

**Aleksandra Błachnio**

## **AUTOEWALUACJA MŁODYCH NAUCZYCIELI WARUNKIEM ICH ZAWODOWEGO ROZWOJU**

Natura procesu kształcenia – zarówno dzieci, jak i dorosłych – stanowi przedmiot zainteresowania pedagogów i psychologów od wielu dziesiątków lat. Podobnie kwestie warunków kształcenia, jego zakresu i organizacji czyniono wielokrotnie przedmiotem teoretycznych analiz często weryfikowanych na drodze empirii. Pomijając problematykę formalnej organizacji procesu kształcenia, środków i osób weń zaangażowanych, obiektem głębszej refleksji uczynimy stosunek młodych dorosłych<sup>1</sup> będących nauczycielami do własnego zawodu. Zagadnienie to nabiera szczególnej wagi w obliczu podejmowanych prób zreformowania polskiego systemu oświatowego jako warunku przystąpienia do struktur Unii Europejskiej.

Nie można trafnie ustosunkować się do wskazanego problemu, alienując młodego człowieka od świata, w którym żyje. Oczywiście jest bowiem, iż specyfika aktualnych przemian polityczno-ekonomiczno-kulturowych istotnie oddziałuje na jego funkcjonowanie psychofizyczne. W efekcie każdy wymiar życia jednostki – w tym sfera aktywności zawodowej – podlega określonym modyfikacjom. Ich

---

<sup>1</sup> Kategoria: *młodzi dorośli* obejmuje populację ludzi w przedziale wiekowym od 20/23 r.ż. do 35/40 r.ż. (za Trempała; 2000). Przypniję, iż granica między późną adolescencją i wczesną dorosłością jest płynna, o czym świadczy fakt przypisywania osób od 20 do 23 r.ż. do obu okresów rozwojowych. Badacz, którego periodyzację przyjmuję, tłumaczy nieostrość granic okresów rozwojowych indywidualnym tempem zachodzenia zmian w jednostkowym rozwoju: *To samo przekształcenie* (A.B. czyli przejście z adolescencji w dorosłość) *dokonać się może u dwóch różnych osób w odmiennych punktach czasu ontogenetycznego* (2000; s. 122).

kierunek i zakres zanalizowany zostanie na przykładzie młodych nauczycieli i ich dążenia do intencjonalnego urzeczywistniania się w zawodzie.

Obserwując aktualną rzeczywistość, nie sposób nie dostrzec niespotykanej dotychczas dynamiki zmian. O współczesnej cywilizacji – w porównaniu do stabilnych „dawnych czasów” – Zdzisław Cackowski powiedział „zmiennosc zaczyna jakby przesłaniać ciągłość, stabilność form życia i działania”(1995; s. 217). Podobną ocenę – w której szczególnie podkreśla się dynamizm i relatywizm otaczającej człowieka socjokulturowej rzeczywistości – sformułowali inni badacze, spośród których wymienić należy Kazimierza Obuchowskiego (1985; 2000a; 2000b), Józefa Kozieleckiego (1997), Zbigniewa Zaleskiego (1992).

Szczególnie bliska autorce jest koncepcja osobowości autorskiej Kazimierza Obuchowskiego<sup>2</sup>, w której badacz próbuje wskazać mechanizm dokonujących się w makroskali – kraju, a nawet całego kontynentu – zmian, które wymuszają z kolei jakościowe transformacje w obrębie jednostkowego życia.

