

# Praktyki pedagogiczne w szkole

Projekt i porady metodyczne

---

pod redakcją  
Jacka Piekarskiego  
Ewy Cyrańskiej  
Bohdana Cyrańskiego



# Praktyki pedagogiczne w szkole

## Projekt i porady metodyczne

---

pod redakcją  
**Jacka Piekarskiego**  
**Ewy Cyrańskiej**  
**Bohdana Cyrańskiego**

 WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2014

Jacek Piekarski, Ewa Cyrańska, Bohdan Cyrański – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu  
Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT  
Mariusz Cichosz

REDAKTOR WYDAWNICTWA UL  
Dorota Stępień

SKŁAD I ŁAMANIE  
AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI  
Barbara Grzejszczak

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014  
Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
Wydanie I. W.06523.14.0.K

ISBN 978-83-7969-103-6



[www.pibs.uni.lodz.pl](http://www.pibs.uni.lodz.pl)



**Wydział Nauk o Wychowaniu**  
Uniwersytetu Łódzkiego

Publikacja wydana w ramach projektu Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych  
Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

Realizator projektu: Katedra Badań Edukacyjnych  
Wydział Nauk o Wychowaniu  
Uniwersytetu Łódzkiego  
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48  
[www.wnow.uni.lodz.pl](http://www.wnow.uni.lodz.pl)



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Uniwersytet  
**ŁÓDZKI**

**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



## Spis treści

<b>O tworzeniu koncepcji praktyk pedagogicznych w kształceniu akademickim. Wstęp</b> – <i>Jacek Piekarski</i> .....	7
<b>Rozdział 1. Praktyki pedagogiczne – założenia i ukierunkowanie projektu</b> .....	17
1.1. Aksjologiczny kontekst praktyk pedagogicznych – <i>Bohdan Cyrański</i> .....	17
1.1.1. Wybrane aksjologiczne uzasadnienia pracy i pracy wychowawczej .....	18
1.1.2. Model relacji opiekun – student-praktykant .....	21
1.2. Idea i założenia dobrych praktyk pedagogicznych – <i>Ewa Cyrańska</i> .....	24
1.2.1. Szkoła, jaka jest, każdy widzi, czyli dlaczego, mimo reform i troski o poprawę jej jakości, nie jest ona przyjazna i bezpieczna dla uczniów i nauczycieli ..	24
1.2.2. Dobre praktyki pedagogiczne, czyli przygotowanie studentów do realizowania w przyszłości zadań wychowawczych i opiekuńczych w szkole .....	35
1.2.3. Nauka pływania w głębokiej wodzie – wsparcie studentów i nauczycieli w trakcie realizowania praktyk .....	39
1.2.4. Efekty kształcenia. Innowacyjność dobrych praktyk pedagogicznych realizowanych w ramach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” .....	42
1.3. Trening kreatywności jako forma kształcenia zdolności twórczego rozwiązywania problemów – relacja z praktyki akademickiej – <i>Krzysztof Szmidt, Aleksandra Chmieleńska, Monika Modrzejewska-Świgulska, Aleksandra Wodzyńska</i> .....	47
1.3.1. Model treningu kreatywności .....	49
1.3.2. Trening kreatywności – przykład praktyki akademickiej .....	53
1.3.3. Trening kreatywności w projektowaniu działań społeczno-wychowawczych ..	57
1.4. Negocjacyjny model praktyk pedagogicznych – problemy w procesie tworzenia – <i>Beata Adamczyk, Monika Kosiada-Król</i> .....	62
1.4.1. Idea praktyk pedagogicznych i jak się ona ma do obecnego praktykowania ...	62
1.4.2. Dialog i komunikowanie się – filary negocjacyjnego modelu praktyk .....	65
1.4.3. Negocjacyjny model praktyk – uwarunkowania organizacji praktyk pedagogicznych .....	68
<b>Rozdział 2. Elementy diagnozy w rozpoznawaniu środowiska szkoły</b> .....	85
2.1. Elementy diagnozy pedagogicznej w działalności opiekuńczo-wychowawczej szkoły. Założenia ogólne – <i>Ewa Cyrańska, Bohdan Cyrański</i> .....	85
2.2. Diagnoza indywidualnych przypadków – <i>Ewa Cyrańska</i> .....	92
2.3. Diagnozowanie grup – <i>Beata Adamczyk, Monika Kosiada-Król</i> .....	103
2.4. Diagnozowanie środowiska wychowawczego szkoły .....	110

<b>Rozdział 3. Propozycje rozwiązań metodycznych</b> .....	117
3.1. Charakterystyka metod użytecznych w budowaniu projektu – <i>Wojciech Świtalski</i> .....	117
3.1.1. Metoda dyskusji i techniki dyskusyjne .....	119
3.1.2. Metoda projektów .....	125
3.1.3. Gry dydaktyczne .....	129
3.2. Zastosowanie metod dydaktycznych z uwzględnieniem rodzaju aktywności ...	134
3.2.1. Metoda pedagogiki zabawy .....	139
3.2.2. Techniki relaksacyjne – <i>Ewa Kos, Agnieszka Świerczyńska</i> .....	144
3.2.3. Kinezylogia edukacyjna .....	146
3.2.4. Metoda sześciu myślowych kapeluszy .....	148
3.2.5. Arteterapia .....	152
<b>Rozdział 4. Refleksje uczestników projektu</b> .....	159
4.1. Nauczyciel też się uczy! – refleksje uczestnika projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” – <i>Joanna Stelmaszczyk</i> .....	159
4.2. Praktyki studenckie w ramach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” – <i>Anna Maciejewska</i> .....	163
4.3. Praktyki studenckie w ramach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” – doświadczenia uczestnika – <i>Marcin Będkowski</i> .....	167
4.4. Projekt „Przyjazna i bezpieczna szkoła” z perspektywy studenta – <i>Tomasz Łaszczewski</i> .....	170
<b>Bibliografia</b> .....	179
<b>Aneks</b> .....	189
<b>Autorzy</b> .....	245

## O tworzeniu koncepcji praktyk pedagogicznych w kształceniu akademickim. Wstęp – *Jacek Piekarski*

Przedkładana Czytelnikowi publikacja stanowi zapis przebiegu oraz niektórych rezultatów wspólnej pracy nad przygotowaniem propozycji rozwiązań dotyczących organizacji praktyk pedagogicznych. Może też być traktowana jako opis towarzyszących temu problemów w równym stopniu, jak gotowa oferta godnych praktykowania rozwiązań. Na samym wstępie warto się też zastrzec przed odczytywaniem zgłoszonych w niej propozycji i rozwiązań jako gotowej matrycy – „ściągi” – umożliwiającej ich powielanie bez zasadniczego krytycznego odnoszenia się do treści przedstawianej oferty. Jej konstruowanie – którego przebieg udokumentowano w publikacji – jest przecież uwarunkowane swoistością lokalnych warunków działania uczelni, w której projekt jest realizowany, utrwalonymi w niej relacjami pomiędzy instytucjami, a także licznym zestawem regulacji formalno-organizacyjnych, stanowiących obligatoryjne warunki realizowania programu uczelni wyższych, tworzących także najogólniejsze ramy dla przygotowywanych metodycznych rozstrzygnięć.

Warto wspomnieć, że każde rozwiązanie organizacyjne, w którym dotyka się relacji teoria – praktyka, uwikłane jest w zasadnicze spory dotyczące praktyczności wiedzy, jej epistemicznego statusu (czy praktyczność jest cechą wiedzy, czy sposobu jej użycia), kryteriów jej sprawdzania, stosowanych modeli działania (instrumentalnego czy też komunikacyjnego), swoistości różnych odmian wiedzy itp. Są to oczywiście problemy wciąż dyskutowane, mające swe konsekwencje zarówno dla sposobu pojmowania kształcenia akademickiego, jak i stosowanych rozwiązań metodycznych<sup>1</sup>. Są to też problemy znajdujące częściowe odzwierciedlenie w proponowanych rozwiązaniach. Z oczywistych powodów nie stanowią one szerzej potraktowanego przedmiotu analizy w prezentowanej publikacji, choć warto o nich pamiętać w krytycznym odnoszeniu się do przedstawionej propozycji.

---

<sup>1</sup> Dyskusja taka toczyła się zarówno z inicjatywy łódzkiego środowiska naukowego, jak i ma wciąż niezwykłą dynamikę w znacznie szerszej skali (por. np. Piekarski, Cyrańska, Urbaniak-Zajac 2002; Piekarski, Urbaniak-Zajac 2010; Surzykiewicz, Kulesza 2010; Hurmo, Klus-Stańska, Łojko 2009).

Jej przygotowanie opierało się na rozwiązaniach związanych z wcześniejszymi dyskusjami w środowisku naukowym oraz doświadczeniach wynoszonych z udziału w edukacyjnych projektach. Znalazły one oczywistą kontynuację w myśleniu o pedagogicznym znaczeniu praktyk i wymagają krótkiego zasygnalizowania. Dotyczą trzech kwestii ważnych dla opisanego kontekstu powstawania pracy oraz jej możliwego odczytania – **sposobu pojmowania wiedzy, procesu kształcenia w trakcie praktyk oraz zasad budowania programu, który traktować można jako proces przyczyniający się do konstruowania wiedzy**. Wypada o nich nieco więcej powiedzieć.

Sposób pojmowania tego procesu – podobnie jak samej wiedzy – należy odnieść do koncepcji kształcenia akademickiego. W opracowaniu przyjęto w tym zakresie bardzo ogólną przesłankę, że kształcenie to polega **na tworzeniu warunków, w których doświadczenia wszystkich uczestników inicjowanych w nim zdarzeń mogą być wykorzystane jako podstawa do kreowania nowej jakości wiedzy i jej twórczego konstruowania**. Wiedzę pojmuje się więc raczej jako proces niż stan i odnosi do treści podzielanych doświadczeń, jako podstawy samodzielnego uzyskiwania możliwości działania i ujawniania warunków ich doskonalenia. Jest więc ona nie tyle zasobem, **treścią indywidualnej świadomości**, lecz raczej wypada traktować ją jako kreowany w komunikacji i kulturowo podzielany zespół treści przypisywanych ludzkim czynnościom, poddawanych w działaniu stałemu sprawdzianowi. Tak pojęta wiedza jest oczywiście traktowana również jako czynnik indywidualnej praktyki. Może być bowiem zawsze rozważana z uwagą na znaczenie, jakie posiada dla rozwiązywania indywidualnie formułowanych problemów i doskonalenia się w ich pokonywaniu. Jest jednak nie tyle „sprawdzana w praktyce”, co konstruowana w relacjach społecznych, które tę praktykę tworzą i której sens określany jest za sprawą towarzyszących temu procesów komunikacyjnych.

Przytoczony wyżej krótki opis sygnalizuje nawiązywanie w poszukiwanych rozwiązaniach do konstruktywistycznego sposobu myślenia o praktyce, bardziej niż do koncepcji, w których teoria (wiedza oparta na świadectwie innych, nabywana w instytucji akademickiej) „poprzedza praktykę”, rozumianą jako próba jej prostej aplikacji. Wiedza raczej wyrasta z praktyki jej stosowania w różnych sytuacjach i okolicznościach, w których okazuje się możliwa do użycia w ich kształtowaniu. Taka koncepcja stwarza też warunki dla traktowania praktyk pedagogicznych jako tworzenia warunków ujawniania takich możliwości i kształtowania tą drogą „wiedzy osobistej” z jednoczesnym poczuciem odpowiedzialności za jej treść i sposób nabywania (Dylak 2009, s. 41).

W proponowanej wersji praktyka staje się w naturalny sposób zarówno eksploracją, jak i wspólnym, odpowiedzialnie podejmowanym zadaniem, w którym stałemu przekształceniu podlegają zarówno elementy indywidual-



nej wiedzy, jak i sposoby jej możliwego użycia. Podkreślane jest przez to ich wzajemne powiązanie, odzwierciedlone w społecznym doświadczeniu działających – badających podmiotów oraz ujawnianych w nim problemów praktyki, co w konsekwencji prowadzi do możliwości nowego organizowania treści tworzonej wiedzy – jej integrowania – i pełniejszego powiązania z charakterem akademickiego kształcenia<sup>2</sup>.

Sposób, w jaki wiedza odnoszona jest do doświadczenia, ma także uzasadnienie w **zmianach, które dokonują się w pojmowaniu samego procesu kształcenia**, szczególnie osób dorosłych. I w tej dziedzinie dochodzi do przełamywania się tradycyjnego paradygmatu, w ramach którego traktowano kształcenie głównie jako środek służący przekazaniu wiedzy, zaś uczących się jako osoby tę wiedzę przyswajające. Zachodzą w tym zakresie co najmniej trzy typy przemian. Po pierwsze, przestrzeń uczenia się człowieka dorosłego należy współcześnie rozumieć bardzo szeroko. Tworzą ją zarówno doświadczenia z zakresu instytucjonalnej aktywności edukacyjnej, jak i szeroko pojęta wiedza nabywana w trakcie doświadczeń społecznych, uczestnictwa w przestrzeni medialnej czy też indywidualnej aktywności twórczej. Po drugie, wyraźnym zmianom podlegają procesy kształtowania biografii ludzkiej, w których utrzymywanie ciągłości biograficznej związanej z aktywnością w sferze zawodowej, rodzinnej, edukacyjnej staje się coraz trudniejszym zadaniem, wymagającym w coraz większym stopniu stałego, twórczego nastawienia. Edukacja z jednej strony jest czynnikiem organizującym proces kierowania własnym życiem, z drugiej jednak wymaga zdolności stałego odnajdywania w niej właśnie życiowego sensu. Kształtowanie siebie nie może być już jedynie eksploracją wedle ustalonych przepisów, domaga się bowiem stałego wysiłku w nadawaniu własnej aktywności ładu i spójności, a mechanizmy uczenia się nabierają znaczenia w kontekście całości życiowej praktyki<sup>3</sup>. W konsekwencji – i to po trzecie – stosowne staje się raczej mówić o potrzebie stałego **praktykowania wiedzy**, która staje się coraz bardziej naturalnym i oczywistym elementem pojmowania ludzkiego życia i warunkiem pomyślnego funkcjonowania w świecie (Malewski 2010b). W związku z prezentowanym wyżej stanowiskiem wyznaczanie wyraźnych granic pomiędzy kształceniem akademickim jako praktyką, praktyką pedagogiczną i jej życiowym sensem, okazuje się niezwykle trudne i być może nieuzasadnione. Musi to też prowadzić do istotnych konsekwencji w zakresie pojmowania uczenia się, zarówno w odniesieniu do całości prak-

---

<sup>2</sup> Przytoczony opis może stanowić podstawę do zmiany organizacji procesu kształcenia, podporządkowanej regułom uwzględnianym na przykład w koncepcji *service learning* (uczenie się w służbie społeczeństwu) (por. Angrosino 2009, s. 144–146).

<sup>3</sup> Richard Sennett przywołuje w tym kontekście Pico della Mirandolę, który zauważał, że człowiek nie tylko tworzy siebie w procesie eksploracji, ale także „czynić musi historię swojego życia spójną” (Sennett 2012, s. 37).

tyki instytucjonalnej, jak i jej życiowego sensu. **Uczenie w takiej perspektywie przestaje być nabywaniem czy też przyswajaniem wiedzy, a staje się coraz wyraźniej jej używaniem (praktykowaniem) – ugruntowanym w całości kształcie doświadczenia i powodującym jakościowe zmiany w jego szeroko pojętych indywidualnych i społecznych konsekwencjach jej spożytkowania.** Wydaje się, że niezależnie od skromnego zakresu tego doświadczenia – jakie jest możliwe w trakcie studiów i jakie mieści się w określeniu „pedagogiczne praktyki” – rzeczywiste znaczenie towarzyszących im doświadczeń może być bardzo rozległe, a w każdym razie wypada dostrzegać taką możliwość.

**Zasady budowania programu praktyk** konstruowane były natomiast w bliskim nawiązaniu do przytoczonych przesłanek, odnoszących się do koncepcji wiedzy, jej związku z procesem kształcenia oraz swoistością doświadczeń osób dorosłych. W ich formułowaniu uwzględniono co najmniej trzy dziedziny i typy źródeł inspiracji. Oparto się z jednej strony na wypracowanych i sprawdzonych regułach konstruowania programów związanych z realizowaniem różnych projektów oraz pracach związanych z doskonaleniem kształcenia akademickiego. Wykorzystano także wiedzę wynikającą z dyskusji prowadzonych w trakcie przygotowywania projektu, odzwierciedloną w zapisie towarzyszących temu spotkań i konferencji oraz prowadzonych w ich następstwie debat. Ponadto odwołano się do wyników prowadzonych prac badawczych, dotyczących sposobu doświadczania praktyk przez studentów pedagogiki.

Sugestie pojawiające się w korzystaniu z tych źródeł wiedzy podlegały stałym zmianom w procesie realizowania projektu. Jest to w pewnej mierze oczywiste, gdyż nie stanowił on jedynie próby aplikacji gotowego, wstępnie już rozstrzygniętego i kompletnego zamysłu lub rozwiązania, a raczej był konsekwencją procesu uzgodnień dokonywanych w różnych fazach jego realizacji z udziałem szerokiego grona uczestników – studentów, nauczycieli, grup konsultantów, opiekunów studentów, reprezentantów pracodawców itp. Można jednak wstępnie naszkicować główne zasady budowania tego programu, zawartą w nim przewodnią ideę (model praktyki) oraz jej częściowe uzasadnienie.

Wśród zasad<sup>4</sup> respektowanych w trakcie budowania programu na pierwszym miejscu należy wymienić zasadę doskonalenia **jakości wiedzy i doświadczeń** wszystkich uczestników procesu składającego się na przygotowanie i realizowanie praktyki. Jakość traktowano nie tylko jako element standardów lub efektów, które starano się osiągać, ale głównie jako zadanie, wokół którego skupiały się podejmowane wspólnie wysiłki. Zasada ta miała znaczenie mery-

---

<sup>4</sup> Zasady te okazały się użyteczne w przygotowywaniu nowych programów studiów i – w innym kontekście – prezentowano je jako element składowy ich koncepcji (por. Piekarski 2010, s. 15–16).

toryczne, ukierunkowujące treść stawianych i rozwiązywanych w praktyce problemów. Dążono do tego, by wyrastały one z rzeczywistych trudności instytucji kooperujących z uczelnią, a także wiązały się z rzeczywistymi możliwościami i zainteresowaniami wszystkich uczestniczących w programie podmiotów. Sprzyjały temu zarówno inicjowane zabiegi negocjacyjne, rozstrzygające o charakterze podejmowanych zadań, jak i precyzowane w jego trakcie warunki uczestnictwa w projekcie, które preferowały osoby o wysokim poziomie zaangażowania oraz gotowe do doskonalenia własnej praktyki. Zaangażowanie traktowano bowiem jako podstawę i warunek spełnienia drugiej zasady – **atrakcyjności praktyk** pedagogicznych. Przyjęto, że atrakcyjność poszukiwania praktycznych sprawdzianów własnych możliwości jest nie tylko właściwością „oferty treściowej”, którą mogą proponować sobie kooperujące w praktyce jednostki, ale raczej stanowi wyraz zdolności wspólnego poszukiwania problemów i wynikającej z niej gotowości do samodoskonalenia. Otwartość na zmianę, warunkowaną treścią różnorodnych doświadczeń składających się na odczytywanie sensu praktyki, traktowano tym samym jako jeden z zasadniczych elementów procesu zawodowego doskonalenia. Rozstrzyga ona prawdopodobnie również o gotowości uczestników projektu do reinterpretacji znaczenia własnej aktywności, o poziomie ich refleksyjności, charakterze postaw, decydując także o poczuciu sprawstwa, możliwości wpływu na bieg zdarzeń oraz jakości zaangażowania o charakterze aksjologicznym<sup>5</sup>.

