



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



KLUCZOWE PROBLEMY WSPÓŁCZENEJ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ I WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO. MODELE I ROZWIĄZANIA METODYCZNE

Materiał podsumowujący projekt „PROFESJONALNE PRAKTYKI PEDAGOGICZNE DROGĄ DO SUKCESU NAUCZYCIELA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ I WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO” realizowany na Wydziale Pedagogicznym w Wyższej Szkole Ekonomiczno-Humanistycznej im. prof. Szczepana A. Pieniążka w Skierniewicach

Autorki opracowania:

**Aneta Madziara
Anna Żmijewska
Bożena Zajęc**



Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna
im. prof. Szczepana A. Pieniążka w Skierniewicach
Wydział Pedagogiczny



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



KLUCZOWE PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI Wczesnoszkolnej I WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO. MODELE I ROZWIĄZANIA METODYCZNE

Autorki opracowania:

**Aneta Madziara
Anna Żmijewska
Bożena Zając**

Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna
im. prof. Szczepana A. Pieniążka w Skierniewicach
Wydział Pedagogiczny,
ul. Mazowiecka 1B; 96-100 Skierniewice



Skierniewice 2015

Partnerzy projektu:

Urząd Miasta Skierniewice, Urząd Miasta Żyrardów, Urząd Miasta Rawa Mazowiecka



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Autorki opracowania:

Aneta Madziara
Anna Żmijewska
Bożena Zajęc

Recenzent:

Prof. zw. dr hab. **Bogusław Śliwerski**

Redakcja:

dr **Bożena Zajęc**

**KLUCZOWE PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ I WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO.
MODELE I ROZWIĄZANIA METODYCZNE**

Materiał podsumowujący projekt „PROFESJONALNE PRAKTYKI PEDAGOGICZNE DROGĄ DO SUKCESU NAUCZYCIELA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ I WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO” realizowany na Wydziale Pedagogicznym w Wyższej Szkole Ekonomiczno-Humanistycznej im. prof. Szczepana A. Pieniążka w Skierniewicach

Skład, łamanie, projekt okładki, druk: GP Studio DTP - gpdruk.pl

Copyrights © Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna

Skierniewice 2015



Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna
im. prof. Szczepana A. Pieniążka w Skierniewicach
Wydział Pedagogiczny
ul. Mazowiecka 1B; 96-100 Skierniewice

Partnerzy projektu:

Urząd Miasta Skierniewice
Urząd Miasta Żyrardów
Urząd Miasta Rawa Mazowiecka



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



KLUCZOWE PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ I WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO. MODELE I ROZWIĄZANIA METODYCZNE

Materiał podsumowujący projekt „PROFESJONALNE PRAKTYKI PEDAGOGICZNE DROGĄ DO SUKCESU NAUCZYCIELA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ I WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO” realizowany na Wydziale Pedagogicznym w Wyższej Szkole Ekonomiczno-Humanistycznej im. prof. Szczepana A. Pieniążka w Skierniewicach

Recenzent:

Prof. zw. dr hab. **Bogusław Śliwerski**

Redakcja:

dr **Bożena Zając**

Autorki opracowania:

Aneta Madziara

Anna Żmijewska

Bożena Zając

Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna
im. prof. Szczepana A. Pieniążka w Skierniewicach
Wydział Pedagogiczny,
ul. Mazowiecka 1B; 96-100 Skierniewice



Skierniewice 2015

Partnerzy projektu:

Urząd Miasta Skierniewice, Urząd Miasta Żyrardów, Urząd Miasta Rawa Mazowiecka



Spis treści	5
Wstęp	6
I. Przedmiot i zadania współczesnej psychologii rozwojowej i możliwości wykorzystania jej dorobku w praktyce	9
II. Edukacja we współczesnym społeczeństwie	23
2.1. Wyzwania stojące przed współczesną edukacją	23
2.2. Uczenie się we współpracy i uczenie się przez doświadczenie drogą do budowania kompetencji zawodowych studentek/studentów Wydziału Pedagogiki WSHE w Skierniewicach	32
III. Praca z uczniem zdolnym	47
3.1. Rozpoznawanie zdolności	47
3.2. Procedury wspierania ucznia zdolnego wynikające z uregulowań prawnych	56
3.3. Zasady współpracy nauczycieli	62
3.4. Przykłady efektywnych metod pracy z uczniem zdolnym	71
3.5. Z doświadczeń nauczycieli i rodziców ucznia zdolnego – przygód kilka zdolnego Mirka	81
IV. O projekcie „Profesjonalne praktyki pedagogiczne drogą do sukcesu zawodowego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego.	89
4.1. Dlaczego projekt realizowaliśmy?	89
4.2. Cele i realizacja projektu	92
Bibliografia:	102



Wstęp

W dobie nieustannych zmian społecznych, gospodarczych, technicznych, technologicznych i ekonomicznych zmieniają się wymagania pracodawców wobec kompetencji zawodowych absolwentów szkół wyższych, szczególnie szkół licencjackich. Obecnie niezbędne jest ciągle zdobywanie nowej wiedzy zawodowej i kształtowanie nowych umiejętności, aby móc odnaleźć się na rynku pracy. Studentki/studenci Wydziału Pedagogicznego powinni kształtować, rozwijać i doskonalić kwalifikacje, wynikające z potrzeb przedszkola, szkoły podstawowej już na etapie kształcenia. Priorytetowym działaniem w zakresie dobrego przygotowania studentów/studentek do wejścia na rynek pracy jest prowadzenie kształcenia, w szczególności kształcenia praktycznego, w powiązaniu z przyszłymi pracodawcami. Uczelnia i przedszkole czy szkoła są uzupełniającymi się nawzajem miejscami zdobywania wiedzy i kształtowania kompetencji. Dzięki praktyce młodzi ludzie mogą zdobywać umiejętności i doświadczenie potrzebne do skutecznego funkcjonowania w przyszłości. Współczesny pracodawca – dyrektor przedszkola lub szkoły szuka pracownika przygotowanego do szybkiego, samodzielnego wykonywania konkretnych zadań zawodowych, a także gotowego do ciągłych zmian. Powinnością współczesnej wyższej uczelni jest ciągła gotowość do wdrażania zmian mających na celu optymalne sprzyjanie wszechstronnemu rozwojowi studentek/studentów. Poszukiwanie skutecznych sposobów pracy jest istotne ze względu na konieczność przygotowania ich do „dorosłego życia”, zgodnie z ich możliwościami i predyspozycjami osobowościowymi. Aktualne uregulowania prawne obligują wyższe uczelnie do organizacji optymalnych warunków kształcenia, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i możliwości studentów/studentki. Sposób organizacji pracy wyższej uczelni, w tym dobór treści, metod i form kształcenia



powinien bezpośrednio wynikać z rozpoznania sytuacji studentek/studentów oraz diagnozy możliwości, trudności i zainteresowań każdego/każdej z nich. Takie zindywidualizowane podejście ma przyczynić się do stworzenia każdemu studentowi/studentce równych szans umożliwiających uzyskanie sukcesów, a w konsekwencji zwiększenie efektywności działań uczelni.

Materiał podsumowujący, który oddajemy do Państwa rąk składa się z czterech rozdziałów. W rozdziale pierwszym została uszczegółowiona problematyka psychologii rozwojowej. Tematyka ta jest podyktowana przekonaniem, że bez szerokiej i uporządkowanej wiedzy na temat zmian rozwojowych człowieka, na różnych etapach jego życia trudno wyobrazić sobie skuteczne organizowanie procesu edukacyjnego, terapeutycznego, wychowawczego. Wieloletni proces kształcenia nauczycieli/nauczycielek upoważnia do stwierdzenia, że najważniejszym czynnikiem, mającym wpływ na edukację i kształtowanie dziecka w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest obok osobowość nauczyciela, znajomość rozwoju dziecka. Rozdział drugi został zorientowany na przedstawienie wybranych problemów współczesnej edukacji, ze szczególnym nakierowaniem dwóch strategii postępowania dydaktycznego: uczenia się we współpracy i uczenia się przez doświadczenie. Obie te strategie znalazły szerokie zastosowanie w realizacji projektu „Profesjonalne praktyki drogą do sukcesu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego. W rozdziale III poruszony został istotny problem pracy z dzieckiem, uczniem/uczennicą zdolnym. Niewątpliwie stałymi elementami procesu edukacyjnego nakierowanymi na zrównoważony rozwój dzieci uczniów/uczennic z jednoczesnym wspieraniem ich uzdolnień są m. in. dobra diagnoza, indywidualizacja procesu kształcenia, stosowanie metod stymulujących twórczą aktywność dzieci – uczniów/uczennic,



motywowanie ich do podejmowania różnorodnych wyzwań, stosowanie środków dydaktycznych rozwijających aktywność poznawczą dzieci, uczniów/uczennic, współpraca z rodzicami i innymi instytucjami wspierającymi ucznia zdolnego i w końcu opieka psychologiczna – pedagogiczna opisana szeroko w obowiązujących w rozporządzeniach. Tylko kreatywny nauczyciel/nauczycielka może pomóc dziecku, uczniowi/uczennicy uzdolnionemu w jego rozwoju stwarzając sytuacje dydaktyczne sprzyjające kreatywnemu myśleniu, samodzielnej pracy, realizacji i ewaluacji oryginalnych pomysłów. Rozdział IV dotyczy opisu podejmowanych działań w realizowanym projekcie. W rozdziale zawarte są szczegółowe uwagi dotyczące teczek portfolio, jakie studentki wypracowały w trakcie realizacji projektu. Mamy nadzieję, że materiał zaciekawi Państwa i wzbogaci Państwa warsztat pracy dydaktycznej.

Z poważaniem

Bożena Zając



Anna Żmijewska

I. Przedmiot i zadania współczesnej psychologii rozwojowej i możliwości wykorzystania jej dorobku w praktyce

Wiedza na temat zmian rozwojowych człowieka, na różnych etapach jego życia, jest coraz częściej poszukiwana przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych i to nie tylko przez psychologów różnych specjalności/klinicystów, psychologów szkolnych, osobowości/, ale także pedagogów, lekarzy, nauczycieli, wychowawców i rodziców. Potwierdzeniem tych słów, niech będzie wypowiedź jednej z wybitnych przedstawicielek psychologii rozwojowej w Polsce prof. Anny I. Brzezińskiej, zamieszczona w przedmowie do pracy H. R. Schaffera pod tytułem „Psychologia dziecka” – „Zapotrzebowanie na psychologię rozwojową jest ogromne i stale rośnie. Rzetelnej wiedzy poszukują nauczyciele i wychowawcy, osoby zajmujące się wczesną interwencją, profilaktyką i terapią, a także coraz częściej lekarze, pielęgniarki oraz rodzice”.¹

Bez znajomości tej wiedzy trudno wyobrazić sobie skuteczne organizowanie procesu edukacyjnego, terapeutycznego, wychowawczego na każdym z etapów rozwoju człowieka. Dotyczy to także takich sytuacji, gdy staje przed nami konkretne zadanie do wykonania np. typu „zastosować metodę projektów w edukacji przedszkolnej”. Uważam że nauczycielowi/nauczycielce przy realizacji tego zadania, niezbędna będzie wiedza z psychologii rozwojowej, dotycząca między innymi: umiejętności dziecka w wieku przedszkolnym w zakresie komunikowania się i współpracy z rówieśnikami i dorosłymi, radzenia sobie z emocjami oraz poziomem myślenia.

[1] H. R. , *Psychologia dziecka.*, PWN, 2008, s. 11.



Znajomość właściwości rozwojowych człowieka, na określonym etapie rozwoju, może uchronić rodziców (ale również nauczycieli/nauczycielki i inne osoby pracujące z człowiekiem) od wątpliwości typu czy dane zachowania można uznać za normalne czy też nie. Dotyczy to np. takich sytuacji, w których rodzice pytają czy normalnym jest gdy ich czteroletnie dziecko rozmawia ze swoimi zabawkami, płacze nad kamieniem leżącym przy drodze, nieprawidłowo artykułuje niektóre głoski, lub ucieka przed osobą obcą.

Psychologia rozwojowa, jako odrębna dyscyplina psychologii jako nauki, powstaje pod koniec XIX wieku (umowna data 1882 rok). Jej przedstawiciele to między innymi Ch. Buhler, A. Gessell, C. Jung, E. Erikson.

W Polsce natomiast początki rozważań i badań nad rozwojem sięgają przełomu XIX/XX wieku. Wówczas pozostają one w wyraźnym związku z pedagogiką, zwłaszcza na płaszczyźnie problematyki wychowania i nauczania. Za wybitnych prekursorów badań nad rozwojem w tym czasie uznani zostali m. in. J. W. Dawid, J. Joteyko, S. Baley, S. Szuman.

Początkowo dyscyplina ta zajmowała się opisywaniem i wyjaśnianiem zmian rozwojowych zachodzących w okresie od narodzin człowieka do dorastania włącznie.

W tej koncepcji psychologii rozwojowej, nazywanej współcześnie tradycyjną (M. Przetacznik – Gierowska) lub klasyczną (P. Oleś) przyjęto, że:

- ✓ przyczyną wszelkich zmian rozwojowych są procesy dojrzewania organizmu, które występują tylko w okresie dzieciństwa i dorastania,
- ✓ procesy rozwojowe kończą się wraz z osiągnięciem dojrzałości,



a funkcjonowanie psychiczne człowieka dorosłego charakteryzuje się stabilnością i brakiem zmian rozwojowych².

W kontekście tych założeń tradycyjna psychologia rozwojowa za przedmiot swoich badań uznaje zmiany rozwojowe psychiki i zachowania się dzieci i młodzieży³.

Takie podejście do przedmiotu psychologii rozwojowej utrzymywało się i dominowało w nauce przez kilkadziesiąt lat (w Polsce jego wybitną reprezentantką była Maria Żebrowska), chociaż już na początku XX wieku pojawił się pogląd, którego prekursorką była Ch. Bühler, że rozwój człowieka trwa przez całe życie.

W ostatnich dziesięcioleciach, w wyniku intensywnie prowadzonych badań nad rozwojem człowieka w różnych ośrodkach na świecie, w tym także w Polsce, zaszły zmiany w sposobie myślenia psychologów rozwojowych o przedmiocie tej dyscypliny. „W podejściu tym zakłada się, iż rozwój nie kończy się wraz z osiągnięciem dorosłości, lecz jest procesem przekształcania się zachowań i struktury psychicznej człowieka w wymiarze całego życia.”⁴

Taki sposób myślenia psychologów o rozwoju człowieka znajduje odzwierciedlenie w nazwach tej dyscypliny, np. psychologia rozwojowa ciągu życia ludzkiego/life – span – developmental – psychology/, psychologia biegu życia lub psychologia rozwoju człowieka, zamiast psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży.

Ukazane różnice w podejściu naukowców do przedmiotu badań psychologii rozwojowej nie oznaczają, że współcześnie mamy do czynienia

[2] M. Kiejar-Turska, s. 8 w: J. Trempała (red), *Psychologia rozwoju człowieka.*, PWN, 2011/.

[3] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red), *Psychologia rozwoju człowieka.*, Tom I, PWN, 2009, s. 31.

[4] /B. Harwas- Napierała, J. Trempała (red), *Psychologia rozwoju człowieka.* Tom II, PWN 2000, s. 10/.



nia z dwoma różnymi psychologiami rozwojowymi, odzwierciedlają one jedynie dwa różne podejścia do badań, których przedmiot jest wspólny.⁵ „Współczesna psychologia rozwoju człowieka bada zmiany rozwojowe zachodzące w zachowaniu się i w psychice ludzkiej śledząc ich pojawianie się w ciągu całego życia bądź tylko w pewnych fazach tego cyklu”⁶. Uszczegółowieniem powyższej definicji są przykłady pytań badawczych jakie ta dyscyplina naukowa sobie stawia i na które szuka odpowiedzi, np.

- ✓ czego dotyczą zmiany rozwojowe/co się zmienia/,
- ✓ czym jest i na czym polega zmiana rozwojowa,
- ✓ jaki charakter mają zmiany rozwojowe psychiki i zachowania się człowieka,
- ✓ czy rozwój psychiczny jest zależny od dziedziczności, czy od środowiska,
- ✓ czy i jaką rolę w rozwoju psychicznym człowieka odgrywa uczenie się i nabywanie doświadczenia,
- ✓ czy i jaki związek zachodzi między procesami socjalizacji i zmianami rozwojowymi psychiki oraz zachowaniami się jednostki/ odpowiedź na to pytanie ma kluczowe znaczenie dla pedagogiki i działalności wychowawczej/,
- ✓ jaką rolę w rozwoju psychicznym człowieka odgrywają różne zdarzenia życiowe i sposoby radzenia sobie z nimi,
- ✓ czy możliwa jest interwencja w procesy rozwoju i na jakich zasadach może być ewentualnie dokonywana w sposób skuteczny^{7,8}.

[5] J. Trempała, Psychologia op. cit, s. 24.

[6] M. Tyszkowa, op. cit, s. 32.

[7] Tamże, s. 39.

[8] A. I. Brzezińska (red), *Psychologiczne portrety człowieka.*, GWP, 2005, s. 41.



To tylko część pytań/problemów wokół, których koncentrują się jej badania.

Podstawowym zadaniem poznawczym psychologii rozwojowej, co do którego panuje powszechna zgoda wśród reprezentantów tej dyscypliny, jest zrozumienie i wyjaśnienie istoty rozwoju psychicznego człowieka i zmiany rozwojowej.

Ponieważ głównym celem artykułu jest zaprezentowanie czytelnikowi takich wybranych treści z zakresu psychologii rozwoju człowieka, które wiążą się z praktyką, pomijam dyskusję psychologów na temat istoty rozwoju, zmiany rozwojowej itd.

Aktualnie, coraz powszechniej akceptowaną we współczesnej psychologii, definicją rozwoju jest ta, według której rozwój „oznacza proces systematycznych zmian w zachowaniu, które występują wraz z upływem czasu w ciągu życia człowieka. Badane są zmiany/różnice, zarówno wewnątrz osobnicze, jak i międzyosobnicze⁹. Nie oznacza to jednak, że każda zmiana w zachowaniu człowieka jest zmianą rozwojową. W dyskusji nad naturą rozwoju ciągle dużo miejsca zajmuje problem właściwości charakteryzujących zmiany rozwojowe. Najczęściej zmianom rozwojowym przypisuje się takie cechy jak: ukierunkowanie, progresywność, ciągłość, co oznacza, że zmiany odwracalne, cykliczne nie nazwiemy rozwojowymi. Przykładem takich zmian są, te, które powstały w wyniku wyuczenia się określonego zachowania czy materiału, który po pewnym czasie ulega zapomnieniu, czy też zmiany w funkcjonowaniu człowieka wywołane brakiem snu lub wprowadzenia do organizmu substancji psychoaktywnych¹⁰. W tym miejscu chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jedną istotną zmianę jaka dokonała się współcześnie w ujmowaniu przedmiotu tej dyscy-

[9] J. Trempała, op. cit, s.49.

[10] M. Tyszkowa, M. Przetacznik- Gierowska,/red./, op. cit. I. s. 39 i nast.



pliny, w odróżnieniu od ujęć przyjmowanych w tradycyjnej psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży.

Otóż współczesna psychologia rozwojowa jakkolwiek bada zmiany zachowania się i procesy psychiczne jakim podlegają one w czasie, to jednak czas nie jest tu utożsamiany z wiekiem życia, a psychologia rozwojowa z nauką, która bada zmiany w zachowaniu się i procesach psychicznych związane z wiekiem.

Wiek życia we współczesnej psychologii rozwojowej wykorzystywany jest głównie do opisu i porządkowania zmian rozwojowych, a przestał być traktowany jako podstawa wyjaśniania zmian rozwojowych.

Wielu badaczy uważa, że wiek życia nie może być traktowany jako czynnik wyjaśniający zmiany rozwojowe, gdyż sam w sobie jest kategorią „pustą” bez treści i wieloznaczną. Nie wystarczy więc osiągnąć pewien wiek, by zaszła zmiana rozwojowa. Wynika to z faktu, że rozwój człowieka należy rozpatrywać w kontekście wszelkich wpływów społecznych jakim on podlega od początku swego życia, w tym oddziaływaniom podejmowanym w sposób zamierzony przez osoby znaczące, czyli w kontekście procesów nauczania i wychowania, aktywności własnej jednostki, nabywania kompetencji, ale także szeroko rozumianych wpływów biologicznych. H. R. Schaffer mówi o wielkiej różnorodności ścieżek rozwojowych. „W efekcie wiek życia koreluje z wieloma zmiennymi, które w sposób ukryty wpływają na obserwowaną zmienność wprowadzając w błąd we wnioskowaniu o rozwoju człowieka”¹¹.

[11] J. Trempała, op. cit, s.47/.



U źródeł tych błędów leży nierealistyczne przekonanie, że wystarczy osiągnąć pewien wiek, by coś się pojawiło – że decyduje data urodzin, a nie charakter doświadczeń, które stały się udziałem dziecka¹².

Współcześnie wiek życia „jest traktowany jako oś, na której oznaczamy, kiedy pojawia się dane zdarzenie znamionujące zmianę rozwojową, taką jak np. początek mowy, lęk przed obcymi lub skok pokwitaniowy”¹³. Pełni on więc rolę porządkującą w odniesieniu do pojawiających się w kolejnych etapach życia człowieka zmian rozwojowych. Ten fakt z kolei stanowi podstawą do formułowania oczekiwań otoczenia odnośnie wystąpienia danej zmiany rozwojowej, z drugiej strony do stymulowania rozwoju w kierunku zgodnym z oczekiwaniami.

Zmiany w poglądach psychologów rozwojowych na przedmiot badań tej dyscypliny znalazły odzwierciedlenie w podziale życia człowieka na okresy rozwojowe inaczej mówiąc na periodyzację rozwoju.

Periodyzacja rozwoju pomaga w uporządkowaniu wiedzy dotyczącej tego jakich zmian rozwojowych funkcjonowania psychiki i zachowania można oczekiwać w danym wieku. Jest to dla rodziców, pedagogów, nauczycieli, psychologów praktyków i innych osób zajmujących się wywieraniem wpływu na człowieka, stymulowaniem jego rozwoju bardzo ważne z kilku powodów:

- ✓ pozwala na formułowanie oczekiwań wobec człowieka, a w konsekwencji organizowania adekwatnego środowiska wychowawczego, czy to sytuacji zadaniowych,
- ✓ pozwala na przekazywanie rodzicom lub innym osobom kierujących rozwojem człowieka precyzyjnych wskazówek na temat tego czego nie należy się spodziewać, bo za wcześnie, a co jest

[12] E. Sokołowska, L. Zabłocka-Żytka, *Psychologia rozwoju dla 2013*, Wyd. Fraszka Edukacyjna s. 13,14.

