

# NAUCZYCIEL W PONOWOCZESNYM ŚWIECIE

od założeń teoretycznych do rozwoju  
kompetencji



Pod redakcją  
**JACKA PYŻAŁSKIEGO**

RECENZJA:  
Prof. dr hab. Bogusław Śliwowski  
Katedra Teorii Wychowania Uniwersytet Łódzki

REDAKCJA NAUKOWA:  
Prof. UAM dr hab. Jacek Pyżalski  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

REDAKCJA JĘZYKOWA:  
Joanna Hrabec

PROJEKT OKŁADKI:  
Agnieszka Stachowicz

SKŁAD I ŁAMANIE:  
Piotr Sobczak

REDAKCJA TECHNICZNA:  
Piotr Sobczak

KOREKTA:  
Joanna Hrabec

Wydanie I  
ISBN: 978-83-941942-3-9

LICENCJA: 

Creative Commons. Uznanie autorstwa – Bez utworów zależnych 3.0 Polska (CC BY-ND 3.0 PL).  
Utwór polega ochronie prawa autorskiego lub innych przepisów prawa. Korzystanie z utworu w sposób inny niż dozwolony na podstawie niniejszej licencji lub przepisów prawa jest zabronione. Treść licencji jest dostępna na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/pl/legalcode>

Łódź 2015

WYDAWCA:  
theQ studio  
ul. Tymienieckiego 3  
90-365 Łódź  
theqstudio.pl

DRUK I OPRAWA:  
Drukarnia Wist, Zgierz

## Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	5
<b>Zbyszko Melosik</b>	
Nauczyciele i kultura popularna: konteksty działań pedagogicznych.....	9
<b>Tomasz Gmerek</b>	
Nauczyciel edukacji globalnej (kilka uwag teoretycznych).....	23
<b>Agnieszka Cybał-Michalska</b>	
Prorozwojowość i proaktywność jako ważne kategorie edukacyjne w globalizującym się społeczeństwie .....	41
<b>Agnieszka Gromkowska-Melosik</b>	
Nauczyciele i szkoła wobec zaburzeń odżywiania .....	51
<b>Beata Jachimczak, Iwona Chrzanowska</b>	
Kompetencje współczesnych nauczycieli a praca z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole .....	65
<b>Michał Klichowski</b>	
Model TPACK. O potrzebie techno-pedagogicznego podejścia do wiedzy i kompetencji nauczycieli.....	85
<b>Jacek Pyżalski, Jakub Kołodziejczyk</b>	
Dyscyplina w szkole a kompetencje nauczycieli – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy? ....	99

## Wstęp

Współczesny nauczyciel pracuje i żyje w ponowoczesnym świecie, który charakteryzuje się przełomowością, schyłkowością i transgresyjnością<sup>1</sup>. Nie jest to zatem świat oczywistości, pewności i spokoju. Coraz częściej jest on areną konfliktu kultur i wartości oraz miejscem, gdzie jednostki nie potrafią zdefiniować swojej roli w otoczeniu społeczno-kulturowym. Ma to szereg konsekwencji, które warunkują przebieg procesów wychowawczych i dydaktycznych.

Przywołane wyżej zjawiska dotyczą z jednej strony uczniów, dla których tradycyjnie nauczyciel powinien być przewodnikiem. Z drugiej strony, nauczyciel sam żyje w tak przejawiającym się świecie i podlega jego wpływom, ciągle na nowo poszukując swojej tożsamości, nie tylko zawodowej.

Książka, którą oddajemy w ręce Czytelników, skupia się na problematyce przygotowania zawodowego pedagogów. Przygotowania rozumianego zarówno jako edukacja formalna i pozaformalna kandydatów na nauczycieli, jak i aktywnych zawodowo nauczycieli, ale też rozumianego jako samokształcenie i samorozwój osób wykonujących ten zawód. Kierujemy ją głównie do osób zajmujących się kształceniem nauczycieli, licząc na to, że refleksje w niej zawarte pomogą realizować ten proces coraz lepiej.

Publikację otwiera tekst Zbyszko Melosika, w którym autor zarysowuje problem dynamizmu interakcji uczniów – globalnych nastolatków zanurzonych w kulturze popularnej – z nauczycielem, który (jeszcze) realizuje misję przekazywania kultury wysokiej. Tekst ten przedstawia także propozycje rozwiązań, głównie w postaci inkorporowania elementów kultury popularnej do programu zajęć prowadzonych z uczniami.

Tomasz Gmerek koncentruje się na wielowymiarowości edukacji globalnej oraz jej warstwie aksjologicznej. Zwraca także uwagę na pedeutologiczne i metodyczne wymiary takiej edukacji.

Agnieszka Cybal-Michalska przedstawia prorozwojowość i proaktywność jako pożądane cele wychowawcze w kulturze wyznaczanej przez globalizujące się społeczeństwo.

Agnieszka Gromkowska-Melosik koncentruje z kolei swoją uwagę na konkretnym problemie – zaburzeniach odżywiania nastolatków. Zarysowuje

---

<sup>1</sup> T. Szkudlarek (1993). Wiedza i wolność w praktyce amerykańskiego postmodernizmu, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

uwarunkowania tego problemu w ujęciu kulturowym oraz przedstawia szeroką paletę działań profilaktycznych i wychowawczych, które może podejmować wyposażony w odpowiednie kompetencje nauczyciel.

Beata Jachimczak i Iwona Chrzanowska zajęły się problemem pracy nauczyciela z grupą zróżnicowaną, głównie w kontekście obecności w niej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autorki wszechstronnie diagnozują problemy związane z pracą wychowawczą i dydaktyczną w takiej grupie oraz definiują istotne uwarunkowania skuteczności działań nauczyciela w tym obszarze.

Michał Klichowski podejmuje problematykę ery cyfrowej, przedstawiając szanse i bariery wykorzystania przez nauczycieli technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Jednocześnie wskazuje na założenia nowoczesnego kształcenia nauczycieli, które dawałoby im kompetencje do sensownego pedagogicznie wprowadzania TIK w praktyce edukacyjnej.

Wreszcie w ostatnim tekście wspólnie z Jakubem Kołodziejczykiem zajęliśmy się starym problemem pojawiającym się w nowym wydaniu – dyscypliną w szkole. Wskazujemy na problemy i dylematy, które przyniosły współczesne zmiany społeczno-kulturowe, oraz pokazujemy obszary kompetencji nauczyciela, które są niezbędne, aby mógł zajmować się tym tematem obecnie.

Pragnę podziękować wszystkim współautorom monografii oraz osobom pracującym nad warstwą edycyjną publikacji.

*Jacek Pyżalski*

Poznań, 5 stycznia 2016 r.

## Nauczyciele i kultura popularna: konteksty działań pedagogicznych

W przeszłości kultura popularna etykietowana była jako niska i niedojrzała, niepoważna i banalna, a często także niemoralna. Funkcjonowała całkowicie poza pedagogiką i szkołą. Nauczyciele nie akceptowali tej kultury jako płaszczyzny swojego działania. W sposób zdecydowany preferowali kulturę wysoką, której symbolami były: spektakle w teatrze, muzyka poważna w filharmonii, obrazy klasycznego malarstwa w muzeum czy wielkie dzieła literatury światowej. Zapominano przy tym jednak, że ignorowanie kultury popularnej jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież.

Znakomicie pokazać to można na przykładzie interpretacji problemu gwiazd i ich wielbicieli. Ci ostatni postrzegani byli przez pedagogów zwykle w kategoriach hedonistyczno-hipnotycznych. Fan charakteryzowany był najczęściej bądź jako ogarnięty obsesją, izolujący się samotnik, bądź jako poddany szaleństwu członek tłumu. W każdym przypadku postrzegano go jako jednostkę irracjonalną i pozostającą poza kontrolą, będącą pod wpływem mediów i gwiazd. Zjawisko identyfikacji z grupą fanów definiowane było zwykle jako dewiacyjne. Ich skategoryzowanie i opisanie stanowiło, zdaniem J. Jensena, potwierdzenie szczególnych, preferowanych społecznie wartości – wyższości tego, co racjonalne, nad tym, co emocjonalne, tego, co wykształcone, nad tym, co niewydukuwane, tego, co elitarne, nad tym, co popularne, głównego nurtu nad marginesem, utrzymania *status quo* nad zmianą, opanowania nad pasją. W ten sposób tworzono kategorie „gorszych Innych”, „Odmiennych”, którzy stawali się tzw. interesującymi przypadkami, stanowiącymi egzemplifikację życia na marginesie lub w dziczy. Z kolei pedagogodzy przyjmowali rolę „misjonarzy” – zakładali *a priori* swoją wyższość

moralną i jednocześnie uważali, iż w przeciwieństwie do poddanych działaniom „zewnątrznych sił” fanów oni sami są autonomiczni (Jensen, 1992, s. 3; 24–25). Oczywiście taka postawa prowadziła do zniesienia możliwości konstruktywnego działania pedagogicznego. Pedagog raz jeszcze starał się wnieść w świadomość młodzieży – jakże często przez strach i przymus – to, co moralne, właściwe, estetyczne, wartościowe. W takim podejściu zakłada się, iż młody człowiek – traktowany jako przedmiot oddziaływania pedagogicznego – posiada jakieś rzeczywiste i prawdziwe cele życiowe, których jest nieświadomy lub których nie potrafi urzeczywistnić. W konsekwencji odpowiedzialność za realizację tych celów spada na pedagoga, który żąda w zamian posłuszeństwa i szacunku (Corrigan, 1988, s. 36). Lecz współcześnie takie oczekiwania pedagoga są już tylko iluzją. W efekcie wytwarza się luka między doświadczeniami i oczekiwaniami młodego pokolenia a ofertą pedagogiczną, która często jest po prostu odrzucana<sup>1</sup>.

Trzeba przy tym pamiętać, że kultura popularna w coraz większym stopniu dominuje życie codzienne młodzieży. Wielu młodych ludzi postrzega formalną edukację jako zło konieczne; nie jest ona dla nich źródłem sensu codziennego życia. To kultura popularna i jej bohaterowie stanowią płaszczyznę (re)konstruowania przez młodego człowieka swojego „ja”. To nie nauczyciel od matematyki i pani od polskiego, lecz supergwiazdy filmu i estrady kształtują wzory osobowe; to nie treść *Lalki* Bolesława Prusa czy *Trenów* Jana Kochanowskiego dyskutowana jest na dużej przerwie, lecz wydarzenia z życia celebrytów i idoli oraz strategie przetrwania i podboju w ostatniej przebojowej grze komputerowej.

Współcześnie inwazja kultury popularnej jest tak bardzo wszechogarniająca, iż kultura wysoka znajduje się w zasadniczej defensywie (i konstatacja ta dotyczy też tożsamości milionów dorosłych, włączając w to większość rodziców i pedagogów). Klasyczny kanon staje się przeżytkiem, a do kontaktów z kulturą dochodzi na drodze incydentalnych aktów uczestnictwa. Kultura wysoka nie przystaje też do codziennych doświadczeń młodzieży; zarówno zestaw poruszanych przez nią tematów, jak i jej język są – z perspektywy młodzieży – archaiczne. O ile więc jeszcze kilka dekad temu kultura popularna zdobywała sobie dopiero miejsce w codzienności (i w czasie antenowym), o tyle obecnie zdominowała codzienność (a w czasie antenowym dla kultury wysokiej nie ma niemal w ogóle miejsca).

1 Na temat różnorodnych kontekstów funkcjonowania współczesnej młodzieży por. też: A. Gromkowska-Melosik (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków; tejże (2015). *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*. Poznań; A. Cybał-Michalska (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków.

Sądzę przy tym, że współczesny młody człowiek powinien mieć aspiracje oraz kompetencje w zakresie swobodnego poruszania się w obrębie obu otaczających go kultur: zarówno wysokiej, jak i popularnej. Postrzegam obie te kultury jako komplementarne wobec siebie, zarówno w sensie „obiektywnym” – jako części realnie otaczającej nas rzeczywistości, jak i jako (potencjalnej) części tożsamości młodzieży.

Stwierdzę w tym miejscu jednoznacznie raz jeszcze, że jakiegokolwiek pedagogiczne wysiłki na rzecz wykluczania kultury popularnej jako źródła tożsamości i ważnej części stylu życia nie przyniosą żadnych rezultatów. Nie powinny też być podejmowane. Kultura popularna stała się bezwarunkową i ważną częścią naszej rzeczywistości. Kompetencje pozwalające młodym ludziom na swobodne poruszanie się po jej obszarach są tożsamościowo i społecznie konieczne. Te kompetencje zdobywa jednak młodzież samodzielnie, niejako w procesie samokształcenia, poprzez bezpośredni kontakt z popkulturowymi „falami socjalizacyjnymi” oraz w codziennych kontaktach z rówieśnikami. Wybiera (i przebiera) spośród dostępnej oferty popkulturowej; nie ma większych problemów, aby się w niej odnaleźć. W tym kontekście, aby odwołać się do podziału Margaret Mead, nasza kultura ma charakter prefiguratywny w tym znaczeniu, że dorośli uczą się od dzieci kompetencji popkulturowych (jak również w zakresie wykorzystania nowych technologii) (Mead, 1978).

W konsekwencji jednak młodzież coraz częściej zdaje się żyć schizofrenicznie: przed południem odsiaduje swoje godziny w klasie szkolnej; po południu jak najszybciej odrabia (lub nie) lekcje, po czym z zapałem oddaje się zajęciom uważanym przez nią za sensowne: dryfowaniu przez internetową wirtualną rzeczywistość, śledzeniu przebiegu meczu koszykarskiego amerykańskiej ligi NBA, słuchaniu muzyki One Direction czy Taylor Swift. W tym kontekście, jak pisze Jackie Marsh (2000), „zwyczajowe odrzucanie tekstów popularnych przez szkołę (...) wydaje się szczególnie paradoksalne, jeśli weźmiemy pod uwagę, że nasze najmłodsze dzieci urodziły się w świecie, który jest zdigitalizowany i skomputeryzowany po to, aby odbierać produkty kultury masowej – i to w stopniu, którego nawet Walt Disney nie mógł sobie wyobrazić” (s. 2).

Współcześni nauczyciele funkcjonują w obliczu pewnej sprzeczności. Z jednej strony istnieje w nich przekonanie, że włączenie kultury popularnej do rzeczywistości klasy szkolnej byłoby korzystne, bowiem zwiększyłyby zainteresowanie uczniów. Z drugiej strony „oficjalna zasada” głosi, że zadaniem szkoły jest przekazywanie uczniom kultury wysokiej/elitarnej (Gritter i in. 2014, s. 48). Dodatkowo nauczyciel działa w szkole w warunkach wy-

znaczonych przez „logikę testów”, do których rozwiązywania ma uczniów precyzyjnie przygotować (Gromkowska-Melosik, 2015). Czy nauczyciel może więc w obliczu takiej sytuacji spróbować uwzględnić kulturę popularną w działalności dydaktycznej czy – szerzej – pedagogicznej? Wydaje się, że jest to możliwe. Oto na przykład w swojej znakomitej książce Elana Reiser (2015) opisuje potencjalne związki kultury popularnej z lekcjami matematyki (dziedziny pozornie niezwykle odległej od zjawisk popkulturowych). Píše o tym następująco: „Ta książka pokazuje, w jaki sposób nauczyciele matematyki mogą wykorzystać kulturę popularną, aby zwiększyć motywację uczniów (...). Można uznać to za nową (...) technikę nauczania, pozwalającą na zainteresowanie uczniów przedmiotem, który jest notorycznie uznawany za trudny. Przykłady w tej książce pokazują, że matematyka odpowiada doświadczeniom życiowym ucznia przez eksponowanie scenariuszy z prawdziwego życia (...). Celem tej książki jest wykazanie, że nauczyciele matematyki mogą bardziej optymalnie wypełniać swoją rolę poprzez włączenie zainteresowań uczniów popularnymi mediami” (s. 1).

Eksponując celowość istnienia pedagogiki kultury popularnej w szkole, nie zamierzam absolutyzować jej roli. Szkoła nie powinna zamienić się w instytucję zorientowaną na upowszechnianie tej kultury; należy bezwzględnie zaakceptować prymat jej tradycyjnych funkcji. Ważne jest jednak, aby nauczyciele uwzględniali kulturę popularną jako ważny, szeroki kontekst swoich działań pedagogicznych, aby nie ignorowali jej istnienia – aby niekiedy używali jej jako ważnego medium komunikacji z uczniami. Najważniejsza jest świadomość jej istnienia i roli w konstruowaniu tożsamości uczniów, z którymi na co dzień spotykają się w klasie szkolnej.

Pierwszą kategorią, którą trzeba w tym kontekście uwzględnić, jest „globalny nastolatek”. Najogólniej rzecz ujmując, pojęcie to odwołuje się do badań, które wskazują, że wielkomięską młodzież wywodzącą się z klasy średniej – niezależnie od kraju i kontynentu, z którego ona pochodzi – cechuje podobna tożsamość i podobny styl życia. Tak więc nastolatek przynależący do tej klasy żyjący w Paryżu, Warszawie, Los Angeles, Pekinie czy Bangkoku będzie bardziej podobny do swojego rówieśnika o tym samym pochodzeniu społecznym z Sydney, Lagosu, Sztokholmu czy Limy niż do nastolatka żyjącego w tym samym co on kraju, ale wywodzącego się z rodziny chłopskiej lub robotniczej. Więcej jeszcze – powstanie globalnej kultury młodzieżowej powoduje, iż nastolatki na całym świecie – włączając w to kraje Trzeciego Świata – są znacząco bardziej podobne do siebie wzajemnie niż do pokolenia swoich rodziców. Globalna kultura popularna i globalna komunikacja, działając w poprzek granic i kontynentów, rozprasza różnice – narodowe, pań-

stwowe, etniczne i językowe (globalny nastolatek zwykle dobrze posługuje się językiem angielskim, uznając go za uniwersalny, choć w żadnym wypadku nie ma obsesji na punkcie poprawności gramatycznej).

Globalny nastolatek jest bardzo pragmatyczny, łatwo komunikuje się – nawiązuje komunikację bezpośrednią, sytuacyjną, bez zobowiązań (unika też konfliktów i problemów). Jest maksymalnie tolerancyjny dla różnic i odmienności (i dla wszelkich kulturowych i tożsamościowych paradoksów). Jednocześnie cechuje go silny sceptycyzm wobec idei większego zaangażowania – „głębszego uczestnictwa” (nie ma też zamiaru dokonywać jakiegokolwiek rebelii, zmieniać świata w imię jakkolwiek rozumianych alternatyw, choć potrafi brać udział w jasno określonych w czasie i w przestrzeni, konkretnych, zwykle lokalnych społecznych przedsięwzięciach). Takie podejście do życia, którego istotą jest brak uczestnictwa, nie spotyka się z akceptacją dorosłych, stanowi ono bowiem ich zdaniem symptomem powierzchowności tożsamości i stylu życia. Jednakże być może we współczesnej szybko zmieniającej się, nieliniarnej i rozproszonej kulturze jest ono warunkiem kulturowego sukcesu. Dyspozycja polegająca na braku zaangażowania jest być może bardzo logiczna w obliczu konieczności nieustannej adaptacji do inwazyjnej i chaotycznej zmiany (wręcz przeskakiwania z jednej do drugiej formy rzeczywistości), konieczności życia w kulturze pełnej sprzeczności, nie dającej jasnych odpowiedzi, w której zdarzyć się może niemalże wszystko.

Jak można zresztą wymagać od globalnego nastolatka zaangażowania w sprawy wielkich czy mniejszych idei (szczególnie w obliczu kompromitacji większości z nich)? W swoich turystycznych lub internetowych wędrowkach przez tysiące sprzecznych ze sobą przekazów, przez odmienne kultury i społeczności dostrzega on przecież nieustannie, że to, co w jednym miejscu jest akceptowane i postrzegane jako normalne i naturalne (jako np. uprawomocnione przez tradycję czy religię), gdzie indziej znajduje się na marginesie lub wręcz jest odrzucane. Można stwierdzić, że globalny nastolatek jest na nieustających wakacjach od znaczeń i wartości typowych dla jego własnej społeczności i kultury. Prawdy i wiedza, które otrzymuje od rodziców, szkoły czy społeczeństwa, są nieustannie kwestionowane (relatywizowane) przez odmienne propozycje prawd i wiedzy. Trudno więc go przekonać do jakiegokolwiek idei czy ideologii, ponieważ intuicyjnie (a z czasem i rozumowo) postrzega je jako historyczną i lokalną konstrukcję. Wie, że są one produktem danego „tu i teraz”, bowiem podróżując przez kraje i kultury (w rzeczywistości lub na ekranie komputera) zrozumiał, że wszystko zawsze i wszędzie może być różne. Globalny nastolatek nie dysponuje jakimkolwiek z góry przyjętym „schematem rzeczywistości”, w który wpisywałby nowe

(kulturowe) krajobrazy, doświadczenia czy wydarzenia. Obca jest mu też logika binarności, polegająca na dualistycznym podziale rzeczywistości na swoje i obce, elitarne i egalitarne, racjonalne i emocjonalne, a nawet dobre i złe, prawdziwe i kłamliwe czy moralne i niemoralne. Owa logika, która stanowi podstawę wszelkich – typowych dla kultury Zachodu – podziałów i klasyfikacji oraz wykluczania tego, co jest nieadekwatne i nieodpowiednie, w przypadku globalnego nastolatka nie działa. Postrzega on świat w sposób kontekstualny: nie troszczy się o „ogólną spójność”, akceptuje mozaikowość, bogactwo świata (Melosik, 2013).

Pragnę podać w tym miejscu jeden z przykładów społeczno-kulturowego funkcjonowania globalnego nastolatka. Oto jeden ze znanych mi młodych ludzi (Polaków) uczęszczał kilkanaście lat temu, w wieku lat czternastu, do gimnazjum w jednym z dużych niemieckich miast. Ku zdziwieniu swoich rodziców, mimo iż nie znał niemieckiego, osiągnął – jak wynikało z ich bezpośrednich obserwacji i faktu nawiązania przez niego licznych znajomości – przyzwoitą pozycję w klasie szkolnej (był tam jedynym obcokrajowcem). Nie czuł się wyalienowany, nie rozumiał zresztą, co to znaczy – w sensie historycznym, politycznym i kulturowym – być Polakiem w szkole niemieckiej.

Z czego wynikała taka sytuacja? Po pierwsze, jak już wspomniałem, narodowość i państwowość stały się – w kształtowaniu tożsamości globalnych nastolatków – kryterium drugorzędym. Znaczenie tego kryterium ujawnia się – i przywołuje negatywny stereotyp – dopiero wówczas, gdy ktoś nie spełnia tego warunku podstawowego, jakim jest zdolność do funkcjonowania w ramach globalnej kultury młodzieżowej. I tak kultura ta mówi po angielsku, a ów globalny nastolatek mówił w tym języku bardzo dobrze (i to z akcentem amerykańskim, bowiem w wieku siedmiu lat uczęszczał przez rok do szkoły amerykańskiej), znacznie lepiej od swoich niemieckich rówieśników. Po drugie, globalny nastolatek orientuje się znakomicie we współczesnej muzyce, modzie i innych trendach kulturowych. Wie, jakie „gadżety kulturowe” są na czasie; wówczas były to gry komputerowe *The Sims* i *FIFA 2000*, album *Americana* grupy Offspring, fingerboard, bohaterowie filmu *South Park*. W okresie, gdy Internet dopiero zdobywał (aczkolwiek w tempie bardzo szybkim) globalną popularność, nastolatek ten miał własne konto e-mailowe, ze swobodą dryfował po Internecie, znał kody umożliwiające przetrwanie bohaterce komputerowej gry, Larze Croft, dobrze jeździł na dobrym „bajku” (górkim rowerze) i deskorolce, jednym słowem – był cool. W swoistym kulturowym pragmatyzmie szukał tego, co łączy (wspólnego kodu językowego, wspólnej kulturowej symboliki), a nie tego, co dzieli (na marginesie – Monę Lisę znał z jej wizerunku na puszcze Pepsi).

Gdyby ów młody Polak, uczęszczający w roku 2000 do niemieckiego gimnazjum, ubierał się „nie tak jak trzeba”, gdyby nie słuchał odpowiedniej muzyki, gdyby nie posiadał biegłości w obsłudze komputera, gdyby nie miał „popularnej tożsamości”, gdyby wreszcie ciążyła mu pamięć przeszłości narodowej (co na przykład cechowało jego rodziców), miałby zapewne ogromne kłopoty w odnalezieniu się w grupie swoich niemieckich rówieśników. I wówczas niewątpliwie włączyłby się u nich stereotyp „niecywilizowanego Polaka”.

Jego rodzice z pewnym niepokojem obserwowali te „kulturowe poczynania”. Obawiali się, iż popełnili błąd w wychowaniu syna, bowiem zdawał się on nie posiadać polskiej tożsamości narodowej. Zastanawiali się, czy równie łatwo dostosowałby się do warunków kulturowych we Francji, Grecji czy nawet w dalej położonych krajach – jak Australia, Brazylia czy Hong-Kong. Wiele osób przekonywało ich, iż brak kompleksów syna, jego „kulturowa pewność siebie” bardzo pomogą mu w życiu. Oni jednak byli wręcz przerażeni tym, że niedostępny i niezrozumiały jest dla niego pewien „nostalgiczny smutek” i poczucie alienacji, które towarzyszyły im podczas pobytu w Niemczech (a wynikały z konstrukcji ich polskości i całego bagażu ideologicznych oraz narodowo-kulturowych obciążeń, a nawet kompleksów). Oto paradoksalny smutek rodziców, że ich syn nie jest wyalienowany.

Globalny nastolatek wzbudza rozliczne kontrowersje. Dla części osób jest to zdecydowanie optymistyczna postać. Uważają oni, iż jego zdolność do odnajdywania się w każdych warunkach kulturowych pozwoli mu uniknąć frustracji i alienacji oraz odnosić społeczne sukcesy. Z kolei inne osoby widzą taką postać pesymistycznie – jako powierzchowną, a przede wszystkim pozbawioną dostępu do dziedzictwa narodowego i państwowego. Jest ich zdaniem skazana na dryfowanie poprzez kultury i znaczenia, niezdolna do głębokich przemyśleń, nieposiadająca wyrazistej tożsamości. Zdolność do nieustannej adaptacji, która według pierwszej grupy stanowi wartość i zaletę, zdaniem tej drugiej przesądza o dramacie tożsamościowym. I nie podejmując się dokonać jakichkolwiek rozstrzygnięć w tej kwestii. Niezależnie jednak od tego, jedną z ważnych popkulturowych kompetencji nauczycieli byłaby umiejętność współlistnienia i komunikacji z globalnymi nastolatkami, przy pełnej świadomości, że świat ich życia i doświadczeń jest zupełnie innym niż ten z przeszłości.

Kolejną, w dużym stopniu popkulturową kategorię określić można mianem kultury typu instant, w której dominuje styl życia zdominowany przez nawyk i konieczność życia w natychmiastowości. Symbolem tej kultury jest słynna triada *fast food – fast sex – fast car*. *Fast food* to kuchenka mikro-



falowa, rozpuszczalna kawa, gorący kubek, McDonald's i CocaCola (jako natychmiastowa forma skondensowanej przyjemności). *Fast sex* to natychmiastowa satysfakcja seksualna, której egzemplifikacją jest Viagra – *instant sex* bez zobowiązań i zaangażowania emocjonalnego (który niekiedy może w rezultacie przynieść AIDS – natychmiastową śmierć). *Fast car* to symbol kurczenia się czasu i przestrzeni oraz możliwości natychmiastowego przemieszczania się z jednego miejsca na świecie w inne (dzięki Boeingom niemal od razu można znaleźć się w Nowego Jorku, wyruszając z każdego lotniska na świecie). Kultura typu instant cechuje się też natychmiastowością komunikacji, a telefonia komórkowa, e-mail i Internet czy telewizyjne programy na żywo stanowią tutaj znakomite egzemplifikacje. Innymi dobrymi przykładami są tu także supermarket czy shopping mall (jako miejsca umożliwiające natychmiastowy zakup niemalże wszystkiego) czy chirurgia plastyczna (jako metoda osiągnięcia w sposób natychmiastowy idealnego ciała, przywrócenia młodości i piękna).

W kulturze instant istnieje przy tym orientacja na oszczędzanie czasu, czego symbolem może być wspomniany *fast food*. Długotrwałe przygotowanie posiłków według ścisłych receptur i rytuałów ze starannie dobranych składników oraz celebrowanie ich spożywania przy rodzinnym stole zostało zastąpione połykanymi w pośpiechu, przygotowanymi niekiedy w kilkanaście sekund potrawami typu *instant* (hamburgery i pizza stanowią tutaj najlepsze przykłady, jednak tendencja ta dotyczy też w coraz większym stopniu posiłków domowych: kupuje się „gotowe” potrawy i zjada je natychmiast).

Prymat natychmiastowości i zmiany prowadzi do znaczących przekształceń w obrębie stylu życia współczesnych społeczeństw i tożsamości młodzieży. Powstaje styl życia typu instant i „instant tożsamość” – płynna i niestabilna popożsamość. Typowa dla przeszłości potrzeba wewnętrznej harmonii zastąpiona zostaje (niekiedy tylko neurotycznie pobudzonym) poszukiwaniem nowości i wrażeń i skutkuje orientacją na zintensyfikowanie przyjemności i uzyskanie natychmiastowej gratyfikacji. W przypadku tożsamości typu supermarket można mówić o nawyku „klikania w rzeczywistość” niczym w stronę z Internetu i o swobodnym przemieszczaniu się przez różnorodne doświadczenia kulturowe, a także praktyki i sytuacje. Coraz więcej ludzi, nie tylko młodych, traktuje rzeczywistość jako jeden wielki dom towarowy: biegają wśród półek i – zgodnie z logiką supermarketu – swobodnie wrzucają rozmaite produkty do koszyka swojej tożsamości. W kulturze klikania (i gromadzenia cytatów) młodzi ludzie nie mają już potrzeby i nawyku systematyzowania oraz kategoryzacji świata, jak również – tak ważnej w przeszłości – potrzeby życia w świecie uporządkowanym. Utracili też zdolność

bycia zdziwionym, bowiem zdają się być przygotowani na każdą nową sytuację i wrażenie; kategorie nieprawdopodobieństwa i niepodobieństwa utraciły dawną moc. Akceptująca fascynacja tym, co się pojawi (nawet zupełnie przypadkowo), „natychmiastowym przejawianiem się” zastępuje przy tym – panującą jeszcze do niedawna – ideologię racjonalnego wyboru doświadczeń i sytuacji. Nietrudno zresztą dostrzec, że współcześnie każde doświadczenie jest niemal natychmiast relatywizowane przez doświadczenia kolejne (i następne), odmienne w swojej istocie i treści. Upadek linearnego scenariusza wydarzeń powoduje, że współczesna młodzież nie poszukuje (i nie potrzebuje) uzasadnień dla tego, co się zdarza; akceptuje przygodność ludzi i życia. Powtórzę raz jeszcze – młodzież ta nigdy nie jest zdziwiona. Zjawisko to nazywane jest w amerykańskiej socjologii kultury zgrabnym określeniem *anything goes*, które w wolnym tłumaczeniu można by oddać jako: „jeśli coś się zdarza, to jest to uzasadnione przez sam fakt, że się zdarza” (należy przy tym zgodzić się z Zygmuntem Baumanem (2007), gdy twierdzi on, iż każdy punkt w czasie „brzemienny jest nieskończonymi możliwościami – a co najważniejsze, możliwościami, jakich przewidzieć i zawczasu zinwentaryzować się nie da” (s. 27).

W kulturze klikania przypadkowość – która w przeszłości nadawała pesymistyczny kontekst życiu ludzkiemu i stanowiła źródło frustrującego poczucia braku kontroli i braku przewidywalności – staje się normą. Młodzi ludzie już nie obawiają się jej. Wydaje się wręcz, że czekają na przypadki, bawią się nimi i fascynują. W ich świadomości nie istnieje już jakkolwiek idea losu lub przeznaczenia, jakkolwiek „teleologia” (i, ku mojemu zdziwieniu, wielu z nich nie jest nawet sfrustrowanych brakiem całowyciowego zatrudnienia – przeciwnie, akceptują krótkotrwałość i tymczasowość swojej pracy). Odtąd już zawsze może być „tak” albo „inaczej” (albo i „tak”, i „inaczej”). Z perspektywy kiedyś obowiązujących standardów wydaje się, że dryfują oni bez celu, jednakże sami tak tego nie postrzegają. Linearne życie, powtórzę raz jeszcze, jest dla nich nudne i bez sensu. Natomiast życie bez przeznaczenia, bez mapy i scenariusza wydaje się im bardzo atrakcyjne.

Z perspektywy dorosłych młody człowiek jest skazany na zagubienie i bezradność w opisywanym tutaj świecie – świecie pozbawionym jednoznacznych wartości i drogowskazów. Jednak w praktyce (paradoksalnie) okazuje się, że jest odwrotnie. Młodzi ludzie nie boją się żyć; mają poczucie sprawstwa, mocy, kontroli nad rzeczywistością i swoim życiem. Od wczesnego dzieciństwa uczą się bowiem istnieć w świecie, w którym nie ma ostatecznych prawd i odpowiedzi. Biorą więc sprawy w swoje ręce. Wychodzą z założenia, że jeśli nie ma absolutnych prawd i ostatecznych odpowiedzi,

to należy stworzyć sobie małe prawdy i tymczasowe odpowiedzi, niekiedy nawet sytuacyjne. W konsekwencji konstruują różnorodne mikronarracje i sprawdzają, które z nich działają w praktyce. Wyznają pragmatyczną koncepcję prawdy; prawdą jest to, co się sprawdza, co pozwala iść do przodu (w konsekwencji przedkładają także informacje ponad wartości). Dlatego też, w kontekście wyżej przedstawionych cech kultury typu instant, ważna jest u nauczycieli świadomość istnienia tej formy rzeczywistości oraz umiejętności funkcjonowania w niej z młodymi ludźmi, którzy zinternalizowali jej cechy.

