

ALICJA KOZUBSKA
REMIGIUSZ KOC
PRZEMYSŁAW ZIÓLKOWSKI

NAUCZYCIEL W DRODZE DO PROFESJONALIZMU

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego -
Program Operacyjny Kapitał Ludzki.
Człowiek - najlepsza inwestycja!



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Bydgoszcz 2014

R E C E N Z E N C I

Prof. dr hab. Hanna Liberska, UKW

Prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki, UW

K O R E K T A

Monika Grzybowska

P R O J E K T O K Ł A D K I

Studio Grafiki WSG

S K Ł A D

Adriana Górska

Copyright © by Wydawnictwo Uczelniane
Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2014

ISBN 978-83-64628-06-1

Wydawnictwo Uczelniane
Wyższej Szkoły Gospodarki
85-229 Bydgoszcz, ul. Garbary 2
tel. 52 5670047, 52 5670048
www.wsg.byd.pl
wydawnictwo@byd.pl
e-ksiegarnia.byd.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
CZĘŚĆ I	
<i>Przemysław Ziółkowski</i>	
Wybrane problemy prawno-organizacyjnego funkcjonowania nauczyciela – wychowawcy	11
1. Struktura systemu edukacji w Polsce i wybrane zagadnienia prawa oświatowego	11
2. Karta nauczyciela	23
3. Awans zawodowy nauczycieli	27
4. Wybrane zagadnienia pedeutologii	40
5. Autorytet nauczyciela	54
6. Etyka zawodu nauczyciela	61
Zamiast podsumowania...	70
CZĘŚĆ II	
<i>Alicja Kozubska</i>	
Wybrane problemy pedagogicznego funkcjonowania nauczyciela-wychowawcy	71
1. Wstęp	71
2. Pedagogika - wybrane zakresy rozumienia i przemiany	72
3. Działania pedagogiczne	75
4. Pełnienie roli zawodowej nauczyciela-wychowawcy	80
5. Strategie i metody wychowania	82
6. Uczeń sprawiający trudności wychowawcze jako wyzwanie dla nauczyciela – pojęcie i objawy trudności wychowawczych	97

6.1. Praca z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze	100
6.2. Zachowanie ładu i dyscypliny w klasie szkolnej	107
7. Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych	115
8. Współpraca rodziny i szkoły	125
8.1. Zakłócenia relacji rodzina-szkoła	125
8.2. Cele i korzyści budowania relacji rodzina-szkoła	129
8.3. Pożądane zmiany w relacji rodziny i szkoły	132
8.4. Model pedagogicznych relacji rodziny i szkoły	142
9. Diagnostyka pedagogiczna	144
9.1. Pojęcie i specyfika diagnostyki pedagogicznej	144

CZĘŚĆ III

Remigiusz Koc

Wybrane problemy psychologicznego funkcjonowania nauczyciela-wychowawcy	159
1. Psychologia - jedna dyscyplina, wiele perspektyw teoretycznych i pytań	159
1.1. Psychologia - historia oraz główne kierunki rozwoju	160
2. Kluczowe pytania psychologii jako nauki	174
2.1. Co kieruje naszym zachowaniem, czyli spór między sytuacjonalizmem a personalizmem	174
2.2. Na ile racjonalni, na ile ulegający emocjom?	176
2.3. W jaki sposób zbadać zachowanie człowieka?	182
Podsumowanie	185
3. Wykorzystanie wybranych elementów coachingu w pracy nauczyciela	186
3.1. Pojęcie coachingu	188
3.2. Coaching w systemie szkolnym – trudności i możliwości wdrażania coachingu na terenie szkoły	194
3.3. Kluczowe kompetencje nauczyciela pomocne w stosowaniu wybranych elementów pracy coachingowej	196
3.4. Konstruktywna komunikacja a budowanie relacji z uczniem i nauczycielem	197
3.5. Budowanie samoświadomości ucznia i rodzica jako jeden z czynników istotnych dla pracy nauczyciela	202

3.6. Wybrane metody stosowane w procesie coachingu	204
3.7. Modele prowadzenia coachingu	209
Coaching w pracy nauczyciela - podumowanie	213
4. Psychologia motywacji - analiza wybranych zagadnień	213
4.1. Motywacja samoistna vs celowa, pozytywna vs negatywna, itp. - analiza wybranych klasyfikacji i typów motywacji	218
4.2. Wybrane teorie motywacji i ich znaczenie w pracy z uczniem	222
4.3. Poziom motywacji a efektywność działania ucznia	231
4.4. Obecność innych a poziom motywacji i efektywności działania	232
Zamiast podsumowania - wskazówki dla nauczyciela	236
5. Współczesne nurty w psychologii - nowe spojrzenie na wybrane aspekty funkcjonowania ucznia w szkole	237
5.1. Psychologia pozytywna - nowe czy „odświeżone” spojrzenie na człowieka i jego funkcjonowanie	238
5.2. Psychologia środowiskowa - nowe spojrzenie na funkcjonowanie człowieka w środowisku	248
Podsumowanie	253

CZĘŚĆ IV

Przemysław Ziółkowski

Wybrane problemy dydaktyczno-metodycznego funkcjonowania nauczyciela-wychowawcy	255
1. Geneza i przedstawiciele dydaktyki	255
2. Podstawowe pojęcia dydaktyczne	258
3. Formy organizacyjne kształcenia	260
4. Proces kształcenia: planowanie, przebieg, style nauczania i zasady dydaktyczne	265
5. Cele kształcenia	275
6. Środki dydaktyczne	286
7. Metody uczenia się i nauczania	305
7.1. Metody uczenia się	306
7.2. Metody nauczania	317
7.3. Innowacyjne metody nauczania	357

8. Kontrola i ocena	372
Wnioski	401
CZĘŚĆ V	
<i>Alicja Kozubska</i>	
Wybrane problemy emisji głosu jako narzędzia pracy nauczyciela-wychowawcy	403
1. Elementy wiedzy o głosie	408
2. Ćwiczenia głosowe – fonacja	426
Podsumowanie	440
Zamiast zakończenia	441
Bibliografia	443

WSTĘP

Nauczyciel – zawód niedoceniony? Nie będzie chyba przesadą stwierdzenie, że od kompetencji i jakości pracy nauczycieli zależy w jakiejś mierze przyszłość całego społeczeństwa. Ich funkcjonowanie jest wielorako uwarunkowane, osadzone w danej tradycji, rzeczywistości prawnej, ekonomicznej, w określonej strukturze i świadomości społecznej. Jakością pracy nauczycieli są żywo zainteresowani rodzice dzieci w wieku szkolnym, ale również rodzice studentów, a także sami uczący się. Wiele już o pracy nauczycieli napisano, a diagnoza tej grupy zawodowej, niestety dość często była krytyczna. A jednocześnie losy wielu ludzi potwierdzają, jak wiele zawdzięczają swoim nauczycielom: zainteresowanie nauką, ciekawość poznawczą, wiarę w siebie, umiejętność dążenia do celu, system wartości czy wreszcie wybór określonego kierunku studiów i zawodu. Taki wpływ na losy młodych ludzi jest szansą i wielką odpowiedzialnością. Co zrobić, aby wykorzystać tę szansę? Jak pracować, aby nie ugiąć się pod ciężarem odpowiedzialności? Jak odnajdywać w sobie tę początkową energię i zapał? Jakie trudności mogą doprowadzić do wypalenia zawodowego? Te pytania i wiele innych stawiają sobie nauczyciele na różnych etapach swojej drogi zawodowej, poczynając od momentu wyboru tego kierunku kształcenia, po odbyciu pierwszych praktyk, w pierwszym roku pracy pełnym nadziei i lęku, w procesie awansu zawodowego czy wreszcie dokonując pewnych podsumowań po latach pracy.

Książka kierowana jest głównie do początkujących nauczycieli, słuchaczy studiów podyplomowych zdobywających nowe kwalifikacje lub podnoszących swoje kompetencje, i a także do kandydatów na nauczycieli. Może też służyć „renowacji” wiedzy i umiejętności u nauczycieli z doświadczeniem. Jej powstanie związane jest z realizacją projektu, o którym szerzej wspomniano w zakończeniu i pierwotnie miała być ona kierowana do beneficjentów tegoż projektu. Autorzy postanowili rozszerzyć jednak zakres podejmowanych w niej zagadnień, mając nadzieję na poszerzenie grona odbiorców. Podjęta w niej problematyka, stanowi wybór tych zagadnień, które w ocenie autorów są nauczycielom niezbędne, mogą stanowić pewną trudność w ich pracy, bądź

są ważne a zbyt często w procesie kształcenia niedoceniane lub rozproszone w wielu źródłach, co niestety zniechęca nauczycieli do poszukiwań. Autorzy zdawali sobie sprawę z tego, że treści zawarte w poszczególnych częściach książki nie wyczerpują nawet w części złożonych i wielowymiarowych problemów pedagogiki, psychologii czy dydaktyki. Nie jest też książka ta kierowana do nauczycieli na określonym etapie edukacyjnym, co zapewne stanowi jej ograniczenie, a z drugiej strony dokonano w niej wyborów treści, które autorzy uznali za dość uniwersalne, zakładając że początkujący nauczyciel ma taki poziom wiedzy i świadomości, iż tę uniwersalność potrafi wykorzystać dla własnych potrzeb. Tytuły poszczególnych rozdziałów w sposób zupełnie świadomy stanowią „wybrane problemy”: prawno-organizacyjnego, pedagogicznego, psychologicznego, dydaktyczno-metodycznego funkcjonowania nauczyciela. Te bowiem aspekty pracy nauczyciela-wychowawcy stanowią jego drogowskazy, bywają kamieniami milowymi jego profesjonalnego rozwoju, a niekiedy stają się torem przeszkód, którego nie sposób pokonać.

Wiedza dotycząca awansu zawodowego, praw i obowiązków nauczycieli, podstawowych zagadnień prawa oświatowego, jest ważna, a często niedoceniana- stanowi ona treść rozdziału pierwszego. Zagadnienia etyki zawodu nauczyciela i jego autorytetu, tak często podejmowane przez wszystkie podmioty procesu edukacyjnego kończą ten. W rozdziale drugim dotyczącym pedagogicznych aspektów funkcjonowania nauczycieli szczególną uwagę zwrócono na istotę pełnienia roli zawodowej przez nauczyciela – wychowawcę, pracę z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, uczniem sprawiającym trudności wychowawcze, zachowanie ładu i dyscypliny w klasie szkolnej, podkreślono znaczenie diagnozy pedagogicznej, a także dużo uwagi poświęcono współpracy z rodzicami- jej celom, trudnościom i barierom, sposobom organizowania. Nieco odrębnym zagadnieniem, kończącym ten rozdział jest wskazanie na emisję głosu jako narzędzie pracy nauczyciela, niedoceniane a zwiększające jego skuteczność – z ćwiczeniami do samokształcenia. Problematyka rozdziału trzeciego dotyczy wybranych problemów psychologicznego funkcjonowania nauczyciela-wychowawcy, obejmuje między innymi kluczowe pytania psychologii jako nauki, wskazuje na rolę racjonalności i emocjonalności w zachowaniu człowieka i sposoby badania tego zachowania, wykorzystanie coachingu w pracy nauczyciela, podkreśla znaczenie wybranych teorii motywacji w pracy z uczniem, a także wskazuje na współczesne nurty w psychologii umożliwiające nowe spojrzenie na funkcjonowanie ucznia w szkole. Rozdział czwarty obejmuje zagadnienia dydaktycznego funkcjonowania nauczyciela poczynając od podstawowych procesów kształcenia, poprzez problematykę celów, metod uczenia się i nauczania, z uwzględnieniem metod innowacyjnych, wiedzy na temat środków dydaktycznych, której aktualizacja jest tak

istotna, form organizacyjnych kształcenia, aż do ważnego i nadal trudnego dla nauczycieli – procesu oceniania.

Wskazując to, co dla praktyki nauczycielskiej istotne, autorom zależało również na zachęceniu do autorefleksji, takiego myślenia o swojej pracy, które pozwala nauczycielowi odczuwać radość i dumę z jej wykonywania, towarzyszyć uczniom w ich rozwoju, dzielić się odpowiedzialnością za ten rozwój z rodzicami i uczniami umożliwiając im wpływ na proces kształcenia, odnajdywać w pracy radość nie myląc entuzjazmu z egzaltacją i refleksji po częściowej porażce ze zgorzknieniem i wypaleniem. To wszystko wymaga ustawicznego doskonalenia swoich kompetencji, niekiedy modyfikacji postaw, które nie są uciążliwością lecz wewnętrzną potrzebą. Różni są „pomocnicy” na tej nauczycielskiej drodze, czasami jest to nauczyciel akademicki, dyrektor szkoły, opiekun stażu, koleżanka czy kolega z grona pedagogicznego, rodzic, uczeń, ale również książka, która pozwoliła zrozumieć, zachęciła do pogłębiania danej problematyki, usystematyzowała to, co niejasne, wyjaśniła co nieznanne. Mamy nadzieję, że książka przekazywana do rąk Czytelników również spełni pewną rolę w tym ważnym i trudnym zadaniu stawania się i bycia nauczycielem.

W imieniu autorów pragnę serdecznie podziękować Recenzentom, Pani prof. dr hab. Hannie Liberskiej i Panu prof. zw. dr hab. Józefowi Pólturzyckiemu za wnikliwe, cenne, inspirujące i krytyczne uwagi.

Alicja Kozubska



CZĘŚĆ I

PRZEMYSŁAW ZIÓŁKOWSKI

**WYBRANE PROBLEMY
PRAWNEGO FUNKCJONOWANIA
NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY**

**1. STRUKTURA SYSTEMU EDUKACJI W POLSCE
I WYBRANE ZAGADNIENIA
PRAWA OŚWIATOWEGO**

Dwoma najistotniejszymi dokumentami regulującymi funkcjonowania całego systemu oświaty w Polsce są:

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty;
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela;

Z dokumentów tych wynika nałożony na szkołę jako instytucję bardzo szczególny obowiązek realizacji trzech podstawowych funkcji szkoły:

- wychowawczej,
- dydaktycznej,
- opiekuńczej.

Nauczyciele mają również za zadanie sprawować pieczę nad: zdrowiem uczniów, poszanowaniem godności ucznia, postawami moralnymi, postawami obywatelskimi, utrzymywaniem bezpiecznych warunków nauki, opieką i wychowaniem uczniów w szkołach i placówkach oświatowych.

Ustawa o systemie oświaty reguluje założenia, które zakłada prawodawca odnośnie obowiązków przedszkolnych, obowiązków szkolnych, obowiązków nauki, zarządzeniami szkół i placówek publicznych, organizacji kształcenia, organizacji wychowania, organizacji opieki w szkołach i placówkach publicz-

nych, zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli, finansowaniu szkół i placówek publicznych.

Obowiązek do nauki i obowiązek szkolny zostały opisane w Ustawie o systemie oświaty. *Nauka jest obowiązkowa do ukończenia 18 roku życia. Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 6 lat, oraz trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 roku życia.* (Art. 15 Ustawy o systemie oświaty). Obowiązek szkolny spełnia się przez uczęszczanie do szkoły podstawowej i gimnazjum, publicznych albo niepublicznych. Po ukończeniu gimnazjum obowiązek nauki spełnia się:

1. przez uczęszczanie do publicznej lub niepublicznej szkoły ponadgimnazjalnej;
2. przez realizowanie, zgodnie z odrębnymi przepisami, przygotowania zawodowego u pracodawcy (Art. 16 Ustawy o systemie oświaty).

Ustawa o systemie oświaty reguluje także typologię placówek edukacyjnych. Bardzo istotną kwestie odnośnie podziału typów szkół wprowadzono nowelizacją Ustawy o systemie oświaty z dnia 21 listopada 2001 roku. Wyróżniono wówczas następujące typy szkół:

1. sześcioletnia szkoła podstawowa;
 - nauczania zintegrowane (edukacja wczesnoszkolna), tzw. I etap edukacyjny
 - klasy 4-6, tzw. II etap edukacyjny
2. trzyletnie gimnazjum, tzw. III etap edukacyjny
3. szkoły ponadgimnazjalne, tzw. IV etap edukacyjny
 - trzyletnie licea ogólnokształcące;
 - trzyletnie licea profilowane;
 - czteroletnie technika;
 - trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe;
 - dwuletnie uzupełniające licea ogólnokształcące;
 - trzyletnie technika uzupełniające;
 - szkoły policealne o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku;
 - trzyletnie szkoły specjalne przysposabiające do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełno sprawnościami sprzężonymi.

PRZEDSZKOLE

Do przedszkola uczęszczają dzieci w wieku od 2,5 do 5-6 roku życia. W obecnym systemie prawnym „zerówka” dla dzieci 6-letnich jest obowiązkowa. „Zerówki” organizowane są w przedszkolach oraz szkołach podstawowych (od 2015 roku będą wyłącznie w szkołach podstawowych).

SZKOŁA PODSTAWOWA

Sześcioletnia szkoła podzielona jest na dwa trzyletnie etapy. Pierwszy etap obejmuje klasy od I do III; zasadniczą część stanowi blok zajęć zwanych „kształceniem zintegrowanym” - zajęcia te prowadzone są przez jednego nauczyciela pełniącego również funkcję wychowawcy. Nauczyciel nie musi przestrzegać lekcyjnego czasu pracy, tj. dzielić czasu pracy uczniów na 45-minutowe jednostki lekcyjne, tak jak to się robi w klasach wyższych. Uczniowie uczestniczą również w zajęciach religii lub etyki (na skutek małej liczby chętnych praktycznie nierealizowany rodzaj zajęć w polskich szkołach). O uczestnictwie dziecka w zajęciach religii decydują ich rodzice. Na tym etapie edukacyjnym mogą zostać wprowadzone do szkolnego planu nauczania dodatkowe zajęcia edukacyjne, takie jak np. język obcy. Część uczniów uczestniczy również w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych oraz zajęciach gimnastyki korekcyjnej. Możliwe jest również wprowadzenie innych dodatkowych zajęć dla wszystkich lub grupy uczniów. Decyzję o tym podejmuje dyrektor szkoły, przeznaczając na ten cel - tzw. godziny do dyspozycji dyrektora. Limit godzin do dyspozycji dyrektora jest przyznawany szkole na każdy oddział klasowy do wykorzystania w ciągu trzech lat.

W klasach IV-VI, przedmiotów uczą różni nauczyciele, z czego jeden (wychowawca) odpowiedzialny jest za swoją klasę. Naucza się:

- języka polskiego,
- języka obcego nowożytnego,
- matematyki,
- przyrody,
- historii i społeczeństwa,
- muzyki,
- plastyki,
- techniki,
- informatyki,

- wychowania fizycznego,
- religii (o uczestnictwie dziecka w tych zajęciach decydują rodzice) lub etyki (praktycznie nierealizowany rodzaj zajęć w polskich szkołach),
- wychowania do życia w rodzinie (WDŻ) - o uczestnictwie także decydują rodzice.

W tych klasach również dyrektor szkoły, dysponujący limitem - tzw. godzin do dyspozycji dyrektora, może wprowadzić dodatkowe zajęcia edukacyjne dla wszystkich lub dla grupy uczniów, w tym m.in. dodatkowy język obcy i zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze. Od klasy V uczniowie za zgodą rodziców uczestniczą w zajęciach z wychowania do życia w rodzinie. W klasie VI uczniowie przystępują do sprawdzianu poziomu wiedzy i umiejętności, który jest jednakowy dla wszystkich uczniów (tzw. sprawdzian szóstoklasisty). Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych otrzymują dostosowane arkusze. Mogą oni także zdawać egzamin w indywidualnie przystosowanych warunkach. Sprawdzenie organizowane jest przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE). Nie ma on wpływu na ukończenie szkoły podstawowej, jak i na przyjęcie do gimnazjum.

GIMNAZJUM

Reforma systemu oświaty z 1999 r. wprowadziła gimnazjum. Uczniowie uczęszczający do gimnazjum to młodzież w wieku 13-16 lat. Kształcenie na tym etapie ma charakter ogólny, naucza się następujących przedmiotów:

- język polski,
- I język obcy nowożytny,
- II język obcy nowożytny,
- muzyka,
- plastyka,
- historia,
- wiedza o społeczeństwie,
- geografia,
- biologia,
- chemia,
- fizyka,
- matematyka,
- informatyka,
- wychowanie fizyczne,

- edukacja dla bezpieczeństwa,
- zajęcia artystyczne,
- zajęcia techniczne.

Jeśli rodzice wyrażą taką wolę, również religii. Dla uczniów, którzy nie uczęszczają na religię, dyrektor gimnazjum winien zorganizować zajęcia etyki. Uczniowie uczęszczają również na zajęcia z wychowania do życia w rodzinie, które nie są jednak obowiązkowe.

Zajęcia artystyczne, zajęcia techniczne, edukacja dla bezpieczeństwa i drugi obowiązkowy język obcy nowożytny to przedmioty wprowadzone od roku szkolnego 2009/2010, w wyniku zmiany podstawy programowej. Nauka w gimnazjum kończy się egzaminem gimnazjalnym pisany przez uczniów klas III w kwietniu. Termin corocznie ustala dyrektor CKE. Egzamin składa się z sześciu części pisemnych: z języka polskiego, matematycznej, przyrodniczej, historycznej, z wiedzy o społeczeństwie i z języka obcego nowożytnego. Wynik egzaminu nie ma wpływu na ukończenie gimnazjum, ale ma znaczenie przy rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych (liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum i szkoły zawodowej).

SZKOŁY PONADGIMNAZJALNE

Istnieją następujące rodzaje szkół ponadgimnazjalnych:

- a) **zasadnicze szkoły zawodowe** - o trzyletnim okresie nauczania, których ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także dalsze kształcenie w szkołach wymienionych w lit. e) i f);
- b) **trzyletnie licea ogólnokształcące** - których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;
- c) **trzyletnie licea profilowane** - kształcące w profilach kształcenia ogólnozawodowego, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;
- d) **czteroletnie technika** - których ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także umożliwiające uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;
- e) **dwuletnie uzupełniające licea ogólnokształcące** - dla absolwentów szkół wymienionych w lit. a), których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;
- f) **trzyletnie technika uzupełniające** - dla absolwentów szkół wymienionych

w lit. a), których ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także umożliwiające uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;

- g) **szkoły policealne** - o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku, których ukończenie umożliwia, osobom posiadającym wykształcenie średnie, uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu;
- h) **trzyletnie szkoły specjalne** - przysposabiające do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi; ukończenie tego rodzaju szkoły umożliwia uzyskanie świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy.

Zamieszczony obok schemat pokazuje obecną konstrukcję systemu szkolnictwa w Polsce.

Ważnym pojęciem, którego nie może zabraknąć przy omawianiu struktury systemu edukacji w Polsce, jest nadzór pedagogiczny. Jest to kontrola przez przedstawicieli oświaty (dyrektorów szkół, wizytatorów, kuratorów itd.) nad poczynaniami pedagogicznymi szkół i placówek oświatowo wychowawczych.

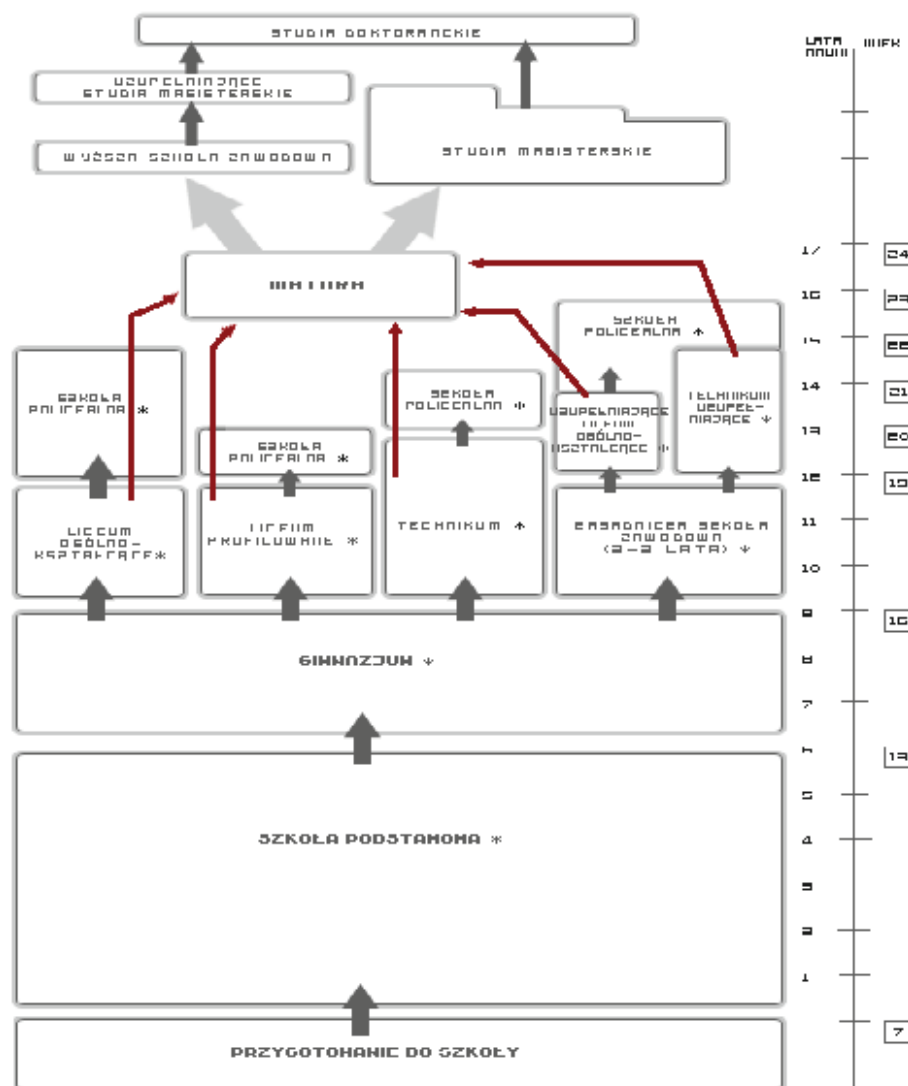
Według Ustawy o systemie oświaty nadzór pedagogiczny polega na:

- ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli,
- analizowaniu i ocenianiu efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek,
- udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych,
- inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych (Art. 33 Ustawy o systemie oświaty).

Kontrola realizowana przez nadzór pedagogiczny, obejmuje przede wszystkim:

- zakres realizacji podstawy programowej oraz ramowego planu nauczania,
- przestrzegania statut szkoły lub placówki,
- zatrudnienie nauczycieli zgodne z wymaganymi kwalifikacjami,
- zapewnianie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków do nauki.

System szkolnictwa w Polsce



Źródło: www.men.gov.pl/oświata/istotne/nowy.php (11.12.2013).

Osoby przeprowadzające kontrolę mają prawo do uczestniczenia w posiedzeniu rady pedagogicznej, lecz po wcześniejszym powiadomieniu dyrektora szkoły. Kolejnym uprawnieniem jest wstęp na zajęcia w charakterze obserwatora, ale tak jak w poprzednim przykładzie kontroler zobowiązany jest do powiadomienia dyrektora szkoły lub placówki.

Aktami wykonawczymi do Ustawy o Systemie Oświaty są liczne Rozporządzenia wydawane przez Ministra Edukacji Narodowej. W niniejszej książce wiele będzie odwołań do tych rozporządzeń. W tym miejscu jednak należy wymienić dwa szczególne istotne z punktu widzenia nauczyciela Rozporządzenia:

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z dnia 6.02.2012 roku, poz. 131)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 207, poz. 2110).

Dokonując analizy struktury systemu edukacji w Polsce, wspomnieć należy także o dokumentach, które regulują funkcjonowanie szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Dokumenty te mają istotny wpływ na pracę nauczycieli, dlatego też znajomość ich jest jedną z pierwszych powinności każdego pracownika systemu oświaty. Dokumenty te podzielone zostały na zewnętrzne (te, które szkole są narzucane ustawą lub innymi aktami prawnymi - np. rozporządzeniami) i wewnętrzne (te, które szkoła sama wytarza i zatwierdza jako obowiązujące dokumenty prawne). A są to:

1. Zewnętrzne dokumenty regulujące pracę szkoły:

- Konstytucja RP,
- Konwencja o Prawach Dziecka,
- Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. z późniejszymi zmianami,
- Karta nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r. z późniejszymi zmianami,
- Rozporządzenia wydane do Ustawy o Systemie Oświaty
- Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego (dokument wydawany przez Ministra Edukacji Narodowej, zawierający ramowy zestaw treści nauczania oraz umiejętności, które muszą być uwzględnione w programie nauczania),
- wymagania egzaminacyjne (ustalane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, zawierające ogólne zagadnienia służące do opracowania zestawów pytań na egzaminy zewnętrzne - np. sprawdzian szóstoklasisty, egzamin gimnazjalny, egzamin maturalny bądź egzaminy zawodowe),
- Zarządzenia Kuratora Oświaty

2. Wewnętrzne dokumenty pracy szkoły:

- Statut Szkoły,
- Wewnętrzny System Oceniania,

- Przedmiotowy System Oceniania,
- Regulamin Rady Pedagogicznej,
- Regulamin Rady Rodziców,
- Regulamin Samorządu Uczniowskiego,
- Regulamin naboru,
- program nauczania,
- rozkład materiału nauczania,
- konspekty jednostek dydaktycznych,
- plan pracy wychowawcy klasowego,
- dzienniki lekcyjne i zajęć pozalekcyjnych.

Każdy nauczyciel, ze szczególną uwagą winien zapoznać się szczegółowo z podstawą programową oraz programem nauczania, któremu poświęćmy uwagę. Według wytycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN), określonych w stosownym rozporządzeniu, program nauczania powinien zawierać następujące cechy:

- powinien posiadać szczegółowe cele kształcenia,
- jego materiał nauczania powinien dotyczyć celów kształcenia,
- powinien zawierać procedury osiągnięcia celów,
- powinien określać założone osiągnięcia uczniów oraz proponowane metody ich pomiaru,
- program powinien w sposób jasny i wyraźny informować:
 - jakiego przedmiotu (bloku przedmiotów) dotyczy,
 - jakiego etapu nauczania dotyczy,
 - jaką liczbę godzin zawiera,
 - powinien opisywać cechy uczniów, takie jak możliwości intelektualne czy zainteresowania,
 - powinien jasno wskazywać wymagania co do przygotowania nauczyciela oraz środków dydaktycznych.

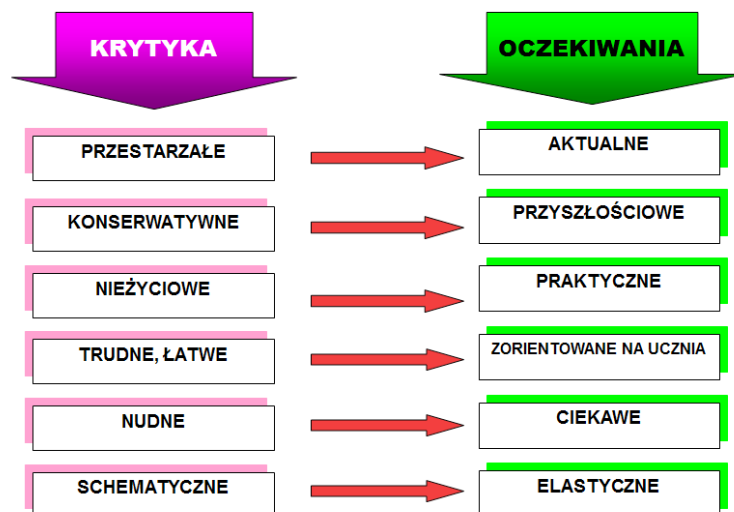
Aby program nauczania został dopuszczony do użytku szkolnego, musi spełniać następujące kryteria:

- musi być zgodny z podstawami programowymi,
- musi być poprawnie skonstruowany, czyli zawierać poszczególne składniki:

- szczegółowe cele kształcenia,
- materiał nauczania,
- procedurę osiągnięcia celów,
- założone osiągnięcia ucznia,
- metody,
- pomiary;
- musi być poprawny pod względem dydaktycznym (przystępny dla ucznia),
- musi być poprawny pod względem merytorycznym (nie może zawierać sprzeczności czy błędów),
- musi być oceniony jako wartościowy przez dyrektora.

Wydaje się jednak, że program nauczania powinien być przede wszystkim dostosowany do wymagań współczesności oraz oczekiwań uczniów rodziców, aby móc wykształcić człowieka do sprawnego funkcjonowania w aktualnej rzeczywistości społecznej. Dlatego właśnie wiele osób krytykuje obecne programy nauczania, wytaczając przeciwko nim ciężkie działa, ale jednocześnie podając konstruktywne propozycje zmian. Szczegółowo obrazuje to poniższy schemat.

OCZEKIWANIA W ZAKRESIE PROGRAMÓW NAUCZANIA



Źródło: opracowanie własne.

Program nauczania składa się z trzech części:

1. uwag wstępnych,
2. materiału nauczania,
3. uwag dotyczących realizacji programu:
 - merytoryczna poprawność programu (bez błędów),
 - dydaktyczna poprawność programu (przystępność),
 - podawanie wiedzy w jasny i klarowny sposób,
 - adekwatność do grupy wiekowej,
 - właściwy język oraz styl tekstu,
 - przestrzeganie zasady stopniowania trudności,
 - uwzględnianie zainteresowania uczniów,
 - wskazywanie na różne metody i formy pracy.

Podwaliny dla przygotowania prawidłowego programu nauczania stanowią podstawy programowe - wyznaczają pewne minimum programowe (które należy zrealizować w określonym czasie), obejmujące podstawowe wiadomości i umiejętności, jakie powinien zdobyć każdy uczeń. Program nauczania zatem musi bezwzględnie opierać się na podstawie programowej. Zauważyć należy także, że pod każdy program nauczania przygotowywane są m.in. podręczniki szkolne. Zależności tych dokumentów przedstawione zostały na poniższym schemacie.



Ryc. Podstawowe dokumenty regulujące pracę nauczyciela w zakresie nauczania w szkole
Źródło: opracowanie własne.

RADA PEDAGOGICZNA

Rada pedagogiczna jest to organ wewnętrzny szkoły lub innej placówki, zajmujący się planowaniem, realizacją i kontrolą wykonania planów pracy dydaktyczno-wychowawczej i organizacyjnej szkoły. W skład rady pedagogicznej wchodzi wszyscy pracownicy pedagogiczni, niekiedy również przedstawiciele rodziców, organizacji społecznych i młodzieży. Rada pedagogiczna uchwała roczny plan pracy szkoły, dokonuje analizy dydaktyczno-wychowawczych i podejmuje decyzje w sprawie ich doskonalenia, klasyfikuje i promuje uczniów, organizuje samokształcenie nauczycieli (W. Okoń, 2007, s. 345).

Utworzenie rady pedagogicznej jest możliwe dopiero, gdy szkoła zatrudnia minimum trzech nauczycieli. W radzie pedagogicznej zobowiązani są uczestniczyć wszyscy nauczyciele i dyrektor, który to zaś jest jej przewodniczącym. Przewodniczący kieruje obradami i przygotowuje zebranie. Odpowiedzialny jest za powiadomienie wszystkich członków. Posiedzenia organizowane są przed rozpoczęciem roku szkolnego oraz w każdym semestrze.

Rada pedagogiczna posiada prawa, ale i również obowiązki. Do praw rady należą:

- prawo do decydowania - cechuje się tym, że podjęcie decyzji w danej sprawie jest ostateczne, a mocodawca jest odpowiedzialny za decyzje,
- prawo do wnioskowania i opinii wiążących - w tym prawie chodzi o to, że wniosek winien być rozważony, a osoba składająca wniosek musi być zawiadomiona o decyzji.

Do obowiązków rady pedagogicznej należą następujące zagadnienia:

- zatwierdzanie planów pracy szkoły po zaopiniowaniu przez radę szkoły,
- podejmowanie uchwał w sprawach skreślenia z listy uczniów,
- podejmowanie uchwał w sprawie wyników klasyfikacji i promocji uczniów,
- ustalenie organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły,
- podejmowanie uchwał w sprawie innowacji i eksperymentów pedagogicznych w szkole, po zaopiniowaniu ich projektów przez radę szkoły (Art. 41 Ustawy o systemie oświaty).

Rada pedagogiczna posiada prawo do złożenia wniosku o odwołanie dyrektora, nauczyciela. Wszystkie uchwały, które są podejmowane podczas zebrania zatwierdzane są większością głosów. Członkowie rady nie mogą ujawniać spraw, które były omawiane podczas trwania rady.

2. KARTA NAUCZYCIELA

Karta nauczyciela jest to najważniejsza ustawa dla wszystkich pracowników całego systemu Oświaty. Uchwalona została w randze ustawy z 26 stycznia 1982 roku i jest najważniejszym aktem prawnym, regulującym wszystkie prawa i obowiązki nauczycieli. Przy unormowaniu stosunku pracy osobom jej podlegającym ma pierwszeństwo nawet przed Kodeksem pracy.

Karta nauczyciela składa się z 15 rozdziałów:

- Postanowienia wstępne,
- Obowiązki nauczyciela,
- Wymagania kwalifikacyjne,
- Awans zawodowy nauczycieli,
- Nawiązanie, zmiana i rozwiązanie stosunku pracy,
- Warunki pracy i wynagrodzenie,
- Nagrody i odznaczenia,
- Uprawnienia socjalne i urlopy,
- Finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli,
- Ochrona zdrowia,
- Dzień Edukacji Narodowej,
- Odpowiedzialność dyscyplinarna,
- Uprawnienia emerytalne,
- Przepisy szczególne,
- Przepisy przejściowe i końcowe.

W Karcie nauczyciela określono m.in. stanowiska na których zatrudnia się nauczycieli, są to:

- nauczyciel stażysta,
- nauczyciel kontraktowy,
- nauczyciel mianowana,
- nauczyciel dyplomowany.

Karcie tej podlegają nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w:

- publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli działających na podstawie Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty,

- zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich oraz rodzinnych ośrodkach diagnostyczno-konsultacyjnych działających na podstawie Ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich,
- publicznych placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz ośrodkach adopcyjno-opiekuńczych działających na podstawie Ustawy z dnia 29 listopada 1990 r. o pomocy społecznej.

Karcie podlegają również, w zakresie określonym ustawą:

- 1) Nauczyciele mianowani lub dyplomowani zatrudnieni na stanowiskach, na których wymagane są kwalifikacje pedagogiczne, w:
 - a) Urzędach organów administracji rządowej,
 - b) Kuratoriach oświaty,
 - c) Specjalistycznej jednostce nadzoru,
 - d) Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz Okręgowych Komisjach Egzaminacyjnych,
 - e) Organach sprawujących nadzór pedagogiczny nad zakładami poprawczymi, schroniskami dla nieletnich, rodzinnymi ośrodkami diagnostyczno-konsultacyjnymi oraz szkołami przy zakładach karnych (Art. 1 Karty nauczyciela).

Nauczyciel, jak każdy pracownik niezależnie od branży, miejsca, kraju, stażu wykonywanej pracy, zaangażowania posiada pewne prawa, ale i obowiązki, które powinny być respektowane i wykonywane. Priorytetowym obowiązkiem nauczyciela, jest *rzetelne realizowanie zadań związanych z powierzonymi mu stanowiskami oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę. Nauczyciel musi wspierać każdego ucznia w jego rozwoju. Dodatkowym zobowiązaniem jest dążenie do pełni własnego rozwoju osobowego. Każdy belfer musi dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.* (Art. 5 Karty nauczyciela).

Kolejnym obowiązkiem jest ocena pracy nauczyciela, która to jest wykonywana z inicjatywy dyrektora, bądź na wniosek nauczyciela, rady szkoły, rady rodziców, organu prowadzącego szkołę oraz organu przeprowadzającego nadzór pedagogiczny. Wynik jest w formie opisowej i zawiera trzy stwierdzenia uogólniające :

- ocena wyróżniająca,
- ocena dobra,
- ocena negatywna.

Opiniodawcą jest sam dyrektor szkoły, który przy tworzeniu oceny ma prawo do uzyskania opinii od samorządu uczniowskiego. Ocena powinna uwzględniać posiadaną wiedzę oraz umiejętności oraz sprawdzić, jakie jest zaangażowanie zawodowe.

Każda osoba, która chciałaby spełniać się w roli nauczyciela musi najpierw spełnić pewne warunki. Wszystkie niezbędne kwalifikacje opisane są właśnie w Ustawie - Karta nauczyciela. Etat nauczyciela dostanie kandydat który:

- posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym,
- przestrzega podstawowych zasad moralnych,
- spełnia warunki zdrowotne do wykonywania zawodu (Art. 9).

Każdy nauczyciel bez względu czy to w Polsce, Europie czy świecie posiada obowiązki, które zdecydowanie musi przestrzegać, ale również wszelkiego rodzaju prawa, które powinien znać i wykorzystywać. Poniżej wyszczególnione zostały poszczególne obowiązujące prawa, które zostały ujęte w Ustawie Karta Nauczyciela.

Najważniejszym zdecydowanie prawem jest prawo do wynagrodzenia. Wynagrodzenie za pracę zostaje wypłacone na początku każdego miesiąca (Art. 38 i 39).

Urlop wypoczynkowy określony jest w wymiarze dni roboczych. Urlop ustalany jest z dyrektorem szkoły. Nauczyciele mogą korzystać z urlopy nie tylko w ferie czy wakacje, ale także w okresie przerw świątecznych (nauczycielowi przysługuje prawo do 36 dni urlopu wypoczynkowego).

Nauczyciel w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy nauczycielskich (Art. 2).

Aby zostać dobrym nauczycielem nie wystarczy ukończyć studiów wyższych; uczenie wymaga stałego podnoszenia umiejętności komunikowania się, nawiązywania prawidłowych relacji, przekazywania wiedzy, planowania własnej pracy. Tego wszystkiego nie da nauczyć się raz na zawsze, potrzebne jest stałe poszerzanie swojej wiedzy i umiejętności. Dlatego właśnie bardzo istotnym zapisem w Karcie nauczyciela jest prawo do dokształcania i doskonalenia: *Nauczyciel powinien podnosić swą wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia za-*

wodowego na najwyższym poziomie. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny może zobowiązać nauczyciela do podjęcia doskonalenia zawodowego w określonej formie (Art. 3).

Nauczycielowi mianowanemu, które zostanie przeniesiony do innej szkoły w innej miejscowości przysługują następujące prawa: prawo do czterodniowego tygodnia pracy, prawo do dodatku za uciążliwość pracy w wysokości 20% wynagrodzenia zasadniczego, zakwaterowanie w miejscu czasowego zatrudnienia.

Prawo do urlopu na podratowanie zdrowia (roczny pełnopłatny urlop). Z tego zapisu mogą korzystać nauczyciele, którzy spełnią następujące warunki:

- zatrudnienie w pełnym wymiarze godzin,
- umowa na czas nieokreślony,
- przepracowanie minimum 7 lat w szkole.

Najistotniejsze w tej regulacji prawnej informacje to, że urlop ten nie można jednorazowo przekroczyć roku, oraz to, że nauczyciel zachowuje prawo do comiesięcznego wynagrodzenia zasadniczego, dodatku za wysługę lat oraz innych świadczeń pracowniczych.

Nauczyciele, którzy posiadają zatrudnienie na terenach wiejskich oraz w miastach liczących do 5000 mieszkańców przysługuje prawo do lokalu mieszkalnego. Zrealizować te uprawnienie musi dyrektor, bądź organ prowadzący (tzw. „właściciel szkoły” - np. jednostka samorządu terytorialnego: starosta, prezydent miasta, burmistrz, wójt). Z tym prawem związany jest jeszcze dodatek mieszkaniowy, który jest uzależniony od stanu rodzinnego nauczyciela. Przywilejem ponadto pracy na wsi jest prawo otrzymania do osobistego użytkowania działki gruntu szkolnego.

Nauczyciel kontraktowy posiada prawo do jednorazowego zasiłku na zagospodarowanie, który jest równy wysokości dwumiesięcznego wynagrodzenia zasadniczego. Z prawa tego może skorzystać w ciągu dwóch lat od dnia podjęcia pierwszej pracy zawodowej w szkole.

Prawo do dodatku za wysługę lat pracy wynosi 1 % wynagrodzenia za każdy rok pracy, począwszy od czwartego roku pracy i osiągnie maksymalny pułap 20 %.

Kolejną kwestie odnośnie ochrony nauczyciela jest fakt, że od 2007 roku nauczyciele zyskali status funkcjonariusza publicznego. Z tym zagadnieniem wiąże się szereg przywilejów, ale dodatkowo większe wymagania odpowiedzialności i rzetelności.

Nauczyciel posiada następującą ochronę z tytułu przyznanego statusu funkcjonariusza publicznego:

- ochrona nietykalności cielesnej (art. 222 kk),
- ochrona przed czynną napaścią (art. 223 kk),
- znieważenie funkcjonariusza publicznego (art. 226 kk).

Każdy kto złamie prawo w sposób naruszenia nietykalności cielesnej nauczyciela z pewnością zostanie ukarany. Kodeks karny za dokonanie tego czynu przewiduje następujące kary: karę grzywny oraz karę ograniczenia, bądź pozbawienia wolności do lat 3.

Czynna napaść na funkcjonariusza obejmuje szerszy zakres niż w przypadku naruszenia nietykalności. Polega na wyrządzeniu krzywdy fizycznej. Kara za to przestępstwo wynosi od roku do 10 lat pozbawienia wolności.

Ostatnim z wypisanych tutaj przywilejów jest ochrona przed znieważeniem. Przestępstwo to polega na ublżaniu, okazywaniem pogardy, obraźliwym zachowaniu, okazywaniem braku szacunku, lekceważeniem. Ustawodawca przewiduje następujące kary za to wykroczenie: karę grzywny oraz karę ograniczenia wolności albo karę pozbawienia wolności do roku czasu.

3. AWANS ZAWODOWY NAUCZYCIELA

Minister Edukacji Narodowej i Sportu - wprowadzając w 2000 roku system awansu zawodowego nauczyciela - miał na celu zmotywować polską kadrę pedagogiczną do osiągnięcia wysokiego poziomu edukacji nauczycieli. Za rozwój zawodowy nauczycieli oferuje liczne udogodnienia oraz gratyfikacje pieniężne.

Przez pojęcie awans, w hierarchii zawodowej, rozumie się przeniesienie, przejście pracownika na wyższe stanowisko.

Nauczyciel w swojej karierze zawodowej może przejść następujące stopnie awansu zawodowego:

- nauczyciel stażysta,
- nauczyciel kontraktowy,
- nauczyciel mianowany,
- nauczyciel dyplomowany,
- profesor oświaty - tytuł honorowy przeznaczony dla nauczycieli szkolnictwa podstawowego, gimnazjalnego oraz ponadgimnazjalnego.

Tytuł honorowy profesora oświaty może otrzymać nauczyciel dyplomo-

wany mający co najmniej 20-letni okres zatrudnienia w zawodzie nauczyciela, z zastrzeżeniem 10-letniego okresu zatrudnienia jako nauczyciel dyplomowany. Ten tytuł nadawany jest na wniosek Kapituły do Spraw Profesorów Oświaty, przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Nauczyciel taki musi również mieć znaczący i uznany dorobek zawodowy. Wnioski do kapituły składane są przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny (Art. 9 i ust. 1,2 Karty nauczyciela).

Obowiązujące stopnie awansu zawodowego nauczycieli i procedura ich uzyskiwania wynikają z przepisów:

- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (tekst jednolity: Dz. U. z 2006 r. Nr 97 poz. 674 z późn. zm.),
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z dnia 8 grudnia 2004 nr 260, poz. 2593 z późn. zm.),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 14 listopada 2007r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. Nr 214 poz. 1580 z dnia 16 listopada 2007 z późn. zm.).

Stopnie awansu zawodowego odzwierciedlają etapy rozwoju zawodowego nauczycieli. Etap pierwszy to etap adaptacji w zawodzie, podczas którego nauczyciel sprawdza w praktyce wiedzę wyniesioną ze studiów, wchodzi w życie szkoły - podczas stażu na stopień nauczyciela kontraktowego. Kolejny etap, obejmujący staż na stopień nauczyciela mianowanego, to okres stabilizacji zawodowej, podczas którego nauczyciel doskonali umiejętności zawodowe. Wreszcie staż na stopień nauczyciela dyplomowanego to okres, w którym nauczyciel ma osiągnąć mistrzostwo w zawodzie (Barczewska, s. 188).

Stopnie awansu zawodowego nadawane są decyzjami administracyjnymi, a ich formę stanowią akty nadania stopnia. Akt nadania stopnia jest uznawany we wszystkich szkołach i placówkach na terenie całego kraju. Nie jest on dokumentem potwierdzającym kwalifikacje zawodowe nauczyciela. Kwalifikacje te potwierdzają dyplomy ukończenia studiów wyższych, świadectwa ukończenia studiów podyplomowych oraz zaświadczenia o ukończeniu kursów kwalifikacyjnych (Barczewska, s. 188).

Za rozwój zawodowy nauczycieli odpowiedzialni są zarówno sami nauczyciele, jak i dyrektorzy szkół, władze oświatowe i rządy.

Dyrektor szkoły powinien być mocno zainteresowany rozwojem personelu i doceniać szansę jaką daje mu system awansu zawodowego. Dyrektor ma narzędzia do właściwego kierowania awansem kadry, może wpływać na plan rozwoju zawodowego, na jego realizację i na ocenę końcową. To dyrektor szkoły decyduje o dodatkach motywacyjnych, o nagrodach i ocenach pracownika. Może w ten sposób skutecznie wpływać na ich rozwój.

Poniżej przedstawiono podstawowe warunki ubiegania się o kolejny stopień awansu zawodowego.

STAŻ

Odbycie stażu jest warunkiem uzyskania kolejnego stopnia awansu zawodowego. Odbywa się on w czasie zatrudnienia na stanowisku nauczycielskim w szkole lub placówce oświatowej, zgodnie z kwalifikacjami, w wymiarze co najmniej $\frac{1}{2}$ obowiązkowego wymiaru zajęć. Podstawowy wymiar stażu wynosi:

- 9 miesięcy dla nauczyciela stażysty, który stara się o awans na nauczyciela kontraktowego. Stosunek pracy z nauczycielem stażystą można nawiązać tylko w celu odbycia stażu pracy,
- 2 lata i 9 miesięcy dla nauczycieli którzy starają się o awans na nauczyciela mianowanego i dyplomowanego.

Nauczycielowi zatrudnionemu w kilku szkołach, który w żadnej z tych szkół nie jest zatrudniony w wymiarze co najmniej $\frac{1}{2}$ obowiązkowego wymiaru zajęć, łącznie jednak wymiar jego zajęć stanowi co najmniej $\frac{1}{2}$ obowiązkowego wymiaru zajęć, organ sprawujący nadzór pedagogiczny wyznacza dyrektora szkoły, który wykonuje czynności związane z odbywaniem stażu przez tego nauczyciela (Pielachowski, 2008, s. 10).

Nauczyciel rozpoczyna staż z początkiem roku szkolnego, nie później jednak, niż w ciągu 14 dni od rozpoczęcia zajęć. Jeżeli nauczyciel zostanie zatrudniony po upływie 14 dni od dnia rozpoczęcia roku szkolnego, nie rozpoczyna stażu do końca tego roku szkolnego (Art. 9d ust. 2 Karty nauczyciela). W przypadku nieobecności nauczyciela w pracy z powodu czasowej niezdolności do pracy wskutek choroby, zwolnienia z obowiązku świadczenia pracy lub urlopu innego niż urlop wypoczynkowy, trwającej nieprzerwanie dłużej niż miesiąc, staż ulega przedłużeniu o czas trwania tej nieobecności. W przypadku nieobecności dłuższej niż rok nauczyciel obowiązany jest do ponownego odbycia stażu w pełnym wymiarze (Art. 9d ust. 5).

Osoba nieposiadająca stopnia awansu zawodowego z dniem nawiązania stosunku pracy szkole, uzyskuje stopień nauczyciela stażysty i rozpoczyna staż

na stopień nauczyciela kontraktowego (Art. 9a, ust. 2).

Nauczyciel kontraktowy może rozpocząć staż na stopień nauczyciela mianowanego po przepracowaniu w szkole co najmniej dwóch lat, natomiast nauczyciel mianowany może rozpocząć staż na stopień nauczyciela dyplomowanego po przepracowaniu w szkole co najmniej roku od dnia nadania poprzedniego stopnia awansu zawodowego (Art. 9d, ust. 4).

Nauczyciel stażysta rozpoczyna staż bez składania wniosku do dyrektora. Wymóg ten zgodnie z art. 9d ust. 1 Karty nauczyciela dotyczy nauczyciela kontraktowego i mianowanego.

Nauczyciel kontraktowy i nauczyciel mianowany mogą ubiegać się o skrócenie wymiaru stażu do 1 roku i 9 miesięcy w przypadku posiadania co najmniej stopnia naukowego doktora. Ponadto dyrektor szkoły może skrócić staż do 1 roku 9 miesięcy nauczycielowi kontraktowemu, który uzyskał awans na ten stopień jako nauczyciel akademicki z trzyletnim okresem pracy lub osobie ze znaczącym dorobkiem zawodowym z pięcioletnim okresem pracy.

Odbycie stażu jest najważniejszym wymogiem całego procesu awansu zawodowego nauczyciela, ponieważ w tym okresie mają zachodzić zmiany w jakości jego pracy, ma nastąpić trwały proces rozwoju, polegający na doskonaleniu pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, zastosowaniu nowoczesnych metod nauczania i wychowania, wykazaniu innowacyjności i postępu pedagogicznego (Pielachowski s. 11).

PLAN ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELA

W okresie stażu nauczyciel opracowuje własny plan rozwoju zawodowego, zatwierdzony przez dyrektora szkoły. Realizuje go we własnym zakresie, korzystając z warunków stworzonych przez dyrektora szkoły, a nauczyciel stażysta i kontraktowy również z pomocą przydzielonego opiekuna. Po zakończeniu stażu składa dyrektorowi szkoły sprawozdanie z realizacji swego planu.

Własny plan rozwoju zawodowego musi cechować się konkretnością i oryginalnością, dlatego nie może być jednego wzorca dla ogółu nauczycieli. W konkretnych warunkach i na podstawie własnych możliwości pracy należy ustalić cele i zadania, jakie chce się przedsięwziąć oraz środki, które będą potrzebne do ich realizacji (Pielachowski, s. 11). Plan rozwoju zawodowego musi uwzględniać wymagania, jakie wynikają z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Minister, określił minimum tego, co

należy osiągnąć w okresie stażu, natomiast nauczyciele mogą i powinni osiągnąć znacznie więcej, jeżeli takie są potrzeby.

Nauczyciel stażysta przedkłada dyrektorowi szkoły projekt planu rozwoju zawodowego w terminie 20 dni od dnia rozpoczęcia zajęć. Natomiast nauczyciel kontraktowy i nauczyciel mianowany projekt planu rozwoju zawodowego załączają do wniosku o rozpoczęcie stażu skierowanego do dyrektora szkoły.

Dyrektor szkoły zatwierdza projekt planu rozwoju zawodowego nauczyciela w ciągu 30 dni od dnia rozpoczęcia zajęć lub zwraca go nauczycielowi do poprawy, ze wskazaniem, w formie pisemnej, zakresu niezbędnych zmian. Nauczyciel obowiązany jest niezwłocznie poprawić projekt planu rozwoju zawodowego - zgodnie z zaleceniami dyrektora szkoły i ponownie przedłożyć go dyrektorowi. W czasie trwania stażu nauczyciel może również wprowadzić zmiany w planie rozwoju zawodowego za zgodą dyrektora szkoły.

Plan rozwoju zawodowego nauczyciela stażysty powinien uwzględniać:

- potrzeby szkoły, w tym program rozwoju szkoły,
- potrzeby środowiska lokalnego,
- obowiązki i wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego, określonych w przepisach rozporządzenia.

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

1. Poznać organizację, zadania i zasady funkcjonowania szkoły, w tym:
 - a) przepisy związane z funkcjonowaniem szkoły,
 - b) sposób prowadzenia dokumentacji obowiązującej w szkole,
 - c) przepisy dotyczące zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków nauki i pracy.
2. Uczestniczyć jako obserwator w zajęciach prowadzonych przez opiekuna stażu lub innych nauczycieli, w wymiarze co najmniej jednego zajęcia w miesiącu i omówić z prowadzącym obserwowane zajęcia.
3. Prowadzić zajęcia z uczniami w obecności opiekuna stażu lub dyrektora szkoły w wymiarze co najmniej jednego zajęcia w miesiącu oraz omawiać je z osobą, w obecności której zajęcia zostały przeprowadzone.
4. Uczestniczyć w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli (rozporządzenie w sprawie awansu zawodowego - Dz. U. Nr 260 poz. 2593 § 7 us.1).

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

1. Uczestniczyć w pracach organów szkoły, związanych z realizacją zadań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych wynikających ze statutu oraz potrzeb szkoły i środowiska lokalnego,
2. Pogłębiać wiedzę i umiejętności zawodowe, samodzielnie lub przez udział w różnych formach kształcenia ustawicznego,
3. Poznawać przepisy dotyczące systemu oświaty, a w przypadku nauczycieli, o których mowa w art. 1 ust. 1 pkt 2 i ust. 1a Karty nauczyciela – przepisy dotyczące pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w zakresie funkcjonowania szkoły - z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której odbywa staż (rozporządzenie - Dz. U. Nr 260 poz. 2593 § 7 us.1.)

Jednocześnie od nauczyciela kontraktowego wymaga się, aby w okresie trwania stażu na stopień nauczyciela mianowanego nabył niezbędnych umiejętności tj.:

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

Nauczyciel mianowany ubiegający się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego w okresie odbywania stażu zgodnie z § 8 ust. 1 Rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopnia awansu powinien w szczególności:

- podejmować działania mające na celu doskonalenie warsztatu i metod pracy, w tym doskonalenie umiejętności stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej,

- realizować zadania służące podniesieniu jakości pracy szkoły,
- pogłębiać wiedzę i umiejętności służące własnemu rozwojowi oraz podniesieniu jakości pracy szkoły, samodzielnie lub przez udział w różnych formach kształcenia ustawicznego - z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której odbywa staż.

Plan rozwoju zawodowego nauczyciela mianowanego powinien uwzględniać wszystkie opisane zadania, a treść planu musi odpowiadać wymogom, określonym w przepisach rozporządzenia, tj.:

1. Uzyskanie pozytywnych efektów pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej na skutek wdrożenia działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienie jakości pracy szkoły, a w przypadku nauczycieli, o których mowa w art. 9e ust 1-3 Karty nauczyciela - uzyskanie pozytywnych efektów w zakresie realizacji zadań odpowiednio na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w związku z zajmowanym stanowiskiem lub pełnioną funkcją;
2. Wykorzystywanie w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej;
3. Umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie otwartych zajęć, w szczególności dla nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych, prowadzenie zajęć dla nauczycieli w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć;
4. Realizację co najmniej trzech z następujących zadań:
 - a) opracowanie i wdrożenie programu działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych odpowiednio z oświatą, pomocą społeczną lub postępowaniem w sprawach nieletnich;
 - b) wykonywanie zadań doradcy metodycznego, egzaminatora Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, eksperta komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy, rzeczoznawcy do spraw programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego, podręczników lub środków dydaktycznych, a w przypadku nauczycieli szkół artystycznych - także konsultanta współpracującego z Centrum Edukacji Artystycznej;
 - c) poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych;
 - d) uzyskanie umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie zaawansowanym, a w przypadku nauczycieli języków obcych - uzyskanie umiejętności posługiwania się drugim językiem obcym na poziomie zaawansowanym;

- e) wykonywanie zadań na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich we współpracy z innymi osobami, instytucjami samorządowymi lub innymi podmiotami;
 - f) uzyskanie innych znaczących osiągnięć w pracy zawodowej;
5. Umiejętność rozpoznawania i rozwiązywania problemów edukacyjnych, wychowawczych lub innych z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony.

Nauczyciel stażysta i nauczyciel kontraktowy odbywają staż z pomocą opiekuna stażu. Opiekuna przydziela dyrektor szkoły spośród nauczycieli mianowanych i dyplomowanych. W szczególnie uzasadnionych przypadkach, w trakcie trwania stażu dyrektor szkoły może zmienić nauczycielowi opiekuna stażu.

W świetle art. 9c ust. 5 Karty nauczyciela zadaniem opiekuna stażu jest: *Udzielenie nauczycielowi pomocy, w szczególności w przygotowaniu i realizacji w okresie stażu planu rozwoju zawodowego nauczyciela, oraz opracowanie projektu oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu.*

Do zadań opiekuna stażu należy również:

- pomaganie nauczycielowi w opracowaniu projektu planu rozwoju zawodowego na okres stażu,
- pomaganie nauczycielowi w dokonaniu zmian w projekcie planu rozwoju zawodowego zgodnie z zaleceniami dyrektora szkoły,
- udzielenie nauczycielowi wskazówek związanych ze zmianą planu rozwoju zawodowego w trakcie trwania stażu, zgodnie z zaleceniami dyrektora szkoły,
- omawianie z nauczycielem prowadzonych lub obserwowanych zajęć,
- wspieranie nauczyciela w okresie realizacji planu rozwoju zawodowego w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych, wychowawczych lub innych (Barczewska, 2009, s. 193).

Opiekun stażu opracowuje projekt oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu i przedstawia go dyrektorowi szkoły w terminie nie dłuższym niż 14 dni od dnia zakończenia stażu przez nauczyciela. Wchodzi również w skład komisji kwalifikacyjnej, która ocenia spełnianie przez nauczyciela wymagań na stopień nauczyciela kontraktowego (Barczewska, s. 193).

SPRAWOZDANIE Z REALIZACJI PLANU ROZWOJU ZAWODOWEGO

W terminie 30 dni od zakończenia stażu nauczyciel składa dyrektorowi sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego. Wybór formy sprawozdania należy do nauczyciela. W sprawozdaniu z realizacji planu rozwoju zawodowego nauczyciel powinien wykazać działania podejmowane w trakcie stażu, sposób ich realizacji oraz efekty tych działań. Należy pamiętać że sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego będzie podstawą dla dyrektora szkoły do oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu (§ 4 ust. 4 Rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli - Dz. U. Nr 260 poz. 2593).

OCENA DOROBKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELA

Ocenę dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu ustala - w terminie nie dłuższym niż 21 dni od złożenia sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego - dyrektor szkoły z uwzględnieniem stopnia realizacji planu rozwoju zawodowego nauczyciela, także po zapoznaniu się z projektem oceny opracowanym przez opiekuna stażu (w przypadku nauczyciela stażysty i kontraktowego) i po zasięgnięciu opinii rady rodziców (Art. 9c, ust. 6 Karty nauczyciela).

Rada rodziców powinna przedstawić swoją opinię w terminie 14 dni od otrzymania zawiadomienia o dokonywanej ocenie dorobku zawodowego nauczyciela. Jeżeli rada rodziców nie przedstawi swojej opinii w przewidzianym terminie, dyrektor dokonuje oceny bez tej opinii (Barszczewska, 2009, s. 193).

Ocena dorobku zawodowego nauczyciela może być pozytywna lub negatywna (Art. 9c ust. 8 Karty), musi być sporządzona na piśmie i zawierać uzasadnienie oraz pouczenie o możliwości wniesienia odwołania (Tamże).

Od negatywnej oceny dorobku zawodowego za okres stażu nauczycielowi przysługuje odwołanie w terminie 14 dni od dnia otrzymania odwołania do organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Organ ten rozpatruje odwołanie w terminie 21 dni. Ocena dorobku zawodowego nauczyciela ustalona przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny jest ostateczna (Barszczewska, s. 195).

WNIOSEK O PODJĘCIE POSTĘPOWANIA KWALIFIKACYJNEGO BĄDŹ EGZAMINACYJNEGO

Uzyskanie pozytywnej oceny dorobku zawodowego za okres stażu kończy pierwszy etap postępowania w sprawie nadania stopnia nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego.

Kolejnymi etapami jest:

- w przypadku nauczyciela stażysty - postępowanie administracyjne, w trakcie którego dokonywana jest ocena spełniania przez nauczyciela wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego przez powołaną w tym celu komisję kwalifikacyjną. Komisja ta przeprowadza postępowanie na wniosek nauczyciela, skierowany do dyrektora szkoły. Nauczyciel stażysta składa taki wniosek w roku uzyskania pozytywnej oceny dorobku zawodowego za okres stażu (Art. 9b ust. 2 oraz ust. 4 Karty nauczyciela),
- w przypadku nauczyciela kontraktowego - postępowanie egzaminacyjne zostaje wszczęte z dniem złożenia przez nauczyciela wniosku do organu prowadzącego szkołę. Nauczyciel kontraktowy składa wniosek w roku uzyskania pozytywnej oceny dorobku zawodowego za okres stażu,
- w przypadku nauczyciela mianowanego – postępowanie kwalifikacyjne, w trakcie którego dorobek zawodowy nauczyciela zostanie poddany ocenie komisji kwalifikacyjnej, powołanej przez organ nadzoru pedagogicznego. Następny etap to postępowanie administracyjne, podczas którego dokonywana jest ocena spełnienia przez nauczyciela wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego. Postępowanie kwalifikacyjne zostaje wszczęte z dniem złożenia przez nauczyciela wniosku do organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Nauczyciel mianowany może złożyć wniosek w okresie trzech lat od dnia uzyskania pozytywnej oceny dorobku zawodowego za okres stażu.

Data złożenia wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego bądź egzaminacyjnego, na kolejny stopień zawodowy nauczyciela, wpływa na termin wydania decyzji o nadaniu stopnia. Nauczycielom, którzy złożą wnioski o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego bądź egzaminacyjnego do dnia 30 czerwca danego roku, właściwy organ, wydaje decyzję o nadaniu lub o odmowie nadania stopnia awansu zawodowego w terminie do dnia 31 sierpnia danego roku. Tym, którzy złożą wnioski o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego bądź egzaminacyjnego do dnia 31 października danego roku, właściwy organ wydaje decyzję w terminie do dnia 31 grudnia danego roku. W przypadku niedotrzymania terminu złożenia wniosku, nauczyciel jest obowiązany ponownie odbyć staż w pełnym wymiarze (Art. 9d ust. 7 Karta nauczyciela).

Dokumentacja załączona do wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego lub egzaminacyjnego obejmuje:

1. Dokumenty potwierdzające posiadane kwalifikacje zawodowe, a w przypadku nauczyciela kontraktowego lub mianowanego, także akt nadania stopnia awansu zawodowego - poświadczony kopie;
2. Zaświadczenie dyrektora szkoły zawierające informacje o:
 - a) wymiarze zatrudnienia nauczyciela oraz o nauczonym przez niego przedmiocie lub rodzaju prowadzonych zajęć w dniu wydania zaświadczenia oraz w okresie odbywania stażu;
 - b) dacie zatwierdzenia planu rozwoju zawodowego nauczyciela;
 - c) dacie złożenia przez nauczyciela sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego, uzyskanej przez nauczyciela ocenie dorobku zawodowego za okres stażu oraz dacie jej dokonania;
 - d) dodatkowo dla nauczyciela mianowanego opis i analizę realizacji wymagań określonych w § 8 ust. 2 rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopnia awansu, w szczególności ze wskazaniem uzyskanych efektów, dyplom lub świadectwo potwierdzające zaawansowaną znajomość języka obcego w rozumieniu przepisów w sprawie kwalifikacji – jeżeli nauczyciel realizował zadanie, o którym mowa w § 8 ust. 2 pkt 4d – poświadczoną kopią.

KOMISJA KWALIFIKACYJNA LUB EGZAMINACYJNA

Przed powołaniem komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej, która przeprowadzi rozmowę kwalifikacyjną lub egzamin z nauczycielem, dyrektor szkoły lub właściwy organ przeprowadza analizę formalną wniosku i dokumentacji nauczyciela. Polega ona na sprawdzeniu czy nauczyciel przedłożył wszystkie wymagane dokumenty.

Jeżeli wniosek i dokumentacja nie spełniają wymagań formalnych, dyrektor szkoły lub właściwy organ wskazuje nauczycielowi szczegółowo stwierdzone braki i wyznacza termin ich uzupełnienia.

Natomiast, jeżeli spełnione są wymagania formalne, dyrektor szkoły lub właściwy organ powołuje komisję kwalifikacyjną lub egzaminacyjną, która przeprowadzi rozmowę bądź też egzamin z nauczycielem.

Skład komisji kwalifikacyjnej na stopień nauczyciela kontraktowego powołuje dyrektor szkoły, a należą do niej:

1. dyrektor (wicedyrektor), jako jej przewodniczący,
2. przewodniczący zespołu przedmiotowego (wychowawczego),
3. opiekun stażu

W pracach komisji może brać również udział - w charakterze obserwatora - przedstawiciel organu prowadzącego szkołę i organu sprawującego nadzór pedagogiczny.

Skład komisji kwalifikacyjnej na stopień nauczyciela mianowanego powołuje organ prowadzący szkołę, a w jej skład wchodzi:

1. przedstawiciel organu prowadzącego szkołę jako jej przewodniczący;
2. przedstawiciel organu sprawującego nadzór pedagogiczny;
3. dyrektor szkoły;
4. dwaj eksperci z listy ekspertów ustalonej przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Natomiast skład komisji kwalifikacyjnej na stopień nauczyciela dyplomowanego powołuje organ sprawujący nadzór pedagogiczny, a są tu:

1. przedstawiciel organu sprawującego nadzór pedagogiczny jako jej przewodniczący;
2. dyrektor szkoły;
3. trzech ekspertów z listy ekspertów ustalonej przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Nauczyciel może złożyć wniosek o powołanie w skład komisji przedstawiciela związku zawodowego, którego wskazuje właściwy organ statutowy związku (Art. 9g ust. 5 Karty nauczyciela).

Dyrektor szkoły lub właściwy organ powołuje komisję kwalifikacyjną bądź egzaminacyjną na wniosek nauczyciela i powiadamia go o terminie i miejscu przeprowadzenia rozmowy kwalifikacyjnej bądź egzaminu co najmniej na 14 dni przed datą posiedzenia komisji.

Komisja kwalifikacyjna bądź egzaminacyjna przeprowadza rozmowę, podczas której nauczyciel odpowiada na pytania członków komisji, dotyczących wymagań niezbędnych do uzyskania awansu zawodowego. Dodatkowo nauczyciel stażysta przedstawia sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego, natomiast nauczyciel kontraktowy dokonuje prezentacji dorobku zawodowego.

Komisja podejmuje rozstrzygnięcie w obecności co najmniej 2/3 składu swoich członków. Każdy z członków ocenia spełnienie przez nauczyciela wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia awansu zawodowego, według skali punktowej od 0 do 10. Nauczyciel otrzymuje akceptację w przypadku uzyskania średniej arytmetycznej punktów w wysokości co najmniej 7. Jeżeli liczba członków komisji jest większa niż trzy, przed obliczaniem średniej arytmetycznej punktów odrzuca się jedną najwyższą i jedną najniższą ocenę punktową (Barszczewska, 2009, s. 223).

Z przebiegu pracy komisji kwalifikacyjnej sporządzany jest protokół, który zawiera w szczególności:

- 1) datę i miejsce posiedzenia,
- 2) imiona i nazwiska członków,
- 3) imiona i nazwiska osób uczestniczących w pracach komisji w charakterze obserwatora,
- 4) pytania zadane nauczycielowi w czasie rozmowy kwalifikacyjnej, wraz z informacją o udzielonych przez nauczyciela odpowiedziach,
- 5) uzyskane przez nauczyciela oceny punktowe
- 6) średnią arytmetyczną punktów,
- 7) uzasadnienie rozstrzygnięcia komisji,
- 8) podpisy członków uczestniczących w jej pracach (§ 14 ust. 1 rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopnia awansu).

Uzasadnienie przyznanej liczby punktów powinno odnosić się do spełnienia przez nauczyciela, wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego, określonych w przepisach § 8 ust. 2 wspomnianego rozporządzenia (Tamże).

Ocena komisji kwalifikacyjnej nie jest decyzją administracyjną, od której przysługuje nauczycielowi odwołanie. W razie nieuzyskania akceptacji nauczyciel może ponownie złożyć wniosek o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego, po odbyciu na wniosek nauczyciela i za zgodą dyrektora szkoły dodatkowego stażu w wymiarze dziewięciu miesięcy (Tamże). Nauczyciel stażysta i kontraktowy może przystąpić ponownie do rozmowy bądź egzaminu tylko jeden raz w danej szkole (art. 9g ust. 8 pkt. 1 Karty nauczyciela).

Nauczycielowi, który spełnia te warunki, dyrektor szkoły lub organ właściwy nadaje, w drodze decyzji administracyjnej, stopień nauczyciela kontraktowego, mianowanego bądź dyplomowanego. Akt nadania stopnia awansu zawodowego powinien zawierać w szczególności: nazwę komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej, numer i datę wydania zaświadczenia o uzyskaniu akceptacji lub zdaniu egzaminu, stopień awansu zawodowego, a także informacje o poziomie wykształcenia nauczyciela. Ponadto decyzja powinna zawierać: oznaczenie organu, który wydał decyzję, datę wydania, oznaczenie strony lub stron, powołanie podstawy prawnej, rozstrzygnięcie, uzasadnienie faktyczne i prawne, pouczenie, czy i w jakim trybie służy od niej odwołanie, podpis z podaniem imienia i nazwiska oraz stanowiska służbowego osoby upoważnionej do wydania decyzji (Art. 9b ust. 4 Karty).

W przypadku niespełnienia przez nauczyciela warunków określonych w art. 9b ust. 1, dyrektor szkoły lub właściwy organ odmawia nadania stopnia

awansu zawodowego. Zgodnie z przepisami przed wydaniem decyzji o odmowie nadania nauczycielowi stopnia awansu zawodowego, dyrektor szkoły lub właściwy organ prowadzący postępowanie powinien powiadomić nauczyciela o prawie wglądu do akt sprawy oraz wypowiedzenia się co do materiałów zebranych w postępowaniu kwalifikacyjnym lub egzaminacyjnym (art. 9b ust. 6).

Decyzja o odmowie nadania stopnia awansu zawodowego powinna odpowiadać ogólnym zasadom, a uzasadnienie decyzji powinno odnosić się do ustawowych wymogów nadania stopnia, określonych w art. 9b ust. 1 Karty nauczyciela, i wskazywać, którego z warunków nauczyciel nie spełnił. Od decyzji odmawiającej nadania stopnia awansu zawodowego służy odwołanie:

- w stosunku do dyrektora szkoły - organ prowadzący szkołę;
- w stosunku do organu prowadzącego szkołę - organ sprawujący nadzór pedagogiczny;
- w stosunku do organu sprawującego nadzór pedagogiczny - właściwy minister.

Procedurę awansu zawodowego ilustruje wykres po prawej stronie.

4. WYBRANE ZAGADNIENIA PEDEUTOLOGII

Pedeutologia, to dział pedagogiki (subdyscyplina) zajmujący się zagadnieniami dotyczącymi zawodu nauczyciela (Okoń, 2007, s. 305)

Pedeutologia powstała w wyniku potrzeby profesjonalizowania zawodu nauczyciela. Profesjonalizm, rozumiany jako zawodowe uprawianie czegoś w odniesieniu do nauczyciela, bywa rozpatrywany w kilku sferach:

- w sferze wiedzy i kompetencji,
- w sferze potrzeb, emocji i wartości,
- w sferze świadomości kontaktu z drugim człowiekiem.

Nauczycielski profesjonalizm uwarunkowany jest argumentami poznawczymi, dotyczącymi przekazu wiedzy, możliwości jej zrozumienia, ukształtowania umiejętności, utrwalenia i rozwoju zainteresowań, a także racjami egzystencjalnymi, związanymi z kształtowaniem u uczniów pozytywnego stosunku do siebie, do ludzi i świata, zapobieganiem lękowi czy niskiemu poczuciu wartości. Składnikiem nauczycielskiego profesjonalizmu jest świat myśli i sprawstwa, związany z przyswajaniem wiedzy i ćwiczeniem umiejętności oraz świat uczuć i wartości jako atrybutów świata humanistycznego (Kwiatkowska, s. 24).

Procedura awansu zawodowego nauczycieli

ZASADY AWANSU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

STOPIEŃ I

Nauczyciel stażysta

staje się nim osoba przyjęta do pracy do szkoły, po odbyciu rozmowy kwalifikacyjnej



STOPIEŃ II

Nauczyciel kontraktowy

musi legitymować się co najmniej 9-miesięcznym stażem pracy w szkole, odbyć rozmowę kwalifikacyjną i uzyskać akceptację komisji



STOPIEŃ III

Nauczyciel mianowany

musi przepracować w szkole minimum dwa lata od zostania nauczycielem kontraktowym, posiadać dwa lata i 9 miesięcy stażu i zdać egzamin przed komisją egzaminacyjną



STOPIEŃ IV

Nauczyciel dyplomowany

musi przepracować w szkole minimum rok od momentu zostania nauczycielem mianowanym, mieć 2 lata i 9 miesięcy stażu, odbyć rozmowę z komisją kwalifikacyjną i uzyskać jej akceptację

STOPIEŃ AWANSU ZAWODOWEGO NADAJE NAUCZYCIELOWI

- stażyście, stopień nauczyciela kontraktowego – dyrektor szkoły
- kontraktowemu, stopień nauczyciela mianowanego – organ prowadzący szkołę
- mianowanemu, stopień nauczyciela dyplomowanego – organ sprawujący nadzór pedagogiczny

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ustawy z dn. 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela

Profesjonalizm oznacza spełnienie wysokich standardów poznawczych, działaniowych i etycznych. W przypadku nauczyciela wymaga samodzielnego badania własnej praktyki i tworzenia na tej podstawie osobistej wiedzy.

Istotą nauczycielskiego zawodowstwa jest to, że związek nauczyciela z uczniem nie jest związkiem podmiotu z przedmiotem, lecz dwóch osób ob-

darzonych podmiotowością. Ten atrybut spełnia się w warunkach relacji wychowawczej, co oznacza, że związek nie jest w pełni symetryczny, ale często asymetryczny ze względu na role obu podmiotów. Nauczyciel odpowiada za nauczanie i wychowanie, uczeń ma się uczyć i wychowywać pod wpływem oferty nauczyciela-wychowawcy, własnych chęci i możliwości. Swoistość nauczycielskiego profesjonalizmu wynika z wielorakości sytuacji i warunków pracy.

W XXI wieku bycie fachowcem jest nie tylko wymogiem czasów, ale przede wszystkim naturalną, wewnętrzną potrzebą każdego, kto chce osiągnąć sukces, w szczególności na płaszczyźnie zawodowej.

Aby stać się autentycznie profesjonalnym nauczycielem, należy pokonać długą i złożoną drogę rozwoju zawodowego, która będzie związana z systematycznym doskonaleniem i samodoskonaleniem. Rozwój zawodowy nauczyciela, będący nieodłącznym elementem rozwoju osobowego, prowadzi do osiągnięcia kompetencji profesjonalnej skonkretyzowanej w postaci wzorca roli zawodowej, który również stopniowo ewaluje.

Przez fachowość można rozumieć zatem zamierzone wypełnianie zadań zawodowych, które jest poparte właściwym systemem motywacyjnym, jak również kompetentnym systemem wiedzy oraz umiejętności i dużej świadomości pedagogicznej.

Zarówno funkcjonowanie profesjonalne nauczyciela, jak i jego cechy poddawane są procesowi samooceny, rozumianemu jako sąd wartościujący, dotyczący specyficznych cech, jego osobowości, właściwości fizycznych, relacji z innymi ludźmi. Prawidłowo ukształtowana samoocena wykazuje pewną podatność na zmiany. Pojęcie o sobie samym powinno charakteryzować się pewnymi założeniami, np. wiedza o sobie powinna być pełna, dokładna i prawidłowa, jednostka powinna mieć określony ideał własnej osoby, oceniając siebie i swoje zachowanie przez porównanie do ideału, powinna uwzględniać w tej ocenie opinie wyrażane o niej przez otoczenie oraz informacje o skutkach własnych działań.

Od znajomości prawdy o samym sobie w dużej mierze zależy rozwój osobowości nauczyciela. Maksymalna integracja własnej osobowości, oznaczająca również maksymalną znajomość siebie, daje człowiekowi największą siłę. Cena nietrafnego poznania i rzetelnej samooceny jest wysoka, zarówno w aspekcie indywidualnym, jak również społecznym. Za błędy w samoocenie jednostka płaci wyobcowaniem, niezadowoleniem z wykonywanej pracy, niepowodzeniami w życiu osobistym i zawodowym, nierzadko zaś poczuciem klęski życiowej. Trafna samoocena umożliwia przewyżnianie własnych wad i słabości, rozwijanie korzystnych cech swojej osobowości i zwiększe-

nie kontroli nad postępowaniem. Umożliwia budowanie kompetencji potrzebnych do rozumienia samego siebie i własnych emocji oraz panowania nad nimi, co pozwala na uwolnienie się od zewnętrznych uwarunkowań i zagrożeń oraz zwiększenie obszaru autonomii człowieka (Nowak-Dziemianowicz, 2001, s. 161).

Wydaje się, że kompetencje związane z rozumieniem własnego postępowania oraz ulokowanie w świecie zdarzeń i relacji międzyludzkich są nauczycielowi niezbędne. W funkcjonowaniu profesjonalnym nauczyciela istotnego znaczenia nabiera samoocena pracy dydaktyczno - wychowawczej, rozumiana jako zbieranie informacji o warunkach, przebiegu i wynikach tej pracy w celu jej ulepszenia lub podjęcia decyzji o jej dalszym prowadzeniu. Samoocena buduje zaufanie do pracy własnej, a spostrzeżenia zdobyte w tym procesie nauczyciel może wykorzystać w planowaniu kolejnych działań edukacyjnych. Ta ocena nakierowana na autokorektę, stanowi podstawę rozwoju zawodowego. Powinna uświadamiać, jakie obszary działalności edukacyjnej wymagają doskonalenia (Sempruch, 2011, s. 48).

Samoocena dokonywana przez nauczyciela winna mieć ścisły związek z refleksją na temat wykonanej pracy oraz być formą zastanowienia się nad tym, co z tak uzyskaną wiedzą nauczyciel może zrobić dla siebie oraz dla swojej szkoły. O autokrytyce myśleć należy raczej w kontekście planowania rozwoju.

Współczesność oczekuje, a zarazem i wymaga od kadry nauczycielskiej podjęcia nowych wyzwań w obszarze kształcenia i edukowania młodego pokolenia - pokolenia „jutra”, które będzie wyznaczać bieg wszelkich przemian społeczno - polityczno - gospodarczych, ale również trendy w edukacji. Nauczyciel to człowiek patrzący w przyszłość i do niej przygotowujący siebie i innych. To, co wczoraj to przeszłość, to, co dziś, to poniekąd już jutro, a jutro to przyszłość. Właśnie na to „przyszłe jutro” nauczyciele powinni przygotowywać przyszłych nauczycieli, którzy oprócz tego, że chcieliby służyć młodemu pokoleniu, posiadają też powołanie warunkujące prawidłowe funkcjonowanie w zawodzie. Zawód nauczyciela powinien być pasją, która z czasem przeradza się w mistrzostwo, warunkujące pełny profesjonalizm. Znaczenie zawodu nauczyciela jest równoznaczne ze znaczeniem, jakie społeczeństwo na danym stopniu rozwoju przypisuje wychowaniu i kształceniu. Obecnie rośnie znaczenie wychowania i kształcenia, a tym samym rosną także zadania szkoły, nauczycieli i innych pracowników pedagogicznych. Wybór zawodu nauczyciela jest niejako sam w sobie decyzją etyczną. Powinien być on świadomy, racjonalny i odpowiedzialny oraz nastawiony na urzeczywistnienie wartości. Dobry nauczyciel to człowiek mądry, który działa dobrze

i przeciwdziała złu. Po pierwsze i przede wszystkim jest człowiekiem i ten fakt jest najważniejszy oraz decydujący.

W kontekście edukacyjnym - profesjonalizm, w tym umiejętności i kwalifikacje nauczyciela, określany jest za pomocą kompetencji kunsztu. Składa się ona z dwóch elementów, tj. kompetencji wstępnej i wtórnej. Pierwsza odnosi się do poświadczonej dyplomem lub certyfikatem wiedzy nauczyciela zdobytej w trakcie nauki i stanowi tzw. punkt wyjścia, druga zaś wyznacza cel, do którego dążymy, a jego osiągnięcie równoznaczne jest z tzw. punktem kulminacyjnym. Droga do celu, jaki sobie obieramy na początku kariery, jest warunkowana kilkoma zmiennymi. Są to przede wszystkim oczekiwania społeczności szkolnej, przedmiot, którego uczymy, sumienne wykonywanie obowiązków i ról, w tym nasze zainteresowanie i zaangażowanie w pracę, a także cechy osobowościowe, które przypisuje się profesjonalnemu nauczycielowi.

Środowisko szkolne stawia nauczycielowi szereg wymagań. Począwszy od grupy nauczycieli, wymagania dyktuje dyrektor placówki, opiekun stażu, przewodniczący zespołu przedmiotowego, jak i inni koledzy i koleżanki z pracy. Dyrektor zazwyczaj oczekuje od nauczyciela odpowiednich kwalifikacji i szeroko rozumianej dyscypliny w pracy. Chodzi tu przede wszystkim o kompetencję profesjonalną nauczyciela, a w przypadku dyscypliny mówimy o zarządzaniu klasą w sali lekcyjnej i poza nią. Nauczyciele liczą na zaufanie, wsparcie i miłą atmosferę, zarówno w pokoju nauczycielskim, jak i na szkolnym korytarzu.

Biorąc pod uwagę dynamikę zmian zachodzących w szkolnictwie polskim i na świecie, wyzwania, jakie stoją na co dzień przed nauczycielem, twórczy charakter jego pracy oraz indywidualność i konieczność systematycznego rozwoju, określono wachlarz niezbędnych kompetencji zawodowych, będących wyznacznikiem profesjonalizmu nauczyciela (Sempruch, 2001, s. 62), a są to:

- kompetencje interpretacyjno - komunikacyjne będące podstawowym elementem składowym kwalifikacji nauczycielskich. Wyrażają się umiejętnością rozumienia, jak również definiowania sytuacji edukacyjnych oraz skutecznością zachowań komunikacyjnych werbalnych i niewerbalnych,
- kompetencje kreatywności wyrażające się innowacyjnością i prorozwojową skutecznością działań nauczyciela. Są one związane z kompetencjami autokreacyjnymi, stanowiącymi podstawę funkcjonowania człowieka jako bytu własnej tożsamości w rozwoju, w procesie „stawania się”,

- kompetencje współdziałania, które należy rozumieć jako skuteczność zachowań prospołecznych nauczyciela oraz sprawność w integrowaniu zespołów uczniowskich, jak również innych podmiotów edukacyjnych,
- kompetencje pragmatyczne wyrażające się poprzez efektywność nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, realizacji i ewaluacji procesów edukacyjnych,
- kompetencje informatyczno - medialne, które wyrażają się umiejętnością wykorzystania technologii informatycznej i komunikacyjnej w doskonaleniu procesów edukacyjnych.

Kompetencje zawodowe nauczyciela stanowią strukturę poznawczą złożoną z określonych zdolności pedagogicznych zasilanych wiedzą i doświadczeniem. Są one oparte na przekonaniu, że za ich pomocą warto i można inicjować i realizować efektywnie zadania zawodowe, wynikające z założeń procesu edukacyjnego. Można zatem stwierdzić, że niezależnie od dokonanego podziału kompetencji zawodowych, mają one charakter uniwersalny i ponadczasowy. To od osobowości nauczyciela zależy, czy są one rozwijane równolegle i z należytą dociekliwością, czy też pod wpływem pewnych bodźców, przywiązuje on wagę do rozwoju jedynie niektórych z nich, zapominając o pozostałych. Chęć rozwijania wszystkich kompetencji równolegle i z należytą starannością świadczyć może o pełnym zaangażowaniu w profesjonalny rozwój zawodowy, który wiąże się bezpośrednio z profesjonalizacją funkcjonowania szkoły.

Na sprawnie rozwijającym się systemie szkolnym spoczywa odpowiedzialność za realizację podstawowych filarów edukacji:

- uczyć się, aby wiedzieć,
- uczyć się, aby działać,
- uczyć się, aby żyć wspólnie,
- uczyć się, aby być.

Aby spełnić te wymagania, należy dbać o wszechstronny, systematyczny rozwój kompetencji i kwalifikacji zawodowych nauczyciela. Należy pamiętać, że profesjonalny rozwój nauczyciela służy podniesieniu standardów funkcjonowania szkoły, czyli zwiększa jej efektywność oraz podnosi jakość pracy.

W szkole XXI wieku niezastąpiony jest nauczyciel o wysoko rozwiniętych kompetencjach, które przedstawiono powyżej. Do tego katalogu kompetencji i cech niezbędnych, czy też wymaganych, należy dopisać pasję. Nauczyciel, który nigdy jej nie posiadał lub w obliczu starć z rzeczywistością został jej pozbawiony, nie będzie autentyczny w swoich zamierzeniach, co szybko zostanie zweryfikowane przez uczniów, którzy są szczerzy w swoich

zachowaniach i poglądach, i bardzo szybko dostrzegą pozorny entuzjazm i zaangażowanie w działalność nauczyciela. Profesjonalizm to również chęć zdobycia wiedzy o swoich słabościach. Dlatego należy zawsze umiejętnie planować rozwój zawodowy, aby natłok zajęć i obowiązków nie przyczynił się do wypalenia zawodowego, czy też utraty pasji. W trakcie swojego rozwoju zawodowego nauczyciel zdobywa zarówno doświadczenie praktyczne, jak i teoretyczne, które pozwala mu na formułowanie nowych zadań. Musi więc mieć świadomość, że aby dobrze uczyć, powinien systematycznie dokonywać twórczej analizy swoich osiągnięć i weryfikować swoją wiedzę. Profesjonalizm wymaga, a więc zobowiązuje do tego, aby oprócz działalności dydaktycznej angażować się również w działalność badawczą. Nauczyciele znający swoje możliwości, działający z pełnym poświęceniem i pasją mają nie tylko pozytywny wpływ na rozwój osobowościowy swoich uczniów, ale również na poziom sukcesów przez nich odnoszonych.

Analizując powyższe zagadnienia można zatem sformułować zakresy kompetencji współczesnego nauczyciela (ogólne):

1. Kompetencje merytoryczne / przedmiotowe / specjalistyczne (to wiedza i umiejętności zdobyte przez nauczyciela w toku kształcenia na studiach oraz doskonalone na kursach i w procesie samokształcenia).
2. Kompetencje dydaktyczno-metodyczne (dotyczą prawidłowości procesu dydaktycznego), to m.in.:
 - warsztatu nauczyciela i ucznia,
 - formułowanie celów,
 - znajomość i umiejętność stosowania metod kształcenia,
 - organizowania przestrzeni klasowej,
 - motywowanie uczniów do nauki, zachęcanie do aktywności,
 - wiedza i umiejętności dotyczące adekwatnej oceny i kontroli wiedzy i umiejętności uczniów.
3. Psychologiczno-pedagogiczne / wychowawcze (dotyczą płaszczyzny pracy z innymi ludźmi):
 - empatia i asertywność,
 - skuteczne porozumiewanie się (werbalne i niewerbalne),
 - chęć i umiejętność rozpoznania potrzeb i trudności uczniów,

Rozpatrując bardziej dogłębnie obszary fachowości współczesnego nauczyciela, zdefiniować można następujące kompetencje szczegółowe:

- kompetencje diagnostyczne,
- kompetencje planowania i projektowania,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne,
- kompetencje komunikacyjne i współdziałania,
- kompetencje medialne i techniczno-informatyczne,
- kompetencje związane z pomiarem dydaktycznym,
- kompetencje dokonania oceny programów i podręczników,
- kompetencje autoedukacyjne (rozwój zawodowy),
- kompetencje kreatywne i twórcze,
- kompetencje moralne.

W ramach powyższych kompetencji nauczyciel powinien potrafić:

- opracować koncepcję pracy z klasą i pojedynczym uczniem oraz rodzicami,
- rozpoznać stan wiedzy i określić możliwości,
- określić cele i treści kształcenia,
- posługiwać się elementami warsztatu dydaktycznego,
- uruchomić i podtrzymać pozytywną motywację,
- zinterpretować i ocenić osiągnięcia uczniów na tle ich możliwości,
- ustalić przyczyny niepowodzeń pedagogicznych - zaproponować formy ich likwidacji,
- rozpoznawać typowe formy zaburzeń rozwoju (skierować po odpowiednią pomoc),
- dokonać skuteczności własnej pracy (autoewaluacja),
- zaplanować własną koncepcję doskonalenia i samokształcenia.

Wiele z wspomnianych obowiązków, odnosi się wprost do sprawnego posługiwania się warsztatem pracy nauczyciela, który stanowią trzy kluczowe elementy:

- nauczyciel (jego przygotowanie merytoryczne, pedagogiczne, psychologiczne, dydaktyczne, etc.),
- to co nauczyciel wytworzy i zgromadzimy (konspekty, testy, notatki, rozkłady materiału, podręczniki, atlasy, schematy, makiety, mapy, przewodniki, plansze, książki, prasa, encyklopedie, słowniki, filmy, zdjęcia, etc.),
- miejsce pracy nauczyciela (sala, ustawienie, sprzęt, wyposażenie, etc.)

Posługiwanie się przedstawionymi uprawnieniami przez każdego nauczyciela, poddawane jest ciągłej kontroli i ewaluacji poprzez obserwację i hospitację. Hospitacja powinna być znaczącym źródłem informacji zwrotnej dla nauczyciela. Dzięki niej powinien się w sposób przyjazny, nienacechowany emocjonalnie, a przede wszystkim obiektywny, dowiadywać o jakości swojej pracy, o zakresie jej zgodności z przyjętymi założeniami.

Wyróżnia się trzy rodzaje hospitacji:

- kontrolno-oceniająca - stosowana najczęściej w trakcie dokonywania oceny pracy zawodowej nauczyciela. Polega na obserwowaniu zachowań nauczyciela prowadzącego zajęcia („pokaż, jak Ty to robisz”). Obserwacje prowadzą do oceny nauczyciela - jak realizuje on cele ustalone przez siebie lub przez hospitującego.
- doradczo-doskonaląca - często stosowany rodzaj hospitacji zakładający doskonalenie, tzw. „warsztatu metodycznego”, skupia się na sprawach organizacyjno-metodycznych oraz dydaktyczno-wychowawczych. W wyniku tych hospitacji wydawane są zazwyczaj zalecenia lub formułowane stosowne wnioski mające ukierunkować dalszy rozwój zawodowy nauczyciela.
- diagnozująca - polega na obserwowaniu zachowań dzieci w czasie kształcenia i wychowania (co dziecko robi na zajęciach? jaką posiada wiedzę i umiejętności oraz w jaki sposób potrafi je wykorzystać?). Celem tych hospitacji jest przede wszystkim diagnozowanie efektów pracy nauczyciela. Podmiotem staje się dziecko i jego efekty pracy.

W grupie uczniów wymagania wobec nauczycieli zmieniają się wraz z wiekiem. Oczekiwania dzieci młodszych koncentrują się wokół osobowości nauczyciela. Ważne jest, czy jest osobą sympatyczną, radosną i uśmiechniętą. Liczy się również podejście nauczyciela do uczniów w klasie, czyli sposób, w jaki z nimi rozmawia, prowadzi lekcje i okazuje swoją sympatię. Najmłodszy oczekują przede wszystkim cierpliwości ze strony nauczyciela, dobrego słowa i zainteresowania ich własnym dziecięcym światem.

Dzieci starsze oceniają nauczycieli już nieco inaczej. Zaczynają wyczuwać, czy nauczyciel dobrze czuje się w tym co robi, czy dobrze prowadzi lekcję i tym samym oczekują od nauczyciela pewności siebie, zaangażowania i zadowolenia z pracy wykonywanej na forum klasy. Oprócz tego uczniowie nadal cenią nauczycieli sympatycznych i łagodnych, czyli takich którzy chętnie poświęcają lekcje na pogawędki lub mało wymagają. Młodzież szkolna zwraca uwagę na

dwa aspekty: kompetencję nauczyciela oraz jego usposobienie. Liczy się to, czy nauczyciel potrafi wy tłumaczyć, czyli jasno i precyzyjnie przedstawić nowe treści programowe, a następnie sprawnie przećwiczyć z uczniami nowy materiał. Z kolei w kwestii osobowościowej preferują pogodnych i tzw. „ludzkich nauczycieli”, z którymi zawsze można dojść do porozumienia.

Oczekiwania uczniów, choć bardzo często wyraźnie sprecyzowane w każdej grupie wiekowej, są niejednokrotnie uzupełniane wymaganiami rodziców i opiekunów prawnych. Im zależy przede wszystkim na tym, żeby nauczyciel potrafił nauczyć swojego przedmiotu. Według nich, prowadzący zajęcia powinien być wymagający, sprawiedliwy i lubiany przez swoich podopiecznych.

Warto zatem określić przez jaki pryzmat nauczyciele są oceniani i postrzegani przez uczniów. Są to m.in.:

- wiek,
- płeć,
- maniery,
- sposób chodzenia,
- komunikowanie się,
- sposób ubierania się,
- sposób wyróżniania się,
- sposób prowadzenia zajęć.

Wizerunek nauczyciela stanowią m.in.:

- cechy fizyczne, wygląd,
- profil osobowościowy,
- komunikacja niewerbalna,
- styl komunikowania,
- przeszłość,
- kompetencje,
- najbliższe otoczenie,
- sposób spędzania czasu,
- stan posiadania,
- sposób mówienia,
- umiejętność panowania nad klasą,
- umiejętności metodyczno-dydaktyczne (Ziółkowski, 2014, 43)

Obecnie zmieniają się warunki życia społecznego, zmienia się również edukacja. Przekształceniom ulega również zawód nauczyciela - zmienia się obraz nauczycieli jako grupy zawodowej. Szybki rozwój nauki i techniki sprawia, że społeczeństwo stawia coraz większe wymagania szkole. Coraz większe starania o efektywność rozwoju dzieci i młodzieży wymagają od współczesnych nauczycieli wysokiego poziomu kompetencji zawodowych.

Współczesne ujęcie wzorca osobowego nauczyciela jest konsekwencją wielu zmian i przeobrażeń w systemie oświaty i wychowania. Praca nauczyciela ukierunkowana jest na dwa ściśle sprzężone ze sobą cele: edukacyjny, który wiąże się z przekazywaniem uczniom określonego zasobu wiedzy, oraz wychowawczy, który łączy się z kształtowaniem myślenia, opinii, postaw i zachowań uczniów, a także z wyrobieniem u nich społecznie pożądanym nawyków. Nauczyciel może realizować wspomniane wyżej cele, jeżeli jest do tego dobrze przygotowany i ma odpowiednie cechy psychofizyczne i charakterologiczne. Aby sprostać tym wymaganiom, współczesny nauczyciel powinien posiadać określone cechy osobowościowe oraz umiejętności wychowawczo - dydaktyczne. Należy do nich zaliczyć, m.in. empatię, twórczą postawę, komunikatywność, sprawiedliwość, umiejętność refleksji nad sobą, stałe samodoskonalenie oraz akceptację dziecka i stymulowanie jego rozwoju poznawczego, emocjonalnego oraz społecznego.

Wśród cech idealnego współczesnego nauczyciela często wymienia się także: posiadanie wyższego wykształcenia i gruntownej wiedzy ogólnej i zawodowej, znajomość co najmniej dwóch języków obcych, bycie specjalistą od wszechstronnego rozwoju osobowości, umysłowości i umiejętności stymulowania rozwoju ucznia, umiejętność przekazywania wiedzy za pomocą najnowszych wynalazków technologicznych, uczestnictwo w życiu społecznym miejscowości i kraju. W standardach zawodowych kompetencji nauczycielskich najczęściej bierze się pod uwagę kulturowy kontekst funkcjonowania systemów edukacyjnych oraz wymagania wynikające z wprowadzonej reformy edukacji. Miarą jakości wykształcenia i przygotowania nauczyciela do pełnienia ról społeczno - zawodowych jest nie tylko jego osobowość, fachowa wiedza i umiejętność jej praktycznego zastosowania, lecz także przygotowanie do czynnego uczestnictwa i określenia własnego stylu życia w społeczeństwie.

Warto w tym momencie wspomnieć także o czynnikach, które często stanowią swoiste bariery w komunikowaniu się nauczycieli i uczniów oraz nauczycieli i innych uczestników procesu edukacyjnego. Do barier komunikacji interpersonalnej nauczyciela zaliczyć można, m.in.:

- brak kontaktu wzrokowego,
- używanie niezrozumiałego słownictwa,

- różnice w poziomach intelektualnych,
- brak zainteresowania, wręcz lekceważenie rozmówcy,
- ocenianie,
- przerywanie,
- przekonanie, że „ja zawsze mam rację”,
- mówienie o sobie, o swoich problemach,
- psychika nastawienia,
- brak zaufania,
- różnice wieku,
- stereotypy,
- sprzeczność komunikatów,
- złe doświadczenia z przeszłości,
- różnice kulturowe,
- ironia słuchacza,
- nadmierna ciekawość,
- brak dyskrecji,
- niewłaściwy strój (Ziółkowski, 2014, s. 18)

Wielość wymagań i różnorodność zadań jakie współczesny system edukacji stawia przed nauczycielami sprawiają, że staje się to jeden z najbardziej stresujących współcześnie zawodów. Przeżywanie stresu przez nauczycieli spowodowane jest, m.in.:

- wszystko załatwia się w pośpiechu,
- zamieszanie i hałas w sali lekcyjnej,
- ciągły nawał terminów,
- brak prywatności po pracy,
- częste i bezskuteczne poszukiwanie materiałów i środków do pracy,
- brak uznania za wykonywaną pracę od uczniów, rodziców,
- spadek autorytetu i społecznego prestiżu zawodu nauczyciela,
- ciągłe napięcie spowodowane zwiększającymi się obowiązkami i odpowiedzialnością,
- przerwy nie są przerwami,
- popadnie w rutynę,
- nieumiejętność odprężania się,

- uczucie, że praca nigdy się nie kończy,
- brak współpracy ze strony uczniów, *rodziców*, innych nauczycieli, dyrekcji szkoły,
- brak wolnych weekendów (udział w kursach, szkoleniach, studiach podyplomowych),
- presja ze strony przełożonych (ciągłe nastawienie na wyniki, rankingi i wskaźniki).

Skutkiem powyższego, może być wypalenie zawodowe, tak częste w tej grupie zawodowej. Jak zatem nie ulec „wypaleniu zawodowemu” nauczyciela? Oto kilka propozycji:

- wczesne rozpoznanie symptomów wypalenia zawodowego,
- korzystanie z różnych źródeł pomocy psychologiczno-terapeutycznej,
- wycofywanie się w sytuacjach stresowych,
- umiejętność przyznawania się do błędów i porażek i próba zwalczania ich,
- udział w towarzysko-zawodowych grupach wsparcia,
- próba oddzielania życia prywatnego od zawodowego.

Współczesny nauczyciel to przedstawiciel społeczeństwa opartego na wiedzy, który ma pełną świadomość tego, że edukacja jest siłą sprawczą rozwoju. Do jego podstawowych zadań - oprócz budowania mądrości, rozumienia świata oraz odpowiedzialności za rozwój innych ludzi - jako przewodnika i tłumacza zarazem, należy zaliczyć tworzenie wizerunku i atmosfery szkoły, która wspiera dobre samopoczucie i aktywność uczniów, ich rozwój ogólny oraz przyczynia się do osiągnięcia wyników. Szkoła zaspokajająca potrzeby i oczekiwania uczniów, uczy ich prowadzenia dyskusji i dialogu oraz podejmowania właściwych decyzji i motywuje do inicjatyw i działań, co kształtuje ich przyszły profesjonalizm. Dlatego od współczesnego systemu kształcenia oczekuje się, że przygotowuje uczniów do dogłębnego analizowania problemów i wyciągania wniosków, do ciągłego i systematycznego rozwoju - do bycia fachowcami w każdej z życiowych ról. Konsekwencją takich oczekiwań są wymagania stawiane nauczycielom. Wymaga się od nich, aby kształcili na możliwie wysokim poziomie instrumentalne dyspozycje osobowościowe, ważne i niezbędne w podejmowaniu profesjonalnej działalności społecznej, ekonomicznej, kulturalnej, naukowej, artystycznej itp. Od wyników tych działań zależy rozwój osobowości uczniów, co stanowi wyznacznik ich przyszłych kompetencji zawodowych.

W erze globalizacji, postępującej informatyzacji społeczeństwa, szybko następujących po sobie zmian oraz ciągłego dążenia do mistrzostwa, nauczyciel, od którego wymaga się myślenia konstruktywnego i przyszłościowego oraz twórczego i planowego działania, powinien dokładnie zaprojektować swój rozwój zawodowy. Jest to działanie uzasadnione, ponieważ przebieg rozwoju zawodowego nauczyciela uwarunkowany jest, m.in. polityką oświatową, obowiązującym systemem oceniania nauczycieli, warunkami nauczania i uczenia się w klasie szkolnej, kulturą szkolną, wsparciem ze strony dyrektora placówki oświatowej, wsparciem kolegów i koleżanek z pracy oraz środowiska rodzinnego (Sempruch, 2011, s. 89).

Umiejętne zaplanowanie kariery zawodowej w XXI wieku wymaga twórczego i konsekwentnego działania oraz dużej odwagi. Planowanie rozwoju zawodowego nauczyciela powinno być spójne z rozwojem i potrzebami placówki oświatowej, w której jest zatrudniony. Istnieje sześć zasad, które stanowią podstawę planowania rozwoju nauczyciela:

- rozwój zawodowy nauczyciela wspomagający jego uczenie się trwa przez całe życie,
- nauczyciel samodzielnie zarządza swoim rozwojem, a jednocześnie stanowi on wspólną odpowiedzialność nauczyciela i szkoły,
- nauczyciel w trakcie rozwoju powinien być wspierany i dysponować odpowiednimi środkami,
- nauczyciel i szkoła czerpią korzyści z rozwoju zawodowego,
- nauczyciel powinien angażować się we własny rozwój w zależności od indywidualnych potrzeb.

Należy jednak pamiętać, że czynniki determinujące rozwój nauczyciela i szkoły (często od nich niezależne) mogą być chwilami zróżnicowane, co wpływa na rozbieżność w ich rozwoju, nie powinno to jednak wpłynąć na jego zatrzymanie.

Zawód nauczyciela wymaga ciągłego dokształcania, zdobywania kolejnych stopni awansu i uprawnień. Jest to związane nie tylko z potrzebami nauczycieli, którzy pogłębiają swoją wiedzę i dostosowują się do nowych realiów społecznych, ale do coraz bardziej wymagających uczniów. Nauczyciele muszą posiadać bardzo wszechstronną wiedzę, muszą nie tylko nauczać i wychowywać, ale też pokazać jak żyć. Nauczyciel to specjalność zawodowa - specjalista odpowiednio przygotowany do prowadzenia pracy dydaktyczno - wychowawczej (nauczającej) w instytucjach oświatowo - wychowawczych. Dochodzenie do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela oraz awans zawodowy wiążą się z lep-

szym wynagrodzeniem, objęciem ważniejszej funkcji, a to z kolei związane jest z nowymi obowiązkami, podniesieniem własnej wartości, motywacją do dalszej pracy.

Lata pracy nauczyciela, jego osiągnięcia związane z udziałem w przedsięwzięciach dydaktycznych organizowanych przez szkołę, doksztalcanie się, zaznajamianie się z aktami prawnymi dotyczącymi szkolnictwa, umiejętne przeprowadzanie lekcji, nawiązywanie ścisłych kontaktów z uczniami, poznawanie mechanizmów działania szkoły. Wszystkie te czynności prowadzą do osiągnięcia profesjonalizmu w zawodzie. Jednak nie wszyscy pamiętają, że każda praca wymaga od człowieka wykonywania jej w odpowiedni sposób, którego miarą jest jakość. Nikt nie kwestionuje, że nauczanie jakiegokolwiek przedmiotu jest sztuką. Trzeba nie tylko znać ten przedmiot bardzo dobrze wraz z wszystkimi jego niuansami, ale też wiedzieć, jak uczyć go w taki sposób, aby nie produkować niepowodzeń (Kobyliński, 1984, s. 187).

5. AUTORYTET NAUCZYCIELA

Zawód nauczyciela jest zawodem niezwykle trudnym, jednym z najtrudniejszych. Jest to zawód, który, jeśli ma być wykonywany sprawnie, wymaga wiele specyficznych kwalifikacji, a ściślej mówiąc - określonej cechy psychicznej. Wielu ludzi „kwalifikację” tę prawdopodobnie może mieć, obecnie jednak ma ją raczej niewielu.

Podstawowym elementem każdej pedagogiki jest autorytet. Między wychowaniem a autorytetem istnieje ścisła zależność. Aby mógł być zrealizowany cel wychowania, wychowawca musi mieć pewną zewnętrzną, a przede wszystkim wewnętrzną moc przekonywania. Z kolei ze strony wychowanka powinny pojawić się określone reakcje i podstawy.

Upadek autorytetów dokonał się, dlatego że były one formalistycznymi autorytetami ról, które zostały oderwane od odpowiadającym im wartości, przede wszystkim wartości osobowościowych, wypieranych przez instytucjonalną i funkcjonalną przynależność. W sytuacji, gdy jedne autorytety zostały obalone, na ich miejsce pojawiały się nowe, niekoniecznie lepsze. Jako rekompensata tworzone były na przełomie wieków różnego typu pseudoautorytety często nastawione na manipulowanie ludźmi.

Czy nauczyciel z poczuciem humoru, jest w stanie skutecznie nauczać? Pytanie proste, a odpowiedź twierdząca. Kilka słów uzasadnienia to przede wszystkim efekt, jaki nauczyciel tak postępujący może osiągnąć. Poczucie humoru powoduje, że nauczyciel nie czuje się obrażony, znieważony czy atakowany brakiem szacunku ze strony uczniów. Przyczynia się do unikania lub

osłabiania reakcji agresywnych lub obronnych we wzajemnych stosunkach. Wymiar ten wiąże się w pewnym sensie z poczuciem szczerego zaangażowania nauczyciela w kontaktach z uczniami i jego dyspozycyjnością, co w ostatecznym rachunku jest możliwe jedynie w wyniku panowania nad sobą, a to uczniowie podchwytują intuicyjnie, doceniając zarazem jego poczucie humoru. Takiemu nauczycielowi znacznie łatwiej jest zadbać o kreowanie swojego autorytetu u uczniów.

Historyczne badania nad autorytetem wykazują, że rozumienie tego pojęcia zmienia się na przestrzeni epok i lat pod wpływem różnorodnych warunków. Jakkolwiek w kręgach indywidualistycznych i skrajnie liberalnych do dziś wysuwane są hipotezy o szkodliwości podporządkowywania się autorytetom dla rozwoju człowieka, to jednak doświadczenie pokazuje, że życie społeczne nie znosi takiej pustki.

Przez bardzo wiele lat zwykło mówić się powszechnie o tzw. kryzysie szkoły. W rzeczywistości mamy do czynienia zarówno z kryzysem szkoły, jak i - być może w większym stopniu - z kryzysem nauczyciela. Nauczyciel poprzedniego systemu został sprowadzony w wielu przypadkach do roli „maszyny uczącej”. Jego prestiż uległ bardzo znacznemu obniżeniu i przestawał on być autorytetem dla swoich podopiecznych.

Słowo autorytet wywodzi się z łacińskiego *autocritas* - godność, powaga. Można mieć, więc autorytet, ale nie być autorytetem. Autorytet zakorzenił się w języku narodowym i oznacza osobę mającą ogólnie uznawaną wiedzę w jakiejś dziedzinie, pozycję czy wpływ. Można odnieść to do pozycji nauczyciela w szkole, gdyż posiada on zarówno wiedzę jak i wywiera wpływ na ucznia, ale czy posiada on autorytet moralny? Tak, o ile postępuje zgodnie ze swoją moralnością, czy raczej wyznaczającymi nią zasadami.

Jedną z podstawowych zasad wychowania jest osobisty wpływ nauczyciela - wychowawcy. W procesie edukacji, nauczyciel w swoisty sposób nadaje odpowiednie komunikanty werbalne i pozawerbalne. Uczeń odbiera nauczyciela nie tylko na podstawie tego, co mówi, dokonuje ciągłej obserwacji jego zachowania, gdyż ten swoim przykładem kształtuje jego osobowość.

Szkoła, a więc i nauczyciele wchodzi w ówczas w zakres stosunków z ważnymi osobami i cnotą staje się kompetencja. Znaczącą postacią dla ucznia staje się nauczyciel. Uczeń oczekuje jego kompetencji i autorytetu.

Poszukiwanie nauczycielskiego autorytetu, czy też jego idealnego wizerunku trwa już od wielu lat i związane jest nierozdzielnie z pojęciem autorytetu. Autorytet w znaczeniu pedagogicznym to wpływ osoby cieszącej się ogólnym uznaniem na jednostkę i określoną sferę życia społecznego.

Autorytet wynika z takich cech nauczyciela, które przyczyniają się do jego powszechnego uznania, szacunku danej społeczności i sukcesów pracy dydaktyczno - wychowawczej. U nauczyciela wyróżnia się autorytet intelektualny i moralny. Pierwszy dotyczy wiedzy i specjalności zawodowej, drugi zaś odnosi się do norm i zasad postępowania wychowawczego wobec uczniów.

W obecnej rzeczywistości zwłaszcza w szkole bardzo trudno jest oddziaływać autorytetem. Uwarunkowań takiego stanu należy upatrywać w ogólnej patologii życia, dezorganizacji rodziny, upadkowi wzorców osobowych ale i także wobec zakorzenienia złych nawyków nauczycieli, czy też „wypalenia” zawodowego.

Poszukując współczesnych nauczycieli cieszących się szacunkiem, zwraca się uwagę na poszczególne ich cechy osobowościowe. To dzięki nim dokonują się zmiany w psychice dzieci i młodzieży. To własny przykład nauczyciela, jego cechy charakteru, uznawane wartości etyczne są najważniejsze w interakcjach z uczniami.

Działania wychowawcze są automatycznym i bezpośrednim skutkiem osobowości nauczyciela. Wyróżnić można dwie grupy cech osobowościowych nauczyciela: pozytywne i negatywne. Do pozytywnych zalicza się sprawiedliwość, życzliwość, cierpliwość, wyrozumiałość, zrozumienie. To taki nauczyciel, który wspomaga, nagradza, zachęca do nauki i sprawiedliwie ocenia.

Negatywna osobowość to zestawienie cech: nietolerancji, niesprawiedliwości, konfliktowości. Im więcej nauczyciel posiada cech pozytywnych, tym jego autorytet jest większy wśród uczniów. Dużą rolę przypisuje się także postawie emocjonalnej nauczyciela. Do istotnych postaw zaliczyć należy także szeroko pojętą życzliwość, ale taką, która przestrzega godności ucznia, poszanowania wolności, tolerancję, opiekuńczość i lojalność.

Model funkcjonowania nauczyciela - wychowawcy, także wychowawcy jako autorytetu, musi być oparty na dialogu. Zachowanie i oddziaływanie nauczyciela nie może, bowiem doprowadzić do sytuacji, kiedy ufność ucznia do dorosłych zostanie zakłócona. Ta faza jest o tyle istotna, że młody człowiek doświadcza kryzysu tożsamości i ciągle poszukuje takich ideałów, które będą godnie naśladować, czerpać pozytywne wzorce, darzyć szacunkiem uznany autorytet.

Nie ma wychowania bez autorytetów. To przecież one są nośnikami wartości. Nie ma też wychowania bez dialogu, a ten właśnie buduje autorytet.

Istnieje znaczna grupa nauczycieli, która twierdzi, iż uczniowie są nieuprawnieni i niekompetentni do wydawania sądów, opinii o nauczycielu, szkole i że badania takie prowadzą do osłabienia dyscypliny i podważania

wizerunku nauczyciela. Nauczycielom tym można przypisać „kompleks zagrożonego autorytetu”. Określeniem tym nazywa się często silny, często głęboko stłumiony niepokój dotyczący własnego wzoru, występujący u osoby, która pełni społeczną rolę autorytetu i która zwalcza ów niepokój za pomocą środków przynoszących szkodę instytucji, w ramach, której działa. Typowe środki obronne przyjęte przez osoby z kompleksem zagrożonego szacunku, to: blokowanie informacji polegającą na niedostrzeganiu tych negatywnych zjawisk, które są konsekwencją własnego postępowania oraz tych, które mogłyby świadczyć o własnej słabości, na idealizowaniu własnych osiągnięć i zasług, a także - na ścisłym kontrolowaniu informacji przekazywanych otoczeniu, zwalczanie osób o odmiennych poglądach oraz wzmożona podejrzliwość i skłonność do obarczania innych odpowiedzialnością za własne błędy, a także instrumentalne traktowanie innych ludzi, a nie „jako partnerów”, co zdarza się w prawdziwie ludzkim kontekście.

Na taki stan rzeczy wpływa zapewne zjawisko „wypalania się” nauczycieli. Nie jest ono zapewne znane nie tylko administracji i rodzicom, ale przede wszystkim im samym. To, że nauczyciele sami nie rozumieją często, co się z nimi dzieje, jaki udział ma zjawisko zwane „wypalaniem się”, byłoby kolejnym argumentem na pęknięcia w pełnieniu roli nauczyciela, na ambiwalentne uwikłanie nauczyciela w wiele ról, których pogodzenie będzie niemożliwe dotąd, dopóki nauczyciel nie będzie tego świadomy i nie spróbuje aktywnie poradzić sobie z tymi problemami.

H. Kwiatkowska z kolei podaje, że zespół wypalania pojawia się także na skutek czynników podmiotowych, za które można uznać oczekiwania i cele zawodowe, rozbieżność między oczekiwaniami a realnością życia zawodowego, poziom idealizmu (realizmu, nieświadome motywacje zawodowe, mity (Kwiatkowska, 2008, s. 203).

Praktyka edukacyjna wyraża się aktualnie, co z resztą jest procesem naturalnym, w konserwatywnie postaw wychowawczych utrwalonych przez dziesiątki lat, więc zrutynizowanych i przede wszystkim wygodnych. Kształtowanie ucznia - przedmiotu za pomocą opanowanych narzędzi i technik jest zdecydowanie łatwiejsze, aniżeli próby porozumienia się z podmiotem, by wspólnie ustalać, co jest dla człowieka złem, a co dobrem. Współczesne postawy polskich nauczycieli - wychowawców w placówkach edukacyjnych dadzą się ogólnie ująć w trzech kategoriach:

- Pierwszą - stanowią postawy konserwatywne, zupełnie niezmiennie pod względem sformalizowania celów oraz metod wychowawczych. Jak się wydaje, liczba tych osób nie jest wysoka. Znacząca część nauczycieli opowiedziała się za nowymi celami, ale nie zmieniła sposobów oddzia-

ływania. Jest to, zatem postawa dostosowania się do lepiej widzianego światopoglądu, inaczej prawdziwy konformizm,

- druga kategoria to grupa najsilniejsza,
- trzecia grupa nauczycieli to osoby poszukujące nowych koncepcji i wdrażających je w codziennej praktyce. Wśród tych nauczycieli znajdują się praktycy wychowywania przez dialog.

Rola nauczyciela jest w polskim społeczeństwie postrzegana bardzo pozytywnie i często utożsamiana z misją kulturową. Nauczyciel często bywa wzorem do naśladowania, autorytetem moralnym, doradcą w ważnych decyzjach życiowych. Takie rozumienie jego roli wychodzi nieco poza to, co jest ściśle związane z nauczycielstwem jednak, gdy ma swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości, stanowi ogromny atut. Społeczne zapotrzebowanie na innego nauczyciela, jakie niesie za sobą zmiana społeczno - kulturowa, stawia wyzwanie sprostania oczekiwaniom. Może nim być ktoś otwarty na cudze poglądy, z którymi może się nie zgadzać.

Dydaktyk wywiera wpływ na ucznia każdym swoim gestem i słowem, zachowaniem, przez to, kim jest, jako osoba, jak rozumie świat, innych ludzi, jak odnosi się do uczniów i przekazywanej wiedzy.

Osobowość nauczyciela, jako model w procesie dydaktyczno - wychowawczym to ważny problem. Dzieci niewątpliwie potrzebują wiedzy, ale często bardziej potrzebują uśmiechu, serdecznego gestu, rozmowy lub samej tylko obecności nauczyciela - przyjaciela. Dlatego właśnie stwierdzić można, że doznania szkolne okresu wczesnoszkolnego prawdopodobnie wywierają decydujący wpływ na dalsze osiągnięcia edukacyjne i życiowe.

Wincenty Okoń przez osobowość nauczyciela rozumie stopień zaawansowany w poznaniu, rozumieniu, wartościowaniu stosunków panujących w szkole ze szczególnym uwzględnieniem procesów kształcenia i wychowania, oraz w twórczym przekształceniu tych stosunków (Okoń, 2007, s. 206).

Zdobywając doświadczenia pedagogiczne nauczyciel powinien w toku pracy zawodowej analizować dostępną literaturę w postaci szerszych opracowań tj. książek, jak również publikacji zaczerpniętych z pracy pedagogicznej i próbować budować własny, osobisty obraz nauczyciela, modyfikując swoje zachowania w kierunku najbardziej pożądanym przez uczniów. Wizerunek ten jawi się, jako nauczyciel, który opanował „techniki” efektywnego przekazu wiedzy i posługuje się nimi według zaleceń metodycznych. Pozostaje przy tym człowiekiem bliskim, przyjaźnie nastawionym do dzieci i jest przez nie akceptowanym.

Zdobywane przez lata doświadczenia pozwolą nauczycielowi dokonać rozpoznania o tym, że uczniowie szanują nauczycieli i darzą autorytetem, za przejawiane przez nich cennych cech osobowościowych. Zostają wówczas klasyfikowani w kategorii nauczyciela-człowieka, wychowawcy, partnera i przewodnika. Do cennych cech osobowościowych nauczycieli większość uczniów zalicza dobroć i wiedzę. Niemniej ważnymi cechami przejawiającymi się w różnego rodzaju zachowaniach nauczyciela są:

- dawanie uczniom dobrego przykładu własnym postępowaniem, które jest konsekwencją przeświadczenia, że postępowanie jest ważniejsze niż słowa,
- dyskretne pozyskiwanie zaufania i cierpliwe czekanie na to zaufanie,
- postępowanie zgodne z zasadą sprawiedliwości w stosunku do uczniów, zwłaszcza przy ocenianiu ich zachowania i osiągnięć w nauce szkolnej,
- wykazanie się kompetencją nauczycielską i życiową.

Zauważyć wypada, że sądy i opinie dziecięce mają głęboki sens pedagogiczny. Uderza w nich szczególny rodzaj szczerości i prawdziwości oceny, co skłania do refleksji, samooceny i weryfikacji poczynań nauczycielsko - wychowawczych.

Odbicie osobowości nauczyciela w odczuwaniu ucznia, przejawiane najpierw nieświadomie, z wiekiem pogłębia się, ożywia we wspomnieniach uczniowskich w sensie bądź pozytywnej oceny i wdzięczności, bądź krytyki i niechęci do nauczycieli i szkoły. Odpowiednie metody pracy, pozytywne cechy osobowości i stylu oddziaływań wychowawczych mają znaczny wpływ na charakter stosunków między nauczycielem a uczniem. Braki w wiedzy pedagogicznej i psychologicznej oraz niepożądane nawyki i cechy osobowości nauczyciela nasilają stany nerwicowe u uczniów, tłumią ich aktywność intelektualną i kształtują niekorzystne cechy osobowości.

W swojej pracy najczęściej nauczyciele wybierają metody pracy, którymi ich uczono bądź takie, które sami wypracowali, natomiast w stosunku do założeń nowych teorii dydaktycznych zachowują niestety wyraźny dystans. Wypracowanie „strategii umożliwiających przetrwanie” w kontaktach z uczniami jest pracochłonne i trudne. Nauczyciel doświadczony umiejętnościami praktycznymi, czy wiedzą pedagogiczną i psychologiczną znacznie lepiej będzie się starał wnikliwie poznać oczekiwania uczniów i nie będzie od nich arbitralnie wymagał dostosowania się do swoich własnych oczekiwań. Do tego jednak nauczyciel musi znać osobowość swoją i uczniów, a szczególnie ich postawy wobec szkoły, nauczyciela oraz ich potrzeb i zainteresowań. Pedagog musi być przede wszystkim sprawiedliwy wewnątrznie. Ci, wewnątrznie niesprawiedliwi dysponują, bowiem niską świadomością, nie mają szerszego i głębszego взгляду na własne doznania i mechanizmy psychologiczne. W sytuacji, gdy

ujawniona zostanie ich dwulicowość, starają się usprawiedliwiać przed innymi i sobą, szukając winnych wokół siebie.

Można, zatem sądzić, że do cech, które wpływają na pozytywny stosunek ucznia do nauczyciela należą między innymi: podmiotowy charakter stosunków w klasie, sprawiedliwość, życzliwość, sumienność w wykonywaniu obowiązków oraz opanowanie emocjonalne. Można zatem sądzić, że uczniowie współczesnej szkoły oczekują od swoich nauczycieli pomocy w zaspokojeniu różnorodnych potrzeb: potrzeby uznania, troskliwości, rady, bezpieczeństwa. Z analizy tej płyną oczywiste i bezpośrednie wnioski dla kreacji, kontroli i ciągłego odnawiania nauczycielskiej postawy i świadomości, że szkoła jest przede wszystkim dla ucznia.

Współczesną pedagogikę zwykło się powszechnie krytykować. Tej krytyce poddany zostaje także nauczyciel. Zarówno szkoła jak i nauczyciel doświadcza krytyki za kreowanie stresu i znużenia, niedostateczne przygotowanie do pełnienia dorosłych ról, defekty programu i interakcji między uczniem a nauczycielem. Zwykło upowszechniać się twierdzenie, że w szkole coraz trudniej jest wychowawczo oddziaływać autorytetem. Autorytet nauczyciela, ciągle jeszcze oparty jest na złudzeniu, że „wpisano” go automatycznie w wykonywany zawód. Te złudzenie zostało zweryfikowane przez rzeczywistość. O ile można zgodzić się z faktem, że szacunkiem darzony jest wychowawca przedszkolny, czy nauczyciel klas I-III, to coraz trudniej jest przypisywać go nauczycielowi klas starszych. Dzisiejszy uczeń nie jest już tym samym „robotem” nastawionym na przekaz odbioru i posłuszenie deklamujący wyuczone formułki, lecz istotą będącą znakomitym obserwatorem, logicznie myślącą i twórczą. Trudno jest, więc narzucić jej autorytet roli, jaką w szkolnej klasie spełnia wobec niego nauczyciel.

Przebudowa polskiego systemu oświatowego wymaga przeglądu kwalifikacji nauczycieli i wytyczenia dalszych dróg ich podnoszenia. W dyskusjach nad modelem kształcenia nauczycieli, podkreśla się jego charakter naukowy, funkcjonalny i profesjonalizowany, ale otwarty, dla którego zarazem znamienym jest głęboki i prawdziwy wymiar humanistyczny. Nauczyciel, który nie dysponuje odpowiednimi kwalifikacjami, częstokroć usiłuje zapewnić sobie autorytet w szkole metodami sprzecznymi z właściwie rozumiana pracą wychowawczą - przez komenderowanie, wymuszanie posłuszeństwa, formalne utrzymywanie karności w klasie. Ten typ nauczyciela unika dyskusji, inspiracji intelektualnej, żądając pełnej akceptacji własnych poglądów, bezwzględnego podporządkowania się narzuconej przez siebie dyscypliny. Odpowiada mu, więc typ ucznia potulnego, ugrzecznionego; uczeń aktywny, zdolny i docie-

kliwy stają się przyczyną sytuacji konfliktowych. Oczywiście, przyczyną tego zjawiska może być fakt, że nauczanie ma charakter masowy i nie zawsze szkoła ma warunki do indywidualizacji nauczania i wychowania. Ponieważ zespoły uczniowskie są nader liczne, nauczyciel nie zawsze ma możliwości zajęcia się uczniem zdolnym, czy uczniem sprawiającym liczne trudności, wymagającym większej uwagi.

Wychowawca, musi zdać sobie sprawę z tego, od jakich czynników zależy jego autorytet i kierownicza rola, istota, zakres i siła oddziaływania na uczniów, musi znać ich psychikę i umieć w nią wnikać, wreszcie musi umieć analizować własne doświadczenia. Jednym z istotnych elementów, określających rolę nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania jest to, iż sama jego osobowość stanowi czynnik determinujący pracę pedagogiczną. Dlatego też w literaturze o szkole, nauczycielu i o wychowaniu tak dużo uwagi poświęca się kwestii, jaki powinien być nauczyciel. Wprawdzie nie można już dziś zgodzić się z poglądem o wyłącznej zależności między osobowością dydaktyka, a kształtowaniem się poglądów i przekonań uczniów, gdyż wobec bogactwa środków informacji, upowszechniania różnych wzorów i wartości kultury, nauczyciel staje się jednym z wielu czynników wywierających wpływ wychowawczy na dzieci i młodzież. Chociaż, jak zgodnie twierdzą pedagodzy, z wielu czynników oddziałujących na ucznia, osobowość nauczyciela jest czynnikiem bodajże najdonioślejszym.

Nauczyciel przyszłości musi być człowiekiem wielowymiarowym, wolnym, transgresywnym, twórczym, otwartym, elastycznym i samodzielnym. Nowoczesna koncepcja edukacji polega na uznawaniu wielości i komplementarności różnych kompetencji, jak: poznawcza, językowa wartościująco-komunikacyjna, interpersonalna, kulturowa, egzystencjalna, estetyczno-moralna i praktyczno-techniczna.

6. ETYKA ZAWODU NAUCZYCIELA

Nauczyciel jest w Polsce zawodem zaufania publicznego oraz zajęciem wywierającym szczególny wpływ na poszczególnych ludzi, ich grupy oraz społeczeństwo. Zawód nauczyciela postawić można obok zawodu lekarza, prawnika, czy dziennikarza, którym to od zawsze stawiało się i stawia wysokie wymagania natury moralnej.

Etyka z greckiego - *ethikos* - moralność: nauka o moralności, na ogół traktowana jako dyscyplina filozoficzna, której przedmiotem jest teoria dobra, a więc ustalanie, co jest dobre, a co złe z moralnego punktu widzenia (Okoń, 2007, s. 103).

Etyka dzielimy na:

- aksjologia - ogólna teoria wartości, nauka o wartościach, wieloaspektowe rozważania teoretyczne dotyczące pojęcia wartości, wywodzące się z etycznych koncepcji dobra,
- deontologia - nauka o powinnościach i obowiązkach, a także pogląd przeciwstawny konsekwencjalizmowi - jeśli chce się osiągnąć dobry rezultat, należy do niego dojść dobrą drogą (Tamże).

Pierwszym słowem z jakim wiąże się etyka jest „moralność”. Moralność to ukształtowana w człowieku, poprzez rozwój moralny, regulacji ludzkich działań na poziomach: człowiek - człowiek, człowiek - zwierzę, człowiek - środowisko według kryterium dobra i zła, posługująca się w tym celu zespołem norm oraz stanowiąca główny przedmiot zainteresowań etyki; pełni funkcję poznawczą – pozwalając dzięki przyswojonym (lub wykształconym) nakazom i zakazom na funkcjonowanie w społeczeństwie - oraz funkcję wychowawczą - mając pozytywny wpływ w procesie wychowania człowieka.

Kolejnym istotnym terminem dla zagadnienia etyki zawodu nauczyciela jest pojęcie „wartości moralnej” jest kreowana przez człowieka na skutek uznania danego komponentu rzeczywistości, w jakiej jednostka ludzka egzystuje, za pożądany (wartość pozytywna) - bądź też niepożądany (wartość negatywna) - ze względu na realizację głównego celu jej działalności; posiada status obiektywny, stanowi podstawę norm moralnych oraz podlega wpływowi opinii społecznej.

Pojęcie normy, stanowi kolejny, ważny dla etyki termin. Norma moralna jest przepisem, przybierającym charakter imperatywu, mogącym mieć charakter ogólny lub szczegółowy, mającym swe źródło w wartości moralnej, regulującym ludzkie działanie, uzasadnianym za pomocą oceny moralnej, będącym nośnikiem pozytywnego lub negatywnego ładunku emocjonalnego.

Najlepszym określeniem etyki nauczycielskiej jest preambuła Kodeksu Etyki Nauczycielskiej opracowanego przez Polskie Towarzystwo Nauczycieli (http://www.filozofia-moja.republika.pl/kodeks_nauczycieli.pdf).

Kodeks Etyki Nauczycielskiej jest monitem do wszystkich nauczycieli, aby w życiu i pracy zawodowej kierowali się zasadami moralnymi, prawdą i dobrem. Z powołaniem nauczyciela wiąże się nierozdzielnie rola wychowawcy. Zadaniem nauczyciela jest pobudzanie i wspieranie wszechstronnego rozwoju i doskonalenia ucznia oraz studenta jako osoby obdarzonej godnością. Jest to możliwe tylko wówczas, gdy nauczyciel w swoim postępowaniu kieruje się zasadami miłości i służby.

Od wysiłku wychowawczego nauczycieli zależy właściwe rozumienie war-

tości moralnych i docenianie ich wielkiej wagi w życiu każdego człowieka. Od pracy nauczycieli zależy w dużej mierze, jacy będą obywatele Rzeczypospolitej, jej siła i pomyślność. Kodeks ten oparty jest na wartościach chrześcijańskich, które są podstawowe, uniwersalne i niepodważalne.

Celem i zadaniem kodeksu jest uświadomienie nauczycielom wagi moralnego wymiaru ich pracy oraz wezwanie do podjęcia pracy nad sobą, aby przywrócić zawodowi pedagoga należny prestiż społeczny. Etyka nauczycielska kierowana jest zasadami, według których powinien postępować wychowawca, aby wychować człowieka mądrego.

Zasady ogólne etyki nauczycielskiej - na podstawie kodeksu:

- nauczyciel powinien stanowić wzór osobowości prawej i szlachetnej, wrażliwej i odpowiedzialnej, o postawie otwartej na drugiego człowieka,
- podstawowym zadaniem nauczyciela jest troska o dobro ucznia i studenta,
- nauczyciel uczciwie i rzetelnie przekazuje wiedzę zgodną z prawdą,
- nauczyciel szanuje godność ucznia i studenta w procesie kształcenia i wychowania,
- nauczyciel szanuje autonomię ucznia i studenta oraz jego rodziny,
- nauczyciel stoi na straży realizacji chrześcijańskich wartości moralnych, uczy i wychowuje własną postawą i przykładem,
- nauczyciel jest tolerancyjny wobec innych przekonań religijnych i światopoglądów, respektujących ład społeczny i moralny,
- nauczyciel wychowuje w szacunku dla każdego życia ludzkiego, we wszystkich fazach jego rozwoju, od poczęcia po naturalny kres,
- nauczyciel uczy kultury współżycia ze światem przyrody,
- nauczyciel, kierując się dobrem ucznia i studenta, wybiera odpowiednie metody, formy oraz środki nauczania i wychowania, stosuje obiektywne kryteria oceny z uwzględnieniem zasady indywidualizacji,
- powinnością moralną nauczyciela jest stałe podnoszenie swych kwalifikacji zawodowych, obowiązuje go tajemnica zawodowa.

Zasady etyki pedagogicznej sformułował także Janusz Homplewicz:

- zasada prawdy - oznacza zgodność słowa z czynem. Dziecko ma prawo do prawdy. Zaś na samym początku, prawdą u dziecka i wychowanka staje się oblicze i osobowość wychowawcy,

- zasada dobra dziecka - we wszystkich etapach i formach procesów wychowania. Oznacza ona, że interes, korzyść, własne dobro, bezpieczeństwo i wszechstronny rozwój dziecka staje się głównym i bezwarunkowym motywem oraz wskazówką działania wychowawcy,
- zasada przykładu - jest wyrazem powszechnego przekonania, że wszystkie wartości, ideały, treści, a także przekonania, postawy i umiejętności jakie faktycznie posiada i prezentuje wychowawca, stają się normą i wartością, a przez to faktyczną treścią procesów wychowania i treścią przekazu. Jednak te wartości i umiejętności trzeba najpierw samemu posiadać, by móc przekazać je innym,
- zasada projekcji pedagogicznej - w niej podkreśla się umiejętność patrzenia na wychowanka, jego oczyma. Oczywiście nie chodzi tu o to, by przejąć jako własną tę jego perspektywę patrzenia i pojmowania spraw, ale po to, aby zrozumieć jak do niego mówić, jak się zachować by być zrozumiałym, ponadto, by zyskać zaufanie i otwarcie się dziecka,
- zasada więzi emocjonalnej z wychowankiem, tzn. nawiązania i utrzymania z nim bezpośrednio, osobistego, ciepłego kontaktu. Chodzi o predyspozycję kontaktowości wychowawcy z wychowankiem. O kontakt osoby wolnej z wolną, o kontakt niewymuszony - a chciany, czasem wyczekiwany, rosnący, mogący zawładnąć dzieckiem, a przy tym o kontakt wyrażający całą godność osoby, również dziecka,
- zasada poszanowania osobowości - wychowanka, dostrzegania i doceniania jego niepowtarzalnej osobowości, wymagającej szacunku. Po mistrzowsku tę prawdę wyraził Janusz Korczak - wspaniały i wierny wychowawca młodzieży: *To nie prawda że to dziecko - to już człowiek, tyle że jeszcze maleńki.*
- zasada profesjonalizmu - w wychowaniu, opiece i nauczaniu. Wymaga ona od wychowawcy - w imię etyki zawodowej i skuteczności działań - czynienia wszystkiego kompetentnie i fachowo, umiejętnie i dojrzałe (Homplewicz, 1996, s. 71).

Twórca szkolnictwa ludowego, patron nauczycielstwa święty Fan de Salle, stworzył dwanaście cnót dobrego nauczyciela. Natomiast, Charles Gatt członek zgromadzenia braci szkół chrześcijańskich, podaje komentarz tych „dwunastu cnót dobrego nauczyciela”, wskazując ich aktualność dla współczesności:

- nauczyciel poważny - postępuje z godnością, nie pochopnie, nie wrzeszczy, nie wybucha śmiechem, nie unosi się gniewem, nie trzaska drzwiami, zasługuje na szacunek,

- nauczyciel powściągliwy - nie gadatliwy, łatwiej zdobędzie posłuch i zaprowadzi ład,
- nauczyciel pokorny - nie jest skłonny do przechwałek wobec uczniów i nie poniża godności ucznia,
- nauczyciel roztropny - cechuje się rozsądkiem i praktycznym przewidywaniem,
- nauczyciel mądry - wypowiada słowa wyważone, przemyślane, odpowiedzialne,
- nauczyciel cierpliwy - posiada zdrową tolerancję w stosunku do uczniów i ich błędów; czasami umie przymknąć oczy,
- nauczyciel dobry - posiada maniery i kulturę bycia,
- nauczyciel czujny - niczym dobry pasterz troszczy się o swoich uczniów w klasie, na przerwie i poza murami szkoły.

Mówiąc o etyce zawodu nauczyciela, nie można pominąć norm moralnych regulujących współpracę i współzycie w zespołach nauczycielskich. Warunkiem powodzenia w pracy wychowawczej jest utrzymanie właściwej atmosfery w gronie nauczycielskim. Ważną sprawą jest dbałość o autorytet zawodu oraz konieczność obwarowania dyskrecją posiedzeń rady pedagogicznej, rozmów, spraw służbowych i życia prywatnego kolegów. Należy dbać o to aby dobra sława zawodu, którą podtrzymujemy na zewnątrz, znajdowała pokrycie w rzeczywistości, aby pomiędzy nauczycielami panował wzajemny szacunek i życzliwość. Konflikty szybko przenikają do młodzieży i środowiska, obniżając nie tylko prestiż danego zawodu nauczycielskiego, ale także efekty jego pracy. Każdy nauczyciel powinien mieć świadomość własnych niedociągnięć, ułomności oraz wad zawodowych.

Praca dydaktyka wykonywana przez dłuższy czas, może wywołać u niektórych osób specyficzne ułomności charakteru. Ich nasilenie bywa czasem niezauważalne, ale może utrudniać harmonijną współpracę i współzycie w szkole. Do niepożądanych cech charakteru nauczyciela zaliczyć można, m.in.:

- apodyktyczność i upór;
 - Apodyktyczność - sposób bycia lub zachowania polegający na narzucaniu innym swojego zdania, na ogół w sposób wykluczający sprzeciw.
 - Upór - zachowanie ludzi, jak i zwierząt, charakteryzujący się powtarzaniem tych samych zachowań, decyzji, prośb lub wyrażaniem tych samych poglądów, niezależnie od zmieniających się warunków otoczenia, czy otrzymania nowych informacji lub wiedzy.

Osoby, cechujące się apodyktycznością i uporem, usiłują zawsze i wszędzie wykazać, że to one i tylko one mają rację - nieraz wbrew logice i oczywistym faktom. Uzgodnienie z nią jakiegokolwiek sprawy jest trudne, czasem wręcz niemożliwe. Cecha ta jest u nauczycieli bardzo niepożądana, ponieważ umysł „starego” nauczyciela zamknięty jest na nową wiedzę. Taki nauczyciel trzyma się zasady „Ja przeżyłem swoje i wiem lepiej”.

- osłabienie samokrytycyzmu i samouwielbienie;
 - Samokrytycyzm - zdolność do obiektywnej, krytycznej oceny samego siebie
 - Samouwielbienie - ślepe zapatrzenie w swoją osobę, widzenie w sobie ideału.
 - Nauczyciel, którego charakteryzuje osłabienie samokrytycyzmu i samouwielbienie, we własnym mniemaniu jest wcieleniem doskonałości, dobrego smaku. Nie ma od niego lepszego metodyka i wychowawcy. Sam siebie podaje jako wzór kolegom, rodzicom, młodzieży. Ponieważ jest doskonałością, nie pogłębia swojej wiedzy, bo przecież on wszystko wie. Czynnikiem hamującym rozwój tego schorzenia może być rozsądna krytyka ze strony środowiska.
- drobnostkowość;
 - Drobnostkowość - przywiązywanie zbyt dużej uwagi do nieistotnych detali, a pomijanie rzeczy ważnych.
 - Drobnostkowość i powierzchowność wyrażają się w zwracaniu uwagi na mało znaczące szczegóły, w przecenianiu ich wagi dla całości. Przykładem może tu być na przykład nauczyciel historii, dla którego bitwa pod Monte Cassino jest ważniejsza od całej II wojny światowej.
- skłonność do plotkowania i intryg;
 - Plotkarstwo - rozprzestrzenianie fałszywych, niesprawdzonych pogłosek, skutkujące utratą dobrego wizerunku osoby której dotyczy.
 - Intryga - chytre, podstępne działanie, zwykle przez wzajemne skłócenie jakichś osób, zmierzające do osiągnięcia jakiegoś celu.
 - Skłonność do plotkarstwa oraz intryg pojawia się najczęściej wśród nauczycieli małych szkół. Jeśli celem plotki jest poróżnienie ludzi między sobą, to mamy do czynienia z intrygą, którą należy traktować jako czyn zdecydowanie sprzeczny z etyką.
 - Takie zachowanie może być wywołane błahostkami takimi jak nowe auto kolegi, bądź większy szacunek drugiego nauczyciela u uczniów.