Jakość i atrakcyjność stanowią ważkie reguły o tyle, o ile znajdują one swe potwierdzenie w sposobie organizacji praktyk. Jego **celowość** – jako regułę uporządkowania czasowego i tematycznego, a także przesłankę włączenia w strukturę treściową całości programu studiów – traktować należy jako kolejną ważną zasadę. Wiąże się ona częściowo z charakterem uporządkowania tematycznego, na którym opiera się aktualna konstrukcja programów studiów, a także normujące ich przebieg rozwiązania formalno-organizacyjne. Znajdują one swój wyraz w licznych przepisach i obowiązujących zarządzeniach, w których eksponowana jest kategoria celów i stosownych do nich środków ich realizacji. Warto więc dopowiedzieć, że w trakcie realizowania projektu praktyk ich cele rozumiano raczej jako dziedziny problemów, wokół których koncentrowała się aktywność uczestników niż pulę założonych efektów. Przyjęta koncepcja sprawiała, że również cele praktyk w swej ostatecznej wersji treściowej podległy deliberacji i wspólnemu stanowieniu.

Do zasad ogólnych, na których się opierano, należy także zaliczyć troskę o **efektywność** uzyskiwanych doświadczeń z perspektywy doskonalenia praktyki zawodowej oraz ich **kompleksowy** charakter. Otwarty status celów prak-

---

<sup>5</sup> Mieczysław Malewski uznaje je za warunki, jakie powinna spełniać edukacja dorosłych (Malewski 2010b, s. 72–73).

tyki, jak wspomniano wyżej w znacznej mierze konstruowanych w trakcie jej przebiegu, tym bardziej domagał się wnikliwej analizy jakości procesu nabywania doświadczeń praktycznych oraz oceny jego rezultatów. Wykorzystano w tym zakresie liczne sposoby oceny i samooceny, mieszczące się w szeroko pojętych procedurach ewaluacyjnych. Towarzyszyły one wszystkim etapom realizowania praktyk i podobnie do ich wcześniej wymienionych elementów stanowiły przedmiot wspólnych analiz. Można też przypuszczać, że sprzyjało to kompleksowej restrukturyzacji wiedzy uzyskiwanej w procesie praktykowania, w rozległym zakresie uwzględniającej doświadczenia wszystkich uczestników praktycznych działań. Budowaniu spójnego, kompleksowego wizerunku doświadczeń wynoszonych z praktyk sprzyjać także miała przyjęta reguła organizacyjna, zgodnie z którą powiązanie wiedzy z praktyką działania uzyskiwało zasadniczy sprawdzian w możliwościach realizowania powziętych zamysłów – jakości i znaczeniu podejmowanych w trakcie praktyk, wspólnych projektów.

Przytoczone wyżej zasady konstruowania programu praktyk są bardzo ogólne, a jednocześnie odwołują się do wiedzy pedagogicznej, która w wielu dziedzinach nie dostarcza rozstrzygających argumentów i łatwych rozwiązań. Wizerunek praktyki jako dziedziny „praktycznego działania” można przecież różnorodnie problematyzować, choćby biorąc pod uwagę istniejące koncepcje takich działań i towarzyszące im wizje „praktyczności”. Nie dają się one łatwo sprowadzić do jednego uzgodnionego ujęcia. Rozumienie praktyki w świetle koncepcji „działania jako rozwiązywania problemów” jedynie częściowo rozwiązuje dylematy „działań instrumentalno-celowych”, zaś model komunikacji w działaniu czy też „działania komunikacyjnego” tworzy zupełnie odmienną perspektywę w definiowaniu problemów praktyki. Napięcia, jakie rodzi konfrontacja tych modeli, wydają się dostrzegalne także w proponowanych rozwiązaniach<sup>6</sup>. W głównej mierze nawiązują one do koncepcji działania komunikacyjnego, w którym dziedzina praktyki stanowi obszar poszukiwania rozwiązań dla rodzących się w niej problemów. Z tej racji przyjęty **model praktyk pedagogicznych** można ogólnie określać jako **negocjacyjny**. Jego podstawę stanowi bowiem proces wzajemnego uczenia się w praktyce, pojętej jednocześnie jako rozwiązywanie problemów. Uczenie się jest w ramach takiego modelu traktowane nie tylko jako gromadzenie wiedzy i jej używanie zgodnie z posiadanymi doświadczeniami, ale również polega na „aktywnym poszukiwaniu kłopotów” – wyrasta z uzyskiwania nowych możliwości radzenia sobie z tworzącymi się tą drogą trudnościami (Sennett 2012, s. 243–245). Trudności takie ujawniają się w znacznej mierze właśnie w procesach komunikacyjnych,

---

<sup>6</sup> Realizacja projektu, którego wyrazem i efektem jest przedkładana publikacja, opiera się na strategicznej koncepcji działania.

w których konfrontowane są różne problemy, odmiany wiedzy, wizje praktyki i możliwe rozwiązania. Dzięki temu zaznaczają się też rozbieżności pomiędzy zasobem indywidualnej wiedzy a innymi możliwymi sposobami jej użycia, przyczyniające się do poszukiwania nowych rozwiązań<sup>7</sup>.

Za zwróceniem się ku **komunikacyjnym, negocjacyjnym ujęciom praktyki** przemawiały też argumenty innej natury, sygnalizujące szczególne kłopoty, jakie towarzyszą stosowaniu wiedzy z zakresu nauk społecznych czy humanistycznych. W procesie nadawania uczelniom wyższym charakteru zawodowego dostrzeganie możliwości wykorzystywania koncepcji wypracowywanych w tych naukach okazuje się niezwykle ważnym problemem, przy czym nie tylko studenci, ale także wykładowcy wykazują w tej dziedzinie sporą bezradność (por. Cyrańska 2012, s. 20–21). Wśród studentów utwierdza się przekonanie, że wiedza akademicka sama w sobie może być użyteczna, dostarczając uniwersalnych wskazówek dla radzenia sobie z praktyką, a nauczyciele akademicy zwykle bywają zakłopotani w sytuacji spotkania się z zarzutem nieprzydatności własnych teorii. Odmienność wzajemnych oczekiwań w tym zakresie jest dokumentowana w wynikach badań, w których eksponowana jest jednocześnie wspólnie odczuwana potrzeba doskonalenia umiejętności praktycznych. Wydaje się, że negocjacyjny model praktyki skłania do współpracy w tym zakresie oraz może przyczyniać się do wzrostu wzajemnego rozumienia, właśnie poprzez tworzenie warunków (a wręcz konieczności) **wspólnego praktykowania wiedzy**.

Badania dowodzą, jak trudnym doświadczeniem dla studiujących bywa „kontakt z praktyką”. Zazwyczaj wywołuje on „szok” powstający w wyniku zderzenia się z realnymi problemami i poczuciem własnej bezradności (por. Urbaniak-Zajac 2010, s. 356–357; Cyrański 2010, s. 373). Jakościowe analizy opinii studentów na ten temat pozwalają wszakże na rekonstruowanie typowego przebiegu procesu radzenia sobie z tego rodzaju trudnościami, które nie są obce także osobom doświadczonym, stawianym w roli opiekunów praktyk. Zazwyczaj odpowiada mu sekwencja zdarzeń dająca się opisywać w następującym procesie: konfrontacja, deliberacja, projektowanie, realizacja, ewaluacja. Jest ona bliska pragmatycznej koncepcji działania, rozumianego jako rozwiązywanie problemów, a jednocześnie odpowiada zawartej w nim koncepcji tworzenia wiedzy, myślenia – uczenia się. W doświadczeniu studenckim jest to proces związany z silnymi emocjami, rodzący dylematy moralne, wątpliwości dotyczące własnych możliwości, samoidentyfikacji jakości posiadanej wie-

---

<sup>7</sup> Warunkiem uczenia się jest prawdopodobnie dostrzeżenie deficytów wiedzy, którą można nazwać „wiedzą akurat” – opartą na niekwestionowanym przekonaniu, że posiada się jej akurat tyle, ile trzeba. Takie przekonania można niekiedy indywidualnie względnie łatwo podtrzymywać. Z najwyższą łatwością upadają one, jak się zdaje, właśnie w otwartej komunikacji.

dzy, a także zakresu własnej odpowiedzialności (tamże). W sytuacji praktyk jest to jednocześnie doświadczenie wspólne, angażujące wszystkich uczestników powstających relacji i mające potencjalnie walor kształcący dla wszystkich tworzących je osób. Przyjęcie **porządku działania pragmatycznego, jako zasady „uczenia się w działaniu”**, za sprawą wspólnego realizowania projektów wydawało się też częściowo uzasadnione z perspektywy zgromadzonej wiedzy o charakterze studenckich doświadczeń „towarzyszących” szeroko pojętemu praktykowaniu.

Przygotowywanie programu praktyk objawiło także liczne problemy związane z **nawiązywaniem do wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych** osób studiujących i utrwalanej w nich koncepcji samokształcenia i doskonalenia własnej wiedzy. Sposób rozumienia studiów w znacznej mierze jest określony charakterem tych doświadczeń oraz nabytych nawyków kulturowych, które ujawniają się także w aktywności studenckiej. Wypracowywany koncept praktyk nie może ich pominąć, tym bardziej, że stanowi ofertę umożliwiającą kształtowanie stosunku do wiedzy w sposób odmienny od tego, jaki bywa utrwalany na etapach poprzedzających kształcenia akademickie. Wśród absolwentów szkół średnich dostrzegane są deficyty przebytych etapów kształcenia, co sprawia, że również praktyki bywają traktowane w sposób niezwykle zróżnicowany, a ich znaczenie definiowane jest z perspektywy bardzo różnych, wcześniej formułujących się oczekiwań. Praktyki studenckie są ogólnie bardzo atrakcyjne dla ich uczestników, co nie zmienia faktu, że ich walory edukacyjne zależą od indywidualnych preferencji i osobistego zaangażowania. Są one bardzo zróżnicowane, co przejawia się w charakterze bieżących zainteresowań różnorodnymi dziedzinami aktywności, różnorodności motywacji (wyboru określonego kierunku lub specjalności studiów), gotowości do prezentacji własnych poglądów i wiedzy oraz jej językowym zróżnicowaniu. W pracy uczelni wyższych dostrzegane są też konsekwencje strukturalnych mechanizmów różnicowania społecznego ukierunkowujących nabór i selekcję kandydatów na studia pedagogiczne. Szkoły średnie natomiast nie zawsze tworzą wystarczające **warunki i nawyki zaangażowania** w proces samokształcenia. Badania zespołu Marii Dudzikowej (Dudzikowa 2010, s. 71–96)<sup>8</sup> dowodzą, że ich wskaźniki – samodzielność, możliwość rozwiązywania problemów, możliwość wpływu na atrakcyjność zajęć – wciąż okazują się niewystarczające (Wawrzyniak-Beszterda 2010, s. 81–82). Słabością edukacji poprzedzającej studiowanie okazuje się ponadto kształtowanie zdolności **tworzenia relacji** sprzyjających współdziałaniu i kooperacji. Premiowanie w całości systemu edukacji mechanizmów rywalizacyjnych dodatkowo osłabia te tendencje, ograniczając

---

<sup>8</sup> Przedstawiam tu wybrane wyniki badań zespołu, w skład którego wchodził: Ewa Bochno, Sylwia Jaskulska, Mateusz Marciniak i Renata Wawrzyniak-Beszterda.

też gotowość do wzajemnego wspierania się w rozwiązywaniu problemów rodzących się w praktyce kształcenia (poszukiwania wsparcia w sytuacjach trudnych) (Bochno 2010, s. 90). Dodać przy tym wypada, że zdolność pozytywnego kształtowania relacji jest szczególnie istotna z perspektywy tworzenia miękkich kompetencji, słusznie eksponowanych we współczesnych modelach dydaktyki, a domagających się właśnie budowania wspólnej praktyki. Dodatkowo doświadczenia szkolne nie zawsze wiążą się ze wspieraniem podstaw innowacyjności – kreatywności absolwentów. Raczej dostrzegane jest istnienie w tym zakresie znaczących barier związanych ze sztywną formalną strukturą organizacyjną szkół, koncentracją na przekazywaniu wiedzy oznajmującej, werbalizmem i formalnym systemem oceniania (np. Galewska-Kustra 2012, s. 27–66). Utrwalony kulturowo wizerunek szkoły sprawia, że dla części absolwentów szkół średnich pozostaje ona elementem „niereczywistego świata”, co nie skłania do wysokiego poziomu koncentracji wysiłków oraz do inwestowania w samokształcenie dużych nakładów pracy. Sygnalizowane wyżej problemy ujawniły się także w pracy nad programem praktyk, tworząc w równym stopniu ich **kontekst, jak i listę zagadnień domagających się poszukiwania praktycznych rozwiązań.**

Przytoczony w zakończeniu zestaw kłopotów dostrzeganych w przebiegu znacznej części instytucjonalnych procesów kształcenia raczej podkreśla znaczenie **studentckich praktyk w szeroko pojętej biografii edukacyjnej** niż stanowi wytłumaczenie dla dostrzeganego niekiedy niedocenia ich doniosłości w budowaniu programów studiów. Praktyki studentckie mogą być pojmowane nie tylko jako pretekst do nabywania zdolności do radzenia sobie z trudnościami w sposób utwierdzony w istniejącej rzeczywistości instytucjonalnej, ale także jako dziedzina wspólnego, twórczego używania wiedzy w jej sensownym, pozytywnym kształtowaniu. Wspomniane wcześniej problemy edukacji właśnie za sprawą praktyk mogą być pomyślnie rozwiązywane, a ujawniane w ich trakcie różnice motywacji, wiedzy, zaangażowania – korzystnie spożytkowane. Ta nadzieja z pewnością leżała u podłoża tworzenia ogólnej koncepcji programu i całości prac związanych z tematyką podjętą w przedstawianej publikacji.

W pracy udokumentowane są doświadczenia związane z wypracowaniem koncepcji praktyk pedagogicznych, przygotowaniem jego modelowej formuły, z wykorzystanymi metodami pracy, a także problemami towarzyszącymi realizowaniu praktyk oraz opiniami na temat sposobów ich rozwiązania. Treść publikacji podzielono na cztery części, które mogą pomóc w odczytywaniu jej intencji oraz poszukiwaniu lepszych rozwiązań metodycznych.

W pierwszej zawarto opracowania oświetlające przyjęte przesłanki aksjologiczne (Bohdan Cyrański), założenia programowe i organizacyjne (Ewa

Cyrańska), a także koncepcję twórczego rozwiązywania problemów w praktyce akademickiej (Krzysztof Szmidt z zespołem). Szkicują one podstawowe odniesienia teoretyczne akceptowane w konstruowaniu programu praktyk, którego modelowe ujęcie opatrzone krytycznymi komentarzami (Beata Adamczyk, Monika Kosiada-Król) zamyka tę część publikacji.

Druga jej część jest poświęcona charakterystyce rozwiązań metodycznych związanych z diagnostycznymi zadaniami praktyk. Zaprezentowano w niej klasyczne koncepcje diagnozy, akcentując ich znacznie i swoistość wykorzystania w praktykach studenckich ukierunkowanych na rozpoznawanie środowiska instytucjonalnego szkoły.

Trzecia część publikacji prezentuje metody pracy użyteczne w konstruowaniu projektów praktyk oraz ich realizacji. Pierwszą grupę tych metod scharakteryzowano właśnie z uwagi na ich znacznie w procesie konstruowania całości przebiegu praktyki studenckiej. Metoda projektów, dyskusji oraz gier dydaktycznych (Wojciech Świtalski, Joanna Świtalska) w pełni odpowiadają przyjętemu modelowi pracy odwołującemu się do koncepcji negocjacji i dialogu. W drugiej grupie metod wyeksponowane są różne dziedziny aktywności, które mogą być pomyślnie wykorzystywane i kształtowane w przebiegu praktyk studenckich (Ewa Kos).

Zdecydowano także o umieszczeniu w treści książki wypowiedzi uczestników projektu – studentów i nauczycieli. Mogą być one traktowane jako element oceny realizacji całego przedsięwzięcia. Ukazują też perspektywę jego uczestników, skłaniającą do krytycznej refleksji i z tej racji godną uwzględnienia w doskonaleniu wizerunku praktyk pedagogicznych. W Aneksie natomiast znajdują się wybrane materiały metodyczne wytworzone w trakcie realizacji projektu, które mogą być pomocne w nadawaniu praktykom studenckim doskonalszego charakteru.

W imieniu Redakcji należy wyrazić szczerze podziękowanie nauczycielom, ekspertom, studentom za ich udział w projekcie oraz stałe wspieranie nadziei na doskonalenie praktyki akademickiej i szkolnej. O tym, czy jest to nadzieja uzasadniona, rozstrzygać jednak będzie nie tylko charakter wspólnego zaangażowania czy też prezentowanych w książce propozycji. Nie są one z pewnością doskonałe – niezależnie od przedstawionych wcześniej ogólnych przesłanek i idei stanowią także rezultat możliwości i dostrzeganych sposobów radzenia sobie z lokalnymi warunkami i trudnościami. Nadzieję na doskonalenie praktyk studenckich wiązać raczej wypada ze sposobem, w jaki przedstawiona w pracy oferta będzie mogła zostać krytycznie odczytana i spożytkowana – praktykowana w budowaniu doskonalszych programów.



## Rozdział 1

### Praktyki pedagogiczne – założenia i ukierunkowanie projektu

#### 1.1. Aksjologiczny kontekst praktyk pedagogicznych – *Bohdan Cyrański*

W prezentowanej publikacji zespół autorów podjął wysiłek określenia uwarunkowań projektowania i realizacji istotnego czynnika kształtowania studentów pedagogiki jako przyszłych wychowawców i opiekunów. Są nim praktyki pedagogiczne podejmowane w toku studiów.

Odniosę się – za wskazaniem zawartym w tytule rozdziału – do zagadnienia wartości, ich obecności i znaczenia dla określenia celu i przebiegu praktyk. Przyjmuję założenie, że praktyka studencka, która obok innych elementów toku studiów ma przygotowywać do przyszłej, samodzielnej pracy wychowawczej, jednocześnie jest aktywnością, pracą wykonywaną przez praktykanta w konkretnej placówce pod opieką i kierunkiem opiekuna praktyk, a więc osoby posiadającej formalne kwalifikacje i doświadczenie.

W tym sensie za istotne uznaję dwa zagadnienia. Pierwsze odnosi się do moralności i etyki pracy. Nie będę jednak analizował szerokiego kontekstu określonego zależnościami między tymi pojęciami. Skoncentruję się na wskazaniach i postulatach etycznych odnoszących się do praktyki wychowania rozumianej w dwóch wyznaczonych wyżej znaczeniach.

Drugi problem, domagający się przeanalizowania, stanowi pytanie dotyczące uwarunkowań relacji między opiekunem praktykanta a praktykantem. Treść i znaczenie pojęcia opiekun – w sensie ogólnym, ale także rozumianym jako kategoria formalna oznaczająca pracownika placówki opieki, wychowania, terapii lub wsparcia współpracującego ze studentem w trakcie praktyki pedagogicznej – w uzasadniony sposób wskazuje kierunek rozważań.

