

Małgorzata Kaliszewska

Przygotowanie akademickie nauczycieli do nowych funkcji w edukacji zintegrowanej

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 16, 79-94

2006

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Małgorzata Kaliszewska

PRZYGOTOWANIE AKADEMICKIE NAUCZYCIELI DO NOWYCH FUNKCJI W EDUKACJI ZINTEGROWANEJ

Wstęp

Przedmiotem rozważań mojego opracowania będzie analiza istniejących możliwości takiego przygotowania przyszłych nauczycieli edukacji początkowej, aby radzili sobie ze współczesnymi wyzwaniami w postaci niedocenionych jeszcze na tym etapie kształcenia ról zawodowych, takich jak: animator, konsultant i moderator. Należy im poświęcić uwagę dlatego, że wymagają one nie tylko przygotowania zawodowego, ale też szczególnych predyspozycji psychofizycznych.

Omawiając tematykę funkcji zawodowych, posłużę się niektórymi wynikami badań własnych dotyczących kształtowania przez nauczycieli klas początkowych pojęć zdrowotnych uczniów klas trzecich. Prowadziłam je w 2001/2002 r. w kilku szkołach Krakowa i innych wybranych regionach Polski.

Specyfika funkcji nauczycielskich na etapie początkowym

W zawód nauczyciela wpisany jest codzienny kontakt z ludźmi. Dlatego też właśnie proces kształcenia nowych nauczycieli winien wynikać z zasad pedagogiki humanistycznej (S. Wołoszyn, 1994), sprzyjającej ich wielostronnemu rozwojowi jako studentów, przyszłych pedagogów, mądrych i dojrzałych ludzi. Czasy współczesne niosą przecież różne wyzwania, nacechowane są ambiwalencją występujących zja-

wisk i nie dostarczają nauczycielom gotowych recept na rozwiązywanie problemów i udzielanie odpowiedzi na uczniowskie pytania. Szczególnie w kontaktach z dziećmi klas początkowych nauczyciel winien wykazać się szerokimi i wielostronnymi kompetencjami (I. Adamek, red., 2001), niezbędnymi do wypełniania nowych funkcji, których opis i charakterystyka staje się potrzebą chwili. Zanim jednak przystąpimy do ich przedstawienia, przypomnimy tu niektóre inne funkcje, znane i opisane, gdyż systematycznie ponawiana krytyczna refleksja nad sposobami ich realizacji, w różnych warunkach i czasie, potrzebna jest dla uniknięcia rutyny, oraz dla stałego odświeżania własnego warsztatu pracy zawodowej. W opisie funkcji nauczycieli odbijają się przecież stale ewoluujące poglądy na zagadnienie skutecznej edukacji oraz na znaczenie samego zawodu nauczycielskiego¹. Również w publikacjach związanych z edukacją zdrowotną (np. W. Wrona-Wolny, B. Makowska, B. Jawień, red., 2002) oraz funkcją pomocową wobec uczniów i ich rodzin (B. Matyjas, red., 2001) uwzględnia się te kwestie.

Przez funkcję rozumiemy wyodrębniony zespół czynności (działań) odpowiadających określonemu rodzajowi zadań, tj. operacji (K. Duraj-Nowakowa, 2000; 174). Albo też: „swoiste zespoły zadań podporządkowane jakiemuś celowi ogólniejszemu” (M. Radwiłowicz, Z. Morawska, 1986; 7). Oczywiście, każda instytucja realizująca proces dydaktyczno-wychowawczy, a więc także szkoła podstawowa na poziomie propedeutycznym, spełnia określone funkcje. Wobec wielości klasyfikacji funkcji wypełnianych zarówno przez instytucje, jak i pracujących w nich nauczycieli przyjmujemy tu – jako najpełniejszy – podział następujący: 1) funkcja organizacyjna, 2) funkcja informacyjna, 3) funkcja motywująca, 4) funkcja kontrolno-korektywna, 5) funkcja opiekuńcza, 6) funkcja środowiskowa, 7) funkcja badawcza². Następnie Krystyna Duraj-Nowakowa (2000) dokonuje autorskiej klasyfikacji umiejętności zawodowych nauczycieli klas początkowych, sprzyjających wypełnianiu ich funkcji, ujmując je w następujące grupy: a) percepcyjne i diagnostyczne, polegające na rozumieniu ucznia i wczuciu się w jego stan wewnętrzny, umiejętności odróżniania informacji bieżących o uczniu od jego stałej charakterystyki; b) projektowania (planowania) pracy; c) adaptacyjne; d) poznawcze; e) organizacyjne; f) pomocnicze; g) kierownicze; h) komunikacyjne. Dodatkowo dostrzega się znaczącą rolę nauczyciela w doradzaniu rodzicom (J. Sienkiewicz, 2002), podtrzymywaniu efektywnej komunikacji rodziców, motywowaniu ich do współpracy (M. Babiuch, 2002).

Istotą funkcji kształcącej jest zaś rozwijanie operacji myślowych: porównywanie, uogólnianie, systematyzowanie, analizowanie, abstrahowanie, wnioskowanie (M. Radwiłowicz, Z. Morawska, 1986; 10). Ponadto należą tu pewne inne zadania, w tym o cha-

¹ Funkcje nauczycielskie omawia się np. w związku z kształceniem kandydatów na nauczycieli (por. np. K. Duraj-Nowakowa, red., 1999; 2000), niewydolnością szkolnictwa (por. np. A. Karpińska, red., 2002; A. Nalaskowski, 1997; Z. Żukowska, 2002), awansem zawodowym (K. Duraj-Nowakowa, 2000), nowymi potrzebami badawczymi (por. np. K. Duraj-Nowakowa, 2000; D. Klus-Stańska 2002).

² J. Poplucz, za: K. Duraj-Nowakowa (2002).

rakterze ponadprzedmiotowym: wyrabianie koncentracji i podzielności uwagi, kształcenie pamięci logicznej, rozwijanie elementarnych sprawności, to jest umiejętności i nawyków zarówno intelektualnych, jak i manualnych, np.: czytanie, pisanie, liczenie, umiejętność wypowiadania się, a także rozwijanie zainteresowań, uzdolnień, co autory wiąży z funkcją diagnostyczno-prognostyczną nauczyciela (tamże).