- nadwrażliwość;

Nadwrażliwość - przesadna zdolność przeżywania emocji i odczuwania wrażeń.

Nadwrażliwość i wybuchowość objawiają się silnymi relacjami na słabe nawet bodźce, dopatrywanie się w każdej uwadze, czy nawet radzie ataków na swoją osobę, częstym okazywaniem zniecierpliwienia, wyolbrzymianiem trudności. Człowiek przewrażliwiony mylnie ocenia motywy działania innych.

- znieczulenie;

Znieczulenie jest najgroźniejsze w swoich konsekwencjach społecznych. Człowiek znieczulony ogranicza swą aktywność do minimum. Unika wchodzenia z kimkolwiek w konflikt, ale też nie można na niego liczyć w żadnym przedsięwzięciu. Znieczulenie nauczyciela, szczególnie wobec uczniów, może doprowadzić do sytuacji w której to uczeń kontroluje przebieg zajęć lekcyjnych. Ponadto, może doprowadzić do „wejścia na głowę” uczniów nauczycielowi.

Zgodnie ze swoją naturą dzieci i młodzież szukają kontaktu z ludźmi i rzeczami. Szukają wzorców i ideałów. Naturalne oddziaływanie na siebie ciągłego kontaktu dziecka i odwzajemnienie tego przez nauczyciela ukształtowanie późniejsze zainteresowania, przystosowania społeczne i emocjonalne. Aby stworzyć taki kontakt pomiędzy nauczycielem a młodzieżą, wychowawca nie może być tylko kimś kto przekazuje wiedzę książkową, stawia oceny, karze lub nagradza. Nie może być zimnym mechanizmem, kimś, kto stwarza przepaść i dystans między szkołą a uczniem. Jego postawa, odpowiedzialność za wykreowanie drugiego człowieka powinna zmierzać w kierunku stworzenia przyjacielskich stosunków, zapanowania radosnej atmosfery zaufania i wzajemnego szacunku. Nauczyciel humanista nigdy nie powinien odrzucać swoich uczniów, ich radości, smutków oraz problemów. Jego opieka, zainteresowanie podopiecznymi nie powinna być obowiązkiem, lecz samoistnym dążeniem do życia ich problemami, służenia pomocą w szkole i poza nią, stwarzania swoistej więzi, która może i powinna przetrwać długi czas po opuszczeniu szkoły przez wychowanków.

Wychowawca - przyjaciel powinien widzieć w uczniu drugiego człowieka, wywierać na niego pozytywny wpływ, wzbudzać w nim poszanowanie do własnych przekonań. Powinien czuć się odpowiedzialny za drugiego człowieka, za kogoś, komu pomogło się ukształtować swe poglądy, przekonania, zaszczepić własne idee. Wiedza, którą przekazuje uczniom pedagog lubiany

i szanowany, jest o wiele szybciej i lepiej przyswajana, niż ta którą przekazuje człowiek obojętny, czy wręcz nie lubiany. Rolą wychowawcy jest wczuć się w problemy ucznia, pomoc w znalezieniu ich, służyć radą. Nauczyciel powinien być dla młodych wychowanków partnerem, budzącym zaufanie, osobą, która przychodzi na myśl uczniowi, gdy ma jakiś problem. Powinien zachęcać do rozmowy, zwierzeń.

Oczywiście oprócz tych cech zawód nauczyciela wymaga doskonałego przygotowania merytorycznego, ogromnej wiedzy i nieustannego samokształcenia. Kimże byłby wychowawca, nawet największy przyjaciel ucznia, nie potrafiący w sposób ciekawy i rzetelny przekazać mu swej wiedzy. Byłaby to źle pojęta przyjaźń, nieposzanowanie ucznia jako partnera i wychowanka. Szkoła powinna wytwarzać wzorce, wartości, wskazywać cele dla młodego człowieka, zapewnić mu rozwój, przygotowanie i doświadczenia potrzebne do życia i kontaktów międzyludzkich. Zawód nauczyciela nie jest zawodem mechanicznym, wyuczonym. Jest do niego potrzebne powołanie i autentyczność. Sprzedaż wiedzy to nie zawód, to stan ducha, przekaz własnej energii, doświadczenia i osobowości. Dydaktyk nie może wpajać uczniom pewnych zasad, samemu wyznając inne, nie może być aktorem, pracownikiem najemnym, który kończąc pracę w szkole i staje się innym człowiekiem, nie mającym zbyt wiele wspólnego z tym, który w pracy kieruje swoimi uczniami.

Autentyczność jest to cecha najbliższa wychowawcy, cecha wyróżniająca każdą jednostkę z tłumu. Coś co pozwoli wychowankowi zaufać i zrozumieć nauczyciela, właśnie jako człowieka. Jest to bardzo ważne w dzisiejszym zmaterializowanym świecie. Jest to warunkiem tego, aby młodzież długo jeszcze po opuszczeniu murów szkolnych dalej identyfikowała się z ideałami zaszczyconymi przez nauczyciela. Pedagodzy powinni czuć się odpowiedzialni za swych podopiecznych za obraz świata stworzonego przez nich samych rękami i umysłami swych wychowanków.

Współczesny etos nauczyciela musi być niejako ciągle przepracowywany, bowiem wyzwania, jakie stawia przed edukacją każdy wiek, są wyjątkowe, wieloaspektowe, wymagające mistrzostwa, a jednocześnie partnerstwa z drugim człowiekiem. Można więc powiedzieć, że *bycie nauczycielem jest tajemnicą życia osobowego. Jak każdy dar, można go chronić, wspomagać, rozwijać, kultywować* (Sawicki, 2005, s. 44).

Każdy nauczyciel przede wszystkim musi umieć współpracować z uczniami. Musi opanować sztukę dialogu i negocjacji społecznych, gdyż musi zdawać sobie sprawę z istnienia ucznia, aby móc otworzyć się na jego doświadczenie. Poprzez swoją postawę staje się niejako gwarantem otwarcia możliwego potencjału ucznia. Taka współpraca między nauczycielem, a uczniem staje

się bodźcem do kreatywności i twórczości, nie tylko ucznia, ale i samego nauczyciela. Jest to również otwarcie na perspektywy, które przekraczają stereotypowe myślenie o trudnej teraźniejszości. Taka współpraca jest wspólnym patrzeniem obu podmiotów edukacji w przyszłość, która jawi się jako szansa realizacji siebie, poprzez odkrywanie prawd o sobie w otaczającej rzeczywistości. We współpracy nauczyciela z uczniami, oprócz kompetencji moralnych potrzebne są kompetencje komunikacyjne, kreatywnego współdziałania, a także informatyczne. Bardzo wiele zależy od osobowości nauczyciela, od jego autorytetu wśród uczniów, od szacunku jaki wzbudza oraz od jego poświęcenia się sprawie wychowania.

Kolejnym elementem etosu nauczyciela jest bycie człowiekiem perspektyw. W ramach zajęć, dydaktyk, winien być kimś, kto prowadzi człowieka do pełni rozwoju, kto przewodzi wśród zawiloci ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, kto umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby każdy człowiek nie stawał się biernym twórczym dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności społeczeństwa. Nauczyciel musi pamiętać, że wspomaganie rozwoju ucznia oraz siebie samego polega między innymi na pomnażaniu zasobów, które wzbogacają wzrastanie. Takim zasobem jest kreślenie perspektyw, w których zarówno nauczyciel, jak i uczeń odkrywają, że mogą więcej niż im się wydaje. Jest to zatem kształtowanie systemu motywacyjnego, który umożliwia dążenie do wyznaczonych celów. Aby te cele osiągnąć trzeba walczyć z edukacyjnymi stereotypami, które stanowią źródło zniechęcenia i wycofywania się.

Spółczesność zarówno dawniej, jak i współcześnie, w dobie elektronizacji intelektualnego przekazu, potrzebowała i nadal potrzebuje wybitnych nauczycieli, którzy nade wszystko powinni cieszyć się społecznym szacunkiem i powinni być obdarowywani ludzkim uznaniem za trud ich pracy. Sami natomiast powinni reprezentować autorytet, szczerą postawę oraz zaangażowanie, które będą bodźcem do podnoszenia etosu współczesnej polskiej szkoły. Współczesny człowiek i całe społeczeństwa, żyjące w procesie dehumanizacji, kiedy niejednokrotnie dominują wartości jedynie pozorne, gdy neguje się i podważa moralność, przeżywają kryzys wychowania. Kryzys ten dotyka zarówno uczniów, jak i rodziców, i wychowawców, i aby ten kryzys pokonać niezbędna jest ścisła współpraca między tymi trzema jednostkami.

Dzięki takim działaniom dziś szkoła powoli odzyskuje prawdziwość, wolność, coraz bardziej życzliwe otwarcie wszystkich ku wszystkim. Na nowo staje się kuźnią myśli i miejscem kształtowania ludzi otwartych na wartości ogólnoludzkie: kulturalne, moralne i religijne. Szkoła odnajduje właściwe sobie miej-

sce. Staje się służebna w stosunku do rodziny. Stara się kontynuować wartości światopoglądowe i etyczne wszczepiane dzieciom oraz młodzieży, zgodnie z wielowiekową tradycją chrześcijańskiej kultury narodu. I jeśli nawet praca nauczyciela nie jest dziś doceniana, to trzeba pamiętać, że dla dobrego pedagoga radością jest to, że *Rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie*.

Podsumowując, nie sposób nie zaakcentować jeszcze jednego elementu charakterystycznego dla nauczycielskiej profesji, a mianowicie potrzeby i konieczności ciągłego doskonalenia się i doksztalcania. To nie tylko wymóg specyfiki dynamii rozwijającego się społeczeństwa i postępu cywilizacyjnego, ale przede wszystkim odpowiedź na coraz wyższe oczekiwania odbiorców procesu edukacyjnego. Rozumienie i chęć realizacji nieustannego podnoszenia własnych kompetencji i kwalifikacji jest w zasadzie kluczem w dążeniu do zawodowego profesjonalizmu. Brak stałego rozwoju skazuje nauczyciela na pewną porażkę i niezwykle szybko - negatywną ocenę uczniów. W literaturze wiele uwagi poświęcono już potrzebie kształcenia ustawicznego nauczycieli. Warto wymienić tu m.in. cenne prace B.Suchodolskiego, J.Pólturzyckiego, H.Solarczyk-Szwec, A.Fraćkowiak i wielu innych pedagogów, których tezy znajdują swoje potwierdzenie w międzynarodowych raportach: m.in. raport Delorsa oraz nieustannie sygnalizowane są przez takie instytucje jak: Instytut Badań Edukacyjnych, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk czy Akademickie Towarzystwo Andragogiczne.

ZAMIAST PODSUMOWANIA...

10 PRZYKAZAŃ NAUCZYCIELA

1. Kochać dzieci i młodzież (często ich chwalić).
2. Mieć otwartą głowę, stale zgłębiać swoją wiedzę.
3. Dotrzymywać terminów i obietnic.
4. Mieć poczucie humoru.
5. Być uczciwym i tolerancyjnym.
6. Nie ośmieszać i poniżać nikogo.
7. Nie oceniać zbyt pochopnie.
8. Konflikty rozwiązywać nie siłą, ale przez dialog.
9. Rozmowę zaczynać od tego, co łączy, a nie od tego, co dzieli.
10. Być zawsze gotowym do pomocy swoim wychowankom

Źródło: <http://www.profesor.pl/publikacja,6138,Artykuly,Propozycje-dla-nauczycieli-10-przykazan-dobrego-nauczyciela> (2.07.2014 r.).



CZĘŚĆ II

ALICJA KOZUBSKA

WYBRANE PROBLEMY PEDAGOGICZNEGO FUNKCJONOWANIA NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

1. WSTĘP

Rozdział ten dotyczy pedagogicznego aspektu funkcjonowania nauczyciela, co obejmuje niezwykle obszerny zakres zagadnień, znacznie przekraczający ramy tego opracowania. Dokonując wyboru tych, które będą przedmiotem analiz należało przyjąć określone kryterium. Podstawą było udzielenie sobie odpowiedzi na pytanie, do kogo ta książka głównie jest adresowana? Jest ona kierowana do początkującego nauczyciela, który często rozpoczynając pracę czuje się bezradny i niekompetentny. Nie zawsze te emocje są odzwierciedleniem stanu rzeczywistego, częściej są wyrazem niepewności, braku doświadczenia, ale też pewnych niedostatków wiedzy i umiejętności. Pracując z kandydatami na nauczycieli i prowadząc szkolenia dla rad pedagogicznych, a także różne warsztaty doskonalące kompetencje nauczycieli, hospitując zajęcia, uzyskałam informacje o tych obszarach ich funkcjonowania, których się najbardziej boją, w których uzyskali najmniejszą wiedzę i umiejętności na studiach, które stanowią dla nich największą trudność w pierwszych latach pracy. Stanowiły one kryterium umożliwiające dobór poniższej problematyki. Poszczególne podrozdziały charakteryzują się różnym stopniem ogólności. Wskazują na możliwe problemy w pracy nauczyciela, określają przykłady sposobów ich rozwiązywania, czy wręcz narzędzia do zastosowania. Jednak celem tego wywodu jest przede wszystkim zwrócenie uwagi na złożoność pewnych zjawisk, budzenie gotowości do podjęcia trudu rozwijania się, nakłonienie do refleksji: nad sobą, pełnioną rolą zawodową, stosunkiem do uczniów i rodziców. Warto zadać sobie proste pytania: Dlaczego

jestem nauczycielem? Jakim nauczycielem chciałabym być? Kim mają być moi uczniowie? A nie tylko, co mają wiedzieć i umieć? Co powinnam robić, aby nie poddać się wypaleniu zawodowemu? Co w mojej pracy przynosi mi największą satysfakcję?

2. PEDAGOGIKA

WYBRANE ZAKRESY ROZUMIENIA I PRZEMIANY

Nie jest moim celem przedstawienie rozwoju pedagogiki, jako nauki i opisu jej wielu wymiarów. Znacząco to zadanie wykracza poza ramy tego opracowania. Poza tym tę wiedzę zapewne nauczyciele uzyskali dzięki studiom i samokształceniu. Istnieje też wiele opracowań wybitnych naukowców, którzy uczynili ten fragment rzeczywistości przedmiotem swoich badań i refleksji. Podejmując się jednak analizy wybranych problemów pedagogicznego funkcjonowania nauczyciela warto przypomnieć podstawowe pojęcia, którymi w dalszej części rozdziału będę się posługiwać, a także określić sposób ich rozumienia.

W ujęciu leksykalnym pedagogika, to „dziedzina, dyscyplina nauki zajmująca się badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych oraz uwarunkowań dyskursu edukacyjnego” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 144). Pojęcie to pojawiło się w XIX wieku, jako efekt procesu nadawania statusu wiedzy naukowej istniejącemu do tej pory opisowi działań praktycznych związanych z wychowaniem. Znaczącą rolę w nadawaniu praktycznej działalności statusu naukowości odegrał niemiecki uczony Jan Fryderyk Herbart. Na przestrzeni dziejów pedagogika podlegała licznym przemianom stając się:

- „filozofią (nauką o człowieku, paideią, antropologią);
- samodzielną częścią nauk humanistycznych;
- przedmiotem kształcenia akademickiego i zawodowego;
- subiektywną teorią wychowania;
- wspólnotową formacją intelektualną” (Śliwerski 2006, s. 79).

Mając swe korzenie w *filozofii*, pedagogika przejęła dużą część jej dziedzictwa, o czym współcześni nauczyciele często zdają się zapominać. „Uzasadnienie pedagogiki filozoficznej w obszarze teoretycznym wynika przede wszystkim z tego, że wszystkie kardynalne problemy pedagogiki wychodzą z określonych przesłanek ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych i antropologicznych” (tamże, s. 81). Każda działalność wychowawcza czerpie „(...) natchnienie z ogólniejszych, przyjmowanych poglądów na człowieka, jego istotę i sens jego życia” (Wołoszyn 1998, s. 9).

Pedagogika jako *dyscyplina wiedzy o kształceniu i wychowaniu* korzysta z osiągnięć innych nauk, takich jak psychologia, socjologia, biologia, ekonomia, politologia integrując je w jedną naukę o wychowaniu. „Współcześnie naukowy opis rzeczywistości (...) opiera się na przesłankach intersubiektywnie komunikowalnych i sprawdzalnych oraz na logice, prowadząc do sformułowania, między innymi sądów opisowych, wyjaśniających, normatywnych, prakseologicznych lub prognostycznych, które w dużej mierze mają charakter probabilistyczny. Tak rozumiana pedagogika jest bardziej nauką o praktyce i dla praktyki wychowawczej niż o ideach, kierunkach, czy modelach wychowania” (Śliwerski, 2006, s. 87; Hejnicka-Bezwińska, 1997).

Pedagogika, jako *przedmiot kształcenia akademickiego i zawodowego* ma za zadanie dostarczenie osobom studiującym wiedzy i umiejętności w zakresie wychowania, kształcenia, zasad, metod, form, procedur badawczych, auto-refleksji i budowania swojej profesjonalnej tożsamości. Bliskie mi są poglądy A. Kotusiewicz, która traktując działanie pedagogiczne jako „sztukę” wyróżniła istotne dla kształcenia pedagogów przesłanki:

- „poznanie pedagogiczne jest zawsze poznaniem podmiotowym, to znaczy odwołuje się do obszaru poznawczego i przede wszystkim do struktury wartości poznającego podmiotu (warunek humanistycznej funkcji edukacji);
- istotę pedagogicznego poznania stanowi międzypodmiotowy związek (porozumienie, dialog, komunikacja) jako podstawa rozwoju podmiotowości dwóch partnerów edukacyjnej interakcji (warunek podmiotowego kontekstu kształcenia);
- poznanie pedagogiczne ma charakter relatywny, względny, jest otwarciem na różnorodność myślenia i wielość możliwych interpretacji. Implikuje to potrzebę kształtowania otwartej, krytycznej, niedogmatycznej postawy studenta (warunek poznawczej i aksjologicznej refleksyjności nauczyciela);
- immanentną właściwością pedagogicznego poznania jest „filozoficzność”, znajdująca swój wyraz w sposobie formułowania pytań, w podejmowanych próbach poszukiwania własnej prawdy o wychowaniu (warunek równoważenia zawodowej „ograniczoneści” nauczyciela);
- wartością wiedzy pedagogicznej jest jej podmiotowa i antropotwórcza funkcja (warunek rozwoju psychicznej autonomii podmiotu);
- w poznaniu pedagogicznym wewnętrzny, niepowtarzalny świat ludzkiego podmiotu stanowi nienaruszalną, egzystencjalną granicę edukacyjnej ingerencji (warunek ochrony i zarazem rozwoju nauczycielskiej indywidualności);

- podstawą pedagogicznego poznania jest swoista nadmiarowość uzyskiwanych kompetencji (warunek twórczego spełniania zawodu)” (Śliwerski, 2006, s. 90; Kotusiewicz, 1991, s. 46).

Popularność pedagogiki jako kierunku studiów, jej powszechność a jednocześnie zróżnicowane nastawienia kandydatów i nauczycieli akademickich nie zawsze umożliwiają działania zgodne z wymienionymi wyżej przesłankami.

Pedagogika jako *subiektywna i potoczna teoria wychowania* ma charakter osobisty, wynika z prywatnych doświadczeń. Do cech charakteryzujących takie ujęcie pedagogiki należy między innymi to, iż:

- „stanowi ona przeciwieństwo wiedzy naukowej;
- jest bardzo silnie związana z praktyką wychowania;
- powstała na drodze przednaukowego poznania;
- podstawą wiedzy potocznej jest indywidualne doświadczenie jednostki;
- dominują w niej informacje epizodyczne;
- zawiera elementy wiedzy proceduralnej i deklaratywnej, a ich proporcje zależą od poziomu rozwoju systemu poznawczego;
- jest artykułowana za pomocą języka codziennego, potocznego;
- ma charakter częściowo uświadamiany, częściowo nieuświadamiany;
- traktowana jest przez jednostkę jako coś oczywistego” (Kozłowski 1991, s. 43; Leppert, 1996, s. 15).

Wiedzy potocznej nie należy lekceważyć, bowiem ugruntowana jest w doświadczeniu, ale pamiętać trzeba, że ma ona charakter heterogeniczny, jest niespójna, nieprawomocna i może skutecznie blokować wpływ wiedzy naukowej na działanie jednostki. Poziom samoświadomości w tym zakresie jest szczególnie ważny w pracy nauczyciela-wychowawcy.

Pedagogika jako *wspólnotowa formacja intelektualna* obejmuje „(...) nauczycieli, wykładowców akademickich, badaczy, wychowawców, opiekunów, trenerów, księży i katechetów, instruktorów, działaczy oświatowych oraz społeczników i profesjonalistów, którzy osadzeni w rozmaitych tradycjach i nurtach prowadzą międzypokoleniowy dialog oraz mają wpływ na organizację przestrzeni społecznej i instytucjonalnej, inicjującej, prowadzącej, nadzorującej (oceniającej) kształcenie i/lub wychowanie, czy budującej jedność formacyjną w obrębie całej pedagogiki” (Śliwerski, 2006, s. 95).

3. DZIAŁANIA PEDAGOGICZNE

Mimo różnych sposobów rozumienia pedagogiki i jej przemian obejmuje ona wiele rodzajów *działań pedagogicznych*. Mówimy o nich wszędzie tam, gdzie oferuje się pomoc ludziom, którzy podlegają zmianom, a ich sytuacja życiowa modyfikuje się. Dotyczy to zarówno pomocy w nauce, rozwoju, jak również zmian strukturalnych. Niezależnie od tego, czy mówimy o rozważaniach w tym zakresie, czy o podejmowanych działaniach, zawsze wymaga to zdefiniowania pojęcia wychowania jego podstaw, celów, konkretnych metod wspierania zasobów człowieka w wymiarze indywidualnym i zbiorowym. „Największe znaczenie mają w tym wypadku działania mające na celu nabycie przez osoby niezależnie od wieku, zdolności przeżycia i pokonywania wyzwań codzienności. Jednak we wszystkich działaniach istotna jest odpowiedzialność pedagogiczna zwłaszcza, jeśli chodzi o wywieranie wpływu na ludzi dla ich dobra oraz społecznego dobra innych. W razie konieczności należy stwarzać im ofertę edukacyjną, dzięki której osiągną oni osobistą odwagę i krytyczny dystans, a także odkryją swój potencjał” (Callo, 2006, s. 277). Termin wychowanie, ma wiele znaczeń i jest w sposób zróżnicowany definiowany na gruncie filozofii, pedagogiki czy psychologii. Poza tym i w związku z tym, działalność wychowawcza jest trudna, bowiem zależy od złożonych, interdyscyplinarnych, niekiedy sprzecznych systemów interesów, celów, koncepcji człowieka, metod. Omówienie współczesnych kierunków pedagogicznych, znacznie przekracza ramy tego opracowania i nie jest jego przedmiotem. Zachęcam jednak do zapoznawania się z nimi, bowiem stanowią rzetelną i rozległą wiedzę zarówno o teoretycznych podstawach wychowania, jak i zastosowaniach praktycznych. Publikacje B. Śliwerskiego (2001, 2006), H. Bernera (2006), S. Wołoszyna (1997) i wielu innych znamienitych autorów stanowią cenne opracowania tej problematyki. Ich poznanie umożliwi nauczycielowi lepsze rozumienie rzeczywistości społecznej, procesu zmian i ich uwarunkowań, krytyczny ogląd literatury przedmiotu i bardziej świadome oraz refleksyjne działanie.

W pedagogice dysponujemy wieloma definicjami pojęcia „wychowanie”, jednak, jak dotąd, nie ma takiego, które mogłoby w pełni zadowalać. Wiąże się to ze wspomnianą wcześniej wielością „języków pedagogiki”, wielością teorii i nurtów z nimi związanych. Wychowanie bywa więc rozumiane, ujmując te definicje nieco lapidarnie, jako:

- świadome i celowe urabianie ludzkiej osobowości według jakiegoś wzoru;
- działanie intencjonalne, tj. nastawione na osiągnięcie celu;
- celowe sterowanie procesami uczenia się człowieka;
- oddziaływanie na wszechstronny/wielostronny rozwój osobowości;

- kierowanie rozwojem człowieka;
- wyzwalanie w drugiej osobie lub grupie pożądaných stanów;
- zjawisko przenikające całe życie społeczne.

Na ogół w każdej, mniej lub bardziej rozbudowanej definicji wychowania, dostrzegamy jej charakter teleologiczny (celowościowy) i prakseologiczny (technologiczny). Występują one w różnych proporcjach. Celowościowy aspekt definicji wychowania uwydatnia cele (kształtowanie dyspozycji innych ludzi, wspomaganie rozwoju, wywoływanie zmian), a aspekt prakseologiczny wskazuje na działania (planowa aktywność człowieka, intencjonalne kształtowanie osobowości). Te dwa najczęściej występujące ujęcia wychowania nie w pełni oddają jego istotę, nie zawsze uwypuklają takie jego cechy, jak: intencjonalność, złożoność, relatywność, długotrwałość (Łobocki, 2007, s. 30). Cechy te są ważne dla zrozumienia istoty i złożoności wychowania.

Intencjonalność wychowania wymaga uświadomienia sobie przez wychowawcę celów, jakie chce osiągnąć poprzez swoją działalność wychowawczą. Zadanie pytania o cele podejmowanej planowej i długotrwałej działalności, co czyni ją bardziej świadomą, spójną i skuteczną.

O *złożoności procesu wychowania* mówimy, gdy uświadamiamy sobie, iż wszelkie zachowania człowieka są wielorako uwarunkowane, zależą więc zarówno od czynników zewnętrznych (w tym wychowania), jak i od czynników wewnętrznych (funkcjonowania organizmu człowieka, jego genotypu, indywidualnych doświadczeń).

Interakcyjność wychowania oznacza przyjęcie założenia, iż prawidłowo przebiegający proces wychowania jest przeważnie interakcją między wychowawcą i wychowankiem, wymianą opinii, doświadczeń, mówieniem i słuchaniem, budowaniem relacji sprzyjającej usamodzielnieniu wychowanka. Owa interakcja wymaga wzajemnego podmiotowego traktowania się.

Relatywność wychowania wynika ze złożoności samego procesu i różnorodności czynników go warunkujących (wewnętrznych i zewnętrznych), co utrudnia przewidywanie skutków zaplanowanych oddziaływań wychowawczych. Ze względu na te wieloczynnikowe uwarunkowania procesu, w zasadzie nigdy nie mamy gwarancji na odniesienie sukcesu wychowawczego, jedynie poprzez poprawne oddziaływania wychowawcze zwiększamy jego prawdopodobieństwo.

Długotrwałość wychowania zakłada, że człowiek może rozwijać się niemal przez całe swoje życie. Współcześnie podkreślana koncepcja uczenia się przez całe życie *LLL*, uwypukla wzajemność relacji wychowawczej, uczenie się od siebie nawzajem, zamianę ról, w której wychowawca, bez względu na wiek,

może stać się wychowankiem swoich wychowanków. Internalizacja tej koncepcji przez nauczycieli-wychowawców, szczególnie tych na początku drogi zawodowej, przynosi im wiele korzyści:

- uwalnia od bardzo tradycyjnego pojmowania swojej roli, jako skarbnicy wiedzy, co najczęściej stanowi dla nich obciążenie, przyczynia się do przeżywania lęku przed ujawnieniem przez uczniów niewiedzy nauczyciela;
- zmniejsza poziom lęku, co przyczynia się do zmniejszenia chęci dominacji, czy nawet przejawiania zachowań agresywnych;
- sprzyja podmiotowemu traktowaniu ucznia, aktywizowaniu go, stwarzaniu sytuacji, w których zarówno nauczyciel, jak i pozostali uczniowie mogą korzystać z „zasobów” i potencjału tegoż ucznia;
- uświadamia uczniom potrzebę uczenia się przez całe życie, niezależnie od pełnionej roli i wieku;
- uczy szacunku do drugiego człowieka, nie wynikającego jedynie z jego poziomu wiedzy i wykształcenia, bowiem uczy się od siebie również radości, uczciwości, prawdomówności, refleksyjności.

W dotychczasowych definicjach wychowania zauważa się również zbyt małe wyekspozowanie jego powiązań z samowychowaniem, autoedukacją, samorealizacją. To z kolei powinno uświadomić nauczycielom potrzebę dzielenia się odpowiedzialnością za wychowanie z wychowankiem. Zawłaszczając tę odpowiedzialność wychowawcy uwalniają od niej uczniów, często nie doceniając związku między poczuciem sprawstwa a poczuciem odpowiedzialności. Kształtowanie człowieka dojrzałego, samostanowiącego o sobie, wymaga zwiększania jego wolności, możliwości dokonywania wyborów i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Nauczyciele zbyt często wymagają od uczniów odpowiedzialności nie stwarzając wystarczającej ilości sytuacji, w których wychowanek będzie miał okazję podejmować decyzje i ponosić za nie odpowiedzialność. Rola wychowawcy powinna sprowadzać się do wskazywania skutków określonych wyborów, pomocy w ich rozumieniu i pozostawieniu decyzji wychowankowi. Im szybciej dorośli zaczynają postępować w ten sposób, im wcześniej będą pozwalać na samodzielne decydowanie, tym większą stwarzają szansę uczenia się odpowiedzialności, szansę na to, iż wybory wychowanek będą dojrzałe, zgodne z oczekiwaniami społecznymi. Można więc ten typ działań wychowawczych traktować jako swoiste działanie profilaktyczne, przeciwdziałające przejawom nieprzystosowania społecznego. Dlaczego w praktyce, jak się okazuje, tak trudno to uczynić? Być może dlatego, że wychowawcy zbyt tradycyjnie pojmują swoją rolę, nie uwzględniając interakcyjności wychowania, jego złożoności, długotrwałości i relatywności. Być może dlatego, że

trudno im rozstać się ze swoistym rodzajem władzy jaką mają nad wychowaniem wówczas, kiedy utrzymują asymetryczność relacji. Warto jednak poddać refleksji taką postawę, bowiem owa władza jest zazwyczaj krótkotrwała i pozorna, a ostatecznie obraca się zarówno przeciwko wychowawcy, który długo nie jest w stanie jej utrzymać, jak i przeciwko wychowankowi opóźniając jego dojrzewanie i dochodzenie do samodzielności.

Należy uświadomić sobie, że w procesie wychowania istotną rolę odgrywają socjalizacja i enkulturacja, stanowiąc poważne wsparcie dla tego procesu. W szerokim rozumieniu socjalizacja obejmuje zarówno „nabywanie społecznej dojrzałości czy kompetencji społecznych”, jak i „wchodzenie w kulturę zwane akulturacją (Kowalski, 1986, s. 295), czy też – inkulturacją lub enkulturacją. W tym znaczeniu socjalizację rozumiemy jako: „(...) część całkowitego wpływu środowiska, która wprowadza jednostkę do udziału w życiu społecznym, uczy ją zachowania się według przyjętych wzorów, uczy ją rozumienia kultury, czyni ją zdolną do utrzymania się i wykonywania określonych ról społecznych” (Łobocki, 2007, s. 36, Szczepański, 1972, s. 94). Wąskie rozumienie socjalizacji odnosi się do wpływu, jaki wywiera życie społeczne na stawanie się pełnowartościowym członkiem określonej społeczności: rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej. Umożliwia ona integrowanie się człowieka ze środowiskiem, przyjęcie określonego sposobu myślenia i działania, pogłębienie więzi społeczno-emocjonalnej (Łobocki, 2007, s. 36-37). Enkulturacja rozumiana jest przede wszystkim „(...) jako proces przekazywania z pokolenia na pokolenie dziedzictwa kulturowego, czyli odziedziczonego po przodkach dorobku w dziedzinie kultury, tj. całokształtu materialnych i duchowych osiągnięć zgromadzonych w ciągu wieków, łącznie z czasami najnowszymi (tamże, s. 38). Jest procesem bezdecyzyjnym, polegającym najczęściej na bezwiednej asymilacji dorobku kulturowego. Socjalizacja i enkulturacja mają zatem podobne zadania jak wychowanie (choć nie są procesami intencjonalnymi), niekiedy ich wpływ na wychowanków jest większy, niż wpływ oddziaływań wychowawczych, mogą też stanowić wsparcie dla wychowania, jeśli ich realizacja nie napotyka na przeszkody. Takimi barierami blokującymi procesy socjalizacyjno – enkulturacyjne mogą być między innymi:

- zakłócenia wypełniania przez rodzinę swoich funkcji;
- niedostateczna współpraca rodziny i szkoły;
- mała integracja grona nauczycielskiego;
- ograniczona możliwość udziału w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych;
- brak porozumienia między nauczycielami a uczniami;
- frustracja i zbyt małe zaangażowanie nauczycieli (tamże, s. 38).

W uświadamianiu sobie czym jest wychowanie pomocne jest zdanie sobie sprawy, czym ono nie jest, czy też nie powinno być. Zdaniem J. Tarnowskiego (1993, s. 11-15) wychowaniem na pewno nie jest: tresura, administrowanie, trening, moralizowanie i kształtowanie osobowości polegające na uprzedmiotowieniu wychowanka. Nie wchodząc w szczegółową analizę wszystkich tych działań nie będących wychowaniem, zatrzymam się jednak nad tresurą, której już sama nazwa budzi największy opór i przekonanie, że nie jest ona naszym udziałem jako nauczycieli. Jeśli jednak przyjrzymy się konkretnym zachowaniom nauczyciela, opisanym jako tresura, możemy uświadomić sobie, że w swoich działaniach „niby” wychowawczych już ją stosujemy, albo jesteśmy zagrożeni jej stosowaniem. Przykłady tych zachowań mogą więc stanowić pewną przestrożę dla początkującego wychowawcy. Nauczyciel prezentujący taką postawę, która ma znamiona *tresury* z reguły:

- „wyznacza uczniom zadania, nie licząc się z możliwością ich poprawnego wykonania;
- nie ma im niczego do zaoferowania oprócz kierowanych do nich nakałów czy zakazów;
- poczuwa się do wyłącznej odpowiedzialności za to, co się dzieje w klasie i szkole;
- nie podejmuje z nimi szczerych rozmów na interesujące ich sprawy;
- uniemożliwia zgłaszanie przez nich jakichkolwiek inicjatyw;
- wymusza na nich ślepe posłuszeństwo itp.” (Łobocki, 2007, s. 40).

Urabianie (administrowanie) jest działaniem opartym na przekonaniu, że można ucznia ukształtować dokładnie według jakiegoś, najczęściej indywidualnego wyobrażenia wychowawcy, niekiedy na kształt i podobieństwo do siebie. Nie uwzględnia ono uwarunkowań związanych z płcią, wiekiem, pochodzeniem i innymi czynnikami, a więc jest skazane na porażkę, a przede wszystkim nie sprzyja rozwojowi wychowanka. *Moralizowanie* jako typ działania wychowawców przejawia się zazwyczaj w wygłaszaniu monologów o stanie pożądanym, bez kontaktu z reakcjami uczniów, ich przekonaniem i opiniami. Sprowadza ich do biernych słuchaczy, którzy najczęściej nie internalizują poglądów nauczyciela. Niekiedy wręcz prowadzi do skutków odwrotnych niż oczekiwane. *Trening* jest działaniem raczej incydentalnym, dotyczy zazwyczaj określonych sprawności, a w związku z tym nie obejmuje różnorodnych sfer rozwoju człowieka. Unikanie przez nauczyciela-wychowawcę działań, które nie są wychowaniem wymaga od niego wiedzy na ten temat, autoobserwacji i autorefleksji, a przede wszystkim gotowości do doskonalenia się i dokonywania zmian w swoim funkcjonowaniu. Nauczyciele prezentujący wyższy poziom inteligencji emocjonalnej, na którą składają się, m.in.: umiejętność roz-

poznawania i nazywania własnych emocji, umiejętność kierowania własnymi emocjami, empatia, umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi ludźmi, rzadziej popełniają wyżej wymienione błędy, mają też wyższe kompetencje ich dostrzegania i modyfikowania.

4. PEŁNIENIE ROLI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

Każdy nauczyciel wychowawca powinien poszukiwać swojego modelu wychowawczego funkcjonowania, czerpiąc inspirację ze współczesnych teorii i nurtów wychowania. Wszystko, co sprzyja modernizowaniu działalności dydaktyczno-wychowawczej, unikaniu zrutynizowania, doskonaleniu kwalifikacji pedagogicznych, kierowaniu się w wychowaniu uniwersalnymi wartościami, podmiotowemu traktowaniu uczniów, poszanowaniu ich indywidualności i godności, budowaniu relacji z uczniami i ich rodzicami, ma dużą wartość z pedagogicznego punktu widzenia. Nikt nie zwolni nauczycieli z samodzielnego myślenia, konieczności dokonywania wyborów i ponoszenia za nie odpowiedzialności, ale również umiejętności dzielenia się tą odpowiedzialnością z pozostałymi podmiotami w zakresie adekwatnym do sprawstwa.

Dużą rolę w procesie profesjonalizacji nauczycieli i należytego wywiązywania się z obowiązków odgrywa ich samodoskonalenie rozumiane szeroko jako praca nad sobą i kierowanie własnym rozwojem (Dudzikowa, 1993). Pojęcie to obejmuje zarówno samowychowanie, samokształcenie i samorealizację. Samowychowanie jest zazwyczaj sprzężone z wychowaniem w szerokim lub wąskim rozumieniu (heteroedukacją). Cenniejsze jest rozumienie samowychowania nie w sensie sokratejskim - jako wyrabiania w sobie cech perfekcjonistycznych, ale w prometejskim, zgodnie z którym „(...) samowychowanie pojmowane jest jako rodzaj spontanicznych działań człowieka skierowanych na przekształcanie rzeczywistości pozapodmiotowej, na przekształcanie otaczającego go świata, czy środowiska życia. Osoba wprawdzie ma obowiązek starać się o osobistą doskonałość, ale nie traktuje tego jako celu samego w sobie. (...) W tak pojmowanym samowychowaniu nie występuje konflikt pomiędzy tym, co indywidualne, osobiste, a tym, co społeczne, gdyż właściwym jego przejawem jest miłość, twórczość i altruizm. (...) Człowiek uczy się (przyp. A.K.) w toku wielokierunkowych interakcji społecznych rozumieć innych i samego siebie, zachowując właściwe proporcje między poleganiem na sobie, a realizowaniem oczekiwań i wymagań otoczenia społecznego” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 196). Samokształcenie zaś, jest zwykle „(...) procesem samodzielnego przyswajania wiedzy na określony temat i nieprzymuszonego rozwijania sprawności uznanych za użyteczne dla siebie lub

innych, albo również dla jednych i drugich” (Łobocki, 2007, s. 255). Ma ono również cechy procesu, jego cele, metody i efekty zależą od samego podmiotu, co wymaga systematycznej samokontroli i samooceny. Samorealizacja zaś to pojęcie stosowane zamiennie z pojęciami samoaktualizacji, samospelnienia, czyli pewna skłonność, gotowość do rozwoju zgodnie z własnymi możliwościami. Samowychowanie, samokształcenie i samorealizację traktuję jako pojęcia zawierające się w najszerszym pojęciu – samodoskonalenie. Jest ono wskazane, nie tylko w przypadku nauczycieli-wychowawców rozpoczynających swoją drogę zawodową, czy tych, którzy napotykają na trudności w swojej pracy, ale wszystkich, bowiem odgrywa istotną rolę w wywiązywaniu się z przynależnych nauczycielowi-wychowawcy obowiązków zawodowych, sprzyja pełnieniu roli zawodowej w sposób przynoszący satysfakcję również samemu nauczycielowi.

Wydaje się, iż nadal aktualne są wskazane przez J. Rutkowiak osobowo-społeczne wymiary pracy nauczyciela czasu przełomu, traktowane jako parawskaźniki jego intelektualnego nastawienia, czy szerzej kondycji. Do owych osobowo-społecznych wymiarów należą:

- a) „W zakresie nauczycielskiego „horyzontu świata”:
 - tolerancja wobec wielości;
 - zaangażowanie na rzecz doskonalenia edukacji jako dzieła społecznego;
 - wrażliwość na potrzeby innych, szczególnie na potrzeby dzieci i młodzieży.
- b) W zakresie nauczycielskiego „horyzontu bycia w świecie”:
 - podejmowanie realnego, wyraźnie określonego działania na rzecz zmiany edukacji;
 - uprawianie krytyki połączone z tworzeniem pozytywnych projektów i wykorzystywaniem realnych możliwości;
 - zainteresowanie teoretycznymi podstawami własnej pracy;
 - zainteresowanie społecznym kontekstem własnej pracy;
 - podejmowanie starań o poprawę podstawowych i społeczno-systemowych warunków pracy.
- c) W zakresie nauczycielskiego „horyzontu stosunku do siebie”:
 - ponoszenie odpowiedzialności za własną pracę;
 - zachowanie powściągliwości w sądach, skromności, niearbitralności, połączonej z nastawieniem na autokorektę działań zawodowych” (Rutkowiak, 1995, s. 317).

Pełnienie roli nauczyciela-wychowawcy we współczesnej szkole zapewne nie jest łatwe. Oczekiwania wobec nauczyciela często są sprzeczne, zarówno te kierowane przez podmioty zewnętrzne w stosunku do nauczyciela: dyrekcję szkoły, rodziców i uczniów, ale nawet te wewnątrz danej grupy nauczycieli. Kolejnym czynnikiem może być niespójny wewnętrznie zespół pedagogiczny, cechujący się niską identyfikacją z zawodem, niskim poczuciem bezpieczeństwa, co generuje lęk, konflikty, niekiedy intrygi. Wymagania związane z egzaminami zewnętrznymi, a więc i kryteria oceny pracy nauczycieli, skupiają ich uwagę na nauczaniu, a nie wychowaniu. Nauczyciel chcąc zaadaptować się stosuje różne strategie przetrwania szerzej opisane w kolejnym podrozdziale.

Szczególnie trudno funkcjonuje się początkującym nauczycielom. Z badań przeprowadzonych przez G. Mazurkiewicza w 250 szkołach wynika, że młodzi nauczyciele narzekają na przeżywane trudności, poczucie opuszczenia i przestraszenia, brak odpowiedniego przygotowania do pracy zawodowej. Przybija ich natłok obowiązków, przeżywają szok związany z pełną samodzielnością, traktowaniem ich jak pełnowartościowego pracownika, brakiem wsparcia ze strony innych nauczycieli. Frustracje przeżywają głównie z powodu popełnianych przez siebie błędów. Istotnym źródłem frustracji są też czynniki zewnętrzne: niesprawiedliwe traktowanie i ocenianie, nieuczciwość, wykorzystywanie przez przełożonych. Niestety wiele osób spośród 1250 badanych pamięta swoje złe wrażenia z pierwszych lat pracy, związane z innymi nauczycielami. Pomoc ze strony innych nauczycieli, to rzadkie wspomnienie respondentów, choć takie sytuacje jednak się zdarzały. Badani stwierdzali, iż częściej byli przez bardziej doświadczonych nauczycieli straszni beznadziejnością uczniów i trudnością tej pracy, niż motywowani do lepszej pracy i rozwoju. Wskazują też na brak spójności w zespole pedagogicznym, plotki, rywalizację i wypalenie zawodowe. Rzadko w grupie badanej młody nauczyciel miał szansę na nawiązanie rzeczywistej relacji typu mistrz-uczeń. Największe satysfakcje w pierwszych latach pracy dotyczą uczniów, świadomości nauczycieli, że uczniowie im ufają, że udało się pomóc jakiemuś uczniowi, nawiązać kontakt z tzw. trudną klasą. Największą nagrodą dla nauczyciela jest radość uczniów i ich szacunek. Badania wskazują, że nauczyciele jako grupa w większości wiedzą, co chcieliby osiągnąć, jak powinna funkcjonować nowoczesna szkoła, jednak nie zawsze są skłonni te zadania realizować (Mazurkiewicz, 2003, s. 62-68).

5. STRATEGIE I METODY WYCHOWANIA

Strategie w wychowaniu są „rodzajem sztuki obejmującej przygotowanie i prowadzenie wychowania w całości, a także w poszczególnych jego fragmentach (...) są więc uogólnionymi, ale też i uszczegółowionymi nastawieniami

wychowawców do wszelkich podmiotów relacji wychowawczych. Nastawienia te są uwewnętrznione w postaci przekonań wychowawcy co do zasadności przyjęcia określonego działania i uwewnętrznione w postaci wybranej dalszej drogi postępowania wychowawczego” (Piotrowiak, 2002, s. 133). Ze strategią wychowania wiąże się pojęcie stylu wychowania. Pełni on rolę porządkującą, ma charakter długotrwały, stanowi zespół wybranych przez nauczyciela-wychowawcę środków ekspresji indywidualnych i charakterystycznych dla niego. W wychowaniu najczęściej możemy obserwować dwa style: autokratyczny i demokratyczny. Nauczyciel, który pragnie poznać swój styl kierowania klasą może to osiągnąć głównie na drodze autorefleksji, ale również poprzez zbieranie informacji na ten temat od innych nauczycieli, od swoich uczniów, poprzez obserwację zachowania nauczyciela dokonaną przez niezależnego obserwatora. Pomocą w określaniu swojego stylu kierowania klasą może być udzielenie odpowiedzi na następujące pytania związane ze stylem autokratycznym:

- „Czy informujesz stopniowo uczniów o każdym kroku, jaki mogą uczynić?
- Czy jesteś nietolerancyjny wobec myśli i pomysłów uczniowskich?
- Czy jesteś nieustępliwy, wymagasz natychmiastowego posłuszeństwa, bez uwzględniania okoliczności?
- Czy przerywasz uczniowskie dyskusje nawet wtedy, gdy dotyczą spraw szkolnych?
- Czy wydajesz szczegółowe polecenia przy kierowaniu pracami, nie dopuszczasz do wykazania przez uczniów inicjatywy?” (Janowski, 1992, s. 213).

Pytania związane ze stylem demokratycznym:

- „Czy wskazujesz uczniom drogę postępowania bez zmuszania ich do niego?
- Czy wymieniasz z uczniami poglądy?
- Czy ośmielasz uczniów do wyrażania własnych opinii?
- Czy zachęcasz uczniów do podejmowania decyzji?
- Czy włączasz się do działania podejmowanego przez zespół bez odgrywania roli dominującej?” (tamże).

Nierzadko mamy do czynienia z działaniem nauczyciela łączącym w różnych proporcjach elementy różnych stylów, dlatego zazwyczaj mówimy o stylu dominującym w pracy danego nauczyciela, a korzystanie z wielu źródeł informacji w jego rozpoznawaniu jest tym bardziej wskazane. Styl wychowania towarzyszący strategii nauczania stosowanej przez nauczyciela, ma też znaczenie dla doboru metod działania prowadzących do osiągnięcia celu.

Metoda wychowania, to „świadomie i konsekwentnie stosowany sposób oddziaływania pedagogicznego na jednostkę, grupę lub zbiorowość dla osiągnięcia zamierzonego celu wychowawczego” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 123). Punktem wyjścia formułowania celów w edukacji są wartości. Wdrażanie wartości poprzez celowe postępowanie wychowawcy wymaga wyposażenia go w konkretne sposoby działania, którymi są metody wychowania. We współczesnej pedagogice funkcjonują obok siebie różne typologie metod wychowania, np.:

- 1) H. Muszyńskiego - wskazująca na czynniki, którymi może posługiwać się wychowawca (metody wpływu osobistego, metody wpływu społecznego, metody organizowania środowiska wychowawczego);
- 2) K. Konarzewskiego - nawiązująca do mechanizmów dokonywania zmian w strukturach regulacyjnych (metody oddziaływań indywidualnych i metody oddziaływań grupowych);
- 3) K. Kotłowskiego - koncentrująca się na zasadach i sposobach zinternalizowania przez wychowanków norm etycznych (metody informacyjne – wyjaśniania norm moralnych, metody internalizacyjne – przyswajania norm moralnych) (tamże).

Typologie te nawiązują do różnych koncepcji wychowania, można jednak wyodrębnić w nich cechę wspólną, jaką jest przyjęcie założenia, że poprzez stosowanie pewnych oddziaływań można wpływać na postawy i zachowanie człowieka. Charakterystyka danej metody stanowi jednak tylko pewną wskazówkę dla wychowawcy, nie należy jej traktować jak gotowego schematu działania, bowiem grozi to popadaniem w rutynę, a przede wszystkim, ze względu na zróżnicowanie sytuacji wychowawczych, bywa nieskuteczne. Wychowawca powinien zatem posiadać wiedzę na temat metod wychowania, ale musi mieć również świadomość:

- konieczności ich modyfikacji,
- wybiórczego posługiwania się nimi,
- oceny własnych działań,
- potrzeby poszukiwania nowych metod,
- budowania własnego warsztatu wychowawczego.

Nie ma metody uniwersalnej, najlepszej, dlatego też to właśnie nauczyciel decyduje, jaką metodę wybrać w zaistniałej sytuacji, a trafność jej doboru zależy również od poprawnej oceny owej sytuacji i znajomości wychowanków. Wiedza na temat metod wychowania jest więc jedynie punktem wyjścia i nie powinna zabijać twórczości nauczyciela w tym zakresie.

Skuteczność zastosowanych przez wychowawcę metod wychowania zależy od różnych czynników, do których należą, między innymi:

- dobór odpowiedniej metody do założonych celów wychowawczych;
- umiejętność posługiwania się daną metodą;
- zaistniała sytuacja wychowawcza;
- cechy osobowości wychowanka;
- doświadczenia nabyte przez wychowanka;
- aktualnie oddziałujące na wychowanka wpływy środowiskowe (Łobocki, 2003, s. 190; Kapias, Kasperek, ks. Polok, 2008, s. 60).

Poniżej przedstawiam charakterystykę wybranych, mających największe zastosowanie w pracy wychowawczej metod wychowania, najbardziej odpowiadających podziałowi na system oddziaływań indywidualnych i grupowych. Z mojego wieloletniego doświadczenia w pracy z czynnymi nauczycielami, prowadzenia szkoleń dla rad pedagogicznych i innych form doskonalenia nauczycieli wynika, że stosują oni metody wychowania opisane w literaturze pedagogicznej, ale popełniają błędy realizacyjne. To prowadzi do niedostatecznych efektów lub ich braku, co rodzi u nauczycieli frustrację, czy wręcz pochopnie formułowane przekonanie, że teoria pedagogiczna niewiele ma wspólnego z rzeczywistością szkolną. Warto więc uświadomić sobie, jakie czynniki decydują o skuteczności danej metody. Pozwoli to nauczycielowi na przyjrzenie się swojemu działaniu wychowawczemu i mam nadzieję umożliwi jego weryfikację. Dlatego też w krótkiej charakterystyce wybranych metod wychowania warunkom skuteczności poświęcam więcej uwagi.

Metoda modelowania (oddziaływanie własnym przykładem) polega na kształtowaniu zachowań wychowanka według określonego wzorca lub wzoru. U. Bronfenbrenner wymienił trzy grupy czynników, od których zależy przebieg procesu modelowania: Są to:

- a) „właściwości podmiotu, czyli osoby wychowanka,
- b) cechy czynności, czyli zachowań, które są naśladowane,
- c) właściwości modelu” (Kapias, Kasperek, ks. Polok, 2008, s. 66).

Jest to metoda łatwa i trudna zarazem. Częściej stosowana w rodzinie, ze względu na więzi emocjonalne i siłę identyfikacji dziecka z rodzicami, a także z powodu większej podatności na jej działanie u dzieci młodszych. Ze względu na to, że modelowanie jest zazwyczaj procesem nieuświadomionym, jest to metoda naturalna i bardzo skuteczna, ale również trudna dla nauczyciela, bowiem wymaga zbudowania relacji z uczniem, prezentowania zachowania pożądanego, a nie tylko mówienia o nim. W pewnym sensie wystarczy samemu być nośnikiem wartości, postaw i zachowań, które chcemy ukształtować u wychowanków oraz być dla nich kimś ważnym. I na tym właśnie równocześnie polega trudność tej metody. Jednak świadome jej stosowanie jest bardzo

rozwojowe dla nauczyciela, sprzyja kształtowaniu u siebie cech, które mają stanowić wzorzec dla wychowanków, samoobserwacji i samodoskonaleniu.

Do warunków skuteczności metody modelowania należą:

- wiek dziecka, częstotliwość i długość kontaktu z modelem;
- siła identyfikacji wychowawcy i wychowanka (zmniejsza się wraz z wiekiem wychowanka);
- autorytet, kompetencje i prestiż wychowawcy, zakres jego władzy;
- możliwości udzielenia wychowankowi oparcia przez wychowawcę;
- podobieństwo zainteresowań, postaw, umiejętności, uzdolnień;
- przejawianie przez model entuzjazmu do prezentowanych zachowań pożądaných;
- zgodność płci sprzyja upodobnieniom. (Łobocki, 2003, s. 196). Feminizacja zawodu nauczycielskiego daje więc znacznie mniej szans na modelowanie zgodne z płcią chłopcom, co jednocześnie uświadamia znaczenie nauczycieli- mężczyzn w procesie wychowania.;
- liczba modeli zachowujących się tak samo (im większa, tym lepiej). Dlatego tak ważne jest porozumienie między nauczycielami, dotyczące priorytetów ich działalności wychowawczej, a także uzgodnienie jednorodności tych działań z rodzicami na drodze współpracy).

Wycofywanie się nauczycieli obojga płci z działań wychowawczych i skupianie głównie, a może tylko, na nauczaniu pozbawia wychowanków możliwości korzystania z dobrodziejstwa tej metody, za pomocą której „(...) możemy łagodnie i jakby niepostrzeżenie wprowadzić wychowanka w świat społecznych norm i wartości” (Konarzewski, 1987, s. 121).

Metoda zadaniowa polega na „powierzeniu dzieciom i młodzieży konkretnych zadań, których wykonywanie – jak się zakłada – prowadzi zwrotnie do konstruktywnych zmian ich zachowań i postaw pożądaných z wychowawczego punktu widzenia, a także do wzbogacenia ich wiedzy i doświadczeń w określonej dziedzinie działalności” (Łobocki, 2003, s. 197). Jest to metoda, w której z jednej strony wychowanek nabywa konkretne umiejętności, np. wyjaśnianie komuś czegoś, a z drugiej strony kształtujemy u niego gotowość do pomagania innym, uzyskując efekt wychowawczy. Dajemy mu też możliwość, poprzez na przykład przydzielanie zadania wzajemnej pomocy w nauce, odczucia satysfakcji z pomagania, co sprzyja utrwaleniu się tej gotowości. Wdzięcznym obszarem wychowania poprzez powierzanie zadań jest rodzina, w której istnieje wiele okazji do przydzielania dziecku obowiązków wynikających z bycia członkiem rodziny, a także umożliwiających mu nabywanie jakiś umiejętności (sprzątania, opiekania się roślinami, zwierzętami). Sprzyja to uświadamia-

niu sobie tej naturalnej prawidłowości życia społecznego, polegającej na tym, iż będąc członkiem jakiejś wspólnoty powinniśmy mieć gotowość do działania na jej rzecz, respektowania reguły wzajemności. Do wartości wychowawczych, jakie niesie ze sobą ta metoda, należy jej rola w przygotowaniu do pełnienia różnych ról społecznych (męża, żony, rodzica, opiekuna itp.), w przewyciężaniu własnego egoizmu i skłonności do rywalizacji na rzecz altruizmu i gotowości do współpracy oraz niesienia pomocy innym. Nauczyciel-wychowawca powinien więc przydzielać jak najczęściej wychowankom zadania wartościowe, o społecznym znaczeniu. Skuteczność tej metody zależy od:

- formułowania zadań o poziomie trudności adekwatnym do możliwości wychowanka;
- stopniowania trudności zadań
- zwiększania samodzielności wychowanka i stopniowego ograniczania interwencji wychowawcy;
- podejmowania się ich dobrowolnie i świadomie a nie pod przymusem lub za karę;
- przekonania o potrzebie pomagania i znajomości celu;
- zachęty ze strony rodziców i nauczycieli w formie pochwał oraz wskazywania korzyści, jakie odniosły osoby wspomagane;
- zadowolenia ze swojej użyteczności;
- doboru zadań, wynikających z naturalnych potrzeb wychowanków (tamże, s. 202-204).

Ze względu na korzyści, jakie przynosi ta metoda w zakresie społecznego i moralnego rozwoju wychowanków, należy zadbać o to, aby była ona wykorzystywana w jak najszerszym zakresie.

Metoda nagradzania (wzmacniania pozytywnego) i *metoda karania* (wzmacniania negatywnego) są szeroko opisane w literaturze psychologicznej i pedagogicznej. Opierają się na teorii wzmocnień B.F. Skinnera, która zakłada, że zachowania nagradzane ulegają powieleniu, a karane wygaszeniu. Są one metodami najczęściej stosowanymi przez nauczycieli w praktyce wychowawczej. *Metoda nagradzania* polega na udzielaniu pochwał lub przyznawaniu nagród i promowaniu w ten sposób zachowań pożądaných. Niestety część nauczycieli uważa, że należy ją stosować powściągliwie, może bowiem, jak twierdzą owi nauczyciele, „rozpuścić” ucznia. Ten pogląd wyrażany przez nauczycieli ma najczęściej źródło w ich wiedzy potocznej o wychowaniu. Oczywiście metoda nagradzania powinna być, jak każda inna metoda, stosowana w połączeniu z innymi, adekwatnie do sytuacji wychowawczej, a wówczas lęk o jej nadużywanie jest bezzasadny. Ma ona wiele walorów, z których każdy stanowi wystarczający

powód motywujący do jej stosowania. Przyjmuje się, że metoda nagradzania:

- zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia zachowania pożądanego u dzieci i młodzieży;
- pozytywnie motywuje do przejawiania zachowań społecznie i moralnie pożądanym;
- wpływa na aktywność i kreatywność;
- umacnia poczucie własnej wartości i godności (dlatego odgrywa ogromną rolę u wychowanków, przejawiających zaburzenia zachowania lub niedostosowanie społeczne) (tamże, s. 211).

Skuteczność metody nagradzania wymaga przestrzegania pewnych zasad, na przykład:

- znajomości uczniów, a przede wszystkim wiedzy na temat tego, co rzeczywiście stanowi dla nich nagrodę. Jeśli bowiem działanie nauczyciela nie jest przez ucznia postrzegane jako nagroda, nie przyniesie oczekiwanego skutku wychowawczego, np. ustawiczne stawianie ucznia za wzór do naśladowania, szczególnie w okresie dojrzewania może wywołać negatywne reakcje grupy, a więc raczej będzie dla niego karą niż nagrodą;
- nagradzania bezpośrednio po zmanifestowaniu zachowania pożądanego, aby wykluczyć sytuację, w której między zachowaniem pożądanym a odroczonej nagrodą pojawia się zachowanie niepożądane również wzmacniane przez tę nagrodę;
- nagradzania systematycznego zachowań pożądanym a dotychczas nie występujących;
- nagradzania niesystematycznego, jeśli wychowanek zaczyna przejawiać zachowania pożądanym w stopniu zadowalającym, po to, aby zrozumiał, że na dodatkowe wzmocnienie powinien zasłużyć w sposób szczególny;
- zastępowania z czasem wzmocnień o charakterze materialnym, podporami niematerialnymi (tamże, s. 209-211).

Skutki metody nagradzania są często odroczone w czasie, np. ukształtowanie u ucznia określonej postawy, zmiana przekonań.. Niekiedy nauczyciel nie ma szansy ich obserwować, mimo że się do nich przyczynił i dlatego metoda ta często przegrywa z metodą karania.

Metodą karania nazywa się „każdą działalność wychowawczą, polegającą na tworzeniu awersyjnych dla wychowanka zdarzeń, pozostających w czasowym związku z jego określonym zachowaniem się” (Konarzewski, 1987, s. 60). Może to dotyczyć sytuacji niewykonania reakcji (np. uczenie się unikania) oraz wykonania reakcji nieprawidłowej (Włodarski, 1998, s. 330). Karanie jest prawdopodobnie najlepiej poznana i najczęściej stosowaną metodą, można

nawet zaryzykować stwierdzenie, że nadużywaną. Z moich doświadczeń pracy z kandydatami na nauczycieli wynika niepokojąca obserwacja, iż na zajęciach warsztatowych, gdy symulowana jest praca z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze, karanie jest często pierwszym, niekiedy jedynym rozwiązaniem tej sytuacji, które są w stanie zaproponować. Nauczyciel stosujący metodę karania powinien zadbać o spełnienie warunków zwiększających jej skuteczność, do których należą:

- pozytywny stosunek karanego do karzącego;
- akceptacja przez karanego norm, za nieprzestrzeganie których został ukarany. Skuteczne karanie wymaga więc ukształtowania u wychowanka norm, które są przez niego zinternalizowane, co pokazuje jak bardzo powodzenie w jej stosowaniu zależy od innych metod i oddziaływań wychowawczych ją poprzedzających;
- stosowanie karania nie w sposób bezduszny, poniżający karanego i raczej nie w obecności osób trzecich;
- unikanie wymierzania kary w złości i pod wpływem silnych emocji;
- konsekwentne stosowanie kar za konkretne zachowania, a niezależnie od nastroju nauczyciela;
- unikanie zbyt surowych i zbyt łagodnych kar, dostosowanie stopnia ich surowości do wykroczenia, ale też odporności i wrażliwości karanego;
- poprzedzenie kary wyjaśnieniem szkodliwości czynu i winy karanego, co jest bardzo ważnym elementem wzmocnienia negatywnego w kontekście uzyskiwania skutków wychowawczych i powinno być dopełnione przez nauczyciela ze szczególną starannością;
- stworzenie możliwości dania rekompensaty za wyrządzone zło, czego często wychowankowie próbują uniknąć, gotowi ponieść nawet surowszą karę. A ten warunek właśnie ma duże walory wychowawcze, ponieważ wiąże działanie niepożądane z koniecznością naprawienia szkody i być może czyni z kary nie tylko zewnętrzne wzmocnienie negatywne, ale narzędzie kształtujące potrzebę zadośćuczynienia.

Zanim jednak nauczyciel sięgnie po tę metodę powinien wyraźnie uświadomić sobie, że wywołuje ona wiele negatywnych skutków ubocznych, takich jak: lęk, gniew, obniżenie własnej wartości, smutek, gotowość do zemsty, a także, że zachowanie niepożądane często nie znika, jest jedynie wygaszane w obecności karzącego, a w sytuacjach nie zagrożonych karą wychowanek powraca do tych zachowań.

Metoda perswazyjna stanowi rodzaj słownego oddziaływania, polega na przekazywaniu wychowankowi komunikatów językowych w celu zmiany jego

opinii, przekonań i postaw, wzbogacaniu i korygowaniu jego wiedzy w różnych sprawach. Celem tej metody jest głównie wyjaśnienie i uprzyśtępnienie wychowankowi wartości i norm. Ważne w perswazji, jako metodzie wychowania, jest słowo jako nośnik informacji, ale równie ważne jest emocjonalne tło przekazu, sposób w jaki mówimy: stanowczy, upominający, spokojny itd. Metoda perswazji opiera się na koncepcji wychowania bez porażek T. Gordona, który zwrócił uwagę na to, że przyczyną wielu niepowodzeń wychowawczych jest nieumiejętne porozumiewanie się, co ma negatywny wpływ na relacje. Skrytykował on takie praktyki rodzicielskie i wychowawcze, jak: krytykowanie, potępienie, komenderowanie, grożenie, ośmieszanie, wypytywanie, pouczanie, głoszenie kazań itp., nazywając je barierami komunikacyjnymi (Gordon, 1995, s. 93-100). Dorośli, stosujący takie praktyki często myślą że właśnie z metodą perswazji, która wymaga umiejętności komunikacyjnych: aktywnego słuchania, stosowania komunikatów niewerbalnych zgodnie z intencją, formułowania przekonujących argumentów, a przede wszystkim szacunku do drugiego człowieka, liczenie się z jego opiniami, niewykorzystywania przewagi, wynikającej z roli, czy sytuacji. Skuteczność metody perswazji zależy właśnie od wyżej wymienionych warunków. Jej podstawą jest szczerą rozmowa, która powinna skłaniać do głębszej refleksji etycznej i motywować do podejmowania zachowań pożądaných moralnie i etycznie (Łobocki, 2003, s. 205-208; Kapias, Kasperek, ks. Polok, 2008, s. 62-64).

Metody oddziaływań grupowych polegają na organizowaniu aktywności grupowej i oddziaływaniu na zbiór osób poprzez stawianie im zadań, kierowanie grupą, koordynowanie jej pracy. M. Łobocki w tej grupie metod wymienia: organizowanie działalności zespołowej, organizowanie działalności samorządnej, współudział uczniów w organizowaniu lekcji (Łobocki, 2003, s. 218-229). Niezależnie od tego z jaką metodą szczegółową mamy do czynienia, w pracy grupowej według A. Kamińskiego powinny obowiązywać następujące zasady:

- a) „Głównym źródłem pomocy dla każdego członka grupy są inni uczestnicy (indywidualnie i zbiorowo).
- b) Rozumienie i wykorzystywanie w nauce metody pracy grupowej polegającej na wspólnym rozwiązywaniu problemów, wyrażaniu stosunku emocjonalnego wobec innych, kształtowaniu wzorów stosunków interpersonalnych, wpływie na innych.
- c) Dążenie do umocnienia zdolności uczestników do funkcjonowania samodzielnego i autonomicznego jako jednostki i jako grupy.
- d) Nauczanie uczestników grupy wykorzystywania doświadczenia grupowego do funkcjonowania w różnych sytuacjach grupowych w realnym życiu” (za Kapias, Kasperek, ks. Polok, 2008, s. 62-64).

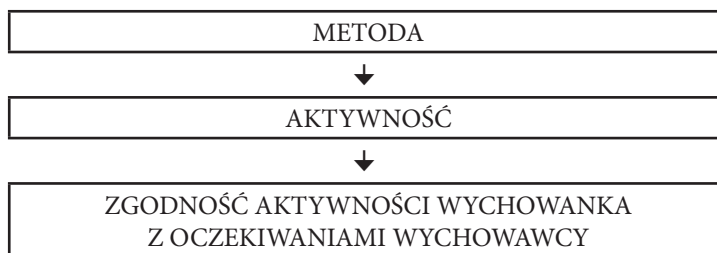
Wychowawca ma istotny wpływ na prowadzenie grupy i wymaga to od niego: znajomości procesów grupowych, świadomości różnic między grupami związanych z ich dynamizmem rozwoju, umiejętnością radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, odpornością na stres, doświadczeniami, oczekiwaniami wnoszonymi do grupy przez jej uczestników. Zadaniem wychowawcy jest przydzielanie grupie zadań, tworzenie wizji, motywowanie jej do działania, tworzenie i współtworzenie zasad i norm grupowych, obyczajów, dających grupie poczucie tożsamości i odrębności, wyznaczanie ról, dawanie wsparcia, tworzenie warunków współpracy, stwarzanie okazji członkom zespołu do poznawania własnych słabych i mocnych stron w pracy zespołowej, inspirowanie zmian i kierowanie nimi, przejawianie gotowości do przejścia na siebie konfliktu i zachowania dystansu, zapobieganie pogłębianiu się podziałów (Katzenbach, Smith, 2001, s. 45-51). Metody grupowe stawiają przed nauczycielem duże wymagania, ale też korzyści wynikające z poprawnego ich stosowania, jakie uzyskuje uczeń w postaci wielu kompetencji, szczególnie społecznych, są nie do przecenienia. Wydaje się, że w praktyce nauczycielskiej, metody grupowe nadal stosowane są zbyt rzadko.

Przedstawiona tutaj krótka charakterystyka wybranych metod wychowania jest oczywiście jedynie orientacyjna, miała na celu głównie uświadomienie istoty metod, uwarunkowań skuteczności ich stosowania oraz wskazania niezbędnych kompetencji nauczycieli chcących pracować tymi systemami.

Analizując różne klasyfikacje metod wychowania i ich opisy w literaturze pedagogicznej można wysnuć wniosek o ich funkcjonowaniu na trzech różnych poziomach (Piotrowiak, 2002, s. 146-147).

I poziom opiera się na założeniu zgodności między oczekiwaniami wychowawcy a uzyskiwanym efektem w zachowaniu uczniów. Związany jest więc z bezpośrednim wpływem wychowawcy i stosowaniem systemu nagród i kar.

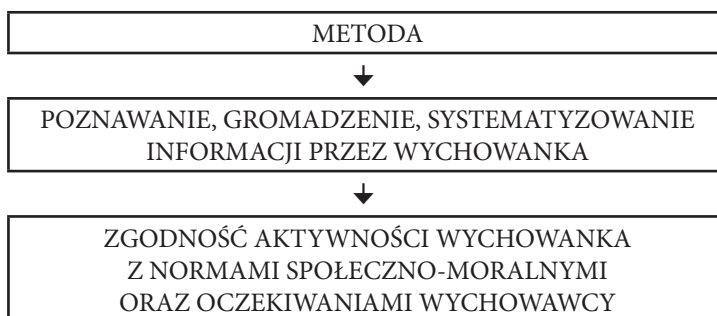
Rys. 1. Uwarunkowania postaw wychowanka na poziomie I



Źródło: (Oprac. na podstawie Piotrowiak, 2002, s. 146)

II poziom związany jest z grupą metod pośrednich (podporządkowywaniem i narzucaniem, z informowaniem i perswazją, z modelowaniem i wzorowaniem się). Wskazuje na istnienie drogi pośredniej w dochodzeniu przez wychowanka do własnej aktywności, która jest uzależniona od obowiązujących w danym społeczeństwie norm etyczno-moralnych.

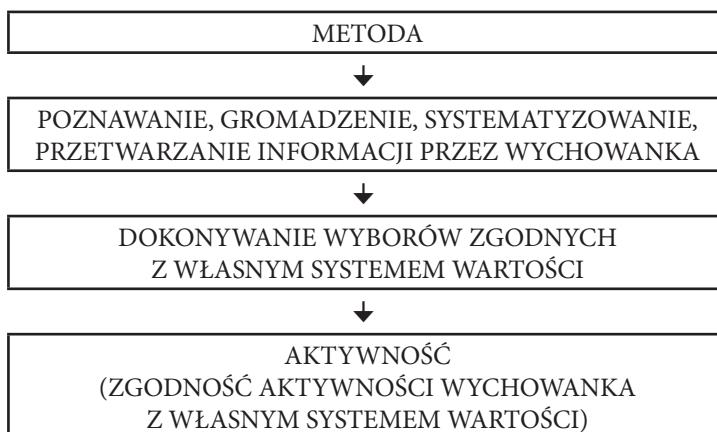
Rys. 2. Uwarunkowania postaw wychowanka na poziomie II



Źródło: (tamże, s. 146)

III poziom jest najbardziej złożony, ale też najbardziej akceptowalny przez wychowanka, bowiem w największym stopniu uwzględniający jego wybory. Warunkiem pomyślnego działania jest posiadanie przez wychowanka własnego systemu wartości, określonych doświadczeń, które stanowią podstawę jego aktywności. Wychowawca pełni rolę partnera, współuczestnika.

Rys.3. Uwarunkowania postaw wychowanka na poziomie III



Źródło: (tamże, s. 147)

Metody wychowania są nieodłącznym elementem pracy wychowawczej, a ich odpowiedzialne stosowanie stanowi powinność nauczyciela.

Na zakończenie rozważań dotyczących strategii i metod wychowania, należy wspomnieć o tzw. *strategiach przetrwania* opisywanych przez A. Janowskiego (1992). Nauczyciele stosują je w sytuacjach, trudnych, w których nie radzą sobie z klasą, a ich głównym celem staje się możliwie bezawaryjne przeżycie zdarzeń. Sporadyczne sięganie po nie bywa konieczne, ale ich utrwalanie się i stosowanie jako głównego, czy wręcz jedyne sposobu radzenia sobie z klasą – niebezpieczne. Dlatego też niezbędna jest wiedza nauczyciela o ich przejawach i skutkach. Zaobserwowanie tych strategii u siebie powinno nakłonić nauczyciela do refleksji i modyfikacji swojego działania. Do strategii przetrwania stosowanych przez nauczycieli należą:

- a) *Oswajanie (socjalizacja)* polegające na maksymalnym przystosowaniu uczniów do rzeczywistości szkolnej, tak aby doprowadzić do pełnego zaakceptowania wzorców preferowanych przez szkołę. Wiąże się to z ostentacyjnym niezauważaniem tych aspektów ich osobowości, które nie są związane z rolą ucznia. Niesie to za sobą niebezpieczeństwo unifikacji i tłumienia rozwoju indywidualności ucznia, a także utratę przez nauczyciela kontroli nad tym, czy nadal są to wzorce preferowane przez szkołę, czy jego prywatne. Poza tym karząc uczniów za indywidualność równocześnie modeluje się postawę braku tolerancji dla odmienności.
- b) *Dominowanie* przejawia się w celowym podkreślaniu przez nauczyciela swojej przewagi wynikającej z wieku, wiedzy, pozycji czy siły. Nauczyciel w tej strategii stosuje groźby, ośmieszanie, zawstydzanie, będąc niekiedy przekonany, że mają one oddziaływanie wychowawcze. Najczęstszą reakcją uczniów jest strach i wycofanie z aktywności lub agresja. Długofalowym skutkiem częstego stosowania tej strategii przez nauczyciela jest niechęć, czy wręcz nienawiść uczniów do niego, do przedmiotu, co wręcz uniemożliwia wzbudzenie zainteresowania przedmiotem. Nauczyciel stosujący tę strategię zyskuje przekonanie o swojej skuteczności, choć przyczyny posłuszeństwa uczniów nie są dla nich rozwojowe.
- c) *Bratanie się z uczniami*, bywa stosowane szczególnie przez młodych nauczycieli, jako sposób na uniknięcie kłopotów z klasą przez stanie się mniej dorosłym. Przejawia się w sposobie ubierania się, wysławiania zbliżonym do grupy wiekowej uczniów. Nauczyciel często odwołuje się do wspólnych zainteresowań czyniąc z nich przedmiot rozmowy na lekcji. Kolejnymi przykładami zachowań nauczyciela bratającego się z uczniami jest zwieranie się ze swoich prywatnych problemów, dystansowanie się od decyzji

i postępowania innych nauczycieli i dyrekcji szkoły, flirtowanie z uczniami, opowiadanie dowcipów itp. Rodzi to niebezpieczeństwo utraty autorytetu, nie daje szansy na bycie oparciem dla uczniów, może u nich generować postawy roszczeniowe, uniemożliwia efektywne nauczanie.

- d) *Terapia zajęciowa* polega na zlecaniu uczniom prac niekoniecznie sensorycznych, ale dających pozór aktywnego i ciągłego angażowania ich. Do takich prac należą, m.in.: przepisywanie książek, rysowanie map czy obrazków, porządkowanie sali. Nauczycielowi daje to iluzję panowania nad klasą, dla uczniów nie jest zbyt obciążające, lecz na pewno nie jest celowe z wychowawczego i dydaktycznego punktu widzenia, stanowi stratę czasu, który powinien być przeznaczony na realizację innych celów.
- e) *Rytuał i rutyna* przejawia się w powtarzalności czynności na każdej lekcji, nadawaniu nadmiernej rangi i poświęcaniu zbyt dużo czasu na takie czynności jak sprawdzanie obecności, sprawdzanie pracy domowej, odpytywanie uczniów. Nauczyciel stosuje tę strategię, gdy ma problemy z zaprowadzeniem nad klasą. Lekcje najczęściej mają ten sam przebieg, oparty na monologu i dyktowaniu notatek przez nauczyciela (niekiedy tych samych przez lata), bez pracy zespołowej, ponieważ ona wiąże się z niebezpieczeństwem nieprzewidywalności i utraty kontroli przez nauczyciela. Skutkiem takiego działania jest nuda i spadek motywacji po stronie uczniów.
- f) *Zamiana pracy na gry* w prowadzeniu lekcji ułatwia to życie nauczycielowi, bowiem forma gry jest zazwyczaj bardziej akceptowalna przez uczniów.
- g) *Negocjacje* stosowane są przez nauczyciela, który nie potrafi zmotywować uczniów do wyłożonej pracy, nie umie sobie poradzić z oporem grupy, musi więc uciec się do stosowania techniki „coś za coś”, do ustępstw najczęściej wymuszanych przez uczniów. Niestety strategia ta przeważnie prowadzi do postawy roszczeniowej u uczniów, z którą nauczyciel nie radzi sobie, a uczniowie przejmują kontrolę nad tym, co się dzieje na lekcji.

Strategie przetrwania są odpowiedzią na trudności nauczyciela w radzeniu sobie z klasą, ale też wynikają z jego, nie zawsze uświadomionych potrzeb i lęków. Czasami stosują je nauczyciele, którzy nie lubią swojej pracy, ani uczniów i starają się przetrwać w szkole w miarę bezkolizyjnie i bez większego wysiłku. Inną przyczyną stosowania tych strategii jest brak określonych kompetencji, merytorycznych, dydaktycznych czy psychologicznych, co powoduje trudności w zachowaniu ładu i dyscypliny w klasie szkolnej, prowadzenie nudnych i monotonicznych lekcji, brak motywacji u uczniów. Podstawą zmiany takiego niekorzystnego stanu rzeczy jest gotowość nauczyciela do dokonywania zmian, a także do zbierania informacji od uczniów czy innych nauczycieli, które umożliwiają mu autoewaluację. Nauczyciel może korzystać z gotowych

ankiet ewaluacyjnych lub tworzyć nowe, także na użytek konkretnej sytuacji w danej klasie. Tworzenie nowej ankiety ewaluacyjnej wymaga jednak wiedzy i umiejętności o charakterze metodologicznym. Ważne jest, aby uzyskane od uczniów odpowiedzi traktować jako informacje a nie tylko jako ocenę, nawet jeśli są one krytyczne i w pierwszym momencie nauczyciel się z nimi nie zgadza. Należy również pamiętać, że zawsze znajdują się uczniowie, którzy z różnych powodów, niezawinionych przez nauczyciela, krytykują jego przedmiot lub osobę. Nauczyciele, którzy unikają informacji zwrotnych, albo je odrzucają, zazwyczaj powielają popełniane błędy i nie rozwijają się. Gotowość do poddawania się ewaluacji i autoewaluacji jest więc świadectwem dojrzałości nauczyciela, poziomu jego inteligencji emocjonalnej, zaangażowania w pracę zawodową. Poniżej przedstawiam przykłady gotowych ankiet kierowanych do uczniów, z których nauczyciele mogą skorzystać (Włodarski, Hankała, 2004, s. 292-294).

Ankieta 1

Zakreśl, proszę, na kartce słowa, które najlepiej, Twoim zdaniem, określają mnie jako nauczyciela. Informacje od Ciebie pomogą mi stać się lepszym nauczycielem. Na czerwono zakreśl słowa opisujące mnie takim, jakim bywam najczęściej. Na niebiesko zakreśl słowa opisujące mnie takim, jakim czasami zdarza mi się bywać, a na pomarańczowo słowa opisujące mnie takim, jakim nie bywam nigdy. Możesz też odpowiednimi kolorami dopisać określenia mojej osoby, które uważasz za ważne, a których tu nie ma.

wesoły	sprawiedliwy	spokojny	troskliwy
miły	uśmiechnięty	wyrozumiały	opanowany
zadowolony	pomocny	sympatyczny	sprawny
dobrze tłumaczący	pożyczający	dający się lubić	
wzbudzający szacunek	poświęcający się	cierpliwy	
mający ciekawe pomysły		wzbudzający zaufanie	
smutny	niesprawiedliwy	nerwowy	ponury
niedobry	niedbający o mnie	nudny	zapominalski
niesympatyczny		niezadowolony	surowy
agresywny	za często krzyczący	źle tłumaczący	
niegodny zaufania		sprawiający mi przykrość	

Dziękuję!

Ankieta 2

Jeżeli chcesz, żebym był lepszym nauczycielem, pomóż mi w tym. Postaw krzyżyk pod określeniem: często, rzadko lub nigdy.

	często	rzadko	nigdy
1. Czy jestem dla Ciebie uprzejmy?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Czy traktuję Cię sprawiedliwie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Czy jestem uczciwy?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Czy jestem taktowny?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Czy robię wrażenie człowieka zainteresowanego swoją pracą?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Czy rozmawiam z Tobą o Twoich kłopotach?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Czy okazuję Ci uznanie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Czy jestem cierpliwy?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Czy jestem opanowany?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Czy kiedy chcesz porozmawiać, słucham Cię uważnie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Czy jestem kulturalny?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Czy sądzisz, że Cię lubię?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Czy jestem zbyt surowy wobec Ciebie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Czy robię wrażenie człowieka zadowolonego z życia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Czy potrafię przyznać się do błędu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Czy możesz mi zaufać?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Czy czujesz się skrępowany w moim towarzystwie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Czy uważnie słucham Twoich propozycji?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Czy oczekuję od Ciebie zbyt dużo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Czy uśmiecham się do Ciebie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Czy jestem życzliwy w stosunku do Ciebie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | |
|------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 22. Czy umiem się bawić? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Czy mam poczucie humoru? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Czy okazuję uznanie dla Twoich sukcesów pozaszkolnych? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Czy w ogóle zachęcam Cię do uczenia się? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Czy boisz się zadawać mi pytania? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Czy mam jakieś tiki, nawyki, dekoncentrujące uwagę? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Czy pomagam Ci, kiedy tego potrzebujesz? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Czy patrzę na Ciebie, kiedy z Tobą rozmawiam? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Czy okazuję Ci pozytywne uczucia? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Czy wierzę w Ciebie, w to, że dasz sobie radę? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Twój własny komentarz do tej ankiety:

.....
.....
.....

Dziękuję!

6. UCZEŃ SPRAWIAJĄCY TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE JAKO WYZWANIE DLA NAUCZYCIELA – POJĘCIE I OBJAWY TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZYCH

W obszernej literaturze dotyczącej trudności wychowawczych nie ma ich jednoznacznej definicji. W pracach na ten temat dominują dwa ujęcia: fenomenologiczne (opis) i etiologiczne (przyczyny). Dla dalszych rozważań przyjmuję definicję H. Izdebskiej, według której „Na trudności wychowawcze składają się problemy, jakie dziecko (małe, dorastające) stwarza rodzicom i nauczycielom w procesie swojego psychofizycznego i społecznego rozwoju” (Izdebska, 1993, s. 858). Definicja ta zawiera dwa istotne elementy: sytuację, która wymaga interwencji wychowawczej oraz przebieg rozwoju dziecka i jego uwarunkowania. Oba elementy są ze sobą sprzężone. Biorąc pod uwagę kryterium przyczyn można trudności wychowawcze sklasyfikować w następujące grupy:

- a) „trudności wynikające z zaniedbań wychowawczych oraz negatywnych oddziaływań środowiska rodzinnego;
- b) trudności związane z niepowodzeniami szkolnymi dzieci i młodzieży (ale nie same niepowodzenia);
- c) trudności spowodowane błędami wychowawczymi, głównie w środowisku rodzinnym;
- d) trudności wynikające z nieprawidłowego funkcjonowania rodziny;
- e) trudności związane z psychofizycznym rozwojem dziecka (przebyte choroby, tzw. deficyty lub mikrodefekty rozwojowe, zaburzenia w sferze emocjonalnej, nadpobudliwość lub zahamowania);
- f) trudności wzrostu;
- g) trudności wyłaniające się w kontekście rozbieżności dążeń, oczekiwań i ambicji rodziców oraz dążeń i zainteresowań dzieci” (tamże, s. 858-859).

Zdaję sobie sprawę ze złożoności problematyki, dlatego poniższe rozważania sygnalizują jedynie uwarunkowania trudności wychowawczych. Dotyczą zaś głównie analizy różnorodnych zachowań uczniów, które przez nauczycieli są klasyfikowane jako trudne oraz możliwych działań podejmowanych w celu zapobiegania takim zachowaniom, bądź radzenia sobie z nimi.

Zastanawiając się nad objawami zachowań ucznia, które można uznać za zaburzone i sprawiające nauczycielowi trudności wychowawcze przyjmuję, że o zaburzonym zachowaniu możemy mówić, gdy obserwujemy powtarzające się sztywne zachowania wychowanka, nieadekwatne do sytuacji, które uniemożliwiają adaptację do tych sytuacji. Dziecko nie korzysta z własnych doświadczeń, nie uczy się z nich. Sprawia wrażenie jakby nie rozumiało sytuacji, w której się znajduje i reaguje na nią silnym napięciem emocjonalnym. Nie potrafi zmienić swego zachowania, nie próbuje zmierzyć się z tym, co się dzieje (Strzemieczny, 1988). „Zaburzone zachowanie dotyczy trzech wymiarów psychiki dziecka:

- zaburzenia myśli (sądów, przekonań) na temat siebie, innych, otaczającej rzeczywistości itp.;
- zaburzenia przejawianych emocji towarzyszących myślom (niewspółmierność ich siły i rodzaju, zablokowanie ekspresji emocjonalnej);
- zaburzenia działania w danej sytuacji (np. wycofanie, autodestrukcja, atak)” (Maksymowska, Sobolewska, Werwicka, 2006, s. 54).

Pojawiające się u wychowanka emocje, myśli i działania są: nieadekwatne, sztywne, szkodliwe, automatyczne.

Tabela 1. Przykładowe obszary zaburzonych zachowań dziecka

Obszary zaburzonych zachowań	Przykładowe symptomy zaburzonych zachowań
Zaburzone relacje z rówieśnikami	<ul style="list-style-type: none"> • wycofanie się z kontaktów, • nierespektowanie wielu norm grupowych, • reagowanie odrzuceniem na próby nawiązania kontaktu, • brak współdziałania z rówieśnikami, • używanie przemocy fizycznej, werbalnej seksualnej w kontaktach z rówieśnikami, • zachowania dominujące, • poniżanie słabszych od siebie, • przyjmowanie destrukcyjnych dla siebie i innych ról społecznych, m.in.: „kozioł ofiarny”, klasowy błazen”.
Zaburzone relacje z dorosłymi	<ul style="list-style-type: none"> • stałe niewyrażanie swoich potrzeb i złość w przypadku ich niezaspokojenia, • zachowania prowokacyjne, mające na celu skupienie na sobie uwagi, • zachowania roszczeniowe – nadmierne domaganie się czegoś, co jest trudne lub niemożliwe do uzyskania w danej chwili • naruszanie granic przez kontakt nieadekwatny do zażyłości.
Zaburzona ekspresja emocji	<ul style="list-style-type: none"> • zablokowanie ekspresji mimicznej, • reakcje emocjonalne niewspółmierne lub nieadekwatne do bodźców – płaczliwość, lękliwość, wesołkowatość, • reagowanie przerażeniem na kontakt fizyczny, czy konieczność rozbierania się (np. lekcje wychowania fizycznego, wizyta u lekarza), • permanentne używanie tonu głosu zawierającego pretensje, • otwarta złość i wrogość wobec innych, płacze, krzyki.
Zaburzenia związane z powściągliwością do wykonywania zadań	<ul style="list-style-type: none"> • brak reakcji na proste polecenia, mimo ich powtarzania, • zaburzenia koncentracji, • częste wagary, • niechęć do podejmowania działań, • permanentne nie odrabianie lekcji i nie przynoszenie książek, zeszytów.

<p>Inne symptomy zaburzeń</p>	<ul style="list-style-type: none"> • przymus wykonywania takich czynności jak: skubanie palców, ogryzanie paznokci, potrząsanie rękami, nogami, • nałogowe kłamanie, • nadpobudliwość ruchowa, • przekazywanie zmyślonych informacji, tzw. niesamowite opowieści (uwaga: czasami w takich opowieściach ukryte są prawdziwe informacje o przemocy fizycznej, seksualnej, znęcaniu się czy skrajnym zaniedbaniu), • zachowania autoagresywne (okaleczanie się, sięganie po środki zmieniające świadomość).
-------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Źródło: (Maksymowska, Sobolewska, Werwicka, 2006, s. 53-54).

Współcześnie proces wychowywania dzieci i młodzieży wydaje się być trudniejszy i bardziej skomplikowany. Rozwój dzieci i młodzieży przebiega w warunkach z wielu powodów bardzo złożonych. Niekiedy zawodzą więc znane i dotychczas skuteczne sposoby oddziaływania, bowiem sytuacja pozaszkolna zmienia się zbyt szybko. Podstawowe środowiska wychowawcze, jakimi są rodzina i szkoła nie zawsze prawidłowo wypełniają swoje funkcje. Istnienie „konkurencyjnych”, atrakcyjnych dla dzieci i młodzieży środowisk, chociażby Internetu, których wpływ wymyka się spod kontroli rodziny i szkoły również oddziałuje na przebieg procesu wychowania, i jest powodem pojawiania się różnorodnych problemów.

6.1. PRACA Z UCZNIEM SPRAWIAJĄCYM TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE

Często, być może zbyt często, mówimy dziecko (uczeń) trudny. Lepiej byłoby gdybyśmy mówili o uczniach sprawiających trudności wychowawcze, bądź o pracy nauczyciela w sytuacji trudności wychowawczych. Dlaczego taka zmiana jest konieczna? Jeśli mówimy o uczniu trudnym, to uważamy, że to właśnie w nim tkwią wszelkie przyczyny „zła” i to tylko jego trzeba i wystarczy zmienić. Takie myślenie i idące w ślad za nim działania niestety nie przynoszą oczekiwanych efektów. Ten sam uczeń w sytuacji pozaszkolnej, w grupie przyjaciół, znajomych nie jest już dzieckiem trudnym, owi znajomi tak go nie odbierają. Czyli nie zawsze określenie „uczeń trudny”, jest uprawomocnione. To dziecko, ten uczeń **w określonych sytuacjach** stwarza problemy rodzicom i nauczycielom. Zastanawiając się więc nad uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze nie możemy analizować i próbować zmieniać jedynie ucznia, musimy analizować i zmieniać również kontekst, sytuację, w której owo złe zachowanie ma miejsce, w tym również postępowanie nauczyciela. W praktyce

oczekiwania dorosłych nie zawsze są zgodne z najnowszą wiedzą psychologiczną i pedagogiczną, z przyjętymi celami i zadaniami, czy z dobrem dziecka.

W tym miejscu warto powrócić do zagrożeń jakie niesie ze sobą posługiwanie się przez nauczyciela wiedzą potoczną. Każdy z nas ma jakieś potoczne poglądy na temat natury człowieka. Niestety w przypadku nauczycieli brak świadomości jaką „wyznają” antropologię dziecka, może mieć wpływ na ich działanie. Tym bardziej, że w pracy z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze ważną jest relacja między tym uczniem i tym nauczycielem. Wśród ujawnianych u nauczycieli antropologii dziecka można wymienić przynajmniej 4:

- a) *oświeceniowa* postrzegająca dziecko jako „barbarzyńcę, którego należy jak najszybciej wyprowadzić ze stanu dzikości”. Nauczyciel przyjmuje postawę wszechwiedzącego, pouczającego, dającego gotowe recepty na wszystko mentora. Kształtuje dziecko na podobieństwo dorosłych, w tym również siebie. (Dziecko – niedoskonały dorosły. Dorosły – mentor, ekspert).
- b) *romantyczna* wersja dziecka opiera się na przekonaniu, że „dziecko jest głupiotkie, ale o dobrym serduszk”. Nauczyciel unika poważnego traktowania dziecka, nie podejmuje z nim tematów drażliwych, trudnych. Trywializacja świata dziecka jest przejawem dominacji i lekceważenia, nie sprzyja rozwojowi. Charakterystyczna dla tej orientacji jest stylistyka językowa obfitująca w eufemizmy, zdrobnienia, uproszczenia merytoryczne i gramatyczne. (Dziecko – naiwna istotka. Dorosły – dobroduszny, nadopiekuńczy przewodnik).
- c) *pozytywistyczna* antropologia dziecka kładzie nacisk głównie na wartości poznawcze, a nie na encyklopedyczną wiedzę. Dziecko jest traktowane jako czysta tablica. Nauczyciel nie docenia kreatywności dziecka, jego wyobraźni i emocji. (Dziecko – puste naczynie. Dorosły - ekspert „z lejkiem do wlewania oleum”).
- d) *humanistyczna* antropologia dziecka, uznaje jego podmiotowość, prawo do godności. Nauczyciel liczy się z rzeczywistymi potrzebami dziecka, jego możliwościami i ograniczeniami, dzieli się z dzieckiem swoim doświadczeniem, ale też zaprasza do wspólnych poszukiwań, bowiem nie traktuje świata dzieci jako podrzędnego do świata dorosłych. Ma świadomość, że od dzieci też może się uczyć i tego nie ukrywa. (Dziecko – interpretator poszukujący. Dorosły – interpretator poszukujący mający więcej doświadczenia) (Taraszkiewicz, 1996, s. 22-23).

Ćwiczenie: Zastanów się nad swoją antropologią dziecka, ona określa nie tylko role jakie nadajesz uczniom, ale także tę, którą przyjmujesz jako nauczyciel. Konieczna jest szczerłość wobec siebie. Przypomnij sobie, co myślisz stając przez uczniami z klasy, w której dopiero rozpoczynasz zajęcia.

Zachowania problemowe ucznia, można określić jako takie, których nie może zaakceptować dany nauczyciel. Taka definicja ma pewną wartość praktyczną, trudno bowiem zaprzeczyć, że to co wydaje się jednemu nauczycielowi problemem, nie będzie problemem dla drugiego. Na przykład jeden nauczyciel toleruje rozmowy podczas pracy, inny wymaga zachowania ciszy; jeden wymaga zgłaszania się przed odpowiedzią, innemu nie przeszkadza, że dzieci przekrzykują się w klasie. Prawdopodobnie można znaleźć zachowania, które są denerwujące dla wszystkich, choć nie w tym samym stopniu.

Oczywiście w szkole mamy do czynienia z dużą ilością sytuacji trudnych, których przyczyny nie mają związku z nauczycielem. Dotyczą one uczniów, którzy powodują problemy w szkole niezależnie od tego, jaki jest nauczyciel. Są to dzieci odrzucające powszechnie uznawane standardy zachowania lub dające jasno do zrozumienia, że nie lubią przedmiotu, nauczyciela, czy szkoły, nawet zanim to poznają.

W radzeniu sobie z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze ważne jest poznanie powodów niewłaściwego zachowania. W literaturze poświęconej trudnościom wychowawczym i zaburzeniom zachowania uczniów najczęściej wskazuje się przyczyny tkwiące w środowisku rodzinnym (zakłócenia funkcjonowania rodziny, patologie w rodzinie, nieprawidłowy przebieg procesu wychowania), lub przyczyny tkwiące w uczniu (np. zaburzenia rozwoju, przebyte choroby). Problematyka przyczyn jest szeroko opisana i wykracza poza ramy tego opracowania. Nauczyciel podejmując pracę z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze, jeśli chce, aby jego działanie miało szansę na sukces, musi podjąć trud zdiagnozowania uwarunkowań zachowania ucznia. Radzenie sobie z tak złożonymi sytuacjami wymaga często współpracy z rodziną, z pedagogiem szkolnym lub innymi instytucjami i specjalistami. Nie zawsze jednak przyczyny niewłaściwego zachowania ucznia są tak poważne i złożone. W prostszych przypadkach pomocne może okazać się opisanie sytuacji, w jakich najczęściej dochodzi do naruszenia dyscypliny. Daje to nauczycielowi szansę na stworzenie warunków ograniczających lub eliminujących to zachowanie. Istotne w takich sytuacjach mogą okazać się następujące pytania:

- Czy uczeń częściej wchodzi w konflikt z nauczycielami czy nauczycielkami?
- Czy istnieje związek między wiekiem i stażem pracy nauczyciela a skłonnością ucznia do wchodzenia z nim w konflikt?
- Czy konflikty częściej pojawiają się na lekcjach z przedmiotów podstawowych wymagających większego nakładu pracy i prowadzonych w sposób bardziej restrykcyjny, czy na lekcjach prowadzonych swobod-

niej, postrzeganych jako poboczne, na których możliwe jest poruszanie się po klasie?

- Czy gdy dochodzi do konfliktu na lekcjach uczeń znajduje poparcie dla swojego zachowania w jakiejś grupie innych uczniów, bądź ta grupa prowokuje go do takich zachowań?
- Czy uczeń regularnie doznaje niepowodzeń z jakiś przedmiotów, co może stać się przyczyną konfliktu z nauczycielem?
- Czy jest w szkole nauczyciel (nauczyciele), z którym ten uczeń ma szczególnie dobre relacje? Ktoś taki może odegrać ważną rolę wychowawczą (Robertson, 1998, s. 104-105).
- Jak reaguje reszta klasy na określone zachowania ucznia? Czy klasa czeka na takie sytuacje i traktuje je jako swoistą atrakcję a danego ucznia jako wyraziciela „emocji” większości, czy staje się obojętnym „wizdem”, czy udziela jakiegos wsparcia nauczycielowi powstrzymując ucznia? Taka refleksja jest konieczna, jeśli jako nauczyciele mamy problem z zachowaniem ucznia, bowiem to zachowanie zawsze odbywa się w jakimś kontekście. Ten kontekst ma ogromne znaczenie dla skuteczności działań podejmowanych przez nauczyciela.

Cenne może okazać się spojrzenie na zakłócenia ładu i dyscypliny przez ucznia na lekcji oraz planowanie zapobiegania temu z trzech punktów widzenia:

- przyczyn sprawczych - dlaczego uczeń postanowił zachować się źle?;
- motywów i celów – co uczeń chce osiągnąć za pomocą złego zachowania?
- kontekstu – jaka sytuacja zachęca go do złego zachowania? (tamże).

Jak już wspomniałam *przyczyny* dotyczące zaburzonego zachowania ucznia mogą tkwić w środowisku rodzinnym (jego sytuacji ekonomicznej, nieprawidłowym wypełnianiu funkcji, błędach wychowawczych, patologiach rodziny). Niestety w dużej części przypadków nauczyciel nie ma wpływu na stan środowiska rodzinnego. Jego obowiązkiem jednak jest podejmowanie działań mających na celu poprawę funkcjonowania dziecka, bądź to przez nawiązanie współpracy z rodziną, bądź przez działania rekompensujące kierowane bezpośrednio do ucznia, jeśli współpraca ta nie jest możliwa w stopniu zadowalającym. O znaczeniu współpracy z rodzicami dla pracy nauczyciela będzie mowa w dalszej części rozważań. Kolejna grupa przyczyn, to czynniki tkwiące w samym dziecku. Mogą one mieć charakter genetyczny i wrodzony (np. niski poziom zdolności ogólnych) lub nabyty (przebyte urazy, choroby). Na te czynniki nauczyciel nie ma wpływu. Dobra znajomość ucznia, jego ograniczeń i możliwości pomaga w zrozumieniu jego zachowań oraz umożliwia zaplano-

wanie adekwatnego działania przez nauczyciela, sprzyja też unikaniu błędów wychowawczych. Zawsze należy szukać odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób szkoła może pomóc uczniowi przezwyciężyć różne niekorzystne uwarunkowania? Nie wolno bowiem zapominać, że szkoła wywiera własny wpływ na zachowanie swoich uczniów.

Rozpoznanie *motywów* niewłaściwego zachowania ucznia może uchronić nauczyciela przed nieświadomym potwierdzaniem ich, a przez to wzmacnianiem takiego zachowania. Dreikurs (i współautorzy 1982) wskazuje, jak rozpoznać najczęstsze motywy kierujące trudnym zachowaniem dzieci. Autorzy oparli się na modelu zachowania się ludzi A. Adlera, „(...) według którego wszystkie nasze działania są celowe (...). Ludzie są istotami społecznymi, na których zachowanie duży wpływ wywiera cel – chęć przynależności i znalezienia sobie miejsca w społeczeństwie. Zatem większość z tego, co robimy, ma na celu ukształtowanie i utrzymanie naszej własnej tożsamości społecznej. Niestety dzieci mogą stawiać sobie – jak nazywa to Dreikurs – „mylne cele” (Robertson, 1998, s. 109). Uczeń zachowujący się niewłaściwie, nie wierzy już, że może osiągnąć uznanie i poczucie przynależności, na którym mu zależy i dlatego zakłada błędnie, że uzyska to przez zachowanie prowokacyjne. Niezależnie od tego, czy w pełni przyjmujemy to stanowisko, w praktyce pedagogicznej warto zastanowić się, czy w konkretnej sytuacji uczeń chce:

- zwrócić na siebie uwagę,
- zyskać władzę,
- zemścić się lub wyrównać rachunki,
- ujawnić własne niedostatki.

Motywy ucznia mogą być świadome, bądź nie, aby osiągnąć taki sam cel uczniowie mogą prezentować różne zachowania. Zadaniem nauczyciela jest trafne rozpoznanie tego, co uczeń chce osiągnąć poprzez swoje zachowanie (tamże).

Jeżeli uczeń tkwi w mylnym przekonaniu, że inni (np. nauczyciel) **zwracają na niego uwagę** i akceptują go (np. inni uczniowie śmiejąc się) wtedy, gdy prezentuje niewłaściwe zachowanie, to uznaje owo zachowanie za jedyną skuteczną drogę uzyskiwania uwagi dorosłych i rówieśników. Takie zachowanie nazwane jest zachowaniem zorientowanym na uzyskanie uwagi, uznaje się je za jedną z głównych przyczyn problemów w klasie szkolnej. Najczęściej uczniowie ci pochodzą z rodzin, w których uwagę dorosłych zyskuje dziecko wówczas, gdy zrobi coś niepokojącego. W ten sposób, dzięki warunkowaniu sprawczemu, zachowanie niewłaściwe utrwała się i staje się częścią repertuaru zachowań dzieci, które przenoszą je na teren szkoły. Dla rozwoju dziecka uwaga dorosłych jest niezbędna, dzięki niej zaspokaja ono swoje potrzeby fizycz-

ne i podnosi swoją samoocenę. Przy takich motywach ucznia najistotniejsza jest postawa nauczyciela, jego świadomość, że przerywając lekcję, irytując się i dyscyplinując ucznia, karząc go, wzmacnia i utrwala jego nieodpowiednie zachowanie dając mu to, na czym mu zależy, czyli swoją uwagę.

Zgodnie z modelem warunkowania sprawczego, zachowanie, które jest wzmacniane, czy nagradzane ma dużą szansę na ponowne pojawienie się, a zachowanie, które nie jest wzmacniane będzie miało tendencję do zanikania. Nauczyciel analizując powtarzające się zachowanie ucznia powinien uświadomić sobie, że prawdopodobnie jest ono w jakiś sposób wzmacniane przez środowisko. Natomiast zachowanie pożądane w ogóle nie jest wzmacniane, co może być przyczyną tego, że nie może się ono ustalić (Fontana, 1995, s. 378). To najczęstszy błąd nauczycieli, którzy nie uświadamiają sobie uwarunkowań danej sytuacji lub nie potrafią zapanować nad swoimi emocjami. Wobec takich dzieci użyteczna jest **technika modyfikacji zachowań**. Podczas wykorzystywania technik modyfikacji zachowania nauczyciel powinien stworzyć listę tych elementów zachowania, które stwarzają problemy u danego dziecka i odpowiadające tym zachowaniom rutynowe reakcje nauczyciela lub klasy. Na przykład:

- uczeń głośno ziewa i okazuje znudzenie – nauczyciel przerywa lekcję i komentuje brak zainteresowania ucznia, przywołując poprzednie takie sytuacje;
- uczeń nie podejmuje pracy, nie wyciąga książek, mimo polecenia skierowanego do całej klasy – nauczyciel zwraca się do niego, próbując ustalić przyczyny, komentuje jego zachowanie;
- uczeń udziela głupich odpowiedzi na pytania kierowane do wszystkich – nauczyciel poucza go, żeby podniósł rękę przed odpowiedzią (tamże).

Za każdym razem nauczyciel koncentruje swoją uwagę na dziecku, wzmacniając nieświadomie jego zachowanie. A w sytuacjach, w których uczeń działa zgodnie z oczekiwaniami: wykonuje polecenia kierowane do całej klasy, zgłasza się przed odpowiedzią – nauczyciel często ignoruje go, ciesząc się, że tym razem mu nie przeszkadza. Z punktu widzenia motywów ucznia zachowanie pożądane „nie opłaca mu się”. Dlatego nauczyciel powinien wzmacniać zachowania pożądane, kierując swoją uwagę na ucznia, np. pytając go, gdy się zgłasza, albo chwając za podjęcie pracy, a ignorować zachowania niepożądane. Wymaga to od nauczyciela samokontroli i pracy nad swoimi stereotypowymi reakcjami oraz panowania nad własną irytacją. Czasem uczeń przejawia zachowania bardziej akceptowalne społecznie, ale jednak absorbujące uwagę nauczyciela, np. ciągła chęć pomocy nauczycielowi, wyrażanie nadmiernego zainteresowania, nieustanne wkradanie się w łaski nauczyciela

za pomocą pochwał i komplementów. Nauczyciel dopiero po pewnym czasie może zorientować się, że te zachowania stają się nachalne i utrudniają mu pracę z całą klasą. Niekiedy uczniowi bardziej zależy na uwadze rówieśników i również wówczas jego zachowania rozbijają tok lekcji. Pomocne może okazać się uświadomienie sobie, że uczeń uruchamia te zachowania często w sposób nieświadomy i tak naprawdę służą one zaspokojeniu ważnych dla niego potrzeb, a nie są skierowane przeciwko nauczycielowi. Większą skuteczność ma technika modyfikacji zachowań, jeśli stosują ją wszyscy nauczyciele uczący w danej klasie. Należy się jednak liczyć z powrotami dziecka do starych wzorców zachowań, mimo poprawy sytuacji. Ważna jest więc konsekwencja i cierpliwość nauczycieli.

Zyskiwanie władzy jest kolejnym motywem nieprawidłowych zachowań uczniów. Opiera się na przekonaniu, że jest się akceptowanym, tylko wówczas, gdy kieruje się grupą, kiedy jest się „szefem”. To skłania uczniów do walki o władzę i sprawowanie kontroli z nauczycielem. Uczniowie tacy często wchodzą w otwartą konfrontację, nie wykonują poleceń. Takie zachowania, jeśli utrzymują się długo, najczęściej wywołują u nauczyciela lęk lub gniew i mało racjonalną postawę toczenia swoistej własnej wojny z uczniem. Najlepiej nie dopuszczać do takich sytuacji, a jeśli wystąpią, ucinać je, zanim się rozwiną i porozmawiać z uczniem spokojnie na osobności (Robertson, 1998, s. 111-112). Brak „publiczności” w postaci kolegów znacznie zwiększa możliwości racjonalnego dialogu i ustalenia zasad „współistnienia”. Warto również stwarzać uczniom więcej możliwości podejmowania ważnych dla nich decyzji, współdecydowania o tym, co się dzieje w szkole, ale również ponoszenia współodpowiedzialności. Zwiększając poczucie sprawstwa zwiększamy odpowiedzialność, a przez to dojrzałość i gotowość do współpracy u uczniów.

Nauczycielom uczniów, u których motywem niepożądanego zachowania są **porachunki i zemsta** zaleca się systematyczne i uważne budowanie relacji z tymi uczniami opartych na zaufaniu. Uczniowie ci, często z bardzo niską samooceną, z doświadczeniem odrzucenia, zakładają, że nie będą lubiani i nieufnie traktują tych, którzy zachowują się przyjaźnie. Przyjmują bowiem, że uprzejmość i przyjazna postawa nauczyciela służy jedynie manipulacji. Zachowanie cierpliwości, panowanie nad własnym rozczarowaniem i poczuciem krzywdy, gdy uczeń kolejny raz zawodzi nauczyciela oraz docenianie zalet ucznia i podnoszenie jego samooceny, to szansa na zmianę jego zachowania.

Ujawnianie własnych niedostatków to cel, który opiera się na „(...) mylnym przekonaniu ucznia, że warunkiem przynależności jest dowiedzenie innym, by nie spodziewali się po nim wiele. (...) Tacy uczniowie zdaniem Dre-

ikursa nie uważają się za równie zdolnych jak rówieśnicy, więc wolą pozostać na uboczu. W kontaktach z takimi uczniami nauczyciele odczuwają zwątpienie i bezsilność, wyrażające się postawą „poddaję się”, albo nadmierną troskliwością i zamartwianiem; jedno i drugie sygnalizuje dziecku, że samo sobie nie poradzi, jego samoocena jest zatem trafna. Interwencje nauczyciela zwykle mają na celu wciągnięcie ucznia do pracy, na co biernie przystaje z pozoru i nie wykazuje żadnych postępów” (tamże, s. 113). Uczeń prawdopodobnie tak boi się porażki, że woli nie podejmować zadania, aby ponownie jej nie doznać. Postawa bierności jest dla niego bezpieczniejsza. Działania nauczyciela powinny być ukierunkowane na zwiększanie kompetencji ucznia, stwarzanie sytuacji, w których ma on gwarancje sukcesu, wzmacnianie jego samooceny. Jeśli wycofanie się ucznia z aktywności ma głębsze podłoże, konieczna może okazać się pomoc innych specjalistów.

Omówione powyżej uwarunkowania niepożądanych zachowań uczniów, sprawiania przez nich trudności wychowawczych stanowią jedynie wycinek możliwych przyczyn. Zawsze podstawą skutecznej pracy z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze powinna być pełna diagnoza pedagogiczna przeprowadzona samodzielnie przez nauczyciela, bądź we współpracy z innymi specjalistami. Moim celem było wskazanie nauczycielom, jak istotną rolę w pojawianiu się tych zachowań, ich powtarzaniu się lub problemach z radzeniem sobie z nimi pełni sam nauczyciel, jego zachowania, jego relacja z uczniem i z klasą, a więc kontekst tego zjawiska.

6.2. ZACHOWANIE ŁADU I DYSCYPLINY W KLASIE SZKOLNEJ

Oprócz problemów z uczniami w wymiarze indywidualnym nauczyciele również mają **problemy z zachowaniem ładu i dyscypliny w klasie**. Oczywiście te dwa zagadnienia są ze sobą ściśle związane. Uczeń sprawiający trudności wychowawcze zawsze działa w jakimś kontekście, w relacji z pozostałymi uczniami i nauczycielem. Owa relacja z klasą mająca postać aplauzu dla jego zachowania lub obojętnej reakcji, czy też negacji ma dla nauczyciela ogromne znaczenie i stanowi istotny warunek możliwości poradzenia sobie z danym problemem. To oznacza, że dobre relacje z klasą pozwalają nam lepiej radzić sobie z trudnościami sprawianymi przez pojedynczych uczniów. Dlatego też w tym sensie, oprócz wielu innych powodów, warto takie relacje budować.

Nauczyciel w pracy z klasą, najczęściej ma do czynienia z zakłóceniami ładu i dyscypliny, które przyjmują postać:

- codziennych przypadków spowalniania procesu dydaktycznego;

- pasywnej postawy uczniów: współpraca się nie układa; uczniowie nie chcą brać udziału w lekcji;
- zakłóceń relacji między uczniami - wrogie stosunki między różnymi grupami uczniów lub między pojedynczymi uczniami (Nolting, 2004, s. 10).

Zachowanie ładu i dyscypliny w klasie nie powinno kojarzyć się tylko z działaniami zapewniającymi spokój i ciszę, mającymi podkreślić przewagę i dominację nauczyciela. Raczej ład i dyscyplinę rozumiem jako możliwość realizacji założonych celów przez nauczyciela, jako działania sprzyjające efektywnemu uczeniu się. Dlatego też, szczególne znaczenie mają działania o charakterze profilaktycznym, a nie tylko reagowanie na istniejące już problemy. Nauczyciel, który nie umie stworzyć atmosfery ładu i dyscypliny na lekcji nie będzie miał szansy pokazać, że jest dobrym nauczycielem. Nauczyciele nie zawsze identyfikują powyższe zakłócenia jako sytuacje trudne, wymagające skutecznej interwencji i głębszego namysłu. Warto jednak diagnozować takie sytuacje i opracowywać plan działania, bowiem skutki ich występowania są poważne, a należą do nich:

- Obciążenie emocjonalne. Nauczyciele odnoszą wrażenie jakby uczyli „przeciw klasie”, zabiera im to przyjemność pracy. Odczuwają zmęczenie, zniechęcają się, co z czasem może prowadzić do syndromu wypalenia zawodowego.
- Agresywne zachowania nauczycieli wobec uczniów. Nie mogąc sobie poradzić z klasą, ustawicznie stykając się z sytuacjami uciążliwymi nastawiają się negatywnie wobec uczniów, a ich własna bezsilność wywołuje reakcje nieadekwatne do bodźców.
- Strata czasu przeznaczonego na nauczanie (tamże, s. 11-12).

Hans-Peter Nolting proponuje zastosowanie 4 strategii radzenia sobie z klasą na co dzień, które sprzyjają zachowaniu ładu i dyscypliny w klasie:

- Zapobieganie przez aktywizację jak największej liczby uczniów.
- Zapobieganie przez nadanie lekcji płynnego przebiegu.
- Zapobieganie przez ustalenie przejrzystych reguł gry.
- Zapobieganie za sprawą sygnałów wszechobecności i sygnałów powstrzymujących.

Strategia zapobiegania przez aktywizację jak największej liczby uczniów koncentruje się na wyzwalaniu aktywności służącej uczeniu się. Zachowanie nauczyciela powinno zarówno inspirować ten proces (prezentowanie materiału, zadawanie pytań, przydzielanie zadań), jak i być reakcją na niego (percepcja, rejestracja, kontrola, ocena). Strategia ta nie jest oczywiście odkrywczą,

bowiem aktywizowanie uczniów na lekcji jest nauczycielom znane z dydaktyki. Zbyt rzadko jednak nauczyciele dostrzegają związek między aktywnością ucznia, a zachowaniem ładu i dyscypliny na lekcji. Warto zadać sobie pytanie: Jak mogę zmienić przebieg lekcji, żeby ograniczyć jej zakłócenia przez uczniów? A nie tylko: Jak mam poskromić tych, którzy uniemożliwiają mi osiągnięcie celów lekcji? Można tę prawidłowość odnaleźć w potocznym dość stwierdzeniu, że „uczeń przeszkadza, gdy się nudzi”. Zadbanie o zainteresowanie, motywację i aktywność uczniów jest więc jednym ze sposobów zapewniania ładu na lekcji. Jest to więc strategia wymagająca od nauczyciela wiedzy i umiejętności merytorycznych, dydaktycznych, ale również psychologicznych. Wśród działań nauczyciela składających się na tę strategię można wymienić:

- Przygotowanie interesującej prezentacji, jeżeli jakiś fragment lekcji musi być realizowany metodą podającą.
- Stosowanie różnorodnych metod nauczania, ilustrowanie treści przykładami z życia, odwoływanie się do osobistych doświadczeń.
- Przestrzeganie reguł dotyczących komunikacji interpersonalnej (głos, mimika, gestykulacja, sposób poruszania się po sali).
- Sprawienie, aby wszyscy uczniowie czuli się adresatami wypowiedzi nauczyciela. Sprzyjają temu zachowanie bazujące na zadawaniu pytań: (najpierw pytanie, a potem wskazanie osoby odpowiadającej; wybieranie ucznia- bez klucza, pauza na namysł).
- Organizowanie pracy w grupach (uczniowie powinni otrzymać wskazówki na czym ich praca ma polegać i jak powinni współpracować oraz ile mają czasu na wykonanie zadania). Ważna jest rola nauczyciela w kontrolowaniu pracy w grupach, uczniowie powinni mieć świadomość, że nauczyciel czuwa nad tym, kto i jak pracuje.
- Stosowanie pozytywnych komentarzy, które traktowane jako nagroda, dodatkowo inspirują uczniów do aktywności. Pochwała powinna dotyczyć osobistych postępów ucznia; powinna konkretnie wskazywać, to za co ucznia chwalimy; szczególną uwagę należy zwracać na wysiłek włożony w osiągnięcia, a nie na zdolności.

Strategia zapobiegania przez nadanie lekcji płynnego przebiegu dotyczy głównie jej dobrej organizacji, tak, aby nie marnować czasu, nie wprowadzać chaosu, czy wrażenia nieporadności. Niestety czas zmarnowany z powodu złej organizacji lekcji nie może być, tak jak na przykład na meczu, doliczony. Nauczyciel respektujący tę strategię powinien zwrócić uwagę na:

- Unikanie okresów oczekiwania: należy zadbać, by przechodzenie od jednej formy do drugiej nie zabierało za dużo czasu; wykonywać czynności jednocześnie (rozmawiając z jednym zespołem zwracać uwagę

na całą klasę); wyraźnie sygnalizować początek lekcji i kolejne jej fragmenty, a także rozpoczęcia i zakończenia różnych form aktywności uczniów; udzielać jasnych instrukcji przy inicjowaniu nowych form aktywności.

- Unikanie zakłóceń powodowanych przez samego siebie: należy ignorować błahе wydarzenia (ktoś upuścił długopis, spóźnił się, ale wchodzi nie zakłócając lekcji); koncentrować się w swoich komentarzach na zadaniu, a nie na zakłóceniach; omawiać trudniejsze problemy z uczniami po zakończeniu lekcji; problemom z całą klasą poświęcać odrębne lekcje.

Strategia zapobiegania przez ustalenie przejrzystych reguł gry, to jasne określenie zasad współpracy, sformułowanie oczekiwań nauczyciela dotyczących zachowania uczniów w określonych sytuacjach. Dotyczą one całej klasy, więc nie „naznaczają” żadnego ucznia, a przez to wydają się bardziej sprawiedliwe. Dzięki ich przyjęciu nauczyciel zyskuje pewne narzędzie oddziaływania, ponieważ może się do nich odwołać w sytuacji wykroczenia, a uczniowie nie są tym zaskoczeni. Strategia ta jest skuteczniejsza, gdy: reguł nie ma zbyt dużo; są tak formułowane, aby trafiały uczniom do przekonania; są z nimi przedyskutowane; są wprowadzane na początku roku szkolnego; mają pozytywny wydźwięk i stosują je wszyscy nauczyciele. Warto też uświadomić uczniom, jakie następstwa pociągają za sobą zarówno pozytywne jak i negatywne ich zachowania.

Strategia zapobiegania za sprawą sygnałów wszechobecności i sygnałów powstrzymujących, to takie zachowania nauczyciela, które sprzyjają przestrzeganiu ustalonych zasad, zapobiegają zakłóceniom lub tłumią je w zarodku. Nauczyciele nie zawsze zdają sobie sprawę ze znaczenia tych zachowań dla zachowania ładu i dyscypliny w klasie, choć często stosują je intuicyjnie, podkreślając swoją „wszechobecność”. Na tę strategię składają się następujące zachowania nauczyciela:

- Sygnały niewerbalne: ogarnianie wzrokiem całej klasy; przechadzanie się po klasie; spoglądanie na innych w trakcie rozmowy z jednym uczniem; tłumienie zakłócenia w zarodku – za pomocą odpowiedniego spojrzenia, mimiki, gestu; podchodzenie do uczniów, którzy przeszkadzają.
- Sygnały werbalne: powinny się ograniczyć do krótkich, zwięzłych wypowiedzi; należy wypowiadać imię ucznia, który przeszkadza; uwagi powinny być pozytywne, wypowiedziane przyjaznym tonem; należy stosować częste interwencje na początku współpracy – konsekwentnie, bez odroczeń i bez wyjątków - co daje oczekiwane efekty (tamże, s. 37-64).

Najlepiej, gdy nauczyciele potrafią stosować wszystkie wymienione strategie równocześnie. Tę umiejętność nabywa się i doskonali poprzez praktykę, ale tylko pod warunkiem, że nauczyciel ma wiedzę dotyczącą owych strategii, rozumie potrzebę ich stosowania oraz potrafi obdarzać refleksją swoje działanie i wyciągać z popełnianych błędów wnioski sprzyjające doskonaleniu. Tradycyjne sposoby zachowania ładu i dyscypliny zorientowane są głównie na nauczyciela i polegają na stosowaniu kar, odgrywaniu roli „policjanta”. Jest to behawioralny punkt widzenia, ponieważ nie uwzględnia przyczyn nagannego zachowania ucznia, a w związku z tym nikłe są szanse na jego względnie trwałą zmianę. Dlatego też oprócz działań wchodzących w skład wymienionych strategii zachowania ładu i dyscypliny w klasie szkolnej, absolutnie niezbędne jest rozwijanie u uczniów odpowiedzialności i samodyscypliny, umiejętności kierowania własnym zachowaniem. Jako przykład tego typu działań może posłużyć propozycja dyscyplinowania młodzieży będąca studium przypadku gimnazjum z La Cima (Ridley, Walther, 2005). Przyjęty w tym gimnazjum plan dyscyplinowania polegał na rozwijaniu u uczniów odpowiedzialności za samokontrolę, za pomocą metody opartej na rozwiązywaniu problemów. „Jej założenie i cele wspiera teoria i badania nad samodzielnym i odpowiedzialnym procesem nauki, a zwłaszcza wartość jaką przykłada ona do refleksji nad własnymi wyborami i ich konsekwencjami. Wyższe poziomy refleksji pozwalają oszacować własne myśli, uczucia oraz zachowania, (...) zwiększają również spójność intencji i czynów” (tamże, s. 56). Propagatorzy tego planu wychodzą z założenia, że uczniowie potrafią kierować własnym zachowaniem. Podwaliny wspomnianego planu stanowi:

- a) pięć poziomów planowania odpowiedzialności, w celu rozwinięcia zachowań alternatywnych;
- b) osiem zasad osiągania sukcesów w planowaniu odpowiedzialności przez uczniów;
- c) formuła zebrań klasowych.

Poziom pierwszy planowania odpowiedzialności nazywa się szybką korektą. Nauczyciel mówi: „Co robisz?”, „Jaka jest zasada?”, „Możesz to zrobić?”, „Dziękuję”. W przypadku drobnych zakłóceń lekcji taka korekta bywa skuteczna.

Przykład:

„Nauczyciel: Agnieszko, co robisz?

Agnieszka: Kuba robi do mnie miny.

Nauczyciel: Agnieszko, co TY robisz?

Agnieszka: Próbuję pisać na rękę Kubie.

Nauczyciel: Jaką mamy zasadę?

Agnieszka: „Trzymaj ręce przy sobie”.

Nauczyciel: Tak jest. Czy możesz to zrobić?

Agnieszka: Tak

Nauczyciel: Dziękuję” (tamże, s. 58).

Jeżeli po kilku próbach zachowanie ucznia nie zmienia się, wprowadza się kolejny poziom: plany werbalne, który stanowi poszerzenia powyższych pytań o pytanie „Co jeszcze możesz zrobić, gdy dojdzie do tego następnym razem?”. Jeśli uczeń przedstawi sensowną propozycję, nauczyciel wyraża nadzieję, że uczeń dotrzyma słowa. Uczniom często brakuje refleksji nad swoimi intencjami, zachowaniami i ich skutkami, przez co działają niespójnie, automatycznie i często wbrew swoim interesom. Wzbudzenie tej refleksyjności, towarzyszenie uczniowi przy namyśle nad alternatywnym rozwiązaniem lub nawet pomoc w jego sformułowaniu, sprzyja bardziej aktywnemu i wewnątrzsterownemu rozwiązywaniu problemów przez uczniów. Jeśli zawodzą wymienione działania w gimnazjum w La Cima wdraża się poziom trzeci polegający na budowaniu planu poprzez wyznaczenie uczniowi pracy pisemnej. Taki plan powinien zawierać logiczne konsekwencje działania. Nauczyciel może pomagać uczniowi w ich formułowaniu lub negocjować je z uczniem. Jeśli mimo trzykrotnych prób plan kończy się niepowodzeniem, wdrażany jest poziom czwarty, na którym uczeń zostaje skierowany do gabinetu wicedyrektora i w odrębnej sali uczniowie analizują swoje zachowanie. Sugerowane jest powiadomienie rodziców. Poziom piąty polega na tzw. dniu decyzji, jest to sesja, na której dyrektor, rodzice i uczeń wymyślają strategię działania dla tego ucznia (tamże, s. 59-60). Praca ta wymaga od nauczycieli pewnej cierpliwości i wspierania ucznia w jego działaniu, a także świadomości, że u podstaw zachowania ucznia leżą jego starania w zaspokojeniu jakiejś potrzeby. Stwarzanie atmosfery sprzyjającej pozytywnym kontaktom międzyludzkim, w której uczniowie mają szansę w sposób bezpieczny uświadamiać sobie te potrzeby, a także dostrzegać ich związek ze swoim postępowaniem i jego konsekwencjami, umożliwiałoby przyjmowanie przez nich odpowiedzialności za siebie i jest wiadomym skutkiem wychowawczym. W przedstawianym modelu dyscypliny obowiązuje osiem zasad służących uczniom do skutecznego planowania i przejmowania odpowiedzialności. Zasady te należy traktować jedynie jako wskazówki. Mają one następującą postać:

- Zaangażuj uczniów na wszystkich poziomach. Wymaga to znajomości uczniów przez nauczycieli, postawy szacunku, poszukiwania w uczniach również ich pozytywnych stron.
- Zajmuj się teraźniejszością, nie przeszłością.
- Nakłaniaj uczniów, by oceniali swoje zachowanie. Należy pomóc

uczniowi w zaakceptowaniu problemu jako jego własnego, a nie obwinianiu innych.

- Twórzcie plany poprawy zachowania w przyszłości, najlepiej jasno sformułowane i niezbyt rozbudowane.
- Udzielaj wsparcia poprzez proste sygnały niewerbalne i werbalne, albo, jeśli jest taka potrzeba, poprzez zorganizowanie odrębnego spotkania poświęconego omówieniu planu ucznia i skutków jakie przyniosą mu sukces.
- Nie pozwalaj na usprawiedliwienia, bowiem służą one głównie przerzuceniu winy na innych i unikaniu odpowiedzialności przez ucznia. Należy skupiać się na tym, co można zrobić, aby to zachowanie zmienić.
- Nie karz nieudanych prób wdrażania planu. Nauczyciel jednak powinien doprowadzić do tego, aby uczeń poniósł zaplanowane przez siebie konsekwencje nieprawidłowego zachowania.
- Poczekaj aż proces planowania odpowiedzialności zacznie działać. Trzeba sobie zdawać sprawę, że wymaga to czasu, ponieważ wiele zachowań stanowi funkcję nieuświadomionych nawyków (tamże, s. 60-62).

Ostatnim ogniwem opisanego planu jest organizowanie przez nauczycieli zebrań klasowych, na których poruszane są różnorodne problemy społeczne, edukacyjne. Ważne jest, aby zachęcać uczniów do otwartej komunikacji, uczyć rozważania różnych stron danego problemu, uwzględniania zróżnicowanych poglądów, ale też doprowadzania do poszukiwania konstruktywnych rozwiązań. Przedstawiony opis przypadku jest oczywiście tylko jakąś propozycją, umiejscowioną w nieco innej rzeczywistości społecznej. Zachętą do zainteresowania się nim bardziej szczegółowego mogą być dwuletnie efekty wprowadzania tegoż programu w gimnazjum. „Liczba zakłóceń na lekcji, bądź na terenie szkoły spadła o 35%. Liczba nieusprawiedliwionych nieobecności spadła o 56%. Liczba spóźnień spadła o 71%. Liczba aktów wandalizmu, kradzieży, podpaleń spadła o 50%” (tamże, s. 66). W narastającej dobie borykania się nauczycieli z problemami wychowawczymi i zakłóceniami ładu i dyscypliny warto poszukiwać różnych sposobów radzenia sobie z tym problemem, dostosowywać je do konkretnej sytuacji z uwzględnieniem własnych możliwości i ograniczeń. Uczenie uczniów podejmowania odpowiedzialności i refleksyjności wymaga tego samego od nauczyciela.

W sytuacji, gdy wystąpi już zachowanie wymagające ingerencji nauczyciela, należy przestrzegać pewnych reguł, których znajomość ogranicza popełnianie błędów przez nauczyciela, nadaje jego działaniu charakter uświadamionych i celowych zachowań, a nie impulsywnych i nieprzemyślanych. Wśród reguł sprzyjających skutecznemu ingerowaniu w sytuacji zakłócenia

ładu i dyscypliny w klasie szkolnej można wymienić następujące:

- Należy planować ingerencje od najmniej do najbardziej inwazyjnych, tworzyć program narastających konsekwencji.
- Warto przy powtarzających się zachowaniach uczniów próbować przewidzieć te zachowania, ich reakcje na naszą interwencję i naszą reakcję na ich opór. Nawet wyobrażenie sobie tej sytuacji sprawia, że jesteśmy do niej lepiej przygotowani, reagujemy bardziej racjonalnie.
- Rozwijamy w uczniach poczucie odpowiedzialności za własne zachowanie poprzez: omawianie zasad obowiązujących w klasie szkolnej i konsekwencji wynikających z nieprzestrzegania ich; zastępowanie kontroli zachęta do współpracy; pozostawianie uczniowi wyboru między wykonaniem polecenia, a poniesieniem konsekwencji za niewykonanie.
- Żeby unikać u uczniów przeświadczenia, że podlegają przymusowi i presji, a skłonić ich do współpracy, ingerencje powinny być łagodzone poprzez: kierowanie ich do całej klasy; zwracanie uwagi uczniowi cicho lub w „cztery oczy”; kulturalne zachowanie nauczyciela używającego słów „proszę”, „zechciej”. Dzięki temu, że nie doprowadzamy do konfrontacji, uczniowi łatwiej jest wycofać się ze swojego zachowania, nie „tracąc twarzy” przed grupą.
- Ingerencje bezpośrednie, którymi przerywamy czynność ucznia są bardziej skuteczne, gdy: stosujemy je tylko w koniecznych przypadkach, nawiążemy przedtem kontakt – uczniowie są cicho i uważają, ingerencje są krótkie, pozytywne i spójne wewnętrznie (Robertson, 1998, s. 205-206).
- Przygotowując się do sytuacji konfliktowych jako nieuchronnych, należy pamiętać, że **łatwiej je rozwiązywać, jeżeli:**
 - „w stosunkach z uczniami panuje atmosfera współpracy;
 - nauczyciel rozprawia się z zachowaniem, nie zaś z osobą;
 - rozmowy przebiegają bez udziału widzów;
 - nauczyciel nie próbuje zastraszać, dominować lub wycofać się;
 - nauczyciel okazuje uczniowi szacunek, nie próbuje go wprawić w zakłopotanie, upokorzyć, lekceważyć;
 - bierze się pod uwagę uczucia i wrażliwość ucznia;
 - proponuje się wyjście kompromisowe;
 - wszystko przebiega w spokoju i nauczyciel nie próbuje zastraszyć ucznia wybuchami gniewu;
 - napiętą atmosferę rozładuje się żartem” (tamże, s. 207).

7. UCZEŃ O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH

Zjawisko odchylenia od normy towarzyszy człowiekowi prawdopodobnie od momentu jego istnienia. Stosunek społeczeństw do osób z niepełnosprawnościami na przestrzeni wieków ulegał zmianom, zauważalny jest jednak proces jego humanizacji. Dotyczy to, zarówno zwiększającego się udziału osób z niepełnosprawnościami w życiu społecznym, jak również nomenklatury używanej w pedagogice specjalnej i w języku potocznym. Do podstawowych pojęć używanych na gruncie pedagogiki specjalnej należą między innymi: opieka, pomoc, rehabilitacja, rewalidacja, resocjalizacja. Zakresy treściowe tych pojęć będą istotne dla dalszych rozważań. *Opieka* „to nie warunki, ani też określone funkcje, nie pomoc, lecz działalność, której w istocie nie wyznaczają potrzeby podopiecznego w ogóle, ale jego podstawowa cecha - określona niezdolność do samodzielnego zaspokajania i regulowania tych potrzeb. Ta właśnie niezdolność sprawia, że staje się on podopiecznym wyczekującym, a aktywność opiekuńcza jest obiektywną koniecznością” (Dąbrowski, 1994, s. 63). *Pomoc* „polega na współdziałaniu z podmiotem sytuacji trudnej, w realizacji na normalnym poziomie jego aktywności podstawowej, przywracaniu normalności tej sytuacji, zapobieganiu aktualizacji sytuacji trudnej, albo też na ułatwianiu lub uefektywnianiu sytuacji będącej w granicach normy” (tamże, s. 66). Te dwa pojęcia zazwyczaj wiązane są bardziej z pedagogiką opiekuńczo – wychowawczą, mają jednak również duże znaczenie dla pedagogiki specjalnej, z którą przeciętny nauczyciel częściej kojarzy pojęcie rehabilitacji czy rewalidacji. *Rehabilitacja* – „to łączne i skoordynowane oddziaływanie lecznicze, psychologiczne, pedagogiczne, społeczno-zawodowe, zmierzające do rozwinięcia lub przywrócenia u osoby trwale uszkodzonej na zdrowiu zdolności, sprawności i możliwości samodzielnego życia w społeczeństwie. Rehabilitacja jest procesem, który łączy oddziaływania o różnym charakterze i zakresie, aby przywrócenie utraconych sprawności było jak najpełniejsze i możliwie wczesne i trwałe” (Dykciak, 1998, s. 64). *Rewalidacja*, to termin używany autonomicznie lub częściej zamiennie z pojęciem rehabilitacja, „(...) określa długotrwałą działalność terapeutyczno-wychowawczą, a więc wielostronną stymulację, opiekę, nauczanie i wychowanie jednostek o zaburzonej percepcji rzeczywistości, czyli osób upośledzonych umysłowo, niewidomych i niesłyszących” (tamże). Zaś *resocjalizacja* oznacza „proces wychowania jednostek wykazujących wzmożone trudności w dostosowaniu się do norm społecznych, moralnych i prawnych, wynikających ze stanu osobowości wychowanka, z jego antagonistyczno-destrukcyjnego ustosunkowania się do oczekiwań społecznych” (tamże, s. 65).

Nauką, której przedmiotem są osoby upośledzone i ich predyspozycje jest pedagogika specjalna. Istnieje wiele klasyfikacji upośledzeń, formułowanych

w zależności od przyjętych kryteriów, z nich wynikają działy i dziedziny pedagogiki specjalnej. Do jednych z najnowszych należy następujący podział:

Tabela 2. Działy i dziedziny pedagogiki specjalnej ze względu na rodzaj odchylenia od normy

Pedagogika zdolnych i uzdolnionych	Pedagogika rewalidacyjna, rehabilitacyjna	Pedagogika lecznicza, terapeutyczna	Pedagogika resocjalizacyjna	Pedagogika korekcyjna
1. wybitne zdolności ogólne 2. uzdolnienia kierunkowe	1. upośledzenie umysłowe 2. wady wzroku 3. wady słuchu 4. sprzężone upośledzenia	1. choroby przewlekłe 2. niesprawność ruchowa 3. odmiennosc somatyczna 4. autyzm, zespoły psychozopodobne 5. starość	1. niedostosowanie społeczne 2. aspołeczność 3. antyspołeczność 4. demoralizacja 5. przestępczość	1. trudności w uczeniu 2. parcjalne zaburzenia w rozwoju 3. zaburzenia mowy 4. zaburzenia emocjonalne

Źródło: (Sowa, 1999, s. 26).

Współcześnie, co znajduje odzwierciedlenie w wyżej przedstawionej tabeli, pedagogika specjalna obejmuje osoby:

- ze wszystkimi rodzajami niepełnosprawności,
- niepełnosprawne z różnych przyczyn,
- we wszystkich przedziałach wieku,
- z różnych środowisk i sytuacji życiowych (tamże, s. 31).

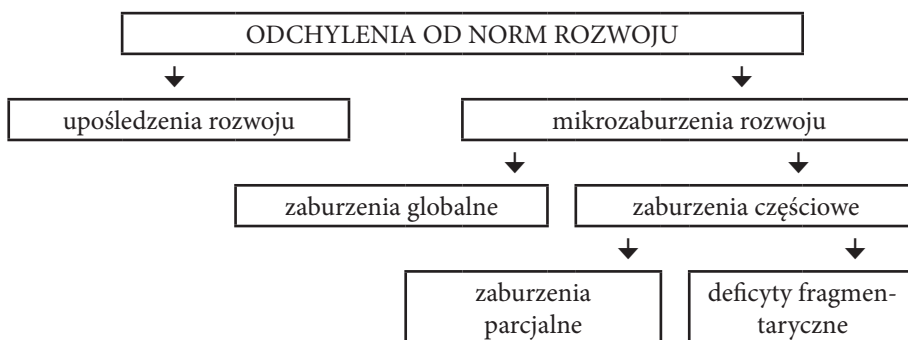
Dotychczas brak jest jednoznacznego terminu określającego wszystkie dysfunkcje występujące u człowieka. Stosowane są jako synonimy terminy: *człowiek niepełnosprawny*, *upośledzony*, *ewentualnie z odchyleniami od normy*. Zaleca się stosowanie terminów: *człowiek z niepełnosprawnością* lub *dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*.

Nauczyciele, którzy zetknęli się z pedagogiką specjalną jedynie na studiach dość potocznie i mało precyzyjnie posługują się pojęciami z obszaru peda-

gogiki specjalnej, co wskazuje również na niepełne rozumienie ich zakresów. Punktem wyjścia do ich różnicowania jest pojęcie normy, które bywa ujmowane jako, np.: norma statystyczna, norma kulturowa czy norma rozwojowa. Nauczyciele najczęściej mają do czynienia z tym ostatnim ujęciem normy, ono najczęściej stanowi punkt odniesienia dla diagnoz wskazujących odchylenie od normy.

Kategorie odchylenia od normy ważne dla zrozumienia istoty i różnic między stosowanymi na gruncie pedagogiki specjalnej pojęciami przedstawia rys.4.

Rys. 4. Kategorie odchylenia od normy



Źródło: (Sowa, 1999, s. 248).

Klasyfikacja powyższych odchylenia od norm rozwoju obejmuje więc:

„**Upośledzenia** – odchylenia od norm rozwoju trwałe i rozległe pod względem zakresu lub głębokie pod względem stopnia nasilenia.

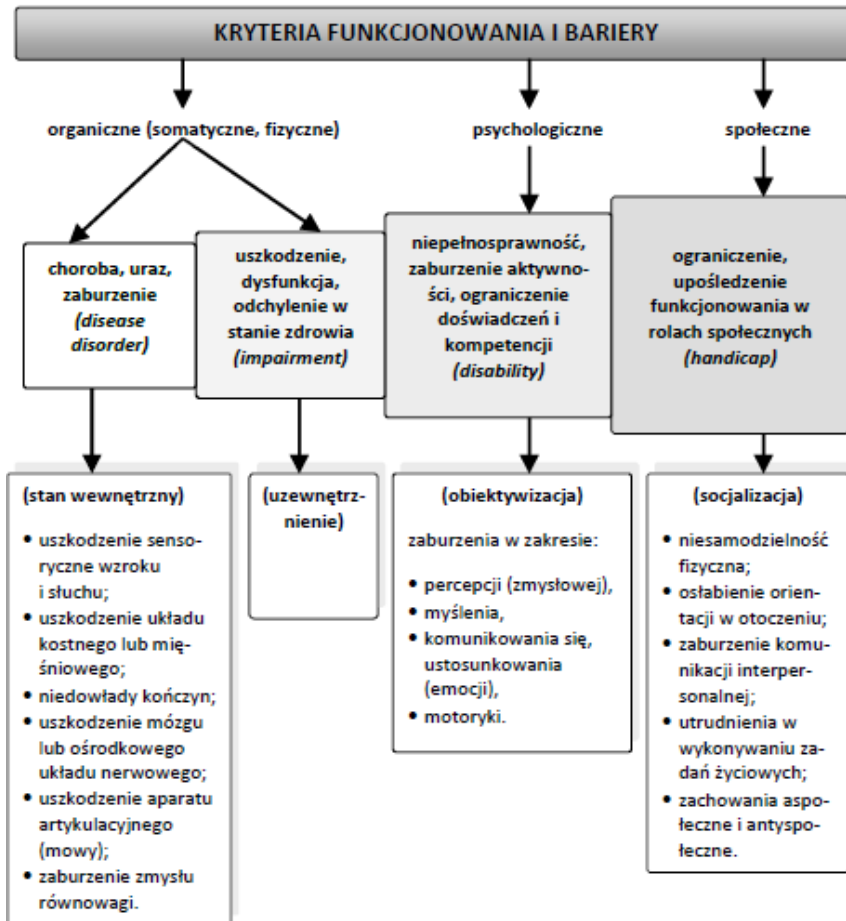
Mikrozaburzenia (mikrodefekty) – odchylenia niewielkie pod względem zakresu i stopnia nasilenia, które nie kwalifikują dziecka w pełni na ucznia szkoły normalnej, jednakże w istotny sposób utrudniają mu naukę szkolną i podporządkowanie się normom życia społecznego.

Zaburzenia globalne – cechują się ilorazem rozwoju (I.R. – stosunek wieku rozwoju do wieku życia). Większym – globalne przyspieszenie rozwoju lub mniejszym – globalne opóźnienie rozwoju w stosunku do normy przewidzianej dla danego wieku.

Zaburzenia częściowe – mogą występować w dwu odmianach, jako: zaburzenia parcjalne, obejmujące jedną, lecz szeroką sferę rozwoju lub jako deficyty fragmentaryczne, dotyczące zaburzenia wąskiego, ściśle określonego zakresu rozwoju” (tamże).

Zdaniem W. Dykcika w większości odchyłeń od normy wyróżnić można trzy wymiary: organiczny, psychologiczny i społeczny. To powoduje postrzeganie niepełnosprawności jako: choroby, uszkodzenia, dysfunkcji i upośledzenia (Dykcik, 1997, s. 16). Poniższy rysunek przedstawia podział niepełnosprawności ze względu na mechanizmy etiologiczne, objawy psychiczne i skutki społeczne. To ujęcie wydaje się szczególnie cenne ze względu na jego wielowymiarowość, pokazanie związku między różnymi obszarami funkcjonowania człowieka.

