

SŁAWOMIR JABŁOŃSKI, JULITA WOJCIECHOWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

WIZJA SZKOŁY XXI WIEKU: KLUCZOWE KOMPETENCJE NAUCZYCIELA A NOWA FUNKCJA EDUKACJI

ABSTRACT. Jabłoński Sławomir, Wojciechowska Julita, *Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji* [A vision of the twenty-first century school: teacher key competencies and the new function of education]. *Studia Edukacyjne* nr 27, 2013, Poznań 2013, pp. 43-63. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2691-8. ISSN 1233-6688

The authors present a vision of the school as an environment tailored to the developmental needs of students and teachers. They argue that only such an environment creates conditions promoting the achievement of the goal of the twenty-first century education, i.e. a gradual approximation of children's functions to the mature behavior of an adult. Furthermore, the article describes the key elements of the school functioning as an organization flexibly adapting its structure and actions to the dynamic developmental situation of students and teachers. In the last part of the text, the authors define the necessary competencies of teachers as those who constitute the core of such an organization.

Key words: socialization, emancipation, social and emotional competencies, organizational culture, developmental crisis, social partnership

Wprowadzenie

Wobec obrazu opłakanego stanu edukacji oraz związanej z nim dramatycznej sytuacji nauczycieli w Polsce, wyłaniającego się z wypowiedzi ekspertów¹, zajmowanie się wizją szkoły XXI wieku ma głęboki sens. Nie

¹ Zob. np.: S.M. Kwiatkowski, *Uwarunkowania rozwoju edukacji w Polsce*, [w:] *Edukacja dla rozwoju*, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Gdańsk 2010, s. 33-37; Z. Kwieciński, *Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów*, [w:] *Edukacja dla rozwoju*, s. 27-32; B. Śliwerski, *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonych zmianach oświatowych*, [w:] *Edukacja dla rozwoju*, s. 39-48; A. Raczyńska, *Kto ich urządzi(l)? Rozmowa z prof. Stanisławem Kowalikiem*, *Edukacja i Dialog*, 2012a, 11-12, 23-28, s. 242-243; tejsze, *Zeszecony umysł. Rozmowa z prof. Zbigniewem Kwiecińskim*, *Edukacja i Dialog*, 2012b, 11-12, 30-35, s. 242-243.

można przecież zająć się naprawą czegokolwiek, bez choćby szkicowego wyobrażenia sobie pożądanego stanu. Wiele już napisano na temat roli i optymalnego kształtu edukacji, dlatego w niniejszym artykule nie pojawia się zapewne nowe idee. Chcemy natomiast przedstawić tutaj własny wybór istotnych dla edukacji problemów, uporządkowany w odniesieniu do trzech następujących poziomów: 1) głównych celów edukacji, 2) funkcjonowania szkoły jako organizacji i 3) kluczowych kompetencji nauczyciela. Jak sugeruje tytuł, nasze rozważania chcemy ograniczyć do obszaru szkolnej edukacji dzieci.

(Nowa?) funkcja edukacji

Spółeczeństwa podejmują działania edukacyjne w celu włączenia kolejnych pokoleń w aktualne życie dorosłych. Warto zauważyć, że decyzje o kształcie tych działań mogą być podejmowane na podstawie obrazu człowieka dorosłego, optymalnie funkcjonującego w warunkach teraźniejszości i przyszłości. Z założenia obarczone są więc mniejszym lub większym błędem, ponieważ ich efekty pojawiają się w odległej, kilkudziesięcioletniej perspektywie czasowej, wynikającej z dynamiki rozwoju człowieka. Trafność prognozowania warunków dorosłego życia człowieka, a więc także kluczowych jego kompetencji, jest tym większa, im mniejsza jest dynamika zmian społeczno-kulturowych. Współczesny kontekst życia ludzi cechuje jednak zwiększanie zakresu zróżnicowania społecznego, zmniejszanie się wagi tradycyjnych rozwiązań oraz zwiększanie się zakresu nieprzewidywalności zjawisk życia społecznego². W takiej sytuacji trafne ustalenie kluczowych kompetencji człowieka dorosłego, których opanowanie umożliwi sprawne funkcjonowanie obecnym dzieciom w przyszłości, jest niemożliwe. Staje się jednak realne, kiedy punktem odniesienia uczynimy dla niego samą zmienność i nieprzewidywalność warunków życia. Pytanie o kluczowe kompetencje człowieka dorosłego będzie wtedy oznaczać poszukiwanie takich cech funkcjonowania, które dają mu szansę efektywnej modyfikacji własnych działań w obliczu zmieniających się okoliczności³.

W tym miejscu chcemy przytoczyć kilka głównych ustaleń Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji (nazywanej dalej Komisją), która pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa i na zlecenie UNESCO dokonała

² B. Smykowski, *Psychologia okresów kryzysu w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Poznań 2012, s. 72; zob. także art. A.I. Brzezińskiej, B. Ziółkowskiej w niniejszym tomie: *Przed jakimi wyzwaniem stoi dzisiaj szkoła?* Studia Edukacyjne, 2013, 27.

³ Por.: A.I. Brzezińska, B. Ziółkowska, *Przed jakimi wyzwaniem stoi dzisiaj szkoła?*

pod koniec XX wieku namysłu nad edukacyjnymi wyzwaniami kolejnego wieku⁴. Odwołanie się do efektów jej prac jest o tyle istotne, że poszerza perspektywę patrzenia na nasze, bądź co bądź, lokalne problemy edukacji i pozwala ujrzeć je w pełniejszym świetle. Otóż, zdaniem Komisji: „koncepcja edukacji przez całe życie jawi się jako klucz do bram XXI wieku”⁵. Z tej myśli odczytujemy, że kluczową kompetencją dla współczesnego człowieka dorosłego jest umiejętność uczenia się. Naszym zdaniem, nie można ograniczać jej jedynie do sprawności podstawowych funkcji psychicznych wykorzystywanych w procesie uczenia się (np. pamięć, uwaga). Jeżeli ma ona być podstawą elastyczności działań człowieka w zmieniających się warunkach, musi zawierać również postawę otwartości na nowe treści, czy wręcz dążenie do ich odkrywania – coś, co potocznie nazywamy „ciekawością świata”. Nauczanie, jak się uczyć oprócz ćwiczenia koncentracji i pamięci poprzez zapamiętywanie określonych porcji informacji musi więc także obejmować zapoznawanie z technikami uczenia się oraz pobudzać zainteresowanie nauczonymi treściami. Stąd, już tylko krok do kolejnej składowej umiejętności uczenia się, jaką jest uczenie się od innych (np. interakcja edukacyjna nauczyciel-uczeń, tutoring rówieśniczy), wymagające odpowiedniego poziomu kompetencji społecznych (zob. tab. 1). Podsumowując, można stwierdzić, że w edukacji XXI wieku chodzi o przesunięcie akcentu z „powiem ci, czego masz się nauczyć” na „pokażę ci, jak się tego nauczyć i że dobrze jest to umieć”.

