

ANNA HRYNIEWICKA¹*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska*

ORCID 0000-0001-5905-1839

Zgłoszono: 10.10.2024; recenzowano: 25.02.2025; zaakceptowano do druku: 27.02.2025

PRZEMIANY CYWILIZACYJNE WYZWANIEM DLA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

CIVILIZATIONAL CHANGES AS A CHALLENGE FOR CONTEMPORARY EDUCATION

Abstract: This article concerns contemporary educational challenges characteristic of the present civilization and presents a historical outline of the development of education with particular emphasis on the role and status of the teacher in the context of changing social needs and expectations; in the light of psychological knowledge, it discusses the main manifestations and causes of the failure of the school system and shows ways to improve it.

Keywords: education, teacher, teaching style, school maturity, positive prevention

Streszczenie: Niniejszy artykuł dotyczy współczesnych wyzwań edukacyjnych charakterystycznych dla obecnej cywilizacji i przedstawia rys historyczny rozwoju szkolnictwa ze szczególnym uwzględnieniem roli i statusu nauczyciela w kontekście zmieniających się potrzeb i oczekiwań społecznych. W świetle wiedzy psychologicznej omawia główne przejawy i przyczyny niewydolności systemu szkolnego oraz ukazuje sposoby jego uzdrowienia.

Słowa kluczowe: szkolnictwo, nauczyciel, styl nauczania, dojrzałość szkolna dziecka, pozytywna profilaktyka

Wstęp

Wśród różnych czynników decydujących o jakości i efektywności pracy szkoły najważniejszą rolę odgrywają odważni, autonomiczni i innowacyjni nauczyciele,

¹ **Anna Hryniewicka**, dr hab., Instytut Psychologii Akademii Pedagogiki Specjalnej. Autorka ponad 100 publikacji z zakresu psychologii zdrowia, psychologii rozwoju i twórczości oraz biografistyki. Uczestniczka interdyscyplinarnych badań dotyczących dziedzictwa kulturowego oraz współczesnych przemian w języku i kulturze. Adres e-mail: hryniew@aps.edu.pl.

którzy potrafią kreować klimat sprzyjający sukcesom pedagogicznym zarówno ich samych, jak i ich uczniów (Redaktorzy 2021, s. 13).

Przyjmując taką tezę warto uświadomić sobie, że współczesne systemy edukacyjne nie działają w próżni, lecz w określonej rzeczywistości społecznej, której charakterystyczną cechą jest zmienność oraz narastanie dysproporcji (Jędrzejko 2009, s. 42). Jak słusznie zauważa Stanisław Duda „...świat wokół nas zmienia się błyskawicznie w Polsce i na świecie. Żyjemy prawdopodobnie w jakimś interregnum, szczególnym momencie dziejowym, kiedy stary ład instytucjonalny stracił swoją dotychczasową moc, a nowy jeszcze się nie wykuł. Stare instytucje ciągle trwają siłą inercji, nie są jednak w stanie wypełniać swojej roli integrującej społeczeństwo i organizującej wyobraźnię społeczną. Chwieje się społeczne znaczenie tak kluczowych pojęć, jak: naród, społeczeństwo obywatelskie, wspólnota demokratyczna, demokracja liberalna, państwo, religia” (Duda 2021, s. 7). Tym głębokim i szybko postępującym zmianom widocznym we wszystkich obszarach życia towarzyszy „uciążliwy nadmiar dyskursów społecznych. [...] Krążymy w pajęczce sieci wielkich pojęć: koniec historii, zderzenie cywilizacji, kryzys interregnum, koniec świata społecznego, socjologiczna próżnia. Do poglądów dobrze ugruntowanych w socjologii dochodzą rozproszone w polu medialnym ciężkie westchnienia nad kryzysem instytucji, wyczerpaniem cywilizacyjnego modelu, nastaniem kultury postchrześcijańskiej, zanurzeniem w epoce postprawdy” (Chwieduk 2021, s. 28). Wyżej wymienione procesy dotyczą także szkolnictwa, gdzie na nowo należy przeanalizować miejsce, rolę, status społeczny, wymagania i oczekiwania, główne obowiązki i zadania zawodu nauczycielskiego. Ten jeden z najstarszych zawodów na świecie, na przestrzeni wieków zawsze „był i jest «wypadkową» określonych potrzeb społecznych i interesu społecznego” (Mazur 2013, s. 8).