Zgodnie z obserwacjami autora – integracyjne trendy obecne we współczesnej Europie doprowadziły do wolnej i nieograniczonej popularyzacji istniejących systemów filozoficznych, aksjologicznych, estetycznych. Człowiek stanął w obliczu wolności bycia i stawania się, co implikuje m.in. nieskrępowanie i swobodę w przyjmowaniu własnej filozofii życia, stylu funkcjonowania i regulującego go uznanego przez konkretną jednostkę systemu wartości. Taka swoboda dokonywania istotnych dla dalszego biegu życia wyborów, jak najbardziej sprzyja jednostkowemu rozwojowi. W żadnej płaszczyźnie nie dochodzi mianowicie do ograniczenia czy blokowania możliwych do zrealizowania potencjałów jednostki. Jeśli uwzględnić dodatkowo istnienie w społeczeństwie przyzwolenia na promowanie wszelkich działań prorozwojowych – uznać można by było czasy nam współczesne jako najbardziej sprzyjające dla samorozwoju człowieka. Nic bardziej mylnego! Brak powszechnie uznawanych autorytetów, zanegowanie aksjologicznych pewników, powszechna anomia kultury pozbawia młode pokolenie poczucia bezpieczeństwa. Nie istnieją żadne niekwestionowane drogowskazy jak postępować w swoim życiu, aby go „nie przegrać”. Stąd, zwłaszcza na młodym człowieku, który wchodzi w dorosłość leży ciężar samodzielnego nadania ram otaczającej go rzeczywistości. Dokonuje tego – zdaniem Kazimierza Obuchowskiego – samodzielnie for-

<sup>2</sup> Koncepcja Kazimierza Obuchowskiego jest jednym z najdojrzszych ujęć osobowości we współczesnej psychologii polskiej. Ewaluowała przez wiele lat, co obrazowo unaczyniają dokonywane zmiany w terminologii: z *nowego indywidualizmu* (do 2000 r.), przez *otwarty indywidualizm* (2000 r.), do *autorstwa siebie* (2001 r.).

mułując odpowiedzi na trzy elementarne pytania: czym jest świat, kim jest człowiek oraz jakie jest jego miejsce w otaczającym go świecie. I to dopiero pozwala mu rozpoznawać, rozumieć i antycypować rodzaj i kierunek zmian dokonujących się tak w świecie zewnętrznym, jak i w jego własnym życiu. Aktywnie ustosunkowując się do nich, a wielokrotnie także współdecydując o ich zakresie i naturze, człowiek staje się intencjonalny. Zaczyna samodzielnie formułować sens własnego życia i w pełni odpowiadać za wybory, których dokonuje. Jednakże wskazany proces nie ma charakteru wrodzonych, stopniowo manifestujących się przemian w życiu człowieka. Aby funkcjonować w sposób podmiotowy i intencjonalny, trzeba nauczyć się posługiwać kodami abstrakcyjnymi, a także umieć zachować dystans psychiczny zarówno względem świata, jak i samego siebie<sup>3</sup>. Niezbędnym do tego jest wysoki poziom rozwoju poznawczego człowieka, a temu sprzyja proces kształcenia. Chodzi bowiem o to, że człowiek wykształcony ma świadomy wgląd w samego siebie oraz aktywne rozumienie natury interakcji będących jego udziałem.

Już w latach 30. ubiegłego stulecia (a teraz również i tysiąclecia) wybitny pedagog Sergiusz Hessen starał się w sposób możliwie najpełniejszy pokazać jak wzrastające wykształcenie oddziałuje na istotę człowieka i jego funkcjonowanie. Wydaje się, iż aktualne stanowiska odnośnie do roli kształcenia są kontynuacją jego sposobu myślenia. Stąd uzasadnione jest bezpośrednie odwołanie się do jego słów. Według Sergiusza Hessena: „Po pierwsze, wykształcenie jest zawsze kształtowaniem całości duchowej struktury człowieka, tj. jego osobowości jako mikrokosmosu, odzwierciedlającego w sobie całość świata w swoisty, indywidualny sposób. [...] Po drugie, wykształcenie jest wdrożeniem osobowości człowieka do tradycji kulturalnej, tj. do twórczego potoku życia duchowego, w którym człowiek ma wziąć czynny udział. [...] zachowanie tradycji duchowej zawsze łączy się z jej przewyciężeniem przez twórczy wysiłek osobowości. Tradycja duchowa bowiem trwa przede wszystkim w twórczych aktach nowego pokolenia, a nie w materialnych zabytkach przeszłości. Ale – i na tym polega trzeci aspekt wykształcenia –