[13] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, op. cit., s.30/.



zjawiskiem oczekiwanym i zupełnie normalnym lub na co należy poczekać,

- ✓ weryfikuje część oczekiwań rodzicielskich i nie tylko ich. Część z nich może mieć charakter nierealistyczny, gdyż zakładają oni pojawienie się umiejętności znikąd, bez wcześniejszej pracy na rzecz wsparcia dzieci w ich ukształtowaniu.

To co niepokoi w tych sytuacjach, to fakt, że rodzice spokojnie czekają bo zakładają, że w końcu zaczną mówić, ruszać się, czy uodpornić się emocjonalnie na rozłąkę z rodzicami.

Zmiany w poglądach na przedmiot psychologii rozwojowej „zostały uwzględnione” w aktualnie proponowanych periodyzacjach rozwoju.

A. I. Brzezińska przyjmuje następującą periodyzację:

1. Wiek niemowlęcy – do końca 1 r. ż.;
2. Wiek po niemowlęcy – 2 i 3 r. ż.;
3. Wiek przedszkolny – 3/4 – 6/7 r. ż.;
4. Wiek szkolny – 6/7 – 10/12 r. ż.;
5. Okres dorastania – 10/12 – 18/20 r. ż.;
6. Wczesna dorosłość – 18/20 – 30- 35 r. ż.;
7. Środkowa dorosłość – 30/35- 60/65 r. ż.;
8. Późna dorosłość – od 60/65 r. ż.¹⁴

Dla porównania, przedstawiam periodyzację rozwoju przyjętą w najnowszej pracy J. Trempały, przez kolejnych psychologów charakteryzujących rozwój człowieka w wybranych przez siebie okresach życia.

1. Okres prenatalny – od poczęcia do urodzenia/M. Kielar-Turska/;

[14] A. I. Brzezińska (red), *Psychologiczne portrety człowieka*. GWP, 2005, s.9.



2. Wczesne dzieciństwo – wiek niemowlęcy – pierwszy rok życia,
/M. Bialecka – Pikul/;
3. Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny – od 4 do 6 r. ż./Kielar
- Turska/;
4. Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny – 6–7 do 10–12/A.
Kołodziejczyk/;
5. Dorastanie/adolescencja/- od 10/12 do 20/23, dzieli się na dwa
podokresy:
 - ⊙ wczesne dorastanie – 10 do 16 lat,
 - ⊙ późne dorastanie – 17 do 20/20/23/. A. Oleszkowicz, A. Se-
nejko/.
6. Wczesna dorosłość – 20/22 do 35/40 r. ż. /E. Gurba/;
7. Średnia dorosłość - 35/40 do 60/65 r. ż. / M. Olejnik/;
8. Późna dorosłość – od 60/65 r. ż. /M. Straś - Romanowska/.

Przytoczone periodyzacje rozwoju wskazują na dużą elastyczność w przyjmowaniu przedziałów wiekowych, zwłaszcza w odniesieniu do dorosłości. Według Tunnera i Helma „O granicach poszczególnych okresów w życiu konkretnego człowieka decyduje nie wiek biologiczny, ale rodzaj interakcji między osobą a środowiskiem. Jej parametry to styl życia, rodzaj realizowanych zadań i biologiczna kondycja organizmu. Dlatego można wchodzić w dorosłość mając 18,25, 30 lub nawet 35, podobnie jak „wychodzić” z niej mając 40,55,70, a nawet 85 i więcej lat”¹⁵.

Na to kogo i w jakich okolicznościach życiowych uznajemy za osobę dorosłą ma wpływ także tradycja i normy kulturowe.

[15] P. K. Oleś, *Psychologia rozwoju człowieka dorosłego*, PWN, 2011, s. 15 i następane.



To, że współczesna psychologia rozwoju człowieka stała się dyscypliną badającą rozwój człowieka w pełnym cyklu jego życia, zrywając tym samym z tradycyjnym myśleniem o rozwoju człowieka, znajduje odzwierciedlenie, zarówno w treściach nowych prac przygotowywanych przez wybitnych przedstawicieli tej dyscypliny, jak i prowadzonych badaniach empirycznych.

Niewątpliwie mają one celu weryfikację założeń teoretycznych, ale jednocześnie dostarczają konkretnej wiedzy niezwykle przydatnej w praktyce.

Jednym z założeń, które było weryfikowane empirycznie i którego wyniki zdecydowałam się przedstawić ze względu na temat mojego artykułu, było założenie, że rozwój człowieka trwa przez całe jego życie.

Uzyskane wyniki badań potwierdziły tę tezę, ale jednocześnie na podstawie zgromadzonych danych dowiedzieliśmy się, że nie ma jednego, typowego wzorca zmian rozwojowych oraz, że to iż człowiek rozwija się przez całe życie, nie zapewnia mu progresywnego charakteru wszystkich zmian rozwojowych¹⁶:

Na potrzeby swojej pracy postanowiłam przedstawić wyniki badań dotyczące przebiegu zmian rozwojowych w funkcjonowaniu poznawczym człowieka, w pełnym cyklu jego życia. Wynika z nich, że w rozwoju poznawczym człowieka występują zmiany rozwojowe o różnym charakterze. Są to:

Zmiany rozwojowe, które cechuje progres/wzrost/zachodzący z wiekiem, bez ich spadku w kolejnych etapach życia. Taki charakter mają zmiany w sposobach myślenia człowieka, które wraz z wiekiem stają się coraz bardziej złożone, w wyniku czego jest onw stanie przez całe swoje życie rozwiązywać coraz bardziej skomplikowane problemy,

[16] J. Trempała op. cit.



aż do takich, które wymagają zintegrowania ze sobą różnych czasem sprzecznych informacji.

Człowiek przez całe swoje życie, aż do starości, rozwija także swoją mądrość, odbierając i przetwarzając coraz to nowe informacje, gromadząc doświadczenia i rozwijając wiedzę pragmatyczną.

Przez całe życie człowieka doskonałą się również procesy przetwarzania informacji i chociaż w okresie późnej dorosłości może wzrastać ich spowolnienie, to jednak jak wykazują badania, nie jest to zjawisko nieuchronne i tak rozległe jak to się powszechnie sądzi.

Kolejną grupą zmian rozwojowych w sferze poznawczej są takie, których progres obserwujemy do pewnego etapu życia, po przekroczeniu którego następuje spadek możliwości poznawczych człowieka. Z badań wynika, że okres, w którym człowiek przejawia największe osiągnięcia rozwojowe zależy od dziedziny aktywności poznawczej lub rodzaju zadań jakie stają przed nim do wykonania.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że:

- ✓ zadania wymagające szybkich odpowiedzi, angażujące pamięć krótkotrwałą i zdolności do spostrzegania nowych i złożonych relacji, są wykonywane najlepiej przez młodzież w okresie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości,
- ✓ zdolność do twórczego ujmowania relacji, oryginalnego rozwiązywania problemów, osiąga najwyższy poziom w okresie średniej dorosłości,
- ✓ zdolności, które wymagają określonej wiedzy społecznej i bezpośredniego doświadczenia rozwijają się aż do późnej dorosłości¹⁷.

Podsumowując, chcę podkreślić, że rozwój poznawczy człowieka w ciągu życia ma charakter indywidualny, podobnie zresztą jak roz-

[17] J. Trempała [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała, /red./, 2006, t. I/, s.39.



wój każdej innej sfery rozwoju psychicznego, czy ogólnego wzorca rozwoju konkretnego człowieka. Wynika to z faktu, że na przebieg rozwoju człowieka i jego poszczególnych sfer ma wpływ wiele czynników, poczynając od uwarunkowań biologicznych, społecznych, a na aktywności własnej i indywidualnych doświadczeniach człowieka kończąc. Według J. Trempały, każdy z nas pod wpływem ćwiczenia i gromadzonych doświadczeń może uzyskać poprawę w wykonywaniu zadań poznawczych.

Wiedza z psychologii rozwoju człowieka nie tylko weryfikuje schematy poznawcze ludzi: pedagoga, psychologa, nauczyciela, rodzica, dotyczące możliwości rozwojowych człowieka w pełnym cyklu życia, ale również przyczynia się do formułowania adekwatnych oczekiwań co do poziomu rozwoju wybranych zdolności, kompetencji, czy poziomu rozwoju określonych funkcji psychicznych i zachowań się człowieka.

Innym przykładem wykorzystywania wiedzy z psychologii rozwoju człowieka w praktyce, są takie sytuacje, w których nie wiemy czy obserwowane zachowania są adekwatne do etapu rozwoju człowieka czy też nie. W języku potocznym pytamy często czy jakieś zachowanie jest normalne czy nie. Nawiązując do wcześniej podanych przykładów „nienormalnych zachowań” czteroletniego dziecka, typu: „nie zjem kolacji, to słońko nie zajdzie”, „czy mój miś mi to powiedział” w świetle wiedzy z psychologii rozwojowej przestają być „nienormalne”.

Wiemy, że myślenie dziecka w wieku przedszkolnym znajduje się w stadium przedoperacyjnym, a to oznacza, że nie potrafi myśleć logicznie. Myślenie w stadium przedoperacyjnym, określa się jako prelogiczne ze względu na cechy, którymi się charakteryzuje. Są to np. animizm, czyli traktowanie rzeczy jak żywych – „stąd miś, który mówi” i transdukcja – czyli myślenie od szczegółu do szczegółu- stąd



„jak nie zjem kolacji, słońko nie zajdzie”¹⁸. Znajomość właściwości rozwojowych człowieka na poszczególnych etapach życia pozwala nam wnioskować, co można uznać za przejaw prawidłowego rozwoju, a co powinno wzbudzić niepokój.

Korzystajmy z dorobku psychologii rozwoju człowieka, zwłaszcza wtedy, gdy nasze relacje z drugim człowiekiem mają na celu stymulowanie jego rozwoju.

W kontekście wcześniejszych rozważań, chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jeden bardzo konkretny przykład wykorzystania wiedzy z psychologii rozwoju człowieka w praktyce.

Dotyczy on tzw. dojrzałości szkolnej. Przez dziesiątki lat, w naszym systemie szkolnym przyjmowano, że dojrzałość szkolną uzyskują dzieci w wieku siedmiu lat. Dzisiaj, po kilkuletniej dyskusji, wdrażamy reformę, w której obniżamy wiek podejmowania obowiązku szkolnego do lat sześciu.

Jakie argumenty legły u podstaw tej zmiany? W ogromnym skrócie rzecz ujmując, zadecydowały o niej wyniki badań nad tzw. dojrzałością szkolną dzieci podejmujących obowiązek szkolny, prowadzone zarówno przez pedagogów, jak i psychologów rozwojowych. Na ich podstawie dało się stwierdzić, że dzieci są w stanie sprostać oczekiwaniom szkolnym szybciej niż dotychczas uznawano, chociaż nie wszystkie na tym samym poziomie. Dla jednych start szkolny będzie trudnością przejściową, dla innych długotrwałą. W każdym z takich przypadków inne będą przyczyny trudności i inne sposoby pracy z dzieckiem i jego środowiskiem.

W diagnozie dojrzałości szkolnej ucznia/uczennicy pomagają nauczycielowi/nauczycielce specjalne narzędzia, w postaci arkuszy obserwa-

[18] .E. Sokołowska, L. Zabłocka-Żytka, op. cit., s.40 i nast.



cyjnych czy testów do badania dojrzałości szkolnej, typu Test Dojrzałości Szkolnej autorstwa Wilgockiej-Okoń.

Wśród testów rekomendowanych psychologom do oceniania zmian rozwojowych można wymienić m. in.

Skalę Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych (Szmigielska). Na jej podstawie możemy określić poczucie kontroli, u dzieci w wieku od 4 do 6/7 lat, dające się przedstawić na kontinuum od poczucia wewnętrznej kontroli do poczucia zewnętrznej kontroli.

Skalę Dojrzałości Umysłowej (Burgemeister i inni). Bada dojrzałość umysłową dziecka w wieku od 4 do 10 lat, definiowaną jako zdolność do rozumowania.

Test Matryc Ravena - jest to test niewerbalny, przeznaczony do badania inteligencji dzieci w wieku od 3.11 do 9.11. Posiada polską standaryzację i normalizację. (E. Sokołowska, I. Zabłocka-Żytka, 2013).

Korzystajmy z dorobku psychologii rozwoju człowieka, zwłaszcza wtedy, gdy nasze relacje z drugim człowiekiem mają na celu stymulowanie jego rozwoju.

Bożena Zając

II. Edukacja we współczesnym społeczeństwie

2.1. Wyzwania stojące przed współczesną edukacją

Zmieniające się społeczeństwa i gospodarki, stojące przed człowiekiem nowe, inne od dotychczasowych wyzwania wymagają zdecydowanie nowego podejścia do celów i zadań edukacji – edukacji na miarę XXI wieku. P. F. Drucker twierdzi, iż „żaden dotąd kraj nie ma odpowiedniego systemu edukacyjnego dla społeczeństwa wiedzy”¹⁹. Jego zdaniem edukacja w społeczeństwie wiedzy powinna między innymi zapewnić każdemu podstawowe umiejętności, które umożliwią uczenie się przez całe życie oraz wpoić motywację i nawyk nieustannego uczenia się, gdyż w nowoczesnym społeczeństwie ludzie muszą przede wszystkim nauczyć się jak się uczyć²⁰.

Wnikliwą analizę wymagań edukacyjnych stojących przed współczesną szkołą oraz szkołą przyszłości przedstawiono w opracowanym pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa Raportcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Autorzy Raportu podkreślają, że „rozwój społeczeństw informacyjnych oraz stały postęp technologiczny (...) uwypuklają rolę jaką odgrywają zdolności intelektualne i poznawcze. Chodzi o przygotowanie ludzi do innowacji, zdolnych rozwijać się, dostosowywać do szybko zmieniającego się świata, do kontrolowania zmian.”²¹

Komisja wskazała również cztery istotne filary – aspekty kształcenia, wokół których powinna być organizowana edukacja, a które dla każ-

[19] P. F. Drucker: *Spółczesność...*, op. cit., str. 160.

[20] Tamże, str. 160 i 163.

[21] Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa: *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1999, str. 69 – 70.



dej jednostki są filarami jej wiedzy²²:

- ✓ uczyć się, aby wiedzieć – czyli zdobyć narzędzia rozumienia rzeczywistości,
- ✓ uczyć się, aby działać – czyli móc oddziaływać na swoje środowisko,
- ✓ uczyć się, aby żyć wspólnie – czyli współpracować z innymi na różnych płaszczyznach działalności ludzkiej,
- ✓ uczyć się, aby być – czyli podejmować działania mające na celu wszechstronny rozwój jednostki.

Uczyć się, aby wiedzieć. To podejście nakierowane jest bardziej na opanowanie narzędzi wiedzy niż zdobycie encyklopedycznych wiadomości. Powinno pomóc jednostce zrozumieć otaczający ją świat, rozwijać zainteresowania i zdolności, nauczyć poznawania i odkrywania rzeczywistości. Nowoczesne zdobywanie wiedzy zakłada uczenie się jak się uczyć poprzez ćwiczenie uwagi, pamięci (a w zasadzie nieautomatycznego zapamiętywania) oraz myślenia. Podstawowa edukacja zakończona jest sukcesem jeżeli daje impuls i podstawy umożliwiające kontynuowanie nauki i rozwijanie zainteresowań przez całe życie²³.

Uczyć się, aby działać. Ten obszar związany jest z uczeniem się stosowania w praktyce zdobytych wiadomości, a także zdobyciem kompetencji i przygotowaniem do wykonywania zadań zawodowych w nowoczesnej gospodarce, gdzie coraz częściej nie chodzi o przygotowanie do wykonywania ściśle określonych działań, lecz do innowacyjnej pracy w grupach projektowych. Szczególnego znaczenia nabiera tutaj edukacja, dzięki której człowiek uczy się skutecznie działać w sytuacji nowej i niepewnej²⁴.

Uczyć się, aby żyć wspólnie (uczyć się współzycia z innymi). Takie

[22] Tamże, str. 85.

[23] Tamże, str. 86 – 88.

[24] Tamże, str. 88 – 92.

uczenie jest jednym z największych wyzwań stojących przed współczesną edukacją w obliczu przesadnego współzawodnictwa, konfliktów i przemocy. Skutecznym narzędziem takiej edukacji powinno być po pierwsze poznawanie samego siebie, aby w rezultacie poznać i rozumieć innych, następnie współpraca z innymi dla realizacji wspólnych celów. Edukacja formalna powinna przewidywać wykonywanie przez uczniów projektów, zarówno edukacyjnych, jak i w obszarze działalności społecznej, aby dzięki temu uczyli się współdziałania, negocjowania oraz rozwiązywania pojawiających się konfliktów²⁵.

Uczyć się aby być. Ten filar edukacji XXI wieku nawiązujący do wcześniejszego raportu „Uczyć się, aby być” nakierowany jest na działania wspierające pełny rozwój człowieka w różnych formach zaangażowania w życie rodziny, społeczeństwa i gospodarki. Dostrzeżono, iż współcześnie potrzeba różnorodnych talentów i osobowości, odchodzenia od standaryzacji zachowań, rozwijania autonomii jednostki, zmysłu innowacyjności, podejmowania pojawiających się wyzwań jako gwarancji kreatywności i innowacji niezbędnych w społeczeństwie wiedzy. Dlatego też działania edukacyjne powinny umożliwiać jednostce osiągnięcie pełnego rozwoju swojej osobowości, przygotować się do nieustannego działania zwiększając zdolność do autonomii oraz osobistej odpowiedzialności²⁶.

Autorzy Raportu UNESCO dostrzegają, iż obecna edukacja formalna skupia się głównie na pierwszym z filarów: uczyć się, aby wiedzieć, dlatego podkreślają, że należy rozpatrywać edukację całościowo, a wszystkie cztery filary edukacji powinny być traktowane z jednakową troską, tak aby edukacja jawiła się jako doświadczenie globalne i całościowe²⁷.

[25] Tamże, str. 92 – 95.

[26] Tamże, str. 95 – 98.

[27] Tamże, str. 86 i 98.



G. Dryden i J. Vos uważają, że podstawą wszelkiego nauczania powinny być dwa „przedmioty” wplecione we wszystkie inne zajęcia: uczenie się, jak się uczyć oraz jak myśleć²⁸. Takie szerokie podejście, skupiające się na przygotowaniu człowieka do uczenia się przez całe życie pozwala jednostce dostosowywać się do wymagań zmieniającego się rynku pracy i społeczeństwa wiedzy, posiadać tzw. „kompetencje ewoluujące”²⁹ – adaptujące się do zmiennych warunków.

Autorzy polskiego projektu reformy systemu edukacji z 2000 r. stwierdzają, że w organizacji szkolnego nauczania obecny jest XIX-wieczny kult wiedzy.

Zdaniem G. Dryden i J. Vos, z uwagi na ciągłe zmiany dokonujące się w społeczeństwie, ważne jest, aby każdy wychodził ze szkoły z umiejętnością samodzielnego działania, samokształcenia i samodzielnego kierowania własną przyszłością.³⁰

Autorzy wspomnianego wcześniej raportu UNESCO dostrzegają ważną rolę nauczyciela w procesie edukacji dla przyszłości. Twierdzą, że to od nauczycieli i ich pracy w dużej mierze zależy stosunek młodych ludzi do nauki i imperatywu uczenia się przez całe życie. Odgrywają oni kluczową rolę w kształtowaniu pozytywnych lub negatywnych postaw wobec nauki. Powinni zatem rozbudzać ciekawość uczniów, rozwijać ich samodzielność, tworzyć warunki niezbędne do edukacji formalnej i ustawicznej. Dlatego przed nauczycielami i szkołą stoi ważne zadanie – uatrakcyjnienie szkoły i dostarczenie uczniom narzędzi do rzeczywistego zrozumienia społeczeństwa informacyjnego. W obliczu zacierania się podziału między szkołą i światem zewnętrznym, a także istotnego celu edukacji związanego z przygotowaniem młodych ludzi

[28] G. Dryden, J. Vos.: *Rewolucja...*, op. cit., str. 99.

[29] *Raport dla UNESCO...*, op. cit., str. 99.

[30] G. Dryden, J. Vos.: *Rewolucja...*, op. cit., str. 107.



do skutecznego funkcjonowania w otaczającej rzeczywistości nauczyciel powinien dbać o zachowanie ścisłego związku między tym, czego naucza a codziennym życiem uczniów. Tak postawione zadania wymagają również innego podejścia do metod pracy nauczyciela/nauczycielki. Praca ta nie może polegać wyłącznie na przekazywaniu informacji, czy odpowiednio ustrukturyzowanych wiadomości, lecz na ich podawaniu w formie problemowej, w powiązaniu z określonymi rzeczywistymi sytuacjami, na ukazywaniu problemów w taki sposób, aby uczeń mógł uczyć się dostrzegać, definiować a następnie rozwiązywać problemy i widzieć je w szerszym kontekście. Ponieważ działania pedagogiczne mają na celu pełny rozwój osobowości ucznia z poszanowaniem jego autonomii, praca nauczyciela/nauczycielki powinna opierać się na stałym dialogu, przyczyniać się do kształtowania sądów, zmysłu krytycyzmu, indywidualnej odpowiedzialności, tak aby młodzi ludzie potrafili w przyszłości przewidywać i tworzyć zmiany, dostosowywać się do nich oraz uczyć się przez całe życie. Nauczyciel powinien porzucić dotychczasową rolę „solisty” – dostarczyciela wiadomości. Powinien stać się „akompaniatorem” – przewodnikiem ucznia w jego poszukiwaniu, organizowaniu i posługiwaniu się wiedzą, raczej kierować umysłem ucznia niż go modelować, wskazując jednak fundamentalne wartości będące istotnymi drogowskazami życia.³¹

P. F. Drucker podkreśla wagę dla współczesnej edukacji poziom umiejętności nauczyciela/nauczycielki rozpoznawania i wzmacniania, poprzez odpowiednie stawianie wyzwań, mocnych stron ucznia/uczenicy, stwarzania mu warunków do osiągnięcia sukcesów.

Przed współczesnym nauczycielem/nauczycielką stoi wiele wyzwań. Jednym z nich jest takie przeformułowanie procesu kształcenia aby

[31] *Raport dla UNESCO...*, op. cit., str. 147 – 152.



kształtować u uczniów/uczennic postawy przedsiębiorcze i innowacyjne.

