

## GOTOWOŚĆ DO ZMIAN MŁODEGO I STARSZEGO POKOŁENIA NAUCZYCIELI W POLSCE

MARIA KOCÓR

**Abstrakt:** *Gotowość nauczycieli do zmian jest uwarunkowana ich stylami myślenia i postawami, a także wiekiem. Z badań prowadzonych przez autorkę wynika, że nauczyciele młodzi częściej: przejawiają postawy krytyczne oraz są chętni wprowadzaniu reformy oświaty i inicjowaniu zmian mikrosystemowych, aniżeli osoby starsze. Ogółem ich gotowość do zmian jest na dość niskim poziomie. Nauczyciele starsi odziedziczyli niekorzystne nawyki z poprzedniego ustroju, a ich młodszy koledzy są niewystarczająco kształceni przez szkoły wyższe. W związku z tym autorka przytacza grzechy główne tegoż kształcenia oraz postuluje, aby nauczyciele młodzi stawali się odpowiedzialnymi twórcami innowacji i zmieniali nawyki swoich starszych kolegów.*

**Słowa kluczowe:** *zmiana edukacyjna, gotowość nauczycieli do zmian, style myślenia nauczycieli, instrumentalno-adaptacyjne, krytyczno-emancypacyjne postawy nauczycieli, opór nauczycieli wobec zmian, słabości kształcenia nauczycieli, postulaty zmian.*

**Abstract:** *Teachers' readiness for changes is conditioned by their thinking styles, attitudes and age. Researches conducted by the author prove that young teachers show critical attitudes, are eager to introduce educational reforms and initiate micro system changes more often than older teachers. Generally, their readiness for changes is at low level. Older teachers inherited unfavorable habits from the previous political system and their younger colleagues are insufficiently educated by higher schools. Consequently, the author lists cardinal sins of such education and postulates changes which are indispensable to make young teachers responsible creators of innovations who change habits of their older colleagues.*

**Keywords:** *educational change, teachers' readiness for changes styles of teachers' thinking, instrumental and adaptive, critical and emancipative attitudes, teachers' resistance against changes, weaknesses in teacher training, change postulates*

### **Wprowadzenie**

Zmiany weszły na stałe w nasze życie. Ważnym ich obszarem są zmiany w edukacji, która ma przygotowywać pokolenia do krytyczne-

go i twórczego funkcjonowania w świecie. W warunkach demokratyzacji rodzimej edukacji mówi się o dwóch strategiach zmian:

- odgórnym, obejmującym cały kraj i system: szkolny, oświatowy czy szerszej edukacyjny;
- oddolnym poprzez inicjowanie i wprowadzanie zmian mikrosystemowych, nowatorstwo nauczycieli, ich twórcze pomysły i poszukiwanie nowych rozwiązań w szkole.

Nie każda jednak zmiana jest innowacją i o tym należy pamiętać przy identyfikowaniu oporu, który może być reakcją naturalną na zmiany mało przygotowane i niezasadne. Takich przykładów nieudolnych zmian i reform oświatowych jest wiele, zarówno w wymiarze narodowym, jak i globalnym. To, czy zmiana okaże się jakościowo dobra zależy w dużym stopniu od cech samej zmiany i środowiska, w którym jest wprowadzana, w tym w szczególności od gotowości jej głównych realizatorów, tj. od nauczycieli. Ich gotowość do zmian jest w głównej mierze uwarunkowana: stylami myślenia, postawami i kompetencjami. Powstają wobec tego pytania: Czy polscy nauczyciele są gotowi do zmian i, jakie dominują w ich świadomości postawy? Czy istnieją różnice w gotowości do zmian młodego i starszego pokolenia nauczycieli w Polsce, a jeśli tak, to, z czego wynikają? Jakie w związku z tym należy podejmować działania dla twórczego udziału nauczycieli w reformowaniu oświaty?

Te wstępne przemyślenia, zarysowane problemy i wyniki badań zrealizowanych: w 1999 roku wśród 1000 nauczycieli z różnych regionów kraju oraz w latach 2006, 2008 i 2009 wśród kilkusetosobowej próby nauczycieli Podkarpacia stały się fundamentem niniejszych rozważań. Na początku warto jednak *dookreślić* pojęcia związane z gotowością do zmian.