Komisja wskazała ponadto cztery główne aspekty kształcenia XXI wieku, ujmując je w syntetycznej formie: uczyć się, aby wiedzieć, działać, żyć wspólnie i być⁶. Jej zdaniem, działania edukacyjne u schyłku ubiegłego wieku koncentrowały się głównie na pierwszym z nich, dużo mniej na drugim, a zupełnie pomijały dwa ostatnie⁷. Pokazuje to, że nauczanie ograniczone do przekazywania wiedzy i umiejętności nie stanowiło (i nie stanowi) bolączki tylko polskiego systemu edukacji. Warto również zauważyć, iż przyswojenie określonej porcji informacji i kompetencji, mocno wpisane w socjalizacyjną funkcję szkoły⁸, nie zostało przesunięte na margines celów edukacyjnych. Oznacza to, że zaakceptowano istnienie pewnego uniwersalnego zbioru wiedzy i umiejętności, którego znajomość

⁴ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Warszawa 1998.

⁵ Tamże, s. 17.

⁶ Tamże, s. 85.

⁷ Tamże, s. 86.

⁸ Zob. R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, [w:] *Spory o edukację. Dyalematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 96-102; S. Jabłoński, *Być bliżej dziecka. Efektywne nauczanie w ujęciu rozwojowym*, Forum Oświatowe, 2001, 2 (25), s. 43-59.

pozwala lepiej funkcjonować w rzeczywistości. Oczywiście, pojawia się pytanie, jaka powinna być zawartość tego zbioru, aby przygotowywać dzieci do funkcjonowania w – jak ustaliliśmy – nieprzewidywalnej przyszłości. W obliczu powszechnej dostępności nieograniczonych zasobów informacji, wynikającej z gwałtownego rozwoju Internetu oraz technik przetwarzania i przechowywania danych, powinien on obejmować głównie podstawowe narzędzia zdobywania wiedzy. Naszym zdaniem, na plan pierwszy wysuwają się tutaj narzędzia umysłowe, rozwijane dzięki edukacji podstawowej, jak np. czytanie, pisanie i liczenie. W drugiej kolejności (zob. tab. 1) stoją umiejętności obsługi urządzeń elektronicznych, obejmujące jednak nie tyle znajomość wszystkich technicznych operacji możliwych do wykonania w konkretnych interfejsach (wszak te bardzo szybko się zmieniają), co gotowość do obcowania z tymi urządzeniami oraz odkrywania i uczenia się ich możliwości.

W ramach drugiego głównego aspektu edukacji (uczyć się, aby działać) Komisja widziała przede wszystkim rozwijanie kompetencji adekwatnych do wymagań rynku pracy. Zwróciła uwagę, że w ramach aktywności zawodowej ludzi coraz większe znaczenie odgrywają czynności intelektualne, jak na przykład obsługa maszyn i kierowanie nimi, prace koncepcyjne, organizacyjne itp.⁹ Idąc tym tropem, chcemy podkreślić znaczenie rozwoju umiejętności projektowania jako uniwersalnej i ponadczasowej podstawy działania (zob. tab. 1). Wydaje się, że w kontekście dużej zmienności warunków musi ona stanowić podstawowe wyposażenie umysłowe człowieka dorosłego. Projektowanie jako złożona i podporządkowana woli jednostki forma działalności pozwala przekształcać środowisko w kierunku pożądanego przez jednostkę stanu¹⁰. Korzystamy z niej szczególnie wtedy,

kiedy podejmujemy się zobowiązań wymagających na przykład koordynacji wielu działań, (...) kiedy konieczne jest uwzględnienie naraz wielu czynników, kiedy trzeba działania rozłożyć na etapy czy kiedy efekty możliwe są do osiągnięcia w dłuższej perspektywie czasu¹¹.

Takie zobowiązania cechują życie współczesnego człowieka dorosłego, w którym coraz częściej niemożliwe jest stosowanie znanych z historii osobistej lub powszechnej rozwiązań, a jedynym sposobem adaptacji do zmienności środowiska jest przejmowanie kontroli nad tą zmiennością¹². Chociaż wymóg użycia umiejętności projektowania pojawia się dopiero

⁹ Por. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, s. 88-89.

¹⁰ K. Appelt i in., *Konstruowanie i ewaluacja projektów. Poprawa funkcjonowania osób z ograniczeniem sprawności i ich środowisk*, Warszawa 2010, s. 13 i n.

¹¹ Tamże, s. 14.

¹² Zob. B. Smykowski, *Psychologia okresów kryzysu*, s. 68.

w okresie wczesnej dorosłości, jej podstawy budowane są już w okresie dzieciństwa i dorastania. Są nimi społecznie zorientowana postawa, wyobraźnia i zdolność racjonalnego myślenia¹³. To ich stymulowaniem musi zająć się edukacja służąca przygotowaniu dzieci do dojrzałego działania w dorosłości.

Hasło „uczyć się, aby żyć wspólnie”, sformułowane w wymienianym już raporcie¹⁴, podkreśla konieczność przygotowania dzieci przez system edukacji do życia społecznego. Jak sugerowali autorzy dokumentu, to przygotowanie było w systemach nauczania większości krajów zbyt słabo obecne, mimo że coraz bardziej oczywista staje się zależność przyszłości ludzkości od posiadania przez jej przedstawicieli umiejętności bezkonfliktowej współpracy. Szczególnie wyraźnie zależność ta uwidacznia się na polu ochrony środowiska naturalnego. Zgadza się z Komisją, że kluczowe znaczenie w przygotowaniu do wspólnego życia ma odkrywanie różnorodności gatunku ludzkiego oraz realizowanie wspólnych przedsięwzięć.

Pierwsza z wymienionych form wdrażania w życie wspólnotowe wymaga najpierw zgromadzenia informacji o własnym życiu jednostki (np. o rodzinie i jej przodkach, kręgu kulturowym, tożsamości itp.), a następnie dostarczenia wiedzy o różnicach w sposobie życia ludzi (np. kulturowych, ekonomicznych, światopoglądowych itp.). Z psychologicznego punktu widzenia podstawą dostrzegania i rozumienia różnorodności ludzkiej egzystencji jest samoświadomość oparta na samowiedzy oraz umiejętność decentrowania się. Wiedza na temat samego siebie oraz samoocena intensywnie rozwijają się w okresie wczesnoszkolnym i dorastania, co daje edukacji sposobność włączenia się w ich kształtowanie. Stwarzanie okazji do zdobywania różnorodnych doświadczeń indywidualnych i społecznych, akcentowane również przez A.I. Brzezińską i B. Ziółkowską (2013) w niniejszym tomie, oraz adekwatne ocenianie (zob. tab. 1), to najbardziej ogólnie sformułowane warunki prawidłowego rozwoju samowiedzy i samooceny w środowisku szkolnym¹⁵. Z kolei, umiejętność ujmowania rzeczywistości z różnych perspektyw (w tym z punktu widzenia innych ludzi), czyli decentrowania się ma szansę wzrastać w środowisku edukacyjnym, które prowokuje konflikty nowych treści nauczania z już przyswojonymi przez uczniów, z ich ustabilizowanymi sposobami myślenia i przekonaniami¹⁶. Jednym ze sposobów stymulowania rozwoju decentracji jest także nabywanie umiejętności czytania i pisanja jako

¹³ K. Appelt i in., *Konstruowanie i ewaluacja projektów*, s. 17.

