

Katarzyna Szymczak

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

NAUCZYCIEL-WYCHOWAWCA KLAS MŁODSZYCH

TEACHER AS THE TUTOR

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest nauczycielowi wychowawcy klas młodszych. Treści przedstawiają osobowość i rolę nauczyciela w ujęciu teoretycznym. Rozważania dotyczą także istoty nauczania i osoby nauczyciela w świetle różnych koncepcji pedagogicznych, tj. behawioryzmu, koncepcji humanistycznej i konstruktywizmu. Ponadto przedstawiono funkcje, wymiary i style pracy pedagogicznej wychowawcy nauczania początkowego.

Słowa kluczowe: nauczyciel, wychowawca, edukacja wczesnoszkolna.

Abstract: This article is dedicated to a primary education teacher. It presents their role and personality from a theoretical standpoint. The article focuses on the essence of teaching, as well as a teacher in the light of various pedagogical concepts, such as behaviourism, humanistic concept and constructivism. Finally, it outlines functions, scope and working styles of a primary education teacher.

Keywords: teacher, tutor, primary education.

Wprowadzenie

Szkoła – jako instytucja oświatowo-wychowawcza – jest drugim po domu rodzinnym środowiskiem wychowawczym, które ma zapewnić prawidłową opiekę i wychowanie. Właściwa opieka i wychowanie szkolne to takie, które umożliwi uczniowi uczestnictwo w zdobywaniu wiedzy dzięki własnej aktywności i osobistym poszukiwaniom, sprzyja inicjatywie i indywidualnym sposobom ekspresji, zapewnia mu bezpieczeństwo oraz czuwa nad jego wszechstronnym rozwojem.

Osobą szczególnie znaczącą w tym środowisku jest wychowawca klasy, pełniący większą rolę oraz posiadający obszerniejszy zakres zadań i obowiązków wobec uczniów i ich rodziców niż każdy inny nauczyciel. Wychowawca klasy najmłodszych uczniów pełni jednocześnie rolę nauczyciela, wychowawcy i opiekuna. Jest więc przewodnikiem ułatwiającym poznanie świata i przyswajanie wiadomości, doświadczonym doradcą, kładącym nacisk na wyzwalanie inicjatyw podopiecznych, wdrażającym ich do samodzielności i twórczej aktywności, osobą

czuwającą nad zdrowiem fizycznym i psychicznym wychowanków oraz ich bezpieczeństwem. Na opiekunie klasy, jako inicjatorze różnorodnych działań opiekuńczo-wychowawczych, spoczywa obowiązek budowania mikrosystemu wychowawczego w klasie, a także dbanie o pozytywną współpracę z rodzicami i innymi pedagogami w szkole. Ze względu na to wychowawca klasy jest w procesie edukacji osobą niezwykle ważną, której warto bliżej się przyjrzeć.

Nauczyciel – osobowość, kompetencje.

Ujęcie teoretyczne

W związku z tym, że nauczyciel-wychowawca kształci, wychowuje, opiekuje się oraz rozwija dzieci i młodzież będące pod jego skrzydłami, to efekt tych oddziaływań będzie zależał w dużej mierze od jego osobowości. Zagadnieniem osobowości nauczyciela zajmuje się jeden z działów pedeutologii¹.

Tematyka osobowości nauczyciela pojawiła się na gruncie polskiej pedagogiki około lat 30. XX wieku. Poglądy na ten temat zmieniały się na przestrzeni dziejów. Dawniej pojęcie to utożsamiano z: „duszą nauczycielską (Dawid), talentem pedagogicznym (Mysłakowski), uzdolnieniami zawodowymi (Dzierzbicka), ideałem nauczyciela (S. Szuman), psychiką nauczyciela (Baley), strukturą duchową nauczyciela (Rowid)”². Jednakże w związku z postępowaniem technologicznym, przeobrażeniami świata i procesów społecznych następuje zmiana oczekiwań społeczeństwa wobec nauczycieli, ich edukacji, zadań, obowiązków, metod i strategii nauczania, kompetencji, uzdolnień, a także postaw. Zmiany te wyznaczają kierunek rozwoju współczesnego nauczyciela. Jak wiadomo, misją instytucji oświatowych, a także nauczycieli jest sprostanie oczekiwaniom i wyzwaniom współczesnego świata oraz takie wykształcenie jednostki, by mogła pełnić role zawodowe i funkcjonować w rzeczywistym oraz wirtualnym świecie. Aby tak się stało, nauczyciel-wychowawca musi pracować nad swoją osobowością, rozwijać ją oraz dostosować się do współczesnych realiów i wymagań.

Według Czesława i Małgorzaty Kupisiewiczów osobowość to „zbiór stałych cech i dyspozycji jednostki, które nadają względną spójność jej zachowaniu i pozwalają odróżnić ją od innych jednostek”³. Pojęcie to stosuje się czasami zamiennie z określeniami takimi jak psychika i charakter. „W psychologii – przez osobowo-

¹ I. Oleksa, *Osobowość nauczyciela*, [w:] *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, red. J. Karbowiczek, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014, s. 193.

² Ibidem.

³ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Osobowość*, [w:] *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 128.

wość rozumie się najczęściej zespół typowych dla danej jednostki cech i postaw, za pomocą których można opisać i przewidzieć jej zachowanie, albo jako ogół wewnętrznych mechanizmów wpływających na sposób, w jaki kieruje własnym życiem i reguluje stosunki ze światem. Do owych mechanizmów należą: potrzeby dążenia, mentalność, uznawane wartości, charakter, temperament, inteligencja i inne⁴.

Prowadząc rozważania na temat osobowości osób pracujących w szkole, należy zwrócić uwagę na to, że nie istnieje jeden słuszny, kompletny i zamknięty katalog cech osobowościowych nauczyciela o charakterze uniwersalnym. Nie ma też jednego profilu dobrego nauczyciela, ale można wyróżnić zbiór najważniejszych cech jego osobowości. Co więcej „współczesny obraz nauczyciela-wychowawcy nie jest już podobny do obrazu, jaki często rysują teoretycy – przypisujący idealnemu wychowawcy wszystkie swoje poglądy, aspiracje, ideały. Obraz ten jest złożony i wynika ze spotkania obrazów, jakie tworzą sobie nauczyciele, jak i uczniowie, rodzice, pracownicy administracyjni, ale także przedstawiciele innych nauk (socjologowie, psychologowie, filozofowie, antropologowie, teologowie)”⁵.

Poniżej zostaną przedstawione osobiste zalety, jakie powinien posiadać człowiek, który chce być dobrym nauczycielem-wychowawcą we współczesnych czasach. W tym celu wykorzystana zostanie struktura wizerunku osobowościowego nauczyciela wczesnej edukacji, która proponuje Małgorzata Kwiatkowska-Góralczyk. Autorka wyróżniła „te elementy, które w istotny sposób wpływają, a nawet decydują, o osobowości tegoż nauczyciela (elementy te stały się podstawą dla nakreślenia jego wizerunku osobowego)”⁶. Ujęła je w dwie kategorie: profesjonalnej świadomości nauczyciela oraz indywidualnych cech/przymiotów tworzących strukturę osobowości nauczyciela klas początkowych. Pierwsza z nich rozumiana jest jako intelektualne dostrzeżenie i uświadamianie własnej roli zawodowej w kontekście: reformy oświaty, przeobrażeń współczesnego świata i transformacji zachodzących w naszym kraju, szczególnego charakteru procesu dydaktyczno-wychowawczego na etapie kształcenia zintegrowanego, w związku z potrzebami wychowanków, wynikających z ich wyjątkowego okresu rozwojowego oraz z przejściem z przedmiotowego na podmiotowe traktowanie ucznia. Elementy składające się na profesjonalną świadomość są podstawą do podejmowania przez nauczyciela działań adekwatnych do panujących warunków. A zatem nauczyciel ten „posiada zdolność do krytycznego postrzegania otaczającej rzeczywistości

⁴ Ibidem.

⁵ Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Warszawa 1992, s. 22–23.

⁶ *Nauczyciel wczesnej edukacji na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, red. W. Leżańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 266.

(...), dostrzega i rozumie wpływ tworzącej się nowej rzeczywistości na wychowanków, ich rodziców, na społeczność w lokalnym środowisku, na społeczeństwo kraju, a nawet świata (...), rozumie rolę wartości w życiu osobistym i społecznym (...), dzięki którym autonomicznie określa istotę i sens własnego życia, kształtuje swoją osobowość, buduje swój obywatelski i nauczycielski autorytet⁷. Ponadto rozumie, jak ważna jest wiedza, w wytyczaniu i realizowaniu własnych celów zarówno życiowych, jak i zawodowych oraz zaangażowanie się w sprawy innych ludzi, tj. nie tylko wychowanków, ale także rodziców i pozostałych członków rodziny, lokalnego środowiska, społeczeństwa kraju, a nawet świata. Do tego nauczyciel-wychowawca powinien posiadać szeroki wachlarz kompetencji, po to, by holistycznie myśleć o istocie procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Natomiast w kategorii indywidualnych cech/przymiotów tworzących strukturę osobowości nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej Kwiatkowska-Góralczyk wymienia osiem różnych cech. Pierwsze z nich to cechy intelektualne nauczyciela. Współczesny edukator powinien przede wszystkim cechować się szeroką, bogatą i różnorodną wiedzą, sprawnym opanowywaniem nowych informacji, logiką w myśleniu, rozumowaniu i wnioskowaniu, zdolnością do trwania przy swoich poglądach, a także kreatywnością, pomysłowością i spostrzegawczością. Liczy się również, aby rozwijał swoje zainteresowania, a do różnych kwestii, spraw i doświadczeń umiał podchodzić krytycznie, refleksyjnie i z rozsądkiem.

Strukturę osobowości nauczyciela-wychowawcy tworzą również cechy moralne i etyczne. W obrębie tej grupy nauczyciel powinien być „odpowiedzialny, uczciwy wobec siebie i wobec innych, prawy, prawdomówny, sprawiedliwy, obiektywny, tolerancyjny, spolegliwy (wzbudza zaufanie nie tylko wychowanka, ale i jego rodziców, przełożonych, kolegów), życzliwy, wyrozumiały, a zarazem konkretny, stanowczy i wymagający, zdyscyplinowany, obowiązkowy, systematyczny, pracowity, punktualny, ambitny, szczery, odważny”⁸. Ważne jest także, aby swoich wychowanków traktował podmiotowo, okazywał im szacunek, dawał możliwość wyboru i respektował ich prawa. Powinien posiadać własną hierarchię wartości i budować ją u uczniów.

Kolejny element osobowości nauczyciela stanowią cechy emocjonalne. Odnosnie ich dobry nauczyciel powinien przede wszystkim panować nad swoimi emocjami, posiadać zdolność odczuwania stanów psychicznych innych osób, łatwo nawiązywać kontakty interpersonalne, być komunikatywny, wrażliwy, uczuciowy, sprawować należytą opiekę nad swoimi wychowankami, angażować się w ich sprawy, chronić, wspierać, pomagać im w osiągnięciu samodzielności⁹.

⁷ Ibidem, s. 266–267.

⁸ Ibidem, s. 268.

⁹ Ibidem, s. 268–269.

Istotną rolę odgrywają także cechy związane z usposobieniem nauczyciela, czyli jego temperamentem. Współczesny nauczyciel powinien być z usposobienia radosnym, miłym, pogodnym, serdecznym, uśmiechniętym, optymistycznym, sympatycznym człowiekiem, z taktownym poczuciem humoru i motywacją do swojej pracy. Oczekuje się także od nauczyciela, aby był dyskretny, elastyczny, spontaniczny, umiał współdziałać z młodzieżą oraz posiadał zdolność do podejmowania ryzyka. Swoją postawą wychowawca ma budować dobrą atmosferę w klasie i poczucie bezpieczeństwa swoich podopiecznych¹⁰.

Jako kolejny element osobowości nauczyciela autorka wymienia cechy woli. Do tej grupy zaliczają się następujące wartości, jakimi powinien odznaczać się dobry nauczyciel: „cierpliwy, konsekwentny, aktywny, wytrwały/uparty w dążeniu do osiągnięcia stawianych sobie celów życiowych i zawodowych, doprowadza do końca rozpoczęte działania i tego uczy swoich małych wychowanków”¹¹. Dobry nauczyciel świadomie podejmuje decyzje i jest zdeterminowany w swoim działaniu.

Należy także zwrócić uwagę na cechy związane z postawą społeczną nauczyciela. Najważniejsze, aby dobry nauczyciel był otwarty i przyjazny wobec dzieci, ich rodziców, szkoły i środowiska lokalnego. Powinien być przy tym gotowy do niesienia pomocy wyżej wymienionym osobom, nawiązywać z nimi pozytywne relacje, uczyć pracy zespołowej i współpracy oraz dbać o nią. Współczesny nauczyciel-wychowawca to taki, który troszczy się o bezpieczeństwo i zdrowie swoich wychowanków, tworzy klimat wzajemnego zaufania, uczy dzieci odpowiednio organizować czas wolny oraz stymuluje wielostronny rozwój uczniów¹².

Według Kwiatkowskiej-Góralczyk bardzo istotne są również cechy związane bezpośrednio z wykonywaną profesją. Dobry nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej przede wszystkim postrzega dziecko jako aktywnego uczestnika procesu uczenia się. Potrafi go słuchać, mówić językiem zrozumiałym dla niego, rozpoznawać jego potrzeby i patrzeć na świat jego oczami. Współczesny edukator ma być także dynamicznym i twórczym organizatorem procesu edukacyjnego, przywódcą, tłumaczem i animatorem. To osoba, która efektywnie organizuje przestrzeń edukacyjną uczniów, stosuje nowoczesne rozwiązania metodyczne, nadąża za rozwojem mediów, wykorzystując w swojej pracy najnowszą technologię, dostosowuje działania edukacyjne do indywidualnych możliwości uczniów, usuwa bądź niweluje deficyty rozwojowe, stara się wyrównywać start i szanse edukacyjne dzieci, ustawicznie się doskonali i doskonali, jest twórcza, tworzy programy autorskie

¹⁰ Ibidem, s. 269.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

i wprowadza innowacje. Ponadto nauczyciel-wychowawca powinien cechować się zaradnością, skutecznością, taktem, spokojem i opanowaniem¹³.

Ostatnie wyróżnione przez autorkę cechy dotyczą wyglądu zewnętrznego i kultury osobistej nauczyciela. Ważne, aby osoba nauczająca nie miała wad wymowy, była zdrowa i sprawna fizycznie. Powinna się dobrze prezentować, a więc poruszać się w sposób naturalny, schludnie i estetycznie wyglądać, posługiwać się dobrą dykcją i poprawną polszczyzną. Wygląd zewnętrzny i kultura osobista mają potwierdzać, że to, co nauczyciel myśli, mówi i o czym jest przekonany, jest prawdziwe¹⁴.

Wyżej przedstawiony konstrukt teoretyczny wydaje się trochę wyidealizowany, jednakże nauczyciel-wychowawca dążący do wypracowania takiej osobowości, postawy, zachowania i postępowania jest w stanie dobrze sprostać swoim zadaniom w intensywnie zmieniającej się rzeczywistości, w tym w szkole. Wszystkie te czynniki, składające się na wzór osobowy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, decydują o efektach jego pracy, a co za tym idzie – o jego autorytecie wśród uczniów, rodziców, innych pracowników szkoły, a nawet środowiska lokalnego. Ową strukturę wizerunku osobowościowego nauczyciela należy traktować jako otwartą, stale zmieniającą się, w zależności od przeobrażeń rzeczywistości społecznej i kulturowej.

Bez wątplenia jeden z najważniejszych komponentów rozstrzygających o jakości i efektywności pracy szkoły stanowi nauczyciel. Oprócz opisanych wyżej predyspozycji osobowościowych edukatora ważne są także jego kompetencje, gdyż wykonywanie tej profesji jest trudne i wymaga posiadania szerokich kompetencji zawodowych, które pozwolą odnosić sukcesy w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Termin „kompetencja” posiada wiele różnorodnych definicji, ze względu na szeroki zakres tematyczny. Jedna z nich mówi, że kompetencja (łac. *competentia* – odpowiedniość; zgodność; od *competere* – schodzić się; zgadzać się; nadawać się¹⁵) to „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie”¹⁶. Termin ten rozumiany może być także jako „wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami”¹⁷.

¹³ Ibidem, s. 269–270.

¹⁴ Ibidem, s. 270.

¹⁵ *Kompetencja* [w:] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo MUZA SA, Warszawa 2000, s. 269.

¹⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997, s. 87, cyt. za: O. H. Jenkins, *Getting it right. a Handbook for Successful School Leadership*, Blackwell Education, Oxford 1991, s. 161.

¹⁷ Ibidem, cyt. za: D. Fontana, *Psychology for Teachers*, Macmillan Publishers, Basingstoke 1992, s. 245.

Natomiast M. i Cz. Kupisiewiczowie opisują kompetencje jako „zdolność do samorealizacji będąca głównie rezultatem efektywnego uczenia się; w znaczeniu potocznym – umiejętności, kwalifikacje i uprawnienia do wykonywania zadań w określonej dziedzinie, w tym pracy zawodowej”¹⁸. Za najtrafniejszą uważam jednak definicję, którą przytacza M. Czerepaniak-Walczak, mówiąc, że kompetencja to „harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia”¹⁹. Podkreślić należy także, że cechą charakterystyczną kompetencji stanowi kategoria podmiotowości, co oznacza, że kompetencje są własnością danej osoby. Podobnie jak w odniesieniu do wzoru osobowościowego nauczyciela, tak i w kwestii kompetencji niemożliwe jest podanie wyczerpującego zbioru kompetencji potrzebnych nauczycielowi w jego pracy. Wynika to między innymi z wielości specjalizacji nauczycielskich czy zmieniających się wymagań wobec nauczycieli. Najważniejsze klasyfikacje kompetencji nauczycielskich stworzyli Stanisław Dylak, Waław Strykowski, Robert Kwaśnica, a także eksperci z Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Małgorzata Taraszkiewicz, poruszając tematykę kompetencji nauczycieli, pisze, że na pełny obraz kompetencji nauczyciela składają się najczęściej trzy składowe: kompetencje merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne oraz wychowawcze²⁰. Pierwsze związane są z nauczaniem przedmiotem. Nauczyciel postrzegany jest jako ekspert i doradca przedmiotowy. Drugie dotyczą warsztatu wychowawcy i wychowanka, czyli metod i technik procesu nauczania-uczenia się. W związku z tym nauczyciel jest doradcą dydaktycznym. Ostatnia grupa kompetencji wychowawczych odnosi się do sposobów realizowania celów wychowawczych, umiejętności komunikacyjnych, integracyjnych oraz rozwiązywania sytuacji problemowych. Nauczyciel pełni rolę doradcy wychowawczego i życiowego²¹.

Odrębną typologię proponuje S. Dylak, który poprzez kompetencje rozumie „zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości, niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań”²². Autor wyróżnia trzy zbiory kompetencji: bazowe, konieczne i pożądane. Na kompetencje bazowe składają się umiejętności komunikowania się z dziećmi, młodzieżą i współpracownikami oraz zdolności do opanowania i przestrzegania ustalonych zasad etycznych, społecznych czy moralnych. Stanowią one obowiązkowy poziom rozwoju intelektualno-moralno-

¹⁸ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Kompetencja*, [w:] *Słownik...*, op. cit., s. 82.

¹⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty...*, op. cit., s. 88.

²⁰ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wydawnictwo Arka, Poznań 2001, s. 175.

²¹ *Ibidem*.

²² S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1995, s. 37.

-społecznego nauczyciela. Natomiast kompetencje konieczne, nabywane podczas kształcenia zawodowego, są niezbędne do konstruktywnej pracy wychowawcy. Dzięki nim nauczyciel może realizować zadania edukacyjne. W tej grupie Dylak wyodrębnia również trzy obszary kompetencji, tj.: interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne. Nauczyciel kompetentny interpretacyjnie w zakresie wartości pedagogicznych, wiedzy przedmiotowej oraz wiedzy i umiejętności pedagogicznych to taki, który reaguje odmiennie, ale zawsze odpowiednio do rozmaitych sytuacji. Jest zdolny do krytycznej refleksji i wnioskowania. Nauczyciel kompetentny autokreacyjnie potrafi świadomie konstruować własną wiedzę pedagogiczną i sylwetkę zawodową. Natomiast nauczyciel kompetentny realizacyjnie posiada zdolności, za pomocą których realizuje zadania edukacyjne w szkole. Ostatnia grupa – kompetencji pożądanych – dotyczy konkretnych poglądów posiadanych przez nauczyciela, a także dodatkowych umiejętności, zdolności i zainteresowań (np. gra na pianinie), które mogą być pomocne w jego pracy.