Kierunek wychowania i edukacji dzieci i młodzieży w ujęciu historycznym

Zdaniem Piotra Mazura, eksperta d/s programów rozwoju kadr zarządzających oświatą w zakresie kształtowania kompetencji przyszłości (Mazur 2013, s. 12) – w czasach starożytnych nauczyciel był zwykle przekazicielem wiedzy umożliwiającej uczniom przygotowanie się do życia i osiągnięcia awansu społecznego, w związku z tym do nauczania wystarczała mu „znajomości treści przedmiotu, a umiejętności ich przekazania traktowano jako sztukę, która jest darem a nie rezultatem wyuczenia” (por. również: Kwiatkowska 2008, s. 25).

W średniowieczu oświata podporządkowana była sferze sacrum, a głównym jej celem było „wychowanie do przestrzegania nauk i cnót chrześcijańskich oraz pokory i posłuszeństwa wobec Kościoła”, stąd zadaniem nauczyciela nie było „wtłoczenie wiedzy uczniowi, lecz jedynie udzielenie pomocy, by sam ją zdobył” (Mazur 2013, s. 13-14).

W okresie odrodzenia pod wpływem nowej koncepcji człowieka i świata oraz dostępu do oryginalnej literatury antycznej zmienił się kierunek wychowania

i edukacji, którego wyznacznikiem było „odrodzenie wychowania moralnego” i „rozbudzenie w uczniach ambicji i chęci poznania dorobku starożytnych” (tamże, s. 15-16). Do polskiej myśli edukacyjnej tego okresu wielkie zasługi wniósł Andrzej Frycz Modrzewski, opowiadający się za podniesieniem rangi zawodu nauczycielskiego i otoczeniem nauczycieli mecenatem państwa jako warunku naprawy Rzeczypospolitej (tamże, s. 18), a także czeski pedagog i zwolennik wychowania przez całe życie – Jan Amos Komeński, który podkreślał, że warunkiem sukcesu edukacyjnego jest „dobry przykład, przyjazne słowo, szczere i otwarte odnoszenie się do ucznia” (tamże, s. 20).

W okresie oświecenia w całej Europie dążono do upowszechniania wiedzy i oświecania szerokich mas, zakładano szkoły realne i ludowe oraz zmieniano programy i organizację szkolnictwa w przekonaniu o korzystnym wpływie edukacji na rozwój każdego człowieka i całego społeczeństwa. W Polsce próbę reformy oświaty szlacheckiej podjął prowincjał zakonu pijarów – Stanisław Konarski, według którego szkoła winna być „kuźnią kształtowania charakterów i wychowania obywatelskiego w duchu miłości ojczyzny” (tamże, s. 23); a także Komisja Edukacji Narodowej, która powołała pierwszy w Europie zawodowy związek nauczycielski, wprowadziła ustawy mogące uchodzić „za pierwszą w dziejach polskiej oświaty kartę praw i obowiązków nauczyciela, troszczącą się o jego rangę i uznanie społeczne” oraz przyczyniła się „do kształtowania zawodu nauczycielskiego jako zawodu świeckiego” (tamże, s. 26).

W XIX wieku w związku z pojawieniem się nowych potrzeb edukacyjnych oraz postulatów bezpłatnej edukacji dostępnej dla wszystkich, nastąpiło dalsze upowszechnienie i demokratyzowanie się szkolnictwa, w którym pod wpływem prądu filozoficzno-kulturowego zwanego neohumanizmem próbowano odrodzić duchowe siły i zdolności człowieka, jego funkcje poznawcze, wolicjonalne i emocjonalne (tamże, s. 26-27). Na znaczenie równoczesnego kształtowania umysłu oraz osobowości przyszłych nauczycieli szczególną uwagę zwrócił szwajcarski pedagog i pisarz – Johann Heinrich Pestalozzi, który odwołując się do wiedzy psychologicznej wypracował podstawy nowoczesnego systemu kształcenia nauczycieli dla szkół elementarnych. Do tego systemu nawiązał założyciel i rektor Instytutu Nauczycielskiego w Poznaniu – Józef Jeziorowski, który wskazał na ważne cechy nauczyciela, takie jak „sumienność i pilność w wypełnianiu obowiązków, troskę o podnoszenie kwalifikacji zawodowych, cierpliwość, łagodność, abstynencja od alkoholu, pracowitość oraz czystość ciała i duszy” (Mazur 2013, s. 28, za: Wichniarz 2009, s. 51); a także niemiecki twórca systemu „pedagogiki naukowej” – Johann Friedrich Herbart, który przyczynił się do utrwalenia przekonania, że skuteczne nauczanie jakiegoś przedmiotu w szkole średniej wymaga jego znajomości, właściwego przygotowanie pedagogiczno-psychologicznego i niezbędnych umiejętności dydaktyczno-wychowawczych (Mazur 2013, s. 30). Dla przedstawicieli polskiej myśli pedagogicznej XIX wieku ważną kwestią była sprawa częściowej odpowiedzialności nauczyciela za przyszłość narodu. Szczególny nacisk kładł na to filozof i rzecznik

pedagogiki narodowej – Bronisław Ferdynand Trentowski, który bronił godności i praw nauczycieli jednocześnie podkreślając ich powinności wobec siebie, swoich uczniów i ojczyzny (por. tamże, s. 30-31).