Przedsiębiorcze podejście do procesu kształcenia powinno prowadzić nauczyciela/nauczycielkę do:

- ✓ wzmacniania uczniów/uczennic w uczeniu się i rozumieniu „co? ” „jak? ” i „dlaczego?”
- ✓ zachęcania uczniów/uczennic, do przejmowania odpowiedzialności za własne kształcenie i decydowanie, wraz z nauczycielem/nauczycielką, w jaki kierunku powinno ono zmierzać,
- ✓ rozwijania własnych kompetencji i stosowania różnorodnych metody pracy z uczniem/uczennicą w zależności od jego wieku i zdolności,
- ✓ dostarczania uczniom/uczennicom możliwości uczenia się poprzez działanie przy wykonywaniu doświadczeń, ćwiczeń, zadań projektowych i dzielenie się wiedzą z innymi,
- ✓ bycia elastycznym i otwartym na potrzeby edukacyjne uczniów/uczennic,
- ✓ ukształtowania u uczniów/uczennic umiejętność wypowiadania się, dyskusji i obrony własnych poglądów,
- ✓ współpracowania z innymi nauczycielami/nauczycielkami w celu urzeczywistnienia idei integracji międzyprzedmiotowej,
- ✓ bycia pozytywnie odbieranym i zachęcania innych do działania,
- ✓ przyznawania się do faktu, że nie zna się wszystkich odpowiedzi i uczenia się wraz z uczniami/uczennicami.

Zamieszczone poniżej zestawienie pozwala na porównanie tradycyjnego i przedsiębiorczego podejścia do procesu kształcenia.



STYLE NAUCZANIA	
PODEJŚCIE TRADYCYJNE	PODEJŚCIE PRZEDSIĘBIORCZE
<input type="checkbox"/> skupia się na treści	<input type="checkbox"/> skupia się na procesie dochodzenia do wiedzy
<input type="checkbox"/> nauczyciel jest w centrum zainteresowania	<input type="checkbox"/> uczeń jest w centrum zainteresowania
<input type="checkbox"/> nauczyciel jest ekspertem	<input type="checkbox"/> nauczyciel jest organizatorem procesu kształcenia
<input type="checkbox"/> nauczyciel jest nieomylny	<input type="checkbox"/> nauczyciel ciągle się uczy
<input type="checkbox"/> uczniowie są bierni	<input type="checkbox"/> uczniowie aktywnie uczestniczą w procesie kształcenia
<input type="checkbox"/> zagadnienia poruszane na lekcji są z góry ustalone – „realizacja programu”	<input type="checkbox"/> elastyczność w ustalaniu tematyki zajęć – „osiąganie celów kształcenia”
<input type="checkbox"/> nacisk jest położony na teorię	<input type="checkbox"/> nacisk jest położony na zastosowanie teorii w praktyce
<input type="checkbox"/> pojedynczy temat związany z przedmiotem	<input type="checkbox"/> zadania interdyscyplinarne łączące wiedzę i umiejętności z wielu przedmiotów
<input type="checkbox"/> strach przed błędami	<input type="checkbox"/> uczenie się na błędach
<input type="checkbox"/> ograniczona wymiana informacji między uczniami	<input type="checkbox"/> uczenie się we współpracy (interakcyjne)

Opracowano na podstawie: Enterprise Education Experience, Durham University Business School. Materiały na kurs, Durham 1996

Przedsiębiorcze podejście do procesu kształcenia wymaga zmiany i innego postrzegania roli nauczyciela w działania edukacyjnych. Wymaga przede wszystkim przewartościowania jego warsztatu pracy, szerszego stosowania różnorodnych metod aktywnego kształcenia oraz ciągłego doskonalenia się. W odróżnieniu od tradycyjnego



kształcenia, które traktuje przekazanie wiedzy jako podstawowy sposób przygotowania ucznia/uczennicy do dorosłego życia, kształcenie przedsiębiorcze główny nacisk kładzie na rozwój umiejętności i kształtowanie postaw sprzyjających osiągnięciu sukcesów, zarówno w życiu zawodowym, jak i w działalności społecznej czy w rodzinie.

Przedsiębiorcze podejście do procesu kształcenia zakłada przede wszystkim inną rolę nauczyciela/nauczycielki w procesie kształcenia. Nauczyciel/nauczycielka przede wszystkim organizuje proces kształcenia i towarzyszy uczniowi/uczennicy w podejmowanych przez niego działaniach. Nie wskazuje on „najlepszych” rozwiązań lecz służy radą i pomocą uczniowi, wtedy, gdy on tego potrzebuje. Podstawą jego działań jest rozpoznanie różnych sposobów w jaki uczniowie/uczennice się uczą, zrozumienie procesu uczenia się i jego ułatwienie w odniesieniu do każdego ucznia/uczennicy.

Poprzez przedsiębiorcze kształcenie uczniowie/uczennice rozwijają następujące umiejętności:³²

- ✓ komunikowanie się – uczniowie/uczennice są zachęceni do komunikowania się pomiędzy sobą, z nauczycielami i innymi osobami zarówno w formie pisemnej, jak i ustnej,
- ✓ negocjowanie – umiejętność rozwijana w kontaktach z innymi uczniami/uczennicami w zespole, nauczycielem/nauczycielką, przedstawicielami życia gospodarczego i różnych instytucji,
- ✓ twórcze myślenie – przełamywanie barier i stereotypów, poszukiwanie oryginalnych rozwiązań,
- ✓ pracownie w zespole – uczniowie/uczennice są zachęceni do budowania zespołów i podejmowania w nich różnych zadań,

[32] A. Mikina, B. Zając: *Jak wdrażać metodę projektów?*... op. cit., str. 17 – 18, Na podstawie: Enterprise Education Experience... Op. cit., str. 7.



- ✓ rozwiązywanie problemów – poszukiwanie rozwiązań problemów z wykorzystaniem różnych technik,
- ✓ korzystanie z informacji – wyszukiwanie informacji w różnorodnych źródłach, ich dobór, selekcja, wykorzystanie,
- ✓ podejmowanie decyzji – uczniowie/uczennice są zachęceni do podejmowania samodzielnych bądź zespołowych decyzji, wprowadzania ich w życie, kontrolowania rezultatów oraz ponoszenia odpowiedzialności za własne działania,
- ✓ radzenie sobie w sytuacjach nowych i nietypowych – przenoszenie dotychczasowych doświadczeń, wiedzy i umiejętności do nowych zastosowań,
- ✓ prezentowanie własnej pracy i obrona swojego zdania – wykorzystanie różnych technik przygotowania i przeprowadzenie prezentacji oraz udział w dyskusji.

Kształtowanie postaw przedsiębiorczych uczniów/uczennic staje się „napędem” dla rozwoju ich osobowości. Świadomość swoich mocnych i słabych stron pozwala na kierowanie swoim życiem i ponoszenie za nie pełnej odpowiedzialności. Taka osoba jest lepiej przygotowana do radzenia sobie z wyzwaniami zewnętrznego świata, nie boi się nowości i zmian. Kształcenie przedsiębiorcze wzbudza motywację do podejmowania działań i wykazywania inicjatywy. Uczniowie/uczennice się odpowiedzialni za to co robią. Pracują z determinacją, dążą do celu i uczą się jak radzić sobie w sytuacjach trudnych i problemowych. Podejmując się wykonywania działań w zespole budują wzajemne zaufanie i uczą się tolerancji dla odmiennych poglądów.

Umiejętności i postawy kształtowane przez wprowadzenie przedsiębiorczego kształcenia do procesu edukacji pomagają młodemu człowiekowi sprostać wyzwaniom szybko zmieniającej się rzeczywistości. Coraz ważniejsza staje się elastyczność, mobilność i umiejętność adaptacji, chęć podejmowania różnorod-



nych działań i gotowość do zmian nie tylko pracy ale i zawodu nawet kilka razy w ciągu swojego życia. Współczesna szkoła oczekuje efektywnych i zmotywowanych nauczycieli/nauczycielek, którzy potrafią dobrze rozpoznać swoją rolę.

Przedsiębiorczość wspomaga osobisty rozwój człowieka. Pozwala na lepsze i pełniejsze „samopoznanie” oraz zwiększa świadomość posiadanych możliwości. Niezwykle cenne jest to, że uczniowie/uczennice mogą uczyć się na własnych błędach, nie boją się porażek, potrafią wyciągać z nich wnioski ważne dla przyszłego działania. Uczą się wiary w siebie, pozytywnego myślenia, rozwijają te aspekty własnej osobowości, które są ważne w szkole, w domu, w pracy i w życiu rodzinnym.³³

2.2. Uczenie się we współpracy i uczenie się przez doświadczenie drogą do budowania kompetencji zawodowych studentek/studentów Wydziału Pedagogiki WSHE w Skierniewicach

Uczenie się we współpracy

John Dewey kładł szczególny nacisk na społeczny aspekt uczenia się. Podkreślał, że szkoła funkcjonuje jako pewna społeczność, jednak tradycyjne kształcenie, zakładające, że uczniowie/uczennice słuchają, co mówi nauczyciel/nauczycielka, siedząc osobno w ławkach, tego społecznego charakteru uczenia się nie uwzględnia.

Zadaniem nauczyciela/nauczycielki, zatem, powinno być stwarzanie uczniom/uczennicom warunków do „normalnej komunikacji z innymi” w celu przyswojenia sobie nowego materiału i zdobycie nowych doświadczeń. Warunki te spełniały proponowane przez Deweya metody, w których najważniejsze było rozwiązywanie problemów w małych zespołach uczniowskich. Wagę współpracy w procesie ucze-

[33] A. Mikina, B. Zajac: *Jak wdrażać metodę projektów?...* op. cit., str. 18 - 19.



nia podkreślano również w późniejszym czasie. W latach 20-tych i 30-tych XX w. podjęto badania nad zjawiskiem nazywanym zwykle facylitacją społeczną lub efektem działania razem.

Liczne badania, prowadzone w różnych środowiskach pokazały, iż w warunkach współpracy, gdy jednostka jest nagradzana za sukces całej grupy zachodzą trzy prawidłowości:

1. Związki wzajemnej zależności, gdy nagradzana jest współpraca podnoszą motywację do ukończenia wspólnego zadania.
2. Praca grupowa wytwarza mocne stosunki przyjaźni między członkami zespołu.
3. W warunkach współpracy procesy komunikacji stają się bardzo efektywne, co korzystnie wpływa na wytwarzanie pomysłów i wywieranie wzajemnego wpływu intelektualnego.³⁴

Model uczenia się we współpracy wyrasta z psychologii społecznej i teorii małych grup. Obszerne badania w psychologii społecznej dotyczą wpływu procesów grupowych na działania podejmowane przez poszczególnych członków grupy. P. G. Zimbardo wskazuje cztery źródła oddziaływania grupy:

- ✓ współuczestnictwo – każdy członek grupy powinien uczestniczyć aktywnie w jej pracach i mieć możliwość podejmowania decyzji w rozstrzygających kwestiach;
- ✓ publiczne zaangażowanie – indywidualny członek zespołu zwykle bardziej konsekwentnie wykonuje działania, których się publicznie podjął;
- ✓ poparcie społeczne – indywidualne decyzje, dzięki potwierdzeniu ich przez pozostałych członków grupy, zostają w zasadniczy sposób umocnione;

[34] R. I. Arends: *Uczymy się nauczać*. Op. cit., str. 327 - 328.



- ✓ standardy normatywne – normy społeczne uznawane przez grupę wspierają poczucie tożsamości grupowej.³⁵

R. I. Arends twierdzi, iż model uczenia się we współpracy powinien przyczyniać się do zwiększenia osiągnięć dydaktycznych, ponieważ uczniowie/uczennice słabsi pracując z lepszymi, mogą korzystać z indywidualnych objaśnień, natomiast uczniowie/uczennice lepsi zyskują, gdyż aby pomóc słabszym, sami muszą włączyć się w związki i znaczenia określonych treści kształcenia. Ponadto praca w zespole uczy wzajemnego szacunku i tolerancji, a także wpływa na kształtowanie umiejętności społecznych, które odgrywają bardzo ważną rolę w społeczeństwie.³⁶ Wielu specjalistów dostrzega niewątpliwe zalety wykorzystania pracy grupowej w procesie edukacyjnym. Praca w grupach jest konwencją bardzo cenną, gdyż:

- ✓ uczy kooperacji, respektowania przyjętych zasad i dyscypliny, umożliwia doświadczenie współzależności i współodpowiedzialności,
- ✓ pozwala na doskonalenie kompetencji komunikacyjnych (wypowiadania swoich myśli, słuchania i respektu dla zdania innych),
- ✓ uczy grupowego rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji,
- ✓ daje możliwość korzystania z wyższego i bardziej zróżnicowanego poziomu wiedzy, umiejętności i doświadczeń,
- ✓ zwiększa zdolność do ryzyka,
- ✓ ułatwia aktywizację wszystkich uczniów/uczennic,
- ✓ działa wzajemnie inspirująco, zwiększa potencjał twórczy grupy,
- ✓ pozwala na większą wydajność pracy i osiąganie lepszych efektów (występuje synergia, czyli wzajemne potęgowanie działania).³⁷

[35] P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1998, s. 561.

[36] R. I. Arends: *Uczmy się nauczać*. Op. cit., s. 334 - 335.

[37] M. Taraszkiewicz: *Jak uczyć lepiej?, czyli refleksyjny praktyk w działaniu.*, Wydawnictwa



Wykorzystywanie w procesie kształcenia metod bazujących na pracy grupowej uczniów/uczennic wymaga od nauczyciela/nauczycielki nie tylko odpowiedniego przygotowania zajęć, lecz również rozpoznawania ról poszczególnych członków oraz właściwego interpretowania dynamiki grupy.

Zadaniem nauczyciela/nauczycielki jest towarzyszenie grupie na poszczególnych etapach oraz służenie pomocą w newralgicznych momentach. Nie mniej ważne jest rozpoznawanie wad pracy grupowej, do których można zaliczyć:

- ✓ „syndrom grupowego myślenia” – złudzenie o nieomyślności, wrażenie jednomyślności i poczucia nieuzasadnionej mocy,
- ✓ tłumienie indywidualności oryginalnych i niezależnych osób,
- ✓ zmuszanie do podporządkowywania się normom grupy,
- ✓ nastawienie na miłe, niekoniecznie twórcze spędzenie czasu.³⁸

Kierując procesem grupowego podejmowania decyzji należy:

- ✓ zróżnicować skład grupy pod względem zakresu posiadanej wiedzy, ukształtowanych umiejętności, zainteresowań lub preferowanych ról,
- ✓ zbudować zespół o liczebności od 5 do 8 osób,
- ✓ zapewnić komfort pracy,
- ✓ zaplanować przebieg spotkania,
- ✓ podać wszystkie dane potrzebne do sprawnego przebiegu pracy,
- ✓ wzmacniać motywację,

CODN, Warszawa 1996, str. 153, H. Hamer: *Rozwój przez wprowadzanie zmian*. Centrum Edukacji medycznej, Warszawa 1998, str. 239 oraz A. Mikina, B. Zając: *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej.*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2001, str. 38 - 39.

[38] H. Hamer: *Rozwój...* Op. cit., str.239.



- ✓ nie tłumić inicjatywy,
- ✓ nie żądać niemożliwego,
- ✓ nie pozwalać na marnotrawienie czasu, zbędne dygresje, głębokie konflikty,
- ✓ być otwartym na różnice poglądów,
- ✓ przestrzegać równouprawnienia wszystkich członków grupy.

Niewątpliwie do głównych **zalet** pracy w grupie należy zaliczyć:

- ✓ **większą wydajność pracy** – umiejętności i zdolności członków grupy sumują się,
- ✓ **wyższą jakość pracy** – jakość pracy poszczególnych członków grupy wyraźnie rośnie,
- ✓ **zmniejszoną tendencyjność** – rzadziej zdarzają się przypadkowe błędy,
- ✓ **wzajemną inspirację** – pojawiają się często pomysły, które mogłyby nie powstać podczas pracy indywidualnej, łatwiej można przełamać pewne stereotypy,
- ✓ **zwiększoną zdolność do podejmowania ryzyka** – grupa zapewnia oparcie i poczucie bezpieczeństwa, zwłaszcza przy podejmowaniu decyzji,
- ✓ **większe poświęcenie ukierunkowane na rozwiązanie postawionych problemów,**
- ✓ **poprawę komunikacji pomiędzy członkami grupy a i często pomiędzy członkami innych grup,** niezależnie od konkurencji, jaka pomiędzy tymi grupami może wystąpić,
- ✓ stworzenie lepszych rozwiązań.

W sposób bardzo interesujący prezentuje swoje stanowisko na temat uzyskiwanych efektów twórczych pracy grupy H. Hamer. Analiza za-



prezentowanego stanowiska pozwala na określenie kilku najistotniejszych zalet pracy w grupie, należą do nich:

- ✓ zwiększony potencjał twórczy grupy,
- ✓ większą łatwość w formułowaniu problemów szczegółowych,
- ✓ zaspokojenie potrzeby bycia osobą docenianą i podziwianą,
- ✓ wyższy i zróżnicowany poziom wiedzy, umiejętności i doświadczeń.

H. Hamer wskazuje również na wady pracy grupowej. Do najistotniejszych z nich można zaliczyć:

- ✓ „syndrom grupowego myślenia” oznacza tworzenie grupy wzajemnej adoracji, powodując złudzenie nieomyślności, wrażenie jednomyślności, poczucie nieuzasadnionej mocy,
- ✓ tłumienie indywidualności oryginalnych i niezależnych uczniów/uczennic,
- ✓ zmuszanie do podporządkowania się normom grupowym,
- ✓ dążenie do utrzymania spójności grupy, kosztem podporządkowania się wyznaczonym normom, wartościom, poglądom (aprobata konformizmu),
- ✓ nastawienie na miłe, niekoniecznie twórcze, spędzanie czasu.³⁹

Mimo pewnych wad jakie można zarejestrować w trakcie tworzenia grupy i jej pracy, wdaje się słusznym stwierdzenie, że ludzie pracujący razem jako jedna grupa, potrafią dokonać rzeczy, których osiągnięcie nie śniło się nikomu z osobna.

Koncentrując się na problematyce pracy w grupie wydaje się słusznym wskazać na różnice pomiędzy grupą i zespołem. Grupę tworzą osoby, które pracują często razem, wykonując swoje zadania dążą do osiągnięcia postawionego celu. Członków zespołu natomiast łączy ten

[39] H. Hamer, *Rozwój przez wprowadzanie zmian.*, Centrum Edukacji Medycznej, Warszawa 1998., str. 239.



sam cel, a działanie całego zespołu zależy od każdego z nich. Żaden z członków zespołu nie odniesie sukcesu bez innych.⁴⁰

Przygotowanie do współpracy i negocjacji

H. Hamer w sposób bardzo interesujący wskazuje, że do udanej współpracy potrzebny jest nie tylko wysoki poziom wiedzy i umiejętności społecznych ale również wiara w siebie, w dobre intencje innych ludzi oraz otwartość na otoczenie. W swojej pozycji „Rozwój umiejętności społecznych”⁴¹, powołując się na książki H. Jacksona Browna Jr. Prezentuje szereg złotych myśli, z których większość powinna być wykorzystana w procesie dialogu społecznego i obywatelskiego. Oto niektóre z nich:

- ✓ Przygotuj się do rozmowy, rozpoznaj fakty, ale pamiętaj, że to entuzjazm przekonuje ludzi;
- ✓ Pamiętaj, że nigdy już nie zdarzy się druga okazja, żeby zrobić pierwsze dobre wrażenie;
- ✓ Pamiętaj o potrzebie wyrażania szacunku dla innych, dla siebie i o odpowiedzialności za swoje czyny;
- ✓ Stawiaj sobie najwyższe wymagania;
- ✓ Pamiętaj, że im więcej wiesz tym mniej się boisz;
- ✓ Występuj w obronie swoich zasad, nawet gdybyś stawał sam na przeciwko wszystkim;
- ✓ Bądź skromny – ludzie wiele już osiągnęli zanim Ty się urodziłeś/aś;
- ✓ Naucz się wygrywać i przegrywać;
- ✓ Nie komplikuj, ale zwracaj uwagę na szczegóły;
- ✓ Bądź bezgranicznie ciekawy – często pytaj dlaczego?

[40] M. Holliday, *Coaching, mentoring i zarządzanie*, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2006.

[41] H. Hamer, *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować*, Wydawnictwo Veda, Warszawa 1999, s 126- 131.



- ✓ Nie rozmieniaj się na drobne- naucz się być asertywnym;
- ✓ Nie wstydź się mówić – nie wiem;
- ✓ Pamiętaj, że zwycięzcy robią to co przegrywającym nie chce się robić;
- ✓ Mów wolno, myśl szybko;
- ✓ Nigdy nie pozwól nikomu się zastraszyć;
- ✓ Wysłuchaj obu stron zanim wydasz sąd;
- ✓ Bądź wyrozumiały w uczynkach, mowie i sądach;
- ✓ Pamiętaj, że poważne problemy to często drobne kłopoty, które zlekceważyłeś;
- ✓ Nie pal za sobą mostów – zdziwisz się ile razy będziesz musiał przekraczać tę samą rzekę;
- ✓ Bądź śmiały i odważny.

Wymieniona Autorka uznaje, że nawet najlepsze złote myśli nie zagwarantują udanej współpracy. Jej receptą na udaną współpracę podczas sytuacji konfliktowych jest pokonanie barier umysłu. Wyróżnia pięć podstawowych przeszkód na drodze do współpracy:

- ✓ brak motywacji,
- ✓ brak dystansu – na każdy problem należy spojrzeć z trzech punktów widzenia: własnego, partnera i obserwatora,
- ✓ brak doświadczenia, niepewność, niska samoocena,
- ✓ brak odpowiednich faktów – zrób zestawienie danych posiadanych, danych zbędnych i brakujących,
- ✓ uznanie pierwsze decyzji jaką zarejestrujesz jako jedyną i najważniejszą.

Po wyeliminowaniu barier warto zadbać o to by pozyskać sympatię ludzi. H. Hamer uznaje, że ludzie bardziej są skłonni wysłuchać tych lu-



dzi, których lubią. Do wzrostu sympatii przyczyniają się atrakcyjność fizyczna, wysoki kompetencje, pochwały i przysługi, podobieństwo poglądów i wzajemna sympatia⁴². We współczesnej edukacji a również w wykonywaniu zadań związanych z pracą zawodową znacznie wykonywania zadań w grupie znacząco rośnie. Oprócz wiadomości, umiejętności i doświadczeń zdobywanych podczas wykonywania wspólnych zadań, zespołowa praca daje możliwość sprawdzenia się w sytuacjach społecznych i ukształtowania niezbędnych umiejętności współpracy.

Uczenie się przez doświadczenie

John Dewey kładł duży nacisk na zdobywanie doświadczeń, widząc w tym procesie istotny element uczenia się. Człowieka postrzegał jako „organizm gromadzący doświadczenie”. Uważał, iż „kształcenie musimy pojmować jako ciągłą rekonstrukcję doświadczenia, uznając, że proces i cel wykształcenia są rzeczą jedną i tą samą”.⁴³ Takie podejście do procesu kształcenia zakładało, że potwierdzenie słuszności jakiejś koncepcji następuje dopiero wówczas, gdy zostanie ona przetestowana doświadczalnie, poprzez konkretne działania, którego skutki mogą zostać poddane ocenie.⁴⁴

Dewey podkreślał, że informacje zapamiętywane w bierny i mechaniczny sposób mają charakter statyczny, dopóki uczeń/uczenica nie ma sposobności do aktywnego posłużenia się daną informacją.⁴⁵

Charakteryzując problematykę uczenia się przez doświadczanie nie sposób jest nie dokonać analizy rozważań **David A. Kolba** – amerykańskiego teoretyka metod nauczania. Jego główne zainteresowania

[42] Tamże, s. 132-133.