Dłuższą listę kompetencji nauczycielskich, stale otwartą, podaje W. Strykowski²³. Jego zdaniem wyróżnić można następujące kompetencje:

- Merytoryczne (rzeczowe) – odnoszą się do zapoznania się i przyswojenia przez nauczyciela treści nauczania w zakresie danego przedmiotu, bloku przedmiotowego czy ścieżki edukacyjnej. Kompetencje te zdobywa się podczas studiów określonego przedmiotu oraz poprzez ciągłe samokształcenie. Rzeczowe przygotowanie odgrywa istotną rolę w pełnieniu zawodu nauczyciela, ponieważ decyduje o swobodzie nauczania oraz jego rezultatach. Należy także pamiętać, że współcześnie w obrębie kompetencji merytorycznych zachodzą znaczące zmiany. Dotyczą one rozszerzania dotychczasowej wiedzy przedmiotowej wiedzą z innych dziedzin, w związku z funkcjonującym nauczaniem zintegrowanym czy interdyscyplinarnym, aktualizowania wiedzy, ze względu na jej dynamiczny rozwój, oraz selekcjonowania informacji, by nie doprowadzić do nadmiaru wiedzy.
- Psychologiczno-pedagogiczne – to posiadanie obszernej wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej oraz pedagogiki, potrzebnej do prawidłowego organizowania procesów diagnozowania, kształcenia, wychowania i oceniania.
- Diagnostyczne – pozwalają nauczycielowi poznawać uczniów oraz ich środowisko społeczno-wychowawcze, co jest niezbędnym elementem pracy nauczyciela-wychowawcy. Dzięki temu będzie mógł on udzielać swoim wychowankom odpowiedniej pomocy oraz indywidualizować proces edukacyjny, co jest niezwykle istotne we współczesnej szkole.

²³ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2007, s. 71.

- W dziedzinie planowania i projektowania – „są to umiejętności, które pozwalają nauczycielowi na tworzenie scenariuszy lekcji, programów wychowawczych, programów nauczania, testów i innych narzędzi do mierzenia osiągnięć uczniów”²⁴.
- Dydaktyczno-metodyczne – nauczyciel, którego cechują tekompetencje, ma wiedzę na temat sensu, reguł i metod realizacji procesu kształcenia.
- Komunikacyjne – dotyczą wiedzy odnośnie procesu komunikowania oraz zdolności do efektywnego nadawania i odbierania komunikatów zarówno od uczniów, rodziców, jak i innych osób w szkole. Ważny jest nie tylko sam komunikat, ale także sposób nadania go. Należy także podkreślić, że w rezultacie dobrej komunikacji wytwarza się kontakt. Wejście w jak najbliższy kontakt jest właśnie istotą procesu kształcenia i wychowania.
- Medialne i techniczne – nauczyciel posiadający kompetencje medialne i techniczne ma wiedzę z zakresu mass mediów oraz technologii informacyjnych oraz posiada umiejętność obsługi urządzeń medialnych i ich zastosowania w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jak pisze Strykowski, dotyczy to przede wszystkim wykorzystania komputerów w procesie edukacji.
- Związane z kontrolą i oceną osiągnięć oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły – są to kompetencje polegające m.in. na: doborze odpowiednich narzędzi pomiaru osiągnięć uczniów oraz interpretacji ich wyników, umiejętnym wykorzystaniu wyników ewaluacji osiągnięć dzieci, konstruowaniu odpowiednich procedur oceniania osiągnięć uczniów czy rzetelnym prezentowaniu wyników ewaluacji uczniom, rodzicom i innym organom szkoły.
- Kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych.
- Autoedukacyjne – związane z rozwojem zawodowym nauczyciela, polegające na ustawicznym kształceniu i samodoskonaleniu.

Przytoczone wyżej za W. Strykowskim kompetencje, są niezbędne nauczycielowi-wychowawcy współczesnej szkoły. To dzięki nim jest on w stanie zostać skutecznym profesjonalistą, odnoszącym sukcesy w swojej pracy zawodowej. Oczywiście typologia ta nie jest zamknięta, a poszczególne grupy kompetencji mogą się przenikać.

Swoją klasyfikację kompetencji stworzył także R. Kwaśnica. Powstała ona z perspektywy koncepcji dwóch racjonalności, tj. adaptacyjnej i emancypacyjnej,

²⁴ *Nauczyciel wczesnej edukacji: rozwijanie kompetencji zawodowych*, red. W. Leżańska, D. Radzikowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 177.

o których autor pisze w swojej książce *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Kwaśnica wyodrębnia więc kompetencje praktyczno-moralne, a w ich obrębie kompetencje interpretacyjne, moralne, komunikacyjne oraz techniczne, w skład których wchodzi kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne²⁵. Kompetencje interpretacyjne oznaczają zdolność mądrego odnoszenia się do świata poprzez akty samorefleksji. Dzięki tym kompetencjom widzimy rzeczy, ludzi i siebie samych jako rzeczywistość potrzebującą ciągłej interpretacji i szukania jej sensu. Kompetencje moralne to biegłość w prowadzeniu refleksji moralnej, natomiast komunikacyjne to umiejętność prowadzenia dialogu z innymi, a także samym sobą. Przy czym autor zaznacza, że umiejętność dialogu to nie zwyczajne komunikowanie się z innymi, przekazywanie im informacji, ale relacja znacznie głębsza, wykraczająca poza techniczne umiejętności. Przechodząc do grupy kompetencji technicznych, jako pierwsze Kwaśnica podaje kompetencje postulacyjne lub inaczej normatywne. Służą one do odtwarzania celów zrealizowanych przez innych bądź do określania i kontynuowania celów własnych, indywidualnych. Kompetencje metodyczne pojmowane są jako sztuka działania według określonych reguł, zapewniających optymalny porządek czynności. Ostatnie u Kwaśnicy kompetencje realizacyjne oznaczają zdolność do dopasowywania środków i kreowania warunków sprzyjających osiągnięciu celu. Autor tej klasyfikacji podkreśla, że obydwie grupy kompetencji należy uznać za zawodowe w profesji nauczycielskiej, jednakże mając na uwadze trzy zastrzeżenia: „pozycję nadrzędną w zawodzie nauczycielskim zajmują kompetencje praktyczno-moralne (...), kompetencje techniczne mają w zawodzie nauczyciela znacznie ograniczony zakres zastosowania (...), kompetencje praktyczno-moralnych nie można nauczycielowi przekazać w taki sposób, w jaki przekazuje się kompetencje techniczne”²⁶.

Przytoczyć należy także zestaw kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel-wychowawca według Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (PAN)²⁷. Komitet wyróżnił sześć następujących grup kompetencji: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne, moralne. Pierwsze, prakseologiczne, przejawiają się w umiejętności planowania, tworzenia, realizacji, diagnozowania, kontroli i ewaluacji procesów dydaktyczno-wychowawczych. Drugie, komunikacyjne, dotyczą wiedzy na temat komunikacji interpersonalnej, swobodnego komunikowania się, umiejętności słuchania oraz wykorzystywania nie tylko mowy werbalnej, ale także niewerbalnej w porozumiewaniu się edukacyjnym. Kompetencje współdziałania uwidaczniają się w sytuacjach prospołecznych, działaniach integracyjnych, kontaktach i współpracy między nauczycielami a rodzicami czy środowiskiem lokalnym. Następane kompetencje, tj.

²⁵ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Podręcznik akademicki. Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 300–301.

²⁶ Ibidem, s. 302–303.

²⁷ <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/standardy.htm> (dostęp: 14.12.2020).

kreatywne, odnoszą się do kreatywnych zachowań i postaw oraz samodzielności myślenia i działania w procesach edukacyjnych. To także zdolność do krytycznego myślenia i rozwijania go u uczniów, twórczego rozwiązywania problemów oraz planowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego. Przechodząc do kompetencji informatycznych, najważniejsze jest, aby nauczyciel potrafił wykorzystać technologię informatyczną w swojej pracy. Natomiast o kompetencjach moralnych mówimy, gdy nauczyciel umie prowadzić głęboką refleksję moralną.

Wszystkie powyżej przedstawione kompetencje tworzą zawód nauczyciela i zdecydowanie są one potrzebne do efektywnego wykonywania tej profesji. Czy wszystkie w równej mierze? Niekoniecznie. Nadrzędne wydają się być kompetencje moralne, gdyż decydują one o uprawomocnieniu etycznym działań zawodowych nauczyciela. Należy jednak pamiętać, że każda typologia będzie zawsze niekompletna, ze względu na zmieniające się oczekiwania i wymagania społeczne. Jednakże opracowanie takiego katalogu kompetencji jest niezbędne m.in. dla podniesienia poziomu kształcenia nauczycieli.

Behawiorystyczne ujęcie istoty nauczania i roli nauczyciela

Nie ulega wątpliwości, że każdy nauczyciel-wychowawca inaczej organizuje proces nauczania, ma odmienne sposoby kształcenia jednostki, oddziaływania na ucznia, prezentuje różnorodne koncepcje rozwoju dziecka, choćby ze względu na swoją osobowość. Co za tym idzie nauczyciele stosują odmienne wzory nauczania, strategie i metody. Prezentują różne style nauczania zgodne z koncepcją, na której bazują. To, jak będzie przebiegał proces edukacji, zależy przede wszystkim od tego, na jakiej koncepcji nauczania i wychowania będzie opierał się nauczyciel-wychowawca.

Behawioryzm jest jedną z głównych teorii psychologicznych, która odegrała ogromną rolę w praktyce pedagogicznej. Stawiał on w centrum uwagi procesy uczenia się, stąd jego wpływ na kształcenie i wychowanie jest oczywisty. Pomimo że kierunek ten nie jest już tak popularny jak kilkadziesiąt lat temu, to nadal konstytuuje on myślenie wielu dydaktyków, o czym świadczyć może to, że orientacja behawiorystyczna jest najpowszechniejszą istniejącą i dominującą orientacją kształcenia nauczycieli. „Odwołuje się ona do założeń pozytywistycznej epistemologii i behawiorystycznej psychologii, akcentując rozwój specyficznych i obserwowalnych umiejętności nauczycieli, które – jak się zakłada – są związane z nauczaniem i uczeniem się”²⁸. Podczas kształcenia osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela zobowiązane są do kilku czynności. Przede wszystkim muszą posiadać

²⁸ H. Mizerek, *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Łódź-Kraków 1995, s. 398.

wiedzę przedmiotową w swojej dyscyplinie, zapoznać się z programem nauczania, a także –w celu nabywania i doskonalenia niezbędnych im umiejętności – uczestniczyć w wielu wystandaryzowanych, rzeczywistych sytuacjach nauczania. Przyszły edukator nie może ingerować w treści, kształt i charakter swojego przygotowania zawodowego. Jest uznawany za biernego odbiorcę wiedzy profesjonalnej. „Wyróżnikiem tego paradygmatu edukacji nauczycielskiej jest to, że kontekst społeczny i edukacyjny, w jakim przebiega kształcenie, traktuje się jako dany i nie podlegający dyskusji. Przechodzi się nad nim do porządku dziennego”²⁹. Paradygmat behawiorystyczny dostarcza program kształcenia nauczycieli w gotowej postaci i jest on nienegocjowalny.

Powstały w Stanach Zjednoczonych przeciwstawnie do psychologii introspekcyjnej behawioryzm to „kierunek w psychologii XX w., według którego przedmiotem badań tej nauki jest zachowanie się (*behaviour*) człowieka; stanowił aż do połowy lat 70. jeden z podstawowych paradygmatów tzw. psychologii akademickiej”³⁰. Kiedy przedstawiciele psychologii introspekcyjnej zakładali, że przedmiotem psychologii jest świadomość, dostępna tylko podmiotowi doznającemu jej zjawisk, behawioryzm „proponował badanie obserwowalnego zachowania się ludzi i zwierząt”³¹. Zachowanie zajęło miejsce czynników psychicznych z tego powodu, że „tylko ono mogło być badane w sposób obiektywny, a więc naukowy”³². Behawioryści traktowali ludzki umysł, jako niedającą się eksplorować „czarną skrzynkę” (*black box*). Nie mieli wobec niego żadnych oczekiwań. Początkowo odrzucenie świadomości wynikało z dezaprobaty do metody jej badania, czyli introspekcji. „Odrzucenie to ma charakter metodologiczny, a nie ontologiczny – nie zaprzecza się tu bowiem istnieniu przedmiotu badania, lecz odrzuca się go argumentując, że nie daje się on badać metodami spełniającymi określone warunki. (...) z czasem jednak Watson, a z nim i cały kierunek przesuwają się na pozycję behawioryzmu ontologicznego: dochodzi do zaprzeczenia istnienia świadomości, a wraz z nią wszelkich zjawisk psychicznych”³³.

Koncepcja behawiorystyczna, której twórcą jest właśnie John Broadus Watson³⁴, ma wiele odmian, a jej przedstawiciele od narodzin kierunku do chwili

²⁹ Ibidem.

³⁰ *Behawioryzm*, [w:] *Nowa encyklopedia powszechna PWN. Tom 1. A-Bre*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 578.

³¹ Ibidem, s. 579.

³² *Psychologia uczenia się. Wydanie drugie rozszerzone i zmienione*, red. Z. Włodarski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 272.

³³ E. Paszkiewicz, *Struktura teorii psychologicznych. Behawioryzm, psychoanaliza, psychologia humanistyczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983, s. 101–102.

³⁴ J. B. Watson, *Behawioryzm oraz Psychologia, jak ją widzi behawiorysta*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.

obecnej różnią się w swoich poglądach. Można zatem wyróżnić trzy generacje behawiorystów. „Pierwszą grupę stanowią Iwan P. Pawłow, John B. Watson i Edward L. Thorndike, następnie wskazuje się Clarka L. Hulla, Edwarda Ch. Tolmana i Burrhusa F. Skinnera. Do przedstawicieli behawioryzmu trzeciej generacji zalicza się Juliana B. Rottera, Alberta Bandurę oraz Arthura M. Staatsa”³⁵. Szczególną uwagę przywiązuje się jednak do B.F. Skinnera, który skupił się na praktycznych wnioskach wynikających z tej teorii, głównie zaś na możliwości przekształcania zachowań człowieka dzięki warunkowaniu sprawczemu. Był inicjatorem nauczania programowego w dydaktyce i terapii behawioralnej w psychoterapii.

Behawioryści stworzyli koncepcję człowieka zewnątrzsterownego. Uważali, że zachowanie człowieka nie jest reakcją na czynniki wewnętrzne, a jedynie reakcją na bodźce zewnętrzne, czyli na środowisko lub otoczenie. „Bodźce te (S) wyznaczają określone reakcje, czyli sposoby zachowania (R) (...). Przyjmuje się, że zachodzące między bodźcem a reakcją powiązania mają charakter mechaniczny, a zatem, znając rodzaj bodźców, z łatwością można przewidzieć reakcje, i odwrotnie – staranne zidentyfikowanie reakcji pozwala wnosić o specyfice bodźców. Wyklucza się tu wszelkie wpływy pośrednie między bodźcem a reakcją, czyli zmienne pośredniczące czy kontekstowe”³⁶. Takie założenie przedstawiał skrajny behawioryzm. Łączy się z tym pogląd o totalnej kontrolowalności i przewidywalności zachowania człowieka.

Według behawiorystów pojawienie się nowych wyuczonych form zachowania zachodzi na dwa sposoby: „po pierwsze przez warunkowanie klasyczne, odkryte przez Pawłowa, w którym po pewnym okresie uczenia się wrodzona reakcja bezwarunkowa na bodziec bezwarunkowy (...) zaczyna być wykonywana w odpowiedzi na bodziec nowy, zwany warunkowym (...); po drugie może być wynikiem tzw. warunkowania instrumentalnego (albo sprawczego), w którym organizm uczy się całkiem nowej reakcji”³⁷. Ponadto, mówiąc o warunkowaniu instrumentalnym, należy także zwrócić uwagę na konsekwencje zachowania instrumentalnego, które behawioryści nazywają wzmocnieniami. Odgrywają one główną rolę w sterowaniu zachowaniem, działaniem człowieka i są dla niego ważne. Wyróżniamy wzmocnienia pozytywne, czyli pożądane i korzystne konsekwencje zachowania, oraz negatywne, a więc zachowania niepożądane, bodźce awersyjne. Wzmocnienia pierwszego rodzaju nazywane są nagrodami, rzeczami dobrymi dla człowieka, natomiast te drugiego rodzaju to szeroko pojęte kary, a więc rzeczy złe. „Behawioryści odkryli jednak coś więcej niż sam fakt, że wzmocnienie mo-

³⁵ *Współczesna psychologia behawioralna. Wybrane zagadnienia*, red. P. Bąbel, P. Ostaszewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 142.

³⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2003, s. 62.

³⁷ J. Bobryk, *Behawioryzm*, [w:] *Wielka encyklopedia PWN. Tom 3. Azerowie-Biblia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 364.

deluje zachowanie, opisali oni ponadto wiele zasad i strategii, z których pomocą można efektywnie zmieniać człowieka³⁸. Wspomnieć należy także o behawiorystycznej koncepcji wolności i godności Skinnera, która sprowadza się do tego, że jednostce odbiera się jej atrybuty, to jest: wolność (brak w otoczeniu wzmocnień negatywnych) oraz godność (prawo do wzmocnień pozytywnych) i przypisuje się je środowisku zewnętrznemu. Jest to mechanistyczne spojrzenie na człowieka, ponieważ żyje on poza tymi dwiema wartościami.

Wszystkie założenia wyżej opisywanej koncepcji z czasem doprowadziły do udydaktycznienia teorii behawiorystycznej na gruncie pedagogiki. Zakładano, że można stworzyć coś w postaci technologii działań, której uniwersalizm pozwoli na stosowanie jej wobec całych grup ludzi. To zaś wiązało się z unifikacją jednostek, które mają być traktowane w ten sam sposób i osiągać jednakowe przeobrażenia w zachowaniu. „Unifikacja – kontrola – pomiar zaczęły stanowić swoistą triadę wyznaczników myślenia behawiorystycznego o tworzeniu szkolnych warunków uczenia się. Jednakowy program nauczania dla określonej grupy wiekowej, jednakowe podręczniki dla całych klas, jednakowy sposób realizacji zadań i poleceń na lekcji – wszystko to miało zapewnić «czyste» warunki behawiorystycznego treningu dydaktycznego³⁹. Wyróżnić należałoby jednak dwie kluczowe charakterystyki behawioryzmu, kształtujące określony paradygmat dydaktyczny. Pierwszą wyraził Tadeusz Tomaszewski, pisząc, że „wzajemna stymulacja i wzajemne kontrolowanie się jednostek ludzkich urasta w behawioryzmie do rangi podstawowej zasady organizacji życia społecznego. Jest to również podstawowa zasada pedagogiki behawiorystycznej...⁴⁰. Drugą sporządziła Elżbieta Paszkiewicz, podsumowując, że „u podłoża właściwości człowieka w ujęciu behawiorystycznym tkwi przekonanie o jego zewnątrzsterowności, rozumianej jako ekstremalne uzależnienie od wpływu czynników względem niego zewnętrznych, co pozwala, w pierwszym rzędzie, traktować go jako przedmiot oddziaływań. Ten przedmiotowy charakter człowieka można traktować jako podłoże czy oś syndromatycznie rozpatrywanego jego wizerunku, nakreślonego przez behawioryzm⁴¹”.

Obecnie w dydaktyce tylko nauczanie programowe jest jawnie określone jako behawiorystyczne, jednakże w rzeczywistości istnieje więcej kategorii bliższych temu kierunkowi. Uczenie się w podejściu behawiorystycznym rozumiane jest jako proces powstawania powiązań, asocjacji, koneksji pomiędzy bodźcami

³⁸ J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997, s. 33.