Z funkcją dydaktyczną łączy się funkcja organizacyjna (zwana jest też funkcją menedżerską), w skład której wchodzi: planowanie, przygotowanie, kierowanie i współdziałanie. Wydaje się, że szczególnie ważnym zadaniem jest tu planowanie procesu edukacji oraz jego kontroli. Planowanie ma bardzo istotne znaczenie, mimo iż nauczyciel ma już obecnie do dyspozycji podręczniki i zeszyty ćwiczeń zintegrowane treściowo. Ale ta niewątpliwa pomoc nie zwalnia nauczyciela ze stosowania w procesie planowania kilku zasad, o których wspomina K. Duraj-Nowakowa: jednolitość (spójność) planu, wielostronność (uwzględnianie elementów planu pracy szkoły), prawidłowość rozkładu zadań do realizacji, planowanie zadań nieco powyżej możliwości uczniów, systematyczna i rytmiczna realizacja materiału (dążenie do wyznaczonego celu). Planowaniu zajęć zintegrowanych całościowo sprzyja staranna znajomość podstaw programowych nauczania przez nauczyciela projektującego (K. Duraj-Nowakowa, 2001; 10).

Planowanie lekcji całościowych powinno – tak jak w tradycyjnej pedagogice – obejmować wszystkie dystanse czasowe: jednostkowe, dzienne, tygodniowe, miesięczne, semestralne i roczne, charakteryzować się spójnością tematyki nadrzędnej, równorzędnej i podrzędnej wobec przyjętego systemu, uwzględniać cele ogólne i szczegółowe, możliwości działania uczniów, selekcję tych działań, poziom rozwoju grupy, opracowanie struktury organizacyjnej lekcji, sprecyzowanie zasad, form, metod i środków współpracy z uczniami, uszczegółowienie projektów, selekcję treści według jakości i rodzajów związków, tj. relacji i korelacji, zachodzących między tymi treściami (tamże). Umiejętność ewaluowania i oceny własnych działań, a także zastosowanie wyników ewaluacji w dalszej pracy, to jedna z nowych funkcji nauczyciela (W. Kojs, 2000; 20). W obrębie funkcji dydaktycznych nauczycieli, jako podsystemu szkolnego, lokuje Anna Karpińska przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym uczniów (A. Karpińska, red., 2002; 145).

W związku z wypełnianiem funkcji wychowawczych przez nauczycieli Kazimierz Denek podkreśla znaczenie wartości jako komponentu identyfikacji z zawodem nauczycielskim. Niedoceniaenie wartości oraz ich brak w edukacji są najczęstszą przyczyną dewiacji i patologii. Zatem w sensie wychowawczym nauczyciel powinien być wzorem postaw dla swoich wychowanków, nosicielem wartości (K. Denek, 1994).

Funkcje opiekuńcze na etapie początkowym edukacji wyrażają się w dbałości o bezpieczeństwo dzieci, zapewnienie im warunków higienicznych, trosce o należyty rozwój fizyczny, rekreację i zabawę (M. Radwiłowicz, Z. Morawska, 1986; 7-11), a także w niesieniu pomocy w sytuacji, gdy rodzina ucznia jej potrzebuje. Zaś „funkcje prorodzinne są składową pełnych postaw prozawodowych nauczycieli. W toku realizacji tych funkcji nauczyciele mogą wykazać swe kompetencje w zakresie pomocy

rodzinie. Kompetencje te są procesami i rezultatami ich kulturyzacji i socjalizacji, personalizacji i profesjonalizacji” (K. Duraj-Nowakowa, 2001). Wiąże się to więc też z doradzaniem rodzicom, podtrzymywaniem efektywnej komunikacji rodziców ze szkołą, motywowaniem do współpracy (por. np.: M. Babiuch, 2002; J. Sienkiewicz, 2002). Przedłużeniem praktycznym tej funkcji jest funkcja kompensacyjno-usprawniająca, a jej specjalnym celem jest korekta stanu zastanego. Kolejne zadania dotyczą usuwania wad i niedostatków języka, a także specjalnych zabiegów dydaktyczno-wyrównawczych i korekcyjnych, służących usuwaniu niepowodzeń szkolnych i ich przyczyn (A. Karpińska, red., 2002).

Natomiast ważna funkcja kreatora zdrowia stanowi przedmiot refleksji wynikający z troski o przyszłość edukacji zdrowotnej w polskich szkołach. Wobec współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych nauczyciel jest jedynym, jak się okazuje, podmiotem, który w intencjonalnym zamierzeniu, programowo ma się im przeciwstawić. Kompetencje nauczyciela edukacji zdrowotnej powinny być głębokie i różnorodne (B. Woynarowska, M. Sokołowska, 2002; 17). Można zatem powiedzieć, że tylko niewielki procent nauczycieli może temu wyzwaniu sprostać.

Specyfiką funkcji nauczycielskich na etapie początkowym jest – jak się zdaje – fakt, iż wszystkie one występują niemal równocześnie, a ich zaniedbanie przynieść może negatywne skutki w bardzo krótkim czasie. Jak pokazuje praktyka, dosyć trudno jest zbadać sposób pełnienia wymienionych funkcji przez nauczyciela, ponieważ ich wskaźniki są często słabo dostrzegalne, wymykają się spod kontroli. Badanie efektów nauczycielskiego wysiłku też nie zawsze daje odpowiedź na pytanie o sposoby ich uzyskania. Trudno jest też stworzyć pełną listę umiejętności nauczycielskich sprzyjających pełnieniu wymienionych funkcji. Niektóre przykłady autorskich prób zbadania kilku z nich są tego dowodem.

Nie było przedmiotem tego opracowania szczegółowe przedstawienie wszystkich możliwych funkcji w edukacji początkowej uczniów. Tylko przykładowo też zajmemy się omówieniem badań funkcji dydaktycznej nauczycieli edukacji początkowej, aby ukazać złożoność i wielość potrzebnych tu umiejętności. Prowadzone badania pozwoliły bowiem na obserwację sposobu, w jaki nauczycielki wypełniają niektóre swoje funkcje, a to stanowi doskonałą ilustrację omawianego problemu. Zakres obserwacji był wprawdzie wąski, ponieważ ograniczał go czas eksperymentu i zaplanowana tematyka zajęć, tj. kształtowanie pojęć żywieniowych uczniów, ale mimo to można już podzielić się niektórymi spostrzeżeniami.

W badaniach skupiono uwagę na funkcji dydaktycznej, w obrębie której wyeksponowano dwie czynności: przekazywanie wiedzy (funkcja informacyjna) oraz dobór i wykorzystanie pomocy dydaktycznych. Pierwszą z nich zbadano na podstawie ankiety uczniowskiej *Skąd ja to wiem*, sprawdzającej źródła informacji uczniów na różne tematy związane ze zdrowiem, ponieważ istniały przesłanki, aby myśleć, że obecnie rola rodziców i nauczycieli w zakresie dostarczania uczniom wiedzy na temat zdrowia, wiodąca dotąd na tym etapie życia, zeszała na plan dalszy, w obliczu wpływu mediów i rówieśników. Wyniki ankiety nie potwierdziły tych przypuszczeń.

