

---

---

## WSTĘP

W każdej epoce, idei własnej pracy nad zdobywaniem wiedzy, doskonaleniem sprawności psychofizycznej i rozwojem osobowości człowieka przyświecała dynamika zmieniającego się świata, która obecnie – w porównaniu z historycznym wczoraj – nabrała zawrotnego tempa. „Świat, w którym żyły uprzednie pokolenia, zmieniał się relatywnie wolno; dziś kultura wiruje coraz szybciej. Każdego dnia pojawiają się (i wkrótce znikają bez śladu) nowe dyskursy, nowe idee i ideologie, nowe mody, (...) nowe wersje tożsamości i ciała” (Melosik 2003, s. 73). „Gdyby analizować poszczególne epoki cywilizacji ludzkiej, to bez wątpienia można by wskazać, że im wcześniejsze były formy cywilizacyjne, tym bardziej były one wyznaczone przez przeszłość, a więc kontynuacja była formą rozwoju. Im bardziej zbliżamy się do czasów nam współczesnych, tym bardziej wzrasta znaczenie teraźniejszości, a w cywilizacji postindustrialnej zaczyna dominować kategoria przyszłości” (Kwiatkowska, 1997, s. 14). W takiej oto ponowoczesnej rzeczywistości również edukacja zmienia swoje oblicze. Zmiana modelu współczesnej szkoły przejawia się w przechodzeniu od edukacji adaptacyjno-reprodukcyjnej ku edukacji krytyczno-kreatywnej (Lewowicki, 1994). Przyjęcie doktryny krytyczno-kreatywnej „pobudzającej do innowacji, twórczości, zmian otaczającego świata, (...) uczynić ma edukację czynnikiem ulepszania ludzi, pomagania w określaniu kierunków upragnionych zmian i dróg realizacji tych zmian” (Lewowicki, 1994, s. 17), w przeciwieństwie do doktryny adaptacyjnej, która „sprzyjała utrwalaniu istniejącej organizacji życia społecznego, pomagała w zachowaniu istniejącego w danym kraju modelu życia politycznego, była użyteczna w kształtowaniu uproszczonych i upiękuszonych obrazów państwa i społeczeństwa” (Lewowicki 1994, s. 15).

Przemiany w relacjach między życiem społecznym a edukacją powodują również, że dojrzwianie i dorastanie człowieka do stojących przed nim zadań staje się procesem całościowym. Odchodzimy dziś „od rozumienia człowieka w kategoriach ontologicznej struktury przedmiotu tj. bytu wyposażonego w określone własności”, zastępując je ”kategorią bytu rozwijającego się w czasie” (Rosner, 2003, s. 6). Coraz wyraźniej podkreśla się, że „wyzwanie teraźniejszości polega nie na tym, by się raz na zawsze przystosować do nowej sytuacji, ale na gotowości do nieustannych przystosowań, na pogodzeniu się z niepewnością, z niepomiernie większą złożonością, z podstępными lub brutalnymi zmianami czy wreszcie z potencjalnymi szansami” (King, Schneider, 1992, s. 198). Ma to już i będzie miało „ważne konsekwencje społeczne i psychologiczne: np. (...) konieczność, być może parokrotnej w ciągu życia rekwalfikacji zawodowej; konieczność znacznie wcześniejszego odchodzenia na emeryturę;

powstająca raptownie potrzeba nowych pomysłów na zagospodarowania «pustego» czasu wolnego osób czujących się jeszcze i faktycznie będących w pełnej sile wieku, fizycznie i umysłowo» (Bielicki, 2003, s. 4). W tym to kontekście edukacja ustawiczna stała się ideą, zasadą, potrzebą, właściwością i w końcu powinnością współczesnego człowieka, a także systemem i strategią oświatową. Takie znaczenie i rolę edukacji ustawicznej wyeksponowano w wielu dokumentach i raportach, m.in. w opublikowanym w 1972 roku raporcie Komisji do Spraw Rozwoju Edukacji UNESCO, pt. *Uczyć się aby być*, w raporcie Klubu Rzymskiego (1979) pt. *Uczyć się bez granic*, raporcie Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku (1996) pt. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* czy w opracowaniu Komisji Europejskiej pt. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1995).

R. Wroczyński definiuje edukację ustawiczną jako „edukację nadążającą za rozwojem i służącą potrzebom rozwoju”, traktując ją jako program doskonalenia kwalifikacji i jako koncepcję wychowawczą (*Encyklopedia pedagogiczna*, 1993, s. 173). „Istotę kształcenia ustawicznego najpełniej wyraża obecnie pogląd mówiący, iż obejmuje ono całe życie człowieka i służy jego rozwojowi” (Półturzycki, 2004, s. 36).