Ważna jest również świadomość, że pod wpływem kultury popularnej i popularnych mediów zmieniło się wśród młodych ludzi podejście do informacji i uczenia się – i znacząco różni się ono od tego, które dominowało jeszcze kilka dekad temu. Wbrew oczekiwaniom dorosłych, nie przyswajają sobie oni wiedzy w sposób linearny i uporządkowany, lecz „mozaikowy” i przypadkowy. Nie interesuje ich „zatrzymywanie wiedzy” i gromadzenie jej w wewnętrznym skarbcu mądrości, lecz jej przetwarzanie i umieszczanie w różnych kontekstach. Młodzi ludzie poszukują informacji w wielu miejscach jednocześnie, lecz czynią to niesystematycznie. Potrafią jednocześnie koncentrować się na wielu rzeczach, natomiast nie mają zdolności koncentrowania się przez dłuższy czas na tym samym. Lecz czy takie podejście nie jest logiczną koniecznością w opartej na klikaniu kulturze Internetu i w obliczu dokonywania się nieustannej zmiany? Czy nie jest to logika kultury supermarketu: myśleć o wielu rzeczach jednocześnie, być jednocześnie i tu, i tam, i jeszcze gdzieś indziej, odbierać wszystkie wrażenia naraz? I nawet jeśli nauczyciel zmuszony jest przygotowywać uczniów do rozwiązywania setek testów, to powinien o tym – zdominowanym przez kulturę popularną i mass media – nowym podejściu do uczenia się i gromadzenia wiedzy pamiętać. Czy jednak powinien bezkrytycznie je akceptować? Nie wydaje się, aby tak powinno być. Przywołam w tym miejscu poglądy Maggie Jackson (2009), która twierdzi, iż w epoce dominacji nowych technologii „tworzymy kulturę społecznego rozproszenia, intelektualnej fragmentacji, zmysłowego oddzielenia” (s. 13). Gubimy w niej zdolność do zachowania uwagi i koncentracji. Mamy do czynienia z „erozją naszej zdolności do głębokiej, trwającej w czasie, percepcyjnej uwagi – stanowiącej podstawę prywatności, mądrości i postępu kulturowego” (2009, s. 13). Jesteśmy jej zdaniem wręcz ukształtowani przez dekoncentrację (2009, s. 14). W swojej książce używa ona dla określenia nowego sposobu funkcjonowania umysłu pejoratywnego i odwołującego się do pojęcia makdonaldyzacji określenia „McThinking” („makmyślenie”). Istnieje więc możliwość, iż wielu ludzi jest obecnie przestymulowanych przez – mające swoje źródło w nowych mediach i technologiach – bodźce (kako-

fonię dźwięków i zmieniających się niezwykle szybko obrazów). Bodźce te mają charakter chaotyczny, fragmentaryczny, rozproszony, nie dając przy tym żadnego całościowego obrazu. Jako antidotum na te problemy wskazałbym propagowanie przez nauczycieli pedagogiki opartej na koncentracji uwagi i kontemplacji oraz kształtującej zdolności do porządkowania. To stworzyłoby warunki do „zatrzymania (się)” w czasie i przestrzeni. Owo zatrzymanie się umożliwiłoby wypracowanie dystansu wobec świata bodźców oraz przejście od klikania do linearności w procesie rekonstrukcji własnej tożsamości

Podobną rolę mogłaby odgrywać pedagogika biblioteki i książki. Wirtualizacja sposobów zdobywania wiedzy i informacji spowodowała, iż książka (i szelest kartek) są w społecznej defensywie. Wypierana jest przez sfragmentaryzowane przekazy medialno-wirtualne. Książka w swojej formie materialnej stanowi, z mojej perspektywy, unikatową przestrzeń zdobywania doświadczenia, refleksji i kontemplacji – na sposób prywatny czy wręcz osobisty. Tradycyjna biblioteka z tysiącami książek na półkach stanowi dla mnie odświeżającą przestrzeń i alternatywę względem Internetu (z jego kulturą klikania, której wspaniałości i możliwości nie kwestionuję) i telewizji (oferującej możliwość przeskakiwania z kanału na kanał). Gromadzenie książek w ich postaci materialnej (co oczywiście nie wyklucza gromadzenia tekstów na twardym dysku) stanowi formę kultywowania tradycji kulturowej. Nie oznacza to dla mnie jednak w żaden sposób odrzucenia uczestnictwa w rzeczywistości medialno-wirtualnej tworzonej przez Internet, telewizję oraz inne technologie. Oba te sposoby zaangażowania – jeden związany z kulturą druku (i szelestem kartek), a drugi z kulturą wizualną (i nowymi technologiami) – są ważne i warte kultywowania, również i przez nauczycieli oraz szkołę.

W obliczu inwazji kultury popularnej we współczesną rzeczywistość i tożsamość młodzieży reakcja nauczycieli może być trojaka. Po pierwsze, mogą ją odrzucać, akceptując pedagogikę „Wielkich Prawd”, pedagogicznej ortodoksji czy fundamentalizmu, która przesycona jest modernistyczną arogancją narzucania znaczeń i wartości oraz dążeniem do „wyrzeźbienia” tożsamości według przedtem arbitralnie skonstruowanej matrycy. W tym przypadku mamy do czynienia z apologetyką przeszłości (oraz kultury wysokiej) i – skazanymi na klęskę – wysiłkami na rzecz zdeprecjonowania kultury popularnej.

Druga istniejąca forma to „pedagogika dryfowania”, której istotą jest brak jakiegokolwiek wyraźnej reakcji na istniejące trendy kulturowe i stricte instytucjonalne, przy mniej lub bardziej świadomej akceptacji zasady *anything goes* (wszystko, co ma miejsce, jest uprawomocnione przez sam fakt, że ma miejsce). Polega to na biernej akceptacji nowych fenomenów, tendencji i nowych form tożsamości, przy założeniu, że stanowią one naturalny rezul-

tat zmiany społeczno-kulturowej. Takie podejście ma charakter świadomie bezrefleksyjny i nie wymaga – poza uczeniem adaptacji – żadnego wysiłku pedagogicznego. Pedagogika taka jest w praktyce funkcjonalna, tj. możliwa do zastosowania wobec każdej nowej wersji rzeczywistości, w tym również tych, których istotą jest prymat kultury popularnej. Wreszcie trzecie podejście, wyrażające u podstaw szacunek zarówno dla kultury wysokiej, jak i popularnej zmierzałoby do konstruowania u młodych ludzi kompetencji krytycznego myślenia – zarówno o całej społeczno-kulturowej rzeczywistości, jak i o tekstach kultury popularnej. I, jak się wydaje, takie właśnie podejście nauczycieli do młodych ludzi byłoby optymalne.

## Bibliografia

Bauman Z., (2007). Karta kredytowa. Rzecz o finansowej niepłynności w epoce płynnej nowoczesności. W: W. Godzic, M. Żakowski (red.), *Gadżety popkultury. Społeczne życie przedmiotów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Corrigan P., (1998). Punk, Pedagogy and Popular Cultural Forms, *Curriculum and Teaching*, 1–2.

Cybal-Michalska A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Gritter K., K. Schoon-Tanis, M. Althoff, (2014). *Can Pop Culture and Shakespeare Exist in the Same Classroom?: Using Student Interest to Bring Complex Texts to Life*. New York.

Gromkowska-Melosik A. (2015a). Orientacja na testy w szkolnictwie współczesnym – kontrowersje ideologiczne i pedagogiczne, *Studia Edukacyjne*, 36, s. 19–32.

Gromkowska-Melosik, (2013). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Gromkowska-Melosik A. (2015b). *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań: Wyd. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Jackson M., (2009). *Distracted. The Erosion of Attention and The Coming Dark Age*, Amherst, N. Y.: Prometheus Books.

Jensen J., (1992). Fandom as a pathology. W: A. Lewis (red.), *The Adoring Audience. Fun Culture and Popular Media*, London.

Marsh, J., Millard E., (2000). *Literacy and popular culture: Using children's culture in the classroom*. London: Sage.

Mead M., (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Melosik Z., (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Reiser E., (2015). *Teaching Mathematics Using Popular Culture: Strategies for Common Core Instruction from Film and Television*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, Inc., Publishers.

## **Nauczyciel edukacji globalnej (kilka uwag teoretycznych)**

Rozwój koncepcji edukacji globalnej sprzyja pogłębieniu wiedzy na temat wielości i różnorodności problemów świata, jakie mogą być podejmowane w pracy pedagogicznej. Zróżnicowanie treści kształcenia zawartych w programach dotyczących kwestii globalnych dodatkowo komplikowane jest przez eksponowanie jako kluczowych odmiennych wartości, np. praw człowieka i pokojowego współistnienia (Wulf, 2013), edukacji antyrasistowskiej (Rezai-Rashti i Solomon 2008), procesu tworzenia wspólnego systemu wartości (Williams, 2008), problemów środowiska naturalnego (Smith, 2010). Przyczynia się także do tego orientacja na efekty i formy kształcenia, której przejawem jest choćby akcentowanie aspektu konstruowania celów edukacji w globalizujących się społeczeństwach (Soudien, 2005), różnych podejść do kwestii edukacji wielokulturowej (Jenks, Lee i Kanpol, 2001; Melosik, 2007; Grzybowski, 2009) czy przygotowania uczniów do podjęcia roli „obywatela świata” (Skelly, 2010). Z. Melosik zwraca w tym kontekście uwagę, że pewne koncepcje koncentrują się w większym stopniu na metodach kształcenia, inne na procesie dydaktycznym, a jeszcze inne na celach (Melosik, 1989). Inaczej są w nich również rozłożone akcenty, jeśli chodzi o rolę aktorów uczestniczących w procesie kształcenia – uczniów i nauczycieli (Wells 2008) (por. tabela 1).

Rola nauczycieli w sferze edukacji globalnej jest przez wielu teoretyków i praktyków zajmujących się opisywaną problematyką (Reynolds, 2013; Jusuf, 2002) określana jako kluczowa. Generalnie przyjęć można, że główne cele edukacji globalnej, jakie powinien stawiać sobie w pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciel, dotyczą przygotowania uczniów do:

- 1) rozumienia wielostronnej perspektywy oraz zdobywania i stosowania wiedzy na temat różnorodności wierzeń, wartości, sposobów postrzegania świata, a także praktyk i wytworów społecznych i kulturowych;
- 2) dostrzegania i rozumienia podobieństw i różnic pomiędzy ludźmi, kulturami i narodami;
- 3) zdobywania i wykorzystywania wiedzy na temat dynamiki globalnych problemów i rozwiązań, trendów oraz ich umiejscowienia w systemach światowych;
- 4) rozwijania zdolności myślenia, opisywania, rozważania i przedstawiania opinii, problemów oraz idei, a w szczególności umiejętności osadzania ich w perspektywie historycznej, filozoficznej, socjologicznej, psychologicznej – w szerokim globalnym kontekście porównawczym;
- 5) rozwijania i manifestowania zdolności do podejmowania decyzji i umiejętności wykorzystywania wiedzy dotyczącej globalnej edukacji w celu rozwiązywania problemów w światowej społeczności (Abdullahi, 2010; Cybał-Michalska, Gmerek, 2015).

**Tabela 1**

Główne idee/tematy/cele obecne w wybranych koncepcjach edukacji globalnej i programach edukacyjnych

Twórca koncepcji	Kluczowe idee/tematy/cele
Robert Harvey	a) świadomość perspektywiczna; b) odpowiedzialność za planetę; c) świadomość międzykulturowa; d) świadomość dynamiki procesów globalnych; e) świadomość ludzkich wyborów
Willard Kniep	a) uniwersalne i odmienne wartości i kultury ludzkie; b) globalne systemy (ekonomiczne, polityczne, technologiczne, ekologiczne); c) obecne problemy i rozwiązania globalne (pokój i bezpieczeństwo, rozwój i postęp, środowisko, prawa człowieka); d) historia świata

Charlotte Anderson	a) ty jesteś istotą ludzką; b) twój dom to planeta Ziemia; c) jesteś obywatelem wielokulturowej społeczności; d) żyjesz we współzależnym świecie
Steven Lamy	a) wyposażenie nauczycieli w sprawdzone informacje pochodzące z niezależnych źródeł; b) stworzenie nauczycielom możliwości określania kluczowych założeń i wartości; c) przygotowanie uczniów do uczestnictwa w przyszłej rzeczywistości przez wyposażenie ich w szeroki zakres kompetencji analitycznych i krytycznych oraz umiejętności oceny; d) wyposażenie uczniów w wiedzę na temat strategii służących uczestnictwu i zaangażowaniu w sprawy lokalne, narodowe i międzynarodowe
Merry Merryfield	a) wierzenia i wartości ludzkie; b) systemy globalne; c) globalne problemy i rozwiązania; d) międzykulturowe zrozumienie i współdziałanie; e) świadomość ludzkich wyborów; f) rozwój kompetencji analitycznych i krytycznych; g) strategię na rzecz uczestnictwa i zaangażowania
Chad Alger	a) wartości; b) wymiana; c) aktorzy; d) procedury i mechanizmy; e) rozwiązania
American Forum for Global Education*	a) konflikty; b) systemy ekonomiczne; c) światowe systemy wierzeń; d) prawa człowieka; e) możliwości decyzyjne i zarządzanie planetą; f) systemy polityczne; g) populacja; h) rasa i etniczność; i) rewolucja technokratyczna; j) zrównoważony rozwój
Global Perspectives Framework for Australian Schools**	a) współzależność i globalizacja; b) tożsamość i różnicowanie kulturowe; c) sprawiedliwość społeczna i prawa człowieka; d) budowanie pokoju i rozwiązywanie konfliktów; e) zrównoważona przyszłość

\* Amerykańskie Forum Edukacji Globalnej działa na rzecz rozwijania programów edukacji globalnej w szkołach USA

\*\* Program Global Perspectives Framework for Australian Schools rozwijany jest w szkołach australijskich

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Abdullahi, 2010; Reynolds i in., 2013.

Jeden z twórców koncepcji edukacji globalnej – L. Anderson – zwraca uwagę na konieczność kształtowania przez nauczycieli u reprezentantów młodego pokolenia „świadomości globalnej”. Stworzył on listę umiejętności i predyspozycji, których uzyskanie przez uczniów w toku kształcenia doprowadziłoby do ukształtowania szerokiego, holistycznego spojrzenia na przemiany współczesnego świata. Zawarte są one w modelu „edukacji skierowanej na świat”. Autor ten wyróżnił pięć głównych celów takiej edukacji (Melosik, 1989).

Pierwszym celem jest „przekazanie uczniom zdolności postrzegania zarówno samego siebie, jak i innych, jako członków jednego gatunku biologicznego” (Melosik, 1989). Istotą jest tutaj ukształtowanie przekonania, iż wszystkich ludzi łączy wspólny status biologiczny, historia, jak również podobne problemy psychologiczne czy egzystencjalne. Zadaniem nauczycieli jest w tym kontekście „uczenie rozpoznawania uniwersalnych elementów ludzkiej kultury oraz – geograficznie i historycznie uwarunkowanych – różnic kulturowych między społecznościami zamieszkującymi poszczególne części świata” (Melosik, 1989).

Drugim celem jest kształtowanie nawyku postrzegania siebie samego, własnej grupy społecznej jako części całej ludzkości zamieszkującej ziemski ekosystem. Zadaniem edukacji jest ukształtowanie w młodych ludziach specyficznego stosunku do natury – opartego na szacunku wobec środowiska przyrodniczego oraz dbałości o nie – oraz uzmysłowienie zależności człowieka od ograniczonych zasobów naturalnych. Środowisko przyrodnicze jest tutaj postrzegane jako globalny system, którego poszczególne elementy zależą od siebie, przy czym człowiek stanowi jedną z jego integralnych części.

Kolejny cel stanowi „wyposażanie uczniów w umiejętność rozpatrywania samego siebie oraz własnej grupy społecznej jako uczestników życia międzynarodowego” (Melosik, 1989). Kluczowe staje się z tej perspektywy wyposażenie uczniów w zdolność dostrzegania międzynarodowych powiązań i zależności, jak również roli, jaką odgrywają niektóre kraje (w szczególności Stany Zjednoczone) w kształtowaniu określonego porządku międzynarodowego. Celem jest również uświadomienie młodym ludziom ich własnego uwikłania w funkcjonowanie globalnych instytucji (na przykład religijnych czy finansowych).

Czwarty cel powiązany jest z formowaniem określonego stosunku do własnej kultury w kontekście ogromnej różnorodności kulturowej świata. Istotą jest „wyszkolenie umiejętności i nawyku rozpatrywania samego siebie, swojego społeczeństwa i narodu, a także całej współczesnej cywilizacji zarówno jako «kulturowych dłużników», jak i twórców kultury” (Melosik, 1989). Ten

sposób myślenia zakłada, iż wszystkie jednostki, grupy, społeczeństwa i narody wnoszą i wnoszą swój wkład w rozwój kultury światowej (w każdym okresie historycznym i za pośrednictwem wszystkich kultur we wszystkich regionach świata). Z drugiej strony mogą one „pobierać” wartości z tego rezerwuaru, który można określić jako „globalny bank kultury ludzkiej”. Zwraca się tutaj uwagę między innymi na konieczność postrzegania kultury jako wytworu całego gatunku ludzkiego, a także na rozwijanie zdolności poszukiwania historycznych źródeł wierzeń, języka, instytucji czy technologii.

Ostatnim z wyróżnionych przez tego teoretyka celów edukacji skierowanej na świat jest uwrażliwienie młodych ludzi na obecność różnorodnych opinii na temat sposobów funkcjonowania świata, jak i rozwiązywania światowych problemów. Celem jest kształtowanie przez nauczyciela świadomości, że „żyjący w różnych kulturach ludzie odbierają i wartościują problemy światowe w oparciu o zupełnie inne założenia” (Melosik, 1989). Istotą staje się tutaj wykształcenie umiejętności dokonywania krytycznej analizy własnych założeń i poglądów na różne globalne kwestie (na przykład stereotypowego postrzegania innych narodów, konfliktów zbrojnych, niesprawiedliwej dystrybucji światowych bogactw naturalnych czy dominacji jednej kultury nad innymi) (Melosik, 1989).

W konsekwencji, jak pisze Z Melosik, „zwolennicy «edukacji skierowanej na świat» szczególnie nacisk kładą na konieczność kształtowania umiejętności podejmowania optymalnych decyzji” (Melosik, 1989). Kluczowe jest tu przyjęcie przez nauczyciela odpowiedniej perspektywy, co można rozpatrywać w kilku istotnych kontekstach.

Po pierwsze, chodzi o uświadomienie uczniom możliwości podejmowania alternatywnych wyborów. Drugi kontekst dotyczy rozwijania umiejętności krytycznego wartościowania przyswojonych informacji, szczególnie z uwzględnieniem jako kryterium zasad moralnych. Trzeci kontekst dotyczy konsekwentnego rozwijania myślenia uczniów w kategoriach „światowego systemu”. Kolejny kontekst opisywanej perspektywy dotyczy analizowania problemów w kategoriach „kontrowersji”, jakie wraz z nimi występują. Kontekst piąty odwołuje się do krytycznego analizowania swojego własnego procesu oceniania. Wreszcie szósty kontekst związany jest z przyjęciem tezy, że sposoby rozwiązywania światowych problemów proponowane przez ludzi żyjących w innych kulturach mogą być „lepsze” od tych, które preferują grupy dominujące czy społeczności reprezentujące kulturę głównego nurtu (Anderson, 1987; Melosik, 1989).

Nauczyciel w swojej pracy pedagogicznej powinien być otwarty na poruszanie wielu – często kontrowersyjnych i zazwyczaj pomijanych – kwestii

i problemów współczesnego świata. Jego praca dydaktyczna i wychowawcza wiąże się z kształtowaniem otwartego, krytycznego i refleksyjnego podejścia do istniejących problemów, które omawiane będą i dyskutowane w procesie kształcenia. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na sugestie dotyczące pracy dydaktycznej nad trudnymi zagadnieniami (*Teaching About Controversial or Difficult Issues*, Teachable Moment Classroom Lessons, Morningside Center for Teaching Social Responsibility), mogą one być bowiem pomocne i ułatwić realizację zajęć dydaktycznych poruszających kontrowersyjne i zazwyczaj pomijane tematy.

Pierwszą zasadą jest stworzenie bezpiecznej atmosfery w klasie – zbudowanej na wzajemnym szacunku i wsparciu. Przeciwdziała to sytuacji, w której uczniowie obawiają się wyrażać własne opinie w obawie przed ośmieszeniem, wyśmianiem, czy też z powodu tego, że omawiane kwestie dotyczyłyby spraw ich środowiska domowego. Tworzenie takiej atmosfery może polegać na zawiązaniu wspólnej umowy, której uczniowie zobowiążą się przestrzegać już na początku roku szkolnego (czy danego cyklu zajęć). Może ona ustalać zasady dobrej dyskusji (np. nieprzerywanie wypowiedzi czy słuchanie bez osądzania). Zadaniem nauczyciela jest formułowanie wypowiedzi w taki sposób (a jednocześnie takie kształtowanie wypowiedzi uczniów), aby nie wartościowały one określonych kategorii ludzi czy problemów, lecz stanowiły opis jednostek, grup czy aspektu danego problemu – opierający się na jego własnych opiniach. Nauczyciel powinien zatem konstruować taki model debaty, który pozwala na poruszanie kontrowersyjnych czy drażliwych kwestii w sposób uczciwy, z poszanowaniem odmienności punktów widzenia i z szacunkiem dla uczuć uczniów.

Druga zasada dotyczy się kwestii właściwego przygotowania samego nauczyciela. Jego zadaniem – zanim przystąpi do dyskusji z uczniami – jest szerokie wejście w temat, zdobycie pogłębionej wiedzy i zapoznanie się z różnorodnością perspektyw i poglądów. Nauczyciel powinien potrafić wyjaśnić swój punkt widzenia i być dobrze przygotowanym na pytania, jakie mogą się pojawić ze strony uczniów. Równocześnie powinien unikać odwoływania się w związku z omawianym zagadnieniem do sytuacji konkretnych uczniów (dany problem może bowiem dotyczyć ich bezpośrednio). Nauczyciel powinien także potrafić panować nad emocjami, a te mogą pojawić się, kiedy ujawnią się różnice w poglądach uczniów.

Trzecia zasada określa konieczność zbadania tego, co uczniowie już wiedzą na temat planowanego do dyskusji zagadnienia i jakie posiadają własne doświadczenia w tym zakresie. Nauczyciel może wykorzystać rozmaite metody pracy z grupą (takie jak burza mózgów); może również wprowadzić bar-

dziej anonimowe metody wypowiedzania się – zadawanie pytań na piśmie czy sygnalizowanie w ten sposób kontrowersyjnych kwestii (przed rozpoczęciem dyskusji). Stworzenie listy pytań stanowi punkt wyjścia do dyskusji. Zadaniem nauczyciela jest także zweryfikowanie tego, skąd uczniowie czerpią informacje na dany temat, jak również co wiedzą, a czego nie – i dlaczego.

Zasada kolejna wiąże się z kwestią wprowadzania w temat dyskusji. Zadaniem nauczyciela jest przedstawienie podstawowych informacji dotyczących tematu oraz antycypowanie, jakie pytania mogą się związku z nimi pojawić. Jego rolą jest przejście od podstawowych kwestii typu: kto?, co?, gdzie?, dlaczego?, kiedy?, w kierunku szerszych zależności przyczynowo-skutkowych i tworzenia powiązań pomiędzy wiedzą bazową, jaką posiadają uczniowie, a nowymi informacjami, jakie uzyskują od nauczyciela i siebie nawzajem. Istotą jest szerokie podejście do badanej sytuacji problemowej i wieloaspektowe jej zrozumienie, które za punkt wyjścia ma zarówno perspektywę jednostki, której dany problem dotyczy, jak i szeroki kontekst funkcjonowania całego społeczeństwa.

Piąta zasada wskazuje na zadanie stworzenia powiązań pomiędzy problemami poruszonymi na zajęciach z uczniami a ich osobistym życiem. Rolą nauczyciela jest tu między innymi próba uświadomienia uczniom, w jaki sposób dany problem wpływa na ich własne życie, życie ich rodzin, przyjaciół czy całej społeczności. Ważne jest również uzmysłowienie im, dlaczego powinni przejmować się danym zagadnieniem i co mogą zrobić, aby krytycznie i refleksyjnie do niego podejść.

Zasada szósta dotyczy stworzenia uczniom warunków dla dochodzenia do prawdy na własną rękę i pogłębiania wiedzy w danym zakresie. Zadaniem nauczyciela jest z jednej strony wyposażenie uczniów w umiejętność odróżniania faktów od opinii. Służyć temu mogą przykłady (np. prasowe) przedstawiające wybrane zagadnienie z kilku perspektyw. Z drugiej strony rolą nauczyciela jest dostarczenie uczniom danych i źródeł omawiających podejmowany w dyskusji problem z różnych (często sprzecznych ze sobą) punktów widzenia. Ma to służyć wypracowaniu zdolności do poddawania krytycznej analizie zarówno perspektywy, z jakiej dana sytuacja jest relacjonowana, jak i wykształceniu umiejętności oceniania prawdziwości tej sytuacji. Nauczyciel ma zatem pomóc uczniom w stworzeniu przez nich ich własnego pola doświadczeń, a także w rozwijaniu umiejętności analizy i wartościowania, które zbudowane winny być na fundamencie szerokiego, holistycznego światopoglądu.

Siódma zasada związana jest z kształceniem umiejętności prowadzenia konstruktywnej dyskusji, a także słuchania drugiego człowieka i szanowania

odmiennych punktów widzenia. Zadaniem pracy pedagogicznej nauczyciela staje się zatem kształcenie w uczniach podstawowych umiejętności dyskusowania, argumentowania i nauczenie sposobów rozwiązywania konfliktów dotyczących sfery poglądów. Celem jest tu rozwijanie dialogu, którego istotę stanowi umiejętność rozumienia przez uczniów odmiennych punktów widzenia i poglądów oraz zdolność do wyrażania własnego zdania.

Ósma zasada wiąże się z działaniami nauczyciela ukierunkowanymi na utrzymanie w trakcie dyskusji przyjaznej atmosfery w klasie. Zadaniem nauczyciela jest systematyczne monitorowanie poziomu emocji i reagowanie w sytuacjach konfliktowych. Powinien tworzyć atmosferę sprzyjającą dyskusji, czemu służy uwrażliwienie na emocje uczniów. Uczniowie powinni mieć możliwość wyboru sposobu dzielenia się swoimi doświadczeniami – mogą to czynić werbalnie bądź – w bardziej anonimowej formie – na piśmie, zapisując swoje uwagi czy komentarze odnośnie diskutowanego zagadnienia. Równocześnie nauczyciel powinien umożliwić uczniowi wyłączenie się z dyskusji, jeśli udział w niej jest dla niego dyskomfortem psychicznym. Jego zadaniem, realizowanym poprzez rozmowę, jest także wspieranie ucznia w przypadku, gdy poruszane zagadnienie jest zbyt trudne lub wywołuje silne emocje.

Dziewiąta zasada, tyżca się podejmowania trudnych, kontrowersyjnych tematów w procesie edukacyjnym, zwraca uwagę na włączanie w proces dochodzenia do wiedzy osób znaczących. Uczniowie mogą przeprowadzać wywiady ze swoimi rodzicami czy innymi członkami rodziny. Równocześnie nauczyciel winien współpracować z rodzicami, informując ich o planach podjęcia kontrowersyjnych kwestii w procesie kształcenia i wykorzystywanych do tego metodach pracy. Z drugiej strony nauczyciel może prosić rodziców, aby informowali go o drażliwych kwestiach dotyczących sytuacji rodzinnej dziecka – pomoże mu to przygotować się do pracy z uczniami.

Wreszcie ostatnia, dziesiąta zasada mówi o możliwości podejmowania realnych działań na rzecz poprawy czy zmiany sytuacji omawianej w dyskusji. Jeśli uczniowie będą chcieli zaangażować się w wybrane aktywności, zadaniem nauczyciela jest pomóc im w tym oraz zaplanować wszelkie możliwe działania (ibidem).

Trzeba zauważyć, że większość modeli edukacji globalnej akcentuje aspekt rozwijania w uczniach szerokiej analitycznej perspektywy postrzegania świata, w której kluczową rolę odgrywa krytyczne myślenie (Melosik, 1995) w powiązaniu z otwartością na różnice i tolerancją oraz szacunkiem wobec odmienności (Kapuściński, 2006).

Istotą jest z tej perspektywy rozwijanie „międzykulturowego dialogu”, w którym na równych zasadach uczestniczyć mieliby reprezentanci odmien-

nych światów kulturowych (Banks i in., 2001). W tym ujęciu następowałoby, za pośrednictwem międzykulturowego dialogu, ich wzajemne wzbogacanie, przy jednoczesnym zachowaniu prawa przedstawicieli różniących się stron do własnej autonomii i swobodnego rozwoju. Idea dialogu międzykulturowego zakłada zatem – jak zauważa Z. Melosik – „odrzućenie popularnej wśród technokratów koncepcji monokulturowego, konsumpcyjnego społeczeństwa światowego, powstałego w rezultacie upowszechnienia nowoczesnych technologii, «przenoszących» system wartości i styl życia typowy dla Zachodu do odmiennych kulturowych społeczeństw (co prowadzi w konsekwencji do degradacji jednostkowych kultur)” (Melosik, 1989).

R. Hanvey wprowadził w tym kontekście kategorię „międzykulturowej świadomości”, wyróżniając cztery poziomy jej funkcjonowania (por. tabela 2). Kategoria ta odnosi się do – możliwej do uzyskania za pośrednictwem edukacji – zmiany w sposobach postrzegania i rozumienia odmiennych kultur, a także „dostrzegania i akceptacji wartości kulturowych u innych grup społecznych i społeczeństw” (ibidem).

**Tabela 2**

Poziomy międzykulturowej świadomości

Poziom	Typ świadomości	Sposób uzyskiwania informacji	Typowa interpretacja informacji
Pierwszy	Świadomość powierzchownych i najbardziej wyraźnych cech kulturowych innego społeczeństwa	Turystyka, literatura piękna, lekcje geografii itp.	„nieprawdopodobne” „egzotyczne” „dziwaczne”
Drugi	Świadomość subtelnych i znaczących cech kulturowych innego społeczeństwa	Sytuacja konfliktu kulturowego	„nieprawdopodobne” „frustrujące” „irracjonalne”
Trzeci	Świadomość subtelnych i znaczących cech kulturowych innego społeczeństwa	Analiza intelektualna	„wiarygodne” „możliwe do poznania” „zastanawiające”



Czwarty	Świadomość form i sposobów kulturowego odczuwania ludzi żyjących w innym społeczeństwie	Kulturowe „zanurzenie się”, „przeżywanie innej kultury”	„wiarygodne” „możliwe do subiektywnego przeżycia”
---------	---	---	---

Źródło: Opracowanie Z. Melosik, 1989, na podstawie: G. R. Hanvey, 1978.

Istotą tak pojmowanej edukacji międzykulturowej jest osiągnięcie trzeciego poziomu międzykulturowej świadomości (związanego ze zdolnością do akceptacji odmienności kulturowej innych społeczności i ich intelektualnej analizy). G. R. Hanvey zwraca uwagę na zasadność podejmowania – za pośrednictwem edukacji – prób osiągnięcia poziomu czwartego, który związany jest ze zdolnością do współprzeżywania i wyobrażenia sobie przez jednostkę samej siebie w rolach społecznych i wzorach funkcjonowania charakterystycznych dla odmiennej kultury. G. R. Hanvey użył dla określenia tego stanu pojęcia transspekcji. Pojęcie to „różni się od analitycznego «rozumienia», a także od empatii w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, która jest projekcją między dwoma osobami z tym samym rodzajem epistemologii – wewnątrz kontekstu tej samej kultury. Transspekcja jest procesem międzyepistemologicznym, w którym dzięki «nauce» obcych wierzeń, założeń, perspektyw i uczuć (poprzez praktyczne funkcjonowanie w kontekście innej kultury) dana osoba staje się «ymczasowo» członkiem odmiennej społeczności kulturowej” (ibidem). Cechy takie powinny charakteryzować człowieka przyszłości jako członka globalnej społeczności.

**Tabela 3**

Etapy rozwoju kulturowej empatii

Etap	Typ człowieka	Rodzaj perspektywy	Specyfika zdolności empatycznych
I	człowiek tradycyjny	lokalna	Niezdolność do „przekraczania” wzorów potwierdzających rolę pełnioną w kontekście lokalnej kultury – niski poziom empatii

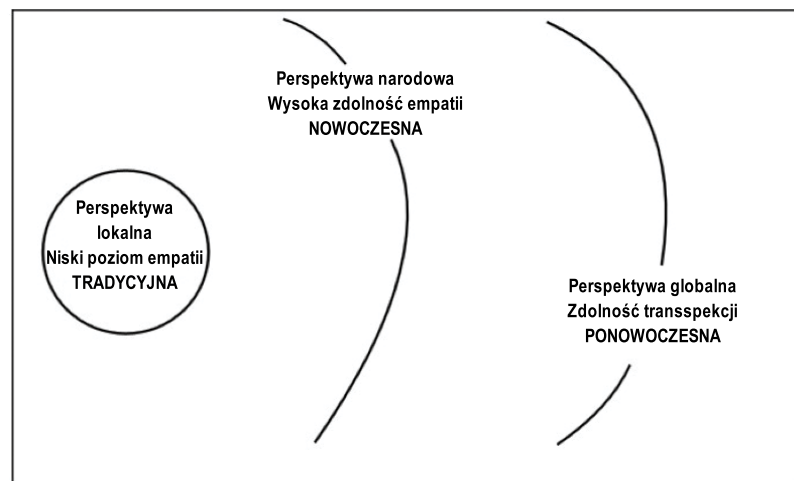
II	człowiek współczesny	narodowa	Zdolność do wyobrażenia sobie samego siebie w różnorodnych rolach w kontekście narodowej kultury, zdolność do uczenia się takich ról – wysoki poziom empatii
III	człowiek przyszłości	globalna	Zdolność do wyobrażenia sobie samego siebie w rolach społecznych typowych dla odmiennej kultury; zdolność do uczenia się takich ról

Źródło: Opracowanie Z. Melosik, 1989, na podstawie: R. G. Hanvey, 1978.

Edukacja globalna wymaga również znaczącej zmiany perspektywy postrzegania świata, w którym funkcjonuje jednostka. Warunkiem szerokiego rozumienia procesów globalnych jest odrzucenie wąskiej (lokalnej) perspektywy, na rzecz perspektywy globalnej. W tym kontekście R. G. Hanvey wyróżnił trzy perspektywy, które stanowią kontinuum rozwoju sposobów myślenia i poznawania rzeczywistości – w kierunku nowego, globalnego sposobu rozumienia i postrzegania świata. Założenia jego koncepcji wiążą się ze zdolnością transspekcji i myślenia w szerokiej holistycznej perspektywie – zarówno społeczno-kulturowej, jak i czasowej. Tak charakteryzuje zmianę perspektyw myślenia w omawianej koncepcji Z. Melosik: „Istotą przejścia od preglobalnego do globalnego sposobu poznawania jest podjęcie analizy systemowej, prowadzonej w długiej perspektywie czasowej i w makroskali. Jednocześnie, o ile przy poznawaniu preglobalnym kryteria oceny wynikają z poczucia identyfikacji jednostki z grupami społecznymi, w których bezpośrednio funkcjonuje, to w przypadku poznawania globalnego wynikają one z identyfikacji w znacznie szerszej skali – z całą ludzkością. Zdolność do globalnego poznawania jest podstawowym warunkiem dostrzegania większej ilości «wyborów» – w obliczu konieczności podjęcia decyzji. Pozwala ona również na przewidywanie możliwych konsekwencji występujących wydarzeń, przy czym zawsze nie tylko w skali lokalnej i w krótkiej perspektywie czasowej, ale także w makroskali i w długim okresie czasu” (ibidem).