Ankietowano 245 uczniów z 10 oddziałów klas trzecich z różnych regionów Polski, a na podstawie wyników ankiety stwierdzono, że w zakresie spełniania tej funkcji, „pani” plasuje się zaraz za mamą. Z wypowiedzi badanych uczniów wynika, iż ich rodziny dobrze wywiązują się z funkcji informacyjnej w zakresie treści zdrowotnych, a pozycja „pani w szkole” nadal jest bardzo wysoka, co tym bardziej powinno motywować nauczycielki edukacji początkowej do autorefleksji na temat wypełniania ról zawodowych.

Badane nauczycielki wprawdzie wypełniły swoje funkcje w stopniu wysokim i bardzo wysokim, ale powyższe oceny mają jednak w odczuciu autorki – mimo ustalonych kryteriów – walor subiektywny. Praca nauczyciela ma przecież w sobie coś z twórczości. Jej styl zależy od wielu czynników, natomiast kwestia akceptacji stylu pracy nauczyciela, jego wizerunku, osobowości, zawsze będzie miała dla osoby oceniającej wymiar subiektywny. Jak się zdaje, jest to podstawowa trudność w procesie badania funkcji nauczycielskich. To sprawa pierwsza, a druga to refleksje poobserwacyjne.

Z obserwacji zajęć i przeprowadzonych rozmów wynika bowiem, że badane nauczycielki świadome są stawianych im przez dyrekcję i rodziców wymagań i starają się im sprostać, podnosząc swoje kwalifikacje, dążąc do awansu zawodowego i uczestnicząc w różnych przedsięwzięciach. Za swoje zaangażowanie płacą jednak wysoką cenę.

Obserwator towarzyszący nauczycielce przez cały dzień pracy zauważa bez wysiłku jej narastające z czasem zmęczenie, wyraźne oznaki zniecierpliwienia i irytacji, co ma bezpośredni wpływ na zachowanie uczniów. Nauczycielka stara się nie opuszczać uczniów nawet na krok, zapomina o własnych potrzebach fizjologicznych i odpoczynku. W czasie paury dyżuruje przy własnej klasie lub na korytarzu. Narażona jest zatem na ustawiczny hałas. Można odnieść wrażenie, że nauczanie zintegrowane stało się pewną pułapką. Kilkogodzinny ciąg różnych, scalonych ze sobą, form aktywności uczniów, konieczność pamiętania o wiodącym celu zajęć, nie pozwalają nauczycielce odpocząć psychicznie, uzyskać chwilowej satysfakcji z wykonanego zadania, co było przecież możliwe podczas nauczania przedmiotowego. Niejasna wizja zasad i sposobów integracji, wielość ról, poczucie odpowiedzialności, brak doświadczenia oraz osobistego stosunku do czynionych zabiegów organizacyjnych powoduje widoczną utratę pewności siebie, nadrabianie wzmożonym wysiłkiem, bez pamiętania o własnych potrzebach.

Ten dramatyczny, może nie do końca prawdziwy, bo oparty tylko na wybranych, zaobserwowanych przykładach obraz „trudu zawodowego” nauczycielek, jawił się pod koniec badań i wynikał prawdopodobnie z ich nieumiejętności gospodarowania własną energią, nieznaności zasad higieny pracy umysłowej i skutecznej relaksacji. Czy w takiej sytuacji wolno wspominać o dodatkowych funkcjach, skoro przedstawione tu, tylko te celowo wybrane z bogatej literatury tematu funkcje nauczycielskie stanowią już zespół ważnych kompetencji wymagających doskonalenia zarówno przez samokształcenie, jak i w zespołach samokształceniowych i podczas kursów? Wydaje się, że potrzeba dostrzeżenia nowych funkcji wynika ze specyfiki nauczania zintegrowanego, współczesnych potrzeb edukacyjnych i wymagań metodycznych.

Różne oblicza całościowości w edukacji początkowej

Nauczanie zintegrowane powinno być łagodnym przejściem od wychowania przedszkolnego do edukacji szkolnej. Oznacza to pracę zorientowaną na dziecko traktowane jako podmiot i indywidualność, postrzeganie go jako niepowtarzalnej całości, respektowanie jego indywidualnych cech, poszanowanie potrzeb rozwojowych, zdolności, zainteresowań, indywidualnych doświadczeń i tempa rozwoju (K. Denek, I. Kuźniak, 2001; 202; E. Misiorna, E. Ziętkiewicz, red., 1999). Tym założeniom podporządkowane winny być cele edukacyjne na początkowym etapie kształcenia.

W literaturze przedmiotu spotkać można różne teoretyczne opisy całościowego podejścia do edukacji na etapie wczesnoszkolnym oraz praktycznej jego realizacji (np. K. Duraj-Nowakowa, 1998; 2001; H. Kosętka, J. Kuźma, red., 2000). Jednak zadanie praktycznego integrowania spoczywa zwykle na barkach nauczyciela, na przykład integracja nauczania i wychowania w całościowej edukacji wczesnoszkolnej dokonuje się na skutek pewnych jego czynności, ujętych także całościowo. „Nauczyciel w systemowym ujęciu nauczania i wychowania pełni rolę organizatora, przewodnika i partnera dzieci. Planuje, aranżuje, animuje sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, wprowadza w nie dzieci, wdraża je do realizacji odpowiednich zadań poznawania, kształtowania umiejętności i ich stosowania. Ponadto cechuje go określony styl pracy, w którym znajdują się elementy stylu demokratycznego, ale też stylu autokratycznego (kierownicza rola nauczyciela) lub liberalnego. Z idei systemowości wywodzą się takie funkcje nauczycieli, jak scalające (integrujące), organizacyjne oraz pobudzające planowanie, ocenianie i kontrolowanie” (K. Duraj-Nowakowa, 1998; 215).

Niezależnie od wizji integracji ma ona zawsze charakter dynamiczny i niepowtarzalny, przez co pełnienie jakichkolwiek funkcji w tym procesie wymaga od nauczyciela nie tylko rzetelnej wiedzy, ale i aktywnej, twórczej postawy.