¹⁴ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, s. 92-95.

¹⁵ Por. K. Appelt, S. Jabłoński, *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A.I. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2004, s. 75-90.

¹⁶ Por. S. Jabłoński, *Być bliżej dziecka*, s. 43-59.

narzędzi komunikowania się. Formułowanie myśli za pośrednictwem pisma wymaga przecież postawienia się w sytuacji nadawcy bądź odbiorcy przekazu¹⁷.

Dla drugiej formy przygotowywania do życia społecznego kluczowa jest umiejętność współpracy. Dziecko zaczyna być po raz pierwszy zdolne do samodzielnej regulacji stosunków z innymi ludźmi w wieku przedszkolnym. Dopiero jednak na początku okresu szkolnego po uzyskaniu zdolności do rozpoznawania własnych przeżyć i panowania nad własnymi zachowaniami tworzy się adekwatna podstawa do organizowania współpracy rówieśniczej. Głównym elementem determinującym formę tego organizowania stanowi wzór współpracy rówieśniczej nabywany w procesie socjalizacji¹⁸. Początek edukacji szkolnej zbiega się więc z rozwojową gotowością do poznawania i opanowywania zasad współpracy. Ich kształt będzie zależał zarówno od modelu wspólnych działań uczniów preferowanych w szkole, jak i od modelu współpracy dorosłych (rodziców, nauczycieli, samorządu lokalnego), realizowanego „na oczach” dzieci (zob. tab. 1).

Ostatnim z najważniejszych aspektów współczesnej edukacji powinno być dążenie do swobodnego i pełnego rozwoju człowieka oraz osiągnięcia przez niego możliwości decydowania o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia¹⁹. Znaczenie podmiotowości w życiu ludzkim staje się coraz większe z powodu demokratyzacji życia społecznego i postępującego z nią poszerzania przestrzeni odrębności i niezależności jednostki²⁰. Z perspektywy rozwoju psychicznego chcemy podkreślić podstawową rolę samoregulacji w dokonywaniu autonomicznych wyborów przez człowieka. Wymaga ona z jednej strony pełnego rozwoju funkcji wykonawczych, umożliwiających monitorowanie i kontrolę własnych procesów psychicznych oraz zachowania, a z drugiej – skonstruowania projektu życia dającego punkt odniesienia dla oceny bieżącej sytuacji jednostki²¹. O znaczeniu edukacji dla rozwoju kompetencji projektowania pisaliśmy już wyżej, dlatego tutaj chcemy zaakcentować jej szczególną rolę w kształtowaniu funkcji wykonawczych. Intensywny rozwój dwóch z trzech głównych składowych tych funkcji przypada na wiek szkolny. Mamy na myśli

¹⁷ Tamże.

¹⁸ B. Smykowski, *Gotowość do organizowania współpracy rówieśniczej*, [w:] *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A.I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Poznań 2003, s. 85-103.

¹⁹ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, s. 95.

²⁰ Por. B. Smykowski, *Psychologia okresów kryzysu*, s. 70.

²¹ Por. J.P. Forgas, R.F. Baumeister, D.M. Tice, *The psychology of self-regulation: an introductory review*, [in:] *Psychology of self-regulation. Cognitive, affective, and motivational processes*, eds J.P. Forgas, R.F. Baumeister, D.M. Tice, New York - London 2009, p. 1-17; W. von Hippel, R. Ronay, *Executive functions and self-control*, [in:] *Psychology of self-regulation*, p. 303-318.

pamięć roboczą i giętkość poznawczą, których sprawność gwałtownie wzrasta w wieku 7-12 lat, w przeciwieństwie do kontroli hamowania, dojrzewającej głównie w wieku przedszkolnym²². Szkoła może więc odegrać znaczącą rolę w ich stymulowaniu, jeśli będzie wprost instruować uczniów, jak panować nad własnym zachowaniem, myśleniem i uczeniem się oraz jak systematyzować wiedzę i umiejętności²³ (zob. tab. 1).

Tabela 1

Formy realizacji wyzwań współczesnej edukacji

Wyzwania współczesnej edukacji według Komisji Delorsa	Formy realizacji
1) rozwijanie umiejętności uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> • ćwiczenie koncentracji i pamięci • zapoznanie z technikami uczenia się • pobudzanie zainteresowania nauczonymi treściami • rozwijanie kompetencji społecznych
2) przekazywanie podstawowej wiedzy i umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> • kształtowanie narzędzi umysłowych (np. czytania, pisanie, liczenia) • rozwijanie umiejętności posługiwania się urządzeniami przechowującymi i przekazującymi informacje
3) rozwijanie kompetencji adekwatnych do wymagań rynku pracy	<ul style="list-style-type: none"> • kształtowanie umiejętności projektowania
4) przygotowanie do życia społecznego	<ul style="list-style-type: none"> • stwarzanie okazji do zdobywania różnorodnych doświadczeń indywidualnych i społecznych • adekwatne ocenianie • modelowanie wspólnych działań uczniów • dbanie o jakość współpracy dorosłych (rodziców, nauczycieli, samorządu lokalnego) zaangażowanych w organizację edukacji
5) kształtowanie umiejętności decydowania o słuszności podejmowanych działań	<ul style="list-style-type: none"> • kształtowanie umiejętności projektowania • instruowanie uczniów jak panować nad własnym zachowaniem, myśleniem i uczeniem się oraz jak systematyzować wiedzę i umiejętności

Źródło: opracowanie własne.

²² A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, A. Nowotnik, *Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od 5 do 7 lat a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*, Edukacja, 2012, 1 (117), s. 7-22; A.I. Brzezińska, A. Nowotnik, *Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym*, Edukacja, 2012, 1 (117), s. 61-74; S. Jabłoński, I. Kaczmarek, K. Kaliszewska-Czeremska, A.I. Brzezińska, *Pomiar kontroli hamowania testem sortowania kart dla dzieci*, Edukacja, 2012, 1 (117), s. 44-60.

²³ A.I. Brzezińska, A. Nowotnik, *Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka*.

Funkcja edukacji, która wyłania się z naszych dotychczasowych rozważań jednocześnie jest i nie jest nowa. Jest nowa, bo część wskazanych jej aspektów nie była realizowana w ubiegłym wieku. Nie jest nowa, ponieważ wszystkie opisane wyzwania edukacji są od dawna obecne w dyskursie nad jej kształtem.