W modelu współczesnej oświaty idea edukacji ustawicznej oznacza m.in. przeniesienie akcentu z nauczania i uczenia się przystosowanego na umiejętności samodzielnego pozyskiwania i weryfikacji wiedzy, umiejętności dokonywania wyborów, na kształtowanie mechanizmów i umiejętności samodoskonalenia i twórczej samoadaptacji. W samym procesie edukacji przejawia się ona przede wszystkim w zmianie oblicza szkoły z selektywnej, z ograniczoną opcją metod nauczania, tradycyjnymi relacjami między nauczycielem a uczniem na otwarte środowisko edukacyjne, z dużą różnorodnością szans na sukces i samorealizację. „W edukacji młodego pokolenia należy akcentować kształcenie ogólne, które m.in. daje szeroką podstawę wiedzy niezbędnej do rozumnego postrzegania zjawisk, właściwego postrzegania świata i twórczego podejścia do podejmowanych działań” (Koszczyk, 2005, s. 11).

W wychowaniu fizycznym idea edukacji permanentnej obrazuje proces, który nie ustaje wraz z chwilą ukończenia szkoły, lecz trwa nieustannie i przejawia się w całościowej trosce o różne wartości kultury fizycznej. Takie spojrzenie na edukację fizyczną stało się możliwe dzięki m.in. teoretycznemu manewrowi zwanemu repedagogizacją. Przeprowadził ją w drugiej połowie ubiegłego stulecia M. Demel, a polegała ona na przekształceniu znanej tezy pedagogiki tradycyjnej, że zdrowe i sprawne ciało jest warunkiem wychowania, w jej odwrotność. Powstała nowatorska doktryna, według której wychowanie jest warunkiem zdrowia i tężyzny fizycznej (Demel, 1989). Inaczej mówiąc, kierunek oddziaływań na wychowanka, który w funkcjonującej od ponad dwóch wieków (za początek można przyjąć dzieło Śniadeckiego *O fizycznym wychowaniu dzieci*, z 1805 roku) biotechnicznej wersji wychowania fizycznego przebiegał „przez ciało do osobowości”, w obecnie postulowanej w teorii i wdrażanej do praktyki koncepcji humanistycznej przebiega „od osobowości do ciała”. Celem tak rozumiane-

go wychowania fizycznego jest przygotowanie wychowanka do całościowej troski o ciało, poprzez doraźne wspomaganie rozwoju fizycznego, motorycznego i zdrowia (aktualizacja) oraz kształtowanie osobowości zdolnej do podtrzymywania i pomnażania tych wartości w życiu późniejszym (prospekcja) (Grabowski, 1997). Manewr repedagogizacji, który odegrał kluczową rolę w przewartościowaniu celów wf, nie tylko spowodował przebudowę podstawowych założeń metodycznych w wychowaniu fizycznym (cele aktualistyczne i prospekcyjne), ale także stanowi dziś teoretyczną podstawę przebudowy szkolnego systemu wychowania fizycznego. Zawarty w nim paradygmat współczesnej edukacji fizycznej stwarza też przesłankę dla reformowania koncepcji kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego, w tym przebudowy planów i programów studiów wychowania fizycznego. Podstawowa idea edukacji permanentnej – „uczyć się aby być”, która w odniesieniu do edukacji fizycznej może brzmieć „ćwiczyć aby być” (Grabowski, 2008), a nawet „ćwiczyć, aby żyć (być) godnie”, jak i różnorodność współczesnych znaczeń ciała (Bauman, 1995; Krawczyk, 1995; Pawłucki, 1996, 2001; Melosik, 1996, 2003; Giddens, 2002 i inni), wymagają też innego niż dotąd usytuowania w kulturze fizycznej (również w kulturze) nauczyciela wychowania fizycznego. Należałoby zwrócić szczególną uwagę na jego rolę w świecie kultu młodości, urody, sprawności ciała, jego rekonstrukcji w myśl współczesnych kryteriów estetycznych, a także na moralne wymiary presji kultu ciała oraz na jego rolę w budowaniu poczucia wartości ciała. Nie bez znaczenia, w związku ze zmianami integracyjnymi i globalizacyjnymi, jest też potrzeba przygotowania nauczyciela do uczestnictwa w rzeczywistości międzykulturowej oraz właściwego oddziaływania w tym względzie na ucznia (Kwiatkowska, 1997; Kwieciński, 1998a; Grzybowski, 2005; Nikitorowicz, 1997, 2005 i inni). Z kolei analiza założeń humanistycznej pedagogiki krytyczno-kreatywnej w kontekście szkolnego i pozaszkolnego wychowania fizycznego prowadzi do przekonania, że nie może być ono „obszarem uniformizacji ludzi, kształtowania ich na miarę zakreślonych przez kogoś norm” (Dąbrowski, 1998, s. 4), lecz winno stać się płaszczyzną stwarzania uczniom szans i warunków do autoedukacji, autokreacji, do wyboru przez nich własnego systemu wartości (Nowocień, 1999). Wychowanie fizyczne powinno też ukazywać potrzebę i sens działań w obszarze zdrowia, w kontekście szeroko pojętej jakości życia (zawodowego, rodzinnego, społecznego itp.) oraz przyczyniać się do kształtowania odpowiedzialności za zdrowie własne i innych ludzi i dokonywania w tym względzie właściwych wyborów.