## Wykres 1

Schematyczne przedstawienie trzech perspektyw postrzegania świata



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Hanvey, 2004.

Koncepcja R. G. Hanveya niesie istotne wskazówki i reguły postępowania dla nauczycieli, którzy wykorzystywać będą idee i koncepcje edukacji globalnej we własnej pracy pedagogicznej. S. A. Abdullahi dokonał syntetycznej analizy tej koncepcji z perspektywy strategii, metod i treści, jakie może stosować nauczyciel – w pięciu wymiarach edukacji globalnej (wyróżnionych przez R. G. Hanveya). Pierwszym z nich jest świadomość perspektywiczna. W tym wymiarze nauczyciel może zastosować różnorodne strategie żywego słowa, takie jak dyskusja nad problemami i rozwiązaniami globalnymi (prowadzona z różnych punktów widzenia), symulacje postrzegania odmiennych norm i praktyk społecznych, różnic pomiędzy uprzedzeniami a dyskryminacją, przyczynami i konsekwencjami funkcjonowania stereotypów czy wagi szacunku wobec innych.

Drugim wymiarem koncepcji R. G. Hanveya jest odpowiedzialność za planetę. Ta perspektywa implikuje wprowadzenie krytycznych analiz źródeł (między innymi drukowanych) w celu identyfikacji globalnych problemów, ich wpływu na środowisko światowe (także z perspektywy uczącego się i jego społeczności lokalnej) oraz możliwości ich rozwiązania. Zakłada się również tworzenie „map” charakteryzujących owe problemy w skali regionalnej i globalnej.

Trzeci wymiar stanowi świadomość międzykulturowa. Działalność nauczyciela realizującego zagadnienia edukacji globalnej skupiać się tu powinna na porównawczym sposobie prezentacji różnorodnych aspektów kulturowych dotyczących współczesnego świata. Odnosi się to do wykorzystywania różnorodnych środków służących prezentacji wybranych kultur świata (jak na przykład opowieści). Szczególny nacisk powinien być położony na istotę i rolę kulturowych zapożyczeń, zjawisko dyfuzji kultury oraz jego wpływ na funkcjonowanie pojedynczych ludzi i całych narodów – przy akcentowaniu raczej cech wspólnych, łączących kultury, niż różnic pomiędzy nimi, a jednocześnie w powiązaniu z rozwijaniem tolerancji i empatii.

Kolejnym wymiarem edukacji globalnej jest rozwijanie świadomości dynamiki procesów globalnych. Celem nauczyciela staje się pogłębianie rozumienia zagadnień globalnych, a także rozwijanie świadomości i wrażliwości kulturowej – służących zmianie postaw wobec światowych problemów. W tym kontekście rolą nauczyciela jest kształtowanie sposobów myślenia i działania w optyce międzykulturowej, przy wykorzystaniu otwartości umysłu i niezależności poznawczej uczniów. Celem jest próba uzmysłowienia złożoności współczesnego świata, przy zastosowaniu strategii kształtujących myślenie systemowe, a także uświadamianie współzależności między narodami (na przykład w kontekście kulturowym, społecznym, ekonomicznym, politycznym, ekologicznym czy technologicznym). Istotne jest także ukazanie związków pomiędzy zakorzenieniem ludzi we wspólnotach lokalnych a ich funkcjonowaniem na poziomie narodowym i globalnym.

Piąty wymiar dotyczy zagadnienia świadomości ludzkich wyborów. Kształcenie z tej perspektywy wymaga ukazania, w jaki sposób wybory podejmowane przez jednostki, grupy i narody mogą wpływać na kształt świata. Rolą nauczyciela jest uświadomienie wpływu jednostek i grup na przyszłe jego losy, przy zastosowaniu metod identyfikacji problemów, tworzenia planów i wprowadzaniu ich w życie lokalnych społeczności. Ponadto pożądanym kierunkiem będzie tu także przeniesienie perspektywy poznawczej na poziom międzynarodowy (na przykład za pośrednictwem środków elektronicznych) i zachęcanie do współpracy z rówieśnikami z innych krajów świata. Ma to umożliwić dzielenie się doświadczeniami i propozycjami rozwiązań globalnych problemów (Abdullahi, 2010; Cybał-Michalska, Gmerek, 2015).

Kluczowe dla pracy nauczyciela w ramach programów edukacji globalnej jest jego odpowiednie przygotowanie. Dotyczy to przede wszystkim sfery kształcenia nauczycieli, która powinna włączać wiele nowych komponentów służących rozwojowi holistycznego, otwartego sposobu myślenia i działania w procesie edukacyjnym.

R. Wells zwraca uwagę na rozwijanie programów kształcenia nauczycieli, które włączają szeroką perspektywę globalną i wielokulturową w ramy kształcenia uniwersyteckiego. Dotyczy to według cytowanego autora kilku kluczowych kwestii.

Po pierwsze, istotne jest rozwijanie i wzmocnianie działań, które prowadzą do rekrutowania nauczycieli pochodzących ze zróżnicowanych środowisk kulturowych, a także grup etnicznych i narodowych. Drugi element dotyczy rozwijania programów kształcenia nauczycieli opartych na zasadach społeczeństwa wielokulturowego, a także zachęcania do podejmowania studiów nauczycielskich kandydatów ze zróżnicowanych środowisk kulturowych. Trzeci komponent obejmuje wprowadzanie metod kształcenia nauczycieli opartych na międzynarodowych doświadczeniach dotyczących sfery edukacji międzykulturowej, a także rozwijanie badań i stwarzanie możliwości doskonalenia kompetencji międzykulturowych nauczycielom akademickim. Po czwarte, programy kształcenia nauczycieli powinny włączać i rozwijać różne formy praktyk międzynarodowych i międzykulturowych, jak również dawać możliwości rozwijania międzykulturowych metod nauczania. Piąty aspekt wiąże się z kwestiami językowymi. Istotą jest tu rozwijanie kompetencji językowych nauczycieli, szczególnie jeśli chodzi o znajomość drugiego języka. Jest to związane również z rekrutacją personelu akademickiego posiadającego dwujęzyczne kompetencje. Kolejnym, szóstym elementem jest rekrutowanie na studia nauczycielskie studentów posiadających dwujęzyczne kompetencje, natomiast siódmy odnosi się do wprowadzania na uczelniach zajęć językowych i prowadzenia ich (w zależności od sytuacji lingwistycznej w danym kraju) w różnorodnych językach. Wreszcie ósmy aspekt formowania programów kształcenia nauczycieli dotyczy uwzględniania perspektywy międzynarodowej i globalnej w procesie rozwoju zawodowego nauczycieli (Wells, 2008).

Kwestie poruszone w artykule stanowią jedynie wybrane konteksty dla analiz sposobów funkcjonowania nauczycieli w sferze edukacji globalnej. Nieustannie zmieniające się uwarunkowania społeczne, ekonomiczne i polityczne współczesnego świata dostarczają nowych wyzwań i problemów z obszaru rozwoju zawodu nauczycielskiego i praktyki pedagogicznej. Niewątpliwie jednak w coraz szybciej globalizującym się świecie kwestie kształcenia nauczycieli i ich pracy zawodowej (choćby w kontekście zawartości programów nauczania – zarówno akademickiego, jak i tego, które funkcjonuje na niższych szczeblach systemu szkolnictwa, a także w sferze treści, celów i metod pracy dydaktycznej oraz metod wychowawczych) powinny uwzględniać globalną perspektywę edukacji.

## Bibliografia

- Abdullahi, S. A. (2010). Rethinking Global Education in the Twenty-first Century. W: J. Zajda (ed.), *Global Pedagogies: Schooling for the Future, Globalisation, Comparative Education and Policy Research*, vol. 12, Dordrecht.
- Anderson, L. (1987). *Schooling and Citizenship in a Global Age*, Bloomington.
- Banks, J. A. i in (2001). Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society, *Phi Delta Kappan*, 83(3).
- Cybal-Michalska, A., Gmerek, T. (2015). Globalizacja – aspekt edukacyjny i socjalizacyjny, W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli*. Łódź: theQ studio.
- Grzybowski, P. P. (2009). *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Kraków.
- Hanvey, R. G. (2004). *An Attainable Global Perspective, The American Forum for Global Education*. New York.
- Jenks, Ch., Lee, J. O., Kanpol, B. (2001). Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching. *The Urban Review*, 33(2).
- Jusuf H. (2002). Improving Teacher Quality, a Keyword for Improving Education Facing Global Challenges. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1).
- Kapuściński R. (2006). *Ten Inny*, Kraków.
- Melosik Z. (1989). „Edukacja skierowana na świat” – ideał wychowawczy XXI wieku, *Kwartalnik Pedagogiczny*, (3).
- Melosik, Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków.
- Melosik, Z. (1995). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań.
- Reynolds, R. I in. (2013), Teaching Global Education, Lessons learned for classroom teachers, *Ethos*, 21(1)
- Rezai-Rashti, G., i Solomon, P. (2008). Teacher Candidates' Racial Identity Formation and the Possibilities of Antiracism in Teacher Education. W: J. Zajda (ed.), *Comparative and Global Pedagogies. Equity, Access and Democracy in Education*, Dordrecht.
- Skelly, J. A. (2010). The Global “Imagined Community” – International Education and Global Civil Society, *International Educator*, 19(6).

Smith, C. (2010). Education for Sustainability and the Role of Future-Focus Pedagogy. W: J. Zajda (ed.), *Global Pedagogies. Schooling for the Future*. Dordrecht.

Soudien, C. (2005). Inside But Below: The Puzzle of Education in the Global Order. W: J. Zajda (ed.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*. Dordrecht.

*Teaching about Controversial or Difficult Issues*, Teachable Moment Classroom Lessons, Morningside Center for Teaching Social Responsibility, <http://www.morningsidecenter.org/teachable-moment/lessons/teaching-about-controversial-or-difficult-issues>

Wells, R. (2008). The Global and the Multicultural: Opportunities, Challenges, and Suggestions for Teacher Education. *Multicultural Perspectives*. 10(3).

Williams, Ch. (2008). Globalising the Universal: Equity, Policy and Planning. W: J. Zajda (ed.), *Comparative and Global Pedagogies. Equity, Access and Democracy in Education*. Dordrecht.

Wulf, Ch., (2013). Human Development in a Globalized World. Education towards Peace, Cultural Diversity and Sustainable Development, *Revista Española de Pedagogía*, (254).

## **Prorozwojowość i proaktywność jako ważne kategorie edukacyjne w globalizującym się społeczeństwie**

### **Wstęp**

Humanistyczny dyskurs nad jakością edukacji powinien uwzględniać kontekst społeczno-kulturowych przemian w globalizującym się świecie. Jak bowiem łatwo zauważyć, rodzi się również pytanie o usytuowanie edukacji w relacji do kultury jako przestrzeni jej transmisji i transformacji. Trzeba wszakże pamiętać, iż niewątpliwie wyłania się nowe spojrzenie na jakość współczesnej konfiguracji społecznej, sprzyjające nakierowaniu narracji na wzajemne zależności między globalnością a indywidualnymi dyspozycjami jednostek. Na poziomie jednostkowych decyzji przejście do „ponowoczesności”, czy też doświadczanie „późnej nowoczesności”, oznacza, że można i należy jedynie żyć zmianą, gdzie każdy, jak akcentuje I. Illich, „musi stać się wzorem dla epoki, jaką pragniemy stworzyć” (Kwieciński, 2000, s. 269), a „przeżywanie ambiwalencji jest dożywotnim «wyrokiem», czy nawet przekleństwem współczesnego człowieka” (Kwieciński, 1997, s. 16). Ponieważ pluralizm kulturowy jest faktem, winien być uwzględniany w ramach rozważań wokół kategorii „polityki życia”, stanowiąc tym samym wyzwanie i szansę na refleksyjne i odpowiedzialne wykorzystanie wielości możliwości charakterystycznej dla globalizującego się społeczeństwa. W ujęciu A. Giddensa (2010) „polityka życia” jest polityką stylu życia i dotyczy „kwestii wynikających z procesów samorealizacji w warunkach posttradycyjnych, gdzie oddziaływania globalne głęboko ingerują w refleksyjny projekt tożsamości, zaś procesy samorealizacji jednostek oddziałują na przebieg zdarzeń w skali globalnej (...). Jednostka musi tak godzić na rozmaite sposoby zapośred-

niczone informacje ze sprawami lokalnymi, by połączyć w spójną w miarę całość swoje projekty na przyszłość i przeszłe doświadczenia” (s. 285–286), pod warunkiem, że jest zdolna rozwinąć wewnętrzną autentyczność, „dzięki której obszar życia staje się całością na tle zmiennych wydarzeń społecznych” (s. 286–287). W omawianym kontekście ważne przesłanie zawiera stwierdzenie Z. Kwiecińskiego (2000), iż „współczesność nieustannego kryzysu wymaga typu człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka pełnomocnego – o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiającego krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad. Ukształtowanie człowieka na miarę złożonych wyzwań współczesności właśnie od edukacji zależy” (s. 84–85).

Najbardziej znamienym rysem czasów „permanentnej zmiany” jest wykształcenie u jednostki umiejętności przetwarzania, rekonstrukcji oraz wykorzystywania wiedzy, służącej aktywnemu radzeniu sobie z rzeczywistością. W tym sensie edukacja rozumiana jako „ogół wpływów na jednostki (...) sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu (...) stały się zdolne do aktywnej samo-realizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA w toku spełniania «zadań ponadosobistych», poprzez utrzymywanie ciągłości własnego JA w toku spełniania «zadań dalekich»” (Kwieciński, 1995, s. 13–14) jest problematyką lokującą się wśród najważniejszych. Istotne zatem wydaje się zaakcentowanie, iż jednym z bardzo ważnych czynników wpływających na kondycję współczesnego człowieka jest szeroko pojęta edukacja, której celem będzie ukształtowanie wśród dzieci i młodzieży orientacji prorozwojowej i proaktywnej<sup>1</sup>.

Współczesne studia nad jakością edukacji powinny uwzględniać jej szeroko pojęty wpływ na jednostki, sprzyjający rozwojowi nastawień prorozwojowych i proaktywnych. Ważność psychologicznej zmiennej, jaką jest

1 Autorka podjęta w artykule narrację na temat proaktywności podmiotu poruszała w pracy zatytułowanej *Młdzież akademicka a kariera zawodowa* (Kraków 2013), lokując rozważania na tle procesów zmiany w świecie karier oraz badań nad młodzieżą akademicką w świecie „bezgranicznych” karier. W omawianej pracy główną osią narracji uczyniła proaktywność młodzieży w karierze. Ponadto problematykę szeroko pojętego globalnego wymiaru edukacji autorka wielokontekstowo omówiła w monografii: *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata* (Poznań 2006). Rozważania na temat konstruktów orientacji prorozwojowej stanowią wycinek problematyki podjętej w pracy: *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne* (Poznań 2001).

inicjatywa (komponenta wyróżniająca działania prorozwojowe i proaktywne), rozumiana jako zdolność do inicjowania działania oraz gromadzenia zasobów<sup>2</sup> i wsparcia dla procesu zmiany, której istota nie zawęży się do zapoczątkowania zamian, ale rozciąga się na cechę zaangażowania w proces osiągnięcia celu, jakim jest doprowadzenie zmiany do końca (Bańka, 2005, s. 8–9), wydaje się w rozważaniach na temat edukacji nazbyt istotna, aby mogła zostać pominięta. Siła wpływu na aktualną sytuację, czy też na otoczenie społeczne, ma charakter zindywidualizowany i zależy od skłonności podmiotu do podejmowania aktywnych działań, które pośrednio te zmiany w środowisku wywołują. Myślenie to jest bliższe promowaniu autonomicznej podmiotowości sprawczej aniżeli adaptacji do istniejących warunków (Bańka, 2005, s. 9). Wyjściu na drogę podmiotowej aktywności sprzyja oddziaływanie edukacyjne zwrócone ku otwartości na nowe możliwości i sytuacje, a nie bezkrytyczne zakotwiczenie w tradycyjnych homogenicznych założeniach i zasadach. Słuszne wydaje się przeto stwierdzenie, iż to właśnie jednostki, dla których charakterystyczna jest orientacja prorozwojowa i orientacja proaktywna, będą zdolne do aktywnego współuczestnictwa i współdziałania w rzeczywistości permanentnej zmiany i wielości możliwości.

### **Prorozwojowość jako nastawienie na aktywne uczestnictwo w procesach zmiany**

Istotę działań prorozwojowych, w ogólnym ujęciu, stanowi nastawienie jednostki na realizację pewnej wizji stanu idealnego. T. Zysk, powołując się na J. Reykowskiego i J. Kozielskiego, podkreślił, że najbardziej kluczową i charakterystyczną właściwością ludzkiego umysłu jest zdolność do formułowania wizji przyszłych stanów rzeczy. Podmiot jest przekonany o doskonałości owego stanu (w porównaniu z aktualnym stanem rzeczy) i podejmuje działania zmierzające do jego realizacji na drodze przekształcania i podporządkowania rzeczywistości (Zysk, 1990, s. 199). Do właściwości psychologicznych warunkujących nastawienia i zachowania prorozwojowe T. Zysk zaliczył: motywację wewnętrzną, nastawienie na przyszłość oraz aktywne radzenie sobie z rzeczywistością (Zysk, 1990, s. 200).

2 A. Bańka, odnosząc się do istoty pojęcia inicjatywy, stwierdza, iż oznacza ona obranie przez jednostkę odpowiedzialności za gromadzenie niezbędnych zasobów, przy czym winna ona uwzględniać możliwości tkwiące w podmiocie i zastane w świecie. Zob. A. Bańka (2005). *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Poznań – Warszawa, s. 8–9.

Motywacja wewnętrzna (określana jako „wzrost”, „dążenie do...”) jest wyznaczana przez wizję stanu idealnego i najczęściej charakteryzowana jako aspiracja do zaangażowania się jednostki w jakieś działanie, ponieważ sprawia ono podmiotowi przyjemność bądź wzbudza jego zainteresowanie. Zachowania, u podstaw których leży motywacja wewnętrzna, pojawiają się i są utrzymywane nawet mimo braku doraźnych czy widocznych wzmocnień. Motywacja powiązana jest z ujawnianiem i zaspokajaniem potrzeb. Zachowaniami motywowanymi wewnątrznie, za E. L. Deci i R. M. Ryan, określa się „te wszystkie zachowania, u podstaw których leży potrzeba kompetencji oraz samodeterminacji” (Zysk, 1990, s. 200). Potrzeba kompetencji łączy się z potrzebą rywalizacji, z ciekawością poznawczą, z tendencją do przejawiania perfekcjonizmu w działaniu, a także z poczuciem satysfakcjonującego przeżywania własnej osoby w kontekście podejmowanych aktywności. Samodeterminacja bywa utożsamiana z poczuciem sprawstwa i sprzyja kształtowaniu się u jednostki poczucia odpowiedzialności za podjęte działania. Podmiot nie koncentruje się na „losie”, lecz na samodzielnym kreowaniu swojej przyszłości, czyli na „wyborze” (Sarapata, 1993, s. 24).

Nastawienie na przyszłość to druga obok motywacji wewnętrznej istotna właściwość psychologiczna warunkująca zachowania prorozwojowe. Przyjmuje się, iż nastawienie na przyszłość (nazywane przez K. Obuchowskiego orientacją temporalną na przyszłość czy też orientacją na przyszłość), przy założeniu poprawnie sformułowanego stanu idealnego, ukierunkowuje jednostkę na aktywność, co sprzyja działaniom rozwojowym, twórczym. W. Łukaszewski zwraca uwagę na fakt, że aby orientacja na przyszłość stanowiła ważny element działań prorozwojowych podmiotu, wizja stanu idealnego musi posiadać cechy realistyczne i instrumentalne (Zysk, 1990, s. 201–202). J. Koziński wskazuje na transgresyjną naturę umysłu człowieka, na „tendencję do wychodzenia «poza to, czym jest i co posiada»” (Zysk, 1990, s. 201–199). Wiąże się ona z tym, co A. Inkeles określa „mentalnością planistyczną” (Zysk, 1990, s. 201–201). Planowanie – jak podkreśla A. Sarapata (1993) – charakteryzuje ludzi aktywnych, kierujących własnym losem, rozważnych, przewidujących, realizujących przyjęte cele i zadania.

Aktywne radzenie sobie z rzeczywistością przejawia się w aktywnym (rozumianym jako dokonywanie zmian w otoczeniu społecznym i oddziaływanie na rzeczywistość) przekształcaniu stanu aktualnego zmierzającego do realizacji wizji stanów idealnych. R. Diaz-Guerri podkreśla, iż aktywne radzenie sobie z rzeczywistością „nie tylko ma miejsce w sytuacjach, gdy jednostka ponosi odpowiedzialność za to, co robi i co się wokół niej dzieje, ale i wtedy, gdy odpowiedzialność za to, co się aktualnie dzieje, przypisywana jest komuś

innemu. Istotą aktywnego zmagania się jest także radzenie sobie ze skutkami czyichś działań, nie tylko własnych” (Diaz-Guerri, podają za: Zysk, 1990, s. 203) Podmiot w sposób czynny radzi sobie z otaczającą rzeczywistością, jest przekonany o możliwości wpływania na zmianę sytuacji, ma ogromne poczucie sprawstwa. Jednostkę aktywną cechuje także potrzeba osiągnięć, która przejawia się w „stałym dążeniu do osiągnięcia najlepszych wyników w warunkach współzawodnictwa, (...) stała skłonność do obiektywnej analizy i oceny własnych działań” (Sarapata, 1993, s. 24).

Uwzględniając powyższe założenia, T. Zysk podjął próbę scharakteryzowania umysłowości prorozwojowej. Jednostkę prorozwojową charakteryzuje: giętkość poznawcza (rozumiana jako otwartość na nowe doświadczenia i zdolność do ich asymilacji), ciekawość poznawcza (rozumiana jako wysoki poziom aspiracji dotyczący pozyskiwania wiedzy, wynikający z wysokiej oceny jej użyteczności oraz przejawiający się w chęci jej ciągłego zdobywania), nastawienie na przyszłość (opisywane jako poczucie czasu i zdolność do planowania), poczucie sprawstwa (rozumiane jako poczucie możliwości wpływania na otaczającą rzeczywistość, na bieg zdarzeń), ufność wobec innych i świata (przejawia się w przekonaniu, że świat społeczny jest przyjazny, można mu „zaufać”; jest to ogólne przekonanie, że można polegać na innych ludziach) oraz poczucie godności i wzajemnego szacunku (przejawem jest przekonanie o własnej wartości oraz szacunek dla partnerów życia społecznego) (Zysk, 1990, s. 196–199). Jak podkreśla autor, opisany syndrom „umysłowości prorozwojowej” będący „zarazem promotorem i efektem zmian rozwojowych” (s. 199) ma charakter ponadczasowy.

### **Proaktywność jako podejmowanie działań zmierzających do zmiany**

Zachowania proaktywne, jako celowe działania podmiotu, były przedmiotem zainteresowania Z. Kinga, R. A. Noego i C. Orpena. Badania pozwoliły na wyróżnienie dwóch grup komponentów proaktywności, które można określić jako: komponenty kognitywne i komponenty behawiorystyczne (De Vos, De Clippeler, Dewilde, 2009, s. 763). Głównym wyróżnikiem proaktywności jest podejmowanie inicjatywy zmiany środowiska, a to oznacza, że jednostka „ma zdolność do kształtowania środowiska w stopniu przewyższającym zdolność kształtowania zachowań przez środowisko” (Bańka, 2005, s. 8). Edukacyjny wymiar kształtowania orientacji proaktywnej, jak podkreśla A. Bańka, może raczej stanowić o istocie kreowania zmian aniżeli tylko ich antycypowania, tworzenia przyszłości aniżeli tylko jej przewidywania. „Jednostka proaktywna nie ma nikogo, kto jej dostosuje do potrzeb środowiska życia,

tylko sama aktywnie i podmiotowo, to jest agenturalnie, podejmie działania sprawcze” (Bańka, 2005, s. 8). Proaktywna osobowość łączy się z proaktywnym zachowaniem poprzez zakres samoskuteczności w roli (Parker, Turner, Williams, 2006, s. 636). Agenturalnie podejmowane i manifestowane w rzeczywistości społecznej działania sprawcze – jak podkreślają T. S. Bateman i J. M. Crant – mogą mieć swoje źródło w proaktywności jako trwałej cesze osobowości, ale mogą być również efektem „proaktywności jako postawy zaangażowania wynikającej z warunków życia, okoliczności i innych potrzeb stwarzanych przez środowisko” (Bańka, 2005, s. 11). Tak zdefiniowany konstrukc proaktywności, jak podkreśla J. M. Crant, obejmuje zarówno zmienne osobowościowe, jak i kontekstualne.

Do ważnych zadań edukacji zaliczyć zatem można skoncentrowanie na konstrukcjach proaktywności, do których A. Bańka zalicza: zaangażowanie podmiotu w podejmowanie inicjatyw (personalnych) (Parker, Turner, Williams, 2006, s. 636), definiowanie przez podmiot jego ról wobec przejawiania samoskuteczności w rolach oraz odpowiedzialne zaangażowanie. W tym kontekście inicjatywa personalna, jak ujmują to M. Frese, jest „miarą wzoru zachowań ludzi, w ramach którego jednostki podejmują aktywne, samoinicjujące podejścia (do zobowiązań i pełnionych ról), wykraczające poza wymagania formalne obowiązków, przydzielonych zadań i zobowiązań” (Bańka, 2005, s. 13). Poczucie „samoskuteczności szerokości ról” określa, jak podkreśla S. K. Parker, zdolność podmiotu do wykonywania szerszego zakresu zadań, niż nakładają to przypisane formalnie wymagania ról” (Bańka, 2005, s. 14). Samoskuteczność ról, nazywana też oceną potencjału własnego jednostki, jest – jak podkreślają między innymi M. E. Gist i T. R. Mitchell – fundamentalną zmienną motywacji podmiotu, który odwołując się do potencjału sprawczego w nim tkwiącego, ma tendencję do bardziej efektywnego wykonywania zadania, skuteczniejszego radzenia sobie ze zmianami, stawiania bardziej złożonych celów czy stosowania efektywnych strategii zadaniowych. Uogólniona samoskuteczność jest kompetencją odnoszącą się do potencjału jednostki zwróconej na proaktywne wykonanie zadań i przyczynia się do zwiększania poczucia podmiotowej kontroli sprawczej (Parker, Turner i Williams, 2006, s. 638).

Na sposób myślenia o proaktywności jako dyspozycji osobowościowej i proaktywności jako postawie zaangażowania wynikającej z warunków, potrzeb i okoliczności kontekstualnych w sposób znaczący wpłynęły poglądy T. Batemana i J. M. Cranta. Osoby proaktywne, zdaniem tych autorów, wyróżnia siedem wzajemnie powiązanych ze sobą cech: poszukiwanie możliwości zmiany, ustanawianie efektywnych i zorientowanych na zmianę celów,

antycypacja problemów i podejmowanie środków zaradczych, poszukiwanie sposobów osiągania celów, wejście na drogę czynu ze świadomością ryzyka i przejściem odpowiedzialności, wytrwałość w dążeniu do celu oraz osiąganie celu, legitymowanie się osiągnięciami i wdrażanie zmian oddziałujących na otoczenie (Bańka, 2005, s. 9–11).

Osobliwością osób poszukujących możliwości zmiany jest eksploracja środowiska dla wywołania zmiany czy osiągnięcia czegoś. Jednostki proaktywne wchodzi na drogę działania, a jak potrzeba – to i wykraczają poza zwykłe ograniczenia sytuacji, by wydobyć możliwe korzyści wynikające z jej przekształcenia. Definiowanie efektywnych i zorientowanych na zmianę celów to kolejna z cech konstytuujących proaktywność podmiotu. Do czynników motywujących zaliczyć należy: maksymalizację osiągnięć, wykorzystanie przynależnej odpowiedzialności, poszukiwanie zmian, które odmienią środowisko. W rezultacie osiągnięcia proaktywnie motywują podmiot i jego otoczenie społeczne do wkraczania na nowe ścieżki działań. Tym samym proaktywność zmienia ludzką percepcję i jest narzędziem służącym do przekraczania granic identyfikowanych z perspektywy podmiotu i otoczenia. Antycypacja problemów i podejmowanie środków zaradczych realizowane są na drodze analizy własnych osiągnięć podmiotu, poszukiwania zmian poza obrębem własnego działania, wykorzystywania informacyjnego sprzężenia zwrotnego, aktywnego uczestnictwa spotkaniowego i zadaniowego w wydarzeniach kreujących zmiany. Zainteresowanie „ustanawianiem nowej tradycji” to kolejna z właściwości psychologicznych osób proaktywnych. „Twórczy indywidualizm” to permanentne nastawienie na poszukiwanie sposobów osiągania zdefiniowanych celów. Oznacza to wejście podmiotu na drogę czynu, przy świadomości wzięcia na siebie odpowiedzialności i świadomości ryzyka, w miejsce poprzestawania na pomyśle. Jednostki proaktywne cechuje wytrwałość w dążeniu do realizacji celów, a to oznacza, że jeśli sytuacja tego wymaga, są skłonne zmienić swoje strategie działania. To dążenie do osiągnięcia celu, zamiast upartego trzymania się wypróbowanych sposobów jego osiągania, jest atrybutem wytrwałości jednostki proaktywnej. Ponadto osiągnięcie celu i wdrażanie zmian oraz powzięcie zobowiązania „oddziałują na otoczenie społeczne” (Bańka, 2005, s. 9–11).

## Uwagi końcowe

Prorozwojowość i proaktywność, jako kategorie edukacyjne ważne w globalizującym się świecie, zwrócone są ku zaakcentowaniu podmiotowego sprawstwa. W rzeczywistości „permanentnej zmiany” zakres poczucia spraw-



stwa, rozumianego jako przeświadczenie o możliwości wpływanie na bieg zdarzeń i zdolność do przekładania antycypowanych stanów rzeczy na szereg aktywnych działań zmierzających do ich realizacji (zob. Zysk, 1990, s. 196–204), nie powinien być ograniczony ani czasowo, ani przestrzennie. Rozwój musi być dokonywany „przez” i „dla” ludzi, jako że są oni jego inicjatorami i beneficjentami (Dasgupta, 2004, s. 131). Edukacyjne działania zwrócone ku rozwijaniu prorozwojowych i proaktywnych orientacji, o których wolno powiedzieć za A. Bańką, że stanowią orientacje zachowaniowe rozumiane jako skłanianie się ku określonym zachowaniom, będą się również łączyły z oceną możliwości sprawowania kontroli oraz elastycznym zorientowaniem na pełnione role. Prorozwojowość i proaktywność ukierunkowują zachowania jednostki zmierzające do realizacji preferowanych przez nią celów. Można uznać, iż pragnienia i dążenia jednostkowe wynikające z własnych preferencji będą stanowiły podstawę podmiotowych działań, a to oznacza, iż związek pomiędzy orientacjami prorozwojowymi i proaktywnymi a zachowaniami nie jest odległy. Podmiot wybierający z „wielości możliwości”, zwrócony ku poszukiwaniu sposobności do zmiany, zorientowany na osiągnięcie celu jest nastawiony na przyszłość i w sposób bezpośredni wpływa na jej planowanie i konstruowanie, nadając tym samym owej „wielości możliwości” sens. W konsekwencji oznacza to konieczność podjęcia działań edukacyjnych „od dołu”, koncentrację na implementacji prorozwojowego nastawienia na uczestnictwo w procesach zmiany oraz kształtowanie i monitorowanie proaktywności jednostki. Przyjąć należy, iż zaangażowanie podmiotu w zachowania prorozwojowe i proaktywne sprzyjać będzie podjęciu przez jednostkę kontroli sprawczej, gotowości do eksploracji wewnętrznej i zewnętrznej oraz powzięciu zobowiązania i odpowiedzialności za sprawstwo wynikające z własnych preferencji (zob. Czerepaniak-Walczak, 1994). Odkrywanie sensu „wielości możliwości” to wejście na drogę proaktywności i prorozwojowości – zdolności podmiotu do inicjowania zmian środowiska. Z edukacyjnego punktu widzenia efektem rozwojowym jest więc bycie podmiotem sprawczym, przy uwzględnieniu strumienia zmian otaczającej i wciąż na nowo konstruowanej rzeczywistości społeczno-kulturowej.

## Bibliografia

- Bańka, A. (2005). *Proaktywność a tryby samoregulacji*. Poznań – Warszawa: Studio PRINT-B, Instytut Rozwoju Kariery.
- Cybal-Michalska, A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Cybal-Michalska, A. (2001). *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*. Poznań: Wyd. Wolumin.

Cybal-Michalska, A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Czerepaniak-Walczak, M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wyd. Naukowe US.

Dasgupta, S. (2004). Globalization, Altruism and Sociology of Humanity. W: S. Dasgupta (ed.), *The Changing Face of Globalization*. New Delhi – California: Thousand Oaks, Sage Publications.

De Vos, A., De Clippeleer, I., Dewilde, T. (2009). Proactive career behaviours and career success during the early career. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 761–777.

Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Jankowski, D. (2003). Edukacja formalna a autoedukacja. W: I. Wojnar (red.), *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*. Warszawa: Elipsa.

Kwieciński, Z. (2000). *Tropy, ślady, próby*. Poznań – Olsztyn: Edytor.

Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Edytor.

Kwieciński, Z. (1997). Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzemieniem? W: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Łukaszewicz, R. (1989). Ku edukacji ekologicznej: Doświadczenie siebie jako części świata. W: B. Suchodolski (red.), *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*. Warszawa: PAN.

Łukaszewski, W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza.

Parker, S. K, Turner, N., Williams, H. M. (2006). Modeling the Antecedents of Proactive Behaviour at Work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636–652.

Sarapata, A. (1993). *Nowoczesność Polaków*. Warszawa: Instytut Kultury.

Zysk, T. (1990). Orientacja prorozwojowa. W: J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności*. Poznań: Wyd. „Nakom”.

## Nauczyciele i szkoła wobec zaburzeń odżywiania

Wśród głównych zaburzeń odżywiania wymienia się anoreksję oraz bulimię. Anoreksja, według definicji WHO (klasyfikacja zaburzeń umysłowych), objawia się znaczącą utratą wagi ciała, świadomie osiągniętą przez jednostkę. Osoba o wskaźniku BMI w przedziale 15–17 diagnozowana jako cierpiąca na umiarkowaną anoreksję, natomiast wartość BMI poniżej 15 z towarzyszącą szybką utratą masy ciała (> 1 kg tygodniowo) wskazuje na ostrą anoreksję (Webb, Lacey i Morgan, 2012, s. 187). Charakterystyczne są tu zaburzenia postrzegania własnego ciała jako otyłego, podczas gdy w rzeczywistości jest ono ekstremalnie wychudzone. Symptomy anoreksji obejmują: restrykcyjną dietę, nadmierne, wyczerpujące ćwiczenia fizyczne, mające na celu redukcję masy ciała, zmuszanie się do wymiotów, głodówek czy praktyk przeczyszczających, a także wspomaganie się farmakologiczne lekami odwadniającymi, przeczyszczającymi czy ograniczającymi łaknienie (WHO, 2010, ICD-10).

