

Jerzy Marek

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0001-8340-2248

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2024.4.08>

Indywidualne style pracy nauczycieli

Individual Styles of Working in Teachers

ABSTRACT: Professor Tadeusz Lewowicki was a pioneer of research and theory of didactics of individual differences. Inspired by the Professor, analyses of the influence of factors related not only to the students, but also to the teacher's figure on the course and effects of education were created. The article refers to research on individual styles of teachers' work from nearly forty years ago, which recall the issues of individualization of education undertaken in the realities of that time, which is presented as the effect of the teachers' diverse personality and professional profiles.

KEYWORDS: didactic of individual differences, individualization in educating.

STRESZCZENIE: Profesor Tadeusz Lewowicki był prekursorem badań i teorii dydaktyki różnic indywidualnych. Z inspiracji Profesora powstawały analizy wpływu na przebieg i efekty kształcenia czynników związanych przede wszystkim z sylwetką ucznia, ale badania dotyczyły także wpływu cech nauczycieli mających wpływ na wyniki nauczania. W artykule przywołane są badania indywidualnych stylów pracy nauczycieli sprzed blisko czterdziestu laty. Przywołane badanie wprowadza w podjętą w ówczesnych realiach problematykę indywidualizacji kształcenia. W artykule znalazły się opisy zastosowanych w badaniu narzędzi oraz wybrane analizy wskazujące wpływ zróżnicowanych profili osobowościowych i zawodowych nauczycieli na proces kształcenia.

SŁOWA KLUCZOWE: dydaktyka różnicowa, indywidualizacja kształcenia.

W końcu lat 80. XX wieku, czyli blisko czterdzieści lat temu, przeprowadziłem badania, których efektem było wskazanie cech i komponentów

indywidualizowanego podejścia nauczycieli do wykonywania zadań dydaktycznych. Było to w czasie, gdy obowiązywał jednolity program nauczania dla całego systemu szkolnego oraz istniały precyzyjnie przygotowane i nadzorowane wytyczne dotyczące sposobu prowadzenia lekcji i kontroli ich efektów. Wskazanie różnic w kryteriach doboru, selekcji i dostosowywania materiału nauczania, komunikowania się z uczniami charakterystycznego dla poszczególnych nauczycieli, narzucania tempa pracy i szeregu innych cech obserwowanych lekcji miało uzasadnić akceptację dla promowania elastyczności zasad prowadzenia lekcji i zaniechania działań wymuszających unifikację pracę szkoły. Elementem badania były wywiady i testy, które miały określić cechy nauczycieli determinujące ich style pracy. Opis i analiza wyników badania pozwoliły mi na przygotowanie dysertacji doktorskiej. Jednym z recenzentów pracy był profesor Tadeusz Lewowicki. Jego uwagi i dyskusja, która wywiązała się w związku z pytaniami zadanymi podczas obrony podkreśliły sensowność badania indywidualnych różnic osobowych i kontekstualnych wpływających na przebieg i efekty kształcenia. Treść pracy o indywidualnych cechach nauczycieli i ich stylach pracy z uczniami ani w całości, ani we fragmentach nie była publikowana. Celem artykułu jest przywołanie zainteresowań profesora Tadeusza Lewowickiego związanych z dydaktyką różnicową, które miały zastosowanie nie tylko w tworzeniu teorii związanych z indywidualnym postrzeganiem ucznia, ale także z pracą nauczyciela. Objętość artykułu nie pozwala na szczegółową prezentację narzędzi i wyników badania, dlatego zostaną przywołane jedynie wybrane efekty, które bądź wpisują się w obecne dyskusje w obszarze teorii kształcenia, bądź wydają się być bardziej uniwersalnymi pytaniami, na które stara się odpowiadać dydaktyka niezależnie od kontekstu historycznego.

Badanie będące podstawą dysertacji zrealizowane zostało w latach 1987–1988 na terenie gminy Limanowa. Składało się z szeregu działań pozwalających na uzyskanie odpowiedniego materiału empirycznego, opracowania statystycznego danych oraz ustaleniu wniosków umożliwiających zaproponowanie czterech typów zachowań lekcyjnych nauczycieli. Współpracownikami, dzięki którym możliwe było zebranie obszernego materiału empirycznego, byli studenci 3 roku studiów pedagogicznych odbywający planowane wówczas w programie studiów ćwiczenia terenowe.