Na przełomie XIX i XX wieku w wyniku dynamicznego rozwoju psychologii eksperymentalnej zakwestionowano psychologiczno-pedagogiczne podstawy dydaktyki Herbarta, w tym tezę o istnieniu uniwersalnej metody nauczania, przypisując indywidualnym właściwościom każdego dziecka pierwszoplanową rolę w przebiegu procesów poznawczych. Wykazano także jednostronność i oderwanie od życia ówczesnych programów nauczania, zastępując je nowymi koncepcjami, które szybko stały się bardzo popularne. W pedagogice europejskiej większość z tych koncepcji nazwano nowym wychowaniem. Ten nowy ruch pedagogiczny, którego podstawę teoretyczną stanowił pądocentryzm, traktujący dziecko jako centralny punkt wszelkiej działalności wychowawczej, oparty „na przemyślanej psychologicznie, serdecznej opiece” nad nim, na poszanowaniu jego prawa do szacunku i szczęśliwego dzieciństwa, domagał się edukacji szkolnej ukierunkowanej na wyzwolenie jego indywidualnych zdolności i spontanicznej aktywności (Mazur 2013, s. 31-32; por. również: Wołoszyn 2003, s. 165, 170-171; Mazur 2010, s. 73-74).

Do wypracowania koncepcji takiej edukacji niezbędna była naukowa refleksja nad osobowością nauczyciela. Prowadzono ją w ramach nowej dyscypliny pedagogicznej, jaką była pedeutologia, reprezentowana w Polsce przez: Jana Władysława Dawida, Zygmunta Mysłakowskiego, Stefana Baleya, Henryka Rowida, Mieczysława Kreutza, Stefana Szumana, Władysława Spasowskiego, Anielę Szycównę i Marię Grzegorzewską, których badania przyczyniły się do stworzenia już w okresie międzywojennym koncepcji programu nauczycieli dla szkół średnich na poziomie uniwersyteckim (Mazur 2013, s. 34).

Niestety, za teorią nie zawsze nadążała praktyka, gdyż w początkowym okresie po odzyskaniu niepodległości w szkolnictwie polskim brakowało wielu nauczycieli, zwłaszcza dobrze przygotowanych do pełnienia tej funkcji. W 1919 roku na mocy Dekretu Naczelnika Państwa o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych organizowano 5-letnie seminaria nauczycielskie realizujące nauczanie na poziomie szkoły średniej i praktyczne przygotowanie do zawodu (Dz. U. MWRiOP z dnia 7 lutego 1919 r., nr 2, poz. 3, s. 32-37), zastąpione w 1937 roku przez 3-letnie licea pedagogiczne oraz 2- lub 3-letnie pedagogia. Organizowano także roczne wyższe kursy nauczycielskie dla absolwentów szkół średnich ogólnokształcących, 2-letnie kursy dla osób z ukończoną szóstą klasą szkoły średniej oraz państwowe instytuty pedagogiczne dla absolwentów seminariów nauczycielskich.

Po II wojnie światowej aż do 1970 roku nauczyciele szkół podstawowych kształcili się najpierw w 4-letnich, a następnie w 5-letnich liceach pedagogicznych, przekształcanych od 1968 roku w wyższe szkoły nauczycielskie, a na przełomie 1973/1974 roku – w wyższe szkoły pedagogiczne lub filie uniwersytetów.

W obecnych czasach, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych

od nauczycieli (por. Dz. U. z 2023 r. poz. 2102), obowiązuje wymóg ukończenia 5-letnich studiów magisterskich lub łącznie studiów I i II stopnia oraz posiadanie przygotowania pedagogicznego potwierdzonego dyplomem ukończenia studiów wraz z jego suplementem lub świadectwem ukończenia studiów podyplomowych. Przy czym zgodnie z nowymi standardami kształcenia przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w kategoriach wiedzy i umiejętności obejmuje „treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć określone w podstawie programowej dla tego przedmiotu lub tych zajęć na odpowiednim etapie edukacyjnym”, natomiast przygotowanie pedagogiczne obejmuje „wiedzę i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia oraz pozytywnie ocenioną praktyką pedagogiczną odbytą w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin” (tamże, s. 1-2).