Nowe potrzeby edukacyjne i współczesne wymagania metodyczne

Nie sposób w tym miejscu odnieść się do wszystkich tych problemów współczesnego świata, które wygenerowały nowe potrzeby edukacyjne, gdyż literatura przedmiotu jest tu niezwykle obfita (por. np.: K. Denek, 2004; J. Gajda, red., 2000). Dostrzec należy jednak potrzebę edukowania do ustawicznego samokształcenia, jako wymogu społeczeństwa uczącego się, do dialogu, do kultury, potrzebę edukowania do dbałości o zdrowie i radzenia sobie w życiu.

Spośród pojawiających się propozycji wskazuje się na przykład na konstruktywizm, jako nową wizję uczenia się i nauczania, sięgającą do współczesnego rozumienia poznawczych relacji człowieka i świata (J. Błachowicz, 2003; D. Klus-Stańska, 2002). „Dla konstruktywizmu naczelną zasadą wyjaśniającą mechanizmy uczenia się i rozwoju człowieka jest zasada interakcji podmiotu z otoczeniem, szcze-

gólnie społecznym i kulturowym” (J. Błachowicz, 2003; 25). Konstruowanie wiedzy w szkole wymaga tu od nauczyciela umiejętności prowadzenia dialogu z uczniem (D. Klus-Stańska, 2002; 400-403). Z kolei pedagogikę kultury uznaje się zaś za podstawę edukacji zorientowanej na XXI wiek (J. Gajda, red., 2000). Jak głosi Bogdan Suchodolski: „edukacja kulturalna to strategia postępowania będąca ratunkiem dla człowieka z chaosu życia, to proces przebiegający we wspólnocie, ale dotyczący zawsze jednostki i jej jakości” (tamże; 9). Nauczyciel nie może nie dostrzegać szans i zagrożeń, jakie niesie dla niego i jego wychowanków kultura współczesna i stale zmieniający się świat. Jego tradycyjna już rola animatora kultury, pełniona najczęściej w szerokim zakresie (tamże) nabiera współcześnie nowych treści.

Konkludując należy powiedzieć, że ponownie wrócić więc trzeba do funkcji nauczycielskich, współcześnie redefiniowanych. „Nauczyciel ma mieć szerokie kwalifikacje, być otwarty i twórczy. Raczej przewodnik i tłumacz niż przekaziciel i nadzorca, raczej animator i partner dialogu niż autorytet” (K. Duraj-Nowakowa, 2000; 44).

Funkcje animatora działań i jej cele (ANIMATOR?)

„Animacja jest fenomenem i problemem wielodziedzinowym, stąd też nadaje się jej różne znaczenia” (B. Jedlewska, 2000; 144). Pojęcie to pochodzi od słów łacińskich: *anima* – ‘dusza’ i *ananimio* – ‘ożywiać, tchnąć ducha’ (tamże). W polskich źródłach słownikowych pojawiła się dopiero w 1996 r. w *Nowym Słowniku pedagogicznym* W. Okonia).

Rola animatora została już dostrzeżona i opisana w literaturze (np. Z. Dziubiński, 2002; J. Gajda, red., 1994, J. Kuźma, 1994; M. Kopczyńska, 1993). Animacja to „metoda wychowania stosowana w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi w placówkach oświatowych, stowarzyszeniach kulturalnych i wspólnotach religijnych (...) Animacja wymaga od wychowawcy twórczości, fantazji, elastyczności umysłowej, umiejętności tworzenia odpowiedniego klimatu do bezpośredniej komunikacji językowej (...)” (B. Milerski, B. Śliwerski, red., 2000; 16). Animatorzy mają swoje organizacje popularyzujące praktyczne rozwiązania na gruncie szkolnym lub organizacyjnym³.

Animacja przeniesiona na grunt poczyną pedagogicznych oznacza działania dynamizujące środowisko, generowanie pomysłów, wspomaganie aktywności innych oraz towarzyszenie w tej aktywności na zasadach partnerskich. Cechą charakterystyczną „animacji pedagogicznej” jest – jak się zdaje – dobra wola, chęć dzielenia się z innymi własnym doświadczeniem i pogodna radość z uczestniczenia we wspólnych działaniach. Produktem „ubocznym” działań animatora jest też prawdopodobnie „pro-

³ Mam tu na myśli np. Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta oraz Stowarzyszenie KLANZA.

mieniowanie” na innych, dawanie przykładu twórczej, wartościowej aktywności. „Bogaty arsenał środków wychowawczych tkwi w ich wzorze osobowym” (J. Gajda, red., 2000; 149). Bezspornie potrzebny jest tu optymizm życiowy, łatwość w nawiązywaniu kontaktów, otwartość na cudze pomysły i inne jeszcze predyspozycje psychospołeczne.

Czy każdy nauczyciel edukacji zintegrowanej ma predyspozycje psychofizyczne, aby pełnić funkcję animatora kultury w środowisku swojej pracy, wobec własnych wychowanków? Czy animacja ma dotyczyć tylko sfery kultury? Co pomaga, a co przeszkadza w pełnieniu tej funkcji?

Funkcje doradcze (KONSULTANT?)

Z osobą doradcy z zakresu reorientacji zawodowej starszych uczniów spotykamy się na gruncie pedagogiki pracy. Znana jest też funkcja doradcy metodycznego (B. Milerski, B. Śliwerski, red., 2000; 46). Jednak i na etapie początkowym potrzeba wskazywać uczniom właściwe wybory na drodze konsultacji, doradzania, a nie autorytatywnych odgórných decyzji. W toku badań zaobserwowano, że odejście od funkcji kierowniczych na rzecz funkcji doradczych sprawia nauczycielkom dużą trudność. Przejawiało się to w dość częstym wyřeczaniu uczniów w podejmowaniu decyzji, uprzedzaniu ich wypowiedzi lub odrzucaniu sugestii. Nauczycielki tłumaczyły, iż takie sytuacje wynikają z pośpiechu, towarzyszącego działaniom na terenie klasy, z chęci usprawnienia procesu edukacji. Wydaje się, że są też skutkiem wieloletnich nawyków w kierowaniu uczniem i niedostatecznej mobilności samego nauczyciela (uwzględnianie propozycji ucznia, ocena ich sensowności, doradzanie i odradzanie – wymaga od nauczyciela wzmożonej uwagi, stałego mobilizowania własnej wiedzy i sensownego argumentowania decyzji). W przypadku pełnienia także tej funkcji w edukacji zintegrowanej, potrzebne są nie tylko predyspozycje psychofizyczne, ale też świadomość własnych niedostatków i potrzeba pracy nad sobą.