Rys. 5. Mechanizmy przyczynowo-skutkowe niepełnosprawności jako przejścia od stanu organicznych dysfunkcji do dysfunkcjonalności psychicznej i społecznej oraz do niepełnej sprawności życiowej



Źródło: (Dykcik, 1997, s. 16).

W świetle poglądów wybitnych teoretyków pedagogiki specjalnej można wyodrębnić pewne wspólne problemy rewalidacji różnych rodzajów upośledzeń, należą do nich:

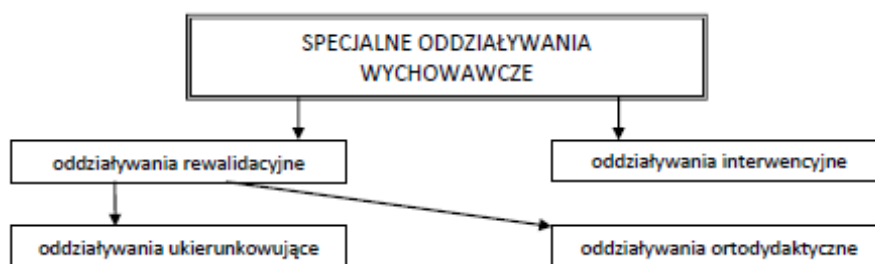
- „wspólne czynniki etiologiczne,
- dla każdego rodzaju upośledzenia występowanie zaburzenia kontaktu ze środowiskiem społecznym,
- wzrost trudności adaptacyjnych,
- wspólne zasady rewalidacji i resocjalizacji jednostek upośledzonych” (Sowa, 1999, s. 20).

Osobami niepełnosprawnymi z punktu widzenia edukacji nazwać możemy te jednostki, „które oprócz zaspokojenia podstawowych potrzeb wymagają, bądź wzmożonej opieki i usług w zakresie rehabilitacji edukacyjnej, bądź nauki w specjalnych warunkach. Tak więc w kontekście skutków niepełnosprawności dla funkcjonowania danej jednostki słuszne wydaje się przyjęcie szeroko rozumianego pojęcia niepełnosprawności jako naruszenia funkcji organizmu i jego sprawności, które może wpływać na funkcjonowanie psychiczne i społeczne człowieka, a zwłaszcza szkolne, jeśli odniesiemy to do dziecka” (Sowa, Wojciechowski, 2001, s. 33). Mamy na myśli jednostkę, która bez pomocy specjalnej nie może osiągać celów kształcenia, a oddziaływania, metody i środki stosowane w odniesieniu do jednostek normalnych nie są wystarczające.

Nauczyciel w szkole musi posiadać wiedzę na temat różnych rodzajów odchyień od normy, bowiem na pewno będzie pracował z dziećmi, których te odchylenia dotyczą. Stawia to przed nauczycielem dodatkowe wymagania. Optymalną sytuacją jest ta, w której w klasie równoległe do nauczyciela jest zatrudniony pedagog specjalny, obecnie nazywany „nauczycielem wspomagającym” lub „wspierającym”, co powinno mieć miejsce w klasach integracyjnych. Często więc nauczyciele, których klasa nie ma takiego statusu, a są w niej uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, muszą sobie radzić sami, zarówno w pracy z dziećmi, jak i we współpracy z ich rodzicami. Ważna jest również współpraca z pedagogiem specjalnym w szkole masowej, jeśli taki jest zatrudniony. Powinien on być traktowany równorzędnie, czasami nawet jako dominujący partner w procesie dydaktyczno-wychowawczym, a nie tylko jako „pomocnik” nauczyciela. Role pełnione przez tych nauczycieli powinny być wymienne, a nie segregacyjnie wskazujące kto, którymi dziećmi się zajmuje. Lęk nauczycieli przed pracą z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych niekiedy jest nieadekwatny, wynika głównie z braku wiedzy, z którą zetknęli się najczęściej jednokrotnie na studiach. Należy uświadomić sobie, iż w pedagogice specjalnej, podobnie jak w pedagogice ogólnej wyróżniamy podstawowe procesy oddziaływania pedagogicznego: nauczanie i wychowanie.

W pedagogice specjalnej dodatkowo, oprócz specjalnego nauczania i specjalnego wychowania ukierunkowanego, wyróżnia się specjalne oddziaływanie interwencyjne nakierowane na odchylenia od normy u jednostek niepełnosprawnych (tamże, s. 168). Schemat specjalnych oddziaływań wychowawczych wyróżniających oddziaływanie na odchylenia od normy (powyżej i poniżej normy) obejmuje także oddziaływanie interwencyjne, jako rozwijanie w możliwie najwyższym stopniu dyspozycji wychowanków wybitnie uzdolnionych. Oni również są przedmiotem zainteresowań pedagogiki specjalnej.

Rys. 6. Oddziaływania wychowawcze



Źródło: (Sowa, 1999, s. 231).

We wszystkich tych procesach (nauczaniu specjalnym, wychowaniu ukierunkowanym i w oddziaływaniu interwencyjnym) obowiązują pewne uniwersalne zasady pracy rehabilitacyjnej, są to:

- zasada sukcesu;
- zasada ścisłej integracji różnych doświadczeń;
- zasada aktywnego, wielostronnego mobilizowania i wzmocnienia osiągnięć jednostki;
- zasada doboru optymalnych metod, technik i środków specjalistycznej terapii zajęciowej;
- zasada niezbędnego, odpowiedniego wykorzystania protezowania i oprzyrządowania;
- zasada wyzwalania otwartości, spontaniczności w komunikowaniu się z otoczeniem;
- zasada pełnej akceptacji i tolerancji partnerstwa i równości;
- zasada przyjmowania różnych zakresów wolności i autonomii osób niepełnosprawnych;
- zasada stopniowego, ewolucyjnego osiągnięcia celów;

- zasada uczenia się dla życia własnego i w środowisku;
- zasada komplementarnego i zintegrowanego podejścia do człowieka niepełnosprawnego (Dykcik, 1998, s. 73-74).

Same nazwy wskazują na zakresy treściowe zasad, nie zachodzi więc potrzeba szerszego ich omawiania. Ważne, aby w praktyce dydaktyczno-wychowawczej nauczyciel obdarzył ich istotę refleksją i zastanowił się, co oznaczają te zasady dla niego, dla jego stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dla formułowania celów i planowania pracy z tymi uczniami.

Nauczanie i wychowanie dzieci z niepełnosprawnościami dokonuje się poprzez:

- „maksymalne uaktywnienie,
- rozbudzenie potrzeb i aspiracji z jednoczesną oceną realnych możliwości rozwoju,
- systematyczną korekturę wad i funkcji organizmu,
- usprawnienie zachowanych funkcji,
- kompensowanie braków organicznych i funkcjonalnych” (Sowa, 1999, s. 30).

Podkreśla się w związku z tym znaczenie tzw. diagnozy pozytywnej, określającej nie tylko dysfunkcje osoby z niepełnosprawnościami, ale również jej potencjały. Zdawanie sobie sprawy przez nauczyciela-wychowawcę z mocnych stron dziecka, co stanowi dla niego istotny aspekt pracy z tym dzieckiem, wzbudzania jego motywacji do pracy, kształtowania jego samooceny, gotowości do współdziałania z innymi, integrowania się ze społeczeństwem. Urzeczywistnianie idei integracji wymaga stworzenia sprzyjającego klimatu społecznego. We współczesnym świecie spotykamy się bowiem często z przeciwnymi tendencjami, obok dążeń integracyjnych, mamy do czynienia ze wzrostem ruchów separatystycznych, narastaniem agresji i przemocy. Podstawą teoretyczną procesu integracji osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem może być założenie sformułowane przez wybitnego propagatora idei integracji A. Hulka, potwierdzone w badaniach empirycznych, według którego osoby z niepełnosprawnościami przejawiają takie same potrzeby psychiczne jak osoby pełnosprawne. Punktem wyjścia dla analizy i realizacji integracji powinna być więc wspólnota potrzeb. Niepełnosprawność może determinować wprawdzie sposób zaspokajania potrzeb, ale przecież różnice w tym zakresie występują również wśród osób pełnosprawnych. Podobnie brak świadomości dotyczący swoich możliwości i akceptacji ograniczeń wpływa na życie każdego człowieka, hamując jego osobisty rozwój i szansę na harmonijne współistnienie (Kozubka, 2002, s. 153). Proces integracji,

o którym tak często się współcześnie mówi, wymaga przygotowania nie tylko społeczeństwa do przyjęcia osób z niepełnosprawnościami, ale również tych osób do aktywnego, na miarę swoich możliwości, wchodzenia w role społeczne, bez postawy wycofywania się czy postawy roszczeniowej. Wychowanie powinno być płaszczyzną rozwoju osobowości zintegrowanej oraz rozwoju więzi międzyludzkich powstających wokół wspólnych potrzeb, uznanego systemu wartości i respektowania różnorodności jednostek, dzięki której mogą one wypełniać różne role. Integracja jest procesem i nie dokona się sama. W szkole powinien ją wspomóc nauczyciel świadomym działaniem. Grupa przyjmuje nowego członka ze względu na to, że jest on dla grupy interesujący, na przykład z powodu wiedzy, atrakcyjności towarzyskiej, poczucia humoru, gotowości do pomagania innym i innych walorów. Wydobycie tych potencjałów z osoby z niepełnosprawnościami i pokazanie ich grupie może i powinno odbywać się przy udziale nauczyciela (zgodnie z takim ujęciem wychowania, które jest traktowane jako wydobywanie, wyciąganie czegoś ku górze). Funkcjonujący w szkole integracyjnej nauczyciel, a szczególnie pedagog specjalny ma za zadanie również kształtowanie postaw wobec osób niepełnosprawnych tak, aby odrzucić stereotyp „biednego dziecka”, pomóc w dostrzeganiu potencjałów wszystkich uczniów. Z badań wynika, że poziom zintegrowania niepełnosprawnych dzieci w przedszkolu jest związany nie tyle ze stopniem upośledzenia czy zdolnościami, ile zależy od ich cech ważnych dla nawiązania kontaktu interpersonalnego, umożliwiających funkcjonowanie w grupie, do których należą: pozytywna samoocena, stanowczość, autoprezentacja, dominacja w zabawie (Suchocka, 1994). Dzięki uczestnictwu w zespołach integracyjnych rozwija się u dzieci pełnosprawnych i z niepełnosprawnością empatia, otwartość, wrażliwość, postawa altruistyczna, uczynność, cierpliwość i umiejętność współpracy. Istotną wartością wspólnego funkcjonowania jest również powstawanie szczególnej więzi emocjonalno-społecznej, wzajemnej akceptacji i tolerancji, co sprzyja niewątpliwie przystosowaniu społecznemu (Kossewska, 2000, s. 70-71). Z jednej więc strony akceptacja rodzi się dzięki kontaktom, wzajemnemu poznawaniu się, z drugiej zaś, dzięki akceptacji kształtują się te cechy, które umożliwiają współistnienie. Ta zależność uświadamia, jak cenny i potrzebny jest proces integracji. Narastające we współczesnym świecie poczucie izolacji, zagubienia, często braku sensu życia jest, być może paradoksalnie, szansą na budowanie nowego modelu życia społecznego, w którym osoby z niepełnosprawnością stanowią jedną ze źródeł odnajdywania zagubionych wartości. Integrację pojmuję więc bardziej jako wspólną szansę (Kozubska, 2002(a), s. 156). Integracja wymaga dialogu, współistnienia opartego na akceptacji drugiego człowieka i dostrzegania, że stanowi wartość samą w sobie. Istnieją jednak pewne ograniczenia urzeczywistniania idei integracji osób z niepełnosprawnościami ze społeczeństwem.

Należą do nich:

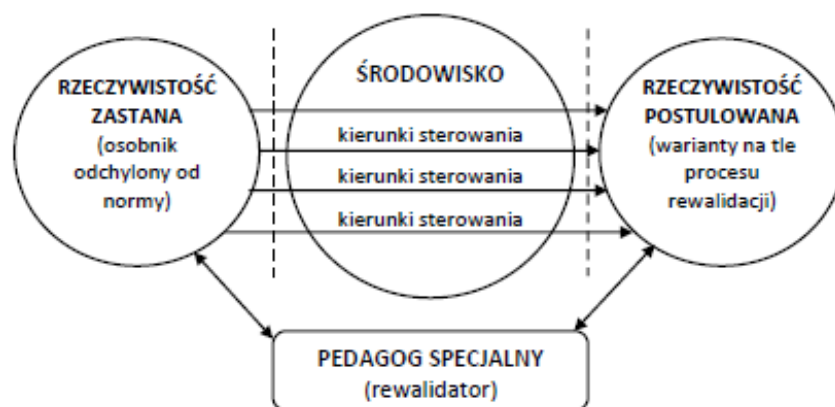
- Dość powszechna identyfikacja człowieczeństwa z inteligencją.
- Położenie nacisku w procesie kształcenia głównie na sferę intelektualną, z jednoczesnym zaniedbywaniem sfery emocjonalno-wolicjonalnej.
- Koncentracja nauczycieli na „formalnym wymiarze wymagań programowych, a nie na potrzebach, możliwościach i zainteresowaniach uczniów” (Maciarz, 1996, s. 36).
- System oceniania nagradzający, głównie zgodność osiągnięć uczniów z oczekiwaniami nauczycieli, a nie wysiłek podejmowany stosownie do własnych możliwości. Prowadzi to do dehumanizacji szkoły, nastawienia na sprostanie standardom, a nie na indywidualny rozwój.
- Utożsamianie sukcesu z pokonaniem innych.
- Orientacja rywalizacyjna w szkole i życiu społecznym, która zakłóca poczucie bezpieczeństwa, własnej wartości i znacząco ogranicza rozwijanie gotowości do współpracy, zachowań altruistycznych, odnajdywanie harmonii, sensu życia w byciu dla drugiego człowieka.
- Formalizacja wymagań i osiągnięć, co rodzi lęk przed porażką, blokuje zaspokajanie wielu potrzeb psychicznych, a przez to ogranicza rozwój, odbiera radość odkrywania świata.
- Depersonalizacja relacji i związana z nią deprywacja, tak podstawowych potrzeb, jak: potrzeba miłości, bezpieczeństwa, akceptacji, co prowadzi do uruchamiania mechanizmów obronnych, rodzi bierność, wycofanie się lub agresję.

Wszystkie te bariery powodują, iż edukacja, szczególnie w stosunku do osób, które nie mogą sprostać standardom, pełni często bardziej rolę wykluczającą, niż wspierającą (Kozubska, 2002(a), s. 159-160). A przecież wychowanie „jest uczeniem się szczególnego rodzaju – uczeniem się postaw, rozwijaniem wrażliwości, a także odkrywaniem własnych możliwości, talentów, mocnych stron i budowaniem na nich własnej tożsamości i siły. Jest też uczeniem się konstruktywnego radzenia sobie z własnymi brakami, trudnościami i negatywnymi emocjami. Jest więc i budowaniem człowieczeństwa” (Rylke, 1999, s. 124). Wychowanie jest zadaniem najwyższej wagi, wymagającym wiedzy, umiejętności, „uważności” wobec drugiego człowieka. Te określenia wychowania mają uniwersalny charakter, ale na gruncie pedagogiki specjalnej, idei integracji, wydają się szczególnie trafne i cenne.

Jeśli przyjrzymy się modelowi pracy pedagoga specjalnego, zaproponowanemu przez J. Sowę, to dostrzegając specyfikę tego modelu, jesteśmy też w stanie odnaleźć w nim model pracy każdego nauczyciela, który świadomie

wprowadzając pewne zmiany do sytuacji zastanej, dąży do stanu pożądanego z uwzględnieniem różnorodnych wpływów środowiska, jego możliwości i ograniczeń. Najistotniejszym czynnikiem różnicującym pracę pedagoga specjalnego jest sam podmiot – wychowanek odchylony od normy, co oczywiście w sposób specjalny ukierunkowuje jego oddziaływanie.

Rys. 7. Model pracy pedagoga specjalnego



Źródło: (Sowa, 1999, s. 254).

Nauczyciel rozpoczynający pracę z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, powinien przede wszystkim zapoznać się z diagnozą, niezbędne jest również pogłębienie i zaktualizowanie wiedzy o danym odchyleniu od normy, ale przede wszystkim poznanie ucznia i jego najbliższego środowiska. Najczęstszym błędem jest postrzeganie ucznia głównie przez pryzmat jego niepełnosprawności, ograniczeń, czy też trudności jakie ta niepełnosprawność może implikować w pełnieniu roli ucznia. Czynnikiem zmniejszającym ryzyko takiego właśnie patrzenia na uczniów z niepełnosprawnościami jest wiedza, ale również częsty kontakt. Im bardziej więc uczniowie, odchyleni od normy budzą lęk w nauczycielu rozpoczynającym swoją drogę zawodową, tym bardziej powinni oni dążyć do częstego kontaktu z osobami z niepełnosprawnościami. Ten kontakt sprzyja przełamywaniu stereotypów, dostrzeganiu wielowymiarowości i potencjalnych możliwości uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Rodzice stanowią dla nauczyciela istotne źródło informacji o takim uczniu i z ich wiedzy i doświadczenia powinien on korzystać.

8. WSPÓLPRACA RODZINY I SZKOŁY

Rodzina i szkoła, to dwa podstawowe środowiska wychowawcze. Ich wspólnym celem i zadaniem jest troska o prawidłowy rozwój dziecka, a ich współpraca decyduje o przebiegu i rezultatach procesu wychowawczego, warunkuje harmonijny rozwój uczniów, wpływa na ich postępy w nauce i w zachowaniu. Społeczność szkolną tworzą trzy grupy osób zależnych od siebie: uczniowie, nauczyciele, rodzice. Niewątpliwie relacje między tymi osobami nie należą do najłatwiejszych.

Nasilające się zjawiska patologiczne, poczucie alienacji i osamotnienia, zagubienie w sferze wartości, odrzucenie norm i dotychczas uznawanych autorytetów, przyczyniają się do osłabienia oddziaływań zarówno rodziny jak i szkoły. Dlatego tak ważne jest, aby te dwa środowiska wychowawcze, *dążąc do intensyfikacji swoich działań*, wspierały się wzajemnie podejmując rzeczwiwą współpracę. Zrozumienie zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców roli tej współpracy jest kluczem do sukcesu. Żadne z tych środowisk współcześnie, działając w zatowizowany sposób nie jest w stanie uporać się z problemami wychowawczymi, zaburzeniami w zachowaniu uczniów i zjawiskami patologicznymi. A jeśli nawet odnosić będą jakieś sukcesy, to będzie to wymagało znacznie większego nakładu sił, dłuższego czasu i zapewne efekty nie będą tak trwałe. Ponieważ rodzice mają zróżnicowany poziom świadomości pedagogicznej i gotowości do współpracy, to na nauczycielach, jako profesjonalistach, spoczywa obowiązek nawiązywania współpracy, szukania skutecznych metod jej podtrzymywania. To oni powinni zadbać o to, aby współpraca ta była świadoma, przemyślana, planowa i satysfakcjonująca obie strony. Współczesna pedagogika priorytetowo traktuje odpowiedni udział środowiska rodzinnego w rozwoju dziecka, a praca pedagogiczna nauczyciela z rodzicami jest jednym z najważniejszych elementów wychowania i kształcenia. Jeden z wyraźnie zaznaczających się kierunków przemian, jakie mają miejsce w naszym systemie oświaty, polega na wzroście udziału rodziców w kreowaniu szkolnej rzeczywistości, w decydowaniu o istotnych sprawach szkoły. Takie oficjalne założenia odnajdujemy w teorii pedagogicznej i prawie oświatowym. A jak wygląda praktyka?

8.1. ZAKŁÓCENIA RELACJI RODZINA-SZKOŁA

Typ związków rodziny i szkoły uzależniony jest od wielu czynników natury psychologicznej i społecznej, mających subiektywny, bądź obiektywny charakter. Nie ulega więc wątpliwości, że te dwa środowiska są sobie potrzebne, a ogniwem łączącym je jest dziecko. Nawiązanie owej współpracy wyma-

ga gotowości stron ją podejmujących. W praktyce ma ona niekiedy jedynie charakter deklaracyjny. Nauczyciele często narzekają na brak współdziałania rodziców ze szkołą. Warto w związku z tym zastanowić się, czy rzeczywiście zależy im na wspólnym funkcjonowaniu? Dlaczego lista wzajemnych zarzutów jest taka długa?

Można wskazać pewne płaszczyzny zakłócające harmonijny przebieg relacji interpersonalnych między nauczycielami, dziećmi i rodzicami:

- Różnice koncepcji wychowawczych rodziny i szkoły. Każda ze stron może preferować inne normy, mieć odmienny obraz dobrego dziecka, ucznia. Emocjonalne zaangażowanie rodziców w zderzeniu z przekonaniem nauczycieli o swoich wyższych kompetencjach pedagogicznych często utrudnia dialog i porozumienie.
- Różnice instytucjonalne pomiędzy rodziną i szkołą. „Nauczyciele regulują swoje stosunki z uczniami głównie na płaszczyźnie rzeczowej. Rodzice głównie na płaszczyźnie emocjonalnej” (Jaskot, 1995, s. 237).
- Każda ze stron traktuje dziecko jak swoją własność (konflikt przywłaszczenia). Nauczyciele i rodzice wyraźnie określają obszary, na których ich zdaniem kompetencje drugiej strony są raczej wątpliwe. Takie nastawienie o silnym zabarwieniu emocjonalnym ogranicza możliwość dojścia do wspólnych rozwiązań w przypadku problemów dziecka.
- Konflikty informacyjne wynikające z nierównomiernego i zbyt jednorodnego przepływu informacji. Nauczyciele znają dzieci głównie z sytuacji szkolnych a rodzice z pozaszkolnych. Zachowanie dziecka w tych typach sytuacji może się od siebie różnić znacząco. Informacja nauczycieli o rodzicach jest efektem rzadkich i krótkich kontaktów o charakterze zbiorowym. Doniesienia dzieci na temat nauczycieli stanowiące podstawowe źródło wiedzy dla rodziców, często nie są obiektywne. Taki przepływ informacji może znacząco zniekształcić rzeczywistość i stanowić przyczynę powstawania określonych nastawień.
- Konflikt odpowiedzialności, z reguły współwystępujący z innymi konfliktami. „W świadomości rodziców zakres ich odpowiedzialności redukowany jest poczuciem, że jest to ich dziecko. Nauczyciel natomiast jest co prawda osobą obcą, reprezentującą instytucję zewnętrzną wobec rodziny, ale jest profesjonalistą w sprawach wychowawczych. W związku z tym wyobrażenia rodziców o odpowiedzialności nauczyciela są z reguły daleko wykraczające poza przepis roli zawodowej nauczyciela. W wyobrażeniach tych rodzice lokalizują bowiem różne wpływy odpowiedzialności, których mniej lub bardziej świadomie sami chcieliby się wyzbyć” (tamże, s. 239; Kozubska, 2002(b), s. 199).

Poza tym okazuje się, że:

- „Współdziałanie ma głównie charakter nakazowo-administracyjny. Zarówno nauczyciele jak i rodzice bardziej mają świadomość, że muszą współpracować niż odczuwają wewnętrzną potrzebę takiej współpracy. Motywacja zewnętrzna naznaczona przymusem wywołuje postawy defensywne.
- U każdej ze stron (bardziej jednak u rodziców) ujawniają się znaczące braki w zakresie świadomości pozytywnych skutków współdziałania, co oczywiście nie sprzyja podejmowaniu i podtrzymywaniu go.
- Relacje nauczyciel-rodzic mają z reguły charakter asymetryczny. Nauczyciele sytuują się w roli ekspertów, pouczających, często nie znających sprzeciwu, nie liczących się ze zdaniem rodziców. Taka asymetryczna relacja praktycznie uniemożliwia partnerstwo, prowadzenie dialogu, a w konsekwencji porozumienie się.
- Podmiotowość interakcji ma, szczególnie ze strony nauczycieli, wymiar głównie deklaracyjny. Traktują oni często rodziców jako niekompetentnych w kwestiach nauczania, a nawet wychowania. W związku z tym ich wzajemne relacje mają bardziej charakter rzeczowy niż osobowy. Uczestnicy interakcji zazwyczaj nie starają się poznać i zrozumieć siebie wzajemnie. Nauczyciele z reguły boją się „rozprzestrzeniania się” rodziców w szkole, ponieważ uważają, że przyniesie ono głównie wielość potrzeb, a raczej roszczeń, którym nie będą w stanie sprostać, a z którymi na pewno będą mieli wiele kłopotów (...).
- Nauczycielom jak i rodzicom brakuje kompetencji w zakresie prowadzenia poprawnej komunikacji, unikania, a przede wszystkim rozwiązywania konfliktów, skupienia się na zadaniach i problemach a nie wzajemnym oskarżaniu się. Takie postawy uruchamiają mechanizmy ześrodkowujące energię obu stron na obronie przed spodziewanym atakiem i paradoksalnie powodują, że znika z pola widzenia centralny podmiot jakim jest dziecko-uczeń i jego dobro, a więc główny i jedyny powód dla jakiego spotykają się rodzice i nauczyciele.
- Drugoplanowa rola jaką wyznacza się rodzicom w szkole, nawet w dobie reformy, deklaracji zawartych w dokumentach i płynących ze strony nauczycieli, ograniczając ich rzeczywiste poczucie sprawstwa wpływa na zmniejszenie poczucia współodpowiedzialności. Ich aktywność sprowadza się więc głównie do biernego udziału w zebraniach, udzielania pomocy materialnej, „załatwiania” środków lokomocji, pomocy w remontach i dekoracji sal.
- Jednorodność i ubóstwo form organizacyjnych kontaktów między

rodziną i szkołą, stosowanych niemal niezmiennie od wielu lat, nie uwzględniających dorobku pedagogiki, psychologii, prakseologii, nie odpowiada na potrzeby współczesnych rodziców. Typowym przykładem są zebrania dla rodziców, tzw. „wywiadówki”, na których siedzą oni często w płaszczach, co podkreśla chwilowość ich pobytu w szkole, wysłuchują monologu nauczyciela dotyczącego głównie problemów jakie sprawiają dzieci-uczniowie i ewentualnych płatności, które mają uiścić. Po zakończeniu tej części ogólnej na indywidualne rozmowy mają szansę przede wszystkim rodzice tych dzieci, co do których lista zarzutów jest dłuższa, bądź „cięższego kalibru”. Z rodzicem dziecka nie sprawiającego problemów nauczyciele najczęściej w ogóle nie chcą rozmawiać, bo o czym? W tym kontekście zarzut nauczycieli, dotyczący niskiej frekwencji rodziców na zebraniach, wydaje się paradoksalny. Rodzice tzw. dobrych uczniów nie mają po co przychodzić, bo przecież wszystko jest w porządku, więc kontakt nie jest konieczny, choć czynią to często ze względu na poczucie obowiązku i większą świadomość pedagogiczną. A rodzice dzieci sprawiających trudności stykają się głównie z pretensjami, zrzucaniem na nich niemal całkowitej odpowiedzialności za dany stan rzeczy, więc spodziewając się nieprzyjemności, unikają jak mogą tych sytuacji.

- Przeważający andragocentryczny charakter relacji, znacząco ograniczający lub wręcz wykluczający udział dzieci-uczniów, sprzyja zakłóceniom w procesie wzajemnego komunikowania się, zniekształcaniu i zakłamywaniu informacji, powstawaniu nieporozumień. Wpływa to niekorzystnie na demokratyzację, uspołecznienie i upodmiotowienie szeroko pojętych relacji edukacyjnych” (Kozubska, 2004, s. 316-317).

Współpraca z rodzicami jest tym elementem pracy pedagogicznej, którego, oprócz zachowania ładu i dyscypliny oraz pytań ze strony uczniów, na które nie zna się odpowiedzi, najbardziej obawiają się nauczyciele rozpoczynający pracę. Zbyt mało uwagi poświęca się temu zagadnieniu w procesie kształcenia nauczycieli, dlatego odczuwają oni braki kompetencyjne. Poza tym sami, niepewnie jeszcze czując się w roli nauczyciela-wychowawcy, zwyczajnie boją się rodziców, jako osób dorosłych, obcych, wykształconych, mogących zakwestionować ich nauczycielski autorytet. Tymczasem sprawnie przebiegająca współpraca wymaga pokonania obcości, nieufności, czy wręcz braku wzajemnego poszanowania. Nie oznacza to oczywiście, że w miarę zdobywania doświadczenia i wydłużania się stażu pracy zwiększa się gotowość do współpracy z rodziną u każdego nauczyciela. Niestety tak nie jest. A przecież ta współpraca powinna być prowadzona nie tylko w interesie dziecka, ale również rodziców i nauczycieli, co podkreślają w swoich pracach między innymi: S. Kawula

(1996, 1999(a), 2001), Z. Kwieciński (1991), M. Mendel (2004), A.M. Tchorzewski (1990), M. Winiarski (2000).

8.2. CELE I KORZYŚCI BUDOWANIA RELACJI RODZINA-SZKOŁA

Skutecznie współdziałają osoby, które znają się i są przekonane o sensowności wspólnie wykonywanych zadań. Jakie zatem korzyści wynikają z nawiązania rzeczywistej współpracy między tymi dwoma środowiskami wychowawczymi? Są one następujące:

1. Przyczynia się ona do pogłębiania wiedzy nauczycieli o uczniach, ich rodzinach, wypełnianiu przez nich podstawowych funkcji, napotykanym przez rodziców problemach.
2. Umożliwia rodzicom uzyskanie, bądź pogłębienie wiedzy i umiejętności wychowawczych. Dostarcza rodzicom informacji o funkcjonowaniu szkoły, o nauczycielach w niej pracujących, ich kompetencjach i zaangażowaniu, czy też o zachowaniu ich dzieci w szkole, niekiedy znacznie odbiegającym od zachowania w domu.
3. W trakcie współpracy następuje osłabienie nastawień dogmatycznych, zbliżenie społeczno-emocjonalne sprzyjające pojawianiu się postaw nacechowanych tolerancją, wyrozumiałością i wzajemną pomocniczością.
4. Bezpośrednie kontakty i dialog ograniczają wzajemne negatywne nastawienia, nieufność, ujemne skutki stereotypów w postrzeganiu siebie, umożliwiają wyjaśnienie nieporozumień, przez co przyczyniają się do podniesienia skuteczności rodziców i nauczycieli.
5. Nastawienie na współpracę umożliwia włączanie rodziców w życie szkoły, na przykład konstruowanie programu wychowawczego, pewien wpływ na program nauczania, a także na ustalanie kryteriów uwzględnianych przy ocenianiu osiągnięć uczniów. Już większa wiedza rodziców w wymienionych obszarach sprzyja wspieraniu pracy nauczycieli, a udział w ich tworzeniu wywołuje u rodziców poczucie współodpowiedzialności i ogranicza ich ewentualne postawy roszczeniowe.
6. Zwiększanie świadomości pedagogicznej rodziców, między innymi przez poszerzanie ich wiedzy, współdziałanie i współodpowiedzialność za przebieg edukacji dzieci i młodzieży odgrywa istotną rolę w tworzeniu właściwej atmosfery wychowawczej w domu, jak również w szkole.
7. Nawiązanie relacji o charakterze osobowym, a nie jedynie przedmiotowym, między rodzicami a nauczycielami, jest pierwszym i niezbędnym krokiem do upodmiotowienia tych relacji i przekształcenia andragocentrycznej (do-

tychczas dominującej) relacji dwupodmiotowej (rodzice-nauczyciele) w relację trójpodmiotową (nauczyciele-uczniowie-dzieci-rodzice) lub wielopodmiotową (obejmującą innych członków rodziny i pracowników szkoły).

8. Współdziałanie rodziców i nauczycieli może stanowić przykład dla uczniów sprzyjający krzewieniu idei współpracy międzyludzkiej. To z kolei sprzyja wyższym osiągnięciom dydaktycznym uczniów, ich większej aktywności pozalekcyjnej i zaangażowaniu w życie klasy, szkoły, czyli ich uspołecznieniu.
9. Dzięki współpracy możliwa jest wzajemna pomoc w sytuacjach, w których rodzina, albo szkoła nie są w stanie samodzielnie przezwyciężyć trudności. Może ona przybierać ze strony szkoły formę pomocy materialnej dzieciom z rodzin ubogich, ułatwiania kontaktów z instytucjami wspomagającymi rodziców, takiego organizowania godzin pracy szkoły, aby możliwe było wydłużenie czasu opieki nad dzieckiem.
10. Współdziałanie rodziców i nauczycieli, a w konsekwencji również dzieci przyczynia się do humanizacji i demokratyzacji relacji edukacyjnych (Kozubska, 2004, s. 314-315).

Poza tym uświadomienie sobie przez nauczycieli konieczności współdziałania z rodzicami znajduje oparcie w następujących stwierdzeniach:

- „istnieje wspólny cel: zarówno rodzicom, jak i nauczycielom zależy na rozwoju dziecka;
- rodzice ponoszą odpowiedzialność za opiekę i wychowanie dziecka i nie są z niej zwolnieni, gdy posyłają dziecko do szkoły;
- szkoła uczy i wychowuje dzieci, dla których niezwykle istotne są jednolite zasady postępowania w sprawach wychowawczych wszystkich dorosłych;
- rodzice wywierają ogromny wpływ na przyswajane przez dzieci wartości, przekonania i zachowania – szkoła dopełnia działanie domu;
- bez współdziałania z rodzicami szkoła nie poradzi sobie, np. z takimi problemami jak agresja i inne patologie (...);
- szkoła może pomóc rodzicom w ich kłopotach wychowawczych;
- rodzice mogą pomóc szkole w jej kłopotach organizacyjnych;
- oczekiwania rodziców to ważna informacja dla szkoły planującej swoje zadania;
- opinia rodziców o szkole może być pożyteczną informacją i służyć poprawie jakości jej pracy;
- rodzice mają prawo do rzetelnej informacji o swoim dziecku;
- rodzice mają prawo do wyrażania swojej opinii o szkole (...)” (Dzierżowska, 1999, s. 11-12).

Diagnozowanie współpracy rodziny i szkoły uświadamia, że może ona przybierać postać:

1. partycypacji (współdziału, współdziałanie, inspiracji),
2. przystosowania (akomodacji),
3. inercji (bierności, obojętności),
4. opozycji (odrzućenia, sprzeczności interesów, konfliktu) (Janke, Kawula, 2000, s. 209).

Partycypacja oznacza partnersko-inspiracyjną postawę rodziców wobec zadań szkoły. *Akomodacja* – polega na pozytywnym stosowaniu się rodziców do wymagań szkoły, ale jednocześnie ograniczają się oni wyłącznie do tych zachowań. Cechą tej relacji jest jednokierunkowość inicjowania działalności – od szkoły do rodziców. Wypełnianie poleceń szkoły co do wyposażenia dziecka.

Inercja – przejawia się w obojętnym stosunku rodziców do działań szkoły. Rodzice nie chodzą na wszystkie zebrania, nie podejmują wobec swoich dzieci prób uświadamiania i wychowania seksualnego. Inicjatywy wychowawcze mają charakter jednokierunkowy - od szkoły do rodziców, nie spotykają się z akceptacją, są ignorowane przez rodziców, nie powodują żadnego pozytywnego odzewu. Jest to więc poziom powiązań, który należy ocenić negatywnie.

Opozycja – charakteryzuje się szkodliwymi postawami wychowawczymi części rodziców, które w wielu wypadkach graniczą wręcz ze zjawiskami patologii opiekuńczo-wychowawczej. To wyraźnie opozycyjne nastawienie rodziców do zadań szkoły uniemożliwia wręcz konstruktywne rozwiązywanie problemów na linii szkoła-dom i nawiązanie dialogu między tymi dwoma podstawowymi środowiskami wychowawczymi (tamże, s. 210-211).

Badania S. Kawuli ujawniają, że najczęściej w polskich szkołach mamy do czynienia z „przystosowaniem” i „inercją” w zakresie relacji rodzina-szkoła (Kawula, 1996). Jakich zmian mogą i powinni dokonywać nauczyciele w funkcjonowaniu szkoły, aby przełamać istniejące bariery i zachęcić rodziców do współdziałania? Większość rodziców deklaruje potrzebę i gotowość do współpracy z nauczycielami. Formułują oni konkretne oczekiwania dotyczące form i zasad współdziałania (Kargulowa, 1991; Seligman, 2000; Żłobicki, 2000), które mogą być cenną wskazówką dla nauczycieli. Oczekiwania rodziców są następujące:

- „Chcą, by nauczyciele na bieżąco informowali ich o postępach dziecka, lecz także o ewentualnych problemach, gdy te się pojawiają.
- Oczekują od nauczyciela nie tylko informacji o ocenach dziecka, lecz także wskazówek nad czym i w jaki sposób pracować.

- Chcieliby móc liczyć na radę i pomoc nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Oczekują od nich fachowej wiedzy, która mogłaby być im przekazywana w formie ciekawych i dobrze przygotowanych prelekcji, wykładów, dyskusji.
- Oczekują od nauczycieli zrozumienia, wsparcia, nie zaś obarczania odpowiedzialnością za kłopoty dziecka.
- Chcieliby mieć poczucie wpływu na to, co dzieje się z ich dzieckiem w szkole, dlatego oczekują od nauczyciela otwartości na sugestie, prośby.
- Oczekują poszanowania swoich uczuć, więc nie chcą, by zastrzeżenia wobec nich samych oraz ich dzieci były zgłaszane w obecności innych rodziców” (Babiuch, 2002, s. 12).

8.3. POŻĄDANE ZMIANY W RELACJI RODZINY I SZKOŁY

Oczekiwania rodziców wobec szkoły powinny być uwzględniane w procedurze dokonywania korzystnych zmian w zakresie współpracy szkoły z rodziną. Do najistotniejszych operacyjnych, wręcz postulatów sprzyjających wprowadzaniu tych zmian należą:

1. Zmiany w urzędowaniu szkoły, np.:
 - przygotowanie gabloty informacyjnej dla rodziców, w której znajdują oni aktualne dane o godzinach przyjęć dyrektora, pedagoga, wychowawców, terminach klasyfikacji, organizacji roku szkolnego itp.;
 - stworzenie właściwych warunków do indywidualnych rozmów z rodzicami (oddzielny pokój, bądź wydzielone miejsce), aby ważne, często nieprzyjemne dla rodzica rozmowy, nie odbywały się na korytarzu w czasie przerwy, bądź w pokoju nauczycielskim – w obecności innych nauczycieli. Nie jest to bowiem sytuacja sprzyjająca nawiązaniu kontaktu;
2. Zmiany w organizacji zebrań z rodzicami:
 - przekazanie rodzicom terminarza zebrań klasowych z podaniem daty, godziny, miejsca i tematu;
 - pisemne zaproszenie rodziców na zebranie (może być przekazane przez dziecko);
 - partnerskie, a nie opozycyjne zagospodarowanie przestrzeni w czasie zebrania (inne ustawienie stołów umożliwiające kontakt wzrokowy wszystkich jego uczestników);

- rozpoczynanie zebrań od informacji pozytywnych o dzieciach;
 - udzielanie rzetelnych informacji nie tylko o ocenach, lecz również o postępach i przyczynach niepowodzeń;
 - stworzenie atmosfery zaufania umożliwiającej rzeczywisty dialog, co wymaga od nauczyciela gotowości na spokojne przyjęcie sugestii ze strony rodziców;
 - w przypadku niepowodzeń ucznia – podjęcie próby wspólnego ustalenia przyczyn jego kłopotów i skupienia się na działaniach zaradczych a nie na formułowaniu oskarżeń.
3. Zmiana dotycząca konieczności rozpoznawania oczekiwań rodziców w stosunku do szkoły (form współpracy, spraw organizacyjnych, priorytetowych zadań), jak i do indywidualnych potrzeb dziecka.
 4. Zwiększenie możliwości rodziców w zakresie wyrażania swoich opinii o szkole dotyczących, np.:
 - oceny kontaktów z nauczycielem i wychowawcą,
 - zebrań organizowanych przez szkołę,
 - prac domowych dzieci,
 - korepetycji i ich przyczyn,
 - przekazywania informacji o ocenach i postępach dzieci.
 5. Przekazywanie rodzicom informacji o szkole: wynikach nauczania, programach, osiągnięciach uczniów, organizowanych imprezach, ofercie szkoleń dla rodziców, prawach im przysługujących.
 6. Organizowanie wspólnych działań rodziców, nauczycieli i uczniów, (szerokie włączenie rodziców w tworzenie programu wychowawczego, wykorzystywanie rodziców-ekspertów, zapraszanie na uroczystości, prowadzenie warsztatów dla rodziców) (Dzierzgowska, 1999, Kozubska, 2002(b), s. 201-202).

Zakres wymienionych zmian jest bardzo duży, stawiający przed nauczycielami nowe zadania. Wśród różnych form kontaktu szkoły z rodziną możemy wyróżnić:

- zebrania z rodzicami;
- spotkania dotyczące trudności wychowawczych;
- pedagogizację rodziców;
- konsultacje na terenie szkoły;
- wizyty domowe, rozmowy telefoniczne, kontakty korespondencyjne;
- zbieranie oczekiwań rodziców wobec szkoły;

- zbieranie opinii rodziców o działalności szkoły, w tym współpracy z rodzicami;
- dbałość o wygląd klasy;
- imprezy klasowe i szkolne;
- działalność w radzie szkoły i trójkach klasowych;
- współudział w pracy dydaktycznej szkoły;
- organizowanie czasu wolnego uczniom.

Żeby rodzice chcieli ze szkołą współpracować, muszą znaleźć w niej odpowiedni klimat. Powinni czuć się potrzebni, ważni i podmiotowo traktowani. Ponieważ nadal główną formą komunikowania się rodziców i nauczycieli stanowią spotkania grupowe, tzw. wywiadówki, ważne jest, aby nauczyciele nabyli wiedzę i umiejętności sprzyjające ich skuteczniejszej organizacji. Reguły poniżej przedstawione, w większości dotyczą również indywidualnych rozmów z rodzicami.

Doskonalenie spotkań z rodzicami obejmuje następujące etapy:

1. Przygotowanie do spotkania:
 - Odpowiednio wczesne zawiadomienie rodziców o spotkaniu.
 - Opracowanie programu spotkania (nie powinien być zbyt obszerny, powinien przewidywać czas na dyskusję i sprawy bieżące).
 - Określenie celu spotkania.
 - Przygotowanie dokumentacji dotyczącej ucznia.
 - Przygotowanie informacji o uczeniu opartych o dokumentację.
 - Sporządzenie wstępnej listy pytań do rodziców.
 - Próba przewidzenia ewentualnych pytań rodziców oraz przygotowania odpowiedzi na nie.
 - Przypomnienie rodzicom o spotkaniu na 2-3 dni przed jego terminem.
 - Przygotowanie z pomocą uczniów sali, w której spotkanie się odbędzie.
2. Realizacja głównych celów spotkania.
 - a) Dbłość o pozytywną atmosferę spotkania.
 - b) Nawiązanie i utrzymanie kontaktu z rodzicami:
 - Pozytywna postawa.
 - Używanie języka zrozumiałego dla rodziców.
 - Aktywne słuchanie rodziców.
 - Uczciwość i szczerść.
 - Przyjazne zorganizowanie przestrzeni.

- c) Przekazywanie informacji:
- Zaczynanie od przekazania mocnych stron uczniów, dobrych wiadomości dotyczących osiągnięć całej klasy. To poprawia atmosferę, zmniejsza napięcie niektórych osób i optymistycznie nastawia zarówno rodziców, jak i nauczycieli.
 - Wskazanie dziedzin wymagających poprawy w sposób konstruktywny.
 - Stymulacja aktywności rodziców.
 - Ostrożne udzielanie rad.
 - Bardzo ważne jest podsumowanie spotkania, które powinno zawierać plan wspólnego rozwiązania problemu. Daje to rodzicom świadomość konkretnych możliwości pomocy dziecku.
- d) Przygotowanie wspólnego planu rozwiązania problemu:
- Krótkie, ogólne podsumowanie spotkania.
 - Stymulacja udziału rodziców w rozwiązaniu problemu.
 - Informacje zwrotne dla rodziców.
 - Pozytywne zakończenie spotkania (Babiuch, 2002, s. 44-60; Dzierżowska, 1999).

Informacja przekazywana rodzicom o postępach danego ucznia nie powinna być odczytywana z dziennika, ale powinna mieć postać pisemną, przekazaną indywidualnie każdemu rodzicowi. Na kartce przekazanej rodzicowi powinny się znaleźć następujące informacje: Imię, nazwisko ucznia, data, lista przedmiotów, przedział czasu, którego dotyczą oceny (od... do...) oceny, średnia ocen z każdego przedmiotu, osiągnięcia ucznia, zadania na najbliższy okres, komentarz nauczyciela dotyczący zachowania ucznia, ewentualnie dodatkowe uwagi, podpis wychowawcy. Nie zawsze nauczyciele muszą przekazywać informacje o postępach, bądź problemach z dziećmi na grupowych spotkaniach z rodzicami. Można to zrobić również w trakcie spotkań indywidualnych (z udziałem dziecka lub bez jego udziału), telefonicznie, bądź za pośrednictwem dzienniczka czy e-dziennika (choć te ostatnie dwie formy pozbawiają nauczyciela bezpośredniego kontaktu z rodzicem, a przez to możliwości obserwowania czy usłyszenia jego reakcji).

Obok wywiadówek najczęstszą formą spotkania z rodzicami są **rozmowy indywidualne**. Mimo, że jest to forma najbardziej preferowana przez większość rodziców (Żłobicki, 2000), to jednocześnie uważa się ją za najbardziej zaniedbaną (Babiuch, 2002, s. 66). Żeby podtrzymać gotowość rodziców do indywidualnych spotkań, przekonanie o ich dużej skuteczności i zadowolenie z ich przebiegu muszą być spełnione pewne warunki:

- Spotkania te nie mogą być traktowane jako ostateczność i organizowane tylko w sytuacjach, gdy nauczyciel nie może sobie poradzić z problemami związanymi z uczniem. Jeśli nauczyciel organizuje indywidualne spotkania jedynie w takich sytuacjach, to zawsze są one dla rodziców nieprzyjemnym doświadczeniem, co nastawia ich negatywnie jeszcze przed spotkaniem. Lęk rodzica może wzmacniać jego irytację, uruchamiać reakcję o agresywnym charakterze, przyczyniać się do prezentowania postawy zachowawczej, obronnej – ponieważ spodziewa się ataku.
- Należy traktować kontakty indywidualne z rodzicami jako naturalny i stały element współpracy między rodziną i szkołą (tamże, s. 66).
- Powinny one bardziej spełniać rolę profilaktyczną niż interwencyjną. To zaś wymaga od nauczyciela reagowania zanim jeszcze problemy się rozwiną i nasilą.
- Wypracowanie praktyki systematycznych spotkań indywidualnych o charakterze informacyjnym, profilaktycznym przyczynia się do zwiększenia gotowości i odwagi rodziców do inicjowania takich spotkań nie tylko w sytuacji problemów, ale również wtedy, gdy potrzebują rady, chcą się upewnić co do poprawności swojego myślenia i działania, zainspirować nauczyciela do określonych zachowań czy inicjatyw.

Jeśli nawet, powodem spotkania indywidualnego z rodzicami są problemy z dzieckiem, nauczyciel powinien tak przygotować to spotkanie, aby ograniczyć ich lęk i nastawienia obronne, aby ich nie zniechęcić, ale również nie zlekceważyć trudności dziecka. Przydatna w takich spotkaniach może okazać się metoda zaproponowana przez T. Gordona, zwana „metodą bez porażek”, którą proponuje on do rozwiązywania konfliktów między nauczycielem a uczniami, bądź między uczniami. Jest to metoda, w której szkoła rezygnuje zarówno z podejścia dominującego, jak i permissywnego. Polega ona na „(...) takim podejściu do konfliktu, dotyczącego zaspokajania potrzeb, w którym obie strony łączą się w poszukiwaniu możliwego dla nich do przyjęcia rozwiązania; jest to metoda, w której nikt nie musi przegrywać” (Gordon, 1995, s. 234-235). Wymaga ona głównie od nauczyciela, jako profesjonalisty, nastawienia na współpracę, rezygnacji z przejawiania swojej władzy i podkreślania przewagi oraz wszystkich umiejętności składających się na skuteczną komunikację, a także empatii. Warto uświadomić sobie, że rodzic wezwany do szkoły zazwyczaj spodziewa się pretensji i zarzutów. Ponieważ jego relacje z dzieckiem mają charakter osobowy, a identyfikacja z rolą rodzicielską zazwyczaj jest duża, to zarzuty formułowane wobec dziecka odbiera osobiście, czując się również zaatakowanym w zakresie poprawności pełnienia tej roli. Nastawienie obronne może powodować często nieuzasadnione reakcje o charakterze agresywnym, zrzucanie odpowiedzialności na szkołę i nauczyciela. Wówczas nauczyciel czu-

je się zaatakowany w swej roli zawodowej i jeśli nie wykaże się dojrzałością i inteligencją emocjonalną – szansa na porozumienie jest niewielka, a problemy dziecka schodzą na plan dalszy. Sukces rozmowy indywidualnej z rodzicem zależy więc głównie od nauczyciela, jego nastawienia, profesjonalizmu i przygotowania. Jakie czynniki należy wziąć pod uwagę?

Ważne jest odpowiednie zaaranżowanie spotkania. Sposób powiadomienia rodziców o chęci spotkania, uzgodnienie terminu dogodnego dla obu stron. Warto to zrobić osobiście, gdyż wtedy nauczyciel może zorientować się, jak rodzice zareagowali na tę propozycję. Należy również na spotkanie przeznaczyć odpowiednią ilość czasu, z uwzględnieniem możliwości jego przedłużenia. Presja czasu nie sprzyja swobodnej rozmowie, wnosi do spotkania niecierpliwość, zakłóca prowadzenie dialogu.

Znaczenie również ma miejsce spotkania. Szkoła jest terenem, na którym nauczyciel czuje się lepiej i pewniej niż rodzic. Ta świadomość powinna nauczycielowi towarzyszyć i dlatego dobrze byłoby, gdyby w szkole wybrał miejsce, w którym inni nauczyciele, uczniowie, czy telefony nie będą tego kontaktu zakłócać. Zorganizowanie przestrzeni w sali też ma znaczenie. Należy zachować odpowiednią odległość pomiędzy partnerami: nie za blisko (poniżej 50 cm), bo nie ma między rodzicem a nauczycielem takiej zażyłości i to utrudnia konwersację, ale też nie za daleko (powyżej 2 m), bo to sygnalizuje dystans i niedostępność. Wzajemne usytuowanie partnerów rozmowy nie powinno być opozycyjne (naprzeciw siebie), ponieważ to sprzyja rywalizacji, a raczej przy sąsiednich bokach stołu, co sprzyja swobodnej rozmowie (tamże, s. 70-71). Nauczyciele, mimo że zdobywają tę wiedzę na studiach, niestety zbyt często nie wykorzystują jej w pracy, nie zdając sobie sprawy, jak bardzo te wszystkie szczegóły wpływają na przebieg rozmowy, na jej atmosferę i ostateczny efekt, jak bardzo mogą sprzyjać porozumieniu.

Nauczyciel w trakcie rozmowy powinien zdawać sobie sprawę ze znaczenia mimiki, tonu głosu, milczenia, aktywnego słuchania, stosowania parafrazy, odpowiedzi potakujących, komunikatów typu „ja” i innych warunków komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Istotne jest również unikanie przez nauczyciela blokad w komunikacji z rodzicem, a także umiejętne reagowanie na ich występowanie po stronie rodzica. Do najczęściej występujących blokad w komunikacji nauczyciel-rodzic należą:

- Nakazywanie, komenderowanie.
- Ostrzeganie, groźba.
- Moralizowanie, głoszenie kazań.
- Doradzanie, sugerowanie, proponowanie rozwiązań.
- Pouczanie, dostarczanie logicznych argumentów.

- Osądzanie, krytykowanie, potępienie.
- Interpretowanie, amatorska psychoanaliza.
- Wypytywanie, indagowanie.
- Uspokajanie, okazywanie współczucia.
- Sarkazm, dowcipkowanie.

Po zapewnieniu wymienionych warunków wstępnych warto w rozmowie indywidualnej wykorzystać metodę zaproponowaną przez T. Gordona, której twórcą był J. Dewey. Metoda ta składa się z sześciu kroków:

1. Określenie problemu.
2. Szukanie możliwych rozwiązań.
3. Ocena rozwiązań.
4. Wybór najlepszego rozwiązania.
5. Wypracowanie sposobu jego realizacji.
6. Stwierdzenie, jak wybrane rozwiązanie sprawdziło się w praktyce.

Określenie problemu, to wskazanie powodu, dla którego to spotkanie okazało się niezbędne (np. obniżenie wyników w nauce, problemy w zachowaniu, frekwencja, zaburzenia relacji z rówieśnikami itp.). Nauczyciel powinien zebrać wszystkie informacje na ten temat, przygotować dokumentację, nie jako „dowody” oskarżenia, lecz po to, aby być wiarygodnym, nie pozwolić na zlekceważenie problemu. Dobre przygotowanie, mówienie o faktach zwiększa przeświadczenie o profesjonalizmie nauczyciela, pozwala skupić się na rozwiązaniach, a nie opierać się na domysłach, opiniach. Na tym etapie nauczyciel musi wysłuchać również rodzica, jego spostrzeżeń, opinii, lęków a także protestów. Lepiej jest, kiedy nauczyciel wyrazi swoją troskę, wyraźnie określi, że celem spotkania jest wspólne znalezienie rozwiązania, które ma przyczynić się do poprawienia sytuacji dziecka. Taki „akt dobrej woli” często jest czynnikiem otwierającym komunikację, skierowującym uwagę rodzica na to, co najważniejsze. Gdy problem zostanie dokładnie określony zarówno nauczyciel, jak i rodzic mogą zaproponować pewne rozwiązania. Ponieważ nauczyciele często mają więcej doświadczenia w tym zakresie, to od nich mogą wyjść pierwsze propozycje, dotyczące zarówno działań podejmowanych przez nich lub przez rodziców i uczniów. Powinni jednak włączać w ten proces rodziców, zachęcać do wypowiedzi, pilnować się, aby przedstawione przez nich rozwiązania nie miały charakteru gotowego planu, który apodyktycznie przedstawiony, musi być przez pozostałe podmioty bezwzględnie wykonany. Czasami warto te rozwiązania spisać, aby ustalić chronologię ich wprowadzania lub móc wybrać te, które dają największe prawdopodobieństwo sukcesu, bądź stwierdzić, że mimo innego ich sformułowania dotyczą tego samego.

Kolejnym krokiem jest ocena zaproponowanych rozwiązań. Ważne jest, aby nie wzbudzały one oporu u żadnej ze stron. Chodzi też o to, aby były realne, możliwe do wprowadzenia. Podjęcie decyzji o wprowadzeniu konkretnego rozwiązania wymaga wyraźnego wyartykułowania tego momentu. Rodzic powinien jednoznacznie zwerbalizować swoją zgodę na dane rozwiązanie i gotowość jego wdrażania. Ważnym krokiem jest wypracowanie sposobów realizacji postanowienia, tak, aby nie skończyło się tylko na deklaracjach. Jeśli na przykład ustalamy, że o każdej nieobecności ucznia w szkole obie strony będą się natychmiast informować, to należy ustalić sposób tej komunikacji: rozmowa bezpośrednia, telefon, sms, mail. Jeśli ustalamy, że uczeń powinien pracować bardziej systematycznie w domu, to warto wskazać rodzicom metody wdrażania ucznia do takiej systematycznej pracy bez wzbudzania jego dużego oporu, a także sposoby weryfikacji tego. Jeśli rodzic samotnie wychowuje dziecko i pracuje w systemie zmianowym zapewne będzie to niemożliwe, a więc mało skuteczne, co należy przy poszukiwaniu rozwiązań uwzględnić. Niekiedy nauczyciele popełniają błąd zakładając, że rodzice posiadają konieczną wiedzę i umiejętności pozwalające im realizować ustalenia. Lepiej nie przyjmować takiego założenia, ponieważ potem trudno jest ustalić, dlaczego przyjęte rozwiązania okazały się nieskuteczne.

Należy przed zakończeniem spotkania upewnić się, jak rodzic zamierza wprowadzać w życie przyjęty plan, a w razie potrzeby wyposażyć go w niezbędne wskazówki i pomoc. Opracowanie konkretnego planu działania, określenie sposobów jego weryfikacji, a także harmonogramu, częstotliwości i sposobu kolejnych kontaktów nauczyciela i rodzica ma wiele plusów: daje rodzicowi przekonanie, że nauczyciel rzeczywiście chce pomóc dziecku a nie tylko skarcić rodzica; zwiększa prawdopodobieństwo podjęcia jakiś działań przez rodzica; zwiększa chęć współpracy między nauczycielem a rodzicem; zwiększa satysfakcję obu stron z kontaktu, co sprzyja gotowości do jego powtarzania; ukierunkowuje uwagę rodziców i nauczycieli na dziecko-ucznia i postrzeganie sytuacji jako zadaniowej. Ostatnim krokiem tej metody jest więc zweryfikowanie, jak w praktyce sprawdziło się dane rozwiązanie, czemu sprzyja ustalenie harmonogramu dalszych kontaktów.

Nauczyciel współpracując z rodzicami musi być przygotowany na to, że spotka się z różnymi formami oporu rodziców. Najczęstsze z nich to:

- reagowanie agresją na zgłaszany przez nauczyciela problem lub na sam fakt wezwania do szkoły;
- stawianie biernego oporu wobec prób nawiązania współpracy przez nauczyciela;
- domaganie się od nauczyciela gotowych recept, najlepiej nie wymagających zaangażowania od rodzica;

- wywyższanie się, protekcyjnalne traktowanie nauczyciela i jego pracy;
- przesadne okazywanie emocji, uniemożliwiający zajęcie się problemem;
- podejrzliwość i okazywanie braku zaufania nauczycielowi;
- wycofanie i unikanie kontaktów z nauczycielem (Olczyk, 2014).

Rodzice różnią się temperamentem, stosunkiem do innych ludzi, poziomem kompetencji społecznych i doświadczeniami w zakresie relacji szkoła-rodzina. W literaturze dotyczącej tej problematyki (Garstka, 2001): wyróżniono kilka typów ich postaw i zaleceń postępowania z nimi.

„Rodzic awanturniczy – ma kłopoty ze znoszeniem frustracji, na wszystko reaguje wybuchami wściekłości, próbuje wyrzucić presję na nauczyciela, by usunął źródło dyskomfortu i postąpił wedle niekoniernie słusznej sugestii rodzica. Sądzi, iż wszystkiemu winna jest beznadziejna szkoła, a jego dziecko jest dobre. Najlepiej w takim wypadku stanowczo i grzecznie powiedzieć: „Nie będę z Panem/Panią rozmawiać w taki sposób. Chętnie Pana/Panią wysłucham, jeśli nie będzie Pan/Pani używać obraźliwych słów”.

Rodzic biernoagresywny – nie wyraża swych uczuć wprost. Jego cechą charakterystyczną jest bierny opór. Spóźnia się, zwleka, zapomina, krytykuje za plecami. Boi się konfrontować z osobami, od których jest zależny. Nauczyciel uczy jego dziecko i rodzic nie chce popsucia tej relacji. Podczas kontaktów z takim rodzicem nauczyciel powinien jasno i precyzyjnie sformułować swoje oczekiwania. Dbać, aby umowy między nauczycielem a rodzicem były szczegółowe. Jeśli zdarza się, że rodzic biernoagresywny wyraża gwałtowną skruchę, należy nie dopuszczać do pojawienia się poczucia winy, nie odrzucać skruchy, ale nie traktować jej jako usprawiedliwienia. Nie atakować rodzica, ale odwołać się do wzajemnych zobowiązań.

Rodzic zależnoroszczeniowy – idealizuje nauczyciela, przypisuje mu nadzwyczajne umiejętności. Dąży, aby jego relacja z nauczycielem była jak najlepsza. Zwraca się do wychowawcy z najmniejszymi problemami. Jego oczekiwania wobec nauczyciela rosną bardzo szybko. Całą odpowiedzialność za swoje trudności próbuje zrzucić na wychowawcę, często przychodzi poza zebraniem do domu nauczyciela. W takim wypadku:

- należy jasno określić czas spotkań, nie pozwolić dzwonić do domu,
- podczas rozmów skupiać się na wspólnym rozwiązywaniu problemów,
- rodzic powinien myśleć o rozwiązaniu problemu, nauczyciel ma być tylko pomocnikiem,
- bez gniewu czy zniecierpliwienia trzeba ograniczyć żądania rodzica,
- dawanie gotowych recept skutkuje zazwyczaj klęską.

Rodzic wielkościowy – to rodzic, który skoncentrowany jest na budowaniu swojego pozytywnego wizerunku (rodzic gwiazda – podczas rozmowy z nauczycielem, np. odbiera telefony, kieruje firmą itp.). Rodzice tacy uważają się za osoby bez skazy, są doskonali, oczekują uznania i podziwu, są dla siebie wyjątkowi, a swoją doskonałość „przelewają” na dzieci i wtedy każdą krytyczną uwagę pod adresem swoich pociech traktują jako atak na siebie. Kontaktom z rodzicem wielkościowym może towarzyszyć poczucie własnej niskiej wartości i upokorzenia. Nauczyciel powinien traktować takiego rodzica z szacunkiem, wykazać cierpliwość, by przyjąć jego pozytywną auto-prezentację. Jeśli istnieje potrzeba przeciwstawienia się takiemu rodzicowi, należy odwołać się do własnej wiedzy (podawać konkretne dane, fakty, powoływać się na źródła).

Rodzic dramatyzujący – robi wrażenie zrozpaczonego lub podekscytowanego. Rozmowa z takim rodzicem może mieć charakter „wylewu rozpaczy”, lub „spektaklu ekscytacji”. Nie należy ulegać stanom emocjonalnym takiego rodzica, nie można też dopuścić do tego, aby wzięły górę własne uczucia nauczyciela wzbudzone przez rodzica. Należy chwalić i wyrażać zrozumienie dla zaangażowania rodzica w sprawę swojego dziecka, pozwolić rodzicowi na wygadanie się, ale przywracać rzeczom właściwą miarę przez mówienie o faktach.

Rodzic kontrolujący – to osoba dążąca do panowania nad sytuacją. Wykazuje się zamiłowaniem do władzy i kontroli. Często pod tym kryje się niepokój i poczucie bezradności. Często wywołuje u nauczyciela złość. Trzeba wyrazić uznanie dla zaangażowania rodzica w sprawę swojego dziecka, trzeba mu zezwalać na inicjatywę, wyznaczać mu ważne zadania związane z życiem klasy i szkoły. Zachować tolerancję, dystans i poczucie humoru wobec przejawów kontrolowania nauczyciela.

Rodzic podejrzliwy – ma skłonności do obwiniania innych o powodowanie kłopotów własnego dziecka oraz przejawia przesadne zaniepokojenie, że jest ono celowo krzywdzone, krytykowane, wykorzystywane. Takiego rodzica trzeba traktować życzliwie, uprzejmie, ale bez uległości. Informować o faktach, ponieważ to pozwala zmniejszyć podejrzliwość. Przyjmować do wiadomości zastrzeżenia, podejrzenia i uprzedzenia rodzica, ale nie potwierdzać ich. Zapewnić rodzica o swoim zaangażowaniu na rzecz jego dziecka, nawet jeśli czujemy się niesprawiedliwie potraktowani.

Rodzic wycofany – jest nieśmiały, zagubiony, zawstydzony, z poczuciem alienacji. Może mieć niskie poczucie własnej wartości płynące z niekorzystnych dla siebie porównań społecznych. Nie lubi zabierać głosu na forum. Trzeba uszanować prawo rodzica do wycofania i zachowania dystansu. Próby

zmniejszenia dystansu należy podejmować stopniowo. Można podejść na korytarzu i zagadnąć w niezobowiązujący sposób, okazując mu dużo życzliwości” (Jakoniuk, 2014).

8.4. MODEL PEDAGOGICZNYCH RELACJI RODZINA-SZKOŁA

Elementami modelu-wzorca pedagogicznych relacji, również między rodzicami a szkołą, mogą być następujące cechy: „1. odejście od rywalizacji ku kooperacji; 2. od konfliktowości do syntonii; 3. od uprzedzeń emocjonalnych do skupienia się na zadaniach; 4. od instrumentalizmu ku partnerstwu wszelkich podmiotów edukacyjnych” (Kawula, 1999(a), s. 16).

Budowanie wzorca pedagogicznych relacji między rodziną a szkołą wymaga przestrzegania następujących zasad:

- Zasada pozytywnej motywacji- nieodzownym warunkiem skutecznego współdziałania rodziców i szkoły jest całkowity dobrowolny w nim udział.
- Zasada partnerstwa- podkreśla równorzędne prawa i obowiązki rodziców i nauczycieli. Obie strony muszą tworzyć rodzaj wspólnoty, której członkowie mają równoprawny udział w podejmowaniu decyzji i razem ponoszą odpowiedzialność za wprowadzanie ich w życie.
- Zasada wielostronnego przepływu informacji- zakłada konieczność uruchomienia różnych kanałów przepływu informacji między nauczycielami a rodzicami, wymianę opinii.
- Zasada jedności oddziaływań- konieczność realizowania przez szkołę i rodzinę, zgodnych celów w pracy wychowawczej.
- Zasada aktywnej i systematycznej współpracy- uwydatnia potrzebę czynnego udziału i stałego zaangażowania się w wykonywanie zadań inicjowanych i organizowanych podczas współdziałania rodziców i szkoły.
- Zasada elastycznej i twórczej postawy partnerów współpracy.
- Zasada taktu i dyskrecji (Łobocki, 1994, s. 115-117).

A.M. de Tchorzewski analizując przemiany, jakie zachodzą w rzeczywistości społecznej zaleca uwzględnienie w procesie edukacji czterech zasad życia społecznego jako zabezpieczenia humanistycznego wymiaru edukacji. Są to: zasada integracji społecznej, zasada pluralizmu społecznego, zasada kompromisu społecznego i zasada dialogu społecznego (de Tchorzewski, 1993, s. 109). Wprawdzie zasady te mają szerszy wymiar, odnoszą się one jednak również do

relacji rodzina-szkoła jako elementu edukacji.

Budowanie modelu relacji rodzina-szkoła wiąże się z koniecznością demokratyzacji i humanizacji owych więzi. Potrzebę współdziałania realizacyjnie (ponieważ możliwości prawne w tym zakresie zostały stworzone) muszą dostrzegać przede wszystkim dorośli: rodzice i nauczyciele. Zmieniająca się praktyka społeczna dostarcza nowych doświadczeń, sukcesów i porażek w obszarze edukacyjnym. Analiza problemów wychowawczych jednoznacznie wskazuje, że ani rodzina, ani szkoła działając w sposób zatowizowany nie jest w stanie ich rozwiązać. Współpraca stanowi jedyną szansę na skuteczne działanie. Bliższa jest mi koncepcja wspólnotowych powiązań tych dwóch środowisk, oparta na rzeczywistym współdziałaniu. Wspólnotę zaś według W. Łukaszewskiego wyznaczają między innymi następujące cechy:

- spostrzeganie podmiotowości partnerów;
- spostrzeganie innych i siebie jako wartości autonomiczne i równorzędne;
- tożsamość interesów wszystkich współuczestników;
- rozumienie interesu wspólnoty, co wymaga przedkładania dobra wspólnego nad dobro indywidualne;
- działania skoordynowane;
- dzielenie myśli, informacji, sukcesów i porażek;
- dzielenie spraw istotnych i zapewnianie jakiegoś zakresu prywatności i intymności;
- zdolność do empatii;
- kooperacja, czyli tworzenie wspólnego dobra wspólnymi siłami (Łukaszewski, 1984, s. 96-97).

Realizacja tego wspólnotowego modelu wymaga „(...) zrównoważenia pozycji tych środowisk i – co najważniejsze – dopełnienia osobowego wymiaru relacji o składnik określany mianem „dziecko-uczeń”. Jeśli zatem „razem”, to ze wszystkimi wynikającymi z tego konsekwencjami, a więc uznaniem, że:

- wszyscy potencjalni uczestnicy stosunków (rodzice, dzieci-uczniowie i nauczyciele) biorą udział w ich inicjowaniu i kreowaniu oraz ponoszą współodpowiedzialność za ich kształt;
- wspólnie i zgodnie wszyscy współpartnerzy (rodzice, dzieci-uczniowie i nauczyciele) dążą do urzeczywistniania dobra wspólnego, jakim jest kształtowanie się dziecka jako jednostki ludzkiej (co w wymiarze pedagogicznym wiąże się głównie z jego kształceniem i wychowaniem), ale i ustawiczne kształtowanie się rodziców i nauczycieli jako ludzkich jednostek;

- jednocześnie i z poczuciem własnej autonomii współuczestnicy stosunków (rodzice, dzieci-uczniowie i nauczyciele) mogą wpływać na rozwijającą się, coraz doskonalszą postać relacji rodzina-szkoła, ewoluującą od porozumienia, poprzez zrjonalizowane i partycypacyjne współdziałanie oraz głębsze empatyczne rozumienie, aż do „bycia wspólnotowego” (Janke, 2002, s. 177).

Ten postulowany przez A.W. Janke trójpodmiotowy model relacji rodzina-szkoła w praktyce jest jeszcze zbyt rzadko stosowany. Wydaje się, że nauczyciele nie widzą potrzeby, nie mają odwagi inspirowania tego rodzaju współpracy. Zdziwiająco jest jak rzadko te trzy podmioty spotykają się razem i wspólnie o czymś decydują. Zazwyczaj relacje mają następującą postać: rodzicenauczyciele, nauczycieleuczniowie, rodzicedzieci. Sprzyja to oczywiście zakłóceniom w komunikacji, ogranicza możliwość skutecznego podejmowania decyzji, a co najistotniejsze, nie jest zgodne z deklarowanym podmiotowym traktowaniem wszystkich istotnych uczestników relacji.

9. DIAGNOSTYKA PEDAGOGICZNA

9.1. POJĘCIE I SPECYFIKA DIAGNOSTYKI PEDAGOGICZNEJ

Termin „diagnoza” pochodzi z języka greckiego *diagnosis* i oznacza: rozpoznanie, rozróżnienie, osądzenie. Współczesna interpretacja tego pojęcia wskazuje na dwa podstawowe składniki: zebranie potrzebnych danych i ich krytyczne opracowanie w drodze rozumowania (Podgórecki, 1962, s. 36-44). Pojęcie to wyrosło z medycyny i przez wiele stuleci funkcjonowało głównie na jej gruncie. „Jak pisał Stefan Ziemiński, postawienie diagnozy jest podstawą postępowania lekarza, ale nie tylko lekarza, zagadnienie to jest też istotnym problemem psychologii stosowanej, poradnictwa, orzecznictwa, występuje także w pedagogice” (Jarosz, Wysocka, 2006, s. 17). W poglądach Adama Podgóreckiego (1962) diagnoza w naukach praktycznych, w których istotnym problemem jest przekształcanie rzeczywistości, jest ważnym i pierwszym ogniwem postępowania celowościowego.

W polskiej myśli pedagogicznej na potrzebę diagnozy jako pierwsi wskazywali Janusz Korczak i Helena Radlińska, która sformułowała ideę diagnozy społecznej. Diagnoza według J. Korczaka zawiera dwa kierunki działań: „jeden z nich – ważniejszy – ma na celu poznanie dziecka, drugi – będący konsekwencją pierwszego – poznanie przez wychowawcę siebie, swoich właściwości i możliwości jako współtwórcy procesu wychowania” (Lepalczyk, Badura, 1987, s. 9). Warto przywołać ten pogląd współcześnie, bowiem nauczyciel dia-

gnozując ucznia i jego rodzinę, zapomina często o swoim wpływie na wyniki procesu diagnostycznego, o zagrożeniach wiążących się z brakiem autorefleksji w tym zakresie, możliwości wpływania na efekty i zniekształcania ich, na przykład przez błędne interpretowanie. Na proces diagnostyczny składa się bowiem nie tylko zbieranie danych empirycznych, ale również rozumowanie, które polega na przeprowadzaniu szeregu operacji myślowych: różnicowanie, wyjaśnianie, analiza przyczynowo-skutkowa, weryfikacja itp.

Istotny wkład w początkowy etap rozwoju koncepcji diagnozy w polskiej pedagogice mieli również Aleksander Kamiński i Natalia Han-Ilgiewicz. Analiza prac wielu autorów dotyczących problematyki diagnozy w pedagogice wskazuje, że jednym z najbardziej podzielanych stanowisk jest ujęcie jej w następujący sposób. Diagnoza pedagogiczna to „(...) opis wyników badań określonego wycinka rzeczywistości wychowawczej, dokonany na podstawie zebranych i ocenionych danych, pochodzących z różnych źródeł, który obejmuje opis danego złożonego stanu rzeczy, wyjaśnienie jego genezy lub przyczyn, wyjaśnienie jego znaczenia i ustalenie etapu jego rozwoju, a także ocenę możliwości zmiany tego stanu rzeczy lub jego utrzymania w kierunku pożądanym pedagogicznie” (Jarosz, Wysocka, 2006, s. 2223).

W literaturze przedmiotu funkcjonują dwa pojęcia: diagnozowanie i diagnoza. „**Diagnozowanie** wiąże się z aspektem czynnościowym procesu poznawania, określając charakter i formy działań zmierzających do rozpoznania, co w ogólnym ujęciu oznacza czynność zbierania danych oraz ich ocenę i interpretację (wyjście poza dostarczone informacje). **Diagnoza**, jako stan dokonany, stanowi końcowy efekt postępowania diagnostycznego, w którym zawarta jest konkluzja oceniająca wraz z krytycznym opracowaniem danych stanowiącym podstawę podejmowania określonych działań interwencyjnych” (Wysocka, 2008, s. 15). Choć w psychologii różnicuje się te dwa pojęcia (Obuchowska 1997, s. 6), to na gruncie pedagogiki w pojęciu diagnozy często ujmuje się również jej aspekt czynnościowy (i w taki sposób będę posługiwała się tym pojęciem w dalszej części rozważań). Mając świadomość wyodrębnienia się w ramach pedagogiki jako dyscypliny naukowej, wielu wyspecjalizowanych pedagogik, o specyficznym przedmiocie badań i metodach badawczych, a w związku z tym istnienia szczegółowych diagnostyk, wynikających z przedmiotu zainteresowań, ze względu na ograniczone ramy wypowiedzi, będę zajmowała się diagnozą bez uwzględniania tej specyfiki, skupiając się na prawidłowościach w miarę uniwersalnych, przydatnych w pracy nauczyciela-wychowawcy.

Praktyka wskazuje niestety, że nauczyciele nie doceniają roli diagnozy i za mało wiedzą na temat jej zasad, metodologicznej poprawności. Dłate-

go dla nauczyciela o niezbyt dużym doświadczeniu w tym zakresie istotne jest uświadomienie sobie podstawowych pojęć dotyczących procesu diagnostycznego.

Tabela 3. Pojęcia dotyczące sposobu organizowania czynności diagnostycznych

Pojęcie	Definicja	Opis i przykłady
Metodologia diagnozy	Subdyscyplina naukowa zajmująca się opisem procesu diagnostycznego – warunków jego przebiegu, etapów i czynności diagnostycznych, reguł i zasad postępowania diagnostycznego, metod, technik i narzędzi diagnostycznych. Odpowiada na pytanie: w jaki sposób dochodzić do prawdziwych, rzetelnych informacji i je interpretować.	<ul style="list-style-type: none"> - diagnostyka psychologiczna - diagnostyka pedagogiczna - diagnostyka dydaktyczno-wychowawcza - diagnostyka resocjalizacyjna - diagnostyka opiekuńcza - diagnostyka socjalna - diagnoza społeczna - diagnoza środowiskowa - diagnostyka odchyień od normy - diagnostyka zaburzeń itp.
Metoda diagnozy	Zespół wszelkich racjonalnie uzasadnionych sposobów postępowania diagnostycznego obejmujących zabiegi koncepcyjne i instrumentalne, czynności obejmujące całość procesu diagnostycznego, którego celem jest opis i wyjaśnianie pewnego wycinka rzeczywistości lub rozwiązanie problemu stanowiącego przedmiot zainteresowań diagnosty.	<ul style="list-style-type: none"> - zaplanowanie całości przebiegu procesu diagnostycznego - dobór i konstruowanie technik diagnostycznych - zastosowanie technik diagnostycznych - wybór sposobu analizy i opisu diagnostycznego - rozumowanie diagnostyczne (analiza, synteza, wnioskowanie) - weryfikacja uzyskanego obrazu diagnostycznego - prognozowanie rozwoju badanego zjawiska - projektowanie działań interwencyjnych - kompleksowa ocena wyników postępowania interwencyjnego <p>Przykłady: sondaż, eksperyment, monografia, analiza przypadków</p>

<p>Technika diagnozy</p>	<p>Konkretne czynności praktyczne diagnosty i innych ludzi, określone dokładnymi dyrektywami, wyznaczającymi ich dobór i zastosowanie, sposób zbierania materiału i jego ocenę, które służą optymalnie obiektywnych i sprawdzalnych danych (informacji, opinii i faktów, niezbędnych do rozwiązania problemu diagnostycznego.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - określenie celu diagnozy - operacjonalizacja problemów - określenie zmiennych - dobór wskaźników do badań <p>Przykłady: techniki podstawowe – wywiad, ankieta, obserwacja, analiza dokumentów, analiza treści i wytworów, pomiar, techniki socjometryczne, techniki projekcyjne</p>
<p>Narzędzie diagnostyczne</p>	<p>Ostateczny wynik konceptualizacji i operacjonalizacji problemu diagnostycznego w postaci zestawu wskaźników badanego zjawiska, które podlega ocenie diagnosty</p>	<p>Przedmiot służący do realizacji wybranej techniki badań, zestaw wskaźników lub kryteriów diagnostycznych danego zjawiska lub stanu rzeczy.</p> <p>Przykłady: skale postaw, kwestionariusze wywiadu i ankiety, inwentarze, arkusze i dzienniczki obserwacyjne, rysunki, obrazki, magnetofon itp.</p>

Źródło: (Wysocka, 2007, s. 50-51).

Specyfika diagnozy pedagogicznej polega na tym, że ma ona nie tylko cel poznawczy, ale jest też niezbędnym warunkiem skutecznego, racjonalnego działania pedagogicznego. Jest więc ona w wymiarze praktycznym diagnozą decyzyjną. A. Janowski (1975) umiejscawiał diagnozowanie pedagogiczne w obszarze między zauważeniem niewłaściwego zachowania a oddziaływaniem wychowawczym. Podobnie E. Mazurkiewicz wskazuje, że diagnoza pedagogiczna (społeczna, dydaktyczna, resocjalizacyjna, rewalidacyjna) prowadzi do oceny rozbieżności między stanem realnym, praktycznym a oczekiwanym teoretycznym, określenia objawów, rodzaju zaburzeń i ich nasilenia, a także przyczyn utrudniających lub ułatwiających osiągnięcie stanu pożądanego z punktu widzenia działań socjalizacyjno-wychowawczych (Mazurkiewicz, 1974, s. 293-333).

Diagnoza w tym ujęciu składa się z wzajemnie warunkujących się następujących etapów:

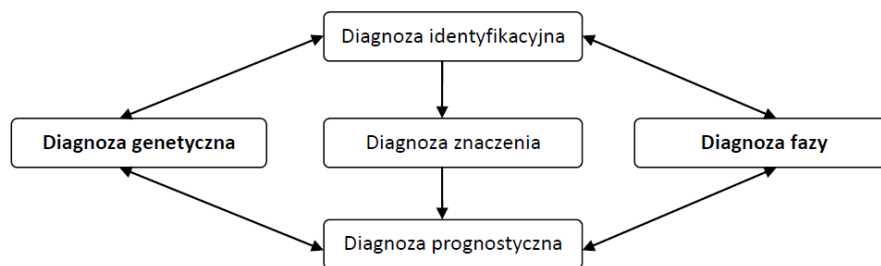
1. „Opisu zestawienie danych empirycznych, co do których zachodzi ewentualność postępowania celowościowego.
2. *Oceny* zastosowania ocen, które są związane z zebranymi danymi empirycznymi, co pozwala na porównanie istniejących stanów rzeczy z postulowanymi lub niechcianymi, czyli wyrażenia aprobaty czy dezaprobaty badanych stanów, określania rozbieżności między istniejącymi stanami a jakimiś układami odniesienia, np. celami.
3. *Konkluzji* stwierdzającej potrzebę podjęcia postępowania celowościowego lub jej brak.
4. *Tłumaczenia* wyjaśnienia genetycznego, przyczynowego istniejącego stanu.
5. *Postulowania* zobrazowania tych stanów, które mają być realizowane, zreformowane lub usunięte.
6. *Stawiania hipotez* tj. swoistych twierdzeń dotyczących związku między projektem a czynnikiem przyczynowym” (Jarosz, 2006, s. 18-19).

Diagnoza rozwinięta składa się z pięciu diagnoz (aspektów) cząstkowych, są to:

- „*diagnoza identyfikacyjna* identyfikuje badany stan rzeczy przez przyporządkowanie do jakiegoś gatunku albo typu zjawiska, określa/nazywa dany stan rzeczy, problem, zaburzenie;
- *diagnoza genetyczna* (kauzalna) wyjaśnia obszar uwarunkowań badanego stanu rzeczy, dąży do ustalenia czynników przyczynowych i mechanizmów rozwoju problemu, zaburzenia, danego stanu;
- *diagnoza funkcjonalna* (znaczenia) określa rolę badanego zjawiska dla pewnego szerszego kompleksu zjawisk, całego układu, którego dotyczy;
- *diagnoza fazy* wskazuje etap rozwoju stanu rzeczy podlegającego rozpoznaniu;
- *diagnoza prognostyczna* (rozwojowa) oznacza przewidywanie tego, jak badane zjawisko może lub powinno się rozwinąć, co odbywa się na podstawie wyprowadzenia wniosków z poprzednich etapów (diagnozy genetycznej, znaczeniowej i fazy)” (tamże, s.19-20).

Schemat diagnozy pełnej, rozwiniętej przedstawia się następująco:

Rys. 8. Schemat diagnozy rozwiniętej



Źródło: (Ziemski, 1973, s. 68).

W pedagogice podkreśla się potrzebę realizowania wszystkich diagnoz częściowych. Nauczyciel-wychowawca nie zawsze zdaje sobie z tego sprawę, wybierając drogę na skróty, ponieważ pełna, rozwinięta diagnoza wydaje się być zbyt złożona, wieloetapowa, szczególnie, jeżeli wiedza na jej temat jest powierzchowna. Dlatego ważne jest, aby w procesie kształcenia nauczycieli wyposażać ich nie tylko w wiedzę dotyczącą diagnozy, ale również w umiejętności jej przeprowadzania, a przede wszystkim w świadomość jej wagi i odpowiedzialności. Diagnozowanie obejmuje bowiem dwie klasy problemów: poznawcze i decyzyjne rozwiązanie tych pierwszych poprzedza rozwiązanie drugich (Pytka, 1986, s. 89). Czynności diagnostyczne stanowią składniki trzech głównych etapów cyklu działalności zorganizowanej, czyli takiej, której poszczególne części przyczyniają się do powodzenia całości. „Cykl organizacyjny stanowi określoną kolejność działań przy realizacji celu stopniowalnego i założeniu, że będą one usprawniane” (Mazurkiewicz, 1995, s. 60). Diagnoza pedagogiczna spełnia więc następujące zasadnicze funkcje:

- 1) „stanowi punkt wyjścia w czynnościach projektowania;
- 2) pozwala na systematyczną kontrolę procesu wychowania;
- 3) służy ocenie wyników działalności pedagogicznej, umożliwiając kontrolę przebiegu działań i korekturę danego lub następnego cyklu organizacyjnego działalności pedagogicznej” (tamże, s. 61).

Przyjmując założenie, że diagnoza pedagogiczna, czy szerzej psychopedagogiczna wykorzystywana do celów praktycznych ma charakter diagnozy decyzyjnej, to do istotnych zasad, które wyznaczają postępowanie diagnosty należą reguły wyznaczające rzetelność, trafność i obiektywność uzyskanych informacji.

Tabela 4. Podstawowe zasady diagnozy decyzyjnej

Zasady diagnozy	Opis
zasada wartościującego charakteru diagnozy	ocena funkcjonowania jednostki i warunków wyznaczających uzyskiwane efekty rozwojowe i wychowawcze, wedle przyjętych kryteriów
zasada realizowania diagnozy pełnej	uwzględnianie w procesie poznawania wszystkich aspektów danego stanu rzeczy – całościowy opis na podstawie diagnoz cząstkowych
zasada realizowania diagnozy środowiskowej	umiejscowienie dokonywanego rozpoznania w kontekście środowiskowym, analizowanym w aspekcie genetycznym i funkcjonalnym
zasada realizowania diagnozy w wymiarze pozytywnym	uwzględnianie w procesie poznania diagnostycznego pozytywnych, niezaburzonych aspektów funkcjonowania jednostek, grup społecznych i innych obiektów lub systemów społecznych; zasada łączenia diagnozy pozytywnej i negatywnej w ocenie jakości funkcjonowania jednostki i jej otoczenia
zasada łączności poznania pośredniego i bezpośredniego	wykorzystywanie w procesie poznania metod psychometrycznych (ilościowych testy, skale, inwentarze) poznanie pośrednie i klinicznych (jakościowych rozmowa, wywiad, obserwacja) poznanie bezpośrednie
Zasada aktywności obiektu poznania – autodiagnozy i podmiotowości	Uwzględnianie w procesie poznania aktywności poznawanego podmiotu (zasada podmiotowości), czyli nieredukowania poznawanych obiektów do przedmiotu, co bezpośrednio wynika z samoświadomości badanych obiektów
zasada odpowiedzialności etycznej diagnosty	moralna odpowiedzialność za wykorzystywanie zebranych danych dla celów praktycznych i działania nieprzynoszącego (bezpośrednio i pośrednio) szkód badanemu

Źródło: (Wysocka, 2007, s. 133)

Diagnoza pedagogiczna, będąc diagnozą decyzyjną charakteryzuje się zazwyczaj długo trwającym kontaktem diagnostyka praktyka (nauczyciela-wychowawcy) z badanym obiektem. Występuje w niej sprzężenie możliwości działania w konkretnej sytuacji z postępowaniem diagnostycznym. Nauczyciel-diagnosta ma dostęp do różnych informacji, nie tylko tych ograniczonych narzędziem diagnostycznym. Wzrasta więc znaczenie jego osoby w całym procesie. Proces diagnostyczny zależy od: czynników podmiotowych (wiek, wykształcenie, wiedza, doświadczenie diagnosty) oraz czynni-

ków przedmiotowych (dotyczących zebranego materiału diagnostycznego). Wskazuje to na znaczącą rolę diagnosty, czyli jednostki, która poznaje przedmiot diagnozy, ale też go wartościuje, na podstawie norm, standardów, wzorców. Jego wiedza, umiejętności są niezwykle istotne, ponieważ od nich zależą działania, które są podejmowane w oparciu o opis i wnioskowanie o poznawanym stanie rzeczy.

Do podstawowych, koniecznych dyspozycji diagnosty należą:

- Wiedza merytoryczna (dotycząca procesów myślenia, procesów emocjonalnych, rozwiązywania problemów, a także mechanizmów społecznego funkcjonowania jednostki, właściwości podstawowych środowisk wychowawczych).
- Zdolność do wykorzystania tej wiedzy w praktyce, posługiwania się myśleniem logicznym, ale również twórcze kojarzenie zebranych informacji.
- Podstawowe umiejętności obserwowania i prowadzenia rozmowy.
- Umiejętność adekwatnego doboru metod i technik diagnostycznych i twórczego łączenia ich dla uzyskania całościowego obrazu (Wysocka, 2006, s. 29-30).

Dyspozycje diagnosty są istotne dla budowania prawidłowego kontaktu diagnostycznego, relacji między osobą badaną a diagnostą, która z kolei wpływa na efektywność procesu diagnostycznego. Kontakt ten spełnia specyficzną rolę dla obu podmiotów. Wymaga od diagnosty, nie tylko umiejętności dokonywania obserwacji zachowań osoby badanej, ale również samoobserwacji. Dlatego nauczyciel-diagnosta powinien znać wskaźniki „dobrego” kontaktu diagnostycznego i kontaktu „pozornego”, aby reagować właściwie na ich występowanie.

Tabela 5. Wskaźniki introspekcyjne i behawioralne prawidłowego i „pozornego” kontaktu diagnostycznego

Wskaźniki prawidłowego kontaktu	Wskaźniki kontaktu pozornego
- diagnosta jest autentycznie zainteresowany wypowiedziami osoby badanej, chce ją zrozumieć, a nie ocenić; jest w stanie zaakceptować treść wypowiedzi; (nie znaczy to, że uznaje je za słuszne, ale że jednostka ma do nich prawo, ma poczucie, że rozumie osobę badaną poznawczo i emocjonalnie)	- informacje, których udziela osoba badana, są zbyt konwencjonalne, stereotypowe, np. takie, jak ogólnie powinna funkcjonować osoba w danym wieku, roli i sytuacji życiowej - forma wypowiedzi jest nieadekwatna do treści (z wyjątkiem sytuacji, gdy stanowi to formę obrony przed traumatycznymi doświadczeniami)

<ul style="list-style-type: none"> - osoba badana ma poczucie, że każda jej wypowiedź, niezależnie od treści, spotka się z akceptacją, że diagnosta jest zainteresowany poruszonymi problemami, że nie wykorzysta udzielonych mu informacji niezgodnie z jej interesami, a także, iż w sposób niezniekształcony rozumie treść i poznawczo-emocjonalne konsekwencje wypowiedzi, a więc osoba badana powinna mieć poczucie, że może mówić, że warto mówić i że ma prawo bezkarnie odślonić nawet bardzo kontrowersyjne z ogólnego punktu widzenia fakty i postawy - osoba badana nie przejawia oznak oporu, a więc udziela odpowiedzi, nie milczy, nie odpowiada zdawkowo, co nie oznacza jeszcze, że nie przeżywa niepokoju, lęku, winy - osoba badana przejawia adekwatne reakcje emocjonalne w stosunku do tego, co mówi, a jej informacje wydają się być wiarygodne (np. trudno uwierzyć, że nigdy nie przeżywała uczucia złości wobec jakiejś bliskiej osoby), co oznacza, że nie ma tendencji do przedstawiania siebie w lepszym świetle, zaś w konsekwencji wskazuje, że kontakt diagnostyczny jest na tyle dobry, iż osoba badana jest w stanie być szczerą i otwartą - w stosunku do wypowiedzi spontanicznych do udzielanych na wyraźne żądanie diagnosty zachwianie proporcji w kierunku większej ilości wypowiedzi spontanicznych jest wskaźnikiem dobrego kontaktu 	<ul style="list-style-type: none"> - rola diagnosty w zbieraniu informacji jest nadmierna („wyciąganie informacji” przez diagnostę) lub znikomą („zalew, potok słów” ze strony badanego) - we wszystkich wypowiedziach badanego zauważalny jest wspólny mianownik, np. przedstawianie się w lepszym świetle, wzbudzanie współczucia, konstruowanie wypowiedzi zbyt logicznie i konsekwentnie –historia opowiedziana w sposób klasyczny, standardowy - diagnosta odczuwa znużenie, które nie wynika z zewnętrznych przyczyn, co wskazuje na brak szczerości badanego, gdyż znużenie diagnosty może stanowić wynik braku autentyzmu badanego, a diagnosta ma poczucie, że sytuacja zamknęła się w kręgu spraw oczywistych - diagnosta ma poczucie, że doskonale wie, co za chwilę powie osoba badana, co wskazuje, iż przedstawia własną sytuację standardowo, kierując się zmienną aprobaty społecznej, stosuje idealizację lub normalizuje swoje doświadczenia - diagnosta ma poczucie zrozumienia poszczególnych wypowiedzi, bez zrozumienia całości sytuacji, co wskazuje, iż nie ma ona swojej naturalnej, wewnętrznej logiki, gdyż przedstawiane treści są wzajemnie sprzeczne (części nie przystające do siebie)
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Źródło: (Wysocka, 2006, s. 33-34).

Kontakt diagnostyczny jest czymś więcej, niż inny kontakt interpersonalny. Tworzenie prawidłowej atmosfery kontaktu ma szczególne znaczenie w przy-

padku wywiadu, czy rozmowy, której celem jest udzielenie pomocy osobie badanej a z takimi właśnie sytuacjami często ma do czynienia nauczyciel diagnosta. Powinien on posiadać umiejętność stosowania podstawowych technik nawiązywania, budowania i podtrzymywania kontaktu.

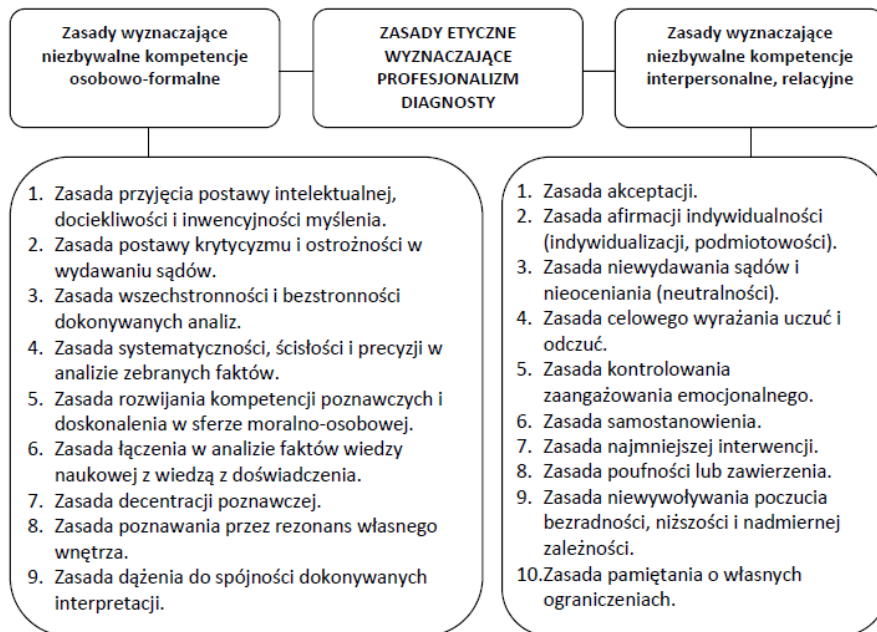
W stosowaniu techniki nawiązania kontaktu należy uwzględnić:

- efekt pierwszego wrażenia (zdawanie sobie z niego sprawy może uchronić przed sformułowaniem przedwczesnej opinii o badanym, co może mieć znaczenie w przebiegu kontaktu);
- zachowanie prawidłowego dystansu między partnerami relacji diagnostycznej (chodzi o unikanie zarówno formalizmu, niepotrzebnego zwiększania dystansu, jak i nachalności);
- wzbudzanie motywacji do kontaktu (pierwsze pytania powinny mieć bardziej ogólny charakter i nie powinny zagrażać poczuciu bezpieczeństwa badanego).

Technika podtrzymywania kontaktu polega głównie na umiejętności radzenia sobie z oporem wynikającym z lęku, wstydu, poczucia winy badanego. Jednym ze sposobów minimalizowania poczucia zagrożenia jest sygnalizowanie zainteresowania, akceptacji i zrozumienia w różnej formie. Wzbudzenie w sobie takiej postawy jest bardzo ważne, bowiem badany wyczuwa fałsz i pozorność zachowania diagnosty, któremu często nie udaje się zachować spójności między przekazem werbalnym (pozornie akceptującym) a niewerbalnym (na przykład oceniającym czy negocjującym). Dawanie prawa badanemu do odczuwania określonych emocji (złości, poniżenia, satysfakcji itp.) oraz milczenie jako wyraz szacunku do jego przeżyć, również sprzyjają podtrzymywaniu kontaktu (tamże, s. 35-36). Nie zawsze jednak od razu udaje się ten sprzyjający diagnozowaniu kontakt nawiązać. Wskaźnikami oporu, jako przejawu zaburzeń w kontakcie diagnostycznym są: przedłużające się milczenie, zmiana tematu rozmowy, intelektualizacja, racjonalizacja (usprawiedliwianie się), bezosobowa forma przedstawiania doświadczeń, zmniejszenie głębokości i konkretności wypowiedzi, zmiana sposobu mówienia, objawy somatyczne, „pustka w głowie” wyparcie, czynny atak, świadome kłamstwo, otwarta odmowa. Wszystkie te sygnały są dla diagnosty również materiałem diagnostycznym. Wśród technik radzenia sobie z oporem wymienia się między innymi: milczenie, zmianę lub przeformułowanie pytania, podawanie komunikatów o spostrzeganiu trudności osoby badanej, parafrazę, udzielanie dodatkowych informacji dotyczących, np. naturalności przeżyć, prośba o konkretyzację wypowiedzi, zaznaczenie roli i funkcji badania (rodzaj nacisku), wyrażenie własnych emocji związanych z przejawianym oporem (tamże, s. 39-40).

Duże znaczenie roli diagnosty w diagnozie pedagogicznej, jako diagnozie decyzyjnej, służącej planowaniu i realizowaniu zmian w procesie wychowania, oznacza wielowymiarową odpowiedzialność zarówno za rezultaty diagnozy, jak i za sposób ich wykorzystania, a także za skutki praktycznego postępowania opartego na tej diagnozie. Z tych wielorakich powiązań diagnosta powinien sobie zdawać sprawę. Wspomniana wcześniej zasada odpowiedzialności etycznej nabiera więc szczególnego znaczenia. „(...) etyka postępowania diagnosty może być rozpatrywana w dwóch przynajmniej kontekstach, co wynika z przyjęcia prostego kryterium, że diagnoza jest tworzona „przez kogoś i dla kogoś”, a więc można tu dokonać kategoryzacji zasad etycznych na te, które są powiązane: z właściwościami, (cechami) diagnosty (kompetencje osobowe i formalne) oraz z charakterem relacji z osobą badaną (kompetencje interpersonalne, relacyjne), zaś składają się łącznie na profesjonalizm diagnosty, wyznaczający jego szeroko ujmowaną sprawność i efektywność działania” (Wysocka, 2007, s. 139).

Rys. 9 Zasady etycznego postępowania wyznaczające profesjonalizm diagnosty



Źródło: (Wysocka, 2007, s. 140).

Zasad wyznaczających przebieg procesu diagnostycznego jest dużo, można jeszcze pomnażać ich rejestr, jednak do najważniejszych z nich należą, te które

wiążą się z postępowaniem metodologicznym, budowaniem relacji diagnostycznej i decyzyjnym charakterem diagnozy. Podstawowe wymogi etyczne sprowadzają się do rzetelnego i poprawnego rozpoznania problemu, z czym wiąże się świadomość własnych ograniczeń (kompetencyjnych, w zakresie postaw: moralnych, społecznych, religijnych), umiejętności budowania relacji diagnostycznej. Diagnosta powinien więc posiadać zarówno odpowiednie kompetencje osobowe, doświadczenie zawodowe oraz umiejętności formalne. W procesie kształcenia pedagogów w zakresie ich kompetencji diagnostycznych należy więc poświęcić uwagę umiejętności tworzenia trafnych i rzetelnych narzędzi diagnostycznych i poprawnego posługiwania się nimi, jak i ich kompetencjom osobowym (tamże). Nauczyciel najczęściej dokonuje diagnozy dotyczącej różnych obszarów funkcjonowania ucznia czy szkoły, czyli uogólniając różnych elementów sytuacji szkolnej.

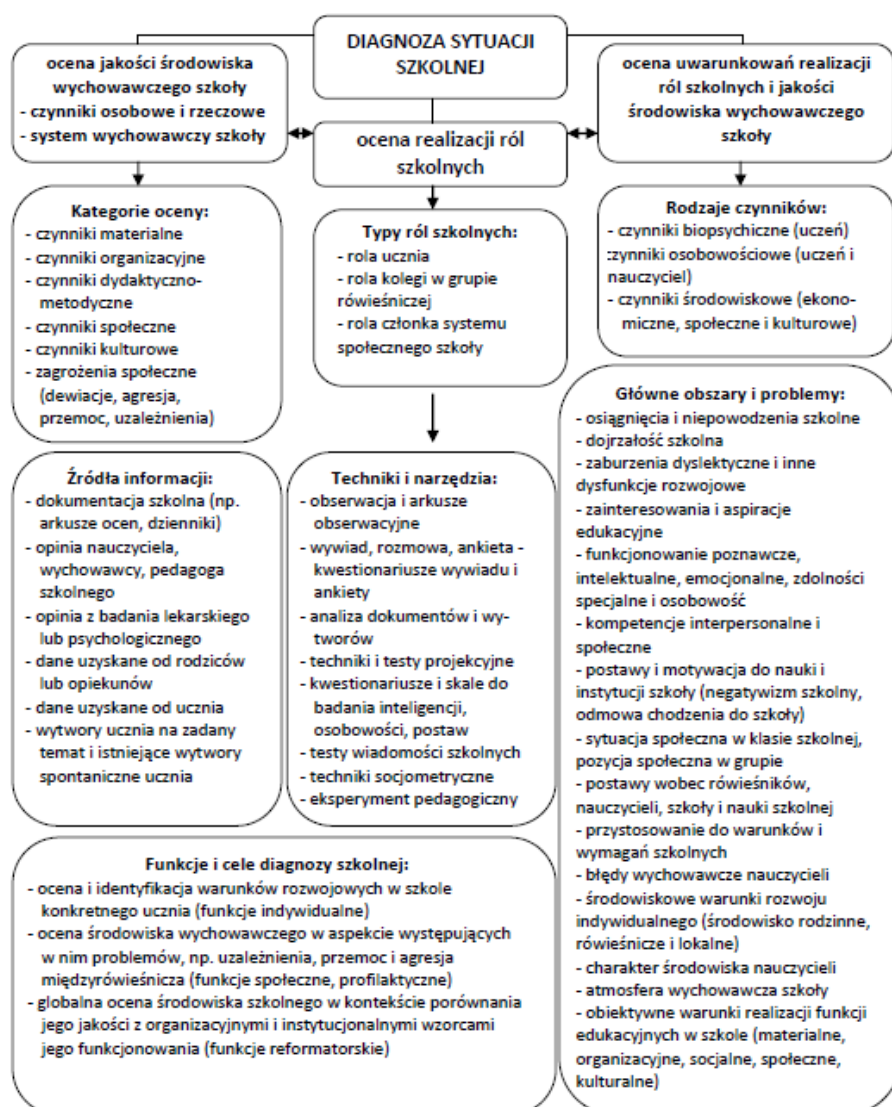
Definiując pojęcie „sytuacja szkolna” można wyjść z teorii sytuacji T. Tomaszewskiego, gdzie sytuacja rozumiana jest jako układ stosunków człowieka z elementami jego środowiska w określonym momencie czasu (Tomaszewski, 1975, s. 17). Sytuacja szkolna jako kategoria diagnostyczna ma złożony charakter, jest wieloznaczna. Należy mieć również świadomość takiej cechy sytuacji szkolnej, jaką jest subiektywność, przypisanie jej określonemu podmiotowi, który doświadcza tej sytuacji w odrębny, zindywidualizowany sposób. Wydaje się, że nauczyciele posiadają wiedzę na ten temat, lecz w swojej praktyce dydaktycznej zdają się o tym zapominać. Sytuacja szkolna ucznia (Wysocka, 2007, s. 316; Zwierzyńska 1999, s. 183) składa się z następujących elementów:

- zadań, których dotyczy aktywność ucznia (np. uczenie się lub unikanie uczenia się);
- warunków, w jakich ta aktywność ma miejsce (otoczenie fizyczne i społeczne- w sensie statycznym cechy i dynamicznym relacje);
- metod realizacji zadań;
- właściwości podmiotu sytuacji zarówno w aspekcie obiektywnym (ocena zewnętrzna) jak i subiektywnym (samoocena).

Zakresy diagnozy sytuacji indywidualnej ucznia da się sprowadzić „(...) do czynników poznawczych (inteligencja, procesy poznawcze) i pozapoznawczych (dojrzałość i kompetencje emocjonalne i społeczne, czynniki motywacyjne), zaś w aspekcie globalnej oceny środowiska szkolnego do warunków przebiegu procesu uczenia się i społecznych zagrożeń rozwojowych występujących w instytucji szkolnej (patologia instytucji wynikająca z rozbieżności funkcji zakładanych i realizowanych - ukryty program szkoły – przyp. A.K.), które łącznie determinują realizację funkcji kształcących, dydaktycznych i wychowawczych szkoły” (Wysocka, 2007, s. 319). Środowisko szkolne, to suma

warunków, które można opisywać zarówno w wymiarze instytucjonalnym (organizacja, zasady, metody), jak i w wymiarze osobowym. Przedstawiony na rys. 10 model wskazuje na złożoność sytuacji szkolnej i wynikające stąd wnioski dla procesu jej diagnozowania, szczególnie jeśli uwzględni się taką jego cechę jaką jest relacyjność.

Rys. 10. Model i perspektywy diagnozy sytuacji szkolnej w ujęciu relacyjnym



Źródło: (Wysocka, 2007, s. 318).

Godne polecenia przykłady metod, technik i narzędzi diagnostycznych, dotyczących diagnozy podstawowych środowisk wychowawczych, bardzo przydatnych w pracy nauczyciela-wychowawcy, odnajdujemy w publikacjach wielu autorów, m.in. A. Janowskiego (1985), E. Wysockiej (2006, 2007, 2008), E. Jarosz (2006), M. Deptuły (1996, 2006), Z. Ziei (2003).

CZĘŚĆ III

REMIGIUSZ KOC

WYBRANE PROBLEMY PSYCHOLOGICZNEGO FUNKCJONOWANIA NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

1. PSYCHOLOGIA – JEDNA DYSCYPLINA, WIELE PERSPEKTYW TEORETYCZNYCH I PYTAŃ

Przedstawienie kluczowych zagadnień psychologii w ramach jednego rozdziału podręcznika jest zadaniem, które z pewnością naraża autora na zarzut pominięcia wielu ważnych zagadnień, koncepcji i wyników badań. Jest to bowiem dyscyplina naukowa wewnętrznie zróżnicowana, opisująca i wyjaśniająca zachowania ludzi w ramach bardzo różnych paradygmatów. Przejawem niejednorodności psychologii jest również fakt, że wielu badaczy sugeruje, iż mamy do czynienia nie tyle z jedną psychologią, ale z wieloma jej odmianami:

- Psychologia naukowa – dążąca do obiektywnego poznania określonych zależności dotyczących ludzkiego zachowania;
- Psychologia humanistyczna – koncentrująca się na tym, co jest dla człowieka dobre, potrzebne, warte realizacji w ujęciu aksjologicznym;
- Psychologia potoczna – będąca zbiorem rozpowszechnionych w mniejszym lub większym stopniu przekonań na temat ludzkiej natury, uwarunkowań zachowania ludzi (Fletcher, 1985; za: Łukaszewski, 2000).

W niniejszym rozdziale przedstawiono wybrane koncepcje i postaci kluczowe dla rozwoju psychologii naukowej. Nie jest to oczywiście opis wyczerpujący, ale pokazujący w sposób ogólny, jak przebiegało krystalizowanie się psychologii naukowej, po jakie metody badawcze sięgano oraz przed jakimi kluczowymi pytaniami stawali na przestrzeni wielu dekad psychologodzy. Inten-

cją autora było również podkreślenie znaczenia przede wszystkim tych teorii, pojęć, które mogą mieć szczególne odniesienie do pracy nauczyciela.

1.1. PSYCHOLOGIA – HISTORIA ORAZ GŁÓWNE KIERUNKI ROZWOJU

Jednoznaczne wskazanie daty wyodrębnienia się psychologii jako odrębnej dyscypliny, podobnie jak ma to miejsce w przypadku wielu innych dyscyplin naukowych, jest zadaniem dość trudnym i narażającym autora na zarzut braku precyzji i nieściśłości naukowej. Umowność daty ukonstytuowania się psychologii wynika przede wszystkim z faktu, że prace dotyczące szeroko pojętej tematyki psychologicznej powstawały na przestrzeni wielu minionych wieków, często za sprawą autorów kojarzonych z bardzo różnorodnymi obszarami (m.in. filozofia, teologia, biologia) (Baldwin, 1913). W tym kontekście, określenie tzw. daty granicznej, opisującej moment powstania samodzielnej dyscypliny naukowej, pozostaje kwestią dość umowną, opartą na wyborze określonych kryteriów i odrzuceniu innych (por. Boring, 1929; Schulz i Schulz, 2008).

W przypadku psychologii momentem zwrotnym wskazywanym w literaturze przedmiotu jako początek istnienia odrębnej dyscypliny naukowej jest rok 1879. To właśnie wówczas pracujący na Uniwersytecie w Lipsku Wilhelm Wundt tworzy pierwszą na świecie pracownię eksperymentalnych badań psychologicznych, która trzy lata później urasta do rangi pierwszego na świecie Instytutu Psychologii (Stachowski, 2000). Do dzisiaj większość autorów właśnie w aktywności naukowej i organizacyjnej Wundta dostrzega główny impuls do uniezależnienia się psychologii od innych dyscyplin oraz do nadania psychologii wymiaru naukowego (por. Catell, 1888). Warto podkreślić, że sam Wundt w swoim sposobie myślenia, analizowania wielu zagadnień nie był innowatorem, a częściowo kontynuatorem myśli licznych poprzedników (Stachowski, 2000).

Nowym i z pewnością istotnym elementem było zaproponowanie nowego podejścia metodologicznego – Wundt opowiadał się za przeniesieniem metody eksperymentalnej z nauk przyrodniczych na grunt psychologii (por. Washburn, 1922). Duży nacisk Wundta na aspekt wyboru samych metod badania w psychologii odzwierciedlony był również w opowiadaniu się za zasadnością stosowania metody introspekcji (samoobserwacji). Sama introspekcja nie była propozycją zupełnie nową, aczkolwiek Wundt proponował jej wariant eksperymentalny, dbając m.in. o stworzenie możliwości powtarzalności badania, jak również możliwości manipulowania określonymi elementami otoczenia jednostki dla celów pomiaru skutków tej zmiany (Titchener, 1898).

Wkład Wundta w rozwój nauki, w tym głównie psychologii, jest dzisiaj trudny do podważenia. Niemniej jednak nie jest on w pełni spójny i konsekwentny. Jak się okazało nie obejmował on wyłącznie propagowania podejścia „eksperymentalnego”, ale także – w późniejszym okresie – dotyczył tego, co sam Wundt określał, jako *Volkerpsychologie* (psychologia historyczno-kulturowa), będącej niejako zaprzeczeniem zindywidualizowanej koncepcji eksperymentalnego badania świadomości (Stachowski, 2000).

Naturalnie koncepcja Wundta i jego prace stopniowo, w miarę „krzepnięcia” nowo powstałej psychologii, napotykały na krytykę innych badaczy. Wśród osób podważających założenia teorii Wundta znaleźli się m.in. przedstawiciele tzw. psychologii aktów oraz psychologii postaci. Niemniej jednak kluczową zmianę w psychologii w następnym dekadach zainicjowało powstanie trzech głównych nurtów, jakimi były: behawioryzm, psychoanaliza, oraz psychologia humanistyczna.

Behawioryzm

Można założyć, że dzień 24 lutego 1913 roku był momentem równie ważnym, co otwarcie pierwszego laboratorium przez samego Wundta. Wówczas to John Watson w ramach wygłoszonego przez siebie wykładu, formułuje nowe spojrzenie na przedmiot i zadania stojące przed psychologią. Stwierdza, że dalsze zajmowanie się zagadnieniami „świadomości”, „życia psychicznego”, „weryfikowanie świadomości w ramach badań introspekcyjnych” są dość jałowe i prowadzą psychologię w niewłaściwym – nienaukowym kierunku.

W miejsce rozmytych i nieprecyzyjnych zagadnień analizowanych przez jego poprzedników Watson sugeruje jako bardziej wartościowe zajęcie się zachowaniem człowieka, a dokładnie jego precyzyjnym badaniem, przy użyciu również precyzyjnych, dobrze zdefiniowanych pojęć, takich jak: „bodziec”, „reakcja”, „odruch warunkowy” itp. Nowe podejście Watsona upodabnia niejako warsztat badawczy psychologa do badań prowadzonych dotychczas w świecie zwierząt (Watson, 1907). Zaproponowana przez Watsona „obiektywna psychologia zachowania” - opierała się, w sporej części, na nowym aparacie pojęciowym i metodologicznym (Watson, 1913).

Jak się okazało wystąpienie Watsona nie od razu spotkało się z wyraźną reakcją środowiska. Minęło kilka lat, zanim Watson znalazł propagatorów i kontynuatorów jego myśli, niekiedy idących znacznie dalej w swoich rozważaniach niż on sam. Wśród nich znaleźli się m.in. Burrhus Skinner, Edward Tolman i wielu innych (m.in. Tolman, 1922; Skinner, 1935). Warto wspomnieć o kilku kluczowych założeniach, które przyjmowali rozwijając psychologię w wydaniu behawioralnym.

Zachowanie było traktowane przez zwolenników podejścia behawiorystycznego jako prosta reakcja – odpowiedź na działające z zewnątrz na jednostkę bodźce (przedstawiane jako S – R, tj. *stimulus – reaction*). Przyjmując to założenie behawioryści uznawali, że funkcjonowanie człowieka ma charakter głównie reaktywny, będący swoistą wypadkową układu bodźców działających w otoczeniu. Behawiorystów nie interesowała zmiana wewnętrznych stanów jednostki, takich jak emocje, procesy wolicjonalne, system przekonań itp. Wprawdzie nie odrzucali ich istnienia, aczkolwiek wykluczali wpływ tych procesów na reakcje i działania jednostki (Stachowski, 2000). W związku z tym, podejście behawiorystyczne koncentrowało się wyłącznie na modyfikacji zewnętrznych, obserwowalnych oraz dających się zmierzyć przejawów aktywności (zachowań) człowieka (Kozielecki, 1999). Przyjmowano jednocześnie, że struktura tych zachowań jest odzwierciedleniem struktury środowiska społecznego, tworzonego m.in. przez kulturę, system polityczny, stosunki gospodarcze. Zakładali również, że to środowisko zewnętrzne jest źródłem wszelkich zmian rozwojowych jednostki, a podstawowy mechanizm rozwoju to uczenie się oparte na warunkowaniu klasycznym i instrumentalnym (Liberska, 2011).

Było to z pewnością podejście dość mechanistyczne, sprowadzające człowieka do roli biernej istoty. Co więcej, w przypadku części bardziej skrajnych behawiorystów towarzyszył temu formułowany przez nich pogląd o zasadności zrezygnowania z analizy osobowości, temperamentu, motywacji jednostki i zajmowaniu się zachowaniem człowieka, jako jedynie dającym się zbadać empirycznie (Stachowski, 2000). Trzeba jednak zauważyć, że tak skrajne poglądy nie były również typowe dla całego środowiska behawiorystów. Część z nich (m.in. Tolman) opowiadała się za uzupełnieniem relacji S – R poprzez dodanie zmiennych pośredniczących (S – O – R), częściowo wpływających, modyfikujących wpływ otoczenia na zachowanie jednostki. Czynniki pośredniczącymi według Tolmana mogą być zarówno potrzeby człowieka, jak również system wartości lub poprzednie jego zachowania. Podejście zaproponowane przez Tolmana było zdecydowanie bardziej umiarkowane i w większym stopniu odzwierciedlało złożoność relacji oraz wzajemny wpływ człowieka i otoczenia (Czajkowski, 2005).

Pomimo, że wiele z założeń behawiorystów mogło budzić opór swoistą skrajnością formułowanych poglądów, to jednak często podkreślanym atutem jest precyzja aparatu pojęciowego, jakim posługiwali się behawioryści oraz chociażby określenie zasad wzmacniania. Te ostatnie jak się zdaje wytrzymały próbę czasu i w większym lub mniejszym stopniu do dzisiaj znajdują swoje zastosowanie i potwierdzenie.

Podejście behawiorystyczne odwoływało się przede wszystkim do różniczenia na wzmocnienia pozytywne oraz negatywne (Skinner, 1983). Pierwsze z nich, traktowano jako konsekwencje działań jednostki, które są dla niej korzystne, pożądane i wartościowe (w sensie materialnym, fizjologicznym, moralnym, społecznym itp.). Są to swoiste nagrody, jakie człowiek uzyskuje w efekcie podjęcia konkretnych zachowań¹. Wzmocnienia negatywne ujmowano z kolei, jako negatywne (awersyjne) skutki tych zachowań, dotyczące np. dezaprobaty społecznej, utraty określonych dóbr, poczucia zagrożenia itp. Przyjmowano więc, że zachowania jednostek kontrolowane są bezpośrednio przez konsekwencje tych zachowań (Kozielecki, 1999). Behawiorysty zakładali, że odpowiedni układ pozytywnych oraz negatywnych bodźców, występujących w środowisku społecznym (powiązanych z danym rodzajem wzmocnień), istotnie modyfikuje zachowanie jednostki. Podkreślali jednak, że siła oddziaływania większości bodźców zależy m.in. od tego, które z nich stały się wzmocnieniem w toku społecznego uczenia się (Skinner, 1950).

Jedną z tych zasad jest procedura stałych odstępów czasowych, w ramach której nagradzanie zachowania następuje po upływie określonego czasu. Typową sytuacją obrazującą działanie tej procedury jest, np. wypłata wynagrodzenia pracownikowi w stałych odstępach czasowych, niejako bez większego związku z jego efektywnością i bieżącą działalnością. Z inną sytuacją mamy do czynienia przy procedurze zmiennych odstępów czasowych, gdzie nagroda, premia lub wyróżnienie za określone zachowanie pojawia się w sposób niespodziewany. Ten typ procedury z reguły uważany jest za dość skuteczny, gdyż skutecznie utrzymuje dalszą gotowość człowieka do działania i dalszego wysiłku.

Z kolei, w przypadku procedury stałych proporcji nagroda następuje po realizacji określonej części – porcji zadań (np. wykonanie przez ucznia określonej liczby zadań w danym czasie gwarantuje otrzymanie określonej oceny lub wyprodukowanie przez pracowników pewnej liczby sztuk określonego produktu przekłada się na proporcjonalne jego wynagrodzenie).

Jak pokazują prace behawiorystów największej skuteczności możemy oczekiwać w przypadku zastosowania procedury zmiennych proporcji, w ramach której zmieniana jest liczba reakcji, po których następuje wzmocnienie zachowania. To sytuacja typowa, chociażby dla gier hazardowych, w przypadku których wygrana pojawić się może po niespodziewanej – nieznannej jednostce liczbie zachowań.

¹ Należy jednak zauważyć, że pojęcie nagrody jest w psychologii ujmowane szerzej, niż termin wzmocnienie pozytywne (por. Wojciszke, 2002).

Psychoanaliza

Liczne prace i wystąpienia behawiorystów - jak się okazało - nie zdominowały na prawach wyłączności dyskusji na temat przedmiotu i metod stosowanych w psychologii. Za sprawą austriackiego lekarza psychiatry - Zygmunta Freuda - pojawił się nurt, który proponował zupełnie inne podejście względem behawiorystycznego i - jak pokazała późniejsza historia - na wiele lat skupił uwagę znacznej części środowiska psychologicznego (Stachowski, 2000).

Według podstawowych założeń psychoanalizy, zrozumienie działań jednostki wynikać powinno z dokładnej analizy jej wewnętrznych procesów psychicznych - struktury i dynamiki popędów, potrzeb, dążeń, motywów itp. (Freud, 1910). Zewnętrzne reakcje i zachowania społeczne jednostki są ich bezpośrednim odzwierciedleniem. Przy takim założeniu, wyjaśnienie określonych zachowań człowieka wymaga poznania wewnętrznej struktury osobowości oraz określenia czynników, które ją kształtują (Rosińska, 2002).

Kluczowym punktem wyjścia dla Freuda było przyjęcie założenia o istnieniu nieświadomości oraz związanego z tym przekonania, że to właśnie procesy nieświadome mają kluczowe znaczenie dla funkcjonowania jednostki. To właśnie do sfery nieświadomości, zdaniem Freuda, spychane są podstawowe popędy, jakimi są popęd płciowy (*Eros*) i agresja (*Tanatos*).

Znaczący wkład Freuda dotyczył również zaproponowanej przez niego koncepcji osobowości, w której przyjmował istnienie trzech zasadniczych składników: id, ego i superego (Łukaszewski, 2000). Pierwszy z nich, kieruje się zasadą przyjemności i obejmuje zbiór nieświadomych popędów o charakterze biologicznym. Według Freuda to tutaj mieszczą się dwa sprzeczne ze sobą instynkty: seksualny (napędzany *libido*) oraz śmierci. Zadaniem struktury ego jest prowadzenie kontroli nad id oraz dbałość o to, aby tendencje generowane przez id miały możliwość realizacji w sposób możliwy do zaakceptowania. W odróżnieniu od id, ego nie kieruje się zasadą przyjemności, ale zasadą rzeczywistości. Ta ostatnia polega na tym, iż sprzyja wyborowi przez jednostkę tylko takich tendencji do działania, które są akceptowalne i adekwatne wobec wymagań określonej sytuacji. Inaczej ujmując ego jest częścią wyrażającą rozsądek, racjonalność i tendencję do samokontroli. Trzecia ze struktur - superego, odpowiedzialna jest przede wszystkim za kontrolę zgodności pomiędzy tendencjami generowanymi przez id, a wartościami oraz systemem norm uznawanym przez jednostkę. Superego reprezentuje więc moralność i sumienie jednostki, przy czym według autora psychoanalizy wykształca się najpóźniej (Kutter, 1998; Tavris, Wade, 1999).

Wskazywane przez Freuda tendencje popędowe, pochodzące z id, ego i superego, mogą stawać się źródłem frustracji wówczas, gdy jednostka nie ma

możliwości ich rozładowania. Jednakże jak wskazywał Freud, jednostka zwykle korzysta z mechanizmów obronnych (Grzegołowska-Klarkowska, 1998). Warto wymienić niektóre z nich:

- a) Wyparcie – definiowane w psychoanalizie jako niedopuszczanie do świadomości tych treści psychicznych, emocji itp., które w pewnym sensie są zagrażające dla jednostki, gdyż wprowadzają ją w stan niepokoju.
- b) Regresja – traktowana jest jako prezentowanie przez jednostkę zachowań charakterystycznych dla wcześniejszych etapów rozwojowych. Freud zakładał, że wystąpienie zbyt silnych lęków i frustracji - w określonym etapie rozwojowym - może mieć znaczenie dla zahamowania normalnego rozwoju człowieka, niejako prowadząc do zatrzymania na danym etapie wraz z utrwaleniem charakterystycznych dla danego etapu reakcji, zachowań, tendencji itp.
- c) Projekcja – jeden z bardziej istotnych - według Freuda - mechanizmów obronnych, polegający przede wszystkim na rzutowaniu na inne obiekty/osoby własnych nieakceptowanych uczuć, myśli, tendencji itp.
- d) Zaprzeczanie – ogólnie ujmując mechanizm obronny polegający na podważaniu prawdziwości pewnych wydarzeń, tendencji itp. Jednostka może zaprzeczać, np. że doświadcza nieakceptowanych uczuć, że odczuwa potrzebę w jakimś zakresie lub zaprzeczać istnieniu choroby w sytuacji wystąpienia wyraźnych objawów.

Wprowadzone przez Freuda rozróżnienie mechanizmów obronnych zyskało dużą popularność i jest realnie wykorzystywanym konstruktem teoretycznym m.in. przez psychoterapeutów pracujących w nurcie psychodynamicznym. Warto także podkreślić, że wymienione powyżej mechanizmy obronne stanowią część z dość licznego zestawu. Freud dążąc do uporządkowania posługiwał się ich klasyfikacją wskazując, m.in.: techniki unikania działania (m.in. wyparcie, tłumienie, odraczenie), techniki przemieszczania (m.in. fiksjacja, konwersja, kompensacja), techniki zniekształcania rzeczywistości (m.in. intelektualizacja, generalizacja, projekcja) oraz techniki przyjmowania cudzych zachowań (m.in. internalizacja, identyfikacja).

Klasyczna psychoanaliza autorstwa Freuda bywała obiektem dość częstej krytyki, co wynikało z kilku dość dyskusyjnych założeń (Stachowski, 2000). Po pierwsze, zarzucano teorii Freuda swoisty panseksualizm, wyrażający się między innymi w przekonaniu, że podstawową determinantą aktywności jednostki jest właśnie popęd seksualny. Kontrowersyjnym punktem prac Freuda była również skłonność do prowadzenia analizy zachowań i życia psychicznego człowieka w oparciu o ogólnikowe, często nieprecyzyjne metody, na bazie często również nieścisłych pojęć itp. (por. Pie-

ter, 1972). Twórcy psychoanalizy zarzucano złamanie zasady falsyfikacji, zgodnie z którą za naukową możemy uznać tylko tę teorię, którą możemy ewentualnie zaprzeczyć przy zastosowaniu odpowiednich narzędzi i metod badawczych (Liberska, 2011). W przypadku psychoanalizy, ze względu na jej specyficzne założenia (dotyczące m.in. nieświadomości, mechanizmów obronnych itp.), taką możliwością ewentualnej falsyfikacji nie dysponujemy.

Pomimo, że freudowska psychoanaliza ewoluowała, a jej kontynuatorzy akcentowali często odmienne kwestie oraz modyfikowali niektóre z jej elementów, to jednak – pomimo tych różnic – psychoanalizę nadal charakteryzuje kilka wspólnych założeń, m.in.:

- wskazywanie na istotną rolę sfery nieświadomości, jako istotnej dla funkcjonowania jednostki,
- przekonanie, że znaczna część obserwowanych w dorosłości zachowań i problemów warunkowana jest w znacznej mierze doświadczeniami z wczesnego dzieciństwa,
- założenie o tym, że rozwój człowieka ma charakter stadialny – odbywa się następującymi po sobie etapami, przy czym w każdym stadium następować powinno rozwiązanie pewnych nieświadomych kryzysów,
- przypisanie, że kluczowym czynnikiem motywacyjnym zachowań jest rzeczywistość psychiczna,
- założenie, że badanie psychiki ludzkiej możliwe jest przede wszystkim poprzez wykorzystanie metod badawczych o wysokim poziomie subiektywizmu (co widoczne było m.in. w wykorzystywaniu analizy snów, skojarzeń itp.) (Tavris, Wade, 1999).

Często krytyczne oceny dorobku Freuda nie umniejszają jednak jego zasług. Zwraca się uwagę na kilka kluczowych, chociażby: zwrócenie uwagi na potrzebę naukowe – psychologicznej analizy życia seksualnego jednostki oraz całościowe pojmowanie życia psychicznego człowieka, jak również uwzględnianie jego dynamiki, także w aspekcie rozwojowym (Pieter, 1972).

Niekwestionowaną zaletą koncepcji freudowskiej był również fakt, iż była ona istotnym impulsem dla prac wielu kontynuatorów myśli, proponujących często interesujące poznawczo i praktycznie uzupełnienia klasycznej psychoanalizy. Nie sposób przedstawić szczegółowo wszystkich założeń i postaci niemniej jednak trzeba wspomnieć o dwóch „uczniach” Freuda, jakimi byli Carl Gustaw Jung oraz Alfred Adler.

Pierwszy z nich pozostaje do czasów współczesnych postacią niezwykle zasłużoną dla psychologii, głównie za sprawą zaproponowanej teorii typów

psychicznych, stworzonej zarówno na bazie badań klinicznych, jak również historycznych (Jung, 1997). Dwa podstawowe wyróżnione przez Junga typy osobowości, introwertyk i ekstrawertyk są jednym z najbardziej popularnych rozróżnień funkcjonujących w świecie psychologii (Drat-Ruszczak, 2000).

Stworzony przez Junga podział na poszczególne możliwe formy odbioru i wartościowania informacji, napływających z otoczenia, uważa się nierzadko za najbardziej konsekwentną i spójną typologię umysłu opracowaną na gruncie psychologii (Nosal, 1992). Jest ona szczególnie wartościowa, gdyż dostarcza „dobrej podstawy strukturalno-pojęciowej do wyodrębnienia ogólnych preferencji poznawczych” (tamże, s. 11). Style poznawcze stosowane są przez jednostkę we wszystkich tych sytuacjach, które cechują się nowością, niejasnością, w których ma ona pewną możliwość wyboru. Jednocześnie należy podkreślić, że są to te sposoby funkcjonowania, które wybierane są najczęściej z posiadanego repertuaru zachowań poznawczych (Matczak, 2000).

Podstawowe funkcje psychiczne wyróżnione przez twórcę psychologii analitycznej to: percepcja i intuicja (odnoszące się do odmiennych stylów odbioru informacji z otoczenia), a także myślenie i uczucia (dotyczące odmiennych form wartościowania informacji). Wszystkie wymienione style poznawcze są podstawą wydzielenia typów umysłu (myślicielskiego, uczuciowego, sensorywnego oraz intuicyjnego).

Zgodnie z ujęciem Junga różnice indywidualne mogą wystąpić już na etapie odbioru informacji ze świata. Jednostka może więc przejawiać tendencję do analitycznej percepcji, bądź też odbioru informacji bardziej globalnego opartego na intuicji. W pierwszym przypadku ukierunkowana jest na odbiór jedynie fragmentarycznych informacji, które jednocześnie cechuje wyrazistość, dostępność, które mają z reguły postać konkretnych obrazów. Dochodzenie do określonych sądów o otaczającej rzeczywistości odbywa się tutaj najczęściej na drodze indukcji. Jung zauważa, że „doznanie jest przede wszystkim doznanie zmysłowym, to znaczy percypowaniem za pomocą narządów zmysłowych i zmysłu fizycznego”² (Jung, 1997, s. 474).

Inaczej sytuacja przedstawia się w przypadku jednostek preferujących intuicyjny sposób odbioru informacji. Tutaj dominuje holistyczne przetwarzanie informacji opierające się na dedukcji. Autor „*Typów psychologicznych*”, definiując intuicję stwierdza, że w jej przypadku „jakaś treść przedstawia się w formie gotowej całości, mimo że od razu nie jesteśmy w stanie wskazać czy przekonać się, w jaki sposób treść ta zaistniała” (Jung, 1997, s. 491). Można więc przyjąć

² C.G. Jung czyni jednak zastrzeżenie, iż konieczne jest rozróżnienie pomiędzy percepcją zmysłową a doznanie abstrakcyjnym. To ostatnie stanowi „zróżnicowany rodzaj percepcji, którą można by określić mianem „estetycznej” (Jung, 1997, s. 474).

za Cz. Nosalem, iż wymiar percepcyjny versus intuicyjny odbioru informacji przejawia się w bardziej szczegółowych wymiarach funkcjonowania poznawczego, takich jak fragmentaryczność – całościowość, konkretność – abstrakcyjność, sekwencyjność – konfiguracyjność, kody obrazowe – kody werbalne (Nosal, 1992). Różnice pomiędzy typem percepcyjnym a intuicyjnym dotyczą również dynamiki procesów przetwarzania informacji. Pierwszy można uznać m.in. za szybszy, ulegający słabszym interferencjom występującym w wyniku działania odmiennych kodów informacyjnych w stosunku do typu intuicyjnego.

Jak wspomniałem powyżej, obok odbioru informacji, dla typologii umysłu Junga kluczowe jest również wartościowanie napływających do podmiotu danych. Celem wartościowania jest obiektywizacja odebranych przez jednostkę danych, porównanie ich z określonymi faktami empirycznymi, logicznymi kryteriami itp. (tamże). Dla realizacji tego dążenia jednostka może wybrać zasadniczo dwie możliwe drogi, posługując się myśleniem lub uczuciami. Zawsze jednak bardziej szczegółowa ocena informacji zależy od wcześniejszego sposobu ich odbioru. Dlatego też, warto specyfikę myślenia i uczuć rozpatrywać w kontekście percepcji lub intuicji.

Pierwszą możliwością jest wartościowanie informacji otrzymanych na drodze percepcji. Jeżeli dominującym sposobem oceny będą dla jednostki uczucia wówczas za kryterium tejże oceny posłużą właśnie emocje, przeżycia a więc cała sfera doznań subiektywnych. Tutaj „emocje i doznania subiektywne oraz opieranie się na kryteriach wewnętrznych (osobistych) traktowane są „jako niezbywalne cechy poznania percepcyjnego” (Nosal, 1992, s. 27). Należy jednocześnie podkreślić, że przyznawanie tak znaczącej roli subiektywnym odczuciom podmiotu niekoniecznie musi wiązać się z całkowitym odrzuceniem zasad logiki, gdyż chodzi tu przede wszystkim o pewne proporcje poszczególnych stylów poznawczych. Inaczej dzieje się jednak w sytuacji wartościowania informacji w oparciu o wyróżnione przez C.G. Junga myślenie. W tej sytuacji kryteria oceny danych mają charakter pozapodmiotowy oraz oparte są wiedzy ogólnej jednostki i zasadach wnioskowania logicznego. Myślenie cechuje się więc zarówno wykorzystaniem do oceny obiektywnych danych zewnętrznych, jak również – wszakże w mniejszym stopniu – sięganiem do źródeł subiektywnej nieświadomości. Niemniej jednak w przypadku myślenia rola subiektywnych odczuć podmiotu jest minimalizowana, dlatego wartościowanie przybiera formę apersonalną.

Nie chcąc przedstawiać dokładnego przebiegu wartościowania informacji, pozyskanych w drodze intuicji, chciałbym zwrócić uwagę przede wszystkim na cechy szczególnie typowe dla tego układu. Jak już wspomniałem powyżej z in-

tuicyjnym odbiorem informacji wiąże się jej holistyczny charakter. Tak więc, jednostki dokonujące oceny za pomocą uczuć, koncentrują się na danych subiektywnych, jednakże „korzystają częściej z globalnych i mniej precyzyjnych „jednostek poznawczych”, takich jak różne formy ekspresji metaforycznej”, co sprzyja wytwarzaniu bogatych globalnych, a „...jednocześnie zindywidualizowanych metafor i symboli” (tamże, s. 34).

Drugą ważną obok Junga postacią kontynuującą w pewnym stopniu dorobek Freuda był Alfred Adler. W stworzonej przez siebie psychologii indywidualnej z jednej strony przyjmował szereg założeń typowych dla klasycznej psychoanalizy, takich jak, m.in.: pojmowanie życia psychicznego człowieka w kategoriach dynamicznych przeobrażeń energii, koncentrowaniu się na problemach osobowości jednostki jako metodzie określenia jej funkcjonowania.

Z pewnością potwierdzeniem dorobku samego Freuda jak również jego uczniów jest fakt, że wiele z tych teorii i pojęć do dzisiaj znajduje zastosowanie zarówno w praktyce terapeutycznej, jak również w innych obszarach psychologii stosowanej (por. Tabela 1.1.).

Tabela 1. Wykaz czołowych przedstawicieli nurtu psychoanalizy wraz z ogólną charakterystyką zaproponowanych przez nich pojęć, konstruktów teoretycznych.

	Wybrane założenia teoretyczne
Alfred Adler	<ul style="list-style-type: none"> • typowe dla ludzi jest dążenie do mocy, rozumiane jako chęć samodoskonalenia, • typowe dla jednostki jest tzw. uczucie społeczne, które odzwierciedla poczucie związku z innymi ludźmi, chęć współdziałania z nimi, • rozwój jednostki przebiega w trakcie całego życia,
C. G. Jung	<ul style="list-style-type: none"> • nieświadomość zbiorowa – wyraża i obejmuje wszystkie uniwersalne wspomnienia i dzieje ludzkości (prezentowane często w ramach archetypów – symboli, opowieści itp. prezentowanych w obrębie różnych kultur),
Erik Erikson	<ul style="list-style-type: none"> • rozwój człowieka przebiega w ramach ośmiu etapów, przy czym każdy z etapów zakłada współlistnienie popędów biologicznych oraz oczekiwań i wymagań społecznych, • prawidłowy rozwój jednostki jest możliwy poprzez odpowiednie rozwiązanie konfliktów na poszczególnych etapach,

Karen Horney	<ul style="list-style-type: none"> • siłą napędową jednostki jest odczuwany przez nią „lęk podstawowy”, oznaczający poczucie bezsilności i oderwania od innych w nieprzyjaznym, wręcz wrogim świecie, • podstawą prawidłowego, zdrowego funkcjonowania człowieka jest odpowiednie równoważenie wszystkich trzech podstawowych kategorii relacji interpersonalnych, tj. nastawienia na współpracę z innymi, dążenia do samodzielności i oderwania od innych oraz tendencji do rywalizacji i dominacji względem innych.
--------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Źródło: opracowanie własne

W tym aspekcie, wydaje się, psychoanaliza zarówno w tym wydaniu klasycznym, jak również współczesnym w sporej części wytrzymała próbę czasu. Zdaniem wielu, psychoanaliza jako jedna z niewielu teorii utrzymała liczne grono zwolenników, bardzo wiernych i przywiązanych poszczególnych tez tej koncepcji.

Podejście humanistyczne w psychologii

Podejście behawioralne i psychoanalityczne z pewnością wyznaczyły pewien obszar badań w psychologii w pierwszych dekadach jej istnienia, jako odrębnej dyscypliny (Stachowski, 2000). Niemniej jednak, zawarte zarówno w behawioryzmie jak i psychoanalizie tezy były również swoistym impulsem do rozwoju koncepcji, które przeciwstawiały się z jednej strony mechanistycznemu ujęciu behawioralnemu, jak również instynktywizmowi psychoanalizy.

Jednym z takich nurtów – nazywanym wręcz „trzecią siłą w psychologii” – stanowiącym swoistą odpowiedź na prace Z. Freuda i J. Watsona była psychologia humanistyczna (Stachowski, 2000). Nurt, który zaczął krystalizować się na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku, motywów działania człowieka upatrywał nie tyle w nieświadomości lub układzie bodźców zewnętrznych, ile w wolnej woli jednostki. Psycholodzy humanistyczni zaczęli zwracać uwagę m.in. na takie zagadnienia jak twórczość człowieka, jego potrzeba realizacji własnego potencjału itp. (Kosslyn, Rosenberg, 2006). W miejsce mającego problem lub chorego „pacjenta” (psychoanaliza), umieszczali mającego godność i dążącego do samorozwoju „klienta” (Rogers, 1946). Ta różnica nazewnictwa nie była wyłącznie przejawem poprawności politycznej, ale szerszej koncepcji rozumienia i szanowania drugiego człowieka.

Psycholodzy humanistyczni uznają, że ludzie chcą i potrafią podejmować samodzielnie decyzje istotne dla ich życia. Ich zdaniem pozwalając jednostce na wzięcie odpowiedzialności za swoje życie, stwarzamy jej możliwość do urzeczywistnienia siebie, własnych potrzeb itp. Z kolei ograniczenie decyzyjności i wolnej woli człowieka nasila bierność człowieka, jak również nastawienie lękowe wobec otaczającej rzeczywistości (Mietzel, 2014). Uważali, że to świadomość jest kluczowa w wyjaśnianiu aktywności jednostki oraz, że podejmowane przez człowieka działania warunkowane są przede wszystkim teraźniejszością. To, co jest „tu i teraz” kształtuje działania człowieka w stopniu znacznie bardziej istotnym, niż jego doświadczenia z przeszłości itp.

Trzeba jednak zauważyć, że psychologia humanistyczna była nurtem dość niejednorodnym. Dobitnie ujmuje to J. Pieter zwracając uwagę, że psychologia humanistyczna „... stanowi właściwie zbiór nauk o różnym pochodzeniu, o odrębnych przedmiotach badań i mniej lub bardziej odrębnych metodologiach. W zbiorze tym jest jednak pewne istotne spoiwo, które łączy poszczególne gałęzie: jest nim nastawienie poznawcze na człowieka jako odbiorcę i twórcę kultury” (Pieter, 1972, s. 351-352).

Wobec tej niejednorodności nurtu humanistycznego warto wspomnieć o A. Maslowie głównym jej przedstawicielu, którego koncepcje traktowane są jako swoisty rdzeń nurtu humanistycznego. Maslow do czasów współczesnych kojarzony jest głównie z zaproponowaną przez siebie piramidą potrzeb, w ramach której zakłada, że układ potrzeb człowieka ma charakter hierarchiczny (szczegóły koncepcji przedstawiono w rozdz. 3. dotyczącym motywacji człowieka). Dodatkowo uznaje, że zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu wymaga zaspokojenia potrzeb „ulokowanych” niżej, w ramach jego koncepcji (Maslow, 1943).

Istotnym elementem koncepcji piramidy potrzeb było wprowadzone przez Maslowa prawo homeostazy, zgodnie z którym jednostka naturalnie dąży do uzyskania równowagi w zaspokojeniu potrzeb niższego rzędu. Zaspokojenie tych potrzeb zmniejsza niejako ich działanie motywacyjne. W przypadku potrzeb wyższego rzędu zdaniem Maslowa powinniśmy mówić o mechanizmie nieco odmiennym, określanym przez niego jako prawo wzmocnienia. Polega ono na tym, iż zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu staje się źródłem przyjemności dla jednostki i jednocześnie wzmacnia chęć do jeszcze lepszego ich zaspokojenia. Jak twierdził Maslow zaspokojenie potrzeb niższego rzędu redukuje napięcie motywacyjne, z kolei zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu rozwija osobowość jednostki, ale jednocześnie może być czynnikiem prowadzącym do dalszego wzrostu napięcia motywacyjnego.

Dorobek psychologii humanistycznej znalazł szereg odniesień i zastosowań do obszaru edukacji. Warto wspomnieć chociażby o koncepcji edukacji humanistycznej, w której zakłada się m.in. podmiotowość ucznia oraz nauczyciela. Uznaje się również, że proces wychowawczy nie może mieć charakteru represyjnego, ograniczającego, ale powinien przede wszystkim stwarzać możliwości do rozwoju ucznia, a dokładnie przynależnych jemu atrybutów, takich jak wolność, odpowiedzialność oraz zdolność do pokonywania własnych ograniczeń. Należy również zauważyć, że widoczne w psychologii humanistycznej podkreślenie znaczenia potencjału kreatywności też znajduje swoje odzwierciedlenie w ramach współczesnej wizji szkoły i szerzej ujmując edukacji.

Z pewnością trzecia siła była ciekawą alternatywą wobec psychoanalizy i behawioryzmu. Z perspektywy czasu okazało się jednak, że jej wpływ na dalsze losy psychologii jako dyscypliny był słabszy niż dwóch wymienionych wcześniej nurtów. Być może przyczyną tego stanu rzeczy była wspomniana wcześniej niejednorodność psychologii humanistycznej, jak również nieprecyzyjność wielu jej założeń. Pojęcia używane przez psychologów humanistycznych częściej bliższe były filozofii życia niż naukowej psychologii (por. Stachowski, 2000). Studiując prace psychologów humanistycznych nie wiemy zbyt wiele, jakie są wyznaczniki osiągniętej samorealizacji (którą *de facto* zdaniem humanistów osiąga jedynie jeden procent społeczeństwa), jak również nie dysponujemy empirycznym potwierdzeniem wielu innych założeń, kluczowych dla psychologów humanistycznych.