### **1. Gotowość nauczycieli do zmian – ustalenia teoretyczne**

Na podstawie krytycznej analizy literatury naukowej przyjąłam, że **gotowość nauczycieli do zmian** jest odzwierciedleniem ich sposobu myślenia, postrzegania istniejącego ładu oświatowego i społecznego oraz kompetencji do przyjmowania lub asymilowania zmian. Gotowość ta jest tym większa im wyższy jest poziom ich krytyczno-emancypacyjnych postaw. Wydawać mogłoby się, że nauczyciele krytycznie oceniający rzeczywistość oświatową i rolę, jaką szkoła pełni w społeczeństwie dostrzegają merytoryczną potrzebę zmian, stąd są

bardziej gotowi do ich inicjowania i wprowadzania, niż osoby o postawach instrumentalno-adaptacyjnych i ambiwalentnych wobec jakości usług i stanu polskiej oświaty. Tezę tę rozwijam w książce pt. „Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce” (2006). Zamieszcza w niej różne definicje i klasyfikacje postaw i stylów nauczycielskiego myślenia.

**Postawy instrumentalno-adaptacyjne nauczycieli** wywodzą się, jak sama nazwa wskazuje, z doktryny edukacji instrumentalno-adaptacyjnej. Służyła ona utrwalaniu istniejącego ładu społeczno-gospodarczego oraz porządku świata wartości i norm. Sprzyjała więc zamrażaniu zmian rozwojowych i wyznaczała edukacji rolę służebną wobec państwa i elit władzy, zaniedbując funkcje wobec społeczeństwa. Stąd nauczyciele o postawach instrumentalno-adaptacyjnych reprezentują z reguły **tradycyjny styl myślenia o edukacji**. Mają poczucie powinności podporządkowania się odgórnie zadanym celom, które realizują w oparciu o podane wzory postępowania. Wiara w dowiedzioną naukowo skuteczność określonych standardów praktyk edukacyjnych powoduje u nauczycieli brak samodzielnych poszukiwań wiedzy i zdolności krytycznego rozumienia świata. Deklarują w tej sytuacji poczucie niekompetencji i brak samodzielności, zwalniając się z odpowiedzialności za swoje działania lub za ich brak. Jako główną swoją powinność uważają realizację odgórnie ustalonych celów i zadań, przez co sami zatracają świadomość istoty swojego zawodu. Wierząc w uniwersalność racjonalności instrumentalnej, zredukowani są do roli wykonawcy odgórnych poleceń, a przy tym postrzegają tę rolę jako pełną i odpowiadającą istocie ich pracy. Postrzegają istniejącą rzeczywistość za wystarczającą dobrą i nie wymagającą zmian. Utożsamiają swój rozwój z posiadaniem instrukcji, wzorcowych metodyk, itp. (Kocór, 2006).

Natomiast nauczyciele o **postawach krytyczno-emancypacyjnych** odznaczają się samodzielnie osiąganą dojrzałością, niezależnością intelektualną w sytuacjach sprzeczności, w formułowaniu ocen i podejmowaniu odważnych decyzji (Czerepaniak-Walczak, 2002, s. 14-15). Emancypacja wyraża się w działaniach nauczycieli, ukierunkowanych na uwalnianie się od istniejących ograniczeń, ról i konwencji oraz w osiąganiu nowej, konstruktywnej wolności (wolności do-, a nie wolności od-) na bazie krytycznej refleksji i doświadczenia. Jest przeciwieństwem świadomości adaptacyjnej określanej jako złudna, bo widzi świat w „różowych okularach” – zgodny z postulatami, zamierzeniami, a nie realiami szkoły i oświaty.

Warunkiem gotowości nauczycieli do zmian jest więc nie tylko świadomość emancypacyjna, ale i ściśle z nią związana **postawa krytyczna**, którą cechuje **antyfundamentalistyczny styl myślenia** (Rodziewicz, 1994). Reprezentują go nauczyciele, którzy posiadają nie tylko kompetencje realizacyjne, ale interpretacyjne. Postawy krytyczno-emancypacyjne świadczą o wkraczaniu w fazę postkonwencjonalną, która wiąże się z krytycznym posługiwaniem się wiedzą i jej wykorzystaniem w praktyce. Są symptomem twórczego przekraczania roli, odrzucania konwencji w imię wartości takich jak: wolność, demokracja, tolerancja, rozwój, postęp, itp. Wskaźnikiem zaawansowania w rozwoju jest malejące zapotrzebowanie na zewnętrzną pomoc w rozumieniu świata i podejmowaniu zmian (Kwaśnica, 1990, s. 298-304).