W takim rozumieniu zmian w świecie i w edukacji, w tym edukacji fizycznej, wzrastać będą rola i znaczenie rozwoju oraz doskonalenia zawodowego nauczyciela, modyfikacji jego różnorodnych kompetencji, które dzisiaj wykraczają daleko poza tradycyjny system przygotowania go do zawodu. Wiąże się z tym uwzględnienie w większym niż dotąd stopniu jego kompetencji humanistycznych (m.in. Duraj-Nowakowa, 1994; Hodań, Żukowska, 1996; Kwiatkowska, 1997; Chmielowski, 1998; Prokopiuk, 2001), oraz wzmocnienie etyczno-moralnej strony jego kwalifikacji (Zuchora 1990; Kwiatkowska, 1991a, 1997; Tchorzewski, 1994; Pólturzycki, 1994; Kwaśnica 1995;

Olszewski, 1998; Olbrycht, 1999; Pawłucki, 1997, 1999; Denek, 2000 i inni). „Pedagogdy dotąd świat edukowali, idzie jednak o to, by czynić go bardziej etycznym” (Witkowski, 2000, s. 115)

Problem rozwoju i doskonalenia zawodowego nauczycieli doczekał się, w obrębie pedeutologii, bogatej literatury. Jednak w przypadku nauczycieli wychowania fizycznego nie ma on w naukach o kulturze fizycznej pełnego odzwierciedlenia. Nie ma w refleksji pedeutologicznej dotyczącej nauczyciela wychowania fizycznego prac, które w sposób kompleksowy i adekwatny do współczesnych poglądów na ten temat ujmowałyby problematykę jego rozwoju i doskonalenia zawodowego. Natomiast sam problem doskonalenia zawodowego pojawiał się jako jeden z wielu przejawów działalności nauczyciela wychowania fizycznego w pracach m.in. Z. Krawczyka (1978), Z. Żukowskiej (1979, 1991), R. Cieślińskiego (1988, 1991, 2005), T. Ulatowskiego (1991), J. Bielskiego (2000) bądź też analizowano tylko wybrane formy tej aktywności zawodowej nauczyciela wf, np. studia podyplomowe (Grabowski, 1980; Kosiba, 2003a, b, 2004).

Pomysł i koncepcja badań, które stały się podstawą niniejszej pracy, zrodziły się w trakcie eksploracji literatury na temat rozwoju i doskonalenia zawodowego nauczycieli, w tym nauczycieli wychowania fizycznego oraz obserwacji zachodzących w polskiej oświacie zmian związanych z reformą edukacji i formułą awansu zawodowego oraz intensywnie rozwijającym (szczególnie po 1999 roku) rynkiem doskonalenia zawodowego nauczycieli. Nie bez znaczenia dla koncepcji badań były zmiany w postrzeganiu roli nauczyciela we współczesnym świecie i edukacji. Jak bowiem zauważa H. Kwiatkowska – „kilkanaście lat temu nauczyciel «trudził się» nauczając, natomiast dziś, jeśli chce być osobą liczącą się w świecie młodzieżowej społeczności, musi umieć stawiać czoło czynnościom odległym od nauczania: nabrzmiałym problemom egzystencjalnym współczesnej młodzieży, przemocy, agresji, szokującym niekiedy systemom wartości młodzieży, zjawiskom groźnej patologii środowisk młodzieżowych” (Kwiatkowska, 2008, s. 141). Na kształt problematyki zawartej w niniejszej pracy wpłynęły też doświadczenia autorki, związane z pracą w charakterze nauczyciela wychowania fizycznego i nauczyciela akademickiego oraz wieloletnia opieka nad studentami odbywającymi praktyki pedagogiczne w szkołach. Obserwacja i analiza poczynań studentów oraz nauczycieli wf – opiekunów praktyk studenckich, w konkretnych działaniach edukacyjnych, dostarczyły wiedzy nie tylko na temat przygotowania obu tych grup do różnych aspektów pracy nauczyciela, lecz również ich potrzeb i świadomości autoedukacyjnej.