Z kolei bulimia jest zaburzeniem charakteryzującym się naprzemiennymi, powtarzającymi się epizodami objadania się i następującymi po nich wymuszonymi wymiotami lub przeczyszczeniami, mającymi na celu pozbycie się zjedzonych pokarmów. Głównym celem jest tu, podobnie jak w anoreksji, kontrolowanie wagi ciała i osiągnięcie szczupłej sylwetki (WHO, 2010, ICD-10).

Nikt nie zaprzeczy, że zaburzenia odżywiania wśród dzieci i młodzieży stanowią istotny problem społeczny i pedagogiczny. Nie można traktować ich wyłącznie w kategoriach jednostek chorobowych, w oderwaniu od uwarunkowań społecznych i kulturowych. Trzeba natomiast podkreślić, że przyczyny występowania tych zaburzeń są skomplikowane i niekiedy wewnętrznie sprzeczne.

Istnieje szereg koncepcji wyjaśniania zaburzeń odżywiania. Część z nich postrzega je jako indywidualne zaburzenie psychiczne, związane z zaburzeniami samokontroli jednostki. Niektóre koncepcje upatrują genezy zaburzeń w doświadczeniach przemocy seksualnej – utożsamiane są wówczas z indywidualnymi sposobami radzenia sobie z traumą i doświadczoną przemocą. Jeszcze inne wiążą zaburzenia z kryzysem tożsamości towarzyszącym okresowi dojrzewania i związaną z nim niską samooceną, nieśmiałością, niepewnością. W końcu szereg koncepcji łączy zaburzenia odżywiania z dysfunkcjonalnością rodziny, między innymi z zaburzonymi relacjami pomiędzy dziećmi a rodzicami, brakiem realizacji potrzeb dziecka, niewłaściwą komunikacją. Jestem jednak przekonana, że ważną rolę w powstawaniu tych zaburzeń odgrywają czynniki społeczne i kulturowe.

W powyższych koncepcjach można wyodrębnić względnie stałe cechy lub przynajmniej alternatywne zestawy tychże, układające się w logiczny schemat zaburzeń odżywiania u młodych ludzi, co pozwala na wyznaczenie mapy obszarów działań możliwych do podjęcia przez nauczycieli i wychowawców.

Istotną rolę w powstawaniu zaburzeń odżywiania odgrywają teksty kultury popularnej. Dostarczają one codziennie tysiące „dowodów” na to, iż warunkiem odniesienia sukcesu w niemal każdej dziedzinie jest posiadanie atrakcyjnego ciała. W mass mediach istnieje przy tym tendencja do stawiania znaku równości między ciałem szczupłym i atrakcyjnym. Nie ulega wątpliwości, że uzyskanie i utrzymanie szczupłego ciała staje się jednym z podstawowych obowiązków współczesnej dziewczyny/kobiety, ale i w coraz większym stopniu chłopca/mężczyzny. (Szereg badań wskazuje, że około 80% młodych mężczyzn przyznaje się do odczuwania braku satysfakcji z własnego ciała). Większość dzieci urodzonych w ostatnich dekadach jest od najmłodszych lat socjalizowana w dyskursie diety. Dojrzewanie płciowe związane z przyrostem tkanki tłuszczowej w społeczeństwie kultywującym szczupłą sylwetkę wywołuje negatywne skojarzenia. Stąd powszechnie występuje zjawisko represjonowania rozwijającego się ciała, co prowadzi wielokrotnie do osobistych tragedii wpadających w anoreksję lub bulimię nastolatków.

Zajmująca się terapią dziewcząt Mary Pipher, pisała: „troska o linię, strach przed odrzuceniem i potrzeba doskonałości w przeważającej mierze wypływają z ogólnych oczekiwań społecznych wobec kobiet, a tylko w nielicznych przypadkach z ich «cech patologicznych»” (Pipher, 1998, s. 39). Pomimo upływu niemal dwóch dekad te słowa pozostają aktualne, a opisane przez badaczkę tendencje są wzmacniane przez oddziaływanie Internetu, poprzez setki stron – blogów, portali społecznościowych, forów, czatów – poświęconych ruchowi Pro-ana, którego uczestniczki tworzą swoistą wirtualną

społeczność traktującą anoreksję jako styl życia. Postrzega się tu anoreksję nie jako chorobę, którą można opisywać w kategoriach medycznych, lecz jako świadomy wybór, a niekiedy wręcz swego rodzaju polityczną decyzję, mającą na celu zmaganie się bądź zaprzeczenie dominującej konstrukcji kobiecości (por. Gromkowska, 2002).

Bliźniaczym w odniesieniu do anoreksji zaburzeniem odżywiania jest bulimia. U jej podłoża leżą: zespół zaburzeń emocjonalnych związanych z samooceną, depresją, stanami lękowymi, labilność emocjonalna, a także doświadczenia wykorzystania seksualnego. Istotnym czynnikiem sprzyjającym wystąpieniu bulimii, podobnie jak w przypadku anoreksji, jest kulturowy ideał ciała kobiecego, zachęcający do odchudzania się, przejścia na dietę, która w przypadku niepowodzenia może przerodzić się w naprzemienne napady obżarstwa i głodowania. W jednej z dominujących koncepcji wyjaśniających bulimię nacisk kładzie się na leżące u jej podstaw trudności w radzeniu sobie z emocjami negatywnymi. Mamy więc tu do czynienia z emocjonalnym objadaniem się jako sposobem na zapełnienie (w dosłowny sposób) psychicznego poczucia pustki (Fairburn, 2008). To emocjonalne traktowanie jedzenia oraz pozbywania się go wpisuje się w szerszy problem labilności emocjonalnej pacjentki (*mood intolerance*, perfekcjonizm, niska samoocena, problemy w relacjach) (Fairburn i in., 2009, s. 311).

Warto zwrócić uwagę na działalność internetowej społeczności Pro-MIA, której członkowie (głównie dziewczęta) uważają, że bulimia nie jest jednostką chorobową, lecz świadomie wybranym stylem życia. Dziewczęta należące do ruchu Pro-mia, poza typowymi kompulsywnymi napadami głodu i związanym z nimi niekontrolowanym objadaniem się, organizują sobie planowane i dokładnie zaaranżowane „uczty” (na wzór przyjęć), po których prowokują wymioty. Ich znakiem rozpoznawczym w realu są fioletowe bransoletki<sup>1</sup>.

Jednym z najbardziej zaskakujących faktów jest to, że w kulturze promującej ideał szczupłej sylwetki otyłość przybiera rozmiary epidemii. Na stronie World Health Organization można przeczytać, że 20% procent dzieci i 15% nastolatków w krajach europejskich ma znaczącą nadwagę (World Health Organization, 2002). Z kolei dane amerykańskie z 2012 roku wskazują, że ponad 20% młodzieży w przedziale wiekowym 12–19 lat jest

1 Przykłady stron promujących bulimiczny styl życia: Pro-mia [blog internetowy] [dostęp: 05.09.2015], <http://pro-mia.blog.pl/>; No-eat [blog internetowy] [dostęp: 05.09.2015], <http://no-eat.pinger.pl/m/2678142>; Pro Mia [blog internetowy] [dostęp: 05.09.2015], <http://realdream45.blogspot.com/2012/11/pro-mia.html>; Rzyganie jest glamour69 [blog internetowy] [dostęp: 05.09.2015], <http://www.photoblog.pl/rzyganie-jestglamour69/167696950/forum-pro-ana-pro-mia.html>.

otyłych. Problem ten dotyczy w większym stopniu dziewcząt niż chłopców (National Center for Health Statistics, 2014). Trzeba też zauważyć, że wzrost odsetka osób otyłych nie jest przejawem okresowej tendencji, ale ma charakter długofalowy (Ogden CL, Flegal KM, Carrol MD, 2002).

Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy wymienia się czynniki o charakterze genetycznym i hormonalnym, jednak główny nacisk kładziony jest na czynniki społeczno-kulturowe (Wąsowski, Walicka i Marcinowska-Suchowierska, 2013, s. 301–306). Te ostatnie są związane ze zmianą wzorów żywienia. Nawyki żywieniowe dzieci są w dużej mierze kształtowane przez rodzinę, ale również przez grupę rówieśniczą i przekazy medialne (reklamy).

W świadomości społecznej funkcjonują zdroworozsądkowe, niekiedy sprzeczne ze sobą, interpretacje zaburzeń odżywiania. Najczęściej postrzega się je w kontekście „problemu jednostki”, w dwojakim znaczeniu. Po pierwsze, przeświadczenie takie wynika z przekonania, że posiadająca zaburzenia jednostka ma problem z samą sobą. Zakłada się, że obsesyjne odchudzanie się lub zajadanie stanowi tego skutek. Anoreksja, bulimia i otyłość stanowią z tej perspektywy wręcz wyraz zaburzeń psychicznych. Po drugie, wiąże się to z faktem, iż cierpiąca na zaburzenia odżywiania jednostka stanowi problem dla społeczeństwa, a przede wszystkim dla najbliższych – szczególnie zaś dla rodziny i rodziców oraz szkoły i nauczycieli. Ci ostatni przy tym bardzo często uważają, że anoreksja, bulimia czy otyłość stanowią wyłącznie problem rodzinny, który rodzina powinna we własnym zakresie rozwiązać. Nie ulega jednak wątpliwości, że takie podejście jedynie pogłębia problem, a jednocześnie powoduje samowykluczanie się nauczycieli z procesu wychowania.

Efektywne uczestnictwo nauczycieli w walce z zaburzeniami odżywiania związane jest ze spełnieniem trzech warunków. Po pierwsze, muszą uznać, że jedną z ich podstawowych powinności dotyczących wypełniania roli nauczyciela jest udział w rozwiązywaniu problemów psychicznych i społecznych uczniów. Tylko pozornie bowiem wydaje się to oczywiste. Nie ulega bowiem wątpliwości, że dominująca obecnie ideologia neoliberalna podważa tradycyjne podejście do zawodu nauczyciela i jego wychowawczą misję. Istotą neoliberalnego podejścia jest absolutyzowanie w procesie edukacji szkolnej wyników standaryzowanych testów. Odwołując się do rozważań Zbyszko Melosika, można stwierdzić, że „konsekwencją tego jest zmiana aspiracji i ambicji uczniów, nauczycieli i władz szkolnych na różnym poziomie – z kształtowania/kształcenia mądrych i krytycznych uczniów na rzecz przygotowania «rozwiązywaczy» testów. I w tym wypadku władza ministerialna wyznacza kryteria i standardy, dokonując nieskończonej liczby klasyfikacji i wartościujących porównań” (Me-

losik, 2013, s. 396). Powszechnie wykorzystywanie standaryzowanych testów prowadzi do rezygnacji przez nauczycieli z metod nauczania zorientowanych na rozwój ucznia i zastępowania ich metodami zorientowanymi na przekazywanie formalnej wiedzy i kompetencji w zakresie rozwiązywania testów. W konsekwencji z czasem nauczyciel traci własne kompetencje pedagogiczne i nauczycielskie, które nabył w trakcie swojej własnej edukacji, bowiem nie są mu one potrzebne (Melosik, 2013, s. 289). Traci on też szacunek dla samego siebie, jako że „standaryzowane testy stanowią afront w stosunku do profesjonalizmu nauczyciela; implikują bowiem, że nie możemy mu ufać” w zakresie oceny uczniów, skoro zastępowany jest w tym zakresie przez zewnętrznych ekspertów opracowujących testy (Melosik, 2013, s. 81). Odpowiedzialność szkolna nauczyciela wzrasta, bowiem to jego wini się za złe wyniki, jakie jego uczniowie osiągają w testach, jednakże jego autorytet maleje (bowiem – poza przygotowaniem do rozwiązywania testów – pozostawia mu się niewiele innej przestrzeni edukacyjnego oddziaływania) (Shohany, 2001, s. 107). Funkcja wychowawcza nauczyciela w coraz większym stopniu zanika – staje się podporządkowana funkcji kształcącej, zredukowanej do przygotowywania uczniów do rozwiązywania testów.

Powyższy kontekst uświadamia, że u podstaw włączenia nauczycieli w działania na rzecz rozwiązywania problemów uczniów cierpiących na zaburzenia odżywiania powinno leżeć odrodzenie tradycyjnej misji nauczyciela, co w konfrontacji z neoliberalną rzeczywistością nie jest takie proste. Wspomaganie uczniów z tymi zaburzeniami tak czy inaczej bowiem stanowić będzie przede wszystkim komponent osobistej samorealizacji nauczyciela. W ramach neoliberalnej logiki zainteresowanie tym aspektem funkcjonowania ucznia jest tylko o tyle uzasadnione, że zaburzenia te mogą negatywnie wpływać na jego osiągnięcia w nauce, a w szczególności na wyniki testów.

Jeżeli jednak założymy, że część nauczycieli zachowała świadomość swojej wychowawczej misji, to można rozważyć drugi warunek ich efektywnego udziału we wspomaganie uczniów cierpiących na zaburzenia odżywiania. Ten warunek to posiadanie przez nauczyciela wiedzy na temat tych zaburzeń oraz podstawowych kompetencji w zakresie ich diagnozowania. Kluczowa jest tu także jego świadomość, że problemy te sytuować należy zarówno w kontekście medycznym, jak i psychologicznym oraz społecznym. Mowa tu o wiedzy na temat objawów anoreksji, bulimii oraz otyłości, jak również o przyczynach ich występowania. Ważna jest również świadomość czynników ryzyka w rozwoju tych zaburzeń, w tym biologicznych (uwarunkowania genetyczne), rodzinnych (wzory relacji między rodzicami i dziećmi oraz dominujące w rodzinie style odżywiania) oraz kulturowych (ideał szczupłego ciała w kulturze popularnej).

Konieczne jest także rozwijanie wśród nauczycieli szeregu kompetencji, które przeciwdziałać mogłyby występowaniu zaburzeń odżywiania. Pierwszą z nich jest umiejętność kształtowania wysokiego poczucia własnej wartości uczniów (Yager, 2007, s. 32). Niskie poczucie własnej wartości, zdaniem wielu autorów, jest jednym z podstawowych czynników powstawania zaburzeń odżywiania. Szczególne znaczenie mają tutaj kompleksy dotyczące własnego ciała, będące jedną z najważniejszych przyczyn anoreksji. Jak zauważa Josep Toro Trallero i wsp., „niskie poczucie własnej wartości stanowi główny czynnik ryzyka w genezie tego typu [prowadzących do anoreksji] zachowań dotyczących sfery odżywiania się” (2005, s. 64; por. również Mas i in., 2011, s. 219). Można więc powiedzieć, że wysokie poczucie własnej wartości młodych ludzi tworzy więc najbardziej ogólne pozytywne ramy prewencyjne w przypadku zaburzeń odżywiania. Jak można przeczytać w książce *Eating Disorders: Best Practices in Prevention and Intervention* (2006), „dzieci z wysokim poczuciem własnej wartości w większym stopniu potrafią radzić sobie z drwinami, krytyką, stresem i niepokojem, a wszystko to może wiązać się z zaburzeniami odżywiania” (s. 6), przy czym rozwijanie tego poczucia „pomaga dzieciom dostrzegać i doceniać swoje silne strony, osiągnąć wyższy stopień samoakceptacji i w mniejszym stopniu odczuwać potrzebę bycia perfekcyjnym” (s. 6) (a trzeba też dodać, że „perfekcjonizm jest silnie związany z kwestiami postrzegania własnego ciała oraz zaburzeniami odżywiania”) (s. 6).

Innymi psychologicznymi czynnikami zapobiegającymi występowaniu zaburzeń odżywiania są: poczucie pewności siebie, zdolność do wyrażania własnych uczuć i optymizm. Te właśnie cechy, sprzyjające prawidłowemu rozwojowi młodego człowieka, w tym również rezygnacji przez niego z zachowań prowadzących do anoreksji, bulimii czy otyłości, powinny być wzmocniane u uczniów przez nauczycieli.

Szczególnie ważne jest, aby nauczyciele wzmocniali w uczniach akceptację dla własnego ciała. Brak jej prowadzi bowiem do podejmowania takich praktyk dotyczących sfery odżywiania się, które są destruktywne dla młodego człowieka, zarówno z perspektywy biomedycznej, jak i psychospołecznej, prowadząc często do obsesyjnego odchudzania się, a w konsekwencji do anoreksji. W praktyce okazuje się jednak, że często nauczyciele narzucają własne standardy oceny ciała uczniom, szczególnie dziewczętom. Niekiedy tym samym osobom jedni nauczyciele wmawiają, że są zbyt szczupłe, a inni – że ważą zbyt dużo (Piran, Levine i Steiner-Adair, 1999, s. 150). To może wywołać ogromne „tożsamościowe zamieszanie” wokół kwestii odżywiania się i prowadzić do jego zaburzeń.

Z kolei z perspektywy kulturowej ważne jest prowadzenie wśród nauczycieli alfabetyzacji medialnej, a więc kształcenie umiejętności odczytywania przekazów medialnych propagujących bądź to obsesyjne objadanie się, bądź radykalne restrykcje dotyczące odżywiania, a także promujących ideał ultraszczupłego ciała. Można w tym kontekście przywołać koncepcję brytyjskiego socjologa kultury Stuarta Halla (1993, s. 90–103), opierającą się na antynomii kodowania – dekodowania (ang. *encoding – decoding*). Badacz ten zakłada, że każdy tekst kulturowy (praktyka, idea czy tekst sformułowany na piśmie) zawiera w sobie „intencyjne” lub „preferowane” znaczenia, jednakże jego czytelnik nie musi dekodować ich w ramach oczekiwanej przez nadawcę interpretacyjnej struktury. Istnieją zdaniem Stuarta Halla trzy warianty interpretacji:

1. W ramach struktury kodu dominującego – zgodnie z intencjami tych, którzy kodują.
2. W ramach struktury kodu negocjacyjnego – odbiorca akceptuje niektóre dominujące znaczenia, jednak (dla realizacji swoich własnych celów) odrzuca lub odwraca inne znaczenia.
3. W ramach struktury kodu opozycyjnego – odbiorca całkowicie odrzuca preferowane przez nadawcę znaczenia i nadaje tekstowi znaczenia całkowicie przeciwne.

Dodatkowo przyjąć można za S. Hallem, że istnieją dwa typy podejść czytelnika: pierwszy zakłada czytanie świadome (odbiorca zdaje sobie sprawę ze swojego społecznego usytuowania i własnych sposobów postrzegania świata oraz celów czytania); drugi zakłada czytanie „niewinne” (bez żadnych świadomych odniesień do konkretnych ideologii). Tylko jeśli nauczyciel będzie działać w ramach kodu opozycyjnego, a jednocześnie świadomie czytać teksty kulturowe, nie stanie się elementem dominującego systemu narzucania znaczeń opartego na przekazach medialnych (np. reklamach), będących źródłem poczucia własnej nieadekwatności (np. przez porównanie swojego ciała z atrakcyjnymi ciałami modelek) bądź prowokujących kompulsywne jedzenie.

Zadaniem nauczyciela byłoby więc wspieranie w uczniach postawy opierania się kulturowej presji związanej z ideałem szczupłego ciała oraz – z drugiej strony – opierania się przekazom promującym spożywanie niezdrowych pokarmów typu fast food.

Możliwości wykorzystania przez nauczyciela interpretacyjnych kodów można zilustrować kilkoma przykładami. Jeśli jednym z elementów programu wyjazdu klasy szkolnej ze szkoły wiejskiej do wielkiego miasta jest posiłek w McDonald's, restauracji postrzeganej jako symbol kolorowego, zglobali-

zowanego świata, to bez wątpienia nauczyciel organizujący wycieczkę działa w ramach kodu dominującego. Buduje bowiem (czy utwierdza) w uczniach przekonanie, iż fast food jest atrakcyjną formą odżywiania się (Melosik, 2013). Potwierdza też w ten sposób preferowany przez nadawcę komunikatu, czyli sieć restauracji McDonald's, odbiór reklam, które przekonują, iż w świecie stworzonym przez tę korporację żyją ludzie szczęśliwi, optymistyczni i odnoszący sukcesy w życiu. Z kolei jeśli nauczyciel na lekcji skonfrontuje publicznie reklamę tej korporacji, stawiającą znak równości między fast foodem a właściwym odżywianiem się i szczęśliwym życiem, z danymi dotyczącymi wpływu spożywania hamburgerów na zdrowie i sylwetkę, to będzie działał w ramach kodu opozycyjnego. W tym drugim przypadku może wzbudzić wątpliwości co do celowości spożywania posiłków typu fast food.

Podobnie sytuacja będzie wyglądać w przypadku promowanego przez media ideału superszczupłego ciała. W tym kontekście działający w ramach kodu opozycyjnego nauczyciel ma prawo do krytycznej interpretacji takich reklam, które ten ideał upowszechniają. Może także przedstawiać uczniom konsekwencje obsesyjnego poddawania się diecie oraz specyfikę takich zaburzeń jak bulimia czy anoreksja. Z kolei wypowiedzi gloryfikujące posiadanie szczupłego ciała, a w szczególności te wyrażające przekonanie, że osoby szczupłe mają silną wolę i są zdolne do kontrolowania siebie samego i swojego życia, sytuują nauczyciela w roli przekąźnika kodu dominującego, eksponującego poprzez reklamy i trendy widoczne na pokazach mody wizerunek kobiety superszczupłej jako standardu urody.

Oczywiście nauczyciel próbujący przeciwstawić się przekazom medialnym znajduje się w bardzo trudnej sytuacji. Kolorowy świat telewizji i Internetu dostarcza atrakcyjnych wzorów bardzo niezdrowego, prowadzącego do zaburzeń odżywiania. Można w tym miejscu przywołać rozważania Zbyszko Melosika, który pisze, że w kulturze współczesnej mamy do czynienia z dwiema przeciwstawnymi względem siebie formami wiedzy dotyczącymi jedzenia: „sprzeczność (...) «jedz – nie jedz» zostaje wpisana w jednostki, przy czym jej najbardziej «czystą» postacią jest zjawisko bulimii, która wyraża z jednej strony pragnienie nieograniczonej konsumpcji (niekontrolowane pochłanianie żywności), a z drugiej strony – pragnienie kontroli nad swoim ciałem i jego pragnieniami (wymiotowanie i używanie środków przeczyszczających)” (Melosik, 1996, s. 155–156).

Ta sprzeczność, wpisana również w postrzeganie otyłości i niepohamowanego obżarstwa, doskonale jest widoczna w szeregu przekazów dotyczących jedzenia, również żywności typu fast food, która przyczynia się do otyłości. Wiele reklam prasowych i telewizyjnych wykorzystuje emocje do promowa-

nia określonego typu żywności. Emocje towarzyszące jedzeniu np. lodów czy słodczy są z jednej strony powiązane z retoryką przyjemności, niepohamowania, erotyzmu, z drugiej natomiast winy i wstydu. Jednocześnie widoczny jest tu zawsze dyskurs kontroli. Kompulsywne objadanie się czy bulimia są przy tym często wpisane w dyskurs emocjonalnego jedzenia (w momencie odczuwania szczęścia, ekstazy lub – wręcz przeciwnie – załamania czy niepowodzenia), który wydaje się szczególnie powiązany z kobiecością. W przypadkach tych niepohamowany głód kobiet jest głodem niezaspokojonych emocji (bądź ich ukojenia).

W drugiej części mojego tekstu przedstawię fragmenty wybranych poradników dla nauczycieli, których celem jest rozwijanie wśród pedagogów świadomości i kompetencji pomocnych w rozwiązywaniu problemów związanych z zaburzeniami odżywiania. W jednym z nich, skierowanym do nauczycieli hrabstwa Chittenden w stanie Vermont, wyróżnia się szereg strategii nauczycielskich przeciwdziałających występowaniu tego rodzaju zaburzeń. Poniżej wymienię dwie najbardziej istotne:

#### 1. Strategia zapobiegania zaburzeniom odżywiania:

- dyskusja z uczniami na temat problemów rozwoju i wzrostu ciała oraz „przekonywanie uczniów o tym, że dysproporcja wielkości i kształtu ciała jest czymś naturalnym, występującym również wśród dzieci i nastolatków” (School and Classroom Strategies, b.r.);
- wykształcanie w uczniach nawyku krytycznej analizy przekazów medialnych dotyczących kształtu i wielkości ciała oraz określających ideał piękna w tym zakresie;
- przekazywanie uczniom i rodzicom wiedzy na temat zdrowego odżywiania się;
- wykształcanie u uczniów kompetencji w zakresie „rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji oraz radzenia sobie ze stresem”;
- „powstrzymanie się od uwag na temat wyglądu uczniów – czy to pozytywnych, czy negatywnych” (School and Classroom Strategies, b.r.).

#### 2. Strategie postępowania w sytuacji wystąpienia pierwszych symptomów:

- świadomość nauczyciela, że może się mylić co do rozpoznania, bowiem „zaburzenia odżywiania (...) są trudne do zdiagnozowania”;
- „unikanie przez nauczyciela wchodzenia w rolę terapeuty, wybawiciela lub kontrolera dostępu do jedzenia” (School and Classroom Strategies, b.r.);
- podejmowanie pełnych troski i zaangażowania rozmów z uczniem, przy rezygnacji z kwestionowania jego poglądów;

- „unikanie wypowiedzi wartościujących (...) oraz oskarżających” (School and Classroom Strategies, b.r.), konieczność przyjęcia postawy pełnej empatii;
- maksymalne wspieranie ucznia i wspólne podejmowanie z nim decyzji o kolejnych działaniach, jednakże bez dawania obietnic co do utrzymania sprawy w tajemnicy;
- powiadomienie rodziny ucznia o problemie, z wyeksponowaniem powiadomienia, że leczenie jest konieczne, a podjąć się go może jedynie specjalista w dziedzinie zaburzeń odżywiania (School and Classroom Strategies, b.r.).

Z kolei w poradniku dla nauczycieli wydanym przez Ministerstwo Edukacji Kolumbii Brytyjskiej za punkt wyjścia dla kształcenia kompetencji radzenia sobie z problemami zaburzeń odżywiania uznano zakwestionowanie funkcjonujących w społeczeństwie mitów, których istotę można uchwycić w sposób następujący: 1) media przedstawiają prawdziwy obraz rzeczywistości, w którym niemalże każdy jest na diecie i dąży do posiadania superszczupłego ciała; 2) każdy może być szczupły, jeśli tylko podejmie odpowiednie działania w tym zakresie; 3) ludzie szczupli są bardziej szczęśliwi i łatwiej odnoszą sukcesy w życiu; 4) ludzie z nadwagą nie są zdolni do utrzymania kontroli nad własnym życiem; 5) posiadanie nadwagi w każdym przypadku jest bardzo niebezpieczne dla zdrowia i życia (Teaching Students with Mental Health Disorders, 2000, s. 20–21).

Na nieco inne mity zwraca się uwagę w jednym z poradników australijskich: 1) to, co nazywa się zaburzeniami odżywiania, nie jest jednostką chorobową, lecz rezultatem wyborów związanych ze stylem życia; 2) zaburzenia odżywiania stanowią typową fazę rozwoju w okresie młodości; 3) zaburzenia odżywiania stanowią skutek „próżności” związanej z brakiem satysfakcji z własnego ciała; 4) za zaburzenia odżywiania odpowiedzialna jest rodzina, a w szczególności matka i ojciec; 5) bycie na diecie stanowi typowy i normalny sposób postępowania; 6) zaburzenia odżywiania to zjawisko, które dotyczy przede wszystkim dziewcząt w wieku dojrzewania z klasy średniej (Eating Disorders in Schools, 2014, s. 11).

Wreszcie w znakomicie opracowanym poradniku, przygotowanym przez Centrum Wspierania Programu Departamentu Zdrowia i Opieki Społecznej Stanów Zjednoczonych (U.S. Department of Health and Human Services Program Support Center), proponuje się nauczycielom następujące działania: dyskusowanie z uczniami problemu zdrowego odżywiania się (i odradzanie restrykcyjnej diety); przekazywanie uczniom wiedzy na temat zmian zachodzących w organizmie podczas dojrzewania, szczególnie jeśli chodzi o kwe-

ście wzrostu wagi ciała i zmian jego proporcji; omawianie wpływu czynników genetycznych na dysproporcje w tym zakresie występujące pomiędzy poszczególnymi ludźmi; wskazywanie uczniom potrzeby krytycznej interpretacji przekazów medialnych odnoszących się do kwestii ciała; zwracanie uwagi na motywy zachowań tych uczniów, którzy przejawiają niskie poczucie własnej wartości, niepokój, dążą do perfekcjonizmu bądź wyrażają przekonanie, że są grubi, oraz promowanie modelu sukcesu życiowego, który nie jest związany z wyglądem zewnętrznym (BodyWise Handbook, 2005, s. 15).

Bez wątplenia nauczyciele stanowią istotną część systemu społecznego – tę, która bezpośrednio otacza uczniów. Jednakże absolutnie nie można obarczać ich winą za pojawianie się u młodzieży zaburzeń odżywiania, tak jak nie można również oczekiwać, że będą zajmowali się ich diagnozowaniem czy leczeniem, tym bardziej że – jak pisano już w pierwszej części tego tekstu – ich rola pedagogiczna jest w neoliberalnej szkole zredukowana. Mogą oni pełnić jednak rolę swoistego diagnostyka „pierwszego kontaktu” – osoby reagującej w sytuacji, gdy tylko ujawniają się u ucznia pierwsze symptomy tych zaburzeń. Dalsze postępowanie w tym zakresie należy jednak do specjalistów, którzy we współpracy z rodzicami powinni podejmować optymalne decyzje<sup>2</sup>. Rolą nauczyciela jest nieustanne wspieranie ucznia z problemami.

## Bibliografia

- Fairburn, C. G. (2008). *Cognitive Behaviour Therapy and Eating Disorders*. New York.
- Fairburn, C. G., Cooper, Z., Doll, A., O'Connor, M. E., Bohn, K., Hawker, D. M., Wales, J. A., i Palmer, R. L., (2009). Transdiagnostic Cognitive-Behavioral Therapy for Patients With Eating Disorders: A Two-Site Trial With 60-Week Follow-Up. *The American Journal of Psychiatry*, 166, 311–319.
- Gromkowska, A. (2002), *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań: Wolumin.
- Hall, S. (1993), Encoding, decoding. W: S. During (ed.), *The cultural studies reader*. Londyn.
- Loring, B., Robertson, A. (2014), *Obesity and inequities: Guidance for addressing inequities in overweight and obesity*. Copenhagen: World Health Organisation, Regional Office for Europe.

<sup>2</sup> Polskie Ministerstwo Zdrowia w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój przygotowało ogólnokrajowy program w zakresie edukacji zdrowotnej i promocji zdrowego stylu życia, w ramach którego w roku 2015 roku zrealizowano moduł poświęcony zaburzeniom odżywiania.

Mas, M. B., Avargues Navarro, M. L., López Jiménez, A. M., Torres Pérez, I., Río Sánchez, C. D., i Pérez San Gregorio, M. Á. (2011). Personality traits and eating disorders: Mediating effects of self-esteem and perfectionism. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(2), 205–227.

Melosik, Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)testy pedagogiczne*, Poznań – Toruń: Edytor.

Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Mental Health and Spiritual Health Care Manitoba Health (2006). *Eating Disorders: Best Practices in Prevention and Intervention*, Manitoba, <https://www.gov.mb.ca/healthyliving/mh/docs/bppi.pdf>

Ministry of Education (2000). *Teaching Students with Mental Health Disorders. Resources for Teachers. Vol. 1 - Eating Disorders*, <https://www.bced.gov.bc.ca/specialed/edi/ed1.pdf>

National Center for Health Statistics, [http://www.cdc.gov/nchs/data/factsheets/factsheet\\_obesity.htm](http://www.cdc.gov/nchs/data/factsheets/factsheet_obesity.htm)

National Eating Disorders Collaboration (2014). *Eating Disorders in Schools: Prevention, Early Identification and Response*, <http://www.nedc.com.au/files/Resources/Teachers%20Resource.pdf>

No-eat [blog internetowy], [www.no-eat.pinger.pl/m/2678142](http://www.no-eat.pinger.pl/m/2678142)

Ogden, C. L., Flegal K. M., Carroll M. D., Johnson C. L. (2002). Prevalence and trends in overweight among US children and adolescents, 1999–2000. *JAMA*, 288, 1728–1732.

Pipher, M. (1998). *Ocalić Ofelię*, Poznań: Media Rodzina.

Piran, N., Levine, M. P., Steiner-Adair, C. (1999). *Preventing eating disorders: A handbook of interventions and special challenges*. Psychology Press.

Pro Mia [blog internetowy], [www.realdream45.blogspot.com/2012/11/pro-mia.html](http://www.realdream45.blogspot.com/2012/11/pro-mia.html)

Pro-mia [blog internetowy], [www.pro-mia.blog.pl](http://www.pro-mia.blog.pl)

Rzyganie jest glamour69 [blog internetowy], [www.photoblog.pl/rzyganiejestglamour69/167696950/forum-pro-ana-pro-mia.html](http://www.photoblog.pl/rzyganiejestglamour69/167696950/forum-pro-ana-pro-mia.html)

Shohany, E. (2001). *The Power of Tests. A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*, Harlow.

School and Classroom Strategies: Eating Disorders (b.r.), <http://studentsfirstproject.org/wp-content/uploads/ED-Quick-Fact-Sheet-Strategies.pdf>

Trallero J. T., Castro J., Gila A., Gómez M. J. (2005). Social and body self-esteem in adolescents with eating disorders. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(1), 63–71.

U.S. Department of Health and Human Services Program Support Center (2005). *BodyWise Handbook, Eating Disorders Information for Middle School Personnel*, <http://maine.gov/education/sh/eatingdisorders/bodywise.pdf>

Wąsowski M., Walicka M., Marcinowska-Suchowierska E. (2008). Otyłość – definicja, epidemiologia, patogeneza, *Postępy Nauk Medycznych*, 4, 301–306.

Webb K., Lacey J. H., Morgan J., (2012), Physical Consequences of Eating Disorders. W: N. Agrawal, J. Bolton, R. Gajnd, (ed.), *Current Themes in Psychiatry in Theory and Practice*, London.

World Health Organization (b.r.). 10 faktów na temat otyłości, które należy poznać, <http://www.who.un.org.pl/aktualnosci.php?news=92&wid=14&wai=&year=&back=%2Faktualnosci.php%3Fwid%3D14>

Yager Z., (2007). What not to do when teaching about eating disorders. *Journal of the HEIA*, 14(1), 28–33.



IWONA CHRZANOWSKA  
UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BEATA JACHIMCZAK  
UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Kompetencje współczesnych nauczycieli a praca z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole

Tendencja wspólnego kształcenia (ang. *inclusive education*), współcześnie rekomendowana w Polsce jako priorytet działań prointegracyjnych i antydyskryminacyjnych wobec osób z niepełnosprawnością i osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi<sup>1</sup>, stwarza nową sytuację w kontekście kompetencji merytorycznych (w tym wychowawczych), jakimi powinien dysponować nauczyciel. Kształcenie osób z niepełnosprawnością w głównym nurcie<sup>2</sup> (ang. *mainstream education*) jest już, przyglądając się liczbom, faktem.