Funkcje korekcyjne (MODERATOR?)

Jednym z celów wychowania jest korekta zastanego stanu (M. Łobocki, 1999; 124; A. Gurycka, 1979; 163). Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w toku swojej pracy jest świadkiem wielu sytuacji, stanów i zachowań uczniów, kiedy musi mądrze wkroczyć, by dokonać swoistej korekty sytuacji.

Moderator to człowiek, który wchodzi w relację innych ludzi po to, żeby ułatwić im porozumiewanie się, pomóc rozwiązać konflikt, powściągnąć emocje, żeby umożliwić przepływ informacji. Moderatorem bywa menedżer ingerujący w spór pracowników, nauczyciel kierujący dyskusją, dziennikarz przeprowadzający wywiad, sprzedawca obsługujący poirytowanego klienta, prawnik na sali sądowej, polityk przema-

wiający do wyborców (<http://www.moderator.wroc.pl>). W oświacie moderatorem jest „nauczyciel o specjalnych kwalifikacjach w zakresie doskonalenia rad pedagogicznych (...): od moderatora oczekuje się, że będzie mógł wspólnie z nauczycielami rozwiązywać zarówno problemy wewnątrzszkolne, jak i związane z funkcjonowaniem placówki w środowisku, bez powodowania zbędnych napięć” (B. Milerski, B. Śliwerski, red., 2000; 125). Funkcja moderatora wymaga błyskawicznej oceny sytuacji, dynamicznych działań i odwagi dokonywania zmian. Dlatego wymaga ona profesjonalnego kształcenia w toku studiów lub też przez samokształcenie.

Przedstawiona tu krótka charakterystyka nowych funkcji w edukacji początkowej ma wskazać na potrzebę przyjrzenia się kondycji psychospołecznej studentów – przyszłych nauczycieli edukacji zintegrowanej oraz konieczność postawienia diagnozy potrzeb w zakresie modernizowania ich kształcenia.

Czasami jednak trudności edukacyjne wynikają nie tyle z niedostatków umiejętności nauczyciela, ile ze specyfiki poruszanych zagadnień. Można postawić tezę, iż im bardziej treści edukacyjne (pojęcia) związane są z życiem codziennym i doświadczeniem ucznia, tym trudniej poddają się wszelkim modyfikacjom i korektom. Są więc szczególnym wyzwaniem dla nauczyciela, zwłaszcza etapu propedeutycznego edukacji.

Trudności nauczyciela w kształtowaniu pojęć żywieniowych ucznia

Kształtowanie pojęć związanych z odżywianiem uczniów młodszoшкоlnych ma ogromne znaczenie, gdyż mają one bezpośrednio związek z ich potrzebami, którym na etapie wczesnoszkolnym poświęca się szczególną uwagę. Wiele potrzeb człowieka, w tym przede wszystkim potrzeb wyższych – ale i biologicznych – ma pochodzenie społeczno-kulturowe. Potrzeby rozwojowe człowieka mają charakter indywidualny, ale są wspólne ludziom, bo wszyscy przechodzą podobny trening kulturowy. Kultura dostarcza też narzędzi symbolicznego opracowania doświadczeń człowieka, ważnych dla jego rozwoju (M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, 2003; 107).

Przez długi czas objaśniano powstawanie potrzeb fizjologicznych za pomocą teorii peryferyjnej, wiążącej potrzeby ze stanem narządów wewnętrznych, np. głód wywoływał rytmiczne skurcze żołądka (N. Sillamy, 1994; 216). Jednak przyczyn anoreksji, bulimii czy otyłości nie da się wytłumaczyć w ten sam sposób. Oprócz odczuć płynących z organów wewnętrznych, istnieją inne uwarunkowania nerwowe, odkryte przez psychofizjologów. Jak się wydaje, w mózgu istnieją ośrodki odpowiedzialne za powstawanie i zanikanie poszczególnych potrzeb (wyjaśnienie to dotyczy też potrzeb uczniów szkolnych – tamże; 216-217).

Nauczyciel musi mieć świadomość, że uczeń stanowi integralną jednostkę o indywidualnym tempie rozwoju i specyficznych potrzebach. Może też wymagać specjalistycznej opieki ze względu na szczególne potrzeby zdrowotne czy deficyty rozwojowe.

Harmonijny rozwój dziecka wymaga stworzenia mu odpowiednich ku temu warunków, a więc właściwej higieny, trybu życia, opieki lekarskiej oraz ciepłego klimatu rodzinnego (A. Jaczewski i in., 1985; 145). Nauczyciel, w procesie planowania celów edukacji, dostrzegając i respektując prymat zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego ucznia, przyczynia się do harmonijnego rozwoju uczniów. Ważne więc, by nie zaniedbywał też tak istotnego kręgu zagadnień, jaki stanowi edukacja żywieniowa uczniów młodszoszkolnych, w tym kształtowanie ich pojęć.

W odniesieniu do procesu kształtowania pojęć związanych z żywieniem będziemy mieć na uwadze te treści edukacyjne, które związane są z procedurą żywienia się człowieka (produkty jadalne, niejadalne, zdrowe, niezdrowe, diety, przepisy, instrukcje) oraz kulturą jedzenia i obyczajami (a więc potrzebami fizjologicznymi i społecznymi równocześnie). Wiele z tych treści znajdujemy w aktualnych programach szkolnych.

Trudności w kształtowaniu prawidłowych pojęć żywieniowych mogą być spowodowane ich specyficzną naturą. Są to bowiem treści bardzo głęboko zanurzone w społeczno-kulturowym otoczeniu ucznia, nacechowane emocjonalnie, związane z tradycją rodzinną, praktykowane codziennie. Ekspansja agresywnych reklam skierowana do dzieci, jako odbiorców, tworzenie mód żywieniowych, lansowanie produktów spożywczych jako nagrody, kojarzenie ich z przyjemnością, sukcesem i dobrym samopoczuciem utrudnia dziecku realną ocenę tego, co jest dla niego naprawdę korzystne. Nauczyciel musi wykazać się umiejętnością docenienia potocznej wiedzy ucznia, szacunkiem do jego osobistych przekonań żywieniowych, a równocześnie umiejętnością negocjowania znaczeń i doradzania nowych, lepszych (zdrowszych) zachowań. Obserwacja zajęć eksperymentalnych utwierdza w przekonaniu, iż tylko systematyczna organizacja zajęć z zakresu edukacji żywieniowej i konsekwentne przestrzeganie pewnych reguł żywienia w szkole może doprowadzić nauczyciela do sukcesu w zakresie kształtowania pojęć żywieniowych.