Badaniu miało zostać poddanych 40 nauczycieli. Ze względu na specyfikę terenu badania – gmina, w której działało 6 szkół podstawowych i dwie średnie oraz niezbyt liczną populację nauczycieli, nie udało się zgromadzić jednorodnej próby badanych nauczycieli, na przykład nauczycieli przedmiotów ścisłych lub humanistycznych pracujących w szkolnictwie podstawowym lub średnim. Zróżnicowanie próby wynikało również z odmów udziału w badaniu

nauczycieli, które wynikały z obaw o niesprostanie subiektywnie przyjętym przez nich kryteriom jakościowym. Na poddanie się badaniu wyraziło zgodę i przeszło całą przewidzianą procedurę badawczą 36 nauczycieli różnych przedmiotów nauczanych w szkołach podstawowych. W związku z tym w analizie wyników badania nie można było prowadzić analiz porównawczych sposobów realizacji poszczególnych zadań dydaktycznych związanych z określonym tematem programu nauczania, ani też dokonywać próby pomiaru jakości kształcenia. Uzyskane dane pozwoliły natomiast na analizę cech indywidualnych kierowania klasą i analizę deklarowanych poglądów na szereg kwestii związanych z pracą dydaktyczną i wychowawczą.

Przy założeniu, że nauczyciel jest tym społecznym elementem procesu dydaktycznego, który najsilniej wpływa na przebieg tego procesu oraz że przebieg pracy klasy szkolnej jest faktycznie w nieznacznym stopniu zakłócany przez wpływy zewnętrzne, celem badania było wykazanie, że wśród nauczycieli istnieją indywidualne, zróżnicowane koncepcje i nawyki realizowania zadań edukacyjnych i wychowawczych. Indywidualizm praktykowanych sposobów pracy miał być przeciwstawiony uniformizacji narzucanej wówczas przez system oświatowy. Samodzielnie wypracowywane przez nauczycieli style pracy miały różnicować oblicza lekcji w tak istotnych dla przebiegu i efektów kształcenia aspektach, jak: stosunek do uczniów, zawartość faktycznie realizowanych programów szkolnych, odmiennie hierarchizowanych celach pracy własnej i wyobrażeniach o zasadach funkcjonowania szkoły. Analiza indywidualnych doświadczeń i postaw nauczycielskich miała przyczynić się do głębszego zrozumienia kontekstu psychologicznego i społecznego pracy dydaktycznej, a poprzez to do usprawnienia pracy nauczycieli, poprawy wyników nauczania oraz polepszenia atmosfery życia szkolnego.

Właściwe badanie poprzedzone było pilotażem, dzięki któremu zweryfikowane zostały procedury organizacyjne i założenia merytoryczne przygotowywanych badań. Przed rozpoczęciem badania właściwego współpracownicy – studenci, uczestnicy ćwiczeń terenowych – zostali szczegółowo przeszkoleni w zakresie wykonywania planowych czynności i wykorzystania poszczególnych narzędzi badawczych, w tym doboru spośród siebie współpracowników w sytuacjach, gdy wymagały tego warunki realizacji elementów badania.

Badanie było dwuetapowe. Początkowo podczas obserwacji 10 lekcji zbierane były dane dotyczące komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczyciela i uczniów. Rejestracje komunikacji lekcyjnej były poddane ocenie przez tzw. sędziów kompetentnych, która miała wyłonić zróżnicowane wzory komunikacji lekcyjnej. Przy czym, ze względu na heterogeniczność grupy badanej, brane były pod uwagę nie treści komunikatów, czyli merytoryczna strona

lekcji, a adresaci i rodzaj komunikatów. Rejestracji podlegały proporcje czasu lekcji poświęcone omawianiu merytorycznego tematu lekcji, sprawom organizacyjnym związanym z przedmiotem nauczania, ale też fragmenty lekcji przeznaczane na relaks, dygresje, sprawy związane z uzyskaniem właściwej koncentracji uczniów i dyscypliny lekcyjnej.

Druga część badania obejmowała szereg wywiadów oraz testów wykonanych przez nauczycieli, które miały pozwolić na wskazanie społeczno-psychologicznych korelatów ustalonych wcześniej wzorów prowadzenia lekcji. Wśród tych narzędzi znalazły się:

- test socjometryczny zrealizowany w jednej z klas, w której obserwowano lekcję, z kryteriami przywództwa i „autorytetu naukowego” oraz włączonego do testu zadania dla nauczyciela, które było docelowym elementem zastosowania omawianego narzędzia, polegającego na poddaniu się sprawdzianowi właściwego odczytania struktury socjometrycznej klasy;
- skonstruowany na potrzeby omawianego badania trzyetapowy Test Celów Nauczania (TCN), dzięki któremu miały zostać ustalone poglądy badanych nauczycieli na temat przydatności ważnych (wskazanych przez nich samych w pierwszym etapie testu) treści własnego przedmiotu do wspierania rozwoju intelektualnego ucznia lub/i przydatności praktycznej wskazanego komponentu programowego lub/i sprzyjaniu opanowania wskazanych treści jako podstawy do zrozumienia kolejnych treści programu szkolnego oraz w końcowym etapie testu ustalenia hierarchii wskazanych dyspozycji rozwojowych;
- dwuczęściowa ankieta, której pierwsza część składała się z dwudziestu półotwartych i otwartych pytań dotyczących czterech obszarów tematycznych – opinii na temat stanu polskiego szkolnictwa, motywacji i oczekiwań związanych z wyborem zawodu nauczyciela, dydaktyki i relacji nauczycielsko-uczniowskich w szkole oraz drugiej części składającej się z 11 zamkniętych pytań opracowanych na podstawie zaczerpniętych z badań Neville Bennetta kryteriów różnicujących nauczyciela o poglądach tradycjonalistycznych i progresywnych¹;
- test złożoności poznawczej², na podstawie którego przypisywano osobom badanym dwa empirycznie ustalone wskaźniki – złożoności poznawczej,

¹ Zob.: N. Bennett, *Teaching styles and pupils progres*, Open Books, London 1978.