### 1.1.1. Wybrane aksjologiczne uzasadnienia pracy i pracy wychowawczej

Jako wstępną, ogólną prezentację pojęcia praca, proponuję następującą definicję:

Praca – celowa działalność człowieka, podczas której przekształca on za pomocą narzędzi pracy [...] przedmioty pracy i przystosowuje je do potrzeb oraz świadczy określone usługi materialne (transport, usługi remontowe) i niematerialne (kultura, oświata, ochrona zdrowia itd.). Proces pracy zawiera trzy elementy: praca, przedmioty pracy, narzędzia. [...] Praca spełnia trzy podstawowe i współzależne funkcje: 1) jest czynnikiem tworzenia produktu społecznego (funkcja ekonomiczna), 2) jest środkiem uzyskiwania dochodów (funkcja dochodowa), 3) jest środkiem zaspokajania aspiracji zawodowych i społecznych (funkcja społeczna) (Michalski 2005, s. 15).

Z powyższego cytatu można wyprowadzić dwa interesujące wnioski. Po pierwsze praca jest formą aktywności właściwą dla człowieka. Po drugie widoczny jest zarówno kontekst ponadindywidualny, na który wskazują społeczne funkcje pracy, jak i indywidualny – podmiotowy. Jednoznaczny pogląd na ten temat sformułował Jan Paweł II: „Praca jest dobrem człowieka – dobrem jego społeczeństwa – przez pracę bowiem człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowuje ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także bardziej poniekąd staje się człowiekiem” (Jan Paweł II 2004, s. 18). Praca jest więc czynnikiem kształtującym osobę i jej biografię (por. Michalski 2005, s. 15).

Oba spostrzeżenia traktuję jako istotne w odniesieniu do pracy wychowawcy lub opiekuna realizującej się w podmiotowych relacjach z wychowanymi. Praca, a w tym ujęciu działalność wychowawcza, „zaczyna się wtedy, gdy obok człowieka staje drugi człowiek i gdy między nimi zawiązują się więzy mniej lub bardziej trwałej wierności” (Tischner 1991, s. 42). Praca jest więc czynnikiem budowania więzi społecznej, w oparciu o którą tworzy się społeczność. Opisywana jest ona jako zbiorowość ludzi, powstająca z motywów racjonalnych, ze względu na osiągnięcie konkretnego celu, zewnętrznego w stosunku do społeczności. W kontekście przyjętych tu założeń bardziej uzasadnione jest jednak podkreślenie wspólnotowego charakteru więzi powstających przez pracę i pracę wychowawczą. Wspólnota wynika bowiem z relacji podmiotowych, ma charakter relacyjny i nie opiera się wyłącznie, czy przede wszystkim, na uzasadnieniach rzeczowych lub pragmatycznych. Powstaje ze względu na dobro uczestników, jest dopełnieniem i warunkiem rozwoju osoby (por. Nowak 2004, s. 233). Widoczny staje się dialogiczny wymiar pracy (współpracy) obecny w relacjach istniejących między jej uczestnikami.

W takim ujęciu rodzaj aktywności ludzkiej, która opiera się na byciu razem pracowników – wychowawców i wychowanków, jawi się jako istotny warunek przeciwdziałania osamotnieniu i wyobcowaniu.

Omówiona rola pracy jako czynnika upodmiotowienia i formacji osoby prowadzi do podkreślenia jej związków z pojęciem twórczości. Zygmunt Wiatrowski proponuje pojęcie „moc twórcza pracy człowieka”. Może być ono opisane w sensie przedmiotowym i podmiotowym. Sens przedmiotowy mocy twórczej pracy wynika z tego, że przez pracę jest przetwarzana i w konsekwencji tworzona rzeczywistość materialna świata, inaczej mówiąc przekształcane jest środowisko życia człowieka (por. Wiatrowski 2004). Skutkami tego spostrzeżenia zajmuje się Marek Adamkiewicz, powołując się na Bogdana Suchodolskiego. Człowiek tworzy elementy środowiska, niejako wpisując w nie nowe dla siebie możliwości i zobowiązania. One zaś oddziałują, przekształcając swego twórcę. To samoloty stworzyły lotników, a fortepian – pianistów (por. Adamkiewicz 2009, s. 119). W tym sensie kształtowany przez wychowawcę wychowanek tworzy, za pośrednictwem, w obecności opiekuna praktykującego studenta – przyszłego wychowawcę. Uzasadnienie sensu podmiotowego pracy wynika z jej znaczenia jako sposobu kształtowania i uzewnętrzniania immanentnych (podmiotowych) cech człowieka i z faktu, że praca jest przyczyną innych wartości, w tym także duchowych. W konsekwencji można wskazać cztery aspekty mocy twórczej pracy (por. Wiatrowski 2004, s. 17):

- 1) materialny (tworzenie warunków egzystencji),
- 2) moralny (stwarza warunki do rozwoju moralnego człowieka),
- 3) socjotwórczy (stwarza warunki do współdziałania z innymi i budowania wspólnoty),
- 4) rozwoju umysłowego (stwarza warunki do poznawania, nowatorstwa i rozwiązywania problemów).

Aksjologiczny aspekt twórczości i jej mocy sprawczej wymaga, szczególnie w odniesieniu do praktyki pedagogicznej, istotnego uzupełnienia.

Twórczość jest wartością wiązaną z pojęciem wolności rozumianej w sensie pedagogicznym jako umiejętność dokonywania wyboru. Jest czynnikiem określającym pożądaną postawę wychowanka wobec świata, wspierającym jego prawidłowy rozwój, a w rezultacie definiowanym jako cel kształcenia i wychowania. Należy tu wskazać, że każda forma twórczości wymaga samodzielności w myśleniu i działaniu, co oznacza zdolność rozwiązywania problemów z wykorzystaniem własnej wiedzy, umiejętności i osądu moralnego.

Ostatnim uzupełnieniem krótkich rozważań dotyczących znaczenia twórczości w praktyce pedagogicznej (w obu aspektach) będzie nawiązanie do wartości odpowiedzialności jako nierozłącznie związanej z każdym sposobem wyrażenia i realizowania idei wolności (por. Cyrański 2012, s. 80, 92, 93, 104 i n.).

Z perspektywy przyjętego w opracowaniu punktu widzenia odpowiedzialność określana jest przede wszystkim w kontekście jej przyjmowania, ponoszenia i poczucia przez wychowawcę w stosunku do wychowanka, a także opiekuna praktyki w relacji ze studentem-podopiecznym. Odpowiedzialność opiekuna przejawia się też w przestrzeganiu praktykanta, wskazywaniu mu zagrożeń wynikających z podejmowania w stosunku do wychowanków – często nieświadomie – pracy złej, niszczącej, zagrażającej ich prawidłowemu rozwojowi. Odpowiedzialność przenika więc postawę opiekuna-wychowawcy, jest też wartością nadrzędną w wychowaniu rozumianym jako prowadzenie wychowanka i praktykanta do umiejętności wartościowania – samodzielnego i odpowiedzialnego dokonywania wyborów.

Zaprezentowane syntetyczne uwagi nie mogą ze swej natury wyczerpująco wyjaśnić wielości i złożoności zagadnień związanych z pojęciem pracy. Rozpatrywany tu aspekt aksjologiczny został ponadto ograniczony zakresem przedmiotu publikacji, którym jest pedagogiczna praktyka studencka. W konsekwencji odniosłem się do pracy, praktyki pedagogicznej, rozumianej jako przygotowanie do działania i działanie w znaczeniu:

- 1) relacji z drugim człowiekiem (wychowankiem i praktykantem),
- 2) jej dialogicznego charakteru,
- 3) warunku tworzenia wspólnoty (wychowującej),
- 4) czynnika formacji i upodmiotowienia (wychowanka, praktykanta i opiekuna),
- 5) jej twórczego charakteru.

Koncentracja na wymienionych kategoriach i parametrach pracy, namysł prowadzący do nadawania im znaczeń budzą poczucie zobowiązania i powinności.

Podkreśla się emocjonalny i moralny wymiar powinności wynikającej z wewnętrznej potrzeby podmiotu. Przedmiotem owego poczucia, mówiąc ogólnie, jest intencja czynienia dobra i dzielnego przeciwstawiania się cierpieniu i złu (por. Wiatrowski 2004, s. 25). W tym sensie powinność można kojarzyć z tradycyjnym pojęciem powołania. Z punktu widzenia przyjętej w opracowaniu perspektywy rozumiem je jako wewnętrznie i głęboko motywowaną gotowość do podjęcia pracy wychowawczej. Intencja przeradza się w poczucie konieczności podjęcia takiej aktywności, ponieważ jest sytuowana przez podmiot na szczycie jego hierarchii wartości. Praktyka pedagogiczna, której istotą jest uczestniczenie w realnych działaniach, to najlepszy teren wzbudzania i rozwijania postaw bazujących na poczuciu powinności i powołania. Jest ona niezastąpionym sposobem realizowania szczególnego aspektu powinności związanego z postulatem nabywania kompetencji i kwalifikacji zawodowych czy też, mówiąc inaczej, stawania się dyspozycyjnym w znaczeniu nabywania

dyspozycji etycznych, moralnych, a także warsztatowych, niezbędnych do budowania pożądanych relacji wychowawczych.

Charakterystyka aksjologicznego wymiaru praktyki pedagogicznej prowadzi do sformułowania pytania o sposób, w jaki jest lub może być realizowany w instytucjonalnych środowiskach wychowawczych lub instytucjonalnych formach działalności. Przyjmuję, że odpowiedzi należy szukać w odniesieniu do zagadnienia relacji istniejącej między opiekunem i praktykantem, jej uwarunkowań i rodzaju. Kierunek poszukiwań określony był wstępnie w związku z pojęciem i funkcją opiekuna praktyk.

### **1.1.2. Model relacji opiekun – student-praktykant**

#### **Opiekun spolegliwy**

Tadeusz Kotarbiński nadał szeroki sens pojęciu opiekun spolegliwy. To osoba, na której można polegać, której można zaufać i zawierzyć siebie. W każdej sytuacji będzie ona towarzyszyć podopiecznemu, będzie dla niego oparciem i punktem odniesienia. Zadanie zadbania o kogoś poszczególnego lub o grupę podejmie i będzie realizowała jako głęboko odczuwaną i uzasadnioną powinność (por. Kotarbiński 1976, s. 63–64). Odrzucając te zobowiązania, przestaje być bowiem opiekunem spolegliwym, a ujmując rzecz bardziej precyzyjnie – przestaje być opiekunem, odrzucając spolegliwość jako cechę charakteryzującą jej postawę w stosunku do drugiej osoby. Spolegliwość jest więc kategorią istotnościową dla sprawowania opieki i wymaga wyjaśnienia rozumianego jako opisanie warunków niezbędnych do jej zaistnienia oraz oddziaływania.

Poświęcenie siebie dla spraw cudzych wymaga życzliwości i zdolności do empatycznego wglądu. Trzeba emocjonalnego utożsamienia się z podopiecznym, umiejętności, a jeśli jej brakuje, podjęcia wysiłku wywołania jej w sobie lub choćby wyobrażenia i nazwania emocji, które on przeżywa (por. Kotarbiński 1976, s. 64). Uzupełnieniem empatii jest przyjmowanie postawy refleksyjnej umożliwiającej samorozumienie siebie w kontekście rozumienia drugiego człowieka.

Postawa opiekuńcza opiera się na zaangażowaniu, wytrwałości i wewnętrznej dyscyplinie. Owe cechy mają służyć wyrobieniu u podopiecznego konsekwencji potrzebnej do stawania się osobą obowiązkową i odpowiedzialną.

Opiekun spolegliwy jest człowiekiem odważnym. Należy przywołać co najmniej dwa znaczenia tego pojęcia. Nawiązują one do odwagi stawania w obronie lub choćby towarzyszenia podopiecznemu w sytuacji fizycznego zagrożenia także wtedy, gdy spodziewane skutki tego rodzaju zaangażowania opiekuna

mają wymiar moralny, a mniej realny, bo przewaga napastnika wydaje się nabytą dominująca. Niezbędna jest również odwaga cywilna, która pomaga dawać świadectwo prawdzie, bronić podopiecznych przed fałszywymi oskarżeniami, ryzykując niechęć środowiska lub innego rodzaju dyskomforty i represje (por. Kotarbiński 1976, s. 64–65). Odwaga jest więc potrzebna w myśleniu, wypowiedaniu opinii oraz w podejmowanych na tej podstawie działaniach.

Sprawiedliwość to kolejna cecha spolegliwej opieki. W odniesieniu do relacji opiekun praktyk – podopieczny szczególnego znaczenia nabiera w sytuacji formułowania opinii i ocen dotyczących aktywności praktykanta. Muszą one zarówno szanować jego wrażliwość, godność, jak i opierać się na czytelnych, wcześniej ustalonych i znanych zainteresowanemu kryteriach. Sprawiedliwa ocena jest więc – w miarę możliwości – zobiektywizowana i adekwatna. Nadmierna surowość, podobnie jak nadmierna łagodność, czyni ją niesprawiedliwą.

Podsumowanie uwag dotyczących opiekuna spolegliwego prowadzi do sporządzenia listy cech podmiotowych, a jednocześnie warunków sprawowania opieki. Znajdą się na niej następujące kategorie:

- 1) życzliwość,
- 2) empatia,
- 3) zaangażowanie,
- 4) wytrwałość,
- 5) odwaga fizyczna, cywilna i intelektualna,
- 6) sprawiedliwość,
- 7) prawdomówność i pozostawanie w prawdzie (kongruencja).

Wymienione kategorie traktuję jako szczegółowe aspekty kategorii ogólnej – odpowiedzialności podejmowanej w stosunku do podopiecznego-praktykanta.

### **Podopieczny – student-praktykant**

Przyjęcie kategorii „podopieczny” jest czytelną konsekwencją próby opisanego opiekuna praktyk jako opiekuna spolegliwego. Student-praktykant jest więc owym podopiecznym, który istnieje w kontekście wartości. Pytanie o istotę przywołanego sensu aksjologicznego prowadzi do różnych, możliwych sposobów udzielania odpowiedzi. Student to osoba, podmiot ze wszystkimi odniesieniami wynikającymi z przyjęcia tej najbardziej ogólnej zasady. Jest uczestnikiem życia akademickiego, uprawnionym i zobowiązanym do urzeczywistniania wolności (wartości) akademickich. Pamiętając jednak o rodzaju sytuacji, w której bierze udział (praktyka pedagogiczna) i miejscu praktykowania (placówka edukacyjna), będę określał studenta jako ucznia. Jednocześnie przyjmuję, że „uczeń” to kategoria pierwotnie i zasadniczo określająca wszystkich, którzy samodzielnie lub pod opieką innych zdobywają jakiś rodzaj szeroko pojętej wiedzy.

Warunkiem zdobywania wiedzy jest refleksyjność. Niezależnie od możliwości, zdolności i umiejętności wpływających na efekt wysiłku poznawczego to założenie należy uznać za podstawowe, konieczne dla podjęcia relacji między nauczycielem stwarzającym warunki, inicjującym myślenie i uczniem słusznie oczekującym takiej pomocy, zobowiązanym do jej przyjęcia (por. Tischner 2008, s. 106).

Uczeń (podopieczny) nastawiony na uwewnętrznienie przekazu nauczyciela decyduje o uczestnictwie i partycypacji w zastanej praktyce – w tym przypadku w praktyce pedagogicznej, za którą odpowiada opiekun-nauczyciel. Ścisłej mówiąc, nie może podjąć innej decyzji, ponieważ występuje w roli praktykanta. Można słusznie oczekiwać namysłu i zaangażowania w realizacji tej szczególnej formy zdobywania kompetencji. Swoistym wymiarem uczestniczenia praktykanta w opisywanej relacji jest naśladowanie, rozumiane jako pójdzie czyimś śladem, służące rozwijaniu kompetencji koniecznych do aktywności zawodowej w przyszłości. Tischner podkreślił dwa istotne atrybuty podążania tropem czyjejs refleksji i aktywności.

Pierwszy z nich związany jest z oczekiwaniami, nadzieją na odnalezienie czegoś, co daje niedostrzegalną do tej pory perspektywę myślenia i działania. Oczekiwanie ucznia-praktykanta staje się zobowiązaniem opiekuna – nie zawiadź, stwórz warunki odnalezienia czegoś wartościowego, ważnego dla mojego rozwoju. Nadzieja towarzyszy też opiekunowi w jego pracy. Oczekuje on postawy otwartej, tego, że praktykant zechce i będzie zdolny do namysłu nad jego wskazaniem, propozycjami oraz wykaże się zaangażowaniem w pracę.

Drugi atrybut wynika z postulatu poszukiwania, a nie naśladowania. Poszukiwanie zakłada aktywność, którą można określić jako twórczy wysiłek. Poszukując, trzeba odnaleźć sens poznawanego przekazu lub działania, a potem nadać mu własne znaczenie. Poszukiwanie nie jest więc często bezrefleksyjnym naśladownictwem albo uleganiem, poddawaniem się wpływowi, lecz czynnikiem formacyjnym (por. Tischner 2008, s. 102, 429, 430). „Oddziaływania wychowawcze są twórcze od strony odbiorcy, który z tego promieniowania robi jakieś dzieło oryginalne [...]” (Tischner 2008, s. 433). Wysiłek nadania twórczego wymiaru relacji opiekun – praktykant sytuuje się przede wszystkim po stronie podopiecznego. Zadanie opiekuna polega na wyposażeniu praktykanta, jak pisał Tischner, w „ogólną zasadę twórczości”. Podopieczny samodzielnie i w poczuciu odpowiedzialności za wychowanków, których spotka w przyszłości, wypełnia ją oryginalną treścią. Realizuje tym samym w najpełniejszy sposób zobowiązanie wobec opiekuna praktyk. Tworząca się w ten sposób wspólnota obejmuje swym znaczeniem i oddziaływaniem zakres szerszy niż tu i teraz, ponieważ sięga w przyszłość (por. Tischner 2008, s. 339–440).

Podsumowując uwagi dotyczące postawy studenta-praktykanta w relacji z opiekunem praktyk, raz jeszcze przywołam cechy podmiotowe, mówiąc inaczej powinności, które winien on z pomocą i we współpracy z opiekunem rozwijać lub w praktyce urzeczywistniać. Można je jednocześnie określić jako ogólne – w odróżnieniu od skonkretyzowanych w regulaminach i innych dokumentach – cele praktyk. Są wśród nich:

- 1) postawa refleksyjna,
- 2) intencja partycypacji,
- 3) twórczy wysiłek,
- 4) poczucie powinności, zobowiązania i odpowiedzialności,
- 5) intencja tworzenia wspólnoty.

\*\*\*

Aksjologiczne aspekty relacji opiekun praktyk – praktykant pozwalają podkreślić jej podmiotowy charakter. Wynika on z obecności takich wartości, jak: szacunek, wzajemność, zaangażowanie, odpowiedzialność, zaufanie, życzliwość i sprawiedliwość oraz kongruencja. Podmiotowość nie zakłada jednak partnerskiego charakteru spotkania opiekuna i praktykanta. Utrzymuje obcą partnerstwu hierarchię. Wskazuje osobę ponoszącą odpowiedzialność w stosunku do adepta, przewyższającą go doświadczeniem i kompetencjami, której śladem należy podążać. Spotkanie podmiotów skłania do podejmowania dialogu, który dzięki konieczności spełnienia warunków wynikających z przyjęcia pojęć takich jak osoba i podmiot jest – jak sądzę – najbardziej dojrzałą formułą komunikowania się ludzi. Praktyka pedagogiczna, w znaczeniach przyjętych na początku rozdziału, jest więc formą przygotowania do i jednocześnie sposobem realizowania oddziaływań wychowawczych jako komunikowanie się i budowanie pewnego typu relacji społecznych.