Szkoła jako środowisko prorozwojowe

Co zatem staje się głównym wyzwaniem dla współczesnej szkoły, co powinno stać się główną ideą tworzącą jej tożsamość? Naszym zdaniem, odpowiedzią na to pytanie jest ukierunkowanie i wizji, i organizacji szkoły na umożliwianie wieloaspektowego rozwoju zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Przy czym, nie chodzi tutaj, by ten rozwój był celem funkcjonowania szkoły, lecz by dokonując się w środowisku szkolnym niejako niepostrzeżenie, tworzył optymalne warunki dla edukacji. W takim ujęciu szkoła stanowi teren realizacji specyficznych potrzeb, zróżnicowanych na przestrzeni całego życia (por. tab. 2), stanowiących podstawę procesów adaptacji do obecnych warunków oraz zaspokojenia przyszłych potrzeb na następnych etapach rozwoju²⁴. Tym samym, tak ukierunkowana wizja odzwierciedla postulat uczenia się „aby żyć wspólnie”, ponieważ współpraca społeczności zróżnicowanej rozwojowo wymaga akceptowania tej różnorodności, a sam poziom zaspokojenia potrzeb rozwojowych staje się podstawą do rozwoju kompetencji samoregulacyjnych. Jakość zaspokajania potrzeb rozwojowych w szkole decyduje z kolei o jakości tworzenia psychospołecznych podstaw projektowania środowiska życia sobie i innym (por. wyżej).

Tradycyjnie przyjmuje się, że aby w szkole mogły być realizowane zadania edukacyjne, muszą one uwzględniać rozwojowe potrzeby ucznia. Chcemy jednak szczególnie podkreślić, że szkoła jest także przestrzenią rozwoju osób dorosłych. Ich profesjonalne zaangażowanie wymaga zarówno świadomości roli, jaką odgrywa praca w rozwoju osoby dorosłej, jak i specyficznych potrzeb, które konstytuują gotowość osoby dorosłej do bycia jednocześnie pracownikiem²⁵ i nauczycielem oraz mentorem dla innych grup pokoleniowych²⁶.

²⁴ Por. E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997, s. 257-287; A.I. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 217-238; A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia: Podręcznik akademicki*, tom 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2010, s. 95-292.

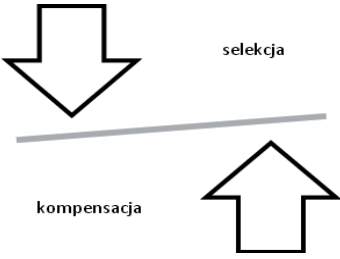
²⁵ Por. J. Wojciechowska, *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 469-502.

²⁶ Por. K. Appelt, *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, s. 503-552.

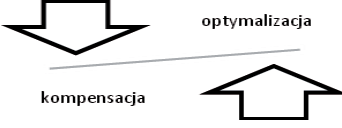
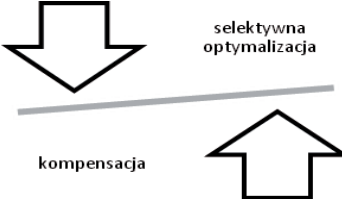
Perspektywa rozwojowa jako podstawa organizacji środowiska społecznego wymaga świadomości, że członkowie tej społeczności znajdują się na różnych etapach rozwoju, niezależnie od realizacji określonego poziomu edukacji (uczniowie), czy roli zawodowej (nauczyciele młodzi, początkujący i doświadczeni, starsi). Sama perspektywa zróżnicowanych potrzeb rozwojowych wymaga uzupełnienia o podejście pozwalające na indywidualizowanie organizacji sytuacji edukacyjnych. Pomocna w tym zakresie może być koncepcja Paula i Margaret Baltesów²⁷, która sposób oddziaływania na poziom zaspokojenia kluczowych potrzeb ujmuje w trzech kategoriach: 1) kompensacji (w przypadku potrzeb niezaspokojonych, a kluczowych na danym etapie rozwoju), 2) optymalizacji (stymulowania osiągnięcia najlepszego z możliwych poziomów realizacji potrzeby aktualnie ważnej), 3) selekcji (wyboru koniecznych obszarów oddziaływania kompensacyjnego i optymalizującego w przypadku braku zasobów).

Tabela 2

Potrzeby rozwojowe jako cel i obszar oddziaływania środowiska szkolnego

Oddziaływanie środowiska edukacyjnego na stan zaspokojenia potrzeb uczniów i nauczycieli (na podst. M. i P. Baltesów)	Spektrum potrzeb w cyklu życia (na podst. E.H. Eriksona)	Kluczowe właściwości środowiska szkolnego
	<ul style="list-style-type: none"> wiek niemowlęcy potrzeba przebywania w znanym i przewidywalnym środowisku 	<ul style="list-style-type: none"> jasne reguły, stabilne środowisko społeczne, optymalny poziom wymagań
	<ul style="list-style-type: none"> wiek poniemowlęcy potrzeba doświadczania wpływu na ludzi, przedmioty, bieg zdarzeń 	<ul style="list-style-type: none"> możliwość aktywnego udziału w kreowaniu środowiska szkolnego
	<ul style="list-style-type: none"> wiek przedszkolny potrzeba osiągania własnych celów bez popadania w konflikty z innymi 	<ul style="list-style-type: none"> doświadczanie i rozwiązywanie konfliktów we współpracy z innymi

²⁷ P. Baltes, *On the incomplete architecture of human ontogeny. Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory*, American Psychologist, 1997, 52 (4), p. 366-380.

	<ul style="list-style-type: none"> wiek szkolny potrzeba aprobaty społecznej 	<ul style="list-style-type: none"> adekwatne ocenianie (brak dyskryminacji społecznej)
	<ul style="list-style-type: none"> wiek dorastania potrzeba określenia samego siebie 	<ul style="list-style-type: none"> dostarczanie klarownych informacji zwrotnych, możliwość pełnienia różnorodnych ról
	<ul style="list-style-type: none"> wczesna dorosłość potrzeba nawiązywania i podtrzymywania relacji z ludźmi 	<ul style="list-style-type: none"> gotowość do inicjowania i udziału w integracji społecznej
	<ul style="list-style-type: none"> środkowa dorosłość potrzeba tworzenia i opiekowania się 	<ul style="list-style-type: none"> gotowość do twórczych zmian i delegowania zadań
	<ul style="list-style-type: none"> późna dorosłość potrzeba rozpoznawania sensu 	<ul style="list-style-type: none"> społeczne podzielenie rozumienia misji szkoły

Źródło: opracowanie własne.

Szkoła jako organizacja ukierunkowana na zaspokajanie specyficznych i kluczowych, dla wybranych okresów rozwojowych, potrzeb, nie tylko powinna uwzględniać ich zmienność w czasie, dynamikę i zróżnicowanie w grupach wiekowych, ale też uzależniać sposób oddziaływania od poziomu i możliwości rozwojowych poszczególnych uczniów czy nauczycieli. Taki sposób organizowania podstaw edukacji szkole wymaga, aby szkoła stale monitorowała wszechstronny rozwój osób ją tworzących, a to odnosi nas do specyficznych narzędzi organizacyjnych.