---

<sup>3</sup> Moje rozważania obejmują kwestie ustosunkowania się młodych dorosłych do procesu kształcenia, stąd prezentacja teorii otwartego indywidualizmu Kazimierza Obuchowskiego jest niezwykle zawężona i sprowadza się jedynie do prezentacji podstawowych tez koncepcji niezbędnych do ustosunkowania się do wybranego problemu. Czytelników pragnących głębiej zanalizować przesłanki będące podstawą prezentowanych tu założeń i implikacji zeń wynikających odsyłam do licznych publikacji profesora Kazimierza Obuchowskiego. Tytuły najnowszych publikacji zamieszczone są w bibliografii, gdyż one właśnie stanowiły podstawę moich przemyśleń.

rozumienie materialnych zabytków twórczości duchowej jest niezbędnym warunkiem wdrożenia do tradycji. [...] I chociaż tradycja kulturalna żyje w aktach osobowości, jednak wyraża się ona w dziełach, których osłona materialna zawiera w sobie sens tych aktów”<sup>4</sup>. Wraz z osiąganiem coraz wyższych warstw wykształcenia przechodzi się na coraz wyższe szczeble wyznaczające odmienną jakość bytowania.

Proces kształcenia odgrywać winien kluczową rolę w życiu człowieka – maksymalizując jego szanse na wypracowanie hierarchicznego modelu człowieka, świata i własnego w nim miejsca. Innymi słowy powinien oddziaływać globalnie na funkcjonowanie człowieka, czyli nie ograniczać się jedynie do kształtowania struktur poznawczych, ale również wpływać na sferę motywacyjną i emocjonalną.

Okazuje się jednak, że powyższa teza nie wykracza poza sferę życzeniową, nie znajdując żadnego odzwierciedlenia w rzeczywistości. Wskazują na to chociażby wyniki badań przeprowadzonych niedawno przez polsko-finlandzki zespół psychologów i pedagogów (Malmberg & Trempała, 1998) dotyczących wpływu szkół średnich na proces formowania perspektywy przyszłościowej młodzieży. Wnioski wysunięte na ich podstawie sprowadzają się do stwierdzenia, że realizowany w szkole system kształcenia nie odgrywa istotnej roli w procesie planowania własnej przyszłości przez młodzież, prowokują dalszy wniosek o jego niskim wpływie na kierunek i dynamikę rozwoju młodego człowieka. Szkoła nie jest bowiem autorytetem dla uczniów. Uczestnicząc w zajęciach, uzyskują głównie wiedzę, której zakres tematyczny i zrozumienie jest często niedostosowane do potrzeb i możliwości jednostki.

Dostrzegając się przyczyny istniejącego stanu rzeczy, stwierdzono szereg różnego rodzaju dysfunkcji procesu nauczania. Poczynając od wad konstrukcyjnych programów nauczania, zauważa się również niewłaściwy dobór treści nauczania (za: Niemiecko, 1990). Nieprzemysłana nadmiarowość programowa frustruje w równym stopniu nauczycieli i uczniów, a jej efekt jest daleki od zamierzonego. Jak zauważa Władysław Zaczyński (Godlewski i in., 1974, s. 357; za: Niemiecko, 1990): „Chęć przekazania uczniom maksymalnie dużego zasobu wiadomości prowadzi, rzecz jasna, do przeładowania programów szkolnych różnorodnymi, nie zawsze powiązаныmi ze sobą treściami, to zaś pociąga za sobą koniecz-

---

<sup>4</sup> *O sprzeczności i jedności wychowania, Zagadnienia pedagogiki personalistycznej. Dzieła wybrane*, tom III, wybór i opracowanie Wincenty Okoń, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997 (za: Witkowski, 2001, s. 152).