[43] J. Dewey: *Moje pedagogiczne credo*. Op. cit., str. 23.

[44] G. L. Gutek: *Filozoficzne i ideologiczne....* Op. cit., str. 95.

[45] D. C. Phillips, J. F. Soltis: *Podstawy wiedzy...*, Op. cit., str. 61.



i publikacje dotyczą tak zwanego „Modelu Uczenia przez doświadczenie” (ang. *Experiential Learning Model*)⁴⁶.

Graficzną reprezentacją jest powtarzalny cykl czterech kroków:

- ✓ Wiedzę zdobywa się poprzez praktykę i doświadczenie.
- ✓ Pewne konkretne doświadczenie skłania do rozumnej obserwacji.
- ✓ Ta refleksja powoduje tworzenie abstrakcyjnych reguł generalizujących, służących nie tyle do opisanie danego konkretnego zdarzenia, ale wszystkich jemu podobnych.
- ✓ Powstała w ten sposób wiedza jest następnie weryfikowana przez aktywne eksperymenty – czyli sprawdzenie nowego pomysłu w praktyce, co prowadzi do powstania nowych doświadczeń i cykl zaczyna się od początku.

Uczenie się przez doświadczenie wymaga specjalnego zorganizowania pracy uczniów, w taki sposób, aby mieli oni poczucie sprawstwa, zdobywali wiedzę i umiejętności poprzez konkretne, praktyczne doświadczenia wynikające z interakcji ze środowiskiem, a następnie mieli sposobność do systematycznej analizy i refleksji, a także uczenia się na swoich błędach i porażkach. Takie podejście do uczenia się przez doświadczenie prezentuje D. Kolb w formie cyklu empirycznego uczenia się.

[46] A. Koźmiński, D. Jemielniak, *Zarządzanie od podstaw. Podręcznik akademicki.*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.



Cykl empirycznego uczenia się D. Kolba

Źródło: M. Armstrong: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Dom Wydawniczy ABC, Kraków, 2000, str. 436.

Cztery wyróżnione w cyklu Kolba etapy dotyczą:

- ✓ **Konkretnego doświadczenia** – to pierwszy etap cyklu rozumiany jako samodzielne działanie, które może być zaplanowane lub przypadkowe. Każdy z nas ma niezliczoną ilość różnych doświadczeń i są one podstawą do uczenia się przez doświadczenie. Należy zwrócić uwagę na fakt, że nie muszą to być konieczne nasze własne doświadczenia. Mogą nam równie dobrze posłużyć doświadczenia cudze, o których ktoś nam opowiedział, o których przeczytaliśmy lub byliśmy świadkiem danej sytuacji.
- ✓ **Rozumnej i refleksyjnej obserwacji** – związanej z aktywnym myśleniem o zdobytym doświadczeniu i jego znaczeniu dla podjętych działań. Etap ten polega na wnikliwym przeanalizowaniu tego, co nas spotkało. Najlepiej poprzez stawianie pytań i szukanie odpowiedzi:
 - ⊙ Jakie osiągnęłam/osiągnąłem rezultaty podjętego działania?



- ⊙ Czego się nauczyłam/em?
- ⊙ Co sprawiło mi szczególną satysfakcję?
- ⊙ Co zrobiłem źle?
- ⊙ Jak reagowali inni ludzie?

Dzięki przeprowadzonej analizie bardziej lub mniej wnikliwej, możemy wyciągnąć sensowne wnioski z tego, co przeżyliśmy i przejść do kolejnego etapu. Oczywiście należy pamiętać, że aby do refleksji doszło musimy przede wszystkim podjąć decyzję, że daną sytuację chcemy przemyśleć oraz znaleźć czas na analizę. Wydaje się, że jest to kluczowy punkt, który odróżnia ludzi po prostu doświadczających życia od tych, którzy potrafią się uczyć i rozwijać, bazując na własnych doświadczeniach. Jedną z technik wspierających refleksję nad swoim działaniem jest wykonywanie notatek, do których będziemy mogli wracać w przyszłości.

- ✓ **Tworzenie abstrakcji** – polegającej na uogólnianiu zdobytych uprzednio doświadczeń w celu stworzenia różnych koncepcji i pomysłów, które mogą mieć zastosowanie w podobnych sytuacjach. Etap ten może polegać także na stworzeniu własnej koncepcji na dany temat, która będzie polegać na uogólnieniu oraz uporządkowaniu wniosków wyciągniętych na podstawie refleksji nad określonym doświadczeniem.
- ✓ **Aktywnego eksperymentowania** – rozumianego jako wdrażanie koncepcji i pomysłów do nowych sytuacji, gdzie nowe konkretne doświadczenie daje początek nowemu cyklowi.⁴⁷ Można uznać, że ostatni etap to zaplanowanie nowego działania w oparciu o wnioski wyciągnięte z własnego doświadczenia. Dzięki temu w kolejną, podobną sytuację będziemy mogli wejść

[47] M. Armstrong: *Zarządzanie zasobami ludzkimi.*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków, 2000, s. 436.



z pomysłem jak zachować się inaczej tak, aby osiągnąć lepsze rezultaty.

Zamknięcie jednego cyklu powoduje rozpoczęcie cyklu kolejnego. Uczenie się możemy wyobrazić sobie jako sekwencję powtarzających się etapów, z których kluczowym jest właśnie konkretne doświadczenie. Co istotne, dziś może to wydawać się oczywiste, ale Kolb stwierdził, że kiedy uczymy się czegoś nowego, modyfikujemy nasze wcześniejsze doświadczenia. Z drugiej strony nasze nowe doświadczenia będą miały także wpływ na kolejne, z którymi będziemy mieli do czynienia w przyszłości.

W ostatnich latach silnie akcentowana jest wizja edukacji oparta na teorii konstruktywistycznej. Poszukując modeli i metodycznych rozwiązań kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, koniecznym jest odnieść się do dydaktyki konstruktywistycznej, która jest w Polsce prezentowana w wielu interesujących pracach naukowych.

Najprościej można powiedzieć, że konstruktywizm to teoria poznania i nauczania. Zakres problematyki, jaką wnosi konstruktywizm do praktyki edukacyjnej, jest bardzo szeroki.⁴⁸ Wiąże się to ze zmianą poglądów na poznanie, na to czym jest wiedza a także, jakie są mechanizmy jej tworzenia. To także spojrzenie na proces dydaktyczny, na to jak go planować i wdrażać i oceniać postępy uczniów/uczennic. Można uznać, że istotą konstruktywizmu jest założenie, że uczniowie/uczennice występują w roli badacza. Są oni inspirowani przez nauczyciela/nauczycielkę, korzystając z różnych źródeł informacji, dokonując jej analizy i syntezy tworzą nową wiedzę. W teorii konstruktywistycznej przypisuje się dość dużą wagę do wiedzy jaką uczniowie/uczennice już posiadają. Zdaniem Pani Profesor Klus – Stańskiej, nauczyciel/nauczycielka bazują na wie-

[48] Klus-Stańska D., *Konstruktywizm jako inspiracja dla edukacji – dylematy diagnozy postępów ucznia*, XI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Gdańsk 2005.



dzy, którą dziecko zdobyło wcześniej. Zanim nauczyciel/nauczycielka przystąpią do rozwijania nowych pojęć i umiejętności dzieci, powinni nawiązać do tego, co dzieci już wiedzą i potrafią w związku z danym tematem. „Daje to możliwość budowania nowej wiedzy w powiązaniu ze starą, osadzeniu wiedzy w pewnym kontekście, a co za tym idzie, wiedza i umiejętności dzieci znajdują zastosowanie w sytuacjach życia codziennego”⁴⁹. Bardzo dużą wagę w podejściu konstruktywistycznym przywiązuje się również do stylu pracy nauczyciela/nauczycielki, które wymusza konieczność zmiany tradycyjnej roli nauczyciela/nauczycielki. Przestaje on/ona być osobą dominującą w procesie nauczania-uczenia się uczniów/uczennic, przestaje być dla nich głównym źródłem informacji. Zmiana roli nauczyciela/nauczycielki idzie w kierunku organizacji samodzielnego procesu uczenia się uczniów/uczennic, nauczyciel/nauczycielka staje się przewodnikiem, towarzyszem uczniów/uczennic w opanowaniu wiedzy i kształtowaniu umiejętności. Nauczyciel/nauczycielka ingeruje w działania uczniów/uczennic tylko w sytuacjach tego koniecznie wymagających. Oczywiście, ta nowa rola nauczyciela/nauczycielki wymusza jego nowe kwalifikacje. Zamiast przekazywać wiedzę, pomaga w jej odkrywaniu, stwarza przyjazną atmosferę i preferuje pracę grupową nad indywidualnymi działaniami uczniów/uczennic, wykorzystując wszystkie strategie i techniki aktywnego uczenia się. Założenia pedagogiki konstruktywistycznej mają szczególne znaczenie w edukacji wczesnoszkolnej, w której nauczyciel/nauczycielka powinni być ukierunkowani na rozwój indywidualności dziecka, wyznaczonej jego możliwościami oraz prawem do godnego i szczęśliwego dzieciństwa. W tak stworzonym środowisku edukacyjnym dziecko ma szansę bycia inicjatorem i kreatorem własnych procesów uczenia się. Staje się ono badaczem, odkrywcą.

[49] D. Klus-Stańska (red.) *Renesans(?) nauczania czynnościowego*, Warszawa 2003, s.69.



Kończąc krótkie rozważania na temat dydaktyki konstruktywistycznej polecam wszystkim studentkom/studentom, którzy po ukończeniu studiów rozpoczną pracę w szkołach podstawowych pełniąc funkcję nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w klasach I-III bardzo interesującą pozycję Pani Doroty Klus-Stańskiej i Marzeny Nowickiej „Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej”.



Aneta Madziara

III. Praca z uczniem zdolnym

3.1. Rozpoznawanie zdolności

Istnieje coś bardziej niespotykanego, coś o wiele lepszego niż zdolności.

Jest to zdolność rozpoznawania zdolności.

Elbert Humbart

W ujęciu psychopedagogicznym zdolności to według Z. Pietrasińskiego⁵⁰ właściwości psychiczne, które warunkują pomyślne wykonanie jakiegoś działania. Literatura psychologiczna i pedagogiczna przedstawia wiele opisów zdolności. Ich charakterystyka zależy od przyjętego celu, który może mieć charakter poznawczy, teoretyczny bądź praktyczny. W. Limont podkreśla, że Jednym z ważniejszych przyjmowanych w badaniach i w praktyce założeń związanych ze zdolnościami jest akceptacja konkretnej definicji i koncepcji zdolności, pozwalających na opracowanie i przyjęcie odpowiedniej teorii, metod badawczych lub diagnostycznych. Umożliwia to formułowanie hipotez, celów oraz procedur weryfikowania założeń, a także ewaluację osiąganych rezultatów. Pozwala również na określenie, kto jest osobą zdolną lub utalentowaną, na opracowanie metod identyfikacji i diagnozy zdolności a przy tym sprzyja tworzeniu odpowiednich strategii edukacyjnych i koncepcji opieki nad uczniem zdolnym w szkole⁵¹.

Ważne

Wybór konkretnej definicji i koncepcji zdolności jest niezbędny do podjęcia działań w obszarze identyfikacji i diagnozy ucznia zdolnego.

Termin **zdolności** łączy się zwykle z pojęciem zdolności ogólnych,

[50] Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969.

[51] W. Limont., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2005, s. 15.



odnoszących się do inteligencji, a także ze zdolnościami szkolnymi lub akademickimi. Z poznawczego punktu widzenia przez zdolność rozumie się *różnice indywidualne w funkcjonowaniu procesów poznawczych, angażujących takie funkcje, jak pamięć, uwaga, a także obejmujących strategie rozumowania i przetwarzania informacji*⁵². Najprostsza taksonomia zdolności dotyczy podziału na zdolności **ogólne** i **specyficzne**. Wyznacznikiem tych pierwszych jest przede wszystkim inteligencja i myślenie, a także spostrzeganie, zapamiętywanie (wyuczalność), wyobraźnia, sprawność ruchowa (zręczność). Najczęściej zdolność ogólna łączona jest z pojęciem inteligencji, która według T. Lewowickiego stanowi *zdolność przystosowania się do nowych warunków i zadań*⁵³, zaś dla W. Szewczuka jest ona *sprawnością myślowego wyodrębniania składników określonego materiału treściowego i ujmowania ich wzajemnych stosunków*.⁵⁴ Zdolności specjalne (nazywane zdolnościami kierunkowymi), powiązane są z konkretnym rodzajem działania.

T. Lewowicki z kolei wyróżnia zdolności **jakościowe** i **ilościowe**. Ilościowe związane są z różnicami ilościowymi w zakresie głównie inteligencji, a więc ogólnej zdolności do uczenia się i wykonywania zadań. Według niego zdolności mogą występować z różnym natężeniem, mogą mieć różny poziom, co stanowi o ich zróżnicowaniu ilościowym.⁵⁵ Różnice jakościowe będą się ujawniały natomiast w wielokierunkowości uzdolnień, ich różnorodności treściowej, różnorodności form działalności, w których uzdolnienia przejawiają się.⁵⁶

[52] W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2005, s. 17.

[53] Tamże, s. 289.

[54] W. Szewczuk, *Psychologia*, WSiP, Warszawa 1990, s. 224.

[55] T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1986, s. 37.

[56] Tamże, s. 38.



Inne ujęcie, akceptowane w pedagogice, proponuje literatura psychologiczna. R. E. Bernacka podaje, że zdolności można przedstawiać w czterech aspektach.

Pierwszy aspekt – poziom sprawności funkcjonowania jednostek w porównywalnych sytuacjach, bez poszukiwania przyczyny różnic między ludźmi, w tym:

- a) zdolność ujmowana jako synonim sprawności i szybkości w działaniu – jeśli np. jedna dziewczynka w odróżnieniu od drugiej szybciej i lepiej buduje zamek z klocków, to o tej pierwszej można powiedzieć, że jest bardziej zdolna w tej dziedzinie,
- b) zdolność ujmowana jako większa (lepsz) pojemność niektórych procesów poznawczych, np. jeden uczeń/uczennica zapamiętuje więcej informacji z lekcji niż drugi – więc w zakresie pamięci ten pierwszy uczeń jest zdolniejszy od drugiego,
- c) zdolność kojarzona z wyższą jakością, głęboością i rozległością operacji intelektualnych, np. jeden uczeń rozwiązuje szybciej i poprawniej zadanie z matematyki od drugiego.

Drugi aspekt – możliwości wykonania czegoś przez ucznia w tym:

- a) zdolność rozumiana jako aktualna (tu i teraz) możliwość wykonania czegoś, np. potrafię narysować drzewo,
- b) zdolność rozumiana jako potencjalna możliwość ukształtowania umiejętności, której uczeń/uczennica jeszcze nie posiada (to ujęcie rozwojowe zdolności), np. dziecko może nauczyć się czytać i pisać, chociaż w wieku 2 lat jeszcze tego nie potrafi,
- c) zdolność rozumiana jako maksymalny poziom osiągnięć (górn) pułap), do którego może dojść uczeń/uczennica dzięki cechom wrodzonym, w optymalnych warunkach i przy odpowiednim tre-



ningu, np. wiele dzieci uczy się w szkole muzycznej pierwszego stopnia, ale ich osiągnięcia są zróżnicowane i tylko niektóre kontynuują naukę w szkole muzycznej wyższego stopnia.

Trzeci aspekt (instrumentalny) – zdolności sprowadza się do względnie trwałych właściwości procesów poznawczych:

- a) Jest to układ poznawczych właściwości ucznia/uczennicy stanowiących przyczynę niejednakowych rezultatów w uczeniu się i działaniu (kombinacja definicji b i c w pierwszym aspekcie) w określonej dziedzinie, np. matematyce czy technice;
- b) Jest to iloraz inteligencji powyżej przeciętnej. Zgodnie z tym ujęciem zdolny uczeń to taki, który/która ma łatwość przyswajania i wykorzystywania wiedzy w określonej sytuacji.

Czwarty aspekt – zdolność jako właściwość złożona i wielostronnie uwarunkowana. W tym ujęciu zdolności są to indywidualne właściwości osobowości człowieka, które zapewniają zróżnicowane osiągnięcia w jakiejś dziedzinie. Inaczej mówiąc, za poziom osiągnięć człowieka są odpowiedzialne nie tylko jego „lepsze” właściwości procesów poznawczych i intelektualnych, ale też inne cechy osobowości człowieka, jak np. poziom odporności na stres, skłonność do ryzyka, ambicja, konsekwencja w dążeniu do celu pomimo przeciwności, wytrwałość i pracowitość⁵⁷.

W polskich regulacjach prawnych uczniów o wysokim poziomie zdolności ogólnych lub kierunkowych jest określany jako: zdolny, uzdolniony, szczególnie uzdolniony lub o wybitnych uzdolnieniach jednokierunkowych⁵⁸ (np. plastycznych, muzycznych czy matematycznych). Warto

[57] R. E. Bernacka, Zdolności a uzdolnienie, [w:] Wychowawca, nr 01/2006.

[58] Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe, cz. II, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010, s. 253.



zwrócić uwagę, że w pedagogice zdolności odnoszą się do zdolności ogólnych, zaś uzdolnienia utożsamiane są ze zdolnościami kierunkowymi lub inaczej specjalnymi.

Ważne

Na podstawie dotychczasowych ustaleń możemy stwierdzić, że uczeń zdolny to taki, którego/której zdolności wiążą się z wysokimi predyspozycjami poznawczymi lub z wysokim poziomem inteligencji poznawczej. Analogicznie, uczeń uzdolniony to ten, którego uzdolnienia specjalne pozwalają na uzyskiwanie bardzo wysokich rezultatów w określonej dziedzinie (np. artystycznej).

Uzdolnienia to zdolności kierunkowe – specjalne, czyli takie właściwości (zdolności) ucznia, które stwarzają możliwości wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie. Warunkują one ponadprzeciętny poziom wykonania w obrębie określonej działalności, np. naukowej, artystycznej, fizycznej, technicznej itp. Wśród uzdolnień specjalnych wskazać można np. poznawcze, językowe, literackie, matematyczne, techniczne, muzyczne, sportowe plastyczne, pedagogiczne, społeczne i inne. Uczeń uzdolniony może, ale nie musi być bardzo zdolny (w rozumieniu wysokich zdolności ogólnych). Natomiast bardzo zdolny uczeń może nie być uzdolniony (brak zdolności specjalnych). Zrozumienie tej prawidłowości jest kwestią kluczową w kompetentnym diagnozowaniu i stymulowaniu rozwoju ucznia⁵⁹. W tym kontekście, mówi się także o uczniu skutecznym, który trafnie rozpoznaje nauczycielską etykietę prymusa i dostosowuje się do niej. Wywiązując się z roli ucznia, osiąga oczekiwane rezultaty⁶⁰.

[59] R. E. Bernacka, *Identyfikacja i wspieranie rozwoju ucznia zdolnego i uzdolnionego w szkole, Streszczenie wystąpienia*, <<http://pppwłodawa.pl.doc>>, data dostępu 23.01.2013 r.

[60] D. Turska, *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.



Talent to z kolei specyficzny kompleks cech indywidualnych, ujawniających się najczęściej już w okresie wczesnego dzieciństwa u niewielu osób, prowadzący do szczególnego mistrzostwa w określonej dziedzinie. Talent *suđeruje bardzo wysoki poziom określonej zdolności specjalnej lub wiązki uzdolnień, które przejawiają się w ponadprzeciętnej łatwości nabywania wiedzy lub sprawności w danej dziedzinie*⁶¹. Stąd o talencie u uczniów mówimy wtedy, kiedy występuje on hierarchicznie wyżej niż uzdolnienie. Uczeń utalentowany to taki, który ma wybitny potencjał w jakiejś dziedzinie. Posiada uzdolnienia specjalne, w których jest utalentowany oraz zdolności twórcze na bardzo wysokim poziomie, pozwalające mu tworzyć oryginalne dzieła. W tym przypadku ważna jest struktura osobowości, zabezpieczająca efektywność działania oraz czynnik losowy. W. Limont pisze, że jest to *Uczeń o wyjątkowych, wybitnych uzdolnieniach, często określana jest jako wybitnie uzdolniona lub utalentowana. Potocznie dzieci takie określa się mianem cudownych lub genialnych*⁶².

Przyjęte rozróżnienie między zdolnościami a uzdolnieniem pozwala szacować, że uzdolnienia wybitne (w jęz. ang. *talent, extraordinary, outstanding lub exceptional talent*) posiada ok. 2–3% populacji, natomiast zdolnościami wykazuje się większa część populacji – ok. 13%⁶³. W takim ujęciu osoby zdolne (w różnym stopniu) stanowiłyby ok. 15% populacji. Za J. Cieślukowską można jednak przytoczyć inne koncepcje, z jednej strony elitarne podejście Renzulliego, który szacuje odsetek uzdolnionych na 3–5% populacji, a z drugiej koncepcje egalitarne, przyjmujące, że nawet 25–30% populacji to osoby zdolne⁶⁴. Różnice

[61] I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka*, AP, Kraków 2005, s. 20.

[62] W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze*, UMK, Toruń 1994, s. 10.

[63] W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2005, s. 17.

[64] F. Gagné, *Constructs and models pertaining to exceptional human abilities* [w:] *International handbook of research and development of giftedness and talent*, pod red. K.



w definiowaniu zdolności wynikają z przyjęcia różnych postaw w szacowaniu wielkości populacji uzdolnionych, liberalnej lub konserwatywnej. Innym czynnikiem jest konceptualizowanie zdolności jako cechy pojedynczej lub jako zespołu cech oraz koncentracja na predyspozycjach lub na obserwowalnych zdolnościach wykonawczych⁶⁵.

W naukach psychologiczno-pedagogicznych od dawna poszukiwano precyzyjnych sposobów określania poziomu i rodzaju zdolności, a tym samym wskaźników przydatnych w klasyfikowaniu uczniów na grupy: zdolnych, bardzo zdolnych czy uzdolnionych. W identyfikacji ucznia zdolnego nie ma wyraźnej linii podziału pomiędzy uczniami zdolnymi, szczególnie uzdolnionymi i innymi. Składają się na to trzy powody:

1. Cechy umysłowe nie mogą być tak precyzyjnie mierzone jak właściwości fizyczne ucznia;
2. Psychologowie i nauczyciele nie są zgodni co do tego, jaki stopień zdolności demonstrowanych przez uczniów pozwala zaliczyć ich do danej kategorii;
3. Oceniając zdolności ucznia, należy wziąć pod uwagę ogół warunków i czynników wpływających na jego rozwój.