Przejawy i przyczyny niedomagań współczesnej edukacji w świetle wiedzy z zakresu psychologii

Mimo tak wysokich kwalifikacji wielu współczesnych nauczycieli nie radzi sobie ze skutkami silnych przeobrażeń społeczno-kulturowych, czego wyrazem są nie tylko wysokie wskaźniki ich znerwicowania, ale również obniżenie się poziomu kształcenia dzieci i młodzieży oraz ich stabilizacji emocjonalnej. Potwierdzają to liczne raporty z badań wskazujące, że wraz z postępowaniem cywilizacyjnym funkcjonujące systemy szkolne nie podejmują wszystkich wyzwań stawianych przez społeczeństwo, gdyż „nie koncentrują się – w myśl tradycyjnej już dziś typologii – ani na książce, ani na dziecku, ani też na potrzebach i życiu społeczeństwa” (Ambrozik, Przyszczykowski 2009, s. 18). Hermetyczna przestrzeń, jaką zbudowały one wokół siebie sprawia, że według oceny Zbigniewa Kwiecińskiego (1992, s. 21) nie następuje w niej „odtworzenie kultury uniwersalnej i narodowej, a także nie dokonuje się rekonstruowanie struktury społecznej (...), nie wprowadza się młodego pokolenia w istniejące role społeczne i zawodowe oraz w istniejący albo konieczny porządek społeczny (...) i wreszcie nie przygotowuje się ludzi do ustawicznej pracy nad sobą, prowadzącej do przekraczania narzuconych ograniczeń i do uczestnictwa w zmianianiu bliższego i dalszego otoczenia na lepsze (...)”. Pogląd ten można odnieść do każdego poziomu edukacji. Świadczą o tym m.in. wyniki ogólnopolskich badań przeprowadzonych wśród 10 tys. trzecioklasistów ze szkół podstawowych, wskazujące, że dzieci kończące pierwszy etap nauczania dobrze radziły sobie z zadaniami matematycznymi narzucającymi konieczność zastosowania przeciwiezonego wcześniej sposobu rozwiązania, natomiast zadania nietypowe, wymagające samodzielnego myślenia sprawiały im kłopot, chociaż nie wykraczały poza ich umiejętności. Również badania kompetencji językowych wskazywały, że dzieci w tym wieku rozróżniały części mowy i znały związki frazeologiczne, lecz wiedza ta nie przekładała się na ich sprawność formułowania rozwiniętej pisemnej wypowiedzi

oraz interpretacji treści (Czeladko 2011, s. 7). Podobne wnioski nasuwały wyniki egzaminów gimnazjalistów, ukazujące, że największą trudność stanowiło dla nich analizowanie i interpretowanie tekstów, a także samodzielne formułowanie pisemnych i ustnych wypowiedzi. Poważne deficyty ujawniały się u nich również podczas egzaminów dotyczących przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (Ambrozik, Przyszczypkowski 2009, s. 22). U maturzystów świadomość braków w opanowaniu wiedzy i umiejętności wchodzących w zakres programu nauczania tych przedmiotów pociągała za sobą masowe korzystanie z korepetycji oraz masową rezygnację ze zdawania egzaminu maturalnego z fizyki, chemii, biologii i matematyki, ograniczającą możliwość wyboru kierunku studiów (tamże, s. 23).

Jeśli tym niedomaganiom współczesnej szkoły towarzyszą zaniedbania wychowawcze spowodowane utratą autorytetu rodziców i nauczycieli lub inne bardziej poważne formy patologii społecznej – bardzo łatwo dochodzi do przeobrażeń tożsamościowych młodego pokolenia, zanikania cech osobowych bliskich poprzednim pokoleniom, zmiany jakości relacji międzyludzkich, zmiany systemu wartościowania świata oraz nasilenia wielu negatywnych zjawisk, których wskaźnikiem jest wzrost liczby prób samobójczych, wzrastająca skala depresji, uzależnień oraz przestępczości wśród nieletnich (por. Massalski, Konopczyński 2009, s. 8; Koźmińska 2009, s. 132). O skali tych problemów świadczą wyniki kompleksowych badań stanu zdrowia psychicznego społeczeństwa realizowane w Polsce w latach 2018-2020 przez Fundację EZOP na losowej próbie 15 tys. osób, które wskazują, że ponad 550 tys. dzieci i młodzieży w wieku 7-17 lat cierpiało z powodu zaburzeń psychicznych. W grupie wiekowej 7-11-latków do najczęstszych zaburzeń należały zaburzenia lękowe (8,1%), natomiast w grupie starszej 12-17-latków przeważały zaburzenia związane z używaniem substancji psychoaktywnych (4,2%), zaburzenia odżywiania (2,6%) i zaburzenia afektywne (2,4%). Tendencje samobójcze przejawiało 5,7% nastolatków. Prawie 14 tys. (0,6%) młodzieży w wieku 12-17 lat podjęło próbę samobójczą, a 140 tys. (4,6%) zmagало się z myślami samobójczymi (Zdunek 2024, s. 22). Z danych zgromadzonych przez Komendę Główną Policji wynika, że „tendencja w tym zakresie jest stale rosnąca, szczególnie w grupie 13-18-latków. Liczba zamachów samobójczych wśród osób poniżej 18. roku życia zwiększyła się z 730 w 2017 roku do 2139 w 2023 roku. Jednocześnie w 2023 roku 145 z tych zamachów zakończyło się zgonem”. Przy czym, jak szacuje Światowa Organizacja Zdrowia „na każdą odnotowaną w oficjalnych statystykach śmierć samobójczą młodej osoby przypada od 100 do 200 prób”, co oznacza, że na gruncie polskim próbę odebrania sobie życia w 2023 roku mogło podjąć od 12 700 do 25 400 osób poniżej 18 roku życia (tamże, s. 22-23).