Można na tej podstawie wnioskować, że postawy krytyczno-emancypacyjne nauczycieli, które cechuje antyfundamentalistyczny styl myślenia gwarantują ich gotowość do zmian rozwojowych w oświacie. Natomiast postawy instrumentalno-adaptacyjne i związane z nimi konserwatywne myślenie nauczycieli wzmacniają ich przekonanie o walorach zastanego ładu edukacyjnego, co wyraża się w przejawach niechęci wobec zmian (Kocór, 2006, 2007).

## **2. Badania nad gotowością do zmian młodego i starszego pokolenia nauczycieli w Polsce**

Sposobem określenia gotowości nauczycieli do zmian stała się analiza ich wypowiedzi (sądów) umożliwiających poznanie krytycznych i adaptacyjnych postaw za pomocą kwestionariusza pt. *„Rola szkoły w życiu społeczeństw (w świetle opinii nauczycieli)”*. Zawierał on test 30 twierdzeń o społecznych funkcjach szkoły. Do zdiagnozowania postaw wykorzystałam narzędzie Z. Kwiecińskiego (1995a, 1995b), który badał kompetencje krytyczne i adaptacyjne młodzieży. Badania zostały zrealizowane: w 1999 roku wśród 1 000 nauczycieli różnych typów szkół miejskich i wiejskich z wielu regionów Polski, a także na mniejszych próbach w 2006 roku (100 nauczycieli szkół rzeszowskich) oraz w latach 2008 – 2009 (505 nauczycieli) na terenie województw podkarpackiego i małopolskiego.

Zastosowaną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, a techniką ankieta. Opis próby, którą posłużyłam się w 1999 r. znajdzie czytelnik w akcentowanej monografii (Kocór, 2006). Ogółem jednak dominowały kobiety (79,6 %) uczące w szkołach podstawowych

(70,5 %), w mieście (73,9 %). Były to osoby w średnim wieku (70,7 %) z dziesięcioletnim oraz dłuższym stażem pracy (63,8 %) i wykształceniem wyższym (89,3 %). Co drugi był absolwentem WSP, a co trzeci uniwersytetu. Ponad jedna czwarta próby to nauczyciele nauczania początkowego (kształcenia zintegrowanego). Nieco mniej uczyło przedmiotów społeczno-humanistycznych.

Badania zostały powtórzone w 2006 r. na 100-osobowej próbie nauczycieli gimnazjum i liceum w Rzeszowie. Ponad trzy czwarte ogółu próby stanowiły kobiety w średnim wieku. Większość uczyła dłużej niż dziesięć lat i miała status nauczyciela dyplomowanego. Co czwarty z nich był mianowany, a pozostali uczący mieli niższy stopień awansu zawodowego.

W latach 2008 – 2009 przeprowadzono kolejne badanie na grupie 505 nauczycieli różnych typów szkół z województwa podkarpackiego i małopolskiego. Wśród badanych dominowały kobiety (79,6 %), uczące w szkołach podstawowych, niemal tyle samo z miasta, co ze wsi. Co drugi respondent był nauczycielem dyplomowanym, a co trzeci mianowanym. Połowa ankietowanej kadry ukończyła: wyższe szkoły zawodowe, WSP lub akademie pedagogiczne, zaś jedną trzecią z nich stanowili absolwenci uniwersytetów. Większość uczących miała 40 lat i więcej oraz minimum kilkunastoletni staż pracy w szkole (Kocór, w druku).