Postępowanie polegające na identyfikacji ucznia zdolnego związane jest z diagnozą.

Badania i obserwacje uczniów zdolnych potwierdzają, że sukces zawodowy tej grupy w niewielkim stopniu wiąże się z posiadanymi potencjal-

A. Heller, F. J. Mönks, A. H. Passow, Nowy Jork 1993, [w:] *Gifted Children Grown Up*, J. Freeman, Londyn 2001. Cyt. za J. Cieślukowska, *Czy w polskim systemie oświaty potrzebni są pedagodzy zdolności*, s. 26.

[65] J. Uszyńska-Jarmoc, *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie* [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.) *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, T. I, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 118-119.



nymi zdolnościami, natomiast w znacznej mierze zależy od konkretnych właściwości osobowościowych, specyficznego układu sił i czynników środowiska oraz ich koincydencji, który – jak twierdzi D. Feldman – *jest kluczowy dla krystalizowania się zdolności i ich rozwoju*⁶⁶.

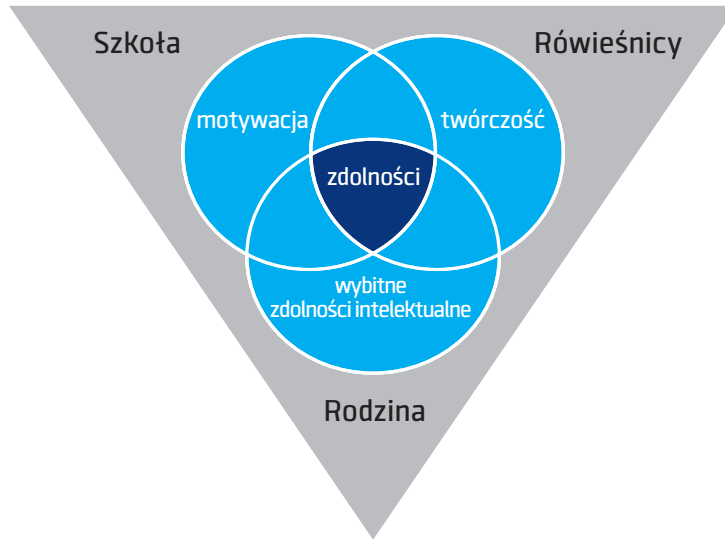
F. Mönks wskazuje w wieloczynnikowym modelu⁶⁷ na wpływ otoczenia: rodziny, szkoły oraz grup rówieśniczych na rozwój uzdolnień⁶⁸. Wszystkie trzy wiązki cech wymienione w jego koncepcji są jednakowo ważne i współdecydują o kształtowaniu się ucznia zdolnego. Na szczególną uwagę zasługuje jednak wiązka cech, przejawiająca się w silnym zaangażowaniu ucznia w zadania jakie on podejmuje. To głębokie zaangażowanie osobiste lub, jak to określa D. Lewis, *zobowiązania wobec zadania umożliwiają, przy wysokim poziomie inteligencji i odpowiednim poziomie uzdolnienia twórczego, osiągnięcie wartościowych rezultatów działalności*⁶⁹.

[66] Limont W., *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 18.

[67] Limont W., *Uczeń zdolny jako problem wychowawczy*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, T. II, pod red. W. Limont, J. Cieślukowskiej, Kraków 2005 s. 125.

[68] Tamże, s. 126.

[69] Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, PWN, Warszawa 1990, s. 173.



Rys. 1. Wieloczynnikowy model zdolności wg F. Mönksa⁷⁰

Zatem uzyskanie wysokiego poziomu osiągnięć w jakiegokolwiek dziedzinie jest funkcją nie tylko zdolności, ale i pilności, staranności w pracy oraz innych cech składających się na motywację i na szeroko pojętą działalność twórczą. Efektywność działania, w świetle omawianej teorii, jest funkcją całej osobowości⁷¹.

[70] Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*, CMPPP, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, 1999.

[71] W. Panek, *Zróżnicowanie intelektualne w populacji uczniów szkolnych i opieka nad uzdolnionym*, UW, Filia w Białymstoku, Białystok 1990, s. 23.

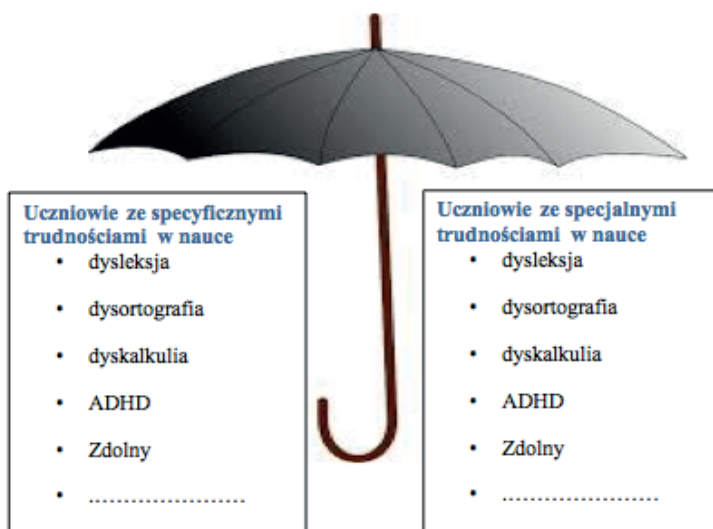


3.2. Procedury wspierania ucznia zdolnego wynikające z uregulowań prawnych⁷²

Litery w książce są dla każdego widoczne. Ale człowieka czasem trzeba poddać męce, żeby dać mu w darze klucz do poematu.... Nie wpajajcie im martwej wiedzy, ale dawajcie pewien styl myślenia, który pozwoli ująć istotę rzeczy.

A. de Saint-Exupery

Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych



[72] Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.



Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega (co zostało określone w § 3 rozporządzenia) na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności:

- 1) z niepełnosprawności,
- 2) z niedostosowania społecznego,
- 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym,
- 4) ze szczególnych uzdolnień,
- 5) ze specyficznych trudności w uczeniu się,
- 6) z zaburzeń komunikacji językowej,
- 7) z choroby przewlekłej,
- 8) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych,
- 9) z niepowodzeń edukacyjnych,
- 10) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi,
- 11) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Z inicjatywą udzielenia uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej (co zostało określone w § 6 rozporządzenia) może wystąpić: sam uczeń i jego rodzice, nauczyciele, dyrektor przed-



szkole, szkoły lub placówki, nauczyciele, wychowawcy grupy wychowawczej lub specjaliści, prowadzący zajęcia z uczniem, pielęgniarka środowiska nauczania i wychowania lub higienistka szkolna, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, w tym poradnia specjalistyczna, asystent edukacji romskiej i pomoc nauczyciela, pracownik socjalny, asystent rodziny, kurator sądowy.

Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści w przedszkolu, szkole i placówce (§ 19.1) rozpoznają odpowiednio indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz indywidualne możliwości psychofizyczne uczniów, w tym ich zainteresowania i uzdolnienia.

Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści w przedszkolu, szkole i placówce prowadzą w szczególności (§ 19.2):

- 1) w przedszkolu – obserwację pedagogiczną zakończoną analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna);
- 2) w szkole – obserwację pedagogiczną, w trakcie bieżącej pracy z uczniami, mającą na celu rozpoznanie u uczniów:
 - a) trudności w uczeniu się, w tym – w przypadku uczniów klas I-III szkoły podstawowej – ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się, lub
 - b) szczególnych uzdolnień;
- 3) w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej – doradztwo edukacyjno-zawodowe.



W przypadku stwierdzenia, że uczeń ze względu na potrzeby rozwojowe lub edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne wymaga objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, odpowiednio nauczyciel, wychowawca grupy wychowawczej lub specjalista niezwłocznie udzielają uczniowi tej pomocy w trakcie bieżącej pracy z uczniem i informują o tym (§ 19.3):

- 1) w przypadku szkoły i placówki, w której funkcjonuje szkoła — wychowawcę klasy,
- 2) w przypadku przedszkola i placówki, w której nie funkcjonuje szkoła — dyrektora przedszkola lub placówki.

Wychowawca klasy lub dyrektor przedszkola lub placówki, o których mowa w ust. 3, informuje innych nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych lub specjalistów o potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w trakcie ich bieżącej pracy z uczniem — jeżeli stwierdzi taką potrzebę (§ 19.4).

W szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna (§ 7) jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz w formie:

- 1) klas terapeutycznych,
- 2) zajęć rozwijających uzdolnienia,
- 3) zajęć dydaktyczno-wyrównawczych,
- 4) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym,
- 5) zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej —



w przypadku uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych,

- 6) warsztatów,
- 7) porad i konsultacji.

W przedszkolu i placówce pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz w formie:

- 1) zajęć rozwijających uzdolnienia,
- 2) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym,
- 3) porad i konsultacji.

Zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze oraz zajęcia specjalistyczne (§ 15) prowadzą nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści posiadający kwalifikacje odpowiednie do rodzaju prowadzonych zajęć.

Zajęcia rozwijające uzdolnienia organizuje się dla uczniów szczególnie uzdolnionych oraz prowadzi się przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać 8. (§ 9):

W przypadku stwierdzenia przez wychowawcę klasy lub dyrektora przedszkola lub placówki, o której mowa w art. 2 pkt 5 ustawy, że konieczne jest objęcie dziecko/ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w formach, o których mowa w § 7 ust. 1 pkt 1–5, ust. 2 pkt 1 i 2 oraz ust. 3 pkt 1, odpowiednio wychowawca klasy lub dyrektor przedszkola lub placówki, o której mowa



w art. 2 pkt 5 ustawy, planują i koordynują udzielanie uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym ustalają formy udzielania tej pomocy, okres ich udzielania oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy będą realizowane. Podczas planowania i koordynowania udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej uwzględnia się wymiar godzin ustalony dla poszczególnych form udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, o którym mowa w ust. 6. (§ 19.5):

Wychowawca klasy lub dyrektor przedszkola lub placówki, o której mowa w art. 2 pkt 5 ustawy, planując udzielanie uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, współpracują z rodzicami ucznia lub pełnoletnim uczniem oraz — w zależności od potrzeb — z innymi nauczycielami, wychowawcami grup wychowawczych i specjalistami, prowadzącymi zajęcia z uczniem, poradnią lub innymi osobami, o których mowa w § 6. (§ 19.7):

Rys. 4. Procedura pracy z uczniem zdolnym opracowana na podstawie rozporządzenia



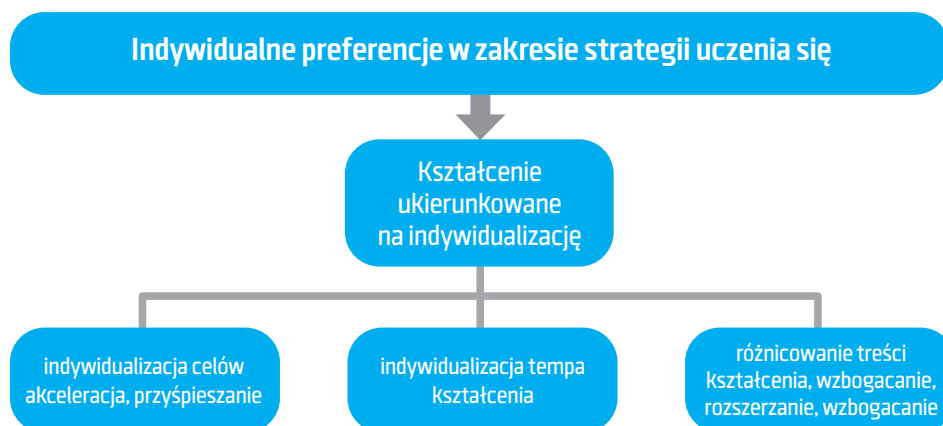
3.3. Zasady współpracy nauczycieli

Jeśli chcesz gdzieś dojść, najlepiej znajdź kogoś, kto już tam doszedł

R. T. Kiyosaki

Model pracy z uczniem zdolnym osadzony jest w koncepcji polskiego systemu oświaty. W październiku 2010 r. Minister Edukacji Narodowej, rekomendując Rok Odkrywania Talentów, przypomniał, że *konstruując system edukacyjny państwa, tworzymy mechanizmy zapewniające konieczność indywidualnego podejścia do potrzeb i zdolności każdego ucznia*. Warto przypomnieć, że indywidualizacja według T. Lewowickiego⁷³ to *uwzględnienie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami i stosowanie takich zabiegów pedagogicznych, które (przy uwzględnieniu owych różnic) sprzyjają maksymalnemu rozwojowi osobowości uczących się*. Do indywidualizacji procesu nauczania/uczenia się nauczyciele zostali zobligowani m.in. Rozporządzeniem MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Zgodnie z tym aktem prawa oświatowego zwiększeniu efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi służyć będzie zespołowa praca nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów, prowadzących zajęcia z danym uczniem.

[73] T. Lewowicki, Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa, WSiP, Warszawa 1977.



Rys. 2. Indywidualizacja procesu nauczania na podstawie T. Lewowickiego⁷⁴

Należy zwrócić uwagę, że Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało nowe rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach⁷⁵. We wskazanym dokumencie podkreślona została rola nauczycieli oddziałów przedszkolnych, wychowawców klas oraz wychowawców grup wychowawczych, którzy będą odpowiedzialni za planowanie i koordynowanie udzielania dzieciom i młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

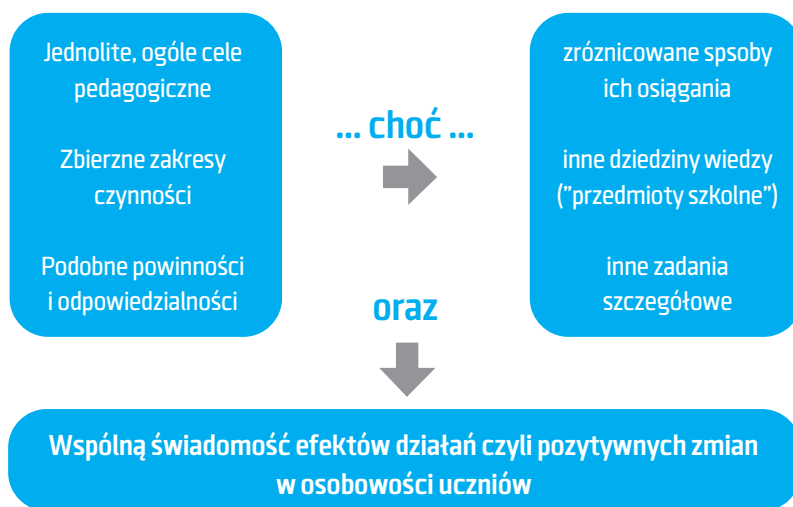
Wielość i różnorodność wymagań wobec współczesnej szkoły określonych w licznych aktach prawa oświatowego⁷⁶ sprawia, że istnieje potrzeba organizacji pracy zespołowej sprzyjającej sprawnej realizacji zadań nauczycieli skoncentrowanych na poszukiwaniu skutecznych rozwiązań edukacyjnych oraz spójności i systemowości oddziaływań na uczniów.

[74] T. Lewowicki, *Indywidualizacja...*, op. cit.

[75] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dn. 30kwietnia 2013 r.

[76] Przede wszystkim ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty i ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (z późn. zm).

W każdej szkole nauczyciele mają



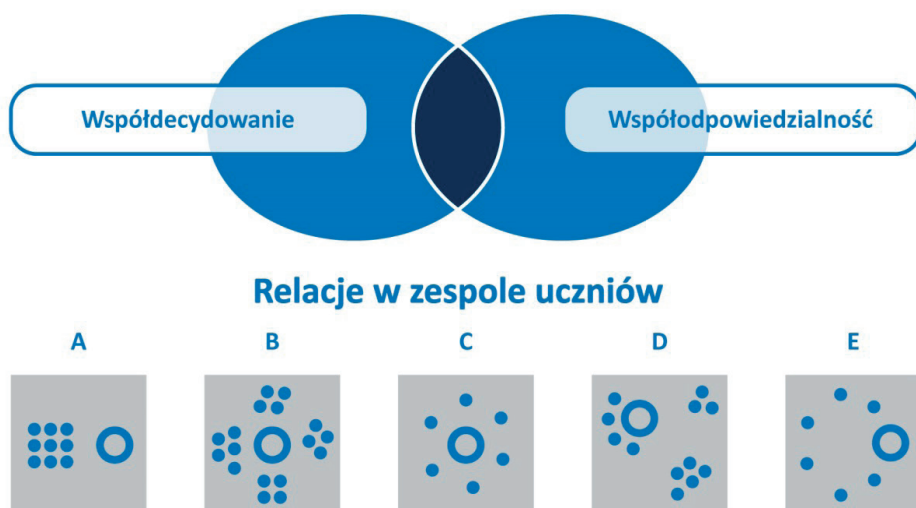
Rys. 3. Współpraca nauczycieli, opracowanie własne

Te podobieństwa i różnice są podstawą do określenia zasad współpracy pomiędzy nauczycielami, opartych na współodpowiedzialności i współdecydowaniu oraz służą:

- ✓ wzajemnemu wspieraniu się,
- ✓ wspólnemu uczeniu się,
- ✓ poszukiwaniu skutecznych metod i form pracy z uczniem zdolnym,
- ✓ ujednoliceniu działań ukierunkowanych na rozwój ucznia zdolnego.

Efektywny zespół można poznać po kilku cechach: silnym poczuciu wspólnego celu, wspólnym podejmowaniu decyzji, zaangażowaniu i wysokiej motywacji do działania, poczuciu współodpowiedzialności, sprawnej pracy, dobrej atmosferze oraz otwartym i bezpośrednim sposobie porozumiewania się wewnątrz zespołu. Te zalety sprzyjają skuteczności działań wszystkich zespołów (także uczniowskich), prawidłowemu funkcjonowaniu ucznia zdolnego w szkolnym środowisku

rówieśniczym. Ważne jest to, jakie relacje buduje zespół, jakie role przyjmują na siebie jego członkowie i jak się z nich wywiązują.



Rys. 4. Zasady współpracy w zespole ucznia, opracowanie własne.

Rysunki A, B, C przedstawiają relacje w układzie ja-oni, my-on. Jest to sytuacja, w której wyraźnie widać hierarchię osób – ktoś jest „nad”, „przed” lub „obok” grupy. Skutkuje to tym, że niektórzy (np.: koordynator zespołu nauczycielskiego czy uczniowskiego) postrzegają siebie jako osobę odpowiedzialną za grupę z pozycji władzy. W związku z tym przejawiają dużą aktywność. Natomiast zespół przyjmuje postawę oczekującą, krytyczną a nawet prezentuje negatywne nastawienie do zadań i lidera.

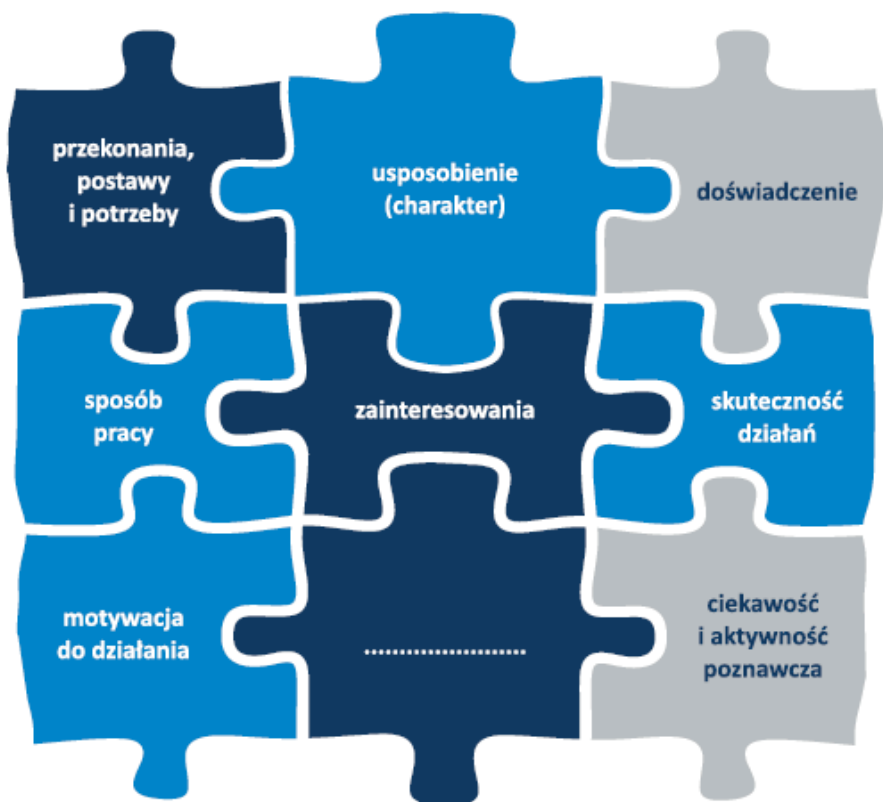
Rysunek D ilustruje układ, w którym lider (np.: koordynator zespołu uczniowskiego) wyraźnie współpracuje tylko z częścią grupy (jedną podgrupą): ja – my – oni. Taka sytuacja nie sprzyja spójności grupy i utrudnia, a nawet uniemożliwia wspólną realizację zadań.

Rysunek E przedstawia relacje partnerskie między wszystkimi członkami grupy łącznie z koordynatorem – my. Ja – jest częścią grupy (je-



den z nas), dzięki czemu nie ma jego działań, są tylko nasze działania. Każdy z nas – czyli wszystkie ja – są jednakowo ważne i potrzebne grupie – czyli my.

Każdy nauczyciel, jako członek zespołu i osoba mająca stały kontakt z uczniem, jest odpowiedzialny za tworzenie warunków do zaspokajania jego specjalnych potrzeb edukacyjnych. W związku z tym uczestnicząc w pracy zespołu powinien skoncentrować się na istotnych cechach charakteryzujących ucznia takich jak⁷⁷:

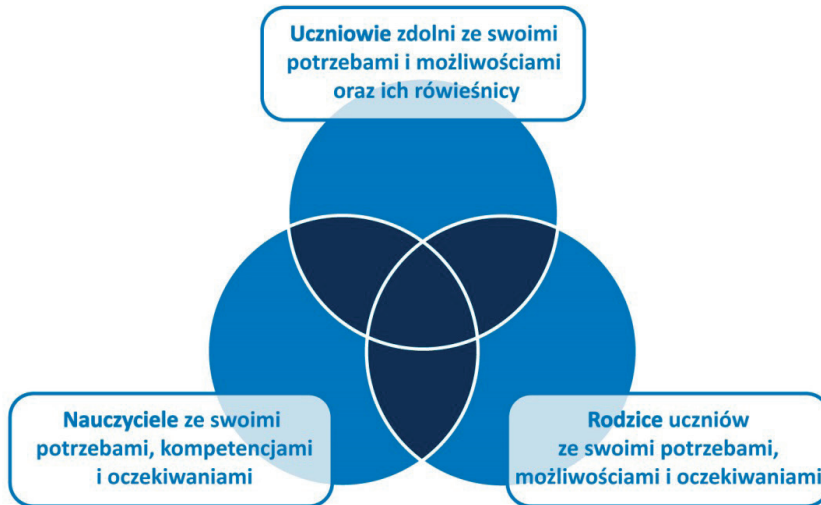


Rys. 5. Cechy charakterystyczne ucznia zdolnego, opracowanie własne.