ność ciągłego pośpiechu, a ten z kolei implikuje odwoływanie się do metod słownych, jako tych najszybszych, bo zależnych jedynie od zdolności szybkiego wypowiedzania słów i zdań przez nauczyciela”. W efekcie nauczanie problemowe jest na tyle absorbujące, że niemożliwe staje się wprowadzenie nowych metod nauczania i sposobów uczenia się – eksponującego i praktycznego, które umożliwiłyby polskiemu szkolnictwu sprostanie dynamizmowi współczesnej rzeczywistości (za: Okoń, 1997). Ponadto nadal zarzuca się nauczycielom niewystarczające przygotowanie zarówno merytoryczne, jak i pedagogiczne. W efekcie trudno jest oczekiwać, że uczniowie wybiorą nauczyciela za swój autorytet. Prędzej zarzucać mu będą przynależność do „obozu oponentów”, z którymi brak jakichkolwiek sposobów komunikacji. Taki stosunek umacnia popełniany często przez nauczycieli błąd dydaktyzmu. Polega on na zbędnym dociekaniu czy w ogóle, a jeśli tak – to ile czasu – spędził uczeń nad zeszytem w domu, zamiast na rzeczowym zweryfikowaniu poziomu jego wiedzy.

Powstaje pytanie, kto w stanie jest przeciwstawić się i zmienić polską rzeczywistość edukacyjną. Zadanie nie należy do łatwych, gdyż stawiane zarzuty: kurczowego trzymania się starych nieprzydatnych wzorów i metod, konserwatyizmu i skostniałości systemu, wszechobecnej rutyny, nudy szkolnej, lodowatego chłodu wychowawczego, anonimowości i przemocy (za: Dróżka, 1995) są wciąż aktualne i powszechne.

Wyzwanie to podjąć mogą jedynie młodzi nauczyciele, których zgodnie z paradygmatem koncepcji Kazimierza Obuchowskiego, będzie charakteryzował typ osobowości autora – siebie. Dlaczego? Po pierwsze, są to ludzie niezależni od przypisywanej im roli. Oznacza to, że potrafią się zdystansować do istniejącego aktualnie pojmowania „nauczyciela” jako „chłodnego technika – racjonalisty” (za: Dróżka, 1995). Decydując się na wykonywanie zawodu nauczyciela nie utożsamiają go z własnym sensem życia. Nie oznacza to bynajmniej, że deprecjonują wagę rozwoju zawodowego. Przeciwnie, postrzegają go jako niezbędną i ważną płaszczyznę w procesie samourzeczywistniania się. Istnieją jednak w ich życiu jeszcze inne sfery aktywności, co powoduje, iż są to ludzie interesujący i z szeroką wiedzą o życiu społecznym i nie tylko. W efekcie stają się wiarygodni w oczach dzieci i młodzieży, gdyż potrafią przekazać coś więcej niż tylko wiedzę książkową. Autorzy – siebie formułując sens życia, czyli nadając kierunek własnemu rozwojowi, podporządkowują go mechanizmowi adaptacji twórczej.

Pod pojęciem adaptacji twórczej Kazimierz Obuchowski rozumie proces inicjowania zmian służących urzeczywistnieniu koncepcji siebie w projektowanej

przyszłości. I dalej tłumaczy: „Polega ona na dostrajaniu się do tego świata, jaki jednostka tworzy w swojej wizji. Jest to jedyny realistyczny świat, na jaki jednostka może orientować siebie, gdy to w czym jest, „tu i teraz”, jest w istocie już za nią. Realna dla działań może być tylko przyszłość.”(2000, s. 109).

Ukierunkowanie na przyszłość oraz zachowanie dystansu wobec wykonywanego zawodu, umożliwiła młodym nauczycielom elastyczny i twórczy proces samokontroli i samooceny. Zanim intencjonalny proces samoregulacji poddany zostanie bliższej analizie, należałoby wskazać na specyfikę funkcjonowania zawodowego autorów – siebie.