³⁹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 213.

⁴⁰ T. Tomaszewski, *Główne idee współczesnej psychologii*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1984, s. 52.

⁴¹ E. Paszkiewicz, *Struktura teorii...*, op. cit., s. 228.

a reakcjami. „Głównym przedmiotem namysłu projektowania są akty nauczania rozumiane jako bodźce mające wywołać określone uczniowskie reakcje”⁴². Ciągi planowanych bodźców ujęte są w postaci dokumentu jako konspekty lekcji, w których projektuje się także reakcje uczniów, spowodowane właściwym zachowaniem nauczyciela. Czynności nauczyciela stanowią tutaj punkt wyjścia, a więc są bodźcem dla czynności ucznia, które są reakcją na ten bodziec. W związku z tym, działania ucznia nie mogą występować nigdy przed działaniami nauczyciela, ale zawsze dopiero po czynnościach nauczającego. Autorka zwraca uwagę, że nauczanie i uczenie się mają postać obserwowalnych czynności, zachowań i działań ucznia oraz nauczyciela, które muszą przebiegać według ściśle zaplanowanego wzoru. Kluczowe jest to, co można zaobserwować, a więc zachowania dostępne zmysłowi wzroku i słuchu. Priorytet stanowi to, co się widzi i słyszy. Żeby jednak zaszło uczenie się, uczeń musi wykonać określone czynności dokładnie w taki sposób, jak przewidziano to w konspekcie. Ponadto „zgodność z planem oznacza również, że wygaszana jest aktywność uczniów (np. pytajność), która mogłaby ów plan naruszyć”⁴³.

Istotne znaczenie ma także zorganizowanie materiału do uczenia w formie elementarnych części. Ważne, aby nie pominąć żadnej z nich ani nie zmieniać ich kolejności. Należy działać „krok po kroku”. Poprawne opanowanie materiału na etapie poprzedzającego kroku pozwala na skonfrontowanie się z krokami następnymi. Nieodpowiednie opanowanie powoduje powrót do sytuacji wejściowej. „Owa technologiczowana koncepcja uczenia się jako polegającego na przechodzeniu przez etapy, w których następny wynika bezpośrednio z pokonania poprzedniego, zaowocowało jedną z najbardziej charakterystycznych cech myślenia dydaktycznego, mianowicie fazowością”⁴⁴.

W dydaktyce inspirowanej behawioryzmem wiedza ma charakter zewnętrzny (np. zapisana jest w podręczniku) i skończony (np. zbiór skończonych wniosków do przyswojenia przez ucznia). Konieczna jest tu kontrola czynności ucznia oraz ich wzmocnienie, a więc nagradzanie i karanie. Jeżeli będziemy wzmocniać zachowanie pożądane pozytywnie, to jednostka będzie je powtarzać, a kiedy negatywnie – to zaprzestanie danego zachowania. Jednak nie każda aktywność jest nagradzana, a mechanizm ten może być odroczoney. Ponadto po pewnym czasie nagrody mogą stać się mało atrakcyjne, a tym samym nie będą bodźcem motywującym ucznia do pracy. Kształcenie w modelu behawiorystycznym powinno być pozbawione błędów uczniowskich. Są one niepożądane, ponieważ mogą ulec utrwaleniu, jeśli nie zetkną się natychmiast ze wzmocnieniem negatywnym.

⁴² D. Klus-Stańska, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 217.

⁴³ *Ibidem*, s. 233.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 238.

„Możliwe i wskazane jest precyzyjne formułowanie celów kształcenia wyrażanych w kategoriach zmiany obserwowalnych zachowań, gdyż – jak się przyjmuje – każdy cel (zbiór reakcji) może zostać osiągnięty przez zastosowanie określonego systemu działań nauczyciela (zbioru bodźców). Koniecznym i wystarczającym warunkiem osiągania tak wyznaczonych celów jest dokładna realizacja scenariusza działań opisanych językiem obserwowalnych czynności”⁴⁵.

Analizując miejsce ucznia w takim modelu nauczania i uczenia się, a także wychowania, na pierwszy plan wysuwa się jego pasywność oraz przedmiotowość. Uczeń znajduje się na dalszym planie, lekceważy się jego aktywność i samodzielność. Ważniejsze jest stosowanie wobec dzieci jakiejś konkretnej technologii oddziaływań wychowawczych niż poszanowanie godności młodego człowieka. „Chodzi głównie o przyswajanie przez wychowanków pożądaných społecznie zachowań w odpowiedzi na dyrektywne względem nich oddziaływanie. Nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie pozbawiono ich jednocześnie prawa do własnej decyzji i podmiotowego traktowania”⁴⁶. Uczeń pozbawiony jest własnych aspiracji, oczekiwań, twórczych kompetencji czy preferowanych wartości. Nauczyciel natomiast pełni rolę kierowniczą, co jest podstawą przebiegu procesu dydaktycznego. Jest przywódcą, treserem, mistrzem, ale popełnia grzechy główne edukacji⁴⁷. Stanowi autorytet. Dokładnie organizuje proces uczenia się i koncentruje uwagę na jego efektach. Wpływa bezpośrednio na ucznia, który ma powtarzać jego czynności. Jest źródłem wzorców wiedzy, kontroluje, ocenia. Pomoc ze strony nauczyciela w pedagogice behawiorystycznej rozumiana jest jako sterowanie. „Powołanie kogoś na wychowawcę legitymizuje jego prawo do integrowania w sprawy wychowanków według własnego zamysłu (...) Poza wychowankiem przesądza się o tym, co jest cenne, wartościowe czy użyteczne, a co tym nie jest. Pomagający sam upoważnia siebie do tego lub czyni to za niego jakaś władza (...)”⁴⁸. Styl nauczania, jakim posługuje się nauczyciel-wychowawca, to, za J. F. Soltisem, tzw. styl kierowniczy⁴⁹ bądź – jak nazywa go B.D. Gołębniak – zamknięty lub inaczej formalny, frontalny⁵⁰.

⁴⁵ Ibidem, s. 218.

⁴⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, op. cit., s. 63.

⁴⁷ D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, pod. red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007, s. 20.

⁴⁸ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 28.

⁴⁹ G. D. Fenstermacher, J. F. Soltis, *Styl nauczania*, tłum. K. Kruszewski, WSIP, Warszawa 2000, s. 14.

⁵⁰ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika: podręcznik akademicki. Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 161.

W dydaktyce behawiorystycznej czynność oceniania jest izolowana od nauczania. Przedmiot oceny stanowi wiedza faktograficzna i niekoniecznie związane z nią umiejętności. Dominującą strategią jest test wielokrotnego wyboru albo zadania wymagające wiedzy akademickiej, podręcznikowej. Preferuje się także ocenę indywidualną w postaci wskaźników, to jest ilości punktów na tle innych.

Kolejnym ważnym elementem dydaktyki inspirowanej behawioryzmem jest program kształcenia. „Fundament, na którym wspiera się behawiorystyczne podejście do programu, to „klasyczna” filozofia, a więc idealizm – od Platona do Hegla, oraz realizm ze swymi najwybitniejszymi przedstawicielami – Arystotelesem i Tomaszem z Akwinu⁵¹”. Definiuje się go jako plan działalności. To dokument, który wskazuje strategię osiągania założonych celów. Stanowi przepis, receptę na działanie. Charakteryzuje się wysokim stopniem szczegółowości. Ma układ liniowy, co oznacza, że już na początku określa co będzie dalej, aż do samego końca. Taka konstrukcja programu nauczania pozwala na to, żeby wszyscy uczyli się tego samego, w tym samym czasie i w taki sam sposób. Program nauczania stanowią hierarchicznie uporządkowane treści sklasyfikowane w przedmiotach nauczania. Odpowiadają one podstawowym dziedzinom nauki. Ważne jest w jakiej kolejności przedmioty będą wprowadzane. Najwyżej w hierarchii programu są przedmioty ogólne i abstrakcyjne, zaliczamy do nich: filozofię, teologię, logikę, matematykę⁵². Matematyka w tym ujęciu ma nauczyć abstrakcyjnego myślenia. Drugi poziom to historia i literatura. Ten blok ma dostarczyć wzorców kulturowych i etycznych. Trzeci poziom to przedmioty przyrodnicze, które prezentują związki przyczynowo-skutkowe. Najniżej w hierarchii znajduje się język, będący instrumentem porozumiewania się i myślenia. To nie tylko język ojczysty, ale także języki obce. Z tym podejściem wiążą się behawioralne wzory nauczania, bazujące na naśladowaniu, modelowaniu. Stanowią centrum tzw. nauczania bezpośredniego (opartego na pokazie i ćwiczeniach w wykonywaniu określonej czynności oraz przekonaniu, że jednostka ucząca się jest podatna na informacje zwrotne), programowego (dotyczy na przykład podręczników, gdzie po każdym rozdziale znajduje się pakiet dla ucznia, za pomocą którego może on sam udzielić sobie informacji zwrotnej) i nauczania przez stymulację (polega na wchodzeniu w rolę i tworzeniu strategii, po czym uczeń dostaje informacje zwrotne, dzięki którym wie, co osiągnął). Rozpoznanie elementów behawioryzmu w uprawianym modelu dydaktyki pozwala dostrzec, że nurt behawiorystyczny pozostaje nadal wyrazistą i dynamiczną opozycją wobec różnych podejść do procesów nauczania-uczenia się i wychowania.

⁵¹ Ibidem, s. 125.

⁵² Ibidem.

Humanistyczne ujęcie istoty nauczania i roli nauczyciela

Opozycją dla koncepcji behawiorystycznej przedstawiającej wizję człowieka reaktywnego i alternatywą dla koncepcji konstruktywistycznej jest koncepcja humanistyczna. Odgrywa ona coraz większą rolę w dydaktyce i praktyce edukacyjnej, o czym świadczyć może znaczny wzrost popularności tej orientacji w kształceniu nauczycieli.

Humanistyczny⁵³ model kształcenia nauczycielskiego to projekt, w założeniach którego i realizacji wyraźnie dokonuje się „zwrot” ku podmiotowości adepta sztuki kształcenia. Takie podejście zakorzenione jest w różnych nurtach filozofii współczesnej. Opiera się jednak przede wszystkim na epistemologii fenomenologicznej i personalistycznej, a w warstwie założeń psychologicznych paradygmat ten czerpie głównie z psychologii humanistycznej (C. Rogers, A. Maslow i inni), psychologii Gestalt oraz innych nowych nurtów psychologii rozwoju⁵⁴. Orientacja ta jest mocno niejednolita wewnątrz, tworząc różne odłamy, inaczej rozkładające akcenty w swych założeniach i postulatach. Przedstawiciele wszystkich humanistycznych zorientowanych „szkół” myślenia o kształceniu nauczycieli, łączy jednak stanowisko, iż „edukacja nauczycielska jest procesem „stawania się” profesjonalnym mistrzem, procesem pomagania w osobistym, kierowanym od „wewnątrz” rozwoju osobistym nauczyciela”⁵⁵.

Formacja przyszłego nauczyciela ma polegać podobnie, jak w przypadku wcześniej omówionych paradygmatów, na konfrontowaniu go z pewnymi sytuacjami edukacyjnymi oraz je symulującymi. W ich wyniku młody pedagog ma jednak nie tyle przyswoić konkretne procedury i zalecane sposoby wykonywania zawodu, ile weryfikować i modyfikować swoje własne przekonania dotyczące edukacji. Sytuacje te mają sprzyjać „uświadamianiu, definiowaniu, redefiniowaniu i reinterpretacji”⁵⁶ ich osobistych teorii nauczania. Studenci mają zatem wpływ na kształt procesu ich formacji, współtworząc program ujmujący ich już podmiotowo. Kontekst społeczny nauczania jest jednak niejako „dany z góry”, wyrabiając w adeptach postawę pewności – nie całkiem przystającą do zmieniającej się ciągle

⁵³ Więcej rozważań o humanistycznej orientacji w kształceniu nauczycieli przytacza H. Kwiatkowska w *Pedeutologii*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 52–56, 85–99 oraz J. Szempruch [w:] *Pedeutologia. Studium teoretyczno-praktyczne*, Impuls, Kraków 2013, s. 52.

⁵⁴ Por. *Pedagogika. Podręcznik akademicki. 2*, red. nauk. Z. Kwieciński i B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 126–127.

⁵⁵ H. Mizerek, *Alternatywne sposoby...*, op. cit., s. 398.

⁵⁶ Ibidem, s. 399; Por. R. Leppert i H. Mizerek, *Od ukrytego programu do osobistej teorii wychowania. w poszukiwaniu perspektywy analizy zjawiska*, [w:] *O nowy model wychowania. Potrzeby i możliwości*, red. S. Kawula i A. Moździcka, Wydawnictwo GLOB, Olsztyn 1994, s. 109–132.

i niejednoznacznej rzeczywistości edukacyjnej. Przy kształceniu nauczycieli bierze się pod uwagę osobowość konkretnego studenta, to w jaki sposób postrzega siebie, relacje z innymi oraz swój przyszły zawód⁵⁷.

Psychologia humanistyczna zwana także psychologią „ja” powstała w latach 60. XX wieku jako protest przeciwko behawioryzmowi i psychoanalizie. Reprezentantami psychologii humanistycznej są m.in. Abraham H. Maslow (1908–1970), Carl R. Rogers (1902–1987) i Frederick S. Perls (1893–1970). Każdy z badaczy sformułował własną odmianę koncepcji humanistycznej, jednak zgadzali się oni w kwestii sposobu widzenia natury człowieka.

Jednym z głównych założeń psychologii humanistycznej jest pojmowanie człowieka jako jednostki aktywnej i samodzielnej, będącej podmiotem działania. Człowiek to unikatowa całość, której nie można rozłożyć na pojedyncze elementy, takie jak myśli, emocje, reakcje czy potrzeby. „Osoba składa się z dwóch podsystemów, czyli z „ja” (*self*) i z „organizmu” (*organism*), które stanowią jedność i przypominają dwie strony tej samej monety (...) Ludzie działają w świecie zewnętrznym, mającym również charakter całościowy i integralny. w naturalnych warunkach jednostka i świat społeczny tworzą jednolity system”⁵⁸. W rzeczywistości jednak stosunki międzyludzkie są często napięte, nieprzyjazne, czasami agresywne, zbiurokratyzowane, w związku z czym jednostka nie zawsze ma możliwość rozwijania się w postaci harmonijnej całości i życia w zgodzie ze swoją naturą. Jeśli jedność zostanie zaburzona u danej osoby, to jej działanie staje się mało efektywne. Osoby takie przepelnione są lękiem i niepokojem, co powoduje, że potrzebują niekiedy pomocy psychoterapeuty.

Według psychologów humanistycznych główną cechą natury ludzkiej jest rozwój, zależny od czynników wewnętrznych. To w człowieku ulokowane są siły przesądzające o jego przebiegu. Nacisk położony jest tutaj nie na tym, jaki jest człowiek, ale na tym, jak on staje się człowiekiem.

Kolejna kwestia dotyczy źródła motywacji i tego gdzie ono tkwi. Odrzuca się tu pogląd, że człowiek posiada wiele składowych, np. potrzeb i popędów, które nadają kierunek jego zachowaniu. Ze względu na to, że organizm traktowany jest jako całość, to tkwi w nim „tylko jedno centralne źródło energii. Mówiąc inaczej, motywacja jest funkcją całego organizmu, a nie jego elementów, takich jak popędy czy potrzeby. Główną tendencją, która decyduje o działaniu człowieka, jest dążenie do samorealizacji, do aktualizacji własnych potencjalnych szans”⁵⁹.

⁵⁷ Więcej: H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Kontekst – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa 1997, s. 196–215.

⁵⁸ J. Koziński, *Koncepcje...*, op. cit., s. 241.

⁵⁹ Ibidem, s. 242.

Charakterystyczne dla psychologów humanistycznych jest także twierdzenie, że człowiek jest z natury dobry, a jego starania są konstruktywne i pozytywne. Działania destruktywne są niezgodne z naturą ludzką. Istotne jest także to, że zachowanie jednostki uwarunkowane jest przez teraźniejszość, przez jej bieżące doznania, przeżycia, doświadczenia, przez to co zachodzi „tu i teraz”. Te aktualne doznania, są kluczowe dla przebiegu procesu samorealizacji. Część przedstawicieli tego kierunku uważa, że osoba, która żyje przeszłością lub przyszłością, nie osiągnęła pełnego rozwoju.

Z tych założeń zarysowuje nam się portret człowieka widziany oczami psychologów humanistycznych. „Człowiek ten jest z natury pewną całością – osobą – która dąży do rozwoju i samorealizacji. Dążenia te są pozytywne i konstruktywne, ponieważ ludzie są dobrzy. Głównym wyznacznikiem ludzkich działań i przeżyć jest aktualne doświadczenie, a więc to co dzieje się „tu i teraz”. Dramat człowieka polega często na tym, że nie umie on wykorzystać potencjalnych szans, że działa wbrew własnej naturze”⁶⁰.

Osiągnięcia psychologii humanistycznej wykorzystano z czasem do stworzenia systemu wychowania humanistycznego. Celem takiego wychowania miało być ukształtowanie jednostki w pełni dojrzałej, dbającej o samorealizację czy samoaktualizację. Elementy psychologii humanistycznej możemy znaleźć także w dydaktyce i praktyce edukacyjnej.

Wychowanie w ujęciu koncepcji humanistycznej to wspomaganie wychowanków w ich naturalnym rozwoju. Tak rozumiane wychowanie jest przede wszystkim postępowaniem niedyrektywnym. Polega ono na wyeliminowaniu wszelkich form przymusu i narzucania czegokolwiek dzieciom i młodzieży. Dotyczy to także wymuszania na dzieciach posłuszeństwa wobec dorosłych i podporządkowywania się im. Wychowanie humanistyczne powinno stwarzać właściwe warunki sprzyjające samorealizacji wychowanków, tzn. ma ich wspierać w rozwoju i dojrzwaniu. „Ściślej: ma im dopomóc w głębszym uświadomieniu sobie tego, co robią, a nade wszystko w stawianiu się tym, kim są naprawdę”⁶¹. Wychowanie ma na celu kształtowanie osoby w pełni funkcjonującej, nie zamykającej się na nowe doświadczenia, nie ulegającej mechanizmom obronnym oraz kierującej się w swym postępowaniu nie tylko rozumem, ale także emocjami. Jednostka taka powinna mieć silne poczucie własnej wartości i pozytywną samoocenę, utrzymywać pozytywne relacje z innym ludźmi, być niezależna oraz samosterowana. „W koncepcji humanistycznej każdą z cech przypisywanych osobie w pełni funkcjonującej można uznać za jeden z podstawowych celów wychowania, ale nie w znaczeniu bezpośrednim (dosłownym), lecz pośrednim (przenośnym). Realizowanie ich, leży

⁶⁰ Ibidem, s. 244–245.

⁶¹ M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, op. cit., s. 68.

bowiem nie tyle w gestii wychowawców, ile samego wychowanka (...) Przynajmniej ich przez wychowawców polega głównie na postępowaniu wspomagającym dzieci i młodzież w osiąganiu coraz większej dojrzałości...⁶².

Psychologia humanistyczna wywarła także wpływ na model nauczania-uczenia się. W tym modelu, zakłada się, że każdy człowiek jest jednostką wartościową, ma potencjał, należy jej się szacunek i bezwarunkowa akceptacja. Dziecko w procesie nauczania-uczenia się jest człowiekiem pełnowartościowym, ma własne życie i własną tożsamość. Przyznaje mu się pełne prawa do własnej aktywności i samodzielności. Należy wspierać je w odkrywaniu i wykorzystaniu ukrytych w nim możliwości, ale nie poprzez bezpośrednie oddziaływanie w postaci pouczania, namawiania, wymuszania lub doradzania, lecz za pomocą tworzenia właściwych warunków sprzyjających samorealizacji.

Najważniejsze cechy dydaktyki inspirowanej psychologią humanistyczną to indywidualne podejście do jednostki, dialog pomiędzy nauczycielem a uczniem (nauczyciel prowadzi dyskusję, ale jest też słuchaczem – chce poznać zdanie ucznia), partnerstwo w relacji nauczyciel – uczeń (relacja nieformalna) oraz bogactwo doświadczeń, które zdobywa uczeń.