Informacji na temat przyczyn tej sytuacji, obok psychologii rozwoju, psychopatologii i psychologii klinicznej, dostarcza także psychologia kształcenia, która jest dziedziną interdyscyplinarną, integrującą różne wątki psychologii ogólnej z tradycyjnymi obszarami zainteresowań psychologii wychowawczej (Sędek 2000, s. 259). Główne kierunki badań tej stosunkowo młodej i dynamicznie rozwijającej się

dziedziny psychologii stosowanej obejmują: analizę rozwoju kompetencji nabywanych w różnych dziedzinach, analizę procesu nauczania oraz analizę właściwości psychicznych ucznia.

Badania nad rozwojem kompetencji dotyczą różnic w sposobie rozwiązywania problemów przez nowicjuszy i specjalistów oraz rozwoju wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach. Wnioski wypływające z tego rodzaju badań skłaniają do odrzucenia mitu o dominującej roli talentu w osiąganiu spektakularnych wyników w nauce, sztuce czy sporcie. „W każdej z tych dziedzin sukces na poziomie międzynarodowym poprzedzony był zwykle co najmniej dziesięcioletnim, wytrwałym i celowym wysiłkiem. [...] Pozycja uznanego specjalisty lub mistrza nie przychodzi łatwo – potrzebny jest systematyczny wysiłek, silna motywacja i dostęp do odpowiedniego szkolenia” (tamże, s. 260). Na znaczenie odpowiedniego szkolenia w rozwijaniu umiejętności myślenia i rozumowania szczególną uwagę zwracał David Perkins wraz ze swymi współpracownikami (1997), który podkreślał możliwość wyćwiczenia następujących dyspozycji umysłowych składających się na dobre myślenie: tendencji do analizowania informacji w sposób otwarty, szeroki i śmiały; tendencji do podtrzymania intelektualnej ciekawości, dziwienia się, zadawania pytań; dążenia do wyjaśnienia i zrozumienia istoty rzeczy; umiejętności planowania i stopniowania trudności w realizacji bardziej złożonych celów; intelektualnej ostrożności, dążenia do bycia możliwie precyzyjnym i uporządkowanym w myśleniu; zdrowego sceptycyzm, skłonności do analizowania ukrytych założeń, poszukiwania i analizowania wyjaśnień; oraz strategii metapoznawczych (tj. monitorowania własnego myślenia, powracania myślami do wcześniejszych zachowań i interpretowanie ich, kontrolowania swojej uwagi i emocji (Perkins za: Sędek 2000, s. 266).

Pogłębione badanie procesów nauczania zakłada podejście interdyscyplinarne, o które często trudno ze względu na skrzywienie zawodowe specjalistów parających się tą problematyką. Jego przykładem jest podkreślanie przez metodyków nauczania szczególnego znaczenia treści programów i podręczników, koncentrowanie się przez władze oświatowe wyłącznie na strukturze organizacyjnej szkół i formalnych aspektach kształcenia oraz skupienie uwagi przez psychologów i pedagogów głównie na stosowanych sposobach i stylach nauczania.

Mimo świadomości, jak ważną rolę w kompleksowej reformie szkolnictwa odgrywają wszystkie wymienione zmienne, z perspektywy psychologiczno-pedagogicznej ten ostatni wątek dotyczący umiejętności dydaktycznych nauczycieli wydaje się być niezwykle istotny.