Szkoła jako organizacja ucząca się

Aby szkoła stawała się miejscem rozwoju dla uczniów i nauczycieli, ważne jest, aby była miejscem, w którym potrzeby te (zaspokojone bądź niezaspokojone) się rozpoznaje i uczy je kompensować czy optymalizować w sposób zarówno indywidualnie zróżnicowany, jak i społecznie akceptowany (nawiązując do wartości edukacyjnych opisanych powyżej). Perspektywą, która dopełnia wizję tak zdefiniowanych zadań szkoły jest nie tyle rozwijanie aktualnych tendencji, potrzeb i potencjałów w osobach ją tworzących, ale również przygotowywanie do samodzielnego,

regulowanego wewnętrznie zaspokajania swoich potrzeb i wykorzystywania potencjałów, które ujawnią się później, do rozwiązywania problemów, które pojawią się w przyszłości – już pozaszkolnej. Innymi słowy, szkoła jest też miejscem edukacji w zakresie umiejętności optymalizowania i kompensowania potrzeb na poziomie indywidualnym. Aby ten cel został osiągnięty, powinna być miejscem instytucjonalnego modelowania sposobu dostrzegania problemów i ich adekwatnego rozwojowo oraz społecznie zaspokajania.

Odwołujemy się tutaj do koncepcji szkoły jako uczącej się organizacji²⁸. Idea ta zakłada gotowość organizacji do: 1) monitorowania, 2) interpretowania oraz 3) rozwiązywania realnych problemów (np. ograniczeń wynikających z sytuacji rozwojowej ucznia czy nauczyciela), dzięki czemu zachodzące w niej zmiany stają się podstawą do usensownionego, z perspektywy jej członków, uczenia się nowych rozwiązań na poziomie organizacji (komunikacji) i nowych kompetencji na poziomie członków organizacji (nauczycieli i uczniów). Najtrudniejszym początkowym wyzwaniem dla szkoły jest adekwatne rozpoznanie problemu (organizacyjnego, edukacyjnego, personalnego) i podjęcie rozwiązania dopasowanego do sytuacji (indywidualnej i specyficznej dla samej szkoły).

Najważniejszymi zjawiskami w szkole jako uczącej się organizacji będą zatem zdolności do: 1) rozpoznania potrzeb edukacyjnych i rozwojowych, 2) zrozumienia źródła problemów związanych ze zróżnicowaniem potrzeb, 3) doskonalenia metod monitorowania i rozwiązywania problemów edukacyjnych i rozwojowych, 4) uczenia się opartego na błędach i sukcesach, czyli modyfikowania przyjętych wcześniej sposobów oddziaływania na uczniów i nauczycieli. Ten model organizacji wskazuje na najważniejszą jej właściwość, czyli tworzenie procedur racjonalnego podejmowania decyzji²⁹.

Według koncepcji uczącej się organizacji, możliwość sprawnego funkcjonowania szkoły jest możliwa wtedy, kiedy w strukturze organizacyjnej obserwujemy:

- niustanny wewnętrzny dialog między członkami (określone zostały procedury komunikacji);
- rozwiniętą strukturę samodoskonalenia obejmującą wszystkich członków społeczności (zatem uczą się i zmieniają nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele);
- procesy i obszary uczenia się ściśle związane z perspektywą sprawnego funkcjonowania poza szkołą, a nie tylko w niej (por. podpunkt poniżej);

²⁸ D. Elsner, *Co to jest ucząca się organizacja?* [w:] *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, red. D. Elsner, Mentor, Chorzów 2003, s. 12-18.

²⁹ Por. również art. A.I. Brzezińskiej i B. Ziółkowskiej w niniejszym tomie (*Przed jakimi wyzwaniami stoi dzisiaj szkoła?*).

- uczenie się wynikające z realnych problemów – poza rzeczywistością szkolną – i prowadzące do zmian w funkcjonowaniu ucznia w szkole i poza szkołą;
- tworzenie warunków rozwijania potencjału obecnie rozwojowo dostępnego i dla ucznia, i dla nauczyciela;
- weryfikowanie skuteczności oddziaływań po rezultatach osiągniętych przez ucznia po przejściu do następnego środowiska edukacyjnego, czy na rynek pracy³⁰.

Wizja szkoły ukierunkowanej na ciągłe zmiany, wynikające z realnych zadań, jest, naszym zdaniem, optymalnym modelem środowiska pozwalającego na realizację zasad współpracy „by żyć wspólnie” w środowisku jednostek zróżnicowanych pod względem potencjałów i ograniczeń rozwojowych. Wizja szkoły jako środowiska przygotowującego do życia w innych środowiskach wymaga, aby była ona w stałym i bezpośrednim kontakcie z instytucjami, które pozwalają i nauczycielom, i uczniom konfrontować posiadane kompetencje (kształtowane w szkole) z poziomem wymaganych umiejętności w zaangażowaniu charakterystycznym dla osób dorosłych.

Szkoła w sieci organizacji

Szkoła powinna być zatem miejscem nie tylko uczenia się kompetencji potrzebnych do jej ukończenia, do opanowania zadań określanych jako kwalifikujące na następny etap edukacyjny czy zakończenia edukacji w ogóle, ale być także miejscem przygotowującym jednostkę do stosowania posiadanych kompetencji w odmiennych okolicznościach niż szkolne. Aby uczeń mógł zdobywać kompetencje przybliżające go do adekwatnego funkcjonowania w życiu pozaszkolnym, sama szkoła powinna być jednym z elementów zintegrowanego środowiska edukacyjnego, zatem – w wizji szkoły XXI wieku – niezbywalną jakością są partnerstwa lokalne, wspólnoty oparte na celach ukierunkowanych na wyposażanie uczniów w kompetencje testowane w różnych pozaszkolnych (lokalnych, państwowych) okolicznościach³¹.

Sieć społeczną szkoły możemy podzielić na: 1) rodzinną – pozwalającą na optymalizowanie i kompensowanie potrzeb, 2) kompetencyjną – pozwalającą optymalizować aktualne potencjały, np. kółka zainteresowań, stowarzyszenia tematyczne, grupy rozwojowe dla nauczycieli, zakłady pracy, 3) społeczną – pozwalającą na wyselekcjonowanie przez uczniów

³⁰ Por. D. Elsner, *Co to jest ucząca się organizacja?*, s. 12-18.

³¹ Por. model społeczny instytucji edukacyjnej wg A.I. Brzezińskiej i B. Ziółkowskiej w niniejszym tomie.

typu i obszaru angażowania społecznego w rolach związanych z przejmowaniem odpowiedzialności za innych (wolontariaty, stowarzyszenia pożyteczności publicznej, działalność społeczna, świątopogładowa). W tym obszarze sieci społecznej uczniowie rozpoznają formy przyszłego zaangażowania zawodowego i społecznego oraz konfrontują posiadany poziom kompetencji społecznych i poznawczych. Sieć organizacji edukacyjnych, społecznych oznacza również, z perspektywy ucznia, możliwość bycia otoczonym osobami, które świadomie modelują określony typ zaangażowania społecznego (zob. tab. 3), modelują budowanie sieci kontaktów, dysponują gotowością nauczania bycia członkiem społeczności zarówno szkolnej, jak i pozaszkolnej³².

Tabela 3

Wybrane typy uczestnictwa społecznego dzieci i młodzieży

Uczestnictwo identyfikacyjne	Sytuowanie siebie w określonym miejscu struktury społecznej
Uczestnictwo specjalizacyjne	Przygotowywanie się do odgrywania określonej roli w strukturze społecznej w przyszłości
Uczestnictwo adaptacyjne	Kształtowanie cech i kompetencji umożliwiających uczestnictwo społeczne

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjologiczne*, Poznań 2004, za: E. Mianowska, *Strategie uczestnictwa społecznego młodzieży*, Kraków 2008, s. 28-36.