Zadaniem nauczyciela-wychowawcy w dydaktyce humanistycznej jest stworzenie atmosfery pozbawionej lęku, frustracji i stresów, czyli warunków sprzyjających samorealizacji wychowanków, warunków do samodzielnego poznawania świata. Nauczyciel powinien, akceptować wychowanków, wspierać ich, koncentrować się na nich jako osobach ludzkich, traktować ich podmiotowo i okazywać im empatię. Wychowawca ma być autentyczny i pełnić rolę facylitatora, animatora, pomocnika, doradcy, organizatora środowiska społeczno-dydaktycznego. Jest także nauczycielem-terapeutą. Styl kierowania, jakim się posługuje, to –za Soltisem – tzw. styl terapeutyczny⁶³ lub, jak nazywa go Gołębiak, styl ramowy (zindywidualizowany)⁶⁴.

Uczeń natomiast w humanistycznym procesie nauczania-uczenia się jest jednostką aktywną, zaangażowaną, poszukującą. Przede wszystkim jest podmiotem i partnerem nauczyciela. Cechuje się samodzielnością i ma możliwość wyboru treści nauczania. Pełni rolę badacza, przeprowadza doświadczenia, sam dochodzi do pewnych kwestii.

Program kształcenia w perspektywie humanistycznej ma swoje podłoże w nurtach filozofii współczesnej, takich jak: w pragmatyzmie, egzystencjalizmie i fenomenologii. Pragmatyzm ukształtowany pod koniec XIX wieku zakłada „uznanie

⁶² Ibidem, s. 70.

⁶³ G. D. Fenstermacher, J. F. Soltis, *Style...*, op. cit., s. 14.

⁶⁴ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika... Tom 2*, op. cit., s. 163.

użyteczności praktycznej za kryterium prawdy (i weryfikacji teorii) oraz zbliżenie nauki do realnego życia⁶⁵. Zaczepnięte z pragmatyzmu kategorie takie jak: zmiana, procesualność, względność stawia się w centrum podejścia humanistycznego do programu szkolnego. Wiedzę przyrównuje się do procesu, w którym rzeczywistość ciągle się zmienia, a czynność uczenia się rozumiana jest jako rozwiązywanie problemów. Uczeń pełni rolę badacza, w procesie kształcenia, będącym aktywnym rekonstruowaniem doświadczeń przy użyciu metody naukowej. Odnosząc się do postulatu Deweya⁶⁶ o zniesieniu granic między szkołą a społeczeństwem, mówi się o umieszczaniu w programie takich treści, które przygotowują jednostkę do poprawy jakości życia. Chodzi o zbliżenie nauki do realnego życia, a więc uczenia się tego, co użyteczne. Projekty, które realizuje uczeń mają dotyczyć codziennych zdarzeń i problemów. Ekspozuje się tu związek szkoły i społeczeństwa. Realizacja metody projektów sprzyja rozwojowi myślenia, a więc proponuje się szkoły, które rozwijają myślenie.

Wpływy egzystencjalizmu wiążą się natomiast z całościowym wymiarem uczenia się i pozostawiania jednostce swobody w uczeniu się. Przekłada się to na angażowanie intelektu i emocji w procesie nabywania doświadczeń. Rolą edukacji jest wspieranie dziecka w samodzielnym odkrywaniu prawdy. „Program konstruowany zgodnie z wizją kształcenia jako procesu formowania się samoświadomości, wolności wyboru i ponoszenia za nie odpowiedzialności nie może być specjalnie zorganizowany czy usystematyzowany. Prowadzeniu eksperymentów, wyrażaniu ekspresji, dyskusjom i rozmowom nie sprzyjają wszak sztywno określone ramy przedmiotów szkolnych. Umożliwia je za to program o charakterze interdyscyplinarnym, którego zawartość merytoryczna i metodyczna jest w znacznym stopniu negocjowana z uczniami⁶⁷”.

W odniesieniu do fenomenologii mówi się o akcentowaniu roli doświadczania i rozumienia siebie w procesie uczenia się oraz o sposobach dochodzenia do rozumienia.

Psychologie humanistyczną często poddaje się krytyce i jest ona przedmiotem sporów. Mimo to, jej popularność stale rośnie, a zasięg oddziaływania zwiększa się. Wady, których doszukuje się w wychowaniu oraz modelu nauczania-uczenia się w koncepcji humanistycznej, nie są na tyle silne, aby nie brać pod uwagę tego nurtu w dążeniu do modernizowania szeroko rozumianej praktyki edukacyjnej.

⁶⁵ Ibidem, s. 126.

⁶⁶ Ibidem, s. 126.

⁶⁷ Ibidem, s. 126.

Konstruktywistyczne ujęcie istoty nauczania i roli nauczyciela

Dużą rolę w praktyce pedagogicznej odegrał także konstruktywizm psychologiczny. Składa się na niego wiele elementów pochodzących z różnych koncepcji, które z czasem stworzyły zbiór jednej teorii zwanej konstruktywizmem. „Na gruncie filozofii i socjologii podkreśla się tu znaczenie kultury i języka, jako jej zasadniczego elementu, na gruncie psychologii koncentruje się na cechach umysłu i społecznych warunkach wytwarzania i używania wiedzy”⁶⁸. Sprowadza się to do tego, że konstruktywizm w teorii poznania odnosi się do ludzkiej wiedzy i tego, jak tworzy się ją w społeczeństwie. Podobnie jest w psychologii, z tą różnicą, że odnosi się do sposobu tworzenia wiedzy w umyśle jednostki. W pedagogice niezbędne jest zestawienie obu tych ujęć namysłu o społecznym i umysłowym konstruowaniu wiedzy.

Podstawowym twierdzeniem konstruktywistów jest założenie, „że człowiek konstruuje własny umysłowy model rzeczywistości drogą interpretowania swoich obserwacji i doświadczeń”⁶⁹. Podkreślają oni, że interpretacja ta zależna jest wcześniejszych doświadczeń człowieka, jego zamierzeń, potrzeb i oczekiwań, a więc całej dotychczasowej wiedzy i aktualnych intencji. Wynika z tego, że umysł jednostki jest aktywny, a poznanie ludzkie polega na tworzeniu, konstruowaniu. Konstruktywistyczny model umysłu pokazuje, że jednostka nadaje rzeczywistości znaczenia, w określonym kontekście kulturowym i biograficznym. Nie są więc one uznawane przez wszystkich ani kompletnie indywidualne.

Kolejną składową konstruktywizmu jest pojęcie kategorii schematu. Jest to struktura umysłowa, z którą „są konfrontowane i porównywane wszystkie nowe napływające do jednostki informacje”⁷⁰. Schematy mogą być przekształcane, rozbudowywane, łączone z nowymi danymi i są umysłową reprezentacją rzeczywistości.

Występuje wiele odmian konstruktywizmu jako nurtu psychologii. W polskiej dydaktyce najbardziej znane są dwa podejścia tj. konstruktywizm rozwojowo-poznawczy Jeana Piageta (1896–1980) oraz konstruktywizm społeczno-kulturowy Lwa S. Wygotskiego (1896–1934). Poglądy tych teoretyków znacznie się różniły, jednakże w wielu kwestiach mieli podobne zdanie.

Rozumienie wiedzy jako adaptacji i indywidualnej interpretacji (konstrukcji) było łączącą ich kwestią. Zgodni byli także w tym, że uczenie się i rozwój podlegają samoregulacji. Według obojga aktywność dziecka jest niezbędnym warunkiem

⁶⁸ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 263.

⁶⁹ *Ibidem*, s. 277.

⁷⁰ *Ibidem*, s. 279.

rozwoju, uczenia się, a procesy te nie są automatyczne. Różnili się natomiast poglądami w kwestii procesu konstruowania wiedzy.

W centrum zainteresowania Piageta i Wygotskiego był rozwój intelektualny, przy czym psychologowie Ci skupiali się na innych problemach i pytaniach. „Piageta interesowało przede wszystkim to, jak wiedza jest kształtowana, konstruowana. Jego teoria zakłada, że wiedza jest wynalazkiem, konstrukcją, która powstaje w umyśle jednostki. Wygotski interesował się tym, jakie czynniki kulturowe i społeczne wpływają na rozwój intelektualny. Według jego teorii wiedza jest przekazywana dziecku, transmitowana przez kulturę”⁷¹.

Wyżej wymienionych teoretyków różniła kwestia zależności między rozwojem a uczeniem się. Według Piageta, to poziom rozwoju wytycza ramy tego, czego dziecko może się nauczyć, a także poziom pojmowania tego, czego się uczy. Natomiast według Wygotskiego do rozwoju prowadzi uczenie się modelowanych kulturowo pojęć. „Dla Wygotskiego więc uczenie się było siłą napędową rozwoju intelektualnego, natomiast dla Piageta to rozwój był siłą napędową”⁷².

Charakterystyczne dla Wygotskiego jest wprowadzenie rozróżnienia między sferą aktualnego rozwoju, a sferą najbliższego rozwoju. Przez pierwszą rozumiał „zakres umiejętności, z którymi dziecko potrafi samodzielnie skutecznie sobie radzić w różnych sytuacjach (...) Drugą określił jako sferę najbliższego rozwoju i przyjął, że wyznacza ją zakres zadań, z którymi dziecko jest w stanie sobie poradzić, ale tylko wówczas, gdy otrzyma wsparcie ze strony nauczyciela”⁷³. Definicje te pokazują, że według Wygotskiego poprzez interakcje społeczne i modelowanie wiedzy przez innych, jednostka może nauczyć się tego, czego nie byłaby w stanie przyswoić bez niczyjej pomocy. Piaget natomiast posługiwał się pojęciami asymilacji, akomodacji i równoważenia. Asymilację uznawał za proces poznawczy, „dzięki któremu nowe treści percepcyjne, motoryczne czy pojęciowe włączane są do istniejących schematów lub wzorów zachowania”⁷⁴, a akomodację jako „tworzenie nowych schematów lub modyfikację starych”⁷⁵. Kiedy procesy asymilacji akomodacji są zrównoważone, to mówimy o stanie równowagi. Równoważenie według Piageta „jest procesem przechodzenia z nierównowagi do równowagi. Jest to samoregulujący się proces, którego narzędziami są asymilacja i akomo-

⁷¹ B. J. Wadsworth, *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, WSIP, Warszawa 1998, s. 21.

⁷² Ibidem.

⁷³ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 284, cyt. za: L. S. Wygotski, *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1971, s. 541.

⁷⁴ B. J. Wadsworth, *Teoria Piageta...*, op. cit., s. 28.

⁷⁵ Ibidem, s. 29.

dacja”⁷⁶. Konstruktivism Piageta zakładał, że aktualnie zdobywana wiedza jest zawsze budowana na poprzednio opanowanej, a poprzez zburzenie równowagi następuje możliwość rozwinięcia uprzedniej wiedzy. Wspólne zdanie psychologów mieli na temat tego, że uczenie się i rozwój mogą posuwać się naprzód.

Piaget rozumiał rozwój jako nieustanny proces odbywający się wzdłuż kontinuum. Zmiany w rozwoju intelektualnym cechują się stopniowością. Konstruowanie i rekonstruowanie (modyfikowanie) schematów przebiega krok po kroku. Piaget uważał, że należy postrzegać rozwój jako kontinuum. „Do celów pojęciowego opisu wzrostu poznawczego w rozwoju intelektualnym można wyodrębnić cztery następujące po sobie główne poziomy”⁷⁷. Pierwszy to stadium inteligencji sensomotorycznej obejmujące okres od urodzenia do 2. roku życia. Charakteryzuje się przewagą reakcji zmysłowych i ruchowych w poznawaniu rzeczywistości. Kolejny poziom zwany stadium myślenia przedoperacyjnego obejmuje dzieci od 2 do 7 lat. Rozwijają się tutaj myślenie konkretno-wyobrażeniowe, następuje intensywny rozwój języka i pojęć. Trzeci etap to stadium operacji konkretnych pojawiające się od 7 do 11/12 roku życia, w którym najsilniej rozwija się umiejętność stosowania myślenia logicznego do rozwiązywania problemów. Ostatni poziom to stadium operacji formalnych obejmujące osoby powyżej 11/12 roku życia, w którym wykształca się u jednostki myślenie abstrakcyjne. Struktury poznawcze są na najwyższym poziomie rozwoju. „Rozwój, w ujęciu Piageta, postępuje w sposób skumulowany; każdy nowy krok w rozwoju oparty jest na poprzednich i jest z nimi zintegrowany”⁷⁸.

Piaget i Wygotski znacząco różnili się w poglądach odnośnie roli mowy w rozwoju intelektualnym. Wygotski uważał, że nabywając mowę zachodzi u jednostki jakościowa zmiana na lepsze w myśleniu i rozumowaniu lub następuje rozwój intelektu. Piaget natomiast twierdził, że mowa może ułatwiać rozwój, ale nie jest konieczna do rozwoju intelektu.

Wyciągając z tych dwóch teorii wnioski dla edukacji, należy pamiętać o tym, że pomimo zgody dwóch psychologów co do ujmowania wiedzy jako indywidualnej interpretacji, Wygotski „był przekonany, że interpretacje dokonywane są przez wszystkie jednostki za pośrednictwem czynników społecznych. Tak więc nauczyciel i program nauczania muszą modelować lub wyjaśniać wiedzę. Dziecko buduje zatem swoją własną wewnętrzną wiedzę na podstawie modelu. Dziecko nie wymyśla, lecz raczej kopiuje to, co jest dostępne społecznie”⁷⁹. Nie zgadzał się z tym Piaget, który wyłącznie dziecku przypisywał konstrukcję wiedzy, w związku

⁷⁶ Ibidem, s. 30–31.

⁷⁷ Ibidem, s. 38.

⁷⁸ Ibidem, s. 39.

⁷⁹ Ibidem, s. 22.

z czym wiedza nie jest kopiowana. Nie jest to teoria transmisji – przekazu, lecz wynalazku. Ważny nie jest przekaz, a aktywne uczestnictwo.

Istotna jest także kwestia interakcji społecznych zachodzących w klasie szkolnej. Obaj teoretycy uznawali, że są potrzebne, ale z różnych powodów. Wygotski upatrywał w środowisku społecznym modeli, wzorów tworzenia wiedzy, natomiast dla Piageta interakcje społeczne są źródłem niezbędnej równowagi. W dalszej części rozważań dotyczących dydaktyki inspirowanej konstruktywizmem będą opierać się głównie na założeniach konstruktywizmu rozwojowo-poznawczego Piageta.

Uczenie się w dydaktyce konstruktywistycznej rozumie się jako proces dochodzenia do wiedzy, samodzielne konstruowanie, doświadczanie, tworzenie wiedzy. Jednym z charakterystycznych założeń konstruktywistycznego modelu nauczania i uczenia się jest aktywność ucznia, która stanowi punkt wyjścia procesu uczenia się. Uczeń ma możliwość i czas na samodzielne próby radzenia sobie z sytuacją poznawczą organizowaną przez nauczyciela. Próby te mogą być nawet nieudolne, ale dopiero po nich następuje interwencja prowadzącego. Jest to przekształcenie behawiorystycznego modelu nauczania-uczenia się, gdzie punktem wyjścia była aktywność nauczyciela, a potem aktywności ucznia), na model uczenie się – nauczanie, gdzie aktywność ucznia jest pierwsza, a po niej następuje aktywność nauczyciela. Początkowe działanie prowadzącego ma jedynie na celu stworzenie wyjściowej sytuacji inspirującej jednostkę do działania. Jest to odwrotna kolejność działań od tej, jaka występuje masowo w szkołach.

Nadrzędną czynnością w nauczaniu-uczeniu się jest tworzenie uczniowi sytuacji problemowych, które wywołują konflikt poznawczy i dają mu szansę na samodzielność koncepcyjną. Dzięki temu, że konflikt poznawczy jest źródłem zaciekawienia, spada potrzeba wywoływania motywacji zewnętrznej w postaci ocen lub sprawdzianu.

„Dla wsparcia uczenia się znacząca jest znajomość przed-wiedzy ucznia, wynikającej zarówno z jego pozaszkolnych poznawczych doświadczeń, jak też stosowanych w szkole indywidualnych strategii „oswajania” opracowywanej wiedzy”⁸⁰. Uczeń nie jest tabula rasa (niezapisaną tablicą), ale doświadczonym badaczem, który interpretuje świat i wysnuwa wnioski z osobistych doświadczeń. Odrzucanie przedwiedzy jednostek, będzie zniechęcać je do udzielania się i wykorzystywania opanowanych dotychczas wiadomości. „Liczenie się z „wyjściową” wiedzą ucznia wymusza indywidualizację już na najbardziej podstawowym poziomie zróżnicowań, która wyraża się nie w „wyrównywaniu” poziomowi w klasie szkolnej, ale przeciwnie – w zgodzie na jego zróżnicowanie”⁸¹.

⁸⁰ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 313.

⁸¹ *Ibidem*, s. 321.

Istotą uczenia się jest społeczne negocjowanie znaczeń i nadawanie ich rzeczywistości, a nie asymilowanie czyichś pojęć. Tak przedstawiana dydaktyka dąży do okazji sprzyjających spotkaniu się różnych perspektyw, stanowisk, punktów widzenia, strategii, zdań. Szansą na zwiększenie liczby takich sytuacji jest praca uczniów w niewielkich grupach nad zadaniami problemowymi.

Uczniowie nie są zmuszani do tego, aby zgadywać, co ma na myśli nauczyciel i jakiej odpowiedzi oczekuje. To rolą nauczyciela jest rozpoznawanie, co ma na myśli uczeń. Nauczyciel koncentruje uwagę na tym, jak jednostka się uczy i w jaki sposób dochodzi do wyniku. W tym podejściu będą miały odzwierciedlenie wzory uczenia się we współpracy i aktywnym konstruowaniu znaczeń. Rolą nauczyciela jest także dostarczanie strategii uczenia się. Będą to strategie poznawcze i metapoznawcze. Styl nauczania, jakim posługuje się nauczyciel-wychowawca, to, za J.F. Soltisem, tzw. styl wyzwalający⁸² bądź – jak nazywa go B. D. Gołębiak – styl negocjacyjny⁸³. Nauczyciel kreuje swobodną atmosferę, zachęca do dyskusji, tłumaczy rzeczywistość, proponuje materiały do studiowania, jest aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się.

Kolejnym założeniem dydaktyki inspirowanej konstruktywizmem jest samodzielna aktywność ucznia. Wychowanek ma sam działać na różne sposoby, nawet jeśli nie dojdzie do wyniku. Podsuwanie przez nauczyciela gotowych lub proponowanych sposobów działania nie jest korzystne, ponieważ w pamięci ludzkiej bardziej pozostają poznawcze sposoby dojścia do wyniku, niż same wyniki aktywności umysłowej. Uczeń w tym modelu pełni rolę naukowca, odkrywcy, badacza, konstruktora, autora pytań. Podejmuje próby wyjaśnienia, jest aktywny za pomocą zmysłów. Może korzystać z wielu źródeł. Dopuszczalne jest popełnianie błędów przez uczniów. Są one ważne z perspektywy nauczyciela, ponieważ mogą odgrywać rolę diagnostyczną i stymulować myślenie. Istotne jest by uczniowie uświadamiali sobie własne błędy oraz konstruowali nowe strategie myślenia. Różnice między uczniami mają zarówno charakter wertykalny (poziom zdolności i zaangażowania) jak i horyzontalny (różnorodność sposobów myślenia), a zadaniem nauczyciela jest stymulowanie rozwoju tych różnic.

„Znaczna część uczenia się zachodzi na poziomie nieświadomym, poza możliwą bezpośrednią kontrolą nauczyciela i samokontrolą ucznia, więc próby kierowania nimi wymuszania ich prezentacji są jałowe lub prowadzą do przyswajania czynności nieadekwatnych poznawczo”⁸⁴. Należy zdawać sobie sprawę z tego, że istnieją ogromne obszary aktywności poznawczej ucznia, których nie da się kontrolować. Świadczy to o tym, że obserwowalne elementy uczenia się,

⁸² G. D. Fenstermacher, J. F. Soltis, *Style...*, op. cit., s. 14.