Zatem i w procesie przezwycięzania niezdrowych nawyków żywieniowych rodziny, przekonywania do zdrowych zachowań, doradzania rodzicom w kwestii planowania diety ucznia, reorganizowania środowiska szkolnego, inicjowania działań popularyzujących zdrowy styl życia i odżywiania – zarówno wiedza specjalistyczna, jak i kompetencje psychospołeczne nauczyciela, są bardzo przydatne i wręcz niezbędne.

Wiedza i umiejętności nauczyciela a edukacja zdrowotna

Wobec tendencji zmierzających w kierunku zmiany transmisyjnego sposobu przekazywania wiedzy na jej konstruowanie w szkole, dostrzeżono już i opisano – jako mankament odnoszący się do świadomości zawodowej – trudności w profesjonalnym myśleniu nauczycieli (D. Klus-Stańska, 2002; 378). Te trudności mogą spowodować obniżenie zdolności kadr do zmiany sposobu nauczania. Są to: powierzchowność analiz

aktywności szkolnej własnej i uczniów, niespójność deklaracji i działań nauczycieli oraz inercyjność technik działania, czyli powracanie do stosowanych wcześniej sposobów pracy. Trudność stanowi też przejście od nauczycielskiego monologu do dialogu, mimo chęci dokonania zmiany (tamże; 399-400). Podobne trudności ujawniły się także w procesie kształtowania pojęć żywieniowych uczniów.

Prawdopodobnie niedostateczna wiedza o nowych tendencjach w edukacji początkowej była powodem lęku badanych nauczycielek przed jakimikolwiek zmianami w przyjętym wcześniej programie nauczania. Mimo zgody na prowadzenie zajęć eksperymentalnych, nauczycielki starannie kontrolowały tempo wykorzystania podręcznika, szczegółowo też wypełniały, wziętymi z rozkładu materiału treściami, rubryki w dziennikach lekcyjnych, niezależnie od tego, co działo się w trakcie zajęć. Ujawniły więc braki w zakresie samodzielnego i krytycznego doboru treści kształcenia. Bardzo widoczny był lęk przed popełnieniem błędu, przed krytyką, ujawnieniem braków w wiedzy. Lękały się też rodziców, którzy – jak stwierdzały – kontrolowali systematyczne i całkowite wykorzystanie treści zbyt drogich ich zdaniem podręczników.

Wyniki badań ankietowych potwierdziły też pewien zakres wiedzy dotyczącej prawidłowego żywienia, jednak wiedza ta okazała się raczej zdroworozsądkowa, niż zgodna z zasadami zdrowego odżywiania. Nauczycielki nie potrafiły też wskazać, które źródła zawierają wiedzę naukową i mogą być przydatne w procesie edukacji żywieniowej uczniów młodszoszkolnych. Przeszkodą w kształtowaniu omawianych tu pojęć będzie zawsze brak wiedzy specjalistycznej i metodycznej.

Kształtowanie tzw. „umiejętności życiowych” przyszłych nauczycieli w toku studiów akademickich jako jedna z dróg do skuteczniejszego pełnienia nowych funkcji

Zamierzonym celem tego opracowania był nie tylko przegląd tradycyjnych już w edukacji początkowej funkcji nauczycielskich, ale też próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób przygotowywać przyszłych nauczycieli do pełnienia tych funkcji w dniu dzisiejszym, tj. np. funkcji animatora, moderatora i konsultanta w procesie edukacji żywieniowej uczniów na zajęciach zintegrowanych.

Możliwym rozwiązaniem może być – jak się zdaje – kształtowanie w toku studiów tzw. „umiejętności życiowych” studentów, przyszłych nauczycieli. Termin ten według definicji WHO (1997) oznacza: „umiejętności umożliwiające człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym może skutecznie sobie radzić z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniem codziennego życia, zaś odnosi się on nie do umiejętności zawodowych, lecz psychospołecznych”. Natomiast genezą ich sformułowania stały się gwałtowne i liczne zmiany polityczne, społeczne i ekonomiczne, które stworzyły nowe zagrożenia dla zdrowia dzieci i młodzieży, okazały się też wielkim wyzwaniem dla ludzi dorosłych. By przeciwdziałać zagrożeniom, zwłaszcza wynikającym z ryzykownych zachowań, rozpoczęto w krajach zachodnich wdrażanie liczą-

nych programów pierwotnej profilaktyki tych zagrożeń. W latach 80. w programach tych zaczęto zwracać szczególną uwagę na rozwijanie umiejętności życiowych: ang. *life skills* (B. Woynarowska, 2004; WHO 1997; 1996).

Posiadanie tych umiejętności także przez nauczycieli powinno stać się koniecznością, gdyż nie może skutecznie rozwiązywać problemów innych osób ten, kto sam ma problemy ze sobą. Należy jeszcze znaleźć odpowiedź na pytanie, jaka strategia pozwoli włączyć te umiejętności do programów kształcenia szkoły wyższej, które ze znanych metod najskuteczniej ukształtują te umiejętności u studentów, jakie są szanse na otwarcie przed studentami możliwości praktycznego wykorzystania zdobytych umiejętności jeszcze w okresie studiów.

Rodzaje tych umiejętności prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Umiejętności życiowe i ich podział według UNICEF

Grupa umiejętności	Rodzaje umiejętności
Umiejętności interpersonalne	Empatia, aktywne słuchanie, przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych, porozumiewanie się werbalne i niewerbalne, asertywność, odmawianie, negocjowanie, rozwiązywanie konfliktów, współdziałanie, praca w zespole, związki i współdziałanie ze społecznością.
Umiejętności dla budowania samoświadomości	Samoocena, identyfikacja własnych mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby i własnego ciała.
Umiejętności dla budowania własnego systemu wartości	Zrozumienie różnych norm społecznych, przekonań, kultur, różnic związanych z płcią; tolerancja; identyfikacja czynników, które wpływają na system wartości, postawy, tworzenie własnej hierarchii wartości, postaw i zachowań; przeciwdziałanie dyskryminacji i negatywnym stereotypom, działania na rzecz prawa, odpowiedzialności i sprawiedliwości społecznej.
Umiejętności podejmowania decyzji	Krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, identyfikacja ryzyka dla siebie i innych, poszukiwanie alternatyw, uzyskiwanie informacji i ocena ich wartości, przewidywanie konsekwencji własnych działań, zachowań, stawianie sobie celów.
Umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem	Samokontrola, radzenie sobie z presją, gospodarowanie czasem, radzenie sobie z lękiem, trudnymi sytuacjami, poszukiwanie pomocy.