Jak podkreśla Sędek (tamże, s. 267), „nauczanie jest złożonym, dynamicznym i słabo ustrukturalizowanym procesem”, w trakcie którego „uprzednio znana i wartościowa wiedza jest na nowo budowana, wspólnie opracowywana i przechodzi z jednego źródła do innego”. Ze względu na odmienne role uczestników tego procesu wyróżnia się trzy modele nauczania, w ramach których uczeń jest spostrzegany jako współodkrywca, praktykant, lub osoba przyswajająca gotowe informacje,

natomiast nauczyciel – jako bierny przekaznik treści zapisanych w podręcznikach lub w programach nauczania, stymulator i współpracownik odpowiedzialny za postawienie problemu i stworzenie warunków do uczenia się, lub jako mistrz będący głównym i podstawowym źródłem wiedzy (tamże, s. 267).

W pierwszym przypadku nauczyciel tworzy warunki do dokonywania odkryć, a uczeń, zgodnie z własnymi zainteresowaniami i motywacją, „wybiera kierunek poszukiwań i sposób dochodzenia do wyników (...), buduje swoją nową wiedzę, opierając się na własnej intuicji, doświadczeniu i posiadanych schematach”, dzięki czemu może zapamiętać i zasymilować do posiadanych umiejętności nowe zagadnienia oraz doświadczyć „pasji odkrywania” właściwej dla prawdziwych naukowców, miłośników sztuki, czy hobbystów (tamże).

W ramach drugiego modelu uczeń zdobywa wiedzę w ukierunkowanych warunkach, poprawiając błędy poprzez dyskusje i uzyskane rezultaty, zaś nauczyciel obserwuje i przewiduje jego myślenie, stawia pytania, prezentuje problemy, zachęca do korzystania z różnych źródeł informacji, kieruje jego uwagą stając się dla niego przewodnikiem w danym obszarze wiedzy (tamże, s. 268).

Trzeci model nauczania doskonale sprawdza się w sytuacjach akademickich, pod warunkiem, że wykładowcą jest wybitny specjalista z jakiejś dyscypliny. Jego zaletą jest demokratyczny i egalitarny charakter kształcenia oraz jasna struktura wykładu koncentrująca uwagę na przekazywanej treści, zaś wadą brak możliwości dyskusji z wykładowcą w przypadku trudności ze zrozumieniem jej sensu lub jej implikacji (tamże, s. 269).

Poruszając problem kształcenia nie można abstrahować od zasygnalizowanej już wcześniej złożoności tego procesu, wymagającego w przypadku nauczania w klasie szkolnej realizacji „kilku równoległych celów w określonym porządku czasowym” i płynnego reagowania na pojawiające się napięcia; radzenia sobie z dużym obciążeniem dla systemu poznawczego wynikającym „z konieczności śledzenia własnego zachowania, reagowania na pytania uczniów, a także kontrolowania i obserwowania dynamiki procesu uczenia się i zachowania całej klasy”; oraz skoordynowania ogólnego strategicznego celu nauczania „z treścią poznawczą danej dziedziny” (tamże).

O jego przebiegu obok umiejętności dydaktycznych nauczyciela w dużym stopniu decydują również właściwości psychiczne ucznia, który już w momencie rozpoczęcia nauki musi osiągnąć poziom dojrzałości szkolnej warunkujący sprostanie oczekiwaniom szkolnym. Jego wskaźnikiem jest: odpowiedni rozwój fizyczny i ruchowy, zwłaszcza w zakresie precyzyjnych ruchów rąk i palców; dobra orientacja w otoczeniu i posiadanie określonego zasobu wiedzy ogólnej o świecie; właściwy poziom rozwoju zdolności komunikacyjnych; umiejętność działań intencjonalnych, tzn. podjęcia i wykonania do końca celowych czynności; uspołecznione w stopniu pozwalającym na zgodne, przyjazne współdziałanie z rówieśnikami, liczenie się z życzeniami innych i wykonywanie poleceń kierowanych przez dorosłych do całej grupy dzieci; oraz dojrzałość emocjonalna, pozwalająca na kontrolowanie swoich

emocji bez uzewnętrzniania ich w sposób zbyt gwałtowny (por. Stefańska-Klar 2000, s. 131). Według psychologów rozwoju poziom tak rozumianej dojrzałości szkolnej wyznaczają takie czynniki, jak: zadatki organiczne (tj. anatomiczne i fizjologiczne cechy organizmu obejmujące strukturę i funkcjonalne właściwości narządów zmysłowych, typ układu nerwowego i układu hormonalnego) stanowiące materialne podłoże zdolności i innych cech indywidualnych; aktywność własna jednostki rozumiana jako biologicznie zdeterminowane czynne uczestnictwo w poznawaniu świata i przeobrażaniu go; szeroko pojęte środowisko; oraz wychowanie i nauczanie (por. Przetacznik-Gierowska 1996, s. 60).