W badaniach przyjąłam, iż postawy nauczycieli wobec rzeczywistości oświatowej to oceniający stosunek do niej, wyrażający się w formie układu sądów akceptujących, krytycznych lub obojętnych. Chodziło mi o rzeczywiste, a nie rzekome funkcje szkoły jako faktyczne procesy w niej zachodzące oraz ich bezpośrednie i pośrednie skutki społeczne. Na podstawie sądów o społecznej roli szkoły zakwalifikowałam postawy nauczycieli jako:

- a) **krytyczno-emancypacyjne**, które reprezentowali nauczyciele częściej krytykujący, aniżeli afirmujący funkcjonowanie szkoły w społeczeństwie;
- b) **instrumentalno-adaptacyjne**, charakterystyczne dla nauczycieli, u których przeważały stwierdzenia pozytywnie oceniające pracę współczesnej polskiej szkoły;
- c) **ambivalentne**, którymi odznaczały się osoby niezdecydowane w ocenie szkolnej rzeczywistości, odpowiadające najczęściej: *Nie mam wyrobionego zdania* (Kocór, 2006).

Chcąc poznać, który typ postaw dominuje wyniki kilku etapów badań zestawiałam w tabeli.

Tabela 1: Postawy nauczycieli wobec funkcjonowania szkoły

POSTAWY NAUCZYCIELI	1999		2006		2008 – 2009	
	N	%	N	%	N	%
Krytyczno- emancypacyjne	310	31,0	29	29,0	56	11,1
Ambiwalentne	60	6,0	10	10,0	28	5,5
Instrumentalno- adaptacyjne	630	63,0	61	61,0	421	83,4
<b>RAZEM</b>	<b>1 000</b>	<b>100,0</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>	<b>505</b>	<b>100,0</b>

Źródło: Opracowanie i wyliczenia własne na podstawie badań prowadzonych w latach 1999, 2006, 2008 – 2009

Z analizy danych tabeli 1 wynika, że około jedna trzecia badanych nauczycieli zarówno w 1999, jak i w 2006 roku krytykowało szkołę, dostrzegając jej braki i dysfunkcje. Natomiast większość pedagogów uznało istniejącą rzeczywistość za dobrą i niewymagającą zmian! Nauczyciele ci byli przekonani, że system oświatowy w Polsce funkcjonuje prawidłowo, stąd niepotrzebne są w nim zmiany jakościowe. Była też grupa uczących ambiwalentnie nastawionych wobec rzeczywistych efektów pracy szkoły. Z wyników przedstawionych w tabeli można również odczytać, że latach 2008 – 2009 wzrósł odsetek (o ok. 20 %) uczących o postawach instrumentalno-adaptacyjnych, a zmniejszył się o postawach emancypacyjno-krytycznych! W ostatnim okresie badań aż 83,4 % 505-osobowej próby pozytywnie oceniło szkołę nie widząc konieczności zmian. Jedynie mała grupa krytykowała (11,1 %) rolę szkoły.

Ogółem większość nauczycieli nie potrafiła odróżnić założonych od faktycznych funkcji szkoły. Sądziła ona, iż szkoły funkcjonują prawidłowo: uczą patriotyzmu i współdziałania, dyscypliny i organizacji pracy, przekazują uczniom niezbędną w życiu wiedzę i kształtują ich umiejętności, dbają o właściwy rozwój fizyczny uczniów, przygotowują do życia w rodzinie, kształtują postawy tolerancyjne, uwzględniają potrzeby, aspiracje i możliwości uczących się.

Analiza statystyczna wyników badań dowiodła, że nauczyciele o postawach krytycznych częściej wprowadzają zmiany (59,0 %), ani-

zeli osoby afirmujące szkolną rzeczywistość (45,8 %) i nauczyciele nastawieni doń ambiwalentnie (35,6 %). I odwrotnie: biernymi są częściej nauczyciele o postawach adaptacyjnych (50,6 %) i ambiwalentnych (62,7 %) aniżeli ci, którzy akcentują błędy i niedociągnięcia oświaty (37,4 %). Dostrzegają oni merytoryczną potrzebę zmian, stąd częściej inicjują i wprowadzają zmiany w swojej szkole (Kocór, 2006).

**Gotowość nauczycieli do zmian jest uwarunkowana jednak ich wiekiem.** Nauczyciele starsi są bardziej adaptacyjnie nastawieni wobec szkoły i rzadziej dostrzegają potrzebę zmian aniżeli ich młodsi koledzy. Poziom gotowości do zmian nauczycieli młodych jest jednak również niski, gdyż większość z nich (65,5 %) przejawia postawy instrumentalno-adaptacyjne.