Z drugiej strony nie da się zdeprecjonować pozytywnego wpływu psychologii humanistycznej na cały obszar psychologii stosowanej, w tym psychoterapii. Warto wspomnieć chociażby o powstałych na podbudowie humanistycznej takich szkołach jak psychoterapia skoncentrowana na kliencie (C. Rogers), logoterapia (V. Frankl), systemowa terapia rodziny (V. Satir). W znacznej mierze to dzięki humanistom zaczęto pracować terapeutycznie nie tylko z ludźmi mającymi trudności w radzeniu sobie z samym sobą, ale również z osobami zdrowymi, którym zależy na własnym rozwoju. Co więcej, zmieniono również rolę i pozycję terapeuty z dominującego i dyrektywnego na osobę, której zadaniem jest przede wszystkim towarzyszenie klientowi, inspirowanie klienta oraz wspieranie w osiąganiu samorealizacji (Rogers, 1946).

Psychologia poznawcza

Obok wyżej wskazanych szkół, we współczesnej psychologii obecny jest i nadal bardzo silny nurt psychologii poznawczej. Wyrósł on z jednej strony z krytyki wielu założeń behawiorystów, psychoanalityków oraz psychologów humanistycznych, ale również z rosnącej w latach 60 i 70-tych popularności

cybernetyki. To właśnie pod koniec lat 60-tych U. Neiser w swojej pracy pt. „Cognitive psychology” zainicjował nowe spojrzenie na funkcjonowanie człowieka (Stachowski, 2000).

Nurt poznawczy wskazał wyraźnie, że istotne w wyjaśnianiu ludzkich zachowań człowieka jest poznanie wewnętrznych procesów psychicznych jednostki, związanych z szeroko pojętym przetwarzaniem informacji. Wiązało się to z założeniem, że funkcjonowanie człowieka zwykle w większym stopniu jest uwarunkowane sposobem interpretacji, kategoryzacji otaczającej rzeczywistości, aniżeli jej realnym i obiektywnym kształtem (por. Kossowska, Śmieja, Śpiewak, 2005; Wojciszke, 2002).

Warto jednak podkreślić, że w ramach podejścia poznawczego najczęściej podkreślano kluczowe znaczenie reprezentacji poznawczych (zob. Holst, Pezdek, 1992; Wiener, 2002). W wyjaśnieniu mechanizmu tego wpływu odwoływano się przede wszystkim do takich pojęć, jak schemat oraz skrypt poznawczy³.

Elementami, które z sposób kluczowy organizują wiedzę jednostek o świecie, są schematy. Są one „...wiedzą na temat określonego wycinka rzeczywistości (...), semantyczną reprezentacją określonego rodzaju treści” (Wojciszke, 1986, s. 17). Inna definicja autorstwa F. C. Bartletta ujmuje schemat jako „organizację naszych uprzednich doświadczeń z jakimś rodzajem zdarzeń, osób, czy obiektów” (Bartlett, 1932, za Wojciszke, 2002).

Wiedza zawarta w schematach nie obejmuje jednak wszystkich treści dotyczących danego fragmentu rzeczywistości, ale stanowi pewien rodzaj wiedzy ogólnej, wyabstrahowanej. Zakłada się z reguły, że w przypadku słabo wykształconych schematów, kluczową rolę odgrywają przede wszystkim wiadomości o pojedynczych egzemplarzach, zaś schematy lepiej wykształcone, charakteryzują się uniezależnieniem od konkretnych przykładów.

Szczególną rolę w tym względzie, przypisywano skryptom poznawczym, uważając je za pewną formę umysłowej reprezentacji zdarzeń, sekwencji działań, zawierającą typowe elementy i okoliczności charakterystyczne dla danego zdarzenia oraz charakteryzujące się regularnością i powtarzalnością wykonania (por. Wojciszke, 2002). Wewnętrzna struktura skryptu obejmuje typowych uczestników – aktorów, obiekty i rekwizyty charakterystyczne dla tego zdarzenia prawnego. Poszczególne „elementy” skryptu uporządkowane są w formie sekwencji następujących po sobie scenek.

³ W obrębie psychologii schematy poznawcze traktowane są najczęściej jako „wiedza na temat określonego wycinka rzeczywistości (...), semantyczna reprezentacja określonego rodzaju treści” (Wojciszke, 1986, s. 17). Z kolei E. Aronson, T. D. Wilson i R. M. Akert (1997) określają schematy jako „struktury poznawcze, za pomocą których ludzie organizują swoją wiedzę o świecie według pewnych tematów” (Wilson, Akert 1997, s. 128).

Przedstawiona powyżej ogólna charakterystyka wybranych – głównych nurtów w naukowej psychologii pozwala dostrzec, że jest to dyscyplina dość niejednorodna, rozwijająca się często jednocześnie w kilku różnych, nierzadko wykluczających się wzajemnie kierunkach, często posługująca się bardzo zróżnicowanym aparatem pojęciowym i metodologicznym.

Jednakże to, co z pewnością łączy wszystkich badaczy - niezależnie od tego, czy wywodzili się z nurtu behawioralnego, czy uznawali znaczenie nieświadomości itd. - to dążenie do naukowego udzielenia odpowiedzi na wiele kluczowych pytań dotyczących natury i funkcjonowania człowieka, uwarunkowań jego zachowania itp. W dalszej części rozdziału przedstawiono wybrane pytania, które zadawano sobie wielokrotnie w ramach różnych kierunków psychologicznych. Wskazane pytania stanowią arbitralny i dość subiektywny wybór autora rozdziału oraz z pewnością mogłyby być uzupełnione przez szereg innych.

2. KLUCZOWE PYTANIA PSYCHOLOGII

Celem przedstawionych niżej pytań jest przede wszystkim pokazanie, w jaki sposób przebiegała dyskusja w psychologii w sprawie wybranych kluczowych zagadnień. Ponadto, warto podkreślić, że w doborze pytań kierowano się m.in. ich znaczeniem dla pracy nauczyciela. Wybrano więc takie pytania, które mają przełożenie na praktyczny wymiar pracy edukacyjno-wychowawczej nauczyciela i mogą potencjalnie ułatwić jego funkcjonowanie w realiach szkoły.

2.1. CO KIERUJE NASZYM ZACHOWANIEM, CZYLI SPÓR MIĘDZY SYTUACJONIZMEM A PERSONALIZMEM

Powyższe pytanie stawiają sobie zarówno profesjonalści, jak i laicy w wielu codziennych okolicznościach. Także wówczas, gdy ktoś w naszym otoczeniu, komentując zachowanie innej osoby głośno zastanawia się „dlaczego on tak się zachował?” lub „co ją skłoniło do takiego działania?”. Wśród padających odpowiedzi możemy usłyszeć, że „on taki już jest”, „to w jego stylu”, „on już ma taki charakter” albo „ktoś musiał ją zmusić do takiej decyzji”, „to niezgodne z jej osobowością”, „musiał ktoś go przekonać do takiej decyzji”. Zarówno te pytania, jak również padające odpowiedzi obrazują obecne w psychologii, a szczególnie psychologii osobowości, pytanie o to, na ile nasze zachowanie jest odzwierciedleniem naszej względnie stałej osobowości, naszych właściwości, na ile zaś jest zależne przede wszystkim od układu bodźców, zdarzeń itp. w naszym otoczeniu.

Pierwsze z tych podejść określane jest jako personalizm. Przyjmuje się w nim, że człowiek dysponuje względnie stałymi właściwościami podmiotowymi (charakterologicznymi, osobowościowymi itp.), które bezpośrednio przekładają się na prezentowanie względnie jednakowego (spójnego) wzorca zachowań człowieka w różnych sytuacjach. W konsekwencji, znając przeszłe zachowania jednostki oraz diagnozując jej osobowość zdaniem zwolenników personalizmu możemy przewidywać, w jaki sposób zachowa się ona w przyszłości. Spójność zachowań jest tutaj postrzegana m.in. przez pryzmat stabilności w czasie, jak również tzw. międzysytuacyjnej spójności (prezentowanie podobnych zachowań niezależnie od zmian sytuacji, w których funkcjonuje jednostka).

Zwolennicy nurtu personalistycznego najczęściej uznawali, że podstawowym czynnikiem wewnętrznym przekładającym się na zachowania człowieka jest jego osobowość, a dokładnie specyficzny układ cech osobowości. Samą cechą osobowości definiowano zwykle jako względnie niezmienny, dający się wyodrębnić aspekt jednostki, ze względu na który różni się ona od innych ludzi.

Personalizm znalazł jedynie umiarkowane potwierdzenie w badaniach empirycznych. Przede wszystkim należy podkreślić, że poziom korelacji określający zgodność między wynikami badań kwestionariuszowych diagnozujących wybrane cechy osobowościowe a zachowaniami jednostki okazywał się zwykle dość niski, z reguły na poziomie 0,2-0,3. Liczne badania pokazywały, że możliwość przewidywania zachowań na podstawie pewnych właściwości jednostki jest bardzo zależna od czynników sytuacyjnych.

Na gruncie psychologii naukowej zgromadzono szereg empirycznych dowodów przemawiających za tym, że zwolennicy sytuacjonizmu są uprawnieni do formułowania swoich poglądów. Wiele z tych dowodów wywodzi się z badań prowadzonych przez psychologów społecznych. Warto w tym kontekście wspomnieć chociażby o badaniach przeprowadzonych przez Solomona Ascha w 1950 w roku (por opis. Ryc. 1.2.).

Wiele z tych eksperymentów wyraźnie potwierdzało istnienie dość silnego wpływu sytuacji na zachowanie jednostki. Z drugiej strony, inne eksperymenty pokazywały również, że ludzie mają skłonność do przeceniania znaczenia czynników osobowościowych – podmiotowych w wyjaśnianiu zachowania człowieka. Warto wspomnieć chociażby o pracach B. Latane'a, zajmującego się zjawiskiem dyfuzji odpowiedzialności. W swoich badaniach dobitnie pokazał, że pomimo deklarowania określonych cech charakteru (m.in. skłonności do zachowań prospołecznych) u większości ludzi w określonych okolicznościach pojawia się skłonność do zachowań niezgodnych (np. w wyniku rozmycia odpowiedzialności).

Warto jednak zauważyć, że o ile psychologii naukowej udało się znaleźć swoistą równowagę pomiędzy personalistycznym i sytuacjonistycznym wyjaśnianiem zachowań ludzi (perspektywa interakcyjna), o tyle zazwyczaj nie pokrywa się to z potoczną – zdroworozsądkową tendencją, obserwowaną u większości ludzi. Jak pokazują badania wyraźnie widoczna jest bowiem tendencja nazywana naiwnym dyspozycjonizmem. Przejawia się to przede wszystkim w przecenianiu roli czynników wewnętrznych przy niedocenianiu wpływu sytuacji określanym jako podstawowy błąd atrybucji (Aronson, Wilson, Akert, 1997).

2.2. NA ILE RACJONALNI, NA ILE ULEGAJĄCY EMOCJOM?

Drugie z pytań jest jednym z bardziej kluczowych w psychologii, zarówno u jej początków, jak również współcześnie. To pytanie, które rozpatrywane może być w różnych ujęciach. Można zastanawiać się, co jest ważniejsze dla ludzkiego działania – emocje, czy rozum, emocjonalna czy poznawcza sfera? Można również stawiać pytanie, na ile te dwie sfery są wzajemnie od siebie zależne, uzupełniające się? Wreszcie, można formułować pytania odnoszące się do tego, które teorie dotyczące emocjonalności i racjonalnego funkcjonowania człowieka są tymi najbardziej adekwatnymi, wartościowymi poznawczo i praktycznie.

Solomon Asch planując swój eksperyment zmierzał do określenia, na ile jednostka będzie podatna na wpływ otoczenia, a dokładnie, w jakim stopniu opinie formułowane przez inne osoby będą w stanie zmodyfikować pogląd i opinię danej osoby.

W celu naukowej weryfikacji tego zagadnienia Solomon Asch wprowadzał osoby badane w specjalnie zaaranżowaną sytuację. Ich zadaniem była ocena podobieństwa długości odcinka wzorcowego (odcinek X) do trzech innych przykładowych odcinków (A, B, C). Różnice długości między odcinkami A, B, C były na tyle wyraźne, iż w normalnych okolicznościach większość osób nie miała trudności z udzieleniem prawidłowej odpowiedzi na to pytanie i wskazanie właściwego odcinka (odcinek B). Jednakże Solomon Asch aranżował sytuację, w której osoba badana udzielała odpowiedzi dopiero po przedstawieniu swoich odpowiedzi przez innych uczestników badania (byli to pomocnicy eksperymentatora, których zadaniem było udzielanie odpowiedzi nieprawidłowych). Autor eksperymentu chciał więc zweryfikować, na ile odpowiedzi innych osób, wskazujących nieprawidłową odpowiedź będzie w stanie zmodyfikować opinię prawdziwej osoby badanej.

Wyniki eksperymentu Solomona Ascha potwierdziły jego przypuszczenia. Okazało się,

że ponad 75% osób badanych przynajmniej w jednej próbie udzielało odpowiedzi niezgodnej ze swoim wewnętrznym przekonaniem.

Zaprezentowany powyżej schemat eksperymentu nie był jedynym. W innych wariantach eksperymentu Asch rezygnował z jednomyślności swoich pomocników (niejednomyślni pomocnicy eksperymentatora powodowali wyższy poziom skłonności do udzielania odpowiedzi zgodnych ze swoimi opiniami), modyfikował liczbę pomocników udzielających odpowiedzi (zwiększenie liczebności grupy wyrażającej pogląd na temat długości odcinków zazwyczaj przekładało się na wyższy poziom skłonności do konformizmu itp.)

Celem tego podrozdziału podręcznika z pewnością nie jest udzielenie wyczerpującej odpowiedzi na każde z tych pytań, ile zasygnalizowanie w jakich kierunkach toczyła się dyskusja nt emocjonalności i racjonalności jednostki. Co więcej, jak zauważa W. Łukaszewski - „przeciwstawianie sobie emocji i poznania, procesów „gorących” procesom „zimnym” nie ma większego sensu. Emocje w znacznym stopniu są odpowiedzialne za przebieg procesów poznawczych a procesy poznawcze silnie wpływają na przebieg procesów emocjonalnych. Istnieje wiele udokumentowanych dowodów na możliwość kontroli własnych emocji i wiele dowodów pokazujących niemożność takiej kontroli” (Łukaszewski, 2003, s. 230).

Wobec powyższego, w dalszej części podrozdziału zamiast przeciwstawienia sfery poznawczej emocjom omówione zostaną wybrane pojęcia i teorie, które pokazują swoiste przenikanie się tych sfer. Będą to pojęcia i teorie, które w subiektywnym przekonaniu autora mogą mieć istotne znaczenie dla pracy w zawodzie nauczyciela.

Jednym z takim pojęć, które ewoluowało, przesuując się niejako od sfery *stricte* poznawczej do emocjonalnej jest pojęcie inteligencji. Przez wiele lat kojarzone było przede wszystkim z poznawczym aspektem funkcjonowania jednostki. Było to widoczne chociażby w ujęciu zaproponowanym na początku XX wieku przez W. Sterna - twórcę pojęcia ilorazu inteligencji. Także w wielu później konstruowanych definicjach akcentowano dość wyraźnie aspekt poznawczy inteligencji. Dla przykładu Gottfredson stwierdzał, że jest to bardzo ogólna zdolność umysłowa, która obejmuje, m.in. umiejętność rozumowania, planowania, rozwiązywania problemów, myślenia abstrakcyjnego rozumienia złożonych kwestii, szybkiego uczenia się oraz uczenia się na podstawie osobistego doświadczenia” (Stern, 1997; za: Nęcka, 2003). Z kolei E. Nęcka zauważa, że inteligencja określa umiejętność przystosowania się przez jednostkę do nowych okoliczności, dzięki dostrzeganiu abstrakcyjnych relacji, korzystaniu z doświadczeń z przeszłości oraz adekwatnej kontroli nad procesami poznaw-

czymi. W 1994 roku 52 światowej sławy badaczy inteligencji zaproponowało, aby przyjąć, że inteligencja to: „bardzo ogólna zdolność rozumowania, planowania, rozwiązywania problemów, myślenia abstrakcyjnego, rozumienia złożonych idei, szybkość uczenia się i korzystania z doświadczeń” (Strelau, 2009, s.15)

Pomimo, iż znaczna część badaczy definiowała inteligencję odwołując się do sfery poznawczego funkcjonowania jednostki, to jednak pojęcie to pozostaje jednym z bardziej niedookreślonych i niejednoznacznie definiowanych w psychologii (Wiechnik, 1996). Sternberg porządkując różne teorie naukowe inteligencji dzieli je na kilka grup (por Tab.).

Tabela: Charakterystyka wybranych sposobów rozumienia inteligencji (oprac. na podstawie: Sternberg, 2000)

Sposób definiowania inteligencji	
Teorie psychometryczne	<ul style="list-style-type: none"> • Opierają się na pomiarze psychologicznych właściwości jednostki. • Teoria dwuczynnikowa Spearmana – inteligencja składa się z dwóch rodzajów czynników: ogólnego (inteligencja potrzebna w rozwiązywaniu wszystkich rodzajów testów inteligencji) oraz czynników specyficznych. • Teoria Guilforda – proponował model inteligencji zakładający istnienie 120 zdolności elementarnych.
Teorie przetwarzania informacji	<ul style="list-style-type: none"> • Określając inteligencję przez pryzmat tego, jak ludzie przetwarzają informacje podczas rozwiązywania zadań umysłowych (m.in. Hunt, Sternberg, Newell i Simon).
Teorie biologiczne	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria Hebba – uważał, że wielokrotne pobudzenie określonych receptorów przekłada się na tworzenie tzw. zespołów komórkowych, przy czym u ludzi bardziej inteligentnych te zespoły komórkowe mają bardziej złożony charakter. <p>Wyróżniał inteligencję:</p> <p>A (biologicznie zdeterminowana, wrodzona), inteligencję</p> <p>B (funkcjonowanie mózgu po okresie rozwoju, typowe dla przeciętnego poziomu funkcjonowania dojrzałej osoby) oraz</p> <p>C (określającą wynik w testach inteligencji).</p>

Teorie rozwojowe	<ul style="list-style-type: none"> • Akcentują rozwój inteligencji wraz z wiekiem jednostki. • Teoria J. P. Piageta – rozwój inteligencji przebiega w ramach czterech głównych okresów: sensomotoryczny (do 2 roku życia), stadium przedoperacyjne (2-7 rok życia), stadium operacji konkretnych (7-11 rok życia), stadium operacji formalnych (powyżej 11 roku życia). W stadium operacji formalnych jednostka potrafi posługiwać się nie tylko myśleniem konkretnym, ale również abstrakcyjnym oraz hipotetycznym. Potrafi rozpatrywać różne zagadnienia z odmiennych perspektyw. • Teoria Wygotskiego – w swojej teorii wprowadził m.in. pojęcie „strefy najbliższego rozwoju”
Podejście kulturowe	<ul style="list-style-type: none"> • Zakłada, że rozumienie inteligencji jest zależne od danej kultury. W skrajnej postaci odrzuca możliwość mierzenia inteligencji w różnych kulturach za pomocą tego samego – uniwersalnego narzędzia.
Podejście systemowe	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria Gardnera – zakładał, że inteligencja wyraża się na różne sposoby, w związku z tym proponował koncepcję inteligencji wielorakich. Wyróżniał siedem rodzajów inteligencji: Inteligencję Werbalną (słowną); Inteligencję Matematyczno-Logiczną; Inteligencję Wizualno-Przestrzenną; Inteligencję Fizyczno-Kinestetyczną; Inteligencję Muzyczno-Rytmiczną (słuchową); Inteligencję Interpersonalną (międzyludzką), Inteligencję Intrapersonalną (wewnętrzna).

Źródło: opracowanie własne

Wskazane w tabeli różne podejścia do inteligencji pokazują różnorodność podejść, akcentowanie odmiennych kwestii. Jak jednak zauważa Sterbnerg różnią się one „sposobami pomiaru, złożonością, a nawet definicją konstruktu. Każda teoria wnosi jednak coś interesującego do trwającej ciągle debaty na temat tego, czym jest inteligencja i jak ja można mierzyć” (Tamże, s. 31). W tym kontekście szczególnie cenne wydają się teorie systemowe, gdyż były one próbą połączenia wielu wcześniejszych, różnorodnych podejść.

Co więcej, wskazana w tabeli teoria inteligencji wielorakich Gardnera - wymaga bardziej szczegółowego wyjaśnienia ze względu na dużą popularność i praktyczne wykorzystanie w ramach systemów edukacyjnych w różnych krajach. Gardner uważa, że każdy człowiek posiada wiele różnych inteligencji, przy czym poszczególne rodzaje inteligencji charakteryzowane są przez specyficzne mechanizmy odbierania przez człowieka informacji z zewnątrz oraz

ich przetwarzania i wykorzystywania. Zdaniem Gardnera inteligencje służą rozwiązywaniu problemów lub/i tworzeniu produktów znaczących w danym okolicznościach, kontekście kulturowym lub społecznym (Gardner, 2009a). Co więcej Gardner częściowo przeciwstawiał się podejściu psychometrycznemu uznając, że nie istnieją uniwersalne narzędzia/techniki, pozwalające na wiarygodny pomiar w tym zakresie.

Z pewnością warto zauważyć, że teoria Gardnera z dużym oporem przedstawiała się na grunt naukowej psychologii głównie ze względu na wspomniane wcześniej przywiązanie psychologów do definiowania inteligencji w większym stopniu przez pryzmat sfery poznawczej. Koncepcja H. Gardnera odbiegała od tradycyjnego ujęcia inteligencji, rozszerza jego zakres i zmienia spojrzenie na nią (Kopik, Zatorska, 2010a) Zarzucano również Gardnerowi znaczny eklektyzm i brak naukowego uargumentowania wyboru siedmiu rodzajów inteligencji (sam Gardner uważał, że ta lista powinna być stopniowo aktualizowana i rozszerzana). Niemniej jednak teoria Gardnera spotkała się z dużo bardziej przychylną reakcją pedagogów i praktyków związanych zawodowo z obszarem edukacji, którzy w teorii inteligencji wielorakich dostrzegli szanse stworzenia punktu wyjścia dla nowego modelu edukacji dzieci i młodzieży.

W swojej teorii H. Gardner zakładał, że każdy człowiek posiada wszystkie siedem rodzajów inteligencji. Twierdził również, że są one wzajemnie silnie powiązane, oddziałują na siebie i przenikają się. Tworzą one specyficzny dla danej osoby układ, czyli profil inteligencji, podlegający zmianom w procesie rozwoju.

Wspomniane powyżej zainteresowanie koncepcją Gardnera wśród pedagogów i części psychologów edukacji, przełożyło się na opracowanie nowatorskiego podejścia do edukacji określanego jako „szkoła skoncentrowana na jednostce”. Co istotne, w sporym stopniu praktyczne wdrażanie teorii Gardnera do praktyki zostało poprzedzone licznymi projektami badawczymi, które miały odpowiedzieć na pytanie o skuteczność nowego modelu edukacyjnego. Następnie te projekty przerodziły się w kompleksowe działania pedagogiczne. Do tej pory uczeń był podporządkowany zasadzie oceniania na podstawie jednego wymiaru, zwanego inteligencją, a system szkolny nie dostrzegał zasadniczych różnic istniejących między dziećmi (Gardner 2002, s. 102).

Idea wykorzystania teorii inteligencji wielorakich w szkołach skoncentrowanych na jednostce, polega na realizacji programu, którego celem jest dostrzeżenie indywidualnych różnic między uczniami, wspieranie i równoważenie, zarówno ich zdolności specjalnych (kierunkowych), jak i ogólnych. Bardzo często stosuje się innowacyjne metody pracy, które pozwalają

na przyswojenie wiedzy i umiejętności przez osoby o różnych profilach inteligencji, nie tylko docenianych w szkołach tradycyjnych (czyli językowej i matematyczno-logicznej). Metody te są tworzone i wykorzystywane w celu uzyskania jak najlepszych efektów w pracy uczniów. Jedną z takich metod, innowacyjną i jeszcze w polskich szkołach nieznaną jest coaching talentów, który bazuje na naukowej podbudowie, jaką jest teoria inteligencji wielorakich.

Nie zawsze da się sformułować osiem różnych podejść dydaktycznych, adresowanych do ośmiu różnych inteligencji. Jednak im więcej inteligencji uda się zaangażować, tym więcej mostów poznawczych i neurologicznych połączy słabsze ośrodki naszego mózgu z ośrodkami lepiej rozwiniętymi (Armstrong, 2009, s.18).

Wpływ teorii inteligencji wielorakich na edukację w wielu krajach świata jest coraz szerszy i bardzo znaczący (Chen, Moran, Gardner, 2009). Szkoły „gardnerowskie” znane są w krajach Europy, Azji, Ameryki Północnej i Południowej. Interpretacje i zastosowania teorii Gardnera można odnaleźć w takich krajach, jak: Anglia, Australia, Bangladesz, Chiny, Dania, Filipiny, Holandia, Irlandia, Japonia, Kanada, Korea Południowa, Makao, Norwegia, Polska, Szwajcaria czy Włochy. W każdym z tych krajów, w oparciu o teorię IW powstają nowe inicjatywy edukacyjne. Jedną z nich jest w Polsce koncepcja *Wielointeligentnej edukacji*, stworzona na potrzeby wczesnych etapów edukacyjnych, a obecnie ciesząca się coraz większym zainteresowaniem na wyższych etapach, jako innowacyjne podejście do kształcenia młodzieży.

Poza pojęciem inteligencji na gruncie psychologii naukowej stworzono szereg innych koncepcji opierających się na założeniu o ścisłym powiązaniu aspektu poznawczego z emocjonalnym. Jednym z przykładów takiego podejścia jest koncepcja zaproponowana przez Susan Fiske. W swojej teorii założyła, że reakcja na nowo poznawane obiekty (osoby) przebiega dwuetapowo: początkowo następuje kategoryzacja (poznawcza), a następnie faza afektywna (emocjonalna). Pierwsza z nich związana jest bezpośrednio z aktywizowaniem schematów społecznych. Tak więc jednostka dąży po pierwsze do skategoryzowania obiektu poprzez odwołanie się do jego nazwy (np. uczeń LO) lub za pomocą dopasowania właściwości konkretnej osoby do właściwości prototypu lub egzemplarza kategorii. Oczywiście, łatwość dokonania kategoryzacji zależy od tego, na ile napotkany obiekt pasuje do kategorii, którą dysponuje podmiot. Jeżeli więc jednostka dysponuje identyfikatorem danej kategorii lub charakterystyczną dla niej konfiguracją cech, następuje kolejna faza – afektywna, w której podmiot przenosi swój stosunek emocjonalny wobec całej kategorii na konkretny obiekt (Wojciszke, 2002).

Może jednak zaistnieć sytuacja, w której zestaw cech obiektu, z którym styka się jednostka nie będzie odpowiadał żadnej z kategorii. Wówczas następuje systematyczne analityczne przetwarzanie poszczególnych właściwości danej jednostki. W tym przypadku, następująca w drugiej fazie modelu reakcja afektywna jest wynikiem uśrednienia i zsumowania ładunków emocjonalnych każdej z cech (Mandrosz, 1999). Naturalnie przetwarzanie kategorialne jest zdecydowanie bardziej ekonomicznym sposobem przetwarzania informacji niż analityczne.

2.3. W JAKI SPOSÓB ZBADAĆ ZACHOWANIE CZŁOWIEKA?

Ostatnie z pytań towarzyszy psychologom i psychologii przez cały czas, począwszy od introspekcji proponowanej przez twórcę laboratorium badań psychologicznych w Lipsku, aż do czasów współczesnych, gdy wiele z badań prowadzonych jest przy wykorzystaniu nowoczesnych i zaawansowanych technologicznie urządzeń i programów.

Z jednej strony, to pytanie, czy jest możliwe empiryczne poznanie zachowania i funkcjonowania psychicznego jednostki. Z drugiej natomiast, w jaki sposób, przy użyciu jakich technik możemy dokonać tego pomiaru w sposób naukowo poprawny. Wprawdzie ponad stuletni dorobek psychologii powoduje, że metody badań w psychologii są znacznie bardziej bogate niż miało to miejsce pod koniec XIX wieku. Niemniej jednak, nadal wiele z metod badań w psychologii nie jest wolne od słabości, zniekształceń itp. Jest to tym bardziej problematyczne, iż w przypadku psychologii pomiar dotyczy zwykle charakterystyk złożonych, abstrakcyjnych wymagających często podejścia pośredniego, które może skutkować licznymi błędami (Pietrulewicz, Winter, 2014). Warto więc krótko przyjrzeć się podstawowym metodom badawczym (ich ograniczeniom oraz zaletom), gdyż to właśnie przy ich wykorzystaniu sformułowano szereg koncepcji i praw psychologicznych itp. przedstawionych także w dalszej części niniejszego podręcznika. Zdecydowana większość badań naukowych, prowadzonych na gruncie psychologii, było i jest przy wykorzystaniu metody obserwacyjnej, korelacyjnej lub eksperymentalnej.

Pierwsza z nich – obserwacja, definiowana jest najczęściej jako zapis zachowań jednostki przy jednoczesnym zredukowaniu lub braku wpływu na przebieg tych zachowań (Wojciszke, 2002). Inaczej ujmując, w ramach obserwacji badacz niejako rejestruje określone aspekty zachowania się człowieka, kategoryzuje je, aby móc na tej podstawie sformułować określone wnioski na temat prawidłowości itp. Jest to z pewnością metoda, która nie wymaga od badacza specjali-

stycznych umiejętności lub wysokich nakładów organizacyjnych. Inną zaletą obserwacji jest także fakt, że zapewnia wysoki poziom realizmu, dzięki temu, że zachowanie człowieka analizowane jest w naturalnych dla niego sytuacjach, w typowych warunkach.

Niestety oprócz relatywnie niskich kosztów, braku konieczności specjalistycznego przygotowania i możliwości prowadzenia badania w naturalnych warunkach istnieje także szereg ograniczeń tej metody. Jednym z najważniejszych jest fakt, że precyzja badania obserwacyjnego warunkowana jest w znacznej mierze stopniem subiektywizmu badacza. Osoba prowadząca badanie obserwacyjne może w sposób mniej lub bardziej intencjonalny zniekształcać obserwowane zachowania, ze względu na swoje postawy, pragnienia, doświadczenia, ograniczenia poznawcze itp. Rzutuje to wówczas na jakość badania obserwacyjnego i może prowadzić do licznych artefaktów.

Jednym z przywoływanych błędów jest również podatność metody obserwacyjnych na wykrywanie zależności pozornych – realnie nie mających znaczenia, ale dających się zaobserwować w trakcie badania. Aby wykluczyć tego rodzaju zniekształcenia bardzo często badania obserwacyjne prowadzone są z udziałem kilku obserwatorów lub z wykorzystaniem odpowiednio przygotowanych wcześniej arkuszy obserwacyjnych, które mają zwiększyć poziom obiektywizmu badania. Dodatkowo istotnym działaniem zwiększającym diagnostyczność obserwacji jest odpowiednie przeszkolenie osób prowadzących obserwację, dzięki czemu sposób ich obserwacji staje się bardziej zbliżony – porównywalny.

Warto także zauważyć, że metoda obserwacyjna nie daje możliwości badania wszystkich zjawisk i zachowań człowieka. Ze względów etycznych lub technicznych nie jest możliwe prowadzenie badań obserwacyjnych w przypadku zachowań występujących rzadko, mających miejsce w sytuacjach intymnych (tamże). W związku z tym, zakres zachowań podlegających badaniu obserwacyjnemu jest w pewnym zakresie ograniczony.

Tabela: Charakterystyka podstawowych odmian obserwacji.

Odmiana metody obserwacyjnej	Opis
Dorywcza vs systematyczna	Obserwacja dorywcza (przypadkowa) nie ma formy zaplanowanej, nie podlega realizacji jakiegoś celu badawczego. Obserwacja systematyczna ma charakter powtarzalny, zaplanowany w celu wykluczenia incydentalności obserwowanych zachowań itp.

<p>Obserwacja fotograficzna vs obserwacja próbek czasowych</p>	<p>W przypadku obserwacji fotograficznej proces obserwacji przebiega w sposób stały – nieprzerwany przez dłuższy interwał czasu. W przypadku obserwacji próbek czasowych prowadzona jest ona w krótszych odstępach czasowych.</p>
<p>Obserwacja czynna (uczestnicząca) vs obserwacja bierna</p>	<p>W obserwacji uczestniczącej badacz niejako przyjmuje rolę jednego z członków, postaci obserwowanej grupy/ sytuacji itp.</p>

Wskazane powyżej zalety i ograniczenia obserwacji mogą ujawnić się w różnym stopniu, w zależności od rodzaju stosowanej obserwacji. Niemniej jednak podstawową słabością metody obserwacyjnej, niezależnie od jej odmiany, jest brak możliwości określenia zależności przyczynowo-skutkowych. Jest to jednak wada także drugiej metody badawczej w psychologii, jaką jest badanie korelacyjne.

Metoda korelacyjna polega na pomiarze przynajmniej dwóch zmiennych w celu określenia poziomu ich współzmienności – wzajemnej zależności. Dla przykładu badacz może przeprowadzić badania korelacyjne, w ramach których zmierzy dwie przykładowe zmienne w postaci poziomu inteligencji emocjonalnej uczniów oraz częstości wchodzenia w konflikty interpersonalne. Badając te dwie zmienne w grupie uczniów można określić, czy występuje między nimi korelacja, tj. współzależność. Jeśli uzyskane wyniki pokażą, że wzrostowi poziomu inteligencji emocjonalnej towarzyszy wzrost liczby konfliktów wówczas badacz będzie miał podstawy do stwierdzenia współzależności (korelacji dodatniej w tym przypadku – większa wartość jednej zmiennej wiąże się z większą wartości innej zmiennej). Może jednak okazać się, że istnieje zależność, aczkolwiek ma ona charakter ujemny – odwrotny, wówczas gdy wyższy poziom inteligencji emocjonalnej będzie wiązał się z niższą liczbą inicjowania konfliktów interpersonalnych.

Badania korelacyjne należą do często stosowanych w ramach współczesnej psychologii. Wynika to po części z faktu, że stwarzają możliwość jednoczesnego uwzględnienia w badaniu wielu różnych zmiennych (np. wyników w podskalach różnych kwestionariuszy, testów itp.). Trzeba przy tym jednak zaznaczyć, że zastosowanie tej metody wymaga od badacza możliwości użycia sprawdzonych psychometrycznie⁴ metod w postaci, np.: kwestionariuszy, skal

⁴ Weryfikacja psychometryczna obejmuje przede wszystkim sprawdzenie poziomu trafności (czy kwestionariusz mierzy to co ma mierzyć), poziomu rzetelności (czy kwestionariusz dobrze mierzy to co ma mierzyć, tj. czy dostarcza względnie stałych wyników, np. wraz z upływem czasu lub w zależności od zmian okoliczności).

szacunkowych, testów.

Dzięki temu, stosując kilka kwestionariuszy/skał możliwe jest jednoczesne analizowanie, np. współzmienności kilkunastu lub kilkudziesięciu zmiennych, w różnych wzajemnych układach. Badacz w sposób dość szybki i względnie tani ma możliwość zweryfikowania istnienia powiązań pomiędzy znaczną liczbą zmiennych. Jednakże, tak jak wspomniano powyżej, metoda korelacyjna nie jest podstawą do określenia zależności przyczynowo-skutkowej. Inaczej ujmując na podstawie uzyskanych wyników możemy jedynie określić, że występuje współzależność między zmiennymi na takim lub innym poziomie lub, że tej współzależności nie ma. Aczkolwiek wynik badań korelacyjnych nie jest podstawą do sformułowania wniosku, który będzie stwierdzał, że zmienna X wpływa na wzrost zmiennej Y.

W kontekście ograniczeń metody obserwacyjnej i korelacyjnej, trzecia z metod: eksperyment, wydaje się najbardziej wartościowa. Przede wszystkim ze względu na fakt, że daje możliwość weryfikowania stopnia wpływu jednej zmiennej (nazywanej zmienną niezależną) na inną zmienną (nazywaną zmienną zależną). Inaczej ujmując specyfika eksperymentu polega na tym, że badacz modyfikuje wartość zmiennej niezależnej, tj. wywołuje celowo określoną „zmianę”, określony poziom danej cechy (np. poziom zdenerwowania). Czyni to w celu sprawdzenia, czy zmiana zmiennej niezależnej spowodowała modyfikację innej zmiennej (zależnej). Dla przykładu, czy zwiększenie poziomu zdenerwowania u danego człowieka spowodowało trudności z zapamiętywanie tekstu wiersza.

Wskazane powyżej trzy metody badawcze należą do najczęściej stosowanych w psychologii. Tak jak wspomniano każda z nich ma swoje zalety i ograniczenia, jednakże ich łączenie lub badanie podobnych zjawisk, przy zastosowaniu różnych metod, z pewnością mogą przełożyć się na efektywność naukowego pomiaru. Przy ich wykorzystaniu dookreślono szereg zjawisk, praw psychologicznych i teorii, mających zastosowanie w pracy nauczyciela. Wybrane z nich będą przedmiotem analizy także w kolejnych rozdziałach podręcznika.

PODSUMOWANIE

W rozdziale przedstawiono ogólną charakterystykę głównych perspektyw teoretycznych stworzonych na gruncie psychologii. Behawioryzm, psychoanaliza, psychologia humanistyczna oraz psychologia poznawcza do dzisiaj dostarczają wyjaśnienia funkcjonowania człowieka akcentując odmienne aspekty, posługując się zróżnicowanym aparatem pojęciowym. Postawiono

również trzy wybrane pytania jak przyczynek do przedstawienia kilku zagadnień będących przedmiotem refleksji oraz prac empirycznych na gruncie psychologii.

3. WYKORZYSTANIE WYBRANYCH ELEMENTÓW COACHINGU W PRACY NAUCZYCIELA

Doskonalenie metod i technik pracy nauczyciela wielokrotnie możliwe było dzięki adaptacji wybranych rozwiązań z innych obszarów, instytucji. Jednym przykładów „przeszczepiania” pewnych rozwiązań na grunt edukacji są coraz bardziej popularne próby wykorzystania elementów pracy coachingowej w doskonaleniu warsztatu nauczyciela.

Efekty tych prób adaptacji bywają zróżnicowane, w sporej części pozostają niedookreślone, gdyż brakuje pogłębionych badań na ten temat. Brak rzetelnych badań w tym zakresie nie powinien jednak zamykać możliwości przedstawienia głównych metod i technik pracy typowych dla coachingu. Istnieje bowiem potrzeba przedstawienia podstawowych założeń coachingu, aby nauczyciel mógł określić, na ile jest to metoda pracy, która może mieć zastosowanie w realiach funkcjonowania w szkole, w pracy z uczniem oraz we współpracy z rodzicem.

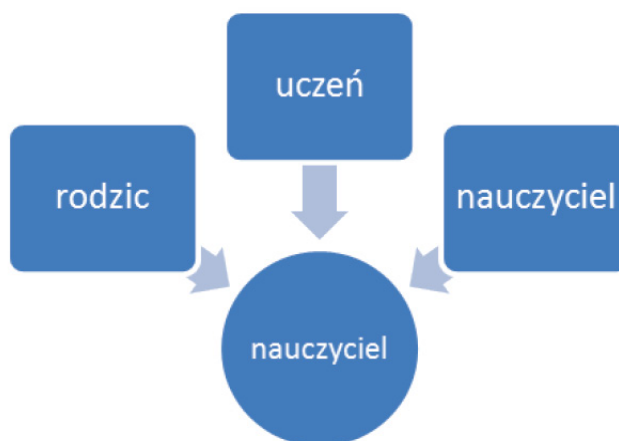
Ocenę tego, na ile istnieje przestrzeń na zastosowanie coachingu we współczesnym systemie edukacji pragnę pozostawić czytelnikowi. Intencją autora tego rozdziału było przede wszystkim przedstawienie podstawowych informacji na temat wybranych aspektów pracy coachingowej, które przez niektórych badaczy i praktyków uznawane są za przydatne w pracy nauczyciela. Inaczej ujmując, celem autora nie jest przekonywanie czytelników do tego, aby stosowali lub odrzucili elementy warsztatu pracy coacha, ile przede wszystkim zapoznanie czytelników z ideą coachingu, stwarzającą możliwość samodzielnego określenia możliwości jej praktycznego wykorzystania.

Co więcej, istotnym założeniem niniejszego rozdziału jest potraktowanie kwestii coachingu jako punktu wyjścia do dyskusji nad kluczowymi kompetencjami, umiejętnościami nauczyciela. Dlatego też szczególny nacisk położono na kwestię komunikacji interpersonalnej, jako jednego z kluczowych warunków odpowiedniego budowania relacji nauczyciela z uczniem oraz rodzicem. Przedstawiono również znaczenie budowania samoświadomości ucznia.

Wybór właśnie coachingu jako punktu wyjścia do dyskusji nad kompetencjami nauczyciela i nowymi metodami jego pracy wynika przede wszystkim z rosnącego zainteresowania tą metodą pracy oraz postępującą jej profesjona-

lizacją. Coaching jako metoda pracy od wielu lat kojarzony był przede wszystkim z obszarem doskonalenia kompetencji pracowników, ze sferą rozwoju zasobów ludzkich oraz traktowany był jako metoda pracy głównie z osobami dorosłymi w kontekście rozwoju zawodowego. Jak pokazują badania i analizy wielu niezależnych instytucji (m.in. AMA - American Management Association – 2008 r.), rynek usług coachingowych wykazuje wysoce dynamiczny potencjał wzrostu, co wyraża się m.in. w profesjonalizacji zawodu coacha, wyodrębnianiu nowych rodzajów coachingu, upowszechnianiu technik pracy coachingowej w zupełnie nowych obszarach.

W tym kontekście wykorzystanie założeń, metod pracy typowych dla coachingu może mieć miejsce na różnych płaszczyznach, co ilustruje poniższy schemat:



Ryc. Obszary zastosowania elementów coachingu w pracy nauczyciela
Źródło: opracowanie własne

Jak przedstawiono na powyższym schemacie stosowanie wybranych aspektów pracy coachingowej może mieć miejsce zarówno w relacji z uczniem, rodzicem, ale także we współpracy z innymi nauczycielami lub zarządzaniu zespołem nauczycieli (por. Grzymkowska, 2012; Łukowska, 2011). Na każdej z tych płaszczyzn, zupełnie inne metody pracy coacha mogą nabierać szczególnego znaczenia.

W niniejszym rozdziale zaprezentowano wybrane aspekty coachingu, które mogą mieć pośrednie lub bezpośrednie zastosowanie w pracy nauczyciela nie tylko z uczniem, ale także z rodzicem oraz innym nauczycielem. Rozdział składa się z trzech głównych części. Celem pierwszej jest

przede wszystkim przybliżenie samej tematyki i założeń procesu coachingu – wskazano w niej podstawowe zagadnienia, pojęcia, związane z procesem coachingu. W drugiej części rozdziału omówiono wybrane psychologiczne uwarunkowania skuteczności procesu coachingu. Warto przy tym podkreślić, że wskazane uwarunkowania mają charakter w pewnej mierze uniwersalny, tj. wpływają na przebieg procesu coachingu, ale także mają znaczenie dla szeroko pojętego budowania pożądanej relacji nauczyciela z uczniem i/lub rodzicem. (są to m.in. kwestie dotyczące zasad skutecznej komunikacji oraz mechanizmów tworzenia się i rozwijania samoświadomości ucznia i nauczyciela).

W części trzeciej skoncentrowano się głównie na aspekcie praktycznym zastosowania coachingu w pracy nauczyciela, przedstawiając charakterystykę podstawowych metod typowych dla coachingu grupowego oraz przybliżając założenia jednego z modeli pracy coacha.

3.1. POJĘCIE COACHINGU

Realizacja coachingu wymaga przyjęcia pewnej konwencji działania, częściowo odmiennej od innych form wsparcia/rozwoju i pracy z drugim człowiekiem takich jak, m.in.: mentoring, doradztwo, terapia. Bliskość znaczeniowa każdego z tych pojęć często prowadzić może do używania ich zamiennie w języku potocznym lub przypisywania im nie do końca poprawnego znaczenia i funkcji (por. Jarvis, 2004; Clutterbuck, 2002). W celu odróżnienia coachingu od innych sposobów pracy związanej z drugą osobą (uczniem, rodzicem, klientem, pacjentem itp.), poniżej krótko przedstawiono ogólne założenia coachingu.

Coaching można ująć jako krótkoterminową interwencję, której celem jest poprawa wyników lub rozwój określonej kompetencji (Clutterbuck; 2003), proces pomagania ludziom mający na celu dotarcie do ich szczytowych możliwości (który polega na rozwijaniu silnych stron, pomocy w pokonywaniu wewnętrznego oporu i przekroczeniu własnych ograniczeń w celu osiągnięcia osobistej doskonałości) (Dilts, 2003) lub interaktywny proces pomagający drugiej osobie w podniesieniu efektywności działania, polepszeniu funkcjonowania oraz wspomagający jej rozwój.

Działanie nauczyciela w ramach coachingu ma postać procesu, w którym główne decyzje podejmuje druga strona (rodzic, nauczyciel, czasami uczeń). Coaching koncentruje się na obecnej sytuacji coachowanego oraz myśleniu w perspektywie przyszłościowej – czyli osiągnięciu wyznaczonych celów oraz dokonywaniu określonej zmiany (Kołodkiewicz, 2009).

W tradycyjnie pojmowanym coachingu praca coacha odnosi się głównie do poziomu zachowań klienta, pomagając mu w poprawie efektywności konkretnych, podejmowanych przez niego działań (O'Connor, Lages, 2010). Zgodnie z tym podejściem, nauczyciel-coach obserwuje zachowanie partnera interakcji⁵ i pomaga zmodyfikować jego wzorce zachowań w konkretnych sytuacjach, kontekstach.

Coaching może przyjmować również formę bardziej inspirującą i wspierającą. Wówczas coach dzieli się swoimi wyobrażeniami, metaforami, spostrzeżeniami, unikając przy tym wprost formułowanego doradzania. Zachęca do podejmowania różnych aktywności, uczenia się oraz precyzowania swoich oczekiwań, w celu lepszego planowania działań (Bennewicz, 2011). Motywuje i inspiruje ucznia lub rodzica do działania oraz do osiągnięcia coraz większych sukcesów.

Niezależnie od występujących w literaturze przedmiotu różnic w definiowaniu coachingu ich wspólnym mianownikiem jest podkreślenie znaczenia relacji partnerskiej pomiędzy coachem a klientem, w ramach której oboje działają w interesie rozwoju klienta, osiągnięcia jego celów i aspiracji (por. Wujec, 2012). Jest to z pewnością założenie, które wywoływać może uzasadnione obawy ze strony wielu nauczycieli, uważających, że relacja partnerska będzie czynnikiem niszczącym ich autorytet i prowadzącym do zaburzenia relacji nauczyciel – uczeń. Warto jednak przypomnieć, że zgodnie z Ryc. 2.1., omawiany w niniejszym rozdziale coaching traktowany jest jako metoda pracy nie tylko na płaszczyźnie nauczyciel-uczeń, ale również nauczyciel-rodzic oraz nauczyciel-nauczyciel.

Coaching realizowany jest zwykle w ramach pewnego z góry określonego schematu. Dla przykładu według PIFS (Polska Izba Firm Szkoleniowych) proces coachingu powinien przebiegać według następujących etapów:

- a) Określanie i redefiniowanie celu/obszaru pracy
- uzgadnianie z klientem obszaru i/lub celów pracy przed rozpoczęciem coachingu,
 - określanie przez klienta przy wsparciu coacha zachowań spodziewanych po zakończeniu procesu, jako mierzalnych kryteriów realizacji celów,
 - określanie spodziewanego wkładu planowanej sesji w realizację przyjętego celu/obszaru pracy,
 - bieżące doprecyzowywanie, redefiniowanie obszaru/celów coachingu w trakcie trwania procesu.

⁵ Osoba będąca obiektem pracy coacha z reguły w literaturze określana jest mianem klienta. W niniejszym rozdziale celowo zrezygnowano z tego rodzaju terminologii, uznając, że może budzić skojarzenia nieadekwatne do realiów życia szkoły.

- b) Zawieranie i dostosowywanie kontraktu
- wyczerpujące przedstawienie informacji na temat coachingu, zasad, ról, poufności przed rozpoczęciem właściwych sesji coachingowych,
 - kontraktowanie coachingu jako usługi – zawarcie umowy określającej, m.in. liczbę spotkań, poufność (informacje o procesie dla organizacji nie o treści), możliwość wyboru coacha,
 - kontraktowanie coachingu jako procesu – ustalanie ról, zasad, reguł, uzyskanie zaangażowania klienta,
 - honorowanie kontraktu w pracy z Klientem i przeprojektowywanie go, jeżeli jest to potrzebne,
 - zarządzanie relacjami z wszystkimi osobami zainteresowanymi.
- c) Realizacja coachingu
- proces coachingu złożony jest z sesji coachingowych, zadań wykonywanych pomiędzy sesjami, możliwych obserwacji w trakcie pracy i innych metod gromadzenia informacji o kliencie,
 - sesje coachingowe – okresowe spotkania coacha i Klienta, które obejmują: przegląd sytuacji obecnej Klienta, informacje zwrotne ze strony coacha, formułowanie wniosków, wybór strategii dojścia do celów, planowanie działań,
 - zadania pomiędzy sesjami – wynikające z zobowiązań podjętych podczas sesji lub powstałe w wyniku tej sesji,
 - gromadzenie informacji o Kliencie – za wyraźną zgodą Klienta: obserwacja Klienta, analiza dokumentów, wywiady.
- d) Dokonywanie przeglądu wyników i postępów
- określanie wkładu danej sesji w realizację celu/ obszaru pracy, przegląd wyników i postępów coachingu w trakcie i na zakończenie procesu,
 - wyciąganie wniosków i planowanie działań na podstawie dokonanego przeglądu.

Przytoczony powyżej schemat działania w ramach coachingu jest typowy dla procesu realizowanego głównie w celu rozwoju osób dorosłych zainteresowanych podnoszeniem własnych kompetencji. Pokazuje on jednak pewną filozofię działania, wyrażającą się w procesualnym podejściu do pracy z drugą osobą, praktycznym wdrażaniu wypracowanych w ramach coachingu rozwiązań itp. Specyfikę działania w ramach coachingu przedstawiono na rycinie poniżej:



Ryc. Założenia coachingu

Źródło: Opracowanie własne na podst. Sloman, 2010.

Celem coachingu jest doprowadzenie do optymalizacji działań drugiej osoby, podejmowania bardziej adekwatnych decyzji, stawiania sobie konkretnych celów oraz efektywnego wykorzystania posiadanych przez siebie zasobów. Przy czym realizacja coachingu wymaga przyjęcia kilku kluczowych założeń, spośród których część wydaje się szczególnie adekwatna do realiów pracy nauczyciela:

- we współpracy należy uwzględniać wszystkie aspekty funkcjonowania drugiej osoby. Nauczyciel-coach przyjmuje więc podejście holistyczne (por. Wujec, 2012);
- przyjmuje się, że osoba uczestnicząca w procesie coachingu posiada bogate zasoby i potrafi znajdować najlepsze dla siebie rozwiązania, w związku z czym należy skłonić ją do wykorzystania swojego potencjału,

- klient jest odpowiedzialny za swoje zaangażowanie w relację i działanie, którego się podejmuje,
- coaching opiera się na partnerstwie pomiędzy coachem a drugą osobą,
- coaching integruje uczenie się z pobudzaniem, motywowaniem klienta do podejmowania działań (m.in. dzięki wyznaczaniu planów działania, zachęcaniu do podjęcia decyzji, dzieleniu się obserwacjami, zadawaniu pytań) (Kołodkiewicz, 2009).

Wskazane powyżej cechy charakterystyczne coachingu stanowią też o jego odmienności względem innej z metod pracy, określanej mianem mentoringu. Wspomniany mentoring wyrasta z idei praktyk zawodowych, kiedy to bardziej doświadczona, zwykle starsza wiekiem osoba przekazywała swoją wiedzę na temat możliwości wykonywania poszczególnych zadań i efektywnego funkcjonowania w sferze zawodowej. Mentoring, w odróżnieniu od coachingu, zakłada więc bycie przewodnikiem dla drugiej osoby poprzez odkrywanie jej nieuświadomionych jeszcze kompetencji i pomoc w pokonywanie oporów wewnętrznych. Mentor pomaga wpływać na przekonania i wartości danej osoby i kształtować je, często poprzez pokazanie własnego przykładu (O'Connor, Lages, 2007). Coaching, jak stwierdza L. Czarnkowska, jest bardziej stworzeniem niejako lustra dla drugiej osoby, w którym może ona się przyjrzeć sobie, swoim potrzebom, obawom itp.

Współczesny nauczyciel, który poprzez swoją pracę kształtuje drugiego człowieka, przekazuje mu wartości i dba o to, by zostały one przyjęte (Kowalik, 2012), często może wchodzić w większym stopniu w rolę mentora niż coacha. Nauczyciel-mentor dobrze zna swoich uczniów, odpowiednio współkształtuje proces ich edukacji, zmierza w stronę pierwszych sukcesów i porażek (np. poprzez udział w konkursach i olimpiadach), udziela rad, wskazówek, dzieli się doświadczeniem i wiedzą, jaką posiada.

Warto też dodać, że pomimo pewnych różnic między mentoringiem a coachingiem (tabela poniżej) możliwe jest również wskazanie między nimi podobieństw – obie metody odnoszą się do pracy z uczniem/rodzicem w relacji bezpośredniego kontaktu jednej osoby z drugą, która stwarza możliwość do refleksji, nauki i rozwoju (Javris, 2004). W rzeczywistości role coacha i mentora mogą się w niektórych obszarach na siebie nakładać.

Tabela: Mentoring vs coaching

Mentoring	Coaching
Relacja, która może trwać długi czas.	Relacja, która ma zazwyczaj ustalone ramy czasowe.
Relacja może być bardziej nieformalna, a spotkania mogą odbywać się w miejscu i czasie dogodnym dla „mentorowanego”.	Zazwyczaj proces ten jest bardziej ustrukturalizowany niż mentoring, a spotkania są regularnie planowane.
Długotrwały proces, wymagający szerszego spojrzenia na ucznia.	Proces krótkotrwały i skoncentrowany na konkretnych obszarach rozwoju.
Nauczyciel-mentor jest z reguły dużo bardziej doświadczony i wykwalifikowany niż osoba mentorowana w danej dziedzinie. Często jest to osoba starsza, która może przekazywać wiedzę, doświadczenie.	Coaching z reguły nie wymaga, by coach posiadał wiedzę i bezpośrednie doświadczenie w dziedzinie, w której specjalizuje się podopieczny (nauczyciel matematyki może być coachem ucznia osiągnącego doskonałe wyniki w biologii).
Nauczyciel-mentor obraca się raczej wokół zwiększenia profesjonalizmu ucznia, osiągnięcia przez niego lepszych wyników w nauce.	Coach skupia się bardziej na rozwoju konkretnych obszarów, na konkretnych kwestiach.
Nauczyciel-mentor, korzystając ze swojego doświadczenia udziela rad, sugeruje rozwiązania.	Nauczyciel-coach nie proponuje gotowych rozwiązań, ani nie prowadzi poradnictwa, a jedynie prowadzi coachowanego, by doszedł sam do odpowiedniego rozwiązania.

Źródło: Opracowanie własne, na podst. Jarvis, 2004.

Niezależnie od wskazanych w tabeli różnic, pewne elementy każdej z tych dwóch metod mogą znaleźć częściowe zastosowanie w pracy nauczyciela z uczniem lub w relacji z rodzicem. Przede wszystkim coaching koncentrując się na wybranych obszarach rozwoju staje się niezwykle cenną metodą z punktu widzenia zarządzania talentami uczniów (możliwość takiej nie daje mentoring skupiający się na bardziej ogólnym spojrzeniu na ucznia, jego postępy w nauce, efektywność itp.).

3.2. COACHING W SYSTEMIE SZKOLNYM – TRUDNOŚCI I MOŻLIWOŚCI WDRAŻANIA COACHINGU NA TERENIE SZKOŁY

Wdrożenie wybranych założeń typowych dla coachingu na terenie szkoły jest procesem złożonym. Wynika to z wielu względów. Przede wszystkim, jak wspomniano powyżej, coaching jest metodą relatywnie nową w polskim systemie edukacji⁶. Konsekwencją tego faktu mogą być, m.in.:

- opór środowiska nauczycieli wobec wykorzystania coachingu, wynikający z określonych nawyków, przyzwyczajzeń w zakresie pracy z uczniami/rodzicami;
- niechęć środowiska nauczycieli wobec metody coachingu wynikająca z niejednorodnego sposobu rozumienia coachingu w ramach poszczególnych jego odmian itp.;
- opór zarówno środowiska uczniów i nauczycieli (także rodziców), wynikający z różnego sposobu definiowania samego pojęcia coachingu lub braku znajomości specyfiki tej metody. Jest to jedno z podstawowych zagrożeń, które może powodować trudności z wdrożeniem metody coachingu.

Autorzy opowiadający się za stosowaniem elementów pracy coacha w kontakcie z uczniem wskazują, że wymaga to przestrzegania kilku zasad (por. Wilczyńska i in., 2011):

- Zaakceptuj ucznia takiego, jakim jest. On zwykle nie oczekuje „naprawiania”. Zasada ta pozwala coachowi skupić się na rozwoju ucznia, a nie na redukcji jego deficytów i „niewłaściwych” zachowań, czy „błędnych” przekonań. Dodatkowo zwraca uwagę na szacunek do ucznia, akceptację i tolerancję jego osoby. Coach nie jest osobą, która ma „naprawić” ucznia, gdyż z założenia uczeń nie jest „popsuty”.
- Uczeń dysponuje zasobami, aby osiągnąć cel. Zasada ta zakłada, że rozwiązania leżą w rękach ucznia, który ma wystarczające zasoby – takie jak kreatywność – aby je wypracować. To coach zadaje pytania, a uczeń odpowiada. Taka postawa nauczyciela sprawia, że uczeń czuje się osobą kompetentną i wartościową. Wiara coacha w potencjał ucznia sprawia, iż w sytuacji zwątpienia, obecność nauczyciela jest bardzo motywująca i pozwala uczniowi iść dalej i osiągać kolejne cele. Dodatkowo uczniowi łatwiej uwierzyć we własne możliwości wówczas, gdy sam coach-nauczyciel wierzy w jego możliwości.

⁶ Znaczna część zagadnień przedstawionych w niniejszym rozdziale była również przedmiotem rozważań autora w innym opracowaniu dotyczącym coachingu talentów, stworzonym na użytek projektu „Inteligentny rozwój drogą do sukcesu i kariery” (praca niepublikowana).

- Osoba uczestnicząca w coachingu podejmuje najlepsze decyzje, jakie są możliwe w danym momencie. Osoba pracująca zgodnie z założeniami coachingu przyjmuje założenie, że ludzie spośród dostępnych im możliwości, wybierają tę najlepszą. W myśl tej zasady, każdy człowiek najlepiej potrafi ocenić, które rozwiązanie jest dla niego optymalne – biorąc pod uwagę kontekst sytuacyjny, własny system wartości i szereg innych czynników, które mają wpływ na podejmowane decyzje. Zgodnie z powyższą zasadą, nauczyciel nie ocenia decyzji podejmowanych przez ucznia lub rodzica. Co za tym idzie, coach powinien szanować system wartości ucznia, jego odrębność, przekonania, potrzeby.
- Za zachowaniem ucznia stoi pozytywna intencja. Zgodnie z tą zasadą uznaje się, że motywacje działań innych ludzi są pozytywne, jedynie ich efekty mogą okazać się negatywne. Analizowanie danych zachowań w kontekście dobrej intencji innej osoby, pomoże lepiej go zrozumieć.

Wskazane powyżej zasady pracy nauczyciela-coacha mogą budzić ambiwalentną postawę wśród nauczycieli lub osób, które przygotowują się do pracy nauczyciela. Źródłem tej ambiwalencji jest przede wszystkim postrzegana odmienność charakteru relacji coach – klient w odniesieniu do nauczyciel – uczeń. Najważniejsze różnice między relacjami tworzonymi w ramach coachingu oraz w kontaktach szkolnych przedstawia poniższa tabela:

Tabela: Relacja nauczyciel-uczeń vs coach-uczeń

Relacja nauczyciel-uczeń/rodzic	Relacja coach-uczeń/rodzic
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Działanie według zasad wyznaczonych przez nauczyciela 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Działanie według wspólnie wypracowanych reguł (np. w ramach kontraktu)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nauczyciel ocenia postępy, zachowania ucznia stawiając oceny, udzielając pochwał itd. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coach nie ocenia, jedynie dostarcza informacji zwrotnej o charakterze czysto informacyjnym
<ul style="list-style-type: none"> ▪ To nauczyciel przekazuje wiedzę i dostarcza wskazówek, daje gotowe schematy działań 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Źródłem wiedzy jest sam uczeń/rodzic – to on zdobywa wiedzę, dostarcza informacji, które są bazą w procesie wprowadzania zmian itp.

Źródło: opracowanie własne.

Jak pokazano w tabeli, wdrożenie zasad pracy coacha może w wielu przypadkach okazać się bardzo trudne w odniesieniu do pracy z uczniem. Znacznie większe możliwości zastosowania i mniejsze kontrowersje zapewne wystąpią wówczas, gdy nauczyciel będzie stosował metody pracy coacha w relacji z rodzicem lub innym nauczycielem.

3.3. KLUCZOWE KOMPETENCJE NAUCZYCIELA POMOCNE W STOSOWANIU WYBRANYCH ELEMENTÓW PRACY COACHINGOWEJ

Skuteczność wykorzystania wybranych metod pracy coacha w znacznej mierze powiązana jest z posiadaniem i doskonaleniem wybranych właściwości/kompetencji. Poniżej wskazano wybrane z nich, które w przekonaniu autora mają kluczowe znaczenie. Są to przede wszystkim:

- **Efektywne komunikowanie się jako warunek budowania odpowiednich relacji** – przede wszystkim składające się z takich elementów, jak: stosowanie narzędzi aktywnego słuchania, trafne zadawanie pytań, posługiwanie się jasnymi, przemyślanymi komunikatami, dostosowanymi do sytuacji.
- **Samoświadomość i samoregulacja** – coach powinien być osobą, która zdaje sobie sprawę z towarzyszących mu emocji i potrafi je regulować. Jest w stanie zapanować nad emocjami złości, gniewu itp. Powinien również mieć umiejętność budowania samoświadomości u osoby, z którą pracuje (por. Goleman, 1997; 2007; Łukowska, 2011)
- **Wspieranie procesu rozwoju ucznia oparta na umiejętnym motywowaniu drugiej osoby, a także budowaniu w niej automotywacji.** Istotnym zadaniem coacha jest rozwijanie w uczniu poczucia pewności siebie (m.in. poprzez identyfikację dotychczasowych wzorców myślenia o sobie) i wiary we własne możliwości.
- **Kreatywność** – umiejętność oderwania się od dotychczasowych schematów działania, myślenia, wyznawanych wartości, własnych przekonań. Zadaniem coacha jest dostosować się do ucznia, rodzica, próbować przyjąć jego punkt widzenia, zrozumieć tok myślenia.

Poniżej omówiono dwa pierwsze z czterech wymienionych czynników istotnych dla skutecznego realizowania procesu coachingu. Dwie pozostałe kwestie (motywacji oraz kreatywności) jedynie zasygnalizowano, gdyż zostały bardziej szczegółowo przedstawione w rozdz. trzecim i czwartym podręcznika.

3.4. KONSTRUKTYWNA KOMUNIKACJA A BUDOWANIE RELACJI Z UCZNIEM I NAUCZYCIELEM

Nauczyciel, przyjmując rolę coacha, staje się przewodnikiem, który prowadzi swojego „klienta” przez drogę mającą doprowadzić go do osiągnięcia wyznaczonych sobie celów (por. Rogers, 2010). Zbudowanie specyficznej relacji między nauczycielem-coachem a uczniem-klientem i/lub rodzicem-klientem nie jest możliwe bez zadbania o odpowiednią komunikację pomiędzy obiema stronami. W tej części rozdziału przedstawiono wybrane aspekty optymalizacji komunikacji interpersonalnej, które mogą być użyteczne dla nauczyciela w budowaniu relacji uczniem i rodzicem.

Relacyjny aspekt komunikacji interpersonalnej podkreślało wielu autorów. Jak zauważał Ch. Cooley komunikowanie jest mechanizmem umożliwiającym istnienie i rozwój relacji interpersonalnych. Zwracał także uwagę na to, że komunikacja daje możliwość przekazywania idei i symboli, jakie zrodziły się w ludzkim umyśle oraz zachowywania ich w czasie (za: Dobek-Ostrowska, 2007). Inny z autorów, J. Steward stwierdzał, że komunikowanie się to rodzaj kontaktu, pojawiający się, gdy osoby mówią, słuchają w taki sposób, który maksymalizuje elementy osobiste (Steward, 2000).

Komunikacja interpersonalna

- Proces porozumiewania się jednostek i grup
- Proces: dynamiczny, ciągły, kreatywny, interakcyjny, celowy, nieodwracalny i złożony
- Cele procesu: wymiana myśli, wiedzy, doświadczeń, emocji, informacji
- Przekazywanie komunikatów odbywa się za pomocą umownych znaków (słowa, gesty, litery, symbole itp.)
- Wyznacznik skutecznej komunikacji: po odebraniu komunikat ma możliwie zbliżone znaczenie do komunikatu nadanego, zgodnego z intencją nadawcy.

Ryc. Komunikacja interpersonalna – ogólna charakterystyka

Źródło: Opracowanie własne.

Istotną cechą procesu komunikacji jest jej nieodwracalność. Raz wypowiedzianych słów nie możemy usunąć, gdyż od momentu wypowiedzenia stają się one elementem doświadczenia partnerów interakcji. Wszelkie próby zmiany,

osłabienia znaczenia tego, co zostało wypowiedziane będą już nowym komunikatem, który jedynie modyfikuje wcześniejszy przekaz (Szopski, 2005). Jest to niezwykle istotne ze względu na odpowiedzialność, jaką bierze na siebie nauczyciel rozpoczynający proces budowania relacji z uczniem lub współpracujący z rodzicem.

Nauczyciel komunikując się z uczniem/rodzicem oddziałuje na kilku płaszczyznach:

- **Informacyjnej** – pozyskiwanie wiedzy o sobie nawzajem przez coacha, ucznia, rodzica o otoczeniu, w jakim przebywają, ważnych wydarzeniach w życiu itp.
- **Identyfikacyjnej** – odkrywanie realnych potrzeb ucznia, jego potencjału osobistego, barier w działaniu itp.
- **Integracyjnej** – budowanie więzi pomiędzy nauczycielem a uczniem/rodzicem, nawiązywanie współpracy, kreowanie atmosfery wzajemnego zaufania i szczerości.
- **Motywacyjnej** – pobudzanie drugiej osoby do podejmowania działań, przełamywania własnych słabości, rozwoju osobistego i samorealizacji.
- **Kontrolującej** – sprawdzanie, czy wyznaczone cele są odpowiednio realizowane, czy w związku z bieżącymi zdarzeniami istnieje potrzeba przeformułowania głównych założeń.

Efektywne komunikowanie się wymaga pracy i świadomego wysiłku oraz doskonalenia wybranych umiejętności. W dalszej części przedstawione zostaną narzędzia komunikacyjne, których stosowanie jest niezbędne z punktu widzenia budowania relacji z uczniem i rodzicem.

- **Umiejętne stosowanie parafrazy**

Parafraza jest to możliwie wierne streszczenie wypowiedzi rozmówcy. Aby sparafrazować słowa klienta, coach musi bardzo uważnie skupić się na tym, co klient mówi i starać się zrozumieć, co jednocześnie ma na myśli. Umiejętność parafrazowania jest niezbędna, jeśli chcemy aktywnie słuchać drugą osobę (McKay, Davis, Fanning, 2007).

Parafrazę można zacząć od następujących słów: „Chcesz powiedzieć, że...?”, „Czyli rozumiem, że...?”, „Czy chcesz przez to powiedzieć...”, „Innymi słowy...”, „Jeśli Cię dobrze zrozumiałem...”, „Zatem twierdzisz, że...”, „Czyli wydarzyło się wówczas coś, co...”. Przy czym stosowanie parafrazy przebiega na trzech poziomach:

- a) Upewnienie się, czy **dobrze zrozumieliśmy** wypowiedź rozmówcy, np. „Czy masz na myśli.....?”
- b) **Odtworzenie własnymi słowami** komunikatu, który nam przekazano.
- c) **Uzyskanie potwierdzenia**, że właściwie zrozumieliśmy wypowiedź.

Funkcje parafrazy

- Porządkuje wypowiedź
- Wzmacnia i ułatwia prowadzenie rozmowy
- Stanowi informację zwrotną dla klienta
- Pozwala sprawdzić, czy dobrze rozumiemy wypowiedź klienta
- Daje mówiącemu poczucie bycia zrozumianym
- Zachęca nadawcę do dalszego wyrażania swoich myśli

Ryc. Funkcje parafrazy

Źródło: Opracowanie własne.

Stosowanie parafrazy niesie ze sobą konkretne korzyści dla budowania relacji nauczyciel – uczeń. Przede wszystkim parafrazowanie zapobiega kumulowaniu się emocji o negatywnym wydźwięku (np. złości). Parafraza wyjaśnia wszelkie niedomówienia, wątpliwości, zapobiegając tym samym powstawaniu nieporozumień. Wspomaga zapamiętywanie przekazanych treści i wreszcie utrudnia wszelkie tendencje mogące blokować aktywne słuchanie (jak osądzanie, doradzanie, zmianę tematu itp.) (McKay i In., 2007).

• Precyzowanie

Technikę precyzowania możemy rozpatrywać w dwóch aspektach. Po pierwsze, jako zadawanie pytań rozmówcy w celu jak najlepszego zrozumienia jego wypowiedzi, a po drugie, jako używanie precyzyjnego języka w komunikatach. W pierwszym wypadku precyzowanie jest bardzo ważnym elementem aktywnego słuchania. Celem tego narzędzia jest pełne zrozumienie tego, co się słyszy. Uściślając, nauczyciel dopytuje o szczegóły, chce poznać okoliczności wydarzenia, prosi o więcej informacji – w ten sposób pobudza jednocześnie swoją uwagę i słyszy więcej informacji wypowiedziach rozmówcy. Dopytywanie jest niejako wysłaniem drugiej osobie informacji „Chcę Cię poznać i zrozumieć” (McKay i in., 2007). Aby doprecyzować wypowiedź klienta, coach może zapytać: *co masz na myśli? jak to rozumiesz? co to dla Ciebie znaczy?* Precyzowanie jako narzędzie aktywnego słuchania wiąże się

również z umiejętnym zadawaniem pytań, o czym będzie mowa w dalszej części rozdziału.

- **Udzielanie informacji zwrotnej w procesie coachingu**

Informacja zwrotna to konstruktywna informacja przekazywana drugiej osobie, będąca reakcją na jego działania, zachowanie, sposób postępowania. Informacja zwrotna właściwie sformułowana przez coacha powinna być przede wszystkim: pozbawiona ocen, odnosząca się do konkretnych okoliczności, zachowań, wyrażana w formie komunikatu „JA”, czyli mówiąca o własnych odczuciach, emocjach w stosunku do danej sytuacji.

W zależności od tego, na czym koncentrujemy się udzielając informacji zwrotnych, możemy dokonać ich rozróżnienia na rzeczowe, motywujące i rozwojowe. Pierwsze z nich – rzeczowe, zawierają konkretny opis danej sytuacji oraz tego, co nauczyciel w niej dostrzegł, np. uczeń opowiada o sytuacji, w której brał udział w zawodach sportowych i był nastawiony, że wygra, jednak pokonało go dwóch rywali. Uczeń doszukuje się oszustwa ze strony rywali i nie ukrywa zdenerwowania. Nauczyciel może wówczas udzielić rzeczowej informacji zwrotnej: *Byłeś nastawiony na zwycięstwo, jednak tak się nie stało, a silna złość, jaka się w Tobie pojawiła sprawiła, że oskarżasz swoich rywali o oszustwo.* Informacje motywujące koncentrują się na pozytywnych aspektach zachowania ucznia, zachęcając go do działania. Przykładem takiej informacji może być komunikat skierowany do ucznia biorącego udział w olimpiadzie: *Ciesz się, że osiągnęłaś swój cel i zajęłaś 3 miejsce w olimpiadzie. Zastanówmy się teraz jak możesz wykorzystać ten sukces.* Informacje rozwojowe z kolei koncentrują się na negatywnych aspektach działania ucznia, przykładem takiej informacji może być komunikat *Przygotowałeś ciekawą wypowiedź, jednak zbyt duże zdenerwowanie uniemożliwiło Ci pokazanie tego w pełni. Może warto, byśmy wspólnie zastanowili się jak to zmienić w przyszłości.*

Przekazywanie informacji zwrotnej jest bardzo ważnym narzędziem pracy każdego nauczyciela. Pozwala mu w konstruktywny sposób odnieść się do pozytywnych i negatywnych aspektów działań ucznia lub rodzica.

- **Zadawanie pytań**

Pytania są bardzo istotnym elementem w budowaniu relacji nauczyciela z uczniem i/lub rodzicem. Wbrew potocznemu rozumieniu, ich celem bardzo często nie jest zdobycie informacji, ale wręcz dostarczenie informacji partnerowi rozmowy. Odpowiedzi udzielane przez ucznia pozwalają stwierdzić, czy idzie on w odpowiednim, wyznaczonym wcześniej kierunku, zmierzającym do realizacji celów (Whitmore, 2011).

W realizacji procesu coachingu nauczyciel może korzystać zarówno z pytań otwartych, jak i zamkniętych, przy czym te pierwsze są zwykle znacznie bardziej wartościowe. Pytania otwarte nie ograniczają możliwości odpowiedzi. Najczęściej zaczynają się od słów: *Kto? Co? Gdzie? Kiedy? Jak? Jaki/jaka/ jakie? Który/która/które? Jak dużo? Jak wiele?* Zgodnie z teorią coachingu odradza się stosowanie pytania *Dlaczego?*, ponieważ sugeruje ono przeważnie krytykę oraz może powodować wycofanie się klienta (np. *Dlaczego tak postąpiłeś?*) (Rogers, 2010). Używanie pytań otwartych wymaga włożenia większego wysiłku i zaangażowania w rozmowę, gdyż odpowiedzi na to pytanie może być bardzo wiele i coachowi jest stosunkowo trudno je przewidzieć. Pytania otwarte wymagają opisowych odpowiedzi, są więc bardziej użyteczne, jeśli chodzi o rozwój świadomości w coachingu (Whitmore, 2011).

Pytania zamknięte zawężają możliwość odpowiedzi do kilku alternatyw, najczęściej do słów: „tak” lub „nie”. W ten sposób ograniczają możliwość wypowiedziania się klientowi. Umiejętne stosowanie pytań zamkniętych może okazać się użyteczne w pewnych sytuacjach, np. gdy zależy nam szybkim uzyskaniu precyzyjnej informacji.

Podczas zadawania pytań należy zachować dużą ostrożność i unikać stosowania:

- a) **Pytań sugerujących** – czyli zadawanych z chęcią udzielenia pomocy poprzez wygenerowane przez coacha rozwiązanie.

PRZYKŁAD: „*A może spróbowała byś...*”, „*Co sądzisz o ...*”, „*Czy myślałaś kiedyś o...*”

Ryzyko, jakie niosą za sobą te pytania to m.in. udzielenie automatycznej odpowiedzi przez klienta (wyrażenie szybkiej zgody lub zaprzeczenia), bez uprzedniego zastanawiania się nad głębszym znaczeniem danej kwestii.

- b) **Pytań poszukujących danych** – czyli pytań o dodatkowe informacje, które nie służą procesowi budowania relacji z uczniem i rodzicem, a wyłącznie zaspokajaniu ciekawości nauczyciela.

PRZYKŁAD: *Rodzic wspomina o trudnościach w stosowaniu jednolitych metod wychowawczych przez małżonka – nauczyciel zadaje pytania dotyczące wykonywanej zawodu małżonka, trybu życia itp.*

- c) **Pytań zbyt długich i złożonych** – pytania takie zaciemniają istotę problemu, nie pozwalają rozmówcy zobaczyć, jak można rozwiązać problem, ponieważ koncentruje się on na osobie nauczyciela. Pytania takie mają długi wstęp i składają się z wielu zdań podrzędnych. Warto także unikać zadawania dwóch lub trzech pytań w ramach jednego komunikatu. Wówczas rozmówca traci orientację i nie wie, na które pytanie ma odpowiedzieć (Rogers, 2010).

Poniżej przedstawiono przykłady pytań właściwie sformułowanych:

- a) *Co przeszkadza Ci w osiągnięciu celu?*
- b) *Jak ta kwestia będzie wyglądała za 2 lata?*
- c) *Jakich rozwiązań już próbowałeś?*
- d) *Jaki będzie Twój pierwszy krok?*
- e) *Jak bardzo jest to istotne w skali 1-10?*

Nie ulega wątpliwości, że posługiwanie się pytaniami jest jednym z bardziej wartościowych elementów przydatnych w pracy nauczyciela. To właśnie za pomocą odpowiednio dobranych pytań nauczyciel-coach pomaga uczniowi m.in. uświadomić sobie swoje priorytety i zmotywować do działania.

- **Odzwierciedlenie**

Odzwierciedlenie rozumiane jest jako szeroko pojęte dopasowanie się do rozmówcy, przy czym dopasowanie to odbywa się na kilku płaszczyznach, m.in. pod względem tempa, rytmu, głośności mówienia oraz słownictwa, ale także wyglądu, pozycji ciała. Często dzieje się to automatycznie, między innymi, kiedy rozmówcy są zaangażowani w prowadzoną konwersację – wtedy można zauważyć, że pochylają się do siebie lub oddalają, w zależności od tematu, czy emocjonalności przekazu.

PRZYKŁADY

Widzę, że jesteś dziś bardzo szczęśliwy – **odzwierciedlenie uczuć**

Wydaje mi się, że jesteś bardzo spięty – **odzwierciedlenie doświadczenia**

Wydaje mi się, że to wydarzenie Cię zaskoczyło – **odzwierciedlenie treści**

Odzwierciedlenie pozwala coachowi zbliżyć się do ucznia, pokazać, że jest ważny, słuchany, rozumiany i akceptowany, dlatego zasadne jest stosowanie odzwierciedlenia w procesie coachingu.

3.5. BUDOWANIE SAMOŚWIADOMOŚCI UCZNIĄ I RODZICA JAKO JEDEN Z CZYNNIKÓW ISTOTNYCH DLA PRACY NAUCZYCIELA

Samoświadomość jest procesem kodowania, przetwarzania i integrowania informacji o własnej osobie (Zaborowski, 1989). Wymaga wejrzenia wgląd siebie, rozpoznania własnych emocji, pragnień, myśli, przekonań. Samoświadomość można rozpatrywać na kilku płaszczyznach:

- własnych emocji,
- słabych i mocnych stron,
- stylu wyjaśniania zdarzeń (sukcesów i porażek) – sposób interpretowania sytuacji będących udziałem ucznia,
- zainteresowań, pragnień.

Poprzez uwzględnienie powyższych wymiarów samoświadomości w pracy nauczyciela można w istotny sposób podnieść jakość całego procesu współpracy z uczniem i/lub rodzicem.

Samoświadomość emocjonalna oznacza umiejętność trafnego rozpoznawania towarzyszących jednostce stanów emocjonalnych. Przykładowo, jeśli uczniowi nie udało się rozwiązać zadania z matematyki, może towarzyszyć mu wiele różnych emocji – od złości, smutku, aż po wstyd. Dzięki samoświadomości uczeń potrafi je rozpoznać i nazwać. Jest to pierwszy krok do samoregulacji, czyli zdolności polegającej na kierowaniu własnymi emocjami, stanami wewnętrznymi, impulsami. Samoświadomość to nie tylko umiejętność rozpoznawania emocji, ale także określenie drogi ich rozwoju od bodźca do reakcji. Pozwala przewidzieć własne reakcje na dane sytuacje/bodźce – a co się z tym wiąże – podjąć działania prewencyjne, np. zapobiegające wybuchowi złości.

Kolejną sferą wartą poznania są własne zasoby rozumiane jako zalety, predyspozycje, umiejętności, wiedza, zdolności. Rozwijanie samoświadomości mocnych stron jest jednym z ważniejszych celów coachingu talentów. Jednym z czynników wpływających na poczucie własnej wartości jest styl wyjaśniania zdarzeń. Jest to sposób, w jaki ludzie interpretują rzeczywistość i spotykające ich wydarzenia, m.in. sukcesy, porażki. W literaturze często wyróżnia się dwa podstawowe sposoby wyjaśniania zdarzeń:

- poprzez dokonywanie **atrybucji wewnętrznej** – szukanie przyczyn danej sytuacji w osobie, np. we własnych cechach charakteru, osobowości, nawykach itp.;
- poprzez dokonywanie **atrybucji zewnętrznej** – szukanie przyczyn danej sytuacji poza własną osobą, na zewnątrz, upatrywanie ich w czynnikach sytuacyjnych (Aronson, Wilson, Akert, 1997).

Uczniowie, doświadczając sukcesów i niepowodzeń, mogą posługiwać się atrybucją wewnętrzną lub zewnętrzną. Jest to indywidualna kwestia. Zadaniem nauczyciela jest pomóc uczniowi dostrzec związek między osiągniętym sukcesem a własnymi zdolnościami oraz nakładem pracy. Warto zachęcać uczniów do „pogratulowania sobie” oraz podkreślać, że sukces jest wynikiem ich pracy. Takie podejście przyczynia się do wzrostu motywacji i poczucia sprawstwa, czyli przekonania o własnym wpływie na bieg wydarzeń.

Tabela: Atrybucja wewnętrzna vs atrybucja zewnętrzna

	ATRYBUCJA WĘWNĘTRZNA	ATRYBUCJA ZEWNĘTRZNA
SUKCES	<p>Upatrywanie się przyczyn sukcesu w sobie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nakład pracy, wysiłek: „Włożyłem w to dużo pracy” - zdolności: „To dzięki moim talentom” 	<p>Upatrywanie się przyczyn sukcesu na zewnątrz, w sytuacji:</p> <ul style="list-style-type: none"> - szczęście: „Dopisało mi szczęście” - inni ludzie: „Swoją sukces zawdzięczam ludziom, którzy mi pomogli”
PORAŻKA	<p>Szukanie przyczyn porażki w sobie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nakład pracy, wysiłek: „To moja wina, za mało się przyłożyłem” - brak zdolności: „Jestem głupi, nic nie potrafię!” 	<p>Szukanie przyczyn porażki na zewnątrz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - brak szczęścia: „Miałem pecha, nie poszczęściło mi się” - inni ludzie: „To wszystko przez nich!”

Źródło: Opracowanie własne.

3.6. WYBRANE METODY STOSOWANE W PROCESIE COACHINGU

Poniżej przedstawiono zostaną podstawowe metody, które mogą być stosowane przez nauczyciela w pracy z grupą uczniów (coaching grupowy) oraz w ramach spotkań indywidualnych (w pracy z uczniem).

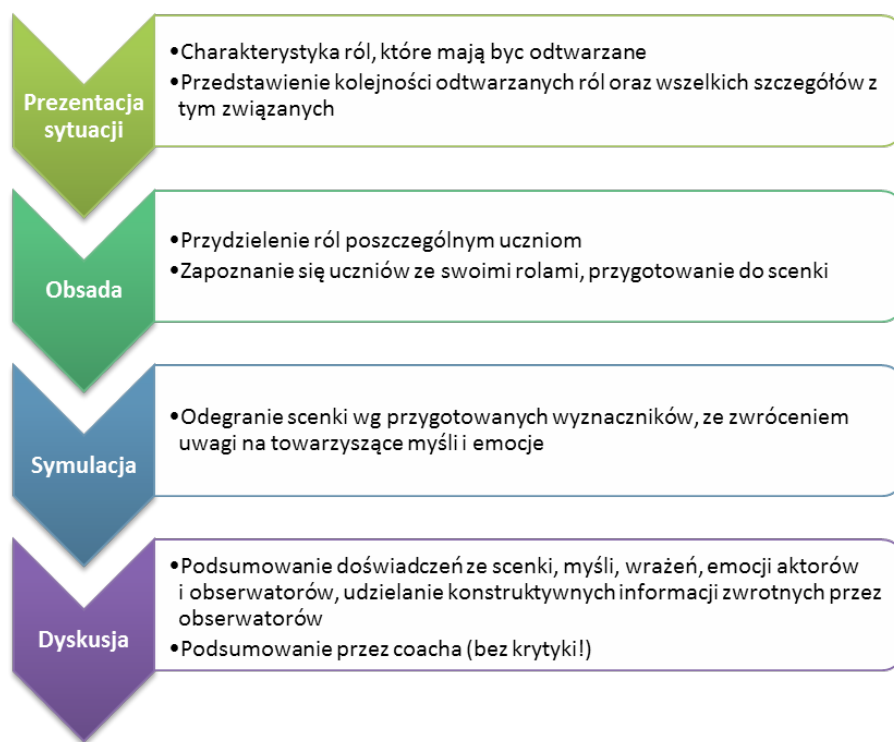
Odgrywanie ról

Metoda odgrywania ról stanowi formę nabywania wiedzy i doświadczenia poprzez improwizowanie i odgrywanie w grupie ważnych wydarzeń, przypominających te, które mogą pojawić się w realnym świecie (Łaguna, Fortuna, 2009). W scenkach uczniowie mogą grać samych siebie, bądź osoby, z którymi mają problemy – w tym przypadku ich samych odgrywają koleżanki i koledzy z grupy.

Odgrywanie ról jest cenną metodą z kilku względów. Po pierwsze, może pozwolić pojedynczym członkom grupy spojrzeć na siebie tak, jak widzą ich inni. Po drugie, dla uczniów jest to doskonała okazja, żeby otrzymać od innych informację zwrotną na swój temat. Po trzecie, odgrywanie ról daje możliwość przećwiczenia trudnych sytuacji, która czekają ucznia – można

swobodnie eksperymentować z różnymi modelami zachowań. Po czwarte, odgrywanie ról może pomóc w rozwijaniu fantazji i ekspresji uczniów, rozwija zdolność twórczego myślenia i działania. Kolejną cenną kwestią związaną z odgrywaniem ról jest to, że dzięki tej metodzie uczniowie uczą się rozwiązywać problemy lub podejmować decyzje (Rogers, 2010).

Odgrywane scenki nie muszą być długie, czasem wystarczy tylko kilka minut. Istotne jest jednak, aby odegranie roli odpowiednio przeanalizować. Podczas takiej analizy warto zapytać uczniów, jak czuli się w poszczególnych rolach, na ile w ich odczuciu odegrana sytuacja była zbliżona do rzeczywistości. Jeśli scenkę odgrywało dwoje uczniów, warto przeanalizować nie tylko zachowanie ucznia odgrywającego rozmowę ze swojego życia, ale również jego rozmówcę, pytając, jak czuł się w tej sytuacji. Warto dopytać także „wizdów” jak odbierają daną scenkę, poprosić o informacje zwrotne dla swoich kolegów. Na końcu przydatne jest zapytanie głównej osoby odgrywającej scenkę, co chciałaby zmienić, nad czym popracować. Na poniższej rycinie przedstawiono poszczególne etapy metody odgrywania ról:



Ryc. Etapy odgrywania ról
Źródło: Opracowanie własne.

Odgrywanie ról jest bardzo wartościową metodą, należy jednak zauważyć, że uczniowie mogą przejawiać do niej niechęć, wspominając scenki z różnych zajęć szkolnych, które przeważnie kojarzą się z wyreżyserowanymi i nienaturalnymi scenariuszami. Z tego względu zasadne będzie nienadawanie etykiety tego typu ćwiczeniom i w obecności grupy nienazywanie ich odgrywaniem ról (Rogers, 2010).

Studium przypadku

Studium przypadku - opiera się na analizowaniu przebiegu jakiegoś zdarzenia, zachowania. Inaczej ujmując jest to pewna forma zdobywania wiedzy i uczenia się poprzez symulację rzeczywistości (realnych sytuacji, procesów itp.) (Łaguna, Fortuna, 2009). Najczęściej metoda ta pozwala uczniom nauczyć się rozwiązywania złożonych, wielowymiarowych problemów.

Studium przypadku - to innymi słowy przedstawienie uczestnikom pewnej sytuacji, która się wydarzyła, ujmując cały jej kontekst sytuacyjny. Typowe studium przypadku to co najmniej jednostronicowy opis sytuacji, jaka została napotkana przez „bohatera” tej historii. Zwykle opisane jest tam jak doszło do danego zdarzenia oraz z jakimi problemami w efekcie zmagają się osoba tu przedstawiona. Istotną kwestią przy opisowym studium przypadku jest to, by tekst był napisany prostym językiem, niebudzącym wątpliwości odnośnie słów i zwrotów w nim użytych – dzięki temu jego zrozumienie będzie jednoznaczne. Stosując metodę studium przypadku można wykorzystać także inne środki, jak nagrania audio, czy video – wówczas uczestnicy słuchają, bądź oglądają daną sytuację, która przedstawiona jest także na wysokim poziomie szczegółowości.

Procedurę pracy nad studium przypadku, przedstawiono poniżej:



Ryc. Etapy stosowania metody studium przypadku

Źródło: Opracowanie własne.

Grupa analizuje przypadek w mniejszych zespołach, których zadaniem jest znalezienie najlepszego rozwiązania dla przedstawionej sytuacji. Na początku pracy nad studium przypadku kluczowe jest zrozumienie sytuacji, czyli zapoznanie się z informacjami tu przedstawionymi oraz ułożenie ich tak, aby zostały przez wszystkich zrozumiane w ten sam sposób. Na tym etapie członkowie grupy dokonują oceny informacji pod względem ich przydatności, istoty, precyzji. Następnie przychodzi czas na diagnozę problemu, czyli ustalenie, gdzie leży problem oraz jakie są jego źródła i przyczyny. Po określeniu tych kwestii jest miejsce na poszukiwanie jak największej liczby rozwiązań oraz wybór tych, które uznane zostaną za najlepsze. Jednocześnie dokonać należy przewidywań odnośnie tego, jakie konsekwencje może wywołać zastosowanie wybranych rozwiązań, czy jedna z propozycji nie spowoduje powstania kolejnych problemów.

W następnym etapie rozwiązania zostają między sobą porównywane i oceniane – wybierane są te, które uznane zostają za najlepsze. Po tym czasie powstaje dokładny plan działania – rozwiązania problemu. Na samym końcu przeprowadzoną analizę studium przypadku poszczególne zespoły przedstawiają na forum grupy. Jest to również czas na dyskusję i wyciągnięcie wniosków.

Szczegółowe przeanalizowanie przypadków przedstawianych dzięki tej metodzie, pozwala uczestnikom na wejście w daną sytuację oraz uważne rozważenie się w niej. W wyniku tego, coachowani uczą się wypracowywania rozwiązań i wychodzenia z trudnych sytuacji, które mogą w przyszłości stać się ich udziałem.

Wizualizacja

Wizualizacja opiera się na uaktywnieniu potencjału emocjonalnego i zmysłowego do osiągnięcia wyznaczonych sobie celów i wzmocnienia poczucia własnej skuteczności. Jest ona przydatna, np. wtedy, gdy członkowie grupy po wypracowaniu celu i planu działania, potrzebują dodatkowego wzmocnienia. Wizualizacja jest naturalną, ludzką zdolnością, a odpowiednio prowadzona może okazać się bardzo efektywną techniką osiągania celów.

Podczas wizualizacji nauczyciel-coach prosi uczestników grupy, aby wyobrazili sobie konkretną sytuację (np. wizualizacja może dotyczyć wygranych zawodów sportowych, czy udanego wystąpienia publicznego). Wizualizacje danej sytuacji sprawiają, że przy późniejszym jej wystąpieniu uczeń ma wrażenie, że już raz coś takiego przechodził – dzieje się tak, ponieważ przywoływane w naszych myślach podczas wizualizacji obrazy uznawane są za realne (w korze mózgowej pozostaje ślad pamięciowy, czyli wspomnienie danej sytuacji) (Wilczyńska i in., 2011).

Wizualizacja służyć może różnym celom i stosowana jest w różnych okolicznościach, możemy więc rozróżnić, m.in. wizualizację: modelującą; pomagającą przezwyciężać trudności; przyszłości wymarzonej; rozładowującą; korygującą, czy wizualizację rezultatów:

Tabela Rodzaje wizualizacji

Nazwa wizualizacji	Opis
Modelująca	Uczestnicy wyobrażają sobie siebie idealnie prosperujących w danej sytuacji.
Pomagająca przezwyciężać trudności	Polega na przywoływaniu wyobrażeń skoncentrowanych wokół trudnej sytuacji i poradzeniu sobie z tą sytuacją.
Przyszłości wymarzonej	Uczniowie wyobrażają sobie swoje przyszłe życie (np. za 5 lat).
Rozładowująca	Polega na oczyszczeniu siebie poprzez rozładowanie zbyt intensywnych emocji.
Korygująca	Polega na wyobrażeniu sytuacji, która już miała miejsce jednak korygując w myśli to, co poszło źle.
Rezultatów	Wyobrażenia koncentrują się wokół ostatecznego efektu podejmowanych działań.

Źródło: Opracowanie własne, na podstawie Wilczyńska i in., 2011.

Bez względu na rodzaj, wizualizacja przeprowadzana jest wg czterech etapów. Na początku należy wprowadzić grupę w stan relaksacji – bardzo istotne jest to, aby członkowie grupy byli głęboko odprężeni. Następnie przychodzi etap konstruowania wyobrażenia – podczas tworzenia wizji powinien być poruszony każdy szczegół, zalecane jest odwoływanie się do każdego zmysłu, aby wyobrażenie było jak najbardziej rzeczywiste. W trzecim etapie coach zwraca uwagę na emocje, które towarzyszą uczestnikom – warto, aby uświadomili oni sobie przeżywane uczucia, ponieważ są one często „motorem” aktywności. Na końcu konieczne jest łagodne wyjście z wizualizacji, zwracające uwagę na wnioski z niej wyniesione (przydatne są pytania typu: *Z czym kończysz swoją wizualizację?, Jakie myśli pojawiają się teraz w twojej głowie?, Czego dowiedziałeś się o sobie?*) (Wilczyńska i in., 2011).



Ryc. Etapy procesu wizualizacji

Źródło: Opracowanie własne.

3.7. MODELE PROWADZENIA COACHINGU

Analizując praktyczne zastosowanie wybranych aspektów pracy coacha przez nauczycieli, warto wspomnieć również o wybranych modelach prowadzenia coachingu oraz metodach wyznaczania celów. Poniżej przedstawiono krótko wybrane z nich – model GROW oraz SCORE.

Model GROW

Model GROW jest prostym narzędziem, które może być wykorzystane przez nauczyciela nieposiadającego specjalistycznej wiedzy z zakresu coachingu. W pracy z uczniem lub rodzicem może on wyznaczać kolejność podejmowanych w czasie spotkania tematów, zagadnień. GROW opiera się na zadawaniu pytań dotyczących czterech głównych obszarów:

Goal – cel

Reality – rzeczywistość

Options – możliwości

What Will You Do? – co zrobisz?

GROW – rozwój

→ Cel

Na początek następuje wyznaczenie celu spotkania (krótkookresowego), co pozwala na wyznaczenie ogólnego kierunku współpracy z uczniem lub rodzicem. Ten etap nauczyciel-coach może realizować zadając następujące pytania:

- *Co chcesz osiągnąć?*
- *Co chciałbyś osiągnąć w trakcie sesji?*
- *Jaki jest Twój cel?*
- *Na ile Twój cel jest konkretny, mierzalny, realny, istotny i ograniczony czasowo?*
- *Kiedy chcesz go osiągnąć?*
- *Jakie korzyści przyniesie Ci osiągnięcie tego celu?*

- *Jak osiągnięcie celu wpłynie na Twoich bliskich i znajomych?*
- *Na ile ten cel jest dla Ciebie istotny?*
- *Co możesz stracić realizując ten cel?*
- *Po czym poznasz, że osiągnąłeś swój cel?*

→ **Rzeczywistość**

Coach stara się zbadać rzeczywistość, w jakiej funkcjonuje klient. Prosi, więc o dokonanie charakterystyki swojej sytuacji, zachęca do opisywania i unikania oceniania. Już na etapie opowiadania o rzeczywistości, u klienta mogą pojawić się nowe pomysły, spostrzeżenia, rozwiązania. Rzeczywistość powinna być omawiana w odniesieniu do celów. Poprzez trafne zadawanie pytań przez coacha, klient może spojrzeć na swoją sytuację z innej perspektywy, dostrzec aspekty, których wcześniej nie zauważał. Pytania, z których może na tym etapie skorzystać nauczyciel-coach, to m.in.:

- *Jak wygląda Twoja obecna sytuacja?*
- *Co o Tobie może powiedzieć ktoś, kto widzi Cię z boku?*
- *Jeżeli idealną sytuację określić liczbą 10, to jak byś ocenił obecną w skali od 1 do 10?*
- *Jakie działania już podjąłeś?*
- *Jakich działań jeszcze nie podjąłeś?*
- *Co zyskujesz z tego, jak jest teraz?*
- *Jak inni reagują na tą sytuację?*
- *W jaki sposób wpływa to na inne sfery Twojego życia?*
- *Jaki ma to wpływ na inne osoby?*
- *Na ile jesteś pewien, że to poprawny opis sytuacji?*
- *Jakie przeszkody trzeba jeszcze pokonać?*
- *Jakimi środkami dysponujesz teraz – chodzi o umiejętności, czas, entuzjazm, pieniądze, wsparcie, itp.?*
- *Jakich jeszcze środków będziesz potrzebować? Skąd je uzyskasz?*

→ **Opcje**

Szukanie rozwiązań. Na tym etapie liczy się ilość, a nie, jakość rozwiązań. Zadaniem coacha jest zachęcanie klienta do znajdowania nowych, często kreatywnych rozwiązań. Klient może sporządzić listę możliwości, na której zostaną uwzględnione wszystkie możliwe rozwiązania, nawet takie, które wydają się nierealne.

- *Co mógłbyś zrobić, aby osiągnąć cel?*
- *Co mógłbyś zrobić, aby przybliżyć się do celu?*
- *Jakie widzisz inne możliwości dojścia do celu?*
- *Kto mógłby Ci w tym pomóc?*
- *Jakimi metodami możesz się posłużyć w odniesieniu do tego celu?*
- *Jakie możliwości są dla Ciebie dostępne?*
- *Jakie są wady i zalety poszczególnych możliwości?*
- *Która z opcji/rozwiązań zapewni najlepsze rezultaty?*
- *Co by się stało, gdybyś nic nie zrobił?*
- *Czy kiedykolwiek stawiałeś przed podobnym wyzwaniem? Jak wtedy sobie poradziłeś?*

→ **Co zrobisz?**

Na tym etapie klient podejmuje decyzję. Wybiera najlepsze pomysły, rozwiązania i wprowadza je w życie. Tworzy plan działania. Nauczyciel może skorzystać m.in. z następujących pytań:

- *Którą z opcji wybierasz?*
- *Co chcesz zrobić w związku z tym?*
- *Jakie będzie Twój pierwszy krok?*
- *Od czego zaczniesz?*
- *Co skłania Cię do takiego wyboru?*
- *Do kiedy to zrobisz?*
- *W jaki sposób zdobędziesz potrzebne wsparcie?*
- *Jakie są etapy/kamienie milowe na drodze do celu?*

Wskazany powyżej zestaw pytań Whitmore (1999, za: Vickers, Bavister, 2007) ogranicza do podstawowych dziewięciu. Jego zdaniem istotne jest zadanie przez coacha następujących:

1. *Co konkretnie zamierzasz zrobić?*
2. *Kiedy zamierzasz to zrobić?*
3. *Czy to działanie pozwoli zrealizować Twój cel?*
4. *Jakie przeszkody możesz napotkać?*
5. *Kto powinien o wszystkim wiedzieć?*
6. *Jakiego wsparcia potrzebujesz?*
7. *W jaki sposób i kiedy uzyskasz to wsparcie?*

8. Jakie inne kwestie mogą wchodzić w grę?
9. Na skali od 1 do 10 określ swoją determinację, aby rzeczywiście zrealizować te ustalenia.

Przedstawiony powyżej model GROW jest pewnym schematem określającym pewne pożądane działania ze strony coacha. Może on być jednak modyfikowany przez nauczyciela stosownie do sytuacji.

Model S.C.O.R.E.

W pracy nauczyciela przydatny może okazać się również model S.C.O.R.E. Aspektem, który w największej mierze odróżnia go od wcześniej zaprezentowanego modelu jest odwołanie się i zastanowienie nad przyczynami aktualnej sytuacji. Rozpoznanie elementów, które zadecydowały o obecnym stanie może być dla ucznia lub rodzica cenną wskazówką i wiedzą stanowiącą bazę w planowaniu przyszłych działań, związanych z kształtowaniem pożądanych postaw, planowaniem kariery itd. Co istotne i wartościowe z punktu widzenia nauczyciela - model S.C.O.R.E. jest niezwykle elastyczny. Pracę z klientem można rozpocząć na każdym etapie i dowolnie - według potrzeb przechodzić do wybranych punktów.

Symptoms – symptomy

Causes – przyczyny

Outcomes – cele

Resources – zasoby

Effects – skutki

SCORE – wynik

→ Symptomy

Ten etap polega na opisaniu problemów. Zadaniem coacha jest „uzyskanie” od klienta jak największej liczby szczegółów, dotyczących nurtujących go kwestii.

→ Przyczyny

Na tym etapie podejmuje się próbę ustalenia przyczyn problemu. Zlikwidowanie symptomów nie jest równoznaczne z likwidacją przyczyn problemu, dlatego ten etap jest równie istotny.

→ **Cele**

Coach zadaje pytania odnośnie celu, jaki klient chce osiągnąć.

→ **Skutki**

Coach stara się dowiedzieć od klienta, dlaczego chce osiągnąć dany cel. Następnie tu omówienie następstw, skutków osiągnięcia danego celu. Informacje te mogą być użyteczne dla coacha w trakcie motywowania klienta.

→ **Zasoby**

Coach pomaga klientowi odnaleźć zasoby, które pozwolą mu na rozwiązanie problemu lub osiągnięcie wyznaczonego celu.

COACHING W PRACY NAUCZYCIELA

– PODSUMOWANIE

Powyżej przedstawiono podstawowe informacje na temat metody coachingu oraz wybranych elementów jej potencjalnego zastosowania w pracy nauczyciela. Wiele z opisanych elementów wykorzystywanych było i jest także poza coachingiem (np. studium przypadku, odgrywanie ról) lub wskazywanych było w oderwaniu od procesu coachingowego (m.in. zasady komunikacji, budowanie samoświadomości itp.).

Z pewnością coaching może jawić jako metoda o znacznym poziomie eklektyzmu, co przez część czytelników może być traktowane jako wada, przez innych jako zaleta. Biorąc jednak pod uwagę, że jest to metoda pracy relatywnie młoda, można spodziewać się, że w najbliższych latach nastąpi jej stopniowa profesjonalizacja, dookreślenie warsztatowe oraz pojęciowe. Być może przełoży się to na wyższą użyteczność coachingu w pracy nauczyciela.

4. PSYCHOLOGIA MOTYWACJI

– ANALIZA WYBRANYCH ZAGADNIENÍ

Podjęcie psychologicznej refleksji nad pojęciem motywacji człowieka wydaje się wręcz niezbędne w podręczniku skierowanym do osób, które wykonują lub zamierzają wykonywać zawód nauczyciela. Wynika to przede wszystkim z faktu, iż jednym z kluczowych wyznaczników efektywności pracy nauczyciela jest właśnie umiejętność wzbudzenia w uczniu motywacji, skłaniającej go do

podjęcia określonych form aktywności poznawczej lub behawioralnej (m.in. Brophy, 2002; Uhman, 2005).

W pracy nauczyciela szereg pytań powiązanych z kwestią motywacji wielokrotnie nabiera znaczenia. Warto wspomnieć chociażby o następujących wybranych:

- jakie czynniki decydują o wyborze przez ucznia określonego kierunku działania – formy zachowania?
- na ile motywacja danej jednostki jest względnie stałą jej właściwością, na ile zaś ma charakter bezpośrednio lub pośrednio zależny od wpływu czynników zewnętrznych?
- które rodzaje, typy motywacji ucznia wydają się szczególnie istotne z perspektywy pracy zawodowej nauczyciela? (por. Łukaszewski, 2000).

Badania nad motywacją prowadzone w psychologii wielokrotnie zmierzały do udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania. Motywację traktowano więc jako pojęcie, konstrukt teoretyczny, właściwość itp. odpowiedzialną za wystąpienie danego zachowania lub aktywności, jej ukierunkowanie oraz trwanie w czasie (Brophy, 2002). E. Masłyk-Musiał stwierdza, że motywację należy rozumieć, „jako proces regulacji, który pełni funkcje sterowania czynnościami tak, aby doprowadziły one do osiągnięcia określonego wyniku.” (Masłyk-Musiał, 1985).

Jednoznaczne rozstrzygnięcie m.in. takich kwestii, jak chociażby, czym jest motywacja, jak przebiega, od czego zależy jej poziom jest dość trudne przede wszystkim ze względu na fakt, że większość nurtów psychologicznych wykształciło odmienny sposób wyjaśniania mechanizmów motywacyjnych (Łukaszewski, 2000). Spora część badaczy zajmujących się motywacją, wyjaśniając jej charakter i uwarunkowania zakładała wysoki poziom zdeterminowania wpływem czynników sytuacyjnych lub biologicznych. Było to widoczne m.in. wśród zwolenników podejścia etologicznego, psychodynamicznego oraz behawiorystycznego. W pierwszym z nich zakłada się biologicznie wrodzony charakter działania jednostki, a co za tym idzie motywację, co definiuje się jako gotowość realizowania utrwalonego wzorca zachowań (Tamże). Ów biologicznie ukształtowany stereotypowy wzorzec zachowań określany jest jako instynkt. Stanowi on obok innych elementów (m.in. bodźców wyzwalających) warunek konieczny dla pojawienia się ukierunkowania do określonego działania.

Podobne nawiązanie do pojęcia instynktu w wyjaśnianiu motywacji, odnajdujemy wśród zwolenników nurtu psychodynamicznego. Sam Freud rów-

niez wskazywał na zdeterminowanie wszelkich zachowań jednostki w wyniku działania instynktów określanych przez niego jako popędy (życia, przeżycia, popęd śmierci). Przy czym w przypadku nurtu psychodynamicznego motywy działań jednostki mają charakter nieświadomy, zaś mechanizm motywacyjny jednostki oparty jest na redukowaniu napięcia (Kliś, 2005).

Trzeci z wymienionych wyżej nurtów – behawioryzm – poświęcił zagadnieniu motywacji szczególną uwagę. Zwolennicy tego podejścia w wyjaśnianiu mechanizmu motywacji odwoływali się głównie do pojęcia wzmocnień i popędów (Skinner, 1953). Pierwsze z nich rozumieli każdy stan lub obiekt, który zwiększa prawdopodobieństwo dla powtórzenia reakcji, która jest wywołana działaniem określonego bodźca (Łukaszewski, 2000). Wyjaśniając motywację człowieka behawioryści odwoływali się do wzmocnień pozytywnych oraz negatywnych (szerzej o tym aspekcie pisano w rozdz. pierwszym). Ich zdaniem to właśnie chęć uzyskania nagrody rozumianej w szeroki sposób (podziw, zysk materialny, aprobata itp.) oraz dążenie do uniknięcia kary (odrzućenie, dezaprobata, strata finansowa) są podstawowymi czynnikami motywującymi jednostkę. Behawiorystyczne podejście do motywacji oparte było również na odwołaniu się do pojęcia popędów, które rozumiane były najczęściej jako „wielkość deficytu jakiegoś ważnego dla organizmu czynnika pozytywnego lub jako siła oddziaływania czynnika negatywnego” (Łukaszewski, 2000, s. 431).

Wiele założeń behawioryzmu ma nadal zastosowanie do współczesnych zasad motywowania (por. Franken, 2005), jednakże znaczna część badaczy coraz częściej opowiada się współcześnie za takim wyjaśnianiem procesów motywacyjnych, które w większym stopniu będzie akcentowało intencjonalność, zamiast reaktywności jednostki. Jak podkreślono wcześniej podejście behawiorystyczne, ale również psychodynamiczne oraz etologiczne to przykłady systemów teoretycznych, które w wyjaśnieniu motywacji człowieka zakładały wysoki poziom zdeterminowania wpływem czynników biologicznych, nieświadomych, środowiskowych.

Takie właśnie teorie, zakładające reaktywny charakter motywacji (zależny od działania szeroko pojętych bodźców, niezależnych od jednostki) spotkały się z krytyką tych, którzy uważali, że motywacja ma indeterministyczny charakter. Widoczne to było przede wszystkim wśród zwolenników nurtu humanistycznego. Przyjmowano w nim, że motywacja wzbudzana jest przez wewnętrzne procesy poznawcze lub energetyczne. Tłumacząc źródła motywacji jednostki bardzo często odwoływano się do mechanizmu zaspokajania potrzeb (szerzej teorię potrzeb A. Masłowa przedstawiono w rozdz. pierwszym niniejszego podręcznika).

Takie właśnie indeterministyczne podejście widoczne jest także wśród zwolenników nurtu poznawczego (Łukaszewski, 2000; Kliś, 2005). Ich zdaniem sposób przetwarzania informacji i przebieg procesów poznawczych jednostki mają znaczenie dla wzbudzania i dynamiki procesów motywacyjnych. Motywacja powstaje tu m.in. jako efekt deficytu lub braku deficytu pewnych informacji, zgodności lub rozbieżności przekonań itp. Klasycznym przykładem wyjaśniającym mechanizm motywacyjny zgodnie z nurtem poznawczym jest teoria dysonansu poznawczego.

Teoria dysonansu poznawczego
– poznawcza perspektywa w wyjaśnianiu zachowań jednostki

Koncepcja dysonansu poznawczego jest jedną z najstarszych i najbardziej popularnych teorii w psychologii. Zaproponowana przez Leona Festingera w 1937 r. była rozwijana, uzupełniana i poddawana licznym empirycznym weryfikacjom m.in. przez J. Brehma, E. Aronsona, M. Carlsmitha (m.in. Wojciszke, 2005, Aronson, Wilson, Akert, 2005).

Podstawowym punktem wyjścia w teorii dysonansu poznawczego było założenie o tym, że w konsekwencji występowania u jednostki dwóch sprzecznych elementów poznawczych dotyczących tego samego przedmiotu (postawy, przekonania, informacje, przemyślenia itp.) pojawia się u niej subiektywnie odczuwany, nieprzyjemny stan napięcia psychicznego (Festinger, 2007). Wystąpienie rozbieżnych elementów poznawczych włącza stan mobilizacji jednostki, zmierzający do redukcji lub zlikwidowania istniejącej niezgodności między informacjami, przekonaniami, sądami.

Zgodnie z założeniami Festingera poziom motywacji, wynikającej z powstałego dysonansu jest czynnikiem zależnym od kilku zmiennych. Przede wszystkim zależy on od stopnia wyrazistości różnic między elementami poznawczymi, tego na ile są to ważne dla danej jednostki informacje oraz, na ile powiązane są z innymi składnikami poznawczymi, wartościami.

Redukcja stanu dysonansu może nastąpić u jednostki w różny sposób, przy czym najczęściej jest to:

- a) Zmiana jednego z elementów poznawczych – uczeń, który spostrzega siebie jako osobę uczciwą może odczuwać dysonans korzystając w ukryty sposób z książki w trakcie sprawdzianu. W związku z tym może zmienić jeden z elementów (np. przestać korzystać z niedozwolonych pomocy w trakcie sprawdzianu lub zrezygnować z definiowania siebie przez pryzmat uczciwości).

- b) Nadanie innego znaczenia jednemu z elementów poznawczych. W celu redukcji dysonansu uczeń może uznać, że ściąganie w trakcie sprawdzianu nie jest zachowaniem nieuczciwym, chociażby dlatego, że jest to dość powszechne w wielu szkołach oraz wśród jego rówieśników.
- c) Dodanie nowego, dodatkowego elementu poznawczego, który zlikwiduje lub zredukuje sprzeczność między dwoma innymi. W analizowanym przykładzie uczeń może uznać, że korzystanie z niedozwolonych pomocy w trakcie sprawdzianu jest rzeczywiście zachowaniem niewłaściwym i nieuczciwym, aczkolwiek samo przygotowanie tzw. ściągki poprawia jego poziom przygotowania do sprawdzianu, dzięki temu lepiej zapamiętuje się materiał.

Teoria dysonansu poznawczego doczekała się licznych weryfikacji empirycznych, mających także odniesienie do pracy nauczyciela i funkcjonowania uczniów. Dość często zajmowano się przede wszystkim analizą sytuacji rozbieżności między zachowaniami jednostki a wyznawanymi przez nią wartościami i deklarowanymi postawami.

Zgodnie z teorią Festingera, gdy dysponujemy swobodą wyboru a jednak postępujemy niezgodnie z naszymi postawami, wówczas najczęściej zmieniamy postawy dostosowując do podjętego zachowania. Co więcej, teoria dysonansu poznawczego wyjaśnia również szereg aspektów i zasad nagradzania i stosowania kar. Pokazuje m.in., że stosowanie zbyt silnych kar jest mało skuteczne z perspektywy wychowawczej, gdyż dostarcza zewnętrznego uzasadnienia dla powstrzymywania się przed pewnymi działaniami. W sytuacji nieobecności osoby egzekwującej karę, nastąpi więc szybki powrót do zachowań wcześniejszych – jednostka nie będzie miała wewnętrznego uzasadnienia dla powstrzymywania się przed określonymi działaniami.

Innym przykładem poznawczego podejścia w wyjaśnianiu mechanizmów motywacji jest zaproponowane przez J. Rottera pojęcie wewnętrznego lub zewnętrznego umiejscowienia poczucia kontroli (Rotter, 1990). Wewnętrzne umiejscowienie kontroli związane jest z przekonaniem jednostki, że jej działania prowadzą do osiągnięcia oczekiwanych rezultatów (nagród), przy czym ma ona przeświadczenie, że zależne jest to od czynników wewnętrznych (zdolności, przygotowania, umiejętności praktycznych itp.). Osoby o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli z reguły prezentują wyższy poziom aspiracji, samodzielności w podejmowaniu decyzji oraz mają silniejsze przeświadczenie o możliwości osiągnięcia sukcesu. Z innym sposobem odbioru i wyjaśniania rzeczywistości spotykamy się w przypadku osób o zewnętrznym umiejscow-

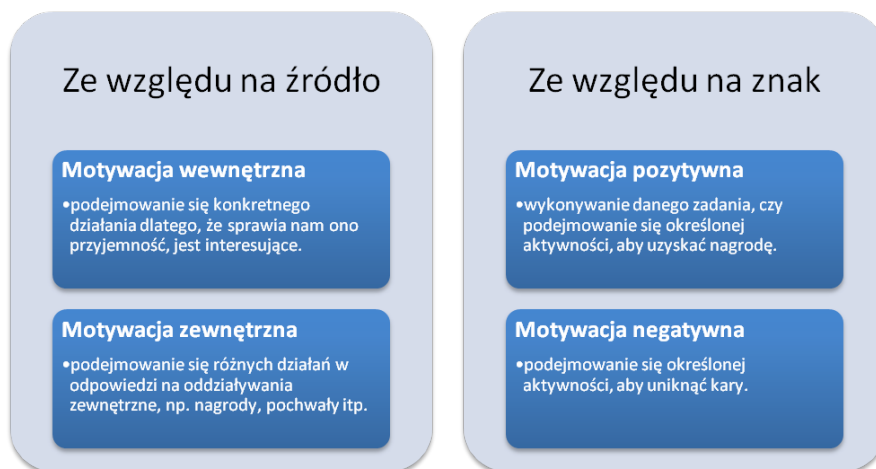
wieniu kontroli. W tym przypadku uzyskiwane przez jednostkę wzmocnienia (nagrody) spostrzegane są jako efekt działania czynników zewnętrznych, niezależnych od jej aktywności i wysiłku. Jednostka, mająca poczucie kontroli zewnętrznej będzie uważała, że to co ją spotyka nie ma związku z podejmowanymi przez nią działaniami i aktywnością. Przełoży się to na wzrost poziomu bierności i obniżenie ogólnej motywacji do działania (Kościelak, 2010).

Powyżej przedstawiono krótko wybrane założenia dotyczące motywacji formułowane na gruncie głównych systemów teoretycznych. Pomimo, że część z nich jednostronnie wyjaśnia mechanizmy motywacji (przyjmując nierzadko deterministyczną postawę), to jednak każdy z tych nurtów ma swój udział we współczesnej psychologii motywacji.

4.1. MOTYWACJA SAMOISTNA VS CELOWA, POZYTYWNA VS NEGATYWNA, ITP.

– ANALIZA WYBRANYCH KLASYFIKACJI I TYPÓW MOTYWACJI

Trudności z jednoznacznym zdefiniowaniem motywacji widoczne są również w licznie tworzonych przez badaczy podziałach, kategoryzacjach oraz określaniu różnych typów motywacji. W literaturze przedmiotu można spotkać wiele z tych podziałów, opartych na różnych kryteriach (por. Łukaszewski, 2000). Poniżej przedstawiono wybrane z nich, które mają przede wszystkim walor praktyczny i mogą okazać się pomocne w pracy nauczyciela.



Ryc. Podział motywacji ze względu na źródło oraz na znak

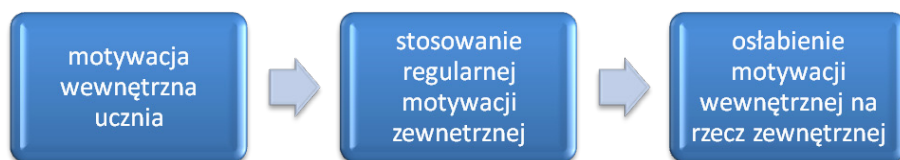
Pierwszy z podziałów na motywację zewnętrzną i wewnętrzną należy do najbardziej popularnych w literaturze przedmiotu (Franken, 2005). Z reguły uznaje się, że motywacja wewnętrzna oznacza skłonność jednostki do podejmowania i kontynuowania działań ze względu na treść aktywności, zamiast z powodu zewnętrznych konsekwencji tego działania (Ryan, Deci, 2000). Uczniowie posiadający motywację wewnętrzną do rozwoju, zdobywają wiedzę i rozwijają swoje talenty dla własnej satysfakcji. Nagrodą dla nich jest dobrze wykonane zadanie, a nawet sam proces uczenia się, rozwoju. Uczniowie o silnej motywacji wewnętrznej są gotowi włożyć więcej wysiłku w konkretne działania, w poszukiwanie swoich zasobów.

Motywacja wewnętrzna wzrasta, gdy nauczyciel w procesie motywowania odwołuje się do indywidualnych zainteresowań, potrzeb, oczekiwań ucznia. Wywołanie i rozwijanie tej motywacji ucznia, odbywa się zarówno poprzez poznanie potrzeb, pasji, zainteresowań, czy wartości uczniów, odnoszenie się do nich, ale również wzbudzanie ciekawości poznawczej oraz zachęcanie wychowanka do samodzielnego poszukiwania informacji na dany temat.

Nauczyciel, wzmacniając motywację, może z powodzeniem odwoływać się również do czynników zewnętrznych. Zwłaszcza w sytuacji porażki ucznia i jego zwątpienia w swoje możliwości. W przypadku doświadczania ciągłych porażek (pomimo podejmowania wielu starań) pojawić się może u nich wyuczona bezradność, a więc brak przekonania o wpływie własnych działań na bieg zdarzeń (Seligman, Walker, Rosenhan, 2003). Sytuacja taka może doprowadzić do bierności ucznia i zaprzestania wszelkiej aktywności związanej z nauką i samorozwojem.

Warto wspomnieć, iż zbyt częste pozytywnie wzmacnianie zachowań ucznia (np. chwalenie, nagradzanie) może doprowadzić do sytuacji, w której będzie podejmował się danej aktywności z uwagi na perspektywę uzyskania nagrody, a gdy jej nie otrzyma, zaniecha działania. Skutecznym rozwiązaniem jest stosowanie nieregularnych wzmocnień – wówczas istnieje większe prawdopodobieństwo, że pomimo braku nagrody, uczeń będzie nadal podejmował daną aktywność (Franken, 2005). Nauczyciel nie powinien dopuścić do sytuacji, w której dana aktywność ucznia zawsze wiąże się z otrzymaniem nagrody. Przy czym warto zaznaczyć, że sama informacja zwrotna na temat dobrze wykonanego zadania nie obniża motywacji wewnętrznej ucznia, o ile ma charakter wyłącznie informacyjny.

Przesadne nagradzanie uczniów może nieść za sobą jeszcze inne negatywne konsekwencje.



Ryc. Konsekwencje nadmiernego nagradzania uczniów

Badania dowodzą, że motywowanie zewnętrzne uczniów, którzy mają silną motywację wewnętrzną do wykonywania danego działania (np. uczeń interesuje się historią i bardzo lubi czytać książki na ten temat) może sprawić, iż uczniowie zaczną wykonywać tę czynność, aby otrzymać nagrodę, a nie dlatego, że sprawia im ona przyjemność (jeśli wspomniany miłośnik historii będzie regularnie nagradzany finansowo przez rodziców za swoje osiągnięcia, wówczas zacznie uczyć się dla pieniędzy, a nie dla własnej satysfakcji, a historia przestanie być dla niego tak interesująca jak przedtem). Będziemy w konsekwencji mieli do czynienia z tzw. efektem nadmiernego uzasadnienia, czyli sytuacją, gdy zewnętrzne przyczyny naszego działania przesłaniają nam wewnętrzne pobudki do jego podjęcia, co w efekcie powoduje osłabienie motywacji wewnętrznej (Aronson, 2002).

Wspomniany powyżej podział na motywację wewnętrzną i zewnętrzną dość często zamiennie traktowany jest z motywacją samoistną *versus* celową (Aronson, Wilson, Akert, 1997; Łukaszewski, Doliński, 2000). Warto jednak zauważyć, że w opinii części autorów, nie są to tożsame rodzaje motywacji. Przede wszystkim wynika to z faktu odmiennego kryterium podziału. W przypadku przywołanego podziału na motywację zewnętrzną i wewnętrzną kryterium jest umiejscowienie (wewnątrz lub na zewnątrz jednostki) źródła motywacji. Dla przykładu, angażowanie się ucznia w działalność w kole zainteresowań może wynikać z dążenia do uzyskania aprobaty/nagrody ze strony nauczyciela prowadzącego koło zainteresowań (motywacja zewnętrzna) lub z odczuwanej wewnętrznie chęci spędzenia wspólnie czasu z kolegami (motywacja wewnętrzna). Z kolei podział na motywację samoistną i celową odnosi się do kryterium celowości motywacji – dokładnie ujmuje, czy motywacja jednostki wzbudzana jest dążeniem do realizacji określonego celu, czy też wynika z uogólnionej chęci działania w danym kierunku.

Drugi ze wskazanych na Ryc. 3.2. podziałów motywacji odnosi się do kryterium rodzaju motywatora: kary (negatywnego) lub nagrody (pozytywnego). Uczniowie mogą uczyć się, aby uniknąć złych ocen, gniewu rodziców, czy niezadowolenia nauczyciela, co jest przykładem motywacji negatywnej.

Z drugiej strony uczniowie mogą kierować się chęcią otrzymania nagrody, dobrej oceny, świadectwa lub innych profitów – co jest przykładem motywacji pozytywnej. Z punktu widzenia efektywności ucznia, skuteczniejszą metodą jest stosowanie motywatorów pozytywnych (por. Hartig, Kaiser, Bowler, 2001). Te drugie mogą bowiem być źródłem dodatkowego stresu, czy lęku i w rezultacie mogą obniżać poziom koncentracji, czy kreatywności ucznia.

Poza powyższym rozróżnieniem motywacji, zasadne jest również przywołanie pojęcia motywacji osiągnięć. Ma ona szczególne odniesienie do pracy nauczyciela z uczniem. Sama motywacja osiągnięć rozumiana jest najczęściej jako tendencja do „osiągania i przekraczania standardów doskonałości, związana z odczuwaniem pozytywnych emocji w sytuacjach zadaniowych, spostrzeganych jako wyzwanie” (Łukaszewski, 2000, s. 461). Jednym z pierwszych badaczy, który zajął się motywacją osiągnięć był J. Atkinson. Na podstawie jego klasycznej teorii możliwe jest wskazanie trzech zasadniczych wzorców motywacyjnych odnoszących się do osiągnięć:

- a) pozytywny wzorec w zakresie motywacji osiągnięć – występuje u osób, u których dążenie do osiągnięć jest silniejszym motywem w porównaniu z dążeniem do uniknięcia niepowodzenia. Osoby takie zwykle podejmują się realizacji zadań o przeciętnym poziomie trudności, przy czym ich działanie charakteryzuje się wysokim poziomem wytrwałości i efektywności w realizacji przyjętych celów. Ten typ we współczesnych teoriach motywacji osiągnięć określany jest jako orientacja na cele mistrzostwa.
- b) negatywny wzorec w zakresie motywacji osiągnięć – typowy dla osób, u których chęć uniknięcia porażki jest silniejszym motywem do działania, aniżeli dążenie do osiągnięć. Preferują wykonywanie zadań łatwe, przy czym są mniej wytrwałe w dążeniu do ich realizacji oraz charakteryzują się relatywnie niską odpornością na porażkę. Ten wzorec motywacyjnych określa się również jako orientacja na cele unikania.
- c) wzorec motywacji zewnętrznej – charakteryzuje osoby o niskim poziomie motywacji do osiągnięcia sukcesu, przy jednoczesnym wysokim poziomie zewnętrznych motywów. Osoby takie charakteryzują się chęcią realizacji określonych zadań, lecz podejmują tę aktywność głównie z powodu uzyskania aprobaty, podziwu itp. ze strony innych ludzi. Ten rodzaj wzorca odpowiada orientacji na cele dokonań.

Wskazane odmienne wzorce motywacji osiągnięć/orientacji na cele podlegały licznym weryfikacjom empirycznym. Część z nich pokazała, że źródło

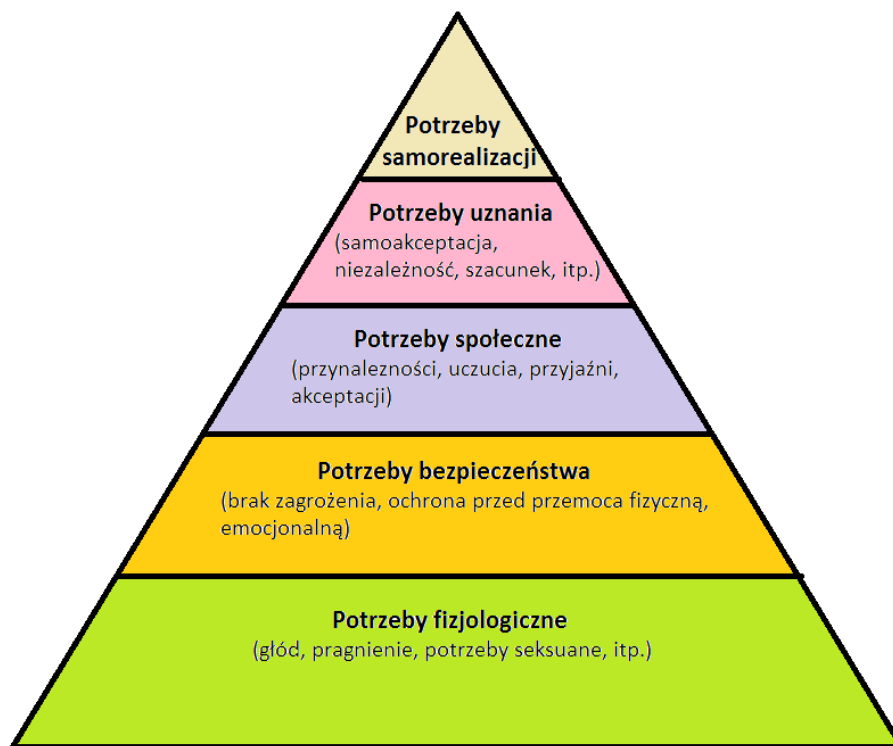
dłem różnic między orientacją na mistrzostwo a orientacją na dokonania są odmienne ukryte teorie inteligencji. Jednostki zorientowane na mistrzostwo wykazują przekonanie, że kompetencje podlegają rozwojowi – modyfikacjom zależnym od indywidualnego wysiłku jednostki. W przypadku osób zorientowanych na dokonania, istnieje przekonanie, że kompetencje i ich rozwój nie jest zależny od indywidualnych wysiłków jednostki (Wojdyło, 2007).

Pomijając bardziej szczegółową analizę teorii motywacji osiągnięć, wydaje się, że trzy wskazane wzorce motywacyjne adekwatnie opisują różne podejście do realizacji zadań spotykane wśród uczniów. Pokazują również, że kształtowanie się określonej orientacji (na mistrzostwo lub na dokonania) jest również kształtowane przez nauczyciela, który obok rodziców jest jednym z ważniejszych osób mających na to wpływ. Wojdyło wskazuje, że powstawanie danej orientacji ma miejsce w wyniku koncentrowania się na zachowaniach dziecka/ucznia *versus* koncentrowaniu się na osobie dziecka/ucznia. Jak zauważa „koncentracja rodzica na zachowaniu dziecka (...) ukierunkowuje je na proces: rozwijanie i doskonalenie własnych kompetencji (pozytywne lub negatywne wyniki postrzegane są w kontekście zachowania osoby), (...) wspiera zdolności i mobilizuje dziecko do osiągania powodzenia, sprzyjając kształtowaniu motywacji pozytywnej, ukierunkowanej na mistrzostwo. Emocjonalność związaną z orientacją (...) na zachowanie, można opisać na wymiarze satysfakcja – rozczarowanie (niezadowolenie)” (Wojdyło, 2007, s. 38).

Inaczej jest w przypadku orientacji na osobę, która głównie ukierunkowuje na ochronę własnego „JA”, oraz udowadnianiu własnych kompetencji przez dziecko. Orientacja taka ze strony rodzica lub nauczyciela zapobiega niepowodzeniom dziecka/ucznia, ale jednocześnie sprzyja kształtowaniu motywacji negatywnej, ukierunkowanej na dokonania.

4.2. WYBRANE TEORIE MOTYWACJI I ICH ZNACZNIE W PRACY Z UCZNIEM

Teoria potrzeb Masłowa jest jednym z najbardziej popularnych podejść do pojęcia motywacji (o wybranych aspektach podejścia Masłowa pisano również w rozdziale pierwszy niniejszego podręcznika). Maslow twierdził, że u ludzi motywacja powiązana jest bezpośrednio z potrzebami, które są zorganizowane hierarchicznie, co ilustruje poniższa rycina:



Ryc. Hierarchia potrzeb Masłowa
Źródło: Opracowanie własne.

Teoria Masłowa zakłada, że potrzeby zaspokajane są w kolejności od najbardziej podstawowych – niższego rzędu (potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa) do tych wyższego rzędu (kolejno potrzeby społeczne, uznania i samorealizacji). Masłowski twierdził, że żadnej z powyższych potrzeb nie da się zaspokoić w pełni, jednak, gdy zaspokojenie jest wystarczające – motywacja ustaje i wówczas pojawia się motywacja do zaspokajania potrzeb, które są następnymi w hierarchii.

Innymi słowy, jeśli uczeń nie ma zaspokojonych potrzeb fizjologicznych, bądź bezpieczeństwa – nie będzie mógł w pełni skoncentrować się na innych potrzebach, takich jak potrzeba społeczna lub samorealizacji (która skłaniać go będzie do wyznaczania sobie celów i ciągłego rozwoju).

Teoria Masłowa należy do najbardziej popularnych koncepcji, wyjaśniających strukturę potrzeb w powiązaniu z motywacją. Znacznie mniej rozpowszechnioną, aczkolwiek niezwykle wartościową jest odnosząca się do mo-

tywacji teoria oczekiwań V. Vrooma (Vroom, 1964; Van Eerde, Wendelien, Thierry, 1996). Jej autor wyróżnia dwa czynniki mające wpływ na poziom motywacji. Pierwszym z nich jest siła pragnienia, a drugim oczekiwane prawdopodobieństwo jego zaspokojenia pragnienia (Griffin, 2000).

Teoria ta zwraca uwagę na to, że motywacja jest zależna od czynników tkwiących w jednostce (siła pragnienia), a także w otoczeniu (oczekiwane prawdopodobieństwo jego zaspokojenia pragnienia). Przykładowo, uczeń może odczuwać silne pragnienie otrzymania oceny bardzo dobrej ze sprawdzianu z biologii, jednak jeśli uważa, że jest to mało prawdopodobne (gdyż np. sprawdziany z biologii z reguły są bardzo trudne i rzadko zdarza się, aby któryś z uczniów dostał dobrą ocenę), jego motywacja do nauki będzie na niskim poziomie. W innym przypadku, jeśli uważałby, że dobra ocena z biologii jest możliwa do osiągnięcia, podjąłby działania zmierzające do zaspokojenia swego pragnienia. Kolejnym przykładem może być sytuacja, w której wysportowany uczeń, dobrze grający w koszykówkę, uważa, że z łatwością dostałby się do drużyny szkolnej, jednak nie ma takiej potrzeby/nie odczuwa takiego pragnienia. W tej sytuacji, pomimo wysokiego oczekiwanego prawdopodobieństwa włączenia do składu drużyny, pozostanie raczej bierny (por. Lunenburg, 2011)

Oba czynniki mają duży wpływ na motywację oraz emocje pojawiające się u ucznia:

a) **Siła pragnienia** – zależna jest od subiektywnej wartości zadania:

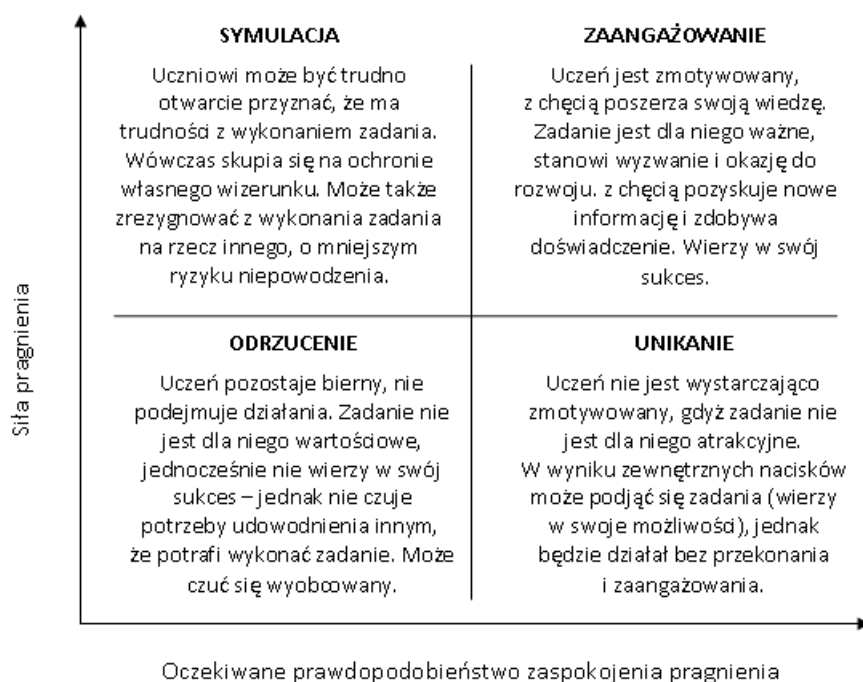
- Zadanie może być postrzegane przez ucznia **pozytywnie** – np. wówczas, gdy jest zgodne z jego zainteresowaniami, czy niesie za sobą wartościową nagrodę – w takiej sytuacji wykonywanie zadania przynosi uczniowi radość, satysfakcję, zadowolenie. Sam proces wykonywania zadania sprawia mu dużą przyjemność – daje zastrzyk pozytywnej energii.
- Zadanie może być odbierane przez ucznia **negatywnie** – wiąże się to z wystąpieniem u ucznia emocji gniewu, odczuwaniem przymusu i bezcelowości. Uczeń może wyrażać postawę oporu wobec zadania, niechętnie przyjmować wiedzę.

b) **Oczekiwane prawdopodobieństwo zaspokojenia pragnienia** – przekonanie ucznia, że potrafi wykonać dane zadanie i jest w stanie osiągnąć cel, nagrodę:

- Uczeń może **nisko oceniać prawdopodobieństwo** zaspokojenia pragnienia – sytuacja taka ma miejsce wówczas, gdy uczeń sądzi, że nie jest w stanie wykonać zadania na odpowiednim poziomie, nie uda mu się osiągnąć celu, czy uzyskać danej nagrody. Kiedy przed uczniem stawiane jest tego typu zadanie, może ono wywołać poczucie bezsilności, lęk przed niepowodzeniem, zrezygnowanie, ale także frustrację.

- **Uczeń wysoko ocenia prawdopodobieństwo** zaspokojenia pragnienia – oznacza to, że cele, które są przed nim stawiane/które sobie wyznaczył, są w jego opinii możliwe do osiągnięcia. Uczeń spodziewa się wówczas sukcesu, a emocje, jakie mu towarzyszą podczas działania to podekscytowanie, zadowolenie, radość.

Reasumując, w zależności od siły pragnienia oraz oczekiwanego prawdopodobieństwa zaspokojenia go, uczniowie przyjmują następujące postawy (Brophy, 2002):



Ryc. Wpływ siły pragnienia oraz oczekiwanego prawdopodobieństwa jego zaspokojenia na postawy
Źródło: Opracowanie własne

Powyższa teoria zwraca uwagę na dwa bardzo ważne aspekty – pierwszy z nich to znaczenie otoczenia dla motywacji uczniów – w tym przypadku szkoły jako instytucji oraz nauczycieli. Jeśli oczekiwania stawiane uczniowi są odbierane przez niego jako trudne do realizacji, wówczas bardzo słabo ocenia swoje szanse, ma niską motywację do nauki, pozostaje bierny. Po drugie koncepcja Vrooma uświadamia jak ważne jest uwzględnianie indywidualnych pragnień, potrzeb uczniów podczas procesu nauczania.

Wpływ celu na motywację podkreśla również teoria E. Locke'a (Locke, Latham, 2002). W jej wyobrażeniu, uczeń motywowany jest do działania przez wyznaczone cele, które są przez niego akceptowane i możliwe do osiągnięcia. Zgodnie z założeniami teorii, motywacja ucznia zależy od:

- **zakresu uczestnictwa ucznia w procesie ustalania celów** – istotne jest, aby to uczeń wyznaczył cele, jakie chce osiągnąć – wówczas będzie silniej zmotywowany do działania. Warto, aby nauczyciel zwrócił uwagę, na ile cele są dostosowane do możliwości ucznia;
- **stopnia akceptacji celów** – jeśli uczeń sam wyznacza cele, jednocześnie je akceptuje. Im większy udział ucznia w ustalaniu celów, tym większa ich akceptacja;
- **stopnia trudności celów** – cele nie powinny być bardzo trudne, gdyż mogą demotywować lub hamować aktywność ucznia („i tak mi się nie uda, więc po co mam się starać”). Aby cele motywowały do działania, powinny być możliwe do osiągnięcia i jednocześnie ambitne. Innymi słowy – powinny stanowić wyzwanie;
- **stopnia konkretyzacji celów** – poziom motywacji rośnie wraz z większą konkretyzacją celu. Jeśli uczeń za cel postawi sobie: *w ciągu tygodnia nauczę się 100 nowych słówek z języka angielskiego*, cel ten będzie go bardziej motywował niż cel brzmiący następująco: *w ciągu tygodnia zwiększę zasób słownictwa z języka angielskiego*. Drugi cel jest zbyt ogólny, a co za tym idzie – w tym przypadku niemożliwy do zmierzenia;
- **informacji zwrotnej o poziomie realizacji zadań** – otrzymując informację zwrotną uczeń może korygować swoje działania. Jednocześnie pozytywne informacje zwrotne są dla niego dodatkowym wzmocnieniem;
- **subiektywnego przekonania ucznia o swoich możliwościach, zdolnościach niezbędnych do realizacji danego celu** – uczeń powinien wierzyć, że jest w stanie wykonać dane zadanie.

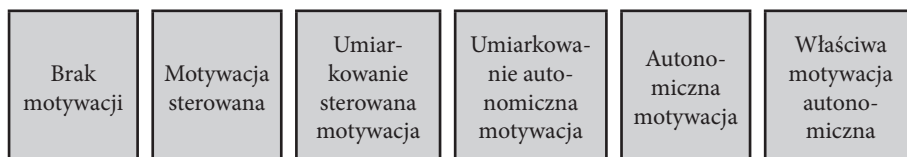
Warto zwrócić uwagę na rolę wsparcia nauczyciela, który powinien rozwijać w uczniu pewność siebie i wiarę we własne możliwości, przekonywać, iż cele, które przed nim stoją są w jego zasięgu.

Proces motywowania najczęściej rozumiany jest jako taki sposób oddziaływania na innych, który skutkuje podjęciem przez nich działań w określonym (pożądanym) kierunku (Łukaszewski, 2000). Sama motywacja jednostki traktowana jest zwykle jako stan, charakteryzujący się zmiennością w wyniku oddziaływania czynników motywujących/demotywujących. Ma to swoje od-

zwierciedlenie chociażby w przeważającej części badań eksperymentalnych nad motywacją jednostki. Zwykle dąży się w nich do kształtowania określonych warunków, stanów, aby móc określić ich wpływ na aktualny poziom motywacji jednostki. Warto jednak zauważyć, że nie jest to jedyne podejście do motywacji, gdyż część badaczy traktuje ją nie tyle jako stan, ale względnie stabilną właściwość – cechę.