Każdy z wymienionych czynników w większym lub mniejszym stopniu wpływa na efektywność pracy szkolnej uczniów. Jednak tym, co obecnie w znacznym stopniu dodatkowo zakłóca proces nauczania i wychowania jest nieograniczony dostęp dzieci do nowoczesnych nośników informacji, które oprócz korzyści stwarzają również wielkie zagrożenia dla ich prawidłowego rozwoju. Problemy te zostały przedstawione na X Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pt. „Cyberprzestrzeń i światy wirtualne. Między końcem historii a końcem świata – los człowieka i zadania edukacji w czasach wielowymiarowego kryzysu”, zorganizowanej pod koniec maja 2025 roku w APS (<https://www.aps.edu.pl/media/vhtfy1xc/cisw-9-program.pdf>).

Rozwijanie mocnych stron dzieci i młodzieży jako ważne zadanie pozytywnej profilaktyki

Naturalną konsekwencją różnych deficytów przyczyniających się do niepowodzeń szkolnych jest obniżenie poczucia własnej wartości dziecka, zapoczątkowujące proces deformacji jego osobowości, rzutujący na jego późniejszą kondycję zdrowotną, pozycję społeczną oraz możliwość awansu zawodowego. W przypadku pojawienia się takiej groźby konieczne jest możliwie jak najwcześniejsze podejmowanie działań środowiskowych ukierunkowanych na rozwijanie mocnych stron i zasobów dziecka, wzmacniających jego odporność na działanie czynników ryzyka oraz ułatwiających życie w świecie różnych zagrożeń. W literaturze z zakresu zdrowia psychicznego nazywa się je czynnikami chroniącymi, ponieważ sprzyjają rozwojowi dziecka, chroniąc je przed angażowaniem się w zachowania problemowe. Z pewnym uproszczeniem można przyjąć, że dotyczą one potencjałów indywidualnych, relacji z osobami z najbliższego otoczenia oraz przyjaznego środowiska sprzyjającego rozwojowi.

W skład potencjałów indywidualnych wchodzi: zdolności poznawcze (wysoki IQ, zdolności uczenia się, zdolności werbalne, umiejętności planowania), temperament (towarzyskość, zdolności adaptacyjne), mechanizmy samokontroli (radzenie sobie z negatywnymi emocjami, kontrola impulsów), optymizm i pogoda ducha, umiejętności społeczne (porozumiewania się, nawiązywania i utrzymywania przyjaźni, rozwiązywania konfliktów), pozytywny obraz samego siebie (wysoka samoocena,

wiara w swoje możliwości, poczucie własnej skuteczności), procesy motywacyjne (posiadanie planów i celów życiowych, oraz aspiracji edukacyjnych).

Relacje z osobami z najbliższego otoczenia dotyczą: rodziców (więzi z nimi, ich wsparcia, zasad rodzinnych, jasnych oczekiwań, dobrej komunikacji, ich zaangażowanie w szkolne sprawy dziecka), konstruktywnych rówieśników (akceptujących normy, z aspiracjami edukacyjnymi, prospołecznymi) oraz dobrych, kompetentnych, zasługujących na zaufanie i dających oparcie dorosłych.

Natomiast przyjazne środowisko to przede wszystkim: dobra szkoła posiadająca wspaniałych nauczycieli, organizacje umożliwiające zaangażowanie w konstruktywną działalność (typu kluby młodzieżowe i sportowe, wspólnoty religijne i wolontariat) oraz przyjazne i bezpieczne sąsiedztwo (dostęp do ośrodków rekreacji, klubów, poradni, ośrodków interwencji kryzysowej) (Ostaszewski 2006, s. 7).

Zakończenie

Zawrotne tempo przeobrażeń dokonujących się we współczesnym świecie, widoczne prawie we wszystkich obszarach funkcjonowania człowieka i społeczeństwa, sprawia, że mimo niebywałych szans rozwojowych związanych z powszechnym dostępem do wszystkich poziomów edukacji, z dynamicznym rozwojem nowych technologii i technik edukacyjno-informacyjnych oraz brakiem ubóstwa, „coraz więcej młodzieży i dzieci socjalizuje się i w rodzinach wieloczynnikowego ryzyka oraz w sytuacji głębokiej zmiany społecznej” (por. Jędrzejko 2009, s. 42). Głębokie zmiany społeczne dotyczą również wielu dorosłych ludzi, którzy nie potrafią „zaprojektować konstruktywnie swojego życia i życia swoich dzieci” (por. Massalski, Konopczyński 2009, s. 8). Ta utrata instynktu samozachowawczego, pociągająca za sobą zmianę modelu wychowania dziecka, które z racji niewielkiej wiedzy, braku doświadczenia osobistego i nie do końca ukształtowanej osobowości, nie jest w stanie samodzielnie rozwiązywać swoich problemów, powinna być dzwonkiem alarmowym. I temu służą niniejsze rozważania, które chociaż nie wyczerpują wszystkich wątków związanych z omawianym tematem, sygnalizują je z nadzieją, że staną się one przedmiotem bardziej pogłębionej refleksji nad obecnym stanem wychowania i edukacji, wymagającym działań naprawczych zarówno ze strony rodziny, jak i szkoły.