Na etapie edukacji przedszkolnej 79,1% dzieci z niepełnosprawnością uczy się i bawi ze sprawnymi rówieśnikami. W formie integracyjnej w kształceniu uczestniczy 17,2% dzieci, a tylko 3,8% dzieci z niepełno-

---

1 Rozróżnienie tych dwóch grup uczniów wymaga komentarza. Zazwyczaj w odbiorze potocznym specjalne potrzeby edukacyjne kojarzone są z zaburzeniem rozwoju. Okazuje się jednak, że ustawodawca (MEN) rozumie je (zasadnie) znacznie szerzej. W grupie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znajdują się uczniowie utalentowani, wybitnie zdolni. Nie ma wątpliwości, że każda z grup uczniów ze SPE wymaga od nauczyciela niestandardowych kompetencji, wykraczających poza wąskie, specjalistyczne kwalifikacje (np. nauczyciela przedmiotowego z obszaru jednej z dziedzin wiedzy).

2 Główny nurt kształcenia rozumiany jest jako szkoła dostępna dla każdego. Współcześnie przyjmuje się, że dziecko z niepełnosprawnością powinno mieć zagwarantowane prawo nauki w przedszkolu, szkole ogólnodostępnej otwartej dla wszystkich uczniów.

sprawnością uczęszcza do przedszkoli specjalnych (Grzelak, Kubicki, Orłowska, 2014, s. 41).

Mniej optymistycznie kształtują się wskaźniki udziału uczniów z niepełnosprawnością w kształceniu w głównym nurcie. Z analiz dokonanych na podstawie oficjalnych danych GUS wynika, że w szkołach specjalnych kształcą się około 40% uczniów z niepełnosprawnością, w szkołach ogólnodostępnych, w tzw. nurcie włączającym, pozostaje około 35% uczniów z niepełnosprawnością, natomiast kształcenie w klasie integracyjnej (w myśl rozporządzenia z 1993 r.) obejmuje ok. 24% uczniów z niepełnosprawnością (Chrzanowska, 2015, s. 569).

Na kolejnym etapie kształcenia – w gimnazjum – około 55% uczniów z niepełnosprawnością uczęszcza do szkół specjalnych, w klasach zwykłych gimnazjów ogólnodostępnych kształcą się około 30% uczniów z niepełnosprawnością, a w klasach/szkołach integracyjnych około 14% (Chrzanowska, 2015, s. 570).

W przypadku edukacji ponadgimnazjalnej tendencje są odwrotne od tych zaobserwowanych na pierwszym etapie (edukacji przedszkolnej). Wspólnie ze sprawnymi rówieśnikami kształcą się zaledwie 23,39% uczniów z niepełnosprawnością, pozostałe 76,61% realizuje obowiązek kształcenia w systemie segregacyjnym. Wśród form integracyjnych wspólna edukacja odbywa się najczęściej na terenie szkoły ogólnodostępnej (74,4%), następnie w oddziałach/klasach integracyjnych (22,6%) i specjalnych – organizowanych w szkołach ogólnodostępnych (2,6%) (GUS, 2014, s. 95).

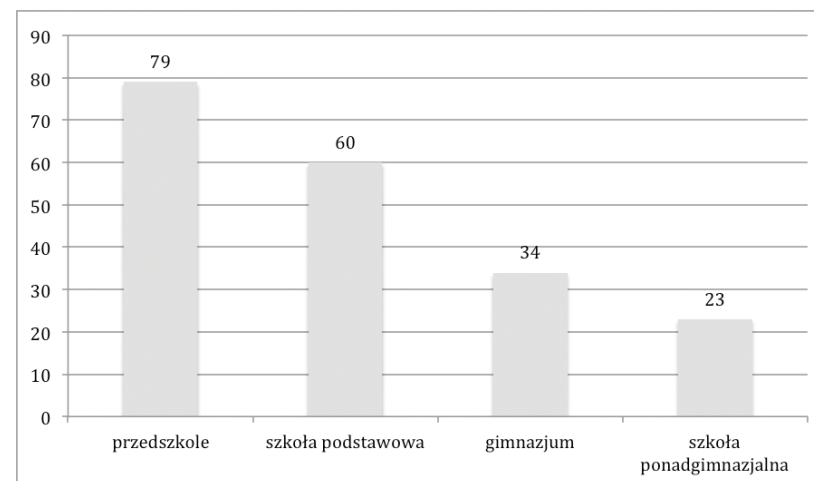
Z danych tych wysnuć można kilka istotnych wniosków.

Nie ulega wątpliwości, że faktem jest coraz mniej liczna reprezentacja uczniów z niepełnosprawnością we włączających formach kształcenia na kolejnych szczeblach edukacji. Najwięcej uczniów z niepełnosprawnością kształcą się wspólnie ze sprawnymi rówieśnikami na etapie przedszkola, najmniej na etapie ponadgimnazjalnym.

Wyraźny spadek udziału uczniów z niepełnosprawnością we włączających formach kształcenia może być uwarunkowany wieloma czynnikami. Istotną rolę odgrywają tu z pewnością przyczyny endogenne, związane z określonym rodzajem i stopniem niepełnosprawności, które mogą wykluczać niektórych uczniów (na stałe lub czasowo) z możliwości realizacji obowiązku szkolnego w gmachu szkoły, czy też z uwagi na pogłębienie się (istotne) zaburzeń może okazać się, że lepszym miejscem dla edukacji, lepiej przystosowanym do potrzeb i możliwości ucznia, jest szkoła specjalna.

### Rysunek 1

Procentowy udział uczniów z niepełnosprawnością we włączających formach kształcenia na poszczególnych etapach edukacji



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Grzelak, Kubicki, Orłowska, 2014, s. 39; Chrzanowska, 2015, s. 566, 568, 597; GUS, 2013, s. 148, 150, 94.

Nie ulega jednak wątpliwości, że jednym z powodów rezygnacji z udziału we włączających formach kształcenia mogą być uwarunkowania leżące poza uczniem, w środowisku szkolnym. W tym przypadku analizy prowadzone nad zagadnieniem przyczyny upatrują w kompetencjach nauczycieli szkół ogólnodostępnych, a raczej w ich niedostatku. Z analiz prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych<sup>3</sup> wynika, że jedną z kluczowych barier na drodze do pełniejszego włączenia uczniów z niepełnosprawnością w nurt wspólnej, ogólnodostępnej edukacji jest niedostatecznie przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Odnosi się to m.in. do kompetencji społecznych wyrażających się w określonych postawach nauczyciela wobec osoby z niepełnosprawnością. Badacze podkreślają, iż nauczyciel pełni najistotniejszą funkcję w systemie szkolnictwa, a jego umiejętności i postawy są bardzo ważne dla przebiegu włączania ucznia do systemu edukacji. Postawy

<sup>3</sup> Wyniki badań pochodzą z 38 wywiadów grupowych organizowanych w miejscowościach o liczbie mieszkańców powyżej 500 tys., 61 pogłębionych wywiadów indywidualnych – realizowanych w miejscowościach liczących do 50 tys. mieszkańców oraz 4 paneli eksperckich przeprowadzonych z udziałem specjalistów.

nauczycieli, w tym postawa tolerancji i opozycyjna względem niej – tj. naczyniona obawami, mają wpływ na postrzeganie osób z niepełnosprawnością przez uczniów pełnosprawnych i ich rodziców.

Z badań IBE (Sochańska-Kawiecka, Makowska-Belta, Milczarek, Morysińska, Zielińska, 2015, s. 32–34) wynika, że nauczycielom brakuje przygotowania teoretycznego, ale – co szczególnie ważne – również praktycznego do pracy z uczniem z niepełnosprawnością. To z kolei rodzi obawy przed kontaktem z uczniem lub grupą uczniów z niepełnosprawnością, a w skrajnych przypadkach prowadzi nawet do odmowy ich nauczania.

Obserwacje te potwierdzają i wyniki innych badań, np. tych realizowanych przez Grzegorza Szumskiego (2010), a odnoszących się do pomiaru efektów wczesnej edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia w trzech formach kształcenia: specjalnej, integracyjnej i ogólnodostępnej. W swoich analizach Szumski odniósł się m.in. do kwalifikacji socjopedagogicznych nauczycieli współpracujących z uczniem z niepełnosprawnością. Pokazały one, że nauczyciele szkół ogólnodostępnych i integracyjnych mają niższe specjalistyczne kwalifikacje do pracy z uczniem o rozwoju zaburzonym niż nauczyciele szkół specjalnych. Jedynie 30% nauczycieli szkół ogólnodostępnych deklaruje przygotowanie do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną, najczęściej uzyskane podczas studiów podyplomowych z pedagogiki specjalnej (12,7%), reedukacji lub terapii pedagogicznej (10,9%) czy w ramach kursów kwalifikacyjnych z zakresu pedagogiki specjalnej (1,8%). Nauczyciele deklarują, iż poszukują wiedzy dotyczącej problematyki niepełnosprawności w literaturze fachowej. Okazuje się jednak, że najczęściej osobami takimi są ci nauczyciele, którzy i tak są już najlepiej przygotowani – posiadają kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej i do tego pracują w szkołach specjalnych. Z deklaracji nauczycieli wynika, że wsparcia własnych kompetencji w literaturze szuka 75% nauczycieli szkół specjalnych, około 73% nauczycieli szkół integracyjnych i tylko 56% nauczycieli szkół ogólnodostępnych.

Poszukując przyczyn coraz mniej licznej reprezentacji osób z niepełnosprawnością we włączających formach kształcenia na kolejnych stopniach kształcenia, warto zastanowić się nad ich skutecznością i tym, jak wspólna edukacja wpływa na rozwój uczniów z niepełnosprawnością.

Edukacja włączająca, czyli wspólne kształcenie uczniów w szkołach ogólnodostępnych, nie jest nowością w polskim systemie oświaty. Jeszcze w latach 70. i 80. XX w. Aleksander Hulek wskazywał, że zdecydowana większość uczniów z niepełnosprawnością w rzeczywistości kształci się wspólnie z rówieśnikami. Pamiętać bowiem należy, że znaczny odsetek uczniów z nie-

pełnosprawnością to osoby o lekkim czy umiarkowanym stopniu zaburzenia. Dla przykładu w przypadku niepełnosprawności intelektualnej największą grupę stanowią osoby z lekkim jej stopniem (80%) (Wołowicz, 2011, s. 68). Osoby niewidzące stanowią 14% osób z niepełnosprawnością narządu wzroku (niepełnosprawność wrodzona i nabyta) (Szmurło, Fundament, Kopeć, Brzyski, Władysiuk, Łanda, 2012, s. 8). Z kolei z danych Polskiego Związku Głuchych dotyczących uszkodzeń słuchu wynika, że osoby niesłyszące stanowią około 27% populacji. Zaznaczyć jednak należy, że dane te uwzględniają jedynie osoby zrzeszone w PZG, pomijając dużą grupę tych, które z powodu mniejszego ubytku słuchu nie wymagają specjalistycznego wsparcia (Maciejewska-Roczán, 2011, s. 22). Z kolei dane dotyczące całej grupy osób z niepełnosprawnością w wieku do 16 lat wskazują na to, że znaczącym stopniem niepełnosprawności legitymuje się mniej niż ¼ populacji osób z niepełnosprawnością (24,68%), a najwięcej jest osób z lekką niepełnosprawnością (36,42%). Statystyki odnotowują również grupę osób o nieustalonym stopniu niepełnosprawności (5,84%) (Kaczmarek, 2011, s. 105).

Jaka była skuteczność kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych pięć, sześć dekad temu, trudno powiedzieć, gdyż takich badań nie prowadzono. Problematyka niepełnosprawności była marginalizowana, a często również politycznie niewygodna, więc o problemie nie mówiono. Osoby ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością kwalifikowano do szkół specjalnych, te zaś, które diagnozy nie posiadały, trafiały do szkoły ogólnodostępnej. Następnie, najczęściej pod koniec pierwszego poziomu kształcenia (edukacji wczesnoszkolnej), stawały się podopiecznymi placówek segregacyjnych z uwagi na niespełnienie wymagań programowych, często poprzedzone drugorocznością lub nawet wielorocznością. Trzeba zauważyć, że stopniowo coraz więcej, zwłaszcza w literaturze naukowej z zakresu pedagogiki specjalnej, zaczęto pisać o katastrofalnych skutkach kształcenia ogólnodostępnego ucznia, z którym nauczyciele nie potrafią pracować, a rówieśnicy wykluczają z grupy społecznej.

Kompetencje formalne, związane z metodami, formami pracy z uczniem z niepełnosprawnością, wiedzą na temat specyfiki funkcjonowania ucznia, można z większym lub mniejszym wysiłkiem, ale stosunkowo szybko uzupełnić. Nieco inaczej przedstawia się kwestia kompetencji społecznych nauczycieli związanych z ich postawami, systemem wartości, które rzutują na ich umiejętności wychowawcze, związane z budowaniem zespołów klasowych i wspólnoty szkolnej, niezbędnych do rzeczywistej, a nie tylko pozornej inkluzji.

Postawy osób znaczących, w tym nauczycieli, wobec problemu niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością mają istotne znaczenie dla budowania społecznego wizerunku osoby z niepełnosprawnością. Pamiętać należy, że nauczyciel pełni szereg istotnych ról dla młodego pokolenia. Wśród ważniejszych wymienić można np.: rolę opiniotwórczą, rolę organizatora pracy szkolnej; rolę „osoby pierwszego kontaktu” czy – wreszcie – wzorca zachowań dla dzieci i młodzieży, z którymi pracuje, ale również dla ich rodziców. Dla pełnienia wszystkich tych ról decydująca jest uwewnętrzniona postawa, czyli postawa autentyczna.

Nie ma wątpliwości, że oprócz kompetencji merytorycznych związanych z nauczaniem przedmiotem/rodzajem zajęć, niezmiernie ważne są umiejętności wychowawcze związane z budowaniem zespołu klasowego. Dobrze funkcjonujący zespół klasowy, czyli taki, w którym uczniowie potrafią ze sobą współpracować, wzajemnie się szanują, potrafią wykazywać się w stosunku do siebie empatią, stwarza najlepsze warunki do nauki. Nauki rozumianej szeroko – nie tylko utożsamianej ze zdobywaniem wiedzy i osiąganiem satysfakcjonujących wyników z poszczególnych dziedzin – ale również pojmowanej w sensie społecznym. Daje to bowiem szansę wzrastania w poczuciu bycia członkiem wspólnoty, której immanentną cechą, podobnie jak to jest w przypadku większych grup społecznych, jest różnorodność.

Nauczyciel/pedagog w roli organizatora pracy szkolnej musi zadbać o potrzeby wszystkich swoich podopiecznych – zarówno te wpływające na możliwości przyswajania wiedzy, jak i te społeczne, związane z możliwościami i umiejętnościami funkcjonowania w grupie społecznej, w tym rówieśniczej. W tym celu konieczne jest właściwe rozpoznanie indywidualnych możliwości i potrzeb uczniów. Zazwyczaj nauczyciel nie ma w zasadzie trudności w ocenie możliwości poznawczych uczniów, zasobu ich wyjściowych kompetencji przedmiotowych; jest to niezbędne dla ustalenia zakresu treści planowanych do przepracowania w danym okresie (semestrze, roku szkolnym), doboru materiału dydaktycznego. Znacznie więcej problemów pojawia się w sytuacji konieczności rozpoznania zasobów społecznych, w tym emocjonalnych, motywacyjnych uczniów. Zakłada się bowiem, że uczeń jest dojrzały społecznie (adekwatnie do poziomu edukacji, na jakim się znajduje), jest zmotywowany do uczenia się (choć mniejsze już znaczenie przypisuje się temu, czy ujawnia motywację wewnętrzną, czy tylko zewnętrzną, np. lękową). W rzeczywistości jednak w coraz bardziej zróżnicowanym świecie, również rodzinnych warunków (w tym tych związanych ze statusem społecznym, ekonomicznym, kulturowym rodziny), założenie to może być błędne i stać się powodem szeregu trudności wychowawczych, które wcześniej czy później przełożą się

na trudności dydaktyczne, nie wspominając już o fiasku budowania zespołu, wspólnoty klasowej (klasy szkolnej). W tym przypadku należy pamiętać, że wspólnota szkolna to nie tylko wspólnota uczniów, ale również nauczycieli. I tak jak ważne jest budowanie zespołu klasowego uczniów, tak równie ważne jest budowanie wspólnoty nauczycieli w szkole. Wspólnoty potrafiącej ze sobą współpracować, wspierającej się, pomagającej sobie.

### **Zespołowa praca nauczycieli – szkoła jako ucząca się organizacja<sup>4</sup>**

Nauczyciel nie jest sam wobec ewentualnych trudności, ma wsparcie ze strony swoich kolegów – a przynajmniej może na nie liczyć (a także na wsparcie innych pracowników szkoły, w tym administracyjnych, pozadydaktycznych). Współpraca nauczycieli jako warunek skuteczności kształcenia to niemal frazes. Z jednej strony jest sztandarowym hasłem, a z drugiej zaś bywa pustosłowiem. Przy założeniu, że szkoła jest organizacją uczącą się, teza ta jest łatwa zweryfikowania z uwagi na cyrkularną<sup>5</sup> ciągłą diagnozę jej funkcjonowania. Cyrkularność diagnozy wymaga jednak spełnienia pewnych warunków wstępnych. Należy zidentyfikować jej obszary, zdefiniować i zidentyfikować zasoby, wypracować mechanizmy działań wspierających i naprawczych, zweryfikować wyniki wprowadzonych zmian. **Z i d e n t y f i k o w a n i e o b s z a r ó w d i a g n o z y** to nic innego jak określenie tego, co będzie podlegało diagnozie. W pierwszej kolejności mowa tu będzie o diagnozie skoncentrowanej na uczniu. Diagnoza osiągnięć (wiedzy i umiejętności uczniów) wpisana jest obligatoryjnie w zadania szkoły i narzucona zewnętrznemu. Diagnoza kompetencji społecznych uczniów nie jest już tak oczywista. Teoretycznie jej wyznacznikiem jest regulamin szkolny, który niestety w większości przypadków jest tworem martwym, nastawionym bardziej na diagnozę negatywną niż pozytywną, a dodatkowo związanym z interesem szkoły jako instytucji niż indywidualnym rozwojem społecznym uczniów. **Z i d e n t y f i k o w a n i e o b s z a r ó w d i a g n o z y** może, a nawet powinno wiązać się z drugim warunkiem i obejmować np. kompetencje nauczycieli. **Z d e f i n i o w a n i e i z i d e n t y f i k o w a n i e z a s o b ó w** dotyczyć może wielu

<sup>4</sup> Szkoła jako organizacja ucząca się to pojęcie zaczerpnięte z teorii uczącej się organizacji. Zakłada ona konieczne zaangażowanie się w rozwój organizacji wszystkich jej pracowników, a w przypadku, gdy mówimy o szkole – chodzi o wszystkie osoby z nią związane (zatem mowa nie tylko o pracownikach, ale również uczniach i ich rodzicach).

<sup>5</sup> Nie chodzi tu tylko o diagnozę kompetencji uczniów, ale również diagnozę wszelkich zadań, jakie ma do wypełnienia placówka zajmująca się kształceniem (czyli nauczaniem i wychowywaniem).

kwestii, np. zasobów kompetencyjnych kadry dydaktyczno-wychowawczej, czyli stworzenia, nazwijmy to, „mapy kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli”. Współcześnie w większym stopniu niż kiedykolwiek wcześniej nauczyciele nastawieni są na ciągłe dokształcanie (często do niego obligowani), zdobywanie kolejnych kwalifikacji pedagogicznych i nauczycielskich. Trudno byłoby prawdopodobnie znaleźć obecnie nauczyciela, który nie ma ukończonych dodatkowych studiów podyplomowych, kursów kwalifikacyjnych czy szkoleń. Problem w tym, że aktywność nauczycieli w tym zakresie rzadko kiedy bywa planowana globalnie – już nie w perspektywie klasy (czyli pojedynczego nauczyciela), lecz całej szkoły. Najczęściej jest tak, że nauczyciel podejmuje studia podyplomowe w odpowiedzi na pojawienie się w jego klasie (lub w większości klas, w których pracuje) określonych potrzeb. W przypadku szkoły włączającej można zatem założyć, że wcześniej czy później wszyscy nauczyciele będą dysponować podobnymi kwalifikacjami, które jednak nie pomogą w najbardziej palących problemach.

Założmy, że do określonej placówki zaczynają uczęszczać uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną. W efekcie coraz większa liczba nauczycieli podejmuje i kończy studia podyplomowe z zakresu pedagogiki specjalnej w specjalności związanej z edukacją osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jest to zrozumiałe, wiedza z tego zakresu wydaje się (zasadnie) niezbędna, by skutecznie z uczniem pracować. Okazuje się jednak, że kompetencje te stają się niewystarczające, bo w szkole zaczynają pojawiać się uczniowie z zaburzeniami wzroku, potem słuchu, ruchu itd. (zgodnie z założeniem inkluzji). Konieczne wydaje się zatem podjęcie kolejnych studiów podyplomowych. Na tym jednak nie koniec, gdyż z czasem okazuje się, że zespół klasowy nie jest już homogeniczny – staje się wybitnie heterogeniczny i pojawiają się problemy zupełnie innej natury, zatem szuka się odpowiedzi na pytania typu: jak w tak zróżnicowanym zespole efektywnie pracować, jak radzić sobie z problemami wychowawczymi, ksenofobicznymi postawami uczniów i rodziców<sup>6</sup>. Nauczyciel przez cały tydzień pracuje w tym błędnym kole (nie zawsze efektywnie, bo jest dopiero w trakcie zdobywania kwalifikacji), po czym w weekend kształci się na studiach podyplomowych, angażując w to ogromnie dużo energii, a również i środków. Uznać można, że trwanie w takiej sytuacji przez dłuższy czas, zamiast oczekiwanego wzrostu kompetencji, przynieść może ich spadek. Zmęczenie nie służy bowiem ani przyswajaniu wiedzy, ani też efektywnej pracy w oparciu o zasoby będące już w jego posiadaniu.

<sup>6</sup> O ile nam wiadomo, takich studiów podyplomowych w Polsce nie ma.

W szkole pojmowanej jako organizacja ucząca się warto pomyśleć o zarządzaniu tym obszarem aktywności nauczycieli. Głównym jego celem jest, po pierwsze, zdobycie wiedzy na temat tego, który nauczyciel jakie kompetencje (poza podstawowymi) posiada. Może w zespole jest już socjoterapeuta, surdo- czy tyflopadaagog, może jest pedagog resocjalizacyjny, do którego można zwrócić się o radę, gdy pojawi się problem. Po drugie, łatwiej wówczas ustalić, jakich kompetencji zespołowi nauczycieli brakuje. Po trzecie wreszcie – taki sposób zarządzania kompetencjami nauczycieli zmusza do współpracy, a ta z pewnością w perspektywie czasowej okaże się niezastąpioną wartością, sprawiając, że praca będzie nie tylko łatwiejsza, ale również ochroni nauczyciela przed wypaleniem zawodowym<sup>7</sup>.

Wypracowanie mechanizmów wspierających i naprawczych sprowadza się z kolei do ustalenia pewnych procedur postępowania. I nie chodzi tu o tworzenie procedur dla samych procedur, ale o jasność ścieżki działania – począwszy od zidentyfikowania problemu, przez uruchomienie działań wspierających, aż po ocenę ich efektów. Może się to np. sprowadzić do powołania zespołów problemowych, zgromadzenia narzędzi diagnostycznych (wraz z procesem szkolenia w zakresie ich stosowania), tworzenia wielospecjalistycznej diagnozy, programów wsparcia, ale również programów innowacyjnych nie tylko z zakresu dydaktyki, ale również wychowania.

### **Podstawą skutecznego działania jest wiara w sukces i otwartość**

Jedną z kluczowych cech nauczyciela jako organizatora pracy szkolnej i jako opiniotwórcy, wzorca zachowań jest wiara w sens własnej pracy. Tylko wtedy będzie miała ona szansę być skuteczną (przy, rzecz jasna, wystąpieniu szeregu innych sprzyjających warunków). Z badań wynika jednak, że nie wszyscy nauczyciele współpracujący z uczniem z niepełnosprawnością wierzą w to, co robią. Iwona Dajnowska i Czesław Kosakowski (Kosakowski, 2003, s. 176) ustalili, że zdaniem blisko 60% (56,9%) nauczycieli osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie mają szans na to, by po zakończeniu edukacji znaleźć zatrudnienie, a w opiniach blisko 30% (27,4%) nauczycieli szanse te są niewielkie. Podobnie jest z problemem samodzielności. Ci sami autorzy ustalili, że ponad 70% (71,4%) nauczycieli z dużych miast

<sup>7</sup> Badania dotyczące problematyki wypalenia zawodowego wskazują jednoznacznie, iż wsparcie, uznawane za czynnik przeciwdziałający wypaleniu, najczęściej otrzymywane jest od najbliższych, czyli od rodziny, a nie od współpracowników, co wydawałoby się w tym przypadku najbardziej oczywiste i oczekiwane, jeśli weźmie się pod uwagę jego skuteczność i efektywność.

uważa, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie mają możliwości samodzielnego funkcjonowania. Są to wskaźniki niepokojące, pośrednio ujawniają bowiem brak wiary w sens działań edukacyjnych, a postawa taka nie sprzyja, a w pewnym sensie nawet zwalnia z odpowiedzialności za skutki kształcenia.

Myśląc o nauczycielu jako wzorcu postaw czy opiniotwórcy, warto wskazać, w oparciu o wyżej cytowane badania, jakie są najczęstsze postawy nauczycieli wobec ucznia z niepełnosprawnością. Jak ujawniają dane, na pierwszym miejscu wśród manifestowanych postaw znalazła się litość – odczuwa ją 49% badanych, następnie: sympatia, miłość, szacunek – 21,6%, dalej: chęć pomocy, zrozumienie – 17,7%, strach, obawy, niepokój – 13,8%, bezradność, smutek – 3,9% (Kosakowski, 2003, s. 181). Tak więc aż 66,7% badanych nauczycieli wyraża postawy negatywne, jak i wszelkie niekonstrukttywne wobec osób z niepełnosprawnością.

Maria Chodkowska (2001, s. 92) wskazała na jeszcze inny niepokojący fakt. Nauczyciele, oceniając swoich uczniów z niepełnosprawnością w relacjach z pełnosprawnymi, zazwyczaj przypisują im wyższe pozycje, niż wynika to z badań socjometrycznych. Świadczy to o tym, że ich kompetencje w zakresie kontroli i regulowania stosunków rówieśniczych nie są wysokie.

Dla projektowania działań dydaktycznych i wychowawczych ważne jest, jak już wcześniej zaznaczono, nastawienie nauczyciela i jego wiara w skuteczność własnych oddziaływań, szczególnie gdy w grę wchodzi praca z uczniem, którego charakteryzuje jakakolwiek odmiennosc. Widoczne to jest już w deklaracjach pedagogów pracujących z najmłodszym dzieckiem w wieku przedszkolnym. Wydawać by się mogło, że jest to etap edukacji dający najwięcej możliwości efektywnego projektowania oddziaływań wychowawczych, do czego nauczyciele nabywają kompetencji, odbierając pełne wykształcenie pedagogiczne<sup>8</sup>. Jednak prawie co drugi nauczyciel przedszkola deklaruje, że nie posiada umiejętności pracy z dzieckiem z zaburzeniami emocjonalnymi. Z drugiej zaś strony dzieci takie coraz częściej pojawiają się w grupie szkolnej i przedszkolnej i z powodu braku społecznej akceptacji dotyka je niezrozumienie i napiętnowanie ze strony rówieśników. Pozostawianie dziecka w tej sytuacji bez pomocy może powodować jego stygmatyzowanie, a nawet izolowanie. W konsekwencji prowadzić to może do budowania przez nie negatywnego obrazu własnej osoby, a dalej

<sup>8</sup> Mówiąc o „pełnym wykształceniu pedagogicznym”, mam tu na myśli przygotowanie nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej na wydziałach pedagogicznych, gdzie program studiów przewiduje pogłębione (w stosunku do procesu kształcenia nauczycieli przedmiotu) przygotowanie psychologiczne i pedagogiczne absolwentów.

do zachowań opozycyjno-buntowniczych (ODD) oraz – w przyszłości – przerodzić się może w poważne (właściwe) zaburzenia zachowania (CD).

**Tabela 1**

Deklaracje nauczycieli przedszkola odnośnie umiejętności pracy z dzieckiem z SPE

Rodzaj SPE	Odsetek nauczycieli deklarujących przygotowanie i umiejętność pracy z dzieckiem z danym SPE
Autyzm	12%
Zaburzenia wzroku	13%
Zaburzenia słuchu	23%
Choroba przewlekła	28%
Fragmentaryczne deficyty rozwojowe	33%
Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim	35%
Zaburzenia ruchu	36%
Zaburzenia emocjonalne	48%
Zaburzenia mowy	49%

Źródło: Jachimczak, 2012.

Podobnie wyglądają deklaracje nauczycieli pracujących w szkołach. Im wyższy poziom edukacji, tym więcej pojawia się problemów w pracy z grupą zróżnicowaną, czego potwierdzeniem może być omawiany wcześniej spadek udziału uczniów ze SPE w kształceniu włączającym na kolejnych szczeblach edukacji. Z punktu widzenia prawidłowo funkcjonującej grupy rówieśniczej konieczne jest przygotowanie zatrudnionej w placówce kadry do działań z zakresu diagnozy i pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Coraz większa heterogeniczność grup przedszkolnych i szkolnych, wynikająca między innymi z założeń edukacji włączającej, powoduje pojawianie się nowych wyzwań w pracy nauczyciela. Do katalogu standardowych i najczęściej dobrze już przyswojonych działań wychowawczych i dydaktycznych pedagogzy powinni dołączyć działania diagnostyczno-terapeutyczne. I nie ulega wątpliwości, że bardzo trudno będzie osiągnąć taki stan, w którym jeden człowiek zdobędzie kompetencje do pracy ze wszystkimi grupami uczniów ze SPE. A odnosząc się do postulowanych koncepcji współpracy

i współdziałania w większości profesji pomocowych, najistotniejsze wydaje się budowanie u nauczycieli gotowości do działań zespołowych w powyższym zakresie. Stąd w kształceniu przyszłych pedagogów nie powinno zabraknąć miejsca na interdyscyplinarne poznanie teorii i praktyki pracy z dzieckiem w celu późniejszego odpowiedzialnego budowania zespołu specjalistów projektujących i realizujących wsparcie w praktyce. Jeśli odnieść to do nowej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości pracy w grupie zróżnicowanej, można założyć, że działania zespołowe przyczynią się do zwiększenia własnego poczucia kompetencji i sprawstwa edukacyjnego nauczycieli, co dalej przełoży się na sukcesy ucznia.

*Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych* zakładało w § 19 konieczność powoływania zespołów specjalistów zajmujących się oceną i planowaniem działań dydaktyczno-wychowawczych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jednak już w 2013 roku zmieniono ten zapis, cedując obowiązek organizowania pomocy na wychowawcę lub wybranego nauczyciela i, opcjonalnie, pozostawiając możliwość tworzenia zespołów. Ten kierunek zmian nie odzwierciedla jednak tendencji do działań wielospecjalistycznych i ukierunkowanych na przepływ informacji, wiedzy i umiejętności osób dorosłych pracujących z uczniem. Nietrudno bowiem wyobrazić sobie, że kilkusobowy zespół pedagogów i/lub innych specjalistów, z których prawdopodobnie każdy podnosi swoje kwalifikacje i umiejętności w innym obszarze pedagogiki i dyscyplin pokrewnych, jest w stanie w sposób bardziej wszechstronny i kompleksowy ustalić zakres, w jakim uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej z uwagi na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne (w tym szczególne uzdolnienia), jak również określić zalecane formy, sposoby i okres udzielania uczniowi tejże pomocy. Oczywiście zwolennicy zapisów z rozporządzenia z 2013 roku wskazują na to, iż istnieje możliwość organizowania pracy zespołowej, jednak badania dotyczące praktyki tej współpracy wskazują, że nie mamy jeszcze „wdrukowanego” modelu takich rozwiązań. Badania nauczycieli etapu przedszkolnego, który jest pierwszym momentem diagnozy i podejmowania działań terapeutycznych, wskazują na częste ich współdziałanie w tym zakresie z rodzicami dziecka i pozadydaktycznymi pracownikami placówki, dużo rzadziej na wykorzystywanie doświadczenia innych specjalistów.

**Tabela 2**

Współpraca nauczycieli przedszkola z innymi osobami w zakresie diagnozy i wspomagania rozwoju dziecka

Osoba, z którą nauczyciel współpracuje	Częstotliwość	
	często i bardzo często	rzadko i wcale
Psycholog	21%	74%
Pedagog	15%	80%
Lekarz	8%	90%
Logopeda	67%	31%
Rodzice	85%	12%
Koleżanka	76%	17%

Źródło: Jachimczak, 2012, s. 163-176.

### **Autorytet – kompetencja indywidualna w aspekcie działań zespołowych**

Niedostatki w zakresie dzielenia się i wykorzystywania doświadczenia i umiejętności osób odpowiedzialnych za edukację każdego dziecka wiążą się również z zagadnieniami autorytetu, który pojmowany jest również jako konieczność indywidualnego sprostania sytuacjom, w jakich znalazł się człowiek. Arthur Brühlmeier (2011), odnosząc się do koncepcji Pestalozziego, wskazuje, że proces kształcenia „jest także wzięciem na siebie ryzyka, skokiem w to, co dotychczas niewypróbowane, niepewne, a często również stanowiące zagrożenie. Umysł i dusza uczącego się muszą okazać gotowość i wolę, by wejść w to, co nowe. Wymaga to w pierwszym rzędzie odsunięcia na bok wszystkich uprzedzeń i powstrzymania się od szybkich ocen” (s. 99). I tym, co pozwala, zdaniem autora, podjąć ryzyko zaangażowania się w nowe, jest prawdziwy autorytet budzący zaufanie i odwagę do działania. Zatem bazą, na której nauczyciele powinni opierać swój warsztat, jest autorytet, który wg Pestalozziego jest sumą naturalnego talentu i świadomego jego kultywowania, czyli budowania świadomości ponoszonej odpowiedzialności przed samym sobą i innymi ludźmi, dla których stanowimy ów autorytet (Brühlmeier, 2011, s. 195–196).