² W omawianym badaniu (teście złożoności poznawczej) zastosowano zestaw zadań i pytań, których celem było zebranie danych o skłonności do całościowego i jednostronnego oceniania wskazywanych zjawisk i postaw przez osoby badane vs. zróżnicowanego i wskazującego na zinternalizowaną decentrację interpersonalną. Inspiracją konstrukcji tego narzędzia był

określający różnicowanie posługiwania się kryterium oceniania, i złożoności postrzegania społecznego – określający różnicowanie charakterystyk osób podstawianych pod wskazywane role społeczne;

- trzy grupy wskaźników komunikacji lekcyjnej, które miały określić proporcje treści programowych i nieprogramowych komunikacji lekcyjnej – pierwsza określała frakcję wypowiedzi merytorycznych do niemerytorycznych nauczyciela (do niemerytorycznych zaliczano na przykład dygresje niezwiązane z tematem lekcji i działania dyscyplinujące przerywające tok prezentacji treści lekcyjnych), druga opisywała stopień zdominowania uczniowskich zachowań przez treści lekcyjne, a trzecia proporcje wypowiedzi nauczycielskich do uczniowskich;
- zebranie danych o ocenach uczniów z arkuszy ocen ucznia i danych o statusach ekonomiczno-społecznych uczniów;
- trzy wskaźniki określające strategie oceniania uczniów, z których pierwszy miał określić powiązanie wysokości ocen uzyskiwanych przez uczniów ze statusem ekonomiczno-społecznym ich rodziców, drugi wskaźnik – zmienności ocen – odzwierciedlał zróżnicowanie ocen częściowych uzyskanych przez uczniów oraz trzeci wskaźnik określający rozkłady ocen ucznia uzyskiwanych od różnych nauczycieli;
- sprawdzian pisemny wiedzy uczniów, sprawdzony i oceniony przez badanego nauczyciela, którego celem było uzyskanie danych uzupełniających i w przypadkach niektórych nauczycieli ilustracyjnych dla opisu strategii oceniania realizowanej przez badanego nauczyciela.

Przygotowanie rozbudowanej i wielostronnej procedury badawczej stwarzało nadzieję na uzyskanie możliwie wyczerpującego zestawu danych opisujących pracę i poglądy badanych nauczycieli. Dostrzeżono jednak kilka efektów potencjalnie zakłócających proces zbierania danych, które brano pod uwagę podczas dokonywanych później analiz. Czterdziestu współpracowników – studentów bezpośrednio realizujących badanie mogło, mimo dokładnych instrukcji, różnie realizować zaplanowaną procedurę zbierania informacji. Ten efekt mógłby być spowodowany czasem wzajemnych kontaktów badacza i badanego, który trwał trzy tygodnie. Podczas tak długich kontaktów nawiązywane były lepsze lub trudniejsze relacje pomiędzy stronami. Ponadto dostrzeżono, zwłaszcza podczas badania starszych i bardziej doświadczonych nauczycieli, próby przejmowania inicjatywy i wywieranie wpływu na sposób realizacji

niektórych czynności badawczych. W dwóch przypadkach doszło do zerwania współpracy przez nauczycieli. Dane tych osób nie zostały uwzględnione podczas analizy danych. W dwóch innych ze względu na wiarygodność zrezygnowano z włączenia danych do ogólnej puli. Mankamentem możliwych do zebrania w dostępnych warunkach danych z punktu widzenia pierwotnego projektu badania była heterogeniczność grupy badanych nauczycieli, co nie pozwoliło na uzyskanie danych pozwalających na ocenę efektywności dydaktycznej. Wobec takich zastrzeżeń głównym kierunkiem, na którym skupiły się analizy były wskaźniki związane z komunikacją lekcyjną oraz ustalone wartości zmiennych opisujących poglądy, postawy i uzyskane wyniki przeprowadzonych testów.