Tabela 2: Postawy nauczycieli według wieku

WIEK	N	%	POSTAWY			RAZE M
			Krytyczn e	Adapta -cyjne	Ambiwalentn e	
do 30 lat	171	17,1	27,5	65,5	7	100,0
30 – 40 lat	405	40,5	30,9	64,4	4,7	100,0
40 – 50 lat	302	30,2	33,1	60,3	6,6	100,0
50 lat i więcej	116	11,6	25,9	67,2	6,9	100,0
brak danych	6	0,6	50,0	50,0	–	100,0
OGÓŁE M	1000	100	31,0	63,0	6,0	100,0

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych w 1999 roku

Dane zawarte w tabeli 2 informują, że krytycyzm nauczycieli wobec funkcjonowania szkoły maleje wraz ze spadkiem wieku. Tym samym odsetek osób charakteryzujących się postawami adaptacyjnymi rośnie wraz ze spadkiem wieku. Jednak zarysowana prawidłowość jest nieznaczna, gdyż zawiera się w granicach ok. 5,0 %. Wyjątkiem są nauczyciele najstarsi o nawykach ukształtowanych w poprzednim systemie, którzy wydają się najbardziej zaadaptowani do szkoły i obawiają się gruntownych zmian oświatowych. Przez większość lat swojej pracy byli oni motywowani do bycia posłusznym „jednej obiektywnej

prawdzie”, ustalonym wzorcom i ideałom. Z tego względu wydają się dziś mniej zdolni do krytycznego odczytywania znaczeń, gdyż trudno im rozgraniczyć założone funkcje szkoły od pozorowanych czy rzeczywistych. Wynika to również z faktu, iż wielu z nich to nauczyciele sfrustrowani i rozczarowani szkolną rzeczywistością, żywiący wiele obaw i niepokojów związanych z zagrożeniem ich pozycji zawodowej i utratą pracy, odczuwający niepewność własnych kompetencji, obawiający się podejmowania odważnych, odpowiedzialnych decyzji.

Związek gotowości nauczycieli do zmian z ich wiekiem potwierdzają kolejne wyniki badań własnych, które dotyczyły aktywności innowacyjnej i twórczej respondentów.

Tabela 3: Aktywność innowacyjna nauczycieli według wieku

WIEK	N	%	PODEJMOWANIE DZIAŁAŃ INNOWACYJNYCH			Razem
			Nie	Tak	Brak odp.	
do 30 lat	171	17,1	53,2	45,0	1,8	100,0
30 – 40 lat	405	40,5	44,7	51,8	3,5	100,0
40 – 50 lat	302	30,2	45,0	51,3	3,7	100,0
50 lat i więcej	116	11,6	52,6	42,2	5,2	100,0
brak danych	6	0,6	66,6	16,7	16,7	100,0

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych w 1999 roku

Zebrany w tabeli 3 materiał informuje, że nauczyciele mieszczący się w środkowym przedziale wiekowym (30-50 lat) częściej podejmują zmiany i innowacje (średnio 51,6 %) w swoich środowiskach, aniżeli ich młodsi (45,0 %) i starsi (42,2 %) koledzy, którzy są bardziej adaptacyjni i bierni wobec wcale nie najlepszej przecież rzeczywistości oświatowej. Bowiem większość z nich nie poszukuje i nie wprowadza nowych rozwiązań w swojej klasie i szkole.

Najbardziej krytyczni i twórczy, a zarazem najmniej adaptacyjni wobec szkoły okazali się jednak nauczyciele w wieku 40-50 lat, który obejmuje okres *postkonwencjonalnego* rozwoju zawodowego – przekraczania granic zastanych ról i powinności na rzecz działań dla dobra drugiego człowieka. Wśród tej środkowej grupy wiekowej nauczycieli odsetek osób o postawach krytycznych był nieco wyższy niż ogólny odsetek postaw dla całej próby.



Można na tej podstawie powiedzieć, że nauczyciele w wieku średnim są w większym stopniu gotowi do zmian, niż osoby znajdujące się w górnych i dolnych granicach wiekowych jako bardziej adaptacyjni i obojętni wobec działań szkoły. Ich opór wobec zmian może wynikać z: niekorzystnych przyzwyczajęń, nawyków i stereotypów myślowych, obaw przed utratą pracy, pozycji zawodowej, lęku przed okazaniem niewystarczających kompetencji oraz koniecznością ich poszerzenia, itp. Nauczyciele starsi obawiają się zmian mogących niekorzystnie wpłynąć na ich przyszłą emeryturę, a młodszy o niestabilizowanej pozycji zawodowej czują się w szkole niepewni obawiając się, iż zmiany odbędą się kosztem ich sytuacji zawodowej i rodzinnej, że nie podołają czekającym ich obowiązkom (Kocór, 2006).