## **1.2. Idea i założenia dobrych praktyk pedagogicznych – Ewa Cyrańska**

### **1.2.1. Szkoła, jaka jest, każdy widzi, czyli dlaczego, mimo reform i troski o poprawę jej jakości, nie jest ona przyjazna i bezpieczna dla uczniów i nauczycieli**

Różne aspekty związane z funkcjonowaniem szkoły jako jednej z ważniejszych instytucji życia społecznego zajmują, ze zrozumiałych względów, zarówno uwagę uczniów, ich rodziców, nauczycieli, jak i naukowców-badaczy. Debata nad szkołą dotyczy wielu kwestii, z których na pierwszy plan wysuwają



się dość systematycznie podejmowane działania zorientowane na jej zmianę, począwszy od wprowadzenia reformy systemu oświaty, poprzez przygotowanie programu wychowania w szkole, zmianę podstawy programowej w zakresie kształcenia ogólnego i zawodowego różnych typów szkół itp. (zob. m. in. Czerepaniak-Walczak 1999; Dudzikowa 2001; Piekarski 1; Śliwerski 2001).

W podejmowanych kolejnych próbach reform, zmian wiele miejsca poświęca się rozważaniom na temat treści i jakości kształcenia jako troski o doskonalenie efektów pracy szkoły. Ponadto zwraca się uwagę na to, że kolejne próby owego doskonalenia, skoncentrowane na czynnikach organizacyjnych i programowych, nie uwzględniają tego, że o rzeczywistych efektach pracy szkoły decydują także czynniki społeczno-ekonomiczne oraz procesy kulturowe, pozostające w znacznej mierze poza dziedziną kształtowania (pedagogizowania), choć zaznaczają się one zarówno w treści edukacyjnych doświadczeń, jak i mają znaczenie dla pomysłowości przyjmowanych rozwiązań metodycznych (Piekarski 1).

Reforma szkoły bowiem to zmiana wysoko zorganizowanych instytucji, które dotyczą zjawisk bardzo złożonych i trudnych do uregulowania, jakimi są procesy uczenia się i nauczania, a przede wszystkim wychowania. Reformie towarzyszy wizja rzeczywistości ulepszonej, udoskonalonej, często związana z idealizacją programów. Niestety, idee okazują się niekiedy bezsilne w starciu z rzeczywistością. Wyidealizowanymi wartościami stają się wtedy przepisy prawa, tradycje ruchu, inne dyrektywy stanowiące już tylko namiastki początkowej gotowości i woli działania (Szczepański 2000, s. 17–36). Idealizujące hasła przekształcają się w dyrektywy organizacyjne i traktują dorobek organizacyjny jako szczególnie ważny sukces (Dudzikowa 2001, s. 33). Poza tym reforma zmienia program, ale nie zmienia tego, co dzieje się na marginesie szkolnej codzienności. Związane jest to z wyraźną i coraz bardziej ograniczaną samodzielnością, autonomią szkoły uzależnionej od różnych „zewnętrznych elementów” jej otoczenia, które – same niezmienione – oddziałują na system szkolny silniej niż jego czynniki motoryczne. Reformatorzy szkolnictwa powinni więc zdawać sobie sprawę z jakości, zakresu i intensywności wpływu tych społecznych, kulturowych i ekonomicznych czynników na funkcjonowanie szkoły (zob. Szczepański 1999).

Niezmiennie podkreśla się, że szkoła ma być miejscem wszechstronnego rozwoju ucznia (w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym i duchowym) oraz ma realizować, w sposób całościowy i integralny, szereg zadań/funkcji: kształcącą (dydaktyczną), wychowawczą (kształtującą), w tym opiekuńczą oraz profilaktyczną. Realizację tych zadań mają zapewnić przygotowane programy nauczania, które obejmują działalność szkoły z punktu widzenia dydaktycznego, program wychowawczy

szkoły obejmujący treści i działania o charakterze wychowawczym oraz program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, obejmujący treści i działania o charakterze profilaktycznym<sup>1</sup>. Należy zwrócić uwagę na to, że wszelkie proponowanie zmian w sferze edukacji wiąże się ze społecznym ryzykiem nieprzewidzianych konsekwencji. Ryzyko takie wiąże się niekiedy z umownością założeń, na których oparte są owe propozycje zmiany. Zmiany programowe – co warto powtórzyć – są zaledwie jednym z licznych czynników rozstrzygających o praktyce życia i sposobach doświadczania szkoły, mogących stanowić odniesienie dla wprowadzanych zmian organizacyjnych. Tymczasem ogłasza się edukacyjne sukcesy, odwołując się jedynie do reguł formalno-organizacyjnych, dostrzegając jednocześnie niedociągnięcia i trudności związane z wprowadzaniem zmian dotyczące nieadekwatności współczesnej szkoły i jej kulturowej inercji. Można więc powiedzieć, iż mechanizmy składające się na efektywność reformy okazują się wciąż mało rozpoznane, zaś ich skuteczność relatywnie niewielka (zob. Piekarski 1; Piekarski 3; Klus-Stańska 2010).

Różne regulacje prawno-organizacyjne (m. in. Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty; Zarządzenie i Załącznik do Zarządzenia nr 8 Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 15.05.1997 roku; Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty czy Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół) podkreślają znaczenie realizowania przez szkołę także funkcji wychowawczej. Mówi się w nich o „budowaniu pomostu” między edukacją i wychowaniem oraz o podjęciu kolejnych prób zintegrowania oddziaływań wychowawczych, profilaktycznych oraz z zakresu promocji zdrowia w spójną całość. Zgodnie z założeniami edukacja szkolna ma za zadanie harmonijnie oddziaływać zarówno w zakresie przekazywania wiedzy, jak i kształcenia umiejętności oraz postaw, ma więc tworzyć system spójnych oddziaływań wychowawczych, naturalnie w celu podniesienia jakości pracy szkoły. Postawy i umiejętności uczniów mają być kształtowane w oparciu o następujące wartości: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze i podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. Szkolny program profilaktyki składa się natomiast z działań i programów profilaktycznych, których dobór powinien być poprzedzony diagnozą. W programie określone są też cele, efekty, jakie mają być osiągnięte: uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności; re-spektowane są normy społeczne; kształtuje się postawy uczniów; prowadzo-

---

<sup>1</sup> Programy te można znaleźć na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

ne są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych; wykorzystywane są informacje o losach absolwentów wraz założeniem, że rodzice są partnerami szkoły. Jednakże w dokumentach wprowadzających reformę systemu edukacji „najwięcej miejsca i uwagi poświęcono zmianom strukturalnym w szkolnictwie, sporo programowi nauczania, niewiele wychowawczej funkcji szkoły, całkowicie pominięto problemy związane z funkcją opiekuńczą” (Raczkowska 2000, s. 20). Można więc zauważyć pewną niespójność między postulatami zakładającymi zwiększenie wychowawczej roli szkoły (w sytuacji narastających konfliktów oraz relatywizacji wartości), a marginalizowaniem wychowania i opieki w szkole jako ważnego zadania edukacyjnego. Niespójność ta wpisuje się w „kulturę pozorowania”, bowiem dyskusji o szkole towarzyszą rodzące się napięcia pomiędzy ideologicznie motywowanymi koncepcjami rzeczywistości, jej teoretycznymi objaśnieniami i rzeczywistym stanem praktyk, w których jest kreowana (zob. Piekarski 3).

Jak już wspomniano, szkoła ma zapewnić uczniowi najpomyślniejsze warunki życia i wszechstronnego rozwoju w jego najbliższym środowisku – w szkole, rodzinie i środowisku lokalnym. Ma też zagwarantować każdemu uczniowi jego indywidualny rozwój i zaspokajanie całego szeregu potrzeb (np. bezpieczeństwa, przynależności, sprawiedliwego traktowania, uznania, szacunku, powodzenia szkolnego, samorealizacji, dobrego samopoczucia itd.). Wszystkie działania i formy pomocy mają mieć wczesny, czyli profilaktyczny charakter. Szkoła ma też kompensować różnorodne braki.

Ogólnie rzecz ujmując, w odniesieniu do rodziny szkoła powinna: udzielać materialnej pomocy rodzinie; udzielać pomocy w rozwiązywaniu trudności wychowawczych w rodzinie; organizować życie społeczno-kulturalne rodziców, podnosić kulturę pedagogiczną rodziców, niejednokrotnie „wychowywać” rodziców, edukować ich czy też reedukować (zob. m. in. Badora, Czeredrecka, Marzec 2001; Materne 1988; Raczkowska 2000; Sikora 2002; Weissbrot-Koziarska 2005).

W odniesieniu do środowiska zamieszkania, środowiska lokalnego szkoła powinna m. in.: inspirować organizowanie urzędzeń rekreacyjnych i kulturalno-oświatowych w rejonie szkoły; podnosić poziom kultury pedagogicznej społeczności lokalnej; uczestniczyć w organizowaniu czasu wolnego społeczności lokalnej; zapobiegać i zwalczać negatywne zjawiska, wszelkie aspołeczne oraz patologiczne zachowania. Do realizacji tego aspektu opiekuńczo-wychowawczej funkcji szkoła powinna mieć odpowiednie warunki w postaci pomieszczeń, bazy, wyposażenia i dobrze przygotowanej kadry (zob. m. in. tamże).

Funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły, zadania, jakie stawia się przed nią w tym zakresie są następujące (zob. m. in. tamże):

1) tworzenie w szkole i w środowisku optymalnych warunków rozwoju, zdrowia, higieny i bezpieczeństwa;

2) tworzenie optymalnych warunków intensyfikujących rozwój psychiczny i somatyczny uczniów w celu pełnej realizacji potrzeb dziecka;

3) zaspokojenie potrzeb podstawowych: biologicznych, psychicznych oraz społecznych;

4) wzbogacanie potrzeb przez rozwijanie zainteresowań i zamiłowań uczniów;

5) zapewnienie uczniom możliwości indywidualnego rozwoju zgodnie z posiadanymi możliwościami;

6) pomoc w osiągnięciu powodzenia szkolnego;

7) prowadzenie działalności korekcyjnej i wyrównawczej;

8) roztaczanie opieki nad dzieckiem w czasie pracy rodziców;

9) kompensowanie niedostatków opieki rodzinnej;

10) wychowanie do czasu wolnego – organizowanie różnych form racjonalnego wykorzystania czasu wolnego, stymulowanie aktywności i kreatywności;

11) zadania wychowawcze (kształtujące, formacyjne): wprowadzanie w świat wartości i pomoc w wyborze określonego systemu wartości oraz kreowaniu siebie i odnajdywaniu wśród rzeczywistych warunków życia własnej drogi do ideału pełnego człowieka; ponoszenie odpowiedzialności za swoje decyzje; formowanie odpowiednich postaw; uczenie samodzielności, uczciwości, szacunku, odpowiednich relacji z ludźmi itd.

Zagrożenia dla rozwoju i wychowania dziecka mogą tkwić: w samym dziecku, w rodzinie, w środowisku lokalnym lub mogą być kombinacją tych elementów. Stąd konieczność wczesnego rozpoznania problemów, zagrożeń oraz niesienia pomocy w ich rozwiązywaniu. Tych zagrożeń, problemów, z którymi musi zmierzyć się szkoła, jest coraz więcej, a są to np. (zob. m. in. Dudzikowa 2001; 2010; Pilch 2010; Kulesza 2010; 2011; Kowalczevska-Grabowska 2010; Badora, Czeredrecka, Marzec 2001; Sikora 2002; Weissbrot-Koziarska 2005):

1) wagary, niepowodzenia szkolne;

2) wandalizm, chuligaństwo;

3) przemoc i agresja występująca w szkole w różnych formach i w różnych relacjach,

4) prostytuowanie się nieletnich;

5) zainteresowanie środkami psychoaktywnymi;

6) uczniowie nieśmiali, nieakceptowani, „inni”;

7) uczniowie z różnorodnymi zaburzeniami, dzieci z ADHD;

8) ale też uczniowie zdolni, twórczy, niekonwencjonalni;

9) całe spektrum problemów tkwiących w środowisku rodzinnym: niewydolność wychowawcza rodziców, ubóstwo materialne, kulturalne i duchowe, uzależnienia rodziców, przemoc domowa itp.

Szkoła powinna realizować funkcję opiekuńczo-wychowawczą poprzez: diagnozowanie sytuacji dziecka w rodzinie i w środowisku; rozpoznawanie sieci instytucji lokalnych wspierających szkołę w realizowaniu tej funkcji; działania ratownicze o charakterze interwencyjnym; działania kompensacyjne i profilaktyczne; stymulowanie rozwoju i poradnictwo. Zadaniem szkoły jest też integrowanie i koordynowanie działalności opiekuńczo-wychowawczej oraz opracowywanie i realizowanie indywidualnych i grupowych projektów, planów oddziaływań.

Do realizowania tych zadań niezbędne jest też posiadanie przez wszystkich aktorów teatru życia szkolnego przekonania o równoważności, równorzędności funkcji dydaktycznej (kształcącej) oraz funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Od nauczyciela oczekuje się, że będzie: wychowywać (kształtować, formować) swoich uczniów, wspierać ich rozwój, inspirować samowychowanie, opiekować się nimi – rozpoznawać ich sytuację i potrzeby, planować i podejmować działania wspierające, pomocowe, które wynikają z ustalonej diagnozy i jej konkluzji: zapobieganie, kompensowanie, korygowanie itp. – a także poznawać rodzinę i środowisko oraz współpracować z nimi. Nauczyciel powinien być zarówno dydaktykiem, jak i diagnostą, specjalistą w zakresie udzielania pomocy w różnych sytuacjach życia dziecka: w tych, które są niekorzystne, zagrażające i w tych pomyślnych, pozytywnych. Osobą najbardziej kompetentną w sprawach opiekuńczo-wychowawczych powinien być pedagog szkolny. Ma on pomagać nauczycielom-wychowawcom w rozwiązywaniu problemów opiekuńczo-wychowawczych. Stawia się przed nim mnóstwo różnorodnych zadań z zakresu działań opiekuńczo-wychowawczych, pomocowych i innych (zob. Prokosz 2012). Funkcje opiekuńczo-wychowawcze powinny być też realizowane przez świetlice szkolne, których rola i znaczenie w infrastrukturze szkoły i w programach, planach wychowawczych nie jest doceniana, a wręcz marginalizowana oraz poprzez zajęcia pozalekcyjne, które na mocy przepisu ministerstwa zostały ze szkoły relegowane. Przepis ten wprowadził liczne rygory ograniczające szkołę w jej funkcjach wychowawczych: wielkość grup zajęciowych, likwidacja lub ograniczenie lekcji wychowawczych, zmiana organizacji zajęć pozalekcyjnych oraz kół zainteresowań (Pilch 1999, s. 48).

Poziom wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczej, czyli zarówno wprowadzanie uczniów w świat wartości, jak i troska o zaspokajanie ich potrzeb, ich poczucie bezpieczeństwa, bliskości, oparcia i stałości, warunkowa-

ny jest też „kulturą szkoły”, na którą składają się: klimat społeczny, tradycje i zwyczaje, przyjęte zachowania, standardy, normy i wartości.

Klimat szkoły to odczucia i stosunek uczniów, rodziców i nauczycieli do atmosfery panującej w szkole w odniesieniu do codziennych zdarzeń (zob. m. in. Kulesza 2010; Kulesza 2011; Elsner 1999; Tuohy 2002; Pilch 1999). Ważnymi elementami tego klimatu są nastawienia i działania podejmowane przez szkołę, np.:

- 1) organizowanie i rozwijanie wspólnoty w szkole – przeciwdziałanie dezintegracji społecznej;
- 2) dbanie o dobrą komunikację i współdziałanie oraz wzmocnienie umiejętności rozwiązywania konfliktów;
- 3) dbanie o właściwe zaspokajanie potrzeby kontaktów – rozumienie innych i bycie rozumianym, co zapewnia autentyczność relacji;
- 4) umiejętne organizowanie grupy, klasy: prawidłowe interakcje, kształtowanie postaw, np. tolerancji, szacunku;
- 5) rozwój kompetencji społecznych uczniów i wzmocnianie ich poczucia własnej wartości (tu chociażby samorządność);
- 6) przeciwdziałanie procesom etykietowania, stygmatyzowania w różnych relacjach (uczeń – uczeń, nauczyciel – uczeń).

Niewątpliwie na klimat szkoły wpływają dodatkowo różnorodne czynniki utrudniające wywiązywanie się nauczycieli z licznych zadań. Nauczyciel ma być jednocześnie dydaktykiem, swoistym trenerem i wychowawcą – w tym ostatnim przypadku także opiekunem, autorytetem, doradcą, przewodnikiem i mistrzem.

Niedogodności nauczycielskiej praktyki dotyczą m. in. zakresu ich zobowiązań. Łatwo dostrzegalny jest wzrastający wymiar instytucjonalnej kontroli wspierany zaleceniem kreatywności i autonomicznego zaangażowania, zwiększający się zakres oraz formalizacja treści oczekiwań, z jakimi spotykają się nauczyciele za sprawą tworzonych narzędzi kontroli. Zwiększa się nie tylko zakres dziedzin kontroli, ale i skład ich społecznych podmiotów – nauczyciel wchodzi nie tylko w relacje z uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami i szkolnymi zwierzchnikami, lecz także w relacje z różnymi poziomami władzy, podmiotami społecznymi czy zapleczem ekonomicznym. Zawód nauczyciela znajduje się pod stałą społeczną presją i nadzorem (zob. Piekarski 3).

Niewątpliwie utrudnienia w pracy nauczyciela, zwłaszcza jako wychowawcy-opiekuna, związane są z nie zawsze przemyślanymi decyzjami resortu edukacji, czego konsekwencją jest nie tylko realizowanie coraz większej liczby zadań, do realizacji których nauczyciele nie zawsze są przygotowani, ale także permanentne niedofinansowanie edukacji, konieczność oszczędzania oraz

powszechne zamykanie szkół, co skutkuje wzrostem niepewności, zagrożenia oraz brakiem poczucia bezpieczeństwa u nauczycieli. Jednocześnie wyraźnie pogarsza się społeczny status zawodu nauczyciela. Panuje niekorzystna atmosfera społeczna zarówno wokół zawodu nauczyciela, jak i w środowisku nauczycielskim. U nauczycieli występuje poczucie osamotnienia i bezradności. Wszystko to wywołuje u nich frustrację i niepokój oraz obniża wolę i chęć do angażowania się w twórcze realizowanie kolejnych reformatorskich pomysłów (zob. m. in. Pilch 1999; 2010; Nalaskowski 1997).

Poza tym wśród nauczycieli dominuje przekonanie „o oczywistości prymatu kształcenia (czyli tzw. «przerabianie» treści przedmiotu, którego nauczają?) nad jakimś tam... lirycznie brzmiącym, ale bliżej niedookreślonym «rozwojem osobowo-moralnym» ucznia i mglistym «światem wartości»” (Dudzikowa 2001, s. 50). Reformatorzy systemu oświaty nie mogą liczyć na łatwą i skuteczną realizację planowanych zadań w sferze wychowawczej, ponieważ – jak wskazują wyniki badań – wielu nauczycieli najchętniej zrezygnowałyby z funkcji wychowawczej na rzecz uczenia. Nie ma w nich gotowości i woli zmiany sytuacji w szkole, są bowiem przekonani o tym, że traci ona wpływ na wychowanie młodzieży. Nie zgadzają się też na to, by odpowiedzialnością za kryzys wychowania młodzieży obarczana była szkoła i środowisko nauczycielskie. Mają także trudności z identyfikowaniem, postrzeganiem oraz opór do sygnalizowania niekorzystnych zjawisk występujących w środowisku uczniów. Preferują strategie wychowawcze niesprzyjające zarówno dobrym kontaktom z uczniem, jak i budowaniu autorytetu. Nauczyciele, nastawieni w zasadzie wyłącznie na zadania dydaktyczne i przeciążeni rozlicznymi zobowiązaniami biurokratycznymi, niechętnie podejmują zadania wychowania i opieki, tym bardziej, że towarzyszy im poczucie braku kompetencji wychowawczych (zob. m. in. Putkiewicz, Siellawa-Kolbowska, Wiłkomirska, Zahorska 1999; Dudzikowa 2001; Nalaskowski 1997).