Brühlmeier bardzo mocno akcentuje wagę powyższego stwierdzenia, pisząc wprost, że:

- „najpierw trzeba mieć odwagę, by obstawać przy swoim autorytecie i go żądać. Jeśli go stracimy, trzeba zrezygnować z zawodu. Najlepsze zamiary, najsumienniejsze przygotowanie, najbardziej wyrafinowane koncepcje, najwyższe ideały pozostaną nieefektywne bez autorytetu. On jest pożywką, na której wszystko dojrzewa;
- to jest również powód, dla którego na nic innego nie trzeba jako nauczyciel i wychowawca reagować z taką konsekwencją i determinacją jak na próby podkopania własnego autorytetu... jednak by móc przekonująco odparować ataki na własny autorytet, trzeba już dysponować jego odpowiednio wysokim poziomem, w innym bowiem przypadku uczniowie nie będą traktować poważnie naszej obrony;
- ponieważ prawdziwy autorytet zakłada ufność we własne siły i zdrowe poczucie swojej wartości, niezbędne jest, by nauczyciel właściwie zadbał o własny rozwój w formie zadania towarzyszącego mu przez całe życie;
- ponadto istnieje wiele zachowań wspierających autorytet, na które trzeba świadomie zwracać uwagę i które można celowo wyćwiczyć;
- istnieją zachowania odzierające z autorytetu, których nie chcę szczególnie wymieniać i omawiać. Rozsądne jest oszczędzanie uczniom wszelkich niezręcznych i przykrych sytuacji” (Brühlmeier, 2011, s. 196).

A ponieważ problem budowania i utrzymania autorytetu powinien być zawsze rozpatrywany w kontekście sytuacji: jednostka – grupa, to konieczne wydaje się rozwiązanie kwestii braku takiej koncepcji kultury edukacyjnej, która wpisywałaby się w potrzeby współdziałania wszystkich jej uczestników. W poszukiwaniu owej koncepcji zdajemy się zapominać, że co prawda skuteczność szkoły zależy od skuteczności pojedynczych ludzi w niej zatrudnionych, jednak sukces każdego ucznia zależy może tylko od umiejętności połączenia tych indywidualnych predyspozycji. Aby tak się stało, potrzebne jest wyodrębnienie liderów zdolnych do określenia wartości, za którymi inni będą podążać. Jedną z takich wartości w kontekście budowania relacji wewnątrz placówki oświatowej może być uznanie szkoły za wspólnotę edukacyjną trzech podmiotów: dziecka, nauczyciela i rodzica. Za instytucję, która stawia przed nimi wszystkimi nowe zadania związane z budowaniem relacji współdziałania i współpracy, również w kontekście rozumienia istoty autorytetu. Zmiana podejścia do własnej osoby oraz tradycyjnie utrwalonej hierarchii „władzy szkolnej” powinna stworzyć możliwość refleksyjnego otwarcia się na drugiego człowieka w relacjach partnerskiego dialogu. Również Maria Dudzikowa (2010), odwołując się do teorii Jerome’a Brunera, podkreśla, że

każde wspomaganie rozwoju człowieka powinno wiązać się z wdrażaniem siebie samego i innego do refleksji nad własnym postępowaniem, ponieważ owa „refleksyjność ułatwia określanie obowiązków człowiekowi wobec samego siebie oraz drugiego i rozmaitych grup społecznych” (s. 349). Takie wdrażanie do refleksyjności jest natomiast możliwe przy „stwarzaniu okazji do zdobywania doświadczeń w sferze współpracy o charakterze prospołecznym” (Dudzikowa, 2010, s. 351). Z perspektywy działań praktyczno-teoretycznych dokonujących się w obszarze edukacji można dostrzec, że poszukiwanie przestrzeni do współdziałania specjalistów, a także opiekunów prawnych ucznia jest coraz częściej spotykane. Wprowadzenie formalnych zapisów zapewniających rodzicom możliwość wyboru szkoły wywołało ich zainteresowanie ofertą tych placówek, jak również uruchomiło wielowymiarową dyskusję nad kwestiami współpracy pomiędzy nimi a przyszłymi nauczycielami dziecka i innymi osobami włączonymi w proces kształcenia, wychowania i terapii. Osiągnięcie efektywnej współpracy pomiędzy profesjonalistami (nauczycielami), rodzicami i uczniami jest dość trudne, szczególnie w sytuacji, kiedy każda ze stron (a ci ostatni chyba najbardziej) stara się odnaleźć w coraz szybciej zmieniającej się rzeczywistości i nie wystarcza im już czasu, chęci, a może i niezbędnych kompetencji do wnikliwego i refleksyjnego analizowania problemów edukacji, wychowania i samorozwoju. Stąd konieczne wydaje się budowanie w świadomości uczniów, rodziców i nauczycieli przekonania co do tego, że szkoła jest „wspólnotą terytorialną, w której każda z osób realizuje interes wspierania rozwoju uczniów, ma wyodrębniony prawem zakres samodzielnego działania, bez podporządkowania organizacjom wyższego szczebla. Prawdziwą wartością demokracji jest to, że władza bierze się ze wspólnoty, a nie spoza niej. Szkoła w systemie zdecentralizowanym to szkoła, która ma prawo do własnych, lokalnych zasad i sposobów organizacji swojej pracy. Powinien w niej obowiązywać dialog wychowawczy, oparty na dwustronnym stosunku wychowawczym oraz dostrzegający wielką efektywność wychowania zespołowego, w którym nie tylko wychowawca, lecz cały zespół stoi na straży określonych norm i zwyczajów” (Śliwerski, 2011, s. 14–15).

W kontekście analizowanych powyżej problemów rodzi się zatem pytanie o to, czy współczesna szkoła może być miejscem sprzyjającym pojawianiu się interakcji wspomagających indywidualny rozwój młodego człowieka z zaburzeniami rozwoju lub problemami w obszarze funkcjonowania psychospołecznego. Jerzy Semków (2013), odnosząc się do realiów współczesnego świata, wskazuje, że „nie ma ucieczki od edukacji pomyślanej jako wielopłaszczyznowe oddziaływanie zarówno instytucjonalne, jak i pozainstytucjonalne podejmowane nie tylko w formie zewnętrznej, z reguły wymuszającej,



represyjnej... ale przede wszystkim oddziaływanie, dla którego impulsem jest wewnętrzna potrzeba rozwoju odczuwana przez jednostkę. Potrzeba ta, skłaniająca człowieka do ciągłego rewidowania stanu swojej wiedzy o świecie i uzupełniania jej, bywa często siłą napędową samokształcenia, bardziej współcześnie nazywanego autoedukacją” (s. 81). I właśnie o tak rozumianą autorefleksję i samorozwój – nasz własny, jak i naszych wychowanków – powinniśmy dbać jako pedagodzy. Mając na uwadze to, że zaangażowanie i przygotowanie „merytoryczno-techniczne” nauczyciela, szczególnie jeśli chodzi o edukację włączającą, przekłada się bezpośrednio na funkcjonowanie uczniów w grupie wielozakresowo zróżnicowanej, należy dążyć do wyposażenia pedagogów (w toku kształcenia lub samodoskonalenia) w poniższe kompetencje wyodrębnione przez Johna S. Kounina (Chomczyńska-Rubacha, 2003, s. 259–260):

- czujność – nauczyciel lokalizuje niewłaściwe zachowania i rozprawia się z brakiem dyscypliny, zanim stanie się on bardziej kłopotliwy,
- płynność – nauczyciel potrafi przeprowadzić lekcje w sposób zaplanowany, przemyślany, bez gwałtownych zmian, tak aby nie wprowadzać czynników destabilizujących pracę grupy,
- podzielność uwagi – nauczyciel potrafi robić kilka rzeczy jednocześnie, dostrzegając to, co się dzieje w grupie oraz z pojedynczymi uczniami,
- odpowiednie tempo i rytm pracy – zbyt wolny tok lekcji powoduje zniecierpliwienie i znużenie uczniów, co może prowadzić do zachowań niepożądanych,
- trafne odczytywanie sygnałów – umiejętność interpretowania niewerbalnych zachowań uczniów,
- pobudzanie czujności i zaangażowania uczniów – zachęca to uczniów do śledzenia toku lekcji i podejmowania działań projektowanych przez nauczyciela.

### **Motywacja własna i uczniów jako warunek efektywnej integracji**

I właśnie ta ostatnia kompetencja wydaje się być w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jedną z najistotniejszych. Zenon Gajdzica (2013) zauważa, że „zmotywowanie uczniów do nauki w trakcie procesu kształcenia należy do ważniejszych wyzwań stawianych przed pedagogami. Proces motywacji jest szczególnie istotny w przypadku uczniów z zaburzeniami rozwoju, które często łączą się ze zwykłą niechęcią do współpracy, podejmowania działań eksponujących, wycofaniem, ale także z zaburzeniami koncentracji uwagi, wolniejszym spostrzeganiem czy zaburzeniami

funkcjonowania receptorów” (s. 131). W psychologii kształcenia zwraca się uwagę na to, że nauczyciele nie muszą czekać na „samozmotywowanie się” ucznia, ale poprzez podejmowanie odpowiednich działań związanych z nauczaniem mogą sami wpływać na kształtowanie się motywacji dziecka. Świadomość powyższej tezy powinna w sposób refleksyjny skłaniać pedagogów do autorskiego zastosowania poniższego katalogu „działań motywacyjnych”, które opisuje Jere Brophy (2007, s. 245–247):

- rozwijaj i kształtuj motywację uczniów,
- postaraj się, abyś ty i twoje lekcje były dla uczniów atrakcyjne,
- uczyni z klasy wspólnotę dydaktyczną, której członkowie podejmują wspólnie czynności w procesie kształcenia,
- miej na uwadze cele dydaktyczne (uczenia się), a nie wykonawcze,
- ucz tego, czego nauczyć się warto,
- nauczaj z myślą o tym, żeby uczniowie rozumieli, cenili i stosowali opanowaną wiedzę,
- programuj drogę do sukcesu (nieprzerwane postępy dziecka przy umiarkowanym wysiłku),
- pomagaj uczniom ustanowić cele i dostrzec związek między nakładem pracy a efektami,
- przedkładaj merytoryczną informację zwrotną nad oceny i porównania zewnętrzne,
- udzielaj dodatkowej pomocy uczniom zmagającym się z niepowodzeniem,
- wychodź naprzeciw uczniowskiej potrzebie autonomii,
- wychodź naprzeciw uczniowskiej potrzebie nabywania kompetencji: wybieraj czynności wymagające aktywnego zachowania, wzbogacaj nauczanie elementami gier, stosuj zadania wymagające zróżnicowanych umiejętności, zadania integralne,
- wychodź naprzeciw uczniowskiej potrzebie włączenia się w działanie,
- dostosuj czynności dydaktyczne do zainteresowań uczniów,
- wzbogacaj tradycyjne czynności dydaktyczne elementami symulacji i fantastyki.

### **Zamiast podsumowania**

Zenon Gajdzica (2013), badając nauczycieli, zwrócił uwagę na to, że „wielu z nich pozbawionych jest bazowych kompetencji humanistycznych, co znacząco utrudnia spełnianie zróżnicowanych funkcji. Przyczyny braku umiejętności radzenia sobie w wielu skomplikowanych sytuacjach wycho-

wawczych najczęściej upatrują w lukach w zakresie umiejętności typowo technologicznych, czyli obejmujących instrukcje konkretnych algorytmów zachowań dopasowanych do sprecyzowanej sytuacji trudnej” (s. 134). Jednak sam dalej potwierdza, że żaden proces kształcenia formalnego nie może wyposażać pedagogów w nieskończoną wielość gotowych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych, z których będą mogli korzystać w swojej pracy. Tym bardziej jeśli praca ta realizowana będzie w grupach zróżnicowanych, w których istnieje dużo większe prawdopodobieństwo występowania sytuacji „nietypowych”. Wiele lat temu na jednym z wykładów Marta Bogdanowicz przedstawiła anegdotyczną sytuację, w której przed klasą heterogeniczną (pod względem potrzeb i możliwości rozwojowych) staje nauczyciel i pierwszą myślą, jaka nasuwa mu się, kiedy patrzy na swoich uczniów, jest pytanie: a gdzie ten uczeń, o którym uczyłem się przez pięć lat studiów? To właśnie pytanie o sytuację wyuczoną, która rzadko kiedy faktycznie przydarza się w pracy pedagoga, a już z całą pewnością nie zdarza się w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zdecydowanie częściej, jeśli nie zawsze, będzie on zmuszony do refleksyjnego korzystania z posiadanej wiedzy, własnego doświadczenia oraz pomocy innych osób znających problem, z którym on spotkał się po raz pierwszy.

## Bibliografia

- Brophy, J. (2007). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN.
- Brühlmeier, A. (2011). *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*. Kraków: Impuls.
- Chodkowska, M. (2001). *Socjopedagogiczne aspekty edukacji integracyjnej – nadzieje i realia w warunkach reformy systemu oświaty*. W: Z. Palak (red.). *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2003). *Szkolne środowisko uczenia się*. W: B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. t. 2. Warszawa: PWN.
- Chrzanowska I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa, M. (2010). *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczenie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie*

w praktyce. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.). *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. t. 1. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Gajdzica, Z. (2013). *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Kraków: Impuls.

Grzelak, P., Kubicki, P., Orłowska, M. (2014). *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów. Raport końcowy*. Warszawa: IBE.

GUS (2013). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*. Warszawa.

GUS (2014). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*. Warszawa.

Jachimczak, B. (2012). Przygotowanie nauczycieli wychowania przedszkolnego do realizacji wybranych zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, *Studia Edukacyjne*, 20, s.

Kaczmarek, B. M. (red.) (2011). *Zbiórny raport z diagnozy świadczonych usług z zakresu rehabilitacji społecznej dla osób niepełnosprawnych w Polsce*, Warszawa: Fundacja im. S. Batorego, MPiPS .

Kosakowski, C. (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Maciejewska-Roczan, K. (2011). *Osoby niesłyszące i słabosłyszące*. W: B. M. Kaczmarek (red.), *Zbiórny raport z diagnozy świadczonych usług z zakresu rehabilitacji społecznej dla osób niepełnosprawnych w Polsce*, Warszawa: Fundacja im. S. Batorego, MPiPS.

Semków, J. (2013). *Całozyciowe uczenie się z perspektywy wielokulturowych problemów*. W: E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

Sochańska-Kawiecka, M., Makowska-Belta, E., Milczarek, D., Morysińska, A., Zielińska, D. A. (2015). *Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej*. Warszawa: IBE.

Szurlo, D., Fundament, T., Kopeć, G., Brzyski, D., Władysiuk, M., Łanda, K. (2012). *Dostęp do opieki okulistycznej w Polsce. Podejście systemowe. Najważniejsze problemy z dostępem do świadczeń okulistycznych*. Kraków: CEESTAHC.

Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Śliwerski B. (2011). Szkoła jako czynnik sprzyjający agresji. W: J. Pyżalski, E. Roland (red.) *Bulling and special needs (Bulling a specjalne potrzeby edukacyjne)*. Moduł 10. Łódź: WSP.

Wołowicz A. (2011). Niepełnosprawność intelektualna. W: B. M. Kaczmarek (red.), *Zbiórca raport z diagnozy świadczonych usług z zakresu rehabilitacji społecznej dla osób niepełnosprawnych w Polsce*. Warszawa: Fundacja im. S. Batorego, MPiPS.

MICHAŁ KLICHOWSKI  
UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

## **Model TPACK. O potrzebie technopedagogicznego podejścia do wiedzy i kompetencji nauczycieli<sup>1</sup>**

### **Wprowadzenie**

Wydaje się, że jednym z głównych czynników wywołujących doświadczane współcześnie wzmożone zapotrzebowanie na nowe modele wiedzy i kompetencji nauczycieli jest rozwój technologiczny, a szczególnie upowszechnienie się technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) i ich edukacyjna ekspansja. Przenikanie TIK do edukacji nie jest tylko strategią jej unowocześniania, ale przede wszystkim sposobem konstruowania społeczeństwa zdolnego do pełnego wykorzystania potencjału współczesności (Andronie i Andronie, 2014; Brun i Hinostroza, 2014; Oreglia, 2014; Sun, Looi i Xie,

---

<sup>1</sup> Dziękuję zespołowi projektu European Cooperation in Science and Technology: *Fostering knowledge about the relationship between Information and Communication Technologies and Public Spaces supported by strategies to improve their use and attractiveness (CYBERPARKS)* (TUD COST Action TU1306) oraz zespołowi: *The CyberParks Task Group: Learning in Technology-Enhanced Open Spaces (LiTEOS)*. Szczególne podziękowania kieruję w stronę moich przyjaciół z tych zespołów, z którymi prowadziłem przytoczone w tym tekście badania: Carlosa Smaniotto Costy, Philipa Bonanna, Sylwii Jaskulskiej, Michiela de Lange, Francisco R. Klausera. Szczegółowe wyniki tych badań, wraz z dokładnym opisem ich metodologii i bazy teoretycznej, zostały opublikowane w anglojęzycznych czasopismach naukowych (Klichowski i Smaniotto Costa, 2015; Klichowski i in., 2015). W niniejszym tekście został przedstawiony tylko ich drobny – wybrany na potrzeby tej publikacji – kontekst.

2014), kształcenia ludzi odnajdujących się na globalnym rynku pracy (Ivan i Frunzaru, 2014) oraz kształtowania u jednostek kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w rzeczywistości XXI wieku (Valtonen i in., 2014). Wśród takich kompetencji można wymienić – za zespołami badaczy kierowanymi przez Hernández-Ramosa (2014) oraz Valtonena (2014) – m.in.: krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, uczenie się autonomiczne, pracę w zespołach, komunikowanie się za pośrednictwem TIK oraz szeroko rozumiane wykorzystywanie narzędzi TIK.

Wiele badań (por. Hernández-Ramos i in., 2014; Koh, Chai i Tay, 2014) pokazuje jednak, że wkraczanie TIK do edukacji jest procesem mało efektywnym i bardzo często związanym z tylko częściowym wykorzystaniem ich potencjału. Empiryczne studia ukazują, iż główną przyczyną takiego stanu rzeczy jest częściowo negatywny stosunek nauczycieli do TIK – najczęściej posiadają oni stosunkowo niskie kompetencje technologiczne, przez co nie podejmują się w swojej praktyce edukacyjnej pełnej aplikacji TIK oraz poszukują strategii powierzchownego ich wykorzystania, a także – dla uzasadnienia tego typu działań – dokonują zdecydowanej deprecjacji edukacyjnego waloru TIK (Haspekian, 2014). Nauczyciele nie są jednak – jak twierdzi Haspekian (2014) – winni swojego mało optymistycznego nastawienia względem TIK – ich podejście jest bowiem skonstruowane społecznie, a zatem wynika z jakości technologicznego kształcenia i socjalizowania nauczycieli oraz (a może przede wszystkim) przyszłych nauczycieli.

W artykule tym zostaną przedstawione wyniki dwóch studiów empirycznych, których celem było zbadanie stosunku przyszłych nauczycieli do nowych edukacyjnych rozwiązań TIK. Studia te ukazują, że stosunek nauczycieli do TIK nie jest – jak zakładało wiele wcześniejszych badań – kształtowany w placówce, w której podejmują oni pracę, ale w jednostkach, gdzie są kształceni pedagogicznie. Ponadto pokazują, że stosunek przyszłych nauczycieli do TIK wynika także z ich edukacyjnych/szkolnych doświadczeń – z potrzeby reprodukcji znanych im (nisko technicyzowanych) modeli edukacji. Koniecznym wydaje się więc wprowadzenie do systemu kształcenia nauczycieli nowego modelu wiedzy i kompetencji, uwzględniającego zapotrzebowanie na wiedzę i kompetencje technologiczne. Takim modelem może stać się tytułowy TPACK (*Technological, Pedagogical and Content Knowledge model*) – jego podstawowe założenia zostaną przedstawione w ostatniej części tekstu, jako swego rodzaju rekomendacja wynikająca z przytoczonych badań.

## **Badanie 1: Jak przyszli nauczyciele oceniają edukacyjny potencjał nowych rozwiązań TIK? Perspektywa teorii SCOT**

Teoria SCOT (*Social Construction of Technology theory*) została sformułowana przez T. J. Pincha i W. E. Bijkera (1984). Jest ona osadzona na założeniach społecznego konstruktoryzmu. W największym skrócie teoria ta zakłada, że każda grupa społeczna wytwarza własne nastawienie do technologii. Danemu rozwiązaniu technologicznemu poszczególne grupy społeczne przypisują więc inne znaczenia i inaczej je oceniają. Pewne grupy społeczne będą więc postrzegać pewne technologiczne rozwiązania jako szansę dla własnego rozwoju, inne uznają je natomiast za zagrożenie dla grupowego *status quo* (Byker, 2014; Bijker, 2010; Bijker, 1997; Pinch i Bijker, 1984). Teoretycy bardzo często podają w tym kontekście przykład konfliktu nastawień względem nowych rozwiązań technologicznych występującego pomiędzy grupą producentów danego narzędzia technologicznego a grupą jego użytkowników. Na wczesnych etapach implementacji nowych narzędzi technologicznych producenci bardzo często postrzegają bowiem swój produkt jako istotną szansę rozwojową, użytkownicy natomiast początkowo najczęściej przejawiają pewien niepokój względem tych innowacji (Colbjørnsen, 2015).

Ponadto teoria SCOT przewiduje, że dane grupy społeczne powinny być zawsze spójne i nieczułe na negocjacje, jeśli chodzi o nastawienie względem technologii (Lakhana, 2014; Lăzăroiu, 2014; Inkinen, 2006; Fulk, 1993). Oznacza to, że nawet jeśli w obrębie danej grupy społecznej pojawi się jednostka o odmiennych od charakterystycznych dla tej grupy poglądach, to nie będą one uwzględniane w procesie negocjowania grupowej opinii – odmienne nigdy nie będzie w stanie przekonać grupy do swojego podejścia.

W edukacyjnym kontekście teoria SCOT zakłada, że nauczyciele budują spójne i trwałe nastawienia wobec danych rozwiązań technologicznych. Najczęściej przyjmuje się, że nastawienia te są konstrukcją powstałą jako efekt socjalizacyjnego działania systemu edukacyjnego – systemu sterującego działaniem placówek, w których nauczyciele pracują (Brantley-Dias i Ertmer, 2013; Heffernan, 2012; Polly, McGee i Sullivan, 2010). Mówiąc krótko, w kontekście teorii SCOT bardzo często wyjaśnia się negatywny stosunek nauczycieli do TIK, i jest on wówczas przedstawiany jako efekt socjalizacyjnych mechanizmów zachodzących w placówkach, w których pedagodzy praktykują.

Klichowski i Smaniotto Costa (2015) wykazali w swoich badaniach, że powyższe wyjaśnienie może być jednak błędne. Przedstawili oni stu dwudziestu przyszłym nauczycielom (studentom kończącym studia nauczycielskie)

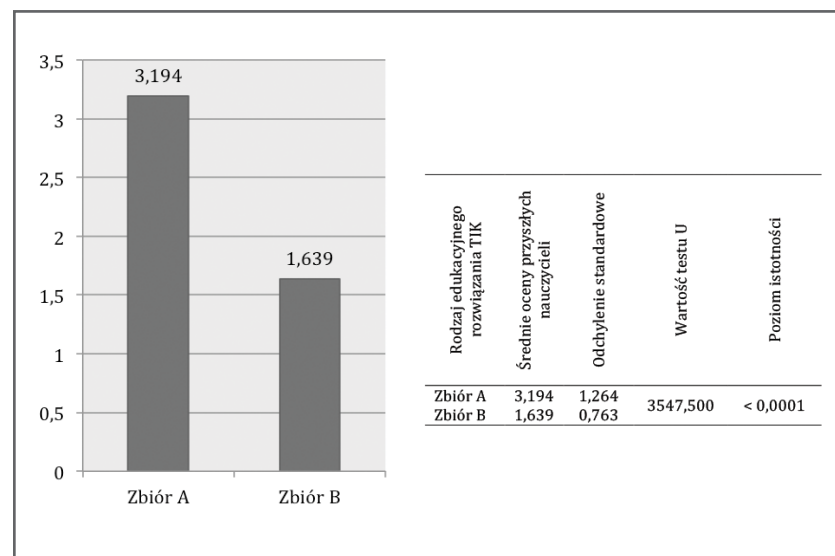
kilka najnowszych edukacyjnych rozwiązań TIK. Połowa tych rozwiązań została zaklasyfikowana przez badaczy jako łatwa do zaimplementowania w tradycyjnym systemie edukacyjnym oraz niewymagająca – przy edukacyjnym zastosowaniu – zbyt dużej wiedzy technologicznej. Były to np. papierowe karty pracy i książki wykorzystujące technologię rzeczywistości rozszerzonej (por. Prieto i in., 2014). Druga połowa została natomiast sklasyfikowana jako rozwiązania, których aplikacja zmusza do modyfikacji tradycyjnego modelu edukacji i wymaga sporej wiedzy technologicznej. Wśród tych rozwiązań znalazła się np. strategia całkowitej wirtualizacji zajęć dotyczących treści przyrodniczych (*Web-Based Science Learning Environment*) (por. Sun, Looi i Xie, 2014) czy koncepcja tworzenia portali służących konstruowaniu wiedzy technologicznej przez nauczycieli (*SEEK-AT-WD – Support for Educational External Knowledge About Tools in the Web of Data*) (por. Ruiz-Calleja i in., 2014), bardzo mocno modyfikująca oczekiwania względem nauczycielskiej pracy (wg tej koncepcji mają oni partycypować w procesie koncepcyjnego opracowywania nowych narzędzi TIK) (por. Day, 2014; Kabakci Yurdakul i Coklar, 2014; Koh i Chai, 2014; Koh, Chai i Tay, 2014).

Klichowski i Smaniotto Costa (2015) podzielili następnie grupę badanych na dwie podgrupy. Uczestników pierwszej poprosili, by każdy z nich ocenił (korzystając z pięciostopniowej skali) edukacyjny potencjał zaprezentowanych rozwiązań. Drugą grupę podzielono natomiast na cztero- i pięcioosobowe zespoły, a każdy z zespołów miał ustalić drogą negocjacji jedną wspólną ocenę dla każdego z rozwiązań TIK i zaznaczyć ją na pięciostopniowej skali.

Klichowski i Smaniotto Costa (2015) założyli, że teoria SCOT przewiduje, iż nauczyciele kształtują swoje nastawienie do technologii nie w placówce, w której pracują, ale już na etapie studiów – w placówce kształcenia nauczycieli. Tym samym postawili hipotezę, że przyszli nauczyciele będą z jednej strony niżej oceniać rozwiązania TIK zmuszające do modyfikacji tradycyjnego modelu edukacji, a wyżej te pasujące do tego modelu. Z drugiej strony założyli, że ich indywidualne oceny TIK będą spójne z ocenami negocjowanymi w zespołach. Taki wynik eksperymentu wskazywałby na to, że grupa przyszłych nauczycieli kształtuje negatywny stosunek do tych z narzędzi TIK, co do których odczuwa deficyt kompetencji, jak i do tych, które nie pasują do systemu, w jakim mają w przyszłości pracować (systemu nisko stechnicyzowanego). Drugi wniosek płynący z otrzymania takiego wyniku byłby taki, że grupa nauczycieli staje się pod względem ocen narzędzi TIK spójna i nieczuła na negocjacje już w okresie studiów, a nie – jak sądzono dotychczas – w okresie pierwszych lat zawodowej pracy w placówce edukacyjnej. A zatem potwierdziłoby to, że teoria SCOT przewiduje nieco inne

niż przyjęte dotychczas przestrzenie konstrukcji nauczycielskich nastawień względem technologii (proces ich konstrukcji „przeniesiony” zostałby wtedy w tej teorii z systemu pracy nauczycieli do systemu kształcenia nauczycieli).

Wyniki uzyskane przez Klichowskiego i Smaniotto Costę (2015) (zob. rys. 1) potwierdziły wstępne hipotezy. Grupa przyszłych nauczycieli okazała się spójna i stabilna, jeśli chodzi o stosunek wobec nowych rozwiązań TIK, oraz oceniała bardzo nisko te narzędzia TIK, których edukacyjne zastosowanie wymaga sporej wiedzy technologicznej oraz modyfikacji tradycyjnego modelu edukacji (średnia ocen na pięciostopniowej skali dla tego zbioru była równa 1,639). Rozwiązania TIK ze zbioru tych niewymagających szczególnej wiedzy technologicznej oraz pasujące do tradycyjnego modelu edukacji oceniane były natomiast statystycznie istotnie wyżej (średnia ocen na pięciostopniowej skali dla tego zbioru była równa 3,194).



**Rysunek 1.** Rodzaj edukacyjnego rozwiązania TIK a średnie oceny przyszłych nauczycieli

Zbiór A: TIK łatwe do zaaplikowania w tradycyjnym systemie edukacyjnym oraz niewymagające – przy edukacyjnym zastosowaniu – zbyt dużej wiedzy technologicznej; Zbiór B: TIK zmuszające przy aplikacji do modyfikacji tradycyjnego systemu edukacyjnego oraz wymagające – przy edukacyjnym zastosowaniu – dużej wiedzy technologicznej.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Klichowski i Smaniotto Costa, 2015.

## Badanie 2: Jak przyszli nauczyciele oceniają edukacyjny potencjał cyberparków? Perspektywa teorii społecznej reprodukcji

Wielu badaczy wyprowadza z teorii SCOT także nieco inne, niż te związane z jej klasyczną wersją, wnioski. Czasem przyjmuje się, że teoria SCOT pokazuje, iż nastawienia względem technologii nie tyle są społecznie konstruowane, co raczej społecznie reprodukowane (Colbjørnsen, 2015; Ya'acov, Nor i Azman, 2005). Oznacza to, że dane grupy społeczne nie konstruują („z niczego”) stabilnych i spójnych sposobów postrzegania rozwiązań technologicznych, ale powielają je – reprodukują znane im strategie istnienia w grupie, a tym samym tworzą pozytywny stosunek wyłącznie do tych technologii, które nie zagrażają zinternalizowanym reprezentacjom tej grupy. W takiej interpretacji teorii SCOT przyjmuje się więc, że nauczyciele najczęściej dążą do powielania w indywidualnej pracy strategii znanych im z ich własnych doświadczeń szkolnych (Chant, Heafner i Bennett, 2004; Dweck, 2000; Richardson, 1997). A ponieważ doświadczenia te są zazwyczaj związane z transmisyjnym modelem edukacji i systemem klasowo-lekcyjnym, do których nie pasują zaawansowane rozwiązania technologiczne, konstruują oni negatywne oceny wobec edukacyjnej wartości innowacyjnych rozwiązań TIK (Karadağ, 2015; Doruk, 2014; Karadağ, 2014).

Przykładu takiej reprodukcji dostarczają badania przeprowadzone przez Klichowskiego i wsp. (2015). Zespół ten wykazał, że przyszli nauczyciele są bardzo oporni względem rozwiązań technologicznych wymagających choćby częściowego odejścia od systemu klasowo-lekcyjnego i modelu transmisyjnego. W badaniu przedstawiono stu dwudziestu przyszłym nauczycielom (studentom kończącym studia nauczycielskie) bardzo innowacyjne rozwiązane TIK, jakim są cyberparki. Cyberparki, w największym skrócie, to otwarte przestrzenie publiczne, w których można uczyć się poprzez mobilne technologie – można uczyć się w nich o tych przestrzeniach, ale także uczyć się każdej innej – niezwiązanej z daną przestrzenią – treści (Smaniotto Costa, 2014; Thomas, 2014). Cyberparki są edukacyjną strategią inteligentnych miast (ang. *Smart Cities*) i z założenia mają rozszerzać tradycyjną przestrzeń edukacji oraz uczynić program nauczania bardziej otwartym na aktualne zainteresowania uczniów – ich edukacyjne wykorzystanie wymaga więc częściowego odejścia od systemu klasowo-lekcyjnego i modelu transmisyjnego (Kim, Park i Joo, 2014; Buchem i Perez-Sanagustin, 2013; Pérez-Sanagustin, Buchem i Kloos, 2013; Bonanno, 2011; Sharples i in., 2009; Meyrowitz, 2005; Siemens, 2005; Bereiter, 2002).

Klichowski i wsp. (2015) poprosili następnie badanych o ocenienie tego rozwiązania z użyciem pięciostopniowej skali. Średnia ocen cyberparków była

równa 2.229. Porównując ten wynik z danymi zebranymi przez Klichowskiego i Smaniotto Costę (2015), Klichowski i wsp. (2015) doszli do wniosku, że cyberparki, jako rozwiązanie zmuszające do częściowego odejścia od systemu klasowo-lekcyjnego i modelu transmisyjnego, są oceniane w sposób podobny (istotnie statystycznie się nieróżniący) do rozwiązań TIK ze zbioru B i w zupełnie inny (istotnie statystycznie różny) niż rozwiązania TIK ze zbioru A (por. rys. 1), a zatem dość negatywnie. Niechęć do tego rozwiązania związana jest prawdopodobnie z reprodukowaniem przez przyszłych nauczycieli znanych im strategii funkcjonowania w grupie – wytwarzaniem negatywnego stosunku do tych technologii, które zagrażają zinternalizowanym reprezentacjom tej grupy.

## TPACK jako nowy model kompetencji nauczycieli

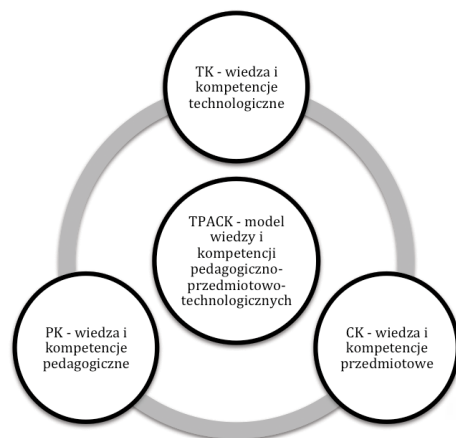
Zaprezentowane dane empiryczne ukazują, że nauczyciele z jednej strony w toku kształcenia zawodowego konstruują swoje nastawienia względem edukacyjnych rozwiązań technologicznych w taki sposób, by nie dopuszczać do aplikacji rozwiązań TIK modyfikujących znane im ścieżki pracy, z drugiej zaś, że w konstrukcji tej udział ma także mechanizm reprodukcji znanych im modeli edukacji. Można więc skonstatować, iż nauczyciele nie są kształceni w sposób umożliwiający im otwarcie się na technologiczne innowacje.

Wiele innych badań – choć już nie odwołujących się do założeń teorii SCOT – potwierdza, że przyszli nauczyciele mają najczęściej dość negatywny stosunek do edukacyjnych zastosowań TIK. Warto w tym miejscu wspomnieć o kilku z nich. Beacham i McIntosh (2014) wykazali na przykład, że pomimo iż przyszli nauczyciele mają ogólny pozytywny stosunek do TIK, bardzo obawiają się ich aplikacji w sferze edukacyjnej. Badania Valtonen i wsp. (2014) pokazują natomiast, że przyszli nauczyciele nie wierzą, że mogą sprawnie wykorzystywać TIK w swojej przyszłej pracy. Ponadto Barak (2014) ukazał, że przyszli nauczyciele boją się, że włączenie różnych rozwiązań TIK w rzeczywistość edukacyjną klasy, gdzie większość uczniów posiada bardzo wysokie kompetencje technologiczne, doprowadzi do utraty przez nich autorytetu. Badani pedagodzy uważają, że pomiędzy generacją nauczycieli a generacją uczniów istnieje – niemożliwa do przekroczenia – technologiczna przepaść (por. Berrío-Zapata i Rojas, 2014; Nipo, Bujang i Ting, 2014; Pyzalski, 2012).