Zwolennicy tego drugiego podejścia (m.in. Amabile i in, 1994; Apter, 2004) dopuszczają, że motywacja danej jednostki może podlegać modyfikacjom wskutek oddziaływania zmiennych sytuacyjnych, jednakże uważają jednocześnie, że każdy człowiek wykazuje względnie stabilną preferencję określonego typu motywacji. Inaczej ujmując, zakładają, że poszczególni ludzie różnią się skłonnością i podatnością na określone rodzaje motywacji. Jedni w większym stopniu podatni są na motywację zewnętrzną, podczas gdy inni motywują się głównie wewnątrznie. Jedni motywowani są przede wszystkim chęcią realizacji założonych celów, podczas gdy inni ciekawością poznawczą itd.

Jak wspomniano powyżej wzbudzenie motywacji może być oparte na motywacji wewnętrznej (chęci wypływającej z potrzeb jednostki, jej aspiracji itp.) lub motywacji zewnętrznej (chęci uzyskania szeroko pojętej nagrody przez jednostkę). Warto jednak zauważyć, że część badaczy uważa ten podział jako zbyt uproszczony i zniekształcający realnie występujące procesy motywacyjne. Taki właśnie zarzut sformułowali m.in. Edward L. Deci oraz Richard M. Ryan w swojej koncepcji autodeterminacji (*selfdetermination theory*). Ich zdaniem, zamiast prostego rozpatrywania dychotomii motywacja zewnętrzna *versus* motywacja wewnętrzna, bardziej zasadne jest posługiwanie się pewnym kontinuum.



Ryc. Zróżnicowanie motywacji w ujęciu koncepcji autodeterminacji.

Zdaniem Deciego i Ryana (Deci, Ryan, 2000) jeden kraniec kontinuum określa stan amotywacji, czyli uogólnionego braku motywacji do działania. Najczęściej stan amotywacji ma swoje źródła w przeświadczeniu o braku poczuciu sprawstwa, braku skuteczności działania oraz przekonaniu o ograniczonej możliwości kontroli własnej sytuacji/działania. Jednostka będąca

w stanie amotywacji wykazuje ogólnie obniżony poziom aktywności i chęci podejmowania określonych działań. Stan amotywacji zdaniem autorów może mieć swoje źródła zarówno w przekonaniu o braku odpowiednich umiejętności i kompetencji do danego działania. Może również powstawać w oparciu o przeświadczenie, że dana czynność nie ma przełożenia na określony (pożądany przez jednostkę) skutek.

Według Deciego i Ryana w zrozumieniu mechanizmów kształtowania motywacji, kluczowe jest również odwołanie do trzech priorytetowych ich zdaniem potrzeb, tj. przynależności (związków z innymi); autonomii oraz kompetencji (Kadzikowska-Wrzosek, 2011). Jak zauważają autorzy, potrzeby te mają uniwersalny charakter (występują w różnych kulturach) oraz są równorzędne względem siebie. Pierwsza wymienionych potrzeb (przynależności) oznacza tendencję do poszukiwania relacji z innymi ludźmi oraz doświadczania bliskości i bezpieczeństwa relacjach. Zaspokajana jest przez życzliwość i zainteresowanie ze strony innych. Potrzeba kompetencji realizowana jest przez jednostkę poprzez podejmowanie różnego typu wyzwań, ale również wiąże się z doświadczaniem skuteczności własnego działania w środowisku społecznym oraz fizycznym. Zaspokojenie potrzeby kompetencji staje się możliwe przede wszystkim poprzez podejmowanie wyzwań dopasowanych do możliwości jednostki oraz bieżące uzyskiwanie informacji zwrotnych o poziomie realizacji zadań. Wreszcie trzecia z wymienionych potrzeb (autonomii) oznacza możliwość podejmowania aktywności z własnej woli, przy czym aktywność ta ma charakter spójny z „JA” danej jednostki. Do zaspokojenia potrzeby autonomii jednostki dochodzi w sytuacji, gdy działa ona w warunkach braku przymusu działania oraz możliwość swobodnego podejmowania wyborów.

Wskazane w koncepcji autodeterminacji potrzeby, mogą być w różnym stopniu zaspokajane w danych warunkach sytuacyjnych, w których funkcjonuje jednostka. Mają one jednak znaczenie dla kształtowania się określonego poziomu motywacji autonomicznej. Autorzy koncepcji autodeterminacji wskazują cztery podstawowe mechanizmy (Deci, Eghrari, Patrick, Leone, 1994). Są to:

- kontrola zewnętrzna – podejmowanie określonej aktywności wynika z chęci uzyskania nagrody z zewnątrz lub uniknięcia także zewnętrznej kary.
- introjekcja – jednostka nie tyle skłania się do działania w określonym kierunku na skutek przymusu zewnętrznego, ile poczucia wewnętrznej potrzeby, związanej chociażby z odczuwaniem winy, niepokoju lub ogólnym pragnieniem redukcji negatywnych odczuć.

- identyfikacja – jednostka ma poczucie ważności danego celu, którego realizacja jest zgodna z jej poczuciem Ja.
- integracja – poczucie satysfakcji związane z realizacją ważnego dla danej jednostki celu.

W ramach koncepcji autodeterminacji, zarówno identyfikacja, jak również integracja uruchamiają motywację autonomiczną, mającą kluczowe znaczenie dla efektywności i trwałości działania jednostki. Okazuje się bowiem, w świetle przeprowadzonych badań, iż w im mniejszym stopniu motywacja ma charakter autonomiczny, tym mniejszą trwałością charakteryzuje się działanie jednostki, a tym mniejszy poziom odpowiedzialności za osiągnięte rezultaty odczuwa jednostka oraz tym mniejszy poziom rezultatów osiąga. Co więcej, wzbudzenie zachowania opartego na motywacji nieautonomicznej może sprzyjać także stosowaniu nieadekwatnych atrybucji, m.in. przejawiających się w tłumaczeniu niepowodzeń wpływem czynników zewnętrznych oraz mniejszym zadowoleniem z osiągniętych sukcesów.

Koncepcja samodeterminacji Deciego jest jedną z teorii pokazujących, że wyjaśnienie procesów motywacyjnych powinno uwzględniać odpowiedni poziom złożoności oraz, że jednowymiarowe przedstawianie kontinuum motywacja wewnętrzna *versus* zewnętrzna itp. jest w znacznej mierze nieadekwatne do opisu zachowań ludzkich. Przykładem innej teorii, zakładających konieczność wielowymiarowego analizowania procesów motywacyjnych jest również teoria Teresy Amabile i współpracowników. Po pierwsze, uważają oni, że dotychczas rozpatrywane jednowymiarowo (jako dwa krańce jednego kontinuum) motywacja samoistna i celowa mogą współwystępować u danej jednostki. Po drugie Amabile i wsp. uznają, że podstawowe rodzaje motywacji złożone są z wymiarów niższego rzędu. I tak kolejno stwierdzają, że motywacja samoistna w rzeczywistości oparta jest na następujących wymiarach:

- dążenie do wolności wyboru (poczucie autonomii)
- kompetencja (nastawienie na osiągnięcie mistrzostwa i poszukiwanie wyzwań)
- zaangażowanie emocjonalne (w znaczeniu bliskim pojęciu przepływu zaproponowanym przez Csikszentmihalyiego)
- odwaga
- ciekawość poznawcza.

W odniesieniu do motywacji celowościowej wskazują jednak inny zestaw wymiarów, które ją tworzą. Są to ich zdaniem:

- przywiązywanie do oceny,
- skłonność do podejmowania aktywności w celu uzyskania uznania,

- podejmowanie rywalizacji z innymi,
- skoncentrowaniu się na osiągnięciu oczekiwanych nagród,
- skupienie się na poleceniach innych.

Przytoczone koncepcje Ryana i Deciego oraz Amabile pokazują, że w definiowaniu motywacji istotne jest przyjęcie wielowymiarowej perspektywy. O ile część badań empirycznych pokazała, że wskazywane przez wymienionych autorów wymiary powinny być zastąpione innymi, to jednak znakomita ich większość nie podważała idei wielowymiarowości. Co więcej często tę wielowymiarowość jeszcze rozwijała. Przykładem potwierdzającym tę tezę są badania Karwowskiego (Karwowski, 2012), który na bazie przeprowadzonych przez siebie badań udowadnia, że czynniki tworzące motywację samoistną i celową mają strukturę hierarchiczną, nieco inną niż w przypadku badań Amabile. Wyniki badań Karwowskiego pokazują, że motywacja samoistna integruje trzy wymiary: motywację wewnętrzną, poczucie wyzwania wyzwalanego przez realizację zadania oraz doświadczanie przyjemności płynąca z realizacji zadań. W przypadku motywacji celowej ta struktura wygląda jego zdaniem odmiennie, gdyż oparta jest na połączeniu motywacji zewnętrznej oraz planowaniu szczegółowych i klarownych celów⁷.

Wyniki badań Karwowskiego wydają się dość interesujące i wartościowe ze względu na fakt, że zajął się on również określeniem relacji występujących pomiędzy motywacją samoistną i celową uczniów, a spostrzeganymi przez nich zachowaniami nauczycieli, klimatem panującym w szkole oraz określenie korelacji między preferowanymi rodzajami motywacji a poziomem kreatywności. Pierwszy w wniosków z jego badań niestety pokazuje niekorzystny odbiór samych nauczycieli. Okazuje się bowiem, że spostrzegani są przez uczniów jako osoby, które są w stanie motywować uczniów wzbudzając w nich przede wszystkim motywację celową, rzadko odwołując się do motywacji samoistnej. W opinii uczniów motywują więc zwykle przy użyciu kar i nagród, nie akcentując wystarczająco często sensu samej aktywności i innych wewnętrznych motywatorów. Z pewnością ta konkluzja z badań Karwowskiego nie jest szczególnie zaskakująca, gdyż odpowiada pewnemu stereotypowemu wizerunkowi nauczyciela. Pomijając jednak wątpliwości dotyczące metodologicznej strony badań Karwowskiego, należy się z nim zgodzić, że relatywnie rzadkie przypisywanie nauczycielom umiejętności motywowania celowego może budzić pewne obawy dotyczące ich skuteczności wzbudzania motywacji wśród uczniów.

⁷ Warto przy tym zauważyć, że sam autor zwraca uwagę na niezbyt wysoki poziom rzetelności wykorzystywanych w jego badaniach skal pomiarowych. Jednoznaczne wyciąganie wniosków i negatywne weryfikowanie koncepcji Amabile byłoby z pewnością sporym uproszczeniem.

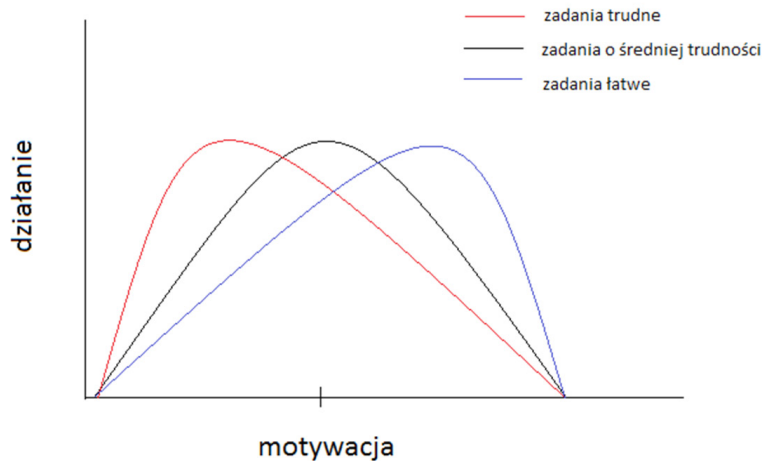
Jako względnie zrozumiały można również uznać wynik otrzymany w badaniach Karwowskiego (Tamże), dotyczący związku między rodzajem preferowanej motywacji a poziomem kreatywności jednostki. Karwowski potwierdził, że motywacja celowa jest czynnikiem ujemnie skorelowanym ze zdolnościami twórczymi. Innowacyjność, jak pokazały jego badania, była znacznie częściej prezentowana przez uczniów o motywacji samoistnej.

Znacznie ciekawsze wydają się wyniki badań Karwowskiego, w których odnosi się on do związków motywacji uczniów (celowej oraz samoistnej) z panującym w szkole lub klasie klimatem. Na podstawie przeprowadzonych badań wskazuje, że istotnymi predyktorami wzbudzenia motywacji samoistnej było deklarowane przez uczniów poczucie wpływu, przy jednocześnie pozytywnie ocenianych relacjach interpersonalnych w klasie. Co więcej, zauważa, że najwyższy poziom motywacji samoistnej deklarowali uczniowie oceniający swoje klasy w sposób skrajny pod względem interpersonalnego zaufania (wskazujący wysoki lub niski poziom zaufania w klasie). Z zupełnie odwrotną sytuacją mamy do czynienia w przypadku motywacji celowej, która ujawniała się przede wszystkim w warunkach przeciętnego poziomu zaufania interpersonalnego.

Wprawdzie sam Karwowski zwraca uwagę na fakt, że wyłaniające się z jego badań wnioski powinny być traktowane jako wstępne – wymagające dalszej weryfikacji, to jednak pokazują, że wzmacnianie motywacji samoistnej lub celowej zapośredniczone jest oddziaływaniem wielu różnych czynników, których wpływ często ma charakter krzywoliniowy.

4.3. POZIOM MOTYWACJI A EFEKTYWNOŚĆ DZIAŁANIA UCZNIĄ

Intuicyjnie można sądzić, że podstawowym celem działalności nauczyciela powinno być wzmacnianie motywacji ucznia, podnoszenie jej na coraz wyższy poziom. Istnieją jednak przesłanki, które pokazują, że nie zawsze podniesienie poziomu motywacji ucznia przekłada się na wzrost poziomu efektywności wykonywanych przez niego zadań. Prawo Yerkesa-Dodsona odnosi się do poziomu pobudzenia jednostki i jego przełożenia na efektywność działań. Zakłada, że najkorzystniejszy jest średni poziom pobudzenia, zmotywowania do działania. Przy zbyt niskim i zbyt wysokim poziomie motywacji, uczeń może pozostać bierny lub działać zbyt chaotycznie. Znaczenie ma także stopień trudności zadania, co obrazuje poniższy wykres:



Ryc. Wpływ pobudzenia i poziomu trudności zadania na efektywność jego wykonania
 Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z powyższego wykresu, przy zadaniach trudnych, korzystniejszy jest niższy poziom motywacji – zbyt duże pobudzenie może wprowadzić chaos i dezorientację w działaniu. Przy zadaniach łatwych jest odwrotnie – korzystniejszy jest wysoki poziom motywacji. Jeśli zadanie jest zbyt łatwe i uczeń wie, że jest w stanie je wykonać – mniej przykłada się do jego realizacji, co w konsekwencji może powodować błędy i przynieść gorsze wyniki. Przy zadaniach o umiarkowanej trudności, najkorzystniejszy jest średni poziom pobudzenia. Czasami więc zadanie nauczyciela może paradoksalnie polegać na obniżeniu motywacji, a przez to dostosowanie jej do poziomu trudności zadania, przed którym stoi uczeń.

4.4. OBECNOŚĆ INNYCH A POZIOM MOTYWACJI I EFEKTYWNOŚĆ DZIAŁANIA

Przedstawiona ogólna analiza wybranych aspektów motywacji człowieka bardzo często koncentrowała się wokół określenia poszczególnych determinant wzbudzania motywacji oraz jej poszczególnych rodzajów. W powyższych rozważaniach pominięto jednak dotychczas ważne pytanie, czy, a jeśli tak to, w jakim stopniu motywację jednostki możemy wyjaśniać wpływem obecności innych ludzi. Uwzględniając fakt, że nauczyciel pracuje najczęściej z grupą uczniów niezbędne wydaje się ustalenie, na ile pewne mechanizmy funkcjonowania grupowego, świadomość obecności innych osób itp., mogą wpływać na jakościowe i ilościowe zmiany motywacji ucznia, a co za tym idzie na efektyw-

ność jego działania. Wiedza z tego zakresu wydaje się być szczególnie przydatna w pracy nauczyciela.

Jak zauważają Łukaszewski i Doliński: „motywacje związane z obecnością innych ludzi nie sprowadzają się jedynie do skłonności przebywania wśród innych osób” (Łukaszewski, Doliński, 2002, s. 494), gdyż sama obecność innych ludzi ma istotne przełożenie na funkcjonowanie zadaniowe jednostki (Tamże). Dlatego też, w dalszej części przedstawione zostaną takie zjawiska jak efekt facylitacji społecznej, hamowania społecznego oraz próżniactwa społecznego. Mają one istotne znaczenie dla zrozumienia motywacji w kontekście wpływu społecznego innych ludzi.

Zapewne zdecydowana większość osób pracujących w szkole doświadczyła wątpliwości, czy dane zadanie powinno być realizowane przez uczniów w warunkach pracy indywidualnej (np. zadania domowego), czy też bardziej właściwe i efektywne okaże się zaaranżowanie pracy w warunkach grupowych, w klasie szkolnej. Tego typu wątpliwości i pytania były formułowane również na gruncie psychologii naukowej już u jej początków. Na przełomie XIX i XX wieku N. Triplett zaobserwował, że wyniki kolarzy startujących jednocześnie na równoległych torach okazują się lepsze, niż w przypadku analogicznych startów wykonywanych w pojedynkę, bez obecności innych zawodników (Wojciszke, 2002). Zasugerował, że fizyczna obecność innych osób może wpływać modyfikująco na poziom wykonania zadań. Późniejsze empiryczne weryfikacje potwierdziły w sporej części spostrzeżenia Triplettta, pokazując w części konieczność wprowadzenia pewnych uzupełnień.

Zainicjowanie przez Triplettta prac nad wpływem obecności innych ludzi na efektywność działania doprowadziło do sformułowania koncepcji tzw. efektu facylitacji społecznej, rozumianego jako wzrost poziomu wykonania zadań, który powstaje wyłącznie na skutek fizycznej obecności innych. Stwierdzenie występowania tego efektu po wielu latach skłoniło badaczy do sformułowania różnych wyjaśnień mechanizmu facylitacji społecznej. Spośród nich, jednym z najbardziej popularnych, jest zaproponowane przez Roberta Zajonc'a wytłumaczenie efektu facylitacji zależnym od obecności innych poziomem pobudzenia (Aronson, Wilson, Akert, 2006). Uznał on, że podniesienie efektywności działania jednostki w obecności innych wynika z tego, że obecność ta przekłada się na wzrost ogólnego poziomu pobudzenia jednostki. To zaś przekłada się na podniesienie efektywności realizowania zadań dobrze wyuczonych, znanych jednostce oraz z drugiej strony obniżenie wykonania zadań dla jednostki trudnych i skomplikowanych (hamowanie społeczne). Koncepcja Zajonc'a jest jedną z bardziej popularnych w psychologii, aczkolwiek nie jedynych wyjaśnień efektu facylitacji społecznej:

Facylitacja społeczna według zwolenników nurtu poznawczego

Alternatywnego wobec Roberta Zajonca wyjaśnienia facylitacji społecznej dostarczyli S. Duval i R. Wicklund. Zwrócili oni uwagę na to, że zmiany efektywności działania na skutek obecności/nieobecności innych ludzi, które wynikają nie tyle z prostych zmian pobudzenia, ile ze wzbudzenia stanu samoświadomości – stanu skierowania uwagi na samego siebie jako obiekt podlegający obserwacji innych osób. Pojawienie się samoświadomości prowadzi do koncentracji na tym, jak inni widzą człowieka i jak oceniają jego efektywność działania. Wykonując zadania trudne jednostka będzie przeżywała niepokój wynikający z obawy, że nie jest w stanie wykonać zadania w odpowiednio efektywny sposób. W efekcie, zmniejsza poziom motywacji związany z wykonaniem zadania i obniża efektywność swojego działania.

Dążąc do weryfikacji swojej koncepcji, Duval i Wicklund zaaranżowali eksperyment, w ramach którego osoby wykonywały zadania nie tyle w realnej obecności innych, ile siedząc naprzeciw lustra. Wyszli z założenia, że mimowolne obserwowanie siebie w lustrze w trakcie wykonywania zadań będzie uruchamiało stan samoświadomości i skutkowało włączeniem mechanizmu facylitacji społecznej, bez konieczności realnej obecności innych ludzi. Wyniki eksperymentu potwierdziły ich przypuszczenia. Okazało się bowiem, że osoby badane wykonujące proste zadanie przed lustrem wykonywali je lepiej, niż badani pracujący przy odwróconym lusterku.

Ryc. Poznawcze wyjaśnienie facylitacji społecznej.

Uwzględniając istnienie efektu facylitacji społecznej, powinniśmy dążyć do tego, aby wykonywanie zadań w ramach pracy grupowej *versus* indywidualnie wynikało z oceny poziomu trudności danego zadania dla konkretnej grupy lub poszczególnych uczniów. Może się bowiem okazać, że np. przygotowanie analizy fragmentu wiersza będzie bardziej zasadne w jednej grupie uczniów w formie pracy grupowej (wówczas, gdy tego rodzaju zadanie będzie dla większości z nich zadaniem relatywnie łatwym), podczas gdy w innej grupie nauczyciel powinien zdecydować się na formę indywidualną pracy uczniów (gdy oceni, że dla większości jest to zadanie trudne, a jednoczesna obecność innych może dodatkowo zmniejszyć efektywność działania).

Efekt facylitacji społecznej obrazuje przebieg procesów motywacyjnych w sytuacji jedynie fizycznej obecności innych ludzi, nieuwzględniającej wzajem-

nej współpracy z innymi. Jednakże w psychologii zweryfikowano również, jakie znaczenie dla poziomu motywacji i efektywności wykonania zadań będzie miało ich zrealizowanie grupowo – przy wzajemnej współpracy, zamiast pracy wyłącznie indywidualnej (Wojciszke, 2002; Aronson, 1995). Dążenie do odpowiedzi na to pytanie doprowadziło psychologów do opisanego dość ciekawego i mającego wiele praktycznych implikacji zjawiska. Pierwszym, który zwrócił na nie uwagę był M. Ringelmann badając siłę, z jaką przeciągają osoby linę w trakcie pracy indywidualnej oraz w warunkach pracy zespołowej. Ustalił on (co zresztą zostało potwierdzone również przez innych badaczy), że jednostka realizując zadanie jako członek grupy pracuje wyraźnie mniej efektywnie, niż wówczas gdy to samo zadanie wykonuje samodzielnie. Tego rodzaju tendencję, rozumianą jako zmniejszenie wysiłku wkładanego w pracę grupową (względem wkładu pracy indywidualnej) określono jako próżniactwo społeczne. Zjawisko to udało się potwierdzić w wielu eksperymentach, w odniesieniu do bardzo różnych jakościowo zadań.

Do dzisiaj funkcjonuje szereg wyjaśnień przyczyn mechanizmu próżniactwa społecznego. Wskazuje się chociażby na rozproszenie odpowiedzialności, próbę dostosowania swojego poziomu wykonania zadania innych członków zespołu. Trzeba zauważyć, że świadomość istnienia efektu próżniactwa społecznego może być odebrana przez nauczycieli jako swoiste podważenie zasadności realizacji zadań w warunkach współpracy zespołowej. Oczywiście, sformułowanie takiego wniosku byłoby znacznym uproszczeniem. Poza tym, warto pamiętać, że sam nauczyciel może podejmować szereg działań sprzyjających obniżeniu efektu próżniactwa społecznego. Do najważniejszych sposobów zalicza się:

- a. możliwość określenia wkładu pracy poszczególnych uczniów. Mogąc zidentyfikować efektywność działania każdej z osób (w warunkach współpracy zespołowej) likwidujemy działanie próżniactwa społecznego;
- b. nadanie odpowiedniej rangi – wagi wykonywanym przez grupę zadaniom. Istnieją empiryczne przesłanki przemawiające za tym, że efekt próżniactwa społecznego jest znacznie silniejszy przy zadaniach według jednostki znacznie mniej istotnych, nie mających większego znaczenia. Stąd też nauczyciel „uruchamiając” współpracę zespołową między uczniami powinien nadać temu zadaniu odpowiednią rangę oraz dostarczyć uzasadnienia, że wykonanie danego zadania jest istotne (ze względów praktycznych, rozwoju itp.);
- c. odpowiednie określenie wielkości grupy realizującej zadanie – ogólnie ujmując efekt próżniactwa społecznego rośnie przede wszystkim wraz ze wzrostem liczebności grupy;

- d. zorganizowanie pracy grupy w taki sposób, aby wkład poszczególnych członków zespołu był przez nich traktowany jako niepowtarzalny. Nauczyciel budując w uczniach przekonanie, że ich działanie jest wyjątkowe i nie dające się zastąpić, może skutecznie zredukować poziom próżniactwa społecznego;
- e. odpowiednie zaprojektowanie złożoności zadania – istnieją dowody świadczące o tym, że efekt próżniactwa społecznego jest znacznie słabszy w przypadku zadań wysoce złożonych i nasila się przy zadaniach prostych;
- f. zbudowanie przekonania na temat potencjalnej efektywności działania innych członków zespołu. Próżniactwo społeczne staje się znacznie silniejsze, wówczas gdy członkowie są przekonani o oczekiwanym wysokim poziomie efektywności innych osób z grupy. Słabnie z kolei wówczas, gdy wśród członków zespołu istnieje przekonanie, że inne osoby z grupy osiągną niski poziom wykonania (Wojciszke, 2002).

Przytoczone powyżej opisy facylitacji i próżniactwa społecznego pokazują, że wyjaśnienie motywacji jednostki i związanej z nią efektywności działania, wymagają uwzględnienia również pewnego kontekstu społecznego - obecności innych ludzi oraz warunków pracy grupowej. Ponadto, fakt, iż są to zjawiska bardzo dobrze zweryfikowane empirycznie, w pewnym sensie nakłada na nauczyciela obowiązek dbałości o takie planowanie pracy uczniów, aby możliwie minimalizować negatywny wpływ próżniactwa oraz facylitacji na efektywność realizacji zadań.

ZAMIAST PODSUMOWANIA – WSKAZÓWKI DLA NAUCZYCIELA

Pracując nad motywacją ucznia warto pamiętać o następujących zasadach:

1. Koncentracja na tym, co można zrobić, a nie na tym, czego zrobić się nie da – nauczyciel powinien ukierunkowywać uwagę ucznia na to, co może osiągnąć, na jego mocne strony. W przypadku, gdy uczeń skupia się na własnych ograniczeniach, zadaniem coacha jest przekierować uwagę na jego zdolności i potencjał.
2. Przywiązywanie uwagi do drobnych, często niepozornych sukcesów ucznia, przy jednoczesnym zwracaniu uwagi na to, iż są one wynikiem jego pracy, czy posiadanych talentów (atrybucja wewnętrzna).
3. Skoncentrowanie się na pasjach i zainteresowaniach ucznia, poznanie jego preferencji co do dalszego rozwoju.
4. Uświadomienie uczniowi, że w szkole stawiane są pewne cele, zadania, ale to, jaki jest ich efekt końcowy nie zmienia jego wartości jako osoby. Podkre-

- ślenie, że nie trzeba być najlepszym uczniem, istotne natomiast są: zaangażowanie oraz podjęty wysiłek.
5. Zadania dostosowane do możliwości ucznia – zbyt trudne zadania, niosące za sobą ciągle porażki, mogą zniechęcić ucznia. W sytuacji, gdy uczeń jest w stanie poradzić sobie z danym zadaniem, wzrasta jego pewność siebie i motywacja do dalszej nauki.
 6. Stosowanie nieregularnych wzmocnień, zwłaszcza w postaci pochwały o charakterze czysto informacyjnym.
 7. Zachęcanie uczniów do wyznaczania celów (wraz z zapisaniem dat ich wykonania). W ten sposób uczniowie będą czuć się autorami pomysłów i jednocześnie będą silniej zmotywowani do wywiązania się z tych ustaleń.
 8. Pobudzanie ciekowości poznawczej ucznia – zamiast podawać gotowe rozwiązania i sposoby działania, warto dać uczniom możliwość wymyślania rozwiązań oraz wypróbowania własnych metod działania.
 9. Zachęcanie do samodzielnego działania i dokonywania wyborów (por. Urbańska, Urbański, 2011).

5. WSPÓŁCZESNE NURTY W PSYCHOLOGII – NOWE SPOJRZENIE NA WYBRANE ASPEKTY FUNKCJONOWANIA UCZNIA W SZKOLE

W rozdziale pierwszym przedstawiono - w sposób dość ogólny - początki psychologii i kształtowanie się oraz ewolucję głównych jej nurtów. Każdy z tych nurtów miał i nadal ma swój znaczny wkład w zrozumienie psychologicznych aspektów funkcjonowania jednostki – jej procesów poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych, zachowań społecznych itp. (por. Robbins, Gosling, Craik, 1999).

Charakterystyka tych nurtów pokazała również, że na przestrzeni ponad stu lat, od momentu wyodrębnienia się psychologii jako nauki, mamy do czynienia ze swoistym dojrzewaniem i profesjonalizacją psychologii. Autorzy prac i badań psychologicznych systematycznie sięgają po nowe, często wysoko zaawansowane statystycznie techniki badawcze, korzystają z nowoczesnej aparatury, podejmują się prób wyjaśnienia nowych, niezbadanych dotychczas aspektów ludzkiego funkcjonowania.

Istotnym przejawem tej profesjonalizacji jest również wyodrębnianie się nowych, często dość zaskakujących subdyscyplin lub nurtów, które proponują odmienną, niż w tradycyjnych szkołach psychologicznych, perspektywę, często odmienną również metodologię i koncentrują się na nowych ujęciach

ludzkiego funkcjonowania (zob. Koziński, 2009; Spear, 2007).

Co więcej, w przekonaniu autora niniejszego rozdziału, wiele z tych współcześnie wyłaniających się kierunków w psychologii może potencjalnie być wartościowym punktem wyjścia do nowego spojrzenia na pracę nauczyciela oraz funkcjonowanie szkoły jako organizacji, na zachowanie ucznia i jego rozwój itp. Zasadne więc wydaje się ich krótkie przedstawienie, akcentujące odniesienia właśnie do pracy nauczycieli.

Poniżej dokonano charakterystyki dwóch wybranych nurtów – subdyscyplin psychologii, tj. psychologii pozytywnej oraz psychologii środowiskowej. Chciałbym w tym miejscu podkreślić, że wybór akurat tych dwóch kierunków jest arbitralny ze strony autora niniejszego rozdziału i może on spotkać się z zarzutem pominięcia wielu ważnych aktualnie kierunków badań, nowoczesnych technik badawczych itp. (por. Koziński, 2009).

Wybór ten wynikał jednak z chęci realizacji dwóch celów: z jednej strony zaprezentowania nurtu, który proponuje istotnie odmienną (niż to się dzieje dotychczas) perspektywę w analizie funkcjonowania człowieka (psychologia pozytywna) oraz nurtu, który w ciekawy sposób łączy psychologię z dziedzinami dotąd traktowanymi jako odległe, a przy tym niesie ze sobą znaczny potencjał praktycznego, realnego wykorzystania w codziennym funkcjonowaniu jednostki (psychologia środowiskowa).

Naturalnie, celem niniejszego rozdziału nie jest wyczerpujące przeanalizowanie każdego z tych dwóch kierunków, ale przede wszystkim zarysowanie głównych założeń, kierunków zainteresowań, przykładów przyjmowanych w ich obrębie paradygmatów. Pośrednio, celem jest również umożliwienie czytelnikowi samodzielnego określenia, na ile są to kierunki potencjalnie przydatne w jego praktyce zawodowej i życiu osobistym.

5.1. PSYCHOLOGIA POZYTYWNA – NOWE CZY „ODŚWIEŻONE” SPOJRZENIE NA CZŁOWIEKA I JEGO FUNKCJONOWANIE

Wyodrębnienie psychologii pozytywnej kojarzone jest przede wszystkim z licznymi pracami i postulatami formułowanymi początkowo przez M. Seligmana i M. Csikszentmihalyiego, a które w dość szybkim tempie znalazły wielu zwolenników oraz kontynuatorów praktycznie na całym świecie. Zwrócili oni uwagę na – widoczną ich zdaniem – wyczerpującą się formułę psychologii, jako nauki skoncentrowanej przede wszystkim na dominującej analizie deficytów w funkcjonowaniu człowieka, na psychopatologicznej perspektywie w wyjaśnianiu jego zachowań itp.

Zamiast takiego podejścia, zdaniem M. Seligmana psychologia powinna zajmować się również (a wręcz przede wszystkim) mocnymi stronami człowieka, rozwijaniem jego potencjału, umożliwianiem doświadczania szczęścia. Psycholodzy pozytywni zainteresowani są nie tyle likwidowaniem lub redukowaniem określonych braków w funkcjonowaniu jednostki, ile umożliwieniem jednostce rozwoju kompetencji, cnót, talentów, które przełożą się na doświadczanie przez nią satysfakcji, szczęścia itp. Uogólniając, psychologia pozytywna za główny cel stawia sobie poprawę dobrostanu jednostki, bez względu na jego cechy psychologiczne, socjodemograficzne i inne (Gulla, Tucholska, 2007). Jak zauważają Csikszentmihalyi oraz Seligmann psychologia pozytywna jest nauką o pozytywnych emocjach, pozytywnych cechach charakteru, ale także - co warte jest podkreślenia - o pozytywnych instytucjach (Seligmana, Csikszentmihalyi, 2000).

Współcześnie psychologia pozytywna jest nurtem, który pomimo młodego wieku wypracował autonomiczną naukowo i badawczo pozycję, wydając obecnie „branżowe” periodyki (m.in. „Journal of Positive Psychology”, „Journal of Happiness Studies”), organizując liczne konferencje i sympozja naukowe oraz propagując swoje idee także w literaturze popularnonaukowej. Wartościowym jest również fakt, że jest to nurt, który znajduje dość szerokie zastosowanie praktyczne, głównie na gruncie psychoterapii, ale również socjoterapii, zarządzania personelem, poradnictwa indywidualnego itp.

Trzeba jednak zauważyć, że uznanie za nowatorskie podejścia psychologów pozytywnych może dla części czytelników wydawać się nieuzasadnione w kontekście chociażby treści rozdziału pierwszego. Przedstawiono w nim bowiem, m.in. założenia nurtu psychologii humanistycznej, która pod względem zakresu tematycznego wydaje się bardzo bliska pracom Seligmana, Csikszentmihalyiego i wielu innych „ojców” psychologii pozytywnej. Jak zauważa E. Trzebińska - to Abraham Maslow jako pierwszy użył pojęcia „psychologia pozytywna” oraz popularyzował pojęcie samorealizacji, z kolei inni psycholodzy humanistyczni wprost poruszali temat realizacji potencjału jednostki (Trzebińska, 2008).

Tak bliskie powiązania tematyczne dwóch nurtów mogą sugerować, że psychologia pozytywna jest niejako kontynuacją psychologii humanistycznej. Przyjęcie jednak takiego założenia byłoby uproszczeniem z dwóch podstawowych powodów. Po pierwsze, psycholodzy pozytywni podkreślają znaczne ich zdaniem odmienności w zakresie stosowanej metodologii. Psychologia humanistyczna była nurtem, który w istotnym stopniu odcinał się od stosowania metod ilościowych w badaniach naukowych, który nie był skłonny do weryfikowania formułowanych hipotez, np. w ramach procedury eksperymental-

nej. Inaczej jest w przypadku psychologii pozytywnej, której przedstawiciele w sposób dość rygorystyczny przestrzegają wielu współczesnych wymagań, dotyczących metodologii prowadzenia badań psychologicznych (Tamże).

Po drugie, istotna różnica między psychologią humanistyczną a pozytywną odnosi się do sposobu traktowania kontekstu społecznego, w którym funkcjonuje jednostka. O ile uogólniając psycholodzy humanistyczni zajmowali się samorealizacją jednostki w oderwaniu od wartości, kultury i kontekstu otaczających człowieka, o tyle psycholodzy pozytywni upatrują właśnie w kulturze, tradycji, wartościach społecznych istotny element wspierający podnoszenie poziomu dobrostanu jednostki.

Przytoczone powyżej rozbieżności między psychologią humanistyczną i pozytywną nie zaprzeczają jednak istnieniu istotnych powiązań między tymi dwoma nurtami. Jak zauważają Gulla i Tucholska współcześnie psychologia pozytywna w aspekcie naukowo-badawczym koncentruje się wokół trzech podstawowych celów (Gulla, Tucholska, 2007):



Ryc. Główne cele psychologii pozytywnej w aspekcie badawczo-naukowym (oprac. na podst. Gulla, Tucholska, 2007).

Pierwszy ze wskazanych na Ryc. 4.1. celów odnosi się do określenia natury człowieka przez pryzmat pozytywnych właściwości jednostki – jej sił, cnót oraz innych walorów. Dobitym przykładem tego rodzaju aktywności nauko-

wej były prace prowadzone pod kierunkiem Ch. Petersona, które zakończyły się opracowaniem tzw. listy CSV (*character strenghts and virtues*). Wybrane przedstawiono w poniższej tabeli:

Tab. 4.1. Lista sił i cnót charakteru (Peterson, Seligman, 2004)

1. Mądrość i wiedza - siły poznawcze związane z nabywaniem i posiadaniem wiedzy
<ul style="list-style-type: none"> • twórczość - kreatywnie podejście do różnych spraw • ciekawość, • otwartość umysłu - wielostronne spojrzenie na rzeczywistość • zamiłowanie do zdobywania wiedzy • perspektywa - umiejętność dawania rad innym
2. Odwaga
<ul style="list-style-type: none"> • autentyczność • dzielność • wytrwałość • entuzjazm
3. Humanitaryzm
<ul style="list-style-type: none"> • dobroć • miłość • inteligencja społeczna
4. Sprawiedliwość
<ul style="list-style-type: none"> • bezstronność • zdolności przywódcze • zdolności do współpracy
5. Umiar
<ul style="list-style-type: none"> • wielkoduszność • skromność • rozważa • samoregulacja
6. Transcendencja
<ul style="list-style-type: none"> • docenienie piękna i doskonałości • wdzięczność • nadzieja • humor • religijność

Wskazana powyżej klasyfikacja cnót i wartości, według jej autorów ma charakter uniwersalny – międzykulturowy. Ma być też swoistą przeciwwagą dla dotychczas dominujących w psychologii międzynarodowych klasyfikacji zaburzeń psychicznych, takich jak chociażby DSM (*Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders*). Jak zauważa Seligman poza międzykulturowym aspektem, w doborze konkretnych cnót i wartości liczyły się także inne kryteria. Były to: pierwotny charakter (są wartościami samymi w sobie, a nie instrumentalnymi służącymi realizacji danego celu) oraz elastyczność w sposobie ich ujawniania (Seligman, 2005).

Drugi ze wskazanych na Ryc. 4.1. celów naukowej psychologii pozytywnej, dotyczy przede wszystkim opisanie sposobów dojścia przez człowieka do

szczęścia, osiągnięcia dobrostanu życiowego. Badacze zajmujący się tym zagadnieniem wskazują zasadniczo trzy metody dojścia do szczęśliwego życia. Są to przede wszystkim:

- a) życie pełne sensu (*the Meaningful Life*) – realizowane jest z przez angażowanie się w bliskie relacje z innymi ludźmi, ale również wspieranie, tzw. pozytywnych instytucji (m.in. lokalna społeczność, rodzina, system ubezpieczeń itp.);
- b) życie pełne zaangażowania (*the Engaged Life*) – realizowane jest poprzez podejmowanie wysiłków w zakresie pracy, realizacji celów i wyzwań oraz budowanie relacji z innymi ludźmi;
- c) życie pełne przyjemności (*the Pleasant Life*) – budowane jest przede wszystkim w oparciu o przeżywanie pozytywnych emocji (zadowolenia, spokoju, satysfakcji itp.), ale również doświadczanie prostych przyjemności zmysłowych (np. smakowych, węchowych itp.) oraz poczucia optymizmu i nadziei związanych z przyszłością jednostki.

Trzeci wskazany na rysunku cel - związany jest z typowym dla psychologii pozytywnej zmniejszeniem znaczenia modelu medycznego w wyjaśnianiu funkcjonowania jednostki. Model medyczny opiera się przede wszystkim na dążeniu do naprawy zaburzeń występujących u jednostki oraz uzupełnianiu deficytów w jej funkcjonowaniu. Psychologia pozytywna nie postuluje całkowitego odrzucenia modelu medycznego, gdyż uważa, że ma on również swoją wartość teoretyczną i aplikacyjną. Jednakże psycholodzy pozytywni uważają, że model medyczny wymaga pewnej przeciwwagi w postaci modelu pozytywnego. Dla tego ostatniego typowe jest koncentrowanie się na pozytywnych aspektach ludzkiej egzystencji, na określaniu ścieżek rozwoju własnych cnót i wartości, życia w zdrowiu, realizowanie potrzeby samoaktualizacji.

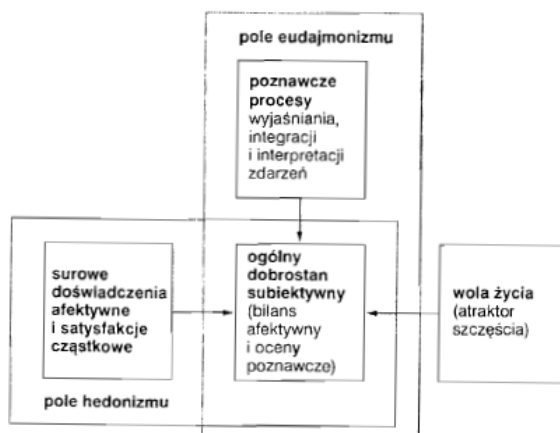
Wskazane powyżej trzy zasadnicze cele naukowo-badawcze pokazują, że psychologia pozytywna jest nurtem oferującym nową, często zaskakującą perspektywę w analizie zachowań jednostki. Jak jednak zauważają badacze zajmujący się psychologią pozytywną, nie jest ich intencją jednoznaczne przeciwstawianie i negowanie dorobku psychologii „tradycyjnej”. Zauważają bowiem, że psychologia pozytywna jest przede wszystkim uzupełnieniem dotychczasowej refleksji naukowej w psychologii. Część z nich opowiada się więc za tym, aby zamiast mówić o psychologii pozytywnej posługiwać się określeniem psychologii zrównoważonej, obejmującej analizę wszystkich aspektów składających się na doświadczenie człowieka – zarówno tych o charakterze patologicznym, deficytowym, jak również innych, m.in. pokazujących drogi osiągnięcia dobrostanu (Seligman, Parks, Steen, 2004).

Cebulowa teoria szczęścia J. Czapińskiego

W swojej koncepcji Czapiński (2004) posługując się odwołaniem do struktury cebuli sugeruje, że mamy do czynienia z trzema poziomami dobrostanu psychicznego. Warstwą najgłębszą, najtrudniej dostępną (często nieuświadomianą przez jednostkę) oraz genetycznie zdeterminowaną jest *wola życia*. Rozumiana jest przez Czapińskiego jako obiektywny, niezależny od świadomości standard dobrostanu psychicznego człowieka (standard określa pewną względnie stałą wartość doświadczania szczęścia, której zmiana może nastąpić wyłącznie w wyniku zadziałania zewnętrznymi czynnikami, np. farmakologicznymi itp.

Warstwa bardziej zewnętrzna (środkowa) to tzw. *ogólny dobrostan subiektywny*. Zawiera wybrane hedonistyczne (bilans emocjonalny i pewne satysfakcje) oraz eudajmonistyczne (np. poczucie sensu życia), wskaźniki poziomu dobrostanu tzn. subiektywnie doświadczane wartości własnego życia. Wreszcie trzecia z warstw, zlokalizowana na zewnątrz to *bieżące doświadczenia afektywne* oraz *satysfakcje częściowe*, odnoszące się do konkretnych aspektów życia (rodzina, praca, finanse, warunki mieszkaniowe, czas wolny itd.).

Czapiński w zaproponowanej cebulowej teorii szczęścia w twórczy sposób dokonuje swoistej syntezy dwóch podejść do przeżywania szczęścia tzw. eudajmonistycznego i hedonistycznego. Zwolennicy pierwszego z nurtów zwracają uwagę, że dążenie i doświadczanie szczęścia powinny być oparte na życiu nie tyle przyjemnym (podejście hedonistyczne), ale życiu zgodnym ze swoim autentycznym „JA”, opartym na realizacji cnót moralnych i poczuciu sensu, podporządkowanym dążeniu do celów.



Ryc. Cebulowa teoria szczęścia (na podst. Czapiński, 2004)

Zgodnie z teorią zaproponowaną przez Czapińskiego wola życia (wewnętrzna warstwa cebuli) jest najmniej wrażliwa na zmiany w sytuacji życiowej jednostki, okoliczności, w których funkcjonuje itp. Jak wspomniano powyżej, wyznacza ogólny poziom odczuwanego szczęścia. Cebulowa teoria częściowo podkreśla, że poziom poczucia osobistej pomyślności, w niewielkim stopniu zależy od tzw. wyznaczników jakości życia (takich jak wiek, płeć, stan zdrowia, stan cywilny itp.). Jak stwierdza Czapiński, wola życia jawi się jako „najgłębsze i ostateczne źródło pozytywnej postawy wobec życia, zasadniczo odporne na zewnętrzne przypadłości losu, samopodtrzymujące i samo odnawialne” (Czapiński, 2001, s. 302).

Poza powyżej wskazanymi celami realizowanymi przez psychologów pozytywnych, na gruncie naukowo-badawczym, nurt ten znalazł dość szerokie przełożenie na praktykę psychologiczną. Ze względu na tematykę niniejszego podręcznika, zrezygnowano z przedstawienia praktycznych zastosowań psychologii pozytywnej w takich obszarach jak psychoterapia oraz psychologia kliniczna, pomimo faktu, że wkład ten należy uznać za bardzo istotny.

Z perspektywy pracy nauczyciela z uczniem oraz jego współpracy z rodzicem wartościowe wydaje się przytoczenie praktycznego zastosowania psychologii pozytywnej w obszarze szeroko pojętego poradnictwa indywidualnego oraz w kontekście środowiska szkolnego. Wdrożono tutaj oraz poddano empirycznej weryfikacji szereg ciekawych programów - interwencji.

W jednym z takich programów zrealizowanych na terenie jednego z college'ów, zaprojektowano warunki, w ramach których uczniowie byli wprowadzani w sytuację wyższej aktywności oraz przebywania z innymi ludźmi. Tak proste zaaranżowanie warunków eksperymentalnych przełożyło się na wyraźny i – co wydaje się szczególnie istotne – utrzymujący się nawet 1,5 roku wzrost poziomu deklarowanego przeżywania szczęścia (za: Haris, Thoresen, Lopez, 2007).

Skuteczność oddziaływań psychologów pozytywnych obserwowano również w przypadku interwencji opartych na aktywowaniu u badanych poczucia i wyrażania wdzięczności wobec innych osób. Dla przykładu w jednym z eksperymentów opisywanych przez Harisa, Thoresena, Lopeza (Tamże) pokazano, że w trakcie jego trwania (10 tygodni) zapisywanie raz w tygodniu pięciu rzeczy/faktów, za które dana jednostka odczuwa wdzięczność wobec losu lub innych ludzi prowadziło do wzrostu poczucia optymizmu oraz częstszego doświadczania pozytywnych stanów emocjonalnych.

Przykładów różnego typu interwencji, prowadzących do wzrostu poczucia szczęścia u osób badanych, psychologia pozytywna dostarcza wiele. Jedne

z nich mają postać przytoczonych wyżej „zawężonych” badań, inne próbują weryfikować wpływ wielu różnych czynników lub proponują wprowadzenie nowych pojęć użytecznych w podnoszeniu poziomu dobrostanu jednostki.

Jednym z ciekawszych pojęć opracowanych na gruncie psychologii pozytywnej, które z powodzeniem weszło do języka dyskursu w obszarze współczesnej psychologii jest zaproponowany przez M. Csikszentmihalyi stan określany jako *flow* – przepływ. Odnosi się on do przeżywania przez jednostkę utraty samoświadomości oraz poczucia całkowitego „pochłonięcia” realizacją fascynującego dla niej zadania lub aktywności, czemu towarzyszy odczuwanie silnego szczęścia lub zadowolenia. Zdaniem Csikszentmihalyiego osoba będąca w stanie *flow* doświadcza, tzw. paradoksu kontroli, oznaczającego się silnym „pochłonięciem” daną aktywnością, które prowadzi do utraty poczucia kontroli nad własnym działaniem („rzecz dzieje się sama”). Przeżywaniu *flow* towarzyszy zwykle wysoki poziom efektywności działania jednostki, która uskrzydłona realizacją danego działania nie koncentruje się nadmiernie na swoich myślach i emocjach.

Przytoczone pojęcie przepływu może wydawać się dość niedookreślone i nadmiernie szeroko definiowane przez samego autora. Pomijając jednak bardziej krytyczną analizę definicyjną, warto zauważyć, że z powodzeniem zostało ono wprowadzone do praktyki pracy psychologów, coachów, menedżerów. Dla przykładu, jak zauważa Velez - działanie niektórych organizacji zostało podporządkowane idei przepływu. Wyrażało się to przede wszystkim w takim zaprojektowaniu pracy poszczególnych osób, dopasowaniu zadań do ich kompetencji, zaaranżowaniu odpowiednich warunków zapewniających koncentrację, aby możliwe było doświadczenie przez pracowników stanu „uskrzydlenia”. Efektem wprowadzenia tego typu rozwiązań było m.in. obserwowane podniesienie poziomu kreatywności (Velez, 2007).

Powyżej przytoczone przykłady pokazują, że niewątpliwym walorem psychologii pozytywnej jest możliwość jej praktycznego zastosowania w wielu obszarach życia w tym również – jak można przypuszczać – w pracy nauczyciela i funkcjonowania szkoły jako organizacji. Jeśli dodatkowo weźmiemy pod uwagę fakt, że jest to nurt psychologiczny, który rozwija się w sposób bardziej usystematyzowany od relatywnie krótkiego czasu (w 2000r. ukazało się specjalne wydanie „American Psychologist” poświęcone psychologii pozytywnej), to możemy spodziewać się jeszcze wielu ciekawych prac, zarówno teoretycznych, jak również empirycznych w tym obszarze.

Trzeba jednak podkreślić, że wiele z koncepcji i pojęć psychologii pozytywnej stało się również obiektem krytyki. Wśród najważniejszych słabszych punktów nurtu założonego przez Seligmanna wskazuje się przede wszystkim:

- Brak precyzji proponowanych pojęć i konstruktów teoretycznych. Jak zauważają H. Sęk i Ł. Kaczmarek - powstają one „jako wynik dyskusji panelowych – podobnie jak pojęcia zdrowia pozytywnego – są więc raczej formułowane na poziomie operacyjnym. Można odnieść wrażenie, że jedynie siła autorytetu przywódców tego ruchu i ich entuzjazm utrwala osiągnięcia tego nurtu” (Sęk, Kaczmarek, 2004, s. 5).
- Bardziej popularnonaukowy niż naukowy charakter badań i prac osób zajmujących się lub propagujących idee psychologii pozytywnej.
- Przerysowanie różnic między psychologią pozytywną a dotychczasowymi badaniami w psychologii. W wielu pracach psychologów pozytywnych bardzo wyraźnie akcentuje się, że jest to nurt, który wprowadza zupełnie nową perspektywę do analizy człowieka i jego funkcjonowania. To założenie wydaje się być jedynie częściowo prawdziwe, gdyż z pewnością nie mamy do czynienia z sytuacją, w której cały dorobek psychologii sprzed 2000 roku powiązany był z modelem medycznym, skoncentrowanym na deficytach jednostki itp.
- Odwoływanie się do dorobku zgromadzonego jeszcze przed formalnym wyodrębnieniem się psychologii pozytywnej. Wiele z koncepcji, w tym uważane przez psychologów pozytywnych za jedno z kluczowych pojęć *flow*, zostało opracowanych znacznie wcześniej, zanim ukazało się wydanie „American Psychologist”, poświęcone stworzeniu nowego nurtu. Podobnie, także inne zagadnienia, takie jak altruizm, optymizm, zdolności interpersonalne, odpowiedzialność, dobrostan często będące w centrum zainteresowań psychologów pozytywnych - nie są pojęciami nowymi, ale mającymi nierzadko szeroki dorobek teoretyczny i/lub empiryczny zgromadzony m.in. na gruncie psychologii społecznej, psychologii rozwojowej.

Wskazane powyżej słabości psychologii pozytywnej mogą przez niektórych być odebrane jako powód do traktowania tego nurtu jako mało wartościowego naukowo i badawczo, który nie wytrzyma próby czasu. Pomijając jednak szczegółową analizę rozkładu sił i argumentów między zwolennikami i krytykami psychologii pozytywnej chciałbym skupić się przede wszystkim na wskazaniu tego, co wartościowego może wynikać z obecności psychologii pozytywnej dla pracy zawodowej nauczyciela.

Przede wszystkim, podstawowym atutem wspomnianej psychologii jest zaproponowana w niej zmiana perspektyw z poszukiwania deficytów na poszukiwanie czynników rozwoju i budowania dobrostanu. Jest to podejście które z pewnością jest optymalne, wręcz niezbędne w zbudowaniu odpowiedniego podejścia do ucznia. Psychologia pozytywna może być więc pewną przeciw-

wagą dla wszystkich tych działań, które skoncentrowane są na wychwytywaniu i korekcji słabości jednostki.

Po drugie, psychologia ta niejako wydobywa z zapomnienia wiele ciekawych terminów, często zakorzenionych nie tylko w psychologii, ale również filozofii, pedagogice, socjologii, które z powodzeniem mogą stać się przydatne w pracy nauczyciela, we współpracy z rodzicem oraz w tworzeniu odpowiedniego klimatu organizacyjnego na terenie szkoły. Pojęcie m.in. cnoty, siły charakteru, mądrości mogą istotnie inspirować nauczyciela do konstruowania swojego warsztatu pracy z uczniem często w nowy sposób. Jak pokazują wyniki badań psychologów pozytywnych, istnieją realne sposoby (możliwe do wykorzystania we współczesnej szkole) oddziaływania poprzez które doprowadzi się do rozwoju tych właściwości jednostki – ucznia. Dla przykładu wyniki badań przytaczanych przez P. Baltesa, P. J. Glück, J. oraz U. Kunzmann - pokazują, że stosowanie określonych mnemotechnik może skutecznie sprzyjać aktywizowaniu określonych skryptów pamięciowych związanych z mądrością jednostki i podnosić niektóre wskaźniki mądrości (Baltes, Glück, Kunzmann, 2002).

Po trzecie dorobek psychologii pozytywnej wydaje się szczególnie cenny w kontekście dookreślenia uwarunkowań kreatywności jednostki. Psychologia pozytywna poświęciła temu zagadnieniu sporo uwagi, próbując zdefiniować i zbadać uwarunkowania rozwoju zdolności i działań twórczych. Co więcej, psycholodzy pozytywni zwykle rozwój kreatywności rozpatrywali w sposób systemowy. Widoczne jest to m.in. w koncepcji M. Csikszentmihalyiego, który uważał twórczość za złożony proces, w którym dochodzi do interakcji trzech podstawowych systemów:

- a) „jednostka” – jej właściwości, wszelkie atrybuty osobiste – cechy osobowości, motywacje itp.
- b) „dziedzina” – mieszcząca w sobie system symboli, zasad, typowych technik zakorzenionych w danej kulturze, w której jednostka funkcjonuje,
- c) „pole” – tworzone jest przez osoby pracujące w tej samej dziedzinie, działających w podobnym obszarze, których działanie regulowane jest przez podobne, specyficzne dla danej dziedziny zasady, wartości itp. (Carr, 2004).

Zgodnie z założeniami Csikszentmihalyiego - kreatywność ujawnia się w wyniku dynamicznej interakcji między wskazanymi trzema elementami. Działanie twórcze jednostki wymaga od niej przyjęcia określonych zasad itp. zawartych w danej dziedzinie – dopiero wówczas może nastąpić twórcze ich przetworzenie i ponowne „wprowadzenie” do dziedziny. Wymaga ono jednak akceptacji przez społeczność tworzącą pole. Csikszentmihalyi pokazuje więc, że każda twórcza idea lub działanie jednostki nie powstaje w próżni społecznej.

5.2. PSYCHOLOGIA ŚRODOWISKOWA – NOWE SPOJRZENIE

NA FUNKCJONOWANIE CZŁOWIEKA W ŚRODOWISKU

Współczesna psychologia - w ramach rozwoju i swoistej ewolucji - tworzy niekiedy niezwykle inspirujące powiązania z innymi dyscyplinami naukowymi. Są to powiązania, które stają nie tylko źródłem nowej refleksji badawczej, teoretycznej, ale również prowadzą do powstania nowych subdyscyplin psychologicznych. Wydaje się, że wyłonienie się psychologii środowiskowej oraz psychologii ekologicznej to przykład takiego właśnie wartościowego poznawczo, ale również praktycznie kierunku.

Psychologia środowiskowa jest nurtem, który zajmuje się analizą dwukierunkowych relacji między człowiekiem a środowiskiem, w którym on funkcjonuje. Z jednej strony są to więc badania nad tym, w jakim stopniu zachowania człowieka, jego reakcje, nastrój, aktywności itp. są warunkowane wpływem czynników zewnętrznych – środowiskowych (Gontarz, Szejnfeld, 2014). Z drugiej natomiast, są to analizy oddziaływania człowieka na środowisko.

Oczywiście analiza wpływu, szeroko pojętego środowiska na jednostkę, nie świadczy o innowacyjności psychologii środowiskowej, gdyż miała miejsce wielokrotnie w ramach rozwoju psychologii jako nauki (m.in. behawioryzm, psychologii postaci *Gestalt*). Niemniej jednak, jak zauważa się dwa ważne aspekty odróżniają psychologię środowiskową od wcześniejszych prac nad relacją człowiek – środowisko (Bell i in, 2004), są to:

- a) Perspektywa badawcza – psychologowie środowiskowi prowadzą badania dążąc do tego, aby weryfikacja postawionych hipotez badawczych przebiegała w warunkach naturalnych, adekwatnych do tych, w których funkcjonuje człowiek. Ponadto, psychologia środowiskowa bada ewentualny wpływ środowiska na jednostkę w sposób całościowy, rezygnując z analizy oddziaływania izolowanych pojedynczych czynników, która była typowa w behawiorystycznych badaniach nad związkiem między bodźcem i reakcją.
- b) Specyfika zagadnień poddawanych empirycznej weryfikacji w ramach psychologii środowiskowej. Dla psychologii środowiskowej charakterystyczny jest brak wyraźnego oddzielenia pomiędzy badaniami stosowanymi a pracami *stricte* teoretycznymi. Prowadzone w ramach określonych ram teoretycznych badania mają zwykle bezpośrednie odniesienie do praktyki funkcjonowania jednostki w środowisku.

Do wyżej wskazanych wyróżników psychologii środowiskowej można dodać także specyficzne metody badawcze stosowane na jej gruncie. Jest to

m.in. obserwacje rzeczywistego zachowania człowieka w naturalnych jego warunkach, pomiar pozostawionych śladów itp. Dodatkowo warto wspomnieć o tym, że psychologia środowiskowa wydaje się być jedną z najbardziej interdyscyplinarnych dziedzin psychologii, korzystającą z dorobku architektury, ekologii, urbanistyki, geografii, socjologii i wielu innych (Bańka, 2002). Naturalnie, tak wysoki poziom interdyscyplinarności przekłada się na często obserwowane w pracach psychologów środowiskowych niedoprecyzowanie.

Pomijając dalszą analizę samej psychologii środowiskowej jako dyscypliny, chciałbym skoncentrować się na przybliżeniu tych zagadnień, będących przedmiotem badań w psychologii środowiskowej, które mogą okazać się wartościowe z perspektywy pracy nauczyciela i/lub funkcjonowania szkoły jako instytucji. W dalszej części przedstawiono więc tzw. perspektywę przeciążenia jako przykład wyjaśniania wpływu środowiska na jednostkę oraz wskazano wybrane przykłady badań psychologów środowiskowych nad wpływem określonej przestrzeni szkolnej na funkcjonowanie uczniów lub studentów.

Chcąc dookreślić wpływ środowiska na funkcjonowanie jednostki oraz wzajemne relacje między człowiekiem a otoczeniem, przedstawiciele psychologii środowiskowej odwoływali się do różnych perspektyw teoretycznych. Były to m.in. koncepcje wyjaśniające te relacje poprzez pojęcie pobudzenia organizmu, jego obciążenia (nadmiernego lub niedostatecznego), stopnia adaptacji człowieka do wymagań środowiskowych, doświadczanego stresu i wielu innych (Bell i in, 2004). W kontekście funkcjonowania szkoły wartościowe poznawczo wydaje się nawiązanie do jednego z tych nurtów, wyjaśniającego wpływ środowiska na jednostkę w kategoriach tzw. perspektywy obciążenia. Zwolennicy tego podejścia przyjmowali kilka podstawowych założeń:

- a) człowiek ma ograniczone możliwości odbioru i przetwarzania bodźców docierających z otoczenia;
- b) w sytuacji, gdy liczba bodźców i informacji docierających do jednostki przekracza jej możliwości recepcji, mamy do czynienia ze zjawiskiem przeciążenia informacyjnego; jednostka jest w tej sytuacji niejako zmuszona do ograniczenia liczby kanałów i liczby odbieranych informacji; w ten sposób następuje próba regulowania poziomu stymulacji ze środowiska;
- c) jednostka monitoruje istotność bodźców pojawiających się w środowisku, przy czym więcej uwagi wymagają od jednostki te bodźce, które pojawiają się w sposób nieprzewidywalny, które nie podlegają kontroli jednostki oraz mające wysoki poziom intensywności;
- d) obserwowany poziom recepcji bodźców z otoczenia u danej jednostki podlega zmianom; zależy on m.in. od poziomu zmęczenia fizycznego organizmu, specyfiki zadań wykonywanych poprzednio itp.; długotrwałe

wystawienie jednostki na ekspozycję licznych informacji lub silnych bodźców płynących ze środowiska mogą znacznie obniżyć zasoby uwagi danej osoby;

- e) przeciążenie wywołane nadmierną liczbą bodźców może zostać zredukowane poprzez ograniczenie liczby informacji docierających do jednostki; dzieje się to przede wszystkim poprzez przebywanie w środowisku naturalnym, generującym „bezpieczną” liczbę bodźców. Takim środowiskiem są m.in. szlaki turystyczne, parki (Bell i in., 2004; Elias, 1993).

Model obciążenia środowiskowego pokazuje dobitnie konsekwencje funkcjonowania w środowisku o nadmiernej liczbie bodźców zewnętrznych⁸. Są to konsekwencje obejmujące, m.in. pogorszenie funkcjonowanie afektywnego jednostki, spadek motywacji. Podkreśla on również to, w jaki sposób warunki szkolne mogą wpływać na ucznia oraz jakie będą konsekwencje jego przeciążenia bodźcami i informacjami. Nauczyciel powinien dążyć do takiego „projektowania” przestrzeni w trakcie realizacji zadań przez uczniów, które będzie optymalizowało liczbę bodźców oddziałujących, ograniczając ryzyko przeciążenia. Pojawia się jednak pytanie o to, jak zaprojektować takie środowisko szkolne, na co zwrócić uwagę lub czego unikać?

Analizując dorobek empiryczny, zgromadzony na gruncie psychologii środowiskowej, można odnieść wrażenie, że tylko częściowo dostarcza ona użytecznej wiedzy, pomagającej na optymalizację zaprojektowania przestrzeni szkolnej. Wynika to z kilku względów. Po pierwsze, zaplanowanie przestrzeni szkolnej jest zadaniem trudnym, chociażby ze względu na konieczność pogodzenia przestrzeni osobistej z publiczną, zapewnienie określonego poziomu bezpieczeństwa oraz planowanie przestrzeni głównie pod względem użytkowym (perspektywa prawno-architektoniczna), z pominięciem aspektu doświadczania przestrzeni (perspektywa psychologiczna). Po drugie, pogłębione i rzetelne metodologicznie badania nad tym, czy i w jaki sposób przestrzeń szkoły modyfikuje zachowania uczniów są nadal dość rzadko podejmowane przez samych nauczycieli i pedagogów. Po trzecie, dyskusja nad oddziaływaniem otoczenia szkolnego na ucznia często ma charakter ogólnikowy i postulatowy. Wydaje się, że znaczna część środowiska nauczycieli jest świadoma znaczenia warunków przestrzennych w szkole na efektywność nauczania.

Dla przykładu J. Nowotniak uważał, iż „wiadomo, że środowisko uczenia się powinno być zorganizowane według czytelnych zasad, wprowadzających

⁸ Należy przy tym wspomnieć, że perspektywa przeciążenia środowiskowego pokazuje jeden z wymiarów wpływu bodźców środowiskowych na jednostkę. Konkurencyjna wobec niej perspektywa niedostymulowania pokazuje z kolei konsekwencje i wybrane aspekty ograniczenia liczby bodźców docierających ze środowiska do jednostki.

porządek w funkcjonowanie społeczności szkolnej. Uczenie się uczniów zależy w dużym stopniu od organizacji procesu nauczania” (Nowotniak, 2012). Niestety można odnieść wrażenie, że relatywnie rzadko podejmuje się realnych prób zweryfikowania empirycznego określonych aspektów planowania przestrzeni szkolnej.

W kontekście wskazanych swoistych braków, rzetelnie potwierdzonej wiedzy na temat wpływu otoczenia szkolnego na funkcjonowanie jednostki, chciałbym przytoczyć poniżej wybrane wyniki badań, które częściowo ten deficyt wypełniają.

Jedne z pierwszych badań prowadzonych w psychologii środowiskowej w odniesieniu do warunków szkolnych dotyczyły znaczenia dystansu fizycznego, między nauczycielem a uczniami/studentami. Wykazano w nich m.in., że zmniejszenie odległości między prowadzącym zajęcia a słuchaczami zwykle poprawiało poziom osiąganych wyników w testach o różnym poziomie trudności (Bell i in., 2004).

Szczególnie interesujące badania zrealizowane na gruncie psychologii środowiskowej dotyczyły określenia tego, na ile umiejscowienie uczniów w przestrzeni sali szkolnej lub wykładowej powiązane jest z poziomem zaangażowania i efektywność nauki (tabela poniżej). Stwarzając badanym swobodę wyboru miejsc w przestrzeni sali wykładowej można było stwierdzić różnice w poziomie zaangażowania – aktywności.

Tabela: Schemat zależności pomiędzy zajmowaniem przestrzeni w sali szkolnej/wykładowej a poziomem zaangażowania w realizacji zajęć

Osoba prowadząca (nauczyciel)		
Wysoki poziom aktywności w trakcie zajęć	Bardzo wysoki poziom aktywności w trakcie zajęć	Wysoki poziom aktywności w trakcie zajęć
Umiarkowany poziom aktywności w trakcie zajęć	Wysoki poziom aktywności w trakcie zajęć	Umiarkowany poziom aktywności w trakcie zajęć
Umiarkowany poziom aktywności w trakcie zajęć	Wysoki poziom aktywności w trakcie zajęć	Umiarkowany poziom aktywności w trakcie zajęć
Niski poziom aktywności w trakcie zajęć	Umiarkowany poziom aktywności w trakcie zajęć	Niski poziom aktywności w trakcie zajęć

Źródło: oprac. na podst. Bell i in, 2004)

Jak wynika z Ryc. 4.3. oraz szczegółowych wyników badań w tym zakresie osoby zabierające miejsce w środkowo-przedniej części sali, z reguły prezentowały wyższy poziom samooceny, bardzo pozytywne nastawienie wobec nauki, chętniej aktywnie uczestniczyły w zajęciach. Naturalnie należy pamiętać, że są to wyniki badań korelacyjnych, stąd nie dają one pełnej możliwości określenia, jaki jest kierunek zależności przyczynowo skutkowej. Nadal kwestią wymagającą rozstrzygnięcia pozostaje pytanie, czy to osoby o określonych właściwościach wybierając dane „lokalizacje” w przestrzeni, czy też częstsze zajmowanie miejsca w danym obszarze sali wykładowej prowadzi do kształtowania/wzmacniania tych właściwości.

Inne badania (Bell i wsp., 2004) - wykazały, że wprowadzenie pewnych zmian w sposobie zaprojektowania klasy szkolnej lub sali wykładowej może mieć istotne przełożenie na poziom aktywności, kreatywności. Nie wszystkie jednak eksperymenty polegające na wprowadzeniu zmian w przestrzeni sali szkolnej przyniosły oczekiwane – pozytywne rezultaty. Przykładem badania, którego konsekwencje okazały się nie do końca zgodna z oczekiwaniami badaczy była empiryczna weryfikacja konsekwencji budowy klas bez okien. Autorzy tego eksperymentu, przyjmując perspektywę obciążenia, którą przedstawiono powyżej założyli, że likwidacja okien w sali szkolnej przełoży się na zmniejszenie poziomu oddziaływania dystraktorów oraz obniżenie niepotrzebnej stymulacji ze środowiska (Ahrentzen, 1992, za: Bell, 2004). Wyniki badania okazały się jednak odmienne. Przede wszystkim u osób uczących się w takiej sali zaobserwowano istotne obniżenie nastroju i problemy z koncentracją (Kuller, Lindsten, 1992).

Próby poprawy funkcjonowania jednostki w oparciu o zmiany przestrzeni sali szkolnej często były inspirowane modyfikacjami przestrzeni mającymi miejsce poza systemem edukacji. Przykładem tego rodzaju działań były „przeszczepienia” idei biur z otwartą przestrzenią do warunków szkolnych, zmierzające do tworzenia tzw. klas otwartych. Idea projektowania klas otwartych wynikała przede wszystkim z chęci likwidowania barier przestrzennych oraz umożliwienia elastycznego poruszania się uczniów. Wyniki badań w tym obszarze również nie dostarczyły jednoznacznych wniosków. Wpływa to przede wszystkim z istniejących trudności metodologicznych w stworzeniu w pełni porównywalnych klas (tradycyjna *versus* otwarta).

Badania, którymi dysponuje psychologia środowiskowa potwierdziły, że klasa otwarta nie zmienia w bardzo wyraźny sposób wzorca pracy uczniów (Bell, 2004). Jednakże zaobserwowano, że zwiększa elastyczność w aspekcie pracy zespołowej – wyniki badań pokazały, że grupy realizujące poszczególne zadania w klasie otwartej charakteryzowały się większą zmiennością i różno-

rodnością. Z drugiej strony, w przypadku klas otwartych zaobserwowano te same ograniczenia, na które wielokrotnie psychologzy środowiskowi zwracali uwagę w przypadku biur z otwartą przestrzenią. Podstawowe wady tego rozwiązania to przede wszystkim ograniczenie poziomu prywatności oraz możliwości koncentracji (w wyniku wyższego natężenia hałasu itp.).

Jak wykazano powyżej, badania prowadzone na gruncie psychologii środowiskowej często nie pozwalają na sformułowanie jednoznacznych konkluzji, które dokładnie wyznaczałyby kształt zmian projektowych wymagających realizacji. Ten brak jednoznaczności wynika przede wszystkim ze względów ograniczeń metodologicznych (zbyt mała próba osób badanych, brak możliwości zaaranżowania porównywalnych warunków, zróżnicowanych jedynie w zakresie zmiennej niezależnej podlegającej weryfikacji itp.). Często mają one również wycinkowy charakter – określają jedynie wybrany, dość wąski, aspekt funkcjonowania jednostki w takich lub innych warunkach otoczenia.

Pomimo tych słabości, wyniki badań w psychologii środowiskowej wydają się być wartościowe w kontekście pracy nauczyciela. Uwypuklają znaczenie środowiska szkolnego jako istotnego dla kształtowania określonych (pożądanych) zachowań uczniów. Można więc stwierdzić, że budują swoistą środowiskową wrażliwość nauczyciela i jego dbałość o odpowiednie projektowanie przestrzeni, która może się wyrażać w prostych zmianach przestrzeni, np. polegających na redukcji liczby bodźców docierających do uczniów.

PODSUMOWANIE

Powyżej przedstawiono dwa wybrane nurty, mające dość stabilną pozycję we współczesnej psychologii, a jednocześnie mogące mieć bezpośrednie lub pośrednie przełożenie na pracę nauczyciela w szkole. Celem tej krótkiej prezentacji psychologii pozytywnej oraz środowiskowej było przede wszystkim zaakcentowanie, że wkład psychologii w doskonalenie warsztatu nauczyciela nie musi wynikać wyłącznie z bazowania na dorobku psychologii wspomagania rozwoju, psychologii wychowawczej, psychologii społecznej lub psychologii rozwoju człowieka. Źródłem refleksji nad własnym warsztatem pracy mogą być także rozwijające się dynamicznie subdyscypliny psychologii, dotąd niezbyt często kojarzone z obszarem edukacji.

CZĘŚĆ IV

PRZEMYSŁAW ZIÓLKOWSKI

WYBRANE PROBLEMY DYDAKTYCZNO-METODYCZNEGO FUNKCJONOWANIA NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

1. GENEZA I PRZEDSTAWICIELE DYDAKTYKI

Termin „dydaktyka” (z greck. *didasco* - nauczać, *didascalos* - nauczyciel) został po raz pierwszy użyty w XVII wieku w Niemczech. Początkowo (XVII–XVIII wiek) dydaktyka była traktowana jako sztuka nauczania, a więc przekazywania informacji; skupiała się na nauczycielu i jego czynnościach. Dominujący w XVIII–XIX wieku nurt dydaktyki określono mianem dydaktyki tradycyjnej, związanej przede wszystkim z nazwiskiem J. F. Herbarta. Przełom XIX i XX wieku to nowy nurt (tzw. nowe wychowanie), który koncentrował się przede wszystkim na dziecku: jego rozwoju i potencjalnych możliwościach już od samego momentu urodzenia. W związku z tą koncepcją zmieniła się również dydaktyka, która zaczęła być określana jako sztuka uczenia się. Skoncentrowana była nie tyle na nauczycielu, ile na uczniu - sposobie jego uczenia się, rozwiązywania problemów oraz jego rozwoju. Dydaktyka ta stanowiła teorię uczenia się określaną mianem dydaktyki progresywnej (także progresywistycznej, postępowej), która wiązała się z amerykańskim psychologiem Johnem Dewey`em. Zatem dydaktyka Herbarta oznaczała sztukę nauczania, podczas gdy dydaktyka Dewey`a - sztukę uczenia się. Współcześnie pod pojęciem dydaktyka rozumieć można kształcenie i samokształcenie (Pilch, 2003, s. 797).

System dydaktyczny Herbarta

J. F. Herbart był niemieckim filozofem, pedagogiem i psychologiem, który stworzył własny system dydaktyczny oparty na zasadach etyki i psychologii;

etyka stanowiła podstawę dla formułowania celów wychowania, natomiast psychologia - dla środków osiągania tych celów. Główny cel wychowania stanowiło moralne kształcenie silnego charakteru u podopiecznych, którzy będą się kierować w swoim postępowaniu pewnymi ideami moralnymi określającymi ideał osobowości oraz zasadniczy cel życia człowieka:

- idea doskonałości,
- idea prawa,
- idea słuszności,
- idea wewnętrznej słuszności,
- idea życzliwości.

System dydaktyczny Dewey'a

John Dewey był amerykańskim filozofem i pedagogiem, prezesem towarzystwa herbartystów. Propozycje J.Dewey'a miały wzbogacić i uzupełnić system Herbarta, co stworzyło w rezultacie dwa toki postępowania dydaktycznego: podający i poszukujący. Jego koncepcja dydaktyczna została określona mianem postępowej, gdyż stanowiła wyraźny krok na przód na gruncie dydaktyki, łącząc poznanie z działaniem. Dewey, będący zwolennikiem przyrodniczego empiryzmu, uważał poznanie i działanie za niezbędne w rozwiązywaniu codziennych problemów. Ten proces rozwiązania problemów wzorował na eksperymencie, który zmierzał do odkrywania przez uczniów nowych wiadomości w toku pięciu kolejnych stopni:

1. odczucie trudności,
2. wykrycie trudności i jej określenie,
3. określenie możliwych rozwiązań,
4. wyprowadzenie wniosków z założonego rozwiązania,
5. dalsza obserwacja i eksperymenty zmierzające do przyjęcia bądź odrzucenia hipotezy.

Powyższe etapy myślenia zostały określone stopniami formalnymi, według których zaczęto budować lekcje szkolne.

Współcześnie, wśród najbardziej znanych i cenionych dzieł spuścizny J.Dewey'a jest książka *Moje pedagogiczne credo*. Nieoceniony wkład w budowanie podwalin dla różnych systemów nauczania mają także tacy twórcy, jak: Jan Amos Komeński, Jan Jakub Rousseau, Jan Henryk Pstalozzi, Sergiusz Hessen, Bogdan Nawroczyński czy Kazimierz Sośnicki.

Współcześnie dydaktyka stanowi zarówno teorię nauczania, jak i teorię

uczenia się, czyli teorię kształcenia, rozwijającą się jako jedna z subdyscyplin pedagogiki (istnieją różne odłamy dydaktyki m.in. dydaktyka historii, dydaktyka geografii, dydaktyka biologii, czyli tzw. dydaktyki szczegółowe / przedmiotowe). Wśród polskich twórców dydaktyków wymienić należy: Wincen-tego Okonia, Józefa Pólturzyckiego, Franciszka Bereźnickiego, Kazimierza Denka, Jerzego Niemca, Czesława Kupisiewicza czy Kazimierza Żegnałka.

Przedmiot badań i główne zadania dydaktyki

Ogólnie ujmując, przedmiotem dydaktyki jest analiza procesów nauczania i uczenia się zorganizowanych w świadomy, planowy i systematyczny sposób.

Proces kształcenia to zbiór wzajemnie się warunkujących czynności nauczyciela i uczniów, które są podporządkowane realizacji wspólnego celu, czyli wywołaniu założonych, względnie trwałych zmian w obrębie osobowości uczniów. Przedmiot badań dydaktyki stanowi proces nauczania i uczenia się wraz z czynnikami go wywołującymi, warunkami, w których on przebiega oraz jego rezultatami. Realizacja procesu nauczania i uczenia się zakłada zawsze osiągnięcie określonych celów oraz istnienie pewnych treści, metod, form organizacyjnych i środków. Naukami pomocniczymi dydaktyki są takie dziedziny, jak:

- psychologia,
- pedagogika,
- andragogika,
- metodyka,
- socjologia,
- filozofia.

Dydaktyka pełni następujące funkcje:

- deskrypcyjna - opisuje ona pewne fakty oraz zjawiska dydaktyczne,
- eksplikacyjna - wyjaśnia fakty i zjawiska dydaktyczne,
- predykcyjna (prospektywna),
- praktyczna - odzwierciedla efekty badań innych funkcji.

Celem dydaktyki jest badanie systemów dydaktycznych, celów i treści kształcenia, procesu kształcenia wraz z jego uwarunkowaniami.

Do zadań dydaktyki ogólnej należy:

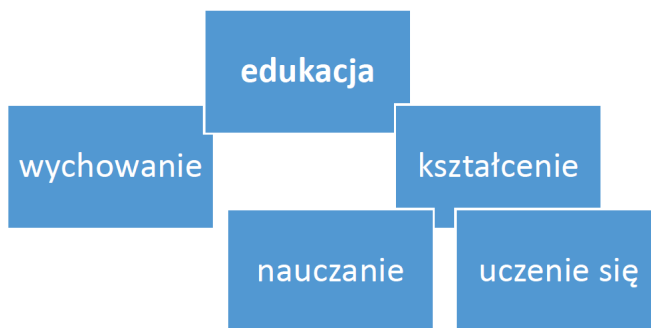
- naukowa analiza oraz formułowanie celów kształcenia (ogólnych i szczegółowych),

- dobór treści kształcenia,
- analiza procesu kształcenia (jego elementów),
- formułowanie zasad i ideałów kształcenia.

Dydaktyka będąca subdyscypliną pedagogiki wykorzystuje następujące metody badawcze:

- eksperyment pedagogiczny (badanie określonego wycinka rzeczywistości przez wywołanie lub tylko zmienianie przebiegu procesu w wyniku wprowadzenia nowego czynnika oraz obserwowanie powstałych pod jego wpływem zmian),
- metoda indywidualnych przypadków,
- monografia,
- sondaż diagnostyczny - ankieta (badanie opinii respondentów na dany temat).

2. PODSTAWOWE POJĘCIA DYDAKTYCZNE



Źródło: Opracowanie własne.

Uczenie się - w trakcie którego na podstawie doświadczenia, poznania oraz ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte (Okoń, 2007, s. 437). Jest to rodzaj ludzkiej działalności mający przewagę nad innymi formami, takimi jak zabawa czy praca w okresie dzieciństwa oraz młodości. Wyróżnia się następujące cechy świadomie zorganizowanego procesu uczenia się:

- aktywność osoby uczącej się,
- ukierunkowanie tej aktywności poprzez dążenie do osiągnięcia wcześniej założonego wyniku,

- planowość,
- ciągłość,
- wewnętrzna spójność (poszczególnych czynności).

Wincenty Okoń wyróżnił cztery rodzaje uczenia się:

1. przyswajanie,
2. odkrywanie,
3. przeżywanie,
4. działanie.

Elementami procesu uczenia się mogą być m.in. studiowanie i samokształcenie.

Nauczanie - *planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniami, polegająca na wywołaniu oraz utrwaleniu zmian w ich wiedzy, dyspozycjach i postępowaniu w wyniku uczenia się, opanowywania wiedzy, przeżywania wartości oraz prowadzenia własnej działalności praktycznej* (Tamże, s. 266). Jest to intencjonalna działalność związana z procesem kształcenia i wychowania.

Kształcenie - *ogół świadomych, planowanych i systematycznych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na ogół uczniów (dzieci, młodzież oraz dorosłych) mający na celu zapewnienie wykształcenia* (Kupisiewicz, 2009, s. 87). Kształcenie obejmuje nauczanie i uczenie się, zatem zakłada uczestniczenie w nim nauczyciela i uczniów. Realizowane samodzielnie przez uczącego się to samokształcenie, umożliwiające nabywanie kwalifikacji ogólnych. Proces kształcenia można organizować w sposób bezpośredni lub pośredni. Rezultat kształcenia stanowi wykształcenie (Pólturzycki, 2002, s. 32).

Ze względu na stopień organizacji wyróżnia się kształcenie:

- kierowane bezpośrednio, czyli przez nauczyciela,
- kierowane pośrednio, na przykład przez podręcznik, skrypt, film, Internet czy audycje radiowe.

Wychowanie - zakłada celowo organizowane oddziaływania prowadzące do osiągnięcia założonych zmian w funkcjonowaniu jednostki lub całej grupy. Odpowiedzialność za szczególne zadania wychowawcze ponosi rodzina. Proces wychowania zakłada oddziaływanie na jednostkę ze strony środowiska społecznego oraz przyrodniczego, oraz spontaniczny, okazjonalny wpływ ze strony innych jednostek lub grup (Kupisiewicz, 2009, s. 193).

Dokształcanie - oznacza uzupełnianie pewnych niezbędnych kwalifikacji dla zajmowanego stanowiska. Natomiast doskonalenia - oznacza rozwijanie wraz z poszerzaniem nabytych już kwalifikacji.

Samokształcenie - oznacza nabywanie wykształcenia w toku działalności własnej, gdzie warunki oraz środki ustalane są przez sam podmiot. Samokształcenie zaczyna się od potrzeb, celów oraz motywów. Wyróżnia się następujące techniki samokształcenia:

- czytanie,
- studiowanie literatury,
- słuchanie,
- prowadzenie dyskusji,
- sięganie po wiedzę do różnych źródeł,
- pisemne opracowywanie zagadnień,
- uczestniczenie w życiu kulturalnym (Półturzycki, 1983).

Na samokształcenie składa się kształcenie oraz samodzielność.

Samouctwo - oznacza zdobywanie podstawowego zakresu wiedzy poprzez m.in. obserwację i własne ćwiczenia. Do celów i zadań samouctwa zalicza się:

- nieustanne dążenie do rozwijania oraz wzbogacania osobowości,
- przygotowanie zawodowe, przygotowanie do wykonywania pracy oraz obowiązków zawodowych, jak i podnoszenie kwalifikacji,
- udział w kulturze narodowej,
- sterowanie rozwojem swojej indywidualności poprzez stawianie sobie określonych celów i zadań (Wenta, 2002, s. 11).

3. FORMY ORGANIZACYJNE KSZTAŁCENIA

Aby umożliwić proces nauczania/uczenia się konieczne jest - oprócz przygotowania merytorycznego i metodycznego - odpowiednie środowisko dydaktyczne. Na środowisko to składają się dwa elementy:

1. formy organizacyjne kształcenia albo inaczej środowisko społeczne,
2. środki dydaktyczne albo inaczej środowisko materialne.

Modyfikując w odpowiedni sposób oba rodzaje środowiska, nauczyciel stara się skłonić uczniów do tego, aby reagowali na swoją sytuację ciągiem czynności, których rezultatem będą trwałe zmiany w ich wiadomościach, umiejętnościach, systemie wartości i postawach. Mówiąc wprost, aby się wszechstronnie uczyli.

W dziejach oświaty ukształtowało się już wiele form organizacji społecznej przestrzeni nauczania i uczenia się. Aby uporządkować, warto posłużyć się klasyfikacją Wincentego Okonia. Wszystkie formy organizacyjne dzieli on na trzy kategorie:

1. praca lekcyjna
2. praca domowa
3. praca pozalekcyjna.

Praca lekcyjna - charakteryzuje się zazwyczaj dość dużym stopniem przymusu. W oparciu o analizę dziejów oświaty, można wskazać na kilka systemów pracy lekcyjnej. Są to w szczególności:

- a) system klasowo-lekcyjny: ma swoje podwaliny już w czasach starożytnych, gdzie Platon stworzył Akademię a Arystoteles Liceum. W XIV wieku w Holandii nauka w szkole elementarnej przebiegała w oparciu o podział uczniów na grupy (oddziały, klasy), które wspólnie pracowały w określonej jednostce czasu (lekcja). Podział na klasy umożliwił dostrzeżenie i wyodrębnienie procesu kształcenia. Dokonał tego Jan Sturm, rektor szkoły w Strasburgu. Nie tylko podzielił on uczniów na 10 klas, ale również opracował dla każdej klasy szczegółowy program nauczania. W ten sposób przechodzenie uczniów z jednej klasy do drugiej mogło się dokonać dopiero po opanowaniu odpowiedniego materiału. Celem zaś łączącym programy nauczania w każdej klasie była realizacja celu szkoły (dobre opanowanie łaciny i retoryki jako podstawa kształcenia humanistycznego). Jako pierwszy Jan Amos Komeński zgłosił postulat rozpowszechnienia systemu klasowo – lekcyjnego w całym ówczesnym szkolnictwie. Opracował on jednolity system, w którym po 6-letniej szkole elementarnej (dla w wszystkich, w języku ojczystym) następowała 6-letnia szkoła średnia dla bardziej uzdolnionych. Nauka szkolna miała opierać się na systemie klasowo-lekcyjnym. W każdej szkole miało być po 6 klas, odbywających lekcje przed południem i po południu. Komeński opracował też nowy program nauczania. Jego główną ideą było nauczanie młodzieży tego, co będzie dla niej użyteczne. Aż do naszych czasów system klasowo-lekcyjny jest dominującym sposobem organizacji pracy szkolnej. System klasowo-lekcyjny jest jedną z form edukacji, dzisiaj krytykowaną w związku z poszukiwaniem lepszych rozwiązań, takich jak e-learning i jego pochodne. Był on stale udoskonalany; ma swoje wady i zalety.

Zalety:

- prosta struktura organizacyjna
- łatwość administrowania

Wady:

- powszechność
- pomijanie różnic indywidualnych
- sztywność organizacyjna
- brak więzi między szkołą a życiem
- nacisk na zdobywanie dyplomów (Okoń, 2003, s. 309)

b) system mannheimski - jedną z wad systemu klasowo-lekcyjnego, a mianowicie brak dostosowania nauki szkolnej do indywidualnych zdolności i potrzeb uczniów, próbował przezwyciężyć niemiecki nauczyciel, Anton Sickinger (1858-1930). Swoje reformatorskie pomysły wprowadzał w jednej ze szkół w robotniczo-przemysłowej dzielnicy w mieście Mannheim. Od nazwy miasta wzięło się określenie nowego systemu. Podstawą podziału na klasy w tym systemie jest nie wiek uczniów, lecz różnice w poziomie ich rozwoju umysłowego. Sickinger wyodrębnił więc klasy dla uczniów przeciętnych, dla mało zdolnych, dla opóźnionych w rozwoju umysłowym i klasy dla uczniów najbardziej zdolnych, przed którymi otwierała się droga do dalszej nauki. Idee Sickingera próbowano przeszczepić w wielu krajach świata, w tym również w Polsce. Do zwolenników jego koncepcji należał m.in. Bogdan Nawroczyński.

Niewątpliwą zaletą systemu mannheimskiego było respektowanie indywidualnych możliwości uczniów. Jednak za poważną jego wadę należy uznać to, że dalsza kariera edukacyjna ucznia była uzależniona od rodzaju klasy, do której został przydzielony. Ta selekcja z góry niejako przesądzała o jego przyszłości. Można zatem stwierdzić, że wprowadzona przez Sickingera zasada indywidualizacji kształcenia - mimo dobrych intencji zawierała niebezpieczeństwo dyskryminacji uczniów ze względu na ich pochodzenie społeczne (wieś - miasto) (Tamże, s. 311).

c) systemy nowego wychowania - w związku z faktem, iż system mannheimski był tylko modyfikacją systemu klasowo-lekcyjnego. Całkowicie z tym systemem zerwało dopiero tzw. nowe wychowanie, ruch pedagogiczny na przełomie XIX i XX wieku, który rozwinął tzw. pedagogikę reformy. Chodziło oczywiście o reformę oświaty. Jednym ze składników reformy, którą postulowali pedagogowie tzw. nowego wychowania, była organizacja procesu kształcenia. W miejsce tradycyjnego (i przez to samo już zdyskredytowanego) proponowali oni m.in.:

- szkołę eksperymentalną Deweya - która działała w Chicago w latach 1896-1903, rezygnowała całkowicie z systemu klasowo-lekcyjnego. Za podstawę organizacji pracy uczniów nie brano ani jednostek lekcyjnych,

ani tematów programowych, lecz swobodnie zorganizowane zadania wytwórcze. Do zadań tych należało, m.in.: uprawa roli, praca rzemieślnicza, zajęcia w gospodarstwie domowym. Wytwarzając różne produkty, uczniowie mieli jednocześnie zdobywać konieczne wiadomości. Jak się okazało, wiedza ta była fragmentaryczna i niespójna.

- plan daltoński - który wziął swoją nazwę od amerykańskiego miasta Dalton, gdzie po raz pierwszy zastosowała nową formę organizacji pracy szkolnej uczniów Helen Parkhurst. Zgodnie z jej koncepcją, praca uczniów odbywa się zasadniczo samodzielnie. Po kilku wspólnych lekcjach uczniowie otrzymywali od nauczyciela materiał do samodzielnej nauki (podręcznik, zadania, ćwiczenia), nad którymi pracowali przez dłuższy czas, zazwyczaj przez miesiąc. W tym czasie mogli korzystać z pomocy nauczyciela i ze środków przygotowanych przez szkołę. Na zakończenie zdawali sprawę nauczycielowi ze stanu nabytych wiadomości i przedstawiali wykonane przez siebie prace (zadania, ćwiczenia).
- metoda ośrodków zainteresowań - powstała w Belgii, a jej twórcą był Owidiusz Decroly. Zamiast przedmiotów nauczania wprowadził on tzw. ośrodki zainteresowań, czyli tematy zajęć oparte na zainteresowaniach dzieci i mające bezpośredni związek z ich życiem. Jednym z pierwszych i podstawowych ośrodków zainteresowań było samo dziecko, jego potrzeby, warunki życiowe i zajęcia, następnie tematyka rozszerzała się na rozwój jednostki ludzkiej – od życia człowieka pierwotnego do współczesnej cywilizacji. W Polsce z pomysłów Decroly swoje inspiracje czerpała m.in. Maria Grzegorzewska. Na ich podstawie opracowała system nauki w szkołach specjalnych pod nazwą: metoda ośrodków pracy.

Podsumowując, należy stwierdzić, że próby radykalnego zerwania z systemem klasowo-lekcyjnym i wyparcia go przez inne systemy nie miały na ogół większego powodzenia. Po początkowym okresie dużego zainteresowania, zwykle upadały i odchodziły w zapomnienie (np. plan jenajski, wolne gminy szkolne w Niemczech, „szkoła bez klas” itd.). Niemniej jednak przyczyniły się one do wzbogacenia pracy lekcyjnej uczniów o nowe formy organizacyjne. Warto teraz wszystkie je wymienić:

- praca zbiorowa (podstawową jednostką organizacyjną jest klasa jako zbiór uczniów - zwykle rówieśników – uczących się w jednym pomieszczeniu, według tego samego programu i reprezentujących zbliżony poziom zaawansowania w nauce),
- praca grupowa (podstawową jednostką organizacyjną jest grupa - od 3 do 15 osób - która wspólnie pracuje nad określonym zadaniem),

- praca jednostkowa - polega na tym, że uczeń realizuje swoje zadanie niezależnie od współtowarzyszy, korzystając z pomocy nauczyciela (Tamże).

Praca domowa

Co prawda, lekcja jest najważniejszą formą pracy na kształceniu i wychowaniem uczniów w szkole, ale wymaga uzupełnienia i wzbogacenia przez pracę domową. Na lekcji nauczyciel kieruje pracą kilkudziesięciu uczniów, skutkiem czego nie może dostosować tempa pracy do możliwości każdego ucznia z osobna. Ponadto ma za mało czasu na rozwijanie ich samodzielności w posługiwaniu się wiedzą i na utrwalenie wiadomości. Praca domowa jest więc koniecznym uzupełnieniem i ciągiem dalszym pracy lekcyjnej. Umożliwia pogłębienie i utrwalenie wiedzy ucznia, a przede wszystkim wdrożenie go do samodzielności w myśleniu. Obok tego, praca domowa spełnia ważną rolę wychowawczą. Zmuszając uczniów do samodzielnego podejmowania codziennych obowiązków, wpływa na ich wolę i charakter, rozwija systematyczność, inicjatywę, pomysłowość, wzmacnia wiarę we własne siły, kształtuje pozytywny stosunek do pracy.

Praca domowa nie zawsze jest pracą wykonywaną w domu ucznia, np. we Francji, tzw. *studiom* odbywa się w świetlicy szkolnej po przerwie obiadowej i trwa do ok. godz. 17:00. W niektórych systemach szkolnych zrezygnowano w ogóle z pracy domowej, np. w USA nie zadaje się nic do domu. Również Polski nie ominęły próby likwidowania pracy domowej uczniów. Były to jednak tylko pojedyncze przypadki tzw. szkół alternatywnych. Jedną sprawą jest sensowność i potrzeba pracy domowej, inną natomiast efektywność. W. Okoń jest zdania, że aby praca domowa miała sens musi spełniać kilka warunków:

- powinna być urozmaicona (różne rodzaje) - w zależności od celów, jakie przyświecają pracom domowym, prace te można podzielić na kilka grup. Do podstawowych celów należą:
 - opanowanie nowego materiału,
 - utrwalenie materiału przyswojonego,
 - kształtowanie umiejętności i nawyków,
 - rozwijanie samodzielności i twórczości uczniów.

Prace domowe, które miały by na celu opanowanie nowego materiału są bardzo rzadkie. Najczęściej nauczycielowi chodzi o utrwalenie już „przerobionych” treści i wyrabianie pewnych nawyków. Do rzadkości należą również prace rozwijające samodzielność i twórczość uczniów.

- zadanie domowe musi być dobierane racjonalnie - zadawanie prac domowych wymaga odpowiedniego czasu. Na ten cel należy przeznaczyć końcowy fragment lekcji, tak aby wszyscy uczniowie dokładnie zrozumieli, o co chodzi. Mimo alarmów podnoszonych przez rodziców i uczniów, iż zadawane prace domowe zajmują ogromną ilość czasu, badania empiryczne nie potwierdzają tego.
- zadania muszą być przygotowane - ćwiczenia, które ma uczeń wykonać w domu, muszą wiązać się z treścią kształcenia, jaka była przedmiotem lekcji. Zadawane naprędce i nie przemyślane prace działają tylko kontrproduktywnie.
- wykonanie pracy domowej musi być należycie skontrolowane - kontrola jest ważna nie tylko dla nauczyciela. Jest ona również elementem motywującym (przez przymus) dla uczniów. Największą wartością kontroli jest możliwość dostrzeżenia i przeciwdziałania brakom w wiadomościach i umiejętnościach uczniów (Tamże, s. 330).

Praca pozalekcyjna. Czas wolny uczniów zajmuje mniejszą lub większą część tzw. doby czynnej, przy czym w weekend jego rozmiary się podwajają. Dla większości uczniów stanowi to pewien problem. Na znaczenie czasu wolnego zwracał uwagę m.in. Sergiusz Hessen. Jego zdaniem, zadaniem pracy szkolnej ucznia jest nabycie umiejętności spędzania czasu wolnego. Szkoła jest więc „wychowaniem dla wczasów”. Przygotowanie do korzystania z wolnego czasu nie jest jednak tylko zadaniem szkoły. Ogromne znaczenie mają tu również rodzina i środowisko rówieśnicze. Jest to zagadnienie, które rzadko podejmuje dydaktycy (Tamże, s. 336).

4. PROCES KSZTAŁCENIA: PLANOWANIE, PRZEBIEG, STYLE NAUCZANIA I ZASADY DYDAKTYCZNE

Jednym z głównych warunków świadomego i celowego działania jest planowanie. Polega ono na gruntownie przemyślanym przewidywaniu przebiegu i wyników zdarzeń w procesie dydaktycznym. Z jednej strony przewidywanie obejmuje projekt czynności (zadań), jakie mają zostać wykonane w ustalonym terminie, a z drugiej wskazuje wykonawców, metody, środki i warunki, za pomocą których te zadania mają być zrealizowane. Określa ono nie tylko czas pracy nad danym tematem (w ramach szerszego programu szkolnego), lecz determinuje również tok kształcenia, tzn. rozkład w czasie poszczególnych porcji materiału.

Opinie dydaktyków na temat struktury lekcji nie są jednolite. Z tradycji najbardziej znana jest struktura jednostki lekcyjnej, jaką na przełomie XIX i XX wieku wprowadzili herbartyści. Są to tzw. stopnie formalne (przygotowanie, podanie, powiązanie, zebranie, zastosowanie). Również nawiązujący do Dewey'a progresywiści uważali, że lekcja powinna przebiegać w uporządkowany sposób. Jej strukturę wyznaczały etapy „pełnego aktu myślenia” (odczucie trudności, sformułowanie problemu, wysunięcie hipotez, weryfikacja, rozwiązanie problemu).

Obecnie panuje pogląd, że o strukturze lekcji nie powinny decydować czynniki formalne, lecz cele i zadania dydaktyczne, wiek uczniów oraz zastosowane metody i środki dydaktyczne. Lekcji nie traktuje się jako zamkniętej i izolowanej całości, lecz jako jeden z elementów rozbudowanego cyklu powiązanych i zazębiających się jednostek dydaktycznych. Ponadto wskazuje się, że proces kształcenia jest zbyt złożony, aby w czasie danej lekcji udało się zrealizować wszystkie zaplanowane elementy.

Zamiast o strukturze lekcji Wincenty Okoń proponuje mówić o czterech typach lekcji:

- podającym,
- problemowym,
- operacyjnym,
- ekspozycyjnym (Tamże, s. 320).

Niezależnie od takiego czy innego typu, każda lekcja powinna przebiegać według wcześniej opracowanego planu. Plan obejmuje trzy grupy czynności:

- czynności przygotowawcze (np. sprawdzenie obecności, pracy domowej),
- czynności podstawowe,
- czynności końcowe.

W planie lekcji należy ująć temat, założone cele dydaktyczne i wychowawcze, porządek (tok) prowadzenia zajęć. Bardziej szczegółowy plan lekcji nazywamy konspektem. Obejmuje on zazwyczaj:

- temat,
- cele i zadania lekcji,
- metody i środki dydaktyczne,
- porządek (tok) z rozwinięciem na poszczególne etapy,
- temat pracy domowej,
- niekiedy również przewidywane pytania.

Punktem wyjścia do opracowania planów i konspektów lekcji są plany okresowe i roczne. Podstawę sporządzania wymienionych rodzajów planów stanowi podstawa programowa kształcenia ogólnego w danym przedmiocie i odnoszące się do niej wymagania egzaminacyjne.

W. Okoń wyróżnił cztery strategie kształcenia wraz z odpowiadającymi im typami lekcji:

1. przyswajanie gotowej wiedzy - lekcja podająca,
2. strategia problemowa - samodzielne zdobywanie wiedzy przez uczniów w toku rozwiązywania problemów,
3. oddziaływanie na rzeczywistość - ćwiczenia, praktyka, zadania,
4. oddziaływanie na ucznia (postawy, wartości) - muzyka, sztuka, plastyka.

Lekcja posiada następującą budowę:

- część główna,
- część podstawowa,
- czynności końcowe.

Wyróżnia się następujące funkcje lekcji:

- zapoznanie uczniów z nowym materiałem,
- utrwalanie poznanego już materiału,
- sprawdzanie wiadomości oraz umiejętności.

Formy organizacyjne - określają sposób organizacji pracy z uczniami, w zależności od tego kto, gdzie, kiedy, i po co ma stanowić podmiot kształcenia. Determinowane są przez takie czynniki, jak: cele, treści, wiek uczniów itd. Formy organizacyjne dzielą się według następujących kryteriów:

- kryterium liczby uczniów:
 - kształcenie indywidualne,
 - kształcenie zespołowe,
 - kształcenie grupowe,
- kryterium miejsca uczenia się:
 - zajęcia szkolne (lekcje, świetlica),
 - pozaszkolne (wycieczki, zadanie domowe),

- kryterium czasu trwania zajęć:
 - zajęcia lekcyjne,
 - zajęcia pozalekcyjne (np. zajęcia dodatkowe na terenie szkoły).

Proces kształcenia wraz z procesem wychowawczym tworzy całość, którą Wincenty Okoń nazywa procesem edukacyjnym. W praktyce szkolnej proces kształcenia i proces wychowawczy wzajemnie się przenikają. Według Czesława Kupisiewicza proces kształcenia wyróżnia się tym, że jest:

- zamierzony (celowy i świadomy),
- systematyczny (planowy),
- rozłożony w czasie (długotrwały).

To rozróżnienie prowadzi do rozważań na temat stylu nauczania.

Do ciekawych wniosków doszedł w połowie lat 60-tych minionego stulecia James Coleman. Był on autorem słynnego raportu nazwanego od jego nazwiska *Raportem Colemana*. Przedłożył w nim wyniki swoich badań nad równością szans edukacyjnych młodzieży z rozmaitych grup etnicznych i kulturowych. Za cel postawił sobie zbadanie wpływu elementów procesu dydaktycznego i środowiska społecznego uczniów na ich osiągnięcia szkolne. Coleman stwierdził, że ani wyposażenie szkoły, ani wykształcenie nauczycieli nie wpływają na wyniki osiągane przez uczniów. Z jego badań wynikało, że biali uczniowie czynili w swoich szkołach daleko większe postępy, niż uczniowie z innych grup rasowych lub etnicznych. Na tej podstawie Coleman wysnuł wniosek, że na osiągnięcia dydaktyczne uczniów największy wpływ wywierają ich szkolni koledzy. *Raport Colemana* był druzgocącą krytyką nauczycieli i systemu szkolnego. Do tej pory bowiem sądzono, że o postępach uczniów decydują właśnie nauczyciele i bogate wyposażenie szkoły. Nie dziwne więc, że wzburzeni pedagodzy zaczęli podważać wyniki ekspertyzy. Chociaż wykazano Colemanowi wiele błędów badawczych, największą jego zasługą pozostanie to, że rozpoczął on systematyczne badania nad procesem dydaktycznym. Badacze wreszcie skupili się na czynnościach nauczycieli; zaczęło ich interesować, czy i jakie działania prowadzą do wymiernych osiągnięć dydaktycznych uczniów. Starano się odkryć związek między nauczaniem a wynikami uczenia się.

Efektom tych badań jest wyodrębnienie trzech stylów nauczania, a są to:

1. Styl kierowniczy - w stylu tym nauczyciel odgrywa zasadniczą rolę. Pracuje on niczym wykwalifikowany menedżer, który organizuje uczenie się i zarządza nim. Główny nacisk kładzie się na zdobywanie przez uczniów kom-

petencji. Dzieliąc czas jednostki lekcyjnej na *czas przydzielony* i *czas zajęty*, w stylu kierowniczym nauczyciel stara się jak najlepiej wykorzystać czas przydzielony. Zajmuje go w zaplanowany sposób tak, aby uczeń odniósł jak największą korzyść. W tym celu zarządza on pracą klasy w sposób zdecydowany jak menedżer. Na jego efektywność wpływa przede wszystkim to, że udziela:

- wskazówek naprowadzających,
- korygujących informacji zwrotnych,
- wzmocnień.

Wskazówki naprowadzające to jakby mapy albo drogowskazy. Nauczyciel posługuje się nimi, żeby ukierunkować uwagę uczniów na to, czego i jak mają się uczyć. Korygujące informacje zwrotne to po prostu szybkie poprawianie błędów w trakcie mówienia lub pisania. Wzmocnienia – od lekkiego uśmiechu, przez stopnie, aż do nagród za aktywność i pracę. Punktem krytyki w tym stylu może być to, że praca nauczyciela przypomina nieco szefa fabryki lub brygadziście przy taśmie produkcyjnej, albo poganiacza na galerach. Podkreślanie znaczenia zadania, wykonanie obowiązku, osiągnięcie rezultatu, odpowiedzialność za brak postępów, to wszystko odsuwa na plan dalszy samego człowieka. Zarówno osobę nauczyciela, jak i ucznia.

2. Styl terapeutyczny - nauczyciel wnika w osobowość wychowanka, pielęgnuje ją i wspomaga; służy rozwojowi. Główny nacisk kładzie na spełnienie się ucznia jako człowieka oraz realizację jego duchowego i intelektualnego potencjału. Celem nauczania w stylu terapeutycznym jest wyposażenie ucznia w umiejętności, które umożliwią mu stanie się autentycznym człowiekiem, osobą zdolną do samookreślenia przez świadome wybory. Dlatego nauczyciel jako terapeuta skupia się przede wszystkim na uczniu. Stara się umożliwić mu poznanie siebie samego. Uważa, że napełnienie głowy ucznia martwą wiedzą nic nie daje. Jest przekonany, że wiedza szkolna musi być dla uczniów czymś znaczącym (np. czytanie lektur zaproponowanych przez uczniów). W tym sensie swoją rolę widzi przede wszystkim w tym, aby przez nauczany przedmiot pomagać uczniom w kształtowaniu swojej tożsamości. Nauczyciel wspiera ich i ukierunkowuje tak, by stawali się ludźmi autentycznymi. Autentyzm jest najważniejszym celem jego pracy. Styl terapeutyczny wiele zawdzięcza psychologii humanistycznej. Podkreśla się w niej niepowtarzalność jednostki i samorealizację, jako drogę rozwoju indywidualnego. Osobą w pełni rozwiniętą jest ktoś, kto posiada zharmonizowaną osobowość; ukształtował w sobie takie rysy charakteru, jak autonomia, twórczość, niezależność, altruizm.

3. Styl wyzwalający (emancypacyjny) - pytanie, jakie sobie stawia nauczyciel pracujący w tym stylu dotyczy treści kształcenia: Jak nauczyć tego materiału? W jaki sposób przekazać go, aby uczeń zrozumiał? Dlatego nauczyciel szuka najlepszego podręcznika, odpowiednio dobiera zeszyty ćwiczeń, opracowuje własne środki dydaktyczne, zbiera pomoce naukowe (plakaty, wykresy, grafy, filmy itp.). Chodzi mu o to, aby wyzwolić umysł ucznia z więzów wiedzy fałszywej czy w ogóle z braku wiedzy. Styl wyzwalający to maniera nauczania (specyficzny sposób wykonywania czynności zawodowych), w której nauczyciel kładzie nacisk na treści kształcenia. W tym celu stara się on jak najwierniej oddać nauczaną przez siebie dziedzinę wiedzy. Oprócz tego uważa, że uczeń ucząc się, nie tylko zdobywa nowe wiadomości, umiejętności czy sprawności, ale ponadto formuje przymioty swego ducha i rysy charakteru. To właśnie prowadzi do wyzwolenia (emancypacji). Sednem tego nauczania jest wyzwolenie z nieuświadomionych więzów w sposobie myślenia. Więzy te pochodzą zdaniem pedagogów „wyzwolenia” z uprzedzeń narzuconych przez system społeczny (pochodzenie, klasa, kultura), w którym żyje uczeń.

Żaden z przedstawionych stylów nauczania nie występuje w rzeczywistości w czystej formie. Konieczność miksowania ich stawia przed pytaniem o zasadę wyboru poszczególnych elementów. A tym samym o zasadę nauczania.

Zasady nauczania

Zasady nauczania to normy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi skutecznie zaznajamiać uczniów z wiedzą, rozwijać ich zdolności i zainteresowania poznawcze, wpajać poglądy i przekonania oparte na akceptowanych społecznie wartościach oraz wdrażać do samokształcenia (Kupisiewicz, 2002, s. 115).

Współcześnie, niezwykle trudno jest poprowadzić interesujące zajęcia dydaktyczne. Składa się na to wiele różnych czynników, takich jak:

- brak stosowania lub nieumiejętność stosowania przez nauczycieli nauczania polimetodycznego (nauczania z zastosowaniem wielu, różnych metod nauczania na jednej lekcji),
- dominacja werbalizmu nad działaniem praktycznym,
- niedostateczne umiejętności dydaktyczne i metodyczne nauczycieli,
- niedostateczne wykorzystywanie doświadczeń uczniów,
- nieodpowiedni dobór terminologii o dużym stopniu abstrakcyjności,
- brak umiejętności efektywnej kontroli i oceny ucznia,

- niewłaściwy układ treści nauczania (często brak następstwa treści oraz brak korelacji treści nauczania między przedmiotami),
- bezwzględność wymagań.

Z pomocą przychodzą w tej sytuacji sformułowane przez wielu dydaktyków zasady nauczania. Ilość zasad, którymi należy się posługiwać w trakcie kształcenia, nie jest określona. Różni dydaktycy przyjmują nieco odmienne ujęcia zasad nauczania i różnią się od siebie liczbą, a także kolejnością przyjętych zasad. Są to jednak propozycje zbliżone (Półturzycki, 2002, s. 152).

Poniżej zaprezentowano przykładowe zasady dydaktyczne sformułowane na przestrzeni lat przez czterech polskich dydaktyków:

Klasyfikacja zasad kształcenia wg. polskich dydaktyków			
prof. Wincenty Okoń (2003)	prof. Czesław Kupisiewicz (2002)	prof. Józef Półturzycki (2002)	prof. Franciszek Bereźnicki (2011)
z. systemowości, z. pogładowości, z. samodzielności, z. związku teorii z praktyką, z. efektywności, z. przystępności, z. indywidualizacji i uspołecznienia.	z. pogładowości, z. przystępności nauczania, z. świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia, z. systematyczności, z. trwałości wiedzy uczniów, z. operatywności wiedzy uczniów, z. wiązania teorii z praktyką.	z. pogładowości, z. przystępności kształcenia, z. systematyczności, z. świadomego i aktywnego uczestnictwa uczniów, z. kształtowania umiejętności uczenia się, z. łączenia teorii z praktyką, z. indywidualizacji i zespołowości, z. trwałości wiedzy, z. ustawiczności kształcenia	z. świadomej aktywności uczniów, z. podgladowości z. przystępności, z. systematyczności i systemowości, z. łączenia teorii z praktyką, z. trwałości wiedzy i umiejętności, z. indywidualizacji i zespołowości.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: F. Bereźnicki, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Kraków 2011.

Poniżej omówione zostaną wybrane z powyższych zasad nauczania;

1. Zasada pogłębłości - jest to jedna z najwcześniej sformułowanych zasad, a zarazem najpowszechniej uznawana. Jej przestrzeganie ma się przeciwstawiać werbalizmowi, to jest zastępowanie przedmiotów nauczania przez oznaczające je, ale często nieznane uczniom wyrazy. Następstwem werbalizmu jest przyswajanie sobie przez uczniów słów bez rozumienia ich znaczenia, w wyniku czego, zamiast myśleć samodzielnie i logicznie, operują oni tylko wyuczonymi na pamięć słowami (Kupisiewicz, 2002, s. 118).

W czasach współczesnych z zasady pogłębłości wynikają następujące postulaty dydaktyczne (reguły):

- bezpośrednie poznanie rzeczywistości powinno być punktem wyjścia pracy dydaktycznej z uczniami w tych przypadkach, gdy nie dysponują oni jeszcze zasobami spostrzeżeń i wrażeń niezbędnymi do zrozumienia omawianego materiału,
 - aby uczeń mógł zdobyć rzetelną i operatywną wiedzę, należy umiejętnie kierować jego czynnościami poznawczymi, tzn. dostarczać mu odpowiednich wskazówek i zwracać jego uwagę na istotne cechy poznawane przedmiotu (Tamże, s. 119).
2. Zasada przystępności w nauczaniu - przy doborze materiału nauczyciel musi brać pod uwagę jego przystępność dla uczniów, a także dostosowywać metody nauczania do ich poziomu. Zasada ta bywa określana również zasadą stopniowania trudności. Jako jeden z pierwszych, Komeński zwracał uwagę na to, że w nauczaniu należy przechodzić od tego, co dla ucznia bliskie, do tego, co dalsze. Ponadto pisał: *W nauczaniu należy przechodzić od tego, co jest dla uczniów łatwiejsze, do tego, co trudniejsze*. Trzecią formą tej samej zasady jest zdanie: *W nauczaniu należy przechodzić od tego, co jest uczniom znane, do tego, co nowe i nieznane*. Zdaniem Kupisiewicza z zasady przystępności w nauczaniu wynika następująca reguła: *W procesie kształcenia należy uwzględniać różnice w tempie pracy oraz stopniu zaawansowania w nauce poszczególnych uczniów*. Nieprzestrzeganie indywidualizowania treści i tempa uczenia się wywiera bowiem niekorzystny wpływ na postępy w nauce uczniów słabych, a ponadto hamuje nie tylko ich rozwój, ale także pozostałych członków klasy (Tamże, s. 121).
 3. Zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów w kształceniu - zwraca uwagę na ucznia. Nauczyciel powinien poznać potrzeby poznawcze i zainteresowania swoich uczniów oraz je rozwijać. W zasadzie tej należy wprowadzać wiele szczegółowych reguł dydaktycznych:
 - nauczyciel powinien starać się poznać indywidualne potrzeby społeczeństwa, kultury oraz zadania edukacji;

- nauczyciel powinien stawiać uczniów w sytuacjach wymagających od nich dostrzeżenia i wyjaśnienia podobieństw i niezgodności między obserwowanymi faktami a posiadaną wiedzą;
 - nauczyciel powinien stwarzać warunki sprzyjające wdrażaniu uczniów do zespołowych form pracy (Pólturzycki, 2002, s. 155).
4. Zasada systematyczności - proces dydaktyczny jest łańcuchem działań, które są ze sobą ściśle powiązane. Przebiega on płynnie i zapewnia spodziewane wyniki tylko wtedy, gdy jest odpowiednio uporządkowany. Z zasady systematyczności można wyprowadzić szereg reguł działania pedagogicznego, np.:
- początkiem zaznajamiania uczniów z nowym materiałem jest uprzednie określenie stanu ich wiedzy wyjściowej na dany temat,
 - lekcja powinna mieć ustalony „punkt ciężkości”, wokół którego koncentrowana jest uwaga uczniów,
 - zaznajamianie uczniów z nowym materiałem wymaga podzielenia go na mniejsze fragmenty i uporządkowane w logiczną strukturę,
 - na końcu lekcji powinno się syntetycznie powtórzyć najważniejsze wiadomości (Kupisiewicz, 2002, s. 125).
5. Zasada trwałości wiedzy uczniów - trwałość zapamiętywania i reprodukcji wiedzy zależy od wielu czynników. Ważną rolę odgrywa w tym zainteresowanie i znaczenie, jakie uczeń przypisuje przyswajaniu materiałowi. Ponadto pamięć ludzka jest wybiórcza: nie możemy pamiętać wszystkiego. Stąd w procesie dydaktycznym ważne jest podejmowanie działań w celu wsparcia uczniów w zapamiętywaniu wiedzy. Do tych działań należy, m.in.:
- powtarzanie materiału i ćwiczenie,
 - systematyzowanie nowych zagadnień i łączenie ich z poprzednimi,
 - kontrola wyników nauczania (Bereźnicki, 2011, s. 109).
6. Zasada operatywności wiedzy uczniów - nierzadko wiedza przekazywana w szkole jest pasywna. Stąd nauczyciel powinien zwracać uwagę, aby uczniowie nie tylko przyswajali sobie określone partie materiału i reprodukowali je, ale również posiadli umiejętność ich stosowania. Szczególnie przydatne jest tutaj nauczanie problemowe. Dzięki łączeniu teorii z praktyką następuje istotne pogłębienie rozumienia wiedzy (Kupisiewicz 2002, s. 128).
7. Zasada indywidualizacji i zespołowości - zasada ta sprowadza się do takiej organizacji procesu nauczania/uczenia się, w którym z jednej strony uwzględniane są indywidualne możliwości każdego ucznia, z drugiej zaś uwzględniona będzie współpraca i współdziałanie wszystkich uczniów

w klasie. Zasada ta postuluje bowiem zachowanie indywidualnego podejścia do każdego ucznia w warunkach pracy zespołowej (Bereźnicki, 2011, s. 110).

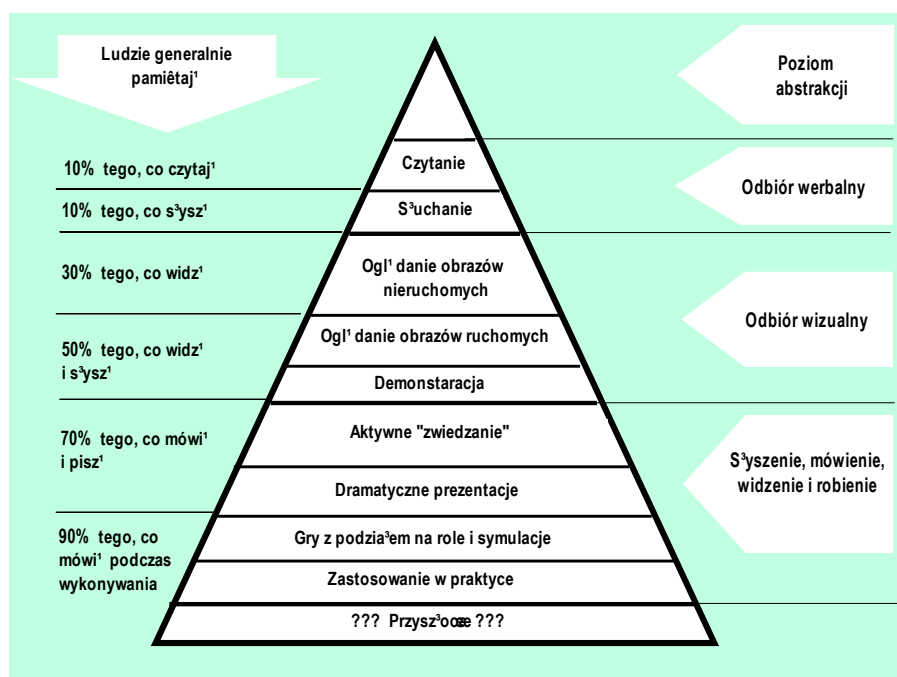
8. Zasada łączenia teorii z praktyką - służy przygotowaniu uczniów do racjonalnego posługiwania się wiedzą teoretyczną w różnorodnych sytuacjach praktycznych, do przekształcania otaczającej rzeczywistości. Zasada ta ma duże znaczenie w procesie kształcenia zawodowego, gdzie jest najczęściej okazją do bezpośredniego łączenia teorii z praktyką. (Pólturzycki, 2002, s. 157).
9. Zasada ustawiczności kształcenia - można ją określić mianem „zasady systematyczności”. Zasada ta wskazuje na potrzebę i konieczność zachowania ciągłości i systematyczności w edukacji. W procesie uczenia się, aktualizowania zdobytej wiedzy, podnoszenia kwalifikacji, nadążania za rozwojem nauki i techniki przede wszystkim zapewnia możliwość stałego rozwoju i wzbogacania osobowości. Zasada ustawiczności kształcenia wyraża przede wszystkim to, że proces dydaktyczny nie jest incydentalny, a tworzy systematyczny i świadomie prowadzony krąg działań poznawczych i wychowawczych w celu stałego rozwijania wiedzy i osobowości (Tamże, s. 159).

Stosując zatem wyżej przedstawione zasady nauczania, należy jednocześnie pamiętać o pewnych regułach prowadzenia zajęć, takich jak:

- postępowanie zgodnie z zasadą trwałości wiedzy,
- powtarzanie tego samego z *różnych kontekstach*, z różnymi przykładami,
- stosowanie różnych środków i symboli,
- odwoływanie się do zainteresowań uczniów,
- stosowanie zachęt, pochwał,
- odwołujemy się do praktyki,
- utrwalamy wiedzę przez umiejętności,
- ukazywanie uczniom przydatności treści zajęć,
- dokonywanie porównań, syntez, uogólnień i skojarzeń,
- zachowywanie przystępności terminów i pojęć,
- stosowanie starannego języka wypowiedzi,
- stopniowanie trudności (przechodzenie od najłatwiejszego do najtrudniejszego, od prostego do złożonego, od znanego do nieznanego),

- łączenie tego, czego uczący ma się nauczyć z tym co już wie,
- stosowanie zasady korelacji treści nauczania (przenikania się treści),
- nie wprowadzanie wiadomości, które nie są potrzebne do zajęć,
- stworzenie pozytywnego stosunku do zajęć,
- nieustanne motywowanie uczniów (warto aby uczeń traktował każde dobrze wykonane zadanie jako swój osobisty sukces).

Stosując powyższe zasady kształcenia oraz przedstawione reguły realizacji zajęć warto również pamiętać skuteczności ich realizacji. Skuteczność tę ilustruje powyższy schemat:



Źródło: Opracowanie własne.

5. CELE KSZTAŁCENIA

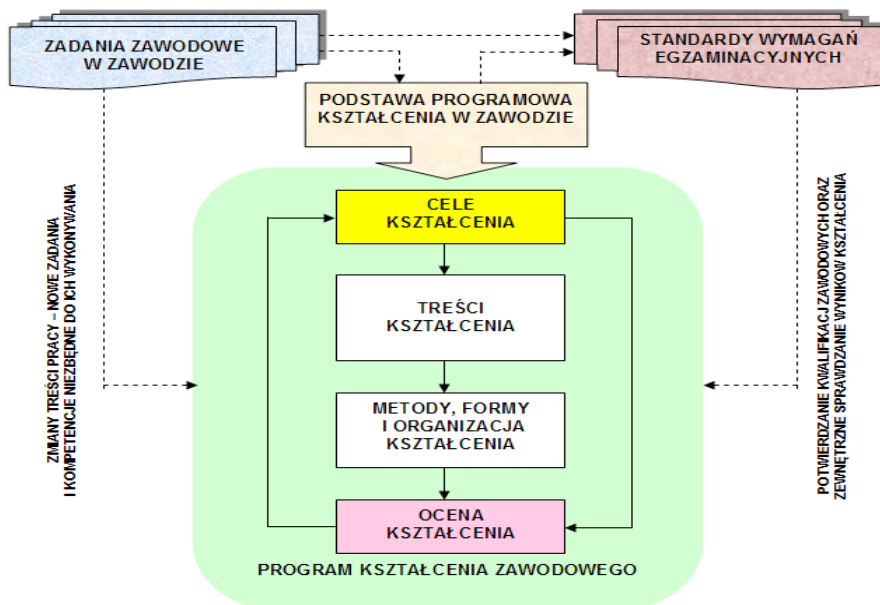
W nauczaniu mamy do czynienia z ogólnymi określeniami stanu, jaki powinien zostać osiągnięty na końcu działania (cel). Opisują go zarówno dyrektywy edukacyjne, jak i uczestnicy kształcenia: uczniowie, ich rodzice i nauczyciele.

Cele kształcenia są tym, do czego dąży się w procesie kształcenia. Innymi słowy: to świadome i założone efekty, które zamierza się osiągnąć w procesie kształcenia. Cel dydaktyczny stanowią komunikaty, które wyrażają zamiary nauczyciela oraz to, jakie zmiany mają zachodzić w uczniach; uznać je można niejako za mapy drogowe umożliwiające nauczycielowi i uczniom orientowanie się, gdzie zmierzają i w jakim punkcie drogi się znajdują (Okoń, 2003, s. 65).

Przy wyznaczaniu celów kształcenia należy uwzględnić następujące dokumenty:

- podstawę programową kształcenia ogólnego,
- program nauczania w danej klasie,
- standardy wymagań egzaminacyjnych.

Miejsce celów kształcenia w układzie kształcenia szkolnego zaprezentowany został na poniższym schemacie:



Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Klasyfikacja celów według W. Okonia:

- cele rzeczowe (uczestnictwo w przekształcaniu rzeczywistości),
- cele podmiotowe (poznanie siebie, swoich zainteresowań i braków).

Wyróżnia się następujące cele:

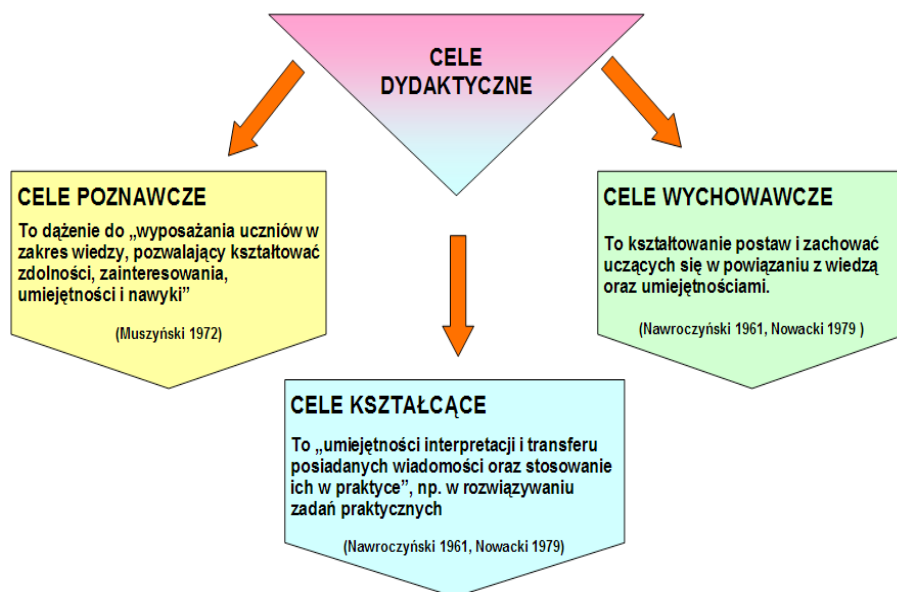
- cele poznawcze, które dotyczą procesów poznawczych, takich jak myślenie, spostrzeganie czy analiza,
- cele emocjonalne - dotyczą uczenia się poprzez przeżywanie,
- cele psychomotoryczne są związane z przemieszczaniem się, wykonywaniem pewnych czynności.

Cechy celów szczegółowych (operacyjnych):

- są obserwowalne, gdyż stanowią konkretny opis zachowania (używa się do nich czasowników),
- są nieobserwowalne (dotyczą takich czynności jak „znać”, „wiedzieć”, „potrafić” itp.).

Treść celów kształcenia określają:

- plany nauczania - dotyczą konkretnych szkół i obejmują dany zakres przedmiotów wraz z liczbą ich godzin w poszczególnych klasach oraz rozkład na poszczególne lata nauki,
- program nauczania - zawiera podstawy programowe, opisuje kolejność przyswajanego przez ucznia materiału nauczania.



Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Cele posiadają następujące cechy:

- dostrzegalność,
- konkretność,
- logiczność,
- osiągalność,
- precyzyjność,
- realność,
- rzeczowość,
- twórczość,
- wykonalność.

Cele posiadają następujące funkcje:

- funkcja koordynująca (punkt odniesienia),
- funkcja motywująca,
- funkcja organizacyjna (całe działanie),
- funkcja regulacyjna,
- funkcja ukierunkowująca,
- funkcja zapewniająca trwałe wartości.

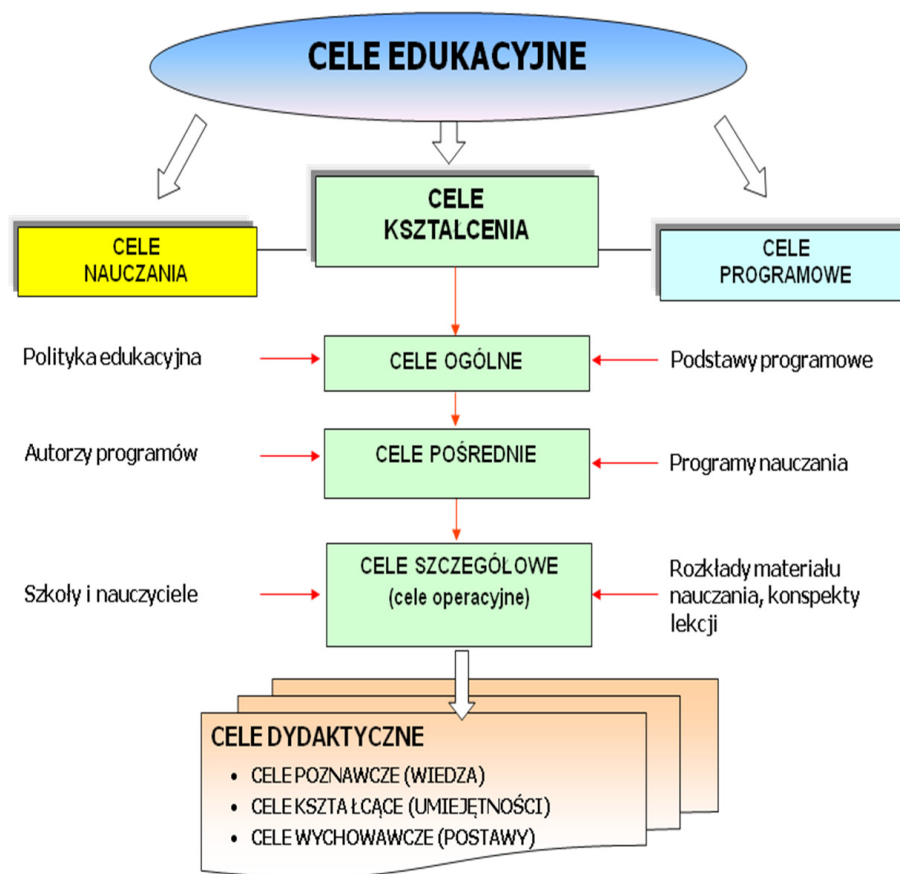
Hierarchia celów zakłada:

- rozwój osobowości,
- kształtowanie postaw i przekonań, ze szczególnym zaakcentowaniem wartości,
- kształtowanie wartości i światopoglądu,
- przygotowanie do samodzielnego rozwoju,
- wiadomości,
- wiedzę encyklopedyczną.

Według kryterium stopnia konkretyzacji wyróżnia się następujące rodzaje celów:

1. cele ogólne - ich adresatem jest nauczyciel, jego zamysł i strategia działania; cele te określają, co ma osiągnąć nauczyciel, ukierunkowują to, co podczas planowanej lekcji będzie doskonalone, kształtowane, rozwijane, poznawane, zdobywane, ćwiczone i przeżywane przez uczniów;
2. cele szczegółowe (czyli operacyjne) - ich adresatem jest uczeń; są one węższe, sprecyzowane i skonkretyzowane, określają konkretne zachowania ucznia.

Powyższe uwarunkowania opisu i właściwości celów kształcenia zaprezentowane zostały na poniższym schemacie:



Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Do realizacji kierunku wskazanego przez cele ogólne niezbędna jest umiejętność przekładania ich na cele szczegółowe (tzw. cele operacyjne). Opis ten ma być na tyle dokładny, by umożliwić planowanie procesu edukacyjnego i jego ocenę. W ocenianiu chodzi o stwierdzenie, na ile zamierzone cele zostały zrealizowane, innymi słowy, czy w danym zakresie tematycznym powstała u ucznia edukacyjna wartość dodana.

Planując nauczanie, nauczyciel musi zatem dokonywać operacjonalizacji celów kształcenia. Przez operacjonalizację należy rozumieć czynność uszczegółowienia celów ogólnych, a w jej wyniku uzyskuje się informacje na następujące tematy:

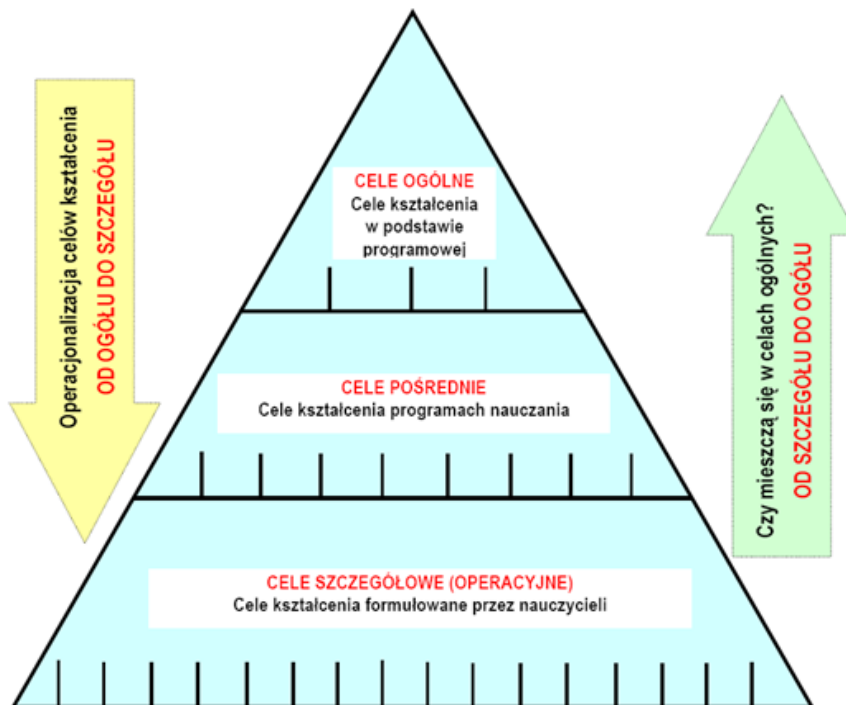
- oczekiwane efekty: zachowanie lub wiedza końcowa (co?),
- warunki, w których mają być ujawnione te efekty (gdzie?, kiedy?),
- kryteria, według których efekty końcowe zostaną ocenione (jak?).

Operacjonalizacja - polega zatem na zamianie celów ogólnych na cele szczegółowe. Proces ten zawiera trzy ważne czynniki:

- konkretyzację,
- precyzowanie,
- uszczegółowienie.

Taksonomia - oznacza hierarchiczne ujęcie celów kształcenia polegające na tym, iż wyższe kategorie obejmują te niższe, co oznacza, że osiągnięcie celu wyższego wymaga wcześniejszego osiągnięcia niższego. Taksonomia jest narzędziem operacjonalizacji celu.

Poniżej, zaprezentowano graficznie hierarchiczne ujęcie celów kształcenia od ogólnych, poprzez pośrednie do szczegółowych:



Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Galloway wyróżnił cztery cechy celów operacyjnych:

- formułuje się je z perspektywy ucznia,
- są opisem konkretnych zachowań,
- mogą obejmować pewne warunki ograniczające dotyczące czasu, miejsca czy środków dydaktycznych,
- mogą dotyczyć różnych typów zachowań ucznia (poznawczych, emocjonalnych czy psychomotorycznych).

W połowie lat 60-tych XX wieku Benjamin Bloom, amerykański pedagog zajmujący się teorią programu kształcenia (ang. *curriculum*) wprowadził pierwszą w dziejach dydaktyki taksonomię. Pojęcie taksonomii zapożyczył z biologii. Łączą się w nim dwa greckie pojęcia: *taxis* (porządek) i *nomos* (prawo). Od czasów Blooma taksonomia oznacza hierarchiczny układ celów kształcenia. Wyodrębnia on cztery dziedziny:

- emocjonalną,
- poznawczą,
- światopoglądową,
- praktyczną.

Taksonomia celów kształcenia zaproponowana przez Blooma:

- wiedza,
- zrozumienie,
- zastosowanie,
- analiza („dlaczego?”),
- synteza (czyli rozwiązanie problemu),
- ocena (sformułowanie osądu na dany temat).



Źródło: Opracowanie własne.

Główne dziedziny taksonomii celów kształcenia Bolesława Niemierko to:

- dziedzina emocjonalna (postawy i własne działania ucznia),
- dziedzina praktyczna (postępowanie zgodnie z przyjętymi wartościami),
- dziedzina światopoglądowa (system wartości ucznia),
- dziedzina poznawcza (zdobyte umiejętności, które mogą zostać zastosowane w odpowiednich sytuacjach problemowych), (Niemierko, 2002, s. 31).

Dla każdej z dziedzin Niemierko wyznaczył cztery hierarchicznie uporządkowane stopnie realizacji (A – B – C – D). Połączenie wszystkich dziedzin procesu edukacyjnego i stopni realizacji tworzy szczegółową taksonomię celów kształcenia (Niemierko, 1997, s. 85).

POZNAWCZE Intelektualne		PRAKTYCZNE Psychomotoryczne		WYCHOWAWCZE Motywacyjno-emocjonalne	
PO- ZIOM	KATEGORIA	PO- ZIOM	KATEGORIA	PO- ZIOM	KATEGORIA
I. Wiadomości	A. Zapamiętanie wiadomości	I. Działania	A. Naśladowanie	I. Działania	A. Uczestnictwo w działaniu
	B. Zrozumienie wiadomości (wyjaśnianie)		B. Odtwarzanie		B. Podejmowanie działania
II. Umiejętności	C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych	II. Umiejętności	C. Sprawność działania w stałych warunkach (typowych)	II. Postawy	C. Nastawienie na działanie
	D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych		D. Sprawność działania w zmiennych warunkach		D. System działań (internalizacja wartości)

Źródło: Opracowanie własne.

TAKSONOMIA CELÓW POZNAWCZYCH

Poziom	Kategoria	Czynności ucznia
I. Wiadomości	A. Zapamiętywanie wiadomości	Przypominanie sobie pewnych terminów, faktów, praw i teorii naukowych. Wiąże się to z elementarnym poziomem rozumienia tych wiadomości; uczeń nie powinien ich mylić ze sobą ani zniekształcać.
	B. Zrozumienie wiadomości	Przedstawianie wiadomości w innej formie niż były zapamiętane, podporządkowane i streszczanie, czynienie podstawą prostego wnioskowania.
II. Umiejętności	C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych	Praktyczne posługiwanie się wiadomościami według podanych uprzednio wzorów. Cel, do którego wiadomości mają być stosowane, nie powinien być bardzo odległy od celów osiągalnych w toku ćwiczeń szkolnych.
	D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych	Formułowanie problemów, dokonywanie analizy i syntezy nowych zjawisk, formułowanie planu działania, tworzenie oryginalnych przedmiotów i wartościowanie przedmiotów według pewnych kryteriów.

Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

TAKSONOMIA CELÓW PRAKTYCZNYCH

Poziom	Kategoria	Czynności ucznia
I. Działania	A. Naśladowanie działania	Planowe spostrzeganie przedmiotów i działania wzorowych w związku z tymi przedmiotami oraz etapowe wykonywanie własnych działań z systematyczną kontrolą każdego elementu przez porównanie ze wzorem, pod ewentualnym kierunkiem nauczyciela
	B. Odtwarzanie działania	Wykonywanie działania praktycznego w całości bez konieczności jednoczesnego obserwowania wzoru, ale z niewielką jeszcze płynnością i skutecznością. Uczeń koryguje działania na podstawie własnego doświadczenia i jest w stanie ćwiczyć je samodzielnie.
II. Umiejętności	C. Sprawność działania w stałych warunkach	Dokładne wykonywanie wyuczonego działania praktycznego i osiągnięcie zamierzonego wyniku, jeżeli istotne okoliczności tego działania nie ulegają zmianie. Ewentualna zmiana sytuacji, a zwłaszcza potrzeba koordynacji tego działania z innymi złożonymi czynnościami, zakłóca jednak jego płynność, a dostosowanie do zmiany pochłania wiele energii.
	D. Sprawność działania w zmiennych warunkach	Automatyzacja działania pozwalająca na uzyskanie najwyższej skuteczności przy bardzo niewielkim jest elastyczna, a jego powiązanie z innymi działaniami jest harmonijne.

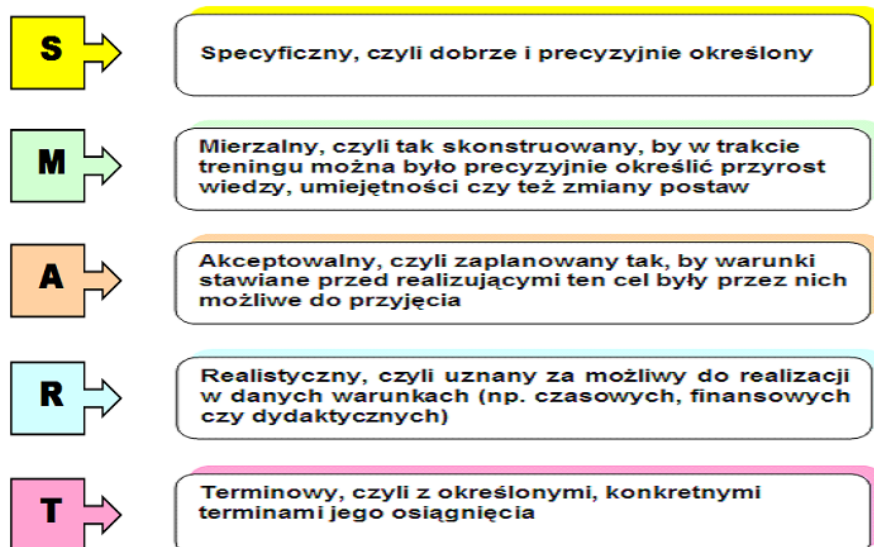
Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

TAKSONOMIA CEŁÓW MOTYWACYJNYCH

Poziom	Kategoria	Czynności ucznia
I. Działania	A. Uczestnictwo w działaniu	Świadome i ważne odbieranie określonego rodzaju bodźców oraz wykonywanie czynności odpowiadających przyjętej roli, jednak bez wykazywania inicjatywy. Uczeń ani nie unika danego rodzaju działania, ani też go nie podejmuje z własnej woli, chętnie natomiast dostosowuje się do sytuacji.
	B. Podejmowanie działania	Samorzutne rozpoczynanie danego rodzaju działania i wewnętrzne zaangażowanie w wykonywanie danego rodzaju czynności. Uczeń nie tylko dostosowuje się do sytuacji, w jakiej się znalazł, ale i organizuje ją w pewien sposób. Jest to jednak postępowanie mało jeszcze utrwalone.
II. Podstawy	C. Nastawienie na działanie	Konsekwentne wykonywanie danego rodzaju działania na skutek trwałej potrzeby wewnętrznej i dodatniego wartościowania jego wyników. Uczeń jest zwolennikiem tego działania i zachęca do niego innych; poglądom jego brak jednak szerszego uogólnienia i pełnej spistości.
	D. System działań	Regulowanie określonego typu działalności za pomocą harmonijnie uporządkowanego zbioru zasad postępowania, z którymi uczeń identyfikuje się do tego stopnia, że można je uważać za cechy jego osobowości. Uczeń nie zawodzi nawet w bardzo trudnych sytuacjach, a jego działania odznaczają się skutecznością oraz swoistością stylu

Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Przy formułowaniu celów lekcji, dobrze jest stosować tzw. regułę SMART, którą prezentuje poniższy wykres:



Źródło: Opracowanie własne.