Potrzebna jest świadomość, że konfrontowanie nabywanych w szkole kompetencji z wymaganymi w innym typie działalności jest jednym z czynników motywujących do nauki i podwyższania osiągnięć szkolnych, a nie działalnością odciągającą od uczenia się. Nastawienie na budowanie współpracy z rodzicami oraz lokalnymi instytucjami pozwala również na zwiększenie zakresu oddziaływania kompensującego deficyty rozwojowe ucznia, jak również aktualizującego jego potencjały, które w szkole nie ujawnią się tak szybko lub w tak rozbudowanej formie, jak np. w organizacji młodzieżowej.

Lider zarządzania zmianami

Sposób, dzięki któremu szkoła może stać się elementem szerszego, świadomie i systematycznie funkcjonującego środowiska edukacyjnego, uwarunkowany jest przede wszystkim osobą dyrektora, który w naszej wizji szkoły jest swoistym prowokatorem zmian doprowadzających do tego,

³² Por. E. Mianowska, *Strategie uczestnictwa społecznego młodzieży*, Kraków 2008, s. 87-91.

że staje się ona dynamiczną, uczącą się organizacją, której pracownicy rozumieją, że do sensownego funkcjonowania w roli nauczyciela potrzebują również wsparcia innych środowisk, potrzebują procedur do rozwiązywania realnych problemów i są w stanie te problemy rozwiązywać samodzielnie, co nie znaczy samotnie. Warto nawiązać tutaj do idei lidera jako osoby dbającej o rozwój innych członków organizacji, a nie realizującej zadania w imieniu innych, bądź ustawiania się w roli nadzorca (por. tab. 4).

Funkcja dyrektora we współczesnej szkole wymaga jednoczesnego uwzględniania aspektu zadaniowego, związanego z wywiązywaniem się z zadań edukacyjnych i wychowawczych szkoły, jak i aspektu emocjonalnego, związanego z budowaniem atmosfery pozwalającej na skupienie się w szkole na procesie nauczania – umożliwiającej emocjonalną dostępność nauczyciela dla uczniów (lider zadaniowy i emocjonalny³³).

Tabela 4

Kluczowe cechy lidera w edukacji

Cechy lidera		
<p>SPOŁECZNE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wspiera nauczycieli • oddaje odpowiedzialność nauczycielom • wspomaga współpracę wśród uczniów i nauczycieli • określa swoje ograniczenia • okazuje szacunek 	<p>INTELEKTUALNE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stymuluje elastyczność nauczycieli • orientuje się w koncepcjach i teoriach edukacji oraz ich zastosowaniu w praktyce 	<p>ORGANIZACYJNE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tworzy optymalne warunki do nauczania i uczenia się • ma wizję szkoły i prezentuje ją wszystkim • wyznacza cele do realizacji, tworzy możliwości określania celów przez innych • dba o zrozumienie zmian zachodzących w szkole

Źródło: opracowanie własne na podstawie: G. Mazurkiewicz, *Educational leadership. Key elements supporting teaching and learning*, Contemporary Management Quarterly, 2011, 2, p. 84-98.

Kluczowe kompetencje nauczyciela w szkole XXI wieku

Nauczyciel stanowi najistotniejszą część systemu edukacji i odgrywa znaczącą rolę w rozwoju każdego ucznia, nawet dorosłego³⁴. To bezpośrednio w jego profesjonalnych działaniach ucieleśnia się konkretna wizja

³³ R.F. Bales, *Task roles and social roles in problem solving groups*, [in:] *Readings in social psychology*, eds E.E. Maccoby, T.M. Newcomb, E.L. Hartley, New York 1958, p. 437-447.

³⁴ S. Jabłoński, *Osoby znaczące w rozwoju człowieka. Nauczyciel*, Remedium, 2005, 9 (151), s. 6-7.

edukacji i funkcjonowania szkoły. Dlatego, w naszych rozważaniach w naturalny sposób pojawia się pytanie: jakie kompetencje powinien mieć nauczyciel, aby sprostać zadaniom nauczania w XXI wieku.

Do pierwszej grupy należą kompetencje bezpośrednio związane z przebiegiem interakcji edukacyjnej pomiędzy nauczycielem a dzieckiem. Aby nauczanie skutecznie rozwijało kompetencje uczniów, wymienione wyżej w ramach głównych wyzwań współczesnej edukacji, nauczyciel musi umieć, po pierwsze, dostosowywać zadania edukacyjne do poziomu rozwoju, a tempo ich realizacji do stylu uczenia się dziecka oraz przyjąć perspektywę ucznia w sposobie rozumienia tych zadań³⁵. Chodzi tutaj przede wszystkim o bardzo dobrą znajomość konkretnego ucznia i umiejętność uważnej obserwacji jego postępów tak, by stawiane mu wymagania stanowiły dla niego wyzwanie³⁶. Bardzo ważna jest też szczegółowa wiedza z psychologii rozwoju, obejmująca nie tylko charakterystykę głównych zjawisk w okresach rozwojowych, ale także wiedzę o dojrzałej organizacji funkcji psychicznych, typowej drodze rozwoju tych funkcji oraz związkach metod nauczania ze stymulacją określonych funkcji³⁷.

Drugą kluczową kompetencją nauczyciela jest prezentowanie nauczanych treści w formie problemów do rozwiązania³⁸, co wymaga oprócz ugruntowanej wiedzy metodycznej także zdolności twórczych. Taka technika pracy edukacyjnej domaga się użycia przyswojonych przez ucznia treści w działaniu, krytycznego ustosunkowania się do nich, a nierzadko także, w przypadku pracy grupowej, umiejętności współpracy. Stymuluje więc rozwój we wszystkich czterech najważniejszych aspektach współczesnej edukacji³⁹.

Trzecią z omawianych tu kompetencji jest umiejętność jasnego komunikowania i egzekwowania wymagań szkolnych (bez poniżania dziecka) oraz merytorycznego i emocjonalnego wspierania dziecka w ich realizacji⁴⁰. Nauczyciel sprawny w tym zakresie jest źródłem bezcennych dla kształtowania podmiotowości ucznia informacji zwrotnych, dając mu jednocześnie szansę samodzielnego decydowania o podejmowanych działaniach na podstawie wcześniejszych doświadczeń.

Druga grupa kluczowych kompetencji nauczyciela odnosi się z kolei nie tyle do samego procesu nauczania, ile do tworzenia podstaw

³⁵ S.I. Greenspan, B.L. Benderly, *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*, Poznań 2000, s. 260-261.

³⁶ O szansach i zagrożeniach indywidualizacji kształcenia zob.: A.I. Brzezińska, B. Ziółkowska, *Przed jakimi wyzwaniami stoi dzisiaj szkoła?*

³⁷ S. Jabłoński, *Być bliżej dziecka*, s. 43-59.