Zakodowane dane w postaci ustalonych wartości dla 56 wskaźników dla 36 nauczycieli, którzy poddali się pełnej procedurze badawczej zostały zgromadzone w postaci pliku cyfrowego (co było pewną nowością na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku) i poddane analizom statystycznym. Wśród ustalonych wskaźników dziewięć dotyczyło charakterystyk obserwowanych lekcji. Dotyczyły one zawartości programowej lekcji oraz zachowań i komunikacji nauczycieli i uczniów. Wskaźniki charakteryzujące przebieg obserwowanych lekcji powstały jako wynik odczytania zapisów tych lekcji przez sędziów kompetentnych i obejmowały dziewięć cech, które mogły być odczytane z tych zapisów. Wskaźniki dotyczyły: nasycenia lekcji treściami programowymi, długości wstępnej części lekcji, aktywności programowej uczniów, występowania zakłóceń – rozprężenia pracy podczas lekcji, spójności struktury lekcji i jej przebiegu, konsekwencji w stosowaniu metod dydaktycznych, natężenia stosowania przez nauczyciela zabiegów dyscyplinujących uczniów, stopnia koncentracji nauczyciela na kontrolowaniu zachowania uczniów i równości traktowania wszystkich uczniów. Wykonane obliczenia wykazały dużą spójność ocen dla poszczególnych nauczycieli. To oznacza, że oceny sędziów wskazywały na ich w miarę ujednolicone opinie o lekcjach danego nauczyciela. Główny efekt przeprowadzonych obliczeń dotyczył związków pomiędzy ocenami wyrażonymi poprzez poszczególne wskaźniki. Wykonana analiza spójności ocen lekcji dokonanych z pomocą przyjętych wskaźników pozwoliła na wskazanie dwóch wyraźnie wyodrębnionych czynników skupiających oceny lekcji³. W skład pierwszego weszły cztery z nich: pierwszy opisywał stopień wypełnienia czasu lekcji treściami programowymi, następne długość wstępnej części lekcji oraz

³ Szczegółowy opis analiz statystycznych dostępny jest w znajdującej się w archiwum Uniwersytetu Warszawskiego pracy doktorskiej J. Marka „Indywidualne style pracy nauczycieli”, napisanej pod kierunkiem prof. dr. hab. C. Kupisiewicza w czerwcu 1992 r.

aktywność lekcyjną uczniów, a ostatni występowanie zakłóceń w jej przebiegu. Te wskaźniki charakteryzują stopień wykorzystania czasu lekcji na realizację zadań programowych. Drugie skupienie związków korelacyjnych wiązało wskaźniki opisujące rodzaje czynności nauczycielskich dostrzeganych podczas lekcji i obejmowało trzy wskaźniki. Były to: koncentracja nauczyciela na kontrolowaniu zachowań uczniów, występowanie zabiegów dyscyplinujących zachowanie uczniów i równość traktowania wszystkich uczniów. Wskaźniki te charakteryzują stopień koncentracji nauczyciela na zabiegach wychowawczych i dyscyplinujących zachowania uczniów. Otrzymane dwa skupiska związków korelacyjnych różnicujące komunikację lekcyjną umożliwiły zaproponowanie czterech modeli komunikacyjnych zachowań lekcyjnych.

Zaproponowane modele prezentuje poniższa tabela.

		Wykorzystanie czasu lekcji na treści programowe	
		-	-
Koncentracja na dyscyplinie uczniów	+	dobrze wykorzystuje czas lekcji, lecz zarazem poświęca czas na dyscyplinowanie uczniów	źle wykorzystuje czas lekcji i równocześnie koncentruje się na dyscyplinowaniu uczniów
	-	dobrze wykorzystuje czas lekcji i nie poświęca czasu zajęć na dyscyplinowanie uczniów	źle wykorzystuje czas lekcji i zarazem nie koncentruje się na dyscyplinowaniu uczniów

Wskazane w tabeli spektrum postępowań nauczycieli odnosi się do cech zachowań modelowych, co oznacza, że badanych nauczycieli nie można przypisać jednoznacznie do powyższych kategorii. Dla osób badanych indywidualnie obliczono nasilenie występowania poszczególnych cech powiązanych z ustalonymi czynnikami opisującymi zachowania lekcyjne. Szczegółowy wykres pozycjonujący wyniki badanych nauczycieli znajduje się w pracy Jerzego Marka *Indywidualne style pracy nauczycieli*⁴. W tej skróconej prezentacji przebiegu i wyników prowadzonego przed kilkudziesięciu laty badania zrezygnowałem z omówienia szczegółowych wyników, gdyż celem artykułu jest przypomnienie zainteresowań profesora Tadeusza Lewowickiego jako prekursora dydaktyki różnic indywidualnych, a nie szczegółowa prezentacja badań młodego naukowca, który miał zaszczyt być podczas swego rozwoju akademickiego korzystać z inspiracji Profesora.