Poniżej, zaprezentowano tzw. „czasowniki taksonomiczne, które mogą być pomocne w formułowaniu celów przez nauczycieli

Poziom wiadomości

A. Zapamiętywanie wiadomości (znajomość terminów)

Uczeń potrafi:

- nazywać ...
- zdefiniować ...
- wymienić ...
- rozpoznać ...
- zidentyfikować ...
- wyliczyć ...

(unikać określeń wieloznacznych np. „wiedzieć”)

B. Zrozumienie wiadomości (znajomość praw i zasad)

Uczeń potrafi:

- wyjaśnić ...
- streścić ...
- zilustrować ...
- rozróżnić ...
- uporządkować ...

(unikać określeń wieloznacznych np. „rozumieć”)

Poziom umiejętności

C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych (rozwiązywanie łatwych zagadnień teoretycznych)

Uczeń umie:

- rozwiązywać ...
- zastosować ...
- porównać ...
- sklasyfikować ...
- narysować ...
- scharakteryzować ...
- zmierzyć ...
- wybrać sposób ...
- określić ...

(unikać określeń wieloznacznych np. „kształtować”)

D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych (zastosowanie wiedzy teoretycznej do zagadnień praktycznych)

Uczeń umie:

- wykonać ...
- dowieść ...
- wykryć ...
- ocenić ...
- przewidzieć ...
- wnioskować ...
- zanalizować ...

(unikać określeń wieloznacznych np. „umie”)

6. ŚRODKI DYDAKTYCZNE

Środki dydaktyczne pełnią ważną rolę w rozwoju wyobraźni, myślenia, wpływają na lepsze i szybsze opanowanie wiadomości i umiejętności. Badania (o których mowa w *Dydaktyce kształcenia ogólnego*, F. Bereźnickiego, Kraków 2007) wykazały, że przy nauczaniu werbalnym uczniowie przyswajają do 35% przekazywanych wiadomości, natomiast przy zastosowaniu odpowiednich środków dydaktycznych zwiększa się zakres przyswojonych wiadomości do 85%. Środki audiowizualne pełnią szczególną rolę, gdyż ograniczają uczenie się werbalne z książek na rzecz poznania bezpośredniego. Przybliżają uczniom dosyć dokładnie poznawaną rzeczywistość, gdyż ukazują rzeczy, procesy i zjawiska w sposób możliwie wierny w ich autentycznym otoczeniu, w ruchu, w kolorze.

W procesie kształcenia środki dydaktyczne spełniają wiele funkcji, m.in:

- motywacyjną - polega na wywołaniu pozytywnego nastawienia do uczenia się poprzez budzenie zaciekawienia i zainteresowania dla przedmiotu poznania. Poprawnie wykonane pod względem pedagogicznym, technicznym i artystycznym środki dydaktyczne wywołują nie tylko przeżycia intelektualne, ale również wzruszenia, przeżycia emocjonalne, przez co z kolei rozbudzają zaangażowanie, zaciekawienie i zainteresowanie materiałem nauczania,
- poznawczą - polega na tym, że uczący się dzięki środkom poznaje pośrednio określoną rzeczywistość, dzięki czemu może lepiej zrozumieć istotę poznawanych treści oraz czynności,
- dydaktyczną - środki dydaktyczne są głównym źródłem wiadomości dla uczniów, ułatwiają ich zrozumienie, utrwalenie i sprawdzenie stopnia ich opanowania, są niezbędne w trakcie weryfikowania hipotez,
- wychowawczą - polegającą na pobudzaniu sfery emocjonalnej, na wywołaniu przeżyć i kształtowaniu postaw uczniów (Bereźnicki, 2007, s. 355).

Funkcje środków dydaktycznych dzięki zastosowaniu nowoczesnych form technicznych, mogą zwiększać efektywność w procesie kształcenia. Wykorzystanie nowoczesnych środków jest niezbędnym warunkiem prawidłowego procesu nauczania. W związku z tym powinny występować w każdym z etapów procesu kształcenia zarówno przy opracowywaniu nowego materiału, kształtowaniu u uczniów nowych umiejętności, zdolności oraz w trakcie utrwalania, kontroli i oceny. Powinny pojawić się również podczas stosowania zdobytych wiadomości w praktyce i rozwijaniu zdolności poznawczych uczniów.

Na wzrost efektywności pracy nauczyciela i ucznia nie decyduje ilość środ-

ków dydaktycznych użytych w procesie kształcenia. Sam środek dydaktyczny nie decyduje o efektach ale jego prawidłowe wykorzystanie w zorganizowanym procesie kształcenia nastawionym na realizację założonych celów (Tamże, s. 357).

Środki dydaktyczne nie powinny być stosowane tam gdzie jest możliwość poznania rzeczywistości w sposób bezpośredni. Należy oglądać i pokazywać rzeczy, obiekty, czynności w sposób bezpośredni w naturalnej sytuacji. Gdy nie ma możliwości bezpośredniego poznania rzeczywistości, właściwym jest użycie, zastosowanie środków dydaktycznych, które zastępują naturalną sytuację.

Dotyczy to zjawisk, obrazów i zdarzeń odległych w przestrzeni, których uczeń nie jest w stanie zaobserwować w warunkach naturalnych (w sposób bezpośredni), np. wylot w kosmos lub gdy już dane zjawiska przeminęły, np. starożytni Egipcjanie, bądź też gdy są spowodowane ograniczeniami własnych receptorów (Pólturzycki, 2002, s. 315).

Kolejną sytuacją może być zjawisko lub przedmiot którego człowiek nie jest w stanie poznać bezpośrednio, ze względu na ograniczone możliwości własnych receptorów lub szkodliwości badanego środowiska, np. walka białych krwinek z bakteriami. Tego rodzaju zjawiska można zaobserwować dzięki technice filmowej, elektronicznej. Środki wizualne umożliwiają obserwację i zrozumienie zjawisk, prawd przyrody i techniki.

W zależności od tematu i celu zajęć, wykorzystywane odpowiednio były dostępne środki dydaktyczne. Najczęściej łączono środki z tekstem wypowiedzi nauczyciela lub podręcznika tak, aby uczeń mógł zapoznać się z zagadnieniami i je zrozumieć i zapamiętać. Środki występują jako uzupełnienie słowa nauczyciela.

Istniejący sposób wykorzystywania środków dydaktycznych okazał się niewystarczająco efektywny dlatego musiał ulec zmianom.

Po pierwsze, słowne informacje zeszyły na dalszy plan na rzecz obrazów, lepiej spełniających funkcję przekazywania wiadomości i im nadano większą wartość, rolę. Po drugie, kolejną zmianą było zwiększenie użycia środków na wszystkie etapy procesu nauczania, a nie ograniczanie się do przedstawiania nowych wiadomości. Nie wszyscy autorzy i nauczyciele uznają te zmiany i nadal stosują środki jedynie do zapoznawania uczniów z nowym materiałem. (Tamże, s. 316).

Funkcje środków dydaktycznych służą nie tylko poznaniu nowych wiadomości, ale również sprawdzaniu nabytych informacji, umiejętności i nawyków. Powinny oceniać postępy uczniów w nauce, powtarzaniu, utrwalaniu nabytej wiedzy i rozwijaniu zdolności uczniów.

Prawidłowo działający proces nauczania, oparty o środki dydaktyczne, wymaga odpowiedniego przygotowania nauczyciela, poznania zasobów jakimi może dysponować i jakie może pozyskać. Uczniowie również powinni zostać włączeni do umiejętności posługiwania się środkami w czasie odpowiedzi oraz w trakcie kontroli ich postępów w nauce. W ten sposób proces dydaktyczny ulega unowocześnieniu a przebieg procesu kształcenia stanie się łatwiejszy, szybszy, trwalszy i efektywniejszy (Tamże).

Wykorzystanie różnorodnych urządzeń, jak np. komputery, odtwarzacze video czy DVD oraz pomocy szkolnych, nie jest w naszych czasach już żadnym problemem. Jeżeli zwraca się uwagę na te sprawy, to raczej w kontekście trudności w dostępie do PC czy Internetu, jakie ciągle wyróżniają (w negatywny sposób) polskie szkolnictwo na tle innych krajów. Jednak środki dydaktyczne to nie tylko PC i Internet. Nie przesadzając, można by stwierdzić, że w edukacji już od zawsze wykorzystywano niektóre przedmioty jako środki ułatwiające nauczanie/uczenie się. To jest właśnie główna funkcja środków dydaktycznych – wspieranie procesu dydaktycznego, która niestety często bywa przez nauczycieli nadużywana i doprowadza do sytuacji, kiedy to środek dydaktyczny zaczyna dominować na zajęciach i zastępować nauczyciela. Przyjmując, że kształcenie ma na celu rozbudowę wszechstronnego kontaktu ucznia do rzeczywistości, to zdaniem W. Okonia środki dydaktyczne ułatwiają i pogłębiają:

- poznawanie rzeczywistości - najlepszy jest bezpośredni kontakt z rzeczywistością. Niemniej jednak w pewnych sytuacjach jest on niemożliwy. Dlatego wykorzystuje się środki techniczne, które wspomagają pracę ucznia (np. lunety, teleskopy, mikroskopy, filmy dokumentalne, globusy, mapy itp). Za pomocą środków technicznych powstaje rzeczywistość zastępcza (modele), która pośredniczy w procesie nauczania/uczenia się.
- poznawanie wiedzy o rzeczywistości - od momentu wynalezienia druku w XV wieku pismo, a wraz z nim podręcznik stał się najbardziej rozpowszechnionym środkiem przekazywania wiedzy o rzeczywistość. Mimo rozwoju techniki wciąż tekst pisany odgrywa zasadniczą rolę w procesie nauczania/uczenia się.
- kształtowanie postaw emocjonalnych wobec rzeczywistości - zdawałoby się, że technika ma niewiele do powiedzenia w sprawie życia uczuciowego. Jednak współczesne środki techniczne mogą stać się nośnikami informacji, które oddziałują na tę sferę w człowieku. Ich wykorzystanie służy również oświacie.
- rozwijanie działalności przekształcającej rzeczywistość - za pomocą techniki człowiek wpływa decydująco na świat, który go otacza. Mamy

coraz więcej środków technicznych, które możemy wykorzystać w celu panowania nad rzeczywistością. Trzeba uczyć się właściwie nimi posługiwać, aby nie zniszczyć natury i samych siebie. Ogromne bogactwo przedmiotów, które wspierają proces kształcenia, powoduje, że trudno się w tym mnóstwie odnaleźć (Okon 2003, s. 287).

Wymienione funkcje środków dydaktycznych W. Okonia można przedstawić w postaci tabelki:

Funkcje dydaktyczne		Środki dydaktyczne
1. Poznanie rzeczywistości	<ul style="list-style-type: none"> - w postaci naturalnej - w postaci zastępczej - w postaci uogólnionej 	<ul style="list-style-type: none"> - okazy naturalne - przedmioty zastępcze, obrazy - mapy, plany, modele
2. Poznanie wiedzy o rzeczywistości	<ul style="list-style-type: none"> - eksponowanie działalności za pomocą środków technicznych - eksponowanie wiadomości w połączeniu z pracą własną 	<ul style="list-style-type: none"> - teksty drukowane - tablice, grafoskopy, czytanki - podręczniki i teksty programowane
3. Kształcenie emocjonalnego stosunku do rzeczywistości	<ul style="list-style-type: none"> - wychowanie społeczne - wychowanie muzyczne - wychowanie plastyczne 	<ul style="list-style-type: none"> - teksty drukowane, telewizja, radio, gramofon, magnetofon - dzieła sztuki plastycznej: reprodukcje, telewizja, filmy
4. Kształcenie działania przetwarzającego rzeczywistość	<ul style="list-style-type: none"> - sprawności językowo-symboliczne - sprawności badawcze - sprawności ogólnotechniczne 	<ul style="list-style-type: none"> - maszyny dydaktyczne, laboratoria językowe - urządzenia i materiały laboratoryjne - narzędzia pracy, maszyny, gry dydaktyczne

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: F. Bereźniki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, 2007.

Stosowanie środków dydaktycznych w procesie kształcenia

Stosowanie środków dydaktycznych w procesie nauczania jest bardzo ważne. Zwiększają one bowiem ciekawość uczniów oraz ułatwiają naukę, między innymi poprzez obrazowanie przerabianego materiału. Środki słuchowe np. na zajęciach z muzyki - pełnią bardzo ważną rolę w rozwoju kulturalnym

uczniów. Środki dydaktyczne są stosowane przy wprowadzaniu nowej wiedzy oraz przy utrwalaniu już tej poznanej. Racjonalne wykorzystywanie dostępnych środków dydaktycznych pozwala na wzrost efektywności pracy zarówno nauczycieli, jak i uczniów.

Tradycja środków dydaktycznych łączy je z tekstem wypowiedzi nauczyciela lub z tym, co zawarte jest w podręczniku. Korzystanie ze środków dydaktycznych jednak nie powinno być nadużywane. Rzeczy, zjawiska, które uczeń może zobaczyć w tej naturalnej formie powinny być pokazywane. Tylko w sytuacjach, gdy nie ma takiej możliwości, aby uczeń bezpośrednio mógł coś zobaczyć, zaobserwować używamy do tego środków zastępczych. Są to takie sytuacje, jak obrazy odległe w czasie, np. jeśli chodzi o historie, obrazy odległe w przestrzeni - np. księżyc czy kosmonauci, zjawiska, których nie jest się w stanie zaobserwować ze względu na wrażliwość własnych receptorów, np. walka białych ciałek krwi z bakteriami, zjawiska, których sami nie możemy poznać ze względu na szkodliwość danego środowiska, np. tereny dotknięte radioaktywnością, a także zjawiska przekraczające zdolności analizy wzrokowej człowieka np. kiełkujące ziarno czy też rozkwitający pąk (Kupisiewicz, 2002, s. 180).

Klasyfikacja środków dydaktycznych

Środki dydaktyczne to nic innego jak środki, które mają wspierać prace nauczycieli w nauczaniu młodzieży i dorosłych. Do najbardziej znanych i rozpowszechnionych należą podręczniki oraz tablice. Z biegiem czasu ulegały one jednak również rewolucji i tak dzisiaj, oprócz tradycyjnych tablic, na których pisze się kredą, posiadamy tablice, takie jak: flanelowe, magnetyczne, perforowane, montażowe, świetlne. Oprócz podstawowych podręczników dzisiaj mamy również do dyspozycji podręczniki programowe, kompleksowe, i obudowane.

Środki dydaktyczne dzielą się różnie, co powoduje łatwość ich porządkowania, dzięki temu nie ma problemu z dopasowaniem do metod oraz celów kształcenia. Są one przeznaczone zarówno do indywidualnego odbiorcy, jak i zbiorowego.

Środki sklasyfikowano biorąc pod uwagę odmienne kryteria z których najczęściej brane pod uwagę są kryterium bodźca, funkcji, stopnia złożoności, stopnia bliskości z rzeczywistością oraz przeznaczenia. Gdy za podstawę kryterium weźmie się rodzaj działającego bodźca, wzrokowy, słuchowy i wzrokowo-słuchowy wyróżnia się środki dydaktyczne: wzrokowe, słuchowe i wzrokowo-słuchowe. Gdy przyjmujemy za kryterium stopień bliskości środków dydaktycznych z rzeczywistością to możemy wyróżnić trzy grupy:

1. symboliczne (abstrakcyjne oraz graficzne ujmowanie problemu):

- graficzne (tabele, równania, plany, wykresy, wzory, formuły, mapy, rysunki, schematy)
 - wykresy – są bardzo często wykorzystywane ze względu na czytelny przekaz, niestety nie powinny być zbyt skomplikowane, jeśli jednak tak się stanie lepiej przedstawić je uczniom w wersji wydruku.
 - tabele – dają możliwość szybkiego zapoznania się z danymi, tak samo jak w przypadku wykresów, jeśli są skomplikowane lepiej dać je uczniom w wersji wydruku.
- werbalne (czasopisma, podręczniki, książki).

Symboliczne środki powinno się stosować po odpowiednim przygotowaniu ucznia, ponieważ, aby zrozumiał niektóre wzory, wykresy itp. musi on posiadać odpowiednią wiedzę, którą nauczyciel powinien mu przedstawić. Środki te przedstawiają rzeczywistość w sposób uogólniony.

2. techniczne (w sposób uproszczony ukazują rzeczywistość)

- wzrokowe (rysunki, fotografie, przeźroczka, obrazy, ilustracje z czasopism, folio- i fazogramy, tablice);
- słuchowe (nagrania, audycje radiowe);
- wzrokowo-słuchowe (programy telewizyjne, filmy, programy komputerowe);
- automatyzujące (komputery);
- modelowe (makiety, modele)

Środki dydaktyczne techniczne ukazują rzeczywistość za pomocą wymienionych powyżej elementów. Ukazywana rzeczywistość jest formą obserwacji przez ucznia. Nowoczesne środki pozwalają na skrócenie trwania procesów dydaktycznych, jak również zwiększają możliwość przekazania większej ilości informacji i wiedzy uczniom.

3. naturalne (uczeń manipuluje lub obserwuje środek dydaktyczny)

- okazy z otoczenia kulturowego, społecznego oraz przyrodniczego.

Grupa środków dydaktycznych naturalnych, polega na poznawaniu świata za pomocą poznania tzw. zmysłowego poprzez obserwację oraz aktywność fizyczną. Nauczyciele używają okazów przyrodniczych oraz kulturowych, mogą to być, np. wycieczki kulturoznawcze (Okoń, 2003, s. 276).

Istnieje także inny podział środków dydaktycznych, gdzie głównym kryterium podziału środków jest sposób eksponowania bodźców oraz przeznaczenia. Wyróżnił on następujące rodzaje środków:

- wzrokowe (przedmioty naturalne, preparaty, modele, obrazy, schematy, symbole)
- słuchowe (płyty gramofonowe, taśmy magnetofonowe z urządzeniami do ich odbioru, aparaty radiowe, instrumenty muzyczne);
- wzrokowo-słuchowe (film, telewizja);
- częściowo automatyzujące proces nauczania-uczenia się (maszyny dydaktyczne, laboratoria językowe, komputery) (Tamże, s. 277).

Środki dydaktyczne możemy również podzielić według kryterium w którym rodzaje bodźców podporządkowano kryterium złożoności środków dydaktycznych. Wówczas wyodrębnić można:

- środki proste;
- środki złożone (techniczne), które mają złożony charakter ze względu na rodzaj materiału, np. przeźrocza, filmy i urządzenia służące do ich odtworzenia np. rzutniki, aparaty filmowe.

Przedstawiony podział obejmuje sześć kategorii:

Środki proste, w skład których wchodzi:

- środki słowne (podręczniki, teksty drukowane);
- proste środki wzrokowe - zwane pomocami naukowymi obejmującymi naturalne i spreparowane okazy, modele, obrazy, mapy i wykresy.

Środki złożone, w skład których wchodzi:

- mechaniczne środki wzrokowe, które umożliwiają przekazywanie obrazów za pomocą urządzeń technicznych, np. aparat fotograficzny, diaskop, episkop, teleskop, mikroskop;
- środki słuchowe które umożliwiają przekazywanie dźwięków za pośrednictwem gramofonu, magnetofonu i radia;
- środki słuchowo-wzrokowe (audiowizualne) które łączą obraz z dźwiękiem tak jak film i telewizja;
- środki automatyzujące proces uczenia się do których zalicza się maszyny dydaktyczne, laboratoria językowe i komputery, (Tamże).

Proste środki wzrokowe, obejmują grupę, która przedstawia rzeczywistość w sposób bezpośredni (przedmioty naturalne), pośredni (modele, obrazy) i uogólniony (mapy, wykresy, symbole). W procesie nauczania środki wzrokowe umożliwiają uczniom poznanie rzeczywistości tj. zjawisk, procesów w sposób bezpośredni (Bereźnicki, 2007, s. 360)

Najlepiej rzeczywistość przedstawiają środki naturalne, eksponowane w ich naturalnym środowisku lub w środowisku sztucznym, bądź w formie spreparowanej. Nauczyciel nie zawsze ma możliwość dysponowania naturalnymi okazami i wtedy stosuje środki zastępcze, obrazowe lub symboliczne (mapy, schematy, diagramy) (Tamże).

Rodzaje prostych środków wzrokowych według F. Bereźnickiego:

- okazy naturalne w środowisku,
- naturalne okazy w sztucznym środowisku (kolekcje, próbki),
- okazy spreparowane (preparaty, okazy wypchane, szkielety, preparaty mikroskopowe),
- modele (makiety, globusy),
- przyrządy służące do demonstracji, obserwacji, mierzenia,
- obrazy statyczne (fotografia, rysunek),
- środki symboliczne (mapy, schematy, diagramy, wykresy),

Różne środki wzrokowe (wizualne), działające za pomocą urządzeń technicznych wykorzystuje się je w procesie kształcenia. Do środków technicznych ukazujących materiały wizualne zaliczamy episkopy, epidiaskopy, diaskopy, rzutniki, grafoskopy i projektory filmowe.

Do materiałów wizualnych zaliczamy: foliogramy, fazogramy, przeźrocza, mikrofilmy, filmy nieme. Urządzenie zwane epidiaskopem pozwala uczniom pokazać ilustracje, teksty z książek, fotografie, mapy, rysunki, wykresy i diagramy (Bereźnicki, 2007, s. 361).

Kolejnym urządzenie stosowanym w celach dydaktycznych jest projektor (grafoskop). Służy on do prezentowania foliogramów i fazogramów na ekranie. Umożliwia pisanie i bezpośrednie przedstawianie foliogramów. W momencie przedstawiania treści z foliogramu można tą treść uzupełniać, podkreślać. Uzyskany obraz jest widoczniejszy, niż ten na tradycyjnej tablicy kredowej. Stosowanie tak bogatego zestawu środków dydaktycznych, zależy od umiejętności dydaktycznych i technicznych nauczycieli. Dowiedziono, że środki wizualne wpływają na motywację uczniów i pozytywne nastawienie do nauki, rozbudzając w nich zainteresowanie nauką.

Podstawowymi środkami dydaktycznymi o charakterze słuchowym są trzy rodzaje materiałów audialnych (Tamże, s. 362).

- nagranie magnetofonowe (materiały magnetofonowe),
- nagranie płytowe (płyty),
- audycje (programy) radiowe.

Środki słuchowe są nieocenioną pomocą w szkołach ogólnokształcących szczególnie na lekcjach muzyki i przedmiotów humanistycznych. Największe zastosowanie wśród środków słuchowych ma taśma magnetofonowa i magnetofon.

Ważną zaletą magnetofonu jest to, że można na nim odtwarzać nagrania, ale również można samemu nagrywać, m.in. z radia, telewizora, mikrofonu. Magnetofon jest łatwy w użyciu, a taśmy mogą być wielokrotnie odtwarzane, kasowane i nagrywane.

Do środków słuchowych, dzięki którym można odtwarzać nagrania są gramofon i kompakt z nagraniami płytowymi. Magnetofon wykorzystuje się do wielu celów dydaktycznych, tj. na zajęciach lekcyjnych.

Najczęściej są to zajęcia z muzyki, na których nauczyciel odtwarza nagrania i zapoznaje uczniów z wieloma utworami muzycznymi, z brzmieniem instrumentów. Środki uczą słuchania muzyki, rozwijają wrażliwość muzyczną.

Na lekcjach języka polskiego można wykorzystać taśmy z nagraniami słuchowisk, utworów literackich, sztuk teatralnych. W nauczaniu języków obcych taśmy wykorzystuje się w kształceniu wymowy i podczas ćwiczeń gramatycznych. W nauczaniu przedmiotów przyrodniczych taśmy z nagraniami wykorzystywane są do odtwarzania odgłosów zjawisk przyrody: ptaków, burzy, morza.

Kolejnym środkiem oddziaływującym masowo, tak jak: telewizja, książka, czasopisma i film jest radio. Pełni ważną rolę w procesie dydaktycznym i w kształceniu ustawicznym. Ilość przekazywanych informacji wzbogaca naszą wiedzę rozwija umiejętności, kształtuje postawy i przekonania (Tamże, s. 363).

Audycje radiowe odgrywają istotną rolę w kształtowaniu języka uczniów. Mogą być wykorzystywane w czasie rozwiązywania problemów, związanych z określoną sytuacją. Audycje, których nie można odtworzyć bezpośrednio z odbiornika, nagrywane są na taśmie, która można odtworzyć niezależnie od czasu emisji radiowej.

Radio jako środek dydaktyczny stwarza duże możliwości stosowania.

Środki słuchowe pełnią istotną rolę w kształtowaniu języka, wiedzy i umiejętności uczniów. Wykorzystywane są również w trakcie rozwiązywania problemów. Trzecią grupą środków dydaktycznych są środki wzrokowo-słuchowe (Tamże).

Łączą one obraz z dźwiękiem, oddziałując na dwa zmysły: wzrok i słuch zwiększając lepszy odbiór rzeczywistości. Dźwięk w połączeniu z obrazem wprowadza ożywienie i również jest środkiem interpretacji i wyjaśniania ob-

razu. Z tych względów środki spełniają dużą rolę w procesie kształtowania u uczniów określonych wrażeń, spostrzeżeń i wyobrażeń.

Podstawowymi środkami dydaktycznymi o charakterze wzrokowo-słuchowym, zwanymi audiowizualnymi zalicza się: filmy dydaktyczne (materiały filmowe) i telewizyjne programy dydaktyczne (materiały telewizyjne).

Film dydaktyczny to taki, który został zrealizowany dla celów dydaktycznych. Jest dostosowany do możliwości uczniów i stanowi środek, którym nauczyciel posługuje się na zajęciach lekcyjnych. Jest bardzo cennym środkiem, który dostarcza wiadomości, budzi zainteresowanie przedmiotem. Za pomocą filmu realizuje się określone cele dydaktyczne, jest w swej treści dostosowany do programu kształcenia. Filmy w zależności od czasu trwania i pełnionej funkcji w procesie nauczania mogą występować w dwóch postaciach:

- tzw. wstawki filmowej,
- filmu całościowego.

Nauczyciel, dzięki filmowi może zaznajamiać uczniów z treścią filmu dowolną ilość razy, wskazywać najważniejsze momenty określonych zjawisk i procesów.

Film daje możliwości zwiększania, zmniejszania obrazu co czyni go niezastąpionym w bezpośredniej obserwacji zjawisk przyrody. Natomiast film dźwiękowy odtwarzając ruch, dźwięk przedstawia wydarzenia i procesy w całym ich przebiegu.

Kolejnym środkiem dydaktycznym, mającym duże walory poznawcze i kształcące jest telewizja dydaktyczna. Poprzez programy dostosowane do potrzeb dydaktycznych szkoły, realizowany jest bezpośrednio proces kształcenia. Telewizja przedstawia bliżej rzeczywistość, aktualne wydarzenia polityczne i społeczne. Dzięki audycjom uczniowie mogą poznawać znanych ludzi, polityków, ludzi ze świata kultury i sztuki. Wywołuje przeżycia emocjonalne, a także kształtuje postawy społeczne i moralne (Bereźnicki, 2007 s. 364).

Przed włączeniem audycji w proces kształcenia należy przygotować uczniów do jej odbioru. Nauczyciel powinien odpowiednio zaplanować i wykonać działania metodyczne przed audycją i po jej obejrzeniu, by tworzyły dydaktyczną całość. Telewizja dydaktyczna może być wykorzystywana w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych i artystycznych.

Telewizja otwarta to sieć telewizji krajowej (stacji telewizyjnych) odbierana za pomocą odbiorników. Przygotowywane są tam programy edukacyjne

z których nauczyciele chętnie korzystają, gdyż są na dobrym poziomie pod względem treściowym i metodycznym. Stacje telewizyjne przeznaczają określoną liczbę godzin dziennie na emisję programów edukacyjnych.

Kolejnym rodzajem telewizji jest telewizja w obwodzie zamkniętym. Jest to system telewizyjny emitujący program drogą kablową, w obrębie jednej lub kilku szkół. Wymaga wielu nakładów finansowych, które przerastają możliwości szkoły.

Ostatnim rodzajem telewizji jest telewizja kasetowa. Polega na odbiorze programów zarejestrowanych na kasetach lub płytach, które są odtwarzane przy pomocy magnetowidu lub DVD. Telewizja ta znajduje coraz większe zastosowanie gdyż kasetę czy płytę można wielokrotnie powtarzać, przewijać, zatrzymywać w odpowiednim momencie.

Do środków automatyzujących uczenie się należą maszyny dydaktyczne, gabinety językowe i komputery (Tamże, s. 365).

Maszyny dydaktyczne zostały tak skonstruowane, aby uczyć bez pomocy nauczyciela. Mimo wielu odmian nie znalazły większego zastosowania w szkolnictwie. Wśród maszyn wyróżnia się:

- maszyny uczące, które umożliwiają opanowanie informacji,
- maszyny egzaminujące, które ułatwiają przeprowadzenie kontroli pracy uczniów,
- maszyny ćwiczące, które ułatwiają opanowanie umiejętności i nawyków.

Zakładano, że mogą zastąpić nauczyciela ale tak się nie stało. Możliwe, że rozwój techniki i elektroniki spowoduje, że pojawią się nowe maszyny dydaktyczne, które znajdą szersze zastosowanie w szkole.

Gabinety językowe zwane laboratoriami językowymi polepszają proces nauki języka obcego. Przy użyciu magnetofonu lub innego urządzenia technicznego uczniowie poszerzają swoje umiejętności językowe.

Trzecim środkiem automatyzującym uczenie się jest komputer (Tamże, s. 367).

Jest to środek szczególnie wykorzystywane obecnie w szkole. Wiedza i umiejętności informatyczne są wyznacznikiem współczesnych czasów. Komputer to narzędzie pracy nauczyciela, które daje mu duże korzyści, jeżeli umie go wykorzystać jako źródło informacji. To urządzenie może spełniać w procesie uczenia się następujące funkcje:

- sprawdza poziom przygotowania i osiągnięcia uczniów,

- przekazuje treści i wspiera je ilustracjami,
- proponuje ćwiczenia do samodzielnego rozwiązania,
- przedstawia sytuacje problemowe i ułatwia ich rozwiązywanie,
- przechowuje w pamięci osiągnięcia (Tamże, s. 368).

Ważnym celem edukacji jest wyposażenie uczniów w umiejętności posługiwania się komputerem. Dlatego w ramowych planach nauczania wprowadzono przedmiot informatyka, technologia informacyjna i ścieżki edukacyjne (np. edukacja medialna). Realizacja ścieżek odbywa się w ramach nauczania różnych przedmiotów lub w postaci odrębnych zajęć. Absolwent szkoły ogólnokształcącej powinien umieć korzystać z możliwości komputera, wyszukiwać informacje i komunikować się z innymi za pomocą komputera.

Komputer jest urządzeniem wielofunkcyjnym, oddziałuje na jeden lub wiele zmysłów użytkownika, w zależności od zastosowanego programu, bądź środka dydaktycznego. Można śmiało przyznać, że wprowadzenie komputera do szkoły jest dużym krokiem w kierunku realizowania przez szkołę prawa ucznia do pełnego rozwoju. Coraz większa rola jaką pełni komputer w edukacji spowodowała, że powstała nowa dziedzina, która swoim zasięgiem obejmuje znacznie więcej treści aniżeli informatyka – technologia informacyjna.

Korzystanie z komputera jest współcześnie nieodzownym elementem wykształcenia niemal każdego człowieka, ponieważ tak wiele dziedzin życia zostało skomputeryzowanych. Komputery bardzo często są wykorzystywane w procesie nauczania, jak na razie częściej w dużych miastach i na wyższych poziomach edukacji niż podstawowy, ale wszystko zmierza ku utworzeniu się nowego modelu szkoły. Stosunkowo duża część nauczycieli wykorzystuje to urządzenie do pomocy z zmaganiem się ze zwiększaniem wydajności procesu uczenia się podczas zajęć lekcyjnych. Nauczyciel ma możliwości, jakich do tej pory nie był w stanie posiadać. Otóż jest w stanie zademonstrować procesy trudne, niebezpieczne czy kosztowne lub po prostu niemożliwe do przedstawienia w jakikolwiek inny sposób, jak np.: symulacja procesu fizycznego czy doświadczenia wymagającego aparatury, której szkoła nie posiada. Film dydaktyczny również jest w stanie przekazać takie treści, jednak komputer posiada przewagę, ponieważ umożliwia konwersację – można dowolnie modyfikować dane wejściowe, wykonywać obliczenia czy wielokrotnie przetwarzać dane. Nawet w klasie o dużej liczebności uczniów nauczyciel jest w stanie zapewnić zindywidualizowane nauczanie, jeśli tylko posiada odpowiednią liczbę komputerów. Każdy uczeń może pracować w swoim własnym tempie, a komputer sprawuje kontrolę i przydziela nowe zadania. PC można wyko-

rzystać w nauczaniu problemowym - dzięki niemu można stwarzać sytuacje problemowe i pomagać w ich weryfikacji i rozwiązaniu. Ze względu na swoje ogromne możliwości graficzne ma także zastosowanie w zadaniach konstrukcyjnych – pokazuje wykresy, modele, których szkoła fizycznie nie posiada. Komputer z łatwością może symulować doświadczenie i pokazać na monitorze jego rezultat. Umożliwia także jednoczesne kontrolowanie poziomu wiedzy podopiecznych oraz ocenianie, które jest znacznie mniej czasochłonne. Urządzenie nie zastępuje nauczyciela, ale zwiększa zakres jego oddziaływania na różnorodne potrzeby uczniów. Komputer, jako nowoczesny środek dydaktyczny wspomaga proces uczenia się, nauczania, samokształcenia oraz pomaga uzupełnić luki we wiadomościach w trakcie samodzielnej pracy ucznia z maszyną. Dzięki takim właśnie działaniom komputer ma wpływ na rozwój pojęć matematycznych, kształci poprawny język informatyczny (symbole i znaki) i utrwała powszechnie stosowaną terminologię.

Prawidłowo wykorzystywany w nauce szkolnej nie tylko usprawnia proces uczenia się, ale również wspomaga uzyskiwanie lepszych wyników w nauce (uczeń) i nauczaniu (nauczyciel). Funkcje komputera jako środka dydaktycznego:

- aktywizująco-motywująca – pobudza zainteresowanie przerabianym materiałem oraz zachęca uczniów do wszechstronnej aktywności,
- poznawczo-twórcza – komputer jest źródłem wiedzy,
- ćwiczeniowa – dzięki samodzielnemu wykonywaniu zadań na komputerze uczeń utrwała nabyte wiadomości i umiejętności,
- kontrolna – specjalne programy dają możliwość przeprowadzenia testów kontrolnych,
- wychowawcza – ma wpływ na kształtowanie osobowości uczniów,
- terapeutyczna – odpowiednio użyty na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych usuwa zaburzenia rozwoju (Mikulski, 2012, s. 18).

Nauczyciel powinien znać i stosować pewne zasady, dzięki którym praca z komputerem będzie przynosiła obopólne korzyści, zarówno dla jego samego, jak i dla uczniów:

- z komputera nie należy korzystać zawsze, tylko w sytuacjach kiedy jest potrzebny, aby zostały spełnione określone funkcje dydaktyczne i wychowawcze,
- treści, które program komputerowy przekazuje, bądź utrwała, powinny być spójne z celami lekcji,
- należy prawidłowo zaplanować czas pracy, który uczeń spędzi przy komputerze,

- najlepsze są programy mające wielopoziomową strukturę, którą można dostosować do różnych umiejętności intelektualnych uczniów,
- nie należy zapominać o innych niż komputer środkach dydaktycznych,
- przed rozpoczęciem zajęć nauczyciel ma obowiązek sprawdzić sprzęt komputerowy i dydaktyczne, programy komputerowe, które planuje wykorzystać podczas pracy z uczniami.

Nauczanie wspomagane komputerowo ma wiele zalet, do podstawowych należą: indywidualizacja nauczania, efektywne oddziaływanie na zmysły (wzrok i słuch), utrwalanie zapamiętywania, duża skuteczność w przekazywaniu informacji, rozwijanie myślenia twórczego, wzbudzanie i podtrzymywanie zaciekawienia, uzyskiwanie lepszych wyników nauczania, możliwość demonstracji procesów niedostępnych w obserwacji bezpośredniej, diagnozowanie i leczenie zaburzeń rozwojowych, pobudzanie do aktywności, wspomaganie rozwoju osobowości, możliwość gromadzenia i przetwarzania ogromnych ilości danych, zwiększenie atrakcyjności lekcji, szybkość i dokładność, oswojenie z komputerem lub w przypadku niektórych dzieci – pierwsze zapoznanie z komputerem, możliwość wykonywania dowolnej ilości powtórzeń tych samych operacji, stymulowanie motywacji do uczenia się, uczniowie zazwyczaj czują się przy komputerze bardziej swobodnie i komfortowo, niż np. przy tablicy. Ostatnia zaleta stosowania komputera w edukacji jest szczególnie ważna dla konkretnej grupy uczniów – dla tych, którzy zazwyczaj mają słabsze wyniki w nauce. W trakcie pracy z komputerem wykazują zaangażowanie, nabierają śmiałości i wiary we własne siły i umiejętności. Dzięki możliwości dostosowania tempa i czasu pracy oraz stopnia trudności wykonywanych zadań, uczniowie chętniej biorą czynny udział w lekcji i mają większe szanse na osiągnięcie sukcesu (Mikulski, 2011, s. 144).

Wspominając o komputerze, nie sposób obecnie wymienić jeszcze jednego dobrobytu współczesności, czyli Internetu. Internet najczęściej jest w literaturze definiowany jako globalna sieć komputerowa - rozległa i rozproszona. Współczesna potrzeba samokształcenia i dynamika zmian na świecie sprawiają, że wiedza zdobyta w szkole już nie wystarcza. Internet stwarza możliwość nieprzerwanego dostępu do niezmierzonej ilości najnowszych informacji, które na ogół podane są w atrakcyjnej multimedialnej postaci. Użytkownik ma możliwość weryfikacji wszelkich treści poprzez porównywanie z innymi źródłami. Globalna sieć komputerowa skutecznie pomaga kształcić się i rozwijać każdemu człowiekowi, nie tylko w wieku szkolnym. Współcześnie, podstawowym zadaniem edukacji jest rozwijanie wiedzy i umiejętności przydatnych w różnych zawodach na rynku pracy. Dzięki powszechnemu dostępowi do Internetu nie istnieją przestrzenne bariery w zdobywaniu i wymianie infor-

macji. Ich właściwe wykorzystanie warunkuje tylko efektywna komunikacja, możliwa dzięki połączeniu sieciowemu. Dostępność ogromnych zasobów informacji stwarza nowe możliwości i sprzyja koncepcji aktywnego nauczania, na które składają się trzy elementy: współpraca z członkami grupy, aktywne uczestnictwo w pracy grupowej oraz kontrolowanie otoczenia przy jednoczesnym poczuciu wolności w kwestii wyboru i działania. Mając do dyspozycji Internet, tradycyjne zajęcia lekcyjne w klasie można zastąpić kilkoma innymi sposobami nauczania:

- wirtualna klasa,
- wspólna praca/nauka kilku klas lub grup,
- na bazie grup dyskusyjnych lub poczty elektronicznej można zorganizować grupy projektowe,
- zbieranie informacji za pomocą kwestionariuszy,
- zbieranie i opracowywanie danych oraz wykonywanie doświadczeń na odległość,
- poszukiwanie informacji w bazach danych i przetwarzanie ich.

Nauczyciel, który planuje pracę z Internetem w procesie dydaktycznym, najpierw musi sam zaznajomić się z podstawowymi zasadami i jego obsługą, a należą do nich, m.in.: biegłe poruszanie się po stronach internetowych, wyszukiwanie informacji i adresów stron internetowych, edytowanie i modyfikowanie stron, pobieranie i zapisywanie plików i aplikacji, posługiwanie się pocztą elektroniczną i listami dyskusyjnymi. Internet stosowany w edukacji nie tylko wspomaga, ale jest nową metodą kształcenia, która umożliwi naukę również po godzinach lekcyjnych. Uczeń może wyszukać treści, które go interesują w dowolnym momencie, ma możliwość wzięcia udziału w projekcie międzyszkolnym czy międzynarodowym kiedy tylko zechce. Ta globalna sieć stwarza użytkownikowi warunki do doskonalenia umiejętności w zakresie: uczenia się, myślenia, poszukiwania, działania, doskonalenia się, komunikowania się i współpracy.

Szczególnym sposobem wykorzystania zaawansowanej technologii internetowej w kształceniu są portale edukacyjne przeznaczone nie tylko dla samych uczniów, ale także dla nauczycieli i rodziców. Na takich portalach zawarte są lekcje w trybie on-line, testy sprawdzające, do dyspozycji są także eksperci, którzy odpowiadają na pytania zadawane przez użytkowników. Uporządkowane według szkolnych przedmiotów treści zawierają, m.in.: katalogi stron edukacyjnych, fora dyskusyjne, porady prawne, informacje na temat ewentualnych kursów i szkoleń, pomoce dydaktyczne i programy przydatne do nauki. Na portalach edukacyjnych mogą kontaktować się ze sobą nauczyciele z różnych stażem pracy, młodsi mogą czerpać z wiedzy i doświadczeń starszych

kolegów. Portale oferują nauczycielom materiały metodyczne i propozycje konspektów lekcji, które właściwie wykorzystane mogą uatrakcyjnić zajęcia. Ponadto nauczyciel może podjąć współpracę z portalem i sprawdzać, oceniać i recenzować publikowane tam prace. Najskuteczniejsze metody dydaktyczne w internecie to te, które mobilizują do współpracy uczestników zajęć, czyli np.: dyskusje lub gry dydaktyczne, nie liczy się bowiem ilość wiedzy a jej efekt jakościowy. W takim przypadku nauczyciel prowadzący przełamuje rutynę w procesie dydaktycznym, ale wymaga to od niego większego zaangażowania i otwartości. Filmy instruktażowe o zróżnicowanej tematyce udostępniane w Internecie, również dają możliwość poszerzenia wiedzy i umiejętności. Dzięki nim można zobaczyć inny punkt widzenia na dany problem, zrozumieć zagadnienie i udoskonalić swoje umiejętności, można także skomentować i skorygować wychwycone błędy. Uczniowie korzystający z tej globalnej sieci, dzięki jego dwóm cechom: multimedialności i interaktywności, mają poczucie aktywnego uczestniczenia w procesie przyswajania nowych wiadomości i umiejętności oraz są chętni do dalszych poszukiwań. Umiejętnie wykorzystany w procesie kształcenia Internet, staje się dla swoich użytkowników środowiskiem świadomego uczenia się. Jednak zadaniem nie jest zastąpienie dotychczas funkcjonujących form uczenia się, ale ich wzbogacenie i zwiększenie efektywności (Tamże, s. 144).

Jednym z najbardziej nowoczesnych środków dydaktycznych jest tablica interaktywna. To urządzenie współpracujące z komputerem i projektorem multimedialnym. Działa jak duży ekran dotykowy, który w zależności od technologii, w jakiej wykonano tablicę, może być obsługiwany za pomocą palca (technologia pozycjonowania w podczerwieni) lub specjalnego pisaka (technologia elektromagnetyczna).

Dobre kilka lat temu po raz pierwszy pojawiło się określenie tablica interaktywna. Urządzenie cieszyło się wówczas ogromną popularnością w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, zwłaszcza w dziedzinie edukacji. Aktualnie tablice zdobywają coraz większą renomę, także w Polsce. To urządzenie, swoim wyglądem przypomina białą tablicę suchościeralną. Aby urządzenie sprawnie funkcjonowało potrzeba komputera ze specjalnym oprogramowaniem interaktywnym, które będzie stanowiło bazę do pracy oraz projektora w roli źródła obrazu. Projektor wyświetla na tablicy interaktywnej ekran monitora komputera. Wyjątkiem są tablice LCD, których użytkowanie nie wymaga posiadania projektora.

Obecnie na rynku jest do wyboru kilka różnych tablic, które różnią się między sobą zastosowaną technologią, czyli głównie formą ich użytkowania. Tablice dotykowe rezystancyjne i tablice dotykowe na podczerwień obsługuje się

przy użyciu palca lub innego dowolnego wskaźnika, natomiast tablice interaktywne elektromagnetyczne pisakiem elektronicznym. Wszystkie działają podobnie jak ekran dotykowy i umożliwiają wyświetlanie zawartości komputera, stron internetowych, zdjęć czy filmów. Najważniejszą i najbardziej przydatną cechą tychże tablic, z punktu widzenia edukacji jest ich interakcja z użytkownikiem. Zarówno nauczyciel jak i uczeń stojąc przy tablicy ma możliwość obsługi dowolnie wybranego programu uruchomionego na komputerze. Na wszelkiej treści wyświetlonej na tablicy (tekst, obraz, zdjęcie) może robić notatki, zaznaczać i podkreślać wybrane treści. Naniesione na tablicę notatki można następnie zapisać, rozesłać pocztą elektroniczną, umieścić na serwerze lub wydrukować. Wykorzystywanie tablic interaktywnych w edukacji ma bardzo wiele zalet, poniżej przedstawiono najważniejsze z nich:

- prezentacja jest bardziej skuteczna, bogatsza i interaktywna, uczniowie/słuchacze nie muszą sporządzać notatek, skupiają całą swoją uwagę i zainteresowanie na omawianym zagadnieniu,
- mobilność tablicy pozwala nauczycielom dzielić się tablicą i przemieszczać ją do innych sal lekcyjnych, co z kolei przynosi szkole oszczędności i nie wymaga stałego dostępu do sali komputerowej,
- można lepiej wykorzystać multimedialny materiał edukacyjny, ponieważ tablica pozwala na robienie notatek na materiale i zapisywanie ich w formie elektronicznej,
- wszyscy uczniowie/słuchacze mogą jednocześnie na dużym ekranie dokonywać obserwacji, analizy i opisu prezentowanych zjawisk w sposób natychmiastowy,
- na lekcjach biologii, chemii, fizyki czy geografii prowadzący może przeprowadzić pokaz lub omówić wyniki w oparciu o znajdujące się na tablicy widoczne dla wszystkich tabele, wykresy czy zestawienia danych, które może na bieżąco modyfikować,
- tablica interaktywna daje stały dostęp do informacji – zapisane notatki można wykorzystać na następnej lekcji, np. na lekcji powtórzeniowej,
- oszczędność cennego czasu na zajęciach lekcyjnych, która przekłada się na możliwość dotarcia do każdego ucznia liczebnej klasy,
- uczniowie bardziej angażują się w uczestnictwo w zajęciach i szybciej przyswajają sobie prezentowane treści.

Tablica interaktywna ma zastosowanie nie tylko w szkole, ale także w firmach szkoleniowych, w szkołach i na kursach nauki jazdy, w działach marketingu i w biurach podróży, w medycynie, w studiach telewizyjnych, w sztabach wojskowych, centrach kryzysowych, centrach dowodzenia oraz w biurach projektowych i firmach oferujących aranżację wnętrz (Tamże, s. 99-111).

Jednym z najbardziej znanych i powszechnie stosowanych środków dydaktycznym jest podręcznik szkolny, którego podstawowym zadaniem jest dostarczyć informacji i umożliwić ich przyswojenie (Pólturzycki, 2002, s. 302).

Najszerzy zakres funkcji podręcznika szkolnego przedstawił Czesław Kupisiewicz:

- funkcja informacyjna,
- funkcja transformacyjna,
- funkcja badawcza,
- funkcja kontrolno-oceniająca,
- funkcja autokreatywna,
- funkcja samokształceniowa.

Ta ostatnia wydaje się najbardziej istotna, gdyż to właśnie w jej wyniku uczeń zdobywa umiejętność i nawyk samodzielnej i systematycznej pracy, uruchamia pozytywną motywację do przyswajania wiedzy i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na nurtujące go pytania czy wątpliwości, ale przede wszystkim uświadamia sobie konieczność stałego kształcenia się (Tamże, s. 303).

Podręcznik służący samodzielnemu uczeniu się powinien składać się z trzech warstw treściowych:

- z materiału podstawowego,
- z materiału uzupełniającego i rozszerzającego,
- z niezbędnych treści powtórzeniowych, które pozwolą słabszym uczniom przejść do pracy z materiałem powtórzeniowym, (Tamże, s. 306).

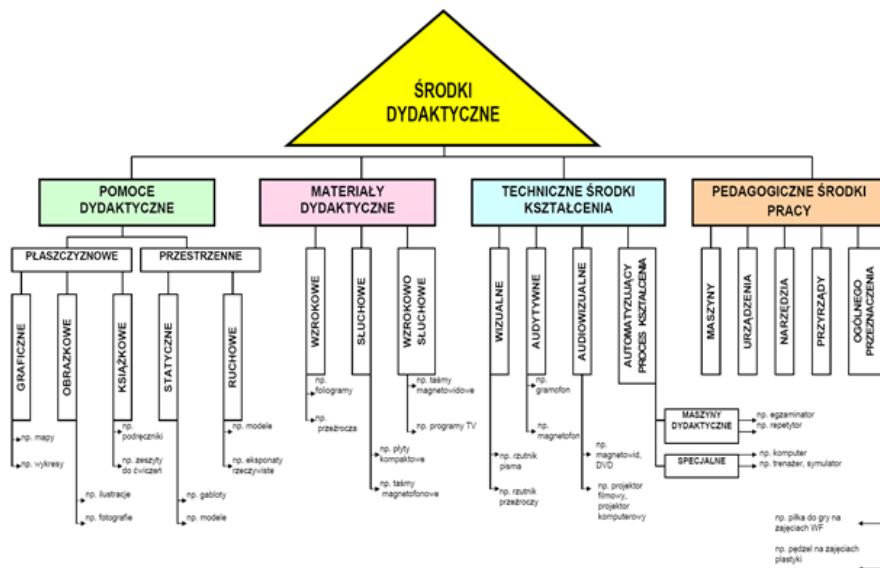
Język podręcznika powinien być adekwatny do wieku uczniów, jego forma (grafika, treść ilustracji) musi odpowiadać treściom. Powinien posiadać wyłuszczenia ważnych pojęć, podsumowania, zadania, pytania umożliwiające autokontrolę. Ważnym elementem podręczników szkolnych są także syntezy, materiały do powtórzeń, pytania kontrolne, liczne ilustracje obrazujące opisywaną rzeczywistość.

W ostatnich latach pojawiły się podręczniki obudowane, czyli zawierające obok tradycyjnych opracowań dodatkowe materiały dydaktyczne w formie ilustracji, testów, filmów, płyt CD. Do grupy podręczników zaliczyć możemy również: atlasy, słowniki, materiały źródłowe czy zbiory ćwiczeń (Tamże, s. 307). Podręcznikiem szkolnym dla nauczyciela są przewodniki / poradniki

metodyczne, które są skorelowane z podręcznikiem dla uczniów i ułatwiają nauczycielowi przygotowanie oraz realizację zajęć lekcyjnych.

Nurtującym cały czas pytaniem związanym z podręcznikami szkolnymi jest to, czy e-podręczniki zastąpią tradycyjne - książkowe wydania szkolnych podręczników? Na odpowiedź na to pytania pozostaje nam czekać, jednak już w tym roku na rynek edukacyjny wprowadzony zostaje podręcznik rządowy (tzw. darmowy podręcznik dla wszystkich klas pierwszych). Widać zatem, że rynek podręczników edukacyjnych będzie rynkiem, który na przestrzeni najbliższych kilku lat uległ będzie licznym przemianom i modyfikacjom.

Omówione powyżej i nie przedstawione w niniejszym opracowaniu środki dydaktyczne można sklasyfikować na przykładzie poniższego schematu:



KLASYFIKACJA ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH

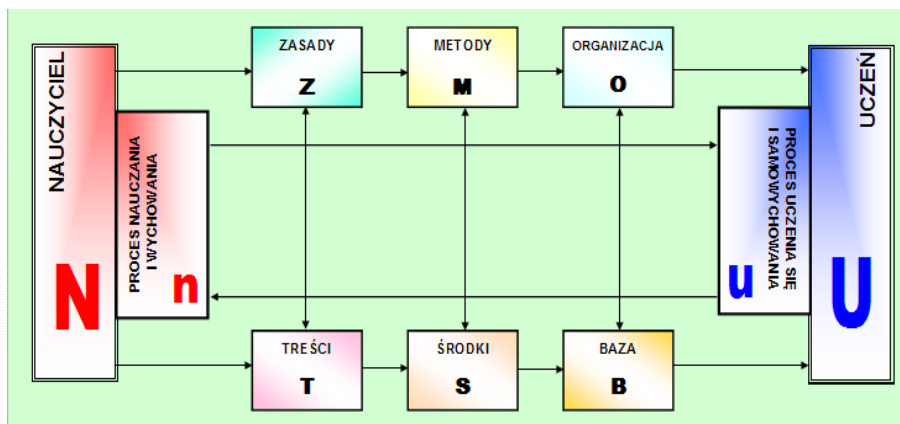
Źródło: Szlosek F., *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, wyd. ITE, Radom 1995.

Podsumowując część opracowania dotyczącą środków dydaktycznych, nie sposób nie wspomnieć o występujących w szkołach błędach i nieprawidłowościach przy stosowaniu środków dydaktycznych. Jeśli środki dydaktyczne mają zapewnić poprawny przebieg procesu nauczania/uczenia się, to muszą odpowiadać pewnym warunkom dydaktycznym (poprawność rzeczowa, naukowa, przestępnosc, wartosc estetyczna, abstrakcyjnosc, celowosc, itp.) oraz

technicznym (doskonałość techniczna, prostota, trwałość, bezpieczeństwo). Najczęściej wymienia się następujące nieprawidłowości i błędy popełniane przy stosowaniu środków dydaktycznych na zajęciach lekcyjnych:

- stosowanie środków dydaktycznych w nieodpowiednich momentach lekcji,
- stosowanie środków dydaktycznych (np. filmu) bez przygotowania uczniów do odbioru treści,
- stosowanie środków dydaktycznych (np. prezentacji multimedialnej) źle wykonanych lub mało czytelnych,
- przecenianie środków dydaktycznych,
- stosowanie środków audiowizualnych w nieodpowiednich pomieszczeniach, niestwarzających właściwych warunków do właściwej percepcji prezentowanych treści,
- przekazywanie nadmiaru informacji w jednostce czasu,
- nieumiejętność sprawnego posługiwania się środkami dydaktycznymi przez nauczyciela,
- przesyt w ilości środków dydaktycznych na zajęciach,
- dominacja środków dydaktycznych na zajęciach,
- chaos na zajęciach gdy zabraknie środka dydaktycznego lub się zepsuje,
- doprowadzenie do sytuacji, gdy środek dydaktyczny (np. prezentacja multimedialna) „zastępuje” nauczyciela (nauczyciel ogranicza się do odczytania zapisów ze slajdów) (Bereźnicki, 2011, s. 211).

7. METODY UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA



Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Jak widać z powyższego schematu, to co istnieje między uczniem a nauczycielem w procesie edukacji to m. in. metody nauczania, którym teraz poświęcimy nieco uwagi.

7.1. METODY UCZENIA SIĘ

Aktywne słuchanie

Każdą lekcję uczeń powinien rozpocząć od nastawienia się na słuchanie. Czynnością, która znacznie ułatwia efektywne uczenie się w szkole jest uważne słuchanie nauczyciela - zwane aktywnym słuchaniem. Pomaga w tym przygotowanie do tematu wykładu i selekcja tego, czego się słucha. Można przyjąć jako regułę, że im lepsze jest przygotowanie się do tematu, tym większe będzie zainteresowanie wykładem lub dyskusją. Łatwiej wtedy o powstanie sytuacji problemowej, która pobudza aktywność myślową. Opanowanie tej umiejętności pozwala maksymalnie wykorzystać słowne informacje podawane przez nauczyciela. Aktywny słuchacz to taki, który słucha z uwagą, wnika w intencje mówiącego, słucha tego co inni mają do powiedzenia. Podstawowym warunkiem aktywnego słuchania jest skupienie uwagi oraz nastawienie psychiczne, polegające na intencji uchwycenia tego, co mówca chce powiedzieć, chociaż nie zawsze jest to łatwe. Słuchać należy tego co jest mówione, a nie jak jest mówione. W czasie lekcji nie można pozwolić, aby umysł koncentrował się na zachowaniu i sposobie mówienia nauczyciela, lecz powinno zwracać się uwagę na to jak przedstawia swój wykład, ponieważ swoim body language - językiem ciała - ujawnia i sygnalizuje ważność poszczególnych punktów (Ziółkowski, 2014, s. 24).

Istotne jest również nastawienie ucznia do wykładanego przedmiotu. Pozytywne nastawienie do lekcji oznacza, że uczeń uważa, iż lekcja jest warta uczestniczenia w niej. Nie zakłada z góry, że lekcja będzie nudna, a temat totalnie nieinteresujący i trudny. Przekonywanie siebie, że jakiś przedmiot jest trudny oraz niepotrzebny, w niczym nie pomaga. Taka postawa jest sporym utrudnieniem i przeszkadza w maksymalnym wykorzystaniu danej lekcji.

Dobre notowanie

Dobre notatki prowadzone na lekcji są głównym źródłem jej zapamiętania. Notowanie podczas lekcji przyczynia się do lepszego przyswojenia treści wykładanego materiału i do uwolnienia pamięci od nadmiernego ciężaru nowej wiedzy. Ze względów organizacyjnych bardzo dobre jest posiadanie ogólnych informacji o tym, co będzie na zajęciach. Po wcześniejszym zapoznaniu się

z treścią lekcji uczeń będzie w stanie lepiej zorganizować swą notatkę. Będzie widział jak duże jest dane zagadnienie, ile w ogóle ich jest itd.

Uczeń powinien notować tylko to, co najistotniejsze. Zbyt szczegółowe notowanie staje się szybko nużące, zmniejsza zainteresowanie i odciąga uwagę od węzłowych zagadnień koncentrując ją na mało znaczących drobiazgach. Szybkość notowania można zwiększyć przez stosowanie znaków umownych i skrótów, które każdy uczeń może sobie indywidualnie opracować. Jeżeli uczeń dobrze zna jakiś język obcy (np. angielski), może zamiast polskich słów używać krótszych obcojęzycznych, np.: samochód - car, porozmawiać - talk, rozwiązywać - solve. Stosując ten system notowania korzysta się podwójnie: szybciej się notuje i jednocześnie powtarza wiadomości z danego języka obcego.

Notatka powinna być zapisana czytelnie dla notującego i graficznie przejrzysta. Dobrym sposobem jest zapisywanie kartek tylko z jednej strony. Dzięki temu uczeń może później uzupełnić swoje notatki o rysunki, wykresy, dodatkowe informacje na temat danego zagadnienia. Aby zapisywać uwagi, nachodzące myśli, pomysły, pytania itd., należy zostawić na kartce margines. Dzięki temu, elementy niepowiązane bezpośrednio z wykładem nie będą zakłócały treści głównej notatki.

Układ notatki powinien odzwierciedlać:

- ważność elementów przedstawionych na lekcji,
- ich związki, relacje między sobą i ewentualnie między informacjami już znanymi,
- kolejność w jakiej zostały przedstawione.

Dla lepszego zapamiętania treści należy pogrupować najważniejsze elementy wokół punktów oparcia - nazwiska, tezy, daty, pytania, najważniejsze przykłady. Wokół nich gromadzi się logicznie treść wykładu. Wystarczy więc zapamiętać te punkty oparcia, aby skojarzyły się one z najważniejszymi treściami wykładu. Szczególnie ważnym jest uwypuklenie ważności poszczególnych informacji. Można to osiągnąć używając: wielkich lub pogrubionych liter, podkreśleń, kolorowych zakreśleń, strzałek itp. Te wszystkie elementy sprawiają, że taka notatka staje się ciekawsza oraz łatwiej zapada w pamięci. Przy rysunkach i ilustracjach ważniejsza od estetyki jest kompletność ich zapisu. Nie powinno się notować tylko tego, co pojawiło się na tablicy, lecz także wkomponować w to słowne uwagi dodane przez nauczyciela.

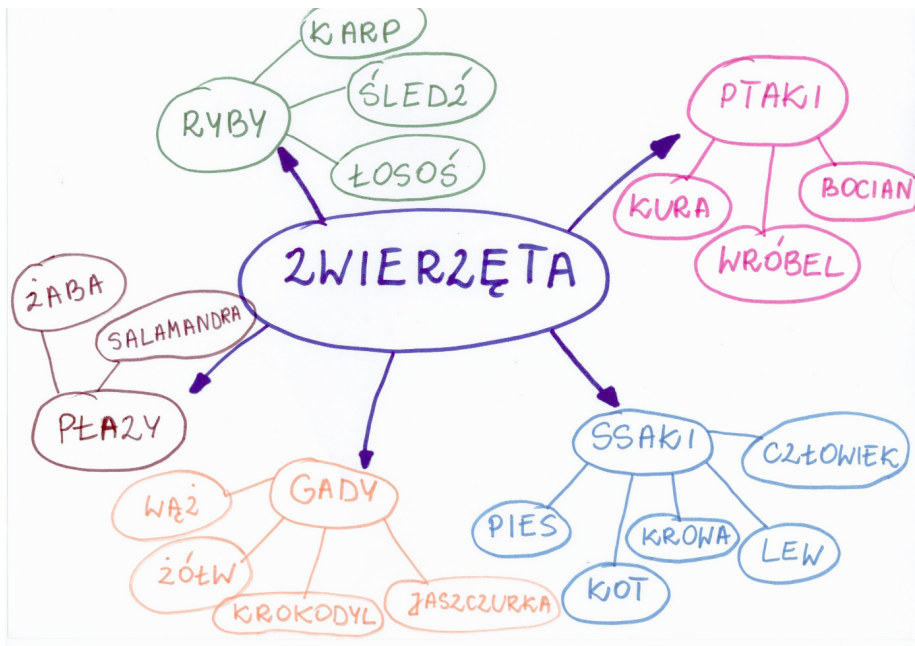
Uczeń może parafrazować to co powiedział nauczyciel swoimi własnymi słowami. Przedstawiony punkt można sobie przetłumaczyć i zapisać w notatce prostym, wziętym z życia przykładem, skojarzeniem. Własne słowa są bardziej przyjazne i łatwiej jest zapamiętać informację nimi zapisaną w trakcie indy-

widualnej nauki. Celem notatki jest, by zrozumieć i zapamiętać informacje podane na lekcji, a nie notowanie każdego słowa nauczyciela.

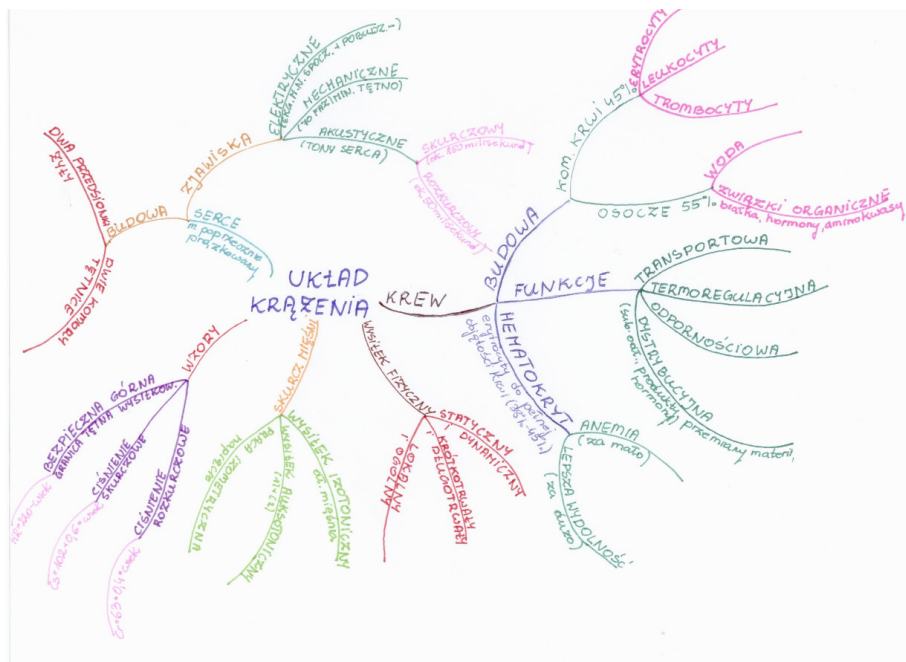
Mapy Skojarzeń

Tworzenie „Map Skojarzeń”, czyli „Mindmapping” - to metoda opracowana przez Tony’ego Buzana. Wg niego mózg ludzki gromadzi informacje w podobnych do drzewek dendrytach, korzystając z wzorców i skojarzeń, toteż jeżeli człowiek dostosuje się do metody zapamiętywania stosowanej przez mózg, będzie mógł uczyć się szybciej i łatwiej.

Metoda ta polega na rysowaniu drzewek, różnych obrazków, stosowaniu kolorów, symboli, wzorów i skojarzeń. Na środku kartki znajduje się temat główny, zaś każdy z podstawowych podpunktów zajmuje osobną grubą gałąź. Każdy z tych punktów dzieli się na zagadnienia bardziej szczegółowe, czyli drobniejsze gałęzie itd. W ten sposób powstaje drzewko - mapa. Każda informacja określona jest jednym słowem, a w miarę możliwości uzupełniona rysunkami (Żylińska, 2013).



Źródło: Opracowanie własne.



Źródło: Opracowanie własne.

Efektywne uczenie się w domu - metody zapamiętywania

Jeśli uczniowie traktowaliby lekcje jako moment na zdobycie maksymalnej ilości wiedzy, mogliby zaoszczędzić czas na douczanie się w domu, a także znacząco podnieść efektywność swojej nauki. Efektywne uczenie się w domu najczęściej polega na szybkim i łatwym zapamiętywaniu materiału przerobionego na lekcjach. Służą temu nowoczesne sposoby, pozwalające zwielokrotnić szybkość i skuteczność nauki.

Przygotowanie się do zajęć

Aby nauka przynosiła widoczne efekty uczniowie nie powinni ograniczać się w domu do odrabiania prac domowych. Bardzo ważne jest wcześniejsze przeglądnięcie materiału przeznaczonego na daną lekcję. Dzięki temu uczeń zapozna się z nowymi wiadomościami, terminami, pojęciami, a sama lekcja będzie wówczas właściwie powtórką, uzupełnieniem informacji, o których uczeń już wie z przed lekcyjnego wglądu. Jest to także dobry sposób na skuteczne zapamiętanie danego materiału. Działa tutaj jedno z praw pamięci – powtarzanie, im częściej uczeń ma do czynienia z daną informacją, tym lepiej ją zapamięta.

Powtarzanie przyswojonych wiadomości.

Żeby skutecznie zapamiętać nowo poznany materiał na lekcji należy go powtórzyć. Jednak czynność ta w opinii uczniów i studentów należy do lekceważonych i nielubianych.

Sposoby utrwalania wiedzy są bardzo różnorodne, poczynając od biernego, mechanicznego odczytywania tekstu raz po raz, a kończąc na wysoce aktywnym powtarzaniu w toku rozwiązywania kompleksowych zadań (problemów), wymagających odświeżenia oraz umiejętnego zastosowania wiadomości i operacji z różnych dziedzin wiedzy. Celem powtarzania jest nie tylko przypomnienie sobie danego materiału, ale także pogłębienie jego zrozumienia. Uczeń powinien dbać o to, by kolejne powtórki były przeprowadzane według zmieniających się metod i towarzyszyły im zmieniające się cele, np.: sformułowanie serii pytań kontrolnych, sprawdzenie luk w rzeczowym opanowaniu materiału, powtarzanie według pewnych kompleksowych zagadnień, a nie po kolei. Bardzo ważne jest, aby uczący się unikał biernego czytania. Celowe jest podejmowanie prób odtwarzania treści z pamięci przed powtórny czytaniem, nawet jeśli mamy poczucie, że odtworzenie będzie bardzo niedoskonałe.

Powtarzać można w sposób zorganizowany i nie. Zorganizowany to taki, w którym określa się dokładnie, liczbę i czas powtórek, rodzaj powtarzania, itd. Szczegółowo, konkretnie i konsekwentnie. Jednak sposób ten jest rzadko praktykowany przez uczniów. Częściej wśród uczniów praktykowane są powtórki niezorganizowane. Uczniowie powtarzają dany materiał zaraz po lekcji, po drodze ze szkoły, tego samego dnia wieczorem, nazajutrz po drodze do szkoły, zaraz przed lekcją z danego przedmiotu. Powtarzanie może być bardzo krótkim przeglądem notatek, krótkim przebiegnięciem myślami po zapamiętanym materiale, szybkim przeczytaniem odpowiedniego rozdziału w książce. Ważne jest to, aby ją w ogóle zrobić.

Szczególne znaczenie ma powtórka zaraz po lekcji. Dzięki niej uczeń zapamiętuje większość informacji. Powtórka ta pozwala ogólnie spojrzeć na temat - co było na lekcji, co jest do nauki, co zostało zapamiętane, zrozumiane. Bardzo ważną rolę w efektywnym zapamiętywaniu odgrywa powtórka materiału tego samego dnia wieczorem. Taka podsumowująca dzień powtórka pomaga ułożeniu się nowej wiedzy w głowie tak, że po wstaniu następnego dnia - będzie się mieć mniej więcej jasny obraz tego, co było na lekcji, co się z tego zapamiętało/zrozumiało.

Powtórka nazajutrz w drodze do szkoły, która najczęściej przybiera formę przepisywania zadań domowych przed szkołą lub w autobusie najczęściej nie przynosi efektów. Na powtórkę można także wykorzystać czas przed lekcją. Uczeń może przejrzeć zeszyt, książkę, własne krótkie notatki czy przygoto-

wane wcześniej Mapy Skojarzeń. Dzięki niej można „odświeżyć” zapamiętane wcześniej informacje.

Metoda PPLPP

Jest to metoda oparta na pięciu krokach. „P”, czyli PRZEGLĄD materiału na nadchodzącą lekcję. Przejrzenie spisu treści, przeczytanie wstępu książki, czy podsumowania rozdziału. Kolejne „P” to postawienie PYTAŃ odnośnie tego, co w danym materiale jest najważniejsze. Pytania te mogą wynikać z zainteresowania ucznia lub być przerobionym tytułem rozdziałów całej lekcji. Takie stawianie pytań przed lekcją sprawia, że w czasie lekcji umysł jest nastawiony na cel uzyskania dokładnej odpowiedzi na frapujące pytania. Przez postawienie sobie wyraźnych pytań przed lekcją i szukanie odpowiedzi na nie w czasie lekcji sprawia, że uczeń automatycznie z łatwością koncentruje się, a jego uwaga jest skupiona na poszukiwaniu odpowiedzi. Krok trzeci to „L” jak LEKTURA, czyli czytanie z otwartymi oczami i pamięcią. Jest najważniejsza czynność z tej metody. Uczeń czytając powinien wychwycić główne myśli, może zakreślać markerem ważne partie tekstu lub notować na marginesie. Ważne jest, aby tekst był czytany w skupieniu i ze zrozumieniem. Krok czwarty – „P” jak PRZYSWAJANIE. Po przeczytaniu danego materiału, uczeń powinien opowiedzieć (najlepiej głośno) po swojemu - własnym językiem. Powtarzanie swoimi słowami poprawia współczynnik zdolności zapamiętywania. Ostatnie „P” to POWTARZANIE przyswojonego materiału (Knoblauch, 2000, s. 16).

Aby metoda PPLPP przynosiła efekty należy sumiennie wykonać jej wszystkie kroki. Wg J. Knoblaucha uczniowie i studenci *uczący się za pomocą metody PPLPP, osiągają przeważnie lepsze wyniki od kolegów pracujących metodą tradycyjną, opartą w znacznej mierze na czytaniu* (Tamże, s. 16).

Mnemotechnika

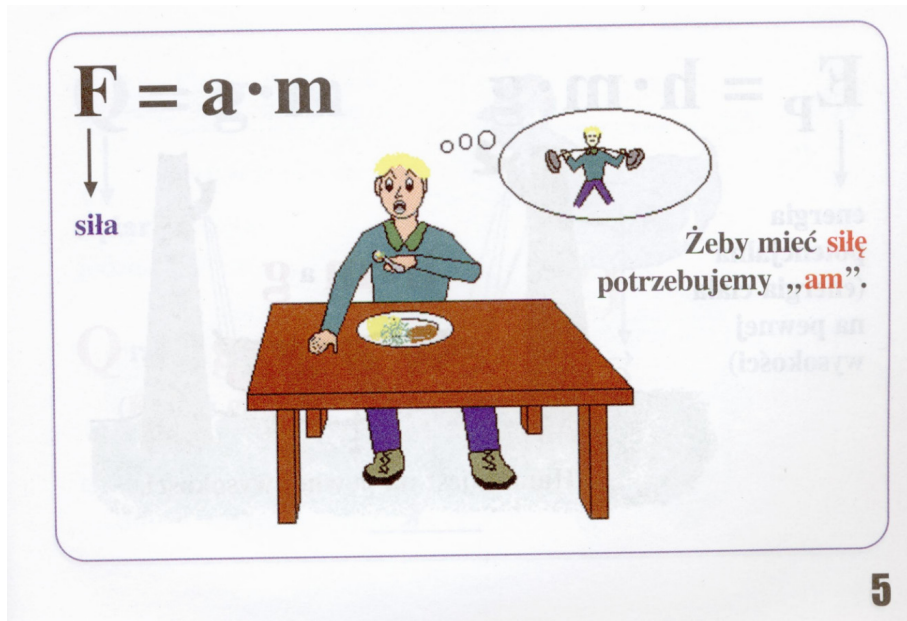
Mnemotechnika to metoda zapamiętywania, polegająca na tworzeniu skojarzeń podczas uczenia się. Aby szybciej i łatwiej zapamiętywać należy kojarzyć nowo zdobytą wiedzę z czymś co jest już znane, gdyż to właśnie dzięki skojarzeniom pamięć lepiej pracuje.

Skojarzenia mogą być fizyczne, np. gdy dziecko chce zapamiętać, która ręka jest lewa, to kojarzy to sobie ze strona po której bije jego serce, lub wizualne – kojarzenie trudnego słowa, nazwiska z jakimś obrazem. Uczeń chcąc pamiętać nowe terminów, czy terminy w określonej kolejności może to zrobić

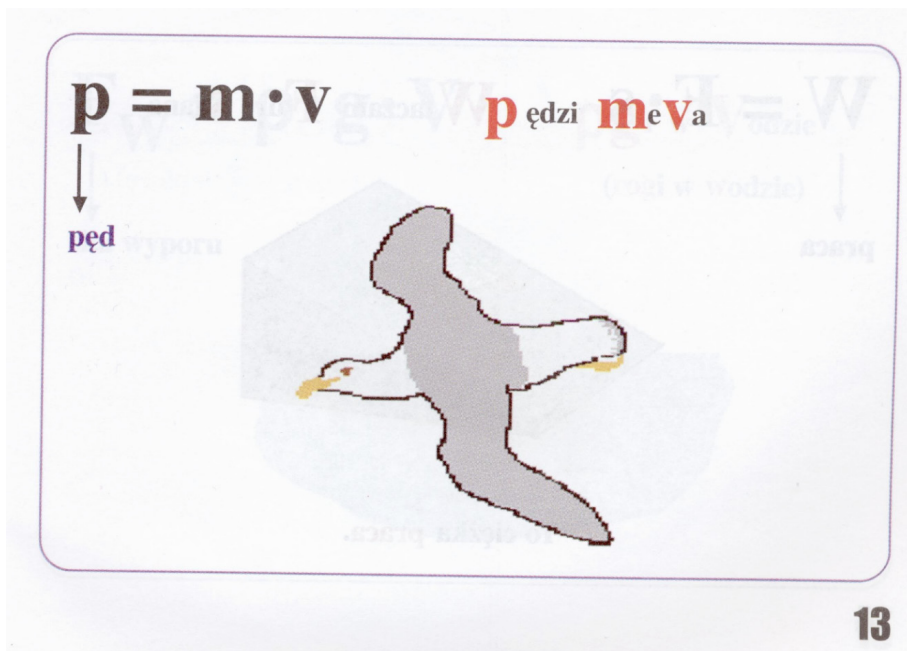
wyobrażając sobie całe historyjki, np. łańcuch zdarzeń pomagający zapamiętać nazwy planet. Zdania nie muszą mieć sensu. Ważne, aby były zbudowane zgodnie z zasadami gramatycznymi. (...) *Taki tekst zapamiętuje się lepiej niż szereg odrębnych, trudnych nazw.* Ułatwieniem w zapamiętywaniu są również rymowanki. Pomagają one, m.in. zapamiętać zasady gramatyczne, reguły ortograficzne czy pisownie trudniejszych wyrazów np.: „-uje się nie kreskuje”. Pomocne jest również tworzenie akronimów – słów posiadających lub pozbawionych sensu, których poszczególne litery stanowią pierwsze litery kolejnych terminów do zapamiętania, np.: *GOSPEIM – dziedziny psychologii: genetyczna, ogólna, społeczna, przemysłowa, edukacyjna, prawnicza, medyczna.* Inna metoda to zasada początkowych liter. Uczeń wymyśla zdanie, w którym pierwsze litery kolejnych słów odpowiadają pierwszym literom terminów do zapamiętania (Dryden, Vos, 2000, s. 175).

Niezależnie od tego jaką metodę skojarzeń zastosuje uczeń, powinny one angażować jak najwięcej zmysłów. Najlepiej też, by skojarzenie niosło ze sobą pewien ładunek emocjonalny, gdyż „filtr” w naszym mózgu, który przekazuje informacje do pamięci długotrwałej, jest bardzo ściśle związany z ośrodkiem emocji w mózgu. Istotne jest, aby mnemotechniczne skojarzenia były dowcipne, zabawne, niezwykle – takie o wiele łatwiej zapamiętać. Mogą być one tak żywe, intensywne jak tylko uczeń tego chce, najważniejsze aby pomagały w skutecznym zapamiętywaniu (Tamże).

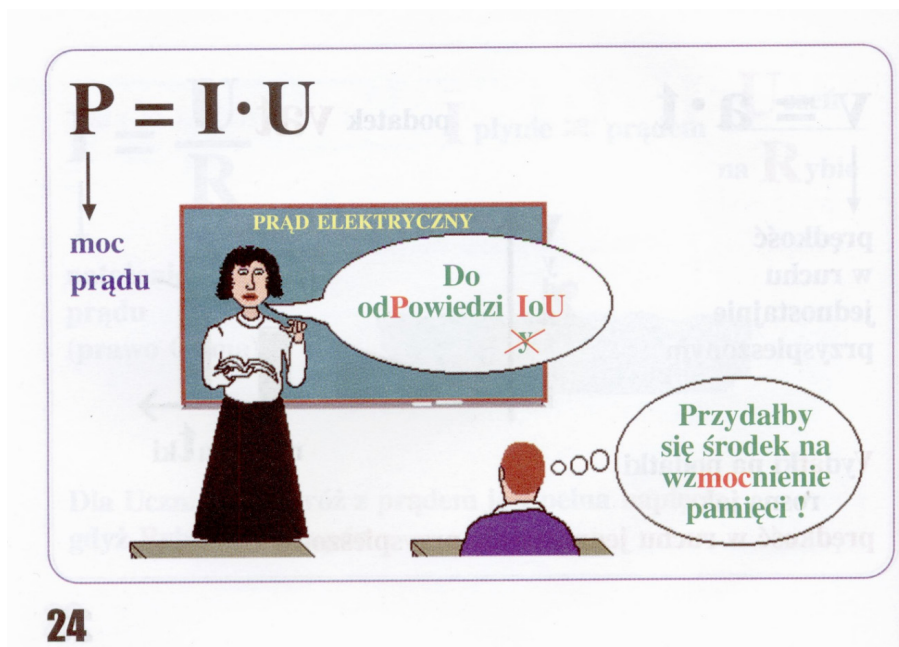
Poniżej zaprezentowano przykładowe zadania z fizyki z zastosowaniem mnemotechnik. Obrazki pochodzą z książki Cezarego Fanslau *Fizyczne reguły mnemoniczne*. Grafiki zostały wykorzystane za zgodą autora:



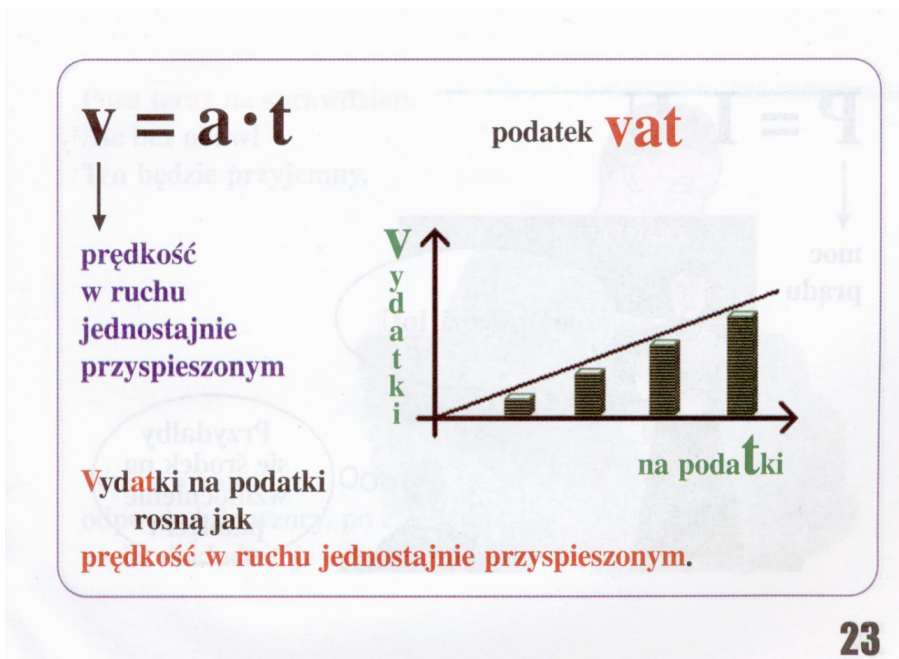
Źródło: C.Fanslau, *Fizyczne reguły mnemoniczne*, wyd. Czarny Kruk, Bydgoszcz 1999, s 5.



Źródło: C. Fanslau, *Fizyczne reguły mnemoniczne*, wyd. Czarny Kruk, Bydgoszcz 1999, s 13.



Źródło: C.Fanslau, *Fizyczne reguły mnemoniczne*, wyd. Czarny Kruk, Bydgoszcz 1999, s. 24.

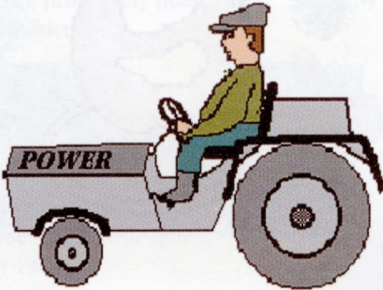


Źródło: C.Fanslau, *Fizyczne reguły mnemoniczne*, wyd. Czarny Kruk, Bydgoszcz 1999, s. 23.

$P = \frac{W}{t}$

Potężny **W**ujek
na **t**raktorze

↓
moc



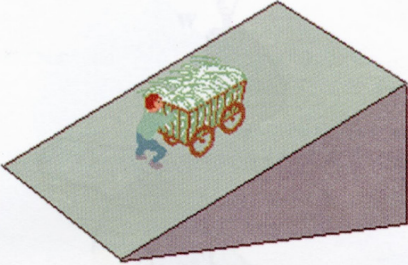
17

Źródło: C.Fanslau, *Fizyczne reguły mnemoniczne*, wyd. Czarny Kruk, Bydgoszcz 1999, s 17.

$W = F \cdot s$

Wtaczam **F**urę **S**iana

↓
praca



To ciężka **praca**.

14

Źródło: C.Fanslau, *Fizyczne reguły mnemoniczne*, wyd. Czarny Kruk, Bydgoszcz 1999, s 14.

Metoda obrazowa

Działanie tej techniki doskonale sprawdza się w praktyce zapamiętywania różnego wyliczeń np. z czego zbudowane jest dane urządzenie. Podstawą tej metody jest przetworzenie informacji tekstowej na obrazowo-rysunkową. Uczeń rysuje to, co ma zapamiętać. Niestety metoda ta posiada pewne ograniczenia polegające przede wszystkim na trudności w przedstawieniu graficznym abstrakcyjnych pojęć, idei, myśli. Najczęściej metodę tę stosuje się przy zapamiętywaniu realnych, namacalnych informacji np. wyliczanie, że dane urządzenie składa się z takich a nie innych części.

Samokontrola

Jest to rodzaj testu jaki przeprowadza uczeń w celu sprawdzenia stanu swojej wiedzy. Większość uczniów i studentów przeprowadza samokontrolę na kilka dni przed klasówką lub egzaminem w ramach ostatniej powtórki. Jednak o wiele lepsze efekty odnoszą osoby, które do samokontroli angażują kolegów i koleżanki z roku, klasy.

Najprostszym i najczęściej praktykowanym sposobem samokontroli jest wzajemne przepytywanie się. Jedna osoba zadaje pytania, a druga odpowiada. Później role mogą się odwrócić. Inną dobrą metodą jest zbiorowa dyskusja na temat materiału z danego przedmiotu, mająca charakter burzy mózgów. Każdy uczestnik - po kolei - przedstawia swoje wątpliwości dotyczące materiału do opanowania i trudności z uczeniem się, zadaje innym pytania, prosi o radę lub pomoc. W tym czasie pozostali uczestnicy dyskusji zapisują wszystkie nasuwające się im uwagi i komentarze, a następnie przekazują je pozostałym członkom grupy. Taki sposób sprawdzania wiedzy ma wiele zalet. Uczeń może przekonać się jak jest przygotowany do klasówki w stosunku do innych, a także wyjaśnić kwestie których jeszcze nie rozumie. Małą szybką powtórkę materiału z tematu poprzedniej lekcji, każdy uczeń może zrobić bezpośrednio przed lekcją. Powinien to robić bez zaglądania do notatek, a po wykonaniu tej czynności, może dopiero zajrzeć do notatek, i powtórzyć czytając je pobieżnie.

Na podstawie wyników samokontroli i samooceny można dokonać autokorekty w programie, metodach i doborze źródeł samokształcenia. Prawidłowo przeprowadzona autokorekta pozwala na dostosowanie elementów samokształcenia do swoich aktualnych potrzeb materialnych, czasowych oraz intelektualnych. Pozwala także tak ustalić własne postępowanie, aby odnieść zamierzony sukces.

7.2. METODY NAUCZANIA

Jeszcze do niedawna uważano, że w rzemiośle nauczycielskim najważniejszą umiejętnością jest opanowanie metod kształcenia. Wyobrażano sobie, że przekaz wiedzy polega na swoistym przelewaniu wiadomości z umysłu nauczyciela do głowy ucznia. Metoda pełniła przy tym funkcję lejka. Dziś takie podejście - można by je określić fetyszystycznym - jest nie do przyjęcia. Powodów jest wiele. Najważniejszy wynika stąd, że skoro treść kształcenia jest złożona (cele + materiał + wymagania) i dynamiczna (czas), to również sposób jej przekazywania musi z konieczności ulegać ciągłej zmianie. Nie istnieje zatem uniwersalna metoda nauczania, uczenia się, którą mógłby stosować każdy nauczyciel do dowolnego przedmiotu, w każdym czasie. Kompetentny nauczyciel - to ktoś, kto potrafi pracować bez wskazówek i nadzoru; ktoś, kto nie traci głowy, gdy zawodzą rutynowe metody, bo potrafi metody nie tylko stosować, lecz także - w razie potrzeby - samemu je tworzyć.

Pojęcie metody często utożsamiane jest ze sposobem podawania wiadomości. Takie ujęcie zmienia i upraszcza sens procesu kształcenia. Należy zauważyć, że każda metoda jest sposobem działania, natomiast nie każdy sposób postępowania zasługuje na nazwę metody.

Istnieje wiele definicji określających metody kształcenia. Wincenty Okoń metodę kształcenia definiuje jako: *wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczyciela i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów* (Okoń, 2003, s. 246).

Kazimierz Sośnicki z kolei określa ją jako: *systematycznie stosowany przez nauczyciela sposób pracy dydaktycznej, obejmujący różne czynności nauczyciela i uczniów, które mają prowadzić do rozumienia i opanowania nowych treści i do uzyskania przynajmniej podstawowych umiejętności związanych z tymi treściami* (Sośnicki, 1959, s. 297).

Józef Pólturzycki pod pojęciem metody nauczania definiuje: *jest to systematycznie stosowany pewien określony sposób postępowania w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów* (Pólturzycki, 2002, s. 165).

Wszyscy dydaktycy mimo, iż różnie definiują metodę dydaktyczną, wskazują na jej systematyczność stosowania w pracy nauczyciela. Stosowanie metody jest zamierzone, ma ona umożliwić realizowanie celów kształcenia, wywołanie zamierzonych zmian w osobowości ucznia i uzyskania przez niego nowych treści i umiejętności. Metoda jest więc systemem uświadomionych, konsekwentnych działań nauczyciela prowadzących do osiągnięcia rezultatu zgodnego z nakreślonym wcześniej celem. Dowolna metoda musi zakładać uświadomiony cel, bez którego nie jest możliwa działalność nauczyciela pole-

gająca na organizowaniu poznawczej i praktycznej działalności ucznia.

Samo pojęcie metody kształcenia jest poglądem szerszym niż tradycyjnie stosowany termin metody nauczania. W pojęciu kształcenia mieści się bowiem, nauczanie i uczenie się, przez co zostaje podkreślona rola ucznia w tym procesie. Uczeń, który stanowi obiekt oddziaływania nauczyciela, jest jednocześnie podmiotem i od jego woli oraz zainteresowań zależy działalność zgodna z oddziaływaniem nauczyciela. Jeżeli nauczyciel nie wywoła u uczniów zainteresowania celem, to proces dydaktyczny, nie może być realizowany i metoda kształcenia nie doprowadzi do pożądaných rezultatów. Metoda kształcenia zakłada stałe współdziałanie nauczyciela i ucznia, w toku którego realizowany jest proces opanowywania przez ucznia treści kształcenia.

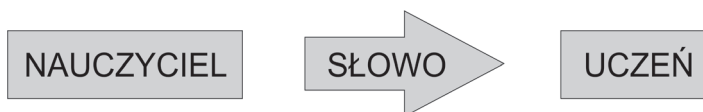
Metoda pochodzi od greckiego słowa *methodos*, które oznacza *drogę, sposób postępowania*. W sensie przenośnym chodzi o poszukiwanie drogi do prawdy. Jeśli tak spojrzeć na współczesne metody nauczania/uczenia się, to trzeba podkreślić, że wartość przyjętego sposobu postępowania wynika z celu, jaki został przyjęty. Metoda nie daje więc gwarancji sukcesu. Co więcej, trzeba ciągle ją modyfikować w zależności od tego, czy pomaga, czy też przeszkadza, a nawet uniemożliwia zbudowanie treści kształcenia. Wincenty Okoń definiuje metodę nauczania/uczenia się (kształcenia) następująco: *Jest to wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów*. Warto zwrócić uwagę na trzy elementy tej definicji:

1. metoda jest *układem czynności* a nie formą organizacyjną (np. wycieczka, lekcja czy praca domowa), czy środkiem dydaktycznym (np. podręcznik czy plastelina). Co to znaczy? Jak pamiętamy, dydaktykę tworzy *system działań pedagogicznych* (nauczanie, uczenie się i wychowanie). Metoda jest świadomie i celowo przygotowanym i przeprowadzonym ciągiem czynności, które powodują zmiany w osobowości ucznia. Wartość metody zależy od tego, czy i w jakim stopniu pobudza ona uczniów do aktywności (każda metoda jest aktywna).
2. metoda jest *układem czynności nauczycieli i uczniów*. W procesie edukacyjnym nauczanie i uczenie się przebiegają równocześnie. Nie da się oddzielić czynności nauczyciela od czynności uczniów. Stąd również nie powinno się mówić osobno o metodzie nauczania i metodzie uczenia się. Metoda jest zawsze metodą nauczania /uczenia się (kształcenia).
3. metoda jest *wypróbowanym i systematycznie stosowanym układem czynności*. Tym różni się od przypadku, że może być powtórzona. Przy powtórzeniu należy się spodziewać tych samych lub podobnych rezultatów. Jednak *systematycznie stosowany* sposób nauczania/uczenia się nie oznacza rutyny.

Rutyna zabija to, co najważniejsze w metodzie – chęć współdziałania (Beżnicki, 2011, s. 215).

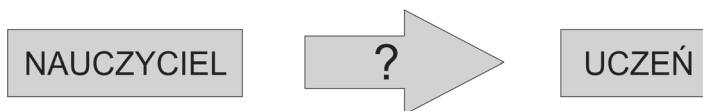
Metody kształcenia, nauczania mają długą historię i dzisiejsze ich rozumienie daleko odbiega od tego jak pojmowano je wcześniej. W nauczaniu okazjonalnym, które znacznie wyprzedzało pod względem historycznym nauczanie zinstytucjonalizowane (organizowane w szkole) dominowały metody oparte na naśladownictwie. Obserwując i powtarzając za dorosłymi określone czynności, uczniowie przyswajali je stopniowo w toku bezpośredniego uczestnictwa w życiu grupy społecznej, której byli członkami (Kupisiewicz, 2002, s. 136).

Z chwilą zorganizowania szkół pojawiły się metody słowne. W przypadku metod słownych, dominującym sposobem nauczania było przekazywanie przez nauczyciela gotowych wiadomości za pomocą słowa. Słowo najpierw mówione, później pisane, a ostatecznie drukowane stało się głównym nośnikiem informacji przyswajanej przez uczniów. Metody słowne ukształtowały się przede wszystkim w szkole średniowiecznej, przyjmując postać metody wykładowej - akromatycznej lub katechetycznej (Okoń, 2003, s. 249).



Źródło: Opracowanie własne.

Udoskonalona postać metody katechetycznej stanowiła metoda heurastyczna - zwana też poszukującą. Metoda heurastyczna polegała na stawianiu pytań i udzielaniu gotowych, wyuczonych odpowiedzi. Formułowane przez nauczyciela pytania zmuszały uczniów na ogół do myślenia i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi (Kupisiewicz, 2002, s. 135).



Źródło: Opracowanie własne.

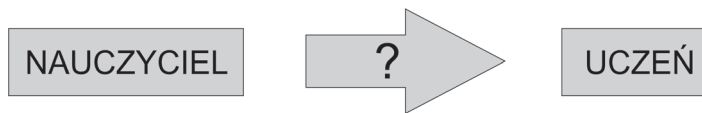
Metody ze względu na stronę słowną dzielono na metody akromatyczne i erotematyczne.

Metody akromatyczne, tj. metody wykładowe (od greckiego słowa *akroma* - wykład) występujące w postaci opisu, opowiadania lub wykładu polegały na jednostronnym przekazywaniu gotowej wiedzy werbalnej.



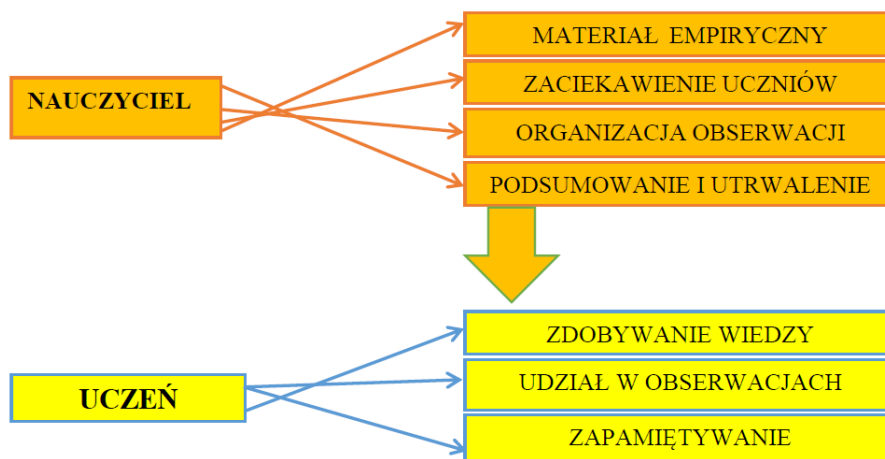
Źródło: Opracowanie własne.

Metody erotematyczne (od greckiego słowa *erotema* - pytanie), zwane również poszukującymi obejmowały metody katechetyczne lub heurastyczne, polegające na podziale tematyki lekcji na ciąg pytań stawianych uczniom (Kupisiewicz, 2002, s. 135).



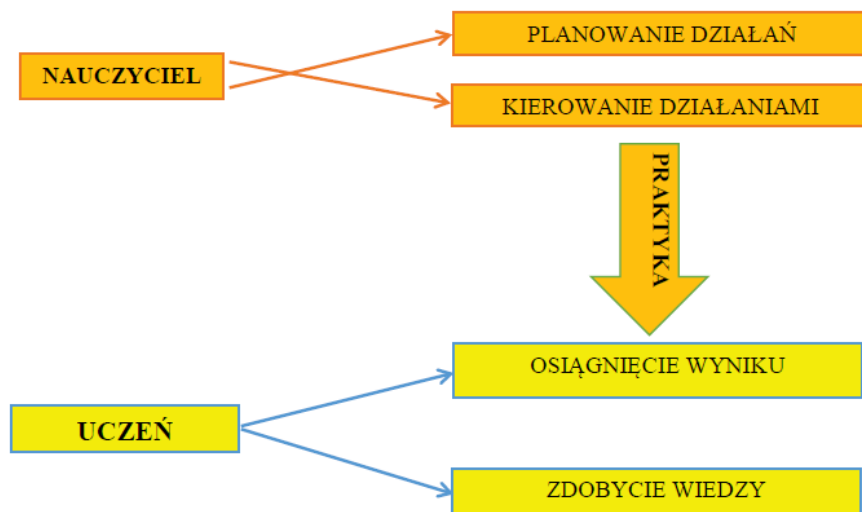
Źródło: Opracowanie własne.

W XIX wieku metody słowne traciły w praktyce i teorii pedagogicznej znaczenie wyłącznego sposobu przekazywania wiedzy i jej przyswajania przez uczniów. Obok tych metod pojawiły się inne, zwane poglądowymi lub rzeczowymi. Tutaj sposób przekazywania wiedzy polegał na gromadzeniu przez nauczyciela odpowiedniego materiału empirycznego, zaciekawianiu nim uczniów, organizacji obserwacji, a następnie na podsumowaniu i utrwalaniu jej wyników. Zadaniem uczniów było zdobywanie wiadomości na podstawie obserwacji, a w dalszej kolejności ich zapamiętywaniu (Tamże, s. 136).



Źródło: Opracowanie własne.

Przełom XIX i XX wieku przyniósł rozwój kolejnej metody nauczania, polegającej na organizacji działalności praktycznej uczniów. Twórcą metody był J. Dewey. Uczniów zaznajamiano z wiedzą, a zarazem rozwijano ich zdolności i zainteresowania poprzez zastąpienie praktyką dotychczasowego słowa. Metody nauczania realizowane tym sposobem ograniczały role nauczyciela do planowania działalności ucznia i kierowania nią, uczeń natomiast realizował określone zadania praktyczne w celu osiągnięcia zaplanowanego wyniku oraz zdobycia wiedzy (Tamże, s. 136).



Źródło: Opracowanie własne.

Klasyfikacja metod

Istnieje wiele różnych klasyfikacji metod nauczania. Zanim wymienimy rodzaje metod kształcenia, musimy najpierw odpowiedzieć na pytanie, jakiego rodzaju aktywności zamierzamy wywołać w uczniu. Nie jest łatwo odpowiedzieć na to pytanie. Jedno jest jednak pewne: nauczanie/uczenie się jest możliwe tylko wtedy, gdy uczeń jest zaangażowany we własny proces kształcenia, który powinien być możliwie wszechstronny. W teorii kształcenia wielostronnego Okoń wyróżnił w człowieku trzy sfery i cztery typy aktywności, a mianowicie:

1. poznanie siebie i świata - aktywność intelektualna polegająca na (1) przyswajaniu wiedzy bądź jej samodzielnym (2) odkrywaniu;
2. przeżywanie świata i jego wartości – aktywność emocjonalna polegająca na (3) przeżywaniu i wytwarzaniu wartości,

3. zmienianie świata – aktywność praktyczna polegająca na (4) działaniu, czyli zdobywaniu wiedzy o sposobach zmieniania świata oraz tworzeniu nowych rozwiązań. Na tej podstawie dokonał klasyfikacji metod kształcenia.

Rozwój dydaktyki spowodował wyodrębnienie wielu metod. To z kolei zmusza do pewnego usystematyzowania pojęć. Dość powszechnie mówi się o następującej triadzie:

1. strategia nauczania/uczenia się - (np. nauczanie podające, problemowe). Strategia ta jest pojęciem najszerszym. Używa się go dla oznaczenia zestawu wielu metod. Określenie rodzaju strategii jest pochodną dominującej w niej metody.
2. metoda - to termin o średnim zakresie, oznaczający wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów.
3. technika - to bardziej uszczegółowiony sposób postępowania lub metoda cząstkowa dotycząca określonego fragmentu procesu edukacyjnego.

Biorąc pod uwagę cechy charakterystyczne poszczególnych metod kształcenia oraz ich rozwój historyczny można dokonać ich klasyfikacji. Uwzględniając sposób pracy nauczyciela z uczniami metody kształcenia dzieli się na:

- słowne - w których nauczyciel przekazuje wiedzę słowem, a uczniowie asymilują wiadomości słuchając,
- obserwacji - polegające na tym, że nauczyciel posługuje się pokazem, zaś uczniowie przyswajają wiedzę obserwując,
- działalności praktycznej - gdy nauczyciel przekazuje wiadomości instruktażem, a uczniowie przyswajają wiedzę pracując (Kupisiewicz, 2002, s. 137).

Ze względu na sposób aktywności uczniów i czynności wykonywanych przez nauczyciela metody kształcenia można podzielić na :

- metody asymilacji wiedzy (podające) - oparte głównie na aktywności poznawczej o charakterze reproduktywnym; uczenie następuje poprzez przyswojenie przez uczniów gotowych informacji, przekazywanych najczęściej w sposób werbalny,
- metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy (problemowe) - oparte na twórczej aktywności poznawczej, polegającej na rozwiązywaniu problemów,
- metody waloryzacyjne (eksponujące) o dominacji aktywności emocjonalno- artystycznej - metody te sprowadzają się do organizowania procesu kształcenia, lub stworzenia takich sytuacji, w których uczniowie obserwują, odtwarzają, przeżywają określone wartości o charakterze społecznym, moralnym,

- metody praktyczne (operacyjne) - cechujące się przewagą aktywności praktyczno-technicznej, wykonawczej, manualnej. Umiejętności praktyczne polegają na właściwym posługiwaniu się regułami przy wykonywaniu zadań (Bereźnicki, 2011, s. 118).

Ze względu na stopień złożoności metody kształcenia możemy dzielić na :

- metody proste - wykład, dyskusja, pokaz,
- metody kompleksowe - metody nauczania praktycznego, które obejmują przykład, demonstracje, pokaz czynności, metody problemowe.

Kazimierz Sośnicki podzielił metody na *sztuczne* i *naturalne*, zaś Bogdan Nawroczyński dokonał klasyfikacji metod nauczania, dzieląc je na:

- metody podające,
- metody poszukujące,
- metody laboratoryjne (Tamże, s. 118).

Jeszcze inny podział uwzględnia metody:

- oparte na słowie, takie jak na przykład opis, pogadanka, opowiadanie, dyskusja, wykład, praca z książką,
- obserwacyjne - pokaz lub metoda pomiaru rzeczy i zjawisk,
- działalność praktyczna uczniów - prace techniczne, zajęcia o charakterze produkcyjnym.

METODY PODAJĄCE	METODY POSZUKUJĄCE
wykład	praca z mapą
pogadanka	dyskusja
pokaz	drzewo decyzyjne
opowiadanie	metaplan
praca z książką	ćwiczenia
opis stabilny	metody praktycznego działania
konwersatorium	metoda punktowa

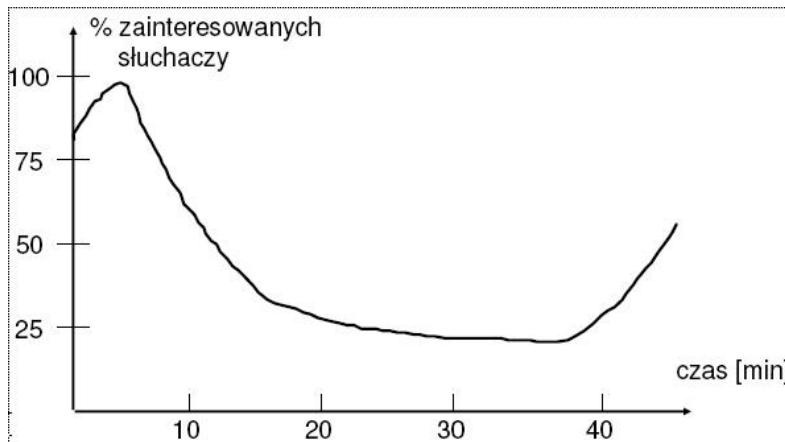
Źródło: Opracowanie własne.

Do metod opartych na słowie zalicza się następująco:

- **opowiadanie** - zaznajomienie uczniów z pewnymi rzeczami czy zjawiskami poprzez ich słowny opis, metoda ta wykorzystywana jest zazwyczaj w pierwszych klasach szkoły podstawowej, powinno być obrazowe;

- **wykład** - przekazywanie pewnych wiadomości dotyczących różnych dziedzin naukowych; wykład jest zazwyczaj stosowany w szkolnictwie wyższym, gdyż wymaga umiejętności myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego; wyróżnia się następujące rodzaje wykładów:
 - wykład **konwencjonalny**, którego treść przekazywana jest bezpośrednio w formie gotowej do zapamiętania;
 - wykład **problemowy**, stanowiący ilustrację określonego problemu naukowego albo praktycznego;
 - wykład **konwersatoryjny**, w którym fragmenty mówione wykładu są przeplatane wypowiedziami słuchaczy.

Poniższy wykres prezentuje zainteresowanie słuchaczy uczestniczących w 45 min. wykładzie



Źródło: Opracowanie własne.

- **pogadanka** - kierowana przez nauczyciela rozmowa z uczniami; nauczyciel zmierza do osiągnięcia założonych celów poprzez stawianie uczniom odpowiednich pytań; pogadanka stanowi najstarszą metodę dydaktyczną, którą stosował już Sokrates; wykorzystywana jest głównie w niższych klasach podstawowych;
- **dyskusja** - wymiana poglądów na określony temat; wykorzystuje się ją w wyższych klasach szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, gdyż wymaga ona specjalnego przygotowania. Wyróżnia się dyskusje: wielokrotną, obserwowaną, okrągłego stołu;
- **praca z książką** - jeden z podstawowych sposobów poznawania i utrwalania wiadomości; przyjmuje następujące formy:
 - uczenie się z podręcznika;

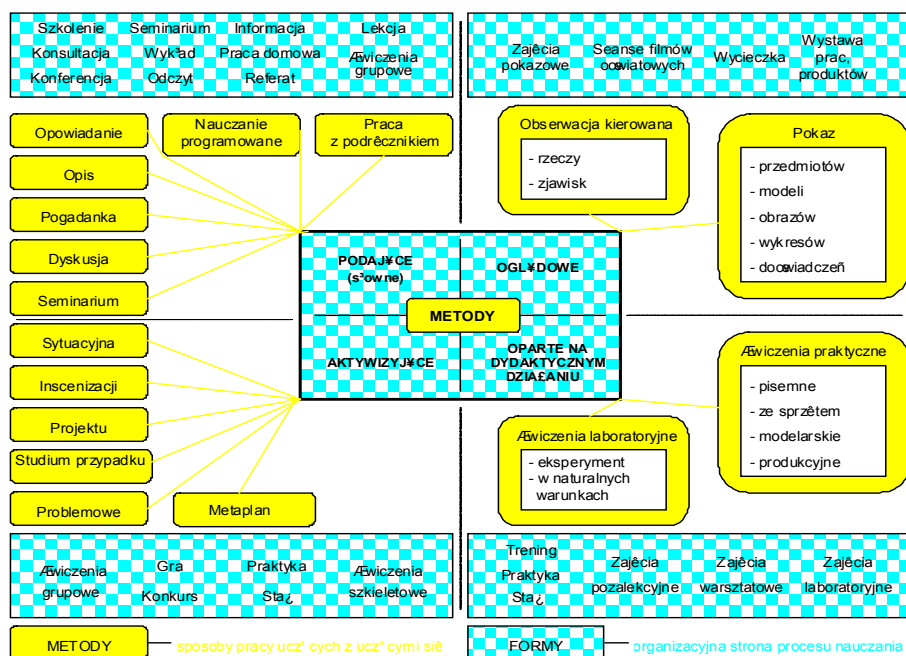
- sporządzanie notatek;
- lektura uzupełniająca.

Do metod oglądowych - **opartych na obserwacji** - zalicza się pokaz, czyli demonstrowanie czegoś uczniom; jest to zazwyczaj metoda współwystępująca z innymi metodami.

Do metod opartych na **działalności praktycznej** zalicza się:

- **metoda laboratoryjna** - uczeń samodzielnie przeprowadza eksperyment; występuje w postaci:
- **tradycyjnej**, gdzie uczeń samodzielnie wykonuje eksperyment pod kontrolą nauczyciela,
- **problemowej**, gdzie uczeń wykonuje eksperyment, nie znając jego efektów,
- **zajęcia praktyczne** - uczniowie wykonują pewne czynności wiążące się z danym zawodem (w szkołach zawodowych),
- **metody problemowe** (gry dydaktyczne) - zostały przyniesione z zachodu i uporządkowane przez Kruszewskiego; są to metody aktywizujące (jak na przykład gry komputerowe) organizujące treści kształcenia za pomocą modeli rzeczywistości - pewnych zjawisk oraz sytuacji - w celu stworzenia uczniom warunków poznania bezpośredniego; wyróżnia się następujące gry dydaktyczne:
 - **burza mózgów** - metoda ta służy samodzielnemu, szybkiemu wymyśleniu przez uczniów hipotez dotyczących rozwiązania danego problemu,
 - **metoda sytuacyjna** (metoda przypadków) - jest to szczegółowe rozpatrzenie określonego, typowego przypadku,
 - **metoda symulacyjna** (inscenizacja) - polega na udawaniu danej osoby, wykonywaniu jej wszelkich czynności.

Poniżej na wykresie zaprezentowano typologię metod nauczania z podziałem na metody: podające (słowne), aktywizujące, oglądowe oraz oparte na praktycznym działaniu.



Źródło: Szlosek F., *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, wyd. ITE, Radom 1995.

Jak zatem widać na powyższym schemacie, jak również w przedstawionej powyżej typologii metod wiele jest jej klasyfikacji i podziałów, w zależności od przyjętego kryterium oraz od poglądów osoby sporządzającej daną klasyfikację. Nie jednak o podziały czy typologię tu chodzi. Dla nauczyciela i ucznia ważne jest, aby ten pierwszy nie tyle znał daną metodę, co potrafił ją skutecznie zastosować podczas zajęć, jak również umiał stosować tzw. nauczanie polimetodyczne, a więc nauczania z zastosowaniem wielu metod nauczania. Dlatego właśnie poniżej zaprezentowane zostaną i omówione metody stosowane najczęściej we współczesnych szkołach.

Metody problemowe

Polegają na samodzielnym dochodzeniu uczniów do wiedzy, poprzez rozwiązywanie problemów o charakterze poznawczym, decyzyjnym lub praktycznym. Rozwiązywanie problemów wymaga od uczniów aktywności o charakterze produktywnym, a więc samodzielnego wytwarzania nowych informacji.

Metody problemowe umożliwiając funkcjonowanie wiedzy biernej, przekształcają ją w wiedzę czynną. Ponadto sprzyjają wykrywaniu nowych wiadomości.

mości i stosowaniu ich w praktyce. Wywołują one zaniepokojenie, zmuszają do analizy sytuacji, a tym samym do wyodrębnienia w niej danych już znanych, jak i nie znanych. W dalszej kolejności służą do wysunięcia przypuszczeń, co do sposobu rozwiązania problemu i sprawdzenie wartości tego rozwiązania.

Uczniowie samodzielnie poszukują wiedzy w toku wielostronnej aktywności, wywołanej sytuacją zadaniową lub problemową. Czynności wykonywane przez uczniów odbywają się na jednym z trzech poziomów poznania:

1. poziomie konkretnych - gdy poszukiwane są dane empiryczne,
2. poziomie modeli - gdy uczniowie próbują intuicyjnie lub świadomie tworzyć modele badanych układów. Polega to na ustosunkowaniu do siebie znanych elementów, układów i znanych związków między nimi, a następnie uzupełnianiu je wykrywanymi przez siebie elementami i związkami,
3. poziomie teorii - gdy formułowane są twierdzenia uogólniające efekty rozwiązania w postaci praw, prawidłowości, zasad czy norm działania praktycznego.

Obok klasycznej metody problemowej, w tej grupie wyróżnia się takie jej odmiany, jak: metoda sytuacyjna, metoda przypadków, metoda symulacji, burza mózgów.

W klasycznej metodzie problemowej możemy wyróżnić cztery etapy:

1. wytworzenie sytuacji problemowej,
2. formułowanie problemów i pomysłów ich rozwiązania,
3. weryfikację pomysłów na rozwiązanie,
4. porządkowanie i stosowanie uzyskanych wyników w nowych zadaniach o charakterze praktycznym lub teoretycznym (Pólturzycki, 2002, s. 172).

Pomiędzy nauczycielem a uczniem, w metodzie tej istnieje ciągła interakcja, której celem jest uruchomienie aktywności ucznia, wzbudzenie wiary w siebie i nabycie przez niego przekonania, że potrafi rozwiązać coraz trudniejsze problemy. Kluczowe w tej metodzie jest zainteresowanie słuchaczy problemem, a także udzielanie pomocy we wszystkich fazach jego rozwiązywania, systematyzowania i wykorzystywania nabytej wiedzy.

Metoda sytuacyjna

W metodzie tej uczniowie dokonują analizy opisu sytuacji zawierającej kilka głównych zdarzeń ściśle ze sobą powiązanych, umiejscowionych także w kontekście faktów drugorzędnych, uzupełniających. Objętość opisu sytuacji może być bardzo obszerna i wynosić nawet kilkaset stron maszynopisu.

Wskazane jest by do opisu dołączono wykaz literatury związanej tematycznie z omawianymi problemami i różnego rodzaju aneksy w postaci dodatkowych informacji. Najczęściej prowadzący zajęcia pozyskuje opisy w gotowej formie na przykład dokumentacji hotelowej związanej z pobytem gościa. Uczniowie otrzymują opis na kilka dni przed lekcjami i analizują go samodzielnie w domu. W toku zajęć następuje dyskusja nad zawartymi w opisie problemami i przyjęcie określonego rozwiązania lub stosownej decyzji.

W metodzie sytuacyjnej możemy wyodrębnić następujące ogniwa:

1. Przygotowanie (pozyskanie opisu sytuacji przez nauczyciela):
 - dostatecznie wczesne przekazanie opisu sytuacji uczniom, celem zapoznania się z jego treścią,
 - analiza opisu sytuacji przez słuchaczy wraz ze wszystkimi załącznikami.
2. Wyjaśnienie uczącym się istoty metody sytuacyjnej, polegająca na dyskusji nad problemami zawartymi w opisie, zgodnie z treścią pytań.
3. Wybór wspólnego rozwiązania lub podjęcie określonej decyzji oraz uzasadnienie dokonanego wyboru.
4. Ocena prawidłowości wnioskowania uczniów obejmująca:
 - sposób formułowania myśli i umiejętności wyrażania własnych sądów przez ucznia,
 - poziom aktywności, liczba wypowiedzi świadcząca o rzetelności w zapoznaniu się z opisem sytuacji,
 - umiejętność wnioskowania,
 - kulturę dyskusji (Bereźnicki, 2007, s. 268).

Metoda symulacyjna

Metoda symulacji polega na przedstawieniu wybranego fragmentu rzeczywistości w sposób uproszczony, ułatwiający jego obserwację lub manipulowanie nim. Symulacja służy kształtowaniu w uczniach umiejętności gruntownej analizy różnych problemów, które w przeszłości stanowiły dla kogoś problem rzeczywisty.

Zastosowanie metody symulacji pozwala słuchaczom na wykonanie określonego zadania praktycznego po raz pierwszy, na zobaczenie jak należy to robić, na przedyskutowanie ewentualnych wątpliwości, wypracowanie optymalnego algorytmu wykonywania czynności oraz skonfrontowanie różnych doświadczeń zawodowych, teorii i praktyki. Zadanie w ramach symulacji może być wykonywane wielokrotnie, przy zmieniających się warunkach.

Symulacja uczy myślenia, wpływa na doskonalenie umiejętności związanych z różnymi sytuacjami zawodowymi. Daje ona takie możliwości zarówno uczniom uczestniczącym w symulowanej scenie, jak i obserwatorom, którzy wypowiadają się w dyskusji podsumowującej przebieg zajęć. Prawidłowy przebieg symulacji wymaga wcześniejszego jej przygotowania przez prowadzącego oraz przestrzegania określonej chronologii zajęć (Pólturzycki, 2002, s. 173).

Chronologia zajęć składa się z następujących punktów:

- przedstawienie celu, struktury i organizacji zajęć,
- rozbudowanie motywacji słuchaczy wokół celu,
- prezentacja scenariusza symulacji (scenki),
- wyznaczenie osób odgrywających role (aktorów),
- przekazanie zadań aktorom i obserwatorom,
- objaśnianie ewentualnych wątpliwości dotyczących zadań,
- prezentacja pomocy dydaktycznych (rekwizytów do symulacji),
- przygotowanie miejsca na potrzeby symulacji,
- symulacja właściwa,
- udzielanie głosu aktorom - pierwsze szybkie wypowiedzi związane z odgrywanymi rolami,
- udzielanie głosu obserwatorom - wypowiedzi dotyczące zaobserwowanych zachowań aktorów w czasie odgrywania ról, a także własnych rozwiązań rozpatrywanego problemu,
- wartościowanie i wybór optymalnego rozwiązania problemu na forum grupy,
- ocena stopnia realizacji założonych celów lekcji,
- zapowiedź tematu następnych zajęć.

W trakcie omawiania i oceny realizacji symulacji można wykorzystać ocenę trójczłonową. Polega ona na tym, że symulacje oceniają po kolei odgrywający poszczególne role, obserwatorzy i prowadzący zajęcia nauczyciel. Taka technika pozwala na zaktywizowanie większej grupy uczestników co może skutkować wartościowaniem i wyborem najlepszego rozwiązania określonego problemu (Bereźnicki, 2007, s. 270).

Metoda symulacji pozwala na podnoszenie operatywności i trwałości zdobywanej przez słuchaczy wiedzy. Uczestnicy obok poznawania suchych faktów, uzyskują wiedzę o warunkach, w jakich fakty te miały miejsce oraz prawidłowościach, którym podlegają.

Burza mózgów

Polega ona na postawieniu uczącym się jednego i tylko jednego problemu do rozstrzygnięcia. Zadaniem uczących się jest znalezienie jak największej liczby różnorodnych często niekonwencjonalnych pomysłów jego rozwiązania. Pomysły mogą być zaskakujące, co stwarza atmosferę swobody i współzawodnictwa.

Warunkiem podtrzymania atmosfery pełnej swobody jest uwzględnianie nawet najbardziej niedorzecznych propozycji. Wskazane jest, by zespół biorący udział w zajęciach składał się zarówno ze specjalistów dobrze znających dziedzinę, w obszarze której prowadzona jest dyskusja, jak i z laików, których spojrzenie na omawiany problem może zburzyć wszelkie schematy myślowe specjalistów.

W celu właściwej realizacji zajęć metodą burzy mózgów niezbędne jest przestrzeganie poniższych zasad:

- pomysły powinny być zgłaszane śmiało, nawet jeśli proponowane rozwiązanie „na pierwszy rzut oka” wydaje się absurdalne i niedorzeczne,
- proponowanych pomysłów w momencie ich zgłaszania nie należy uzasadniać,
- zgłaszane pomysły nie powinny być komentowane przez prowadzącego zajęcia i uczestników,
- wszystkie pomysły muszą być skrupulatnie rejestrowane,
- jednocześnie można zgłosić tylko jeden pomysł (Tamże, s. 267).

Cechą charakterystyczną metody burzy mózgu, w ujęciu klasycznym jest oddzielenie fazy gromadzenia pomysłów od fazy ich wartościowania. Wynika to z przekonania, że odroczone wartościowanie zapobiega hamującemu wpływowi oceny przy podejmowaniu decyzji: *Czy dany pomysł „zgłosić czy może nie”*.

W metodzie burzy mózgów proces rozwiązywania problemu odbywa się według poniższych ogniw:

- wprowadzenie wstępne, określenie problemu, zadania lub zagadnienia,
- zgłaszanie i rejestrowanie pomysłów,
- wartościowanie zgłoszonych propozycji, dokonanie wyboru najlepszego pomysłu lub opracowanie syntezy kilku ciekawych pomysłów,
- sformułowanie uzasadnienia dokonanego wyboru (Bereźnicki, 2011, s. 134).

Dyskusja dydaktyczna

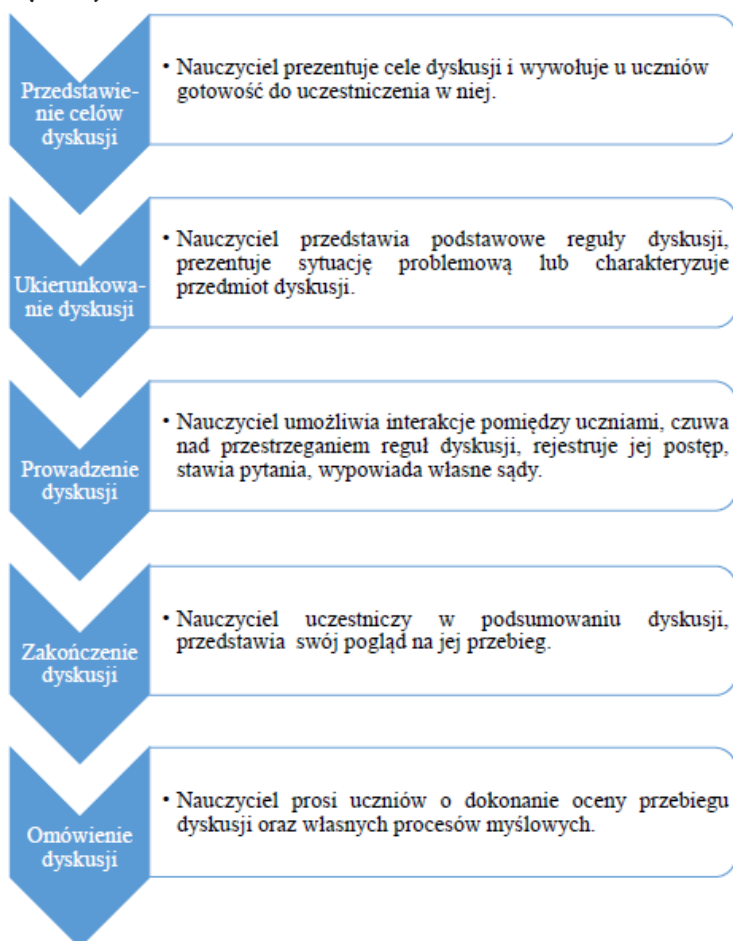
Jej istota polega na zorganizowanej wymianie myśli i poglądów w grupie na określony temat. Jest ona także nauką wyrażania własnego zdania wśród uczestników, odpowiedniego argumentowania oraz poszanowania dla przeko-

nań innych. Korzystanie przez prowadzącego zajęcia z ten formy aktywności uczniów zwiększa efektywność i skuteczność nauczania. Dyskusja jest metodą, która może pojawiać się w różnych modelach kształcenia i w rozmaitych sytuacjach dydaktycznych.

We współczesnej szkole dyskusję w dowolnej formie organizują nauczyciele, którzy chcą ograniczyć własne wypowiedzi i zmotywować uczniów do samodzielnego rozwiązywania różnych problemów (Pólturzycki, 2002, s. 170).

Na poniższym rysunku przedstawiono główne fazy dyskusji dydaktycznej oraz postępowanie nauczyciela prowadzącego zajęcia, celem zobrazowania właściwego przeprowadzenia dyskusji, aby przyniosła ona zamierzony cel.

Fazy dyskusji:

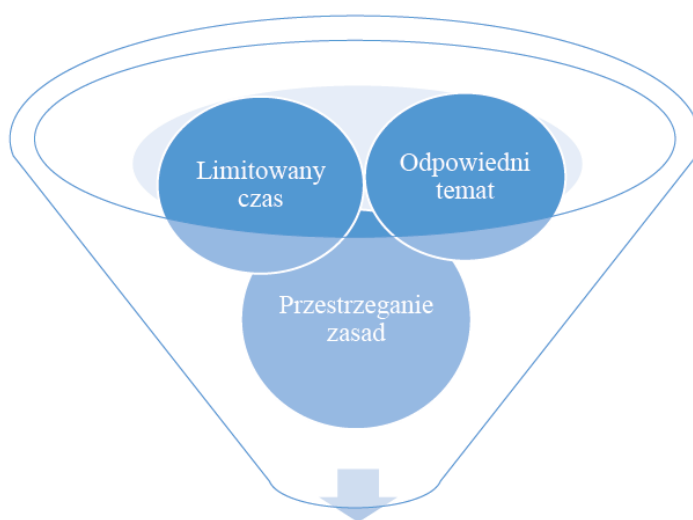


Źródło: Opracowanie własne.

Dyskusja dydaktyczna rozwija następujące umiejętności:

- dokładne i konkretne formułowanie własnych myśli, odnoszenie się wyłącznie do faktów,
- słuchanie innych oraz nie wchodzenie w słowo innym wypowiadającym się uczestnikom dyskusji,
- dobór trafnych argumentów i ocenianie ich wartości,
- analizowanie i ocenianie faktów,
- rozumienie innych ludzi i szacunek do ich poglądów,
- korzystanie z doświadczeń innych,
- wymiana poglądów,
- przygotowanie do pracy w grupie,
- unikanie sprzeczek i personalnych ataków innych uczestników dyskusji.

Aby uzyskać pozytywny efekt z dyskusji dydaktycznej, należy przestrzegać kilku zasad, które zostały przedstawione na poniższym rysunku:



POZYTYWNY EFEKT

Źródło: Opracowanie własne.

Dyskusja pozwoli poznać stosunek uczniów do problemu oraz różne punkty widzenia, ale nie musi dać jednego rozwiązania, może być ich wiele.

Pogadanka

Polega na rozmowie nauczyciela z uczniami, przy czym nauczyciel jest osobą kierującą rozmową. Gdy standardowo zadajemy pytanie, to nie znamy na nie odpowiedzi i chcemy ją uzyskać od osoby, do której owo pytanie zostało skierowane. W pogadance natomiast nauczyciel zna odpowiedzi na wszystkie zadawane uczniom pytania.

Ze względu na rolę dydaktyczną, jaką spełnia ta metoda wyróżnia się następujące jej zastosowanie:

- pogadanka wstępna - ma na celu przygotowanie uczniów do pracy, wytworzenie stanu gotowości do poznania czegoś nowego, a także do zorganizowania klasy do pracy nad tą nowością.
- pogadanka przedstawiająca nowe wiadomości - przeprowadzana w formie rozmowy, w której należy zaktywizować uczniów do przyswajania nowych treści. Rola nauczyciela polega na przekazaniu nowych wiadomości w sposób możliwie najprostszy do zrozumienia przez wszystkich słuchaczy.
- pogadanka utrwalająca - polega na operowaniu materiałem przyswojonym uprzednio, lecz wymagającym konfrontacji ze sobą oraz zintegrowania w ramach jakichś większych całości. Myślenie polega tu na dochodzeniu do szerszych uogólnień (Kupisiewicz, 2002, s. 134).

Gry i zabawy dydaktyczne

Gra dydaktyczna wg. W. Okonia: *jest odmianą zabawy, polegającą na respektowaniu ściśle ustalonych reguł, przyzwyczajając do przestrzegania tych reguł* (Okoń, 2002, s. 265).

Funkcje wychowawcze gier dydaktycznych:

- uczy poszanowania przyjętych norm,
- umożliwia współdziałanie,
- sprzyja uspołecznieniu,
- uczy zarówno wygrywania, jak i przegrywania (Kupisiewicz, 2002, s. 150).

Zabawa dydaktyczna - jest opracowywana według określonego wzoru przez dorosłych, prowadząca do rozwiązania założonego w niej zadania. Jest to najczęściej gra umysłowa, której celem jest rozwijanie w uczniu zdolności poznawczych.

Przykłady zabaw dydaktycznych:

- loteryjki,
- układanki,
- rebusy,
- krzyżówki.

Charakterystyczne cechy zabaw lub gier dydaktycznych:

- czas trwania,
- liczba uczestników,
- tematyka, na której oparta jest gra lub zabawa,
- rodzaj i ilość zadań, oraz tempo ich wykonywania,
- jakości i ilości obowiązujących w grze, zabawie prawideł,
- stosunek i zależności między uczniami, w toku rozwijającej się gry lub zabawy,
- sposobu wprowadzania i kierowania zabawą przez nauczyciela.

Wyróżniamy następujące rodzaje gier:

- symulacyjne - polegające na odtwarzaniu złożonych sytuacji problemowych. Są to najczęściej różnego rodzaju gry strategiczne. Przedmiotem symulacji jest w nich określona rzeczywistość. Uczą, że podjęcie określonych działań wpływa na zmianę tej rzeczywistości.
- decyzyjne - służą wyrabianiu u uczniów umiejętności wszechstronnego analizowania problemów, składających się na pewną określoną sytuację, podejmowania na tej podstawie odpowiednich decyzji oraz wskazywania przewidywanych następstw poczynań zgodnych z tymi decyzjami.
- psychologiczne - stwarzają możliwość ćwiczenia nowych zachowań, są okazją do uzewnętrzniania nowych umiejętności w sytuacjach pozbawionych stresu, zachęcają do podejmowania prób zmiany zachowań. Najczęściej stosowaną grą psychologiczną jest psychodrama, czyli odgrywanie krótkich scenek na określony temat, czasem w oparciu o przygotowany wcześniej scenariusz. Metoda ta stosowana jest zwykle wtedy, gdy zależy nam na odwołaniu się do uczuć, jakie towarzyszą uczniom w określonych, trudnych sytuacjach życiowych.

Praca w grupach

Jedną z najbardziej lubianych przez uczniów form pracy podczas lekcji. Nauczyciel w inny sposób przygotowuje się do przeprowadzenia takiej lekcji. Opracowuje materiały przed lekcją, a w trakcie zajęć opuszcza swoją rolę eksperta.

Celem pracy grupowej jest:

- zaspokojenie potrzeb rozwojowych uczniów związanych z aktywnością poznawczą, społeczną, emocjonalną i artystyczną,
- uczenie się od siebie nawzajem,
- uczenie się podejmowania decyzji samodzielnych i uzgodnionych w wyniku negocjacji,
- rozwijanie umiejętności współpracy, współdziałania i współodpowiedzialności,
- przeciwdziałanie izolacji niektórych uczniów,
- stworzenie szansy na pokonanie własnej nieśmiałości,
- aktywizowanie uczniów,
- zachęcanie do twórczych poszukiwań podczas rozwiązywania problemów,
- integrowanie zespołu klasowego.

Nauczyciel podczas zajęć wchodzi w rolę:

- doradcy - będącego do dyspozycji uczniów podczas wykonywania zadania,
- animatora - inicjującym metody, przedstawia cele uczenia się i przygotowuje materiał,
- obserwatora i słuchacza - obserwującym uczniów przy pracy i dzieli się z nimi swoimi spostrzeżeniami,
- partnera - gotowego modyfikować przygotowaną wcześniej lekcję w zależności od sytuacji w klasie.

Rodzaje grup:

- grupa jednorodna,
- grupa o zróżnicowanym poziomie,
- grupa koleżeńska,
- grupa doboru celowego,
- grupy zmienne losowe.

Dobór uczniów w grupy, nauczyciel organizuje zależnie od celu i założeń lekcji. Słuchacze podczas pracy pełnią różne funkcje, aby zespół dobrze funkcjonował muszą zostać obsadzone wszystkie role. Podejmowanie decyzji w grupie odbywa się poprzez ustalenie przydziału ról.

Prawidłowo zorganizowana praca w grupie umożliwia właściwe relacje i współdziałanie między nauczycielem i uczniami. Podczas zespołowego roz-

wiązywania zadań, często ma miejsce konfrontacja różnych punktów widzenia, w wyniku czego dynamizuje się aktywność poznawcza uczniów, prowadząca w konsekwencji do nowych sposobów rozumowania: argumentowania, wyjaśniania i formułowania myśli. Waleorami wychowawczymi pracy w grupie jest rozwijanie poczucia wspólnoty i współdziałania z zespołem, co przeciwdziała rozwojowi skłonności egoistycznych i egocentrycznych kształtujących się pod wpływem współzawodnictwa indywidualnego. Niepowodzenie zespołowe jest mniej przykre niż indywidualne, a porażka doznana przez grupę nie wytwarza poczucia mniejszej wartości, będącego nieraz następstwem niepowodzeń szkolnych.

Aby praca w grupach odniosła oczekiwane efekty, spełnione musi być kilka warunków, które zaprezentowano na poniższym rysunku:



Źródło: Opracowanie własne.

Należy pamiętać o tym, by grupa miała możliwość przedstawienia i zaprezentowania wyników swojej pracy. Bardzo ważne jest opracowanie z uczniami zasad pracy w grupach. Wspólne ustalenie i zatwierdzenie zasad ułatwia ich przestrzeganie. Ważne, by na kolejnych lekcjach, zorganizowanych w grupach, role zmieniały się. Niech każdy uczeń ma szansę sprawdzenia się i treningu. Nauczyciel organizując pracę w grupach staje się koordynatorem działań uczniów, człowiekiem, który pomaga, udziela wskazówek, osobą, przy pomocy

której uczniowie mogą uczyć się samodzielnie i aktywnie. Nauczyciele powinni przerywać pracę w grupie tylko wówczas, gdy przekonani są o tym, że jest to konieczne.

Studium przypadku

Z języka angielskiego: *case study*. W literaturze funkcjonuje również jako: analiza przypadku. Metoda *case'owa*, polega na analizowaniu i omawianiu prawdziwych sytuacji. Podczas analizowania przypadków nie ma sztywnych reguł i zasad.

Korzyści płynące ze studium przypadków:

- rozwijanie umiejętności kreatywnego i krytycznego myślenia,
- uczy dostrzegania problemów w złożonym kontekście,
- uczy myślenia ciągami konsekwencji podjętych decyzji,
- pozwala rozpatrywać problemy wielostronnie.

Istota metody przypadków sprowadza się do analizy, a następnie do dyskusji na temat zdarzenia (przypadku). Stosując tę metodę nie podaje się uczniowi nowego materiału lecz przedstawia sytuację problemową wziętą z życia codziennego. Zadaniem uczniów jest rozpatrzenie na podstawie opisu i załączonych do niego pytań przypadku, rozwiązanie podstawowych problemów lub wyjaśnienie zdarzenia. W dalszej kolejności uczniowie formułują pytania związane z sytuacją, a nauczyciel udziela wyjaśnień. W tym momencie następuje właściwy proces poszukiwania odpowiedzi na pytania. Odbywa się to w toku dalszej dyskusji, gdy zostaje ustalony problem główny i warunki determinujące jego rozwiązanie. W sytuacji braku poprawnego rozwiązania lub ustalenia kilku możliwych wariantów, zadaniem nauczyciela jest przedstawienie prawidłowego rozwiązania problemu. Zestawienie i porównanie rozwiązań proponowanych przez uczniów z rozwiązaniem prawidłowym, stwarza dodatkowo możliwości wykrycia błędów w rozumowaniu uczniów (Okoń, 2003, s. 263).

Analizowanie przypadków jest tak samo istotne jak sama treść przypadku, dlatego też dyskusja w grupie jest częścią tej metody. *Case* przedyskutowany w grupie uświadamia, że nie ma tylko słusznych rozwiązań, żadnych reguł, które można w każdej kwestii zastosować, nie ma też specyficznych sytuacji, w których nie można zastosować doświadczenia i uznanych teorii. Studium przypadków pozwala na urzeczywistnienie problemu, a co za tym idzie umożliwia połączenie wiedzy teoretycznej z realiami i współzależności między zjawiskami. Poza tym studium przypadków pozwala uczniom na budowanie zaufania do własnych umiejętności, rozwija zdolność podejmowania decyzji, porozumiewania się i pracy w warunkach konkurencji.

Cele analizy przypadku:

- rozwiązanie problemu,
- zastosowanie wiedzy w praktyce,
- wnioski do dalszej pracy.

Procedura przeprowadzenia studium przypadków:

- identyfikacja problemu,
- ustalenie celu,
- postawienie hipotezy,
- przewidziany wynik,
- ustalenie sposobu uzyskania danych,
- określenie czasu na badania,
- źródła,
- działania,
- gromadzenie danych,
- analiza,
- wyciągnięcie wniosków (Tamże, s. 263).

Zalety metody *case'owej*:

- możliwość wyboru i uściślenia grupy badanych,
- dostosowania procedur do własnych potrzeb,
- praktyczne zalety, związane z mniejszą liczbą badanych, a co się z tym wiąże z mniejszymi nakładami finansowymi,
- łatwiejsze zastosowanie wniosków, gdyż dotyczą wybranej przez nas grupy osób.

Analiza SWOT

Jedna z najbardziej popularniejszych technik analitycznych, służąca do porządkowania informacji i rozwiązywania zagadnień problemowych. Znajduje zastosowanie we wszystkich obszarach planowania strategicznego, jako uniwersalne narzędzie pierwszego etapu analizy strategicznej.

Technika analityczna SWOT polega na posegregowaniu posiadanych informacji o danym problemie na cztery grupy (cztery kategorie czynników strategicznych):

- **S** (*Strengths*) - mocne strony: wszystko to co stanowi atut, przewagę, zaletę analizowanego problemu,

- **W** (*Weaknesses*) - słabe strony: wszystko to co stanowi słabość, barierę, wadę analizowanego problemu,
- **O** (*Opportunities*) - szanse: wszystko to co stwarza dla analizowanego problemu szansę korzystnej zmiany,
- **T** (*Threats*) - zagrożenia: wszystko to co stwarza dla analizowanego problemu niebezpieczeństwo zmiany niekorzystnej.

Analiza SWOT



Źródło: http://pl.wikipedia.org/wiki/Analiza_SWOT.

Informacja, która nie odpowiada żadnej z wymienionych grup jest pomijana jako: informacja nieistotna strategicznie. Wszystkie posegregowane informacje zostają zapisane w tabeli, podzielonej na cztery części, według podziału dokonanego wcześniej. Dwie lewe części tabeli zawierają pozytywne czynniki, a prawe pozostałe dwie kategorie czynników negatywnych.

Istniejąco najmniej trzy ujęcia, wyjaśniające czym różni się górną połowę tabeli od dolnej (a więc mocne strony od szans, a słabe strony od zagrożeń).

1. mocne i słabe strony, to czynniki wewnętrzne, szanse i zagrożenia - to czynniki zewnętrzne,
2. mocne strony i słabe strony to cechy stanu obecnego, a szanse i zagrożenia, to spodziewane, przyszłe rezultaty,
3. mocne strony i słabe strony to czynniki zależne od nas (te, na które mamy wpływ), a szanse i zagrożenia, to czynniki obiektywne, na które nie mamy bezpośredniego wpływu.

Analiza SWOT daje dobry rezultat przy zastosowaniu każdego z trzech wymienionych ujęć, pod warunkiem, że jest ono stosowane konsekwentnie i świadomie. Jednak najczęstszym błędem w praktyce stosowania techniki SWOT jest mieszanie trzech ujęć.

Poprawne zaszeregowanie posiadanych na wstępie informacji jest kluczowe do uzyskania prawidłowych wniosków płynących z analizy. Dzięki temu zidentyfikujemy tzw. silne powiązania, obszary problemowe w obrębie, których można rozpocząć tworzenie rozwiązań, czy obszary strategii cząstkowych. Czyni to z analizy SWOT, nie tylko narzędzie analityczne, ale również dobre narzędzie do planowania dalszej strategii.

ANALIZA SWOT	szanse	zagrożenia
siły	strategia agresywna	strategia konserwatywna
słabości	strategia konkurencyjna	strategia defensywna

Źródło: Opracowanie własne.

Analizę SWOT można traktować jako specyficzny schemat wnioskowania, w ramach którego korzysta się z wielu innych technik.

Metaplan

Jest metodą dyskusji, polegającą na stworzeniu plakatu, który będzie skrótowym opisem przeprowadzonej podczas zajęć debaty w grupie na wybrany temat. Zaletą tej metody, jest możliwość stworzenia metaplanu w zarówno dużych, jak i małych zespołach. Obowiązująca zasada podczas tworzenia plakatu to, jego podział na cztery obszary. Każdy z nich odpowiada na inne pytanie dotyczące analizowanego problemu.