Źródło: B. Woynarowska, 2002; 14.

„Umiejętności życiowe” zostały w ostatnich latach stosunkowo dobrze już opisane i rozpropagowane dzięki działalności sieci Szkół Promujących Zdrowie, ale w odniesieniu do uczniów, nie nauczycieli. Nauczycieli kształcono w tym zakresie dotąd

jedynie w systemie dokształcania zawodowego, stosując najczęściej metodę szkoleń kaskadowych (M. Sokołowska, K. Stępiak, K. Garstka, G. Skoczek, I. Lutze, 2002; 5-9). Wprawdzie w programach kształcenia przeddyplomowego pojawia się edukacja zdrowotna jako przedmiot⁴, a w jego ramach studenci poznają czasem „umiejętności życiowe”, jednak w tym momencie nie chodzi o poznanie ich teoretyczne, lecz o wykształcanie pewnych umiejętności w ramach wszystkich przedmiotów akademickich, w stopniu i zakresie możliwym do osiągnięcia, jako urzeczywistnienie całościowego postrzegania osoby studenta, zgodnie z założeniami pedagogiki humanistycznej. Natura tych umiejętności pozwala na taką możliwość. Ponadto umiejętności te może przyszły nauczyciel zdobyć w toku pracy nad sobą, czyli w procesie świadomego i celowego kierowania własnym rozwojem (M. Łobocki, 2004; 160). Być może przy dyskretnym i mądrym wsparciu ze strony nauczycieli akademickich.

Można odnieść wrażenie, iż istnieje wiele różnych możliwości kształtowania „umiejętności życiowych” studentów, gdyż nawet w programach, w celach kształcenia przedmiotowego istnieją treści do nich nawiązujące, trzeba je jednak docenić. Potrzebna jest też wola wprowadzenia ich w życie.

Uogólnienia, wnioski i postulaty

Na podstawie powyższych rozważań można stwierdzić, że dotąd nie zostały zaspokojone potrzeby w zakresie wielostronnego i przesyconego humanizmem kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli edukacji początkowej. W obliczu wielości ról nauczyciele ci nie zawsze potrafią sprostać wszystkim stawianym im wymogom. Trwają też w dalszym ciągu prace nad modernizowaniem programu edukacji zdrowotnej jako przedmiotu akademickiego. Dodać też należy, iż wdrażanie zamysłów modernizacyjnych pedeutologii akademickiej nie przebiega, jak się wydaje, w szybkim i zauważalnym tempie, mimo teoretycznych opracowań dotyczących tego zagadnienia (por. np. K. Duraj-Nowakowa, red., 1999; 2003).

Nasuwa się wniosek, że profesjonalna wiedza nauczyciela wyniesiona ze studiów ma charakter bardzo statyczny i niełatwo poddaje się modyfikacji. Można też uznać, iż nauczycielom brak kwalifikacji psychospołecznych, aby mogli odważnie operować wiedzą i umiejętnościami wyniesionymi z toku studiów. Istnieje zatem potrzeba kształ-

⁴ W standardach nauczania określonych dla pedagogiki edukacja zdrowotna jako przedmiot podstawowy realizowana jest w ciągu 30 godzin. Jednak prof. B. Woynarowska w liście z dnia 13 listopada 2004 r., skierowanym do uczestników konferencji w Pułtusk, w związku z nowym projektem programu kształcenia studentów, zwraca uwagę na ważną kwestię realizacji niektórych treści zdrowotnych w ramach innych przedmiotów akademickich: „Zdaję sobie sprawę, że zakres programu jest duży, ale w jego realizacji należy wykorzystać treści innych przedmiotów (wyjaśniono to w części dotyczącej wskazówek metodycznych). Jeśli chcemy naprawdę przygotować nauczycieli do realizacji edukacji zdrowotnej, podstawą kształcenia nie mogą być »minima« programowe, realizowane w trakcie kilkunastu godzin zajęć”.

cenia lub optymalizacji cech i umiejętności psychospołecznych studentów – przyszłych nauczycieli. Dlatego też podstawowym postulatem tego opracowania jest zwrócenie uwagi na potrzebę kształtowania „umiejętności życiowych” przyszłych nauczycieli w toku studiów akademickich – jako fundamentu, na którym będą oni mogli opierać wypełnianie nowych funkcji w edukacji początkowej – w ramach wszystkich przedmiotów akademickich, oraz wskazanie we właściwych dokumentach nie tylko takiej konieczności, ale też strategii wdrażania takiego programu oraz możliwości praktycznego wykorzystania zdobytych umiejętności jeszcze w toku studiów.

W zakresie tych umiejętności mieści się też dbałość o własne zdrowie kandydatów do zawodu, ponieważ przyzwyczajenie od lat studenckich do prawidłowego rytmu pracy i wypoczynku, właściwej emisji głosu, dbanie o zaspokajanie potrzeb fizjologicznych i radzenie sobie ze stresem to podstawowe umiejętności, znacząco poprawiające kondycję nauczyciela oraz korzystnie wpływające na wypełnianie powierzonych mu funkcji. Dbanie o ukształtowanie takich umiejętności i stworzenie możliwości ich wykorzystywania, jest – jak się zdaje – poważnym wyzwaniem dla nauczycieli akademickich oraz administracji uczelni.

Kolejnym wyzwaniem, które uczelnia powinna podjąć, jest także bardziej skuteczne motywowanie przyszłych nauczycieli do ustawicznego samodoskonalenia i samowychowania, gdyż taka postawa pozwoli zniwelować niektóre dostrzeżone niedostatki kształcenia instytucjonalnego.

Następny postulat dotyczy wdrażania nauczycieli do samokształcenia i poszukiwania wiarygodnych informacji. W procesie edukacji żywieniowej jest to wymóg podstawowy, pozwalający na krytyczny dobór treści kształcenia (zwłaszcza w sytuacji pojawiania się w mediach coraz to innych nowinek pseudonaukowych, atrakcyjnych i przekonujących mód i poglądów żywieniowych, którym ulegają nie tylko dzieci, ale i dorośli) – zgodnie z potrzebami uczniów i rodziców, oraz prowadzenie zajęć na coraz to wyższym poziomie. Wypełnianie funkcji doradcy i konsultanta na początkowym etapie kształcenia jest tu oczywistą koniecznością.