Wyniki cytowanych badań pozwoliły nie tylko na ustalenie modeli zachowań nauczycielskich, które mogą być materiałem poglądowym podczas edukacji nauczycieli, ale także mogą stanowić punkt odniesienia w dalszych

⁴ Tamże, s. 111.

badaniach i analizach efektywności dydaktycznej lekcji. Omawiane badania pozwoliły bowiem na uzyskanie materiału empirycznego wskazującego szereg związków, które co prawda ze względu na ograniczoną próbę nauczycieli uczestniczących w badaniu nie mogą aspirować do bardziej obszernej generalizacji, ale mogą mieć walor wskazówek, ewentualnie hipotez, które powinny być przedmiotem kolejnych badań ukierunkowanych już na te wyodrębnione związki i zależności. Przykładem takiego związku, który mógłby pogłębić wiedzę o składowych sylwetki zawodowej nauczyciela i efektywności dydaktycznej prowadzonych przez niego lekcji są statusy ekonomiczno-społeczne i poziomy wykształcenia zatrudnianych nauczycieli w świetle uzyskiwanych przez badanych ocen prowadzonych lekcji. W omawianym badaniu nauczyciele z wyższym wykształceniem prowadzili lekcje ocenione jako bardziej merytoryczne, ale jednocześnie ich wskaźniki koncentracji na zabiegach prowadzących do zdyscyplinowania klasy miały wartości podobne do nauczycieli nieposiadających wyższego wykształcenia⁵. Równocześnie wyższy status społeczno-ekonomiczny rodziców badanych nauczycieli nie był powiązany z wyższymi ocenami ich lekcji. Nauczyciele z „domów inteligenckich” i urzędniczych częściej dyscyplinowali uczniów, przy czym oceny merytorycznej strony ich lekcji były statystycznie niższe od tych ich kolegów i koleżanek, których rodzice posiadali wykształcenie jedynie podstawowe lub zawodowe. Ten efekt mógł być oczywiście wynikiem przypadkowym, związanym z czasem badania, miejscem lub wielkością próby, różnicami wieku osób badanych, stażem szkolnym itp. Jednak czynnik powiązania kształcenia nauczycieli, aktualności wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej, doświadczenia i rutyny zawodowej z efektami pracy szkolnej jest na tyle istotny, że warto poddać go głębszym analizom. Omawiane badanie mogłoby się przyczynić do sformułowania bardziej precyzyjnych pytań o motywację do pracy szkolnej nauczycieli pochodzących z różnych środowisk społecznych.

Innym pytaniem, które nie doczekało się satysfakcjonującego rozstrzygnięcia w omawianych badaniach była próba powiązania elastyczności myślenia, wyrażanego w badaniu przez wskaźniki złożoności poznawczej i złożoności postrzegania społecznego, z charakterystykami komunikacji lekcyjnej. Nauczyciele, którzy uzyskali niższe wartości wskaźnika złożoności poznawczej podczas lekcji częściej stosowali komunikację dyrektywną i poświęcali więcej czasu lekcyjnego na zabiegi dyscyplinujące uczniów, co intuicyjnie wydaje

⁵ Wymóg posiadania wyższego wykształcenia, co najmniej 1 stopnia, jako warunek dopuszczenia do pracy nauczycielskiej został wprowadzony w 1992 r. i obowiązuje od 1995 r.

się związkiem uzasadnionym. Uzyskano także ciekawy efekt wśród nauczycieli, którzy uzyskiwali wysokie wartości wskaźnika złożoności postrzegania społecznego. Ci badani znacząco rzadziej byli skoncentrowani na dyscyplinie w klasie, niezależnie od oceny merytorycznej strony lekcji. Jeśli wskaźnik złożoności postrzegania społecznego miał odzwierciedlać zróżnicowanie ocen przypisywanych wskazywanym osobom, to dostrzeżona pasywność w stosowaniu zabiegów dyscyplinujących tak scharakteryzowanych nauczycieli jest również intuicyjnie zrozumiała. Niestety w omawianym badaniu nie zebrano danych empirycznych określających skuteczność dydaktyczną i wychowawczą takiej postawy. W badaniach pedagogicznych nie było wówczas szerszej tradycji stosowania zaawansowanych narzędzi psychologicznych do budowania uogólnień opisujących rezultaty oddziaływań wychowawców/nauczycieli o zróżnicowanych parametrach osobowościowych. Uzyskany w omawianych badaniach efekt skłaniałby do dalszej eksploracji tej dziedziny.