⁸³ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika... Tom 2*, op. cit., s. 165.

⁸⁴ *Ibidem*, s. 314.

na których skupia się nauczyciel, są tylko ułamkiem tego, co zachodzi i zmienia się w umyśle ucznia.

Realizacja procesu nauczania – uczenia się jest kreowaniem okazji edukacyjnych, których efektów „częstkowych” precyzyjnie nie można określić. Projektowanie procesu w ten sposób obliguje do obserwowania niezupełnie przewidywalnych czynności poznawczych jednostek i elastycznego odpowiadania na nie. Prowadzący nigdy nie może być do końca pewny, do jakiego rezultatu uda się dojść w wyniku przeprowadzonych zajęć.

Ocenianie w dydaktyce inspirowanej konstruktywizmem jest wpisane w autentyczne i ściśle związane z uczeniem się sytuacje. Przedmiotem oceny jest operowanie wiedzą i umiejętność korzystania z niej. Ocenianie ma charakter całościowy i międzyprzedmiotowy, a kryteria oceny są upubliczniane (wewnątrzszkolny system oceniania). Oceny mają charakter wielowymiarowy co oznacza, że sprawdzamy nie tylko wiedzę, ale także zdolności, myślenie, metapoznanie. Wiążą się z holistycznym pojmowaniem człowieka. Oprócz indywidualnego oceniania, występuje również ocenianie grupowe.

Program kształcenia w perspektywie konstruktywistycznej rozumiany jest jako ogół złożonych pod względem psychologicznym i filozoficznym doświadczeń edukacyjnych ucznia prowadzących go do indywidualnego nadawania znaczeń i aktywnego włączania się w transformację rzeczywistości. Kierunek ten ma swoje źródła w progresywizmie (ucznia stawia się w centrum edukacji i zwraca się uwagę na przystosowanie edukacji do rzeczywistych problemów – humanizm) i egzystencjalizmie (koncepcja samoświadomości ucznia)⁸⁵. Istotną rolę pełnią tutaj aspekty językowe i artystyczne. „W planowaniu uwzględnia się nadto przestrzeń do budowania samowiedzy, prowadzenia osobistych refleksji czy moralnej introspekcji. Nie brakuje miejsca na podejmowanie tematów drażliwych, ale ważnych społecznie. Do treści programowych wprowadza się ideologie i idee – społeczne, polityczne i ekonomiczne. w nawiązaniu do teorii konfliktu (neomarksizm, feminizm) (...) konstruowany jest tu ideał wychowania w kategoriach doskonalenia i rekonstruowania społeczeństwa, wyznaczający edukację dla emancypacji, krytycznej wobec kulturowego dziedzictwa, zaangażowanej na rzecz zmiany społecznej”⁸⁶. Konstruktywizm psychologiczny został błyskawicznie zauważony i przystosowany przez dydaktykę jako inspirujący zarówno dla prowadzonych badań, jak i praktyki edukacyjnej. Można także zauważyć, że dydaktyka inspirowana konstruktywizmem różni się znacznie od dydaktyki behawiorystycznej. Konstruktywizm zdecydowanie wprowadził wiele zamieszania w dotychczasowym myśleniu dydaktycznym i zachował silną pozycję dotychczasowej dydaktyki.

⁸⁵ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika...Tom 2*, op. cit., s. 127.

⁸⁶ Ibidem.

Nauczytel-wychowawca – zobowiązania roli

Podjmując problematykę zagadnienia nauczyciela-wychowawcy, nie sposób pominąć ról, które przychodzi mu pełnić w pracy z uczniami. Wielość zadań stawianych wychowawcy, rosnąca liczba oczekiwań wobec niego powodują, że ról, które musi wypełniać nauczyciel, często jednocześnie, jest bardzo dużo. Tego samego dnia bywa on opiekunem, doradcą, tutorem, rzecznikiem interesów uczniów, animatorem czy przewodnikiem. Rola nauczyciela powinna się zmieniać i być adekwatna do zaistniałych sytuacji. Ważne jest, aby przyjmować postawy zgodne ze swoją osobowością i charakterem. Poniżej zostaną wymienione i scharakteryzowane najważniejsze role pełnione przez nauczycieli-wychowawców.

Przez rolę społeczną rozumie się „ogół oczekiwań, zachowań i postaw odnoszących się do kompetencji osoby zajmującej określoną pozycję w strukturze społecznej; zespół praw i obowiązków wynikających z pozycji społecznej lub sprawowanego stanowiska”⁸⁷. W związku z tym, zanim przejdę do omówienia ról nauczyciela-wychowawcy, przytoczę najpierw definicje tych pojęć.

Wincenty Okoń w *Nowym Słowniku pedagogicznym* wyjaśnia, że nauczyciel „oznacza kogoś, kto uczy innych przekazując im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak ma żyć”⁸⁸. Autor zwraca uwagę na to, że pierwsze znaczenie tego pojęcia ewoluowało ze względu na oddziaływanie nowych tendencji pedagogicznych, zbliżając się z czasem do drugiego znaczenia. W. Okoń podkreśla, że „współczesny nauczyciel staje się więc tym, kto kształci, wychowuje i rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów (dzieci, młodzież, dorosłych). Powodzenie tej pracy zależy od uczniów, od programu edukacji (tj. kształcenia i wychowania) oraz od jej zewnętrznych warunków, lecz przede wszystkim od samego nauczyciela”⁸⁹. Autor podkreśla, że odwołując się do ostatniej zależności należy rozpatrywać ją dwojako: ze względu na osobę nauczyciela oraz jego kwalifikacje nauczycielskie. To, czy nauczyciel osiągnie powodzenie w swojej pracy, zależy od jego osoby, ponieważ staje się on modelem bacznie obserwowanym przez uczniów, „staje się dla nich wzorem lub antywzorem postępowania”⁹⁰. Pozytywnym wzorem będzie wtedy, gdy nie będzie czuł się nauczycielem doskonałym, perfekcyjnym, genialnym, wybitnym, gdy nie będzie myślał o sobie w kategoriach nauczyciela idealnego. Tylko ktoś, kto będzie nieprzerwanie pracował nad sobą jako człowiekiem, specjalistą, pedagogiem, kto będzie postępował zgodnie z ideałami prawdy, piękna i dobra, kto będzie lubił swoich podopiecznych, traktował ich podmiotowo

⁸⁷ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Rola społeczna*, [w:] *Słownik...*, op. cit., s. 156.

⁸⁸ W. Okoń, *Nauczyciel*, [w:] *Nowy słownik pedagogiczny. Wydanie drugie rozszerzone*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 255.

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ Ibidem, s. 256.

i starał się ich zrozumieć, może stać się pożądanym wzorem dla uczniów. Istotne dla powodzenia nauczyciela w pracy są także jego kwalifikacje. „Sprawdzają się one do tego, czy rozumiejąc cele wychowania i kształcenia, potrafi stosować takie metody i środki oraz zapewnić takie warunki, jakie umożliwiają osiąganie zamierzonych zmian w wychowankach, jakie wyzwają ich wielostronną aktywność: poznawczą, emocjonalną i praktyczną, oraz jakie zarazem sprzyjają ich partnerskiej współpracy z nim samym. Obydwa czynniki pozostają we wzajemnej zależności”⁹¹.

Z kolei Czesław i Małgorzata Kupisiewicz, autorzy *Słownika pedagogicznego*, mówiąc o nauczycielu, mają na myśli „osobę odpowiednio przygotowaną do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (w tym głównie nauczania) w instytucjach i placówkach edukacyjnych (przedszkolach, szkołach różnych typów i szczebli, na kursach itp.)”⁹². Podobnie jak Wincenty Okoń autorzy podkreślają, że nauczyciel powinien pełnić trzy najważniejsze funkcje: wychowawczą, dydaktyczną i opiekuńczą. Dodają także, że praca nauczyciela nie może ograniczać się tylko do wtłaczania uczniom gotowej wiedzy, której mają wyuczyć się na pamięć oraz sprawdzania, czy udało im się ją przyswoić. „Wymaga się również, aby nauczyciel był specjalistą w zakresie nauczanego przedmiotu; chciał i umiał korzystać w swej pracy ze zdobyczy nowoczesnej techniki i technologii; przestrzegał podstawowych zasad moralnych i etycznych; stanowił dla uczniów wzór do naśladowania; ustawicznie doskonalił swoje kwalifikacje oraz był dla dzieci i młodzieży nie tylko wykładowcą, lecz również animatorem ich różnorodnych poczynań edukacyjno-kulturalnych, doradcą i opiekunem, którego powinna cechować – jak to kiedyś obrazowo określił J.W. Dawid – „miłość dusz ludzkich”⁹³. W *Małym leksykonie pedagoga wczesnoszkolnego* znajdziemy również cechy, jakimi powinien odznaczać się nauczyciel, a mianowicie: być kreatywny, twórczy, posiadać gruntowną wiedzę, ciekawie przekazywać ją młodzieży „kształcąc w niej nawyk samodzielnego uczenia się oraz doskonalenia własnej kultury intelektualnej (...). Nauczyciel to też życzliwy i fachowy doradca (...) osoba o niezwykle bogatej osobowości”⁹⁴. Najszerzej kategorię tą opisuje *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* wyróżniając funkcje, zadania, kompetencje nauczyciela, czynniki i uwarunkowania wpływające na jego pracę oraz cechy, właściwości osobowościowe nauczycieli. Według powyższej encyklopedii współczesny nauczyciel to „profesjonalista, przygotowany merytorycznie, pedagogicznie oraz metodycznie”⁹⁵. Za-

⁹¹ Ibidem.

⁹² Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Nauczyciel*, [w:] *Słownik ...*, op. cit., s. 113.

⁹³ Ibidem, s. 114.

⁹⁴ J. Szempruch, *Nauczyciel*, [w:] *Mały leksykon...*, op. cit., s. 181.

⁹⁵ Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom III. M–O*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 548.

znacza się też tu, że współczesnej szkole niezbędny jest nauczyciel mający szerokie horyzonty. „Nauczyciel pełni w społeczeństwie jedną z najszlachetniejszych i brzemiennej w skutki społeczne ról i misji. Niestety, często jego pozycja społeczna jest stosunkowo niska. Być dobrym, kreatywnym i efektywnym nauczycielem – nie jest i nie będzie łatwo w czasach nieustających zmian we wszystkich obszarach rzeczywistości i w życiu ludzi. Trudności pracy pedagogicznej mogą zniechęcać do wysiłku teoretycznego i praktycznego, ale mogą także wyzwalać inicjatywę i motywować do współpracy z innymi podmiotami edukacji i życia społeczeństwa”⁹⁶.

Przechodząc do omówienia pojęcia „wychowawca klasy”, należy zwrócić uwagę, że jest to pojęcie szersze niż nauczyciel. Wychowawca klasy to także nauczyciel, z tym że sprawujący opiekę nad daną klasą. To – jak wyjaśnia W. Okoń – „nauczyciel odpowiedzialny za koordynację i prowadzenie pracy wychowawczej w powierzonych mu klasie; do jego zadań należą: poznanie wszystkich uczniów w klasie oraz ich warunków domowych, czuwanie nad zachowaniem, postawami społeczno-moralnymi, kulturą i zdrowiem uczniów, kształtowanie pozytywnego stosunku do nauki, organizowanie pomocy i opieki w przypadkach indywidualnych”⁹⁷. Czesław i Małgorzata Kupisiewiczowie rozszerzają tę definicję o takie zadania wychowawcy klasy, jak: dbanie o odpowiednią frekwencję uczniów, budowanie pozytywnych wzajemnych relacji między nimi i pobudzanie aktywności społecznej, stały kontakt z rodzicami podopiecznych, kierowanie i harmonizowanie oddziaływań wychowawczych poprzez współdziałanie z gronem pedagogicznym uczącym w danej klasie oraz „prowadzenie tzw. lekcji wychowawczych, planów wycieczek, prac społecznie użytecznych itp. (...) Ponadto wychowawca klasy wykonuje czynności administracyjne, tj. prowadzenie dziennika lekcyjnego, wypełnianie arkuszy ocen, przygotowywanie świadectw i inne”⁹⁸. Natomiast *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* podaje, że wychowawca klasy to „nauczyciel prowadzący planową pracę wychowawczą zgodnie z realizacją celów wychowawczych szkoły. Wychowawca klasy to przede wszystkim spolegliwy opiekun, rzecznik interesów uczniów, animator życia społecznego, kulturalnego i naukowego w klasie, a także doradca w spornych sprawach”⁹⁹. Istotną rolę w powodzeniu działań wychowawczych odgrywają kompetencje nauczyciela-wychowawcy, przy czym szczególnie ważne są predyspozycje osobowościowe. Zdzisław Kosyrz w swojej pracy *Osobowość wychowawcy* wprowadził pojęcie osobowości efektywnej. Oznacza ona „taki układ właściwości osobowych wychowawcy, które wyznaczają jego działanie i myślenie pedagogiczne. Na

⁹⁶ Ibidem, s. 553.

⁹⁷ W. Okoń, *Wychowawca klasy*, [w:] *Nowy słownik...*, op. cit., s. 451.

⁹⁸ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Wychowawca klasy*, [w:] *Słownik...*, op. cit., s. 195.

⁹⁹ x, s. 504.

układ ten składają się społeczne i biologicznie ukształtowane, a zarazem ściśle ze sobą zintegrowane składniki (właściwości) obejmujące: światopogląd, motywację, zainteresowania, zdolności, inteligencję, mechanizmy temperamentalne i charakterologiczne oraz samoregulacyjne”. Wychowawca efektywny to taki, który: jest zdolny do samooceny, przykłada wagę do samodoskonalenia, nie traci autorytetu przy podejmowaniu kontrowersyjnych decyzji, umie pogodzić cele osobiste z edukacyjnymi, współpracuje z uczniami, rodzicami i nauczycielami, zna teksty prawne i potrafi je odpowiednio interpretować oraz potrafi podejmować błyskawiczne i trafne decyzje. Jak mówi *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* „szczególnie ważna w osobowości nauczyciela wychowawcy klasy jest świadomość swojego systemu wartości i własnej emocjonalności, jasnych zasad etycznych, dostarczania uczniom modelowych zachowań i poczucia odpowiedzialności za oddziaływanie na ucznia”¹⁰⁰.

Powyższe definicje pokazują, że bycie nauczycielem-wychowawcą XXI wieku nie jest łatwym zadaniem. Osoba pełniąca powyższą funkcję musi być odpowiednio wykwalifikowana, by profesjonalnie kształcić człowieka „wielowymiarowego” według jego potrzeb, zainteresowań i umiejętności. Nauczyciel będący wychowawcą klasy powinien podchodzić do powierzonej mu funkcji jak do mistrzostwa, a nie odgórnie nałożonego mu obowiązku. Sprostanie zadaniu bycia wychowawcą i jednocześnie mistrzem nie jest łatwe, ale „stawanie się i bycie nim nadaje sens egzystencjalny, wymiar psychologiczny i etyczny”¹⁰¹.

Jedną z najbardziej oczywistych ról osoby będącej przedmiotem zainteresowania mojej pracy jest rola opiekuna. Oznacza ona osobę sprawującą opiekę nad powierzonymi mu innymi osobami, w tym wypadku kilkudziesięcioma uczniami. Szkoła stanowi drugie środowisko wychowawcze dziecka, które ma zapewnić odpowiednią opiekę i wychowanie. Rola ta jest więc wymagająca i pełniona przez nauczyciela praktycznie bez przerwy. Dobry opiekun powinien wzbudzać zaufanie i jak najlepiej poznać swoich uczniów, aby podejmować właściwe działania, w celu należytej opieki nad każdym dzieckiem z osobna. Musi także zapewniać bezpieczeństwo wszystkim podopiecznym, dbać o ich zdrowie psychiczne i fizyczne oraz dobrą atmosferę. Jedną z odmian tej roli, jak podaje Ewa Superczyńska, jest opiekun talentów¹⁰². Nauczyciel jako opiekun talentów sprawuje opiekę nad uczniami wybitnie zdolnymi, biorącymi udział w konkursach i olimpiadach. Wspiera ich, pomaga, wskazuje nowe cele i motywuje do dalszego rozwoju. Nie oznacza to oczywiście, że nie poświęca czasu i nie pomaga uczniom słabszym, z różnymi trudnościami w nauce.

¹⁰⁰ Ibidem, s. 507.

¹⁰¹ Ibidem, s. 508.

¹⁰² E. Superczyńska, *Nauczycielem być...*, „Uczyć lepiej” 2005, nr 5, s. 5.

W wyjątkowych sytuacjach nauczyciel musi przyjąć rolę obrońcy lub tzw. interwencyjną¹⁰³. Często dochodzi do sytuacji, kiedy musimy bronić naszego ucznia czy to przed innymi, np. niesprawiedliwymi nauczycielami, bądź kolegami z klasy lub innymi uczniami ze szkoły i poza niej, przed nimi samymi, w przypadku destrukcyjnych zachowań, a nawet w kryzysowych sytuacjach przed jego własnymi rodzicami. Nauczyciel, pełniąc tę funkcję, może, a niekiedy powinien, korzystać z pomocy innych osób. Mogą to być rodzice uczniów, inni nauczyciele i pracownicy szkoły, dyrekcja, policja, różni specjaliści, tacy jak psycholodzy czy psychiatry. „Złą odmianą obrońcy jest ten, kto zawsze, po prostu dla zasady jest po stronie dziecka, nie zważając na prawdę, sens i okoliczności. Broni więc własnej idei, a nie prawdziwego dobra dziecka. Czyli krzywdzi je jako wychowawca”¹⁰⁴.

Kolejną istotną rolą jest bycie doradcą. To pomoc ze strony nauczyciela w podejmowaniu różnych decyzji, rozwiązywaniu problemów ucznia, kwestiach przyjaźni i miłości czy w szukaniu odpowiedzi na dręczące pytania. Nauczyciel-doradca powinien z dużą uwagą i ostrożnością podchodzić do tej roli, ponieważ wkracza on na delikatny obszar, do którego notabene uczeń sam go zaprasza. Dlatego też wychowawca ma być partnerem w rozmowie, a nie osobą wszechwiedzącą, udzielającą „dobrych rad” i jedyną mającą słuszne zdanie.

Nauczyciel może przyjmować także rolę strażnika. Polega ona na pilnowaniu i egzekwowaniu przestrzegania przepisów za pomocą rygorów. Przestrzega się jednak przed zdominowaniem przez rolę strażnika wszystkich naszych czynności i działań. Należy zatem rozsądnie podchodzić do tej roli i wykorzystywać jedynie kilka cech strażnika, odpowiednio do danej sytuacji. Strażnik powinien uaktywniać się np. w sytuacji zagrożeń semestralnych, łamania zasad i norm moralnych czy niewypełniania obowiązków szkolnych.

Kolejna rola nauczyciela to pomocnik. Wpisuje się ona częściowo w rolę opiekuna i doradcy. Jeśli chodzi o dzieci w młodszym wieku, to pomoc dotyczy wielu obszarów, od ubrania się, zawiązywania butów, poprzez ładne prowadzenie zeszytów, aż do pisania i czytania. Później, u starszych uczniów pomaga się w sytuacjach bardziej skomplikowanych związanych z życiem szkolnym, jak i domowym czy prywatnym. Pomaganie jest wpisane w codzienność nauczyciela w szkole. Czasami jednak trudno jest udzielić komuś pomocy. Są też osoby, które jej potrzebują, choć bezpośrednio o nią nie proszą. Dlatego nauczyciel-wychowawca powinien być czujny, obserwować swoich wychowanków i odpowiednio reagować w takich sytuacjach.

¹⁰³ B. Badziukiewicz, M. Sałasiński, *Vademecum wychowawcy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 92.

¹⁰⁴ *Ibidem*, s. 93.

Nie mniej ważna jest rola planisty. Tą postawę nauczyciel przyjmuje nie tylko z własnych chęci planowania, ale i z obowiązku, który musi spełnić. Plany często powstają z dużym wyprzedzeniem i dotyczą wielu obszarów, m.in. planów pracy, lekcji, wynikowych, awansu zawodowego nauczyciela, planów wycieczek, imprez, wyjść kulturalnych, projektów i wielu, wielu innych.