Oślabienie, marginalizowanie funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły związane jest więc m. in. z tym, że:

- 1) nauczyciele tracą swój autorytet,
- 2) przeciążeni zadaniami i zobowiązaniami biurokratycznymi niespecjalnie chcą (a często też nie bardzo mogą i potrafią) podejmować zadania opiekuńcze i wychowawcze,
- 3) mają niską ocenę własnych kompetencji wychowawczych,
- 4) jedną z przyczyn trudności, z którymi spotykają się nauczyciele w swej pracy, jest ich przygotowanie do zawodu w ramach studiów wyższych, podczas którego kładzie się głównie nacisk na zdobywanie kwalifikacji do pracy dydaktycznej,
- 5) wśród zadań nauczycieli ciągle dominują te z zakresu edukacji, kształcenia, nauczania.

Zarówno w dokumentach określających funkcjonowanie szkoły, jak i w publikacjach jej poświęconych podkreśla się, że powinna być ona środowiskiem wychowawczym, przyjazną i bezpieczną przestrzenią życia. Tymczasem określają ją trzy podstawowe właściwości: władza, ocenianie i tłok, co często przyczynia się do postrzegania jej jako obcej, czasem wrogiej (zob. Janowski 1998). Szkoła jest źródłem negatywnych przeżyć, a jej cechą strukturalną jest opresyjność. Do stosowania represji dość często lub sporadycznie przyznaje się 70% nauczycieli, a osoba nauczyciela wymieniana jest jako najważniejsze źródło poczucia zagrożenia (zob. Karolczak-Biernacka 2000). Jak stwierdza wielu badaczy, do realizacji wychowawczej i opiekuńczej funkcji szkoły brakuje pomysłów i środków. Natomiast podejmowane próby realizowania tych zadań – polegające na tym, że do rozwiązywania problemów wychowawczych i dla zapewnienia poczucia bezpieczeństwa angażuje się ochroniarzy, policjantów czy strażników miejskich, którzy penetrują zarówno pomieszczenia szkolne, jak i kieszenie oraz plecaki uczniów, kontrolują nauczycieli, a także instalują kamery rejestrujące zachowania uczniów, nauczycieli i innych pracowników szkoły – niewiele mają wspólnego z postrzeganiem ucznia w kategoriach jego podmiotowości, godności, niepowtarzalności, poszanowania praw itp. (zob. Dudzikowa 2001). Zreformowana szkoła, z programem wychowawczym w centrum uwagi, nie potrafi zatem sprostać swym podstawowym obowiązkom – to dowód jej bezradności i bezsilności. Jeżeli do realizowania zadań wychowawczych i opiekuńczych wykorzystuje się środki przymusu pozwalające na bezpośrednią, fizyczną kontrolę nad działaniami innych (czyli tzw. funkcjonalne substytuty zaufania) wskazuje to jednoznacznie na brak, kryzys zaufania. Co zastanawiające, niektóre środowiska nauczycielskie przyjmują z ulgą takie rozwiązania problemu bezpieczeństwa uczniów w szkole, które polegają w istocie na zastraszaniu, permanentnej kontroli, nadzorze i represjach (zob. Sztompka 1996; Dudzikowa 2001).

Skuteczność opieki i wychowania w szkole oceniana jest niezadowolająco, ponieważ m. in. (zob. np. Pilch 1999; 2010; Rogers 2005; Wiłkomirska 2005; Dudzikowa 2001):

- 1) działania wychowawcze nie mają charakteru ciągłego, są wymuszone okolicznościami, podejmowane często dopiero wtedy, gdy zdarzy się coś złego;
- 2) nie ma spójnej polityki szkoły wobec problemowych zachowań uczniów – brak jasno określonych wymagań, tolerancja nauczycieli wobec takich zachowań, niekonsekwentne reakcje;
- 3) w szkole występuje niekorzystny klimat – konflikty między nauczycielami, między nauczycielami a dyrektorem; dominuje nastawienie głównie na sukcesy dydaktyczne; panuje atmosfera chłodu i zagrożenia wywołana brakiem głębszych, osobowych relacji między nauczycielami a uczniami oraz nauczycielami a rodzicami;



4) obserwuje się wzrastające zagrożenie poczucia bezpieczeństwa w szkole – wzrost liczby uczniów niedostosowanych społecznie, wzrost zachowań agresywnych, zainteresowanie uczniów środkami psychoaktywnymi itp.;

5) obniża się autorytet nauczyciela oraz obserwuje się wzrost występowania u nauczycieli, mających być wzorami dla uczniów, nieprawidłowych zachowań: są agresywni, wulgarni, pijący alkohol itp.;

6) brak obecności i zaangażowania rodziców w działania podejmowane przez szkołę;

7) brak zaangażowania całej społeczności szkolnej – brak jednolitych oddziaływań ze strony wszystkich pracowników szkoły;

8) nauczyciele nie są przygotowani do realizowania rozszerzonych zadań szkoły, takich jak: pedagogizacja, reedukacja czy wręcz resocjalizacja rodziców, kształtowanie ich właściwych postaw, stylu i modelu wychowania dzieci;

9) lekcje wychowawcze to obszar rzeczywistości szkolnej najbardziej deficytowy i najuboższy kontekst rozwoju uczniów;

10) brak warunków formalno-prawnych oraz infrastrukturalnych do prowadzenia pracy opiekuńczo-wychowawczej;

11) brak możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb, m. in. dożywania dzieci;

12) w infrastrukturze szkolnej zaniedbane świetlice szkolne nie spełniają dobrze swoich funkcji;

13) ograniczanie zajęć pozalekcyjnych oraz kół zainteresowań – odpłatność za nie zmniejsza liczbę dzieci z nich korzystających;

14) ograniczenia finansowe – jedynie „konieczne nakłady” przy coraz większych oszczędnościach.

Wymienione problemy są m. in. konsekwencją braku odpowiedniego praktycznego przygotowania pedagogicznego nauczycieli do pracy w szkole, gdzie mają być realizowane funkcje wychowawcze i opiekuńcze. Wypełnianie tych zadań wymaga bowiem od nauczycieli posiadania szeregu kompetencji pedagogicznych i psychologicznych, np. umiejętności rozpoznawania, diagnozowania potrzeb, trudności czy zaburzeń oraz opracowywania indywidualnych i grupowych programów oddziaływań wychowawczych. Ponadto nauczyciele podejmujący taką działalność powinni posiadać bogatą wiedzę oraz cechować się życzliwością, cierpliwością, dyskrecją, elastycznością w działaniu, indywidualnym podejściem do ucznia, umiejętnością zarówno unikania, jak i rozwiązywania konfliktów, budowania zgranych zespołów itp. Tymczasem w przygotowaniu do wykonywania zawodu nauczyciela w ramach studiów kładzie się nacisk głównie na zdobywanie kwalifikacji do pracy dydaktycznej. Nauczyciele mają więc być doskonale wykształceni „przedmiotowo”, natomiast na marginesie pozostaje ich przygotowanie, kształcenie pedago-

giczne i psychologiczne. Nic więc dziwnego, że nie chcą oni realizować zadań wychowawczych i opiekuńczych, gdyż często okazują się ignorantami, są bezradni w sytuacjach wymagających opieki i interwencji wychowawczej. Jak zauważa D. Klus-Stańska, „w zasadzie ostatnią grupą nauczycieli, która jest w pełni edukowana przez kadry naukowo uprawiające pedagogikę, są nauczyciele wczesnej edukacji, gdyż tzw. przedmiotowcy są kształceni na macierzystych wydziałach, poza wąskim obowiązującym standardem godzin z zakresu pedagogiki” (Klus-Stańska 2010, s. 45).

Z brakiem wspomnianego przygotowania do realizowania zadań wychowawczych i opiekuńczych w szkole wiąże się jeden z najcięższych, zdaniem Pilcha, grzechów zaniechania popełnionych przez ministerstwo edukacji – całkowity brak zainteresowania kształceniem nauczycieli.

Nie istnieje żadna jednolita, sterowana i kontrolowana strategia kształcenia nauczycieli. I to zarówno w dziedzinie struktury kształcenia, jak i treści programowych. Uczelnie w dowolny sposób kształtują programy kształcenia, najczęściej dopasowując je do własnych możliwości kadrowych. Ministerstwo, pamiętając o autonomii uczelni wyższych, nawet nie próbuje prowadzić określonej strategii kształcenia kadr dla edukacji, główną uwagę przykładając do gaszenia niezadowolenia środowisk nauczycielskich zagrożonych zapowiadany redukcjami (Pilch 2010, s. 25).

Z badań przeprowadzonych wśród 130 dyrektorów (67% kobiet, 34% mężczyzn) oraz 633 nauczycieli (80% kobiet, 20% mężczyzn) wynika, że najbardziej zaniedbanym obszarem przygotowania zawodowego są praktyki. Kandydaci na nauczycieli powinni poznawać pracę szkoły w szerszym zakresie jej działań niż tylko dydaktyczny (Wiłkomirska 2005).

Nieprawidłowości widoczne są w organizacji i jakości praktyk, braku ścisłej współpracy uczelni z placówkami, nieuzasadnionym merytorycznie wyborze miejsc praktyk. Problemem wpływającym na jakość praktyk jest też skrócenie czasu trwania studiów oraz zwiększenie liczby studentów w grupie. Studenci podkreślają brak spójności między teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną, natomiast nauczyciele będący opiekunami praktyk studenckich, że nie są wystarczająco poinformowani o oczekiwaniach uczelni oraz swoich zadaniach względem praktykantów. Nie dysponują odpowiednimi narzędziami służącymi do rzetelnej obserwacji, kontroli i oceny pracy studenta. Studenci mają poczucie, że nie są przygotowani do realizowania praktyk, towarzyszy im bezradność, wręcz przeraża ich zarówno sama sytuacja uczestniczenia w praktykach, jak i wykonywanie zadań/działań, które mają przygotować ich do przyszłej aktywności zawodowej. Trzy rodzaje praktyki: przedmiot studiów, jakim są praktyki pedagogiczne (śródroczne i ciągłe), akademicka praktyka studiowania oraz praktyka życiowa studentów nie są zbieżne i przystawalne (zob. szerzej

na ten temat Urbaniak-Zajac 2010; Cyrańska 2012). Studentom „wrzucanym” w praktykę pedagogiczną towarzyszą więc takie odczucia i emocje, jak osobom niepotrafiącym pływać, które są wrzucane do głębokiej wody.

Wszystkie wspomniane elementy stały się inspiracją do przygotowania projektu, którego celem było odpowiednie zorganizowanie dobrych praktyk przygotowujących bezradnych i przestraszonych studentów oraz bezradnych i przestraszonych nauczycieli do pracy w szkole rozumianej jako środowisko wychowawcze – przyjazna i bezpieczna przestrzeń życia.

### **1.2.2. Dobre praktyki pedagogiczne, czyli przygotowanie studentów do realizowania w przyszłości zadań wychowawczych i opiekuńczych w szkole**

#### **Cele i zadania projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła”**

Chcąc zadbać o wyższy poziom przygotowania studentów do odbywania praktyk pedagogicznych, zaplanowaliśmy cały szereg działań, które miały na celu – ogólnie rzecz ujmując – ich osobisty rozwój oraz poprawę jakości praktycznego przygotowania studentów, przyszłych nauczycieli/pedagogów do pracy w szkole, gdzie wymaga się realizowania zadań wychowawczych i opiekuńczych, co w efekcie powinno przyczynić się do podniesienia jakości edukacji. Równoległe z przygotowaniem studentów chcieliśmy także przygotować szkoły do realizacji kompleksowego programu praktyk pedagogicznych – śródrocznych i ciągłych<sup>2</sup>.

Żeby móc osiągnąć cel główny, sformułowaliśmy następujące cele szczegółowe:

1) wyposażenie nauczycieli i studentów w nowatorski program praktyk pedagogicznych (śródrocznych i ciągłych), rozwiązań organizacyjnych zarówno dla studentów kierunku pedagogika, jak i dla kandydatów na nauczycieli studiujących na innych kierunkach niż pedagogika;

2) wyposażenie studentów w wiedzę i umiejętności niezbędne do prawidłowego realizowania praktyk pedagogicznych, co w przyszłości powinno skutkować umiejętnością podejmowania i rzetelnego realizowania zadań zawodowych, natomiast w przypadku nauczycieli – przygotowanie ich do prawidłowego pełnienia roli opiekuna praktyk oraz wyposażenie w narzędzia i środki umożliwiające jej realizację;

---

<sup>2</sup> Działania te były organizowane w ramach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych”, trwającego od 1 października 2010 r. do 31 lipca 2014 r. Był on realizowany w Katedrze Badań Edukacyjnych na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

3) towarzyszenie studentom podczas odbywania praktyk oraz stymulowanie ich rozwoju zawodowego i osobistego;

4) rozwinięcie u nauczycieli poczucia świadomości i odpowiedzialności za praktyczne kształcenie studentów przygotowujące ich do realizowania zadań opiekuńczo-wychowawczych na terenie szkoły;

5) zwiększenie u nauczycieli oraz studentów umiejętności w zakresie: rozpoznawania sytuacji opiekuńczo-wychowawczych szkoły, diagnozowania potrzeb uczniów, nauczycieli i rodziców, poznawania sieci instytucji lokalnych, opracowania indywidualnych, grupowych i środowiskowych programów oddziaływań, realizowania przygotowanych programów, projektów, strategii oraz dokumentowania działań, autorefleksji, analizy i oceny własnej pracy;

6) przygotowanie nauczycieli i studentów do prowadzenia badań nad realizowaniem postawionych przed szkołą funkcji poprzez przygotowanie odpowiednich metod, technik i narzędzi do wypełnienia zamierzeń badawczych;

7) wzmocnienie współpracy między środowiskiem akademickim i oświatowym;

8) upowszechnienie nowatorskiego programu praktyk wśród instytucji przygotowujących studentów do pracy w placówkach edukacyjnych na terenie kraju.

Pierwszą czynnością była rekrutacja placówek. Zostały one dobrane w rezultacie działań promocyjno-informacyjnych. Informacje o rekrutacji były upowszechniane poprzez ogłoszenia w Internecie oraz dystrybucję plakatów i ulotek na terenie łódzkich szkół. Wybór placówki był dokonywany na podstawie deklaracji dyrektora o uczestnictwie w projekcie wraz z informacją o potencjale dydaktycznym szkoły. Jednym z wymagań było stosowanie przez szkoły modelu edukacji dostosowanego do indywidualnych potrzeb i stylu uczenia się ucznia (realizowanego przy wsparciu z EFS lub EFRR) oraz korzystania z bazy dydaktycznej stworzonej dzięki wsparciu z wymienionych wcześniej funduszy, np. projektu „Pracownie komputerowe dla szkół”. Nauczyciele chcący współpracować w ramach realizowanego projektu musieli legitymować się wykształceniem wyższym magisterskim kierunkowym (zgodnym z przedmiotem praktyk) oraz stopniem awansu zawodowego na poziomie mianowanym lub dyplomowanym. O ich zakwalifikowaniu decydował wynik analizy dokumentów (CV, list motywacyjny) oraz przebieg rozmowy kwalifikacyjnej, której podstawą była informacja o doświadczeniu w pracy nauczyciela. W celu rekrutacji nauczycieli została powołana czteroosobowa komisja. W jej skład wchodziło dwóch nauczycieli akademickich z Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego oraz dwóch przedstawicieli Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi. Do realizowania projektu zostało też dobranych 90 studentów (z trzech roczników) pedagogiki, którzy rozpoczęli

czwarty semestr studiów pierwszego stopnia. W efekcie w realizowaniu projektu brało udział 15 instytucji – 12 szkół podstawowych, 2 gimnazja i 1 ośrodek szkolno-wychowawczy oraz 15 nauczycieli – 12 kobiet oraz 3 mężczyzn.

W pierwszej fazie realizowania projektu zadbaliliśmy o przygotowanie nauczycieli do sprawowania opieki nad studentami odbywającymi praktyki pedagogiczne w szkole. W tym celu zostały zorganizowane dwa moduły warsztatów z nauczycielami. Tematyka pierwszego, poświęconego wypracowaniu teoretycznych założeń programu praktyk, dotyczyła takich zagadnień, jak: planowanie procesu edukacyjnego z uwzględnieniem kompetencji kluczowych ucznia; diagnozowanie potrzeb; współpraca nauczycieli z rodzicami i innymi instytucjami wspierającymi szkołę w jej zdaniach wychowawczych i opiekuńczych; opracowanie indywidualnych, grupowych i środowiskowych programów oddziaływań; przygotowanie metod, technik i narzędzi badawczych dla potrzeb ewaluacji postawionych przed szkołą funkcji; obserwacja i dokumentowanie procesu edukacyjnego z użyciem nowoczesnych technologii oraz tworzenie programu – regulaminu praktyk. W ramach drugiego modułu spotkań warsztatowych dla nauczycieli omawiane były zagadnienia współpracy ze studentem na etapie planowania, realizacji i ewaluacji praktyk oraz monitorowania i ewaluacji pracy studenta.

Realizowanie 160 godzin praktyk pedagogicznych (w kolejności: 30 godzin praktyk śródrocznych, związanych z treściami przekazywanymi podczas zajęć w ramach przedmiotu „Diagnostyka pedagogiczna”; 60 godzin praktyk ciągłych; 30 godzin praktyk śródrocznych, związanych z treściami przekazywanymi w ramach zajęć z przedmiotu „Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej”; 40 godzin praktyk ciągłych) odbywało się na podstawie istniejącego programu – regulaminu. W ramach projektu praktyki odbywały się w trzech fazach. Pierwsza miała na celu wprowadzenie zmian organizacyjnych polegających na tym, że jeden nauczyciel opiekuje się dwoma studentami. Zmiana ta dotyczyła także sposobu dokumentowania praktyk – polegało to na wykorzystaniu sprzętu multimedialnego (aparat fotograficzny, magnetofon, kamera wideo). W założeniu był to czas przeznaczony na refleksje opiekuna praktyk, które zostaną wykorzystane podczas tworzenia nowatorskiego programu praktyk. Druga faza przeznaczona była na weryfikację i doskonalenie obowiązującego programu praktyk. Ostatnia faza polegała na realizowaniu praktyk według wypracowanego i udoskonalonego, nowatorskiego programu. Przed każdą fazą praktyk odbyły się dwa czterogodzinne warsztaty dla studentów przygotowujące ich do realizowania praktyk. Studenci zostali przeszkoleni w zakresie obserwacji i dokumentacji procesu edukacyjnego z użyciem wspomnianych narzędzi rejestrujących.