W badaniu stylów pracy nauczycieli podjęta została też próba dokładniejszego poznania refleksji nauczycieli nad realizowanymi przez nich celami pracy szkolnej. W Teście Celów Nauczania (TCN) proszono badanych o łączenie treści programowych nauczanych przez nich przedmiotów z cechami uczniów, które mają podlegać rozwojowi przez opanowanie wskazywanych treści, a następnie uszeregowanie pod względem istotności wskazywanych cech. Przygotowując TCN przyjąłem, że cele nauczania można przyporządkować do trzech kategorii: dyspozycje składające się na ogólny rozwój osobowy i społeczny; wiedza, umiejętności i postawy przydatne w praktyce życia codziennego; wiedza i umiejętności, które mają wewnątrzszkolne zastosowania, czyli sprzyjają sukcesom w dalszym kształceniu. Dane zgromadzone podczas realizacji TCN prowadziły do wniosku, że nauczyciele pracujący w końcowych latach 80. ubiegłego wieku nie utożsamiali wprowadzanych treści i zadań szkolnych wynikających z programu nauczania z oddziaływaniem na uczniów określonymi bodźcami (wprowadzanie zawartych w programie treści szkolnych i czynności), czego efektem jest wytworzenie i wzmocnienie określonych cech intelektualnych, umiejętności i postaw uczniowskich. Uzyskane związki istotne statystyczne dawały niekiedy przerysowany obraz działań nauczycieli. Na przykład, osoby badane, które w TCN stawiały w hierarchii celów te dyspozycje uczniowskie, które zaliczali do grupy sprzyjających sukcesom szkolnym wystawiali swoim uczniom znacząco wyższe oceny, z kolei ci nauczyciele, którzy wyżej niż inne kierunki rozwoju oceniali przydatność wybieranego materiału dydaktycznego do stymulacji rozwoju intelektualnego i społecznego uczniów oceniali ich bardziej surowo. Takie wyniki w powiązaniu z wielokrotnie powtarzаныmi przez nauczycieli cechami rozwojowymi uczniów, jak na przykład:

kształcenie pamięci, umiejętności myślenia, samodzielne myślenie, poznawanie przedmiotów i związków pomiędzy nimi, a obok tego umiejętność narzucania sobie dyscypliny, obowiązkowość, systematyczność, czy szacunek do tradycji, które były wymieniane zamiennie jako efekty powiązane z różnymi określonymi dla TCN obszarami rozwoju, można potraktować jako stan częściowej bezradności w sferze umiejętności analizowania zadań programowych. Niezmiennie aktualny wydaje się w świetle tych wyników postulat podniesienia świadomości nauczycieli o ich sprawczości wychowawczej, i o konsekwencjach wynikających z pracy według przyjętego programu dla przebiegu procesu dorastania uczniów podczas ich wieloletniego pobytu w szkole. W roku 1989 nastąpiło faktyczne odejście od jednolitego programu nauczania przygotowanego dotąd przez resortowy Instytut Programów Szkolnych. Spowodowało to przeniesienie na nauczycieli większej odpowiedzialności za realizowane w szkołach programy nauczania. Ujawnione w omawianym teście skromne umiejętności badanych nauczycieli w zakresie projektowania dydaktycznego przełożyły się na jakość przemian edukacyjnych rozpoczętych transformacją ustrojową. Zmiany transformacyjne prowadziły do pluralizacji, uspołecznienia, decentralizacji i demokratyzacji systemu oświaty. Swoboda doboru treści programowych, wybór podręczników, elastyczność metodyczna, zmiany zasad oceniania, zarządzania szkołami i nadzoru nad nimi powierzone zostały kadrom nauczycielskim, które akceptowały ogólne kierunki zmian, ale nie były w dużej mierze przygotowane do takiego ich wykorzystania, które przełożyłyby się na warstwę jakościową kształcenia.

Zebrane podczas omawianych badań dane dzięki wielości zastosowanych narzędzi pozwoliły także na przygotowanie indywidualnych wyczerpujących portretów poszczególnych nauczycieli. Jako przykład możliwości jakie zebrane podczas badań informacje dawały dla przybliżenia sylwetek nauczycieli podam charakterystykę jednej z badanych nauczycielek. Wybrałem osobę, którą charakteryzują w większości pozytywne oceny prowadzonych lekcji. To 35-letnia kobieta z 16 letnim stażem pracy w szkolnictwie. Specjalistka nauczania początkowego. Pracę w szkole rozpoczęła po ukończeniu liceum ogólnokształcącego. Po pięciu latach podjęła zaoczne studia magisterskie w krakowskiej WSP, które ukończyła w 1982 roku. Ostatnio uzyskała świadectwo ukończenia rocznego kursu reedukacji. Jej rodzice posiadają gospodarstwo rolne. Matka równocześnie jest zatrudniona na stanowisku pracownika fizycznego, legitymuje się wykształceniem podstawowym. Ojciec ukończył zasadniczą szkołę zawodową i prowadzi gospodarstwo rolne. Wybór zawodu nauczycielskiego podyktowany był chęcią pracy z dziećmi i był konsekwencją planów czynionych od najmłodszych lat. Podczas lekcji próbuje łączyć treści różnych przedmiotów zwłaszcza