³⁸ S.I. Greenspan, B.L. Benderly, *Rozwój umysłu*, s. 260.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże, s. 262-263.

umożliwiających pełne zaangażowanie ucznia i nauczyciela w proces edukacyjny. Kompetencje te nazywamy społecznymi bądź „miękkimi”. Kompetencje społeczne nauczycieli możemy podzielić na trzy główne grupy⁴¹ i ująć je na trzech podstawowych obszarach (por. tab. 5).

Tabela 5

Kompetencje społeczne nauczyciela

Główne grupy kompetencji społecznych	Obszary kompetencji społecznych
1) kompetencje poznawcze – związane z gotowością do trafnego oceniania sytuacji społecznych, zdolnością do empatii, znajomością i odwoływaniem się do reguł społecznych, planowaniem sytuacji społecznych	Zarządzanie klasą: zdolność do wywierania wpływu, adekwatne odgrywanie roli, dbanie o własne granice, kierowanie ludźmi, angażowanie innych do współpracy
2) kompetencje motywacyjne – gotowość do podejmowania ryzyka społecznego, otwartość, gotowość do angażowania się w sytuacje społeczne i motywacji do pracy nad własnym zaangażowaniem interpersonalnym i poziomem umiejętności społecznych	Gotowość komunikacyjna: pozyskiwanie przychylności, budowanie autorytetu, tworzenie sieci wsparcia, przewycięzanie nieśmiałości i tremy, spostrzegawczość w sytuacjach społecznych, przeciwdziałanie manipulacji, świadomość własnych poglądów i wartości
3) kompetencje behawioralne – związane z posiadanymi i wykorzystywanymi w praktyce umiejętnościami społecznymi	Skuteczność interpersonalna: zdolność do identyfikowania strategii potrzebnych w różnych sytuacjach społecznych – czyli świadome nastawienie nauczyciela na bycie partnerem w interakcjach społecznych, który zmienia postępowanie w zależności od potrzeb sytuacji i sposobu funkcjonowania ucznia

Źródło: opracowanie własne na podstawie: P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Kraków 2008, s. 29, 34.

Kompetencje społeczne nauczyciela nie tylko stanowią podstawę skutecznych oddziaływań edukacyjnych, ale również model funkcjonowania w relacjach społecznych, który uczniowie obserwują i naśladowują. Poziom umiejętności społecznych nauczyciela to również obszar nauczania pewnych kompetencji na drodze do interpersonalnej samoregulacji uczniów. Problem polega na tym, że nie zawsze ten obszar oddziaływań jest świadomy i zaplanowany. W naszej wizji szkoły zarówno nauczyciel, jak i cały system edukacji nie pozostawia tego obszaru przypadkowi

⁴¹ P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Kraków 2008, s. 29.

i indywidualnej ocenie uznania go za ważny lub nie w świadomości nauczyciela. Naszym zdaniem, umiejętności społeczne to zarówno kompetencje niezbędne w procesie uczenia, jak i podstawa procesu socjalizacji w szkole⁴². Nie jest możliwe przygotowanie ucznia do sprawnego i zdrowego funkcjonowania w rolach społecznych poza szkołą bez świadomego kierowania nabywaniem przez niego umiejętności społecznych za pośrednictwem nauczyciela.

Innym kluczowym dla nas zagadnieniem jest dynamika stosowanych przez nauczycieli kompetencji społecznych. Rozwojowa różnorodność zarówno uczniów, jak i nauczycieli wymaga stosowania nabytych kompetencji w sposób zależny od rozpoznanego kontekstu, typu relacji, kompetencji partnera interakcji. Stąd, ważne jest, naszym zdaniem, uświadomienie sobie, że elastyczność nie jest „niekonsekwencją” w odniesieniu do kompetencji społecznych, ale kluczową strategią⁴³, pozwalającą nauczycielowi adekwatnie budować relację w stosunku do początkującego czy dojrzewającego ucznia. Zróżnicowanie strategii w ramach umiejętności społecznych nie tylko jest związane z faktem przechodzenia uczniów przez różne specyficzne w swej treści etapy rozwojowe, ale też z różnymi typami ofert edukacyjnych i zmian, z jakimi uczniowie się borykają (por. tab. 6).

Tabela 6

Spektrum kompetencji relacyjnych nauczyciela w kontekście zmienności zachowań ucznia i oddziaływań edukacyjnych

Organizacja relacji z uczniem	Rodzaj zmian i zachowania w życiu ucznia		Rola NAUCZYCIELA (na podst. koncepcji Blancharda)
<ul style="list-style-type: none"> różnorodność oferty w zakresie zajęć nadobowiązkowych uwzględniająca pasje i talenty uczniów 	kumulatywne	zmierzające do zdobycia nowych doświadczeń, eksperymentalne	INSPIRATOR <ul style="list-style-type: none"> zachęcanie do nowych doświadczeń, poszerzanie aktywności, stymulowanie
<ul style="list-style-type: none"> wykorzystywanie metody pracy projektowej, wymagającej integracji doświadczeń, wiedzy i kompetencji uczniów 	porządkujące	refleksyjne, oparte na syntezie doświadczeń	KIEROWNIK <ul style="list-style-type: none"> stawianie nowych zadań wymagających integracji dotychczasowych doświadczeń

⁴² Por. A.I. Brzezińska, B. Ziółkowska, *Przed jakimi wyzwaniem stoi dzisiaj szkoła?*

⁴³ D. Carew, E. Parisi-Carew, K. Blanchard, *Sytuacyjne przywództwo zespołowe*, [w:] *Przywództwo wyższego stopnia*, red. K. Blanchard, Warszawa 2009, s. 141-164.

<ul style="list-style-type: none"> • przejrzyste reguły i zrozumiałe wymagania w zakresie oczekiwanych kompetencji oraz zachowania uczniów 	regresyjne	zdezorganizowane	TRENER <ul style="list-style-type: none"> • podtrzymywanie zadań wymagających integracji dotychczasowych doświadczeń oraz wspieranie w wysiłku syntezy i integrowania doświadczeń
<ul style="list-style-type: none"> • nagradzanie i karanie w sposób informujący o wartości zachowania oraz unikający stygmatyzowania uczniów 	kryzysowe	impulsywne, nowe, nietypowe	OPIEKUN <ul style="list-style-type: none"> • udzielanie wsparcia emocjonalnego i ochrona przed negatywnymi skutkami zachowań impulsywnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Blanchard, F. Finch, *Kluczowe umiejętności w zakresie współpracy dla wyników: jednominutowy manager*, [w:] *Przywództwo wyższego stopnia*, red. K. Blanchard, Warszawa 2009, s. 123-140.

Redefinicja roli nauczyciela (od opiekuna do inspiratora) jest zatem związana z koniecznością uznania jej stałej zmienności, jako podstawowej świadomości strategii kierowania edukacją i rozwojem ucznia.