Procesowi wypracowywania nowatorskiego programu praktyk towarzyszyły także inne działania. Jednym z nich były przeprowadzane ze studentami wywiady fokusowe. Po każdym semestrze praktyk przeprowadzony był jeden wywiad weryfikujący wypracowane dotychczas założenia i narzędzia oraz wprowadzający zmiany merytoryczne w programie praktyk. Kolejną formą służącą realizacji wspomnianego celu był coroczny udział w „Letniej Szkole Dobrych Praktyk”, w ramach której prowadzone były warsztaty pedagogiczne dla studentów i nauczycieli oraz sesje coachingowe dla studentów. Wszystkie podejmowane działania poddawane były zewnętrznej ewaluacji, w wyniku której oceniano tzw. rezultaty twarde i miękkie, czyli możliwe do zmierzenia efekty, jakie osiągnęli uczestnicy projektu (np. uzyskanie przez nauczycieli wiedzy niezbędnej do rzetelnego, prawidłowego wykonywania zadań wynikających z pełnienia roli opiekuna praktyk; podniesienie umiejętności nauczycieli w zakresie: obserwacji i oceny pracy studenta, planowania i dokumentowania pracy, autorefleksji i analizowania własnej pracy; wzrost poczucia odpowiedzialności za proces edukacji przyszłych nauczycieli, wzrost poczucia odpowiedzialności w zakresie istoty wymiany doświadczeń itp.)<sup>3</sup>. Nad prawidłowością planowania i realizowania projektu czuwała powołana Grupa Sterująca, w skład której wchodziło dwóch przedstawicieli Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego – Kierownik Katedry Badań Edukacyjnych i Dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu – oraz dwie przedstawicielki – główne specjalistki – Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi. Grupa ta spotykała się dwa razy w roku i podejmowała strategiczne decyzje w kwestii zarządzania i realizowania projektu.

Uznaliśmy, że realizowany projekt warto upowszechnić. W tym celu zorganizowaliśmy dwie ogólnokrajowe konferencje naukowe służące wymianie doświadczeń. Celem pierwszej było ukazanie założeń teoretycznych stanowiących podstawę budowania nowej praktyki edukacyjnej. Ponadto naszym zamiarem było zwrócenie uwagi na znaczenie współpracy między uczelniami kształcącymi nauczycieli a szkołami. Druga konferencja była okazją do upowszechnienia nowych rozwiązań praktyki pedagogicznej i nowatorskiego programu praktyk pedagogicznych, pozwoliła na wymianę refleksji między nauczycielami, dyrektorami, studentami i nauczycielami akademickimi<sup>4</sup>. Formą upowszechniającą projekt praktyk były też zbiorcze publikacje – pierwsza zawiera założenia teoretyczne, stanowiące podstawę budowania nowej praktyki edukacyjnej (Cyrańska, Urbaniak-Zajęc, Piekarski 2012), druga – opraco-

---

<sup>3</sup> Sposób przeprowadzania ewaluacji zewnętrznej i jej wyniki dostępne są na stronie internetowej Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

<sup>4</sup> Pierwsza konferencja pt. *Uczelnie wyższe w kształtowaniu pedagogicznej praktyki w szkole* odbyła się w czerwcu 2011 r., a druga w marcu 2014 roku.

wana przy współudziale środowisk naukowych i oświatowych – przedstawia sposób wypracowywania i realizowania dobrych praktyk pedagogicznych oraz wskazuje problemy wynikające podczas praktycznego działania, jakie napotykali studenci i nauczyciele. Przygotowany został także, w formie elektronicznej, przewodnik dla opiekunów praktyk zawierający opis dobrych praktyk, wypracowane rozwiązania i narzędzia.

### **1.2.3. Nauka pływania w głębokiej wodzie – wsparcie studentów i nauczycieli w trakcie realizowania praktyk**

Traktując w sposób poważny i odpowiedzialny wyniki przytoczonych wcześniej badań wskazujących na obawy, opór i bezradność studentów mających realizować praktyki pedagogiczne oraz poczucie braku przygotowania nauczycieli do pełnienia funkcji opiekuna praktyk studenckich w szkole postanowiliśmy stworzyć system wsparcia, dzięki któremu przez obie strony praktyki będą dobrze realizowane, co w konsekwencji przyczyni się do poprawy jakości kształcenia. W tym celu zostało powołane Centrum Doskonalenia Praktyk Pedagogicznych, gdzie nauczyciele, opiekunowie praktyk oraz studenci odbywający praktyki będą mogli otrzymać merytoryczne wsparcie od ekspertów. Taki status został przypisany osobom mającym wiedzę i doświadczenie w szeroko rozumianej działalności edukacyjno-wychowawczej. Ekspertami zostali: metodyk (dyrektor centrum zajęć pozaszkolnych), pedagog (wieloletni pedagog szkolny), kurator sądowy oraz psycholog-mediator. Pełnili oni role:

1) mentora, czyli bardziej doświadczonego kolegi, który udziela rad; demonstrowane przez niego zachowania stanowią wzorzec do naśladowania; wspomaga w ten sposób rozwój kompetencji;

2) doradcy, który pracuje z osobami odczuwającymi brak satysfakcji osobistej lub zawodowej, potrzebującymi przewodnictwa i porady;

3) konsultanta, czyli osoby, która zapewnia ekspertyzę, pomaga rozwiązać różnorodne problemy, pomaga w rozwoju, planowaniu działań itp.

Porady eksperckie udzielane były przede wszystkim nauczycielom, ale także studentom. Udzielane były osobiście – w siedzibie Centrum, w terminach konsultacji, dyżurów wyznaczonych przez ekspertów – telefonicznie i drogą elektroniczną. Udzielono co najmniej tysiąc porad, a ich tematyka przedstawia szerokie spektrum problemów, jakie występują w codziennej pracy zawodowej nauczyciela-wychowawcy, opiekuna realizującego zadania związane z funkcją wychowawczą i opiekuńczą szkoły.

Dodatkowo w ramach strony internetowej projektu uruchomiono forum dyskusyjne skierowane do nauczycieli – opiekunów praktyk w całym kraju

oraz Internetowa Teczka Studenta – strona, gdzie studenci mogli opisywać swoje doświadczenia związane z realizowaniem praktyk, zamieszczać własne refleksje oraz prezentacje z odbytych praktyk.

W Centrum Doskonalenia Praktyk Pedagogicznych został zgromadzony bogaty, różnorodny księgozbiór, baza multimedialna oraz pomoce dydaktyczne, z których mogli korzystać (zarówno na miejscu, jak i wypożyczając je na zajęcia w szkole) nauczyciele oraz studenci.

Szczególnym rodzajem wsparcia, który zapewniłmy studentom, był coaching indywidualny nastawiony na rozbudowę sfery wewnętrznej człowieka. Zgodnie z dobrą praktyką studenci odbyli kilka sesji coachingowych (jeden student miał w sumie co najmniej pięciogodzinny kontakt z coachem). Istotą coachingu jest wykorzystanie zasobów wiedzy i umiejętności już posiadanych oraz odpowiednie zmotywowanie i towarzyszenie klientowi w celowym usprawnianiu jego funkcjonowania. Coaching przewiduje wsparcie w usuwaniu barier, obaw wewnętrznych, ograniczeń w osiągnięciu zamierzonego celu. Pozwala lepiej poznać samego siebie, wzmacnia poczucie własnej wartości i rozwój osobisty, umożliwia poszukiwanie rozwiązań indywidualnych problemów. Dzięki coachingowi „klienci” ustalają konkretniejsze cele, optymalizują swoje działania, podejmują trafniejsze decyzje i pełniej korzystają ze swoich naturalnych umiejętności, co jest niezwykle ważne w pracy przyszłego nauczyciela-wychowawcy (zob. m. in. Dilts 2006; Kreyenberg 2010; Rogers 2010; Smółka 2009; Starr 2005; Thorpe, Clifford 2007).

Odwołując się do przytaczanych opinii studentów, uważających, że nie są dobrze przygotowani do realizowania praktyk pedagogicznych, ponieważ: mieli problemy i nie wiedzieli, jak sobie z nimi poradzić, chcieli coś osiągnąć, ale nie udawało im się lub nie wiedzieli, jak to zrobić, zdobyli wprawdzie już wiedzę lub umiejętności, które wydawało się, że pomogą w osiągnięciu celu, ale bez rezultatu, nie byli pewni, czy w osiągnięciu zamierzonego celu pomoże im zdobycie jakiejś wiedzy lub jakichś umiejętności oraz zastanawiali się, jakich konkretnie umiejętności lub wiedzy potrzebują do rozwiązania problemu czy osiągnięcia celu, uznaliśmy, że dzięki coachingowi zapewnimy im odpowiedni komfort edukacyjny, przyczyniając się tym samym do poprawy jakości kształcenia. Za główne cele prowadzonych sesji coachingowych uznaliśmy:

- 1) wsparcie studentów w poszukiwaniu zasobów, potencjału, który można wykorzystać;
- 2) zapewnienie koncentracji na obranym kierunku działania;
- 3) pomoc w pełniejszym nabywaniu nowej wiedzy i umiejętności;
- 4) pomoc w utrzymywaniu niezbędnego poziomu motywacji;
- 5) pomoc w dokonywaniu analizy i planowaniu działań;



6) inspirowanie i zachęcanie do czerpania pomysłów na rozwój indywidualnej ścieżki kariery;

7) wsparcie dla studentów w procesie doskonalenia rozwoju osobistego i zawodowego;

8) trwałe usytuowanie w strukturze celów studentów elementów rozwoju osobistego i realizacji kariery w oparciu o odpowiedzialne wykorzystywanie faktu uczestnictwa w praktykach organizowanych w ramach projektu;

9) zwiększanie skuteczności wykorzystywania posiadanych zasobów i umożliwienie tworzenia przestrzeni do samopoznania, autorefleksji, najlepszego zastosowania własnych kompetencji w kontekście wykorzystywania praktyk studenckich do realizacji celów osobistych oraz rozwoju ścieżki kariery edukacyjno-zawodowej.

Sesje coachingowe uwzględniały trzy kluczowe zasady:

1) identyfikację cech osobowościowych pozwalających zrozumieć własny sposób podejmowania decyzji, oceny działań, zachowań innych osób;

2) nakierowanie na realizację wyznaczonych i zaakceptowanych celów poprzez pracę nad budowaniem motywacji oraz przekonań wspierających i ograniczających rozwój;

3) budowanie świadomości skuteczności metody coachingowej w pracy pedagogicznej.

Zakładaliśmy, że dzięki zastosowaniu do realizacji celów osobistych oraz rozwoju ścieżki kariery edukacyjno-zawodowej coachingu indywidualnego wspartego analizą indywidualną Extendend DISC studenci mogą osiągnąć m. in. następujące korzyści:

1) wzrost trafności samooceny i skuteczności działania;

2) rozwój kompetencji w obszarze określonym celami związanymi z procesem coachingowym;

3) nabycie umiejętności definiowania i korygowania nieskutecznych zachowań;

4) zwiększenie świadomości własnych możliwości oraz rozumienia mechanizmów dotychczasowych trudności;

5) identyfikacja własnych mocnych stron będących podstawą dalszego rozwoju;

6) nabycie nowych umiejętności, postaw, wspierających przekonania;

7) opracowanie programu własnego rozwoju z uwzględnieniem potrzeb, wartości, predyspozycji i posiadanych zasobów;

8) nabycie umiejętności świadomego planowania i realizowania ścieżki kariery zawodowej;

9) zwiększenie poczucia identyfikacji własnych celów i wartości.

#### **1.2.4. Efekty kształcenia. Innowacyjność dobrych praktyk pedagogicznych realizowanych w ramach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła”**

Omówiony system wsparcia studenta mający na celu przygotowanie go do realizowania dobrych praktyk pedagogicznych – jednego z przedmiotów toku kształcenia w uczelni wyższej – pozostawał w związku z oczekiwanymi efektami kształcenia. Praktyki pedagogiczne jako integralna część procesu kształcenia pedagogicznego uczelni wyższej powinny spełniać szereg funkcji, np.:

- 1) poznawczą, dzięki której zdobywana wiedza pozwala na lepsze rozumienie procesów wychowania;
- 2) integracyjną, polegającą na zdobyciu umiejętności łączenia i wykorzystywania wiedzy zdobytej w czasie realizacji różnych przedmiotów kształcenia;
- 3) osobotwórczą, polegającą na rozwoju osobowym studenta i budowaniu motywacji do angażowania się w bezpośrednie relacje z drugim człowiekiem – uczniem, wychowankiem, podopiecznym;
- 4) sprawnościową, zapewniającą możliwość zdobywania w praktyce umiejętności i kompetencji zawodowych;
- 5) sprawdzającą (kontrolną), umożliwiającą sprawdzanie w toku działań profesjonalnych nabytych umiejętności i kompetencji.

W zakresie oczekiwanych szczegółowych efektów kształcenia – wiedzy i umiejętności, które w zaplanowany przez nas sposób powinien zdobyć student, można wymienić następujące:

- 1) potrafi poszukiwać, gromadzić i wykorzystywać w sposób zorganizowany wiedzę oraz umiejętności przydatne do planowania i realizowania działań;
- 2) potrafi twórczo wykorzystać wiedzę pedagogiczną, w tym z zakresu diagnostyki pedagogicznej oraz metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej, dotyczącą zwłaszcza metod i technik diagnostycznych oraz budowania narzędzi do formułowania pełnej lub częściowej diagnozy indywidualnego przypadku, grupy i społeczności lokalnej/funkcjonalnej; przewidzieć rozwój zjawisk społecznych oraz zaplanować działania w tych obszarach, które wymagają modyfikacji;
- 3) potrafi identyfikować problemy opiekuńcze i wychowawcze w kontekście motywów i wzorów zachowań ludzi potrzebujących wsparcia, opieki, działań terapeutycznych czy socjoterapeutycznych, a także badać – analizować i interpretować problemy opiekuńcze i wychowawcze, odnosząc się do podstawowej wiedzy teoretycznej i metodologicznej z zakresu pedagogiki;
- 4) potrafi podejmować działania mające na celu zmianę zachowań i postaw członków diagnozowanej grupy wobec siebie i świata; pomagać oso-

bom, wobec których podejmuje działania, modyfikować ich umiejętności społeczne oraz sposób pełnienia ról społecznych;

5) potrafi projektować, planować i przygotowywać zadania/działania do samodzielnego realizowania, odnoszące się do wcześniej zidentyfikowanych problemów opiekuńczych i wychowawczych oraz projektować, planować i przygotowywać zadania/działania o charakterze opiekuńczym, wychowawczym, terapeutycznym czy socjoterapeutycznym podejmowane przez zespół osób, zarówno profesjonalistów, jak i nieprofesjonalistów;

6) potrafi pozyskiwać do współpracy w zakresie działań edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych uczniów, ich rodziców, nauczycieli oraz instytucje i organizacje mogące wspierać działania szkoły;

7) potrafi twórczo korzystać z doświadczeń zgromadzonych w trakcie realizowania praktyk pedagogicznych;

8) potrafi dokonać analizy i interpretacji własnych działań – ich racjonalności, skuteczności, znaczenia dla osób potrzebujących wsparcia w postaci działań edukacyjnych, opiekuńczych, wychowawczych, terapeutycznych czy socjoterapeutycznych oraz wskazać i zaplanować zmiany w tych obszarach własnych działań, które wymagają modyfikacji.

W czasie realizowania praktyk pedagogicznych student zdobywa następujące kompetencje:

1) w sposób odpowiedzialny podchodzi do podejmowanych działań zawodowych, projektuje, planuje i wykonuje działania o charakterze diagnostycznym, metodycznym, terapeutycznym skierowane do osób potrzebujących profesjonalnych zachowań;

2) ma świadomość konieczności samodoskonalenia, samokształcenia oraz doskonalenia metodycznego swojego warsztatu pracy, dzięki czemu będzie prawidłowo kształtował swą tożsamość zawodową;

3) jest wrażliwy na problemy edukacyjne, wychowawcze i opiekuńcze wymagające odpowiednich działań zawodowych, pedagogicznych;

4) jest otwarty na współdziałanie zarówno z innymi profesjonalistami, jak i nieprofesjonalistami oraz wolontariuszami mogącymi stać się sojusznikami w działaniach zawodowych, doceniając tym samym znaczenie współpracy w rozwiązywaniu sytuacji problemowych zakłócających prawidłowy rozwój człowieka;

5) jest przekonany o konieczności przestrzegania odpowiednich wartości, norm i zasad etyki zawodowej oraz o znaczeniu dobrej atmosfery pracy.

Przedstawiony projekt realizowania dobrych praktyk pedagogicznych, którego efektem ma być w istocie odpowiednie przygotowanie studentów i nauczycieli do doskonalenia działalności szkoły w zakresie jej działań wychowawczych i opiekuńczych, wpisuje się w zorganizowaną przez Ministerstwo

Edukacji Narodowej akcję, bowiem rok 2012/2013 ogłoszono Rokiem Bezpiecznej Szkoły<sup>5</sup>. Celem tej akcji – jak czytamy – jest pobudzenie związanych ze szkołą uczniów, nauczycieli i rodziców do podejmowania aktywności w zakresie szeroko pojętej problematyki bezpieczeństwa, przeciwdziałania negatywnym aspektom zachowania i wzajemnych relacji, kształtowania właściwych postaw, kompetencji społecznych, odpowiedzialności, czyli szerokiego wachlarza czynności mających na celu eliminowanie negatywnych zjawisk. Jest to więc kolejne działanie zwracające uwagę na znaczenie funkcji wychowawczej i opiekuńczej szkoły, świadczące jednocześnie o ciągłych niedociągnięciach w tym zakresie.

Szczególne uwaga ma być zwrócona na wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa uczniów, co nie oznacza koncentrowania się jedynie na zapobieganiu przemocy. Dbałość o bezpieczeństwo i wychowanie musi być rozumiana szeroko, m. in. jako dbanie o sprzyjające rozwojowi i bezpieczne dla uczniów otoczenie, ochrona przed przemocą fizyczną, psychiczną i używkami, budowanie poczucia bezpieczeństwa poprzez kształtowanie postaw społecznych, uczenie współpracy i odpowiedzialności za siebie i innych oraz promowanie wolontariatu. W ramach tej akcji, programu wdrażane będą projekty, które służą:

- 1) poprawie stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach systemu oświaty poprzez poprawę relacji interpersonalnych i klimatu społecznego w szkole;
- 2) zwiększeniu wpływu rodziców na życie szkoły;
- 3) poszerzeniu umiejętności wychowawczych dyrektorów szkół i placówek wychowawczych, nauczycieli i rodziców oraz pracowników administracji;
- 4) zwiększeniu kompetencji społecznych i emocjonalnych uczniów;
- 5) indywidualizacji kształcenia uczniów, rozwojowi ich zainteresowań, zwiększeniu autonomii uczniów w szkole;
- 6) wzmocnieniu i rozszerzeniu specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- 7) ograniczeniu skali występowania zjawisk patologicznych (m. in. przemocy, narkomanii, alkoholizmu);
- 8) przeciwdziałaniu agresji i patologii wśród dzieci i młodzieży poprzez sport.

Sprawie tej (po raz któryś z rzędu) nadano charakter priorytetowy. Oznacza to, że poza działaniami samej szkoły oczekuje się włączenia w tę akcję innych podmiotów – mają nimi być placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i biblioteki pedagogiczne, które mają przygotować ofertę szkoleń, konferencji i seminariów dla szkół, wspierającą

---

<sup>5</sup> Szczegółowe informacje związane z akcją Rok Bezpiecznej Szkoły znajdują się na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

nauczycieli w ich działaniach na rzecz bezpieczeństwa. Kuratorzy oświaty zaś – w ramach nadzoru – mają przede wszystkim kontrolować i monitorować placówki oświatowe właśnie w tym zakresie. Na liście tej zabrakło instytucji, które przygotowują studentów do pracy w szkole – uczelni wyższych. Tymczasem nasz omówiony projekt „Przyjazna i bezpieczna szkoła”, rozpoczęty w październiku 2010 roku, wyprzedził akcję MEN i – mamy nadzieję – nie będzie miał tylko akcyjnego charakteru. Powinien więc być nie tylko dostrzeżony, ale i rozpowszechniony oraz realizowany, ponieważ jego adekwatność do potrzeb sygnalizowanych przez MEN oraz nowatorstwo, innowacyjność jest odpowiedzią na ciągłe niedostatki w zakresie realizowania działań wychowawczych i opiekuńczych w szkole.