[77] T. Dąbrowska, A. Madziara, *Nauczyciel lider – kto to taki?*, Poradnik dla nauczyciela, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2006.



W szkole spotykają się osoby o różnych kompetencjach, możliwościach i potrzebach. Wśród nich są:



Rys. 6. Edukacja i wychowanie w szkole, opracowanie własne

Te osoby, grupy osób powinny darzyć się wzajemnym szacunkiem, zrozumieniem i troską. Wtedy będzie szansa, by funkcjonowanie w szkole uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (wśród nich ucznia zdolnego) sprzyjało sukcesowi wszystkich.

Tylko wówczas, gdy patrzymy na szkołę jak na system wzajemnie powiązanych i wpływających na siebie podmiotów, działania podejmowane wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z uczniem zdolnym) są spójne i skuteczne. Świadomość równości w zakresie potrzeb i różnorodności w sposobach ich zaspokajania, ułatwia rozumienie tego, czym jest indywidualizacja pracy, zmierzająca do wspierania rozwoju ucznia. Od tego, na ile potrzeby wszystkich podmiotów będą zaspokojone, zależy sposób kształtowania relacji między nimi.

Zwiększeniu efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi szczególnie uzdolnionemu ma służyć zespoło-



wa formuła pracy wszystkich nauczycieli prowadzących zajęcia obowiązkowe, dodatkowe czy nadobowiązkowe z uczniem. Proponowane nowe rozwiązania pozwalają na szybkie i efektywne reagowanie na jego potrzeby, a w konsekwencji objęcie go wsparciem zgodnie z tymi potrzebami i możliwościami.

Ważne

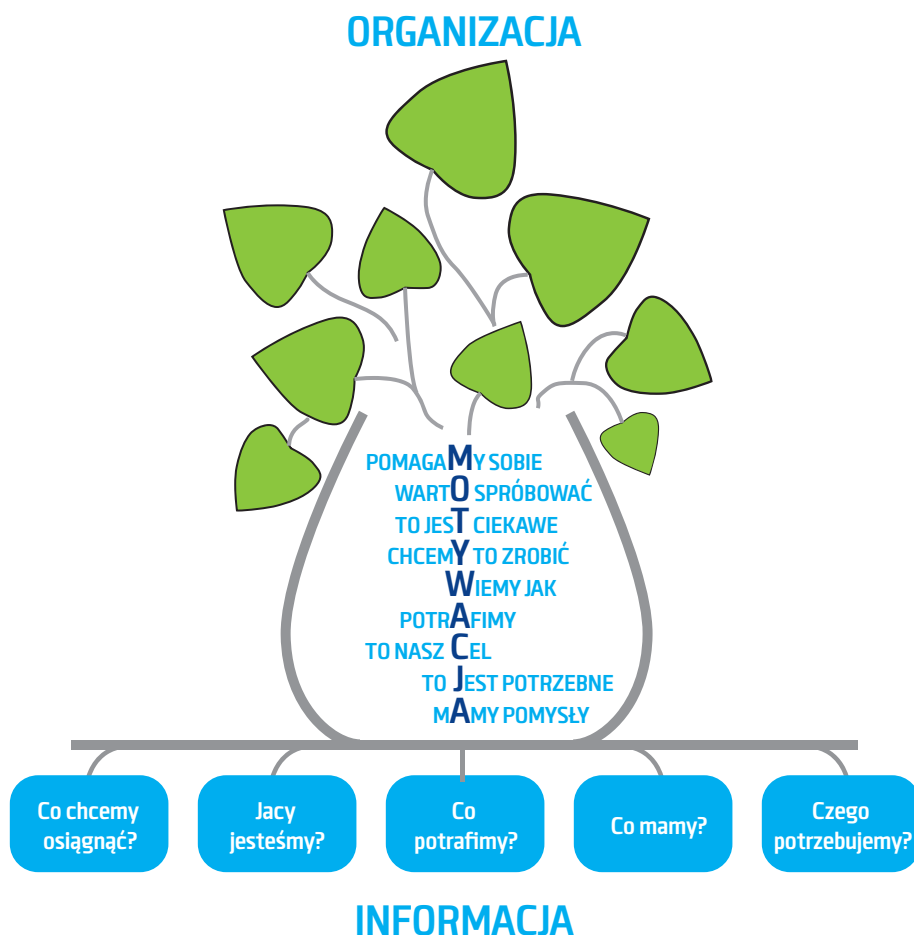
Powinnością nauczycieli jest wypracowanie form zindywidualizowanej pomocy dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym dla ucznia zdolnego).

Główne zadania wychowawcy to:

- ✓ **planowanie i koordynowanie udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej,**
- ✓ **ocena skuteczności podejmowanych działań.**

I. Dzierzowska⁷⁸ w propozycji przedstawiającej pracę zespołową nauczycieli, zaakcentowała istotną rolę informacji, motywacji i organizacji jako czynników odgrywających znaczącą rolę w procesie wspólnego działania. Jest to koncepcja warta rozważenia i wykorzystania, ponieważ może służyć racjonalnemu projektowaniu i porządkowaniu przedsięwzięć podejmowanych przez zespół nauczycieli pracujących z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych i specyficznych trudnościach w uczeniu się. Podstawą skutecznego działania jest informacja, która właściwie przedstawiona wpływa na motywację, czyli pozytywne nastawienie do zadań (np.: pomagamy sobie, warto spróbować, to jest ciekawe, wiemy jak, potrafimy, to jest nasz cel, to jest potrzebne, mamy pomysły), co jest nieodzowne do organizacji pracy i podejmowania zróżnicowanych działań zespołowych. Proces ten można przedstawić w ujęciu schematycznym:

[78] I. Dzierzowska, *Nauczanie nauczycieli, Podręcznik dla edukatora*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2001.



Rys.7. Rola informacji, motywacji oraz organizacji w pracach zespołu, opracowanie własne.

Nauczyciele, którzy potrafią ze sobą skutecznie współpracować, rozumieją znaczenie tej umiejętności na każdym etapie życia człowieka i nie mają problemu z jej ukształtowaniem u swoich uczniów.

Podsumowywanie

Wszyscy nauczyciele realizujący zadania edukacyjne z uczniami na zajęciach prowadzonych zgodnie z ramowymi programami nauczania oraz prowadzący zajęcia dodatkowe, jak również specjaliści, tworzą zespół. Różnorodność i wielość wymagań wobec współczesnej szkoły



(określonych w licznych aktach prawnych dotyczących oświaty) oraz wyzwań związanych ze zmianami cywilizacyjnymi i procesem akceleracji sprawia, że istnieje potrzeba organizacji pracy zespołowej sprzyjającej sprawnej realizacji zadań i poszukiwaniu skutecznych rozwiązań edukacyjnych oraz spójności i systemowości oddziaływań na uczniów.

Jednolite, ogólne:

- ✓ cele pedagogiczne – choć zróżnicowane sposoby ich osiągnięcia,
- ✓ zbieżne zakresy czynności – choć inne dziedziny wiedzy („przedmioty szkolne”),
- ✓ praca w szkole – choć inne zadania szczegółowe,
- ✓ wspólna świadomość efektów działań (pozytywnych zmian w osobowości uczniów), choć zróżnicowane sposoby ich osiągnięcia.

to czynniki jednoczące nauczycieli we wzajemnym wspieraniu się, we wspólnym uczeniu się, w poszukiwaniu skutecznych metod i form kształcenia. Poszukiwanie to jest istotne ze względu na konieczność przygotowania ich do życia w przyszłości, która jest niewiadomą, której nikt nie jest w stanie przewidzieć. I. Dzierzowska⁷⁹ nazwała współczesną szkołę organizacją przyszłości, a obecnych uczniów twórcami świata połowy XXI wieku, gdyż okres ich największej aktywności zawodowej przypadnie na lata 30–50 obecnego stulecia.

[79] I. Dzierzowska, *Nauczanie nauczycieli. Podręcznik dla edukatora*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2001.



3.4. Przykłady efektywnych metod pracy z uczniem zdolnym

*Kto zna cel, może podjąć decyzję.
Kto podejmie decyzję, odnajdzie spokój.
Kto odnajdzie spokój poczuje się bezpiecznie.
Kto czuje się bezpiecznie, może pomyśleć.
Kto myśli, może ulepszać.*
Konfucjusz

Metoda dramy

Nowoczesne tendencje dotyczące stosowania w edukacji alternatywnych rozwiązań, w tym nowoczesnych metod kształcenia, sprzyjają odkrywaniu i stymulowaniu potencjału uczniów. Niektóre z nich wymagają niemałych środków finansowych, związanych z koniecznością wprowadzania nowoczesnych pomocy dydaktycznych. Wśród tych metod sytuuje się drama wyróżniająca się tym, że wszystko, co jest potrzebne do jej stosowania, znajduje się w uczniu, a ponadto pozwala uczestnikom na samodzielne odkrywanie prawdy o człowieku i otaczającej rzeczywistości. K. Pankowska⁸⁰ pisząc o funkcjach dramy, powołuje się na pogląd J. Manna i H. Otto, według których człowiek wykorzystuje jedynie dziesiątą część swoich wszystkich możliwości. Współcześnie natomiast ważne jest, by wszelkie oddziaływania szkoły służyły optymalnemu rozwojowi wszystkich uczniów i wyzwoleniu ich potencjału.

Szukanie odpowiedzi na pytanie *W jaki sposób można wykorzystać dramę w pracy z uczniem zdolnym?* należy zacząć od podstawowej kwestii, jaką jest poznanie istoty tej metody. Ogromnym walorem dramy jest to, że umożliwia aktywizowanie uczniów w sferze umysłowej, fizycznej i emocjonalnej. Każdy człowiek, uruchamiając wyobraźnię,

[80] K. Pankowska, A. Madziara, H. Jastrzębska-Gzella, *Drama w przekraczaniu granic niepełnosprawności*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2006.

potrafi wchodzić w różne role, bazując na własnych i cudzych doświadczeniach. Ujawnianie problemów, ich analizowanie i rozwiązywanie (poprzez działanie w rolach), pobudza uczniów do refleksji, daje szansę rozpoznawania i rozwijania własnych możliwości oraz zmiany zachowań i postaw życiowych.

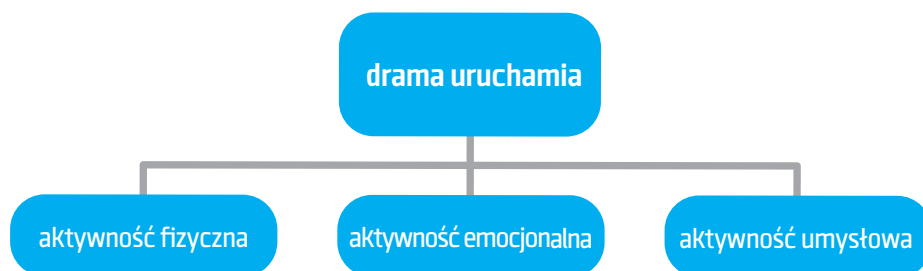
Nazwa metody wywodząca się z greckiego słowa *drao* (czyli działam, walczę, usiłuję, zmagam się, próbuję), sygnalizuje, że jej istotą jest działanie skupione wokół problemu.



Rys.8. Metoda dramy, opracowanie własne.

Drama to „ćwiczenie życia”, polegające na rozgrywaniu (w różnych możliwych rolach) trudnych sytuacji w celu ich zrozumienia oraz nabycia bądź pogłębienia wiedzy o świecie, o sobie, o innych. Działania dramowe podejmowane przez uczniów koncentrują się wokół problemu, z którym uczniowie stykają się w zainicjowanej przez uczniów lub nauczyciela sytuacji fikcyjnej. Cennym aspektem dramy jest możliwość „testowania” przez uczniów sytuacji fikcyjnej, które

mogą zdarzyć się w prawdziwym życiu. Działając w rolach (w które uczniowie wchodzi za pomocą technik teatralnych), spontanicznie przybierają pozy, wykonują gesty, by przekazać lub zaprezentować sens danego zdarzenia. Podejmują decyzje o konkretnych zachowaniach, improwizując, a nie realizując ustalony wcześniej scenariusz tak, aby w życiu prawdziwym potrafić sobie poradzić z daną sytuacją. Tworzą narrację, polegającą na rozgrywaniu w różnych rolach, nowych, często trudnych (nieznanych) sytuacji w celu ich zrozumienia. Ogromnym walorem tej metody jest to, że umożliwia aktywizowanie uczniów w sferze umysłowej, fizycznej i emocjonalnej.



Rys.9. Właściwości metody dramy, opracowanie własne.

A. Bargielska podkreśla znaczenie dramy w rozwijaniu u uczniów myślenia krytycznego, czyli umiejętności posługiwania się własnym rozumem, co sprzyja nie tylko pogłębianiu ich wiedzy, ale także samoświadomości⁸¹. Zaangażowanie emocji w proces kształcenia przyczynia się do tego, że uczniowie lepiej przyswajają, zapamiętują i rozumieją treści kształcenia. Metoda dramy sprzyja uczenia się problemowemu, zorganizowanemu wokół konkretnego pytania, na które uczeń musi znaleźć odpowiedź. Dydaktycy podkreślają znaczenie dramy w edukacji przedmiotowej oraz interdyscyplinarnej i w nabywaniu ogólnego wykształcenia. Dostrzegają w niej metodę pozwalającą na rozwijanie sprawności

[81] A. Bargielska, *Znaczenie dramy w kształtowaniu się kompetencji krytycznych uczniów w klasie szkolnej*, [w:] *Drama*, zeszyt 47, 2003/2004.

umysłowych i zdolności poznawczych, takich jak: uwaga, pamięć, umiejętność obserwacji, spostrzegawczość, wyobraźnia, myślenie.



Rys.10. Drama jako badanie, opracowanie własne.

W pracy metodą dramy z dziećmi i młodzieżą istotna jest **rola i kompetencje nauczyciela**. Jeśli traktuje on wszystkich uczniów jak autentycznych partnerów – bez przymusu i podporządkowania – to ma on szansę na ukształtowanie ucznia w poczuciu autonomii:

- ✓ wewnętrznej – uzyskania pełnej niezależności,
- ✓ zewnętrznej – zaakceptowania własnego miejsca i roli w grupie,
- ✓ indywidualnej – zintegrowania i rozwoju, świadomości własnej wartości,
- ✓ grupowej – aktywnego uczestnictwa we wspólnych działaniach.

Drama jest metodą niwelującą utarte schematy nauczania – uczenia się i wymaga od nauczyciela zmiany postawy na bardziej otwartą, autentyczną i empatyczną, bo tylko wtedy możliwy jest dialog i wzajemna



interakcja. W wyniku tego powstaje nowa jakość w relacjach pomiędzy uczniem a nauczycielem, a także między uczniem a koleżankami i kolegami z klasy. Wspólnie podejmowane przedsięwzięcia tworzą klimat wzajemnej życzliwości, bliskości i zaufania, wyzwalaając równocześnie zapał i ciekawość poznawczą uczniów, którym nauczyciel powierza rolę kreatorów i sprawców działań, a nie tylko wykonawców poleceń, ograniczających się do zapamiętania przekazanej im wiedzy.

Należy podkreślić, że drama wymaga od prowadzącego:

- ✓ wiedzy o rozwoju poznawczym, emocjonalnym, moralnym, społecznym,
- ✓ znajomości wszystkich technik i strategii dramowych,
- ✓ znajomości innych metod aktywnych, które są wykorzystywane w początkowej fazie zajęć dramowych,
- ✓ umiejętności stosowania techniki „nauczyciel w roli”,
- ✓ umiejętności budowania przebiegu dramy z zachowaniem zasad dramowych,
- ✓ umiejętności twórczego prowadzenia zajęć,
- ✓ zdolności terapeutycznych w momentach przejścia na teren psychodramy,
- ✓ umiejętności stopniowego przygotowywania dzieci do uczestnictwa w coraz trudniejszych technikach i strategiach,
- ✓ umiejętności pracy z grupą,
- ✓ umiejętności podnoszenia świadomości grupy na coraz wyższy poziom,
- ✓ umiejętności rozwiązywania konfliktów,
- ✓ umiejętności społecznych i komunikacyjnych.



Rys.11. Klasyfikacja dramy wg Gavina Boltona⁸². Gavin Bolton wyróżnił cztery poziomy dramy.

Poziom A

To poziom najłatwiejszy. Może go prowadzić z powodzeniem każdy nauczyciel. Mieści się tu wszystko, co sprzyja rozwojowi psychofizycznemu dziecka, działanie na zmysły, ćwiczenie wyobraźni, fantazji, sprawności intelektualnej, wywoływanie ekspresji uczuć, rozbudzenie wrażliwości i intuicji.

Proste doświadczenia są to krótkie formy rozwijające wrażliwość zmysłową, wyobraźnię, refleks itp.

- ✓ **Wprawki dramatyczne** odwołują się do prostych doświadczeń dzięki którym rozwijana jest umiejętność improwizacji i wy-

[82] H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, *Drama w szkole podstawowej*, Warszawa 1997, s. 23.



obraźnia z wykorzystaniem wrażeń zmysłowych. Są to ćwiczenia intonacyjne, ruchowe, mimiczne.

- ✓ **Ćwiczenia dramowe** to wprawki dramatyczne, bazujące na konflikcie. To przede wszystkim praca z rekwizytem, praca z tekstem (np. dokończenie opowiadania, zmiana zakończenia opowiadania), praca w parach (np. wywiady, dialogi, scenki i sytuacje improwizowane).
- ✓ **Gry** są niezależne od dramy. Rozwijają sprawność fizyczną, intelektualną i emocjonalną uczestników. Stanowią bazę dla działań dramowych. Ich zadaniem jest aktywizacja i integracja zespołu.
- ✓ **Inne formy artystyczne** to rysunek, taniec, śpiew, malowanie, pisanie tekstów, fotografia, rzeźbienie. Rozwijają potrzebne w dramie dyspozycje artystyczne. Działania te powinny być indywidualną, twórczą ekspresją każdego uczestnika.

Poziom B – Gry dramowe

To poziom, na którym ćwiczenia dramowe są bardziej rozwinięte. Gry dramowe mają nakreślony szerszy kontekst, a improwizacja uczestników wchodzących w role (np. dzięki sytuacji wyjściowej), rozwija się w obrębie ustalonych ogólnych ram.

Poziom C – Teatr

To poziom zorientowany na przedstawienie, które powstaje „przy okazji” działań dramowych. Ich celem jest odkrycie przez uczestników znaczeń ukrytych w zdarzeniach i sytuacjach. Do zadań nauczyciela należy zaplanowanie (w porozumieniu z uczestnikami), tematu, celów, strategii, technik i sytuacji wyjściowych. To przede wszystkim doskonalenie umiejętności teatralnych, które służą dramie. Służą także rozwijaniu wyobraźni, używaniu symboli i uczeniu wnikliwego patrzenia na otaczającą rzeczywistość.



Poziom D – Drama właściwa

To poziom, który prowadzi do głębszego zrozumienia poznawanej rzeczywistości społecznej lub praw rządzących nauką. Uczestnicy improwizują, działają bez scenariusza. Istotą dramy jest konflikt, a głównym sposobem pracy bycie w roli. Sprawia to, że lekcje stają się ciekawe, zaangażowana jest cała osobowość ucznia, a przyswajane prawdy są głęboko interioryzowane. Tak prowadzona drama wymaga od nauczyciela dużych umiejętności i bardzo dobrej znajomości tej metody. Do zadań należy:

- ✓ zaplanowanie tematu, technik i strategii dramowych, które będą wykorzystane, by w konsekwencji,
- ✓ takie zaaranżowanie sytuacji fikcyjnych, by uczniowie mogli odkryć (dzięki wykorzystaniu technik i strategii) nowe dla siebie prawdy i ukryte znaczenia oraz nabyć doświadczenie umożliwiające pogłębione zrozumienie poznanej rzeczywistości społecznej lub praw nauki.

K. Pankowska⁸³ twierdzi, że dzięki technikom dramowym każdy problem można przeanalizować ze wszystkich stron, a w efekcie osiągnąć jego głębokie zrozumienie. Drama sprzyja również demaskowaniu dotychczasowych błędnych podejść i odkrywaniu nowych sposobów rozwiązywania problemów.

Podsumowanie

W Anglii, gdzie narodziła się drama, słowo to ma wiele znaczeń i określa: gatunek utworu literackiego, teatr (widowisko, spektakl), nazwę artystyczno-społecznego przedmiotu szkolnego, metodę dydaktyczno-wychowawczą opartą na roli i fikcji, która weszła na stałe do ogólno-

[83] Pankowska K., Madziara A., Jastrzębska-Gzella H., *Drama w przekraczaniu granic niepełnosprawności*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2006.



narodowego programu szkolnego. W Polsce drama nie jest niestety odrębnym przedmiotem, ale jej elementy pojawiają się coraz częściej w nowoczesnych programach kształcenia i wychowania. Mała popularność dramy wynika między innymi z braku kadry wykwalifikowanej w tym zakresie. Coraz więcej uczelni pedagogicznych wprowadza dramę do swoich programów studiów łącząc ją z pedagogiką zabawy lub innymi metodami aktywnym. J. Sommers, specjalista dramy brytyjskiej, niegdyś współpracujący z Wyższą Szkołą Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, (aktualnie Akademia Pedagogiki Specjalnej), uważa, że drama nie może stanowić jedynie „zabawowego” dodatku do tradycyjnego programu kształcenia. Jej ogólna filozofia i konkretne działania tworzą odrębną pedagogikę, która jest alternatywnym podejściem do procesu uczenia się.

Stosowanie dramy w edukacji ma pozytywny wpływ na rozwój poznawczy i osobowościowy uczniów, co potwierdzają prace Komitetu Badań Naukowych. Celem trzyletniego programu, opracowanego przez zespół w składzie: Halina Machulska, dr Alina Janowska, prof. Jerzy Trzebiński, prof. Maciej Wojtyszko, było zbadanie skutków wykorzystania dramy w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Wyniki wdrożenia programu zostały opublikowane i przedstawione na Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Warsztatowej „Drama metodą edukacji XXI wieku”, którą zorganizował Polski Ośrodek Międzynarodowego Stowarzyszenia Teatrów dla Dzieci i Młodzieży (PO ASSITEJ) we współpracy z British Council. Badanie to wykazało, że uczniowie „klas dramowych” mają 75% przewagą nad uczniami klas kontrolnych w zakresie:

- ✓ kreatywności i produktywności myślenia,



- ✓ umiejętności odwoływania się do osobistych doświadczeń i ich przetwarzania,
- ✓ umiejętności formułowania problemów i twórczego ich rozwiązywania.