Koniecznym wydaje się więc – co zostało zaakcentowane na wstępie tego tekstu – wprowadzenie do systemu kształcenia nauczycieli nowego modelu wiedzy i kompetencji, uwzględniającego współczesne standardy technologiczne. Rozwijanie u przyszłych nauczycieli umiejętności i pogłębianie wiedzy z zakresu nowych technologii, czy choćby z obszaru nowatorskich pe-

dagogicznych rozwiązań TIK, może przyczynić się bowiem do wzrostu ich wiary we własne technologiczne umiejętności oraz przeciwdziałać reprodukcji archaicznych modeli edukacji i konstrukcji negatywnych ocen innowacji w edukacyjnych zastosowaniach TIK.

Takim modelem może stać się tytułowy TPACK (rys. 2). Ten coraz popularniejszy na całym świecie model kształcenia nauczycieli zakłada, że zawodowe formowanie wszelkiego typu edukatorów powinno być ukierunkowane na nabywanie przez nich wiedzy i kompetencji z trzech różnych obszarów: pedagogicznego (kompetencje i wiedza o tym, jak nauczać, wychowywać, wspierać rozwój, stymulować pasję i zainteresowania itp.), przedmiotowego (wiedza na temat tego, co ma być nauczane [treści nauczania] oraz kompetencje metodyczne, czyli znajomość strategii nauczania konkretnych treści) oraz technologicznego. Ten ostatni obszar ma być związany z nabywaniem przez przyszłych nauczycieli wiedzy i kompetencji w zakresie efektywnego wykorzystywania TIK w celu poprawy jakości edukacji oraz uwspółcześnienia procesu nauczania (Boschman, McKenney i Voogt, 2015; Dong, Chai i Sang, 2015; Hong i Stonier, 2015; Kimmons, 2015; Koh i in., 2015; Pamuk, Ergun i Cakir, 2015; Rosenberg i Koehler, 2015; Sancar-Tokmak i Yanpar-Yelken, 2015; Tai, 2015; Yeh, Lin i Hsu, 2015; Yusuf i Acat, 2015).



**Rysunek 2.** TPACK – technopedagogiczny model wiedzy i kompetencji nauczycieli

CK – od ang. *Content Knowledge*; PK – od ang. *Pedagogical Knowledge*; TK od ang. *Technological Knowledge*; TPACK – od ang. *Technological, Pedagogical and Content Knowledge*.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Klichowski i Smaniotto Costa, 2015.

Model TPACK nazywany jest często podejściem technopedagogicznym (ang. *techno-pedagogical approach*) do kształcenia nauczycieli – zakłada bowiem znaczącą przebudowę systemu kształcenia nauczycieli poprzez istotną jego technicyzację. System ten ma być nastawiony na kształcenie znakomicie przygotowanych metodycznie pedagogów, którzy są jednocześnie zarówno ekspertami w zakresie nauczanych treści, jaki i specjalistami w dziedzinie wdrażania technologicznych innowacji w edukacji (Day, 2014; Kabacki Yurdakul i Coklar, 2014; Koh i Chai, 2014; Koh, Chai i Tay, 2014).

Spoglądając na model TPACK z perspektywy polskiej rzeczywistości kształcenia nauczycieli, doświadczyć można czegoś na kształt „podwójnej frustracji”. W Polsce bowiem (pierwszy poziom frustracji) nie istnieje nawet zarys tego modelu – w kształceniu nauczycieli nie łączy się wiedzy pedagogicznej i kompetencji metodycznych z wiedzą ekspercką w zakresie nauczanych treści. Nauczyciele kształceni są albo „na pedagogów”, bez gruntownej wiedzy przedmiotowej, albo „na przedmiotowców”, bez rzetelnej wiedzy pedagogicznej i kompetencji metodycznych. Nie istnieje więc w Polsce nawet model PCK (ang. *Pedagogical and Content Knowledge*), realizowany w większości wysokorozwiniętych krajów świata (Day, 2014). Co więcej (drugi poziom frustracji), wiedza technologiczna i kompetencje w zakresie edukacyjnej aplikacji TIK – elementy całkowicie niezbędne współczesnym nauczycielom – nie są w polskim systemie kształcenia nauczycieli kształtowane w stopniu zadowalającym (a czasem nawet w jakimkolwiek) ani wśród „pedagogów”, ani wśród „przedmiotowców”.

W Polsce mamy więc do wyboru dwa antytechnopedagogiczne podejścia do wiedzy i kompetencji nauczycieli: model PK (ang. *Pedagogical Knowledge*) oraz model CK (ang. *Content Knowledge*). Unikając możliwości zaistnienia trzeciego poziomu frustracji, pominiemy ich jakkolwiek analizę.

## Bibliografia

Andronie, M. i Andronie, M. (2014). Information and communication technologies (ICT) used for education and training. *Contemporary Readings in Law & Social Justice*, 6(1).

Barak, M. (2014). Closing the gap between attitudes and perceptions about ICT-enhanced learning among pre-service STEM teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 23(1).

Beacham, N., i McIntosh, K. (2014). Student teachers' attitudes and beliefs towards using ICT within inclusive education and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3).

- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. New Jersey.
- Berrío-Zapata, C., i Rojas, H. (2014). The Digital Divide in the University: The Appropriation of ICT in Higher Education Students from Bogota, Colombia. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 22(43).
- Bijker, W. E. (2010). How is Technology Made? – That is the Question! *Cambridge Journal of Economics*, 34.
- Bijker, W. E. (1997). *Of Bicycles, Bakelites and Bulbs: Toward a Theory of Sociotechnical*. Boston.
- Bonanno, P. (2011). A Process-oriented Pedagogy for Ubiquitous Learning. In: T. Kidd, i I. Chen (eds.), *Ubiquitous Learning: A Survey of Applications, Research, and Trends*. Charlotte, NC.
- Boschman, F., McKenney, S., i Voogt, J. (2015). Exploring teachers' use of TPACK in design talk: The collaborative design of technology-rich early literacy activities. *Computers & Education*, 82.
- Brantley-Dias, L., i Ertmer, P. A. (2013). Goldilocks and TPACK: Is the Construct "Just Right?". *Journal of Research on Technology in Education*, 46(2).
- Brun, M., i Hinostroza, J. E. (2014). Learning to become a teacher in the 21st century: ICT integration in Initial Teacher Education in Chile. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(3).
- Buchem, I., i Perez-Sanagustin, M. (2013). Personal Learning Environments in Smart Cities: Current Approaches and Future Scenarios. *eLearning Papers*, 35.
- Byker, E. J. (2014). Bangalore's Challenge: The Social Construction of Educational Technology in India's Silicon Valley. *Global Studies Journal*, 6(2).
- Chant, R. H., Heafner, T. L., i Bennett, K. R. (2004). Connecting Personal Theorizing and Action Research in Preservice Teacher Development. *Teacher Education Quarterly*, 31(3).
- Colbjørnsen, T. (2015). Digital divergence: analysing strategy, interpretation and controversy in the case of the introduction of an ebook reader technology. *Information, Communication & Society*, 18(1).
- Day, L. (2014). ICT: The changing landscape. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 19(2).
- Dong, Y., Chai, C. S., i Sang, G.-Y. (2015). Exploring the Profiles and Interplays of Pre-Service and In-Service Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in China. *Educational Technology & Society*, 18(1).
- Doruk, B. K. (2014). The Educational Approaches of Turkish Pre-Service Elementary Mathematics Teachers in Their First Teaching Practices: Traditional or Constructivist? *Australian Journal of Teacher Education*, 39.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development (Essays in Social Psychology)*. Philadelphia.
- Fulk, J. (1993). Social Construction of Communication Technology. *Academy of Management Journal*, 36(5).
- Haspekian, M. (2014). Teachers practices and professional geneses with ICT. *Electronic Journal of Mathematics & Technology*, 8(1).
- Heffernan, R. M. (2012). *Motivators of Classroom Technology Use and Types of Technology Being Used in Public Elementary Schools in an Urban School District*. Minneapolis.
- Hernández-Ramos, J. P., Martínez-Abad, F., García Peñalvo, F. J., Herrera García, M. E., i Rodríguez-Conde, M. J. (2014). Teachers' attitude regarding the use of ICT. A factor reliability and validity study. *Computers in Human Behavior*, 31.
- Hong, J. E., i Stonier, F. (2015). GIS In-Service Teacher Training Based on TPACK. *Journal of Geography*, 114(3).
- Inkinen, T. (2006). The Social Construction of the Urban Use of Information Technology: The Case of Tampere, Finland. *Journal of Urban Technology*, 13(3).
- Ivan, L., i Frunzaru, V. (2014). The Use of ICT in Students' Learning Activities. *Journal of Media Research*, 7(1/2).
- Kabacki Yurdakul, I., i Coklar, A.N. (2014). Modeling preservice teachers' TPACK competencies based on ICT usage. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(4).
- Karadağ, R. (2014). The Perceptions Of Primary School Teachers And Teacher Candidates Towards The Use Of Mass Media In Teaching Turkish Language. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(3).
- Karadağ, R. (2015). Pre-service Teachers' Perceptions on Game Based Learning Scenarios in Primary Reading and Writing Instruction Courses. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1).
- Kim, S. H., Park, N. H., i Joo, K. H. (2014). Effects of Flipped Classroom based on Smart Learning on Self-directed and Collaborative Learning. *International Journal of Control & Automation*, 7(12).
- Kimmons, R. (2015). Examining TPACK's Theoretical Future. *Journal of Technology and Teacher Education*, 23(1).
- Klichowski, M., i Smaniotto Costa, C. (2015). How do Pre-service Teachers Rate ICT Opportunity for Education? A Study in Perspective of the SCOT Theory. *Kultura i Edukacja*, 4.
- Klichowski, M., Bonanno, P., Jaskulska, S., Smaniotto Costa, C., de Lange,



M. i Klauser, F. R. (2015). CyberParks as a new context for Smart Education: theoretical background, assumptions, and pre-service teachers' rating. *American Journal of Educational Research*, 3(12A).

Koh, J. H. L., i Chai, C. S. (2014). Teacher clusters and their perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK) development through ICT lesson design. *Computers & Education*, 70.

Koh, J. H. L., Chai, C. S., i Tay, L. Y. (2014). TPACK-in-Action: Unpacking the contextual influences of teachers' construction of technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 78.

Koh, J. H. L., Chai, C. S., Hong, H.-Y., i Tsai, C.-C. (2015). A survey to examine teachers' perceptions of design dispositions, lesson design practices, and their relationships with technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(5).

Lakhana, A. (2014). What Is Educational Technology? An Inquiry into the Meaning, Use, and Reciprocity of Technology. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 40(3).

Lăzăroiu, G. (2014). The Social Construction of Participatory Media Technologies. *Contemporary Readings in Law & Social Justice*, 6(1).

Meyrowitz, J. (2005). The Rise of Glocality: New Senses of Place and Identity in the Global Village. In: K. Nyíri (ed.), *The global and the local in mobile communication*. Vienna.

Nipo, D. T., Bujang, I., i Ting, S. K. (2014). Global digital divide: determinants of cross-country ICT development with special reference to Southeast Asia. *International Journal of Business & Economic Development*, 2(3).

Oreglia E. (2014). ICT and (Personal) Development in Rural China. *Information Technologies & International Development*, 10(3).

Pamuk, S., Ergun, M., i Cakir, R. (2015). Exploring Relationships among TPACK Components and Development of the TPACK Instrument. *Education and Information Technologies*, 20(2).

Pérez-Sanagustín, M., Buchem, I., i Kloos, C. D. (2013). Multi-channel, multi-objective, multi-context services: The glue of the smart cities learning ecosystem. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 17.

Polly, D., McGee, J. R., i Sullivan, C. (2010). Employing Technology-Rich Mathematical Tasks to Develop Teachers' Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK). *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 29(4).

Prieto, L. P., Wen, Y., Caballero, D., i Dillenbourg, P. (2014). Review of Augmented Paper Systems in Education: An Orchestration Perspective. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4).

Pyzalski, J. (2012). The Digital generation gap revisited: constructive and dysfunctional patterns of social media usage. In: A. Costabile, i B. Spears (eds.), *The impact of technology on relationships in educational settings*. New York.

Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teaching education: Theory and Practice. In: V. Richardson (ed.), *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings*. Bristol.

Rosenberg, J. M., i Koehler, M. J. (2015). Context and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): A Systematic Review. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(3).

Ruiz-Calleja, A., Vega-Gorgojo, G., Asensio-Pérez, J. I., Gómez-Sánchez, E., Bote-Lorenzo, M. L., Alario-Hoyos, C. (2014). SEEK-AT-WD: A Social-Semantic Infrastructure to Sustain Educational ICT Tool Descriptions in the Web of Data. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(2).

Sancar-Tokmak, H., i Yanpar-Yelken, T. (2015). Effects of creating digital stories on foreign language education pre-service teachers' TPACK self-confidence. *Educational Studies*, 41(4).

Sharples, M., Arnedillo-Sánchez, I., Milrad, M., i Vavoula, G. (2009). Mobile learning: Small devices, big issues. In: N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, i S. Barners (eds.), *Technology-Enhanced Learning*. New York.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1).

Smaniotto Costa, C. (2014). Can we change processes in our cities? Reflections on the role of urban mobility in strengthening sustainable green infrastructures. *Journal of Traffic and Logistics Engineering*, 2.

Sun, D., Looi, C.-K., i Xie, W. (2014). Collaborative Inquiry with a Web-Based Science Learning Environment: When Teachers Enact It Differently. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4).

Tai, S.-J. D. (2015). From TPACK-in-Action Workshops to Classrooms: CALL Competency Developed and Integrated. *Language Learning & Technology*, 19(1).

Thomas, S. (2014). Cyberparks will be intelligent spaces embedded with sensors and computers. *The Conversation*, 16 May.

Pinch, T., i Bijker, W. E. (1984). The Social Construction of Facts and Artefacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other. *Social Studies of Science*, 14.

Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillon, P., i Sointu, E. (2014). The impact of authentic learning experiences with ICT on

pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning, *Computers & Education*, 81.

Ya'acob, A., Nor, N., i Azman, H. (2005). Implementation of the Malaysian smart school: An investigation of teaching-learning practices and teacher-student readiness. *Internet Journal of e-Language Learning & Teaching*, 2(2).

Yeh, Y.-F., Lin, T.-C., i Hsu, Y.-S. (2015). Science Teachers' Proficiency Levels and Patterns of TPACK in a Practical Context. *Journal of Science Education and Technology*, 24(1).

Yusuf, K. E., i Acat, M. B. (2015). The Technological Pedagogical Content Knowledge-practical (TPACK-Practical) model: Examination of its validity in the Turkish culture via structural equation modeling. *Computers & Education*, 88.

JAKUB KOŁODZIEJCZYK  
UNIwersYTET JagIELLOŃSKI

JACEK PYŻAŁSKI  
UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

## Dyscyplina w szkole a kompetencje nauczycieli – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy?

### Wprowadzenie

W wielu współczesnych publikacjach podkreśla się rolę nauczycieli w procesie edukacyjnym, czego przykładem może być raport o stanie edukacji przedstawiony przez IBE w 2013 roku, zatytułowany *Liczą się nauczyciele*. Podkreśla się rolę nauczycieli w procesie kształcenia (np. Hattie, 2015), ale coraz częściej wskazuje się także na ich znaczenie w procesie wychowania. Nie są to konstatacje odkrywcze, lecz warte ponownego namysłu w zmienionych warunkach.

Andreas Salcher w swojej książce *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*, rozważając przyszłość zawodu nauczyciela, stawia pytanie o jego kompetencje w sytuacji, gdy stanie przed klasą – w skrajnym przypadku – składającą się z dzieci „niewychowanych, które nie potrafią się podporządkować, dzieci zaniedbanych, które czują się wyizolowane i dzieci przeciążonych, które nie dają sobie rady z wymaganiami rodziców” (Salcher, 2009 s. 122). Kierowanie taką klasą stawia nowe wyzwania nie tylko w obszarze dydaktyki, ale przede wszystkim w pracy wychowawczej z poszczególnymi uczniami i z zespołem klasowym. Salcher sugeruje, że nowe umiejętności znajdują się aktualnie w obszarze kompetencji pracowników socjalnych: „nauczyciel i pracownik socjalny to dwa odmienne zawody z różnymi kompetencjami... Ale

nauczyciel przyszłości będzie z pewnością potrzebował w większym stopniu umiejętności pracownika socjalnego, aby móc wykonywać swoje zadania, ponieważ jest oczywiste, że osoby z tych dwóch grup zawodowych zajmują się pracą socjalną” (Salcher, 2009 s. 123). Kompetencje nauczycieli muszą być zatem coraz bardziej rozbudowane, interdyscyplinarne, a przez to także trudniejsze do osiągnięcia (Speck, 2005).

W tym kontekście chcemy zająć się ważną kategorią pedagogiczną – dyscypliną w szkole, rozumianą z jednej strony jako problem różnej wagi niewłaściwych zachowań dzieci, a z drugiej – jako odpowiedź (reakcja) nauczycieli na te zachowania. Chcemy, analizując zjawisko, szerzej spojrzeć na nie, głównie z perspektywy szeroko rozumianych kompetencji nauczyciela w tym obszarze oraz w kontekście rozwoju tych kompetencji.

### **Dyscyplina w szkole w szerszym kontekście społeczno-kulturowym**

Badacze zajmujący się problematyką tzw. dyscypliny w szkole, czy to w ujęciu teoretycznym, czy bardziej prakseologicznym, często podkreślają, że niemożliwe jest badanie tego obszaru bez szerszej analizy uwzględniającej kontekst społeczno-kulturowy (por. Barber i Ulmer, 2014; Speck, 2005; Wolhuter, Van der Walt i Potgieter, 2013). Bez takiego ujęcia zarówno analizy eksplanacyjne, jak i planowanie rozwiązań pedagogicznych będzie ułomne. Poniżej nakreśliśmy kluczowe problemy związane z dyscypliną w szkole, które zaznaczają się bardzo wyraźnie we wszystkich krajach europejskich, a częściowo także w USA. Bogactwo czynników wpływających na problemy z dyscypliną w szkołach dobrze ukazuje brytyjska ich typologia wskazująca na pięć obszarów:

- problemy związane z uczniem,
- problemy związane z nauczycielem,
- problemy związane ze szkołą,
- problemy związane z rodzicami,
- problemy związane ze społeczeństwem (DESWO, 1989).

Oczywiście te analitycznie wyodrębnione grupy czynników nie działają w izolacji, lecz raczej tworzą dynamicznie funkcjonujący system – co zresztą znajduje odzwierciedlenie w opisach wybranych przez nas kontekstów.

Niżej zarysujemy wybrane przez nas zjawiska, mieszczące się w różnych wymiarach wyżej zarysowanej typologii – oczywiście z pełną świadomością, iż nasz wybór nie obejmuje wszystkich czynników, a w przypadku

tych, które wybraliśmy, opisujemy jedynie ich najważniejsze aspekty.

Oczywiście poszczególne kraje, a nawet placówki w konkretnych krajach różni natężenie zarysowanych problemów, różnice te jednak mają bardziej wymiar ilościowy niż jakościowy.

### **Szkola i nauczyciele a rodziny uczniów przejawiających niewłaściwe zachowania**

Trudno oddzielić problem zachowania dzieci od podstawowego środowiska socjalizacyjnego, jakim jest rodzina. Kondycja rodzin jest w wielu krajach w stanie kryzysu. Związane jest to z rozpadem więzi rodzinnych, trudnościami ekonomicznymi (np. emigracją ekonomiczną czy niepewnością zatrudnienia), które z kolei przekładają się na inne problemy, np. ograniczenie czasu poświęcanego przez rodziców na kontakt z dziećmi, czy też obciążenia psychospołeczne związane z wysokim poziomem doświadczanego stresu. To z kolei przekłada się na występowanie różnych problemów związanych z trudnymi zachowaniami dzieci, które przejawiają się także w szkole. Po pierwsze, negatywne relacje i emocje w środowisku domowym w wyraźny sposób korelują z podejmowaniem przez młodych ludzi zachowań ryzykownych, które w kontekście dyscypliny panującej w szkole najczęściej interpretowane są jako poważne przejawy jej łamania (Dudek, 2015; Ostaszewski i in., 2009). Można więc uznać, że w wielu przypadkach (szczególnie dotyczy to najmłodszych uczniów) źle zachowujące się dziecko jest ofiarą własnego losu, który umieszcza je w dysfunkcyjnym środowisku rodzinnym. W tym kontekście nieumiejętne i czasami bezrefleksyjne działania szkoły w zakresie egzekwowania dyscypliny będą takie dziecko wtórnie wiktyimizować.

Po drugie, często brak jest wypracowanej relacji współodpowiedzialności rodziców i szkoły za wychowanie. Ma to katastrofalne konsekwencje w przypadku pojawienia się problemów – prowadzi bowiem zwykle do sytuacji konfliktowej, wzajemnych pretensji i przerzucania się odpowiedzialnością za zaistniałą sytuację. Do tego diagnozy pedagogiczne wskazują, iż wielu nauczycieli, mimo że rozumie potrzebę współpracy z rodzinami uczniów, czuje się do niej nieprzygotowanymi, a często nawet samą komunikację z rodzicami uczniów podczas spotkań w szkole odbiera jako obciążającą i wyczerpującą (Průcha, 2006; Pyżalski, 2010; Thornberg, 2012). W Polsce sytuację tę potwierdzają pogłębione badania dotyczące uspołecznienia szkoły, analizujące zjawisko w szerszym kontekście niż ten dotyczący współpracy placówek z rodzicami uczniów – wynika z nich, że sporo działań nie jest realizowanych

lub są realizowane w sposób fasadowy (Śliwerski, 2013). Mamy tutaj zatem znaczący rozdźwięk pomiędzy potrzebami, deklaracjami a rzeczywistą praktyką pedagogiczną (Klinger i Harry, 2006).

Trzeba zauważyć, że gdy dochodzi do niewłaściwych zachowań uczniów, a często są to przypadki najpoważniejsze, współpraca nauczyciela z rodzinami lub opiekunami jest z różnych powodów ograniczona lub całkowicie nieobecna. W tych sytuacjach rozwiązania wychowawcze stosowane przez szkołę wprowadzane są w całkowitej izolacji od oddziaływań środowiska rodzinnego. Podsumowując – istnieje wyraźna potrzeba osiągnięcia spójności pomiędzy założeniami wskazującymi na konieczność współpracy z rodzinami uczniów przejawiających niewłaściwe zachowania a rzeczywistą praktyką pedagogiczną w tym zakresie. Wymaga to rzetelnych badań empirycznych eksplorujących problem kompetencji metodycznych i kompetencyjnych nauczycieli, z drugiej zaś strony – wypracowania solidnej metodologii współpracy.

### **Uczniowie ze specjalnymi potrzebami w szkole a niewłaściwe zachowania**

Większość krajów w Europie rezygnuje lub ogranicza segregacyjne szkolnictwo specjalne. Oznacza to coraz częstsze pojawianie się w szkołach dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Plichta, Olempska-Wysocka, 2013; 2014; Speck, 2005). Niesie to ze sobą szereg dylematów i problemów powstałych wokół zjawiska ich niewłaściwych zachowań jako uczniów. Jak wskazują Barber i Ulmer (2014), część tych zachowań może być spowodowana dysfunkcjami, ale są także odpowiedzią na reakcje społeczne innych uczniów, np. różne przejawy przemocy rówieśniczej, której uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi doświadczają istotnie częściej, ale też często stają się jej sprawcami (Pyżalski, 2015; Plichta, Olempska-Wysocka, 2014). Pojawiają się zatem problemy związane choćby z wyciąganiem konsekwencji wobec tych zachowań. W niektórych przypadkach oznaczałyby to bowiem penalizację problemów związanych np. z niepełnosprawnością czy chorobą – ale w innych wcale by tak nie było. Jak zatem pracować wychowawczo, żeby zarówno wszyscy uczniowie, jak i rodzice wszystkich uczniów mieli poczucie sprawiedliwości i sprawczości? Jakiego rodzaju przygotowanie z obszaru pedagogiki specjalnej muszą mieć nauczyciele, aby umieć zdiagnozować i zrozumieć sytuacje angażowania się uczniów ze specjalnymi potrzebami w niewłaściwe, łamiące dyscyplinę zachowania? Łatwiej te pytania zadać, niż na nie odpowiedzieć, szczególnie kiedy chcielibyśmy projektować

rozwiązania systemowe – a te są konieczne (Speck, 2005). Niewątpliwie jednak potrzeba więcej wysiłków – zarówno badawczych, jak i metodycznych – aby udało się wypracować dobre rozwiązania w zakresie kształtowania dyscypliny wśród młodych ludzi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

### **Różnice kulturowe**

Migracje ekonomiczne oraz wywołane konfliktami zbrojnymi stały się faktem, a ich skala jest obecnie znaczna (Irby, 2014). Niesie to wiele problemów wynikających niekiedy bezpośrednio z różnic w wartościowaniu kulturowym określonych zachowań. Przykładowo zachowania wartościowane w danej kulturze pozytywnie lub neutralnie mogą być w szkole kraju docelowego interpretowane jako negatywne. Będzie to oznaczać konieczność podjęcia znaczących wysiłków wychowawczych, co jednak przez uczniów z mniejszości i ich rodziny może być traktowane jako oddziaływanie opresyjne. W tym kontekście zwiększone jest także ryzyko wystąpienia przemocy rówieśniczej, w ramach której dzieci imigrantów, zależnie od sytuacji społecznej, mogą być zarówno sprawcami, jak i ofiarami.

### **Prawo i wymogi prawne oraz koncentracja na bezpieczeństwie**

W większości krajów zachodnich coraz więcej sfer życia podlega szczegółowej kodyfikacji – to samo dotyczy dyscypliny w szkole. Ta szczegółowa kodyfikacja, wiążąca się zresztą często ze zjawiskiem pozywania szkół i nauczycieli o nawet niewielkie rzeczywiste lub nadinterpretowane naruszenia, jest szczególnie powszechnie stosowana w Stanach Zjednoczonych (Arum, 2003). Ta mocna proceduralna interwencja w proces wychowawczy jest uzasadniana często bezpieczeństwem uczniów, z drugiej jednak strony może zakłócać ten proces, odbierając społeczności szkoły autonomię i odpowiedzialność za rozwiązywanie własnych problemów. Charakter tej zmiany oddaje spostrzeżenie znanego kryminologa, Nielsa Christie (2004), który napisał, iż za jego młodości problem bójki chłopców na boisku szkolnym skończyły się w gabinecie dyrektora szkoły, a obecnie prawie na pewno skończy się przyjazdem policji z całego miasta. Ta potrzeba kodyfikacji w naszym kraju przejawia się w powszechnym stosowaniu systemu punktowego w ocenie zachowania. System ten, zapożyczony z behawioralnych rozwiązań resocjalizacyjnych, jest do tego często stosowany bezrefleksyjnie, co nie pozwala na osiągnięcie choćby w niewielkiej części deklarowanych celów wychowawczych (Jaskulska, 2009).

Oczywiście nie można wylewać dziecka z kąpielą – wprowadzenie procedur i kodyfikacji jest konieczne, choćby ze względu na to, iż niektóre niewłaściwe zachowania stanowią naruszenie prawa. Warto jednak zawsze głębokiej refleksji poddać to, jaki będzie, uzasadniony pedagogicznie, zakres takiej regulacji prawnej czy normatywnej dotyczącej obszaru dyscypliny szkolnej.

## Scjentyzm w postępowaniu – poszukiwanie łatwych rozwiązań trudnych problemów

Żyjemy w erze efektywności i często poszukujemy w różnych sferach możliwych do zastosowania rozwiązań – najlepiej takich, których skuteczność została potwierdzona naukowo. Sfera dyscypliny w szkole nie jest wyjątkiem. Między innymi ta potrzeba efektywności sprawia, że popularnością cieszą się poradniki przedstawiające pragmatyczne, często pozbawione jakiegokolwiek podbudowy pedagogicznej metody dyscyplinowania uczniów w najbardziej obecnie rozpowszechnionym modelu behawioralnym, opartym na wzmocnieniach pozytywnych i negatywnych (Pyżalski, 2007; Render, Padilla i Krank, 1989; Woods, 2008). Model ten i to podejście mają jednak znaczne ograniczenia i są często nieskuteczne, gdyż nie uwzględniają lub jedynie w niewielkim stopniu uwzględniają najbardziej osobiste aspekty funkcjonowania uczniów, tj. emocje, poczucie sprawiedliwości, w tym także modelujący zachowania i ich interpretacje wpływ grupy rówieśniczej. Uwzględnienie tych aspektów wymaga znacznie więcej pracy, zbudowania współpracy pomiędzy wszystkimi członkami społeczności szkoły, a także więcej wiedzy i zaangażowania samych nauczycieli (Barber i Ulmer, 2014). Wymaga także uwzględnienia autentycznej więzi ucznia przejawiającego negatywne zachowania ze szkołą, a przede wszystkim z innymi uczniami i nauczycielami. Janese Free (2014), która wykazała empirycznie kluczową rolę takich więzi, siłę ich mierzyła stopniem, w jaki uczniowie są zaangażowani w prace szkolne, zajęcia pozalekcyjne i sukces akademicki oraz przekonani, że szkolne zasady i ich egzekwowanie są uczciwe. Tego typu więzi możemy łatwo próbować mierzyć na poziomie behawioralnym, gdy jednak głębiej próbujemy analizować proces ich tworzenia, szczególnie w kontekście celowych oddziaływań pedagogicznych, to natrafiamy na materię bardziej skomplikowaną, która już tak łatwo pomiarowi i podejściu scjentyzycznemu się nie poddaje. Przykładem może być tu osobowość nauczyciela, która do tego stopnia promieniuje, iż stwarza warunki do tworzenia się więzi, co nie bazuje jednak na stosunkowo łatwym uczeniu się metod czy technik, lecz jest czymś dużo poważniejszym – budowaniem określonej postawy, relacji z drugim człowiekiem. Wyklucza to wąskie, pragmatyczne podejście do problemu dyscypliny w szkole na poziomie działań praktycznych.

## Nowe media

Nie ulega wątpliwości, iż nowe media zmieniły wiele w tradycyjnych sferach funkcjonowania młodych ludzi – to między innymi, jak nawiązują oni relacje z rówieśnikami i dorosłymi, dokonują autoprezentacji, uczą się czy rozwijają swoje zainteresowania (Pyżalski, 2012). Skoro kontekst problemów związanych z dyscypliną szkolną powiększył się o zjawiska związane z pojawieniem się nowych mediów – warto rozważyć te kwestie. Wiele tradycyjnych zachowań niewłaściwych zyskało swoje formy online, np. internetowa wersja tradycyjnej przemocy rówieśniczej przejawiana może być w sieci w postaci mobbingu elektronicznego (cyberprzemocy).

Powstaje więc pytanie, w jakim stopniu szkoła winna ingerować w te zachowania uczniów, które nie są realizowane na terenie szkoły, lecz poza nią. Z jednej strony pojawia się argumentacja, że takie zainteresowanie to nadużycie władzy i nadmierne poszerzanie kompetencji szkoły. Nie jest to do końca prawdą, bo przecież w przypadkach poważnych naruszeń, np. gdy uczeń łamał prawo lub przejawiał demoralizację poza jej terenem, szkoła zawsze miała obowiązek reakcji i interwencji<sup>1</sup>. Co jednak z bardziej „codziennymi”, mniejszej wagi problemami? Na ile nauczyciele mieliby w tym kontekście traktować świat online jako komplementarny względem bardziej nam znanej rzeczywistości offline? Na ile z jednej strony winni reagować na niewłaściwe zachowania uczniów online, a z drugiej – promować i wspierać te, które są wartościowe? Za tym, że należy postawić pytanie „na ile?” zamiast „czy?”, przemawiają wyniki badań, które uwzględniają jednocześnie funkcjonowanie młodych ludzi online i offline. Okazuje się, że istnieje bardzo wyraźna korelacja dotycząca sposobu funkcjonowania w tych dwóch środowiskach. Młodzi ludzie, którzy podejmują zachowania ryzykowne offline, podejmują je też bardzo często w cyberprzestrzeni. Z drugiej strony ci, którzy działają prospołecznie i korzystnie dla swojego rozwoju, też często robią to w obydwu środowiskach równocześnie (Pyżalski, 2012). Nowe media, w uproszczeniu przestrzeń internetu, jawią się więc raczej jako arena zjawisk, a nie przyczyna określonego sposobu funkcjonowania młodych ludzi. Jest to z jednej strony obiecujące, gdyż szkoła zyskuje nowy obszar oddziaływań wychowawczych. Z drugiej jednak łatwo zbłądzić w tej nowej rzeczywistości, gdzie nie wszystko można łatwo zrozumieć i przemyśleć, a jeszcze trudniej podjąć racjonalne pedagogicznie działania.

<sup>1</sup> W Polsce wynika on z zapisów *Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, narzucających obowiązek poinformowania policji/sądu rodzinnego o przejawach demoralizacji lub popełnieniu czynu karalnego przez nieletniego.

Niezwykle istotne jest zatem, aby nauczyciele przyglądali się cyfrowemu światu, a właściwie towarzyszyli młodym ludziom w wykorzystywaniu nowych mediów. Pozwala to pracować nad rzeczywistościami, a nie urojonymi, zbudowanymi na stereotypach problemami związanymi z zachowaniem młodych ludzi online. Szczególnie istotne jest tutaj podejście salutogenne, wspierające pozytywne zaangażowanie uczniów, w przeciwieństwie do ciągle dominującego w funkcjonowaniu szkół paradygmatu ryzyka skoncentrowanego prawie wyłącznie na niewłaściwych działaniach młodych ludzi w cyberprzestrzeni.

Warto tutaj wskazać, iż ciągle powszechnie funkcjonujący podział na cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów staje się coraz bardziej archaiczny, a wręcz nieprawdziwy. Coraz więcej nauczycieli stosuje nowe media – choć niestety czasami ogranicza się to do wykorzystywania ich w życiu prywatnym. Zupełnie czym innym niż używanie ich w ten sposób jest rozumienie socjalizacyjnej roli nowych mediów (zarówno w pozytywnym, jak i negatywnym aspekcie), a co ważniejsze – wartościowe pedagogiczne ich wykorzystywanie poprzez umiejętne wplatanie w działania wychowawcze. Na obecnym etapie jesteśmy dopiero w trakcie budowania sensownych podstaw takich działań i ich metodyki.