Innowacyjność projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” realizowanego przez studentów pedagogiki w Katedrze Badań Edukacyjnych Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego oraz nauczycieli łódzkich szkół w ramach przygotowania i realizowania dobrych praktyk pedagogicznych wyraża się m. in. w tym, że:

1) studenci i nauczyciele przed rozpoczęciem praktyk byli do nich przygotowywani;

2) każdy etap realizowania projektu był sprawdzany, co zapewniało możliwość wprowadzenia niezbędnych korekt. Ewaluacja była zarówno „zewnątrzna”, jak i „wewnętrzna” – kontrola w postaci wywiadów fokusowych była dokonywana przez samych uczestników projektu. Studenci i nauczyciele mieli też możliwość dzielenia się doświadczeniami i wymiany poglądów poprzez stronę internetową;

3) program praktyk był wypracowywany, uzgadniany wspólnie w bezpośredniej relacji studenta z opiekunem praktyk;

4) dzięki wspólnemu zaangażowaniu w przygotowanie programu praktyk uzgadniane były znaczenia co do tego, jaki są cele i zadania praktyk, jakie obowiązki spoczywają na studentach, a jakie na opiekunach praktyk, w jaki sposób przebieg praktyk ma być dokumentowany, jakie są kryteria oceny działań realizowanych przez studenta w czasie praktyk;

5) w trakcie trwania praktyk studenci i nauczyciele otrzymywali wsparcie poprzez udział w warsztatach, korzystanie z porad ekspertów oraz z książek, pomocy dydaktycznych i bazy multimedialnej, udział w „Letniej Szkole Dobrych Praktyk” oraz dzięki coachingowi;

6) studenci realizowali swoje praktyki w jednej instytucji, mieli więc możliwość dokładnego poznania jej specyfiki oraz wszystkich problemów, z jakimi spotykają się nauczyciele w trakcie działalności edukacyjnej, wychowawczej i opiekuńczej – uzyskiwali przegląd wszelkich zadań, jakie powinny być realizowane;

7) w czasie trwania praktyk studenci dokonywali wielokierunkowego rozpoznania – diagnozy (dotyczącej ucznia, jego środowiska rodzinnego, funkcjonowania klasy szkolnej, instytucji środowiska lokalnego mogących wspierać szkołę w realizowaniu działań wychowawczych i opiekuńczych, problemów i sytuacji zagrażających szeroko rozumianemu bezpieczeństwu uczniów itp.), a następnie, w efekcie sformułowanej konkluzji, planowali i realizowali zgodnie z ustaleniami zawartymi w konkluzji, adekwatne działania o charakterze profilaktycznym, kompensacyjnym, opiekuńczym, wychowawczym, reedukacyjnym, terapeutycznym, wspierającym rozwój itp.;

8) działania podejmowane przez studentów oraz nauczycieli były dokumentowane w różnych formach – w postaci pisemnych sprawozdań, zdjęć oraz filmów – po to, by móc poddać je analizie mającej na celu zdobywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji oraz doskonalenie warsztatu metodycznego obu podmiotów uczestniczących w realizowaniu praktyk pedagogicznych;

9) innowacyjność projektu wyraża się m. in. w tym, że może on być realizowany nie tylko w szkole, lecz znajduje zastosowanie w różnych instytucjach, które podejmują zadania wychowawcze i opiekuńcze. Poza tym program ten może być wdrażany zarówno przez studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela-wychowawcy czy opiekuna, jak i przez tych studentów, którzy będą nauczycielami-dydaktykami uczącymi konkretnego przedmiotu w szkole;

10) niewątpliwą korzyścią związaną z takim realizowaniem projektu praktyk było wzmocnienie współpracy środowiska uczelni – nauczycieli akademickich, w tym kierunkowego opiekuna praktyk z placówkami będącymi terenem praktyk studenckich – ich dyrektorami, a zwłaszcza z nauczycielami będącymi opiekunami praktyk. Możliwe to było dzięki regularnym spotkaniom, udziałowi w warsztatach czy też współuczestniczeniu w „Letniej Szkole Dobrych Praktyk”;

11) w czasie realizowania 160 godzin praktyk pedagogicznych studenci pozostawali pod opieką jednego, dobrze przygotowanego nauczyciela. Można powiedzieć, że pełni on rolę tutora-opiekuna, który kieruje ich rozwojem zawodowym, potrafi trafnie rozpoznać potencjał studentów, uważnie podchodzi do wyników ich prac, motywuje do samodzielnej pracy, dostrzega tkwiące w nich talenty i wzmacnia ich mocne strony. Tutor daje to, czego zwykle nie mogą zapewnić masowe systemy edukacji – koncentrację na jednym, konkretnym studencie. Indywidualne spotkania nauczyciela-tutora ze studentem są bowiem autentycznymi wydarzeniami, podczas których dokonuje się prawdziwa edukacja. Tutoring przywraca osobowy wymiar edukacji, tworzy naturalną przestrzeń do ekspresji osobowości, stwarza okazje do

podzielenia się osobistymi zaletami i zarażenia pasjami, pozwala odnaleźć prawdziwą skuteczność nauczania i znajdować w niej obopólną radość. To czas smakowania zdobytej wiedzy, niespiesznych poszukiwań, snucia refleksji, odnajdywania połączeń między ideami i faktami, szukania praktycznych zastosowań naukowych odkryć. W czasach pośpiechu i edukacji, która gubi swój sens, to prawdziwa oaza, ratunek dla studenta i nauczyciela, dla uczelni i szkoły.

### **1.3. Trening kreatywności jako forma kształcenia zdolności twórczego rozwiązywania problemów – relacja z praktyki akademickiej** – Krzysztof Szmidt, Aleksandra Chmielińska, Monika Modrzejewska-Świągulska, Aleksandra Wodzyńska

Szkoła wyższa i jej praktyka nauczania bywają krytykowane od dawna i z różnych stron. Punktem wyjścia opisywanej przez nas innowacji w kształceniu studentów są wyniki twórczej operacji „burzenia” obrazu głównego nurtu dydaktyki szkoły wyższej. Wśród wniosków „burzących” za ważne uznaliśmy te krytyki, które ze swadą opisuje F. Furedi (2008).

#### **Zrównanie wiedzy osobistej z wiedzą naukową**

Zdaniem angielskiego socjologa uległa rozmyciu granica dzieląca wiedzę naukową od wiedzy potocznej i osobistej. Zrównanie wiedzy osobistej z wiedzą, którą zdobywa się stopniowo i przez wiele lat w procesie edukacji, „sprawia, że zatarciu ulega różnica pomiędzy arbitralnym doświadczeniem dziecka a systematyczną próbą rozwijania jego potencjału” (tamże, s. 71). Zrównanie wiedzy potocznej i doświadczenia życiowego z wiedzą naukową pozwala menedżerom uczelni akredytować na studia na podstawie uprzedniej wiedzy życiowej – student dostaje punkty za doświadczenia zdobyte zanim pojawił się w murach uczelni. Furedi komentuje tę zasadę następująco: „Z tej perspektywy wgląd, na jaki pozwala banalna rutyna życia codziennego, jest równoważny wiedzy zdobytej dzięki systematycznym studiom” (tamże, s. 72). Tymczasem „wiedza powstaje w wyniku odłączenia się ludzi od tego, czego doświadczyli – odłączenia, które pozwala im przekroczyć jednostkowe uwarunkowania i dostrzec szerszą perspektywę społeczną” (tamże, s. 73). Furedi ironicznie zauważa: „Po co trudzić się ciężką pracą, skoro wystarczy liźnąć nieco nauki eksperymentalnej w barze, żeby zdobyć uniwersytecki świstek” (tamże, s. 74).

## Imperatyw specjalizacji i erozja wiedzy ogólnej

Współczesne uczelnie charakteryzuje instrumentalistyczny nacisk na produkcję wiedzy i fragmentaryzacja życia intelektualnego, czego skutkiem jest mnożenie specjalności. Miejsce myślicieli w szkole wyższej zajęli eksperci. Zniechęca się młodych uczonych do tego, by poszukiwali szerszej perspektywy i zmusza do trwania w granicach swojej specjalności. Mnożą się eksperci i specjaliści toczący hermetyczne spory. Tymczasem „rzeczywistość jest wielowymiarowa i poznanie jej wymaga, abyśmy nawiązywali dialog i współpracę ponad dyscyplinami” (tamże, s. 76).

## Równanie w dół, standaryzacja i „kultura kserówek”

Uczelnie równają w dół, jeśli chodzi o wymagania względem studentów, realizując politykę schlebiana najniższym gustom („najniższy wspólny mianownik” kulturowy). Znajduje to wyraz w następujących zjawiskach:

1) studentów traktuje się jak konsumentów i zachęca do biernego odbioru usług, a nie do samodzielnego i aktywnego studiowania – w efekcie zanika różnica pomiędzy szkołą średnią a uniwersytetem;

2) nauczanie ulega standaryzacji, a rola nauczyciela akademickiego ogranicza się do dostarczania studentom łatwo strawnych porcyjek informacji – w efekcie rozwija się „kultura kserówek”:

Doświadczenie studiowania kształtują dziś notatki z wykładów przekazywane za pośrednictwem sieci i wiele innych pomocy dydaktycznych. Tę tak zwaną pedagogikę inkluzyjną tłumaczy się tym, że pomaga studentom ominąć niepotrzebne przeszkody, na przykład konieczność czytania poważnych monografii naukowych. Podobnie trywializujące praktyki przedstawia się jako część nowego, nastawionego na studentów programu nauczania (tamże, s. 122).

## Dogmat inkluzji i infantyliczacja

Żąda się, aby uniwersytety dostosowały się do studentów, co nieuchronnie prowadzi do obniżenia wymagań. Realizuje się politykę społecznej **inkluzji** – pozyskania jak największej liczby studentów, nawet spośród tych, którzy nie spełniają intelektualnych kryteriów, by zostać studentami. Następnie chroni się ich przed koniecznością stawiania czoła wyzwaniom poznawczym i tworzy środowisko, w którym studenci są traktowani jak dzieci potrzebujące ochrony przed ryzykiem debaty i konfliktami intelektualnymi. Na wykładowców wywierają się presję, by obniżyli wymagania, np. w kwestii poprawności pisania (ortografii, frazeologii itp.), nigdy nie mówili studentom, że popełnili błąd i w stu



procentach zapewniali im materiał kursowy. „Ten styl rodzicielskiej afirmacji, zalecany w stosunku do niemowląt, został zaadaptowany przez uniwersytet” (tamże, s. 152).

Tymczasem przed szkołą wyższą stawia się wiele wyzwań stojących w sprzeczności z zarysowanym powyżej obrazem. Jednym z tych nich jest konieczność kształcenia ludzi twórczych, reagujących twórczo na zmiany społeczne i kulturowe, dobrze sobie radzących na zmiennym rynku pracy oraz tworzących cenne innowacje w różnych dziedzinach życia. Stawiamy tezę, iż kreatywny trend uniwersytecki nie skutkuje odpowiednimi zmianami w doborze treści i metod kształcenia, ograniczając się często do fasadowej modyfikacji celów nauczania, które mają odpowiadać tak zwanym wyzwaniom współczesności. Ażeby urzeczywistnić wspomniane wyzwanie, należy wdrożyć do praktyki nauczania przemyślany, rozwinięty, oparty na systematycznej pracy studentów projekt innowacji bezpośrednio nauczający ich zachowań twórczych. Takim projektem jest w naszym przekonaniu wieloletni trening kreatywności, którego efekty – jak wykazują „miękkie dane” pochodzące ze stałego monitoringu efektywności tych zajęć – skutkują wzbogaceniem warsztatu pedagogicznego studentów odbywających różnorodne formy praktyk. „Trenowane” kompetencje ogólne i heurystyczne stanowią bowiem znakomitą bazę warsztatową, do której studenci realizujący praktyki w instytucjach opieki i kultury mogą łatwo „sięgnąć”, potwierdzając swoją przydatność zawodową, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, oraz dając świadectwo kreatywności pedagogicznej. Jak wykazują nasze doświadczenia, zadania ćwiczone przez studentów w czasie treningu kreatywności są stosunkowo łatwo transferowane w czasie praktyk do grup rozwojowo-wychowawczych, stając się źródłem satysfakcji i profesjonalnej pewności siebie.

### **1.3.1. Model treningu kreatywności**

Trening kreatywności, określane również jako trening twórczości, trening twórczego rozwiązywania problemów, trening pomysłowości, będziemy w tym miejscu traktować jako systemem grupowych ćwiczeń stosowanych w celu pobudzenia, zwiększenia i wspierania potencjalnych zdolności twórczego myślenia i działania uczestników w różnym wieku, różnych zawodów i profesji. Tego typu formę nauczania – uczenia się akademickiego wyróżniają swoiste cechy, niepodobne do wielu tradycyjnych form dydaktyki szkoły wyższej. Wymienimy tu najważniejsze właściwości, a rejestr ten może stanowić punkt odniesienia do metodycznych zabiegów nauczycieli akademickich (i innych), chcących uczynić z treningu kreatywności stałą, systematyczną formę kształcenia.

Treningi psychologiczne (psychoedukacyjne), w tym trening twórczości, odznaczają się (w różnym stopniu i zakresie) następującymi cechami modelowymi (Szmidt 2001; 2013):

- są na ogół grupową formą uczenia się, wykorzystującą dynamikę procesu grupowego, polegającą na wspólnym rozwiązywaniu problemów, wyrażaniu opinii i uczuć wobec innych, kształtowaniu wzorów stosunków interpersonalnych;
- polegają na wielokrotnym powtarzaniu ćwiczeń w celu wypracowania odpowiednich umiejętności i poprawy jakości działania jednostki;
- uczestnictwo oparte jest na dobrowolnie zawieranych kontraktach lub umowie grupowej, ustalających cele treningu, jego formy, reguły, normy regulujące zarówno postępowanie uczestników, jak i stosunki z prowadzącym – ma to na celu wyrównanie statusu trenera i członków grupy. Najczęściej spotykane normy kontraktu to: inicjatywa, prawdziwość, otwartość, prawo do odmowy udziału w ćwiczeniu, dyskrecja, powstrzymanie się od ocen, stosowanie komunikatów typu „ja”;
- rola prowadzącego polega na rezygnacji z przywództwa na rzecz przewodnictwa (facylitacji) i pomocy uczestnikom w osiągnięciu określonych standardów rozwojowych oraz podtrzymywaniu klimatu bezpieczeństwa i zaufania;
- jednym z głównych procesów, które realizuje facylitator, jest uczenie członków grupy umiejętności dawania i odbierania informacji zwrotnych, pomagających uświadomić im wpływ własnego zachowania na innych;
- uczestnicy zachęceni są do wykorzystywania i transferowania doświadczeń i umiejętności nabytych w trakcie treningu do zadań praktycznych w codziennym życiu.

Trening twórczości spełnia większość z przedstawionych kryteriów treningu psychologicznego, różni się jednak od wielu innych rodzajów tego treningu (np. od treningu asertywności czy treningu umiejętności społecznych) zakładanymi celami, nastrojem ludyczności i zabawy, które są ze wszech miar pożądane, wielością i różnorodnością używanych w ćwiczeniach środków artystycznych, technicznych i innych, znaczącym miejscem fantazji i gry wolnych skojarzeń w pracy grupowej, położeniem silniejszego akcentu na **problemy perspektywne** niż na problemy i trudności z przeszłości<sup>6</sup>.

W różnorodnych formach treningu twórczości nawiązuje się na ogół do modelu uczenia się przez doświadczanie i przeżywanie. Model ten, opisany przez D. Kolba (1985), zakłada, że uczenie się jest procesem cyklicznym,

---

<sup>6</sup> Wyrażamy opinię, iż dydaktyka szkoły wyższej jest nadmiernie smutna, wręcz surowa, patetyczna, że w salach wykładowych brak uśmiechu studentów i nauczycieli akademickich. Nie oznacza to, iż opowiadamy się za karnawalizacją wszelkich form i treści nauczania, lecz wyrażamy jedynie nadzieję, iż w atmosferze ludycznej uczenie przebiega lepiej i milej.

w którym określone doświadczenia tłumaczone są na pojęcia, a te z kolei są wykorzystywane jako wskazówki przy wyborze nowych doświadczeń. Uczenie się jest więc procesem złożonym z czterech etapów:

- 1) bezpośredniego, konkretnego doświadczenia;
- 2) obserwacji i refleksji;
- 3) formułowania pojęć i uogólnień,
- 4) aktywnego eksperymentowania i sprawdzania wniosków.

Cykl nie musi być pełny i może zaczynać się w dowolnym miejscu. Ważne jest, by uczący się mieli okazję konkretnie doświadczać oraz obserwować własne i cudze próby z różnych punktów widzenia, zastanowić się nad nimi i porównać je. Inne cechy konstytuujące model treningu twórczości to:

- wykorzystywanie dynamiki procesu grupowego;
- zawarcie kontraktu grupowego ustalającego normy regulujące postępowanie uczestników treningu;
- respektowanie zasady odmowy uczestnictwa w ćwiczeniu (uczestnik, który odmawia, nie traci swoich praw);
- komunikacja interpersonalna i asertywna (komunikaty typu „ja” w czasie sesji informacji zwrotnych);
- różnorodność stosowanych technik: względna równowaga technik analitycznych i odwołujących się do intuicji;
- harmonijne traktowanie wszystkich trzech sfer postawy twórczej: poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej (afektywnej) i działaniowej;
- pierwotność działań budujących klimat zaufania i bezpieczeństwa w stosunku do działań rzeczowych i instrumentalnych;
- wielość sposobów nauczania, stosowanie zarówno metod indywidualnych, jak i grupowych, podających i aktywizujących, opartych na słowie, a także na obrazie oraz mieszanych;
- liczne zadania o charakterze dramowym (gry teatralne i dramowe, ruch sceniczny, pantomima, zabawy ruchowo-muzyczne itp.), zachęcające do „wchodzenia w rolę” i usprawniające ekspresję słowną, ruchową, mieszaną (zabawową);
- ciągła informacja zwrotna;
- kultywowanie, a nawet wywoływanie klimatu ludycznego i zdrowego humoru, zapobieganie przejawom nieżyczliwego poczucia humoru, ironizowania, wywyższania się i przesadnym krytykom;
- krytykowanie zachowań i dzieł, a nie osób – krytyka w formie asertywnego formułowania opinii, a nie ocen;
- bogactwo używanych środków dydaktycznych, w tym filmów, utworów muzyki programowej i poważnej, kart kreatywnych, fotografii, plakatów, gazet itp.

Nie każdy rodzaj treningu twórczości zawiera wspomniane wyżej cechy, ale zależy to od podstaw teoretycznych, celów i stosowanej przez trenera metodyki.