Przyjmując za główny mechanizm rozwojowy adaptację twórczą, autorzy – siebie zapewniają dynamiczną i rozwojową naturę zmian dokonujących się w ich życiu, w tym i w życiu zawodowym. Wybiegając w przyszłość, planują własne zachowanie, formułując hierarchicznie zorganizowany system zadań: bliskich (konkretnych) i dalekich (ogólnych). Mając wytyczone nadrzędne, ogólne zadanie i chcąc wypracować optymalny, rokujący sukces sposób jego realizacji, nauczyciele ustawicznie rewidują własne teraźniejsze funkcjonowanie, czyli podejmowane decyzje odnośnie do realizowania określonych zadań bliskich i konkretnych. W rezultacie nauczyciele ci są zdecydowanie bardziej otwarci na informację zwrotną w stosunku do efektywności własnej pracy, po to aby w porę móc wprowadzić niezbędne dla optymalnego funkcjonowania modyfikacje. Pod pojęciem „optymalne funkcjonowanie” należy rozumieć – zgodnie z paradygmatem koncepcji osobowości autorskiej – działania prospołeczne, które „...podejmowane są w imię czegoś nadrzędnego, jakiejś koncepcji życia społecznego, wartości społecznych, światopoglądu przerastającego zakres egocentrycznych pragnień jednostki” (Obuchowski, 1987, s. 50-51).

Celowe wydaje się wskazanie na mechanizm regulujący z jednej strony antycypowany kierunek rozwoju zawodowego nauczycieli, a z drugiej aktywne jego modyfikowanie na podstawie zwrotnej informacji odnośnie do ich teraźniejszej efektywności. Proces ten, określony terminem samooceny, stał się przedmiotem zainteresowania pedagogów w przeciągu ostatnich kilku lat. Badany jest w ramach szerokiego nurtu diagnostyki edukacyjnej, której wybitnym propagatorem jest Bolesław Niemierko (1990; 1998). Samoocena stanowi złożony proces autoregulacji, który ująć można byłoby w sposób opisowy jako ciągle modelowanie własnego zachowania celem jego optymalizacji. Specyfika samooceny dokonywanej przez nauczyciela polega na tym, że w rezultacie ma prowadzić do „innowacji dydaktycznej” (za: Niemierko; 1998). Termin ten, zdefiniowany przez Okonia, oznacza

zmianę „...struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym” (1992; s.75).

Pierwszą fazą autoewaluacji jest planowanie, kiedy to nauczyciele samodzielnie strukturalizują własną aktywność zawodową, wytyczając szereg bliższych i dalszych zadań. Podejmując stopniowo próby ich realizacji – pozyskują wymierne dane odnośnie do faktycznego układu zależności i rezultatów stanowiących wypadkową wpływu ich czynników osobowych na konkretną sytuację nauczania, czyli na efektywność uczenia się konkretnej grupy uczniów określonego rodzaju materiału. Weryfikacji podlegają intencje nauczycieli, a ponadto rzeczywisty zasięg i skutki ich wpływu na uczniów i ich osiągnięcia. Rozeznanie – w stosunku do stopnia rzeczywistej funkcjonalności zaplanowanych działań – stanowi drugi etap autoewaluacji. W ostatnim, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, dokonywana jest wtórna modyfikacja planów i sposobu ich realizacji. Wprowadzone zostają niezbędne zmiany w sposobie realizowania wytyczonych przez nauczycieli głównych, ogólnych celów, poprzez zmianę podrzędnych zadań konkretnych, bądź metod ich rozwiązywania. Wskazane trzy fazy samooceny mają charakter cykliczny, co implikuje – wspomniana już – ciągła natura omawianego procesu.