Nauczyciel odgrywa także rolę egzaminatora. To wiąże się z ocenianiem uczniów i efektów swojej własnej pracy. Nauczyciel może też otrzymać formalne uprawnienia do pełnienia funkcji egzaminatora w komisjach zewnętrznych na poszczególnych szczeblach edukacji.

Bardzo często nauczyciel musi przyjąć rolę technika. Chlebem powszednim jest wykorzystywanie przez niego różnorodnych, także technicznych środków dydaktycznych. Technik potrafi je nie tylko odpowiednio zastosować, ale w razie potrzeby dokonać również drobnej naprawy.

Nierzadko zdarza się, że nauczyciel musi przyjąć rolę mediatora. Polega ona na zarządzaniu konfliktem, udzieleniu pomocy spierającym się stronom w osiągnięciu porozumienia, ale także na ukierunkowaniu aktywności ucznia, pogodzeniu „oczekiwań rodziców i innych nauczycieli wobec niego z jego autentycznymi możliwościami psychofizycznymi i intelektualnymi”¹⁰⁵.

Współcześnie istotną rolę, którą musi odgrywać nauczyciel, jest bycie nowatorem. Nowatorstwo wymaga od danej osoby działań nietradycyjnych. Nauczyciel-nowator nie może być bierny i odtwórczy. Nie wystarczy, że wprowadzi drobne zmiany np. w strukturze funkcjonowania klasy lub zastosuje jakieś innowacje. „Niezbędne jest zrozumienie, że nauczyciel twórczy, nowator to przede wszystkim taki, który jest w pełni świadomy, że dzieci także potrafią się same uczyć, zdobywać wiedzę w swoisty dla siebie sposób, przy konstruktywnym wsparciu nauczyciela, potrafiącego zabezpieczyć emocjonalne i bogate poznawczo środowisko uczenia się, podmiotowe relacje”¹⁰⁶. Nowatorstwo ściśle łączy się z kreatywnością, więc jest ona również wymagana od nauczyciela w tej roli. Powinien on być także twórczy, pomysłowy, nieszablonowy, niekonwencjonalny, a wręcz rewolucyjny. Nowator wprowadza nowe idee, proponuje zupełnie nowe rozwiązania, jest na bieżąco z nowościami przedmiotowymi i pedagogicznymi, przy czym poddaje je krytycznej refleksji i ocenia ich przydatność do zastosowania we własnej pracy. Ponadto nowator powinien przyjąć postawę badawczą, zadawać kłopotliwe, prowokacyjne pytania i nie poddawać się biurokratycznemu myśleniu.

¹⁰⁵ http://www.zswreczyca.info/uploads/publikacje/inne/iwona_wolyniec/rola_wychowawcy/rola_wychowawcy_w_procesie_dydaktycznym.pdf (dostęp: 10.01.2017).

¹⁰⁶ T. Kłosińska, *Nauczyciel – nowator w procesie wczesnej edukacji*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna. Tom 2. Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, M. Nyczaj-Draż, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 203.

Tutor to kolejna rola pełniona przez współczesnego nauczyciela. Opiera się ona na dialogu, będącym podstawą tutoring. Polega na „wprowadzaniu dziecka w świat wiedzy i wartości, w świat sensu i rozumienia świata symboli, budzeniu ciekawości i inspirowaniu do poszukiwań indywidualnego wymiaru własnego człowieczeństwa i własnej drogi życia”¹⁰⁷. Nauczyciel-tutor przebył pewną drogę, podczas której zdobył doświadczenie i w związku z tym może prowadzić innych. Dodatkowo jest tłumaczem tradycji kulturowych, świata odmienności, norm i umów społecznych oraz wartości. Daje uczniom wsparcie poznawcze i emocjonalne. Dzięki pracy opartej na tutoring nauczyciel może określić potencjał i potrzeby ucznia, nawiązać z nim indywidualną relację i stworzyć bezpieczną przestrzeń edukacyjną.

Przedstawione i opisane powyżej role nauczyciela-wychowawcy są tylko częścią postaw, jakie musi przyjmować edukator. Oprócz nich nauczyciel bywa także animatorem, przewodnikiem, tłumaczem, policjantem, coachem, mentorem, spowiednikiem, detektywem, mistrzem, artystą. Reasumując, gdyby złączyć wszystkie wymienione role pełnione przez nauczyciela w jedną, to musi on być przede wszystkim świetnym aktorem, umiejącym wcielić się w każdą rolę, której wymaga dana sytuacja. Współcześnie największy nacisk kładzie się na role związane z twórczym działaniem, wspieraniem wszechstronnego rozwoju dziecka czy pomnażaniem jego zasobów rozwojowych. Warto pamiętać, że są też takie role, do których żadne studia czy praktyki nie przygotowują nauczyciela. Trzeba je po prostu umieć zagrać.

Nauczyciel-wychowawca w klasach młodszych – w świetle teorii pedagogicznej

Pełnienie funkcji wychowawcy klasowego łączy w sobie zadania nauczyciela i wychowawcy. Szczególnego charakteru przyjmuje ona w edukacji wczesnoszkolnej bądź, używając określeń zamiennych, w nauczaniu elementarnym, kształceniu zintegrowanym, nauczaniu zintegrowanym czy nauczaniu początkowym. Jest to główny i podstawowy etap kształcenia i wychowania dziecka. Ma on ogromne znaczenie dla kształtowania się osobowości, ale także całego rozwoju. „Na tym szczeblu oddziaływania pedagogicznego chodzi o nadanie rozwojowi każdego dziecka nowej jakości, o wprowadzenie go do instytucji szkoły i przysposobienie do następnego etapu jego szkolnej kariery w postaci tak zwanej nauki systematycznej, począwszy od klasy IV”¹⁰⁸. Zatem w zależności od tego, w jaki sposób

¹⁰⁷ J. Bałachowicz, *Tutoring w rozwoju podmiotowym dziecka*, [w:] *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, pod. red. J. Bałachowicz, A. Rowickiej, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2013, s. 20.

¹⁰⁸ M. Radwiłowicz, R. Radwiłowicz, *Nauczyciel klas początkowych*, WSIP, Warszawa 1981, s. 20.

będzie przebiegać praca na tym etapie edukacyjnym, tak będzie wyglądał dalszy rozwój dzieci oraz ich życiowa i szkolna kariera. Nauka w klasach młodszych stanowi dla dzieci szeroko pojmowany start szkolny i życiowy. Nie ma takiego drugiego etapu kształcenia jak nauczanie początkowe, na którym działalność dydaktyczna i wychowawcza tak ściśle się ze sobą łączą, splatają i przenikają.

Obecnie używa się kilku określeń na pierwszy okres kształcenia w szkole. Poprzez kształcenie zintegrowane w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, rozumie się „system nauczania w klasach I–III szkoły podstawowej”¹⁰⁹.

Natomiast nauczanie zintegrowane rozumiane jest w *Niezbędniku Dobrego Nauczyciela* jako „postępowanie dydaktyczne, które w procesie organizacji nauczania prowadzi do wiązania wiedzy dziecka pochodzącej z jego osobistego doświadczenia z wiedzą pochodzącą ze szkolnego przekazu społecznego”¹¹⁰.

Nowy Słownik Pedagogiczny Wincentego Okonia podaje, że nauczanie elementarne to „kształcenie wczesnoszkolne, dawniej nauczanie dla szerokich mas, z reguły dla dzieci robotników i chłopów, trwające 3–4 lata i dające im skromne wiadomości wraz umiejętnością czytania, pisania i rachowania”¹¹¹. Autor dodaje, że częściej stosuje się określenia „nauczanie początkowe”, które obecnie jest pierwszym stopniem szkoły obowiązkowej. Zadaniem tego etapu jest przygotowanie uczniów do pracy na wyższych stopniach szkoły ogólnokształcącej oraz zagwarantowanie wszechstronnego rozwoju.

Określenie edukacja wczesnoszkolna używane zamiennie z określeniami takimi jak: nauczanie wczesnoszkolne, nauczanie i wychowanie w klasach I–III oraz edukacja początkowa to według J. Karbowniczek i M. Grabowskiego „w strukturze systemu edukacji i etap pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym; obejmuje proces nauczania oraz wychowania uczniów w klasach I–III na poziomie kształcenia ogólnego. Edukacja wczesnoszkolna to jednolity, trwający 3 lata proces dydaktyczno-wychowawczy, odbywający się w warunkach szkoły, na który składają się: rozwój, nauczanie, uczenie, wychowanie dziecka”¹¹².

¹⁰⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, Dz.U. nr 61 poz. 625, załącznik nr 2.

¹¹⁰ B. Murawska, *Edukacja wczesnoszkolna; Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria 3. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania. Tom 3*, pod. red. A. I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 11.

¹¹¹ W. Okoń, *Nauczanie elementarne*, [w:] *Nowy słownik pedagogiczny. Wydanie dziesiąte uzupełnione i poprawione*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 267.

¹¹² J. Karbowniczek, M. Grabowski, *Edukacja wczesnoszkolna*, [w:] *Mały leksykon...*, op. cit., s. 87.

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest dążenie do harmonijnego rozwoju osobowości ucznia oraz przygotowanie go do dalszej nauki w cyklu systematycznym. W związku z tym edukacja wczesnoszkolna stanowi nauczanie propedeutyczne, które nie jest wykształceniem samowystarczającym, lecz wprowadzającym do dalszej nauki na kolejnych etapach nauczania. W skład omawianej edukacji wchodzi 11 obszarów edukacyjnych, w tym także etyka i język obcy. Mieści ona w sobie również zajęcia pozalekcyjne tj. dydaktyczno-wyrównawcze i korekcyjno-kompensacyjne. „Swoistość edukacji wczesnoszkolnej polega na całościowym, wielokierunkowym, wielostronnym i bogatym w treści systemie uczenia się, nauczania, wychowania i samowychowania”¹¹³.

O nauczaniu początkowym szeroko piszą Maria i Ryszard Radwiłowiczowie, zwracając uwagę na to, że „nazwa ta obejmuje trzy integralnie ze sobą związane pojęcia: nauczanie, kształcenie i wychowanie (...) Takie rozumienie tych pojęć byłoby jednak jednostronne, ponieważ dotyczyłoby bezpośrednio zewnętrznego oddziaływania na dziecko”¹¹⁴. W związku z tym autorzy dodają jeszcze dwa zakresy: pierwszy – odnoszący się do uczenia się przez samo dziecko do samowychowania włącznie, drugi – odnoszący się do rozwoju.

Funkcje nauczania początkowego i wynikające z nich zadania dla nauczyciela-wychowawcy są niewątpliwie specyficzne, rozległe i wielostronne. Należy zadbać o ich rzetelne wypełnianie, by zapewnić dzieciom bezpieczeństwo oraz warunki do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju. Charakterystyczne dla etapu edukacji wczesnoszkolnej jest spełnianie w równym stopniu wszystkich sześciu funkcji, które wyróżniają Maria i Ryszard Radwiłowiczowie, a są to: opiekuńcza, diagnostyczno-prognostyczna, kompensacyjno-usprawniająca, poznawcza, kształcąca i wychowawcza¹¹⁵. Na innych szczeblach instytucji oświatowo-wychowawczych nie wypełnia się ich wszystkich w równym stopniu, np. w przedszkolu większy nacisk kładzie się na pierwsze trzy funkcje, a na drugim poziomie szkoły podstawowej na trzy ostatnie, co wynika ze specyfiki danego etapu edukacyjnego. Należy także zwrócić uwagę na to, że duża liczba zadań zaliczanych do jednej funkcji działa także na rzecz innych. „Ponadto pamiętać należy, że zadania te występują w rzeczywistości we wzajemnych związkach i że spełnienie jednych stanowi często nieodzowny warunek realizacji drugich”¹¹⁶.

W zakresie funkcji opiekuńczej wyróżnić można następujące zadania szczególne: czuwanie nad bezpieczeństwem dzieci, troska o ich zdrowie psychiczne i fizyczne, zagwarantowanie odpowiednich warunków higienicznych, kierowanie

¹¹³ Ibidem.

¹¹⁴ M. Radwiłowicz, R. Radwiłowicz, *Nauczyciel...*, op. cit., s. 16.

¹¹⁵ Ibidem, s. 20.

¹¹⁶ Ibidem, s. 21.

zespołem klasowym, prowadzenie planowanej pracy zgodnie z celami wychowawczymi szkoły, dbałość o prawidłowy rozwój fizyczny, racjonalne odżywianie oraz rekreację, która notabene może należeć także do zadań wewnątrz funkcji kształcącej, wychowawczej czy nawet kompensacyjno-usprawniającej. Aby należycie wypełniać te zadania, nauczyciel-wychowawca powinien podejmować działania takie jak: wdrażanie dzieciom szczególnej dbałości o higienę osobistą i dopilnowywanie jej, przestrzeganie zasad BHP, zwracanie uwagi na ich właściwą postawę podczas siedzenia w ławkach, przewietrzanie sali, kontrolowanie poziomu hałasu, interesowanie się stanem zdrowia uczniów, np. poprzez kontakt ze szkolną higienistką i rodzicami wychowanków. Zadania w obrębie tej funkcji opiekun może realizować także poprzez organizowanie gimnastyki, ćwiczeń śródlekcyjnych lub zabaw.

Przez funkcję diagnostyczno-prognostyczną Radwiłowiczowie rozumieją „szeroki specyficzny zespół zadań dotyczących po pierwsze poznawania poszczególnych dzieci przede wszystkim przez dobrą, ukierunkowaną obserwację (...) oraz po drugie – prognostycznego projektowania (na podstawie zdobytych w tym zakresie informacji) możliwie optymalnych dróg dalszego rozwoju każdego dziecka”¹¹⁷. Do zadań szczegółowych zalicza się więc: poznanie psychiki swoich wychowanków, wypełnianie i gromadzenie odnośnie tego indywidualnej dokumentacji, analizowanie zdobytych danych oraz wyciąganie wniosków, umożliwiających skonstruowanie indywidualnych planów rozwojowych, zawierających zadania rozwojowe odpowiednie dla każdego dziecka. Wychowawca oprócz znajomości psychiki dziecka powinien również poznać środowisko uczniów, ich sytuację rodzinną, materialną, zainteresowania, mocne i słabe strony, mieć rozeznanie w specyficznych trudnościach i potrzebach swoich podopiecznych oraz kontrolować postępy w nauce. Wykonać to może przede wszystkim za pomocą obserwacji, analizy wytworów dziecięcych, rozmów indywidualnych z uczniem, współpracy z pedagogiem szkolnym oraz rodzicami lub opiekunami prawnymi dzieci. Obowiązkiem wychowawcy jest pomaganie uczniom w trudnych sytuacjach życiowych poprzez udzielanie rad i wskazówek.

Przechodząc do omówienia funkcji kompensacyjno-usprawniającej, należy podkreślić, że jest ona ściśle związana z poprzednią, będącą poniekąd jej przedłużeniem praktycznym. Celem wyróżnianych tutaj zadań jest korekta stanu zastanego. Nauczyciel nie działa sam, ale korzysta z pomocy pedagoga szkolnego, logopedy, psychologa, neurologopedy czy lekarza z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz domu rodzinnego dziecka. Osoby te mogą pracować wspólnie nad „eliminacją, złagodzeniem lub rekompensatą takich odchyień od normy, jak wady wzroku, słuchu, wymowy, leworęczność, zaburzenia funkcji analizatora wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego, od których należytej pracy zależy spostrzeżenie wzrokowe i słuchowe, koordynacja wzrokowo-ruchowa

¹¹⁷ Ibidem, s. 22.

i słuchowo-ruchowa, percepcja i pamięć ruchu, które to procesy odgrywają istotną rolę w opanowywaniu umiejętności czytania i pisania¹¹⁸. Do zadań funkcji kompensacyjno-usprawniającej zalicza się również likwidowanie wad i deficytów języka i słownictwa pochodzenia środowiskowego oraz neutralizowanie niepowodzeń szkolnych i ich przyczyn.

Funkcja poznawcza jest jedną z najlepiej realizowanych funkcji przez nauczycieli. Polega na wypełnianiu zadań poszczególnych przedmiotów nauczania, których celem jest wyposażenie uczniów w adekwatny zasób podstawowych wiadomości. Ściśle z nią związana jest funkcja kształcąca. Na ich pograniczu mieszczą się zadania związane z kształtowaniem przedmiotowo-specyficznych pojęć i operacji umysłowych.

W centrum funkcji kształcącej znajduje się „rozwijanie ogólnych operacji myślowych i ogólnych sposobów racjonalnego uczenia się”¹¹⁹. Zadaniami szczegółowymi są: poprawianie koncentracji i podzielności uwagi, rozwijanie pamięci logicznej, umiejętności i sprawności intelektualnych i manualnych ogólnych oraz związanych z poszczególnymi przedmiotami nauczania. Przykładowo w celu rozwijania czytania można podjąć współpracę z biblioteką szkolną. W skład zadań funkcji kształcącej wchodzi także rozbudzanie zainteresowań i uzdolnień dzieci, wypełnianych m.in. poprzez zajęcia pozalekcyjne, spotkania z ciekawymi ludźmi, wycieczki.

Najbogatsza i najbardziej różnorodna pod względem zadań jest szósta funkcja, zwana wychowawczą. Mieści się w niej tyle grup zadań, ile wyróżnia się odrębnych celów wychowania. Najczęściej wspomina się o wychowaniu intelektualnym, moralno-społecznym, emocjonalnym, światopoglądowym, fizycznym, estetycznym, zdrowotnym i politechnicznym. Z tego względu, że zakresy te wzajemnie się przenikają, autorzy tej klasyfikacji wyłączają z funkcji wychowawczej obszary zadań, które były istotą rozważań dotyczących wcześniejszych funkcji. Do tak zawężonego obszaru funkcji wychowawczej zalicza się przede wszystkim ogrom zadań wynikających z wychowania moralno-społecznego i światopoglądowego. Nauczyciel-wychowawca powinien zadbać o „rozwijanie pozytywnej motywacji wobec uczenia się i nauki szkolnej; wyrabianie poszanowania dla własnej pracy i pracy innych; kształtowanie zaufania we własne siły i woli pokonywania trudności; kształtowania należytego stosunku wobec mienia społecznego i indywidualnego, w tym mienia kolegów i własnego, a także wobec zwierząt i całego świata przyrody; wyrabianie postawy opiekuńczej wobec dzieci młodszych i osób potrzebujących pomocy; rozwijanie postaw koleżeńskich, a szerzej – społecznych; kształtowanie umiłowania kraju ojczystego; wyrabianie uczuć przyjaźni wobec

¹¹⁸ Ibidem, s. 23.

¹¹⁹ Ibidem, s. 24.

innych narodów¹²⁰. Ponadto wychowawca ma za zadanie integrować zespół klasowy poprzez wycieczki, dyskoteki, imprezy klasowe; rozwiązywać indywidualne i klasowe problemy; wdrażać do samorządności i demokracji poprzez wybór i działalność samorządu klasowego; kształtować nawyki kulturalnego zachowania; przeciwdziałać absencji i badać jej przyczyny; reagować na łamanie prawa, przepisów szkolnych, sytuacje patologiczne i przejawy demoralizacji; dostosować się do obowiązujących procedur postępowania w sytuacjach kryzysowych; dbać o prawidłową frekwencję; odpowiednią organizację czasu wolnego; współpracę z innymi nauczycielami w szkole, pedagogiem, a przede wszystkim rodzicami bądź opiekunami (w przypadku uczniów z domów dziecka lub rodzin zastępczych), poprzez częsty kontakt za pośrednictwem zebrań, indywidualnych konsultacji itp. Do obowiązków wychowawcy należy również wykonywanie czynności administracyjnych poprzez systematyczne prowadzenie dokumentacji klasowej i szkolnej, dbanie o dobry stan sali lekcyjnej i jej wyposażenie. Liczba zadań, jakie musi wypełnić nauczyciel-wychowawca w zakresie funkcji wychowawczej, pokazuje, że „wychowanie, obok kształcenia, stanowi najpoważniejszą część nauczycielskiej misji, w swojej ważności coraz istotniejszą. Zyskuje akcent procesu bardzo indywidualnego, równie niepowtarzalnego jak każdy uczeń¹²¹”.