Bibliografia

- Ambrozik W., Przyszczykowski K. (2009). *Czy współczesna szkoła jeszcze wychowuje?* W: A. Massalski, K. Wiatr (red.). *Zagrożenia wychowawcze XXI w.*, Warszawa: Kancelaria Senatu RP.
- Chwieduk A. (2021). *Czy leci z nami pilot, czyli komu wierzyć?* Więź, nr 1(683), 28-37.
- Czeladko R. (2011). *Uczeń wciskany w schematy*. „Rzeczpospolita” (20.10.2011), nr 245, s. 7.

- Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim. Dz. U. MWRiOP z dnia 7.02.1919 r., nr 2, poz. 3, s. 32-37.
- Duda S. (2021). *Głos w dyskusji* [w:] *Jak śpiewać chórem w polifonicznym świecie?* Dyskutują E. Bendyk, M. Mogalski, M. Rudaś-Grodzka oraz S. Duda. „Więź”, nr 1(683), 7-17.
- Jędrzejko M. (2009). *O współczesnych zaburzeniach wychowania dzieci i młodzieży. Dlaczego dzieci uciekają rodzicom.* W: *Zagrożenia wychowawcze XXI wieku.* Warszawa: Kancelaria Senatu RP.
- Koźmińska I. (2009). Świat przeciwko dzieciom. Rozmowa z Michaeliem Medvedem, amerykańskim krytykiem filmowym i kulturalnym, gospodarzem ogólnokrajowego programu radiowego, scenarzystą, współautorem książki „Saving Childhood”. W: *Mądre wychowanie.* Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia.* Warszawa: WAIp.
- Kwieciński Z. (1992). *Socjologia edukacji.* Toruń: Wyd. Edytor
- Massalski A., Konopczyński M. (2009). *Wstęp.* W: A. Massalski, K. Wiatr (red.). *Zagrożenia wychowawcze XXI w.,* Warszawa: Kancelaria Senatu RP.
- Mazur P. (2010). *Zarys historii szkoły.* Lublin: Wyd. Liber Duo.
- Mazur P. (2013). *Zawód nauczyciela – rys historyczny.* W: B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková (red.). *Nauczyciel kreatorem zmiany.* Ružomberok: Katolícka Univerzita v Ružomberku. (<https://open.icm.edu.pl/items/c9851729-451e-4a23-80f5-32a672565114>).
- Ostaszewski K. (2006). *Pozytywna profilaktyka.* „Świat Problemów” (marzec 2006), nr 3/158, s. 6-10.
- Perkins D.N., Jay E., Tishman S. (1993). *Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking.* *Merrill-Palmer quarterly,* Wayne State University, nr 39, s. 1-21.
- Perkins, D.N., Grotzer, T.A. (1997). *Teaching Intelligence.* „American Psychologist”, nr 52/10, s. 1125-1133.
- Przetacznik-Gierowska M. (1996). *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka.* W: M. Przetacznik-Gierowska (red.). *Psychologia rozwoju człowieka, t. I.* Warszawa: PWN.
- Redaktorzy (2021). *Wprowadzenie.* W: A. Karpińska, M. Zińczuk. K. Kowalczyk (red.). *NAUCZYCIEL we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej.* Białystok: Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Dz. U. z października 2023 r., poz. 2102, s. 1-26.
- Sędek G. (2000). *Psychologia kształcenia. Psychologia.* Podręcznik Akademicki, t. 3. Gdańsk: GWP.
- Stefańska-Klar R. (2000). *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny.* W: B. Hawras-Napierała, Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, t. II.* Warszawa: PWN.
- Wołoszyn S. (2003). *Oświata i wychowanie w XX wieku.* W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1.* Warszawa: PWN.
- Zdunek A. (2024). *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży – wybrane aspekty.* Serwis Informacyjny UZALEŻNIENIA nr 4 (108). s. 21-26.