- obszar 1: odpowiada na pytanie: *jak jest?* W tym miejscu uczniowie opisują aktualny stan rzeczy,
- obszar 2: odpowiada na pytanie: *jak powinno być?* Tutaj słuchacze umieszczają informację o stanie idealnym,
- obszar 3: odpowiada na pytanie: *dlaczego nie jest tak, jak być powinno?* Zamieszczone zostają w tym miejscu przyczyny rozbieżności między stanem faktycznym a idealnym,
- obszar 4: odpowiada na pytanie: *co zrobić, żeby tak było?* Tu zostają wyciągnięte wnioski oraz myśli, które mają służyć za bodziec do dalszego działania.



Źródło: Opracowanie własne.

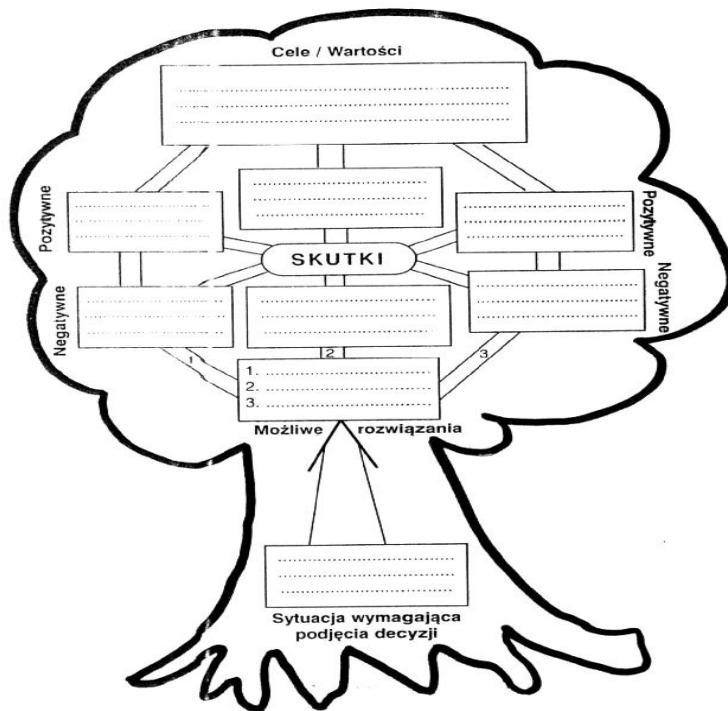
Zalety metaplanu:

- daje szerokie spojrzenie na problem,
- uczy współpracy w grupie,
- daje możliwość wypowiedzi każdemu członkowi grupy,
- przygotowuje do pracy badawczej,
- wzbudza zainteresowanie i zaangażowanie każdego członka grupy,
- przełamuje wewnętrzne opory,
- uczy wnioskowania i zwięzłego formułowania myśli,
- „wymusza” czytanie ze zrozumieniem,
- kształci umiejętność analizy i porządkowania informacji,
- kształci dokładność i staranność,
- uczy planowania,
- systematyzuje wiedzę,
- daje możliwość porównywania poglądów członków grupy ze wzorcem,
- uzupełnia wiadomości uczestników na zadany temat,
- zwiększa efektywność pracy,
- uczy odpowiedzialności,
- pozwala na wizualizację dyskusji,

- pozwala różnicować zadania dla grup,
- jako nowoczesna forma pracy budzi zainteresowanie.

Drzewko decyzyjne

Kolejna z metod graficznego zapisu dyskusji nad postawionym problemem to drzewko dyskusyjne. Znajduje swoje zastosowanie w we wszystkich sytuacjach, w których należy dokonać wyboru. Uczniowie analizują cały problem, zastanawiając się nad skutkami rozwiązań i je oceniają. Słuchacze sami poszukują rozwiązań, nauczyciel gra jedynie rolę mediatora i eksperta.



Źródło: http://polskiwginnazjum.republika.pl/drzewko_dec.htm (29.06.2014 r.).

Etapy tworzenia drzewka decyzyjnego:

- określenie problemu i wpisanie go w pień drzewa,
- sformułowanie celów najbardziej istotnych dla podejmujących decyzję uczniów i zapisanie ich w koronie drzewa,
- propozycje rozwiązań umiejscawiamy w gałęziach drzewa,

- zapisanie pozytywów i negatywów każdego z zaproponowanych rozwiązań,
- podjęcie najlepszej decyzji.

Po stworzeniu drzewka, każda z grup prezentuje swoje efekty. Nauczyciel komentuje prace poszczególnych grup. Drzewko decyzyjne można wykonywać w grupie lub indywidualnie.

Metoda kuli śniegowej

Kula śnieżna to metoda skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacjach własnego punktu widzenia oraz efektywnego współdziałania w zespole i pracy grupie.

Przebieg: Na początku grupa zostaje podzielona na pary. Każda para siada w dowolnym miejscu i otrzymuje kilka minut na rozmowę dotyczącą, ustalonego wcześniej zagadnienia.

Po kilku minutach każda para wyszukuje drugą parę i rozmawiają one ze sobą przez kolejne kilka minut.

Kolejnym etapem dyskusji jest łączenie się czwórek w grupy ośmioosobowe i ponowna wymiana poglądów przez kilka minut.

Dyskusję kończą relacje przedstawicieli grup o przebiegu pracy - prezentowane są 3 główne wnioski z rozmowy (mogą one zostać zapisane na tablicy).

Drama

W języku angielskim, z którego zapożyczyliśmy termin, drama to przede wszystkim: sztuka teatralna, dramat, teatr. Takim też jest źródło słów dramy jako działania edukacyjnego. Podstawą dramy, w ostatnim znaczeniu, jest uczenie się przez doświadczenie, dokonujące się w wyniku aktywności twórczej uczestników zajęć.

Drama jest metodą dydaktyczno - wychowawczą angażującą w działanie wiedzę o świecie, tworzącą nowe jej jakości w związku z wykorzystaniem wyobraźni, emocji, zmysłów i intuicji. Istotę metod stanowi rozgrywanie w różnych możliwych rolach nowych, nieznanych częściej, nieraz trudnych sytuacji, w celu ich zrozumienia, zdobycia lub pogłębienia wiedzy o świecie, zachowaniu innych ludzi oraz konstruowaniu własnej hierarchii wartości (Bereźnicki, 2011, s. 141).

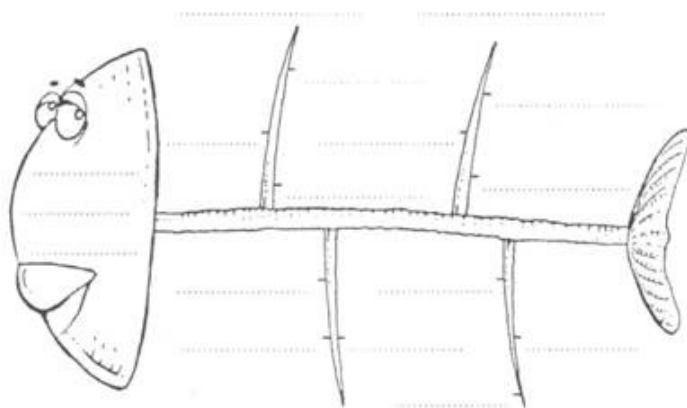
Klasyfikacja poziomów dramy ze względu na stopień złożoności organizacji zajęć, przedstawia się następująco:

- ćwiczenia wstępne:
 - gry i zabawy,
 - proste doświadczenia,
 - wprawki dramatyczne,
 - ćwiczenia dramowe,
 - inne formy artystyczne;
- gry dramowe;
- teatr;
- drama właściwa.

Rybi szkielet

Metoda – rybi szkielet, znana również pod nazwą metody przyczyn i skutków. Jej przebieg jest bardzo prosty. Nauczyciel na tablicy lub brystolu rysuje szkielet ryby, w głowę wpisując problem do rozwiązania. Uczniowie wymieniają przyczyny powstania danego problemu, wpisując je w tzw. duże ości. Nauczyciel dzieli uczniów na tyle grup ile jest „dużych ości”. Każda grupa zajmuje się czynnikiem z jednej, wybranej dużej ości, starając się odnaleźć przyczyny, które ten czynnik wywołały. Przedstawiciele grup wpisują szczegółowe czynniki w małe ości schematu. Z tych natomiast wybierane są najistotniejsze. Dzięki nim uczniowie wyciągają wnioski i rozwiązują problem.

Schemat rybiego szkieletu



Źródło: <http://www.zs.dynow.pl/publikacje/weronikap/wm.html> (29.06.2014 r.).

Mapa myśli

Mapy myśli to kilkunastoletni system notowania, który pobudza w niezwykle sposób obie półkule mózgu. Standardowy, linearny system notowania odwołuje się wyłącznie do lewej, „logicznej” półkuli, pomijając „twórczą” półkulę prawą. O mapie myśli wspomniano już w podrozdziale dotyczącym uczenia się. Warto zwrócić tu uwagę na kwestię dotyczącą półkul mózgu ludzkiego.

Lewa półkula (nazywana logiczną lub techniczną) odpowiada za:

- słowa,
- liczby,
- logikę,
- hierarchię,
- linearność,
- zbiory,
- analizę.

Prawa półkula (twórcza lub artystyczna) odpowiada za:

- świadomość przestrzeni,
- rytm,
- obraz całości,
- wyobraźnię,
- postrzeganie kolorów,
- marzenia,
- postrzeganie rozmiarów.

Mapy myśli stworzono by odwzorowywać na papierze proces myślowy. Jest to odwzorowanie bardzo uproszczone, bo proces myślowy jest wielowymiarowy. Jednak lepiej oddaje, to co zachodzi w naszej głowie, niż zwykłe notatki linearne. I to jest sekret skuteczności tej techniki. Człowiek nie myśli i nie potrafi myśleć w sposób linearny, dlatego tworzenie i korzystanie z takich notatek w dużym stopniu obciąża moc mózgu, co prowadzi do niepotrzebnego zmęczenia. Mapy myśli w znaczny sposób ograniczają niepotrzebne operacje wymuszane na naszym mózgu. Okazuje się, że stosując mapy myśli oszczędzamy w stosunku do notowania linearnego 50- 95% czasu notując i 90% czytając notatki, co jest niebywałą zaletą tej metody.

Zasady tworzenia map myśli:

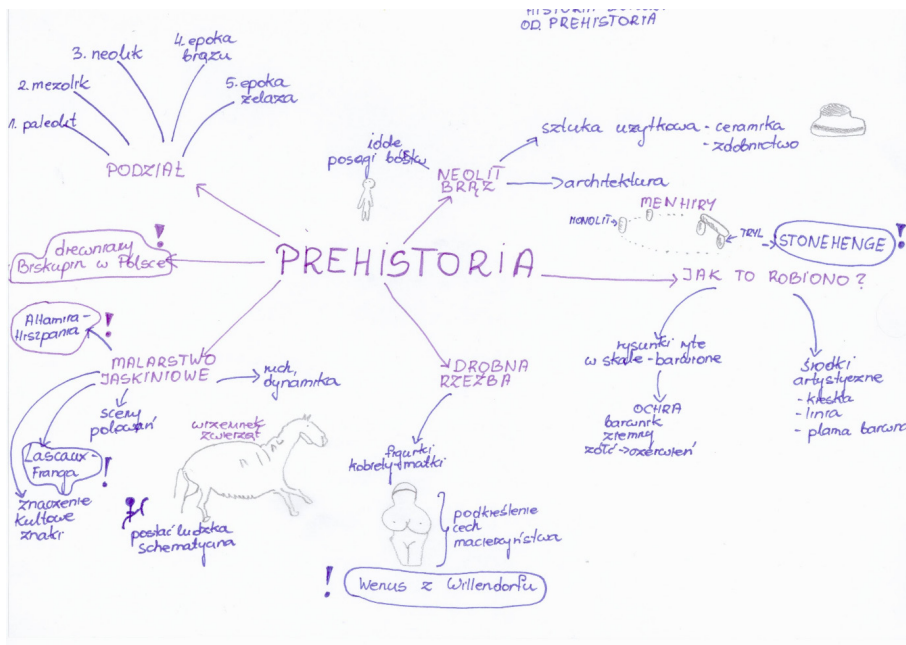
- rozpoczynamy od obrazka tematu na środku kartki,
- używamy obrazków, symboli i kodów do wyrażania pojęć,
- różnicujemy ważność słów pisząc je wielkimi lub małymi literami,
- na jednej linii zapisujemy tylko jeden obrazek, słowo, kod czy symbol,
- linie nie muszą wychodzić ze środkowego symbolu czy obrazka i być ze sobą połączone. Im dalej od centrum, tym cieńsze linie ponieważ im dalej od centrum, tym bardziej szczegółowe zagadnienia,
- linie rysujemy tej samej długości co słowo/symbol,
- używamy kolorów do tworzenia map myśli,
- kreujemy własny styl tworzenia map myśli,
- zaznaczamy lub w inny sposób wyróżniamy powiązania jednego elementu z drugim,
- dla poprawy czytelności map stosujemy numerowanie i hierarchię.

Zastosowanie map myśli:

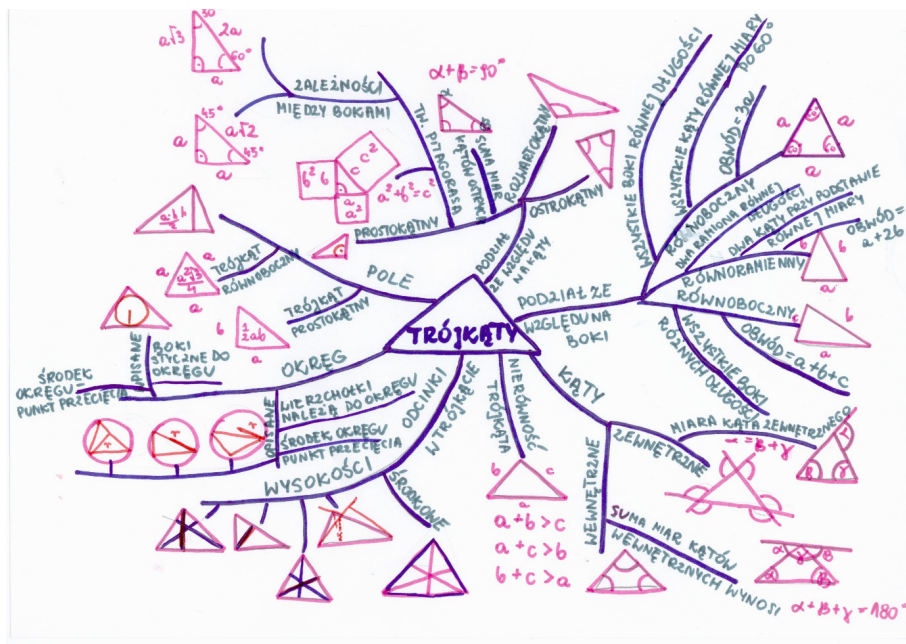
- tworzenie notatek i odtwarzanie wiadomości, ponieważ mapy myśli przechowują informacje w podobny sposób jak pamięć ludzka, co pomaga w ich odtworzeniu. W związku z tym są bardzo popularną formą nauki, stosowaną przed egzaminami, wśród uczniów i studentów,
- rozwiązywanie problemów i planowanie dlatego, że znajdują swoje zastosowanie w analizie SWOT i sprawdzają się lepiej niż tradycyjne tabele. Natomiast odpowiednie przyporządkowanie problemów, ułatwia planowanie,
- kreatywność, gdyż otwarta i stymulująca myślenie forma map myśli, pozwala na dostrzeganie słabo zgłębnionych obszarów wiedzy oraz rodzi nowe pomysły pojawiające się w trakcie pracy,
- prezentacje, ponieważ mapy stworzone w czytelny i zrozumiały sposób, mogą być wykorzystywane do prowadzenia prezentacji, które wzbogacą nasze wystąpienie i wzbudzą zainteresowanie wśród odbiorców.

W porównaniu z tradycyjnymi metodami, mapy myśli oszczędzają czas, w wyjątkowo wyrazisty sposób pokazują związki między koncepcjami, przyciągają uwagę odbiorców. Dodatkowo wykorzystują elementy wspomagające zapamiętywanie, słowa kluczowe, są łatwe w odtwarzaniu i modyfikacji.

WYBRANE PROBLEMY DYDAKTYCZNO-METODYCZNEGO
FUNKCJONOWANIA NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY



Źródło: Opracowanie własne.



Źródło: Opracowanie własne.

Pokaz

Pokaz to metoda dydaktyczna służąca do nauczania prostych czynności nawykowych. Istotą tej metody jest wzorowe zaprezentowanie danej czynności przez szkoleniowca wraz z dokładnym omówieniem poszczególnych elementów, składających się na całość. Następnie ćwiczenie zaprezentowanego zachowania przez słuchaczy podczas zajęć, aż do ukształtowania właściwego nawyku.

Metoda pokazu, połączonego z ćwiczeniami, powinna być stosowana przy tematach kształtujących u uczniów umiejętności o charakterze typowo ruchowym. Zajęcia prowadzone metodą pokazu powinny być realizowane w małych grupach, umożliwiających odpowiednią obserwację. Obserwacja musi być zorganizowana w taki sposób, by wszyscy słuchacze mogli dokładnie obejrzeć demonstrowaną czynność, wiedzieli co i jak mają podpatrywać oraz co jest najważniejsze w pokazywanej czynności. Tempo pokazu należy dostosować do realiów i wymogów obserwacji, tak by uczestnicy mogli dokładnie zapoznać się z pokazywanymi czynnościami, aż do zrozumienia istoty i techniki jej wykonania (Żegnałek, 2005, s. 176).

Po zakończeniu pokazu wszyscy uczestnicy zajęć powinni przećwiczyć pod nadzorem wykładowcy określone czynności. W prawidłowo prowadzonych zajęciach metodą pokazu powinny wystąpić poniższe ogniwa:

- zapoznanie uczniów z celami, strukturą i organizacją zajęć,
- umotywowanie słuchaczy do aktywnego uczestnictwa w zajęciach,
- demonstracja czynności w normalnym tempie,
- pokaz cząstkowy wynikający z analizy czynności z komentarzem,
- uwydatnianie ukrytych dla oka obserwatora trudności wykonania (zwolnione tempa prezentacji),
- dwukrotne powtórzenie pokazu całej czynności (pierwszy raz w tempie zwolnionym, drugi w normalnym),
- ćwiczenie czynności przez uczniów pod nadzorem nauczyciela,
- sprawdzenie wyników pokazu poprzez kontrole umiejętności praktycznego wykonania nauczonej czynności przez wskazanych słuchaczy,
- podsumowanie zajęć - podkreślenie istotnych elementów kształcących umiejętności (Bereźnicki, 2011, s. 143).

Metoda projektu

Metoda ta polega na samodzielnym realizowaniu przez uczniów zadania, przygotowanego przez nauczyciela na podstawie wcześniej ustalonych założeń.

Projekty dydaktyczne dzielą się na dwa rodzaje:

- projekt badawczy, mający na celu rozwój wiedzy i umiejętności,
- projekt działania lokalnego - akcja w środowisku lokalnym.

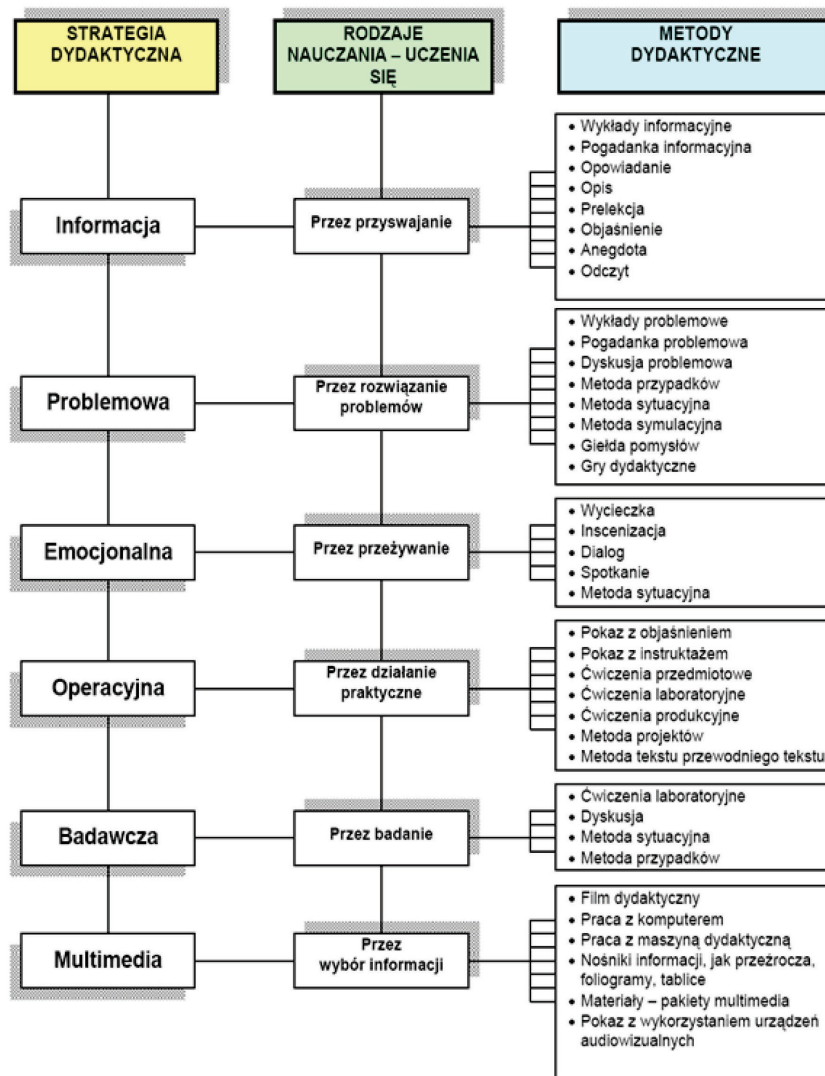
W metodzie projektów, jak i w każdej innej metodzie nauczania, powinny być uwzględnione dwa czynniki: przygotowanie materiału nauczania oraz praca z uczniami. Projekt jest przedsięwzięciem, które trwa dłuższy czas: od jednego do kilku tygodni, a nawet miesięcy, dlatego decyzję o jego wprowadzeniu należy podjąć odpowiednio wcześniej. Pierwszym etapem projektu jest ustalenie celów i tematu. Nauczyciel ustala cele ogólne i szczegółowe projektu, ustala temat projektu oraz wybiera treści i zagadnienia, jakie uczniowie powinni poznać. Temat powinien wynikać z dokumentów programowych, standardów wymagań, potrzeb i możliwości uczniów. Ważną rolę w metodzie projektów spełnia instrukcja dla ucznia, która powinna być jasna i czytelna dla każdego z uczestników. Instrukcję przygotowuje nauczyciel, a powinna zawierać temat projektu, jego cele, zadania dla konkretnego ucznia lub grupy uczniów, wskazówki, źródła informacji, termin, sposób i czas prezentacji, terminy konsultacji, kryteria oceny pracy. Te ostatnie powinny dotyczyć zarówno prezentacji, jak i poszczególnych etapów pracy. Forma prezentacji projektów może być zadana przez nauczyciela. Zadania mogą być realizowane indywidualnie lub w grupach.

Metoda ta kładzie nacisk na samodzielną pracę uczniów i uczy korzystania z różnych źródeł informacji. W pracy samodzielnej studenci uczą się odpowiedzialności, podejmowania decyzji, dokonywania samooceny. W pracy grupowej rozwijają się umiejętności podejmowania decyzji w grupie, rozwiązywania konfliktów, wyrażania własnych opinii, słuchania innych osób, poszukiwania kompromisów, dyskusowania, dokonywania oceny pracy swojej i innych. W działaniach lokalnych uczniowie nabywają umiejętności układania harmonogramów, planowania i obliczania budżetu, poszukiwania sojuszników wspierających, przedsięwzięcia przewidywania i pokonywania trudności. Zatem przy realizacji zagadnienia metodą projektów więcej osiąga się od studentów lub klasy niż tradycyjnym wykładem. Metoda do zastosowania: na ćwiczeniach, laboratoriach, warsztatach, lektoratach.

Metody warsztatowe

Istotą metody warsztatowej jest wzbudzenie aktywności grupy w wyniku działań psychologicznych i organizacyjnych. Wszyscy członkowie grupy działają, myślą i rozwiązują problemy, uczą się wzajemnie i wyciągają wnioski.

STRATEGIE DYDAKTYCZNE



Źródło: Szlosek F., *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, wyd. ITE, Radom 1995.

W metodzie warsztatowej ważną rolę odgrywa prowadzący zajęcia, który powinien umiejętnie sterować wydarzeniami zachodzącymi podczas zajęć. Powinien także być otwarty na propozycje uczestników. Kluczową rolę w tej metodzie odgrywa również sposób ustawienia stołów w podkowę lub koło.

Takie ustawienie ławek sprzyja zmniejszeniu dystansu emocjonalnego oraz fizycznego między uczestnikami, wpływa również pozytywnie na utrzymanie ładu w grupie i pozwala na lepsze panowanie nad zachowaniem uczniów podczas zajęć.

W trakcie zajęć realizowanych metodą warsztatową wykorzystuje się następujące techniki:

- mini wykład - najbardziej pasywna forma,
- praca w podgrupach - daje uczestnikom poczucie pewności siebie, umożliwia wzajemną konsultację,
- burza mózgów - najbardziej dynamiczna forma, sprzyjająca tworzeniu nowych pomysłów,
- dyskusje,
- odgrywanie ról.

Na schemacie po lewej przedstawiono wybrane metody nauczania, ukazane przez pryzmat strategii dydaktycznych.

Metody aktywizujące

Od kilku lat w szkole można zaobserwować zmianę w procesie nauczania. Wpływ na to miała przede wszystkim reforma szkolnictwa, która wymusiła na nauczycielach i uczniach większego zaangażowania w procesie nauczania i uczenia się. Powoli odchodzi się od tradycyjnego przekazywania wiedzy. Nauczyciel z roli wykładowcy przechodzi w organizatora, koordynatora pracy uczniów, aktywizując tym samym do działania twórczego. Uczniowie stają się współtwórcami lekcji. Wprowadzenie aktywizujących metod nauczania prowadzi do wzmocnienia komunikacji między nauczycielem a uczniem oraz między uczniem a uczniem.

Nauczanie przez metody aktywizujące jest na tyle istotne, ponieważ uposaża ona młodego człowieka w odpowiedzialność za własne kształcenie, niezależność, samodzielność. W XXI wieku nauka nie kończy się na zakończeniu szkoły wyższej, nauka trwa przez całe życie, gdzie nie zawsze towarzyszy nauczyciel. Umiejętność zdobywania wiedzy indywidualnie jest nieoceniona, a taką umiejętność zdobywamy dzięki metodom aktywizującym.

Stożek Dale'a prezentuje statystyczną efektywność różnych metod nauczania, gdzie jak widać najbardziej skuteczne w procesie zapamiętywania są wszelkie czynności w których uczeń uczestniczy bezpośrednio (co sam robi i o czym sam mówi). Aż 70% uczniów zapamiętuje to co mówi i pisze, zaś 50% uczniów to co zobaczy i usłyszy. 30% uczniów zapamiętuje to co zobaczy, 20%,

to co przeczyta a zaledwie 10% to co uslyszy.



Źródło: Opracowanie własne.

Podział metod aktywizujących

Obecnie aktywizujących metod jest bardzo dużo. Dobór metody zależy od celu, jaki chcemy osiągnąć, specyfiki grupy czy klasy oraz możliwości technicznych. Zmodyfikowany podział metod nauczania wg. W. Okonia:

- metody podające:
 - opis, opowiadanie, pogadanka, wykład informacyjny, objaśnienie, praca ze źródłem drukowanym,
- metody problemowe:
 - nauczanie problemowe, wykład problemowy, gry dydaktyczne, dyskusja dydaktyczna, metoda badawcza,
- metody eksponujące:
 - drama, sztuka teatralna, wystawa, pokaz.
- metody praktyczne:
 - ćwiczenia przedmiotowe, metoda laboratoryjna, pomiar (Bereźnicki, 2007, s. 252).

Podział metod ze względu na zakładany cel:

- metody integracyjne - poprawiają komunikację między uczniami, osoby

mające problemy uczą się efektywnej komunikacji, uczeń czuje się bezpiecznie w grupie, wprowadzają w dobry nastrój i życzliwą atmosferę.

Przykład: „pajęczynka”, „kwiat grupowy”, „wrzucić strach do kapelusza”.

- metody definiowania pojęć - uczą analizowania i definiowania pojęć, negocjacji.

Przykłady: „burza mózgów”, „mapy pojęciowe” „kula śniegowa”.

- metody twórczego rozwiązywania problemów - uczą łączenia wiedzy z doświadczeniem, współpracy i akceptacji poglądów innych, uczą pracy w grupie, krytycznego i twórczego myślenia.

Przykłady: „zabawa na hasło”, „układanka”, „akwarium”.

- metoda hierarchizacji - uczą porządkowania wiadomości od najważniejszych do tych mniej istotnych.

Przykłady: „piramida priorytetów”, „rybi szkielet”.

- metody dyskusyjne - uczą dyskusji, prezentowania własnych poglądów.

Przykłady: „debata za i przeciw”, „dyskusja panelowa”.

- metody rozwijające twórcze myślenie - uczą myślenia twórczego, uczeń odkrywa i rozwija swoje zdolności.

Przykłady: „słowo przypadkowe”.

- metody grupowego podejmowania decyzji - uczą komunikatywności, odpowiedzialności za swoje i grupowe decyzje, uczą podejmowania decyzji na podstawie faktów.

Przykłady: „drzewko dyskusyjne”.

- metody planowania - dają możliwość planowania, fantazjowania, marzenia i urzeczywistniania swoich marzeń.

Przykłady: „gwiazda pytań”, „planowanie przyszłości”.

Stosując metody aktywizujące nauczyciel powinien:

- jasno określić cel lekcji,
- określić zadania uczniów,
- upewnić się czy wszystko zostało zrozumiale przekazane uczniom,
- zapewnić niezbędne materiały do pracy na lekcji,
- stosować różne metody aktywizujące,
- wzmacniać odpowiedzialność, samodzielność,
- być koordynatorem a nieoceniającym,
- po zakończeniu lekcji dokonać ewaluacji,

- opierać się na wiedzy i umiejętnościach uczniów.

Uczeń powinien jasno rozumieć cel wykonywanych zadań,

- znać sposób, w jaki będzie oceniany za pracę,
- mieć zapewniony dostęp do różnych źródeł, materiałów pomocniczych,
- wiedzieć, że może liczyć na pomoc kolegów i nauczyciela, że nauczyciel nie jest tak jak dotychczas oceniającym,
- wiedzieć, że może pracować w odpowiednim dla siebie tempie,
- mieć poczucie, że jest współautorem tego, co wykonuje.

Główną zaletą metod jest uposażenie uczniów w takie umiejętności, jak np.: myślenie analityczne i krytyczne, łączenie zdarzeń i faktów w związki przyczynowo-skutkowe, umiejętność wyciągania wniosków, umiejętność właściwego zachowania się w nowej sytuacji, komunikatywności, kreatywności, dyskusowania. Metody aktywizujące rozbudzają w uczniu zainteresowanie przedmiotem, sprawdzają wiedzę, pokazują, że uczenie się, zdobywanie wiedzy może być ciekawą zabawą.

Korzyści z wprowadzenia metod dla nauczycieli:

Nauczyciel w momencie stosowania metod aktywizujących odchodzi od tradycyjnej roli nauczyciela - głównego i jedyne źródła wiedzy, a staje się:

- doradcą - pomaga uczniom w rozwiązywaniu trudnego zadania, tłumaczy, jeśli coś jest niezrozumiałe,
- animatorem - przedstawia cele uczenia się, przygotowuje materiały do pracy, inicjuje metody i objaśnia ich znaczenie dla procesu uczenia się,
- obserwatorem i słuchaczem - obserwuje uczniów przy pracy, wyciąga wnioski i dzieli się nimi z uczniami,
- uczestnikiem procesu dydaktycznego - jest przykładem dla uczniów takiej osoby, która uczy się całe życie,
- partnerem - jest w stanie zmieniać przygotowaną wcześniej lekcję w zależności od zaistniałej sytuacji w klasie.

Korzyści z wprowadzenia metod dla uczniów:

Uczniowie wykazują zainteresowanie lekcją, są bardziej aktywni, zaangażowani, zaczynają być samodzielni, wyzwalają w sobie motywację i cieka-

wość uczenia się. Zmieniają się z biernego odbiorcy w aktywnego uczestnika, uczą się komunikacji, podejmują działania z własnej inicjatywy na rzecz swojej klasy, szkoły. Zdobywają umiejętności: pracy w zespole, posługiwania się nową technologią komunikacyjną, rozwiązywania problemów, starannego wysłuchiwanie innych i brania pod uwagę ich zdania, poglądów, korzystania z różnych źródeł informacji, porządkowania i łączenia wiedzy.

Istnieje wiele barier podczas uczenia metodami aktywizującymi. Do przeszkód tych zalicza się:

- przeszkody organizacyjne - nieodpowiednie miejsce, brak możliwości przedstawienia ławek do pracy grupowej, brak pomocy dydaktycznych, brak dostępu do źródeł wiedzy, brak możliwości przygotowania materiałów potrzebnych do pracy z uczniami,
- bariery uczestników - nieumiejętność komunikowania się, strach przed wyrażaniem własnych poglądów, strach przed publicznym wystąpieniem, przed ośmieszeniem się, brak pewności siebie, brak zainteresowania, niechęć uczestnictwa, brak motywacji,
- przeszkody wynikające z postawy prowadzącego - brak przekonania do skuteczności zmian, niechęć do dodatkowego wysiłku, do starannego planowania i przygotowywania zajęć, błędy w planowaniu, mała elastyczność, zbyt szczegółowe trzymanie się planu, brak wiary w możliwości dzieci, narzucanie im własnych, gotowych rozwiązań, niechęć do wewnętrznej przemiany z wszechwiedzącego nauczyciela w nauczyciela doradcę, partnera.

Wprowadzając metody aktywizujące do procesu nauczania należy pamiętać, aby, nie dzielić uczniów na gorszych i słabszych, nie wykluczać nikogo z powodu braku wiedzy czy umiejętności, odpowiednio motywować ucznia oraz samemu aktywnie uczestniczyć w zabawie.

Wybór metod lub metody prowadzenia zajęć jest jednym z elementów przygotowania nauczyciela do zajęć programowych. Istnieje wiele czynników, które w zależności od indywidualnego doświadczenia, umiejętności oraz predyspozycji wykładowcy mają wpływ na wybór i wykorzystanie metody kształcenia.

Decydując się na wybór metody, wykładowca powinien uwzględnić między innymi takie czynniki, jak:

- problematykę objętą procesem nauczania, cele dydaktyczne, czas przeznaczony na realizację zagadnienia oraz miejsce i warunki prowadzenia zajęć,

- stopień trudności i zakres treści nauczania,
- rozpoznanie audytorium pod względem poziomu wykształcenia ogólnego i doświadczenia zawodowego słuchaczy, liczebność i rodzaj grupy uczniów,
- umiejętności, których wykładowca chce nauczyć lub doskonalić,
- możliwości, rodzaj i sposób wykorzystania środków dydaktycznych,
- wielość i różnorodność metod uatrakcyjniających zajęcia programowe nie mogą utrudniać osiągnięcia celów kształcenia,
- metody asymilacji wiedzy (wykład, pogadanka, dyskusja) powinny być wykorzystywane głównie w prezentacji nowych treści, natomiast do realizacji zagadnień problemowych, dyskusyjnych należy stosować głównie metody samodzielnelnego dochodzenia do wiedzy.

Wpływ na ucznia wykorzystania metod aktywizujących w procesie kształcenia:

- uczeń podczas zajęć prowadzonych metodą aktywizującą staje się ich częścią,
- nie tylko słucha, ale ma wpływ na organizację, planowanie i ocenę własnej nauki,
- uczy się prawidłowej komunikacji,
- staje się samodzielny i rozwija własną strategię uczenia się,
- chętniej podejmuje działania z własnej inicjatywy,
- wyzwala w sobie motywację do uczenia się,
- wzbogaca swój warsztat pracy, doskonali formy i metody pracy.

Wpływ na nauczyciela metod aktywizujących stosowanych przez niego w procesie dydaktycznym:

- zmienia się rola wykładowcy z eksperta w: doradcę, słuchacza, obserwatora czy partnera,
- potrafi zainteresować uczniów swoimi zajęciami, gdyż są one różnorodne,
- odczuwa satysfakcję z pracy, ponieważ uczniowie chętnie biorą udział w przygotowanych przez niego zajęciach i aktywnie w nich uczestniczą,
- motywuje innych nauczycieli do uatrakcyjniania swoich lekcji o ciekawe metody aktywizacji zajęć,
- widzi dla siebie możliwości rozwoju i ciekawe perspektywy zawodowe.

7.3. INNOWACYJNE METODY NAUCZANIA

Słowo *innowacja* pochodzi od łacińskiego *innovatis*, czyli odnowienie, tworzenie czegoś nowego. W Polsce słowo to definiowane jest jako wprowadzenie czegoś nowego, rzecz nowo wprowadzona, nowość, reforma. Potoczne rozumienie oznacza coś nowego i innego od dotychczasowych rozwiązań; kojarzy się z potrzebną zmianą na lepsze i bardzo często używane jest, jako synonim słowa *zmiana* (Okoń, 2007, s. 147).

E-learning

Nauczanie na odległość to *metoda prowadzenia procesu dydaktycznego w warunkach, gdy nauczyciel i uczniowie są od siebie oddaleni (czasami znacznie) i nie znajdują się w tym samym miejscu, stosując do przekazywania informacji - oprócz tradycyjnych sposobów komunikowania się - również współczesne, bardzo nowoczesne technologie telekomunikacyjne, przesyłając: głos, obraz wideo, komputerowe dane oraz materiały drukowane*. Współczesne technologie umożliwiają również bezpośredni kontakt w czasie rzeczywistym pomiędzy nauczycielem a uczniem za pomocą audio lub wideo-konferencji, niezależnie od odległości, jaka ich dzieli.

Nauczanie zdalne nie jest równoznaczne z pojęciem e-learningu, ponieważ istnieje pomiędzy nimi istotna różnica. Do nauczania zdalnego nie jest potrzebna elektronika, wystarczy chociażby zwykłe listy, natomiast e-learning nie musi dosłownie oznaczać nauczania na odległość, może odbywać się poprzez samodzielną naukę przy wykorzystaniu materiałów elektronicznych np. CD-ROMów.

Jedną z najbardziej dynamicznie rozwijających się dziedzin związanych z edukacją jest zdalne nauczanie. Istotą tej formy nauczania jest rozdzielenie nauczyciela i ucznia, nie ma konieczności zachowania jedności miejsca i czasu podczas procesu kształcenia. Rzecz można, że początki kształcenia zdalnego sięgają po czasy ewangelistów, gdyż to właśnie listy św. Pawła czy św. Piotra są pierwszymi zachowanymi źródłami edukacji korespondencyjnej. W Polsce od 1890 roku Jan Władysław Dawid prowadził korespondencyjne wykłady dla przedszkolank na łamach *Przeglądu Pedagogicznego*, zaś przed wojną działał w Polsce Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny.

Kolejnym etapem rozwoju zdalnego nauczania wraz z rozwojem techniki było wykorzystanie fal radiowych. Pojawiają się pierwsze audycje radiowe i telewizyjne umożliwiające kształcenie w różnych gałęziach wiedzy (Bednarek, Lubina, 2005, s. 82).

Rozwój historyczny kształcenia na odległość:

Nauczanie korespondencyjne	Nauczanie z wykorzystaniem radia	Nauczanie za pomocą filmu i telewizji	Nauczanie za pomocą komputera	Nauczanie z wykorzystaniem sieci komputerowych
Akademia Krakowska, kurs korespondencyjny dla rzemieślników, 1776 rok.	Uniwersytet Iowa, kursy radiowe 1925 r., Australia wykorzystanie radia w szkołach podstawowych lata 30 XX wieku.	Filadelfia - audycje oświatowe, 1948 rok, Iowa State College pierwsza stacja oświatowa uczelni, 1950 rok.	Uniwersytet Stanford, pierwsze programy edukacyjne przygotowane przez IBM, 1950 rok.	Rozwój Internetu i technologii internetowych, systemów do zarządzania nauczaniem, od lat 90 XX Wieku.

Źródło: Opracowanie własne.

Jednak pomimo postępu technicznego brakowało możliwości interakcji pomiędzy uczniem i nauczycielem. Dalszy rozwój techniki, powszechnego dostępu do komputerów, sieci komputerowych i w końcu Internetu otworzył przed edukacją nowe możliwości. Uzyskano możliwość komunikacji pomiędzy uczniem i nauczycielem, a także pomiędzy uczestnikami zdalnych zajęć.

Podsumowując, definicja zdalnego nauczania (ang. *distance learning, d-learning*) może brzmieć następująco:

Zdalne nauczanie jest taką formą uczenia się, podczas której nauczyciele oraz uczniowie są oddzieleni od siebie w czasie i przestrzeni. Interakcja pomiędzy uczniem i nauczycielem odbywa się przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii informatycznych, sieci komputerowych, Internetu, technologii telekomunikacyjnych przesyłających dźwięk i obraz, umożliwiających kontakt w czasie rzeczywistym pomiędzy uczniem bądź grupą uczniów a nauczycielem (Tamże, s. 82).

E-learning jest jedną z form zdalnego nauczania. Współcześnie do przekazywania wiedzy platformy e-learningowe wykorzystują urządzenia mobilne, sieci komputerowe, Internet, specjalistyczne oprogramowanie. Dzięki ich użyciu można tworzyć, dystrybuować, zarządzać procesem nauczania.

Podsumowując, w zależności od miejsca i czasu można przedstawić następujące rodzaje nauczania na odległość:

Nauczanie w zależności od miejsca i czasu:

		CZAS	
		Ten sam	Różny
MIEJSCE	To samo	Tradycyjna klasa	Nauczanie odbywa się w tym samym miejscu, jednak komunikacja nie odbywa się w czasie rzeczywistym, ta sama jednostka edukacyjna, nie jest wymagana równoczesna obecność nauczyciela i ucznia
	Różne	Przekazywanie wiedzy za pomocą audio lub wideokonferencji, rozwiązanie synchroniczne	Platformy e-learningowe, rozwiązania asynchroniczne
		Nauczanie synchroniczne	Nauczanie asynchroniczne

Zródło: Opracowanie własne.

Proces zdalnego nauczania jest połączeniem pracy własnej osoby uczącej się i opieki dydaktycznej nauczyciela. Takie podejście wymaga od uczącego się wysokiej samodyscypliny i umiejętności samokształcenia się, zadaniem nauczyciela jest nie tylko egzekwowanie wiedzy, ale także pomoc w opanowaniu materiału. Bardzo ważny jest kontakt pomiędzy nauczycielem a osobami uczącymi się.

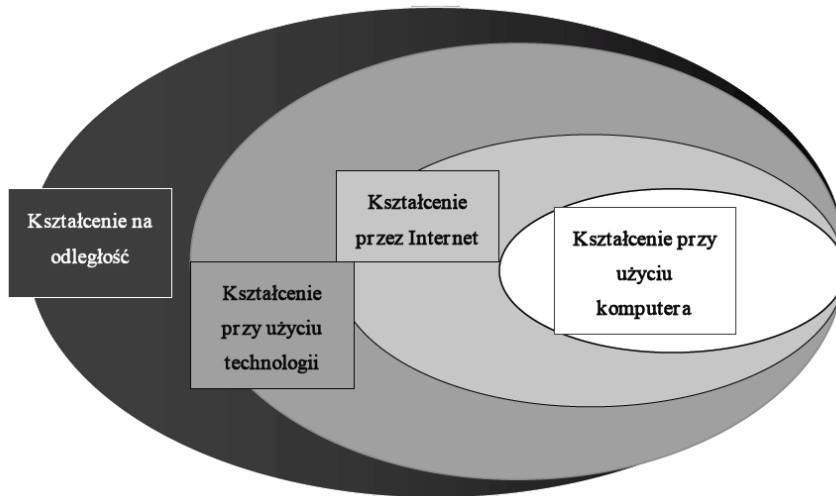
Współczesny model e-learningu korzysta z takich rozwiązań sieciowych, jak: poczta elektroniczna, fora dyskusyjne, portale społecznościowe, komunikatory, specjalistyczne oprogramowanie. Przygotowane materiały dydaktyczne powinny być przyjazne i zachęcające dla użytkownika, bogate w treści multimedialne z wbudowaną interakcją z użytkownikiem. Zawartość tak przygotowanych materiałów może być umieszczona w modułach. Gotowy materiał dydaktyczny umieszczony jest na platformie e-learningowej.

W trakcie trwania procesu edukacyjnego, uczący się ma zapewniony dostęp do pomocy, konsultacji z nauczycielem, bądź specjalistą z danej dziedziny. W platformę e-learningową wbudowane są wszystkie dostępne rozwiązania sieciowe, umożliwiające komunikację pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego. Platforma e-learningowa zawiera funkcjonalność zapewniającą monitorowanie postępów, wyników testów, quizów, zadań osób uczących się.

Współczesne platformy e-learningowe dają możliwość sekwencyjnego nauczania poprzez wymuszenie kolejnych etapów kursu, mogą zachęcać do indywidualnego uczenia się wchodząc w interakcję z materiałem dydaktycznym kursu, wspierają komunikację pomiędzy uczniami.

Definicji e-learningu jest wiele, jednak najbardziej trafną i najlepiej opisującą jest definicja Kornelii Weggen - analityka WR Hambrecht & Co: *dostarczenie treści poprzez wszelkie media elektroniczne, w tym Internet, intranety¹, ekstranety², przekazy satelitarne, taśmy audio/wideo, telewizję interaktywną oraz CD-ROMy* (Tamże, s. 87).

Składowe nauczania na odległość [3]:



Źródło: Opracowanie własne.

Podział kształcenia na odległość, ze względu na różnorodność metody.

W procesie nauczania na odległość wyróżnia się cztery podstawowe modele nauczania:

- samokształcenie jest to proces nauki przeznaczony dla osób wyróżniających się determinacją. Osoba wybierająca taką metodę nauczania decyduje sama o tempie nauczania jak i treści nauczania. Sama dobiera tematykę interesujących i potrzebnych pojęć. W tym modelu nauczania

¹ Intranet - sieć komputerowa ograniczająca się do komputerów w np. firmie lub organizacji. Po zamontowaniu serwera, umożliwiającego korzystanie w obrębie sieci LAN z usług takich, jak strony WWW, poczta elektroniczna itp., czyli usług typowo internetowych. Do intranetu dostęp mają zazwyczaj tylko pracownicy danej firmy. Intranet przypomina Internet, z tym jednak zastrzeżeniem, że jest ograniczony do wąskiej grupy osób (np. pracowników firmy).

² Ekstranet - to rozwiązanie sieciowe polegające na połączeniu dwóch lub większej liczby intranetów za pomocą protokołów sieciowych. Celem tworzenia ekstranetów jest udostępnienie własnych zasobów wzajemnie między organizacjami (przedsiębiorstwami) lub między nimi i ich klientami, przy zabronieniu powszechnego dostępu z sieci Internet.

nie ma styczności ucznia z nauczycielem. Kursant sam sprawdza i kontroluje swoją wiedzę wykorzystując do tego np. szereg testów sprawdzających. Taki model nauczania może opierać się na wykorzystaniu materiałów zamieszczonych w Internecie lub gotowych nośników mediów np. CDROMów, DVD lub innych, za pomocą których kursy mogą być uruchomione na komputerze. Zajęcia wówczas odbywają się przez samodzielną instalację oprogramowania do nauki.

Podsumowanie powyższej metody:

- o brak nadzoru ze strony nauczyciela,
- o indywidualny tok nauczania, dostosowany do potrzeb ucznia,
- o zawartość dydaktyczna dostarczona w formie kursów, instruktaży, szkoleń,
- o sprawdzanie wiedzy przez samosprawdzające testy i ćwiczenia,
- o użytkownik sam instaluje oprogramowanie i prowadzi naukę.

Metoda ta jest najbardziej polecana w przypadku chęci utrwalenia, poszerzenia i sprawdzenia zdobytych wiadomości.

- kształcenie synchroniczne - proces nauczania polega na komunikowaniu się uczestników ze sobą na bieżąco, tj. w czasie rzeczywistym. Wykorzystywane narzędzia chociażby takie jak: popularne chaty, wideokonferencje lub audio konferencje, pozwalają nauczycielowi, jak i uczniom na swobodną komunikację, tak jak podczas tradycyjnych zajęć. Za przykład może posłużyć tzw. wirtualna klasa, gdzie nauczyciel może kontrolować przebieg zajęć i zadawać pytania uczniom. Lekcja w trybie synchronicznym przypomina typowe zajęcia wykładowe, odbywające się pod całkowitą kontrolą prowadzącego.

Podsumowanie powyższej metody:

- o nadzór ze strony prowadzącego,
- o sprawdzanie wiedzy przez nauczyciela, który zadaje pytania indywidualnie do każdego studenta w czasie kursu lub po jego zakończeniu,
- o materiały dydaktyczne oraz informacje dostarczane są przez prowadzącego,
- o tempo i zakres zajęć uzależnione są od ilości uczestników kursu lub od możliwości zakresu czasu i wiedzy prowadzącego.

Metoda ta polecana jest dla osób dyspozycyjnych, ze względu na określony przez grupę lub prowadzącego czas spotkań. Kształcenie synchroniczne dostarcza szeroki zakres wiedzy ze względu na możliwość zadawania pytań prowadzącemu.

- kształcenie asynchroniczne - proces ten podobny jest do czytania książki, gazety lub czasopisma, które może być czytane gdziekolwiek i kiedykolwiek. Po rozpoczęciu czytania można zakończyć i rozpocząć czytanie ponownie w dowolnym momencie. Powyższa metoda zakłada zatem, że spotkania ucznia z nauczycielem nie będą odbywały się w czasie rzeczywistym. Kształcenie asynchroniczne zazwyczaj pozwala na dostęp uczniom do określonego zbioru materiałów dydaktycznych, prezentacji i testów. Kursant wybiera sam kolejność nauki, ile poświęci czasu danej partii materiału oraz o jakiej porze dnia będzie podejmował naukę. Ze względu na powyższe cechy tej metody, nie ma możliwości kontaktu całej grupy w czasie rzeczywistym, dlatego systemy asynchroniczne powinny zawierać dostęp do poczty elektronicznej, forum dyskusyjnego lub czatu.

Podsumowanie powyższej metody:

- niezależność czasowa, każdy uczeń podejmuje naukę w odpowiednim dla niego czasie,
- uczeń sam nadaje tempo swojej nauce, ważne tylko by z całą partią materiału zdążył w określonym terminie,
- możliwość decydowania o kolejności nauki, jaki materiał dydaktyczny wybrać na początek kursu, a jaki na koniec,
- brak bezpośredniego kontaktu z wykładowcą,
- możliwość komunikowania się z innymi członkami kursu/szkolenia oraz z prowadzącym dzięki poczcie elektronicznej, czatu lub za pośrednictwem forum dyskusyjnego.

Kształcenie asynchroniczne polecane jest dla osób odpowiedzialnych, lubiących i chcących się uczyć, potrafiących się samych zmobilizować do nauki.

- kształcenie w trybie mieszanym - proces ten jest najbardziej ceniony i najczęściej wykorzystywany w dzisiejszych czasach. Polega na wymieszaniu tradycyjnej formy przekazywania wiedzy (wykładów, ćwiczeń, lekcji i zajęć w szkole lub na uczelni) z udogodnieniami dzisiejszej technologii, takimi jak Internet lub intranet. Dana szkoła tworzy dla uczniów chroniony obszar w sieci osadzony:
 - bezpośrednio w internecie, do którego dostęp mają uczniowie/studenci/kursanci z domu, po wpisaniu np. loginu i hasła,
 - w tzw. sieci uczelnianej, do której uczniowie/studenci/kursanci mają dostęp po wpisaniu loginu i hasła, jednak dostęp do kursu możliwy jest tylko z komputerów umieszczonych na uczelni lub w szkole.

Zazwyczaj ośrodki dydaktyczne korzystają z umieszczania obszarów bezpośrednio w Internecie, jako udogodnienie. Studenci, uczniowie i kursanci dzięki temu rozwiązaniu mogą utrwalać wiedzę zdobytą na zajęciach tradycyjnych. Jeżeli chcą powiększyć zakres informacji ze względu na interesującą tematykę zajęć mogą uzyskać dodatkowe wiadomości, wymienić się poglądami zdobytymi na zajęciach oraz zadać pytanie w razie budzących wątpliwości.

Podsumowanie powyższej metody:

- o konieczność uczęszczania na zajęcia tradycyjne,
- o możliwość nadrobienia brakującej wiedzy z zajęć, dzięki dostępowi do uczelnianej platformy internetowej,
- o możliwość kontaktu z prowadzącym - osobista oraz wirtualna,
- o możliwość wymiany poglądów z innymi uczestnikami kursu/szkolenia,
- o brak możliwości wyboru kolejności i tempa nauki, zazwyczaj prowadzący realizuje daną partię materiału w wyznaczonym czasie,
- o możliwość samodzielnego sprawdzania zdobytej wiedzy dzięki testom samosprawdzającym i quizom (Tamże, s. 111-125).

Oczywiście błędnym było by stwierdzenie, że metoda kształcenia w trybie mieszanym ma same korzyści. Każda z wymienionych wcześniej metod ma pozytywne i negatywne aspekty, a wybór najlepszej metody nauczania to kwestia indywidualna każdego z nas, która zależy od specyfiki i rytmu prowadzonego życia oraz możliwości łatwości i szybkości przyswajania wiedzy.

Nowoczesne, współczesne społeczeństwo jest wspomagane przez komputerowe i telekomunikacyjne technologie. Dostrzega ono, że wdrożenie i zastosowanie nowych technologii i produktów znacznie zmienia standard życia, sposób wykonywanej pracy i bardzo ułatwia komunikację. Poziom edukacji powiązany jest z aktualną sytuacją ekonomiczną kraju. Bardzo dynamiczne wdrażanie nowoczesnych technologii wymusza ciągłą edukację, o czym powstał paradygmat – uczenie się przez całe życie (lifelong learning).

Codziennie wiele milionów ludzi na świecie korzysta z komputera podłączonego do Internetu i wymienia się wiadomościami. O wiele prostsza i wygodniejsza jest wymiana informacji poprzez sieć, niż korzystanie, np. z telefonu, faksu, czy poczty tradycyjnej.

E-learning jest techniką szkolenia, która wykorzystuje dostępne media elektroniczne (Internet, intranet, extranet, przekaz satelitarny, taśmy audio/wideo, telewizję interaktywną, CD-ROM). Jest to forma nauki na odległość,

a stroną przekazującą i sprawdzającą wiedzę jest komputer – brak fizycznego kontaktu z nauczycielem. Zwolennicy e-learningu widzą wyższość tej metody nauczania nad innymi, ponieważ środek ciężkości z nauczyciela przeniesiony zostaje na osobę uczącą się. Ponadto uczeń samodzielnie decyduje o formacie i tempie dostarczania i przekazywania wiedzy. Szkoła może z powodzeniem korzystać z możliwości jakie niesie ze sobą e-learning, aby wspomóc klasyczne lekcje. Taki rodzaj kształcenia nazywa się hybrydowy, łączy zalety tradycyjnych sposobów nauczania z zaletami e-learningu (Tazme, s. 129).

Do najczęściej wymienianych w literaturze przedmiotu zalet e-learningowej metody kształcenia, zaliczają się:

- ruchomy czas pracy i wygoda uczących się,
- łatwiejsza komunikacja między uczniami,
- dostosowanie do potrzeb uczniów,
- uatrakcyjnienie nauki dzięki zastosowaniu multimedialnych,
- zminimalizowanie strachu i nieśmiałości,
- możliwość nadzorowania nauki każdego ucznia z osobna.

Ostatnia zaleta jest szczególnie ważna w edukacji, ponieważ w klasie zazwyczaj nie ma wyrównanego poziomu wiedzy wszystkich uczniów. Nauczyciel nie mając wyjścia kierunkuje swoje działania w stronę ucznia przeciętnego, w związku z tym cierpią jednostki powyżej średniej, ponieważ nudzą się i nie mają możliwości się wykazać, ani nauczyć niczego nowego oraz jednostki poniżej średniej, które nie nadążają za materiałem. E-learning jest pomocny również wtedy, gdy nauczycielowi doskwiera brak czasu, aby podczas godziny lekcyjnej jednocześnie przekazać wiedzę i utrwalić umiejętności, zazwyczaj skupia się wtedy na teorii, a powtarzanie i utrwalanie spychane jest na pracę własną ucznia. Na ekranie komputera uczeń może nie tylko przeglądać treści, może także przeprowadzać eksperymenty, symulacje, może zobaczyć przekroje maszyn i urządzeń, interaktywne mapy, wnętrza organizmów i inne niedostępne miejsca/rzeczy. E-learning oferuje nowe możliwości w zakresie oceny i samooceny ucznia, program sam dobiera materiał szkoleniowy po wcześniejszym sprawdzeniu stopnia przyswojonej przez ucznia wiedzy, może także wytyczyć ścieżkę nauki i automatycznie ją kontrolować. Platforma e-learningowa jest najlepszym pośrednikiem pomiędzy uczniem a nauczycielem, która stanowi połączenie bazy danych zawierającej wiedzę merytoryczną z pocztą elektroniczną, forum dyskusyjnym, czatem, modułem testującym, mechanizmem logowania i elektronicznym dziennikiem.

Pedagodzy mają wiele pomysłów na wykorzystanie narzędzi e-learningowych w edukacji, oto niektóre z nich:

- tworzenie i udostępnianie dokumentacji nauczycielskiej,
- tworzenie i udostępnianie własnych, elektronicznych środków dydaktycznych,
- wspomaganie się narzędziami e-learningowymi podczas prowadzenia lekcji tradycyjnej lub wykorzystując elektroniczne źródła wiedzy w sali komputerowej,
- wspomaganie procesu dydaktycznego za pomocą projektów edukacyjnych,
- testowanie i ocenianie wiedzy i umiejętności uczniów.

Na temat e-learningu krąży wiele opinii, nie wszystkie są prawdziwe i dlatego należy z nimi walczyć, ponieważ ta metoda kształcenia uważana jest za przyszłość edukacji. W niniejszej pracy, przedstawiono w formie tabeli mity na temat e-learningu i fakty, które wyjaśniają prawdziwą sytuację (Mikulski, 2014, s. 91).

Fakty i mity o e-learningu:

Mit	Fakt
E-learning jest drogi	Zakup licencji platformy e-learningowej jest kosztowny, dużo tańszym rozwiązaniem jest dzierżawa platformy (miesięczny dostęp do szkoleń dla 1 osoby wynosi kilkanaście złotych)
Szkolenie na platformie e-learningowej wymaga wiedzy z informatyki	Platformy są bardzo proste w obsłudze, jeżeli użytkownik zna podstawy i potrafi poruszać się w takich programach jak: Microsoft Word i PowerPoint, z pewnością sobie poradzi
Bezpośredni kontakt z grupą i wykładowcą jest niezastąpiony	E-learning nie utrudnia kontaktu z grupą ani wykładowcą, wręcz przeciwnie. Platformy dają mnóstwo możliwości kontaktowania się z innymi osobami, m.in.: na czacie czy wideokonferencji
E-learning nadaje się tylko dla młodych ludzi, którzy lubują się w nowinkach technicznych	Wystarczy motywacja do systematycznego i samodzielnego zdobywania wiedzy

Źródło: Opracowanie własne.

Niewątpliwą zaletą e-learningu jest elastyczność procesu edukacyjnego, wynikająca z możliwości dostosowania miejsca, czasu i tempa nauczania. Osoba ucząca się w dość dużym stopniu decyduje, w jakim miejscu i z jakim tempem zdobywa wiedzę.

Wadą jest to, że nie każda osoba może skorzystać z e-learningu. Decyduje o tym poziom wykształcenia, sytuacja społeczna, bądź wykluczenie technologiczne. Zestawienie wad i zalet e-learningu przedstawia tabela:

Zalety e-learningu	Wady e-learningu
Elastyczność nauczania: Dowolność czasu, miejsca, tempa nauczania	Koszt wdrożenia platformy i przygotowania kursów e-learningowych
Zarządzanie procesem nauczania	Brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym i innymi uczącymi się osobami
Szybkość przekazu wiedzy i umiejętności	Silna samodyscyplina, umiejętność samokształcenia
Multimedialne formy przekazu	Konieczność posiadania komputera, dostępu do Internetu
Indywidualizacja procesu nauczania	Opór środowiska szkoleniowego, edukacyjnego, negatywne postrzeganie e-learningu
Rozwój umiejętności informatycznych	Brak możliwości nauczania niektórych przedmiotów za pomocą technologii
Otwarcie się podmiotu edukacyjnego na nowy rynek uczących się	Brak umiejętności oraz kadry mającej przygotować kursy e-learningowe
Kontrola i monitorowanie procesu dydaktycznego	
Wzrost prestiżu jednostki edukacyjnej	
Oszczędność czasu i środków finansowych	
Różnorodność treści szkoleniowych	

Źródło: Opracowanie własne.

Blended-learning

Blended-learning to współczesna metoda nauczania polegająca na połączeniu tradycyjnych technik przekazywania wiedzy, takich jak bezpośredni kontakt z prowadzącym, z metodami nowoczesnymi (szkolenia za pośrednictwem Internetu, gry edukacyjne). Sam termin blended-learning jest pojęciem młodym, które na chwilę obecną nie posiada jeszcze swojej uniwersalnej definicji. Najczęściej spotykane w literaturze przedmiotu określenia blended-learning to model mieszany, uczenie mieszane lub hybrydowe oraz kształcenie komplementarne.

Dobór poszczególnych modeli nauczania oraz środków technicznych w ramach blended-learningu zróżnicowany jest, m.in. w zależności od celów

szkoleniowych, potrzeb uczestników szkolenia oraz preferencji prowadzącego. Najpopularniejszy model wykorzystania techniki blended-learningu to tzw. model przeplatany, w którym e-learning przeplata się ze szkoleniami prowadzonymi metodą tradycyjną.

Technikę blended-learningu charakteryzuje bardzo szeroki zakres zastosowania, w szczególności zaś cieszy się ona bardzo dużym powodzeniem wśród lektorów języków obcych, przedsiębiorców, czy uczelni wyższych. Dobrym przykładem na bardziej szczegółowe zobrazowanie zasad działania blended-learningu jest Akademia Internetowa - supermemo.net, oferująca naukę języków obcych. Szkolenie w Akademii podzielone jest na dwa etapy. Pierwszy, obejmuje samodzielną naukę w trybie on-line w oparciu o materiały szkoleniowe udostępnione przez organizatorów szkolenia. Drugi to indywidualna lekcja konwersacyjna z lektorem, przeprowadzona za pośrednictwem komunikatora internetowego Skype.

Zalety jakie wynikają z nauki metodą blended-learning to: kompleksowość- nauka języka w systemie ukierunkowana jest na doskonalenie wszystkich sprawności językowych, indywidualny tok nauki - ciągły dostęp do materiałów, komfort nauki w domu.

W Stanach Zjednoczonych blended-learning odgrywa już tak dużą rolę w procesie nauczania, że z roku na rok staje się on podstawową formą edukacji na szczeblu szkolnictwa wyższego. Szacuje się, że nawet 93% wykładowców i asystentów w Stanach Zjednoczonych stosuje tą technikę nauczania w swoim instytucie. Siedem na dziesięć z nich spodziewa się, że 40% wszystkich kursów na studiach do 2013 roku, będzie realizowana bazując na blended-learning (Bednarek, Lubina, 2008, s. 201).

M-learning

Mianem m-learning (mobile learning) określane jest zjawisko uczenia się przy użyciu tzw. technologii mobilnych, umożliwiających łączenie się z Internetem w dowolnym czasie i miejscu (łącność bezprzewodowa). Z racji faktu, że zjawisko to znajduje się dopiero na etapie poznawczym, na chwilę obecną trudno klasyfikować je jako odrębną technikę nauczania. Dlatego też słusznie odnieśli się do m-learningu J. Bednarek i E. Lubina, uznając iż w przeciwieństwie do e-learningu, który służy zarówno nauczaniu, jak i uczeniu się, m-learning wspiera głównie procesy uczenia się w oparciu o samodzielną pracę ucznia. Niewątpliwie jednak, m-learning zaczyna wytwarzać nowy kierunek w sposobie edukacji i w przyszłości może stać się jedną z wiodących

form nauczania i doksztalcania (Tamże, s. 200).

Źródła m-learningu leżą w nieustannym, dynamicznym rozwoju telefonii komórkowej oraz technologii komputerowej. Stąd też, narzędziami najczęściej wykorzystywanymi w m-learningu są właśnie telefony komórkowe i laptopy. Jednak ich miejsce coraz częściej zastępują urządzenia PDA (Personal Digital Assistant), zwłaszcza typu Palm i Pocket PC, np. palmtopy lub smartfony. Urządzenia te łączy jedna podstawowa cecha: wszystkie z nich skonstruowane są w taki sposób, by mogły pełnić rolę zarówno telefonu komórkowego, jak i komputera osobistego.

Obecnie rozróżnia się dwie postaci m-learningu:

- m-learning jako forma pracy bazująca na specjalistycznych narzędziach komunikacji i przejawiająca się zwłaszcza w korzystaniu z dostępu do baz wiedzy niezbędnej „od zaraz”, zapamiętywaniu niewielkich wycinków wiedzy w krótkim czasie, koordynowaniu projektów zespołowych, etc.,
- m-learning jako element nauczania techniką mieszaną, ten rodzaj znajduje zastosowanie w obrębie szkolnictwa wyższego.

Mówiąc o podstawowych cechach m-learningu należy, mieć na względzie przede wszystkim możliwość dostępu do informacji o dowolnym czasie i miejscu. W Kolumbii przy Uniwersytecie Antiqui działa wirtualne centrum ochrony zdrowia, obejmując zasięgiem studentów, lekarzy oraz pacjentów. W Polsce zasięg m-learningu jest ograniczony ze względu na wysokie koszty technologii mobilnej oraz niewystarczającą przepustowość sieci bezprzewodowej (Mikulski, 2011, s. 65).

MAPPTIPE

MAPPTIPE nazywany potocznie „edukacyjnym Youtube” jest multimedialną aplikacją do tworzenia internetowych prezentacji edukacyjnych. Utworzenie tej aplikacji miało wypełnić lukę w polskiej edukacji, w której brakowało większego zbioru multimedialnych materiałów. Zadaniem MAPPTIPE jest wspieranie nauczycieli i wykładowców w przygotowywaniu ciekawszych, wygodniejszych i łatwiejszych w realizacji lekcji. Twórcy serwisu pragnęli dać polskim nauczycielom i uczniom jednolite narzędzie, w którym materiały zorganizowane będą w czytelną strukturę i ujęte w jednolitą formę oraz będą wiarygodne pod względem merytorycznym. Współcześnie w Internecie jest cała masa materiałów edukacyjnych, jednak często są chaotyczne, posiadają błędy i są zapisane w różnych formatach. MAPPTIPE jest głównie narzędziem, które umożliwia tworzenie publikacji multimedialnych wspierających działania

nauczycieli, ale daje także możliwość tworzenia uczniom. W serwisie mogą zaprezentować swoje prace i projekty w przyjazny dla siebie sposób. Badania wykazały, że uczniowie chętniej biorą udział w procesach dydaktycznych, które są wsparte przez nowe technologie komputerowe. Oznacza to, że chętniej przygotowują prezentację multimedialną, aniżeli papierową gazetkę. Platformą, na której aplikacja jest osadzona jest serwis edukacyjny edukator.pl, który zawiera niezliczone ilości zindeksowanych, autorskich i referencyjnych materiałów skierowanych zarówno do nauczycieli, jak i do uczniów. Użytkownik MAPPTIPE po wpisaniu tytułu prezentacji, którą zamierza stworzyć otrzymuje całą listę linków do sugerowanych materiałów, które mogą mu się przydać co oznacza, że może korzystać z tekstów, zdjęć i filmów zamieszczonych na portalu edukator.pl współpracującym z aplikacją. MAPPTIPE docelowo ma stać się miejscem aktywności społecznej jego użytkowników oraz tworzyć nową jakość w edukacji (Tamże, s. 121).

Mentoring

Współczesna koncepcja mentoringu ma niewiele ponad trzydzieści lat. Wciąż nie ma w literaturze zgody co do jej definicji, co może być przyczyną niejasności i błędnej interpretacji. Termin *mentor* pochodzi z eposu greckiego *Odyseja*, od imienia przyjaciela Odyseusza, Mentora, któremu wyruszając pod Troję *powierzył cały swój dom i kazał czuwać nad wszystkim*. Mentor miał za zadanie wychowywać, nauczać i doskonalić syna Odyseusza - Telemacha. Obecnie, mianem mentora określa się osobę o rozwiniętych kompetencjach oraz godną zaufania, będącą, podobnie jak mistrz, wzorem do naśladowania. Często też nazywamy tak kogoś, kto wywarł na nasze życie duże piętno (Jeran, 2013, s. 57).

Mentor to człowiek doświadczony, który chce podzielić się swoją wiedzą z kimś o doświadczeniu skromniejszym, w relacji charakteryzującej się wzajemnym zaufaniem. Inną definicję mentora podaje, że *mentorzy to ludzie, którzy poprzez własną pracę i działanie pomagają innym wykorzystać ich własny potencjał* (Sidor-Rządkowska, 2014, s. 17).

Mentoring bywa też czasem zamiennie nazywany coachingiem, bądź też, co zdarza się dość często, są wymieniane obok siebie. Głównym tego powodem jest zbieżność obu procesów, szczególnie pod względem funkcjonalnym i zadaniowym. I rzeczywiście, coaching powinien być postrzegany jako element składowy mentoringu, który jest jednak pojęciem dużo szerszym, ponieważ dotyczy, obok trenowania konkretnych kompetencji, także inspiracji, odkrywania potencjału oraz rozwijania samoświadomości. Mentoring to partnerska relacja między mistrzem a uczniem, zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia. Opiera się na inspiracji, stymulowaniu i przy-

wództwie. Polega głównie na tym, aby uczeń, dzięki odpowiednim zabiegom mistrza, poznał siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość i nie lękał się iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji. Obejmuje on także doradztwo, ewaluację oraz pomoc w programowaniu sukcesu ucznia. Uczniem w rozumieniu tej definicji może być każdy bez względu na rolę i funkcję jaką pełni, a więc może nim być np. student, pracownik, bezrobotny.

W praktyce wyróżnia się trzy formy mentoringu, które zasadniczo wpływają na kształt jego modelu. Najczęściej spotykaną formą jest mentoring tradycyjny, który wyróżnia więź jeden mentor na jednego *protégé*. Spotykany jest też mentoring grupowy, w którym mentor współpracuje jednocześnie z dwoma lub trzema osobami jednocześnie. Przybiera on często charakter konserwatorium, a jego zalety związane są z lepszą orientacją na rozwój kompetencji społecznych i większą różnorodnością. Mentoring to niezwykła relacja oparta na spotkaniu dwóch indywidualności, które są świadome korzyści dla własnego rozwoju, wynikających z wymiany doświadczeń i wiedzy. To wspólna wędrówka, podczas której mentor nie narzuca swojego kierunku i nie daje gotowych odpowiedzi, ale inspiruje i pomaga odkryć pragnienia. Przekazuje też podstawową wiedzę o tym, jak samemu się rozwijać i doskonalić, jednocześnie aktywnie słuchając mentora, który swoim czynnym wkładem wzbogaca relację i dynamizuje proces wspólnego rozwoju. W tym rozbudowanym dialogu ważny jest wkład obu stron, ich wzajemne zaangażowanie, entuzjazm i pozytywne nastawienie. Istotne jest poświęcenie odpowiedniej ilości czasu i energii na wspólną realizację wyznaczonych celów (Tamże, s. 56).

Tutoring

Tutoring jest jedną z metod edukacyjnych zindywidualizowanej, która opiera się na bezpośrednim spotkaniu tutora z uczniem bądź studentem. Tutor to osoba posiadająca wiedzę, doświadczenie i odpowiednią formację, potrafiącą pracować w relacji „jeden na jeden”. Tutoring jest najczęściej długofalowym (obejmującym co najmniej semestr) procesem współpracy, nakierowanym na integralny – obejmujący wiedzę, umiejętności i postawy – rozwój podopiecznego (ang. Tutee). Istotą tutoringów są indywidualne spotkania, na których w atmosferze dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi tutor pracuje z podopiecznym, pozwalając mu dogłębnie poznać określony obszar wiedzy, rozwijać umiejętności samodzielnej jej zdobywania oraz rozwijać sztukę maksymalnego korzystania z własnych talentów. W tutoringach możemy wyróżnić dwa obszary rozwoju podopiecznego: osobisty i naukowy.

Jego istotą jest wykorzystanie potencjału intelektualnego drzemiącego

w człowieku. Inaczej mówiąc tutoring - jako metoda edukacyjna - ma na celu zrozumienie siebie.

Myśląc o celach tutoringu, jakim jest pełne wykorzystanie potencjału ucznia, możemy zastanowić się nad działaniami, które pomogą uczniowi osiągnąć samodzielność w rozwijaniu się i wyrobieniu przekonania, że uczenie się przez całe życie jest sposobem na radzenie sobie z otaczającą rzeczywistością. Schemat tutoringu, to relacja między mistrzem a uczniem, której podstawowym założeniem tej relacji jest dialog między nimi. Dialog pomiędzy doświadczonym autorytetem a poszukującym własnej drogi człowiekiem, dialog, który wspomaga kreowanie wiedzy, jej przekazywanie, doskonalenie kompetencji oraz określa możliwe kierunki indywidualnego rozwoju wraz z szansami i zagrożeniami. *Główne wyznaczniki metody to jej indywidualny charakter, sytuacyjność, praktyczność i kompleksowość wykorzystywanych narzędzi, podejście całościowe (holistyczne), oparcie na osobistej relacji, doświadczeniu i samoświadomości.* To, co jest kluczowe w tutoringu, to jego bardzo indywidualny charakter. Nie chodzi tu tylko o formę, jaką z definicji przyjmuje – czyli osobistej relacji osoby uczącej się z tutorem. Przede wszystkim jego istotą jest podążanie za liderem, jako szczególną i niepowtarzalną osobą, za jego planem, za jego celami. I w tym przede wszystkim wyraża się indywidualny charakter tutoringu.

U podstaw tutoringu, jako metody edukacyjnej leżą założenia dotyczące rozwoju jednostki i warunków skuteczności tego procesu. Sięgamy tu zarówno do najnowszych koncepcji rozwoju liderów, zarządzania talentami, różnych szkół coachingu, jak do tradycyjnych już koncepcji samokształcenia i uczenia się osób dorosłych. Istotą rozwoju jest uruchomienie ukrytych, niewykorzystanych zasobów jednostki. Rozwój następuje, gdy stworzymy przestrzeń dla pełnego ujawnienia jej potencjału. Tutoring opiera się na założeniu, że człowiek ma duży, często ukryty i nie w pełni wykorzystany potencjał, który w odpowiednich warunkach może się ujawnić. Lider jest w naturalny sposób twórczy, obdarzony talentami, możliwościami, które może w sobie obudzić. Rozwój nie polega jedynie na zdobywaniu wiedzy czy umiejętności, lecz ujawnianiu tych często uśpionych, ukrytych, niewykorzystanych możliwości. Proces rozwojowy, jaki ma miejsce w ramach tutoringu, polega na ich odkrywaniu i na efektywniejszym wykorzystaniu. Aby wydobyć to, co najlepsze, konieczna jest wiara w potencjał twórczy podopiecznego. Liczne eksperymenty w zakresie edukacji pokazują, że przekonanie nauczyciela o możliwościach uczniów bezpośrednio wpływa na poziom ich osiągnięć.

Trzecim, obok mentoringu i tutoringu pojęciem innowacyjnych metod nauczania jest coaching, który został szczegółowo omówiony w rozdziale drugim.

8. KONTROLA I OCENA

Zagadnienie oceniania osiągnięć edukacyjnych należy do najbardziej złożonych, spornych, a nawet bolesnych w relacjach między nauczycielami a uczniami. Obie strony mają często wzajemne pretensje o przebieg oceniania i obie zarzucają sobie nieszczerłość. Mimo przeprowadzonych reform, polska szkoła nadal preferuje autokratyczny typ odniesień między nauczycielem a uczniem. Znajduje to szczególne potwierdzenie właśnie w ocenianiu.

Ogromny wpływ na ocenianie mają doświadczenia życiowe człowieka. Nie lubimy być oceniani, zwłaszcza, że ocenianie jest silnie stresogenne. Najczęściej ocenianie kojarzone jest z sytuacją trudną, przykrą, mało konstruktywną i niesprawiedliwą. Człowiek całe swoje życie jest poddawany permanentnej ocenie, a w procesie uczenia się ocenianie stanowi moment krytyczny, przez który każdy uczeń musi przejść bez możliwości pominięcia go.

Ocena według opinii nauczycieli jest podstawowym narzędziem motywowania ucznia do pracy. Natomiast według uczniów - odbierana jest, jako nagroda za wysiłek lub kara za niesprostanie oczekiwaniom nauczyciela. Ocena jest, zatem ważnym narzędziem, które w zależności od sposobu posługiwania się nim przez nauczyciela, może wyzwać aktywność ucznia, wzmacniać jego dążenia do wysiłku, pokonywania trudności, prowokować do coraz lepszej pracy. Jednak, przy nieprawidłowym stosowaniu oceny budzi urazy, poczucie niemożności pokonywania trudności i zniechęca ucznia do pracy. Ocena szkolna powinna posiadać podstawowe cechy takie jak obiektywność, trafność, rzetelność, jawność i mobilizacja. Obiektywność to podstawowa cecha oceniania, jednak najtrudniejsza do osiągnięcia, a wyrażenie rzeczywistego poziomu wiadomości uczniów w takim stopniu, aby nie wyrządzić szkody samemu uczniowi jest niezmiernie trudne. Często obiektywność mylna jest ze sprawiedliwością, jednak między tymi cechami istnieje zasadnicza różnica, ponieważ obiektywna ocena wystawiona jest na podstawie ustalonych kryteriów, jednakowych dla wszystkich uczniów, a sprawiedliwa ocena zostanie wystawiona wówczas, kiedy uwzględnimy indywidualne cechy rozwojowe każdego ucznia (Niemierko, 2002, s. 184).

Trafność to cecha, która wiąże się z obiektywnością. Ocena jest wtedy trafna, kiedy wyraża odpowiedni zakres osiągnięć ucznia, gdy odzwierciedla rzeczywistość to, co zamierzaliśmy stwierdzić. Cecha ta pozwala na zróżnicowanie poszczególnych uczniów w zależności od reprezentowanego przez nich poziomu wiedzy i umiejętności. O rzetelności oceny świadczy fakt, że przy sprawdzaniu osiągnięć ucznia z tego samego zakresu materiału, otrzymujemy taki sam lub zbliżony stopień. Rzetelność oceny jest tym większa, im wynik bardziej uzależniony jest od poziomu wiedzy uczniów, a mniej od czynników

dotatkowych (samopoczucia, usposobienia, antypatii). Jawność jest warunkiem koniecznym, każdy oceniany uczeń musi znać wynik swojej pracy, jak również uzasadnienie otrzymanej oceny. Odpowiednia informacja zwrotna od nauczyciela - opatrzona komentarzem - jest istotnym elementem usprawniającym dalszą pracę ucznia (Pólturzycki, 2002, s. 366).

Pozostała jeszcze mobilizacja ucznia do pracy, warunek, którego spełnienie wymaga od nauczyciela umiejętności bezstronnej, rzeczowej analizy wyników pracy ucznia, zachęcania do doskonalenia i podsycania wiary we własne możliwości. Rolą nauczyciela jest pokazanie pozytywnych, jak i negatywnych stron oceny pracy ucznia, wzbudzając w nim chęć do uzyskiwania coraz lepszych wyników w nauce.

Ocenianie powinno służyć dziecku oraz pozwalać mu korygować swe postępowanie. Ocena powinna przedstawiać autentyczne zainteresowania, osiągnięcia i wysiłek ucznia. Musi dostarczać informacji o wartości jego pracy, ma zachęcać i uwzględniać stopień trudności dla każdego wychowanka. Ocena powinna także zawierać wskazówki jak uniknąć błędów. Kryteria oceny muszą być znane obu stronom i akceptowane przez uczniów. Tak wyrażona ocena działa na całą osobowość ucznia powodując jej wszechstronny rozwój.

Rodzaje kontroli i oceny uczniów w szkole:

- bieżąca (oceny cząstkowe zdobywane przez uczniów przez cały semestr nauki),
- okresowa (koniec semestru, koniec roku szkolnego).

Podstawowe założenia systemu oceniania, zostały określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania i klasyfikowania. Są to, m.in.

- szkoła ma jeden, spójny system oceniania,
- ocena opiera się na standardach kształcenia MEN,
- uczniowie dobrze znają system oceniania,
- w ocenianiu wykorzystuje się różne formy i metody zbierania informacji o osiągnięciach ucznia,
- ocenianie uczniów jest systematyczne,
- ocena jest rzetelną informacją o efektywności uczenia się,
- ocena motywuje ucznia do dalszej pracy,
- oceniane jest to, co uczeń umie, a nie to, czego nie potrafi,
- ocenianie jest sposobem zbierania informacji o postępach ucznia,
- ocena uwzględnia wkład pracy ucznia,
- ocena uzależniona jest od możliwości intelektualnych ucznia,

- ocena pomaga uczniowi podejmować decyzje dotyczące jego przyszłości,
- ocena odróżnia uczniów dobrych od słabszych,
- każdy nauczyciel posiada przedmiotowy system oceniania,
- samoocena jest ważnym elementem oceniania,
- wszystkie oceny wpisywane są do dziennika,
- największe znaczenie mają oceny z prac klasowych,
- dla efektywności uczenia się, kontrolowanie (sprawdzanie) jest ważniejsze od oceniania,
- w ocenianiu stwarzane są sytuacje problemowe, wymagające umiejętności łączenia wiedzy z różnych działów i przedmiotów (Bereźnicki, 2011, s. 245).

Szkolny system oceniania winien opierać się na kilku zasadniczych zasadach:

- zasada jawności,
- zasada systematyczności w gromadzeniu informacji o osiągnięciach uczniów,
- zasada zgodności wymagań ze standardami edukacyjnymi,
- zasada kryterialności ocen (przedmiotowe systemy oceniania),
- zasada różnorodności form i metod sprawdzania i oceniania,
- zasada komunikatywności komentarza do oceny,
- zasada uznawania pierwszeństwa informacji pozytywnej,
- zasada wskazywania uczniom sposobów pokonywania trudności w zachowaniu i uczeniu się,
- zasada zachowania elastyczności wobec uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Po co nauczyciel powinien sprawdzać i oceniać osiągnięcia uczniów?

- aby sprawdzić stopień opanowania materiału przez ucznia,
- aby zachęcić ucznia do systematycznej pracy,
- aby aktywizować uczniów do pracy indywidualnej,
- aby zróżnicować grupę uczniowską / klasową,
- aby sprawdzić efekty pracy własnej,
- aby wzbogacić swój warsztat pracy

Jakie należy stosować kryteria oceniania osiągnięć uczniów?

- poprawność rozumowania i przedstawiania wyników pracy,
- umiejętność zastosowania zdobytej wiedzy,

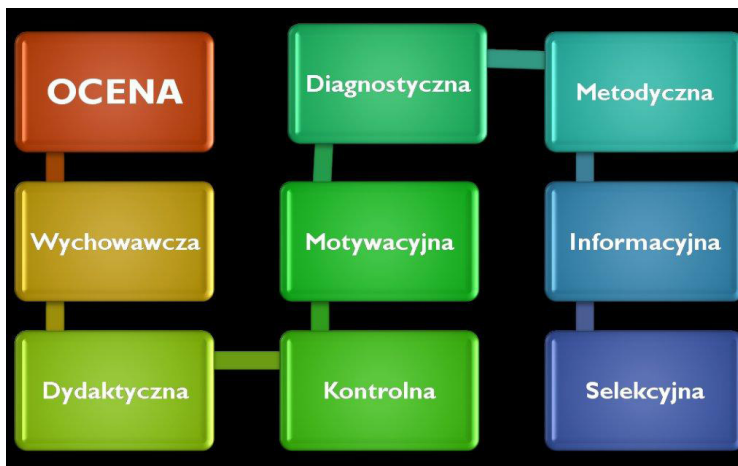
- próby twórcze,
- indywidualne predyspozycje uczniów,
- opinia poradni pedagogiczno-psychologicznej.

Ocenianie, zatem spełnia zatem dwa podstawowe cele:

- wychowawczy,
- dydaktyczny.

Mówiąc o celu dydaktycznym należy poznać indywidualne trudności uczniów, zestawić wyniki całego zespołu i odpowiedzieć na pytanie, na jakim etapie są uczniowie, jeżeli chodzi o opanowanie wymagań programowych. Funkcja dydaktyczna porządkuje wiedzę uczniów i wskazuje sposoby usuwania ewentualnych błędów. Natomiast funkcja wychowawcza oceny związana jest ze wspomaganiami rozwoju postawy uczniów wobec uczenia się, wobec swoich obowiązków, polega na aktywizowaniu wychowankom, kształtowaniu motywacji do uczenia się oraz rozwijaniu samopoczucia odpowiedzialności, co w konsekwencji ma prowadzić do samokontroli i samooceny. Wychowawcza rola oceny szkolnej rośnie wraz z jej obiektywizacją. Nie jest dobrze, jeśli jedna z wymienionych funkcji przejmie nad drugą przewagę, ponieważ każda z nich spełnia inną rolę i służy różnym celom. Wszystkie funkcje oceniania można zaprezentować na prostym schemacie:

Funkcje oceny i kontroli w procesie kształcenia



Źródło: Opracowanie własne.

Przedstawione funkcje oceny w procesie kształcenia mają charakter konstruktywny, a ocena konstruktywna to ocena zachęcająca do dalszych prób, zawierająca opis tego, co potrafisz, a co jeszcze jest do poprawienia. Ocena taka daje motywację do dalszych działań, które buduje się na fundamencie posiadanych już kompetencji. Uczeń motywowany w taki sposób, ma rozbudzoną wewnętrzną motywację do pracy i chce się rozwijać.

Cechą oceniania jest powszechność. Cały czas od najmłodszych lat jesteśmy poddawani ciągłej ocenie (robisz to dobrze, źle, nie tak, tak). Oceny wypowiedziane przez innych, przenikają bardzo głęboko, tworząc matrycę pewności, własnych kompetencji, obrazu samego siebie i poczucia własnej wartości. Oceniając dzieci formułuje się ich przekonania o własnych możliwościach i postępach. Jeśli czyni się to w sposób zgeneralizowany, przypisując uczniom etykiety - uczy się ich tak właśnie myśleć o sobie. Czasami na całe życie! Dlatego ocenianie, charakteryzować się powinno refleksyjnością nad tym, w jaki sposób działamy, co osiągamy i co możemy zmienić w swym sposobie działania. Powinno dostarczać informacji zwrotnych o tym, jak działamy i co udało się osiągnąć, a także wymagać jasno sformułowanych kryteriów. Dopiero ocenianie spełniające te warunki może nosić miano dobrego. Powinno ono również stanowić integralną część procesu nauczania. Rozważania nad ocenianiem wewnątrzszkolnym i zewnętrznym doprowadziły do stworzenia strategii oceniania, dotyczącej weryfikacji postępów w nauce, jak i zachowania uczniów (Niemierko, 2002, s. 195).

W trakcie procesu nauczania i uczenia się możemy wyróżnić następujące rodzaje oceniania:

- ocenianie wspomagające - które nie przerywa przebiegu procesu nauczania, a pozwala na komunikowanie, w dowolny sposób, efektów uzyskiwanych przez uczniów. Celem jego jest bieżąca obserwacja rozwoju ucznia przy zastosowaniu wszystkich metod sprawdzania.
- ocenianie sumujące - ma charakter okresowy i wystawiane jest na zakończenie pewnego etapu edukacji. Przerywa proces nauczania i uczenia się. Zawiera diagnozę wiedzy i umiejętności, ale jego głównym celem nie jest wspieranie ucznia w rozwoju. Jego celem jest dokonanie selekcji uczniów i obserwacja systemu szkolnego. Ocenianie to prowadzi do oceniania zewnętrznego, wykorzystywanego do analiz ilościowych i jakościowych.
- ocenianie kryterialne - polega na stosowaniu przyjętych kryteriów jakościowych w sprawdzaniu i ocenianiu pracy ucznia, w celu wytworzenia obrazu osiągnięć ucznia, jako całości. Wymaga starannego doboru kryteriów, wraz z określeniem ich znaczenia. Kryteriami są tu wymagania

programowe na poszczególne oceny oraz wkład pracy ucznia, jego zdolności, motywacja, warunki nauczania itp. (Bereźniki, 2007, s. 427).

Z przytoczonych definicji wynika, że ocenianie wewnętrzne to takie, które wspiera rozwój szkolny ucznia, a ocenianie zewnętrzne to takie, które weryfikuje głównie do cele diagnozy i monitorowania systemu szkolnego.

Nauczyciele reprezentujący różne style pracy, nie zawsze dostosowane do wizji własnej szkoły, a zainteresowani ocenianiem, oczekują, że będzie ono sprawiedliwe, obiektywne i rzetelne. W spełnieniu tych oczekiwań pomóc mogą poniższe warunki oceniania:

- ocenianie powinno brać pod uwagę specyfikę uczenia się i wspierać je,
- w ocenianiu należy uwzględnić różnice pomiędzy uczniami, a stosowanie narzędzia oceny powinno zachęcić ich do zaprezentowania swej kreatywności i oryginalności,
- cel oceniania musi być jasno określony. Nauczyciel i uczeń muszą znać powód oceniania i uzasadnienie wyboru formy sprawdzania,
- ocenianie powinno być trafne, czyli wybrana metoda powinna sprawdzać dokładnie to, co podlega ocenie,
- ocenianie powinno być rzetelne; należy wyeliminować subiektywizm a ocena powinna być jak najbardziej rzeczywista,
- wszystkie formy oceniania muszą zapewnić uczniowi otrzymanie informacji zwrotnej na temat wyników jego uczenia się oraz stymulować rozwój ucznia, wskazując mu kierunek poprawny,
- ocenianie powinno skłaniać do refleksji na temat dotychczasowej pracy. Wobec tego niezbędna jest nieustanna ewaluacja i doskonalenie oceniania,
- ocenianie jest integralną częścią planu nauczania. Nauczanie i uczenie się należy zaplanować razem z ocenianiem, tak, aby uczniowie mogli jak najlepiej zaprezentować wyniki swojego uczenia się,
- ocenianie wymaga rozsądnego wyważenia,
- kryteria oceniania powinny być zrozumiałe, jasne i znane. Uczniowie muszą wiedzieć, czego się od nich oczekuje,
- umiejętne stosowanie się do wymienionych wskazówek daje szansę na osiągnięcie przez nauczyciela i ucznia sukcesu dydaktycznego (Tamże, s. 429).

Ewaluacja pracy, ocena pracy i postępów uczniów to bardzo ważna faza dla nauczyciela, sprawdzian sprawności w kreowaniu procesu kształcenia się uczniów. W środowisku wspierającym, zachęcającym – uczeń rozkwita, poko-

nuje trudności, wzrasta jego otwartość na nowość i kreatywność. Natomiast w krytykującym, nastawionym na przyłapywanie na błędach - uczeń traci wszelką motywację, izoluje się i zamyka w sobie. Każda ocena dziecka to również ocena samego siebie, swoich umiejętności, jako przekazującego wiedzę i określone kwalifikacje. Niepowodzenia szkolne postrzegane, jako niepowodzenia ucznia, to przecież także porażka nauczyciela. Porażka stosowanej metody, porażka w komunikacji.

Na ocenianie, która wspiera rozwój ucznia oraz motywuje go do nauki powinny składać się następujące czynności:

- Ocena musi być wystawiona na podstawie zrealizowanego materiału. Nie może dotyczyć fragmentów wiedzy lub materiału, który nie został zrealizowany. Każda forma sprawdzianu czy zadania powinna być dokładnie przeanalizowana i omówiona. Poprzez indywidualną rozmowę z uczniem, nauczyciel może poznać przyczyny błędów popełnionych przez ucznia oraz wspólnie z nim ustalić sposób ich zlikwidowania.
- Kontroli i ocenie powinien podlegać nie tylko zasób wiedzy i umiejętności, ale także samodzielność myślenia i działania, umiejętność wiązania teorii z praktyką oraz formułowania i rozwiązywania problemów. Ocena powinna być wypadkową wyników, możliwości i pracowitości ucznia.
- Należy pamiętać o odpowiednich metodach kontroli. Nie powinny one być ani zbyt rygorystyczne, ani zbyt liberalne. Wysokie lub zbyt niskie wymagania w stosunku do możliwości hamują rozwój ucznia. Nie należy skupiać się tylko na zdolnych uczniach, dając szansę słabszym uczniom, obdarzamy ich kredytem zaufania i wiarą w ich sukces, a to może zmobilizować do tego, że staną na wysokości zadania.
- Uczeń musi być systematycznie i dostatecznie często oceniany, umożliwia to zapobieganie opóźnieniom, a jednocześnie dyscyplinuje go, kształci poczucie odpowiedzialności, wyrabia nawyk systematycznej pracy. Uczeń powinien mieć odpowiednią ilość ocen w cyklu nauczania.
- Ważne jest ustalenie z uczniami jawności oceniania. Powszechność oceny często jest przyczyną walki uczniów o stopnie, a nie o wiedzę. Nauczyciel powinien poinformować ucznia o ocenach, jakie uzyskuje w trakcie procesu uczenia się. Wiedza ta jest potrzebna do konfrontowania samooceny ucznia z oceną nauczyciela, jest niezbędna uczniowi do oceniania swoich możliwości, braków i błędów. Istotny jest fakt, aby ocenianie i opiniowanie odbywało się w obecności ucznia zainteresowanego, ewentualnie jego rodziców. Niejednokrotnie oceny szkolne niszczą pozytywne relacje między nauczycielami a uczniami. Mogą również niszczyć wewnętrzną motywację dziecka do uczenia się.

- Konieczne jest ustalenie wraz z uczniami kryteriów oceniania. Uczeń musi wiedzieć, na co będziemy zwracać uwagę przy ocenianiu. Kryteria pomagają uczniom zrealizować zadania tak, aby postawiony przez nauczyciela cel został osiągnięty. Nauczyciel konsekwentnie ocenia tylko, to co zapowiedział wcześniej.
- Ważne jest, aby tym samym ocenom odpowiadały te same wymagania, stawiane wszystkim uczniom przez nauczyciela. Dostosowanie wymagań do zdolności i możliwości uczniów jest słuszne i wiąże się z otrzymywaniem różnych ocen za spełnienie różnych wymagań.
- Nie każda kontrola musi zostać wyrażona stopniem. Ocenianie każdej odpowiedzi ucznia może hamować jego aktywność i budzić lęk przed ujawnieniem swojego zdania. Nauczyciel może wyrażać swoją ocenę za pomocą gestu, pozytywnej uwagi, życzliwego spojrzenia, uśmiechu.
- W kształtowaniu motywacji niezwykle rolę odgrywa polityka nagród i kar. Stosując kary, możliwe, że łatwiej uzyskamy pożądaný rezultat, jednak, jeśli zależy nam na pobudzeniu aktywności i wzmocnieniu motywacji ucznia należy zdecydowanie stosować system nagród. Najkorzystniejsze efekty w procesie uczenia uzyskuje się jednak łącząc stosowanie nagród i kar, ze zdecydowaną przewagą nagród. W pracy z młodzieżą nauczyciel powinien pamiętać, by być konsekwentnym w określaniu granic, jakich nie należy przekraczać.
- Należy uwzględniać psychologiczne znaczenie kolejności oceniania. Najpierw powinniśmy wskazać uczniowi zalety jego pracy, a dopiero później wady. Taka kolejność spowoduje, że wzbudzimy w uczniu pragnienie usunięcia wad. Jeśli natomiast zaczniemy od wad wówczas możemy wzbudzić w uczniu zniechęcenie i negację.
- Istotną sprawą jest utrzymanie własnej motywacji do pracy na wysokim poziomie. Warto być entuzjastycznie nastawionym, bo to udziela się uczniom. Należy również mieć odwagę przyznawać się do własnych błędów, pokazać, że jest się omylnym. Przede wszystkim jednak darzyć swoich uczniów sympatią a uczniowie zapewne docenią ten fakt (Niemierko, 2007, s. 274).

Jeżeli te warunki zostaną spełnione, uczeń może mądrze wykorzystać swoje umiejętności i możliwości. Może właściwie je korygować, ulepszając w ten sposób siebie i swoje postępowanie.

Prawidłowe, mądre ocenianie musi podsumować wysiłek dziecka i jego postępy rozpatrywane w kontekście indywidualnego rozwoju i możliwości. Tylko taka ocena, zarówno w przypadku słabszych, jak i zdolnych uczniów, ma działanie motywujące.

Według Bolesława Niemierko ocena szkolna jest informacją o wyniku kształcenia wraz z komentarzem dotyczącym tego wyniku. Informacja ta bywa sformalizowana za pomocą skali stopni szkolnych, ale może być ograniczona do stwierdzenia: „zaliczył” - „nie zaliczył”. Na szczególne podkreślenie zasługuje to, że komentarz jest integralną częścią oceny. Zdaniem Niemierko komentarz powinien dotyczyć:

- warunków uczenia się (co sprzyja, a co hamuje uczenie się danego ucznia).
- sposobu przeprowadzenia sprawdzania i wystawienia oceny (nauczyciel wyjaśnia podstawę oceny i jej znaczenie),
- sposobu wykorzystania tej informacji w dalszym kształceniu (co trzeba zrobić, aby poprawić lub w którym kierunku dalej pracować) (Tamże, s. 291).

Ocenianie osiągnięć uczniów - zdaniem Niemierko - jest procesem ustalania i komunikowania ocen szkolnych. Należy w nim wyodrębnić dwa etapy:

1. ustalanie oceny,
2. komunikowanie jej uczniom i ich rodzicom.

Jeśli chodzi o pierwszy etap, Niemierko wyróżnia dwa zasadnicze sposoby oceniania:

1. ocenianie intuicyjne, oparte na przeświadczeniu, jakie pojawia się nagle i z dużą mocą w świadomości nauczyciela, bez ścisłej kontroli logicznej. Towarzyszy mu emocja, której ocenianie analityczne jest pozbawione. To przeświadczenie może zdominować świadomość nauczyciela jeszcze zanim zakończy on sprawdzanie osiągnięcia ucznia, a nawet zacznie. Mówi się potocznie, że nauczyciel jest w stanie ocenić ucznia „po pierwszym wejrzeniu”. Stanowi to poważne zagrożenie dla obiektywizmu sprawdzania. Nieco później omówimy niektóre czynniki wpływające negatywnie na ocenianie.
2. ocenianie analityczne, które oparte jest na sprawdzaniu osiągnięć uczniów. Im dokładniej jest wykonane sprawdzanie, tym wyższy może być stopień analityczności oceniania. Nigdy – podkreśla Niemierko – nie powinno ono przybrać formy algorytmu (mechanicznego zliczania zdobytych punktów). Proces ustalania oceny to pierwszy etap oceniania. Drugim jest komunikowanie jej uczniom i ich rodzicom. W realiach polskiej szkoły jest to ciągle ogromny problem. W kontekście reformy edukacji, jaka się dokonuje, następuje również zmiana ogólnego podejścia do oceniania. Wskazuje się na nowe funkcje, jakie ma do spełnienia ocenianie.

Tę zmianę można by przedstawić za pomocą pewnych kontrapozycji:

- ocenianie wewnętrzne – ocenianie zewnętrzne, tym, który ocenia jest sam nauczyciel (samoocena) – egzamin służący ustaleniu bilansu na zakończenie

- jakiegoś etapu kształcenia, realizowany przez osoby/instrukcje spoza szkoły,
- ocenianie sumujące - ocenianie kształtujące, ocena służąca ustaleniu poziomu osiągnięć ucznia, np. na zakończenie jakiejś partii materiału lub etapu kształcenia; ma charakter podsumowujący - polega na dostarczaniu uczniom i nauczycielom informacji zwrotnych na temat obecnej pracy, osiągnięć, aby się stało jasne, co należy jeszcze zrobić, aby udoskonalić uczenie się,
 - ocenianie jednorazowe - ocenianie ciągle,
 - ocenianie incydentalne - systematycznie prowadzona diagnoza i ocena osiągnięć,
 - ocenianie indywidualne - ocenianie systemowe dotyczy pojedynczego ucznia - dotyczy oceny systemu edukacyjnego, bądź jego elementów,
 - ocenianie kryterialne - ocenianie różnicujące; oceniane są osiągnięcia uczniów w stosunku do ustalonych kryteriów - pomiar osiągnięć uczniów w stosunku do innych uczniów,
 - ocenianie dydaktyczne - ocenianie (społeczno-) wychowawcze dokonywane wyłącznie według wymagań programowych - dotyczące postawy ucznia w innych sytuacjach niż tylko dydaktyczne (Niemierko, 2002, s. 243).

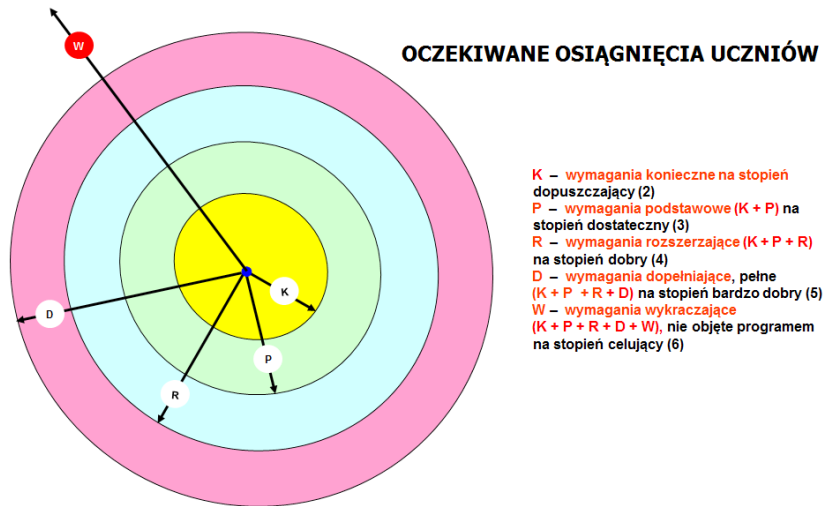
Ocenianie, prawie zawsze wiąże się ze stopniami (poza klasami 1-3, gdzie dopuszcza się możliwość stosowania oceny opisowej). Należy zatem określić poziomy wymagań na poszczególne stopnie szkolne.

Poziomy wymagań edukacyjnych - czyli co uczeń musi wiedzieć / umieć na ocenę:

- ocena niedostateczna (1) - uczeń nie spełnia wymagań na ocenę dostateczną; brak wiedzy i umiejętności programowych;
- ocena dopuszczająca (2) - wymagania konieczne; obejmuje elementy uniwersalne, niezbędne do dalszego kształcenia;
- ocena dostateczna (3) - wymagania podstawowe; obejmuje elementy i treści najłatwiejsze, najbardziej przystępne i najprostsze; uczeń w pełni opanował zagadnienia niezbędne na ocenę dostateczną;
- ocena dobra (4) - wymagania rozszerzające; treści obejmują elementy umiarkowanie przystępne, bardziej złożone i mniej typowe; w pewnym stopniu hipotetyczne, użyteczne w pozauczelnianej działalności studenta;
- ocena bardzo dobra (5) - wymagania dopełniające; treści obejmują elementy najtrudniejsze i najbardziej skomplikowane do opanowania; najbardziej złożone, unikatowe, twórcze naukowo i wyspecjalizowane; uczeń spełnił wymagania konieczne i rozszerzające,

- ocena celująca (6) – wymagania wykraczające; uczeń opanował wszystkie wymagania na ocenę bardzo dobrą oraz posiada dodatkową wiedzę i umiejętności wykraczające poza wymagania na ocenę bardzo dobrą (Niemierko, 2007, s. 319).

WYMAGANIA PROGRAMOWE



Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

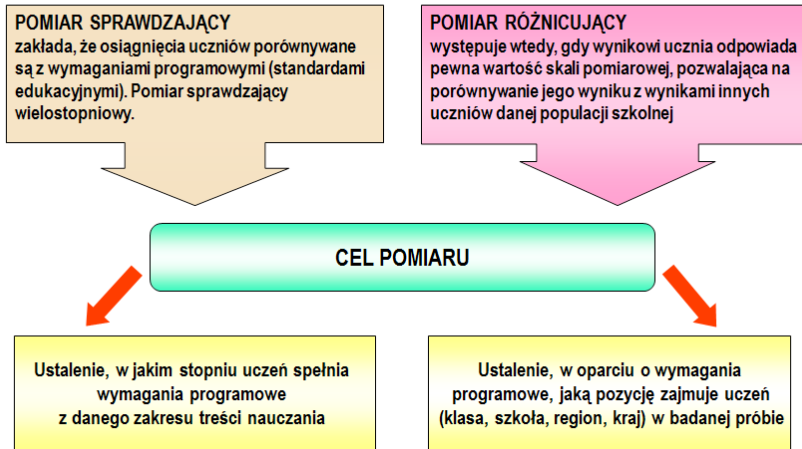
Wymagania programowe
<p>Konieczne: obejmują elementy treści podstawowej, które mogą świadczyć o możliwości opanowania pozostałych elementów tej treści.</p> <p>Stanowią je elementy:</p> <ol style="list-style-type: none"> Najłatwiejsze. Najczęściej stosowane. Nie wymagające większych modyfikacji. Niezbędne do uczenia się ogółu podstawowych wiadomości. Niezbędne do opanowania podstawowych umiejętności. Praktyczne.
<p>Podstawowe: obejmują elementy treści.</p> <ol style="list-style-type: none"> Najbardziej przystępne. Najprostsze i najbardziej uniwersalne. Najpewniejsze naukowo i najbardziej niezawodne. Niezbędne na danym etapie kształcenia. Niezbędne na wyższych etapach kształcenia. Bezpośrednio użyteczne w pozaszkolnej działalności ucznia.

Wymagania programowe
Rozszerzające: obejmują elementy treści. <ol style="list-style-type: none">1. umiarkowanie przystępne.2. Bardziej złożone, mniej typowe.3. W pewnym stopniu hipnotyczne.4. Przydatne, ale niezbędne na danym etapie kształcenia.5. Przydatne, ale niezbędne na wyższych etapach kształcenia.6. Pośrednio użyteczne w działalności pozaszkolnej ucznia.
Dopełniające: obejmują elementy treści. <ol style="list-style-type: none">1. Trudne do opanowania.2. Złożone i nietypowe.3. Występujące w wielu równoległych ujęciach.4. Wyspecjalizowane.5. O trudno przewidywanym zastosowaniu.6. Mało użyteczne w pozaszkolnej działalności uczniów.
Wykraczające: obejmują pozaprogramowe elementy treści: <ol style="list-style-type: none">1. Wykraczające trudności poza szczebel szkoły.2. Szczególnie złożone i oryginalne.3. Twórcze naukowo.4. Wąsko specjalistyczne.5. Pozbawione bezpośredniej użyteczności w przedmiocie szkolnym.6. Pozbawione bezpośredniej użyteczności w działalności pozaszkolnej ucznia.

Przez metodę sprawdzania będziemy rozumieć rodzaj czynności podejmowanych przez nauczyciela w celu gromadzenia materiału umożliwiającego ocenę osiągnięć uczniów. Aby właściwie posłużyć się jakąś metodą, konieczne jest danie odpowiedzi na następujące pytania:

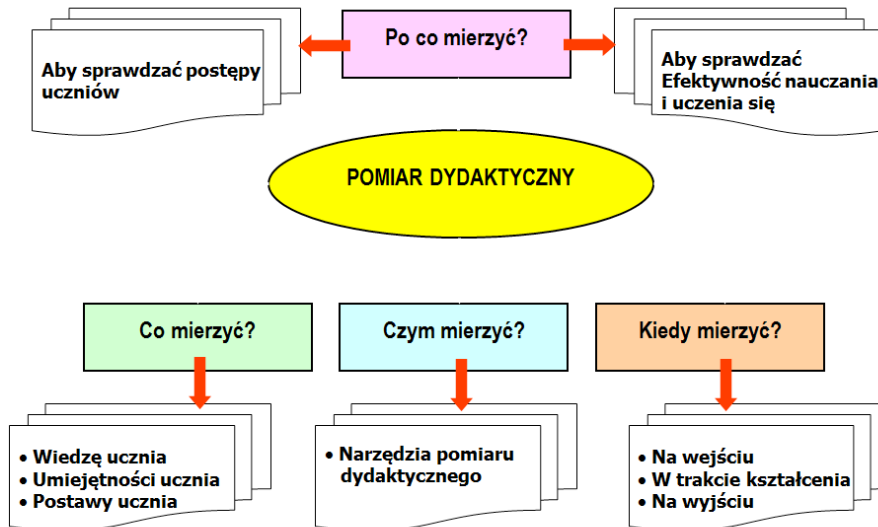
- kto sprawdza?
- czyje osiągnięcia?
 - ucznia,
 - grupy uczniów
- jakie osiągnięcia?
 - wiadomości,
 - umiejętności,
 - działania,
 - postawy
- w jakich warunkach?

RODZAJE POMIARU DYDAKTYCZNEGO



Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

ISTOTA POMIARU DYDAKTYCZNEGO



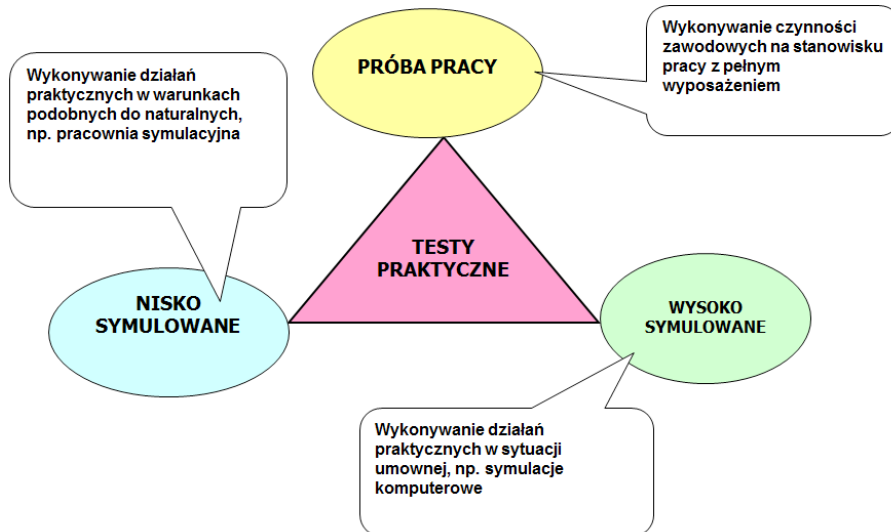
Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Wszystkie te czynniki wpływają na rodzaj metody, jaką można się posłużyć. Warto jednak pamiętać, że każda z przytoczonych poniżej metod ma swoje mocne i słabe strony. Wśród rodzajów metod kontroli i oceny uczniów wymienić możemy, m.in.:

- odpytywanie - jest do niedawna najczęściej stosowaną techniką sprawdzania. Dostarcza wiele tzw. miękkich danych (jakościowych). Nie jest to jednak zwykła rozmowa między nauczycielem a uczniem. Pierwszy z nich formułuje pytania i polecenia, na które drugi odpowiada prawidłowo lub nieprawidłowo. Niekiedy czynność ta jest sformalizowana przez losowania przez uczniów kartek z przygotowanymi wcześniej pytaniami. Wymaga sporej koncentracji zarówno ze strony nauczyciela (sztuka dobierania treści i formułowania pytań), jak i ucznia (zrozumienie problemu i prawidłowe komunikowanie). W zależności od tego, czy nauczyciel chce zdobyć rozeznanie co do zakresu wiedzy ucznia, czy rozumienia szczegółowych zagadnień, stosuje pytania rozstrzygnięcia lub pytania dopełnienia. Te pierwsze są najczęściej pytaniami zamkniętymi; drugie – otwartymi. Aby odpytywanie dostarczyło rzetelnych i trafnych danych do oceny, nauczyciel powinien się do tej czynności starannie przygotować, tj. zaplanować rodzaj pytań, kolejność, poziom, sformułowania, temat, liczbę, a przede wszystkim ich cel. Na skuteczność odpytywania wpływa wiele czynników, m.in. nastrój, umiejętności komunikacyjne, „mowa ciała” itp.
- wypracowanie (esej) - prace tego typu są otwartą formą sprawdzianu pisemnego. Mogą być domowe lub klasowe, pisane na temat zadany lub dowolny. Stosuje je się w nauczaniu języków, historii, geografii, biologii, itp. Do niewątpliwych zalet należy swoboda wypowiedzi. Dzięki formie pisemnej uczeń ma okazję do uporządkowania swoich wiadomości i przekazania ich we własnym stylu – ujawnienie kreatywności. Ze strony nauczyciela, co prawda mniej czasu poświęca się na przygotowanie wypracowania (mniej niż np. przygotowanie testu), jednak jest ono o wiele bardziej pracochłonne przy sprawdzaniu. Trudno jest również rzetelnie ocenić prace uczniów, m.in. dlatego że nie dają się łatwo porównać. Przy ocenianiu nauczyciel może łatwo ulec subiektywizmowi i uprzedzeniom.
- test - w szkołach stosowane są dwojakiemu rodzaju testy - testy standaryzowane (tzw. testy drukowane) i testy opracowywane przez samych nauczycieli - testy nauczycielskie. Testy standaryzowane są konstruowane przez specjalistów w określonym celu i spełniają wymogi standaryzacji, tzn. posługując się nimi w różnych miejscach uzyskuje się rzetelne wyniki. Wśród testów standaryzowanych mamy różnego rodzaju

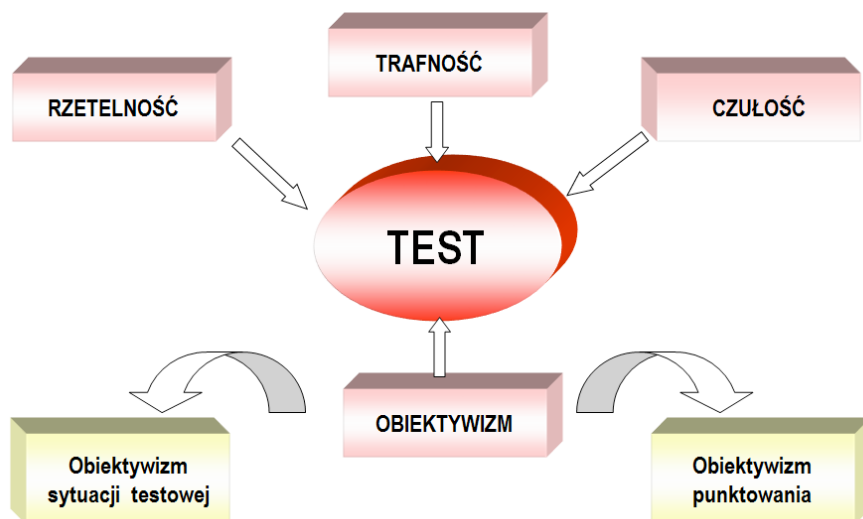
testy diagnostyczne, testy uzdolnień, testy osiągnięć, testy różnicujące, testy czytania, testy do oceny poziomu wyjściowego, testy przystosowania społecznego, testy rozumowania werbalnego itp. Do zalet tych testów należy zaliczyć obiektywność uzyskiwanych danych. Jako główne ograniczenie należy jednak wskazać niedostosowanie do warunków konkretnej sytuacji edukacyjnej. Tę wadę przewyżniają testy opracowywane przez nauczyciela. Testy te tracą co prawda na poziomie standaryzacji, ale są lepiej dopasowane do potrzeb konkretnego nauczania. Testy nauczycielskie wymagają sporo umiejętności, a zwłaszcza wysiłku. Nierzadko zdarza się, że powstają one „naprędce”, tzn. poszczególne zadania pochodzą z różnych pomocy dydaktycznych, ani nie pasują do „przerobionego” materiału, ani nie tworzą spójnej całości. Lepiej, gdy nauczyciel przeznaczy czas, jaki traci na poszukiwanie odpowiednich gotowych zadań, na wymyślenie własnego. Przygotowanie tzw. metryczki testu jest osobną umiejętnością, która wymaga sporej wiedzy statystycznej. Mimo braku tej wiedzy test nauczycielski jest rzetelnym i trafnym narzędziem sprawdzania osiągnięć uczniów (Niemierko, 1999, s. 96).

RODZAJE TESTÓW PRAKTYCZNYCH



Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

CECHY TESTÓW DYDAKTYCZNYCH



Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

GŁÓWNE FORMY ZADAŃ TESTOWYCH PRAKTYCZNYCH I PISEMNYCH

Poziom	Cecha ewaluacji	Minimum cechy	Czas pracy	Liczba*
Praktyczny	Próba pracy	Wykonywanie czynności zawodowych na w pełni wyposażonym stanowisku pracy	100'	1
	Nisko symulowane	Wykonanie działań praktycznych w warunkach zbliżonych do sytuacji naturalnej (np. w pracowni)	20'	5
	Wysoko symulowane	Wykonywanie działań praktycznych w sytuacji umownej (inscenizacje, modele, diagramy itp.)	10'	10
Pisemny	Rozszerzonej odpowiedzi	Rozprawka na zadany temat, oceniania według rozwinięcia tematu, struktury i poprawności i poprawność	20'	5
	Krótkiej odpowiedzi	Rozwiązanie podane w formie pojedynczego słowa, liczby, zadania lub wyrażenia matematycznego	5'	20
	Z luką	Wystawienie słowa lub wyrażenia brakującego w zadaniu	60'	100
	Wyboru wielokrotnego	Wskazanie prawidłowej lub najlepszej odpowiedzi spośród kilku odpowiedzi podanych	90'	70
	Na dobieranie	Dobranie jednej pary danych z dwu kolumn	60'	100
	Prawda-falsz	Ocena prawdziwości podanego twierdzenia	30'	200

* Orientacyjna liczba zadań w dwugodzinnym teście

Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

PISEMNE ZADANIA TESTOWE

Typologia pisemnych zadań testowych wg B. Niemierki obejmuje 2 rodzaje, 6 form, oraz 15 typów zadań.

RODZAJ	FORMA	ZADANIA TYP	PRZYDATNOŚĆ				CZAS rozwiązywania w minutach
			Kategorie taksonomiczne celów kształcenia				
			A	B	C	D	
Otwarte	1. Krótkiej odpowiedzi (KO)	- Odpowiedź pojedyncza (KO1) - Wylizanie (KO2)	++	++	+	++	3
	2. Z luką (L)	- Uzupełnianie (L1) - Korekta (L2)	+	+	-	-	1
	3. Rozprawka (R)	- Czynności słowne (R1)	+	+	++	+	10-15
Zamknięte	4. Na dobieranie (D)	- Przyporządkowanie (D1) - Klasyfikacja (D2) - Uporządkowanie (D3)	+	+	-	-	4-5
	5. Wielokrotnego wyboru (WW)	- Jedna odpowiedź prawdziwa (WW1) - Jedna odpowiedź fałszywa (WW2) - Najlepsza odpowiedź (WW3) - Zmienna liczba prawidłowych odpowiedzi (WW4)	-	++	+	++	1,5
	6. Prawda – fałsz (PF)	- Wybór alternatywny (PF1) - Wybór skalowany (PF2)	-	++	-	+	0,5

Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

SPORZĄDZENIE PLANU TESTU

PLAN TESTU SPRAWDZAJĄCEGO WIELOSTOPNIOWEGO														
z										dla klasy				
Wymagania programowe	Podstawowe (P) (dostateczny)				Rozszerzające (R) (dobry)				Dopelniające (D) (bardzo dobry)				Waga mater- iału	Liczba zadan
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D		
Kategoria cele nauczania →														
Zakres materiału:														
1.	x	x				x					x		2	4
2.	x	x					x					x	2	4
3.		x	x			x	x				x	x	3	6
4.		x	x				xx					xx	3	6
Waga celów	1	2	1	-	-	1	2	-	-	-	1	2	10	20
Liczba zadan	2	4	2	-	-	2	4	-	-	-	2	4		20
% zadan	10	20	10	-	-	10	20	-	-	-	10	20		100
Waga poziomów	4				3				3				10	
% zadan z poziomów	40				30				30				100	

Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Określenie ilościowej normy zadań w teście

Poziom wymagań programowych	Liczba zadań w teście	Norma zadań zaliczających poziom	Punkty	Ocena szkolna
PODSTAWOWY (P)	10	10	10 ÷ 13	Dostateczny (3)
ROZSZERZAJĄCY (R)	6	4	14 ÷ 16 10P + przynajmniej 4R	Dobry (4)
DOPEŁNIAJĄCY (D)	4	3	17 ÷ 20 10P + przynajmniej 4R + przynajmniej 3D	Bardzo dobry (5)

Jeżeli zachodzi potrzeba wyróżnienia poziomu wymagań koniecznych (K), proponujemy przyjęcie normy zadań zaliczającej w wysokości 75÷80% normy zadań dla poziomu podstawowego czyli 7÷8 (do uznania i decyzji nauczyciela).

Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Normy wykonania zadań w teście

40 ÷ 54%	55 ÷ 69%	70 ÷ 84%	85% i więcej
Dopuszczający (2)	Dostateczny (3)	Dobry (4)	Bardzo dobry (5)
Przy 20 zadaniach punktowych 0 – 1			
8 ÷ 10 pkt.	11 ÷ 13 pkt.	14 ÷ 16 pkt.	17 ÷ 20 pkt.
Przy 30 zadaniach punktowych 0 – 1			
12 ÷ 16 pkt.	17 ÷ 20 pkt.	21 ÷ 25 pkt.	26 ÷ 30 pkt.

Źródło: Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

- obserwacja - obserwacja zachowań uczniów występuje w pracy nauczyciela „od zawsze”. Doświadczony nauczyciel prowadzi ją stale. Rzadko jednak uważana jest za dopuszczalną technikę sprawdzającą. Tym bardziej, że nie pozostawia nauczycielowi w ręku żadnych danych empirycznych (wypracowanie, sprawdzian, test). Niemniej jednak jest ona bardzo przydatna, bo z jednej strony nie zakłóca normalnego toku pracy, a z drugiej strony pozwala zgromadzić materiał, który umożliwia rzetelną i trafną ocenę ucznia. Właściwe jest wsparcie obserwacji przez użycie jeszcze inne techniki sprawdzania. Aby zaradzić brakom formalnym obserwacji, można uczniowskie zachowanie, czy „wykonanie” zadania zapisywać na gorąco lub tuż po zajęciach. Przydatne okazują się także różnego rodzaju kwestionariusze, które systematyzują prowadzoną obserwację. Ze względu na stopień ustrukturyzowania obserwacji, można wyodrębnić:
 - obserwację ustrukturyzowaną w postaci formularza obserwacyjnego, na który nauczyciel wprowadza zdobywane dane;
 - obserwację półustrukturyzowaną, która występuje wówczas, gdy nauczyciel wie, na jakie cechy ma zwrócić uwagę, ale pozostawia otwartą formę ich zapisu;
 - obserwację nieustrukturyzowaną, która polega na spontanicznym rejestrowaniu zachowań uczniów i ich opisie.
- posługiwanie się książką - technika ta jest najczęściej stosowana w nauczaniu języków. Polega na sprawdzaniu opanowania przez uczniów podstawowych umiejętności szkolnych, jak np. czytanie, streszczanie, układanie planu, formułowanie pytań i udzielanie odpowiedzi, wynajdywanie różnych form gramatycznych, tłumaczenie.
- praktyczna praca ucznia - technika ta jest różnie klasyfikowana. W. Okoń pisze o niej, że jest to jeden z bardziej nowoczesnych i wartościowych sposobów zdobywania materiału do oceny ucznia. Jej główną zaletę upatruje w możliwości sprawdzenia kompetencji ucznia w aplikacji (zastosowaniu) wiedzy szkolnej do realnego życia. Już na tej podstawie widać, dlaczego była i nadal jest to technika mało stosowana w szkole (niekonwencjonalna). W obowiązującym modelu kształcenia dominował przekaz wiedzy sfragmentaryzowanej i kształcenie wąskich umiejętności czysto szkolnych. Nie było w nim miejsca na podejmowanie projektów zbliżających nauczanie szkolne do realnego życia.
- *portfolio* - technika ta pojawiła się w edukacji dość niedawno – w latach 80-tych XX wieku. Była ona odpowiedzią na inflację empirycz-

nych skal badania osiągnięć szkolnych uczniów (zmęczenie testami). *Portfolio* daje szansę systematycznego oceniania w trakcie całego procesu edukacyjnego. Koncepcja portfolio pochodzi ze świata sztuki, gdzie słowo to oznacza kolekcję materiałów służących jakiemuś celowi. Portfolia artystów różnią się ze względu na cele (pokazanie najlepszych prac, najbardziej typowych, najbardziej różnorodnych czy na określony temat). W dziedzinie edukacji nie wypracowano jeszcze jednolitej definicji portfolio. Najczęściej przyjmuje się, że jest to stale powiększająca się kolekcja materiałów o charakterze autentycznych dokumentów, dobranych według określonego klucza interpretacyjnego, które ilustrują rozwój kompetencji w danej dziedzinie wiedzy.

- prezentacja - jako technika sprawdzania osiągnięć edukacyjnych uczniów została wprowadzona na stałe do egzaminu maturalnego z języka polskiego. Polega ona na metodycznym opracowaniu wybranego tematu. O metodyczności świadczy spis literatury podmiotu i literatury przedmiotu, jaki uczeń przedstawia w związku z prezentacją. Sama prezentacja odbywa się zgodnie z przedłożonym planem. Składa się z dwu części: prezentacji zagadnienia z wykorzystaniem środków multimedialnych i dyskusji na temat. Istotnym problemem jest kwesta oceny prezentacji. Każdy z jej elementów jest osobno punktowany. Ocena końcowa jest średnią sumy punktów przyznanych przez członków komisji.
- nagranie audio i video - nagrania form aktywności uczniów są również wykorzystywane jako jedna z technik gromadzenia materiału do oceny osiągnięć uczniów. Z uwagi na wymagania techniczne (sprzęt), nie są stosowane zbyt często (Tamże, s. 104).

Ostatnim zagadnieniem, jakie warto jest pojąć analizując proces oceniania, jest problem zakłóceń oceniania osiągnięć uczniów. Można by wskazać na kilka źródeł zakłóceń. Są to:

- ukryty program oceniania - mimo zmian ciągle dominuje w polskiej szkole pewien fetyszizm odnośnie stopni szkolnych. Sprzyja on zachowaniom autorytarnym ze strony nauczycieli. Wyraża się to w używaniu stopni do wywierania presji na uczniach, a nawet jako narzędzia sprawowania władzy,
- problemy psychiczne - źródła zakłóceń w ocenianiu mogą znajdować się w sferze psychicznej. Może to być wadliwie funkcjonująca osobowość nauczyciela, jak i „uboczne efekty” interakcji (np. zjawisko przenoszenia, „efekt hallo”). Nauczyciel o trudnej osobowości, traktujący ocenianie jako narzędzie dominacji, ma tendencję do zaniżania ocen

i częstszego informowania ucznia, czego nie wie, niż co wie. Niekiedy zdarzają się nauczyciele, którzy mają poważne kłopoty psychiczne (nie-stabilna osobowość itp),

- sytuacja oceniania - do zakłóceń w procesie oceniania mogą przyczynić się również cechy sytuacji, w której ono przebiega. „Naturalną” tendencją nauczycieli jest zawyżanie stopni prac ocenianych jako pierwsze oraz zaniżanie stopni prac ocenianych w dalszej kolejności. Oceniając pierwszą pracę, nauczyciel szacuje jej wartość w odniesieniu do idealnego wzorca. Przy ocenie drugiej korzysta już z porównania z pierwszą itd. Efekt kolejności oceniania jest pewnym efektem kontrastu (Półturzycki, 2002, s. 375).

Najczęstsze błędy nauczycieli w ocenianiu uczniów:

- ustalanie ocen według stałego wskaźnika procentowego,
- odejmowanie punktów za błędy w testach czy sprawdzianach,
- nadużywanie plusów i minusów przy wystawianiu ocen częściowych,
- porównywanie ocen wystawionych z innych przedmiotów,
- stawianie ocen głównie za wiadomości, a nie za umiejętności,
- niesystematyczne ocenianie (nagromadzenie sprawdzianów pod koniec semestru),
- stosowanie więcej niż jednej oceny za jeden sprawdzian.

Wskazówki dla oceniających pracę uczniów:

- nigdy nie należy zabierać się do sprawdzania prac pisemnych w złym humorze, czy zmęczonym,
- prace jednej klasy należy sprawdzać tzw. „jednym ciągiem”,
- prace należy sprawdzać według poleceń, a nie według prac.
- sprawdzian / kartkówka nie powinna być karą za złe zachowanie uczniów,
- zbyt dużo sprawdzianów w krótkim czasie obciąża zarówno efektywne uczenie się jak i nauczanie,
- podczas oceniania odpowiedzi ustnych jesteśmy narażeni na większy subiektywizm, niż przy ocenianiu prac pisemnych (Tamże, s. 376).

Wady oceniania tradycyjnego to przede wszystkim:

- dominacja osiągnięć poznawczych, liczy się to, ile uczeń zapamiętał (wiedza encyklopedyczna, pamięciowa),
- koncentracja na błędach, brakach, potknięciach uczniów,

- eksponowanie znaczenia stopni a nie wiedzy i umiejętności,
- ocenianie subiektywne, czasami niesprawiedliwe,
- słabo ukierunkowujące uczenie się i niska motywacja do nauki – stopnie motywują tych co odnoszą sukcesy, a tych którzy potrzebują zachęty stopnie odstraszaają i przerażają,
- w centrum uwagi znajduje się nauczyciel – jego potrzeby, komfort psychiczny i fizyczny, jego osoba.
- uczeń czuje się niedoceniany, upokarzany,
- uczeń nie rozumie do końca po co uczy się danego materiału nauczania.

Ocenianie kształtujące

Według Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) ocenianie kształtujące jest częstym, interaktywnym ocenianiem postępów ucznia i poziomu zrozumienia materiału nauczania, tak aby móc określić jak uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej go nauczyć. W ocenianiu kształtującym, ważne jest, aby nauczyciel zechciał poświęcić trochę więcej czasu na to, aby zadbać o dobrą atmosferę sprzyjającą kształceniu się uczniów. Wprowadzając ocenianie kształtujące, nauczyciel może pomóc sobie od samego początku, współpracując ściśle z uczniami. Warto poświęcić czas na dyskusję z uczniami o tym, jak się uczą i co pomaga im się uczyć. Zapal do nauki sięga wyżyn, kiedy uczniowie postrzegają swego nauczyciela jako człowieka głęboko przejętego uczniami (lubi ich, uwzględnia ich potrzeby, zwraca się do nich po imieniu). Ważne jest również, aby samo pomieszczenie było przyjazne uczniom (atrakcyjne plansze, dekoracje).

Atmosfera sprzyjająca uczeniu się:

- trwale wzmacnia w uczniach poczucie ich wartości,
- zwiększa zaangażowania uczniów w naukę,
- zachęca uczniów do samodzielności,
- stwarza uczniom warunki do współpracy,
- pogłębia u uczniów świadomość procesu uczenia,
- pozwala uczniom wziąć odpowiedzialność za własną naukę.

Dorastająca młodzież jest szczególnie uwrażliwiona na atmosferę panującą w grupie. Nauczyciel musi mieć wiedzę o problemach wieku dojrzewania, aby nie traktować normalnych zachowań jako patologicznych. W tym kryzysie poczucia tożsamości, kontroli i własnej wartości, młodzieży szczególnie potrzeba zrozumienia, akceptacji, tolerancji, partnerstwa i przyjaźni.

Nauczyciel powinien przed każdą lekcją zastanowić się, co chce osiągnąć, co uczniowie będą umieć po jego lekcji i do czego przyda się im ta wiedza w przyszłości. Bardzo ważne jest bowiem, aby uczniowie przed rozpoczęciem każdej lekcji wiedzieli, czego i po co będą się uczyć. Nauczyciel powinien tak sformułować cele, aby były zrozumiałe dla wszystkich uczniów. Jednak samo podanie celu nie wystarczy, trzeba również sprawdzić, czy został on osiągnięty. Można to sprawdzić za pomocą zdań podsumowujących. Metoda ta polega na poleceniu uczniom dokończenia zdania:

- Dziś nauczyłam/em się....
- Zrozumiałam/em, że....

Dzięki ocenie realizacji celów uczniowie mają świadomość, że się czegoś konkretnego nauczyli i że spędzili czas w szkole pożytecznie. Jeśli uczniowie są świadomi celu, łatwiej mogą również określić, ile im jeszcze brakuje do jego osiągnięcia. Informowanie ucznia o celu lekcji powoduje, że odpowiedzialność za uczenie staje się sprawą nie tylko nauczyciela, ale i uczniów. Cel bowiem, do którego dąży z uczniami, staje się wówczas wspólny (Sterna, 2008, s. 20).

Następnym bardzo ważnym elementem jest ustalenie przez nauczyciela (czasami wraz z uczniami) kryteriów oceniania, tzw. „nacobezu”, czyli na co nauczyciel będzie zwracać uwagę oceniając. Dzięki NaCoBeZu uczeń uzyskuje informację, czego ma się nauczyć, a nauczyciel zobowiązuje się do oceniania tylko tego, co wcześniej zostało ustalone.

Jeśli nauczyciel nie określi przed lekcją kryteriów oceniania, to uczniowie nie wiedzą, co jest najważniejsze i na co powinni zwrócić szczególną uwagę. Aby uczeń nie miał wątpliwości, kryteria oceniania powinny być jasno i konkretnie sformułowane.

Jasne kryteria oceniania już na wstępie ukierunkują uczenie się. Uczeń będzie wiedział, co jest ważne, na co powinien położyć większy nacisk lub zwrócić uwagę. Określenie tego, co będzie oceniane na sprawdzianie czy w pracy domowej, ułatwia bardzo pracę uczniowi i nauczycielowi. Uczeń:

- czuje się bezpiecznie, gdyż wie, że nauczyciel nie zaskoczy go dodatkowym kryterium oceny,
- wie, co powinno się znaleźć w jego pracy,
- jest zainteresowany późniejszym komentarzem nauczyciela do jego pracy, gdyż wie, co nauczyciel oceniał.

Nacobezu jest niezbędnym warunkiem wspólnej pracy ucznia i nauczyciela. Największą korzyścią jest to, że uczniowie otrzymują lepsze oceny, co mo-

tywuje ich do dalszej pracy, a nauczycielowi daje dowód, że nauczył uczniów tego, co zamierzał.

Ocenianie kształtujące opiera się na współpracy pomiędzy nauczycielem, uczniem i jego rodzicami bądź opiekunami. Rodzic może w większym, niż do tej pory stopniu uczestniczyć w nauce swojego dziecka. Może wspierać autorytet nauczyciela dzięki ciągłej współpracy. Rodzice często po przyjeździe dziecka ze szkoły pytają o ocenę a nie o to, czego dziś się nauczył. Wynika to prawdopodobnie z niewiedzy, jak rozpocząć sensowną rozmowę z dzieckiem o szkole. Celem oceniania kształtującego jest uświadomienie rodzicom, że po to posyłają dzieci do szkoły, aby uczyły się, a nie po to, aby przynosiły cyferki. Większości bowiem rodzicom wydaje się, że ocena jest wystarczającym źródłem wiedzy o nauce ich dziecka. Jeśli rodzice zainteresują się nie tylko wynikami w nauce swoich dzieci, ale również zaczną rozmawiać o tym, czego się dzieci uczą i czego doświadczają w szkole, to może nawiążą z nimi dobry kontakt, staną się ich sojusznikami i w konsekwencji pomogą również nauczycielom (Tamże, 48).

Rodzice mają bardzo duży wpływ na poziom motywacji uczniów do nauki. Im bliższa więź ucznia/dziecka z rodzicami, tym silniejsza motywacja do nauki. W celu wytworzenia bliskich więzi z dzieckiem należy zawsze pokazywać, że zależy nam na nim, interesować się codziennym życiem dziecka, spędzać wspólnie jak najwięcej czasu, rozmawiać oraz okazywać mu wsparcie. W celu motywowania dziecka do nauki, należy uświadomić mu cel uczenia się poszczególnych umiejętności. Należy zwrócić uwagę również na to, aby częściej chwalić niż krytykować. Znaczącą rolę odgrywa dobra atmosfera podczas nauki – zdenerwowane dziecko nie zapamięta zbyt wielu informacji.

Kolejnym istotnym elementem oceniania kształtującego są pytania kluczowe. Są to pytania, które:

- pokazują uczniom szerszą perspektywę zagadnienia,
- są ściśle związane z celem lekcji,
- dotyczą głównej problematyki lekcji,
- mają spowodować zainteresowanie ucznia tematem.

Ponadto pytania kluczowe powinny:

- wzmacniać cele uczenia i przyspieszać ich osiągnięcie,
- zainteresować uczniów uzyskaniem odpowiedzi,
- angażować wszystkich uczniów,
- stawiać uczniom wyzwanie,

- pobudzać uczniów do samodzielnego myślenia i poszukiwania odpowiedzi,
- zachęcać do uzasadniania poglądów i sposobu rozumowania.

Przykłady pytań kluczowych:

Język polski – „Po co czytać lektury, skoro mamy streszczenia”?

Przyroda – „Dlaczego jedne zwierzęta zasypiają, a inne nie”?

Pytania kluczowe nie służą sprawdzeniu wiedzy, lecz aby uczniowie chcieli poznać odpowiedź na nie i żeby pobudzić ich twórcze myślenie. Wymyślenie dobrych pytań kluczowych nie jest łatwe, jednak dzięki nim uczniowie chętniej biorą udział w lekcji, są mniej znudzeni i bardziej zmobilizowani do aktywnego uczenia się.

Następnym bardzo ważnym elementem są techniki zadawania pytań. Najczęściej nauczyciele w ogóle nie dają uczniom czasu do namysłu i pytają pierwszą osobę, która się zgłosi, a jeśli nikt się nie zgłasza, to sami odpowiadają na zadane przez siebie pytanie. Uczniowie szybko przyzwyczajają się do takiej sytuacji i przestają myśleć nad odpowiedzią, stając się tym samym biernymi odbiorcami przekazywanej wiedzy. Korzyści z wydłużenia czasu oczekiwania na odpowiedź są jednak niewątpliwe:

- odpowiedzi uczniów stają się dłuższe,
- zmniejsza się liczba przypadków braku odpowiedzi,
- odpowiadający uczniowie są bardziej pewni siebie,
- uczniowie kwestionują lub udoskonalają odpowiedzi innych,
- uczniowie proponują więcej alternatywnych rozwiązań (Tamże, s. 79).

W ocenianiu kształtującym istotną sprawą jest również stosowanie zasady niepodnoszenia rąk przez uczniów. Nauczyciel po upływie określonego czasu pyta osobę, którą sam wyznaczy. Dzięki takiemu rozwiązaniu wszyscy uczniowie będą zastanawiać się nad odpowiedzią, ponieważ każdy może zostać zapytany.

Nauczyciele z reguły zadają pytania zamknięte, niewymagające szerszej odpowiedzi i sprawdzające jedynie wiedzę uczniów. Pytania zadawane uczniom na lekcji powinny służyć inspiracji myślenia, dlatego ważne jest, aby podczas lekcji przeważały pytania otwarte. Pytania te powinny tworzyć sytuacje dydaktyczne do wymiany poglądów między uczniami. Uczniowie chętniej odpowiadają, jeśli najpierw przedyskutują odpowiedź z koleżanką lub kolegą. Za złą odpowiedź uczniowie nie powinni ponosić żadnych konsekwencji, bowiem wtedy będą starali się myśleć i staną się aktywni.

Informacja zwrotna odgrywa w ocenianiu kształtującym bardzo ważną rolę. Jest to element wiedzy o działaniach drugiej osoby, przekazywany tej osobie za pomocą różnych znaków (komunikaty werbalne i niewerbalne), posiadający charakter sprzężenia zwrotnego. Najczęściej przyjmuje ona formę komentarza pisemnego lub ustnego do pracy ucznia. Dobra informacja zwrotna powinna zawierać następujące elementy:

- wyszczególnienie i docenienie dobrych elementów pracy ucznia,
- odnotowanie tego, co wymaga poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony ucznia,
- wskazówki – w jaki sposób uczeń powinien poprawić pracę,
- wskazówki – w jakim kierunku uczeń powinien pracować dalej (Tamże, 69).

Informacja zwrotna powinna być konkretna i przekazana jak najszybciej, ponieważ opóźniona jest właściwie bezwartościowa. Informacja ta nie ogranicza się tylko do jednego komentarza, powinna mieć ciąg dalszy. Aby została przyjęta przez ucznia, zwłaszcza jeśli zawiera krytyczne uwagi, konieczne jest jego przekonanie o życzliwości i akceptacji ze strony nauczyciela. Dzięki niej uczeń powinien dowiedzieć się o swoim sposobie uczenia się, rezultatach swoich wysiłków i otrzymywać zachętę do rozwoju. Uczniowie potrzebują informacji zwrotnej na każdym etapie uczenia, ponieważ muszą wiedzieć co robią dobrze i co mogą zrobić lepiej.

Równie istotną sprawą jest otrzymywanie przez nauczyciela informacji zwrotnej od uczniów. To uczniowie obserwują codzienne zmagania nauczyciela i wiedzą najlepiej, co im pomaga w uczeniu i jakie metody są dla nich najlepsze. Najważniejsze jest, aby uczniowie byli świadomi tego, że nauczyciel pragnie ich dobrze uczyć i chce wiedzieć, jak to najefektywniej robić. Warto zachęcić uczniów do rozmowy o warsztacie pracy nauczyciela. Można to osiągnąć poprzez:

- częste zbieranie informacji na temat stosowanych metod i technik nauczania, atmosfery podczas zajęć,
- wskazanie przez uczniów przy pomocy anonimowej ankiety, mocnych i słabych stron nauczyciela, np. pod koniec roku szkolnego.

Dzięki temu nauka staje się wspólną sprawą ucznia i nauczyciela.