Przegląd funkcji nauczania początkowego zaproponowany przez Marię i Ryszarda Radwiłowiczów prowadzi do ważnego wniosku, mianowicie, że zadania, przed jakimi staje wychowawca klas młodszych, są rozległe i niejednolite. Wymaga i oczekuje się od niego wiele odpowiedzialności oraz zaangażowania zarówno w zakresie czynności dydaktycznych, wychowawczych jak i opiekuńczych, społecznych i innych.

Wymiary pracy pedagogicznej nauczyciela klas młodszych

Wiele uzupełniających się elementów jest składową wymiaru pracy nauczyciela. Jeden z nich dotyczy relacji, jakie nauczyciel nawiązuje z podmiotami edukacji. Poniżej opisane zostaną wymiary pracy pedagogicznej, takiej jak: relacja wychowawca – uczeń, współpraca nauczyciela z kadrą pedagogiczną i innymi osobami w szkole oraz kontakty opiekuna klasowego z rodzicami dzieci.

Szkoła jako drugie środowisko opiekuńczo-wychowawcze dziecka, odgrywa ogromną rolę w jego wychowaniu, wpływa na jego rozwój, zachowanie i charakter. Największy wpływ na ucznia ma jego wychowawca. Relacja pomiędzy tymi dwoma podmiotami w dużej mierze przesądza o efektach procesu edukacji.

¹²⁰ Ibidem, s. 26.

¹²¹ J. Łukasik, *Nauczyciel-wychowawca we współczesnej szkole*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 1, s. 35.

Dążąc do tego, aby relacje uczniów z wychowawcą były prawidłowe i dobre potrzeba wiele pracy i wysiłku zarówno z jednej, jak i z drugiej strony. Odnośnie do nauczyciela – ważne jest, aby był prawdziwy. Kiedy będzie się zachowywał sztucznie, zostanie to prędko zauważone i ocenione przez uczniów. To, co myśli i mówi nauczyciel, powinno być zgodne z tym, co robi. Musi pamiętać o tym, że swoim postępowaniem oddziałuje na wychowanków. Nie powinien więc łamać reguł ani zasad moralnych, szkolnych czy klasowych. Czynnikiem sprzyjającymi powstawaniu pozytywnych relacji między wychowawcą a uczniami są otwartość, pozytywny stosunek do drugiej osoby i szacunek wobec niej. Dzięki temu może się wytworzyć wzajemne zaufanie między uczniem a wychowawcą, co jest niezbędne do uzyskania dobrej relacji. Zadaniem wychowawcy jest także zapewnienie swoim podopiecznym poczucia bezpieczeństwa. Jeśli dziecko poczuje się bezpiecznie w swojej klasie, to nie będzie bało się otwierać na nowe wyzwania, prezentować swojego zdania i poglądów oraz tego, że może zostać ośmieszony.

To pokazuje, jak duże znaczenie ma grupa rówieśników tworząca klasę. Cechą charakterystyczną wychowania jest to, iż jest to proces jednostkowy. Każde dziecko socjalizuje się w swoim, indywidualnym tempie, dlatego należałoby wychowywać je oddzielnie. Jednakże szkoła prowadzi zazwyczaj działania grupowe. W związku z tym, docieranie do każdego z osobna odbywa się na forum klasowym. Warto więc zadbać o to, aby klasa była zgranym zespołem i panowała w niej pozytywna atmosfera.

Ważnym aspektem relacji wychowawca – uczeń jest rozgraniczenie przez nauczającego życia prywatnego od zawodowego. Nauczyciel jak każdy inny człowiek także ulega emocjom, jednak powinien umieć oddzielać negatywne emocje i problemy od chwili bieżącej. Jeśli nauczyciel nie będzie panował nad swoimi emocjami i będzie w złym nastroju, z pewnością odbije się to na uczniach, bo całą swoją frustrację wychowawca wyładowuje właśnie na nich. Takie sytuacje mogą zachwiać poczuciem bezpieczeństwa uczniów i spowodować utratę zaufania do opiekuna. Ponadto uczniowie mogą się zniechęcić do przedmiotu i nauki.

Specyficznym czasem, kiedy nauczyciel może budować relacje z uczniami, pogłębiać je i umacniać jest godzina wychowawcza. Często te trzy kwadransy uważa się za zbyt mało czasu, żeby przeprowadzić zajęcia wychowawcze. Niektórzy nauczyciele rezygnują więc z tego, na rzecz realizowania programu z własnego bądź innych przedmiotów. Zdarza się tak, że cała godzina wychowawcza zostaje przeznaczona na sprawy organizacyjne tj. usprawiedliwianie nieobecności, rozliczanie zachowania z całego tygodnia, planowania wyjść czy wycieczek klasowych. Należy zauważyć, że „nawet jeśli to wszystko zajmie czasem całą godzinę, może to być nie jakimś rytuałem biurokratycznym, a lekcją poglądową dla całej klasy; nie tylko dla bezpośrednio zainteresowanych wagarowiczów i rozrabiaków. Ze spraw formalnych i technicznych mogą wpływać wnioski i przykłady. Młodzi ludzie

mogą zobaczyć, jak kształtują się i jak są w praktyce realizowane zasady i reguły życia klasowego i szkolnego. I nie chodzi o zastraszanie, tylko o przestrzeganie ładu i szkolnego prawa¹²². Warto jednak popracować nad tym, żeby formalności zajmowały co najwyżej kilka minut, a resztę czasu poświęcić na zrealizowanie jakiegoś tematu. Zazwyczaj są to tematy, które należy omówić, ponieważ wynikają z programu wychowawczego szkoły. Niemniej niekiedy wynikają one z problemów i potrzeb klasy. Takie zajęcia są najbardziej korzystne dla budowania relacji wychowawca – uczeń.

Niestety, nie zawsze udaje się wytworzyć i utrzymać w klasie dobre relacje między uczniami, a także między uczniami a wychowawcą. Mówi się wtedy o niezdrowej atmosferze, trudnej klasie czy nawet patologii społecznej. Często zaczyna się od tego, że w klasie pojawia się uczeń lub kilkoro uczniów niezdyscyplinowanych, zakłócających przebieg lekcji. Potem dochodzą następni i w ten sposób tworzy się grupa, która całkowicie potrafi zdeorganizować całą lekcję. W skrajnych przypadkach grupę destrukcyjną stanowi cała klasa. Z czasem trudna klasa zaczyna mieć złą opinię w szkole, jest surowiej oceniana przez innych nauczycieli i przypisuje się jej różne złe czyny, których nie są sprawcami. Zadaniem wychowawcy jest przerwanie takiego stanu. „Przede wszystkim, jak zwykle przy podejmowaniu decyzji, a zwłaszcza – wychowawczych, trzeba dobrze rozpoznać sytuację i właściwie ocenić. Okaże się wówczas, że na pojęcie trudnej klasy składają się rozmaite okoliczności, złożone czynniki, a nawet przypadkowe zdarzenia¹²³. Nie należy więc koncentrować się na epizodach, które wywołują tymczasowe trudności, ale na prawdziwych przyczynach zdeintegrowania i niezdyscyplinowania. W celu zapobiegania dalszemu rozwijaniu się trudności musi pojawić się ktoś, kto się im przeciwstawi. Taką osobą powinien być nauczyciel-wychowawca bądź zespół nauczycieli, ale także pedagog, dyrekcja czy rodzice.

Oprócz trudnej klasy mogą także pojawiać się konflikty wychowawcy z klasą bądź na odwrót. Wynikają one przede wszystkim z niespełniania oczekiwań któregoś ze stron. Czasami dana klasa może nie spełniać wyobrażeń nauczyciela lub nie być tak dobra jak poprzednia. Wtedy pojawia się rozczarowanie i niechęć po stronie wychowawcy, co uczniowie prędzej czy później odczują. W takiej sytuacji pojawi się wzajemna niechęć, a w konsekwencji konflikt. W odniesieniu do uczniów powodem konfliktu z nauczycielem może być niezadowolenie ze zmiany pedagoga. Pomimo iż nowy nauczyciel przejmujący dany przedmiot nie ma sobie nic do zarzucenia, klasa tak się przywiązała do poprzednika, że jest niezadowolona z nowego prowadzącego. Można ten stan przeczekać, spróbować dogadać się z klasą bądź poprosić o pomoc pedagoga szkolnego. Innym powodem konfliktu na linii klasa – wychowawca może być nieakceptowanie przez uczniów sposobu

¹²² B. Badziukiewicz, M. Sałasiński, *Vademecum...*, op. cit., s. 146.

¹²³ J. Radziewicz, *Wychowawca i jego klasa*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1986.

oceniań, prowadzenia lekcji przez nauczyciela czy nieodpowiedniego traktowania dzieci podczas zajęć. Takie sytuacje powinien rozwiązywać pedagog lub dyrektor szkoły.

Nauczyciel w relacji z uczniami musi liczyć się z tym, że może natrafić także na wiele innych problemów, takich jak: wagary, przemoc, alkohol, narkotyki, dopalacze czy różnego rodzaju problemy osobiste wychowanków.

Na koniec warto podkreślić, że każdy z podmiotów edukacji posiada tę samą godność i prawa. Należy więc pamiętać o obustronnym poszanowaniu drugiej osoby, gdyż zapewnia to fundament partnerstwa. Dobre relacje pomiędzy wychowawcą a uczniem sprawiają, że dobrze czuje się on w szkole i chętnie do niej przychodzi. Następuje zmiana nastawienia dziecka do szkoły, co sprzyja procesowi edukacji.

Kolejnym wymiarem pracy nauczyciela jest współpraca z innymi pracownikami szkoły. Do osób, z którymi wychowawca współpracuje w procesie dydaktyczno-wychowawczym należą: inni nauczyciele, dyrekcja, pedagog, sekretarka, higienistka, pracownicy biblioteki szkolnej.

Korzystanie z pomocy innych nauczycieli i specjalistów pozwala nauczycielowi-wychowawcy zadbać rzetelnie o wszechstronny rozwój dziecka. Współpraca z innymi nauczycielami pozwala wychowawcy dowiedzieć się jak zachowują się jego wychowankowie na innych lekcjach, czy posiadają jakieś trudności w nauce, czy sprawiają problemy wychowawcze, jak pracują na poszczególnych zajęciach, które przedmioty lubią, a które nie, jakie są ich mocne i słabe strony. Dzięki tym informacjom wychowawca jest w stanie indywidualnie podejść do każdego ucznia, adekwatnie do jego możliwości dopasować sposoby kształcenia i wychowania. Inna sytuacja występuje w przypadku nauczania początkowego, ponieważ jedną klasą opiekuje się i prowadzi zajęcia ten sam nauczyciel. To na nim spoczywa obowiązek starannej obserwacji uczniów i wykorzystania jej do stworzenia planu pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Relacje z innymi nauczycielami także mogą być złe. Dzieje się tak, np. kiedy nasza klasa jest najlepsza i wyróżnia się na tle innych. Niektórzy nauczyciele zazdroszą nam wtedy danej klasy i mogą niechętnie nawiązywać z nami jakiegokolwiek relacje. Problem pojawia się też w sytuacji, kiedy inny nauczyciel „zaweźmie” się na naszego wychowanka. Wychowawca ma dylemat, po czyjej stronie stanąć w tym sporze. Czy za uczniem swojej klasy, czy kolegą lub koleżanką z pracy? Jeśli sam nie będzie potrafił rozwiązać tej sprawy, powinien skorzystać z pomocy rodziców czy dyrekcji. Jeszcze bardziej skomplikowana jest sytuacja konfliktowa pomiędzy danym nauczycielem a całą klasą. Wychowawca nie powinien jednoznacznie opowiadać się za którąś ze stron, lecz prowadzić negocjacje na ten temat.

Do najważniejszych zadań dyrekcji w kontekście omawianego zagadnienia należy zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i doskonaleniu zawodowym, a także zagwarantowanie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom. Osoba pełniąca funkcję dyrektora powinna służyć radą i pomagać nauczycielom-wychowawcom, kiedy nie są oni w stanie sami poradzić sobie z problemami klasowymi. Zadaniem dyrektora jest także zapoznanie nauczyciela z zakresem jego obowiązków, zaspokajanie potrzeb socjalnych pracowników czy ich obiektywne i sprawiedliwe ocenianie. Natomiast zadaniem nauczyciela -wychowawcy jest rzetelne wypełnianie zleconych przez dyrektora obowiązków administracyjnych, takich jak: prowadzenie dziennika lekcyjnego, wypełnianie arkuszy ocen czy wypisywanie świadectw.

Bez wątplenia istotną rolę odgrywa także współpraca nauczyciela z pedagogiem szkolnym. Polega ona na udzielaniu przez pedagoga pomocy wychowawcy klasy w rozpoznawaniu potrzeb i trudności uczniów. Ponadto wspiera on wychowawców w radzeniu sobie z indywidualnymi i grupowymi problemami dydaktyczno-wychowawczymi, udziela im pomocy psychologiczno-pedagogicznej i pomaga rozwinąć umiejętności wychowawcze.

Zwraca się uwagę na konieczność współpracy nauczyciela-wychowawcy także z innymi osobami w szkole, np. higienistką – kooperacja dotyczy stanu zdrowia uczniów i ich problemów zdrowotnych; z bibliotekarzem/-ką – polega na rozpoznaniu czytelnictwa dzieci; z wychowawcą świetlicy – organizowanie czasu wolnego i pracy pozalekcyjnej.

Lista osób, z którymi współpracuje nauczyciel, może być oczywiście dłuższa. Wszystko zależy od danej szkoły i potrzeb jakie zgłasza wychowawca. Współdziałanie z innymi pracownikami szkoły ma wiele zalet, a najważniejszą z nich wydaje się osiągnięcie wspólnych celów na rzecz dobra dziecka oraz jego harmonijnego i wszechstronnego rozwoju.

Jedną z najważniejszych rzeczy w procesie dydaktyczno-wychowawczym są jednakowe i spójne działania szkoły i rodziców. Jeśli nie wystąpi rozdźwięk dotyczący celów wychowawczych pomiędzy tymi dwoma podmiotami edukacji, to pojawi się mniej problemów podczas pracy z uczniem. Ważne jest, aby nauczyciele uświadomili sobie jak ogromne znaczenie dla organizacji procesów edukacyjnych ma ich współpraca z domem dziecka. Z tego względu powinna się ona układać dobrze, być oparta wzajemnym szacunku, życzliwości, zaufaniu i partnerstwie. Jednak w dzisiejszych czasach często relacje te wyglądają zupełnie inaczej. Rodzice przyjmują postawę roszczeniową, a nauczyciele się przez to frustrują.

Jednym z działań, jakie mogą wzbogacać współpracę nauczycieli i rodziców, jest zapraszanie opiekunów dziecka na różnego rodzaju wycieczki, drzwi otwarte, imprezy szkolne lub klasowe, uroczystości z okazji świąt, a także zajęcia organi-

zowane w klasie. Dzięki temu rodzice mogą przyjrzeć się bliżej pracy nauczyciela, lepiej go poznać, spędzić czas ze swoim dzieckiem i zobaczyć, jak pracuje w szkole oraz poznać innych rodziców. Jest to okazja dla wszystkich do wzbogacania wspólnych przeżyć i budowania więzi.

Nie bez znaczenia są też kontakty indywidualne z rodzicami polegające na informowaniu ich o postępach dziecka w nauce, zachowaniu ucznia, atmosferze w klasie, aktualnie przerabianym materiale, problemach klasy i szkoły. Może to się odbywać na spotkaniu z opiekunem w szkole lub za pomocą telefonu, listu czy maila. Ważne jest, aby o kłopotach dzieci rozmawiać z rodzicami konstruktywnie, traktować ich jako partnera i sojusznika. Nauczyciele nie powinni obarczać odpowiedzialnością za wszystkie niepowodzenia dziecka ich opiekunów. Ogromne znaczenie ma postawa jaką wychowawca przyjmuje, bowiem od niej będzie zależało jak ułoży się relacja z rodzicami uczniów.

Oprócz kontaktów indywidualnych wychowawcy spotykają się z rodzicami dzieci na wywiadówkach. Przebieg takiego spotkania powinien być dobrze zaplanowany. Warto, aby nauczyciel zapisał sobie, o czym chce porozmawiać z poszczególnymi opiekunami. Rozmowa powinna dotyczyć nie tylko złych rzeczy, ale także dobrych, pozytywnych, nawiązujących do mocnych stron i dokonań dziecka. Duża częstotliwość i regularność kontaktów z rodzicami pomagają dążyć do celu, jakim jest dobro i sukces edukacyjny ucznia. Dobrze poinformowani rodzice będą bardziej zadowoleni, a co za tym idzie aktywni, pomocni i zaangażowani w życie klasy swojego dziecka.

Do zadań w zakresie współpracy wychowawców z rodzicami należy także pomoc w zdobywaniu i poszerzaniu wiedzy pedagogiczno-psychologicznej, moralno-obyczajowej, medycznej, a nawet prawnej opiekunów. „Musi to być jednak wiedza, którą rodzice będą umieli przełożyć na język konkretnych działań wychowawczych w stosunku do własnego dziecka”¹²⁴. Zadanie to można realizować poprzez organizowanie w szkole różnych spotkań, prelekcji, wykładów, w których udział brałoby, np. pracownicy poradni pedagogiczno-psychologicznej czy przedstawiciele różnych ośrodków naukowych. Rodzice, będący profesjonalistami w jakiejś dziedzinie wiedzy, także mogliby brać udział w kształceniu pedagogicznym innych matek i ojców. Jednakże „najbardziej efektywną formą pedagogizacji jest włączanie rodziców przez wychowawcę klasy do ustalania wspólnych zamierzeń wychowawczych oraz omawiania sposobów ich realizacji”¹²⁵. W ten sposób rodzice zdobywają wiedzę podczas rzeczywistej pracy wychowawczej, we współpracy i pod kierownictwem nauczyciela-wychowawcy.

¹²⁴ H. Sowińska, *Organizacja życia i działalności uczniów w klasach VI–VIII*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań 1975, s. 143.

¹²⁵ Ibidem.

Współpraca z rodzicami często bywa trudna, pełna nieporozumień i konfliktów. Zdarza się, że osiągnięcie porozumienia między nauczycielem a rodzicem wymaga długich starań. „Naturalnie współpraca jest możliwa, ale wymaga zaangażowania obu stron w budowanie współpracy, życzliwej relacji, opartej na słuchaniu i próbie zrozumienia, wczucia się w możliwości i niemożności drugiej strony. W końcu deklarujemy, że wszystko, co robimy, jest dla dobra naszych dzieci”¹²⁶.

Style pracy pedagogicznej nauczycieli klas młodszych

Szczególnie ważne w pracy pedagogicznej są style działania i komunikacji dydaktycznej oraz style kierowania nauczyciela-wychowawcy. Aby osiągnąć cele edukacji wczesnoszkolnej, efektywnie zarządzać zespołem klasowym i stymulować uczniów do rozwoju, należy nie tylko dobrze zorganizować zespół, ale także sprawnie nim kierować i posługiwać się odpowiednim stylem komunikacyjnym.

„Komunikacja międzyludzka to proces społeczny umożliwiający ludziom – uczestnikom życia społecznego – sprawne porozumiewanie się. Tymi uczestnikami są zarówno osoby realizujące zadania w określonych grupach zadaniowych w organizacji, jak i nauczyciele oraz uczniowie w szkołach, realizujący określone zadania edukacyjne”¹²⁷. Od komunikacji pomiędzy podmiotami edukacji zależeć będzie osiąganie pożądanych efektów pracy nauczyciela oraz kreowanie w klasie szkolnej klimatu społecznego. Jak ważne jest posiadanie przez pedagoga kompetencji komunikacyjnych opisano już w rozdziale pierwszym. Przytaczając podział kompetencji według W. Strykowskiego, zwrócono uwagę, że nie liczy się tylko sam komunikat, ale także sposób nadania go, a w konsekwencji i odbioru. W związku z tym, możemy wyróżnić różne style działania i komunikacji dydaktycznej. Waldemar Świętochowski podaje trzy podstawowe style komunikacyjne, tj.: instrumentalny, egocentryczny i allocentryczny¹²⁸. „Zależą one między innymi od: poziomu wykształcenia nauczyciela, osobowości, temperamentu oraz zaangażowania w wykonywanie czynności zawodowych”¹²⁹.