### **Diagnoza potrzeb doskonalenia nauczycieli**

Badania przeprowadzone w ramach projektu TALIS wskazują, że przeciętny polski nauczyciel 8% czasu lekcji poświęca na działania służące utrzymaniu dyscypliny w klasie (Hernik, 2015). Jednocześnie według tych samych badań 19% nauczycieli szkół podstawowych, 23% – gimnazjów i 17% – nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych zgadza się ze stwierdzeniem: „Tracę sporo czasu z powodu uczniów przeszkadzających w prowadzeniu lekcji”. Trudności te częściej odnotowują nauczyciele z krótkim stażem pracy.

Na problemy z utrzymaniem dyscypliny szczególnie często wskazują początkujący nauczyciele (Walczak, 2012). Jest to najczęściej wymieniana trudność, zaraz obok problemów w relacjach z uczniami, dużej nieufności wobec uczniów, zbytnej pobłażliwości, braku cierpliwości, a także kierowania się stereotypami w ocenie uczniów (Walczak, 2012). Badani wskazują także na swoją bezradność w zetknięciu z problemami uczniów o szerszym kontekście: rodzinnymi, osobistymi, dotyczącymi relacji z rówieśnikami (Walczak, 2012). Obserwacje polskich nauczycieli potwierdzają badania prowadzone w wielu innych krajach. Wskazują one, że formalny system kształcenia

w opinii nauczycieli w niewystarczający sposób przygotowuje do pełnienia roli zawodowej, w szczególności zaś do wykonywania takich czynności jak: prowadzenie zebrań z rodzicami, utrzymanie dyscypliny w trakcie nauczania czy indywidualizacja pracy z uczniami (Průcha, 2006).

Prowadzone w ostatnich latach badania dotyczące zachowań naruszających dyscyplinę w klasie, z jakimi spotykają się nauczyciele, oraz analizujące częstotliwość ich występowania dostarczają podobnych danych. Okazuje się, że dominują drobne naruszenia dyscypliny, takie jak rozmowy, hałasowanie, spóźnienia, bierność, poszturchiwanie, przeszkadzanie innym, natomiast z relacji nauczycieli wynika, że wyraźnie rzadziej występują zachowania, które można uznać za poważne incydenty, takie jak grożenie, niszczenie rzeczy, zachowania agresywne (Pyżalski, 2007, 2010; Lemańska-Lewandowska, 2013).

### **Różne spojrzenia na dyscyplinę**

Nauczyciele w swojej pracy spotykają się zachowaniami uczniów naruszającymi dyscyplinę o różnym nasileniu (od drobnych irytujących zachowań po takie, które zagrażają bezpieczeństwu). Przygotowanie nauczycieli (doskonalenie) do prowadzenia działań dyscyplinujących wymaga uwzględnienia tego faktu.

W literaturze znaleźć można wiele przykładów spójnych modeli/teorii oddziaływań dyscyplinujących, na których oprzeć może się nauczyciel w swojej pracy wychowawczej. W znakomity sposób ich przegląd dokonał Edwards (2006), wskazując, że można modele dyscypliny ująć w ramy trzech grup teorii: teorii kierowania, przewodnictwa i interwencji niedyrektywnej (zob. tab. 1). Podstawą dla rozróżnienia tych modeli jest stopień władzy i kontroli nad zachowaniem, jak również kryterium roli przypisywanej nauczycielowi i uczniowi. Istotą teorii kierowania jest założenie, że pełnia władzy znajduje się po stronie nauczyciela, to on monitoruje i kontroluje zachowanie ucznia. Teoria przewodnictwa zakłada, że uczeń jest w stanie kontrolować swoje zachowanie, ale tylko o ile zostanie tego nauczony (to znaczy, o ile nauczyciel użyje odpowiednich strategii interwencji). Władza i kontrola w teoriach przewodnictwa dzielona jest pomiędzy nauczyciela i ucznia. Podstawą teorii interwencji niedyrektywnej jest przekonanie, że uczeń jest w stanie kontrolować i samodzielnie kierować własnym zachowaniem, dlatego należy pozostawić mu dużą dozę autonomii. Rolą nauczyciela jest tu przede wszystkim stwarzanie warunków do gromadzenia przez uczniów doświadczeń.

**Tabela 1**

Teoretyczne założenia modeli dyscypliny

	Typ teorii	Podstawowe założenia	Modele dyscypliny
Władza ucznia i nauczyciela ↑ Autonomia ucznia ↓ Kontrola nauczyciela	<b>Teorie interwencji niedyrektywnej</b>	Dziecko rozwija się poprzez samoistne ujawnianie się jego natury	Trening skuteczności nauczyciela Analiza transakcyjna
	<b>Teorie przewodnictwa</b>	Rozwój dokonuje się w wyniku interakcji między wpływami zarówno z wewnątrz, jak i z zewnątrz	Dyscyplina rozsądna Logiczne konsekwencje Terapia Teoria wyboru
	<b>Teorie kierowania</b>	Rozwój dziecka jest konsekwencją warunków zewnętrznych	Modyfikacja zachowania Dyscyplina asertywna Model Jonesa

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: C. H. Edwards, 2006 i C. H. Wolfgang i in., 1999.

## Bibliografia przedmiotowa:

### Teorie interwencji niedyrektywnej

- Gordon T. (1999). *Wychowanie bez porażek w szkole (T.E.T.: Teacher Effectiveness Training, 1974)*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Gordon T. (1997). *Wychowanie w samodyscyplinie (Teaching Children Self-Discipline: At Home and at School, 1989)*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Harris, T. A. (1987). *W zgodzie z sobą i z tobą (I'm OK—You're OK: A Practical Guide to Transactional Analysis, 1969)*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Raths, L. E., Harmin, M., Simon, S. B. (1966). *Values and Teaching*. Columbus, OH: Merrill.
- Bessell, H. (1976). *Human Development Program*. La Mesa, CA: Human Development Training Institute.
- Palomares, U., Ball, G. (1980). *Grounds for Growth: The Human De-*

*velopment Program's Comprehensive Theory*. Spring Valley, CA: Palomares and Associates.

### Teorie przewodnictwa

- Dreikurs, R., Cassel, P. (1972). *Discipline Without Tears*. New York: Hawthorn.
- Albert, L. (1989). *A Teacher's Guide to Cooperative Discipline: How to Manage Your Class room and Promote Self-Esteem*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Glasser, W. (1985). *Control Theory in the Classroom*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1969). *Schools Without Failure*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1992). *The Quality School: Managing Students Without Coercion* (2nd ed.). New York: Harper Perennial.

### Teorie kierowania

- Madsen, C. H., Madsen, C. K. (1981). *Teaching Discipline: A Positive Approach for Educational Development*. Raleigh, NC: Contemporary Publishing.
- Alberto, P. A., Troutman, A. C. (1990). *Applied Behavior Analysis for Teachers* (3rd ed.). New York: Maxwell Macmillian International Publishing Group.
- Dobson, J. (1970). *Dare to Discipline*. Wheaton, IL: Tyndale House.
- Canter, L., Canter, M. (1992). *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom*. Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Canter, L., Canter, M. (1993). *Succeeding with Difficult Students*. Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Alberti, R. E. (1982). *Your Perfect Right: A Guide to Assertive Living*. San Luis Obispo, CA: Impact Publishers.
- Alberti, R. E., Emmons, M. L. (1975). *Stand Up, Speak Out, Talk Back*. New York: Pocket Books.
- Jones, F. H. (1987). *Positive Classroom Discipline*. New York: McGraw-Hill.

Zwykle w sposób mniej lub bardziej świadomy podejścia te stają się „włanością” nauczycieli i znajdują swoje odzwierciedlenie w codziennej praktyce. Badania przeprowadzone przez Ewę Lemańską-Lewandowską (2013) nad osobistymi teoriami i praktykami nauczycieli dotyczącymi dyscypliny

w klasie ujawniają kilka interesujących z naszego punktu widzenia wniosków. W odniesieniu do tworzącej strukturę kontinuum dychotomii: autonomia – kontrola, na którym lokują się poszczególne modele dyscypliny, badani nauczyciele deklarują akceptację dla autonomii uczniów, ale nie na etapie kształcenia, na którym aktualnie pracują. Deklarują, że są zwolennikami autonomii uczniów w procesie kształcenia i podejmują starania, aby ci mogli być samodzielni w działaniu i myśleniu. Jednocześnie wskazują na korzystanie ze strategii kierowania, kładących nacisk na kontrolowanie uczniów. Uwidacznia to pewną trudność, z jaką borykają się nauczyciele, polegającą na niespójności przekonań i praktyki wychowawczej w aspekcie przyznawanej uczniom autonomii – jej wysoki stopień wydaje się pozostawać jedynie na poziomie deklaracji. Trudność ta wzmocniana jest przez fakt, że większość nauczycieli lokuje swoje przekonania i osobiste teorie dotyczące dyscypliny w obrębie teorii kierownictwa, a jednocześnie założenia teorii interwencji niedyrektywnej są nauczycielom obce (Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 170–176).

Dominacja na płaszczyźnie teoretycznej i w praktyce jednego z podejść do zagadnień dyscypliny byłaby uzasadniona w sytuacji, gdybyśmy mieli dowody na jej skuteczność w utrzymaniu dyscypliny i wspieraniu uczniów w rozwoju. Tymczasem naszą wiedzę można sprowadzić do stwierdzenia, że każda z teorii, każda z metod i technik interwencji stosowana przez nauczycieli sprawdza się tylko w niektórych sytuacjach, ale o żadnej z nich nie możemy powiedzieć, że jest uniwersalna (Selig i Arroyo, 2006). Ze względu na odmienną podstawowych założeń i konflikt niedających się pogodzić stanowisk filozoficznych leżących u ich podstaw, a także ze względu na konsekwencje, jakie niesie za sobą ich stosowanie w praktyce, niemożliwe jest ich połączenie w jedną spójną teorię.

Z drugiej jednak strony badania Seliga i Arroya (2006) pokazują, że wykorzystywanie różnorodnych strategii interwencji w pracy z niewłaściwie zachowującym się uczniem prowadzi do wyłonienia chociażby jednej, która pozwala wpływać na jego zachowanie. Prowadzi to tych badaczy do wniosku, że im więcej strategii zna nauczyciel, tym większe jest prawdopodobieństwo wybrania przez niego tej skutecznej – adekwatnej do zachowania ucznia i okoliczności.

W literaturze znaleźć można użyteczne koncepcje, które w twórczy sposób wykorzystują mocne strony i pomniejszają słabości poszczególnych strategii interwencji. Przykładem mogą tu być koncepcje odwołujące się do „metafory kontinuum” (Wolfgang i in. 1999) czy też „metafory schodów” (Pyżalski, 2007), po których kroczy nauczyciel w trakcie swojej interwencji. Metafory te ilustrują zmieniający się stopień i charakter ingerencji nauczyciela (użycie

siły, władzy) podczas interwencji, niezbędny dla zachowania koniecznego poziomu dyscypliny. W swojej istocie metafory te odwołują się do wykorzystywania różnych modeli (teorii) dyscypliny, wiążąc je ze sobą w jedną koncepcję działania nauczycieli. Podejmowaniem kolejnych działań przez nauczyciela rządzi logika rozpoczynania od tych, które dają uczniowi więcej autonomii, a kończenia na tych, w które wpisany jest wysoki stopień kontroli. Podejście to pozostawia nauczycielowi swobodę w dokonywaniu wyboru metody, którą zamierza wykorzystać, jednocześnie traktując jego interwencję jako proces, podczas którego zachowania obu stron (zarówno nauczyciela, jak i ucznia) mogą się zmieniać, dostosowując do zmieniającej się sytuacji.

## **Rekomendacje do kształcenia i doskonalenia nauczycieli**

Z przeprowadzonego wywodu wyprowadzić można kilka wniosków dla praktyki doskonalenia zawodowego nauczycieli. Pomocny w analizach może okazać się Model Czterech Kół Zębatych (Pyżalski, 2007). Podejście to można określić jako sytuacyjne: nie daje ono wprawdzie gotowego przepisu na skuteczne działania, ale wskazuje, że należy wziąć pod uwagę cztery współwystępujące w każdej sytuacji aspekty: osobę nauczyciela, osobę ucznia, metodę, kontekst społeczny i sytuacyjny.

## **Rozwój osobisty nauczycieli**

Ważną kwestią poruszaną wcześniej były podstawowe założenia czy przekonania nauczycieli dotyczące kształtowania dyscypliny (rola nauczyciela, ucznia, mechanizmy kierujące zachowaniami, oddziaływania nauczyciela), które wpływają na podejmowane przez nich działania. Z przedstawionego wcześniej wywodu wynika także, że podejmowanie przez nauczyciela działań dyscyplinujących wymaga stosowania wielu różnych strategii, które zakorzenione są w różnych modelach dyscypliny. Rozwój osobisty nauczycieli może zatem w tym kontekście dotyczyć dwóch elementów. Pierwszym z nich jest diagnoza osobistego stylu prowadzenia działań dyscyplinujących, uświadamiająca ich mechanizmy i konsekwencje (MacKenzie, 2008). Drugi związany jest z rozumieniem, akceptacją i otwarciem się na inne niż własna perspektywy działań dyscyplinujących, co – w świetle przedstawionych wyżej koncepcji – niezbędne jest do skutecznego prowadzenia interwencji przez nauczycieli.

Innym ważnym powodem, dla którego proces doskonalenia zawodowego nauczycieli warto organizować wokół kwestii osobistego rozwoju, jest fakt,



który potwierdzają zresztą wyniki przeprowadzonych badań, iż radzenie sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów należy do znaczących stresorów w zawodzie nauczyciela (Pyżalski, 2010). Chyba najtrudniejszą rzeczą jest zachowanie kontroli nad sobą w sytuacji, kiedy uczniowie zachowują się w sposób irytujący lub wyrażający postawę braku szacunku wobec nauczyciela. Często kontakt z takimi zachowaniami odbierany jest jako sytuacja zagrożenia, która wraz ze wszystkimi psychicznymi i fizjologicznymi reakcjami organizmu może być traktowana jako poważny stresor. Z tej perspektywy wspieranie nauczycieli w radzeniu sobie z własną złością i zachowanie kontroli nad własnym zachowaniem wydaje się jedną z podstawowych kompetencji nauczyciela. Utrzymanie kontroli nad własnym zachowaniem jest niezbędne, aby móc utrzymać kontrolę nad całą sytuacją.

### **Wiedza o uczniach i przyczynach/źródłach oraz mechanizmach ich zachowań**

W tym miejscu wyodrębnić należy trzy wątki, które powinny stać się treścią programów edukacyjnych i programów doskonalenia:

1. Wiedza płynąca z teorii dotyczącej przyczyn i mechanizmów zachowań problemowych uczniów.
2. Wiedza na temat uczniów, z którymi pracuje nauczyciel.
3. Powiązanie wiedzy o uczniach z teoretyczną wiedzą dotyczącą przyczyn i mechanizmów zachowań naruszających dyscyplinę.

Pierwsza kwestia to wiedza o możliwych przyczynach i mechanizmach powstawania problemowych zachowań uczniów. Pierangelo i Giuliani (2000) wymieniają osiem czynników, które mogą wpływać na ujawnienie się trudności w uczeniu się i zachowaniu uczniów. Wśród nich znajdują się: czynniki dydaktyczne (związane z uczeniem się), środowiskowe, intelektualne, językowe, biologiczne, percepcyjne, psychologiczne, społeczne. W różnym stopniu mogą one wpływać na powstawanie problemów związanych z zachowaniem, stąd niezmiernie ważna jest świadomość, jaką rolę te czynniki odgrywają. Na gruncie psychologii powstało także wiele koncepcji i teorii wyjaśniających przyczyny i mechanizmy zachowania. W zależności od przyjętego paradygmatu, autorzy wskazują na odmienne mechanizmy. Przykładem może być tu zaproponowane przez Dreikursa (1967; por. McWhirter i in., 2008) pojęcie celu niewłaściwego zachowania, stworzone w oparciu o Adlerowski model wyjaśniający zachowania młodzieży (odwołujący się do koncepcji atrakcyjności społecznej, błędnych celów i celowości zachowania).

Zgodnie z tym modelem, mechanizm, który kieruje niewłaściwym zachowaniem ucznia, opiera się na dążeniu do osiągnięcia przez niego jednego z czterech celów: zwrócenia na siebie uwagi, zdobycia władzy, dokonania zemsty lub potwierdzenia własnej bezsilności. Bez względu na to, który z celów „obrało”<sup>2</sup> sobie dziecko, przez swoje zachowanie będzie dążyło do jego osiągnięcia. Widząc zachowanie ucznia i odpowiednio je interpretując, nauczyciel jest w stanie postawić hipotezę dotyczącą celu jego zachowania.

Znajomość przedstawionych tu mechanizmów, będących elementem opisu wielu teorii i koncepcji, ma nie tylko wartość poznawczą, ale także wymiar pragmatyczny. W przedstawionym wyżej przykładzie koncepcji celu niewłaściwego zachowania mogą zostać zastosowane procedury korygujące, skierowane na nauczyciela lub ucznia, polegające zasadniczo na zmianie sposobu reagowania przez nauczyciela na zachowanie dziecka lub wspieraniu młodzieży w rozumieniu celów własnego (złego) zachowania (McWhirter i in., 2008). Dobranie odpowiedniej metody/techniki działania przez nauczyciela wymaga uwzględnienia kontekstu społecznego i sytuacyjnego (o czym będzie dalej), ale także znajomości potencjalnych przyczyn i mechanizmów kierujących zachowaniem ucznia.

Wiedza na temat tych mechanizmów potrzebna jest też dlatego, że – jak wskazują badania – wiele zachowań naruszających dyscyplinę związanych jest z problemami natury motywacyjnej lub biologicznej, np. badani nauczyciele wskazują na „problemy z koncentracją uwagi” (21,5%) lub „brak motywacji, zaangażowania, pracy, aktywności” (9,1%) (Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 95). W radzeniu sobie z takiego rodzaju problemami wiedza o prowadzeniu działań dyscyplinujących na niewiele się zda – tu potrzebna jest wiedza o mechanizmach uwagi dziecka oraz mechanizmach i sposobach wspierania motywacji ucznia.

Założenie, że źródłem niewłaściwych zachowań są wyłącznie cechy indywidualne, może być nadmiernym uproszczeniem. Dlatego pod uwagę brać tu należy możliwy wpływ bliższego i dalszego środowiska oraz rolę, jaką odgrywa środowisko, modyfikując działania nauczycieli.

### **Wiedza o znaczeniu kontekstu społecznego i sytuacyjnego**

Zachowania uczniów warto rozpatrywać nie tylko w kontekście ich cech osobniczych, ale także szerzej – w kontekście socjologiczno-ekologicznej

<sup>2</sup> Obrania celu nie należy traktować dosłownie. W przedstawianej koncepcji wybieranie celu nie jest w pełni świadomym procesem, niemniej w tym, co robi dziecko, dostrzega się jakąś logikę.

perspektywy, akcentującej wpływ różnych środowisk, w których znajduje się uczeń, na jego zachowanie. Ważny element stanowi tu klasa szkolna, zarówno jako przestrzeń fizyczna, jak i społeczna, ze względu na bezpośrednią możliwość kształtowania tego środowiska przez nauczyciela. Bez trudu można wskazać, w jaki sposób otoczenie fizyczne wpływa na samopoczucie i zachowanie uczniów w klasie. Oczywiście jest, że takie czynniki jak hałas, temperatura, oświetlenie, rozpraszające bodźce lub sposób zorganizowania przestrzeni wpływają na zachowanie, dlatego tak istotne jest, aby nauczyciel potrafił ów wpływ przewidzieć i stale dostosowywać środowisko klasy do aktualnych potrzeb uczniów.

Poza właściwościami środowiska fizycznego nie do przecenienia jest znaczenie społecznej przestrzeni wypełnianej przez wzajemne relacje, role, oczekiwania i procesy zachodzące między nauczycielem a uczniami oraz pomiędzy samymi uczniami. Przykładem uwzględnienia kontekstu sytuacyjnego i społecznego jest wskazówka opisana przez Wolfganga i współpracowników (1999), dotycząca zasady prowadzenia działań dyscyplinujących: „działaj tak tajnie, jak to możliwe”. Jednym z powodów, dla których została tutaj przywołana, jest wyakcentowanie roli kontekstu społecznego, który wpływa na zachowanie uczniów. Ma on istotne znaczenie w sytuacji, gdy uczeń dużą wagę przywiązuje do oceny rówieśników. W okresie adolescencji uczniowie dbają o swój wizerunek. To czas, kiedy relacje z dorosłymi znacząco wpływają na samoocenę, są narzędziem podkreślania autonomii. Z tego powodu często dużo skuteczniejsze jest prowadzenie indywidualnych rozmów z uczniami niż próba nakłonienia ich do zmiany zachowania na forum klasy.

Oczywiście przydatna nauczycielom wiedza o klasie jako społeczności i sposobach jej budowania jest czymś więcej niż wiedza o samej interwencji, ograniczającej się do „tu i teraz”. Czasami większą rolę odgrywa umiejętność praktycznego wykorzystywania wiedzy o tym, jak budować wzajemne relacje między nauczycielem i uczniami oraz pomiędzy samymi uczniami, aby klasa stawała się wspólnotą uczącą się, niż „wygrywanie” pojedynczych konfliktowych sytuacji.

## Wiedza i umiejętności stosowania technik dyscyplinujących

Zgodnie z przedstawionymi we wcześniejszej części koncepcjami odwołującymi się do „metafory kontinuum” (Wolfgang i in. 1999) czy „metafory schodów” (Pyżalski, 2007) oraz wnioskami z prac Seliga i Arroya (2006) rekomendować można, aby treściami edukacji nauczycieli i doskonalenia zawodowego stały się metody i techniki czerpiące z różnych modeli (strategii) pro-

wadzenia działań dyscyplinujących. Ograniczenie się do metod pochodzących tylko z jednego modelu musi prowadzić do niepowodzenia. Należy pamiętać, że nie ma jednego modelu ucznia – oprócz takich czynników różnicujących rozwój jak wiek i płeć występują jeszcze inne, które wpływają na zróżnicowanie rozwoju fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego uczniów. Jednocześnie podkreślić należy, że poszczególne modele wynikają z odmiennych założeń dotyczących istoty natury ludzkiej, rozumienia rozwoju dzieci, celów edukacji i roli wychowawcy. Konstrukty te odnaleźć można w analizach teoretycznych ideologii edukacyjnych (np. Kohlberg i Mayer, 1993), ale są też elementami indywidualnych teorii nauczycieli (Polak, 1999; Lemańska-Lewandowska, 2013). Połączenie tych odmiennych perspektyw w spójny, choć eklektyczny model („kontinuum” czy „schodów”) wymaga gruntownej wiedzy na temat koncepcji, które leżą u ich podstaw. Punktem wyjścia dla ich stosowania powinno być rozumienie celów i założeń filozoficznych poszczególnych modeli oddziaływać.

Uczenie stosowania poszczególnych technik wpływania na zmianę zachowania ucznia, poza samą nauką procedury korzystania z nich, powinno uwzględniać także kilka innych elementów:

- określenie typowych sytuacji, w których można zastosować omawiane techniki (jakie cele/mechanizmy stoją za danymi zachowaniami),
- określenie sytuacji, kiedy nie powinno stosować się określonej techniki,
- określenie prawidłowości związanych ze stosowaniem określonej techniki (np. kiedy nauczyciel celowo ignoruje niewłaściwe zachowanie, to jakich zachowań ucznia należy się spodziewać, jaką one mają dynamikę/ jak się zmieniają),
- określenie technik alternatywnych, które można zastosować.

## Proces. Jak organizować doskonalenie

Większość prowadzonych dotychczas rozważań wskazuje na treści, które powinny stać się elementem kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Rekomendacje te są spójne z postulatami powstałych w ostatnich latach propozycji modeli kształcenia i doskonalenia nauczycieli (Nowak-Dziemianowicz 2014). Kwestią, która pozostaje jeszcze do rozważenia, są formy kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Jak wskazano w pierwszej części tekstu, zagrożeniem dla kształtowania i rozwijania kompetencji nauczycieli w zakresie reagowania na trudne zachowania uczniów jest scjentystyczne podejście do tego problemu, którego reprezentacją są zwłaszcza wszelkie formy poradni-

kowe – zbiory prostych i łatwych do zastosowania recept. Prowadzenie działań zmierzających do wpłynięcia na zmianę zachowania ucznia odbywa się w wielu kontekstach (na co zwróciliśmy już uwagę w tym tekście) i wymaga ich uwzględnienia, przez co zaleceń dla tego obszaru nie daje się zredukować do serii prostych wskazówek. Oznacza to, że proces kształcenia i doskonalenia powinien uwzględniać refleksję nad wpływem różnych kontekstów na działanie nauczyciela. Zwłaszcza kiedy chcemy przygotować nauczycieli do prospektywnego działania, w przypadku którego niemożliwe jest określenie wszystkich kontekstowych czynników. Nie chodzi tu – jak pisze Beata Zamorska – o „dosztukowanie kolejnej umiejętności, nowej techniki działania do szybkiego zastosowania w klasie”, a raczej o osiągnięcie zmiany jakościowej w rozwoju nauczycieli (Gołębniak i Zamorska, 2014, s. 117).

Wspierającą rolę może tu także pełnić perspektywa kształcenia czy też doskonalenia przez praktykę. Chmiel (2014) wskazuje na trzy modele, według których prowadzone może być kształcenie praktyczne: model Schöna (1983) – refleksja nad działaniem i w działaniu, model Fisha (1989) – kształcenie poprzez praktykę oraz koncepcja *action research* Elliotta (1991). Mogą one znaleźć zastosowanie w systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli, który w ostatnich latach przechodził przemiany – założono bowiem, że doskonalenie będzie postrzegane jako proces, a nie jako jednorazowe szkolenie (Kołodziejczyk, 2012).

## Bibliografia

- Albert, L. (1989). *A Teacher's Guide to Cooperative Discipline: How to Manage Your Class room and Promote Self-Esteem*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Alberti, R. E. (1982). *Your Perfect Right: A Guide to Assertive Living*. San Luis Obispo, CA: Impact Publishers.
- Alberti, R. E., Emmons, M. L. (1975). *Stand Up, Speak Out, Talk Back*. New York: Pocket Books.
- Alberto, P. A., Troutman, A. C. (1990). *Applied Behavior Analysis for Teachers* (3rd ed.). New York: Maxwell Macmillian International Publishing Group.
- Arum, R. (2003). *Judging School Discipline: The Crisis of Moral Authority*, Cambridge: Harvard University Press.
- Barber, A. P., Ulmer, J. G (2014). *Common threads. Investigating and solving school discipline*. Maryland: Rowman&Littlefield Education.
- Bessell, H. (1976). *Human Development Program*. La Mesa, CA: Human Development Training Institute.

- Canter, L., Canter, M. (1992). *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom*. Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Canter, L., Canter, M. (1993). *Succeeding with Difficult Students*. Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Chmiel, T. B. (2014). *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Christie, N. (2004). *Dogodna ilość przestępstw*. Warszawa: PSEP.
- Department of Education and Science and the Welsh Office (DESWO) (United Kingdom) (1989). *Discipline in schools: Report of the Committee of inquiry chaired by Lord Elton, Her Majesty's Stationery Office* (HMSO), London.
- Dobson, J. (1970). *Dare to Discipline*. Wheaton, IL: Tyndale House.
- Dreikurs, R. (1967). *Psychology in the classroom*. New York: Harper & Row.
- Dreikurs, R., Cassel, P. (1972). *Discipline Without Tears*. New York: Hawthorn.
- Dudek, M. (2015) *Dzieci z zespołem ADHD w środowisku rodzinnym. Studium empiryczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Edwards, C. H. (2006). *Dyscyplina i kierowanie klasą*, tłum. M. Bogdanowicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Elliott, J. (1991). A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education. *British Educational Research Journal*, 17(4), 309–318.
- Fish, D. (1989). *Learning Through Practice In Initial Teacher Training. A challenge for the partners*. London: Kogan Page.
- Free J. L. (2014). The importance of rule fairness: the influence of school bonds on at-risk students in an alternative school, *Educational Studies*, 40(2), 144–163, DOI: 10.1080/03055698.2013.858614
- Glasser, W. (1969). *Schools Without Failure*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1985). *Control Theory in the Classroom*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1992). *The Quality School: Managing Students Without Coercion* (2nd ed.). New York: Harper Perennial.
- Gołębniak, B. D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli: podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Gordon T. (1999). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Gordon, T. (1974). *T.E.T.: Teacher Effectiveness Training*. New York: David McKay.
- Gordon, T. (1989). *Teaching Children Self-Discipline: At Home and at School*. New York: Times Books.

- Gordon, T. (1997). *Wychowanie w samodyscyplinie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Harris (1987). *W zgodzie z sobą i z tobą*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Harris, T. A. (1969). *I'm OK—You're OK: A Practical Guide to Transactional Analysis*. New York: Harper & Row.
- Hernik, K. (red.) (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Irby, D. (2014). Schools Framework for Understanding School Discipline in Post-Brown Schools, *Educational Administration Quarterly*, 50, 783–795.
- Irby, D., Clough C. (2014). Consistency rules: a critical exploration of a universal principle of school discipline, *Pedagogy, Culture & Society*, 23(2), 153–173.
- Jaskulska, S. (2009). *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jones, F. H. (1987). *Positive Classroom Discipline*. New York: McGraw-Hill.
- Klingner, J. K., Harry, B. (2006). The special education referral and decision-making process for English language learners: Child study team meetings and placement conferences. *Teachers College Record*, 108, 2247–2281.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1993). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa – Toruń: IBE, „Edytor”.
- Kołodziejczyk, J. (2012). Planned changes in Polish development system for schools and teachers, *Zarządzanie publiczne*, 4(20), 59–71.
- Lemańska-Lewandowska, E., (2013). *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania, strategie, kierunki zmian*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- MacKenzie, R. J. (2008). *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić w klasie*. Gdańsk: GWP.
- Madsen, C. H., Madsen, C. K. (1981). *Teaching Discipline: A Positive Approach for Educational Development*. Raleigh, NC: Contemporary Publishing.
- McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, A. M., Hawley McWhirter, E. (2008). *Zagrożona młodzież*. Warszawa: Parpamedia.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Ostaszewski, K., Bobrowski, K., Borucka, A., Cybulska, M., Kocoń, K., Okulicz-Kozaryn, K., Pisarska, A. (2009). *Raport techniczny realizacji projektu badawczego p.n. Monitorowanie zachowań ryzykownych młodzieży. Badania mokotowskie*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, Zakład Psychologii i Promocji Zdrowia Psychicznego, Pracownia Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M”.
- Palomares, U., Ball, G. (1980). *Grounds for Growth: The Human Development Pro gram's Comprehensive Theory*. Spring Valley, CA: Palomares and Associates.
- Pierangelo, R., Giuliani, G. A. (2000). *Why your students do what they do and what to do when they do it.*, Champaign: Research Press.
- Plichta, P., Olempska-Wysocka, M. (2014). Agresja rówieśnicza wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w relacjach pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, *Studia Edukacyjne*, 33, 201–225.
- Plichta, P.; Olempska-Wysocka, M. (2013), Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających, *Studia Edukacyjne*, 28, 169–189.
- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli: geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Prücha, J. (2006). Pedeutologia. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J. (2007). *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J. (2015). Przemoc rówieśnicza w szkole – badania retrospektywne studentów pedagogiki, *Studia Edukacyjne*, 34, 177–196.
- Pyżalski, J. Ł. (2010). Stresory w środowisku pracy nauczyciela. W: Pyżalski, J. Ł., Mercz D., (red.) *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J., Kołodziejczyk, J. (2015). Nauczyciel wobec sytuacji trudnych wychowawczo. W: Pyżalski, J. (red.) *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli*. Łódź: theQ studio.
- Raths, L. E., Harmin, M., Simon, S. B. (1966). *Values and Teaching*. Columbus, OH: Merrill.
- Render, G. F., Padilla, J. N. M., Krank, H. M. (1989). Assertive Discipline: a Critical Review and Analysis. *Teachers College Record*, 90, 607–630.
- Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Selig, W. G., Arroyo, A. A. (2006). *Handbook of Individualized Strategies for Classroom Discipline*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Speck, O. (2005). *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Thornberg, R. (2012). A Grounded Theory of Collaborative Synchronizing in Relation to Challenging Students, *Urban Education*, 47(1), 312–342.

Walczak, D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wolfgang, C. H., Bennett, B. J., Irvin, J. L. (1999). *Strategies for teaching self-discipline in the middle grades*. Allyn & Bacon.

Wolhuter, C. C., Van der Walt, J. L., Potgieter, F. L. (2013). The image of the teacher held by learners from 10 different countries: A new perspective on the causes of problems with learner discipline. *Koers – Bulletin for Christian Scholarship*, 78(3).

Woods, R. (2008). When rewards and sanctions fail: a case study of a primary school rule-breaker, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(2), 181–196.

Przedłożona do recenzji publikacja ukazuje się na naszym rynku wydawniczym jako jedna z ciekawszych w ostatnich latach prób spojrzenia na kwestię braku uspołecznienia wśród uczniów z perspektywy koniecznego dla ich (auto)edukacji wartościowego i skutecznego procesu rozwoju indywidualnego. Trafnie autorzy łączą doświadczenia praktyczne z naukową analizą i rekonstrukcją najnowszych podejść teoretycznych do dyscyplinowania jako kategorii, która wcale nie musi być odczytywana jednostronnie, ideologicznie jako ucieleśniająca tylko i wyłącznie konserwatywną tradycję i koncepcje autorytarne wychowania szkolnego dzieci i młodzieży. Z treści zgromadzonych tu artykułów wyłania się interesująca próba humanizacji i personalizacji procesu aktywizowania czy miejscami lub czasami koniecznego formowania karność wewnętrznej uczniów właśnie po to, by byli zdolni i świadomi zarazem tego, jak z świata heterotelii przechodzić ku autotelii, jak i tego, jak z istot impulsywnie reagujących na komunikaty o ich niewłaściwych zachowaniach wznosić się ku własnej autonomii, a więc ku żyroskopowemu samosterowaniu własnym rozwojem w zgodzie z istniejącym w społeczeństwie i państwie kanonem kulturowym i prawnym. Gorąco zatem polecam tę rozprawę zarówno nauczycielom, wychowawcom, opiekunom czy środowiskowym instruktorom, jak i rodzicom, bowiem można spojrzeć dzięki zamieszczonym tu tekstom z perspektywy głęboko humanistycznej na regulowanie zachowań społecznych dzieci, młodzieży i ich wychowawców.

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski  
Katedra Teorii Wychowania  
Uniwersytetu Łódzkiego

Projekt finansowany jest ze środków funduszy norweskich i funduszy EOG, pochodzących z Islandii, Liechtensteinu i Norwegii, oraz środków krajowych. Projekt realizowany w działaniu Współpraca Instytucjonalna finansowany jest ze środków Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego w ramach Mechanizmu Finansowego EOG

Projekt pt. Kompetencje wychowawcze i społeczno-kulturowe współczesnych nauczycieli-kurs i portal edukacyjny (FSS/2013/IIC/W/0004). Koordynator prof. UAM dr hab. Jacek Pyżalski