W ocenianiu kształtującym, należy nauczyć uczniów brania odpowiedzialności za ich proces uczenia się. Jednym ze sposobów przejmowania odpowiedzialności przez uczniów jest wprowadzenie oceny koleżeńskiej. Polega ona na tym, że uczniowie na podstawie podanych kryteriów oceniania wzajemnie recenzują swoje prace i udzielają wskazówek, jak je poprawić.

Dzięki ocenie koleżeńskej, uczniowie natychmiast po zrobieniu pracy mogą otrzymać informację zwrotną. Nie ma takiej możliwości, jeśli nauczyciel sprawdza prace uczniów całej klasy. Dodatkową korzyścią jest to, że uczniowie wkrótce po wykonaniu pracy mogą przystąpić do jej poprawy. Daje to uczniowi możliwość doskonalenia swojej pracy w atmosferze dyskusji i wsparcia (Tamże, s. 125).

Inną, znacznie trudniejszą formą zachęty uczniów do wzięcia odpowiedzialności za swoją naukę jest samoocena. Uczeń będzie bardziej zaangażowany w proces uczenia się, jeżeli będzie potrafił ocenić, ile się nauczył i co jeszcze musi zrobić, aby osiągnąć wyznaczony cel. Jest to trudne, ponieważ wymaga ze strony uczniów samokrytyki, jednak dzięki temu wzrasta u uczniów poczucie własnej wartości, pewności siebie i motywacji do nauki.

Samoocena ucznia

Uczeń powinien mieć świadomość tego, że jest uczestnikiem procesu kształcenia, że zdobywa wiedzę i ćwiczy określone umiejętności, i że proces ten wymaga od niego krytycznej oceny samego siebie. Jednak rolą nauczyciela jest kierowanie tym procesem i stwarzanie warunków do nabywania umiejętności ponad przedmiotowych, w tym samooceny.

Każdy uczeń ma pewne wyobrażenie o poziomie swoich osiągnięć emocjonalnych i poznawczych, często zawyżone, a prawie zawsze chwiejne, zależne od chwilowego nastroju. Realistyczne, obiektywne ocenianie siebie i innych należy do najpóźniej uzyskiwanych kompetencji społecznych, a dla niektórych osób bywa ponad siły. Tym ważniejsze jest, by nauczyciel wdrażał swoich uczniów do samooceny, uczył ich zasad, udostępniał narzędzia, pomagał interpretować wyniki, dawał przykład niezbędnej równowagi emocjonalnej i - nade wszystko - usamodzielniał uczniów (Pólturzycki, 2002, s. 374).

Skłanianie ucznia do samooceny ma na celu wspieranie go w procesie rozpoznawania własnego stylu uczenia się oraz wykorzystywania tej wiedzy do planowania przez niego rozwoju. Samoocena ucznia to celowe i systematyczne zbieranie informacji o przebiegu i wynikach własnej pracy. Samoocena jest rzeczą trudną, ale daje szansę na korzystne zmiany w rozwoju. Jest czynnikiem wspomagającym wiele procesów, ważne jest, zatem, aby uczeń mądrze i realnie ocenił siebie.

Mogą pomóc mu w tym wskazówki psychologiczne:

- bądź zawsze sobą, nie udawaj osoby mądrzejszej niż jesteś,
- przyznawaj się do niewiedzy, jeśli czegoś nie wiesz,

- bądź odważny i przyznawaj się do błędów, jeśli je popełniłeś,
- mów „nie zgadzam się”, gdy uznasz, że powinieneś tak postąpić,
- nie mów stale źle o innych - to źle świadczy o tobie,
- jeśli krytykujesz - krytykuj konkretne zachowania,
- częściej chwal niż krytykuj,
- wysłuchując krytyki - słuchaj naprawę,
- zanim wyrobisz sobie własne zdanie - słuchaj różnych argumentów i nie staraj się udowodnić, że ty masz rację,
- oddzielaj fakty od interpretacji,
- naucz śmiać się z samego siebie,
- opieraj się w życiu na swoich mocnych stronach,
- myśl pozytywnie (Sterna, 2008, s. 132).

Uczeń, który dobrze funkcjonuje w swoim naturalnym otoczeniu, w domu i w szkole, pozytywnie patrzy na otaczający go świat, siebie i innych ludzi. Taki uczeń chętnie i skutecznie nawiązuje komunikację, prezentuje swój punkt widzenia i rozważa poglądy innych, jest otwarty.

W grupie działa zgodnie z obowiązującymi w niej zasadami, interesuje się stawianymi przed nim zadaniami, potrafi planować swoje działania. Wykazuje się dużą odpowiedzialnością, stara się przewidzieć skutki swoich działań, wykorzystuje wcześniejsze doświadczenia i gotów jest ponosić konsekwencje swoich czynów. Potrafi selekcjonować i podporządkować zdobywanie informacji i oceniać ich przydatność do określonego celu. W oparciu o system wartości - obowiązujący w jego otoczeniu - rozróżnia dobre i złe uczynki, w swoim zachowaniu wykazuje dobre intencje. Cechuje go tolerancyjność, w każdym stara się dostrzec coś pozytywnego. Dotrzymuje terminów, planuje swoje zajęcia, szanuje swój czas i innych ludzi.

Samoocena ucznia może opierać się na dwóch źródłach: wewnętrznych, tzn. własnych przeżyciach, przemyśleniach, refleksjach i doświadczeniach oraz zewnętrznych, czyli otrzymany od innych. Powinna doprowadzić do refleksji na temat własnego uczenia się, a tym samym wzmoczyć motywację i zrozumienie oczekiwań, prowadzić do poczucia dumy z własnych osiągnięć oraz realnego szacowania słabych stron.

Samoocena powinna dotyczyć trzech obszarów:

- wyników kształcenia
- metod uczenia się
- postaw wobec uczenia się.

Ma ona służyć przede wszystkim uczniowi, który przejmuje odpowiedzialność za swoją naukę, ocenia własną pracę, planuje poprawki, zastanawia się nad własnymi kompetencjami. Bardzo istotne jest to, by uczniowie byli aktywnymi współuczestnikami procesu oceniania własnej pracy.

Refleksja nad samooceną to dopiero początek drogi wieloetapowego procesu nabywania przez ucznia tychże umiejętności. Warto rozważyć szerzej i podjąć kompleksowe działania na rzecz pomniejszenia skali zjawiska uczenia pod egzamin na rzecz budowania obrazu refleksyjnego i samodzielnego ucznia, który potrafi myśleć krytycznie i podejmować tu i teraz, a także w przyszłości odpowiedzialne wybory. Kształtując umiejętność samooceny, należy pamiętać o tym, iż poznanie ucznia to podstawa do indywidualizacji kształcenia, a poznanie samego siebie to budowanie tożsamości (Tamże, s. 136).

Polski system edukacyjny nakłada na nauczyciela ustawowy obowiązek oceniania. Nauczyciele najczęściej opanowują trudną sztukę oceniania osiągnięć uczniów metodą prób i błędów, zapominając niejednokrotnie, że ocenianie stanowi również miernik ich umiejętności i sposobu radzenia sobie w pracy z uczniem. Ocena zawsze jest subiektywna, ponieważ dokonuje jej człowiek, którego naturalną cechą jest omylność. Nie można oddzielić sfery emocjonalnej od uczenia, jednak nauczyciel, który jest refleksyjny i kompetentny jest w stanie stosować ocenianie umiejętnie, nie krzywdząc ucznia, ale również nie krzywdząc siebie. Większość nauczycieli marnuje czas na udowadnianiu tego, czego uczeń nie umie, podczas gdy nauczyciel z prawdziwego zdarzenia stara się ujawnić to, co uczeń umie lub czego jest zdolny się nauczyć. Wnikliwy nauczyciel może przyrzeć się bliżej uczniowi, ocenić we własnym sumieniu jego możliwości, a także inne uwarunkowania jego nauki. Uczniowie czy chcą tego, czy nie poddawani są ocenianiu i w większości nie mają wpływu na kryteria oceniania, jakie stosują nauczyciele. Uczeń musi znać swoje możliwości i umiejętności, musi brać odpowiedzialność za swoje uczenie się, tak, aby umiejętnie wpasować się w system oceniania. Sama idea oceniania wydaje się być odporna na zmiany i nadal bywa traktowana, jako warunek egzystencji instytucji szkoły. Rolą oceniania powinno być wspieranie ucznia w jego rozwoju, natomiast musimy pamiętać, że dla różnych uczniów ocena może znaczyć coś innego i z różną siłą pobudzać do nauki.

Należy sobie uświadomić, że nauka dla ucznia jest tym, czym dla dorosłych praca zawodowa. Wymaga zatem od ucznia odpowiedniej dojrzałości społecznej i sprawności intelektualnej. Ważne jest by program nauczania był adekwatny do możliwości ucznia. Niezbędnym jest zapewnienie odpowiednich warunków do nauki w domu, by uczeń mógł spokojnie pracować.

Postawa rodziców i wychowawców jest ważnym czynnikiem decydującym o osiągnięciach szkolnych, przy czym rodzice są najważniejszymi osobami - niezmiennymi wychowawcami. Rodzice i nauczyciele muszą ze sobą współpracować, starać się być dla ucznia autorytetem, wartościową osobą, mającą jasno określony cel życia, jasną motywację jego osiągnięcia. Uczeń musi wiedzieć, że zdobywanie wiedzy jest jego szansą na rozwój, oknem na świat, przygotowuje do umiejętności wykonywania zawodu w życiu dorosłym. Należy wyjaśnić uczniowi, że niepowodzenia w nauce nie przekreślają tej szansy, lecz są sygnałem do większego wysiłku. Motywowanie do nauki jest ważnym zadaniem przede wszystkim dla rodziców i od ich wysiłku będzie zależało prędzej lub później, to, że dziecko przestanie się uczyć dla "mamy i taty" i zacznie się uczyć dla siebie.

Reasumując, ocenianie samo w sobie nie będzie stanowiło dla ucznia wystarczającego bodźca do uczenia się, gdy zabraknie motywacji wewnętrznej, wiary we własne możliwości, wsparcia ze strony najbliższych, ale przede wszystkim osobowości w postaci nauczyciela, czynnik ten nie spełni swojej roli. Proces oceniania jest złożony i wielotorowy, a uzyskanie przez ucznia, jak i nauczyciela satysfakcjonującego efektu nauczania musi opierać się na dobrej relacji uczeń - nauczyciel. W głównej mierze to od nauczyciela zależy czy efekt ten zostanie osiągnięty, czy zakończy się niepowodzeniem.

WNIOSKI

Analizując treści z poprzednich rozdziałów warto ustalić swoistą „listę kontrolną” elementów na które koniecznie zwrócić musi uwagę nauczyciel rozpoczynający pracę w szkole. Są to m.in.

- analiza podstaw programowych nauczanych przedmiotów,
- zapoznanie się z programem nauczania, bądź stworzenia autorskiego programu nauczania,
- przygotowanie rozkładu materiału nauczania,
- sprawdzenie korelacja międzyprzedmiotowa (współpraca z innymi nauczycielami uczącymi przedmiotów pokrewnych),
- ustalenie hierarchizacji i operacjonalizacji celów nauczania,
- uświadomienie celów nauczania uczniom (uruchomienie i podtrzymanie pozytywnej motywacji),
- odpowiedni dobór treści kształcenia (ustalenie którymi treściami chcemy osiągać zamierzone cele określone w podstawie programowej),
- opracowanie konspektów zajęć,

- przygotowanie materiałów pomocniczych do realizacji zajęć (czyli warsztatu pracy),
- poznanie ogólnego poziomu klasy i indywidualnego poziomu każdego ucznia.

Odpowiednie przygotowanie zajęć lekcyjnych, jak również wypracowanie własnego i niepowtarzalnego talentu pedagogicznego warunkującego dążenie do profesjonalizmu pracy, pozwolą z pewnością na zbudowanie z klasą odpowiednich relacji i stworzenie klimatu do efektywnej i efektowej pracy pedagogicznej.

Ważne to zadanie – umieć dobrze uczyć. Ale trzeba starać się wiedzieć, jak to czynić należy. Temu służy stała aktywność samokształceniowa realizowana poprzez czytanie, myślenie i działanie edukacyjne. To cytat z monografii *Dydaktyka dla nauczycieli* prof. Józefa Pólturzyckiego, bez którego inspiracji i myśli twórczej ta książka nigdy by nie powstała.

Poruszone w niniejszej części zagadnienia dydaktyki to tylko wyimek tej obszernej dziedziny nauk pedagogicznych. Autor kierując się możliwościami wydawniczymi dokonał wyboru tych elementów dydaktycznego warsztatu pracy nauczyciela-wychowawcy, które uznał za najbardziej przydane w codziennej pracy zawodowej nauczycieli-wychowawców. Nie wszystkie podjęte zagadnienia udało się równie dostatecznie wyjaśnić i skonfrontować z często odmiennymi koncepcjami wybitnych dydaktyków. Źródłem znajdujących się w niniejszym opracowaniu teorii były cenne monografie wielu autorytetów dydaktyki jak m.in. Kazimierz Sośnicki, Bogdan Suchodolski, Tadeusz Nowacki, Bogdan Nawroczyński, Wincenty Okoń, Józef Pólturzycki, Franciszek Bereźnicki czy Kazimierz Denek, do których lektury należy odesłać wszystkich tych, którym niniejsza książka wydaje się niedostatecznie wyjaśniać wątpliwości związane z pracą dydaktyczną nauczyciela-wychowawcy. Intencją autora nie było pełne wyczerpanie wszystkich zagadnień a jedynie sygnałne wskazanie pewnych wybranych problemów dydaktycznych z którymi może spotkać się w swojej pracy zawodowej nauczyciel różnego typu placówki edukacyjnej. Publikacja ta ma bowiem na celu inspirować do wprowadzania zmian już pracujących nauczycieli oraz zachęcać ich do refleksji nad własną praktyką dydaktyczną, a także wprowadzać adeptów pracy pedagogiczno-dydaktycznej w świat podstawowych pojęć, zasad i reguł pracy nauczycielskiej. Wszystko to z myślą o dążeniu do profesjonalizmu nauczycielskiego w celu ciągłego podnoszenia jakości pracy dydaktycznej.

CZĘŚĆ V

ALICJA KOZUBSKA

**WYBRANE PROBLEMY EMISJI GŁOSU
JAKO NARZĘDZIA PRACY
NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY**

Głos towarzyszy nam od urodzenia. Pierwszym dźwiękiem, jaki wydajemy po przyjściu na świat jest krzyk. **Głos zdradza** naszą atrakcyjność, witalność, a także określa cele i zamiary. Może on zachęcać do słuchania lub męczyć, irytować. Głos dostarcza więc wielu informacji na temat osoby mówiącej. Zmienia się w zależności od nastroju, od naszych odczuć, od tego co chcemy wyrazić. Głos może być odbierany: **pozytywnie**, jako: czarujący, miły, sympatyczny, łagodny, albo **negatywnie**, jako: ostry, oschły, nerwowy, niesympatyczny, groźny, krzykliwy, monotonny. Każdy z nas ma charakterystyczny dla siebie sposób mówienia: artykulację, intonację, modulację: tempo, melodię, rytm. Sposób mówienia związany jest z naszą osobowością, temperamentem, wykształconymi nawykami. Głos jest podstawowym narzędziem pracy nauczyciela. Bez niego nauczyciel nie może wykonywać tej pracy. Pomijając jednak tak drastyczne sytuacje jak utrata głosu i konieczność pożegnania się z zawodem, (choć pamięć o tym powinna nauczycielom towarzyszyć i skłaniać ich do dbałości o to swoje narzędzie pracy), należy mieć świadomość, że głos:

- wspiera nauczycielską mądrość, wiedzę i umiejętności,
- sprzyja nawiązywaniu relacji, budowaniu zaufania,
- utrzymaniu dyscypliny,
- motywowaniu uczniów do nauki.

Głos zdrowy to głos:

- dźwięczny;
- czysty;

- bogaty rezonansowo;
- z nastawieniem miękkim;
- bez napięć wewnętrznych i zewnętrznych;
- z odpowiednią dla postawy i muskulatury wysokością oraz głośnością podczas wypowiedzania treści słownych (Michalak-Widera, Węsierska, 2004).

Osoby pracujące głosem powinny więc wsłuchiwać się w swoje słowa i w reakcje innych osób, ponieważ jest to podstawa do podjęcia pracy nad głosem. Sposób mówienia może bowiem ograniczać lub wspomagać pełnienie roli nauczyciela. Ważne jest, aby nauczyciele uzyskiwali świadomość swojego sposobu mówienia, zdolność samoobserwacji w różnych sytuacjach, co pozwala podjąć pracę nad głosem, sprzyjającą realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych.

Emisja głosu to „zespolona czynność oddychania i fonacji w połączeniu ze zjawiskiem rezonansu w komorach rezonacyjnych klatki piersiowej i nasady utożsamianej z rezonansem głowy” (Legieć-Matosiuk, Chaciński, 1994, s. 20). Definiuje się ją także jako „wytwarzanie, wydobywanie, prowadzenie, osadzanie i rozwijanie głosu” (Toczyska, 2006, s. 8). Wśród kryteriów oceny emisji głosu wymienia się: sposób oddychania danej osoby, umiejętność posługiwania się podparciem oddechowym, rodzaj pracy fałdów głosowych w tym tak zwany atak (miękki, twardy lub chuchający), wykorzystanie przestrzeni rezonacyjnych nasady, wzajemne relacje rezonansu pochodzącego z klatki piersiowej oraz tworzonych w nasadzie, a także efekt w postaci jakości głosu, wraz z jego parametrami napięcia oraz barwy, jego dźwięczności, plastyczności a także wyrazistość artykulacyjną (Walencik-Topiłko, 2009, s. 25-29).

Głos ludzki można porównać do swoistego rodzaju instrumentu. Mamy tu „źródło dźwięku (znajdujące się w krtani struny głosowe), generator (strumień powietrza i impulsy nerwowe wzbudzające struny głosowe do drgań) oraz amplifikator (rezonatory, które nadają dźwiękowi nośność i brzmienie)” (Tarasiewicz, 2003, s. 28). Część tego „instrumentu” ma budowę daną przez naturę i na to nie mamy wpływu, ale jest wiele jego składowych, na które już ten wpływ mamy. Jakość dźwięku wydobywanego z instrumentu i jakość głosu zależy od precyzji wykorzystania wszystkich jego elementów.

Do istotnych cech przekazu werbalnego, które stanowią jednocześnie wskazania do samodzielnej pracy nad głosem, należą:

- **Jakość wymawianiowa słowa (artykulacja)** staranność wymowy zarówno w nagłosie, śródgłosie, jak i wygłosie.

- **Ton i brzmienie** głosu powinny być przez cały czas trwania wypowiedzi kontrolowane i modulowane. Stały, monotony głos usypia słuchaczy, nie przynosząc oczekiwanych rezultatów.
- **Intonacja głosu** posługiwanie się **skalą wysokości głosu** podczas mówienia. Intonacji uczymy się już w dzieciństwie. Osoby bardziej wrażliwe na „melodię” języka szybciej uczą się wykorzystywać intonację i barwę głosu. Osoby z najbliższego otoczenia dziecka rodzina, a także nauczyciele odgrywają dużą rolę we wskazywaniu, kiedy dziecko używa złego tonu (złej wysokości głosu, czy złej modulacji).
- **Modulacja** dotyczy prawidłowego używania pozostałych właściwości głosu skali **natężenia i barwy** głosu. Barwa jest czwartym parametrem poza wysokością, natężeniem, czasem trwania głosu. Pojęcie barwy poza tym funkcjonuje w dwu postaciach:
 - jako cecha naturalna, przyrodzona, osobnicza;
 - jako wyraz, środek ekspresji, wyemitowany emocjonalnie, czyli będący skutkiem przeżyć wewnętrznych.

Chodzi o to, by modulować swój głos adekwatnie do znaczenia wyrazu i kontekstu zdaniowego. Barwa wynikająca z modulacji głosu, powinna być przede wszystkim nacechowana myśleniem, czyli odpowiadać procesowi intelektualnemu wypowiedzi.

- **Natężenia głosu**, jego zmianę można wykorzystać do:
 - zwrócenia uwagi,
 - podkreślenia czegoś,
 - wywarcia wrażenia.

Cele te są szczególnie ważne w pracy nauczyciela i jego kierowaniu klasą.

- **Tempo** zbyt szybkie powoduje nieczytelność tekstu, utrudnia dekodowanie i zrozumienie.
- **Kolorystyka mowy** oddawanie odcieni, akcent, melodia, rytm - prozodia mowy (Przybysz-Piwko, 2006, s. 31-41; Tarasiewicz, 2003, s. 20-28, 204-208).

Rozpoczynając samodzielną pracę nad emisją głosu nauczyciele powinni być świadomi zasad, których przestrzeganie jest wskazane, a należą do nich:

- wcześniejsze przewietrzenie pomieszczenia;
- ćwiczenie przed jedzeniem lub godzinę po posiłku;
- przyjęcie rozluźnionej postawy ciała w czasie ćwiczeń;
- regularność ćwiczeń codziennie, przez około 10-15 minut;
- tempo dostosowane do indywidualnych możliwości osoby ćwiczącej,

ale umożliwiające precyzyjne wykonywanie ćwiczeń (Michalak-Widera, Węsierska, 2004).

Podstawą podejmowania samokształcenia w ćwiczeniach emisyjnych jest świadomość swojego głosu. Należy nauczyć się słuchać jak brzmi głos innych, jakie ma cechy, jak je odbieramy, a także jak brzmi nasz własny głos? Warto też zadać sobie pytania: Jakiego głosu słuchamy chętnie i dlaczego? Jakiego głosu nie lubimy i dlaczego, ze względu na jakie jego cechy? Często usłyszenie własnego głosu nagranego budzi nasze zaskoczenie, ten głos brzmi inaczej, niż słyszemy siebie na co dzień. To naturalne, bowiem słyszemy siebie na dwa sposoby:

- „przez uszy, do których dociera niesiona przez powietrze fala głosowa (tak słyszemy dźwięki pochodzące z otoczenia, także głosy innych ludzi),
- przez układ kostny, który przenosi dźwięk wewnątrz naszego ciała” (Bończykowa, 2006, s. 49).

Głos z tych dwóch nakładających się na siebie źródeł słyszemy tylko my. Pozostali słyszą nasz głos tak, jak brzmi on, gdy jest nagrany. Warto więc nagrać swój głos i zastanowić się, jakie ma cechy, co można w nim zmodyfikować, nad czym można popracować, aby podnieść jego walory. Pomóc w tym może poniższe ćwiczenie z samoobserwacji.

Ćwiczenie 1. Jaki jest mój głos?

Nagraj swój głos licząc wolno od jednego do dwudziestu. Wyobraź sobie, że stoisz na łące i liczysz odlatujące ptaki. Następnie odtwórz nagranie, słuchaj swojego głosu tak, jakby był to głos obcej osoby. Opisz go posługując się poniższą skalą. Możesz ją wzbogacić o inne cechy. Pamiętaj, że nie ma złych odpowiedzi, każda z cech głosu może stanowić wadę lub zaletę w zależności od sytuacji.

4 3 2 1 0 1 2 3 4

niski wysoki

głośny cichy

wolny szybki

wyraźny niewyraźny

spokojnynerwowy
żywymonotonny
dźwięcznymatowy
energicznyspokojny

Ćwiczenie 2. Pytania jakie warto sobie postawić po wysłuchaniu nagrania swojego głosu

Czy mój głos podoba się mi się?

Czy jego natężenie jest właściwe, nie jest za ciche lub za głośne?

Czy głos nie jest zbyt niski lub odwrotnie wysoki i piskliwy?

Czy tempo wypowiedzi nie jest przyspieszone lub za wolne?

Czy słychać zaburzony oddech, krótki, urywany w trakcie wypowiedzianej frazy?

Czy barwa głosu brzmi ciepło, czy może zbyt ostro, chłodno, zbyt poważnie?

Czy artykulacja jest wyraźna, a może pojawiają się w niej wady wymowy?

Czy charakter głosu jest dźwięczny, dynamiczny, a może monotony, matowy lub nieprzyjemny? (tamże, s. 49-52).

Nauczyciel powinien poznać możliwości swojego głosu w różnych sytuacjach, w tym w sytuacji napięcia emocjonalnego, wzburzenia, a także powinien poznać reakcje swojego głosu na duży i długotrwały wysiłek.

Ćwiczenie 3. Kondycja mojego głosu.

Przeczytaj następujące stwierdzenia i zastanów się, czy dotyczą ciebie. Jeżeli na któreś z tych pytań odpowiedziałeś twierdząco, warto pomyśleć o zasięgnięciu porady lekarza foniatry, a następnie na pewno warto podjąć pracę nad własnym głosem.

- „Mój głos bardzo szybko się męczy, już po czwartej lekcji odczuwam pewien dyskomfort w krtani.
- Kiedy muszę mówić przez jakiś czas głośno, potem boli mnie gardło; gardło dokucza mi też, jeśli zdarz mi się kilkakrotnie w ciągu dnia podnieść głos.

- Dość często muszę odchrząkiwać, żeby oczyścić głos.
- Zdarza się, że braknie mi tchu podczas mówienia.
- Nie zawsze panuję nad swoim głosem, niekiedy brzmi on jakoś obco (piskliwie, skrzecząco...).
- Często boli mnie kark szczególnie po całym dniu pracy” (tamże, s. 52).

Nauczyciele zbyt często nie doceniają znaczenia swojego głosu w pracy pedagogicznej. Głos jest narzędziem wspierającym tę pracę. Jeśli jest monotony, to usypia, osłabia zainteresowanie słuchaczy i cały wysiłek włożony w przygotowanie lekcji idzie na marne. Ważne jest nie tylko to, co mamy do powiedzenia, ale również to, jak mówimy. Za pomocą głosu, odpowiedniej melodii, czy akcentu możemy budzić ciekawość uczniów, wyciszać ich, bądź pobudzać poprzez odpowiednie brzmienie głosu. Do cech posługiwania się głosem sprzyjających utrzymywaniu uwagi słuchaczy należą, między innymi:

- wyraźna artykulacja,
- głośność dostosowana do wielkości sali i liczby słuchaczy,
- modulacja odzwierciedlająca emocje, czyniąca treść żywą i godną podążania za nadawcą;
- intonacja, pozwalająca odróżnić zdanie pytające od oznajmującego i rozkazującego;
- właściwe tempo umożliwiające percepcję treści;
- stosowanie pauzy, jako elementu oddzielającego poszczególne segmenty wypowiedzi.

Warto pracować nad głosem, aby podnosić skuteczność własnych działań dydaktycznych, wychowawczych. Jest to narzędzie dostępne, którego znaczenia nauczyciele zbyt często nie doceniają i właściwie nie wykorzystują. Praca nad głosem może być samodzielna, choć lepiej na początku skorzystać z pomocy innych: logopedy, foniatry, czy zajęć, warsztatów z emisji głosu. Daje to gwarancję, że ćwiczenia będziemy wykonywać poprawnie i z czasem przyniosą one oczekiwany skutek, jeśli zmiany nie mają charakteru organicznego a są to jedynie nieprawidłowe nawyki. Osobie, która rozpoczyna trening emisyjny niezbędna jest elementarna wiedza z tego zakresu.

1. ELEMENTY WIEDZY O GŁOSIE

Wyróżniamy trzy ośrodki, które przyczyniają się do powstania głosu, są to:

A. Płuca, które dostarczają powietrza niezbędnego, by mówić, śpiewać i wraz

z mięśniami oddechowymi klatki piersiowej i brzucha biorą udział w czynności oddechowej;

- B. Krtań**, będąca ośrodkiem wydającym głos, warunkującym czynność głosotwórczą (fonacyjną);
- C. Nasada** (gardło, jama ustna, jama nosowa), która jest ośrodkiem, w którym głos powstały w krtani poddawany jest ostatecznej obróbce. Nasada oprócz funkcji oddechowej pełni jeszcze funkcję rezonansową i artykulacyjną.

Warunkiem prawidłowej emisji głosu jest współpraca wszystkich tych narządów, a nieprawidłowy przebieg jednej czynności pociąga za sobą nieprawidłowość pozostałych.

A. Układ oddechowy

Człowiekowi do życia niezbędny jest tlen, który jest pobierany z powietrza w procesie oddychania. Układ oddechowy dzielimy na górne i dolne drogi oddechowe.

Do górnych dróg oddechowych zaliczamy:

- jamę nosową,
- jamę ustną,
- gardło.

Na dolne drogi oddechowe składają się:

- krtąń,
- tchawica,
- oskrzela. Kończą się one w płucach będących właściwym narządem oddechowym (Bikuńska, 2012, s. 70)

Proces oddychania wspomagany jest przez żebra osłaniające płuca i mięśnie międzyżebrowe ułatwiające zwiększanie się powierzchni płuc w trakcie wdechu. „W spoczynku człowiek oddycha z częstością 12-14 wdechów na minutę. Z każdym wdechem wprowadza do płuc ok. 500 ml powietrza. Oznacza to, że w ciągu minuty wprowadza do płuc 6 litrów powietrza. Płuca mają ogromną rezerwę. Podczas najbardziej napiętego wdechu można do nich wprowadzić ok. 2500-3000 ml powietrza. Tak się zdarza podczas bardzo napiętej pracy fizycznej. Pojemność życiowa płuc (mierzona od położenia maksymalnego wydechu do położenia maksymalnego wdechu) zdrowego młodego mężczyzny wynosi ok. 4500-5000 ml. U kobiet jest ona nieco mniejsza. W płucach stale, niezależnie od fazy oddychania (wdechu lub wydechu) zalega ok. 1500 ml powietrza. Oznacza to, że całkowita pojemność płuc wynosi ok. 6000 ml.

Istnienie zalegającego powietrza w płucach zapewnia stabilność składu gazowego w pęcherzykach płucnych i sprawia, iż dyfuzja (przenikanie) gazów, dla każdego z nich z osobna, zawsze ma ten sam kierunek: tlenu z pęcherzyków do krwi, dwutlenku węgla zaś z krwi do pęcherzyków i na zewnątrz. W czasie wdechu część powietrza wprowadzonego do dróg oddechowych nie dociera do pęcherzyków płucnych, wypełniając drogi oddechowe. Jest to tzw. przestrzeń martwa, której objętość wynosi ok. 150 ml. Efektywnej wymianie gazowej poddane jest w spoczynku 350 ml powietrza” (Mieszkowicz, 2014).

Ważną rolę pełni też **przepona** - mięsień oddzielający klatkę piersiową od jamy brzusznej. Przepona jest podstawowym mięśniem wywołującym odruchy oddechowe. Jej praca nie jest zależna od naszej woli, nie odczuwamy także jej ruchów, ale możemy nimi kierować w sposób pośredni, kierując pracą żeber oraz mięśni brzucha. Aktywność przepony nabiera szczególnie istotnego znaczenia w fazie wydechu wykorzystywanego w trakcie fonacji. Podstawową funkcją układu oddechowego jest dostarczanie komórkom organizmu tlenu oraz wydalanie dwutlenku węgla. Oddychanie jest wręcz synonimem życia. Jest ono mechanizmem wrodzonym i podlega odruchom bezwarunkowym. Na proces oddychania możemy też wpływać, świadomie wydłużając oddech, zatrzymując go, dostosowując do wypowiedzianej frazy. Takie świadome oddychanie jest niezbędne w procesie mówienia. Oddychanie jest także podstawowym elementem w procesie wydobywania dźwięku, niezwykle ważnym warunkiem sprawnego posługiwania się głosem. Bez ruchu powietrza nie byłoby fonacji.

Ważną rolę w procesie oddychania pełni już **jama nosowa**, której zadaniem jest: oczyszczanie, ogrzewanie i nawilżanie powietrza. „Zarówno jama nosowa, jak i zatoki przynosowe (...) odgrywają rolę przestrzeni wzmacniających wytworzone w procesie fonacji fale akustyczne. Wobec tego różnego pochodzenia niedrożność nosa (występująca na skutek infekcji kataralnych, zapalenia zatok lub na przykład rozwijających się zmian takich jak polipy) powoduje zmiany barwy głosu określane mianem nosowania zamkniętego (...)” (Bikuńska, 2012, s. 73).

Sam proces oddychania dzielimy na: oddychanie spoczynkowe - będące wrodzonym odruchem i oddychanie dynamiczne - wykorzystywane w mowie i śpiewie. W pierwszym typie oddychania najbardziej fizjologiczne jest oddychanie przez nos, co pozwala na oczyszczenie i ogrzanie powietrza wdychanego. „W mowie wdech odbywa się przez usta, a w śpiewie równocześnie przez nos i przez usta” (Sobierajska, 1972, s. 43). Oddech spoczynkowy charakteryzuje się wolnymi, spokojnymi, prawie równymi czasowo wdechami i wydechami. W czasie oddechu spoczynkowego wykonujemy średnio 16-20 oddechów na minutę, zasysając ok. ½ litra powietrza. W oddychaniu dynamicznym faza

wdechu skraca się na korzyść długiego wydechu, który jest dostosowany do długości wymawianego zdania czy śpiewanej frazy. Zmniejszeniu ulega liczba wdechów na minutę do kilku, nawet do dwóch, oddech staje się głębszy, a ilość pobieranego powietrza zwiększa się i dochodzi do kilku litrów (Tarasiewicz, 2003, s. 42-43).

Możemy wyróżnić następujące typy oddychania:

1. Typ oddychania szczytowego (obojczykowo-żebrowy). Przeważa w nim praca górnych mięśni żebrowych i mięśni mostka, przy braku aktywności mięśni dolnożebrowych i przepony. Dla fonacji ten typ oddychania nie ma żadnego znaczenia, można go wręcz uznać za wadliwy.
2. Typ oddychania piersiowy (żebrowy). „To rodzaj oddychania, w którym przeważają mięśnie dolnożebrowe. Na skutek ich pracy żebra unoszą się do góry. Gdy skurcz mięśni ustaje, żebra opadają i następuje wydech. Klatka piersiowa uzyskuje położenie równowagi. (...). Jest to szczególnie potrzebne w sytuacjach nienaturalnych, np. kaszel, śmiech a także przy fonacji” (tamże, s. 49).
3. Typ brzuszny (przeponowy), w którym dominuje praca przepony. Klatka piersiowa zwiększa swoje rozmiary dzięki obniżeniu się przepony.
4. Typ żebrowo-brzuszny (żebrowo-przeponowo-brzuszny, całościowy) to rodzaj oddychania, w którym biorą udział wszystkie mięśnie oddechowe. Uważa się go za najbardziej pożądanego dla fonacji. Polecany jest także jako oddech leczniczy, relaksacyjny (tamże, s. 50).

Wyższości oddechu całościowego nad częściowymi dowodzi porównanie typów oddychania z pojemnością płuc (Bregy, 1974, s. 54).

Tabela 6. Typ oddychania a pojemność płuc

Typ oddychania	Mężczyźni	Kobiety
obojczykowy	2150 cm ³	2000 cm ³
żebrowy	2680 cm ³	2170 cm ³
przeponowy	3200 cm ³	2540 cm ³
całościowy	3960 cm ³	2700 cm ³

Źródło: (Tarasiewicz, 2003, s. 134).

Oddychanie jest czynnością nawykową, ale można i należy, jeśli nawyki są złe, w sposób świadomy ćwiczyć oddech najbardziej sprzyjający fonacji. Z moich doświadczeń pracy na zajęciach z przedmiotu „emisja głosu”, zmiana nawyków oddechowych jest najtrudniejsza i wymaga rzeczywistego przekonania studentów, jak bardzo oddychanie jest ważne dla prawidłowej emisji głosu, jak nieprawidłowe oddychanie wpływa wyniszczająco na narząd głosu, przyczynia się to do powstawania chorób, głównie krtani, i wreszcie, jak bardzo prawidłowe oddychanie sprzyja panowaniu nad swoimi emocjami, relaksowi, zmniejszaniu poczucia zmęczenia i wyczerpania po kilku godzinach lekcji. Zmiana nawyków oddechowych jest uzależniona od obudzenia tej świadomości i systematycznej pracy nad sobą. Tego nikt za nas nie robi, albo nauczyciel podejmie tę pracę (jeśli ma złe nawyki oddychania), albo będzie doświadczał wszystkich negatywnych skutków tego stanu rzeczy.

W emisji głosu posługujemy się terminem **podparcie oddechowe** (apoggio) to termin wokalistyczny, polega na umiejętności utrzymania przepony w położeniu wdechowym przez kilka sekund po rozpoczęciu fonacji. Pozwala na regulację stadium wydechu i jest konieczne dla nauki świadomego kształtowania dynamicznego oddechu, bowiem nie jest umiejętnością wrodzoną. „Umiejętność wykorzystania podparcia oddechowego pozwala na posługiwanie się głosem bez odczuwania dyskomfortu zmęczenia związanego z posługiwanym się mową. Z kolei nieopanowanie omawianej techniki może skutkować drżeniem i załamywaniem się głosu, zaciskiem mięśni gardła (...), niemożnością swobodnego operowania dynamiką oraz rezonansem, a także niewyraźną artykulacją. (...) Brak odpowiedniego podparcia oddechowego sprawia także, iż podczas dłuższej wypowiedzi odczuwalne stają się braki powietrza, co doprowadza w efekcie do częstego i mało estetycznego dobierania powietrza w nieodpowiednich miejscach mówionej frazy. Sama wypowiedź zyskuje wtedy charakter nerwowej i jednocześnie nieprzyjemnej w odbiorze” (Bikuńska, 2012, s. 82-83).

Ćwiczenia oddechowe stanowią etap wstępny nauki tworzenia głosu opartej na technikach aktywizacji narządu głosowego. Ćwiczenia te dzielą się na dwa rodzaje:

- ćwiczenia dotyczące gospodarowania powietrzem w stanie spoczynku, służące wyrobieniu nawyku oddychania przez nos;
- ćwiczenia odnoszące się do oddychania dynamicznego, występującego podczas fonacji.

Ważne jest oddychanie racjonalne, które daje optymalne możliwości głosowe i przeciwdziała zmęczeniu. Podstawą pracy nad oddechem jest więc spokój ciała i rozluźnienie mięśni.

Ogólnie możemy wyróżnić następujące ćwiczenia oddechowe:

- ćwiczenia usprawniające aparat oddechowy,
- wyrobienie nawyku posługiwania się oddechem żebrowo-przeponowym,
- ćwiczenia rozluźniające,
- ćwiczenia znoszące napięcie mięśni krtani,
- wydłużenie fazy wydechowej, podparcia oddechowego,
- równomierność siły wydechu,
- ekonomiczność zużycia powietrza, dostosowanie wydechu do czasu trwania wypowiedzi,
- umiejętność podporządkowania pauz oddechowych logice i składni mówionego tekstu (Tarasiewicz, 2003, s. 134-140).

Poniżej przedstawiam ćwiczenia oddechowe, które można wykonywać samodzielnie, przyczyniając się między innymi do pogłębienia oddechu, wydłużenia fazy wydechowej.

Ćwiczenia oddechowe.

- W pozycji leżącej, na twardym podłożu, pod głową książki o grubości 4-6 cm (nie może być poduszka), nogi ugięte w kolanach, stopy oparte stabilnie o podłoże, dłonie spoczywają na kościach biodrowych, łokcie odsunięte jak najdalej na boki spokojnie oddychaj torem przeponowo-żebrowym.
- Westchnij głęboko, następnie wykonaj jakby „*wydech ulgi*”.
- W pozycji leżącej wykonaj wdech i na wydechu wymawiaj głoskę ssssssss (legato, w sposób ciągły). Wargi luźne, zęby lekko zwarte. Obserwuj swoje czoło, policzki, żuchwę. Muszą być rozluźnione. To samo ćwiczenie wykonaj w pozycji stojącej.
- W pozycji leżącej wdech i na wydechu wypowiedanie głoski „s” z przerwami, staccato: s – s – s – s – s. To samo ćwiczenie wykonaj w pozycji stojącej.
- Naśladuj zziąjanego psa, język wysunięty.
- Wdech i na wydechu głoska „s” od głośnej do cichej.
- Wdech, na wydechu głoska „s” głośna i cicha na zmianę.
- Zatkaj prawe nozdrze, lewym wciągnij powietrze. Następnie zatkaj lewe nozdrze, a odetkaj prawe i wypuść przez nie powietrze.
- Dmucharz w zapaloną świeczkę, tak by płomień leżał płasko.

- W pozycji stojącej wdech uniesienie ramion, wydech opuszczenie ramion.
- Masaż stawu żuchwowo-skroniowego, następnie wdech ustami i jakby powstrzymywanie ziewania na wydechu.
- „Wdech można też odczuć spontanicznie za pomocą odtworzenia czynności wężowania kwiatu;
- aby świadomie kontrolować pracę dolnych żeber zaleca się kontrolę dotykową (dłonie lekko uciskają dolne żebra;
- ćwiczenia usprawniające pracę mięśni brzucha: położyć się, rozluźnić mięśnie, książkę (ok. 1 kg) położyć na brzuchu; oddychać spokojnie, nabierając powietrza jak najniżej. W efekcie powłoki brzuszne uniosą delikatnie książkę do góry;
- ćwiczenia usprawniające pracę mięśni międzyżebrowych: wciągać głęboko powietrze przez małą szczelinę warg (jakby pijąc przez rurkę) (tamże, s. 149).

Ćwiczenia wydłużające fazę wydechu:

„Barwna matematyka” (mówić donośnie, na 1 wydechu):

Pewnego dnia pięknego
Cyfry doszły do tego,
Że imiona chcą mieć nowe –
Przyjemne i kolorowe.
Jedynka zwie się Malwinka,
Dwójka to Tęczy Drobinka,
Trójka od dzisiaj jest Sójka,
Czwórka – Kolorów Powtórka,
Piątka to Barwy Laurka,
Szóstka – Plamista Podpórka,
Siódemka – Żółta Cizemka,
Ósemka – Masełka Osełka,
Dziewiątka – Różowa Mgielka...
Lecz kto by to wszystko spamiętał?
(Walencik-Topiłko, 2012, s. 73-74)

„**Rak wspak**” (na 1 wydechu jak najdłużej, wymówić głośniej ostatnie wyrazy w każdym wersie celowo są to wyrazy jednosylabowe):

Pewien duży rak

Czytał wiersze wspak,

Bo mu było brak

Bardzo rymów tak.

Bardzo rymów tak

Było mu ich brak,

Czytał więc je wspak

Pewien duży rak.

Pewien mały rak,

On nie wiedział, jak

Czytać można tak

Wiersze, w przód i wspak.

Wiersze w przód i wspak

Można czytać jak?

Pewien mały rak

Nie wiedział, że tak. (tamże, s. 76)

Bajka „O gruszce” (mówić coraz szybciej, nie wydychając powietrza do końca; ilość powietrza dopasować do długości frazy; oddech w miejscach zaznaczonych V):

1. Stworzył Pan Bóg gruszkę, żeby gruszki dała. V
2. Gruszka nie chce gruszek dać, gruszki nie chcą lecieć. V
3. Stworzył Pan Bóg kozę, żeby gruszki trzęsła. V
4. Kozą nie chce gruszek trząsać, gruszka nie chce gruszek dać, gruszki nie chcą lecieć. V
5. Stworzył Pan Bóg psa, żeby kozę kąsał. V
6. Pies nie chce kozy kąsać, kozą nie chce gruszek trząsać, gruszka nie chce gruszek dać, gruszki nie chcą lecieć. V
7. Stworzył Pan Bóg kija, żeby psa walił. V
8. Kij nie chce psa walić, pies nie chce kozy kąsać, kozą nie chce gruszek trząsać, gruszka nie chce gruszek dać, gruszki nie chcą lecieć. V
9. Stworzył Pan Bóg ogień, żeby kija spalił. V
10. Ogień nie chce kija spalić, kij nie chce psa walić, pies nie chce kozy ką-

- sać, koza nie chce gruszek trząsać, gruszka nie chce gruszek dać, gruszki nie chcą lecieć. V
11. Stworzył Pan Bóg wodę, żeby ogień zalała. V
12. Woda nie chce ognia zalać, ogień nie chce kija spalić, kij nie chce psa walić, pies nie chce kozy kąsać, koza nie chce gruszek trząsać, gruszka nie chce gruszek dać, gruszki nie chcą lecieć. V
13. Stworzył Pan Bóg wołu, żeby wodę wypił. V
14. Wół nie chce wody pić, woda nie chce ognia zalać, ogień nie chce kija spalić, kij nie chce psa walić, pies nie chce kozy kąsać, koza nie chce gruszek trząsać, gruszka nie chce gruszek dać, gruszki nie chcą lecieć. V
15. Stworzył Pan Bóg rzeźnika, żeby wołu zabił. V
16. Rzeźnik nie chce wołu zabić, wół nie chce wody pić, woda nie chce ognia zalać, ogień nie chce kija spalić, kij nie chce psa walić, pies nie chce kozy kąsać, koza nie chce gruszek trząsać, gruszka nie chce gruszek dać, gruszki nie chcą lecieć. V
17. Stworzył Pan Bóg śmierć, żeby rzeźnika zabrała. V
18. Śmierć chce rzeźnika zabrać, rzeźnik chce zabić wołu, wół chce wodę pić, woda chce ogień zalać, ogień chce kija spalić, kij chce psa walić, pies chce kozę kąsać, koza chce gruszki trząsać, gruszka chce gruszki dać, gruszki chcą spadać. V
- (Toczyska, 2007, s. 39-40).

Ćwiczenia relaksacyjne:

Najbardziej służy rozluźnieniu pozycja leżąca (można też wygodnie usiąść), nogi wyprostowane, ręce wzdłuż ciała. Można wykonywać te ćwiczenia indywidualnie lub w grupie kilkuosobowej, warto tekst w pierwszej osobie liczby pojedynczej nagrać na płytę:

„Leżę wygodnie na plecach. Mam przymknięte oczy. Oddycham równo, miarowo, spokojnie. Ogarnia mnie przyjemne ciepło. Jest mi dobrze. Oddycham coraz spokojniej. W czasie wdechu moje ciało napętnia się ciepłem, które zbiera wszystkie napięcia. Wyrzucam je wraz z wydechem. Oddycham równo, miarowo, spokojnie, jest mi dobrze.

Czuję, że moje ciało jest teraz całkiem rozluźnione. Moja głowa jest lekka, moje ręce są lekkie, moje nogi są lekkie, moje całe ciało jest bardzo lekkie. Zaczynam wydawać dźwięki-jęki jak człowiek

cierpiący lub chory. Mój głos nie napotyka na żadne przeszkody. Oddycham równo, miarowo, spokojnie, wdech-wydech. Moje całe ciało jest lekkie, moje ciało jest bardzo lekkie, moje ciało jest już tak lekkie, że zaczynam wznosić się w powietrze jak chmurka. Czuję ciepło słońca, lekki powiew wiatru, oddycham spokojnie, jest mi dobrze. Dłuższy wdech, krótszy wydech utrzymują mnie w powietrzu.

Zaczynam wydawać łagodny dźwięk, jak człowiek, któremu jest dobrze, bardzo dobrze. Dźwięk wypełnia całe moje ciało i po chwili ulatuje gdzieś w przestrzeń, jest mi dobrze, oddycham spokojnie, równo. Przy każdym dłuższym wydechu opadam powoli na ziemię i łagodnie uśmiecham się do życia. Jest mi przyjemnie.” (Oczkoś, 2007, s. 41).

Podobne techniki znane są w treningu autogennym J. H. Schultza – chodzi o odczuwanie ciężaru i ciepła własnego ciała lub poprzez stosowanie Progresywnej Relaksacji Mięśni wg E. Jacobsona.

B. Podstawowym zagadnieniem w nauce emisji jest praca aparatu fonacyjnego, czyli krtani.

Aparatem służącym do wytwarzania głosu jest krtień organ fonacyjny o bardzo szerokiej skali częstotliwości drgań- więzadeł głosowych. Jest ona dolnym odcinkiem górnych dróg oddechowych. **Krtień** położona jest na wysokości 4-6 kręgu szyjnego i mierzy od 4 do 6 cm. Od góry przechodzi w gardło- tak zwane gardło dolne, od dołu w tchawicę. Rusztowanie krtani zbudowane jest z chrząstek połączonych więzadłami, stawami i mięśniami, powleczonej od wewnątrz błoną śluzową.

Krtień zbudowana jest z dziewięciu chrząstek:

- trzy chrząstki pojedyncze, nieparzyste (tarczowata, pierścieniowata i nagłośniowa),
- trzy podwójne, parzyste (nalewkowate, różkowate i klinowate).

Nieparzysta chrząstka tarczowata tworzy na szyi charakterystyczną wyniosłość zwaną „jabłkiem Adama”. Chrząstki krtani połączone są z kością gnykową, tchawicą i między sobą więzadłami. Część jednego z więzadeł łącząca chrząstkę tarczowatą z pierścieniową tworzy więzadła głosowe, które ograniczają szparę głośni. Mięśnie wewnętrzne krtani rozszerzają i zwężają szparę. Krtień jako całość pokryta jest błoną śluzową typu oddechowego. Do celów klinicznych krtani dzieli się na trzy piętra:

- **Przedsionek krtani** ograniczony od przodu wolnym brzegiem nagłośni, bocznie przez fałdy nalewkowo-nagłośniowe i od tyłu przez nalewki (chrząstki nalewkowate), ku dołowi dochodzi do poziomu fałdów głosowych, zwany też jamą nadgłosniową;
- **Szpara głośni** ograniczona przez fałdy głosowe, czyli jama właściwa krtani;
- **Okolica** poniżej fałdów głosowych zwana jamą podgłosniową (Zaleska-Kręcicka, Kręcicki, Wierzbicka, 2004, s. 37).

Krtań składa się również z licznych mięśni. Mięśnie zewnętrzne razem z układem błonowo więzadłowym zawieszają krtań na szyi, a mięśnie wewnętrzne umożliwiają ruchy między chrząstkami krtaniowymi, regulują napięcie fałdów głosowych i fałdów kieszonki oraz szerokość szpary głośni. Nerwy krtaniowe są też receptorami (zakończeniami czuciowymi włókien nerwowych) na błonie śluzowej. Zadaniem nerwów krtaniowych jest przekazywanie bodźców do ośrodkowego układu nerwowego i odbieranie od niego „rozkazów” w formie impulsów pobudzających mięśnie głosowe a z nimi więzadła, do skurczów czyli drgań. Mechanizm drgający krtani jest podstawowym elementem pozwalającym na pełnienie, tzw. funkcji fonacyjnej tego narządu (Tarasiewicz, 2003, s. 34-40).

Krtań pełni w organizmie kilka istotnych funkcji:

- a) „oddechową krtań jest częścią drogi oddechowej; przy otwartych fałdach głosowych strumień powietrza swobodnie przechodzi do płuc i z powrotem;
- b) obronną krtań dzięki pracy mięśni zapobiega przenikaniu obcych ciał do położonych poniżej narządów oddechowych, zamyka drogi oddechowe w czasie przełykania, bierze także aktywny udział w odruchach wykrztuśnych i w kaszlu; czynności te wykonuje głównie nagłośnia, która pochylając się w tył zamyka wejście do krtani;
- c) fonacyjną w krtani dzięki pracy więzadeł głosowych powstaje dźwięk, warunek mowy i śpiewu” (Tarasiewicz, 2003, s. 40-41).

Krtań poza tym, że jest odcinkiem drogi oddechowej, jest **narządem głosu**. Czynność głosowa jest wynikiem drgania więzadeł głosowych zwanych fałdami głosowymi. Podczas oddychania spoczynkowego fałdy głosowe pozostają w oddaleniu (stan milczenia). Głośnia pozostaje bierna, szeroko otwarta, co umożliwia swobodny przepływ powietrza do i z przestrzeni dolnych dróg oddechowych. W czasie fonacji więzadła głosowe zwierają się (stan mówienia). „W języku polskim zwarcie następuje podczas wydechu, gdyż wszystkie dźwięki w nim występujące są tak zwanymi dźwiękami ekspiracyjnymi, czyli powstającymi w czasie wydechu” (Binkuńska, 2012, s. 77).

„**Powstanie głosu** uwarunkowane jest każdorazowo drganiem więzadeł głosowych na skutek dochodzących do nich impulsów nerwowych. Drgania te polegają na rytmicznych, bardzo szybkich ruchach oddalania i zbliżania się więzadeł do siebie, przecinają słup powietrza nagromadzonego pod zwartymi więzadłami głosowymi i dają początek fali głosowej czyli głosu. Ruchy krtani, które możemy świadomie regulować, wiążą się z ruchami żuchwy, języka i miękkiego podniebienia. Czynnikiem warunkującym prawidłowe wydobywanie głosu jest właściwa praca mięśni nie tylko krtaniowych, ale także tych, które łączą krtani z językiem, żuchwą, gardłem itd. Cały narząd głosu jest podporządkowany i uzależniony od systemu nerwowego” (http://www.spiewavella.pl/nauka_spiewu_aparat_glosowy.html).

Fałdy głosowe rozpięte są poziomo od przodu do tyłu krtani pomiędzy chrząstką tarczowatą a chrząstkami nalewkowatymi. Ich długość zależy od wielkości krtani, ale średnio wynosi u kobiet od 1,6 do 1,8 cm, a u mężczyzn od 2,0 do 2,5 cm. Fałd głosowy składa się z więzadła głosowego, mięśnia głosowego, tkanki łącznej, naczyń nerwowych i błony śluzowej. Pełny rozwój warstwowej budowy fałdu głosowego następuje po osiągnięciu dojrzałości płciowej. Wysokość głosu zależy od długości fałdów głosowych, ich napięcia, częstości drgań i ciśnienia wydechowego powietrza. Barwa głosu uzależniona jest od budowy gardła, jamy nosowej i częściowo zatok przynosowych. Fałdy głosowe dzięki ruchom obrotowym chrząstek nalewkowych mogą rozsuwać się na boki, wskutek czego między więzadłami głosowymi tworzy się przestrzeń zwana **szparą głośni**. Szpara ta zwiększa się w czasie oddychania, a zmniejsza przy fonacji. Powietrze napierające z płuc, przepływając przez głośnię porusza więzadła, które drgając przejmują zagęszczone cząstki powietrza i wytwarzają ruch fal akustycznych. (Tarasiewicz, 2003, s. 34-39; Zaleska-Kręcicka, 1998, s. 209).

Mechanizm atakowania dźwięków zależy od stopnia synchronizacji pracy więzadeł głosowych z wydechem. Wyróżniamy 3 rodzaje „atakowania” głosu w zależności od siły zwania więzadeł głosowych podczas fonacji:

- Nastawienie miękkie zachodzi wtedy, gdy chwila zwania więzadeł głosowych zbiega się z początkiem wydechu, jest to fizjologicznie najbardziej poprawny układ więzadeł głosowych. Miękkie atakowanie dźwięku jest jedynym prawidłowym sposobem zapoczątkowania dźwięku, sprzyja też prawidłowej intonacji.
- Nastawienie twarde w atakowaniu tym najpierw zwierają się więzadła głosowe a potem następuje wydech, przy którym powietrze przedziera się z wysiłkiem przez zwarte więzadła. Struny zbyt mocno napierają na siebie, dlatego ich drgania są utrudnione. Atak twarde jest atakiem zbyt

męczącym więzadła głosowe. Stałe posługiwanie się nim prowadzi do uszkodzenia głosu, a w szczególności do powstania tzw. guzków śpiewaczy, a także jego konsekwencją jest często nastawienie chuchające.

- Nastawienie chuchające polega on na tym, iż wydech wyprzedza zwarcie więzadeł głosowych, które całkowicie się nie schodzą. Część powietrza przechodzi swobodnie, nie zmieniając się w falę akustyczną (Tarasiewicz, 2003, s. 38).

Na pracę krtani wpływa też praca innych narządów artykulacyjnych; głównie żuchwy, podniebienia miękkiego i języka. Biorą one udział nie tylko w fonacji, ale także w uzyskiwaniu rezonansu i w działaniach artykulacyjnych. Jeśli mówiący zaciska krtani, tworzy dźwięki w sposób siłowy, powinien wykonywać ćwiczenia, które pozwolą wydobyć naturalną barwę głosu - np. głośne wymawianie samogłoski *a* legato i staccato, gwizdanie na niskim tonie (Oczkoś, 2007, s. 22-23).

Dla higieny głosu zasadnicze znaczenie ma nawykowe stosowanie ataku miękkiego. Atak twardy powinien być stosowany okazjonalnie, jako środek ekspresji, koniecznie w sposób świadomy. Najistotniejsze w pracy nad ułożeniem krtani jest pozbawienie jej napięcia, tzw. otwarcie krtani, tak, aby w ogóle nie odczuwać, że ją posiadamy. To stan rozluźnienia nie tylko w mięśniach krtani, ale też w mięśniach języka i gardła. Fale głosowe rozchodzą się swobodnie wywołując współdziałanie wszystkich komór rezonansowych, a powstały dźwięk jest nośny i łagodny.

Ćwiczenia fonacyjne polegają przede wszystkim na odpowiednim ułożeniu i otwarciu aparatu głosowego w celu rozpoczęcia fonacji. W pierwszym etapie najlepiej ćwiczyć na samogłosce *a*, ponieważ najlepiej nadaje się do kontroli wzrokowej, dzięki otwarciu jamy ustnej pozwalającej na obserwację w lustrze układu języka i pracy podniebienia miękkiego. W dalszej kolejności włączamy samogłoski *e*, *o*, *i*, *y*, *u*. Początkowo ćwiczenia przeprowadzamy bezgłosowo (szepcem). Jest to szczególnie wskazane u osób z dużymi napięciami mięśniowymi (tamże, s. 129).

Ćwiczenie 1. Jak sprawdzić czy krtani jest zaciśnięta?

Krtani fizjologicznie zaciska się przy przełykaniu. Porównajmy dotykając mięśnie pod brodą czy w czasie mówienia ich stan jest podobny do stanu podczas przełykania. Jeśli tak, to znaczy, że krtani jest zaciśnięta. Obserwujemy w lustrze napięcie mięśni szyi.

Ćwiczenie 2. Ćwiczenie rozluźniające:

- a) „rozluźnienie mięśni karku przez wykonywanie obrotów głowy;
- b) rozluźnienie mięśni ramion i barków przez wymachiwanie i obroty rąk;
- c) rozluźnienie języka i szczęki: zaczerpnij swobodnie powietrza, podczas wydechu otwórz szeroko usta, wystaw język, napnij mocno mięśnie twarzy i gardła, po wydechu wyciągnij język, zamknij usta, nie zaciskaj szczęk, rozluźnij napięcie, odczuj swobodę i rozluźnienie” (tamże, s. 130).

Ćwiczenie 3. Ćwiczenie żuchwy:

- a) „obniżyć żuchwę przy zamkniętych ustach;
- b) wymawiając sylabę *da*, opuścić luźno żuchwę, przez chwilę utrzymać ją w dolnym położeniu (...);
- c) wykonując ruchy żuchwy w bok (w celu jej rozluźnienia), podnosić żuchwę do góry;
- d) opuszczając żuchwę obserwujemy, by wargi nie były naprężone i żeby ich kształt był naturalny (...);
- e) po opuszczeniu szczęki według powyższych zasad, nie zmieniając kształtu warg, wymawiamy szeptem głoski: *a, e, o*. Brak zmian w układzie ust wymusza wówczas aktywność mięśni języka (tamże, s. 130-131).

Ćwiczenie 4. Ćwiczenia krtani:

- a) „przy zamkniętych ustach obniżyć i unosić krtani;
- b) wymawiać różne samogłoski kontrolując bezruch krtani;
- c) ćwiczyć, tzw. wdech samogłoskowy (przy wdechu wewnętrznym szepcąc samogłosek: *a* lub *e*, potem także innych) (...) (tamże, s. 131).

Ćwiczenie 5. Ćwiczenia języka:

- a) „ćwiczyć wygięcie języka w górę i w dół, naprzemiennie wybrzuszać go i układać jak „płatek róży”(…);
- b) dla uzyskania swobody i właściwej pozycji języka szczególnie polecane jest ćwiczenie na samogłosce *y* (język naturalnie się spłaszcza, przesuwa do przodu, a na powierzchni tworzy się jakby rowek).

Ćwiczenia 6. Ćwiczenia miękkiego podniebienia:

- a) wypracować odruch unoszenia miękkiego podniebienia przez wyobrażenie:
 - ziewania,
 - śmiechu z otwartymi ustami;
- b) wydłużyć w czasie czynność trzymania uniesionego miękkiego podniebienia.

Ćwiczenie 7. Ćwiczenia całościowe:

opuszczać żuchwę z jednoczesnym unoszeniem miękkiego podniebienia i poprawnym ułożeniem języka. Ćwiczenie to przeprowadzać na wdechu przez usta, pomocniczo korzystając z wyobrażeń: zdziwienia i zachwyty” (tamże, s. 130).

C. Przestrzenie rezonacyjne.

Rezonans to zjawisko akustyczne, które wzmacnia ton krtaniowy w przestrzeniach klatki piersiowej i nasady. Fala akustyczna powstała w procesie fonacji zostaje wzmocniona w efekcie zjawiska rezonansu, bez którego głos byłby słabo słyszalny. Efekt rezonansu w emisji głosu związany jest również ze stosowaniem podparcia oddechowego. „(...) dążenie do zwiększenia dynamiki dźwięku, a więc jego głośności pozostaje zależne od umiejętności kierowania go na odpowiednie przestrzenie ludzkiego organizmu, czyli na rezonatory (...). Są to rezonatory górne i dolne. Zgodnie z tym podziałem, w emisji głosu mówi się o rezonansie górnym, czyli głowowym oraz dolnym, tak zwanym piersiowym” (Binkuńska, 2012, s. 86). Do rezonatorów górnych należą:

- przestrzeń nagłośniowa krtani (kieszonka krtaniowa),
- gardło (dolne, środkowe, górne),
- jama ustna,
- jama nosowa,
- zatoki (szczękowe, klinowe, sitowe, czołowe).

Rezonatory dolne to przestrzenie biorące udział we wzmacnianiu dynamiki akustycznej, leżące poniżej fałdów głosowych. Są to:

- przestrzeń podgłośniowa,
- tchawica

- oskrzela
- klatka piersiowa (tamże, s. 86-87).

Rezonatory górne nazywamy również **nasadą** (zespół komór rezonacyjnych leżących ponad krtanią). Jest ona ośrodkiem formującym w sposób ostateczny głos powstały w krtani, tzn. nadającym mu barwę i ostateczny kształt głoski. Spełnia ona funkcję oddechową, rezonansową i artykulacyjną. Nasada posiada swoje szczególne cechy akustyczne. Pierwotny ton krtaniowy przechodzący przez poszczególne odcinki nasady ulega rezonansowi. Gdy pierwotny dźwięk głośniowy przechodzi bez żadnych przeszkód, to znaczy, że w jamie ustnej powstają samogłoski. Natomiast wytwarzanie spółgłosek polega na tworzeniu przez narządy artykulacyjne przeszkody na drodze wydychanego powietrza. Poprzez artykulację dźwięki mowy zamieniają się w nośnik informacji, Nasada czyli część ponadgłośniowa drogi głosowej, składa się ze wszystkich struktur anatomicznych między głośnią a otworem ustnym w których dochodzi do opracowania akustycznego tonu podstawowego i wytwarzania głosek. Nasada obejmuje trzy jamy ponadkrtaniowe jamę nosową, gardłową i ustną. Narządy znajdujące się w niej, zwane **artykulatorami**, można podzielić na ruchome i nieruchome:

- najważniejsze ruchome narządy to: wargi, język, podniebienie miękkie z języczkiem oraz żuchwa;
- zaś nieruchome to przede wszystkim zęby, dziąsła i podniebienie twarde.

Ustawienie artykulatorów decyduje o barwie odbieranej przez nas głoski. **Aparat artykulacyjny** składa się z narządów, które modyfikują strumień powietrza i obejmuje wszystkie narządy jam przewodu oddechowego, znajdujące się ponad nagłośnią (wejściem do krtani).

W nasadzie wyróżniamy:

- jamy rezonacyjne o stałej objętości, czyli jamę nosową, zatoki przynosowe i częściowo jamę nosowo-gardłową oraz
- jamy rezonacyjne o zmiennych kształtach, część nadgłośniową krtani obejmującą kieszonki krtaniowe, przedsionek, gardło i jamę ustną.

Gardło - dochodzi w nim do skrzyżowania drogi oddechowej z pokarmową. W czasie połykania dochodzi do przesunięcia krtani ku górze i ku przodowi pod język oraz jednocześnie zamyka się wejście do krtani przez pochylającą się do tyłu nagłośnię i dzięki temu droga oddechowa zostaje zamknięta. Kształt gardła jest zmienny, ponieważ współdziała ono z narządami sąsiednimi.

Jama ustna poza tym, że jest początkowym odcinkiem drogi pokarmowej i oddechowej, jest również miejscem wytwarzania mowy artykułowanej. Znajduje się w niej ważny dla wytwarzania mowy narząd, którym jest język. Język to fałd mięśniowy pokryty błoną śluzową. Mięśnie usprawniające język umożliwiają prawidłową artykulację głosek odpowiednio go układając przy wymawianiu poszczególnych dźwięków mowy.

Podniebienie miękkie jest bardzo istotnym elementem biorącym udział w procesie komunikatywnym. Składa się z licznych mięśni umożliwiających prawidłową artykulację. Tworzy ono sklepienie jamy ustnej i oddziela ją od jamy nosowej (Tarasiewicz, 2003, s. 117-128).

Emisja głosu jest kształtowana przy pomocy tych samych elementów fonetycznych co artykulacja. W języku polskim są nimi głoski.

Głoski - to dźwięki mowy, stanowiące specyficzny typ dźwięków wytwarzanych i odbieranych przez człowieka. O jej ostatecznym ukształtowaniu decyduje aparat artykulacyjny. Głoska jako element strumienia mowy, trwa bardzo krótko dziesiątne lub setne części sekundy. Poszczególne ruchy, jak i układy aparatu artykulacyjnego, jego części ruchomej i nieruchomej decydują o precyzji wykonania głoski. Pewien wpływ mają także różnice osobnicze w budowie i funkcjonowaniu aparatu artykulacyjnego. Poza tym znaczenie ma również pozycja głoski w wyrazie (głoska w nagłosie, w śródgłosie, w wygłosie), sąsiedztwo innych głosek, długość wyrazu (Przybysz-Piwko, 2006, s. 31-32).

Samogłoski są głoskami otwartymi. Przy ich powstawaniu uczestniczą jedynie wiązadła głosowe, a strumień powietrza swobodnie przepływa przez kanał głosowy, nie są więc one ograniczane niczym innym, jak tylko ilością wydychanego powietrza. Można je więc wypowiadać na dowolnej wysokości naszego głosu i przy dowolnym natężeniu (Toczyska, 2006, s. 9). Podczas ich artykulacji słychać tylko jedną głoskę, wymawia się je tak samo jak się pisze. Samogłoski, to centra emisyjne naszej mowy. Mimo, że nasz system fonologiczny jest spółgłoskowy, a samogłoski zajmują w nim zaledwie ok. 15,4%, to pokrywają one ok. 40,3% tekstu ze względu na konieczność częstego ich używania. (tamże, s. 10). Samogłoski stanowią ośrodek sylaby. „Ze względu na właściwości fizyczne są one nośnikiem warstwy prozodycznej wypowiedzi, tj. intonacji, rytmu, akcentu, ważnej w przekazywaniu treści wypowiedzi i intencji nadawcy” (Przybysz-Piwko, 2003, s. 32). O barwie polskich samogłosek decyduje przede wszystkim układ masy języka i układ warg. Głośność zależy od stopnia otwarcia ust przy ich artykulacji. Nie mogą więc samogłoski być wyraźnie wymawiana, a tym samym właściwie odbierane, jeśli wargi są mało ruchliwe, język leniwy, zęby zaciśnięte, a zuchwa nieruchoma (tamże). Wyrazistość artykulacyjna jest więc związana w głównej mierze z wymową samogłosek.

Samogłoski dzieli się, ze względu na udział rezonatora nosowego na ustne i nosowe. Podstawą ich klasyfikacji są także poziome i pionowe ruchy języka, układ warg w czasie realizacji poszczególnych dźwięków oraz stopień opuszczenia żuchwy (Binkuńska, 2006, s. 49).

Cechami artykulacyjnymi samogłosek, dzięki którym rozróżniamy je i rozpoznajemy, są:

- położenie języka w jamie ustnej,
- układ warg,
- położenie podniebienia miękkiego.

Przy artykulacji samogłosek język wykonuje ruchy w kierunku poziomym i pionowym. Jeśli chodzi o ruch poziomy, język może przesuwać się do przodu lub do tyłu. Do samogłosek o przednim położeniu języka zaliczamy: i, y, e, ę, do samogłosek o tylnym położeniu języka: o, ą, u. Pozycję środkową zajmuje język przy wymawianiu samogłoski „a”.

Jeżeli chodzi o ruch pionowy, język może wznosić się w większym lub mniejszym stopniu do podniebienia twardego albo miękkiego. W związku z tym rozróżniamy samogłoski wysokie: i, y, u, średnie: e, ę, o, ą oraz niską „a”.

Różnice między samogłoskami, a spółgłoskami są następujące:

- samogłoski są donośniejsze niż spółgłoski (słyszymy je lepiej),
- samogłoski są wymawiane przy większym rozwarciu jamy ustnej niż spółgłoski,
- samogłoski tworzą sylaby (same lub razem ze spółgłoskami, np. o-ko, no-ga, stonoga), natomiast same spółgłoski nie tworzą w języku polskim sylab.

Spółgłoski, to dźwięki mowy, przy artykułowaniu których w środkowej części kanału głosowego tworzą się szczeliny lub zwarcia. W czasie wymawiania spółgłosek powstaje szmer, gdy powietrze natrafia na przeszkodę (zwarcie, zbliżenie). Każda spółgłoska ma zespół cech, dzięki którym możemy ją rozpoznać, odróżniając od innych spółgłosek. Bierzymy wtedy pod uwagę następujące czynniki:

- stopień zbliżenia narządów mowy w czasie artykulacji,
- miejsce artykulacji,
- położenie podniebienia miękkiego,
- zachowanie się wiązań głosowych.

Spółgłoski szczelinowe powstają wtedy, gdy w czasie artykulacji niektórych spółgłosek powietrze wydychane z płuc przeciska się w jamie ustnej przez

szczelinę, powstałą wskutek zbliżenia się dolnej wargi do górnych zębów albo języka do górnych zębów, do dziąseł lub do podniebienia. Są to: w, w', f, f', z, s, ż, sz, ź, ś, ch, ch'.

Spółgłoski zwarte (lub zwarto-wybuchowe) powstają wtedy, gdy w czasie artykulacji zwierają się na moment narządy mowy w jamie ustnej (np. wargi, przód języka, dziąsła), po czym następuje nagłe rozwarcie tych narządów. Są to: b, b', p, p', d, t, g, g', k, k'.

Spółgłoski zwarto-szczelinowe powstają, gdy w czasie ich artykulacji bezpośrednio po krótkotrwałym zwarciu narządów mowy tworzy się szczelina i przez nią wydostaje się powietrze. Są to: dz, c, dź, cz, dź, ć.

Spółgłoski półotwarte to grupa spółgłosek, przy których artykulacji występuje połączenie zwarcia z otwarciem. Są to: ł, l, l', r, m, m', n, n', ń.

Spółgłoski wargowe powstają wówczas, gdy dochodzi do zwarcia lub szczeliny między wargami lub wargą i inną częścią mowy. Są to: b, b', p, p', m, m', w, w', f, f'.

Wyróżniamy następujące spółgłoski:

- przedniojęzykowo-zębowe: ł, n, d, t, z, s, dz, c;
- przedniojęzykowo-dziąsłowe: l, l', r, ź, ś, dź, cz;
- środkowojęzykowe: ń, ź, ś, dź, ć, g', k', ch';
- tylnojęzykowe: g, k, ch.

Spółgłoski, przy których wymawianiu środkowa część języka zbliża się do podniebienia twardego lub przez moment zwiera się z nim, nazywamy **spółgłoskami miękkimi** (m', l', b', p', w', f', ń, ź, ś, dź, ć, g', k', ch'). Pozostałe spółgłoski nazywamy **twardymi**.

Zależnie od zachowania się wiązań głosowych dzielimy spółgłoski na **dźwięczne** i **bezdźwięczne**. Każda spółgłoska dźwięczna ma swój odpowiednik w spółgłosce bezdźwięcznej: b-p, b'-p', w-f, w'-f', d-t, z-s, dz-c, ź-sz, dź-cz, ź-ś, dź-ć, g-k, g'-k'. W zasadzie nie mają swych bezdźwięcznych odpowiedników spółgłoski półotwarte ustne i nosowe: l, l', ł, r, m, m', n, n', ń. W wymowie ogólnopolskiej nie ma w zasadzie dźwięcznego odpowiednika bezdźwięcznych spółgłosek ch, ch', h, h'. (Przybysz-Piwko, 2006, s.31-40; Tarasiewicz, 2003, s. 175-179; Binkuńska, 2012, s. 46-49).

2. ĆWICZENIA GŁOSOWE FONACJA

Istnieje wiele powodów, dla których, pracując głosem, warto podjąć ćwiczenia głosowe. Do podstawowych celów ćwiczeń głosowych należą:

- ustalenie wysokości głosu odpowiedniej dla danej osoby,
- rodzaje nastawienia głosowego (atakowanie dźwięku),
- wyrobienie umiejętności miękkiego ataku głosowego dźwięku,
- ćwiczenia dykcji i artykulacji,
- aspekt psychoterapeutyczny (radzenie sobie ze stresem, np. przy wystąpieniach publicznych,
- ćwiczenia rozszerzające skalę głosu i odpowiedniego wykorzystania rezonatorów głosowych.

Przykłady ćwiczeń głosowych:

- W pozycji leżącej połów otwartą dłoń stroną wewnętrzną na twarzy i nie uciskając nosa i warg, wymawiaj głoskę „mmm” - płynnie, a potem „m... m... m” - w sposób przerywany. Staraj się zaobserwować wibracje i drżenia, jakie wywołuje głoska m, przy czym zmieniaj położenie dłoni i szukaj miejsca, w którym dźwięk rezonuje najwyraźniej.
- Dodawaj do głoski m samogłoski, pamiętając o utrzymaniu dźwięku na jednym tonie: mmmmaa, mmmooo, mmmuuu.
- Wdech i na wydechu mormorando (mrucząc) na głosce mmmmmm zwieramy i otwieramy usta.
- Powtarzaj wyrazy, wydłużając głoskę „m”, np.: *mmmoc, mmmost, mmmorze, mmmokry, mmmetrumm, metoda, melodia, mundur, muzyka, mięsny, pomoce, kompot, kamera, hamulec, samolot, wymowa, brama, tama, lama, dama, tam, powiem, mam, dam, dom, album, poziom, dym, sam, łom, grom, złom, ogrom.*
- Na jednym wydechu mów znane wyliczanki lub, np. licz wrony: jedna wrona bez ogona, druga wrona bez ogona, trzecia wrona bez ogona, itd.

Teksty do ćwiczeń

Ćwiczenie oddechowo-artykulacyjne nauczy cię planowania zużywania powietrza. Poniższy tekst należy wymawiać szybko, monotonicznie i bardzo wyraźnie. Nie wypowiadaj go od razu w całości, zacznij od fragmentów. Powietrze należy nabierać tylko w miejscach oznaczonych znakiem «/».

Marian Mikuta „Bajka o koguciku i kurce”

Był sobie raz kogucik i kurka i poszli ze sobą na spacer. / Kogucikowi strasznie zechciało się pić, / tak że wyciągnął nóżki i zemadł. / Kurka bardzo się tym zmartwiła, biegnie do morza i mówi: /

- Morze, morze daj wody, komu wody, kogucikowi wody, bo kogucik leży

- koło drogi i ani tchnie. /
- Nie dam ci / aż mi przyniesiesz od panien wieniec. /
 Panny, panny dajcie wieniec, komu wieniec, morzu wieniec, żeby morze dało wody, komu wody, kogucikowi wody, bo kogucik leży koło drogi i ani tchnie. /
 - Nie dam ci / aż mi przyniesiesz od wieprza kieł. /
 Wieprzu, wieprzu, daj kieł, komu kieł, pannom kieł, żeby panny dały wieniec, komu wieniec, morzu wieniec, żeby morze dało wody, komu wody, kogucikowi wody, bo kogucik leży koło drogi i ani tchnie. /
 - Nie dam ci / aż mi przyniesiesz od dębu żołądz. /
 Dębie, dębie daj żołądz, komu żołądz, wieprzowi żołądz, żeby wieprz dał kieł, komu kieł, pannom kieł, żeby panny dały wieniec, komu wieniec, morzu wieniec, żeby morze dało wody, komu wody, kogucikowi wody, bo kogucik leży koło drogi i ani tchnie. /
 - Nie dam ci / aż mi przyniesiesz od lipy łyka. /
 Lipo, lipo daj łyka, komu łyka, dębowi łyka, żeby dąb dał żołądz, komu żołądz, wieprzowi żołądz, żeby wieprz dał kieł, komu kieł, pannom kieł, żeby panny dały wieniec, komu wieniec, morzu wieniec, żeby morze dało wody, komu wody, kogucikowi wody, bo kogucik leży koło drogi i ani tchnie. /
 - Nie dam ci / aż mi przyniesiesz od krowy mleka. /
 Krowo, krowo daj mleka, komu mleka, lipie mleka, żeby lipa dała łyka, komu łyka, dębowi łyka, żeby dąb dał żołądz, komu żołądz, wieprzowi żołądz, żeby wieprz dał kieł, komu kieł, pannom kieł, żeby panny dały wieniec, komu wieniec, morzu wieniec, żeby morze dało wody, komu wody, kogucikowi wody, bo kogucik leży koło drogi i ani tchnie. /
 - Nie dam ci / aż mi przyniesiesz od pana siana. /
 Panie, panie daj siana, komu siana, krowie siana, żeby krowa dała mleka, komu mleka, lipie mleka, żeby lipa dała łyka, komu łyka, dębowi łyka, żeby dąb dał żołądz, komu żołądz, wieprzowi żołądz, żeby wieprz dał kieł, komu kieł, pannom kieł, żeby panny dały wieniec, komu wieniec, morzu wieniec, żeby morze dało wody, komu wody, kogucikowi wody, bo kogucik leży koło drogi i ani tchnie. /
 - Nie dam ci / aż mi przyniesiesz od pani chleba. /
 Pani, pani daj chleba, komu chleba, panu chleba, żeby pan dał siana, komu siana, krowie siana, żeby krowa dała mleka, komu mleka, lipie mleka, żeby lipa dała łyka, komu łyka, dębowi łyka, żeby dąb dał żołądz,

komu żołądź, wieprzowi żołądź, żeby wieprz dał kieł, komu kieł, pannom kieł, żeby panny dały wieniec, komu wieniec, morzu wieniec, żeby morze dało wody, komu wody, kogucikowi wody, bo kogucik leży koło drogi i ani tchnie. /

- Nie dam ci, / bo mi się kluczyki gdzieś zapodziały. /
- Kurka zmartwiła się jeszcze bardziej, / biegnie do ogródka, patrzy jednym okiem: / „ko ko ko ko ko ko ko... nie ma”. / Patrzy drugim okiem : / „ko ko ko ko ko ko ko... są”. / Złapała kluczyki w dziobek i dyń dyń dyń dyń dyń... pobiegła prędko do pani. Pani dała panu chleba, pan dał siana krowie, krowa dała mleka lipie, lipa dała łyka dębowi, dąb dał żołądź wieprzowi, wieprz dał kieł pannom, panny dały wieniec morzu, morze dało wody kogucikowi, kogucik napił się, zapiał: „kukurukuuuu - ooo” / i poleciał.

(http://tepramu.w.interia.pl/emisja_glosu/bajka_o_koguciku_i_kurce.htm)

Ćwiczenia dotyczące wymowy samogłosek

Sylwia Prusakiewicz-Kucharska poleca, by wykonywać ćwiczenia samogłosek pamiętając, aby:

- pozwolić zuchwie swobodnie opadać w sposób, w jaki wymaga tego artykulacja danej samogłoski,
- otwierać usta i kształtować układ warg zanim wypowiesz samogłoski,
- brzmienie samogłoski nie zmieniało się przez cały czas jej trwania,
- zaokrąglać wargi i wysuwać je ku przodowi przy wymowie samogłosek „u” oraz „o”.

Przykłady ćwiczeń

- *Ćwicz przed lustrem, kontrolując prawidłowy układ narządów mowy.*
- Wymawiaj opozycyjne pary samogłosek, najpierw wolno, następnie w coraz szybszym tempie:
 - a i a i a i i a i a i a
 - a u a u a u u a u a u a
 - u i u i u i i u i u i u
- Wymawiaj poszczególne sekwencje samogłosek na jednym wydechu.
 - a e y i o u
 - a o u e y i

- **a i u e o y**
- **a y o i u e**
- Wymawiaj pary samogłosek, najpierw rozdzielnie (staccato), później wymawiaj je łącznie (legato):
 - **aa ae ay ai ao au**
 - **ea ee ey ei eo eu**
 - **ya ye yy yi yo yu**
 - **ia ie iy ii io iu**
 - **oa oe oy oi oo ou**
 - **ua ue uy ui uo uu**
- Wymawiaj dokładnie samogłoski w następujących układach. Najpierw w wolnym tempie, później coraz szybciej, ale nie tracąc wyrazistości wymowy.
 - **aeiouyąę**
 - **eiouyąęa**
 - **iouyąęae**
 - **uyąęaei**
 - **uyąęaeio**
 - **yąęaeiou**
 - **ąęaeiouy**
 - **ęaeiouyą**
- Wymawiaj samogłoski najpierw staccato (rozdzielnie), później legato (łącznie):
 - **u, u, u, uuuuuuu.....**
 - **o, o, o, ooooooooo.....**
 - **a, a, a, aaaaaaaaa.....**
 - **e, e, e, eeeeeee.....**
 - **i, i, i, iiiiiiiiii.....**
 - **ʏ, ʏ, ʏ yyyyyyy.....**

(<http://www.easyvoice.pl/czytelnia/cwiczenia-glosu/152/cwiczenia-wymowy-samoglosek>)

Ćwiczenia spółgłosek

Sposób odbywania ćwiczeń:

- Każde ćwiczenie należy wykonywać w następującej kolejności:

- bezgłośnie (aby zdać sobie dokładnie sprawę ze wszystkich możliwych i najdrobniejszych ruchów artykulacyjnych w czasie wymawiania),
- nośnym, aktywnym szeptem,
- półgłosem ("dźwięczne piano"),
- pełnym głosem.

Zaczynając od bardzo wolnego tempa, przechodzić stopniowo do coraz szybszego. Oczywiście nie wolno przy tym tracić nic z precyzji artykulacyjnej.

- Przy okazji zwrócić uwagę na połączenie ćwiczeń artykulacyjnych z prawidłowym oddychaniem przeponowo-żebrowym. (Powinien być uwzględniony prawidłowy wdech, podparcie oddechowe i powolny wydech z zachowaniem rezerwy oddechowej). Ważne jest tu nie tyle długość oddechu, co raczej właściwe opanowanie tzw. „gospodarki oddechowej”. Należy pamiętać o wygodnej pozycji stojącej lub siedzącej przy wykonywaniu ćwiczeń.
- Kontrolować – czy ramiona, szyja, czoło i mięśnie twarzy są rozluźnione.
- Głos powinien być dźwięczny, nośny i powstawać jakby na wargach (przy wydechu –trzeba wyczuwać dwa strumienie powietrza idące równocześnie z ust i nosa. Następnie winny się łączyć one we wspólną falę dźwiękową przy wyjściu na zewnątrz, przed samą twarzą mówiącego).

Ćwiczenie 1

Wymawiać w coraz szybszym tempie głoskę „P”, tak jakbyście chcieli zdmuchnąć jakiś pyłek z dolnej wargi: ppppppppp.....

Ćwiczenie 2

pa – po – pe – pu – pi – py
apa – opo – epe – upu – ipi – ypy
apa – apo – ape – apu – api – apy
opa – opo – ope – opu – opi – opy
apa – epo – epe – epu – epi – epy
upa – upo – upe – upu – upi – upy
ipa – ipo – ipe – ipu – ipi – ipy
ypa – ypo – ype – ypu – ypi – ypy
ap – op – ep – up – ip – yp

Ćwiczenie 3

pap – pop – pep – pup – pip – pyp
 papa – popo – pepe – pupu – pipi – pypy
 ap – pa – op – po – ep – pe – up – pu – ip – pi – yp – py
 ppa – ppo – ppe – ppu – ppi – ppy
 appa – oppo – epe – uppu – ippi – yppy

Ćwiczenie 4

Wymawiać podane przykłady z dużą starannością artykulacyjną

Pisownia wyrazu	Poprawna wymowa
złap piskłę	złap piskle
typ przestępcy	typ pszestempcy
złap pająka	złap pajonka
zrób pisankę	zróp pisanke
zrób pajaca	zróp pajaca
sposób próbny	sposóp próbny
złap piłkę	złap piłke
snop prosa	snop prosa
trop Pawła	trop Pawła
trop prawdy	trop prawdy
ustęp pierwszy	ustemp pierwszy
bób polny	bóp polny
dziób ptaka	dzióp ptaka
odstap puder	odstomp puder

Ćwiczenie 5

Wymawiać w coraz szybszym tempie głoskę „b”, jakby naśladowując gaworzenie niemowlęcia:

bbbbbbbbbbbbbb.....

Ćwiczenie 6

ba – bo – be – bu – bi – by
 aba – obo – ebe – ubu – ibi – yby

aba – abo – abe – abu – abi – aby
oba – obo – obe – obu – obi – oby
eba – ebo – ebe – ebu – ebi – eby
uba – ubo – ube – ubu – ubi – uby
iba – ibo – ibe – ibu – ibi – iby
yba – ybo – ybe – ybu – ybi – yby

Ćwiczenie 7

bap - bop - bep - bup - bip - byp
baba – bobo – bebe – bubu - bibi - byby
ab ba – ob bo – eb be – ub bu – ib bi – yb by
ap ba – op bo – ep be – up bu – ip bi – yp by
bba - bbo - bbe - bbu - bbi - bby

Ćwiczenie 8

ma – mo – me – mu – mi – my
am – om – em – um – im – ym
ama – omo – eme – umu – imi – ymy
ama – amo – ame – amu – ami – amy
oma – omo – ome – omu – omi – omy
ema – emo – eme – emu – emi – emy
uma – umo – ume – umu – umi – umy
ima – imo – ime – imu – imi – imy
yma – ymo – yme – ymu – ymi – ymy

Ćwiczenie 9

mam – mom – mem – mum – mim – mym
mama – momo – meme – mumu – mimi – mymy
am ma – om mo – em me – em mu – im mi – ym my
mma – mmo – mme – mmu – mmi – mmy

Ćwiczenie 10

pa – ba – ma

po – bo – mo
pe – be – me
pu – bu – mu
pi – bi – mi
py – by – my
pą – bą – mą
apa – aba – ama
opo – obo – omo
epe – ebe – eme
upu – ubu – umu
ipi – ibi – imi
ypy – yby – ymy
pabama – pobomo – pebeme – pubumu – pibimi – pybimy
pap – bap – pop – bop – pep – bep – pup – bup – pip – bip – pyp – byp

Ćwiczenie 11

ab bab – ap pap – am mam
ob bob – op pop – om mom
eb beb – up pep – em mem
ub bub – up pup – um mum
ib bib – ip pip – im mim
yb byb – yp pyp – ym mym

Ćwiczenie 12

bma – mba – bmo – mbo – bme – mbe – bmy – mby
pma – mpa – pmo – mpo – pme – mpe – pmu – mpu – pmi – mpi
(Skorek, 2007; Toczyska, 2006 (a),(b);
<http://www.staff.amu.edu.pl/~anula/DYKCJA.pdf>)

Ćwiczenia dykcyjne:

1. Szedł Mojżesz przez morze jak żniwiarz przez zboże, a za nim przez morze cytrystki szły. Paluszki cytrystki nie mogą być duże, gdyż w strunach cytry uwięzłyby.
2. Pop popadii powiada, że chłop pobił sąsiada.

3. Trzmiel na trzosie w trzcinie siedzi z trzmiela śmieją się sąsiedzi.
4. Warszawa w żwawej wrzawie w warze wrze o Warszawie.
5. Król królowej tarantulę włożył czule pod koszulę.
6. Truchtem tratują okrutne krowy Rebeki mebel alabastrowy.
7. Dromader z Durbanu turban pożarł panu.
8. Teatr gra w grotach Dekameronu, grom gruchnął w konar rodo-dendrona.
9. Powstały z wydm widma w widm zwały wpadł rydwan.
10. Puma z gumy ma fummy a te fummy to z dumy.
11. Przy karczmie sterczy warsztat szlifierczy.
12. Cienkie talie dalii jak kielichy konwalii.
13. Pan ślepo śle, panie pośle!
14. Taka kolasa dla golasa, to jak melasa dla grubasa.
15. Drgawki kawki wśród trawki - sprawką czkawki te drgawki.
16. Naiwny nauczyciel licealny nieoczekiwanie zauważył nieostrożnego ucznia, który nieumyślnie upadł na eukaliptus.
17. Akordeonista zaiste zainteresował zaufanego augustyniallusa etiudą.
18. Coala i boa automatyzują oazę instalując aerodynamiczny aeroplan.
19. Paulin w Neapolu nauczył po angielsku zainteresowanego chudeusza, co oznaczają rozmaite niuanse w mozaice.
20. Augustyn przeegzaminował Aurelię z geografii, próbując wyegzekwować wiadomości o aurze Australii i Suezie.
21. Euforia idioty zaferowała jednoosobowe audytorium uosobionego intelektualisty.
22. Nieoczekiwany nieurodzaj w Europie oraz nieumiejętna kooperacja państw zaalarmowały autorów przeobrażeń.
23. Krab na grab się drapie, kruchą gruchę ma w łapie.
24. Podrapie wydra pana brata na trapie.
25. Do jutra - burto kutra!
26. Pewien dżudok w walce dżudo posiniaczył czyjeś udo.
27. To jest wir, a to żwir, w żwiru wirze ginie zbir!
28. Żagiel w łopot wpadł. To kłopot!
29. Raz lew wpadł w zlew, wprost w wody ciek, i nim kleń-leń wypchnął go zeń, popłynął w ściek!

30. To jest stuła - z Tuły stuła, a tu świeżo kwitnie świerzop.
31. Raz dywizja telewizji pomagała szukać wizji, a znalazłszy ją w Kirgizji, domagała się prowizji.
32. Krążownik przeciął kutra trawers i kuter ma kurz tylko awers!
33. Czy szczególnie to, proszę pana, zaszczyt, płaszczyć się, by wtaszczyć się na szczyt?
34. Kra krę mija, kret ma ryja, a tu lis ma norę.
35. Czyjeś jelita widzi elita - cóż to za efekt, ten brzuszny defekt!
36. No to cóż, że ze Szwecji?
37. Rozrewolwerowany rewolwer rozrewolwerował się.
38. Tracz tarł tarcicę tak, takt w takt, jak takt w takt, tarcicę tartak tarł.
39. Bar Barnaba, bar Barbara, oto barów barwna para.
40. Król Karol kupił królowej Karolinie korale koloru koralowego.
41. Mały Jerzy nie wierzy, że na wieży jest gniazdo jeży.
42. Grzech gza kąsać koło wąsa.
43. Stół z powyłamywanymi nogami.
44. Szedł Sasza suchą szosą.
45. Idzie wąż wąską dróżką, nie porusza żadną nóżką.
46. W czasie suszy szosa sucha.
47. W Szczebrzeszynie chrząszcz brzmi w trzcinie, bo Szczebrzeszyn z tego słynie.
48. Sły pchły koło wody, pchła pchłę pchła do wody i ta pchła płakała, że ją tamta pchła popchała.
49. Robert poderwał się z trawy i przetarł z rosy rewolwer.
50. Kurtka - krawat- kartka - kratka bramka - bratek - marmoladka.
51. Trybunał radził, spór rósł, a piwowar tarł ręce.
52. Zrozpaczona Żenia woła Grzesiu, głupcze, nie marszcz czoła.
53. Kukułka, gagatek, kukułka.
54. Pan Gzęgźółka grzędy grzebie, aż ma grząsko koło siebie.
55. Wicher szumi, liść szeleszcze, pluszcz wietrzyku jeszcze, jeszcze.
56. Tchórząc tchórzliwiej od tchórza.
57. Z czeskich strzech szło Czechów trzech. Gdy nadszedł zmierzch pierwszego w lesie zagryzł zwierz. Bez śladu drugi w gąszczach szczeł. A tylko trzeci z Czechów trzech osiągnął marzeń kres.

58. Przeleciały trzy pstre przepiórki przez trzy pstre kamienice.
59. Czy tata czyta cytaty Tacyta?
60. Jesiotr nura w Prut, a Piotr za nim w bród.
61. Król króluje, jednak sam wszystkim nie rządzi. Rządząc, gdy będzie rządzon w rządach nie poblądzi.
62. Szczebiot dzieci przeszkadzał Strzęboszowi w głośnych ćwiczeniach gry na skrzypcach (cytrze).
63. Krzyś krzyknął ostrzegawczo.
64. Wystrzałowe trzpiotki wstrząśnięte szczebiocą szczególnie o szczęściu w życiu.
65. Szczep oszczepników zaszczepia poszycie liściastych leśnictw w Orzyszu.
66. Wyindywidualizowaliśmy się z rozentuzjasmowanego tłumu, który entuzjastycznie oklaskiwał przeliteraturalizowaną i przekarykaturalizowaną sztukę.
67. Lojalna Jola, Jola lojalna.
68. Wyścigowa wyścigówka wyścignęła wyścigową wyścigówkę numer dwa.
69. Nasza Nashy na szczęście szczęśliwie się zaszyla w szumiących szmatach żagli.
70. Koń i żółw grali w kości z piękną ćmą u źródła.
71. W zęzę złożywszy wężem lejmy.
72. Szedł Herbst z pstrągami i słuchał oszczerstw z wstrętem patrząc w przestrzeń przez szczelinę w strzelnicy.
73. Masz waść maść?
74. Coraz zażartsza.
75. Świerszcz strzyka za ścianą.
76. W Strzemieszycach szczeka szczur.
77. Szedł Sasza suchą szosą, same nogi Saszę niosą.
78. Cesarz czesał Cesarzową.
79. Siedziała małpa na płocie i jadła słodkie łakocie.
80. Kolorowy koralik.
81. Królowa Karolowa kazała królowi Karolowi kare konie kuć, król Karol kare konie kuje, królowa Karolowa kopytkiem katuje.
82. Pojedziemy na Pomorze, może ono nam pomoże, jak Pomorze nie pomoże, to pomoże może morze.

83. Ząb - zupa zębowa, dąb - zupa dębowa; ząb, zupa, dąb.
84. W cieniu bezlistnych drzew siedziała stojąc młoda staruszka i nic nie mówiąc rzekła: wlaź na gruszkę, trząś i gruszkę i pietruszkę.
85. Podawała baba babie przez piec malowane grabie.
86. Wpadł ptak w dół.
87. Nie marszcz czoła.
88. Płynął buk przez Bug, dałby Bóg, żeby buk przepłynął przez Bug.
89. Proszę pana profesora, pańska premia zbyt spóźniona.
90. Listonosz przyniósł depeszę.
91. Grymasiło koźle: i to źle i to źle.
92. Kasia kupiła w sklepie kolorową konewkę.
93. Z walizki wujek wyjmuje kolorowy krawat.
94. Żyła babka Żyła, gdyby nie ta żyła, to by babka żyła.
95. Czarna krowa w kropki bordo gryzie trawę kręcąc mordą.
96. Bartnik wlał w gardło cierpki płyn.
97. Garbarz farbował barwnym garbnikiem skórę martwego warchlaka.
98. Taca, taca, tupu, tupu, po co taca, tutaj taca, tutaj ta taca.
99. Moje miłe małe, miłe moje małe, małe moje miłe, miłe małe moje, moje małe miłe, małe miłe moje.
100. Wodę wozi woziwoda, wozi wodę woziwoda, woziwoda wodę wozi, woziwoda wozi wodę, wodę woziwoda wozi, wozi woziwoda wodę.
101. Trębacz trąbi na wieży, nikt temu nie wierzy.
102. Wyrosła rzepka cienka i krzepka.
103. W mgłę tkwi tkliwy.
104. Szedł świerszcz po ścianie w czerwonym żupanie.
105. Trznadel złapał trzmiela.
106. Trzydzieści trzy przyczyny.
107. To się spiesz.
108. Jastrząb przeleciał nad strzechą cechmistrza.
109. Strzelec Strzałkowski wystrzelił nie celując, lecz strzaskał strzałą gałąź nie ustrzeliwszy cietrzewia
110. Szałas zniósł rozszalały, szeroko rozlany potok, zazwyczaj ledwie szemrzący strumyczek.

111. Chór rodaków wołał.
112. Chciałem mówić ci, Ireno o tym.
113. Bez zwłoki idźmy.
114. Trzos suto opatrzył łaskawca.
115. Mysz szybko odskoczyła, a chrząszcz szczypał łuseczkę zżółklej fasoli.
116. Świerszcz, pszczoła, szerszeń, chrabąszcz.
117. Cały post stracony.
118. Dzień wstał dżdżysty.
119. Drzewo, drzazga, drzeworyt.
120. Buch łbem w dąb.
121. Błahy strzelec uszedł, uchodząc szyderstw towarzyszy.
122. Spuścił z pałaców swych świętych na niską ziemię deszcz nieprzeplacony.
123. Sroka bije na jastrzębia i skrzeczy, przecież sroka sroka, a jastrząb jastrzębiem.
124. Szpieg zbiegł, smyk znikł, pies wściekł się, deszcz ściekł, miecz siekł, jak z bicza trzasł.
125. Wcześniej we wrześniu częściej trzęście czereśnie.
126. Szafranu nie przetrze, mężczyzny nie przeprze.
127. Narąb drew i złóż ich naręcze na progu obory.
128. Zawierucha dmucha koło ucha.
129. Zmiażdż dżdżownicę.
130. Wiatr poświstuje wśród liści osiki.
131. Trzmiel brzęczy w powietrzu.
132. W puszczy usłyszano chrzęst oręża.
133. Zapłać należność dentystce.
134. Zgódź się do dworu za zarządzającego.
135. Krakowskie panienki noszą śliczne sukienki.
136. Na skrzyżowaniu przechodnie przyśpieszyli kroku.
137. Trzeba strzepnąć kurz z podróży zrzuciwszy płaszcze.
138. Koszt poczt w Tczewie.
139. Przemiał pszenicy na żarnach z dawien dawna przynosił ludziom pożytek.

140. Czego trzeba strzelcowi do zestrzelenia cietrzewia drzemiącego w dżdżysty dzień na drzewie.
141. Błysk szabel rozświetlił wąsate twarze.
142. Grzebień zęby szczyrzy a szczotka się jeży, czesz się Jeży jak należy.
143. Usłysz swój śmiech.

(Maksymowicz 2003; Oczkoś 2007; Toczyska 2003; <http://nashy.witrynka.pl/lamaniec.html>)

PODSUMOWANIE

Przedstawione treści stanowią autorski wybór zagadnień, z którymi, jak wynika z mojego doświadczenia, początkujący nauczyciele borykają się najczęściej, bądź sygnalizują w tych obszarach pewne deficyty wiedzy i umiejętności. Zdaję sobie sprawę, że potrzeby początkujących nauczycieli w tym zakresie są zróżnicowane. Wynikają one między innymi z:

- przebiegu ich dotychczasowego procesu kształcenia;
- gotowości do doskonalenia zawodowego, w tym na drodze samokształcenia;
- ich kompetencji społecznych i gotowości do autorefleksji;
- etapu kształcenia na jakim pracują (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne, itd.);
- doświadczenia relacji mistrz-uczeń w kontakcie z nauczycielami o dłuższym stażu, bądź brak takiego wzorca;
- stosunków panujących w gronie pedagogicznym, ze szczególnym uwzględnieniem stosunku do początkującego nauczyciela – wspierającego bądź depręjonującego go;
- środowiska społecznego w jakim funkcjonuje szkoła.

Omówienie wybranej problematyki uwzględniające owe uwarunkowania znacząco przekraczałoby ramy tego opracowania. Jak wspomniałam we wstępie autorzy tej publikacji w sposób świadomy zdecydowali się na jej dość uniwersalny charakter, zdając sobie sprawę z wynikających z tego ograniczeń. Wybór wymaga podjęcia decyzji o rezygnacji z czegoś, to zawsze jest trudne. Dlatego też pozwolę sobie w tym miejscu wspomnieć o zagadnieniach według mnie bardzo ważnych, choć nie podjętych w tej części publikacji. Należą do nich szczególnie.

- Wspomniana a nie rozwinięta problematyka wielości języków pedagogiki, wynikających z różnych koncepcji wychowania, z różnych typów pedagogik (personalistycznej, międzykulturowej, radykalnego humanizmu, emancypacyjnej, antypedagogiki i innych), mających swoich wybitnych przedstawicieli w Polsce i zagranicą. Zakładam, że w swoim procesie kształcenia jako studenci nauczyciele zgłębiali zarówno historię wychowania, współczesne teorie i nurty wychowania, nie zawsze jednak zdając sobie sprawę z tego w jaki sposób wzbogaca to ich rozumienie rzeczywistości pedagogicznej. Wspominając o wielości języków pedagogiki chciałam zwrócić uwagę młodych nauczycieli na potrzebę dokonywania przez nich wyborów, wzbudzić świadomość konieczności krytycznego podejścia do tego, co odnajdują w różnych pedagogicznych publikacjach.
- Grupa zagadnień związanych z wartościami i celami wychowania oraz związkami między nimi. W wychowaniu wartości są absolutnie najistotniejsze, stanowiąc punkt wyjścia w doborze celów, a nawet sposobów ich realizacji, a nie zawsze ta zależność jest uświadomiona. System wartości człowieka kształtowany jest szczególnie w początkowym okresie jego życia przez osoby znaczące, choć może on, pod wpływem określonych wydarzeń, osób, ulegać pewnym zmianom również w życiu dorosłym. Wiedza nauczyciela o wartościach jest ważna, lecz istotniejsza jak sądzę jest świadomość, że system wartości ma znaczenie w jego oddziaływaniu wychowawczym, a spójność tych dwóch elementów często stanowi o jego wiarygodności w odbiorze dzieci i młodzieży. Pojawiają się tutaj również pytania: Czy nauczyciel ma prawo, pełniąc swoją rolę zawodową, przekazywać wychowankom swój system wartości? Jakie są granice tej wolności nauczyciela, a także jakie są jej skutki?
- Zagadnienie etyki w pracy nauczyciela, wprawdzie nie zostało opisane jako odrębny rozdział, lecz pojawiało się w opisie poszczególnych zagadnień jako warunek konieczny skutecznego działania tegoż nauczyciela.

Pomimo wymienionych „grzechów zaniechania” mam nadzieję, że podjęta problematyka będzie stanowiła pewną pomoc w pracy młodego nauczyciela, być może nakłoni do refleksji, do zadawania sobie i innym pytań, być może wzbudzi wątpliwości, zainspiruje do pogłębiania i poszukiwania wiedzy w innych źródłach.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA...

Niniejsza publikacja jest pokłosiem ponad czteroletniego projektu realizowanego przez autorów w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Projekt *Nowe kompetencje - nowe możliwości nauczyciela przedmiotów zawodowych* realizowany w okresie 1.07.2010 r. - 30.09.2014 r. finansowany był ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego - Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Dofinansowanie projektu możliwe było dzięki funduszom pochodzącym z III priorytetu - *Wysoka jakość systemu Oświaty*, Działanie 3.2. *Poprawa jakości kształcenia*, Podzianie 3.3.2. *Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli* - projekty konkursowe. Wartość projektu wyniosła 3.102.546,47 zł. Głównym celem projektu było nadanie kwalifikacji pedagogicznych do nauczania przedmiotów zawodowych z obszaru turystyki, hotelarstwa i gastronomii 300 osobom. Zajęcia w ramach projektu realizowane były w Bydgoszczy, Toruniu, Inowrocławiu, Słupsku oraz Elku. W trakcie realizacji projektu powstały m.in. liczne materiały dydaktyczne, platforma e-learningowa, zorganizowana została konferencja naukowo-metodyczna oraz przeprowadzono 5475 godz. stacjonarnych zajęć dydaktycznych stosując nowoczesne i innowacyjne metody nauczania w celu wyposażenia słuchaczy studiów podyplomowych w nowoczesną wiedzę oraz praktyczne umiejętności pracy nauczycielskiej. Absolwenci odbyli praktyki pedagogiczne oraz przygotowali pod okiem promotorów prace dyplomowe. Książka ta, wieńczy dzieło samego projektu jak również w intencji autorów ma stać się pomocą w przyszłej pracy pedagogicznej dla beneficjentów projektu - absolwentów studiów podyplomowych Przygotowanie Pedagogiczne. Pozostaje mieć nadzieję, że tak właśnie się stanie.

Przemysław Ziółkowski

BIBLIOGRAFIA

- Ahrentzen, Sherry, and Linda N. Groat, Rethinking Architectural Education: Patriarchal Conventions and Alternative Visions from the Perspectives of Women Faculty. *Journal of Architectural and Planning Research*, 9(2): 1–17, 1992.
- Amabile, T.M., Hill, K.G., Hennessey, B.A., Tighe, E.M., The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950-967, 1994.
- Apanel D., Durka G., Murawska E., Surina I., *Edukacja w obliczu przemian społecznych*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2013
- Apter, M. J., Reversal theory: some issues for psychometrics. *Selection and Development Review*, 20, 16-19, 2004.
- Armstrong, T., *7 rodzajów inteligencji. Odkryj je w sobie i rozwijaj*, wyd. MT Biznes, Warszawa 2007.
- Aronson E., *Człowiek - istota społeczna*, PWN, Warszawa 2002.
- Aronson, E., Wilson, T. Akert, R., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka., Poznań 2006.
- Babiuch M., *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, WSiP, Warszawa 2002.
- Baldwin, J. M., *History of psychology: A sketch and an interpretation*, 1913.
- Baltes, P.B., Glück, J., Kunzmann, U., Wisdom: Its structure and function in regulating successful lifespan development. W: C.R. Snyder, S.J. Lopez (red), *Handbook of positive psychology* (s. 372-350). New York: Oxford University Press 2002.
- Bańka, A., *Spółeczna psychologia środowiskowa*, wyd. Scholar, Warszawa 2002.
- Barszczewska B., *Nadzór pedagogiczny*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2009.
- Bednarek J., Lubina E., *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, wyd. PWN, Warszawa 2008.

- Bell P.A., Green Th.C., Fischer J.D., Baum A., *Psychologia środowiskowa*, wyd. GWP, Gdańsk 2004.
- Bennewicz, M., *Coaching i mentoring w praktyce*, wyd. G+J Gunner+ Jahr, Warszawa 2011.
- Berezowski E., Pólturzycki J., *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych*, wyd. WSiP, Warszawa 1975.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, wyd. Impuls, Kraków 2007.
- Bereźnicki F., *Podstawy kształcenia ogólnego*, wyd. Impuls, Kraków 2011.
- Bereźnicki F., *Zarys dydaktyki szkolnej*, wyd. WSH TWP, Szczecin 2011.
- Berner H., *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: *Pedagogika, podstawy nauk o wychowaniu*, T.1, (red.) B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
- Biała Księga Komisji Europejskiej: *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, wyd. WSP TWP, Warszawa 1995.
- Bikuńska E., *Higiena i emisja głosu mówionego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.
- Black P., *Jak oceniać, aby uczyć?*, wyd. CEO, Warszawa 2006.
- Bończykowa M., *Jaki jest mój głos*. w: *Emisja głosu nauczyciela. Wybrane zagadnienia*. Praca zbiorowa (red.) M. Przybysz-Piwko, CODN, Warszawa 2006.
- Boring, E. G., The psychology of controversy. *Psychological Review*, 36, 97-121, 1929.
- Brophy, J., *Motywowanie uczniów do nauki*, PWN, Warszawa 2002.
- Brophy, J., Nauczanie. W: A. Janowski (red.). *Nauczanie w praktyce, t. 1.*, wyd. CODN, Warszawa 2009.
- Bryan, W., Woodburn, W., *Recepta na sukces*, wyd. Bauer-Weltbild Media, Warszawa 2009.
- Callo C., *Modele wychowania*, w: *Pedagogika, podstawy nauk o wychowaniu*, T.1, (red.) B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, 2006.
- Carr A., *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Cattell, J.M., The psychological laboratory at Leipsic. *Mind*, 13, 37-51, 1888.
- Chen, J.Q., Moran S., Gardner H., *Multiple Intelligences around the World*. San Francisco: John Wiley&Sons, 2009.
- Christopher, C.J., *Nauczyciel – Rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, wyd. GWP, Gdańsk 2009.

-
- Ciborski P., *Karta nauczyciela. Komentarz problemowy.*, wyd. ODDK, Gdańsk 2014
 - Clutter er buck D., *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami.* Warszawa: Wydawnictwo Petit 2002.
 - Csikszentmihalyi, M., *Przepływ. Jak poprawić jakość życia.*, wyd. Studio Emka, Warszawa 1996.
 - Czajkowski, *Współczesna myśl psychologiczna.* w: W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.) *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Wydawnictwo naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2005.
 - Czapiński J., *Psychologiczne teorie szczęścia* w: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (str. 51-102), PWN, Warszawa 2004.
 - Czapiński, J., *Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych.* W: M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć* (wyd. 2, s. 266–306), PWN, Warszawa 2001.
 - Czapiński, J., *Spotkanie dwóch tradycji: hedonizmu i eudajmonizmu.* W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (s. 13–17), PWN, Warszawa 2005.
 - Czerniawska, M., Dolata, E., *Rola zawodowa a system wartości.* *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska.* Vol.Lx, Suppl. Xvi, 68, s. 307-311, 2005.
 - Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1912.
 - Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie, cz. I*, Wydawnictwo: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn 1994.
 - Deci, E.L., *Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective.* *Theory and Research in Education*, 7, s. 244-252, 2009.
 - Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C., Leone, D.R., *Facilitating internalization: The self-determination theory perspective.* *Journal of Personality*, 62, s. 119–142, 1994.
 - Deci, E.L., Ryan, R., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press, 1985.
 - Deci, E.L., Ryan, R. M., *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior,* *Psychological Inquiry*, 11, s. 227–68, 2000.
 - Delors J. (red.), *Edukacja - jest w niej ukryty skarb*, wyd. UNESCO-SOP, Warszawa 1998.

- Denek K., *Doskonalenie celów kształcenia lekcji*, Koszalin 1986.
- Denek K., *Unowocześnienie procesu kształcenia. Operacjonalizacja celów lekcji.*, Kalisz 1980.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, wyd. Edytor, Poznań-Toruń 1994.
- Denek K., Bereźnicki F., Świrko-Pilipczuk J., *Dydaktyka ogólna, wyzwania a rzeczywistość*, wyd. AW „Kwadra”, Szczecin 2001.
- Denek K., *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, wyd. WSPiA, Poznań 2011.
- Depta H., Pólturzycki J., Solarczyk H. (red.), *Edukacja kulturalna dorosłych, Raporty z badań międzykulturowych*, Warszawa-Płock 2004.
- Deptuła M., *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996.
- Deptuła M., (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 2006.
- Dobek-Ostrowska, B., *Komunikowanie polityczne i publiczne*, PWN, Warszawa, 2007.
- Drat-Ruszczak K., *Teorie osobowości – podejście psychodynamiczne*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, t. 2, 601-652, wyd. GWP, Sopot 2000.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, wyd. Moderski i S-ka, Poznań 2000.
- Dudzikowa M., *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Spółka wydawnicza TERRA Warszawa, 1993.
- Dykcik W., *Zakres i przedmiot zainteresowań pedagogiki specjalnej*, w: *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1998.
- Dzierzgowska I., *Rodzice w szkole*, CODN, Warszawa 1999.
- Dzieżgowska I., *Nauczanie nauczycieli. Podręcznik dla edukatorów i dyrektorów szkół*, wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
- Elias, A., *Psychologia ekologiczna*, wyd. IP PAN, Warszawa 1993.
- Federowicz M., Choińska-Mika J., Walczak D. (red.), *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, wyd. IBE, Warszawa 2014.
- Festinger, L., *Teoria dysonansu poznawczego*, PWN, Warszawa 2007.
- Franken R., *Psychologia motywacji*, wyd. GWP, Gdańsk 2005.
- Freud, S., *The origin and development of psychoanalysis. American Journal of Psychology*, 21, s. 181-218, 1910.
- Frąckowiak A., Pólturzycki J., *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2001.

-
- Frąckowiak M., *Dlaczego niektórzy nauczyciele zawsze odnoszą sukces?*, wyd. eMPI², Poznań 2010.
 - Fronckiewicz B., Kołodziejska J., *Obserwacja od A do Z*, wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.
 - Gardner, H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, wyd. Media Rodzina., Poznań 2002.
 - Gardner, H., *Zmiana poglądów. Sztuka kształtowania własnych i cudzych przekonań*, wyd. UJ, Kraków 2006.
 - Gardner, H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, wyd. Laurum, Warszawa 2009 (a).
 - Gardner, H., *Pięć umysłów przyszłości*, wyd. Laurum, Warszawa 2009.
 - Gardner, H., Kornhaber, M.L., Wake W.K., *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, wyd. WSiP, Warszawa 1991.
 - Garstka T., *Kłopotliwy rodzic w pracy nauczyciela*, w: *Poradnik nauczyciela*, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2002.
 - Gelpi E., *Świadomość ziemską. Badania i kształcenie*, wyd. Impuls, Kraków 1996.
 - Goleman, D., *Inteligencja emocjonalna*, wyd. Media Rodzina, Poznań 1997.
 - Goleman, D., *Inteligencja społeczna*, wyd. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007.
 - Gontarz, A., Szejnfeld, M., Anonimowość współczesnych przestrzeni miejskich. w: H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz (red.). *Ludzie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, wyd. DIFIN, Warszawa 2014.
 - Góralczyk E., *Nauczycielem być...*, wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.
 - Góralska R., Pólturzycki J., Wesołowska E.A., Wojdyło W. (red), *Kazimierz Sośnicki - twórca dydaktyki polskiej*, wyd. UMK i SWPW w Płocku, Płock 2003.
 - Grzegołowska-Klarkowska, H.J., *Mechanizmy obronne osobowości*, PWN, Warszawa 1986.
 - Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961.
 - Grzymkowska, A., *Coaching w pracy z zespołami nauczycielskimi*, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2012
 - Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, wyd. Veda, Warszawa 1994.
 - Hartig, T., Kaiser, F.G., Bowler, P.A., Psychological restoration in nature as a positive motivation for ecological behavior. *Environment and Behavior*, (33), 4, s. 590-607, 2001.

- Hayden, C. J., Whitworth, L., Distinctions between coaching and therapy. *Being In Action: The Journal of Professional and Personal Coaching*, 2, 1-2, 1996.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Tożsamość pedagogiki: od ortodoksji ku heterogeniczności*, Wydawnictwo '69, Warszawa.
- Herbart J.F., *Pisma pedagogiczne*, wyd. Ossolineum, Wrocław 1967.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, wyd. Salezjańskie, Warszawa 1996.
- Hörner W., Szymański M.S., *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, wyd. Żak, Warszawa 2005.
- Hudańska I., *Szkolny system oceniania. Wskazówki dla rad pedagogicznych*, wyd. Oficyna Wydawnicza, Poznań 1999.
- Izdebska H., *Trudności wychowawcze*, w: Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Janke A.W., Kawula S., *Integracja I syntonii w relacji rodzina-szkoła*. w: Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny*, Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Janowski A., *Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu i klasie*, w: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Kruszewski K. (red.), Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Janowski A., *Poznawanie uczniów*, WSiP, Warszawa 1975.
- Jarosz E., *Diagnoza psychopedagogiczna – ogólne założenia teoretyczne*, w: Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2006.
- Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2006.
- Jaskot K., *Konflikty w relacjach pedagogicznych nauczycieli z rodzicami ich uczniów*, w: Janke A.W. (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła, dylematy czasu przemian*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- Jeran A., *Przewodnik pod mentoringu*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2013.
- Jung, C. G., *Typy psychologiczne*, Wydawnictwo WROTA, Warszawa 1997.
- Kaczmarek, Ł., Sęk, H., *Psychologia pozytywna a współczesne badania psychologiczne – wprowadzenie*, w: Ł. Kaczmarek, H. Sęk (red.) *W stronę psychologii pozytywnej. Wybór badań* (s. 5-11), Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2004.
- Kadzikowska-Wrzosek, R., *Wytrwałość i skuteczność działania: wpływ kontekstu sytuacyjnego i woli działania*. *Roczniki Psychologiczne*, 2., s. 59-187, 2011.

-
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1974.
 - Karwowski, M., Z miłości do nauki czy z miłości do ocen? Wstępna adaptacja Inwentarza Orientacji Motywacyjnych. *Ruch Pedagogiczny*, 2012.
 - Kargulowa A., *Szkoła i dom- konkurencja czy współpraca?* w: Kargulowa A. (red.) *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?* WSiP, Warszawa 1991.
 - Karpińska A., Wróblewska W. (red.), *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, wyd. Difin, Warszawa 2011.
 - Katzenbach J.R., Smith D.K., *Siła zespołów. Wpływ pracy zespołowej na efektywność organizacji*, tłum. I. Suchacka, Oficyna Ekonomiczna ABC, Kraków 2001.
 - Kawula S., (a) *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 1999.
 - Kawula S., (b), *Edukacyjne właściwości relacji międzyludzkich*, w: Możdziez A., Rusiecki J. (red.), *Człowiek w relacjach edukacyjnych*, Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej, Olsztyn 1999.
 - Kawula S., *Studia z pedagogiki społecznej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn 1996.
 - Kawula S., *Zagadnienie integracji oddziaływań wychowawczych w środowisku*, w: Kawula s. (red.), (2001), *Pedagogika społeczna dokonania – aktualności - perspektywy*, Adam Marszałek, Toruń 2001.
 - Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny*, Adam Marszałek, Toruń 2000.
 - Kliś, M., *Motywacja*. w: W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.) *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Wydawnictwo naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2005.
 - Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, wyd. Żak, Warszawa 2010
 - Kmieć S., *Poradnik pedagogiczny dla kandydatów na nauczycieli*, wyd. „KaBe”, Krosno 2005.
 - Knoblauch J., *Sztuka uczenia się*, wyd. Vocatino, Warszawa 2000.
 - Kobyliński W., *ABC organizacji pracy nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1984.
 - Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, wyd. Ossolineum, Warszawa 1956.
 - Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 1987.
 - Kossewska J., *Uwarunkowania postaw, nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.

- Kostera M., Rosiak A., *Zajęcia dydaktyczne - jak je prowadzić aby...*, wyd. GWP, Gdańsk 2005.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 1987.
- Kopik, A., Zatorska, M., *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2010 (a).
- Kopik, A., Zatorska, M., *Wspieranie rozwoju dziecka w świetle koncepcji inteligencji wielorakich*, „Studia Medyczne” nr 17, 2010 (b).
- Kossewska J., *Uwarunkowania postaw, nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Kosslyn, S. Rosenberg, R., *Psychologia. Mózg, człowiek, świat*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2003.
- Kossowska, M., Śmieja, M., Śpiewak, S., *Społeczne ścieżki poznania*, wyd. GWP, Gdańsk 2005.
- Kościelak R., *Poczucie umiejscowienia kontroli i przekonania o własnej skuteczności w zdrowiu i chorobie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Kotusiewicz A., *Universitatis a zawodowe kształcenie nauczycieli w uniwersytecie*, „Życie Szkoły Wyższej” 1991, nr 3.
- Koszmider M., *Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej*, wyd. Impuls Kraków 2009.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, wyd.4, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 1986.
- Kowalik E., Wojciechowska K., *Szkolny system oceniania*, wyd. Podkowa Bis, Gdańsk 2000.
- Kowalik, S. (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela*, PWN, Warszawa 2011.
- Koziński, J., *Psychologiczne koncepcje człowieka*, wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1999.
- Koziński, J. (red.), *Nowe Idee w psychologii*, wyd. GWP, Gdańsk 2009.
- Kozińska M., *Komputerowe wspomaganie edukacji*, wyd. WSH TWP Szczecin 2003.
- Kozłowski W., *Wiedza potoczna ucznia*, w: „Edukacja”, nr 4, 1991.
- Kozubska A., *Humanizacja relacji edukacyjnych jako czynnik wspierający proces integracji*, w: *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*, (red.) Dykcik Wł., Kosakowski Cz., Kuczyńska-Kwapisz J., Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Olsztyn-Poznań-Warszawa 2002 (a).

-
- Kozubska A., *Integracja oddziaływań rodziny i Szkoły istotnym warunkiem skuteczności pracy nauczyciela*, w: Jakóbowski J., Jakubowicz-Bryx A. (red.), *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002 (b).
 - Kozubska A., *Rodzice w zreformowanej szkole. Mity czy rzeczywistość*, w: *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, (red.) Janke A. W., Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2004.
 - Kozubska A., *Co każdy rodzic o rozwoju mowy wiedzieć powinien*, w: „Studia Dydaktyczne” T. 23, (red.) R. Góralska, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2011.
 - Krasucka A., *O sposobach trenowania głosu. Z moich doświadczeń*, w: *Emisja głosu nauczyciela. Wybrane zagadnienia*. Praca zbiorowa (red.) M. Przysz-Piwko, CODN, Warszawa 2006.
 - Kuller, R., Lindsten, C., Health and behavior of children in classrooms with and without windows. *Journal of Environmental Psychology*, 12, s. 305-317, 1992.
 - Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004.
 - Kutter, P., *Współczesna psychoanaliza*, wyd. GWP Gdańsk 1998.
 - Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka, podręcznik akademicki*, wyd. Impuls, Kraków 2012.
 - Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, wyd. PWN, Warszawa 2009.
 - Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, wyd. WAiP, Warszawa 2008.
 - Kwieciński Z., *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie. (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły*, w: „Edukacja” nr 1, 1991.
 - Legieć-Matosiuk A., Chaciński J., *Emisja głosu. Skrypt dla studentów*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk 1994.
 - Lengrand P., *Obszary permanentnej samoedukacji*, wyd. TWWP, Warszawa 1995.
 - Lepalczyk I., Badura I., (red.) *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 1987.
 - Leppert R., *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1996.
 - Lewicka, M., Bańka, A., *Psychologia środowiskowa*. W: D. Doliński, J. Strelau (red.), *Psychologia: Podręcznik akademicki* (s. 497-544), wyd. GWP, Gdańsk 2008.
 - Liberska, H., *Teorie rozwoju psychicznego*. [w:] J. Trempała (red.). *Psycho-*

logia rozwoju człowieka. *Podręcznik akademicki* (s. 71-126), PWN, Warszawa 2011.

- Locke, E.A., Latham, G.P., Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), s. 705-717, 2002.
- Lunenburg, F., Expectancy Theory of Motivation: Motivating by Altering Expectations. *International Journal of Management, Business, and Administration*. 15, 1-5, 2011.
- Łaguna, M., Fortuna, P., *Przygotowanie szkolenia czyli jak dobry początek prowadzi do sukcesu*, wyd. GWP, Gdańsk 2009.
- Łobocki M., *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, KiW, Warszawa 1984.
- Łukaszewski, W., *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, w: Psychologia - podręcznik akademicki, t. 2, J. Strelau (red.), s. 427-440, 2000.
- Łukaszewski, W., *Psychologiczne koncepcje człowieka*, w: *Psychologia - podręcznik akademicki*, t. 1, J. Strelau (red.), wyd. GWP, Gdańsk 2000.
- Łukaszewski, W., *Wielkie pytania psychologii*, wyd. GWP, Gdańsk 2003.
- Łukaszewski, W., Doliński, D., Mechanizmy leżące u podstaw motywacji, [w:] J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, wyd. GWP, Gdańsk 2002.
- Łukowska, K., Coaching as an efficient method in developing emotional intelligence. [In:] H.Liberska (red.), *Current Psychosocial Problems in Traditional and Novel Approaches*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- Maciarz A., *Psychoemocjonalne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, w: *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, Wybór tekstów i oprac. Bogucka J., Kościelska M., Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1996.
- Maksymowska E., Sobolewska Z., Werwicka M., *Wychowywać ucząc*, CODN Warszawa 2006.
- Maslow, A. H., A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, s. 370-396, 1943.
- Masłyk-Musiał E., *Problemy motywacji pracy*, wyd. Akademia Nauk, War-

szawa 1985.

- Matczak, A., *Style poznawcze*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia*, t. 2, s. 761-782, wyd. GWP, Sopot 2000.
- Matlakiewicz A., Solarczy-Szwec H., *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, wyd. CKU, Toruń 2009.
- Mazurkiewicz E.A., *Diagnostyka w pedagogice społecznej*, w: *Pedagogika społeczna*, (red.) Pilch T., Lepalczyk I., Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 1995.
- Mazurkiewicz E., *Problemy diagnostyki społecznej w praktyce pedagogicznej*, w: *Metodologia pedagogiki społecznej*, (red.) Pilch T., Wroczyński R., Ossolineum, PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974.
- Mazurkiewicz G., *Odcienie szarości. Nauczyciele – doświadczenia i postawy wobec zawodu. Raport z badań*, ZSO nr 5, II LO, Zabrze 2003.
- Mazurkiewicz G. (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, wyd. UJ, Kraków 2012.
- McKay, M., Davis, M., Fanning, P., *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, wyd. GWP, Gdańsk 2007.
- Mendel M., *Aktywna szkoła – bierni rodzice: anomia, mit czy przemieszczenie znaczeń?* w: Janke A.W. (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2004.
- Michalak-Widera I., Węsierska K., *O emisji i higienie głosu ucznia i nauczyciela raz jeszcze...*, w: „Śląskie Wiadomości Logopedyczne” nr 7, 2004.
- Mietzel, G., *Wprowadzenie do psychologii*, wyd. GWP, Sopot 2014.
- Mikulski K., *Kształcenie w zakresie technologii informacyjnej w szkołach ponadgimnazjalnych*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Mikulski K., *Nowoczesne technologie w edukacji*, wyd. TWP, Bydgoszcz 2011.
- Mikulski K., *Proksemika cyfrowej szkoły*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Muchacka, B., Szymański, M. (red.), *Szkoła w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Muszkieta R., *Nauczyciel w reformującej się szkole*, wyd. Arka, Poznań 2001.
- Nalaskowski S., *Metody nauczania*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, wyd. Ossolineum, Wrocław 1957.
- Nęcka, E., *Trening twórczości. Podręcznik metodyczny*, wyd. UJ, Kraków 1989.

- Nęcka, E., *Wiek inteligencji*. „Charaktery” nr 2/2009, wydanie specjalne 2009.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, wyd. PWN, Warszawa 2009.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, wyd. WAiP, Warszawa 2007.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, wyd. WSiP, Warszawa 1991.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, wyd. WSiP, Warszawa 2002.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, wyd. WSiP, Warszawa 1999.
- Nosal Cz., *Diagnoza typów umysłu*, PWN, Warszawa 1992.
- Nowacki T., *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, wyd. Ossolineum, Wrocław 1976.
- Nowacki T., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, wyd. PWN, Warszawa 1973.
- Nowacki T., Jeruszka U., *Podstawy dydaktyki pracy*, wyd. WSP TWP, Radom 2004.
- Nowak – Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Obuchowska I., *Diagnoza psychologiczna w poradniach psychologiczno-pedagogicznych*, w: „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” nr 2, 1997.
- O’Connor, J., Lages, A., *How coaching works?* London: A&C black, 2010.
- Oczkoś M., *Sztuka poprawnej wymowy czyli o bełkotaniu i fałunieniu*, Wydawnictwo RM, Warszawa 2007.
- Oelszlaeger, B., *Jak uczyć uczenia się?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. Żak, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. Żak, Warszawa 2003.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Oyster, C. K., *Grupy*, Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Palka S., *Warunki efektywności nauczania w szkole średniej*, wyd. WSiP, Warszawa 1977.
- Park, N., Peterson, C., Seligman, M.E.P., Reply: Strengths of character and well-being: A closer look at hope and modesty. *Journal of Social & Clinical Psychology*. 23(5), s. 628-634, 2004.
- Pieter, J., *Historia psychologii*, PWN, Warszawa 1972.

-
- Pietrullewicz, B. Winter, A., Podstawowe kwestie pomiaru zmiennych psychologicznych w kontekście wyzwań XXI wieku. w: H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz (red.). *Ludzie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku.*, wyd. DIFIN, Warszawa 2014.
 - Phillips D.C., Soltis J.F., *Postawy wiedzy o nauczaniu*, wyd. GWP, Gdańsk 2003.
 - Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, wyd. Żak, Warszawa 2003.
 - Pielachowski J., *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*, wyd. eMPI², Poznań 2008.
 - Piotrowiak E., *Strategie, metody i techniki wychowania- ujęcie klasyczne i alternatywne*, w: *Współczesne konteksty wychowania*, de Tchorzewski A.M. (red.), Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2002.
 - Plewka Cz. (red.), *Ku dobrej szkole*, wyd. WSH TWP, Szczecin 2010.
 - Plewka Cz., *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, wyd. IBE, Warszawa 2009.
 - Plewka Cz., Taraszkiewicz M., *Uczymy się uczyć*, wyd. TWP, Szczecin 2010.
 - Piotrowiak E., (2002), *Strategie, metody i techniki wychowania- ujęcie klasyczne i alternatywne*, w: *Współczesne konteksty wychowania*, de Tchorzewski A.M. (red.), Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz.
 - Podgórecki A., *Charakterystyka nauk praktycznych*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 1962.
 - Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, wyd. Novum, Płock 2002.
 - Półturzycki J., *Lekcja w szkole współczesnej*, wyd. WSiP, Warszawa 1985.
 - Półturzycki J., *Niepokój o dydaktykę*, wyd. ITE, Warszawa-Radom 2014.
 - Półturzycki J., *Wdrażanie do samokształcenia*, WSiP, Warszawa 1983.
 - Półturzycki J., E.A. Wesołowska, *Nie tylko szkoła*, wyd. WSiP, Warszawa 1987.
 - Przybysz-Piwko M., *Fonetyczne podstawy emisji głosu*, w: *Emisja głosu nauczyciela. Wybrane zagadnienia*. Praca zbiorowa (red.) M. Przybysz-Piwko, CODN, Warszawa 2006.
 - Pytka L., *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, WSPS, Warszawa 1986.
 - Ridley D.S., Walther B., *Jak nauczyć dzieci odpowiedzialności*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
 - Robertson J., *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, WSiP, Warszawa 1998.

- Robbins, R. W., Gosling, S.D., Craik, K., Empirical analysis of trend in psychology. *American Psychologist*, 1999.
- Robbins, S.,P., *Zasady zachowania w organizacji*, wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Rogers, C. R., Significant aspects of client-centered therapy. *American Psychologist*, 1, s. 415-422, 1946.
- Rogers, J., *Coaching*, wyd. GWP, Gdańsk 2004.
- Rosińska, Z. (red.), *Freud.*, wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 2002.
- Rotter, J.B., Poczucie wewnętrznej versus zewnętrznej kontroli wzmocnień. *Nowiny Psychologiczne*, s. 5-6, s. 59-70, 1990.
- Ryan, Deci, Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, s. 4–67, 2000.
- Rutkowiak J., *Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, (red.) Rutkowiak J., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Sawicki M., *Rozważania o szkole*, wyd. Kram, Warszawa 2005.
- Schaefer K., *Nauczyciel w szkole*, wyd. GWP, Gdańsk 2008.
- Schultz D.P., Schultz S. E., *Historia współczesnej psychologii*. Kraków, wyd. UJ, Kraków 2008.
- Seligman, M. Csikszentmihalyi, M., Positive psychology. *American Psychologist*, 55 (1), s. 5-14, 2000.
- Seligman, M. E. P., *Prawdziwe szczęście*, wyd. Media Rodzina, Poznań 2005 (a).
- Seligman, M., Steen, T., Positive Psychology Progress. *American Psychologist*, 60 (5), s. 410-421, 2005.
- Seligman, M., Walker, E., Rosenhan, D., *Psychopatologia*, wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Seligman M., *Conducting effective conference with parents of children with disabilities*, New York & London The Guilford Press 2000.
- Sempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, wyd. Impuls, Kraków 2011.
- Sempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, wyd. FOSZE, Rzeszów 2001.
- Sidor-Rządkowska M., *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków.*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- Silberman M., *Uczymy się uczyć*, wyd. GWP, Gdańsk 2005.

-
- Skinner, B.F., *Science and human behavior*. New York: The Free Press, 1953.
 - Skinner, B. F., Two types of conditioned reflex and a pseudo type. *Journal of General Psychology*, 12, s. 66-77, 1935.
 - Skinner, B. F., Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, 57, s. 193-216, 1950.
 - Sloman, M., *Nowe zjawiska w świecie szkoleń*, wyd. ABC, Warszawa 2010.
 - Smith, A., *Przyspieszone uczenie się w klasie*, wyd. WOM, Katowice 1997.
 - Sobierajska H., *Uczymy się śpiewać. Poradnik dla nauczycieli wychowania muzycznego, instruktorów anatorskich zespołów wokalnych oraz piosenkarzy*, PZWS, Warszawa 1972.
 - Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, wyd. UMK, Toruń 1948.
 - Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, NK, Warszawa 1967.
 - Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, wyd. Ossolineum, Wrocław 1959.
 - Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1964.
 - Sośnicki K., *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, wyd. PZWS, Warszawa 1962.
 - Sośnicki K., *Poradnik dydaktyczny*, wyd. PZWS, Warszawa 1968.
 - Spear, J.H., Prominent Schools or Other Active Specialties? A Fresh Look at Some Trends in Psychology. *Review of General Psychology*, Vol. 11, 4, s. 363–380, 2007.
 - Stachowski, R., *Historia współczesnej myśli psychologicznej. Od Wundta do czasów najnowszych*, wyd. Scholar, Warszawa 2000.
 - Stewart, J., *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, PWN, Warszawa 2000.
 - Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, wyd. eMPI², Poznań 2007.
 - Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, wyd. CEO, Warszawa 2008.
 - Strzemieczny J., *Zajęcia socjoterapeutyczne*, PTP ORUW, Warszawa 1988.
 - Suchodolski B., *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.
 - Suchodolski B. (red.), *Model wykształconego Polaka*, wyd. Ossolineum, Wrocław 1980.
 - Suchodolski B., *Oświata i człowiek przyszłości*, wyd. KiW, Warszawa 1974.
 - Suchodolski B., *Wychowanie a strategia życia*, wyd. WSiP, Warszawa 1982.

- Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.
- Suchocka M., *Integracyjne przedszkole środowiskowe*, w: *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Materiały dla nauczycieli i rodziców*, (red.) Bogucka J., Kościelska M., Wydawnictwo STO, Warszawa 1994.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, wyd. 3, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 1972.
- Szczygieł, M., *Procesy grupowe*. W: L. Jabłonowska, P. Wachowiak, S. Winch. (red.). *Prezentacja profesjonalna*, wyd. Difin, Warszawa 2008.
- Szymański, M.J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej Kraków 2008.
- Szłosek F., *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, wyd. ITE, Radom 1995.
- Szopski, M., *Komunikowanie międzykulturowe*, wyd. WSiP, Warszawa 2005.
- Szymańska M., *Ustawa o Systemie Oświaty z komentarzem do zmian wprowadzonych ustawą z dnia 6 grudnia 2013 r. (Dz.U. z 2014 r. poz. 7)*, wyd. ODDK, Gdańsk 2014
- Szymański, M.J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej Kraków 2008.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji*, wyd. WAiP, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Wprowadzenie do pedagogiki*, w: *Pedagogika, podstawy nauk o wychowaniu*, T.1, (red.) B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Tanaś M., *Edukacyjne zastosowanie komputerów*, wyd. Żak, Warszawa 1997.
- Tanaś M., *Pedagogia @ środki informatyczne i media*, wyd. Impuls, Kraków 2004.
- Tanaś M., *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, wyd. PWN/Mikom, Warszawa 2005.
- Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*. Universitas, Kraków 2003.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 1996.
- Tavris, C., Wade, C., *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1999.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993.

-
- Tchorzewski A.M., *Funkcje edukacyjne rodziny*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1990.
 - Tchorzewski A.M., *O niektórych zasadach życia społecznego jako wyznacznikach procesu edukacji*, w: Górniewicz J. (red.), *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, Adam Marszałek, Toruń 1993.
 - Titchener, E.B., The postulates of a structural psychology. *Philosophical Review*, 7, s. 449-465, 1898.
 - Tolman, E.C., A new formula for behaviorism. *Psychological Review*, 29, s. 44-53, 1922.
 - Toczyska B., *Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia*, GWP, Gdańsk 2007.
 - Toczyska B., *Łamańce z dedykacją czyli makaka ma Kama*, Wydawnictwo Podkowa, Gdańsk 2006 (a).
 - Toczyska B., (2006), *Sarabanda w chaszczech*, Wydawnictwo Podkowa, Gdańsk 2006 (b).
 - Tołwińska-Królikowska E., *Autoewaluacja w szkole*, wyd. ORE, Warszawa 2010.
 - Uhman, G., *Motywowanie uczniów w praktyce*, wyd. WSiP, Warszawa 2005.
 - Urbańska, J., Urbański, M., *Skuteczne uczenie się w szkole*. w: S. Kowalik (red.). *Psychologia ucznia i nauczyciela*, PWN, Warszawa 2011.
 - Van Eerde, Wendelien, Thierry H. (1996). Vroom's Expectancy Models and Work- Related Criteria: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 81.
 - Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A., *Psychologia dziecka*, wyd. WSiP, Warszawa 1995.
 - Vroom, V. H., *Work and motivation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1964.
 - Walencik-Topiłko A., *Głos jako narzędzie. Materiały do ćwiczeń emisji głosu dla osób pracujących głosem i nad głosem*, Harmonia, Gdańsk 2009.
 - Washburn, M.F., Introspection as an objective method. *Psychological Review*, 29, s. 89-112, 1922.
 - Watson, J.B., Studying the mind of animals. *The World Today*, 12, s. 421-426, 1907.
 - Watson, J.B., Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, s. 158-177, 1913.
 - Wenta K., *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*, wyd. Adam Marszałek, Toruń, 2002.
 - Węglińska M., *Jak przygotować się do lekcji?*, wyd. Impuls, Kraków 1997.
 - Whitmore, J., *Coaching trening efektywności*, wyd. G+J, Warszawa 2011.

- Wilczyńska, M., Nowak, M., Kućka, J., Sawicka, J., Sztajerwald, K., *Moc coachingu. Poznaj narzędzia rozwijające umiejętności i kompetencje osobiste*, wyd. One Press, Gliwice 2011.
- Winiarski M., *Rodzina-szkoła-środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
- Włodarski Z., *Psychologia uczenia się*, T.1,2, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Włodarski Z, Hankała A., *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, WSP ZNP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa-Kraków 2004.
- Wojciszke, B., *Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym*, wyd. PAN, Wrocław 1986.
- Wojciszke, B., *Człowiek wśród ludzi*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002.
- Wojciszke, B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2004.
- Wojdyło, K., Model integracyjny motywacji osiągnięć (MIMO). *Nowiny Psychologiczne* , 4 , s. 25-45, 2007.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku: próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Strzelec, Kielce 1998.
- Wujec, B., Geneza i definicje coachingu. *Coaching Review*, 1 (4) s. 4-28, 2012.
- Wysocka E., *Człowiek a środowisko życia, podstawy teoretyczno metodologiczne diagnozy*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK Warszawa 2007.
- Wysocka E., *Diagnoza w resocjalizacji*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Wysocka E., *Uwarunkowania procesu diagnostycznego*, w: Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK Warszawa 2006.
- Zaborowski, Z., *Psychospołeczne problemy samoświadomości*, PWN, Warszawa 1989.
- Zaczyński W., *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, wyd. WSiP, Warszawa 1988.
- Zaczyński W., *Uczenie się przez przeżywanie*, wyd. WSiP, Warszawa 1990.
- Zalesska-Kręcicka M., Kręcicki T., Wierzbicka E., *Głos i jego zaburzenia. Zagadnienia higieny i emisji głosu*, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu Katedra Wokalistyki, Wrocław 2004.
- Zieja Z., *Poznawanie wychowanków*, w: *Poradnik metodyczny dla wychowawców*, (red.), Zieja Z., Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra 2003.

BIBLIOGRAFIA

- Ziółkowski P., *Student 50+, poradnik dla organizatorów uniwersytetów trzeciego wieku*, wyd. WSG, Bydgoszcz, 2014.
- Ziółkowski P., *Zarys kompetencji społecznych, skrypt dla studentów*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014.
- Żłobicki W., *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

NETOGRAFIA

- Jakoniuk A., Współpraca wychowawcy z rodzicami, nr publikacji 4201, <http://www.edukacja.edux.pl/p-4201-wspolpraca-wychowawcy-z-rodzicami.php>
- Kontakty rodziców ze szkołą. Publiczna Szkoła Podstawowa nr 1 im. Ignacego Daszyńskiego w Radomiu, <http://www.psp1.radom.pl/kontakty-rodzicow-ze-szkola.html>
- Mieszkowicz M., *Poradnik logopedyczny*, <http://poradnik-logopedyczny.pl/profilaktyka-logopedyczna/anatomia/1/wykorzystanie-naturalnej-czynno%C5%9Bci-oddychania-w-profilaktyce-ukladu-oddechowo-krazeniowego.html>
- <http://poradnik-logopedyczny.pl/profilaktyka-logopedyczna/anatomia/2/emisja-glosu-budowa-i-funkcje-narzadow-glosnowtworczych-czlowieka.html>
- http://www.spiew.avella.pl/nauka_spiewu_aparat_glosowy.html
- <http://www.easyvoice.pl/czytelnia/cwiczenia-glosu/152/cwiczenia-wymowy-samoglosek>
- Mikuta M. http://tepramu.w.interia.pl/emisja_glosu/bajka_o_koguciku_i_kurce.htm
- <http://www.staff.amu.edu.pl/~anula/DYKCJA.pdf>
- Olczyk A., Jak efektywnie współpracować z rodzicami? http://www.profesor.pl/mat/n11/pokaz_material_tmp.php?plik=n11/n11_a_olczyk_040607_1.php&id_m=12141
- Velez, M. A., *Szczęściologia – uszczęśliw się sam*: www.przekroj.pl
- www.men.gov.pl.
- www.profesor.pl.
- www.filozofia-moja.republika.pl.

AKTY PRAWNE

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95 poz. 425).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz. U. z 2014 r. poz. 191).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2013 poz. 393).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z dnia 6.02.2012 roku, poz. 131)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 207, poz. 2110).