I to wszystko można zyskać dzięki technikom teatralnym wykorzystywanym w edukacji. I jeszcze odwagę i gotowość do obrony własnych sądów. I kreatywność. I samopoznanie. I samokontrolę. I radość. I przyjaciół. I świadomość służby społecznej. I pokonanie samotności. I nadzieję. I odpowiedzialność. I poczucie humoru⁸⁴.

Jak mówi M. Wojtyśzko, *teatr to najlepsze miejsce. Najlepsze by spotkać drugiego człowieka, najlepsze, żeby go poznać, najlepsze, żeby go zrozumieć i najlepsze, żeby zrozumieć siebie (...). Tej przygody nie zastąpi obraz filmowy czy telewizyjny. Nie zastąpią nawet najlepsi nauczyciele i programy nauczania⁸⁵.*

Ważne

Drama jest metodą niwelującą utarte schematy kształcenia. Pozwala stworzyć nowy typ relacji nauczyciel – uczeń oraz sprzyja organizowaniu zajęć, podczas których uczniowie sami mogą dokonywać wartościowania i wyboru poglądu, tworzyć systemy wartości, a więc zajęć wymagających samodzielnego wysiłku myślowego i podejmowania decyzji.

[84] *Polski Ośrodek ASSITEJ. 25 lat/years*, pod red. J. Rogacka, Warszawa 2006, , s. 6-7.

[85] Tamże, s. 4-5.



3.5. Z doświadczeń nauczycieli i rodziców ucznia zdolnego – przygód kilka zdolnego Mirka

Nie można zmusić ziarna do rozwoju i kiełkowania, można jedynie stworzyć warunki zezwalające na to, aby ziarno rozwinęło wszystkie tkwiące w nim możliwości.

Carl Rogers

W przedszkolu

Oj, bardzo różnie bywało. Na pewno jego rodzicom nie nudziło się wcale. Zresztą, pewnie jak z każdym innym dzieckiem. W wieku przedszkolnym nie sprawiał żadnych kłopotów. Bez względu na to czy miał 3 miesiące czy trzy lata jego dzień był bardzo uporządkowany. Wszystko w swoim czasie i w swoim tempie. Zajmowała się nim babcia (była nauczycielka), więc do przedszkola trafił znając litery, wierszyki, piosenki. To był pierwszy moment, kiedy zaczął „odstawać” od swoich rówieśników. Ale wtedy jeszcze nikt na to nie zwracał szczególnej uwagi. Co prawda, w każdym przedstawieniu nauczycielki obsadzały go w głównych rolach, ale chyba dlatego, że uczył się szybko, był chętny, nie chorował, a więc było „pewniakiem” – zawsze można było na niego liczyć. Jedynie rodzice (no i oczywiście dziadkowie) byli bardzo dumni. W jednym z przedstawień z okazji Dnia Matki Mirek występował w roli Pana Kleksa. Do przedszkola przyjechała wtedy przedstawiciele lokalnej TVP i przeprowadzali krótkie wywiady z małymi aktorami. Wszystkie dzieci chciały odpowiadać i chętnie podchodziły do mikrofonu. Oczywiście, zdaniem realizatorów, program miał być ciekawy i zabawny. Główne pytanie skierowane do dzieci brzmiało tak: *Za co mama na Ciebie krzyczy w domu?* Mirek, jako główna postać przedstawienia, miał odpowiadać jako pierwszy. *Ale mama na mnie nie krzyczy.* – odpowiedział zaskocz-



ny. Realizator machnął zniecierpliwiony ręką i powiedział: *E tam! Ten to nam nic mądrego nie powie.* – i skierował mikrofon w stronę innego dziecka. Do dziś (choć Mirek ma już ponad dwadzieścia lat) jego mama pamięta zadziwienie i znaki zapytania „wymalowane” na jego twarzy. Nie wiedział, dlaczego jego odpowiedź była „niemądra”. Dlaczego to nie jest dobrze, jeśli mama nie krzyczy na dzieci? Dlaczego jest dobrze, jeśli mama krzyczy na dzieci? Poczul się pominięty, odrzucony, bo udzielił odpowiedzi, która nie była oczekiwana. Zrozumiał, że nie został WYBRANY. WYBRANE były inne dzieci. No cóż, bardzo trudno było to mu wytłumaczyć.

Jego pierwsze NIE!

Etap przedszkolny Mirek zakończył śpiewająco, grająco i z przysłowiowym przytupem. Na koniec uczęszczania do przedszkola uczestniczył w przesłuchaniach, które wykazały, że ma bardzo dobry słuch i może z powodzeniem uczyć się w szkole muzycznej. *Nie!* – to było jego pierwsze kategoryczne stwierdzenie. Od tej pory umiał być asertywny, zresztą jako jedyny w rodzinie. Nie chciał zamienić klocków Lego – Technik na pianino czy skrzypce. Oczywiście rodzice to uszanowali. Po jakimś czasie zachęcili go do gry na gitarze w ognisku muzycznym. Po dwóch latach Mirek powiedział: *Mamo! Ja mówię inaczej niż ten pan. Nie dogadamy się.* O co chodziło? Każdy z nich miał inną koncepcję nauki. Pan realizował program, a Mirek chciał uczyć się tych utworów, które są „modne”, „młodzieżowe” i „na topie”. No cóż! Gitara stoi za szafą. Nie gra, a szkoda. Miał możliwości, przez moment nawet ochotę, ale ...

Zamiast gitary

Mirek bardzo chętnie sklejał modele samolotów, statków, czołgów. Uwielbiał swój wolny czas spędzać na tym precyzyjnym zajęciu. Go-



towe części modeli szybko zaczęły go nudzić. Zaczął sam wymyślać, rysować i wycinać elementy przeróżnych budowli. No dobrze! Rodzice dali spokój z gitarą i rozpoczęli poszukiwanie modelarni. Nie sądzili, że będzie to trudne zadanie. W domach kultury, w centrach zajęć pozaszkolnych słyszeli: *Oj proszę państwa! Kiedyś to u nas była. Nie wiem, czy jeszcze gdzieś działają.* Uparli się i znaleźli. W bloku, w piwnicy „doświadczony modelarz” spotykał się z grupką chłopców w różnym wieku. Udało się! Mirek modelarstwem zajmuje się do dziś. Jest to jego ogromna pasja, a jego rodzice zastanawiają się czy wszystkie dzieci mają możliwość rozwijania swoich pasji i zainteresowań. Uważają, że informacje o takich pasjonatach jak „doświadczony modelarz” powinny być dostępne w szkole.

On da sobie radę

Komunia to jeden z najważniejszych momentów w życiu dziecka. Mirek był obowiązkowy, sumienny, szybko się uczył. Podczas tej uroczystości jego rolą miało być „pierwsze czytanie”. Czuł się wyróżniony. Po dwóch dniach umiał całość na pamięć. Niestety! Dwa dni przed komunią okazało się, że Krzysio nie nauczył się śpiewać i do tego jeszcze fałszuje. Ale przecież Mirek da radę. Nauczy się szybko, a Krzysio może czytać, nie musi mówić na pamięć. Od tego momentu w szkole wiadano, że jakby co, to Mirek da radę. „Jakby co” zdarzało dopóty, dopóki Mirek nie zorientował się, że koledzy go wykorzystują. Zaczął odmawiać i rozpoczął się okres, w którym uwag w dzienniczku było sporo.

Pierwsze uwagi

Jedna z nich wzbudziła ogromne oburzenie rodziców. Właściwie to nie fakt, że Mirek dostał uwagę tylko informacja wyjaśniająca dlaczego i za co. Uwaga brzmiała mniej więcej tak: *Mirek na lekcji matematyki*



rzuca w kolegów kulkami z papieru. (Jak to chłopak, korci go, żeby porozrabiać trochę – pomyśleli.) Jednak Mirek usłyszał od nich, że tak nie wolno się zachowywać, że na lekcjach trzeba uważnie słuchać i być aktywnym, że nie wolno rzucać w kolegów kulkami z papieru, nie wolno przeszkadzać im i nauczycielowi. Sprawa byłaby zakończona, gdyby na korytarzu szkolnym mama nie spotkała pani od matematyki, która sama rozpoczęła rozmowę na ten temat: *Proszę pani. Jaki Mir-cio był niegrzeczny. Tak nieładnie zachowywał się na mojej lekcji a ja akurat miałam hospicję.* Mama przeprosiła panią, wyrażając swoje zdziwienie i niedowierzanie. Już w szkole podstawowej Mirek bardzo lubił matematykę, więc zastanawiała się: *Dlaczego? Co się stało? A co dokładnie robiliście na tej lekcji? Jaki był temat?* – zapytała. *Poprawa pracy klasowej* – odparła nauczycielka. *A co dostał mój syn z tej klasówki?* – zadała kolejne pytanie. *Mirek dostał oczywiście szóstkę* – odparła pani, nie kryjąc zadowolenia, bo przecież sukcesy uczniów to sukcesy nauczycieli. Mama pomyślała: *Co na tej lekcji miał robić Mirek?* Oczywiście popierała nauczycielkę – nie powinien rzucać w kolegów kulkami z papieru. To nie ulega wątpliwości. Słusznie otrzymał uwagę, ale czy ...?

O Boże! Znowu konkurs!

Faktycznie było ich sporo. W szkole podstawowej Mirek udział w konkursach traktował jako duże wyróżnienie. Nagrody przysparzały wiele radości: kolejka w konkursie plastycznym, wyjazd do Kazimierza na plener (wtedy namalował swój pierwszy obraz olejny), dyplomy, książki, wystąpienia podczas uroczystości szkolnych (np. w konkursie *Kangur matematyczny*). W gimnazjum przestało to być atrakcją. Pewnego wieczoru, około godziny 22.00 Mirek zadał pytanie: *Mamo! Czy ja mam jakąś czystą białą koszulę na jutro?* – takie pytanie, o tej



porze każdej matce podnosi przysłowiowe ciśnienie. *A po co ci biała koszula na jutro?* – zapytała zdenerwowana. *Znowu idę na jakiś konkurs z matematyki* – odpowiedział znudzonym głosem syn. I wtedy się zdenerwowała. *Jak to z matematyki. Przecież Ty się w ogóle nie uczyłeś* – chyba nawet podniosła głos. *O Jezu! Bo ja już mam dosyć. Ciągłe jakieś konkursy. Ile można tego wytrzymać?* – odpowiedział Mirek też zdenerwowany. W tym momencie wkroczyła starsza córka, która przysłuchiwała się z zaciekawieniem tej całej dyskusji. *Mirek! Ty jesteś ostatnim.... – Ty wiesz, ilu uczniów w twojej klasie siedzi w ławce i czeka, aż nauczyciel ich kiedyś zauważy Siedzą i myślą „może pani chociaż raz mnie wyśle na konkurs”. Pani ich nigdy nie zauważy, bo konkursy są zarezerwowane dla wybranych.* To była niezła reprimenda. Mama długo jeszcze myślała o tym, co powiedziała córka. *Dużo było prawdy w jej słowach? Czy w szkole wiele dzieci jest „przezroczystych”? Takich, których nie widać i nie słyszać o nich?* A Mirek? *Może miał prawo mieć dosyć? Praktycznie co roku brał udział w konkursie matematycznym, w konkursie wiedzy technicznej, w konkursie religijnym, no i oczywiście z języka angielskiego i polskiego. Faktycznie można zacytować Mirka: Ile można tego wytrzymać?*

Jeśli nie konkurs, to może olimpiada ...

W I i II klasie gimnazjum już wiadomo było, że jego ulubione przedmioty to fizyka i matematyka, a w liceum wyborem będzie klasa matematyczno-fizyczna. Rodzice doszli do wniosku, że przyda mu się pomoc, czyli korepetycje z fizyki i matematyki. Niestety, w szkole nauczyciele nie przygotowywali go do olimpiady. W I klasie gimnazjum nauczycielka matematyki po trzech tygodniach pracy z nową klasą wyłapała „świętą trójcę”, którą usadziła w innym miejscu, zarządziła inne podręczniki, zostawała z nimi na dodatkowych zajęciach, a rodziców



zapytała, czy się na to zgadzają. Niestety, nauczycielka po roku ode-
szła dyrektorować w innej szkole. Kontynuowała jednak dodatkowe
zajęcia dla „świętej trójcy” już w swojej nowej szkole. Należy dodać, że
nieodpłatnie, a tłumaczyła to tym, że szkoda jej dzieciaków. Nie trwało
to długo, bo znaleźli się tacy, którzy tej pracy nie aprobowali. Potrzeb-
ne więc były korepetycje, które rodzice zorganizowali bez trudu. Mirek
nie chciał rozwiązywać wszystkich zadań z matematyki, bo jego zda-
niem niektóre ... *były głupie*. Mówił: *Mamo! Nie będę rozwiązywał tego*
zadania. Przecież to jest niemożliwe, żeby samolot wystartował pod
takim kątem, jak podała pani. To jest bez sensu. Wiele było buntu i po-
dobnych tłumaczeń, które wywoływały ogromną irytację korepetytora.
Fizyk po dwóch latach pracy z Mirkiem (był wtedy w II klasie liceum)
stwierdził, że on nie ma już go czego więcej nauczyć.

Przygotowania do matury z języka polskiego

Ponieważ Mirek był typowym przykładem ucznia zdolnego, który
na wszystko ma czas i ze wszystkim zdąży, mama postanowiła tro-
chę pomóc mu w uporządkowaniu wiedzy z języka polskiego, z które-
go to przedmiotu musiał zdać maturę, by dostać się na wymarzone
studia na Politechnice. Znajoma polonistka zgodziła się popracować
z Mirkiem. Została lojalnie uprzedzona, że Mirek jest nietypowym
uczniem,. Sądząc po tym, jak znajoma ochoczo zgodziła się na spo-
tkania z Mirkiem, można było wnioskować, że nie do końca zdawała
sobie sprawę z tego, co ją czeka. Mirek początkowo uważał, że żadna
pomoc nie jest mu potrzebna, ale obiecał, że będzie się odpowiednio
zachowywał, i tak chyba było. Chociaż często odwoływał w ostatniej
chwili lekcję (prosząc mamę o wykonanie „niewygodnego” telefonu),
to pracował w miarę systematycznie, co pozwalało z optymizmem
patrzeć w przyszłość. Polonistka, co prawda narzekała, że Mirek nie



czyta lektur, ale za to opracował bardzo udaną prezentację maturalną. Kiedyś Mirek miał opowiedzieć o symbolice w *Weselu* S. Wyspiańskiego. Okazało się, że opowiadanie Mirka wzbudziło niepokój polonistki, która stwierdziła, że w tym towarzystwie, ktoś lektury nie czytał, na co maturzysta zareagował natychmiast i z ogromnym wyrzutem powiedział:*nie czytała Pani Wesela?!*

Mirek ustną maturę z języka polskiego zdał na 100%, ale za to pisemną tak słabo, że rodzice musieli pocieszać zdruzgotaną polonistkę z wieloletnią praktyką w zawodzie. I to też chyba obrazek nieczęsto spotykany w szkole.

Jednym zdaniem

- ✓ *Ty tylko słuchaj zadań i siedź cicho. Mają myśleć inni.* – nauczyciel do Mirka na lekcji matematyki.
- ✓ *Mirek jest strasznym ignorantem. Skoro może być tak genialny z innych przedmiotów, to dlaczego nie jest z niemieckiego?* – germanista do mamy Mirka podczas zebrania z rodzicami.
- ✓ *Proszę pani. Jak ja bym miała takiego Mirka w swojej klasie, to też bym była nauczycielem dyplomowanym jak inni* – pewna nauczycielka ze szkoły.
- ✓ *Nie postawiłam Mirkowi oceny za ten wiersz. To nie jest możliwe, by napisał go sam.* – polonista do mamy Mirka podczas zebrania z rodzicami.
- ✓ *Ja nie mogłem pisać tego próbnego egzaminu dłużej, bo miałem zawody modelarskie.* – Mirek do wychowawcy.
- ✓ *Jakby ci to powiedzieć? Nie wiem, co będzie z tym egzaminem, bo do tych zadań podszedłem troszeczkę inaczej* – Mirek po maturze z fizyki.
- ✓ *Zmanierowany geniusz. Damy radę.* – nauczycielka angielskiego



po pierwszych korepetycjach z Mirkiem.

- ✓ *Widzę, że nie zrobiłeś pracy domowej – powiedziała nauczycielka angielskiego w trakcie zajęć. Ależ oczywiście, że zrobiłem, tylko, że w głowie!* – Mirek w odpowiedzi na zadane pytanie.
- ✓ *Umawialiśmy się, że na dzisiaj znasz wszystkie nieregularne czasowniki z listy. – powiedziała nauczycielka angielskiego na początku lekcji. Tak, znam....tylko niektórych nie pamiętam.*
- ✓ *Po co ja mam czytać te książki skoro i tak mnie o nie nikt nie zapyta?!* – Mirek na zajęciach z języka polskiego.
- ✓ *Ja wiem o co mi chodzi w tym zdaniu, tylko Pani tego nie rozumie. – Mirek na zajęciach z języka angielskiego.*



Bożena Zając

IV. O projekcie „Profesjonalne praktyki pedagogiczne drogą do sukcesu zawodowego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego.

4.1. Dlaczego projekt realizowaliśmy?

Doświadczenia w kształceniu polskich nauczycielek/nauczycieli wskazują, że to oni wpływają przede wszystkim na jakość edukacji. W dużej mierze od ich kompetencji, zaangażowania i ich ciągłego rozwoju zawodowego zależą efekty osiągane przez uczniów/uczennice. Mając na uwadze fakt, że wiele umiejętności praktycznych kształtowanych jest w trakcie trwania praktyk pedagogicznych, istnieje potrzeba dokonania zmian systemowych, organizacyjnych i jakościowych w ich prowadzeniu. Analiza Raportu o stanie wiedzy pt. Społeczeństwo w drodze do wiedzy (2010) wskazuje, że uczelnie w niewłaściwy sposób organizują kształcenie praktyczne. W ocenie badanych nauczycieli/nauczycielek zawartych w treści w/w Raportu w przygotowaniu do zawodu nauczyciela/nauczycielki zabrakło umiejętności potrzebnych w pracy w szkole, przedszkolu. Jak z raportu wynika przygotowanie nauczycieli rozpoczynających pracę negatywnie ocenili również dyrektorzy szkół. Według nich młody nauczyciel/nauczycielka nie potrafi sprostać problemom wychowawczym w pracy z uczniami/uczennicami (55% wskazań), jest źle przygotowany metodycznie (33%), nie zna prawa oświatowego (19,2%), ma kłopoty z przełożeniem wiedzy zdobytej podczas studiów na pracę w szkole (30%). Badani dyrektorzy/dyrektorki wskazali jednocześnie na rozwiązania, które ich zdaniem należy wprowadzić do programów przygotowujących nauczycieli/nauczycielki do pracy w zawodzie. Postulują oni zwłaszcza zwiększenie wymiaru praktyk pedagogicznych oraz wprowadzenia większej licz-



by lekcji prowadzonych samodzielnie przez kandydata na nauczyciela/nauczycielkę – 50% wskazań. Gdyby dyrektorzy/dyrektorki mieli wpływ na wprowadzenie reformy systemu kształcenia nauczycieli/nauczycielek, to przede wszystkim: dokonaliby zmiany w programach studiów wprowadzając więcej praktyk nauczycielskich (31,6%). Podobnie jak nauczyciele/nauczycielki oraz dyrektorzy/dyrektorki, tak i eksperci zwracają uwagę na niespójną koncepcję łączenia praktyk z kształceniem kierunkowym i pedagogicznym. W kształceniu nauczycieli za mało jest przygotowania praktycznego i powiązania teoretycznej wiedzy z praktyką szkolną/przedszkolną.

Dla potrzeb opracowania dokumentacji projektowej przeprowadzono również badania sondażowe z Prezydentami Miast Skierniewic i Żyrardowa, Burmistrzem Rawy Mazowieckiej i przedstawicielami Wydziałów Edukacji tych miast będących organami prowadzącymi dla przedszkoli i szkół podstawowych. Wywiady przeprowadzono w VI i IX. 2011. Wszystkie osoby, z którymi prowadzone były wywiady były przekonane o potrzebie lepszego przygotowania n-li, poprzez wdrożenie Nowego Programu Praktyk Pedagogicznych, deklarując współpracę na etapie przygotowania (wybór przedszkoli i szkół podstawowych), wdrażania projektu i ewaluacji poprzez udział w pracach Grupy Sterującej. Zadeklarowali również współpracę po zakończeniu wdrażania projektu. W trakcie wywiadów ustalone zostały kryteria wyboru przedszkoli i szkół podstawowych. Ustalono również, że projekt będzie wdrażany w jednym przedszkolu i w jednej szkole podstawowej z każdego miasta partnerskiego.

Przeprowadzono również badania ankietowe wśród studentek. Analiza badań wskazywała na wysoki poziom zainteresowania badanej grupy realizacją praktyk pedagogicznych. Fakt ten stanowi o dojrze-



łości studentek i wskazuje na ich zainteresowanie podwyższeniem możliwości znalezienia się na otwartym rynku pracy.

Świadomość zidentyfikowanych wyżej problemów, które wyraźnie wskazują, że jednym z najsłabszych elementów kształcenia nauczycieli/nauczycielek są studenckie praktyki pedagogiczne spowodowała decyzję grupy nauczycieli/nauczycielek akademickich WSE-H w Skierniewicach o podjęciu próby opracowania, a następnie wdrożenia projektu „Profesjonalne praktyki pedagogiczne drogą do sukcesu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego”. Zakładano, że jego owocem będzie Nowy Program Praktyk Pedagogicznych, który będzie zawierał szereg rozwiązań organizacyjnych, merytorycznych i metodycznych. Nowy Program Praktyk Pedagogicznych buduje nową jakość, buduje pomost między teorią i praktyką oraz przygotowuje do organizacji i współpracy z podmiotami tworzącymi przestrzeń edukacyjną (rodzice, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, samorządy). Studentki/studenci zapoznają się z przykładami praktycznych rozwiązań metodycznych, merytorycznych i opiekuńczo-wychowawczych, niezbędnych w pracy nauczyciela/nauczycielki.

Projekt jest próbą rozwiązania przez uczelnię problemu podniesienia efektywności praktyk przygotowujących do zawodu nauczyciela/nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, przy aktywnym współudziale dyrektorów szkół i nauczycieli/nauczycielek – opiekunów praktyk, Wydziałów Edukacji w miastach powiatowych: w Skierniewicach, w Rawie Mazowieckiej i w Żyrardowie.