związanych z programem wiedzy o środowisku i języka polskiego. Zarazem w realizacji programu zwraca uwagę na dostrzegane przez siebie problemy środowiska lokalnego. W uczniach ceni pracowitość, punktualność, systematyczność, prawdomówność i aktywność w życiu klasy i szkoły. Podkreśla wagę zdobytej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej. Stara się łączyć wskazówki teoretyczne z codzienną praktyką szkolną, choć uważa, że teoretycy winni więcej uwagi poświęcać w swych pracach na praktyczną, wdrożeniową stronę promowanych ustaleń naukowych. Sądzi, że początkujący nauczyciele, choć od strony warsztatowej są dobrze przygotowywani do zawodu, powinni być otoczeni ściślejszą opieką i uzyskiwać więcej pomocy ze strony doświadczonych nauczycieli. Z technik dydaktycznych wykraczających poza tradycyjne metody prowadzenia lekcji z kredą przy tablicy wprowadza dostępne środki audiowizualne, które skutecznie skupiają uwagę dzieci na przekazywanych treściach przedmiotowych. Mimo wprowadzania podczas lekcji elementów integracji treści różnych przedmiotów deklaruje przywiązanie do przedmiotowego układu treści kształcenia. Równocześnie jednak ceni progresywistyczne wskazówki dla nauczyciela jako „przewodnika w edukacyjnych doświadczeniach dziecka” w miejsce tradycyjnego „dawcy wiedzy”, a zgodnie z jej opinią, dzieci nawet w klasach początkowych powinny być włączane w planowanie pracy lekcyjnej, choć nie widzi możliwości rezygnacji z tradycyjnego i możliwie częstego sprawdzania wiedzy i oceniania uczniów. Chciałaby także, by przekazywana wiedza była bardziej zorientowana praktycznie. Wśród najcenniejszych cech dobrego nauczyciela wymienia: wyrozumiałość, pracowitość, opanowanie, stanowczość i sprawiedliwość. Za cechy naganne zaś uważa: pobłażliwość, niekonsekwencję, lenistwo, chaotyczność i nieobowiązkowość. Deklaruje pewne uprzywilejowanie dla dzieci słabiej uczących się z powodu złych warunków domowych, załęknionych i z dolegliwościami zdrowotnymi. Za słabość polskiego systemu szkolnego uznaje niepotrzebnie obszerny w niektórych dziedzinach program nauczania, liczne klasy, uniemożliwiające (zwłaszcza na wczesnym etapie nauczania) indywidualną pracę z uczniami, którzy tego wymagają. Podczas obserwowanych lekcji stosowała tradycyjne metody nauczania: zadawała pytania, uzyskiwała odpowiedzi, uzupełniała je, stosowała potrzebne powtórzenia dla utrwalenia materiału. Przygotowywała różne ćwiczenia poprawiające umiejętności manualne dzieci, pozwalając na dość swobodne zachowanie uczniów – rozmowy i wzajemna pomoc, np.: wskazówki dotyczące sposobu wykonania ćwiczeń, pożyczanie kredek, gumek, ołówków, linijek itp. Stosowała też formy pracy zespołowej. Dyscyplinę lekcyjną utrzymywała bez odciągania uwagi całej grupy od zasadniczego toku lekcji, na przykład zbliżając się do uczniów, którzy odwracali uwagę kolegów od zadawanej pracy. Często oceniała uczniów

wpisując oceny do dziennika szkolnego. Wystawiane oceny były na ogół jednak bardzo dobre lub dobre, rzadko dostateczne. Ocenę niedostateczną pozostawiała jako potencjalnie możliwą, ale zarezerwowaną dla szczególnych, raczej wychowawczych przypadków. Wykorzystywała treści omawianej czytanki do ustalenia reguł postępowania w swojej klasie (tekst o dyżurnym klasowym). Komunikacja na jej lekcjach była ożywiona, jednak tok pogadanek, mimo licznych zgłoszeń do odpowiedzi, był sprawnie kontrolowany przez nauczycielkę. Wskaźniki złożoności poznawczej i postrzegania społecznego nie wyróżniały L-37 od innych badanych. Zwracała natomiast uwagę jej wysoka samoocena. W teście, który był podstawą ustalenia tych wskaźników pośród kilkunastu osób reprezentujących różne role społeczne jako osobę w najwyższym stopniu wzorcową w realizacji tych ról widziała samą siebie. Takie dane były wyjątkiem pośród badanych nauczycieli. Ten rodzaj odpowiedzi pozwala przypuszczać, że mamy do czynienia z osobą mającą zaufanie do swych kwalifikacji i doświadczenia zawodowego, przekonaną o wysokiej jakości swej pracy. Tu dodam wyjaśnienie, że prezentowana nauczycielka w ocenach sędziów kompetentnych uzyskiwała jedno z najwyższych ocen i na ich podstawie przypisana została do grupy charakteryzującej się wysoką jakością merytoryczną lekcji, bez jednoczesnego stosowania zakłócających tok lekcji zabiegów dyscyplinujących uczniów. W Teście Celów Kształcenia nietypowo dla nauczycieli „merytorycznych nie stosujących zabiegów dyscyplinujących” najwyżej pozycjonowała te spośród wskazywanych przez siebie treści, które powiązane były z praktycznym przygotowaniem do dorosłego życia, natomiast najniżej pozycjonowała te treści, które łączyła ze sprzyjaniem rozwojowi intelektualnemu uczniów. Z dzisiejszego punktu widzenia nieco dziwnie brzmi egzemplifikacja cech wymienionych jako najbardziej przydatnych w dorosłym życiu, wśród których znalazł się patriotyzm rozumiany jako utożsamienie się z symbolami narodowymi i poczucie dumy z wypełniania obowiązków wobec ojczyzny. Przypomnę, że rok po prowadzonych badaniach w Polsce rozpoczął pracę rząd Tadeusza Mazowieckiego. Ciekawych wyników dostarczył także test socjometryczny. Badana nauczycielka bardzo dobrze rozpoznawała strukturę przywództwa w prowadzonej przez siebie klasie (słabiej rozpoznawała rozkład sympatii). Taki efekt można wyjaśnić w dwojaki sposób. Albo zachowując niekwestionowane przywództwo w kierowanej przez siebie klasie znała bardzo dobrze uczniów, którzy w kategorii przywództwa posiadali cechy umożliwiające zdobycie autorytetu wśród kolegów i koleżanek, albo, co się dość często zdarza w młodszych klasach, nauczyciel jako przywódca przez rozkład własnych preferencji wyznacza pozycje socjometryczne w całej grupie. Bardzo pozytywny wizerunek jaki stwarzają dotychczas zaprezentowane dane o nauczycielce L-37 zakłócają wyniki sprawdzianu umiejętności

