

Zdzisław Piwoński

Akademia Pomorska w Słupsku Instytut Pedagogiki i Pracy Socjalnej,
Zakład Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej

Refleksje nauczyciela w rozpoznawaniu sytuacji szkolnej młodzieży szkół zawodowych

ABSTRAKT: Definiowanie sytuacji społecznej człowieka zawiera w sobie szerokie spektrum obszarów jego życia. Szczególnie dla pedagogów, nauczycieli-wychowawców podstawę do pracy wychowawczej i edukacyjnej stanowi *sytuacja szkolna dzieci i młodzieży*. Poza rolą ucznia w szkole, rozpoznaniu podlegać powinny różne układy społeczne w środowisku pozaszkolnym. Ze względów proceduralnych, diagnoza potrzeb uczniów prowadzona jest w zakresie wąskim lub problemowym. Do przyczyn działań, niekiedy iluzorycznych w procesie diagnozowania, zaliczyć należy wielość etapów edukacyjnych, co w konsekwencji powoduje w praktyce niemożność prowadzenia diagnozy kompleksowej, zindywidualizowanej i pełnej. Ponadto, zwiększające się wymagania dydaktyczne, egzaminacyjne oraz coraz szersze angażowanie nauczycieli w procesy biurokratyczne, czas na bezpośredni kontakt z uczniem zostaje skrócony. Poza sytuacją związaną z nauką i szkołą, uczniowie borykają się też z wieloma innymi problemami, w tym z warunkami materialno-bytowymi rodziny. Do szczególnych przypadków, gdzie spotkać się można z działaniami pozornymi w procesie wychowania i kształcenia, należą zasadnicze szkoły zawodowe. Na tym etapie kształcenia procesy wychowawcze, w tym podnoszenie kompetencji społecznych uczniów, są dalece ograniczone, na co wskazują przeprowadzone bada-

nia wśród uczniów jednej z zasadniczych szkół zawodowych. Dlatego przywołana potrzeba diagnozy skoncentrowanej na całokształcie życia ucznia powinna nastąpić już w pierwszym etapie kształcenia. Zaniedbania na tym obszarze cechuje określona dynamika, a utrwalane bywają nieodwracalne. Jakość uwarunkowań instytucjonalnych szkoły oraz wpływów środowisk okołoszkolnych w całokształcie oddziaływań pozytywnych i negatywnych tworzą fakty i mity sytuacji szkolnej dzieci i młodzieży.

SŁOWA KLUCZOWE: sytuacja szkolna ucznia, diagnoza całościowa, wychowawcza, dydaktyczna, zmiana społeczna.

Kontakt:	Zdzisław Piwoński piwonski.zdzislaw@wp.pl
Jak cytować:	Piwoński, Z. (2015). Refleksje nauczyciela w rozpoznawaniu sytuacji szkolnej młodzieży szkół zawodowych. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(1), 139–153. Pobrane z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/273
How to cite:	Piwoński, Z. (2015). Refleksje nauczyciela w rozpoznawaniu sytuacji szkolnej młodzieży szkół zawodowych. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(1), 139–153. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/273

Każde działanie osadzone w czasie wprowadza człowieka w przestrzeń, wymuszającą podejmowanie decyzji, wyjaśnianie sensu działania, radzenie sobie ze skutkami określonych decyzji. Mogą to być warunki, w których coś się dzieje, lub położenie, w którym ktoś się znajduje (Kamińska-Szmaj, 2002). Tak ogólnie przedstawiony obraz nazywamy zwyczajowo *sytuacją*. Jest to pojęcie wprowadzone do nauk społecznych przez Thomasa. Sytuacje społeczne człowieka mogą być definiowane ze względu na miejsce (stadion sportowy, ośrodek handlowy), na czas (pora dnia, roku) oraz równocześnie ze względu na czas i miejsce (czas wizyty u lekarza, umówione spotkanie z przyjacielem). Każdą sytuację społeczną możemy poddać opisowi, analizie i ocenie. Jednakże zarówno opis, analiza, jak i ocena mogą być kategoriami obiektywnymi lub subiektywnymi. Pierwsza wynika z obserwacji lub odczucia skutków działania podmiotu z zewnątrz, natomiast druga jest artykułowana przez podmiot dla siebie lub na siebie, często ważniejsza dla podmiotu. „Ten subiektywnie zinterpretowany układ warunków nazywa się właśnie sytuacją jednostki w danej chwili” (Konarzewski, 1998, s. 93). Definiowanie sytuacji społecznej ma wymiar wielopłaszczyznowy, tym samym jest ono niekoniecznie spójne. Z tego powodu często dochodzi do chaosu interpretowania zachowań ludzkich, gdyż inaczej ocenia zachowanie podmiotu obserwator, a inaczej widzi je podmiot, będący w działaniu. Obiektywna kategoria definiowania sytuacji naznaczona jest dobrowolnością nieskończoną, o ile obserwator nie dysponuje pełną definicją sytuacji działającego podmiotu. Ponadto, „ocena globalna jest procesem heurystycznym, charakteryzującym się ciągłymi zmianami, powstającymi pod wpływem nowych danych [...]” (Marynowicz-Hetka, 2009,

s. 102). Związek sytuacji społecznej z działaniem podmiotu, przy określonych uwarunkowaniach, w określonym czasie i miejscu powoduje, że zainteresowania nasze skierowane są na definicje subiektywne. Oczywistym jest, że subiektywne schematy definicyjne podmiotu podlegają weryfikacji w zakresie ich trwałości i następstw. Obiektywne i subiektywne definicje sytuacji „pociągają za sobą zbiór oczekiwań. Jedne dotyczą najbardziej prawdopodobnego rozwoju danego epizodu, inne, które nazwać można by warunkowymi, dotyczą najbardziej prawdopodobnych następstw własnej ingerencji” (Konarzewski, 1998, s. 94).

Sytuacje społeczne człowieka są składową jego życia i wypełniają jego życie. Są wkomponowane w każde środowisko: rodzinne, grupy rówieśniczej, szkolne, pracy itd.

Definiowanie sytuacji przez podmiot rodzi się w momencie zmiany środowiska na jeszcze nierozpoznane, np. zmiana miejsca pracy, zamieszkania, szkoły lub w wyniku nieprzewidywanych zmian w środowisku rozpoznanym, np. zmiana przełożonego, narodziny nowego członka rodziny. W obu przypadkach dochodzi do konfrontacji przewidywań ze stanem rzeczywistym. Jeśli stan rzeczywisty jest niezgodny z przewidywaną oceną sytuacji przez podmiot, może on dokonać zmiany definiowania sytuacji, np. z perspektywy schematu interpretacyjnego. O potrzebie zmiany lub wzmocnienia definicji sytuacji społecznej czy interpretacji decyduje jej trwałość. Im schemat interpretacyjny sytuacji bardziej zbliżony jest do zasadniczych cech danego środowiska, tym postawy i zachowania podmiotu są przez to środowisko, jego członków bardziej akceptowalne, a schemat interpretacyjny utrwała się. I odwrotnie, jeżeli dominujący schemat interpretacyjny znacznie odbiega od cech danego środowiska, zachowania, postawy podmiotu nie znajdują akceptacji, a schemat interpretacyjny powinien zostać skorygowany. Zaprezentowany subiektywizm w obu przypadkach przekłada się na wspomniane wcześniej kryterium obiektywizmu. Podmiot sygnalizuje w ten sposób swoje cechy i osobowość. „Tak wzmocnione, dominujące schematy interpretacyjne są kluczem do zrozumienia zachowań człowieka już nie tylko w jakiejś chwilowej konfiguracji warunków, lecz w pewnym względnie wyodrębnionym i trwałym środowisku” (Konarzewski, 1998, s. 94).

Ważnym dla pedagogów, nauczycieli-wychowawców, rodziców, a szczególnie dziecka, jest popularne w praktyce pedagogicznej pojęcie określane jako *sytuacja szkolna dzieci i młodzieży*. Jednakże praktyka pedagogiczna bardzo rzadko ujmuje całokształt uwarunkowań, związanych z funkcjonowaniem dziecka w szkole. Rozumienie sytuacji szkolnej odnosi się zazwyczaj do charakterystycznych dla ucznia ról, które przyjmuje on w środowisku szkolnym, a w szczególności osiągnięć i niepowodzeń dydaktycznych oraz tzw. zachowania.

Należy przyznać rację Ewie Jarosz (Jarosz, Wysocka, 2006), że *sytuacja szkolna dzieci i młodzieży* charakteryzuje się znaczną niejednoznacznością i jest bardzo różnie interpretowana. Rozpoznawanie sytuacji szkolnej ucznia w zakresie dydaktyki prezentują szczególnie ujęcia Franciszka Bereźnickiego i Czesława Kupisiewicza. Pierwszy z uczonych (Bereźnicki, 2011) zwraca uwagę m.in. na podmiotowość w edukacji, twierdząc, że „do najważniejszych zadań nauczyciela należy wspomaga-

nie i stymulowanie rozwoju uczniów, a w szczególności kształtowanie ich zdolności poznawczych, postaw twórczych, motywacji do nauki i umiejętności samodzielnego uczenia się oraz współżycia w społeczeństwie” (s. 405). Drugi natomiast (Kupisiewicz, 2012), omawiając niepowodzenia szkolne, ich przyczyny i dydaktyczne środki zaradcze, stawia tezę, „iż każdy przypadek słabych postępów ucznia w nauce ma so- bie tylko właściwą historię [...]” (s. 296).

Nieco szerszą perspektywę prezentuje pedagogika społeczna. Poza rolę ucznia, rozpoznaniu podlegają różne układy społeczne w środowisku szkolnym z jego uwarunkowaniami oraz poza nim.

Badania empiryczne dowodzą, że w ostatnich latach zdecydowanie zmniejsza się wpływ celowościowych procesów edukacyjnych na kształtowanie osobo- wości ludzi. Nadmiar danych, informacji i wiedzy sprawia wrażenie chaosu i swoistego smogu informacyjnego, wywołującego objawy zacinania. Uru- chamia też swoistą konkurencję na rynku wiedzy (także w systemie oświaty) oraz zróżnicowanie źródeł danych, informacji i wiedzy, z których kształtuje się wiedza osobista człowieka, będąca jednocześnie indywidualną i subiektywną reprezentacją świata w umysłach ludzi (Hejnicka-Bezwińska, 2007, s. 150).

Są to bardzo ważne spostrzeżenia, ponieważ długoletnie doświadczenie pedago- giczne autora na gruncie szkoły ponadgimnazjalnej dowodzi, że wymagania szcze- gółowe, zawarte w treściach nauczania poszczególnych przedmiotów, są realizowa- ne przez nauczycieli w miarę poprawnie, a uczniowie ze zróżnicowanym skutkiem sobie z nimi radzą. Radzą sobie w sposób doraźny, tj. na potrzeby szkoły i swoich spektakularnych interesów, np. aby przejść do klasy programowo wyższej czy ukoń- czyć szkołę. Badając kompetencje społeczne uczniów, rzadko można doszukać się wpływu tego, co przyswoili oni sobie i zdobyli w procesie edukacji, mającego bezpo- średni wpływ na ukształtowanie postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie (Rozporządzenie Ministra Edukacji Na- rodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, 2009). Decydujący wpływ na kształtowanie postaw podczas trwania procesu edukacyjnego oraz w życiu dorosłym mają informacje oraz wiedza nabyta przez ucznia w środowi- sku pozaszkolnym. Jest ona powiązana z koniecznością radzenia sobie w warunkach daleko odbiegających od realiów szkolnych, bowiem właśnie pozaszkolne uwarun- kowania środowiskowe kształtują postawy ucznia od momentu jego pierwszego kon- taktu ze szkołą i stają się coraz bardziej wyraziste w miarę jego wzrastania. Często też dominują u większości uczniów na IV etapie kształcenia nad wskazywanymi przez system oświaty. Wynika stąd, że w zdecydowanie większym stopniu realia szkolne powinny uwzględniać pozaszkolne uwarunkowania wpływające na ucznia.

Dla potrzeb diagnostyki pedagogicznej Jarosz proponuje taką oto definicję tego pojęcia: „sytuacja szkolna obejmuje całokształt warunków, osób, zjawisk i sytu- acji związanych z uczęszczaniem przez dziecko do szkoły” (Jarosz, Wysocka, 2006,

s. 172). W swym obszarze diagnostycznym definicja odnosi się do bardzo szerokiego spektrum funkcjonowania dzieci i młodzieży w szkole. Uwzględnia mianowicie te obszary, które, zdaniem autora, mają niebagatelny wpływ na jakość celowych procesów edukacyjnych, na kształtowanie ich osobowości. Poza uwarunkowaniami związanymi z warunkami organizacyjnymi szkoły, dydaktycznymi czy emocjonalnymi diagnoza sytuacji szkolnej dzieci i młodzieży powinna w szerszej perspektywie uwzględniać warunki materialne, środowiskowo-społeczne i kulturowe uczniów. W nich bowiem rodzą się i utrwalają te cechy podmiotu, które w wyniku potrzeby przystosowania się oraz wyrażania zaradności życiowej swą dynamiką determinują cele kształcenia i wychowania w środowisku szkolnym.

Diagnostyka pedagogiczna dysponuje obecnie uporządkowaną i dopracowaną metodyką postępowania diagnostycznego, skierowaną na identyfikację zagrożeń rozwojowych dzieci i młodzieży oraz działania interwencyjne.

Diagnoza do celów praktycznych, pełniąc złożone funkcje poznawcze i decyzyjne, musi być specyficznie ukierunkowana, zaś w jej zakres powinna wchodzić ocena zarówno indywidualnych, jak i społecznych czynników rozwoju jednostki (diagnoza wewnętrzna i zewnętrzna), z uwzględnieniem występujących w tych obszarach funkcjonowania zagrożeń mogących blokować lub hamować rozwój (źródła zaburzeń) (Wysocka, 2013, s. 10).

Obserwatorzy efektów zreformowanego systemu polskiego szkolnictwa corocznie odnotowują powtarzające się niezadowalające wyniki testów kompetencji uczniów, począwszy od szkoły podstawowej, przez gimnazjum i ostatecznie – wyniki egzaminów maturalnych oraz te, które wynikają z założonych celów w zakresie kompetencji społecznych uczniów. Są to skutki charakterystyczne dla dzisiejszej polskiej szkoły. Przemieszczanie ucznia w trzyletnim cyklu edukacyjnym z jednej do kolejnej szkoły, z jednej do drugiej miejscowości, poddawanie go wpływom kolejnych, nowych nauczycieli nie sprzyja potrzebie ciągłości oraz dynamice i trwałości procesów kształcenia i wychowania. Nawet w przypadku skrupulatnej analizy potrzeb poszczególnych wychowanków, nauczyciel-wychowawca, z powodu braku czasu, zmuszony jest do planowania swojej pracy wychowawczej podporządkowanej zespołowi klasowemu jako całości. I w taki właśnie sposób następuje minimalizowanie dynamiki procesów wychowania, ciągłość jest pozorna, a trwałość chwilowa, ewentualnie sytuacyjna.

Wielość etapów edukacyjnych i ich krótki czas powodują praktyczną niemożność prowadzenia diagnozy kompleksowej, zindywidualizowanej i pełnej. Diagnoza kompleksowa to działania polegające na rozpoznaniu, które połączy wzmacnianie pozytywnych obszarów funkcjonowania ucznia z eliminacją czynników zagrażających jego rozwojowi. Twórczo wykreowany sąd o rzeczywistości ucznia czyni diagnozę zindywidualizowaną. „W ujęciu strukturalnym dotyczy on jednostki, różnych grup przeszłego, aktualnego i potencjalnego uczestnictwa, różnych instytucji i organizacji oraz całej społeczności” (Wysocka, 2013, s. 71). Aspekt treściowy dia-

gnozy zindywidualizowanej opiera się na ocenie sfery funkcjonowania ucznia, czyli na czynnościach i możliwościach ich wykonywania, na ocenie sfery intelektualnej, sfery emocjonalnej, związanej z dojrzałością, sfery motywacyjnej, oceniającej dążenia i chęci, sfery społecznej, obejmującej możliwości adaptacyjne i w końcu sfery instrumentalnej, oceniającej umiejętności ucznia (Sztander, 1979). Diagnoza pełna to diagnoza rozwinięta i wieloaspektowa. Jednocześnie to diagnoza opisu uzyskanych danych diagnostycznych połączona z procesem ich interpretacji. Tak szczególne działanie diagnosty pozwala na „zrozumienie często skomplikowanych i *okrężnych* (nie wprost) zachowań, postaw, motywacji badanego podmiotu, które były postrzegane wcześniej jako niezależne i nierzadko paradoksalne” (Wysocka, 2013, s. 71). Diagnoza pełna może przyczynić się do profesjonalnego projektowania programu interwencyjnego, wypełnionego pozytywnymi efektami. Spełnia warunki kompleksowego wsparcia ucznia. Model diagnozy pełnej zaproponowany przez Wysocką (2013) zawiera zależności pomiędzy efektami wychowawczymi a czynnikami chroniącymi i czynnikami zagrożeń w rozwoju. Diagnoza pozytywna eksponuje sprzyjające warunki materialno-bytowe, prawidłowe rozwojowo warunki społeczne oraz sprzyjające warunki kulturalne, obejmujące wartości i cele. Na przeciwnym biegunie usadowiona jest diagnoza negatywna, zawierająca czynniki zagrożeń. Składają się na nie deficyty w sferze warunków materialno-bytowych, warunków społecznych i kulturalnych rozwoju człowieka.

Ze względu na brak w większości szkół profesjonalnej kadry z zakresu diagnozy psychopedagogicznej, konkretnie psychologów szkolnych, doradców zawodowych, a niekiedy i pedagogów szkolnych, oraz zbyt wielu krótkich etapów edukacji, diagnoza pełna nie jest możliwa do przeprowadzenia.

Szczególne cechy działań pozornych noszą programy wychowawcze i profilaktyczne w szkołach ponadgimnazjalnych. Ze względów proceduralnych, diagnoza potrzeb uczniów prowadzona jest w zakresie wąskim lub problemowym. Koncentruje się na wybranych obszarach jego funkcjonowania i/lub na określonej trudności (diagnoza fragmentaryczna). W takiej sytuacji organizacyjnej szkoły – wychowanie szkolne z mocy prawa, w konfrontacji ze wspomnianymi deficytami uczniów w sferze warunków materialno-bytowych, społecznych i kulturalnych rozwoju, nie może nosić znamion wychowania, lecz jedynie (a może aż) korygowania postaw ucznia dla potrzeb środowiska szkolnego. Ostatecznie, może nosić znamiona potocznej teorii wychowania, gdzie dominują informacje epizodyczne, jest silnie związana z praktyką wychowania i traktowana w kategoriach prawd oczywistych, a zdobywanych dzięki normalnym funkcjom rozumu (Śliwerski, 2004).

Szczególnym przypadkiem działań pozornych, wręcz iluzorycznych, w procesie wychowania i kształcenia są zasadnicze szkoły zawodowe. Pomijając *radosną twórczość* autorów, kreślących sylwetkę absolwenta zasadniczych szkół zawodowych, należy dokładniej przyrzeć się chociażby Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 kwietnia 2013 r. zmieniającym Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów publicznych (2013), Rozporządzeniu

Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (2013) oraz Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniającym Rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (2013).

Ostatnie z wymienionych rozporządzeń skrupulatnie wskazuje zakres obowiązków dyrektorów i nauczycieli w zakresie monitorowania, tj. działań prowadzonych w szkole lub placówce obejmujących zbieranie i analizę informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki.

Słusznie zauważył Bogusław Śliwerski i skomentował na swym blogu,

że z rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym zniknęło zadanie, które do 2009 r. zobowiązywało do inspirowania nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych. Nie ma. Wyparowało. Pisz się natomiast w tym rozporządzeniu o tym, że:

§ 6. Formami nadzoru pedagogicznego są:

- 1) ewaluacja;
- 2) kontrola;
- 3) wspomaganie;

Tylko już nie inspirowanie do innowacji pedagogicznych. A po co? Wystarczy szkoły wspomagać tzw. dobrymi praktykami podporządkowywania się odgórnym nakazom (Śliwerski, 2013).

Wymagania wobec szkół i placówek sformułowano w postaci pięciu poziomów:

- 1) poziom **A** – oznaczający bardzo wysoki stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę;
- 2) poziom **B** – oznaczający wysoki stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę;
- 3) poziom **C** – oznaczający średni stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę;
- 4) poziom **D** – oznaczający podstawowy stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę;
- 5) poziom **E** – oznaczający niski stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę.

Szczególną wagę autorzy rozporządzenia przywiązują do konieczności spełnienia przez szkoły poziomu D, a w przypadku oceny na poziomie E – umieszczono wykaz wymagań, dla których dyrektor będzie opracowywał harmonogram poprawy pracy szkoły lub placówki. Do zadań szczegółowych zaliczono takie oddziaływania, jak:

- 1) monitorowanie działań podejmowanych w szkole;
- 2) monitorowanie realizacji podstawy programowej;
- 3) monitorowanie osiągnięcia umiejętności i kompetencji *każdego* ucznia;

- 4) rozpoznawanie potrzeb uczniów i dostosowywania adekwatnych do nich zajęć pozalekcyjnych;
- 5) dostosowywanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów;
- 6) wykorzystywanie zasobów środowiska na rzecz rozwoju uczniów;
- 7) większego udziału rodziców w życiu szkoły, a zwłaszcza współpracy z nimi na rzecz rozwoju ich dzieci.

Przez jakość pracy nauczyciela będzie oceniana szkoła, a pośrednio dyrektor, np.

- » uczniowie znają stawiane przed nimi cele,
- » nauczyciele stosują różne metody pracy,
- » nauczyciele motywują uczniów,
- » nauczyciele kształtują u uczniów,
- » nauczyciele stwarzają sytuacje, które zachęcają *każdego* ucznia,
- » nauczyciele, w tym nauczyciele pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą (Linowska, Linowski, 2013).

Oczywiście, uwzględniane planowane i doraźne działania monitorowane, prowadzone przez dyrektorów szkół i placówek, wynikają z potrzeb tejże szkoły lub placówki. Wynika stąd, że wymuszają potrzebę procesu diagnostycznego.

Proces diagnostyczny bezwzględnie uwarunkowany jest potrzebą stosowania metod adekwatnych do występowania zasygnalizowanych problemów oraz ich kolejności, tj. „[...] najpierw kliniczne, oparte na bezpośrednim kontakcie, później testowe, oparte na kontakcie pośrednim [...]” (Wysocka, 2013, s. 129). Metody oraz zawarte w nich czynniki opisujące składają się z różnej liczby wskaźników i sposobów ich formułowania. Szkolna praktyka pedagogiczna rzadko korzysta ze standaryzowanych testów. Częstokroć są one zlecane do opracowania nauczycielom, pedagogom szkolnym. Niestety, w większości posiadają oni ograniczoną wiedzę z zakresu diagnozy psychopedagogicznej. Nadmienić należy, że duże wątpliwości budzi też przesunięcie wielu działań na nauczyciela-wychowawcę, w tym takich, do których nie posiada on uprawnień, np. budowanie formy udzielania pomocy, okres jej udzielania, ustalania liczby godzin, w ciągu których poszczególne formy będą realizowane. Wymuszanie na nauczycielu podejmowania kolejnych studiów podyplomowych nie jest też tu właściwym rozwiązaniem. Wiedza i umiejętności nabyte na zbyt wielu formach dokształcania się nauczyciela z czasem przestaje służyć do pracy z uczniem. W wielu przypadkach możemy mieć także wątpliwości co do jakości doszkalania. Nie należy jednak dewaluować wysiłków nauczycieli, skierowanych na procesy edukacyjne, ponieważ zdają sobie oni sprawę z odpowiedzialności za wyniki kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Posiadają swój niepisany kodeks etyczny, a

etyka, moralność to karta wpisana w osobowość nauczyciela. Żaden zapis, wypunktowane normy, zakazy i nakazy wypełnić, ani uzupełnić jej nie mogą. Powinności moralno-zawodowe nie mogą stać się wołą takich podmiotów, jak państwo, organizacje społeczno-polityczno-zawodowe. Nauczyciel zwią-

zany jest ze szkołą, a zobowiązuje go jego uczeń. Służbą zaś obciąża go państwo i społeczeństwo (Piwoński, 2005).

Problemem jest to, że szkolne struktury organizacyjne i prawne nie pozwalają nauczycielowi odmówić wykonania określonych zadań, choćby właśnie z tytułu braku jego kompetencji w danych obszarach. Nauczyciel ponosi pełną odpowiedzialność za całokształt swojej pracy i podlega ocenie formalnej oraz nieformalnej. Poza ustawową oceną pracy, oceniany jest przez uczniów, jego rodziców-opiekunów, najbliższe mu środowisko lokalne, media. Należy zauważyć, że wymienieni tworzą również środowiska wychowawcze, a ich wpływ na dzieci i młodzież bywa w większości silniejszy i trwalszy niż środowisko szkolne. Z tą uwagą, że nikt ich nie ocenia i nie rozlicza.

Sytuacja szkolna ucznia to nie, mylnie określane, czas szkolny, ale czas ucznia. Trafnie opisuje tę sytuację Józef Pielachowski (2007). Czasem strategicznym dla szkoły, jako instytucji edukacyjnej, jest obowiązkowy okres nauczania, tj. od 13 do 14 lat, podzielony na cztery etapy i od trzech do czterech różnych miejsc pobytu ucznia. W ujęciu tygodniowym czas przebywania ucznia w szkole sięga 38 godzin lekcyjnych w liceach i technikach oraz 24 godzin lekcyjnych w zasadniczych szkołach zawodowych (nie uwzględniając tzw. godzin pozalekcyjnych). Jest to realny czas wykorzystywany na zajęcia dydaktyczne. W nim jednak nauczyciel jednocześnie realizuje główne procedury i formy oddziaływania wychowawczego szkoły. W wyniku zwiększających się wymagań dydaktycznych, egzaminacyjnych oraz zwiększającego się angażowania nauczycieli w procesy biurokratyczne, czas na bezpośredni kontakt z uczniem zostaje skrócony. Eliminuje to jednocześnie możliwość indywidualnej pracy z uczniem oraz monitorowania osiągniętych umiejętności i kompetencji *każdego* ucznia. Jeżeli zespoły klasowe doprowadzimy do stanu 15 uczniów, oddziaływania na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń–nauczyciel wskazywane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej będą zasadne i realne. Przy obecnych stanach liczebności zespołów klasowych są iluzoryczne.

Na efekty wychowawcze rodzice i nauczyciele czekają bardzo długo. Nie są pewni ostatecznych efektów, często do czasu usamodzielnienia się młodego człowieka. Ponadto, wracając do szkolnego środowiska wychowawczego, nikt nie jest w stanie określić, ile czasu nauczyciele potrzebują, aby sprostać gigantycznym wymogom stawianym przez podstawę programową kształcenia ogólnego. I jeszcze jedno pytanie. Kto i za pomocą jakich narzędzi sprawdzi, ustali poziom uzyskanych efektów wychowania? Oczywiście, w działaniu interwencyjnym w stosunku do określonego zachowania się ucznia, można monitorować poziom owych zmian lub ich brak. Można dokonywać porównania na zasadzie, jak było, a jak jest teraz. Nikt jednak nie zagwarantuje, że nauczycielska interwencja będzie miała przełożenie na postawę ucznia poza murami szkolnymi. Ponadto, zaniedbania ucznia w procesie kształcenia, wychowania i opieki są procesem narastającym. Problemy związane z uczeniem się, kompetencjami społecznymi, materialno-bytowymi, warunkami społecznymi i kulturalnymi ich rozwoju raczej się pogłębiają. Jaki wpływ wywarli nauczyciele uczą-

cy oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne na uczniów szkół gimnazjalnych w zakresie wyboru przyszłego kierunku kształcenia, świadczyć mogą wyniki badań przeprowadzone wśród uczniów liceów profilowanych w województwie pomorskim rocznik 2004/2005 (tabela 1).

Tabela 1

Środowiska współdecydujące o wyborze kierunku wykształcenia badanych

WSPÓLDECYDUJĄCY	%
Wyboru dokonują sam	57,66
Rodzice	34,48
Rodzeństwo	3,63
Koleżanki, koledzy	1,81
Nauczyciele	1,61
Pracownicy PP-P	0,81
Razem	100,00

Adnotacja. Uczniowie mieli możliwość wyboru dwóch odpowiedzi.

Źródło: badania własne (Piwoński, 2011).

Efekty edukacyjne wyznaczyły wyniki egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2006/2007 (tabela 2).

Tabela 2

Realizacja zamierzeń edukacyjnych badanej młodzieży

NABÓR DO KLASY I – LICZBA UCZNIÓW 2004/2005	ABSOLWENCI W ROKU SZKOLNYM 2006/2007		ABSOLWENCI PRZYSTĘPU- JĄCY DO EGZAMINU MATURALNEGO		ABSOLWENCI PRZYSTĘPUJĄCY DO EGZAMINU MATURALNEGO Z NABORU		ZDAWALNOŚĆ EGZAMINU MATURALNEGO		MŁODZIEŻ, KTÓRA ZREALIZOWAŁA SWE ZAMIERZENIA EDUKACYJNE (LICZBA ABSOLWENTÓW, KTÓRZY ZDALI EGZAMIN MATURALNY, DO LICZBY NABORU)	
	Liczba	%	Liczba	%	%	Liczba	%	Liczba	%	
4569	2525	55,26	2196	86,97	48,06	1640	74,68	1640	35,89	

Źródło: badania własne (Piwoński, 2014).

Swoje aspiracje edukacyjne zrealizowało jedynie ok. 36% uczniów. Wniosek nasuwa się samoistnie: system doradztwa zawodowego i pomoc poradni psychologiczno-pedagogicznych w tym czasie nie istniały.

Podobną sytuację możemy odnotować również dziś, bowiem wybór zasadniczej szkoły zawodowej i przyszłego zawodu przez uczniów, kończących edukację w gimnazjum, jest loterią. Polega ona na tym, że uczniowie bardzo rzadko kierują się planami perspektywicznymi, związanymi z pozyskaniem w przyszłości pracy zgodnej

z wyuczonym zawodem lub umiłowaniem do zawodu. Prowadzone przez ostatnie pięć lat przez autora sondaże w jednej z koszalińskich zasadniczych szkół zawodowych wykazują, że od 65 do 75% uczniów wybrało tę szkołę z następujących powodów:

1. odrzucenie podania do szkoły średniej lub innej zasadniczej szkoły zawodowej;
2. koleżanki, koledzy będą dojeżdżać do szkoły z tej samej miejscowości;
3. szkole dowiedziałem/am się od starszych kolegów i koleżanek;
4. moi rodzice ukończyli tę szkołę.

Zasoby edukacji gimnazjalnej absolwentów rocznika 2012/2013, czyli obecnie klas pierwszych przywołanej zasadniczej szkoły zawodowej, prezentują dane w tabeli 3.

Tabela 3

Zasoby edukacji gimnazjalnej absolwentów rocznika 2012/2013

ŚREDNIA OCEN ŚWIADECTWA UKOŃCZENIA SZKOŁY GIMNAZJALNEJ/ PRZEDZIAŁ	ŚREDNIA WYNIKÓW PROCENTOWYCH UZYSKANYCH NA EGZAMINIE GIMNAZJALNYM /PRZEDZIAŁ				
	JĘZYK POLSKI	HISTORIA I WOS	MATEMATYKA	GEOGRAFIA FIZYKA CHEMIA BIOLOGIA	JĘZYK OBCY (ZAKRES PODSTAWOWY)
2,58/ 2,16-2,80	44,48/ 13-84	43,96/ 18-73	29,58/ 7-69	41,97/ 8-79	39,74/ 20-88

Źródło: badania i opracowanie własne na podstawie dokumentacji szkolnej ucznia – październik 2013 r.

Średnia wyników procentowych, uzyskanych przez uczniów w poszczególnych przedziałach egzaminu gimnazjalnego, nie przekroczyła 50%. Uczniowie najwyższy wynik uzyskali z języka polskiego, aczkolwiek odnotowano znaczny odsetek odpowiedzi na poziomie od kilkunastu do dwudziestu procent. Najniższy wynik odnotowano z części egzaminu w zakresie matematyki, którego średnia nie przekroczyła trzydziestu procent. W tym przedziale egzaminu poziom poprawnych odpowiedzi przeważał w zakresie kilku, kilkunastu procent.

Średnia ocen końcowych uzyskanych przez absolwentów szkół gimnazjalnych nieznacznie przekroczyła 2,5. Oceny dobre i bardzo dobre uczniowie otrzymywali z przedmiotów, takich jak muzyka, wychowanie fizyczne, plastyka i technika, rzadziej z informatyki, geografii. W zdecydowanej większości dominowały oceny dopuszczające z przedmiotów: matematyka, fizyka, język polski, chemia. Przypomnieć należy, że w wewnątrzszkolnych systemach oceniania, ocena dopuszczająca oznacza, że uczeń opanował wiadomości i umiejętności niezbędne w dalszej edukacji, potrafi, także przy pomocy nauczyciela, rozwiązać proste zadania teoretyczne lub praktyczne. Znaczącą wagą dla tej oceny jest udział nauczyciela. Wynika stąd, że w trakcie kontynuowania nauki na jej czwartym etapie, zasób wiadomości i umiejętności ucznia nie powoduje ich planowanego przyrostu. Stąd wniosek teoretyczny i praktyczny, że do pozalekcyjnych dydaktycznych zajęć wyrównawczych kwalifikuje się zdecydowana większość uczniów klas pierwszych zasadniczej szkoły zawodowej. Czy uczniowie

wie korzystają z oferty nauczycieli w celu możliwości uzupełnienia, tzw. braków w wiedzy i umiejętnościach? Owszem, tuż przed klasyfikacją półroczną i końcowo-roczną. Przez przeważającą część roku szkolnego nie są zainteresowani proponowaną pomocą. Jakie są więc przyczyny takich postaw uczniów w szkole? Z bieżących danych, pozyskanych w przykładowej zasadniczej szkole zawodowej, wynika, że na 222 uczniów 140 z nich, tj. 63%, zamieszkuje poza miejscowością, w której położona jest szkoła.

Analiza czasu poświęconego na dojazdy do szkoły i do domu wykazuje, że uczniowie na tę czynność poświęcają od 70 do 160 minut dziennie. Ponadto, rozkład jazdy środków komunikacji powoduje, że w przypadku pozostania ucznia w szkole na zajęciach pozalekcyjnych, jego powrót do domu nastąpiłby po godzinie 18 lub uczeń nie miałby możliwości powrotu do domu. Uczeń zasadniczej szkoły zawodowej w jej murach przebywa trzy z pięciu dni nauki w tygodniu, realizując 24 godziny dydaktyczne. Pozostałe dwa dni przeznaczone są na realizację praktycznej nauki zawodu w wymiarze ośmiu godzin dziennie. Czas pracy ucznia w zakładach odbywa się w różnych godzinach, np. w handlu w godzinach otwarcia sklepu. Z tego powodu uczniowie, mieszkający w odległych, małych miejscowościach w czasie odbywania praktyk przebywają u rodziny, starszego rodzeństwa, u znajomych lub w bursach. Na ten czas pozbawieni są bezpośredniej opieki rodzicielskiej. Często w przypadku dziewcząt, zamieszkują one u tzw. partnera i zrywają tym samym więź z rodzicami, choć mają dopiero po 16-17 lat.

Poza sytuacją związaną z nauką i szkołą, uczniowie borykają się też z wieloma innymi problemami, w tym z warunkami materialno-bytowymi rodziny. Badania sytuacji rodzinnej, przeprowadzone w jednej z pierwszych klas zasadniczej szkoły zawodowej, wykazały, że na 26 uczniów szesnastu określiło ją jako niewystarczającą, czterech jako wystarczającą, a sześciu jako dobrą. Jedno z rodziców wśród 16 uczniów, tj. 62%, nie pracuje, a w trzech rodzinach bezrobotni są oboje rodzice. Piętnaścioro uczniów pochodzi z rodzin z czworgiem i więcej dzieci. Po jednym z uczniów z siedmiorgiem i ośmiorgiem rodzeństwa. Możliwość wyjazdu na jednodniową wycieczkę zawodoznawczą do Gdańska i Gdyni, przy wpłacie ucznia w wysokości w 25 zł, zadeklarowało tylko 17 z nich.

Na tym etapie kształcenia procesy wychowawcze, w tym podnoszenie kompetencji społecznych uczniów, są dalece ograniczone.

W szybko zmieniających się warunkach społeczeństw współczesnych zachodzi obawa, że wpływy socjalizacji stają się sprzeczne ze sobą i mogą doprowadzić do osłabienia wysiłków wychowawczych podejmowanych przez grupy i instytucje wychowawcze. Wpływ socjalizacji na jednostkę może być pozytywny lub negatywny, zależnie od treści, wzorów osobowych, zasad postępowania, oczekiwań i potrzeb jednostki itp. (Nikitorowicz, 1999, s. 271–272).

Przywołana potrzeba diagnozy, skoncentrowanej na całokształcie życia ucznia, powinna nastąpić już w pierwszym etapie kształcenia. Podstawą potrzeby jej wdro-

żenia może być występowanie określonych trudności w wybranych obszarach funkcjonowania ucznia. Zazwyczaj trudności te uwidacznia diagnoza rezultatów rozwojowo-wychowawczych i edukacyjnych, będąca składową oceną opisowej ucznia w klasach I–III szkoły podstawowej. Jest ona zdecydowanie mało skomplikowana, ponieważ dziecko, pochodzące nawet z najmniejszych miejscowości, możliwie blisko łączy środowisko szkolne ze środowiskiem rodzinnym, lokalnym. W miarę upływu czasu środowiska te oddalają się i wówczas znaczenie wzajemnego wpływu bywa marginalizowane w pracy wychowawczo-opiekuńczej. Zaniedbania w diagnozie, pojawiające się po stronie szkoły w zakresie przyjęcia określonych celów i zadań wychowawczych, ewentualnie kontroli i oceny rezultatów planowanej pracy wychowawczej, mają swoje negatywne skutki w sferze poznawczo-intelektualnej, emocjonalno-motywacyjnej, a ostatecznie – w całości kształcenia funkcjonowania ucznia w szkole i poza nią. Są to procesy dynamiczne, a utrwalane bywają nieodwracalne. Wyjściowe cechy ucznia, jego właściwości, stan osobowy, postawy, nastawienia motywacyjne oraz zachowania mogą zostać zmodyfikowane, lecz z zastrzeżeniem na jak najwcześniejszym etapie edukacji. Jakość uwarunkowań instytucjonalnych szkoły oraz wpływów środowisk okołoszkolnych w kształceniu oddziaływań pozytywnych i negatywnych tworzą fakty i mity sytuacji szkolnej dzieci i młodzieży.

BIBLIOGRAFIA

- Bereźnicki, F. (2011). *Podstawy dydaktyki* (wyd. 3). Kraków: Impuls.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2007). Procesy edukacyjne jako przedmiot pedagogiki. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna: podręcznik akademicki* (tom 2, s. 138–167). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jarosz, E., Wysocka, E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna: podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kamińska-Szmaj, I. (red.). (2002). *Słownik wyrazów obcych* (wyd. 2). Wrocław: EUROPA.
- Konarzewski, K. (red.). (1998). *Sztuka nauczania: szkoła* (wyd. 5). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kupisiewicz, C. (2012). *Dydaktyka: podręcznik częściowo programowany* (wyd. 13). Kraków: Impuls.
- Linowska, E., Linowski, D. (2013). *Opracowanie: materiały szkoleniowe Europejskiego Centrum Rozwoju Kadr w Białymstoku*. Białystok: b.m.
- Marynowicz-Hetka, E. (red.). (2009). *Pedagogika społeczna: podręcznik akademicki* (tom 1). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nikitorowicz, J. (1999). Socjalizacja. W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* (s. 271–272). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Pielachowski, J. (2007). Mocne i słabe strony wychowania w szkole: (nie)prześmiewcze refleksje długoletniego praktyka. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Wal-

- czak (red.), *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty: interdyscyplinarne ujęcie* (tom 3, s. 233–262). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piwoński, Z. (2005). Czy nauczycielowi potrzebny jest kodeks etyczny? *Edukacja i Dialog*, 8, 41–45. Pobrane z: http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/padziernik,212/czy_nauczycielowi_potrzebny_jest_kodeks_etyczny,1833.html
- Piwoński, Z. (2011). *Aspiracje i system wartości uczniów liceów profilowanych w województwie pomorskim: próba diagnozy* (Praca doktorska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu).
- Piwoński, Z. (2014). *Aspiracje i system wartości uczniów w okresie adolescencji*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Sztander, W. (1979). Metodologiczne podstawy diagnozy psychologicznej na użytek szkoły i nauczyciela. *Oświata i Wychowanie*, 15(439), 1–8.
- Śliwowski, B. (2004). Istota i przedmiot badań teorii wychowania. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki* (tom 2, s. 14–27). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwowski, B. (2013, 31 grudnia). Do Siego – Eksperymentalnego i Wyklikanego Roku 2014 [wpis na blogu]. Pobrane z: <http://sliwowski-pedagog.blogspot.com/2013/12/do-siego-eksperymentalnego-i.html>
- Wysocka, E. (2013). *Diagnostyka pedagogiczna: nowe obszary i rozwiązania*. Kraków: Impuls.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (2013). Dz.U. 2013, poz. 560.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (2009). Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 kwietnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów publicznych (2013). Dz.U. 2013, poz. 520.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (2013). Dz.U. 2013, poz. 532.

TEACHER REFLECTION IN RECOGNIZING VOCATIONAL SCHOOL YOUTHS' SITUATION

ABSTRACT: The definition of a person's social position includes a wide spectrum of the areas of the person's life. The *school position of children and young people* constitutes the basis for the educational work of pedagogues and teacher-educators in particular. Apart from the pupil's role in the school, various social systems in the non-school environment need to be identified. For procedural reasons, the diagnosis of pupils' needs is conducted in a narrow or problem-related scope. In the diagnosing process, it is necessary to include the multitude of educational stages among the

causes of activities that are at times illusory. This necessity, in consequence, makes it impossible to conduct a comprehensive, individualized and complete diagnosis. Furthermore, the increasing didactic and examination requirements and the increasingly common engagement of teachers in bureaucratic processes reduces time for direct contact with pupils. Apart from the situation connected with learning and school, pupils also contend with many other problems, including economic and living conditions. Basic vocational schools are a case in point. At this stage, education processes, including an improvement of the social competencies of pupils, are highly limited, as research carried out among pupils from one of basic vocational schools indicates. Therefore, the abovementioned need for diagnosis focused on the entirety of the pupil's life should occur as early as the first stage of education. Negligence in this area is characterized by specific dynamics, and once this negligence is fixed, its effects are irreversible. The quality of the school's institutional determinants and the influences of school-related environments in the entirety of positive and negative impacts are determined by the facts and myths of the school position of children and young people.

KEYWORDS: school position of pupil, comprehensive, educational and didactic diagnosis, social change.