Podsumowanie

Polska szkoła przeżywa współcześnie poważny kryzys. Po upadku koncepcji sterowanej centralnie agendy obowiązującego ustroju społeczno-politycznego, szkolnictwo przeobraziło się stopniowo w system finansowanych lokalnie i obciążonych państwową biurokracją placówek, które borykają się z trudnościami w określeniu zakresu swojej odpowiedzialności oraz dopuszczalnego stylu funkcjonowania w ramach obowiązujących procedur. Zdaniem ekspertów, największą przeszkodą, a zarazem wyzwaniem dla tworzenia wizji szkoły w takich warunkach jest brak określenia głównych priorytetów działalności placówek oświatowych, zarówno na poziomie lokalnym jak i krajowym⁴⁴. Jednak, jak twierdzi nauczyciel liceum ogólnokształcącego Włodzimierz Zielicz⁴⁵, odnosząc się do aktualnych uwarunkowań funkcjonowania szkoły,

⁴⁴ Por. S.M. Kwiatkowski, *Uwarunkowania rozwoju edukacji w Polsce*, s. 33-37; Z. Kwieciński, *Edukacja polska*, s. 27-32; B. Śliwerski, *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły*, s. 39-48; A. Raczyńska, *Kto ich urządzi(l)?*, s. 242-243; teźże, *Zeszepony umysł*, s. 242-243.

⁴⁵ W. Zielicz, *Dlaczego szkoła działa tak, jak działa?* [w:] *Edukacja dla rozwoju*, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Gdańsk 2010, s. 55-65.

żadna wizja edukacji i jej celów, choćby najbardziej atrakcyjna w odbiorze, nie ma szans na efektywną realizację przy użyciu sprzecznych z nią narzędzi i dalej: polska szkoła funkcjonuje w skrajnie scentralizowanym systemie opartym na przymusie, strachu i drobiazgowej biurokratycznej kontroli.

Zgodnie z logiką projektowania zmian w obszarze praktyki społecznej, po rzetelnej diagnozie stanu aktualnego i sformułowaniu wizji przychodzi czas na stworzenie koncepcji drogi, którą należy przebyć, aby przeprowadzić planowaną zmianę⁴⁶. Musi ona prowadzić od realnych i aktualnych warunków zmienianego środowiska (w tym wypadku środowiska szkolnego), a więc zakładać korzystanie na początku z dostępnych narzędzi zmiany (np. regulacji prawnych, procedur, środków finansowych, zasobów ludzkich itp.), w kierunku wizji. Inaczej pozostanie na poziomie fikcji. Podobnie jak A.I. Brzezińska i B. Ziółkowska (2013) w niniejszym tomie, uważamy, że zanim ziści się zaprezentowana przez nas bądź jakakolwiek inna wizja edukacji, szkoły i nauczyciela, musi powstać realistyczny plan jej wdrażania. Tylko wtedy polska szkoła otrzyma szansę stania się miejscem kształtowania gotowości młodego człowieka do uczestniczenia w życiu dynamicznie rozwijającego się technologicznie społeczeństwa.

BIBLIOGRAFIA

- Appelt K., *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Appelt K., Jabłoński S., *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A.I. Brzezińska, E. Hornowska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004 (II wyd. 2007).
- Appelt K., Jabłoński S., Smykowski B., Wojciechowska J., Ziółkowska B., *Konstruowanie i ewaluacja projektów. Poprawa funkcjonowania osób z ograniczeniem sprawności i ich środowisk*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
- Bales R.F., *Task roles and social roles in problem solving groups*, [in:] *Readings in social psychology*, eds E.E. Maccoby, T.M. Newcomb, E.L. Hartley, Holt, Rinehart and Winston, New York 1958.
- Baltes P., *On the incomplete architecture of human ontogeny. Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory*, *American Psychologist*, 1997, 52 (4).
- Blanchard K., Finch F., *Kluczowe umiejętności w zakresie współpracy dla wyników: jednonominutowy manager*, [w:] *Przywództwo wyższego stopnia*, red. K. Blanchard, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Brzezińska A.I., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.

⁴⁶ K. Appelt i in., *Konstruowanie i ewaluacja projektów*, s. 89.

- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia: Podręcznik akademicki*, tom 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Brzezińska A.I., Matejczuk J., Nowotnik A., *Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od 5 do 7 lat a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*, *Edukacja*, 2012, 1 (117).
- Brzezińska A.I., Nowotnik A., *Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym*, *Edukacja*, 2012, 1 (117).
- Brzezińska A.I., Ziółkowska B., *Przed jakimi wyzwaniami stoi dzisiaj szkoła?* *Studia Edukacyjne*, 2013, 27.
- Carew D., Parisi-Carew E., Blanchard K., *Sytuacyjne przywództwo zespołowe*, [w:] *Przywództwo wyższego stopnia*, red. K. Blanchard, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- Elsner D., *Co to jest ucząca się organizacja?* [w:] *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, red. D. Elsner, Mentor, Chorzów 2003.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.
- Forgas J.P., Baumeister R.F., Tice D.M., *The psychology of self-regulation: an introductory review*, [in:] *Psychology of self-regulation. Cognitive, affective, and motivational processes*, eds J.P. Forgas, R.F. Baumeister, D.M. Tice, Psychology Press, New York - London 2009.
- Greenspan S.I., Benderly B.L., *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.
- Jabłoński S., *Być bliżej dziecka. Efektywne nauczanie w ujęciu rozwojowym*, *Forum Oświatowe*, 2001, 2 (25).
- Jabłoński S., *Osoby znaczące w rozwoju człowieka. Nauczyciel*, *Remedium*, 2005, 9 (151).
- Jabłoński S., Kaczmarek I., Kaliszewska-Czeremska K., Brzezińska A.I., *Pomiar kontroli hamowania testem sortowania kart dla dzieci*, *Edukacja*, 2012, 1 (117).
- Kwiatkowski S.M., *Uwarunkowania rozwoju edukacji w Polsce*, [w:] *Edukacja dla rozwoju*, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010.
- Kwieciński Z., *Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów*, [w:] *Edukacja dla rozwoju*, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010.
- Mazurkiewicz G., *Educational leadership. Key elements supporting teaching and learning*, *Contemporary Management Quarterly*, 2011.
- Mianowska E., *Strategie uczestnictwa społecznego młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Raczyńska A., *Kto ich urządzi(l)? Rozmowa z prof. Stanisławem Kowalikiem*, *Edukacja i Dialog*, 2012a, 11-12, 23-28.
- Raczyńska A., *Zespecony umysł. Rozmowa z prof. Zbigniewem Kwiecińskim*, *Edukacja i Dialog*, 2012b, 11-12, 30-35.

- Rorty R., *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993.
- Senge P., *Piąta dyscyplina*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
- Smółka P., *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Oficyna Wolters Kluwer, Kraków 2008.
- Smykowski B., *Gotowość do organizowania współpracy rówieśniczej*, [w:] *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A.I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003.
- Smykowski B., *Psychologia okresów kryzysu w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Śliwerski B., *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonej zmianie oświatowej*, [w:] *Edukacja dla rozwoju*, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010.
- von Hippel W., Ronay R., *Executive functions and self-control*, [in:] *Psychology of self-regulation. Cognitive, affective, and motivational processes*, eds J.P. Forgas, R.F. Baumeister, D.M. Tice, Psychology Press, New York - London 2009.
- Wojciechowska J., *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Zielicz W., *Dlaczego szkoła działa tak, jak działa?* [w:] *Edukacja dla rozwoju*, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010.