Ostatni zaś postulat to apel do zespołu ekspertów MENiS pod przewodnictwem Krzysztofa Konarzewskiego, aktualnie pracującego nad zmianami szkolnych podstaw programowych⁵, o godne miejsce dla edukacji zdrowotnej w ramach edukacji szkolnej. Pozbawienie edukacji zdrowotnej należytej jej rangi spowodować może zlekceważenie tej dziedziny wiedzy także w programach akademickich.

Ewentualne niedostrzeżenie potrzeby dalszego modernizowania pedeutologii akademickiej w kierunku uwzględnienia ważnych kwestii nabywania kompetencji zdrowotnych i „umiejętności życiowych” dla rozwoju zawodowego studentów – przyszłych nauczycieli edukacji początkowej, w celu prawidłowego wypełniania przez nich w przyszłości nowych funkcji zawodowych, byłoby oczywistym niedopatrzeniem.

⁵ Informację o pracy komisji zaczerpnięto z listu B. Woynarowskiej z dnia 13 listopada 2004 r. do uczestników konferencji w Pułtusku.

Literatura

- Adamek I. (red.), 2001, *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w kl. I-III*, Wyd. Nauk. Akademii Pedagogicznej, Kraków
- Babiuch M., 2002, *Jak współpracować z rodzicami trudnych uczniów?*, WSiP, Warszawa
- Błachowicz J., 2003, *Konstrukttywizm w teorii i praktyce edukacji*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” nr 3, s. 21-29
- Denek K., 1994, *Wartości i cele w edukacji szkolnej*, „Edytor”, Poznań-Toruń
- Denek K., 2004, *Szkola na miarę społeczeństwa wiedzy*, „Wychowanie na Co Dzień” nr 9
- Denek K., Kuźniak I., 2001, *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Wyd. „Eruditus”, Poznań
- Duraj-Nowakowa K., 1998, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki*, Of. Wyd. „Impuls”, Kraków
- Duraj-Nowakowa K. (red.), 1999, *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, Of. Wyd. „Impuls” – MWSHP, Kraków-Łowicz
- Duraj-Nowakowa K., 2000, *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Of. Wyd. „Impuls”, Kraków
- Duraj-Nowakowa K., 2001, *Planowanie integrowania edukacji wczesnoszkolnej*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce
- Duraj-Nowakowa K., 2002, *Nauczyciel: kultura – osoba – zawód*, Wyd. „Mediator”, Kielce
- Duraj-Nowakowa K. (red.), 2003, *Modernizowanie pedeutologii akademickiej*, KTN, Kielce
- Dziubiński Z., 2002, *Animator wychowania zdrowotnego w stylu salezjańskim*, w: *Nauczyciel w edukacji zdrowotnej*, red. W. Wrona-Wolny, B. Makowska, B. Jawień, t. 1, Wyd. AWF, Kraków
- Gajda J. (red.), 2000, *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, Wyd. UMSC, Lublin
- Gurycka A., 1979, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, PWN, Warszawa
- Jaczewski A., Korczak Z., Popielarska A., 1985, *Rozwój i zdrowie ucznia*, WSiP, Warszawa
- Jedlewska B., 2000, *Animacja społeczno-kulturalna szansą realizacji nowych zadań edukacyjnych*, w: *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, red. J. Gajda, Wyd. UMSC, Lublin
- Karpińska A. (red.), 2002, *Edukacja w dialogu i reformie*, „Trans Humana”, Białystok
- Klus-Stańska D., 2002, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniw. Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn
- Kojs W., 2000, *Nauczyciel i szkoła: kilka uwag o przemianach funkcji*, „Nauczyciel i Szkoła” nr 2
- Kopczyńska M., 1993, *Animacja społeczno-kulturalna: podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa
- Kosętka H., Kuźma J. (red.), 2000, *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, Wyd. Nauk. Akademii Pedagogicznej, Kraków
- Kuźma J., 1994, *Rola nauczyciela jako animatora rozwoju osobowego uczniów w środowisku rodzinnym, ojczyźnianym i ogólnoludzkim*, w: *Wyznania współczesnego świata w dydaktyczno-wychowawczym systemie pracy szkoły*, red. J. Fudala, W. Siczysz, Wyd. UŁ, Łódź
- Łobocki M., 1999, *Teoria wychowania w zarysie*, Of. Wyd. „Impuls”, Kraków
- Łobocki M., 2004, *Teoria wychowania w zarysie*, wyd. 2, Of. Wyd. „Impuls”, Kraków
- Matyjas B. (red.), 2001, *Formy pomocy dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, t. 1, Wyd. Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce
- Milerski B., Śliwowski B. (red.), 2000, *Leksykon. Pedagogika*, WN PWN, Warszawa
- Misiorna E., Ziętkiewicz E. (red.), 1999, *Zintegrowana edukacja w klasach I-III*, WOM, Poznań
- Nalaskowski A., 1997, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., 2003, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, WN PWN, Warszawa
- Radwiłowicz M., Morawska Z., 1986, *Metodyka nauczania początkowego*, WSiP, Warszawa

- Sienkiewicz J., 2002, *Wychowawca doradcą rodziców*, „Życie Szkoły” nr 2
- Sillamy N., 1994, *Słownik psychologii*, „Książnica”, Katowice
- Sokołowska M., Stepniak K., Garstka K., Skoczek G., Lutze I., 2002, *Realizacja pilotażowego projektu pt. „Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów w praktyce szkolnej” w latach 2001-2002 we współpracy z WHO i UNICEF*, „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole” z. 5
- WHO: *Life skills education. Planning for research*, 1996, Geneva
- WHO: *Life skills education in schools*, 1997, Geneva
- WHO: *Partners in life skills education. Conclusion from United Nations Inter-Agency Meeting*, 1999, Geneva
- Wołoszyn S., 1994, *Czy można zaufać humanizmowi nauki*, w: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, PAN, Warszawa
- Woynarowska B., 2002, *Umiejętności życiowe i ich kształtowanie u dzieci i młodzieży*, „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole” z. 5, Warszawa
- Woynarowska B., 2004, *Kształtowanie umiejętności życiowych dzieci i młodzieży*, referat na konferencji nt. Kształcenie nauczycieli edukacji zdrowotnej, Pułtusk (materiał niepublikowany)
- Woynarowska B., Sokołowska M., 2002, *Ścieżka edukacyjna – edukacja prozdrowotna i promocja zdrowia w szkole*, w: *Nauczyciel w edukacji zdrowotnej*, red. W. Wrona-Wolny, B. Makowska, B. Jawień, Wyd. AWF, Kraków
- Żukowska Z., 2002, *Edukacja olimpijska w reformującej się szkole*, Warszawa