Styl instrumentalny, zwany także stylem zadaniowym, jest wykorzystywany do komunikowania treści pozaosobistych. Polega na rzeczowej rozmowie obu stron, skoncentrowanej na przedmiocie komunikatu. Partnerzy aktu komunikacji uważ-

¹²⁶ B. Badziukiewicz, M. Sałasiński, *Vademecum...*, op. cit., s. 126.

¹²⁷ A. Szejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001, s. 91.

¹²⁸ W. Świętochowski, *Psychologiczne uwarunkowania stylu komunikowania się*, „Psychologia Wychowawcza” 1994, nr 3, s. 220.

¹²⁹ <http://colloquium.elsite.eu/images/numery/II/MSI.pdf> (dostęp: 06.06.2020 r.).

nie siebie słuchają. Dochodzi tutaj do wzajemnej wymiany argumentów, zdobywania niezbędnych informacji i uzgodnienia stanowisk. Styl ten wykorzystuje się szczególnie w sytuacjach problemowych, w celu ich skutecznego rozwiązania.

Styl egocentryczny stawia w centrum przekazu informacyjnego osobę nadawcy, a więc nauczyciela. Tylko na nim koncentrują się komunikaty. Ponadto nadawca nie bierze pod uwagę innej perspektywy poznawczej czy emocjonalnej niż swoją. Odbiorca nie ma prawa głosu i nie jest wysłuchiwany przez partnera. Nauczyciel jest apodyktyczny, decyduje o rozpoczęciu i zakończeniu rozmowy, zarządza jej przebiegiem, artykułuje nakazy i zakazy.

Natomiast trzeci styl tzw. allocentryczny, w przeciwieństwie do egocentrycznego w centrum przekazu informacyjnego stawia odbiorcę, czyli ucznia. To on narzuca przebieg rozmowy, więcej mówi, niż słucha. Nauczyciel w tym stylu łatwo ulega perswazji i oddziaływaniu rozmówcy, zwraca się z prośbą o informacje zwrotne i porady, których chętnie wysłuchuje.

Komunikowanie się będące podstawą interakcji jest niezwykle ważne w pracy nauczyciela. Stanowi podstawę nauczania i relacji nauczyciel – uczeń. Analizując przytoczone style komunikowania, ich wady i zalety, można uznać, że najbardziej pożądaną i optymalną formą komunikacji w pracy pedagogicznej jest styl instrumentalny. To właśnie on pozwala na aktywne uczestnictwo w rozmowie zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Wymiana komunikatów przebiega bez zakłóceń, opiera się na wzajemnym szacunku i akceptacji. Mogłoby się więc wydawać, że w szkole nie ma miejsca dla nauczycieli posługujących się stylem egocentrycznym lub allocentrycznym, w szczególności w skrajnej odmianie. Jednakże przekonanie to jest błędne, ponieważ świadomie zaplanowane i odpowiednio przeprowadzone działania egocentryczne mogą być dopuszczalne, a niekiedy nawet wskazane w pracy dydaktyczno-wychowawczej, np. z trudną młodzieżą, w środowiskach patologicznych lub na trzecim etapie kształcenia w szkołach zawodowych. Ważne jest jednak, aby precyzyjnie określić cel takich działań, który obowiązkowo musi być zgodny z wszelkimi zasadami pedagogicznymi i psychologicznymi.

W działalności dydaktyczno-wychowawczej należy zwrócić także uwagę na style kierowania klasą szkolną. W teorii organizacji i zarządzania powstało mnóstwo definicji kierowania zespołem. Różnią się one między sobą głównie ze względu na zakres, jaki obejmują oraz zachowania, które zalicza się do pełnienia funkcji kierowniczych.

„W ujęciu ogólnym styl kierowania jest praktycznie ukształtowanym i względnie trwałym sposobem oddziaływania kierownika na podwładnych, by ich zachowanie prowadziło do osiągnięcia z góry określonego celu (wiązki celów)”¹³⁰.

¹³⁰ P. Żukowski, *Podstawy organizacji pracy i kierowania. Próba kompleksowego ujęcia*, Wydawnictwo Akademii Rolniczej, Szczecin 1998, s. 224.

Do zadań kierownika należy więc planowanie działań dotyczących celów zespołu, organizowanie grupy do wypełniania ustalonych zadań, koordynowanie pracy zespołu, kontrolowanie działań i ich ocena. Natomiast „kierowanie wychowawcze tym różni się od kierowania ogólnego, że wyodrębnia tylko pewne typy zachowań, rodzaje sytuacji i grup, spośród wszystkich tych, którymi zajmują się ogólne teorie kierowania”¹³¹.

Oczywiście podobnie jak ze stylami komunikacji i tutaj wpływ na przebieg kierowania grupą będzie miało kilka czynników. A. Janowski podaje trzy grupy czynników, od których zależy kierowanie: 1) czynniki związane z osobą kierującą, 2) czynniki związane z kierowaną grupą oraz 3) czynniki związane z określoną sytuacją¹³². Mimo to, każda osoba kierująca zespołem ma skłonność do określonych, stałych sposobów realizowania funkcji kierowniczych, nazywanych właśnie stylem kierowania.

Pojęcie stylu kierowania i pierwsze próby badań tej tematyki wprowadzili R. Lippit i R.K. White pod koniec lat 30. Wyróżnili oni trzy style kierowania: autokratyczny, demokratyczny i liberalny (nieingerujący, *laissez-faire*)¹³³. Pionierskie badania Lippitta i White’a zapoczątkowały serię eksperymentów na temat stylów kierowania. Dzięki temu powstały kolejne koncepcje stylów takich postaci jak: Vynce A. Hines, H.H. Anderson i J.E. Brewer, B. Bass, Cecil E. Gibb, R. Likert i R.F. Bales, R. Blake i S. Monton, J.W. Reddin, F. E. Fiedler, J. Zieleniewski, J. Kurnal, Z. Pietrasiński, S. Kwiatkowski i wiele innych. Na potrzeby niniejszej pracy scharakteryzuję trzy podstawowe style zaproponowane przez badaczy Lippitta i White’a.

Pierwszy z nich, tj. styl autokratyczny charakteryzuje się tym, że kierownika łączą z grupą bardzo sformalizowane relacje. Kierownik autokrata jest surowy i wymagający, bo tylko w ten sposób może zapewnić realizację zadań. Sam podejmuje decyzję i nie wyjaśnia, co skłoniło go do jej podjęcia. Podobnie jest z celami grupy, zadaniami zapewniającymi ich osiągnięcie oraz podziałem pracy między członkami grupy. Zespół klasowy ma się podporządkować kierownikowi. Działanie jakie głównie podejmuje nauczyciel to kontrola, ocena (bez uzgodnień z podwładnymi) i wymierzanie sankcji zespołowi. Zachowania autokratyczne to także szczegółowe polecenia, nagminne używanie zakazów, nakazów i kar, przyjmowanie wrogiej postawy, zabranianie grupie wyrażania swoich opinii i podejmowania własnej inicjatywy. Styl ten bywa zazwyczaj negatywny w skutkach. Wywołuje on u podwładnych opór, sprzeciw, bunt, zachowania agresywne i destruktywne. Pojawia się też brak współdziałania i spadek wydajności pracy. Nacisk kładzie się na

¹³¹ A. Janowski, *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, WSIP, Warszawa 1974, s. 33.

¹³² *Ibidem*, s. 26-27.

¹³³ *Ibidem*, s. 53.

ilość, a nie jakość czy innowacyjność. Nie jest to adekwatny styl kierowania do wymagań i oczekiwań stawianych współczesnej szkole i nauczycielowi. Blokują się w nim inicjatywę uczniów i nie traktuje jako partnerów działań edukacyjnych. Zdarzają się sytuacje, w których styl ten daje dobre rezultaty. Jednakże powinien być on wykorzystywany przez osoby doświadczone, które poradzą sobie w sytuacjach zagrożenia i pod presją czasu, ponieważ to właśnie w tych okolicznościach styl ten sprawdza się najlepiej. Może być też stosowany kiedy członkowie zespołu posiadają niewystarczające kwalifikacje zawodowe oraz mają obawy przed podejmowaniem odpowiedzialności indywidualnej.

Styl demokratyczny cechuje się głównie tym, że część funkcji kierowniczych powierza się grupie, a kierownik występuje w roli jej członka. Ponadto zachęca on zespół do decydowania w kwestii celów i sposobów wykonywania pracy. Polecenia mają charakter ogólny, a ocena podwładnych jest z nimi konfrontowana. Zachowania demokracji to głównie „częste nagradzanie zespołu, pobudzanie go do wyrażania własnych opinii, dopuszczanie do podejmowania decyzji dotyczących życia zespołu, okazywanie życzliwości wyrażającej się między innymi w przejawianiu zainteresowania osobistymi sprawami członków zespołu, w rozładowywaniu napięć psychicznych, zapewnianie warunków dla realizacji indywidualnych potrzeb członków zespołu”¹³⁴. Do zalet tego stylu zliczyć można dużą motywację do podejmowanych działań, dobrą jakość pracy, umocnienie spójności grupy, w związku z czym wytwarzają się relacje oparte na życzliwości i przyjaźni oraz większe zadowolenie z pracy. Minusem tego stylu jest spadek efektywności pracy w porównaniu ze stylem autokratycznym. Działania demokratyczne są często pożądane w działalności dydaktyczno-wychowawczej, ponieważ zapewniają przyjazną atmosferę w klasie i przyjazny stosunek uczniów do nauczyciela, współdziałanie obu stron procesu dydaktycznego czy rozwijanie twórczego myślenia i oryginalności. Nie wolno jednak zapominać, że skrajny demokratyzm w zespołach klasowych jest niemożliwy. „Kierownik-wychowawca, zawsze będzie najpierw kierownikiem formalnym, a dopiero potem zaakceptowanym przez grupę; zawsze też będzie nieco inny od swoich wychowanków, choćby ze względu na różnicę wieku i sumę doświadczeń życiowych”¹³⁵. Należy zwrócić uwagę, „że pojęcia autokratyzmu i demokratyzmu można przeciwstawić sobie umieszczając je na dwóch przeciwległych krańcach pewnego kontinuum i wówczas obniżenie się rygoryzmu zachowań autokratycznych należy rozumieć jako nasilenie się demokratyzmu”¹³⁶.

¹³⁴ H. Sowińska, *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*, Wydawnictwo szkolne i pedagogiczne, Warszawa 1974, s. 140.

¹³⁵ A. Janowski, *Kierowanie...*, op. cit., s. 51.

¹³⁶ H. Sowińska, *Klasa...*, op. cit., s. 140.

Ostatni styl tzw. liberalny lub nieingerujący przejawia się tym, że uczniowie mają nieograniczoną swobodę w podejmowaniu decyzji i realizacji zadań. Styl ten uznawany jest za wyrzeczenie się roli kierowniczej i brak jakiegokolwiek ingerencji w działania zespołu. Osoba mająca pełnić tę funkcję nie podejmuje decyzji, nie współpracuje z grupą i nie ocenia jej pracy. Pozostawia zespołowi całkowitą swobodę. Korzyści z tego stylu są niewielkie, ponieważ powoduje on dezorganizację pracy, nieefektywną pracę zespołu i niskiej jakości wyniki. Mogą się też pojawić oznaki niezadowolenia i agresywność, jednak nie w tak dużym stopniu jak w stylu autokratycznym. Istnieje też prawdopodobieństwo wytworzenia się nieformalnej struktury zespołu, która będzie stosować autokratyzm. Kierownictwo liberalne zazwyczaj nie występuje w procesie edukacji, choć może być wykorzystywane w celu wyłonienia naturalnego przywódcy grupy bądź w sytuacjach kiedy zespół jest mały i silnie, wewnętrznie zintegrowany. „Jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, że tzw. styl liberalny jest w istocie brakiem jakiegokolwiek stylu (charakterystyczną jego cechą jest to, iż wychowawca powstrzymuje się od działania w wielu sytuacjach), to okaże się, iż w polu naszych zainteresowań pozostają dwa zasadnicze style: autokratyczny oraz demokratyczny”¹³⁷.

Każdy z opisanych stylów ma wady i zalety i nie można żadnego z nich nazwać idealnym, który pasowałby do każdego zespołu i każdej sytuacji. Tak że osoba sprawująca funkcję kierowniczą musi uświadomić sobie jaki jest jej naturalny styl oraz który będzie odpowiednim rozwiązaniem w danym zespole. Znajomość stylów kierowania i rozpoznanie własnego stylu oraz świadome ich stosowanie może pomóc osiągnąć sukces edukacyjny.

Zakończenie

Nauczyciel jest niezwykle ważną osobą w życiu dziecka. To na nim spoczywa zadanie dbania o wszechstronny i harmonijny rozwój wychowanka. W dobie przemian i reform edukacji problematyka ta jest ciągle aktualna, dlatego też warto się nad nią pochylić.

Niniejszy artykuł rozpoczynają rozważania na temat osobowości nauczyciela-wychowawcy oraz jego kompetencji. Jest to szczególnie ważne zagadnienie we współczesnych czasach. W związku z postępowaniem technologicznym, przeobrażeniami świata i procesów społecznych, następuje zmiana oczekiwań społeczeństwa wobec nauczycieli, ich edukacji, zadań, obowiązków, metod i strategii nauczania, kompetencji, uzdolnień, a także postaw. Zmiany te wyznaczają kierunek rozwoju współczesnego nauczyciela. Jak wiadomo, misją instytucji oświatowych, a także nauczycieli jest sprostanie oczekiwaniom i wyzwaniom współczesnego świata

¹³⁷ H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, WSIP, Warszawa 1974, s. 85.

oraz takie wykształcenie jednostki, by mogła pełnić role zawodowe i funkcjonować w rzeczywistym oraz wirtualnym świecie. Aby tak się stało, nauczyciel-wychowawca musi pracować nad swoją osobowością, rozwijać ją oraz dostosować się do współczesnych realiów i wymagań.

Ze względu na to, że każdy nauczyciel-wychowawca inaczej organizuje proces nauczania, ma odmienne sposoby kształcenia jednostki i oddziaływania na ucznia, prezentuje różnorodne koncepcje rozwoju dziecka, stosuje odmienne wzory nauczania, strategie i metody, prezentuje różne style kierowania, w dalszej części artykułu postanowiono przeanalizować istotę nauczania i rolę nauczyciela w kontekście trzech najważniejszych koncepcji, tj. behawiorystycznej, humanistycznej i konstruktywistycznej. To, jak będzie przebiegał proces edukacji, zależeć będzie przede wszystkim od tego, na jakiej koncepcji nauczania i wychowania będzie opierał się nauczyciel-wychowawca. Zagadnienia takie jak: rola nauczyciela, wymiary jego pracy oraz style kierowania zespołem klasowym również są niezwykle istotne w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wszystkie te czynniki będą miały wpływ na to, jak nauczyciel wykształci, wychowa swoich uczniów, jak będzie funkcjonował w pracy i czy osiągnie w niej powodzenie.

Bibliografia

- Badziukiewicz B., Sałasiński M., *Vademecum wychowawcy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Bałachowicz J., *Tutoring w rozwoju podmiotowym dziecka*, w: *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, red. J. Bałachowicz, A. Rowicka, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2013.
- Banach Cz., *Nauczyciel*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom III. M-O*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Behawioryzm*, w: *Nowa encyklopedia powszechna PWN. Tom 1. A-Bre*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Bobryk J., *Behawioryzm*, w: *Wielka encyklopedia PWN. Tom 3. Azerowie-Biblia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997, cyt. za: D. Fontana, *Psychology for Teachers*, Macmillan Publishers, Basingstoke 1992.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997, cyt. za: O. H. Jenkins, *Getting it right. a Handbook for Successful School Leadership*, Blackwell Education, Oxford 1991.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1995.
- Fenstermacher G. D., Soltis J. F., *Style nauczania*, tłum. K. Kruszewski, WSIP, Warszawa 2000.
- Fijałkowska B., *Wychowawca klasy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom VII. V-Ż*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.

- Janowski A., *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, WSIP, Warszawa 1974.
- Karbowniczek J., Grabowski M., *Edukacja wczesnoszkolna*, w: *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, red. J. Karbowniczek, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014.
- Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, w: *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, cyt. za: L. S. Wygotski, *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym*, w: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1971.
- Kłosińska T., *Nauczyciel – nowator w procesie wczesnej edukacji*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna. Tom 2. Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, M. Nyczaj-Drag, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Kompetencja w:* W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo MUZA SA, Warszawa 2000.
- Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1992.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Podręcznik akademicki. Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Kontekst – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika: podręcznik akademicki. Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika: podręcznik akademicki. Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Leppert R., Mizerek H., *Od ukrytego programu do osobistej teorii wychowania. w poszukiwaniu perspektywy analizy zjawiska*, w: *O nowy model wychowania. Potrzeby i możliwości*, red. S. Kawula i A. Moździcka, Wydawnictwo GLOB, Olsztyn 1994.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2003.
- Łukasik J., *Nauczyciel-wychowawca we współczesnej szkole*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 1.
- Mizerek H., *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów*, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Łódź–Kraków 1995.

- Murawska B., *Edukacja wczesnoszkolna; Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria 3. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania. Tom 3*, w: red. A. I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Muszyński H., *Wychowanie moralne w zespole*, WSIP, Warszawa 1974.
- Nauczyciel wczesnej edukacji na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, red. W. Leżańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Nauczyciel wczesnej edukacji: rozwijanie kompetencji zawodowych*, red. W. Leżańska, D. Radzikowej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Okoń W., *Nauczanie elementarne*, w: *Nowy słownik pedagogiczny. Wydanie dziesiąte uzupełnione i poprawione*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Nauczyciel*, w: *Nowy słownik pedagogiczny. Wydanie drugie rozszerzone*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Okoń W., *Wychowawca klasy*, w: *Nowy słownik pedagogiczny. Wydanie drugie rozszerzone*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Oleksa I., *Osobowość nauczyciela*, w: *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, red. J. Karbowniczek, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014.
- Paszkiwicz E., *Struktura teorii psychologicznych. Behawioryzm, psychoanaliza, psychologia humanistyczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Psychologia uczenia się. Wydanie drugie rozszerzone i zmienione*, red. Z. Włodarski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Radwiłowicz M., Radwiłowicz R., *Nauczyciel klas początkowych*, WSIP, Warszawa 1981.
- Radziejewicz J., *Wychowawca i jego klasa*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1986.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, Dz.U. nr 61 poz. 625, załącznik nr 2.
- Smak M., Walczak D., *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli: Instytut Badań Edukacyjnych*, Warszawa 2015.
- Sowińska H., *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*, Wydawnictwo szkolne i pedagogiczne, Warszawa 1974.
- Sowińska H., *Organizacja życia i działalności uczniów w klasach VI-VIII*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań 1975.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2007.
- Superczyńska E., *Nauczycielem być...*, „Uczyć lepiej” 2005, nr 5.
- Szempruch J. *Osobowość nauczyciela*, w: *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, pod red. J. Karbowniczek, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-praktyczne*, Impuls, Kraków 2013.
- Sztejnberg A., *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001.

- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Świętochowski W., *Psychologiczne uwarunkowania stylu komunikowania się*, „Psychologia Wychowawcza” 1994, nr 3.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wydawnictwo Arka, Poznań 2001.
- Tomaszewski T., *Główne idee współczesnej psychologii*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1984.
- Wadsworth B. J., *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, WSIP, Warszawa 1998.
- Watson J. B., *Behawioryzm oraz Psychologia, jak ją widzi behawiorysta*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Współczesna psychologia behawioralna. Wybrane zagadnienia*, pod. red. P. Bąbła, P. Ostaszewskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Żukowski P., *Podstawy organizacji pracy i kierowania. Próba kompleksowego ujęcia*, Wydawnictwo Akademii Rolniczej, Szczecin 1998.

Netografia:

- <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/standardy.htm> (dostęp 18.05.2021).
- http://spwreczyca.pl/wp-content/uploads/publikacje/inne/iwona_wolyniec/rola_wychowawcy/rola_wychowawcy_w_procesie_dydaktycznym.pdf (dostęp 18.05.2021).
- <http://colloquium.elseite.eu/images/numery/II/MSI.pdf> (dostęp 18.05.2021).