## **Wnioski**

Podjęte rozważania nad gotowością nauczycieli do zmian pozwoliły ustalić, że jest ona uwarunkowana ich krytycznymi postawami wobec rzeczywistości oświatowej, dzięki którym dostrzegają jej braki i niedociągnięcia, a tym samym odczuwają merytoryczną potrzebę zmian. Dowodzą tego badania prowadzone wśród nauczycieli. Wynika z nich mała gotowość do zmian polskiego nauczycielstwa, które w większości afirmuje pracę szkoły i własne działania. W badaniach stwierdzono różnice w gotowości do zmian nauczycieli z różnym wiekiem. Nauczyciele mający 40 – 50 lat są bardziej gotowi do zmian od swoich starszych (50 lat i więcej) i młodszych (do 30 lat) kolegów, którzy byli bardziej adaptacyjnie nastawieni do szkoły. Powody tego stanu bliżej opisują w odrębnych publikacjach (Kocór, 2006, w druku).

Wyniki badań własnych nie potwierdziły jednak moich założeń, że nauczyciele najmłodszy wiekiem, przygotowujący do zawodu w warunkach nowego ustroju i nowej jakości oświaty są bardziej zdolni do demaskowania symptomów kryzysu szkoły i mitów jej prawidłowego funkcjonowania, od swoich starszych kolegów, którzy do niedawna pełnili instrumentalną rolę w przemianach edukacyjnych i społecznych. Fakt, że nauczyciele najmłodszy okazali się w wysokim stopniu adaptacyjni dowodzi, iż dzisiejsze uczelnie nie kształtują wśród przyszłych adeptów zawodu postaw emancypacyjnych i krytycznych, zdolnych do ustawicznego diagnozowania i antycypowania rzeczywistości. Współczesne szkoły wyższe nie kształtują wśród studentów kompetencji interpretacyjnych oraz nie przygotowują ich do refleksyjnego i twórczego funkcjonowania w zawo-

dzie. Niski poziom krytycyzmu-emancypacji nauczycieli młodych należy argumentować pozostawianiem w *przedkonwencjonalnym* stadium rozwoju zawodowego, brakiem doświadczenia, powierzchownością oraz małym zaangażowaniem we własną pracę z uwagi na niskie pensje i status zawodu oraz brak motywacji i autorytetu, nad którym sami nauczyciele muszą pracować. Zapewne stąd bierze się ich niezdecydowanie czy wręcz obojętność wobec faktycznego funkcjonowania współczesnej polskiej szkoły i siebie.

Stwierdzona w badaniach przewaga myślenia instrumentalno-adaptacyjnego nad krytyczno-emancypacyjnym i niska gotowość współczesnych nauczycieli do zmian jest:

- z jednej strony **pozostałością minionego systemu**, w którym pełnili oni urzędnicze i odtwórcze role realizując odgórne ustalenia i wytyczne władz, bez możliwości podważania i dyskusowania z teorią pedagogiczną i wynikami badań naukowych. Zawierali obiektywnej prawdzie jako wiedzy trwałej i pewnej oczekując od instytucji edukujących wzorcowych metodyk postępowania i urzędniczego funkcjonowania w zawodzie. Zdiagnozowane postawy są efektem pedagogiki „urabiania” i racjonalności edukacji instrumentalno-adaptacyjnej. Ukształtowanych od lat nawyków i stereotypów nie da się jednak z dnia na dzień wykorzenić;
- z drugiej strony **wynikiem dysfunkcjonalnego kształcenia kandydatów na nauczycieli**, gdyż zarówno nauczyciele młodzi, jak i przyszła kadra pedagogiczna odznaczają się mało krytycznym myśleniem o szkole i jej rzeczywistych efektach. Badania prowadzone wśród studentów ostatnich lat studiów wskazują, że kandydatów do nauczycielskiego zawodu również cechuje instrumentalizm i adaptacyjne nastawienie do szkoły jako instytucji. Jest to dowód na występowanie licznych błędów i niedoskonałości nauczycielskiego kształcenia, o których traktuję szeroko w artykule o grzechach kształcenia kadry pedagogicznej (Kocór, w druku), bazując na wynikach badań wśród przyszłych i czynnych zawodowo nauczycieli. Błędy i braki szkół wyższych w zakresie rozwijania gotowości nauczycieli do zmian i innowacji oświatowych dotyczą w szczególności: dominującej wciąż instrumentalno-adaptacyjnej doktryny kształcenia, gdzie prym wiedzie *pedagogika władztwa edukacyjnego*, hierarchii celów tegoż kształcenia, bo wciąż na pierwszym miejscu stawia się wiadomości, a zapomina o umiejętnościach i postawach nauczycieli, negatywnego doboru kandyda-