Powstaje pytanie o ewentualną zależność między funkcjonowaniem „rodzącego się” pokolenia intencjonalnych nauczycieli a procesem samooceny. Odwołując się do założeń koncepcji osobowości autorskiej Kazimierza Obuchowskiego, uzasadniona wydaje się teza, że proces autoewaluacji mogą efektywnie przeprowadzać jedynie nauczyciele mający umiejętność dystansu psychicznego. Innymi słowy, ci którzy wykazują typ osobowości autorskiej. Oni, bowiem dystansują się do otaczającej ich rzeczywistości, co pozwala im działać niezależnie od presji otoczenia. Ponadto, potrafią również ustalić dystans wobec samych siebie. W efekcie uzyskują pogłębiony wgląd w strukturę własnego ja, a to prowadzi do zdecydowanie większej samokontroli. Pojedyncze niepowodzenia nie zaburzają ich samooceny, a negatywny ładunek emocjonalny towarzyszący przeżywanym porażkom jest neutralizowany dzięki odwróceniu ważności komponenty emocjonalnej na rzecz poznawczej. Stąd niepowodzenia nie blokują ich rozwoju, ale stanowią źródło informacji o własnych możliwościach, ale i ograniczeniach, które należy pokonać. Dokonuje się to w procesie samooceny z pozytywnym, bo stymulującym rozwój zawodowy, efektem.

Ostateczne rozstrzygnięcie trafności powyższego rozumowania przynieść mogą jedynie konkretne badania. Z dotychczas przeprowadzonych badań i obser-

wacji nad pracą nauczycieli uzyskano pewne przesłanki, które mogłyby służyć za pośrednie potwierdzenie słuszności tezy, iż dokonuje się jakościowa zmiana w aktywności zawodowej młodego pokolenia. Wnioski napawają optymizmem, czego przykładem niech będzie stwierdzenie Wandy Dróżki (1995): „Jednakże tym, co zdecydowanie i najmocniej charakteryzuje młodych nauczycieli lat 90-tych w Polsce, jest ich aktywne i reformatorskie podejście do pracy zawodowej. Wyraża się ono w silnym dążeniu do poszukiwania własnej, samodzielnej drogi, metody, własnego, osobistego systemu wychowawczego i stylu pracy. Nauczyciele ci próbują samodzielnie tworzyć sobie własne filozofie wychowania, własne pedagogie i realizować je w ramach określonych mikrosystemów wychowawczych.”(1995, s. 303).

## Literatura

- Cackowski Z. (1995), *Ból, lęk, cierpienie. Kategorie ludzkiego doświadczenia I*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Dróżka W. (1995), *Nowe wyzwania wobec pedagogiki w świetle doświadczeń młodych nauczycieli (na podstawie badań autobiograficznych)*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.) *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania (materiały pokonferencyjne)* (s. 303-313), WSP, Bydgoszcz.
- Klimińska M. (1998), *Diagnostyka edukacyjna i co dalej?* [w:] B. Niemierko, E. Kowalik (red.) *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej* (s.141-144), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Kozielecki J. (1997), *Transgresja i kultura*, „Żak”, Warszawa.
- Malmberg, L.-E., Trempala, J. (1998), *Future Planning both at School and in Other Contexts: the case of Finnish and Polish general-secondary and vocational-school students*, Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 42, No. 2, 207-226.
- Niemierko B. (1990), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania*, PWN, Warszawa.
- Niemierko B. (1998), *Założenie metodologiczne ewaluacji Programu Nowa Matura*. [w:] B. Niemierko, E. Kowalik (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej* (s. 141-144), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Obuchowski K. (1985), *Adaptacja twórcza*, „Książka i Wiedza”, Warszawa.
- Obuchowski K. (1987), *Psychologiczne aspekty orientacji temporalnej*, [w:] Z. Cackowski i J. Wojczakowski (red.) *Stosunek do czasu w różnych strukturach kulturowych* (s. 43-51), ANS, Warszawa.
- Obuchowski K. (2000a), *Od przedmiotu do podmiotu*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Obuchowski K. (2000b), *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.



- Obuchowski K. (2001), *Osobowość wobec zmian cywilizacji, czyli o ludziach roli, uczenia się i autorach siebie. Referat na Kolokwium Komitetu Nauk Psychologicznych* (w druku).
- Okoń W. (1992), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Trempała J. (2000), *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Witkowski L. (2001), *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hesse)*, Wydawnictwo WIT-GRAF Toruń.
- Zaleski Z. (1992), *Wsparcie społeczne a postawa wobec przyszłości: polskie doświadczenie nadziei i niepokoju*. [w:] A. Januszewski, P. Oleś, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, Tom 6 Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin.