

ŚWIADOMOŚĆ WYCHOWAWCZA I KULTURA PEDAGOGICZNA NAUCZYCIELI JAKO CZYNNIKI WARUNKUJĄCE PROCES WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Szkoła jest obdarzona kredytem zaufania społecznego i w swej misji przygotowywania kolejnych pokoleń do życia musi podejmować wyzwanie adaptacji procesu do zmieniającego się otoczenia społecznego, ekonomicznego, organizacyjnego. Współcześnie wektor zmian w wielu obszarach cywilizacyjnych jest zdeterminowany czynnikami ekonomicznymi, które wymuszają zmiany na pozostałych obszarach. Jednak nieodmiennie centralną rolę w procesie odgrywa nauczyciel. Należy zatem zastanowić się, na ile świadomość wychowawcza i kultura pedagogiczna nauczyciela jako realizatora działań innowacyjnych pozwala wprowadzić do procesu wartości związane z odpowiedzialnym rozwojem procesu wychowania fizycznego w szkole. Szereg zjawisk, takich jak e-sport, integracja osób niepełnosprawnych, uzależnienia behawioralne czy brak struktur pomocy dzieciom ze środowisk obciążonych ekonomicznie lub społecznie, ocenianych jest dzisiaj jednostronnie, a proponowane rozwiązania mają charakter prewencyjny. W związku z tym pojawiają się trudności w ustalaniu kryteriów oceny proponowanych zmian czy innowacji oraz ewaluacji obserwowanych skutków, a co za tym idzie odpowiednie procesy decyzyjne podejmowane w różnych warstwach oddziaływania na proces wychowania fizycznego są skrzywione i nie dają gwarancji zaspokojenia najważniejszych potrzeb ich adresatów czyli uczniów.

Świadomość wychowawcza – wyjaśnienia terminologiczne

Świadomość wychowawcza to pojęcie trudne do uchwycenia, gdyż autorzy najczęściej dość swobodnie je interpretują. Utrudnia to dotarcie do jego istoty¹. Istnieje jednak zgodność, że odgrywa ona szczególnie istotną rolę dla praktyki wychowania. Dodatkową trudnością w poszukiwaniu definicji stanowi fakt, że badacze określają raczej jedynie świadomość wychowawczą rodziców. Być może wynika to założenia, że nauczyciel – jako profesjonalista wychowania – powinien tę świadomość posiadać z racji wykonywanego zawodu. Warto tu jednak postawić znak zapytania, czy rzeczywiście wiedza o wychowaniu determinuje świadomość wychowawczą nauczyciela?

Pojęciem wyjściowym dla świadomości wychowawczej może być pojęcie świadomości w ogóle. W znaczeniu słownikowym jest to wiedza, uświadamianie sobie, zdawanie sobie sprawy z czegoś². Jej komponentami – według *Słownika pojęć filozoficznych* – są: pozostawanie w stanie czuwania, przeżywanie treści w sposób świadomy, organizowanie ich, zdawanie sobie sprawy z ich doznawania oraz kontrola zachowania³. Zbliżona jest w tym zakresie definicja świadomości zaproponowana przez Wincentego Okonia, który stwierdza, że jest to „właściwa człowiekowi zdolność do zdawania sobie sprawy z własnego zachowania, jego uwarunkowań i konsekwencji”⁴. Wyróżnienie tych komponentów pozwala wskazać, iż świadomość, to nie tylko wiedza, umiejętności i postawy wobec czegoś, a więc nie tylko to, co oferują studia w takim czy innym zakresie. Stąd świadomość wychowawcza będzie ważną kategorią kompetencyjną także w przypadku nauczycieli, a nie jedynie rodziców.

Istotne jest więc takie przeżywanie treści roli nauczyciela i organizowanie jej w sposób, który pozwoli na wykreowanie obrazu siebie jako wychowawcy. To może zostać przełożone na kontrolowane i świadomie ulepszone zachowania wobec uczniów. Zachowania te wpisują się w postawy, wykorzystywane środki wychowawcze itp.⁵. Rola społeczna nauczyciela, podobnie jak każda inna, zawiera zestaw norm regulujących zachowania, informacje o zachowaniach i postawach, zadaniach, cechach osobowości itp., przez co pozwala na utrzymanie porządku społecznego i utrwalenie istniejących wzorców. Role

¹ S. Kawula (1975), *Świadomość wychowawcza rodziców, stan aktualny, niektóre uwarunkowania i skutki oraz perspektywy*, Toruń: 20.

M. Halicka, Ł. Dakowicz, A. Skreczko (2013), *Świadomość wychowawcza białostockich rodzin. Raport z badań*, Białystok: 10-11.

³ R. Piłat (1996), *Świadomość*. W: *Słownik pojęć filozoficznych*, Elbląg: 194.

⁴ W. Okoń (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: 410.

R. Piłat (1996), dz. cyt.: 194.

oferują zasób środków (wzorców, stereotypów, a także ideałów), dzięki którym nakazy stają się zrozumiałe⁶. Dotyczy to także roli nauczyciela, w której nakreślone są m.in. powinności nauczycieli, postawy wobec uczniów czy wzory zachowań. Samą zaś świadomość wychowawczą Stanisław Kawula definiuje jako wszystko, co jest wiedzą rodziców na temat wychowania, ich postępowaniem w związku z wychowaniem, a także wszystko, „co potrafią na ten temat powiedzieć”⁷. Podobnie świadomość wychowawczą odnosi do rodziców Tadeusz Pilch, który stwierdza co prawda, że są to pewne pedagogiczne relacje pomiędzy opiekunem a dzieckiem, które zawierają refleksję „o metodach, celach wychowawczych, warunkach rozwojowych, socjalizacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych oraz skutkach tych zachowań”⁸, jednak zawsze wskazuje, że opiekunem w tym przypadku jest rodzic, a zachowania dotyczą zachowań rodzicielskich. Jeszcze inaczej, choć wciąż poprzez przywołanie relacji rodzic-dziecko, pojęcie to jest definiowane przez Danutę Opozdeń⁹. W tym rozumieniu świadomość wychowawcza jest przede wszystkim wrażliwością, pewną czujnością na wszystko, co związane jest z wychowaniem dziecka. Według tej koncepcji, „rodzic jest świadomy tego, że wychowuje dziecko, towarzyszy mu w rozwoju, osiągnięciu dojrzałości i zdolności do samorealizacji”. W ten sposób osoba dorosła jest odpowiedzialna za kształtowanie relacji z dzieckiem. Podobnie jak w przypadku filozoficznej definicji świadomości, tak i w przytaczanym tu opracowaniu ważne jest subiektywnie doświadczanie siebie jako wychowawcy i planowanie, podejmowanie decyzji oraz poddawanie ocenie swoich działań z tej właśnie perspektywy¹⁰. Innym pojęciem, które bywa używane w literaturze anglojęzycznej, jest *educational awareness*¹¹, chociaż wydaje się, że nie wyczerpuje całej treści świadomości wychowawczej. Co prawda, *education* w języku angielskim, to także wychowanie, jednak w definiowaniu omawianej kategorii Kumar Dinesh¹² skupia się w szczególności na stosunku rodziców do rozwoju i nauki dziecka. Tym niemniej, jest to jedno z nielicznych opracowań w tym zakresie poza Polską.

⁶ I. Kudlińska (2011), *Społeczne konstruowanie roli (złej) matki – na przykładzie badań nad bezradnością opiekuńczo-wychowawczą*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica”, 39: 61-62.

⁷ S. Kawula (1975), dz. cyt.: 19.

⁸ T. Pilch (2007), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Warszawa: 454.

⁹ M. Halicka, L. Dakowicz, A. Skreczko (2013), dz. cyt.: 10-11.

¹⁰ Dz. cyt.

¹¹ K. Dinesh (2010), *Educational Awareness of Mothers' and Academic achievement of their children: A study of primary school students*, „Lucknow Journal of Humanities”, 7(2).

¹² Dz. cyt.

W obszarze świadomości wychowawczej warto wskazać także pewne jej komponenty. Pilch podkreśla, że składa się ona z trzech elementów – wiedzy, oceny wzorców wychowawczych oraz uświadamiania sobie celów i zadań wychowania. Wiedza w tym rozumieniu, to nie tylko wiedza teoretyczna, wynikająca z kształcenia, ale również zbiór poglądów na temat wychowania i jego idei. Można tutaj podjąć interpretację, że stanowi on również osobiste filozofie czy ideologie wychowawcze danej osoby-wychowawcy¹³. Tymczasem Kawula wyróżnia tutaj sześć komponentów, spośród których na uwagę zasługują¹⁴: świadomość swojej roli w wychowaniu i poczucie odpowiedzialności za los wychowanka; uznawane wzory wychowawcze; poglądy na stosunki i relacje wychowawcze; poglądy dotyczące środków wychowawczych. Autor definiuje więc świadomość wychowawczą jako stan wiedzy na temat wychowania. Wiedza ta – podobnie jak u Pilcha – uwzględnia poglądy oraz opinie, oceny i wartości uznawane przez wychowawców¹⁵. Sposób postępowania nie jest tu więc jedynym, ale jednym z wyznaczników poziomu świadomości wychowawczej. Podobnie kategorię tę określają J. i M. Sowa¹⁶. Analizując przytoczone definicje można zaobserwować, że w przypadku każdej z nich rozszerzenie pojęcia opiekuna także na wychowawcę-nauczyciela jest zasadne. Również i on – biorąc czynny udział w wychowaniu – powinien wykazywać się wrażliwością i poziomem świadomości wychowawczej. Mogą być one jednym z najważniejszych elementów mających wpływ na proces wychowania czy tworzenia innowacji w tym zakresie. W przypadku nauczycieli wychowania fizycznego poczucie odpowiedzialności za los uczniów, ich poziom zdrowotności i stosunek do zachowań ryzykownych i prozdrowotnych ma szczególne znaczenie dla podstawowych wartości zdrowia i życia wychowywanego przez nich człowieka. Z tego właśnie powodu autorki podjęły próbę odniesienia tej kategorii do nauczycieli w ogóle jak i – przede wszystkim – do nauczycieli wychowania fizycznego, uznając, że może być ona pomocna w opisywaniu ich kompetencji wychowawczych. Co ważne, pojęcie to łączy się z pojęciem kultury pedagogicznej, a więc pewnego ogółu norm, wartości, modeli zachowań i wzorców, które wynikają ze świadomości celów wychowania i posiadanej o nim wiedzy¹⁷. Zakresy obu pojęć przenikają się w wielu miejscach, są sto-

¹³ T. Pilch (2007), dz. cyt.: 455-456.

¹⁴ Dz. cyt.: 22; S. Kawula (2004), *Kultura pedagogiczna rodziców jako czynnik stymulacji rozwoju i wychowania młodego pokolenia*. W: S. Kawula, J. Bragieli, A. W. Janke [red.], *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń: 304.

¹⁵ Dz. cyt.

¹⁶ S. Kurzawa (2005), *Świadomość wychowawcza rodziców*, „Edukacja i Dialog”, 5(168).

¹⁷ U. Tokarska (2003), *Kultura pedagogiczna rodziców*, „Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich”, 11.

sunkowo szerokie i niejednoznaczne, jednak zarówno poziom świadomości wychowawczej, jak i kultury pedagogicznej decyduje o jakości oddziaływań wychowawczych. To z nich wypływa nastawienie oraz działanie wychowawców wobec dzieci i młodzieży – zarówno to zamierzone, jak i (co daleko ważniejsze) niezamierzone.

Kultura pedagogiczna – ustalenia definicyjne

Kultura pedagogiczna jest definiowana na różne sposoby. W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* kultura pedagogiczna ujmowana jest jako zbiór postaw pedagogicznych, czyli opiekuńczych i wychowawczych, uznawanych przez jednostkę i społeczeństwo¹⁸. Jan Szczepański definiuje z kolei kulturę pedagogiczną z jednej strony jako system wartości wychowawczych, z drugiej jako zespół cech nauczycieli¹⁹. Píše on, że kultura pedagogiczna jest podobna do kultury umysłowej człowieka, którą pojmuje jako „zestaw poglądów, wierzeń, przekonań, postaw”²⁰. Czesław Banach kulturę pedagogiczną rozumie jako dziedzinę kultury związaną z wychowaniem i oświatą, a do jej elementów składowych zalicza m. in. postawy i przekonania nauczycieli i wychowawców. Jego zdaniem, „kultura ta powiązana jest z zasadami naukowej psychologiczno-pedagogicznej teorii organizacji pracy, ma więc cechy wspólne z kulturą pracy. Ponadto powiązana jest z rozwojem moralnym, intelektualnym oraz gotowością do samorozwoju zawodowego, a także z kulturą relacji interpersonalnych”²¹. Janina Maciaszkowa kulturę pedagogiczną definiuje jako „ogół wartości, norm i sposobów zachowania się, który wynika ze świadomości celów wychowania oraz posiadanej wiedzy o wychowaniu, a przejawia się umiejętnością reagowania w konkretnych sytuacjach wychowawczych”²². Za elementy kultury pedagogicznej uznaje ona m.in. właśnie świadomość celów wychowania, życzliwy stosunek do drugiego człowieka, wiedzę²³. Poziom tej kultury u nauczycieli można, jej zdaniem, poznać po umiejętnym sposobie reagowania w różnych sytuacjach wychowawczych. Irena Jundził

¹⁸ M. Winiarski (1987), *Kultura pedagogiczna*. W: T. Pilch [red.], *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2. Warszawa: 141.

¹⁹ J. Szczepański (1978), *Upowszechnianie kultury pedagogicznej a rozwój społeczeństwa socjalistycznego*, „Oświata Dorosłych”, 9: 450.

²⁰ Dz. cyt.

²¹ C. Banach (1991), *Kultura pedagogiczna – składową częścią uspołeczniania procesu edukacji*, „Nowa Szkoła”, 1: 267.

²² M. Winiarski (1987), dz. cyt.: 972.

²³ I. Maciaszkowa (1977), *Kultura pedagogiczna*. W: Taże, *Pedagogika opiekuńcza*, Warszawa.

z kolei uważa, że kultura pedagogiczna ściśle powiązana jest z umiejętnym i prawidłowym oddziaływaniem na ludzi, zarówno dzieci jak i młodzież oraz dorosłych. Jest to „rodzaj kultury zachowania przejawiający się w uświadomieniu celów wychowania, zdobywaniu wiedzy o wychowaniu, wrażliwości na sprawy dotyczące dzieci i młodzieży, w poczuciu odpowiedzialności za młode pokolenie i znajdujący najpełniejszy wyraz w prawidłowym oddziaływaniu wychowawczym na dzieci, młodzież i dorosłych”²⁴. Jundził, podobnie jak Maciaszkowa uznaje, że kultura pedagogiczna ujawnia się w świadomości celów wychowania, zdobywaniu wiedzy o wychowaniu, odpowiedzialności za uczniów i wrażliwości na ich potrzeby. Jest to więc pewna postawa związana z wiedzą o rozwoju człowieka i sposobach kierowania tym rozwojem, z umiejętnością rozumienia swoich uczniów, z oddziaływaniem, motywowaniem uczniów, np. poprzez stosowanie nagród i kar, organizację środowiska wychowawczego. Godną uwagi jest również definicja kultury pedagogicznej Włodzimierza Prokopiuka, który pisze, że kultura pedagogiczna jest „częścią ogólnoludzkiej i narodowej kultury duchowej, systemem, w którym najbardziej zobiektywizowały się ideowe i materialne wartości edukacji (wychowania), a także sposoby działalności twórczej w dziale »obsługi« historycznej zmiany pokoleń, socjalizacji jednostek i praktycznej realizacji procesów pedagogicznych, płaszczyzną społeczną, sposobem zachowania międzypokoleniowych, międzyludzkich (w tym także wewnątrz rodzinnych) relacji i przekazu doświadczeń pedagogicznych; sferą działalności profesjonalnej, w zakresie której mieszczą się wymogi i oczekiwania społeczne, zasadą identyfikacji zawodowej nauczycieli-pedagogów, niepowtarzalnym typem cech osobistych (osobowościowych) nauczycieli-wychowawców, rodziców i innych podmiotów funkcjonujących we współczesnej przestrzeni pedagogicznej”²⁵. Autor ten zwraca uwagę na to, że kultura pedagogiczna przyczynia się do rozwoju człowieka, jego osobowości, w taki sposób, aby był zdolny do samorealizacji w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości. Za trafne podejście do kultury pedagogicznej nauczycieli można uznać także definicję Wojciecha Pomykała, który kulturę pedagogiczną ujmuje jako „zespół reguł dotyczących stosunków interpersonalnych i stosowanych przez ludzi związanych z procesem kształcenia i wychowania i cech osobowościowych nauczycieli”²⁶. Autor ten, podobnie jak Banach, zwraca uwagę na związane z kulturą pedagogiczną

²⁴ M. Winiarski (1987), dz. cyt.: 973.

²⁵ W. Prokopiuk (2006), *Kultura pedagogiczna jako wartość społeczna i indywidualna*. W. D. Kubinowski [red.], *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, Lublin: 349.

²⁶ W. Pomykała (1987), *Kultura pedagogiczna nauczyciela w jego stosunkach z uczniem i wychowankiem*, „Oświata i Wychowanie”, 20: 2.

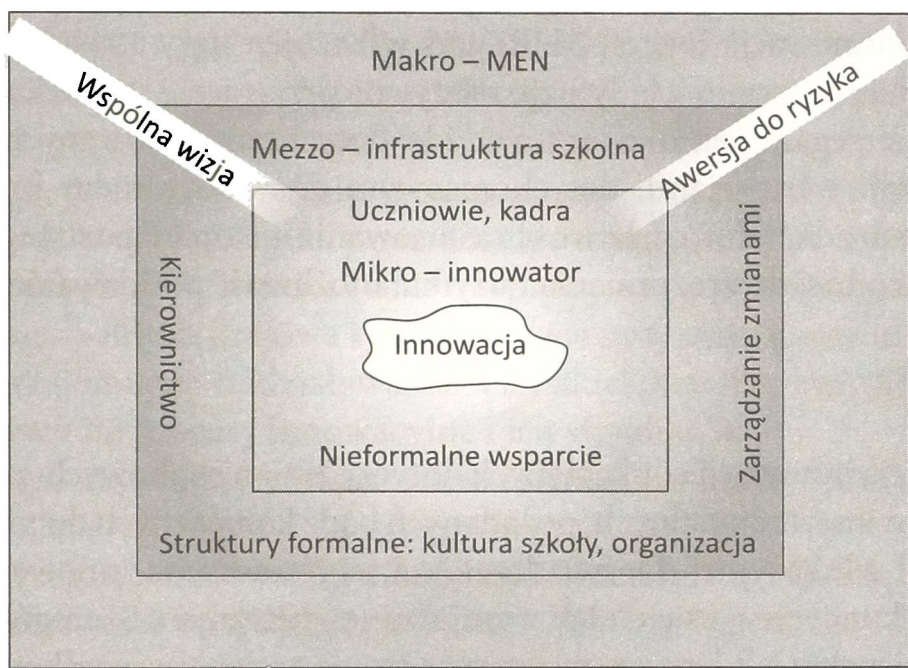
wartości i postawy, do których zalicza między innymi: sprawiedliwość, prawość, dyskrecję, odpowiedzialność, solidarność, integrację społeczną, takt pedagogiczny, humanizm i optymizm wychowawczy, odpowiedzialność, tolerancję, szacunek, kulturę osobistą, niezawodność itp. Banach ponadto zwraca uwagę na płaszczyzny, w których przejawia się kultura pedagogiczna nauczycieli., m.in. takie jak: diagnoza, czyli analiza i ocena zachowania uczniów, projektowanie pracy dydaktycznej, ocena własnych działań, kształtowanie podmiotowych stosunków z uczniami, stosunków zapewniających poczucie bezpieczeństwa uczniom i możliwość rozwoju nauczycielowi²⁷. Warto zauważyć, że trudno jest o jednoznaczną definicję kultury pedagogicznej. Nie sposób też nie zauważyć trudności w ustaleniu jasnej granicy pomiędzy pojęciem kultury pedagogicznej a świadomości wychowawczej. Są to pojęcia przenikające się wzajemnie. Tym niemniej można powiedzieć, że kultura pedagogiczna nauczycieli jest systemem wartości i sposobów zachowania się nauczyciela względem ucznia, metodą pracy nauczyciela. Wyraża stopień umiejętności jego pracy i jej organizacji, umiejętności planowania i realizacji planów, określa poziom stosunków międzyludzkich, związana jest z samooceną oraz oceną efektywności pracy zarówno nauczycieli jak i uczniów. Jest ona związana z prawidłowym oddziaływaniem na wychowanków, zarówno dzieci jak i młodzież oraz dorosłych. Kultura pedagogiczna nauczycieli jest to umiejętny dobór przez nich metod i środków nauczania, ład dydaktyczny, harmonia przekazywanych uczniom treści, elegancja wyводу. Na kulturę pedagogiczną nauczycieli składa się: wiedza i świadomość celów wychowania, życzliwy stosunek do wychowanków, umiejętność działania skoncentrowanego na dobru wychowanka.

Nauczyciel wychowania fizycznego jako nośnik wartości odpowiedzialnego rozwoju

Proces dydaktyczno-wychowawczy nie jest statyczny i podlega ciągłym zmianom wynikającym ze zmieniającego się otoczenia. W związku z tym konieczne jest udoskonalanie metod i środków wychowania i nauczania. Takie zmiany można modelować za pomocą modelu „Obszary Wpływu”. Naczelnym problemem kontrolowania takiego nieuniknionego procesu zmian jest zidentyfikowanie wszystkich stref wpływu w celu umożliwienia efektywnego wykorzystania świadomości wychowawczej i kultury pedagogicznej nauczyciela jako motoru zmian innowacji w wychowaniu.

²⁷ C. Banach (1988), *Problemy kultury pedagogicznej i etyki zawodowej w opinii nauczycieli*, „Nowa Szkoła”, 9.

Na przykładzie wspomnianego modelu można zilustrować związki i oddziaływania pojawiające się w organizacji w kontekście treści innowacji, postawy innowatora i jego gotowości do wdrożeń. Każda szkoła ma indywidualną kulturę i praktykę sprawiającą, że trudno stworzyć ogólny model stref wpływu. Niemniej jednak w każdym przypadku model taki umożliwia konceptualizację warstw wpływów uwzględniającą wzajemne relacje pomiędzy poszczególnymi poziomami organizacji (uczestnikami procesu) ze względu na ich funkcje i zależności, cele, dostępne środki, wiedzę, kompetencje i podział ryzyka w kontekście planowanej innowacji.



Ryc. 1. Model „Obszary Wpływu”

Źródło: K. Kirkland, D. Sutch (2009), *Overcoming the barriers to educational innovation*, Futurelab.

Czynniki mogące wspierać jednostkę w celu realizacji innowacji mogą pochodzić z różnych poziomów zwanych strefami wpływów. W oparciu o strukturę powstałą na potrzeby teorii systemów ekologicznych, w celu określenia kluczowych czynników wpływających na innowacje w szkole, wyróżnia się cztery główne obszary wpływu: poziom innowacji, poziom mikro, poziom mezzo, poziom makro²⁸. W modelu tym innowacje można analizować w kontekście obszarów wpływających na jego implementację. Daje to możliwość rozważania przeszkód w procesie wdrażania innowacji w sposób ułatwiający zrozumienie istoty mechanizmu wspierania innowacji i zachodzące w związku z tym

²⁸ K. Kirkland, D. Sutch (2009), *Overcoming the barriers to educational innovation*, Futurelab.

przepływy zasobów i wiedzy. Przedstawiony model akcentuje sposoby wzajemnego oddziaływania wyróżnionych warstw. Proces wdrażania innowacji jest zanurzony w środowiskowych uwarunkowaniach koleżeńskich, kadrowych (poziom kultury pedagogicznej, kompetencji i świadomości wychowawczej nauczycieli i bezpośrednim otoczeniu w szkole. Ta warstwa jest otoczona obszarem kultury pedagogicznej nauczycieli oraz kultury organizacyjnej szkoły i infrastruktury zarządzanej przez właściwe ministerstwo odpowiedzialne za system oświaty w kraju. Dla systemu oświaty czynnikiem wpływającym na atrakcyjność konkretnych działań innowacyjnych jest możliwość ich rozprzestrzeniania. Skuteczność procesów dyfuzji determinowana jest m.in. przez cechy danej innowacji. Everett M. Rogers wskazuje cztery atrybuty innowacji, które decydują o stopniu ich dyfuzji: relatywna przewaga – stopień, w jakim innowacja postrzegana jest jako lepsza od idei dotychczas stosowanych; zgodność z istniejącymi wartościami, dotychczasowym doświadczeniem i potrzebami potencjalnych adaptatorów; łatwość zastosowania – stopień postrzegania innowacji jako trudnej do zrozumienia i użytku; możliwość poddawania próbom²⁹.

Absorpcja

Absorpcja innowacji edukacyjnych dotyczy zmian osobowych, pedagogicznych i zmian instytucjonalnych, pożądaných bądź koniecznych do prowadzenia działalności edukacyjnej. Doświadczenia z wprowadzania innowacji i zmian w szkołach koncentrują się na ich wymiarze zewnętrznym. Szczegółowo badane są takie aspekty jak: przyczyny wprowadzania zmian, uwarunkowania organizacyjne, możliwości zasobów ludzkich i wykorzystanie technologii. W mniejszym stopniu uwagę badaczy absorbują problemy związane z istotą zadań, których realizacja została zmieniona; wpływu przyjętych nowych rozwiązań na podstawowe funkcje szkoły i cele realizowane wielokierunkowo. Możliwości i ograniczenia innowacji w praktyce szkolnej.

Planowanie innowacji obejmuje analizę barier i instrumentów wsparcia powodzenia innowacji edukacyjnych, mających swe źródła w czynnikach o zróżnicowanej naturze. Czynniki te często są ze sobą powiązane, toteż trudno stworzyć ścisłe kategorie. W literaturze przedmiotu wyróżnia się siedem wiodących obszarów zainteresowania³⁰:

innowacje,
nieformalne wsparcie struktur społecznych,

²⁹ C. Latchem, D. Hanna (2001), *Leadership for 21st Century Learning: Global Perspectives From Educational Innovators*, London.

³⁰ K. Kirkland, D. Sutch (2009), dz. cyt.: 17-36.

- oficjalne wsparcie środowiska,
- niechęć do podejmowania ryzyka,
- kierownictwo,
wspólna wizja,
- instrumenty zarządzania zmianami.

Pojawiające się w zakresie każdego z wymienionych tematów czynniki wpływające i budujące praktykę edukacyjną przedstawiane są w odniesieniu do prezentowanego modelu „Obszary Wpływu”. Są to: innowacje – czynniki związane z samą zmianą; wpływy na poziomie mikro – dotyczą bezpośrednio innowatorów, poziomu ich świadomości wychowawczej, kultury pedagogicznej, jak i zdolności i gotowości do działania w roli innowatora, ta warstwa odnosi się także do osobistych kontaktów np. z uczniami czy współpracownikami; wpływy na poziomie *mezzo* – to czynniki obejmujące wpływy na szczeblu lokalnym, jak kultura szkoły (pedagogiczna nauczycieli i organizacyjna szkoły jako instytucji), struktury zarządzania szkołą, szkolna infrastruktura, wpływy lokalnych społeczności i władz; wpływy na poziomie makro – inicjatywy rządowe, polityka krajowa i obowiązujące programy nauczania. Analiza sposobów wzajemnego oddziaływania wszystkich warstw umożliwia zbadanie ich wpływu na procesy innowacyjne i ich stymulacji.

W badaniu czynników związanych z innowacjami uwzględnia się następujące zjawiska:

- postrzeganie innowacji – może być kluczem do sukcesu, może być budowane na wszystkich poziomach struktury modelu. Udane wdrożenie innowacji wymaga wspólnego zrozumienia jego dystansu od obecnej praktyki i zależności od środków znajdujących się w danych warstwach wpływu;
- możliwości rozpowszechniania innowacji – innowacje, które mogą być szeroko rozpowszechniane charakteryzują się: trwałością (mogą być utrzymane w czasie), potencjałem (mogą być stosowane przez różnych praktyków), dostępnością (mogą być rozpowszechniane w warunkach lokalnych).

Bezpośredni kontekst innowacji i innowatora jest nieformalnym wsparciem struktur społecznych. Ogólne wnioski z tej oceny wskazują, że:

- nieformalne wsparcie struktur społecznych ma zasadnicze znaczenie dla powodzenia innowacji,
- atmosfera wsparcia dla innowacji może zachęcać do korzystania z różnych rozwiązań,
- wsparcie środowiska społecznego może rozwijać zdolności innowacyjne poprzez szkolenia nieformalne.

Możliwość stworzenia silnych sieci społecznych jest ważną umiejętnością nauczycieli realizujących innowacje zarówno w szkole jak i poza nią. Kapitał społeczny jest niepowtarzalnym zasobem każdej szkoły. Jego posiadanie może wspierać innowacje i wyjaśniać, dlaczego innowacje sprawdzają się w jednym miejscu, a w innym nie.

Formalne środowisko można zaliczyć do składników infrastruktury organizacyjnej szkoły. Środowisko formalne jest kluczem do zasobów dla innowacji dostępnych przez: wsparcie techniczne, zamówienia, wsparcie polityki dostępu; ma kluczową rolę w tworzeniu systemów formalnych i przestrzeni dla wymiany rozwiązań innowacyjnych; może wspierać partnerstwo wewnętrznie i zewnętrznie przez nauczanie zespołowe, współpracę z organizacjami; ma kluczową rolę w określaniu zasad wsparcia i szkolenia kadry; może tworzyć lub degradować kompetencje kadry na każdym poziomie organizacji.

Czynnikiem kształtującym niechęć i postrzegany jako przyczyna powstawania barier jest ekspozycja na ryzyko związane z niepowodzeniem przedsięwzięcia. Innowacje zwykle zawierają element ryzyka, co może wywoływać niechęć poszczególnych uczestników do ich wprowadzenia. Postawy względem ryzyka są zróżnicowane, zaś wypadkowe preferencje organizacji zależą od predyspozycji i kompetencji osób na poszczególnych stanowiskach. Wprowadzanie cyklicznych zmian w sposobie zarządzania może łagodzić niektóre obawy (np. lęk przed porażką). Cechą charakterystyczną większości ludzi jest przywiązywanie większej wagi do ewentualnych strat lub obciążeń niż potencjalnych korzyści. Dysproporcja ta powiększa się bardzo mocno wraz ze wzrostem stawki³¹. Styl zarządzania jest kluczowy we wspieraniu postaw chęci do podejmowania ryzyka. Środkami wykorzystywanymi w tym zakresie jest wspieranie postaw i delegowanie uprawnień do podjęcia odpowiedniego ryzyka. Instytucjonalny poziom działań pełni ważną rolę w łagodzeniu ryzyka np. poprzez uruchamianie programów pilotażowych. Innym elementem wpływającym na ocenę atrakcyjności i wielkości ryzyka jest organizowanie krajowych struktur finansowania projektów innowacyjnych.

Kierownictwo ma znaczącą rolę w tworzeniu atmosfery i warunków sprzyjających innowacjom. Umożliwia włączanie i upoważnianie pracowników wszystkich szczebli, buduje morale zespołu i spaja w realizacji innowacyjnych przedsięwzięć. Dla kierownictwa szkół niezbędnym jest wgląd w działalność innych organizacji z otoczenia poprzez konferencje czy podejmowaną współpracę. Poprzez zapewnienie trwałości kierunku polityki, a także przez budowanie struktur organizacyjnych wspierających innowacje, realizować można pozytywny wpływ przywództwa na poziomie makro.

³¹ T. Tyszka (1986), *Analiza decyzyjna i psychologia decyzji*, Warszawa.

W określeniu znaczenia wspólnej wizji dla powodzenia innowacji podkreśla się, że postrzeganie przez nauczycieli praktyki pedagogicznej związanej z innowacjami może mieć wpływ na ich powodzenie. Wspólne postrzeganie wymagań w celu wdrożenia innowacji stanowi podstawę efektywnego pozyskiwania środków. Uzyskanie wsparcia wymaga dzielenia wspólnej wizji, celów przez wszystkie warstwy (makro, mezo, mikro) wyróżnione w modelu. Budowa wspólnej wizji rodzi poczucie współodpowiedzialności i zrozumienia motywów działania wszystkich osób zaangażowanych w innowacje. Łączenie wizji na poziomie lokalnym i krajowym może być wspomagane przez integrację polityki lokalnej i krajowej oraz przez wspólne badania i inicjatywy.

Badania nad metodami zarządzania zmianami w szkołach wskazują, że innowacje funkcjonują lepiej, gdy jest to proces ciągły, oparty na zaangażowaniu pracowników na wszystkich szczeblach instytucji, a strategii zarządzania zmianami uwzględniają komfort uczniów, którzy znaleźli się w nowych sytuacjach.

Podsumowanie

Jeżeli proponowane są jakiegokolwiek zmiany w procesie wychowania fizycznego, to rola nauczyciela jako nośnika wartości gwarantujących odpowiedzialny rozwój, rozumiany jako uwzględnianie w decyzjach potrzeb fizycznych, emocjonalnych, kulturowych uczniów, musi być wbudowana w proces wdrażania zmian mających charakter innowacji. Świadomość wychowawcza nauczyciela oraz jego kultura pedagogiczna w tym kontekście są gwarantem respektowania wspomnianych wartości poprzez osadzenie ich w szerszym kontekście kulturowym (świadomość wychowawcza). Rola nauczyciela wychowania fizycznego jest w tym zakresie wyjątkowa na tle nauczycieli innych przedmiotów ze względu na wyjątkowość i odmienną formę prowadzonych zajęć, przekazywanych treści oraz wyjątkowe możliwości oddziaływania i rozwiązywania pozaszkolnych problemów, np. z zakresu skutecznego promowania właściwych postaw względem zagrożeń cywilizacyjnych.

Proponowane podejście polegające na zwiększeniu swobody decyzyjnej nauczyciela wdrażającego innowacje oczywiście może być zastosowane w innych obszarach edukacji szkolnej. Wydaje się jednak, że w odniesieniu do nauczycieli wychowania fizycznego relacja zwiększonej swobody adaptacyjnej do możliwych do osiągnięcia rezultatów jest najkorzystniejsza.