tów na studia i braku selekcji do zawodu według racjonalnych kryteriów: psychologicznych, etycznych, osobowościowych, komunikacyjnych, twórczych. Błędy kształcenia pedagogów, którzy są mało gotowi do zmian dotyczą też: standardów, struktury i organizacji kształcenia w niewielkim stopniu nastawionych na: spójność, elastyczność, samodzielność i profesjonalizm, badanie, praktykowanie, krytyczną refleksję, twórczość pedagogiczną (zamiast przytakiwania i naśladownictwa) oraz ewaluacji gotowości nauczycieli do pracy w zmiennych warunkach, gdyż brak monitorowania losów absolwentów i współpracy ze szkołami (Kocór, w druku).

W związku z tym należy głębiej zastanowić się nad grzechami wstępnej i ustawicznej edukacji nauczycielskiej by kształtować emancypację i krytycyzm myślenia już u kandydatów do zawodu, którzy będą zmieniać nastawienie do zmian, eliminować niekorzystne nawyki i stereotypy myślowe swoich starszych kolegów. Obu grupom wiekowym potrzebne są jednak tworzenie sprzyjającego klimatu i warunków współpracy oraz wsparcia w rozwoju ze strony państwa i społeczeństwa, które powinno priorytetowo traktować edukację i jej zmiany.

### **Zoznam bibliografických odkazov**

- CZEREPANIAK-WALCZAK, Maria. 2002. *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa pedagogiczna*. 2002. Szczecin: Hogben, 139 s. ISBN 83-916682-3-1.
- KOCÓR, Maria. 2007. Emancypacyjna i instrumentalna świadomość współczesnych nauczycieli. W: LASKA, Eugenia Iwona (red.). *Nauczyciel między tradycją a współczesnością*. Teoria i praktyka, Rzeszów: UR, 2007. ISBN 978-83-7338-317-3, s. 134-144.
- KOCÓR, Maria. w druku. Grzechy główne kształcenia nauczycieli w opinii studentów pedagogiki i jej praktyków. W: KOSTKIEWICZ, Janina (red.). *Szkoła wyższa w toku zmian*, Kraków: UJ, w druku.
- KOCÓR, Maria. 2006. *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*. 2006. Rzeszów: UR, 212 s. ISBN 978-83-7338-262-6.
- KWAŚNICA, Roman. 1990. Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli, W: KWIECIŃSKI Zbigniew i WITKOWSKI Lech (red. *Ku pedagogii pogranicza*.), Toruń: UMK, 1990. ISBN 9788323102434, s. 294-307.
- KWIECIŃSKI, Zbigniew. 1995a. *Dynamika funkcjonowania szkoły*. 1995a. Toruń: UMK, 264 s. ISBN 83-231-0647-9.
- KWIECIŃSKI, Zbigniew. 1995b. *Socjopatologia edukacji*. 1995b. Olecko: MWN, 282 s. ISBN 9788385369110.
- RODZIEWICZ, Ewa. 1994. *Szkoły myślenia w edukacji. Praktyki myślenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne*, W: BRZEZIŃSKI, Jer-

zy i WITKOWSKI, Lech (red.). *Edukacja wobec zmiany społecznej*,  
Toruń-Poznań: Edytor, 1994. ISBN 9788390141237, s. 510-517.

✉ **Dr Maria Kocór**  
Uniwersytet Rzeszowski  
ul. Ks. J. Jałowego 24, 35-959 Rzeszów  
E-mail: ma@mm.pl