Realizacja projektu przebiegała z zachowaniem celów horyzontalnych UE: rozwoju społeczeństwa informacyjnego, równości szans kobiet i mężczyzn na rynku pracy oraz zrównoważonego rozwoju. Projekt



zgodny jest z prawodawstwem krajowym i zagranicznym.

Postawione w projekcie cele są spójne z zapisami SzOP PO KL, Priorytetu III, Działania 3.3, Podziałania 3.3.2 Typ projektów „Przygotowanie wybranych szkół do realizacji praktyk przez studentów przygotowywanych do wykonywania zawodu n-la”. Poprzez realizację celów PO KL projekt wpisuje się w jeden z głównych celów NSS 2007-2013: wzrost zatrudnienia przez rozwój kapitału ludzkiego i społecznego. Projekt wpisał się w Strategię Rozwoju Województwa Łódzkiego i w Strategię Rozwoju Województwa i Mazowieckiego.

4.2. Cele i realizacja projektu

Postawiliśmy w projekcie następujące cele, które zostały w pełni osiągnięte.

Cel ogólny

Podwyższenie jakości praktyk pedagogicznych dla 105 studentów/studentek (104K i 1M) kształcących się w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego poprzez opracowanie, wdrożenie i upowszechnienie rozwiązań organizacyjnych, metodycznych, merytorycznych Nowego Programu Praktyk Pedagogicznych oraz 21 nauczycieli/nauczycielek opiekunów we współpracy z organami prowadzącymi szkoły podstawowe i przedszkola w terminie od 1. 06. 2012- 28. 02. 2015

Cele szczegółowe

1. Podwyższenie o 60% poziomu wiadomości i umiejętności 21 nauczycielek (K) niezbędnych do rzetelnego i prawidłowego pełnienia roli opiekuna praktyk i realizacji praktyk pedagogicznych zgodnie z wypracowanymi nowymi rozwiązaniami organizacyjnymi, metodycznymi i merytorycznymi praktyk pedagogicznych w okresie VII-IX. 12.



2. Podwyższenie o 60% poziomu wiedzy i umiejętności 105 (104 K i 1M) studentów/studentek w zakresie działań opiekuńczo-wychowawczych i dydaktycznych poprzez odbywanie praktyk pedagogicznych zgodnie z Nowym Programem Praktyk Pedagogicznych X. 2012- I. 2015
3. Podwyższenie poziomu *współpracy pomiędzy Uczelnią* a organami prowadzącymi przedszkola i szkoły podstawowe w Skierniewicach, w Rawie Mazowieckiej i w Żyrardowie *wzmacniając współpracę pomiędzy środowiskiem akademickimi oświatowym.* VI. 2012- II. 2015

Działania w projekcie

Chcąc osiągnąć postawione cele w projekcie zrealizowano następujące działania:

Nowy Program Praktyk Pedagogicznych

Opracowano i upowszechniono Nowy Program Praktyk Pedagogicznych. Program był recenzowany przez Pana Profesora zw. dr hab. Bogusława Śliwerskiego i uzyskał bardzo dobrą opinię. Nowy Program Praktyk Pedagogicznych został wydany i upowszechniony.

Doskonalenie umiejętności dydaktycznych nauczycieli/nauczycielek przedszkoli i szkół podstawowych

Przeprowadzono cykl szkoleń dla 21 nauczycielek przedszkoli i szkół podstawowych prowadzących swoją działalność w Skierniewicach, w Rawie Mazowieckiej i w Żyrardowie. Nauczycielki były przygotowane do pełnienia roli opiekuna praktyk – zajęcia prowadzone były w trzech turach – nauczycielki w każdej turze aktywnie uczestniczyły w 80 godzinach warsztatów. Warsztaty były realizowane zgodnie z następującą strukturą programową:



Warsztat I był nakierowany na planowanie pracy dydaktycznej – nauczycielki pracując w grupach opracowali wykazy celów operacyjnych, scenariusze zajęć lekcyjnych modelowych, narzędzia pomiaru dydaktycznego, karty obserwacji i in. Warsztat realizowany był w wymiarze 20 godzin.

Warsztat II był nakierowany na ukształtowanie umiejętności z zakresu wdrażania do praktyki edukacyjnej przedszkola i szkoły podstawowej metody projektów. Warsztaty były zorientowane na organizację pracy w grupie, twórcze rozwiązywanie problemów, planowanie, realizację i ocenę projektów edukacyjnych. Nauczycielki przygotowujące się do roli opiekunek praktyk pedagogicznych, ucząc się przez doświadczanie, pracując w grupach projektowych wykonywały projekty edukacyjne. Warsztat realizowany był w wymiarze 20 godzin.

Warsztat III zorientowany był na metodykę pracy z dorosłymi. Warsztat realizowany był w wymiarze 5 godzin.

Warsztat IV realizowany w wymiarze 5 godzin nakierowany był na rozpoznanie podstawowych oświatowych aktów prawnych.

Warsztat V realizowany był w wymiarze 10 godzin i rozstrzygano w trakcie jego trwania wybrane problemy superwizji w pracy współczesnego nauczyciela/nauczycielki oraz metodę wideotreningu;

Warsztat VI realizowany w wymiarze 10 godzin dotyczył wybranych problemów związanych ze współpracą z rodzicami i innymi instytucjami wspierającymi rozwój dziecka;

Warsztat VII trwający 10 godzin nakierowany był na rozpoznanie zagadnień związanych z pracą z dziećmi o szczególnych potrzebach edukacyjnych.

Do każdego warsztatu opracowane zostały programy i materiały szkoleniowe. Po zakończeniu cyklu warsztatów został wydany zeszyt na-



ukowy pn. „Jak dobrze zorganizować praktykę pedagogiczną w szkole i przedszkolu?” – materiał oprócz części teoretycznej zawiera również część praktyczną, w której zamieszczone są wypracowane przez nauczycielki najlepsze rozwiązania metodyczne wypracowane podczas warsztatów. Materiał został zrecenzowany przez Prof. zw. dr hab. Bogusława Śliwerskiego.

Przygotowanie studentek do odbywania praktyk pedagogicznych

Jednym z innowacyjnych elementów Nowego Programu Praktyk Pedagogicznych było zorganizowanie zajęć dydaktycznych w module wprowadzającym do skutecznego procesu odbywania praktyk pedagogicznych. Moduł wprowadzający realizowany był w wymiarze 40 godzin dydaktycznych. Studentki pracowały w grupach 15 osobowych pod opieką nauczyciela metodyka lub nauczyciela praktyka przygotowując się do odbywania praktyk pedagogicznych w przedszkolach i szkołach podstawowych (Klasy I-III). W trakcie w-tów prowadzonych w pracowni symulacyjnej studentki opracowywały I część teczek portfolio, która m.in. zawierała scenariusze zajęć dydaktycznych z zastosowaniem różnych metod nauczania-uczenia się, przykładowe projekty edukacyjne, narzędzia pomiaru, karty obserwacji, wykazy środków dydaktycznych niezbędnych do osiągania założonych celów kształcenia, wskazówki z zakresu współpracy z rodzicami, opisane sposoby pracy z dziećmi o szczególnych potrzebach edukacyjnych; zastosowanie superwizji w pracy współczesnego nauczyciela i zastosowanie metody videotreningu – scenariusze zajęć, raport z zajęć przeprowadzonych w poradni psychologiczno – pedagogicznej. W trakcie prowadzonych warsztatów zaakcentowane były treści związane z przeciwdziałaniem wszelkim stereotypom i nierównemu traktowaniu. Studentki w trakcie dyskusji prowadzonych z nauczycielkami prowadzącymi warszta-



ty zaproponowały szereg działań, jakie można podjąć w przedszkolu i w szkole w celu eliminacji niepożądanych zachowań z tego zakresu. W Uczelni powstała pracownia symulacyjna, która została doposażona w 2 laptopy, rzutnik multimedialny, drukarkę, ekran projekcyjny, zestawy komputerowych programów edukacyjnych oraz zestawy środków dydaktycznych niezbędnych do skutecznej kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego.

Pracownia symulacyjna była wykorzystywana przez cały okres wdrażania projektu. Studentki i nauczycielki w trakcie prowadzenia zajęć dydaktycznych korzystały z tablicy multimedialnej znajdującej się w pracowni symulacyjnej.

W module wprowadzającym studentki uczestniczyły aktywnie również w 10 godzinnych zajęciach w Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych w Skierniewicach, w Rawie Mazowieckiej i w Żyrardowie. Zajęcia ze studentkami prowadzili specjaliści z tych poradni.

Realizacja praktyk pedagogicznych w szkołach podstawowych i w przedszkolach

Praktyki Pedagogiczne odbywały się w 3 przedszkolach i w 3 szkołach podstawowych, po dwie placówki w każdym z miast partnerskich w Skierniewicach, w Rawie Mazowieckiej i w Żyrardowie. Każda studentka uczestniczyła w praktyce pedagogicznej w wymiarze 150h. Każda opiekunka praktyk pedagogicznych miała pod opieką 5 studentek. Praktyki pedagogiczne nakierowane były na rozpoznanie organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego i opiekuńczego w przedszkolach i szkołach podstawowych (klasy I-III), a w szczególności na kształtowanie praktycznych umiejętności działań pedagogicznych, stosowanie skutecznych metod, form pracy, środków dydaktycznych i innych nakierowanych na budowanie własnych doświadczeń zawodowych w pra-



cy z dziećmi, rodzicami oraz do współpracy z innymi nauczycielami. Po zakończeniu praktyk w przedszkolach i w szkołach podstawowych w teczce portfolio studentek znajdują się (oprócz materiałów jakie studentki wypracowały na etapie przygotowawczym) raporty obserwacji zajęć w przedszkolu i szkole podstawowej, uwagi studentek dotyczące realizacji praktyk pedagogicznych, dobre przykłady prowadzenia i dokumentacja zajęć, raporty samooceny dotyczące autorefleksji i analizowania własnej pracy i studia przypadków opisujące zachowania dzieci i sposoby niwelowania ewentualnych niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych, raporty ze spotkań z rodzicami i in.

W celu skuteczniejszego prowadzenia praktyk pedagogicznych dla każdego przedszkola i szkoły podstawowej, w której odbywały się praktyki pedagogiczne został zakupiony sprzęt multimedialny oraz zestawy nowoczesnych środków dydaktycznych uzupełniających stanowiska pracy dydaktycznej. Dla potrzeb każdej placówki został zakupiony laptop, rzutnik multimedialny, drukarka, ekran projekcyjny, zestawy komputerowych programów edukacyjnych oraz zestawy środków dydaktycznych. Doposażono również podręczne biblioteczki.

Bardzo znaczącym elementem prowadzonych w ramach projektu praktyk pedagogicznych były tworzone przez studentki teczki portfolio.

Metoda „portfolio” stosowana jest od lat w szkołach amerykańskich, skandynawskich, niemieckich i angielskich. Biorąc pod uwagę planowane zmiany w systemie polskiej edukacji, dotyczące indywidualizacji procesu kształcenia, portfolio jest bardzo skutecznym narzędziem.

Portfolio – to teczka (także w sensie dosłownym, np. segregator) z przykładowymi pracami, a w szerszym znaczeniu prezentacja dokonanej danej osoby.



Portfolio służy dokumentowaniu i samoocenie osiągnięć zawodowych oraz planowaniu własnego rozwoju – można uznać, żeteczka portfolio stanowi swoisty zbiór dowodów osiągnięć. Ponadto, teczka portfolio:

- ✓ pozwala na zaobserwowanie zmian w procesie realizacji zadania,
- ✓ wymaga czasu koniecznego do zebrania doświadczeń i opisanie własnych refleksji,
- ✓ jest narzędziem osobistym jej właściciela, prezentującym świadectwa wykonanych zadań i dokumentów potwierdzających kompetencje autora,
- ✓ kształtuje umiejętność planowania, selekcji materiałów, analizy i weryfikacji zebranych materiałów, wykorzystania informacji z różnych źródeł,
- ✓ jest narzędziem samooceny i refleksji.

W procesie kształcenia celem stosowania teczki portfolio jest zachęcenie studentów/studentki do wnikliwej analizy i krytycznego przyjrzenia się własnym umiejętnościom ukształtowanym w trakcie procesu kształcenia. Jest niewątpliwym narzędziem do aktywnego spojrzenia na swoje własne osiągnięcia, ale również wzbudzenie refleksji i odpowiedź na pytania: Co już umiem? Czego jeszcze powinienam się nauczyć? Co powinnam jeszcze zrobić, aby moje działania były skuteczniejsze i dały lepsze efekty pracy?

Najważniejsze zasady budowania portfolio w projekcie „Profesjonalne praktyki pedagogiczne drogą do sukcesu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego”.

Chcąc, aby przedsięwzięcie zakończyło się sukcesem dla studentek, były przestrzegane następujące zasady:

- ✓ Struktura portfolio była jednolita dla wszystkich studentek biorących udział w projekcie;



- ✓ Struktura portfolio została zaprojektowana i prowadzona w taki sposób, aby wszystkie obszary tematyczne były zrozumiałe dla studentek odbywających praktyki pedagogiczne;
- ✓ Portfolio przygotowywane przez studentki dokumentowało nie tylko efekty prac, ale także proces dochodzenia do efektów końcowych;
- ✓ Główna funkcja portfolio w projekcie była nakierowana na dokumentowanie postępów uczestników projektu;
- ✓ Portfolio motywowało studentki do działania;
- ✓ Zawartość teczek była poddawana ciągłemu procesowi monitorowania przez opiekunki praktyk pedagogicznych, szkolnych i przedszkolnych koordynatorów oraz Zespół Zarządzający projektem;
- ✓ Ze studentkami prowadzone były regularne konsultacje w celu zidentyfikowania zebranych w portfolio materiałów metodycznych.

Prowadzone obserwacje działań studentek w trakcie realizacji projektu pozwalają na sformułowanie następujących wniosków pozytywnych i negatywnych. Pozytywne:

- ✓ możliwość decydowania o tym, jakie materiały gromadzić, zachowując założoną w projekcie strukturę,
- ✓ możliwość decydowania o stopniu ważności gromadzonych informacji,
- ✓ możliwość wykazania się różnorodnymi formami pracy,
- ✓ możliwość wyeksponowania swoich zdolności, zademonstrowania umiejętności, zainteresowań,
- ✓ wyzwolenie własnej aktywności twórczej,
- ✓ współpraca z innymi nauczycielami nie tylko opiekunami praktyk pedagogicznych,
- ✓ współpraca z dyrektorami placówek.



Do zarejestrowanych negatywnych działań u niektórych studentek należy zaliczyć:

- ✓ brak systematyczności w zbieraniu i gromadzeniu materiałów,
- ✓ brak systematyczności w dokumentowaniu swoich osiągnięć,
- ✓ brak motywacji do systematycznej pracy,
- ✓ mało poważne traktowanie swoich obowiązków.

Jeśli uznamy, żeteczka portfolio jest istotnym narzędziem w pracy młodego nauczyciela/nauczycielki, to warto zadać kilka pytań skierowanych do nauczycieli akademickich oraz opiekunów praktyk pedagogicznych:

1. Jak wykorzystać potencjalne możliwości twórcze studentów/studentek?
2. Jak pobudzić ich kreatywność?
3. Co zrobić, aby chętnie prowadzili dokumentację swojej pracy pedagogicznej?
4. Jak zwiększyć wśród studentów/studentek poczucie odpowiedzialności za własny proces kształcenia?
5. Jak zwiększyć systematyczność w podejmowanych działaniach?
6. Jak zainteresować studentów/studentki, aby zaakceptowali portfolio jako skuteczne narzędzie pracy dydaktycznej?

Zakończony z sukcesem projekt „Profesjonalne praktyki pedagogiczne drogą do sukcesu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego” utwierdził wdrażający Zespół, że współczesny proces kształcenia na wszystkich jego etapach wymusza zmianę w zachowaniach dydaktycznych nauczycieli.



Zmiana ta może nastąpić wówczas, gdy nauczyciele:

- ✓ prezentują odpowiedni ***zasób wiedzy***, na którym wspiera się proces kształcenia i wychowania uczniów/uczennice,
- ✓ dysponują ***repertuarem*** skutecznych sposobów postępowania dydaktycznego,
- ✓ przejawiają postawy i umiejętności niezbędne do systematycznej ***refleksji pedagogicznej*** i rozwiązywania problemów dydaktycznych.

Wydaje się, że 105 studentek Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Ekonomiczno-Humanistycznej w Skierniewicach realizujących praktyki pedagogiczne zgodnie z Nowym Programem Praktyk Pedagogicznych tę zmianę zaakceptowały i wzięły odpowiedzialność za własną naukę oraz odpowiedzialność za tworzenie swojego wizerunku, co zapewne przyczyni się do ich dalszego rozwoju i podwyższy jakość kształcenia w szkołach i placówkach, w których po zakończeniu studiów będą zatrudnione.



Bibliografia:

1. Arends R. I.: *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1995.
2. Armstrong M.: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Dom Wydawniczy ABC, Kraków, 2001.
3. Bargielska A., *Znaczenie dramy w kształtowaniu się kompetencji krytycznych uczniów w klasie szkolnej*, [w:] *Drama*, zeszyt 47, 2003/2004.
4. Bernacka R. E., *Zdolności a uzdolnienie*, [w:] *Wychowawca*, nr 01/2006.
5. Bernacka R. E., *Identyfikacja i wspieranie rozwoju ucznia zdolnego i uzdolnionego w szkole*, Streszczenie wystąpienia, <<http://pppwłoda-wa.pl.doc>>, data dostępu 23.01.2013 r.
6. Birch A., Malin T, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. PWN, 2001.
7. Boyd D., Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Zysk i Ska, 2008.
8. Brzezińska A. I. /red./, *Psychologiczne portrety człowieka*. GWP, 2005.
9. Brzezińska A. I., *Spółeczna psychologia rozwoju*. WN Scholar, 2004.
10. Cotton J., Enterprise Education Experience, Durham University Business School, *Materiały szkoleniowe*, Durham 1997.
11. Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka*, AP, Kraków 2005.
12. Drucker P. F., *Spółeczeństwo pokapitalistyczne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
13. Dryden G., Vos J.: *Rewolucja w uczeniu*. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2003.
14. Dzierzgowska I.: *Szkoła dyrektorów*. Wydawnictwo CODN, Warszawa 1995.
15. Fowler J, Walker R.: *Materiały szkoleniowe – kurs „Metodologia projektów” w ramach programu Phare Term*, Szczecin 1996.
16. Gagné F., *Constructs and models pertaining to exceptional human abilities* [w:] *International handbook of research and development of giftedness and talent*, pod red. K. A. Heller, F. J. Mönks, A. H. Passow, Nowy Jork 1993, [w:] *Gifted Children Grown Up*, J. Freeman,



- Londyn 2001. Cyt. za J. Cieślukowska, *Czy w polskim systemie oświaty potrzebni są pedagodzy zdolności.*
17. Gibb A. A., *The Enterprise Culture and Education* – Durham University Business School. Materiały na kurs Durham 1996.
 18. Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności.* PWN, Warszawa 2002.
 19. Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1991.
 20. Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
 21. Hamer H., *Rozwój przez wprowadzanie zmian.* Centrum Edukacji Medycznej, Warszawa 1998.
 22. Hamer H., *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować.* Wydawnictwo Veda, Warszawa 1999.
 23. Hamlin S., *Jak mówić, żeby nas słuchali.* Petit, Warszawa 1994.
 24. Harwas-Napierała B., Trempała J. /red/, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka.* t. 2, PWN, 2000.
 25. Harwas – Napierała B., Trempała J./red/,/2006/, *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t.3, PWN, 2006.
 26. Klus-Stańska D., *Konstruktywizm jako inspiracja dla edukacji – dylematy diagnozy postępów ucznia*, XI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Gdańsk 2005.
 27. Klus-Stańska D., (red.) *Renesans (?) nauczania czynnościowego*, Warszawa 2003.
 28. Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk 2014.
 29. Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1986.
 30. Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, WSiP, Warszawa 1977.
 31. Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2005.



32. Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze*, UMK, Toruń 1994.
33. Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju*. Wydawnictwo „Żak”, 2003.
34. Machulska H., Pruszkowska A., Tatarowicz J., *Drama w szkole podstawowej*, Warszawa 1997.
35. *Materiały szkoleniowe, cz. II. Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010.
36. Mikina A, Zajac B.: *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2006.
37. Oleś P. K., *Psychologia rozwoju człowieka dorosłego*, PWN, 2011.
38. Panek W., *Zróżnicowanie intelektualne w populacji uczniów szkolnych i opieka nad uzdolnionym*, UW, Filia w Białymstoku, Białystok 1990.
39. Pankowska K., Madziara A., Jastrzębska-Gzella H., *Drama w przekraczaniu granic niepełnosprawności*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2006.
40. Pietrański Z., *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969.
41. Piech K., *Gospodarka oparta na wiedzy i jej rozwój w Polsce*, Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej SGH, 2003.
42. *Polski Ośrodek ASSITEJ. 25 lat/years*, pod red. J. Rogacka, Warszawa 2006.
43. Przetacznik- Gierowska M., Tyszkowa M./red/, 2009, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne.*, t. I., PWN, 2009.
44. *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa: Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1999.
45. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 30 kwietnia 2013*.
46. Sokołowska E., Zabłocka- Żytka, *Psychologia rozwoju dla klinicystów*. Wyd. Fraszka Edukacyjna, 2013.



47. Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, PWN. 2008.
48. Suchodolski B., *Szkoła Eksperymentalna Deweya*. [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*, pod red. W. Okonia. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.
49. Szewczuk W., *Psychologia*, WSiP, Warszawa 1990.
50. Szmidt K. J., *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*. WSiP, Warszawa 1995.
51. Śliwerski B., /red./, *Pedagogika*, T. I, GWP, Gdańsk 2006,
52. Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
53. Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*. WSiP, Warszawa 2001.
54. Śliwerski B., *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
55. Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. WSiP, Warszawa 2009.
56. Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*. GWP, Gdańsk 2010.
57. Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę?* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
58. Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 1998.
59. Śliwerski B., *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
60. Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III PR w gorsecie centralizmu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
61. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej?, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Wydawnictwa CODN, Warszawa 1996.
62. Tomaszewska H., *Przewodnik po gospodarce opartej na wiedzy, Technologia i Przemysł*, 2004.
63. Trempała J./red./, *Psychologia rozwoju człowieka*. PWN, 2011.
64. Turska D., *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wy-*



mogów edukacyjnych, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.

65. *Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty i ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (z późn. zm).*
66. Uszyńska-Jarmoc J., *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie* [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.) *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, T. I, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
67. Zimbardo Ph., *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. t. 4, PWN, 2010.
68. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Bruksela 18 grudnia 2006.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna
im. prof. Szczepana A. Pieniążka w Skierniewicach
Wydział Pedagogiczny
ul. Mazowiecka 1B; 96-100 Skierniewice