uczniów, polegającego na napisaniu kilku zdań na podstawie historyjki obrazkowej. Oceny wystawione przez nauczycielkę zgodnie z jej strategią motywującego oceniania były wysokie. Uzasadnieniem ocen były postępy poczynione przez uczniów w zestawieniu z poprzednim sprawdzianem. Ale na 27 prac uczniowskich nie uzyskaliśmy żadnej napisanej bezbłędnie. Wielość błędów ortograficznych, literówek, nieczytelnie zapisanych wyrazów każe zadać pytanie o skuteczność nauczania. Należy jednak w tym wypadku wziąć pod uwagę kontekst przeprowadzonego badania, czyli – po pierwsze – przeprowadzenie we wrześniu pierwszego po wakacjach sprawdzianu, który mógł być szczególnie trudny dla uczniów; po drugie teren prowadzonych badań – miasto Limanowa, które nie skupia ludności o wysokich statusach wykształcenia, zatem na ogół nie można liczyć na wsparcie dzieci w edukacji przez dom rodzinny. Ogólnie: zaprezentowany nauczyciel bardzo dobrze podczas lekcji radził sobie z prezentowanym materiałem dydaktycznym, panował nad klasą, posiadał ustalone poglądy w sprawach pedagogicznych, dobrze wykorzystywał i wyczuwał aktualną atmosferę i motywację uczniów do pracy.

Wyniki przeprowadzonych badań indywidualnych stylów pracy nauczycieli nie były potem prezentowane osobom biorącym w nich udział, ani tym bardziej ich przełożonym. Pozostały anonimowo wykorzystane do przygotowania raportu, który potem posłużył do przygotowania dysertacji doktorskiej. W późniejszych latach ze względu na brak odpowiednich środków (współpracownicy, finanse) podobny zakres badań czynników wpływających na pracę nauczycieli nie był przez autora omawianych badań kontynuowany.

We współczesnej literaturze pedagogicznej doniesienia o badaniach zorientowanych na poznanie predyspozycji i cech nauczycieli mogących mieć wpływ na jakość kształcenia są znacznie częściej publikowane. Łatwo znaleźć prace, w których autorzy wskazują związki pomiędzy indywidualnymi cechami nauczycieli oraz przebiegiem i efektami procesu dydaktycznego. Warto tu przywołać książki Henryki Kwiatkowskiej, Kazimierza Denka, Bogusława Śliwerskiego, Roberta Kwaśnicy, Andrzeja Pluty, Krzysztofa Polaka, Ireneusza Kaweckiego, szereg artykułów, raportów z badań, jak również opracowań dedykowanych kształceniu nauczycieli, w których wykazywana jest konieczność wypracowania przez każdego nauczyciela własnych odpowiedzi na wyzwania jakie stawia praca pedagogiczna. W standardach kształcenia nauczycieli⁶ znajdują się zapisy o poznaniu przez nauczyciela zróżnicowanych potrzeb uczniów,

⁶ Zob.: Dziennik ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z 27 marca 2024 r. (poz. 453), gdzie znajduje się jednolity tekst rozporządzenia MEN w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

nabyciu umiejętności diagnozowania tych potrzeb i odpowiedniego projektowania zróżnicowanych do tych potrzeb zadań dydaktycznych. W toku kształcenia nauczycieli silnie podkreślana jest samodzielność i odpowiedzialność nauczycieli w wykonywaniu ich misji zawodowej. Zmiana transformacyjna nauczyciela jako realizatora zadań wskazywanych przez władze nadrzędne w refleksyjnego praktyka znajduje silne odbicie w tych zapisach. Priorytetowe uznanie oświaty jako wartości w rozwoju naszego kraju, a nauczyciela jako twórczego realizatora zadań edukacyjnych w warstwie deklaratywnej, wydają się dopełnione.