Praca składa się z trzech rozdziałów. Pierwszy zawiera teoretyczne podstawy badań, począwszy od analizy idei rozwoju i doskonalenia zawodowego nauczycieli, również w kontekście historycznym, poprzez ukazanie tej problematyki na tle wybranych koncepcji osobowości oraz typów racjonalności człowieka do wyeksponowania organizacyjnych i merytorycznych obszarów doskonalenia zawodowego nauczycieli.

W rozdziale drugim omówiono metodologiczne i organizacyjne założenia badań. Aby pokazać rozwój i doskonalenie zawodowe nauczycieli z różnych perspektyw, przyjęto ilościową i jakościową koncepcję badawczą. Połączenie obu strategii służyć miało pogłębieniu analizy badanych problemów, a co za tym idzie ukazaniu ich nie tylko z perspektywy liczb, procentów i innych procedur statystycznych, ale również przez pryzmat opinii i refleksji samych zainteresowanych.

Trzeci rozdział pracy przedstawia wyniki badań wraz z ich interpretacją. Wyłania się z nich obraz nauczycielskiego zaangażowania w rozwój i doskonalenie zawodowych kompetencji, również w kontekście takich czynników, jak specjalność przedmiotowa, płeć, staż pracy pedagogicznej, typ szkoły oraz miejsce pracy nauczyciela.

Zmieniające się warunki życia społeczno-politycznego, gospodarczego i kulturalnego prowokują do zastanowienia się nad problemem rozwoju i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Poznanie różnych aspektów pracy zawodowej nauczycieli, ich potrzeb i możliwości, uwarunkowań ich rozwoju zawodowego, ich egzystencji w wymiarze osobisto-rodzinnym, zawodowym, społeczno-obywatelskim, problemów związanych z ich rozwojem i doskonaleniem zawodowych, tendencji w tym rozwoju itp. jest niezbędne w sytuacji zmian systemu edukacji i przeprowadzanych reform (Konarzewski, 1992; Dróżka, 1997). Pomocne w tym zakresie mogą być wyniki przeprowadzonych badań. Tym bardziej, że – jak pisze K. Konarzewski – „Im więcej będziemy wiedzieli o rzeczywistym nauczycielu i jego pracy, tym trafniej będziemy odpowiadać na jego potrzeby. (...) Utało się w Polsce projektować zmiany w kształceniu nauczycieli według strategii dedukcyjnej. Polega ona na tym, że projektant najpierw kreśli wizję idealnego nauczyciela (...) po czym zastanawia się, jakie pożądane cechy rozwinąć w studencie podczas kilkuletnich studiów. Ta strategia lekceważy fakty z życia rzeczywistych nauczycieli – to, jacy są, jak pojmują swoją rolę i obowiązki zawodowe, z czym sobie dobrze radzą, a co sprawia im trudności, czego pragną, przed czym się bronią” (Konarzewski, 1992, s. 5). Należy wyrazić nadzieję, że wyniki badań nad rozwojem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli zainteresują nie tylko specjalistów zajmujących się tą problematyką, ale także trafią do szerszego grona odbiorców, w tym do samych nauczycieli.

Badania zostały podjęte i ukończone dzięki pomocy ze strony Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie, która sfinansowała badania, a także zatroszczyła się o przygotowanie i wydanie publikacji. Szczególne podziękowania chciałam złożyć recenzentom mojej pracy – Pani Profesor Henryce Kwiatkowskiej i Panu Profesorowi Tomaszowi Frołowiczowi za cenne wskazania i trafne sugestie. Ich uwagi stały się inspiracją do wprowadzenia zmian w teoretycznej koncepcji pracy oraz wzbogaciły interpretację wyników badań.

Wyrazy wdzięczności kieruję również do swojej rodziny, bez której cierpliwości i oddania nigdy nie ukończyłabym tej pracy. Dziękuję też wielu innym osobom, które na różnych etapach badań mobilizowały mnie do ich ukończenia.