Trening twórczości, choć w porównaniu do innych metod pomocy w rozwoju i kształcenia wydawać się może metodą stosunkowo młodą, to jednak ma już swoją historię i historyków (Piirto 2004; Davis 2004; Isaksen i in. 1994; Parnes 1992; Torrance 1995; Treffinger i in. 2013; Szmidt 2008). W ostatnich latach na świecie, inaczej niż w Polsce, publikowane są różnorodne formuły tego treningu (zob. np. Cameron 2013; Piirto 2011; Sawyer 2013; Seeling 2012). Efektywność treningów twórczości stanowi również stałą troskę badaczy (zob. Pyryt 1999; Wiśniewska, Karwowski 2007; Wojtczuk-Turek 2010; Szmidt 2013).

E. Paul Torrance (1995) wyróżnił sześć głównych rodzajów treningu twórczości. Są to treningi:

- 1) nauczające specyficznych umiejętności rozwiązywania problemów;
- 2) nauczające prostych metod rozwiązywania problemów i poznawania wzorców;
- 3) odwołujące się do wyobraźni kierowanej i fantazji;
- 4) rozwijające fantazję tematyczną;
- 5) rozwijające twórcze pisanie;
- 6) stosujące zasady pracy kół jakości (QualityCircles w przemyśle japońskim).

Taka typologia treningów twórczości wydaje się jednak niepełna, nie obejmuje wszystkich realizowanych już od lat 60. XX wieku odmian i wariantów (np. treningu ekspresji twórczej, treningu kreatywnych metod animacji grupy, określanych w Polsce jako pedagogika zabawy, dramy kreatywnej itd.). G. Davis (2004, s. 98) pisze, iż na miano treningu twórczości zasługuje jedynie taka forma, która zawiera pięć głównych celów i odpowiednio przez nie stylizowane aktywności:

- 1) wzbudzanie świadomości twórczej i nauczanie postaw twórczych;
- 2) ulepszanie metapoznawczego rozumienia twórczości;
- 3) wzmacnianie zdolności twórczych poprzez ćwiczenia;
- 4) nauczanie technik twórczego myślenia;
- 5) angażowanie studentów (uczestników) do aktywności twórczej.

Zasada Davisa wydaje się prosta:

Studenci muszą uświadamiać sobie twórczość i nabywać postaw predysponujących ich do myślenia twórczego; potrzebują wiedzy metapoznawczej, żeby zrozumieć twórczych ludzi i twórcze myślenie; ich zdolności twórcze i umiejętności powinny być ćwiczone; powinno się im pokazać nieco technik poszukiwania idei i rzecz jasna – powinni oni być angażowani do działań, które wymagają twórczego myślenia i rozwiązywania problemów (Davis 2004, s. 102).

Tego wszystkiego ma dokonać wzorcowy trening twórczości rozumiany jako systematyczna, nie tyle doraźna, ile dłuższa forma pomocy w rozwoju.

W Polsce po chwilowej popularności kilku modeli treningu twórczości, również na poziomie wyższym, nie powstają nowe jego odmiany (Szmidt 2013). Wydaje się, iż ta forma kształcenia trafia na bardziej podatny grunt w doskonaleniu zawodowym menedżerów, handlowców i kadry banków niż w kształceniu akademickim. Inicjatywa opisywana poniżej wydaje się unikatowa z racji swego zasięgu, systematyczności i zakładanych celów.

### **1.3.2. Trening kreatywności – przykład praktyki akademickiej<sup>7</sup>**

W ramach kierunku: pedagogika, specjalność: animacja społeczno-kulturalna, studentom Uniwersytetu Łódzkiego proponuje się cykl zajęć, które celowo i systematycznie mają wspierać oraz stymulować ich twórczą postawę (aktywną). Podczas nich zachęcamy studentów do poszukiwania różnych rozwiązań problemów poznawczych oraz praktycznych, a także do oceny tych pomysłów pod względem oryginalności i przydatności. Przedmioty, podczas których staramy się wspierać zdolności twórczego myślenia oraz umiejętność rozwiązywania problemów w grupie, zostały ułożone w dwa bloki tematyczne. Pierwszy związany jest z pedagogiką twórczości, drugi z animacją społeczno-kulturalną, natomiast tok kształcenia podporządkowany został idei – **od twórczości „laboratoryjnej” mającej miejsce w sali akademickiej do twórczości „zaangażowanej” w animację środowiska studenckiego i lokalnego.**

### **Pedagogika i dydaktyka twórczości w kształceniu akademickim**

Na blok tematyczny związany z pedagogiką twórczości składają się następujące przedmioty: wykład z pedagogiki twórczości, trening kreatywności (myślenia twórczego) oraz warsztat pedagogiki twórczości z metodyką. W trakcie wykładów studenci poznają podstawy wiedzy z zakresu pedagogiki i psychologii twórczości: cele i dziedziny pedagogiki twórczości, teorie twórczości, społeczno-kulturowe uwarunkowania twórczości, edukacyjne uwarunkowania twórczości, przeszkody związane z aktywnością twórczą. Z kolei podczas treningu kreatywności uczymy studentów technik twórczego rozwiązywania problemów (heurystyk). Zadania, które proponujemy studentom, uporządkowane zostały tematycznie tak, aby rozwijały trzy główne procesy twórcze: eksploracje, kombinacje, transformacje (Boden 2004; Szmidt 2008).

<sup>7</sup> Opis treningu kreatywności oraz przedmiotów z zakresu animacji społeczno-kulturalnej, w poszerzonej wersji, znalazł się w materiałach pokonferencyjnych (Chmielińska, Modrzejewska-Świgulska 2013).

Układ ćwiczeń nie jest zatem przypadkowy, odwołuje się do etapów procesu twórczego, czyli nazwania sytuacji problemowej, poszukiwania potrzebnych informacji do poradzenia sobie z problemem oraz wybrania najbardziej adekwatnego rozwiązania (Szmidt 2008)<sup>8</sup>. Poniżej zamieszczamy przykłady tematów i ćwiczeń realizowanych podczas treningu kreatywności<sup>9</sup>.

**1. Zadania stymulujące zdolności dostrzegania sytuacji problemowych i formułowania pytań**, które mają jednocześnie rozwijać umiejętność postrzegania rzeczywistości z różnych perspektyw/punktów widzenia oraz poszukiwania nowych aktywności życiowych. Tego rodzaju ćwiczenia są też dobrą próbą stymulowania trudnej zdolności przydatnej w twórczym rozwiązywaniu problemów – **abstrahowania twórczego**, dostrzegania cech ukrytych, nieoczywistych i pomijania właściwości znanych, stałych, nic niewnoszących do rozwiązania trudnego dylematu społecznego. A oto przykładowe ćwiczenie:

- Zapraszamy studentów na krótki spacer, w czasie którego notują na kartkach papieru wszelkie pytania, jakie przyjdą im do głowy, dotyczące jakichkolwiek rzeczy dostrzeżonych w czasie spaceru. Po spacerze wracamy do sali i studenci odczytują zanotowane pytania, porównują je ze sobą i wyszukują podobieństwa oraz różnice w dostrzeżonych obiektach, zachowaniach ludzi (Szmidt 2013).

**2. Ćwiczenie myślenia kombinacyjnego (asocjacyjnego) to kolejny zestaw ćwiczeń**, które inspirowane są asocjacyjnymi teoriami twórczego myślenia. Ogólnie mówiąc, autorzy niektórych koncepcji twórczego myślenia uznają zaskakujące i odległe kojarzenie za podstawowy mechanizm twórczości. Dzięki operacjom łączenia mają powstawać nowe idee, np. poprzez kojarzenie starych pomysłów w nowy sposób. Podczas treningu proponujemy krótkie ćwiczenia asocjacyjne, np.:

- Studenci wypisują dziesięć możliwych postaci, dziesięć miejsc i dziesięć problemów, jakie mogą mieć różne osoby. W małych grupach uczestnicy zajęć tworzą opowiadanie na podstawie wylosowanego miejsca, postaci i problemu. Następnie opowiadania odczytywane są na forum grupy. Interesujące może być porównanie, jak te same postaci lub problemy zostały potraktowane przez różnych uczestników (Szmidt 2013).

**3. Kolejny zestaw ćwiczeń ma na celu rozwijanie myślenia transformacyjnego w pracy nad nowymi pomysłami.** Myślenie transformacyjne polega na przekształcaniu wybranych właściwości jakiegoś przedmiotu, procesu lub

---

<sup>8</sup> Osoby zainteresowane szczegółowymi informacjami odsyłamy do książki K. J. Szmidta (2008, wyd. II – 2013).

<sup>9</sup> Struktura zajęć opiera się na treningu K. J. Szmidta (2008, wyd. II – 2013), jest uzupełniana pomysłami prowadzących oraz innymi propozycjami (np. Michalko 1991; Limont 1994; Proctor 2002; Bowkett 2005; Nęcka i in. 2005; Sellers 2008).

stanu rzeczy i osiągnięciu w rezultacie nowej jakości. Omawiamy przykłady i zachęcamy do szukania przekształceń w sztuce, kulturze masowej. Pokazujemy przykładowe dzieła twórcze oraz do czego inspirują kolejne pokolenia twórców, np. *Concierto de Aranjuez* i jego adaptacje – Miles Davis *Sketches of Spain*; Jim Hall *Concierto*. W trakcie zajęć studenci pracują zarówno na materiale słownym, jak i obrazowym, a przekształcenia mają być dokładne, ale też zaskakujące, znacznie różniące się od postaci wyjściowej, czyli dalekosiężne. A oto przykładowe ćwiczenie:

- Rozdajemy studentom kolorowe czasopisma i prosimy, by każdy wyciął zdjęcia, które go zainteresowały. Kiedy uczestnicy mają po 10–15 zdjęć, prosimy, by spróbowali ułożyć ciąg przekształceń, polegających na tym, iż jeden obiekt (rzecz przedstawiona na zdjęciu, zjawisko czy jakakolwiek postać) będzie przekształcał się w następny obiekt, a ten w następny i tak dalej. Uczestnicy opowiadają o tych przekształceniach w mniejszych grupach (Szmidt 2013).

4. „**Kuchnia twórcza**” – w proces dydaktyczny wplątamy informacje dotyczące życia wybitnych twórców, poruszamy kwestie dotyczące np. okoliczności powstania wybitnych osiągnięć, odbioru społecznego twórcy i jego dzieła, trudności, jakie napotykał, relacji uczeń – mistrz. Przywołujemy również przykłady twórczych działań z praktyki szkolnej polskiej i zagranicznej (zob. Wodzyńska 2013; Chmielińska, Modrzejewska-Świgulska, w druku).

Przedmiotem rozwijającym zdobyte umiejętności w trakcie treningu kreatywności są **warsztaty z pedagogiki twórczości z metodyką**, gdzie studenci wcielają się w rolę trenera grupowego. Zwracamy uwagę na różnice dzielące trening od warsztatu, albowiem wiele wątpliwości budzi stosowanie zamiennie terminów „trening” i „warsztat” na określenie nazwy tej samej formy uczenia się laboratoryjnego. Proponujemy studentom proste rozróżnienie obu tych pojęć, które ułatwi posługiwanie się nimi przez ośrodki szkoleniowe i uczących się. **Treningiem** nazwiemy taką formę intensywnych zajęć, w czasie których uczestnik uczy się objętych programem sprawności („Ja się uczę”). **Warsztatem** określimy zaś taką formę nauczania, w której uczestnik uczy się nauczać innych uczestników określonych treningiem sprawności („Ja uczę się nauczać/prowadzić trening”). A zatem w czasie treningu student „trenuje na sobie” umiejętności, w czasie warsztatu „trenuje na innych umiejętnościach trenerskich”, a grupa treningowa stanowi bezpieczną grupę laboratoryjną. W małych zespołach „trenerskich” studenci projektują zajęcia grupowe, przeprowadzają je, otrzymują informacje zwrotne od grupy studenckiej i prowadzącego zajęcia, następnie poprawiają scenariusz według otrzymanych wskazówek. Jeżeli mają sposobność, to przeprowadzają zajęcia w wybranej placówce oświatowo-kulturalnej, do czego ich zachęcamy. Dane pochodzące od studentów odbywających praktyki pedagogiczne oraz absolwentów wyraźnie poka-

zują, iż w pracy z grupami rozwojowymi, a nawet terapeutycznymi, często wykorzystują opanowane na treningach i warsztatach umiejętności, aplikując twórcze ćwiczenia „laboratoryjne” do zajęć w placówkach różnego typu (od przedszkoli po grupy animatorów katolickich).

Trening kreatywności i warsztat pedagogiki twórczości uzupełnia trening interpersonalny. Wychodzimy z założenia, iż grupowe działania innowacyjne dokonują się zawsze w konkretnym kontekście społecznym. A zatem wskazane jest, aby studenci opanowali podstawowe umiejętności przydatne w procesach grupowych, np. zasady aktywnego słuchania innych ludzi, konstruktywnego odnoszenia się do cudzych pomysłów, np. ich modyfikowania czy prezentowania własnych projektów oraz przekonywania do nich innych (tzw. umysł zbiorowy lub efekt grupy w twórczym rozwiązywaniu problemów).

Równolegle do zajęć z zakresu pedagogiki twórczości proponowane są przedmioty z zakresu animacji społeczno-kulturalnej. Są to: **podstawy pedagogiki twórczości, metody animacji grupy** oraz **projektowanie i organizacja działań animacyjnych**. Podczas wprowadzania studentów w problematykę animacji społeczno-kulturalnej, typowa praca z tekstami zostaje wzbogacona ćwiczeniami aktywizującymi dyskusję w grupie i pytaniami uwrażliwiającymi na konieczność kształtowania świadomości samego siebie, a szczególnie swoich celów i dążeń zawodowych, np. z jakich umiejętności, wiedzy oraz doświadczeń mogą już korzystać jako animatorzy, czego chcieliby się nauczyć, dowiedzieć w przyszłości. Zakładamy, że tego typu pytania mogą pomóc im lepiej radzić sobie „w terenie” podczas animowania środowiska lokalnego.

Podsumowując powyższy fragment, zwrócimy jedynie uwagę na wybrane trudności związane z nauczaniem twórczości i form animacji społeczno-kulturalnej:

- inspirujemy studentów, aby wykorzystywali zdobyte umiejętności do rozwiązywania autentycznych problemów, które napotykają podczas studiowania, pracy zarobkowej, w relacjach z innymi czy działalności społecznej;
- podczas zajęć podkreślamy, że rozwiązanie problemów pedagogicznych, znalezienie oryginalnego rozwiązania wymaga wiedzy, która poddawana jest twórczej obróbce, a zatem zachęcamy ich do zdobywania wiedzy i jej modyfikowania;
- nierzadko zdarza się, że proponowane pomysły opracowane są w sposób powierzchowny, bowiem studenci nie eksplorują zadań, ale poprzestają na pierwszym pomysle (zob. Chmielińska, Modrzejewska-Świgulska 2013).



### 1.3.3. Trening kreatywności w projektowaniu działań społeczno-wychowawczych

Projektowanie działań animacyjnych oraz metody animacji społeczno-kulturalnej to kolejny „tandem” przedmiotów, których treści i metody pracy uzupełniają się. Pierwszy z przedmiotów zaplanowany został tak, aby studenci mogli przejść przez etapy twórczego rozwiązywania problemów, bowiem ich zadanie polega na zaprojektowaniu akcji animacyjnej, przeprowadzeniu jej i ewaluacji. A oto etapy pracy, nad przykładowym projektem, który został zrealizowany przez studentów<sup>10</sup>.

#### Faza I – przygotowanie projektu

- **Rozważenie istniejących dobrych przykładów** – analiza istniejących problemów w tkance miejskiej i projektów, które są realizowane w mieście. Organizowana jest burza mózgów, a jej celem było wypisanie różnych problemów, jakie studenci widzą w Łodzi. Z listy wybrane zostało zagadnienie „Księży Młyn”, ale jeszcze bez określenia najważniejszego problemu występującego w tym miejscu.

- **Dobór zespołu do realizacji projektu** – wszyscy członkowie grupy studenckiej określili swoje mocne strony z punktu widzenia realizacji projektów animacyjnych.

- **Zebranie wstępnych informacji** – próba odpowiedzi na pytanie: „Co wiemy o Księżym Młynie?”. Etap ten pozwolił określić, jakie skojarzenia budzi Księży Młyn, jaka jest powszechna opinia na jego temat. Przykładowe wyniki uzyskane w czasie ćwiczenia, to np. (zapis oryginalny): posiadłość Scheiblera, park, PWSFTviT, stare budynki odnowione, obok palmiarnia, kamienice z czerwonej cegły, prywatna klinika, lofty, miejsce na eventy, drzewa, muzeum kinematografii, kiedyś fabryki, historyczne miejsce spotkania z papieżem, Łódzka strefa ekonomiczna, restauracje, rodowici Łodzianie, Żydzi, robotnicy, toaleta wspólna, bieda, każdy budynek ma swoje podwórko, dzieci bawią się na podwórku, bezpańskie psy i koty, lofty wynajmowane przez zamożnych ludzi – zderzenie kulturowe, duża dietność, środowisko zamknięte, artystyczna młodzież, kultura, eventy kulturalne, mała integracja kulturowa i miejsce, które przyciąga swoim klimatem.

- **Przygotowanie w małych grupach dokładnego opisu miejsca** (jego historii, architektury, przestrzeni zielonych, instytucji i stowarzyszeń tam działających, sytuacji demograficznej). Studenci podzielili się na mniejsze grupy, w których opracowane zostały powyższe opisy. Na kolejnym spotkaniu całej

<sup>10</sup> Por. podrozdział 3.1.2; zob. Chmielińska, Modrzejewska-Świgulska 2013.

grupy fakty przedstawiono pozostałym studentom oraz porównane były one z wcześniej przytoczonymi opiniami. Część informacji pokrywała się, studenci słusznie kojarzyli Księżę Młyn z budynkami pofabrykanckimi, rozwijającym się obecnie osiedlem loftów i interesujących restauracji, nie wiedzieli jednak o bardzo aktywnie działających tam organizacjach pozarządowych, pracowniach artystycznych i klubokawiarniach oraz mieli błędne przekonanie, że jest to okolica zamieszkała wyłącznie przez wielodzietne rodziny z marginesu społecznego.

- **Rozpoznanie źródeł porad i pomocy** – przygotowanie „listy zasobów grupy”, czyli umiejętności, wiedzy, znajomości, doświadczeń, które studenci mogą wykorzystać w projekcie. Było to ćwiczenie, którego wyniki były najbardziej zaskakujące dla studentów. Po zebraniu wszystkich faktów okazało się, że w grupie jest przynajmniej kilka osób, które znają kogoś, kto pracuje w telewizji regionalnej, rozgłośni radiowej, mają dostęp do nagłośnienia, zespołów, artystów, grafików, programistów, właścicieli dużych samochodów transportowych, sklepów papierniczych itd.

- **Kolejny krok to sformułowanie problemów** dotyczących ludzi, architektury, miejsc, przyrody, które wymagają rozwiązania lub ulepszenia i wybór tych, którymi studenci chcą i mogą się zająć. Studenci określili, że problemem, który będą chcieli rozwiązywać, jest niski poziom integracji społecznej spowodowany dużymi różnicami głównie w zakresie zasobów materialnych pomiędzy mieszkańcami Księżego Młyna oraz niewykorzystywanie ogromnego potencjału osiedla. Po tym etapie powstał szczegółowy opis problemu zgodny z logiką projektową.

- **Wytwarzanie pomysłów dotyczących metod realizacji określonego celu** – w początkowej fazie przy użyciu różnych odmian burzy mózgu, metody twórczego myślenia SCAMPER, metaplanu (zob. Michalko 1991; Proctor 2002; Szmidt 2008).

- **Ocena wytworzonych pomysłów** – wybór ciekawych i możliwych do zrealizowania rozwiązań.

- **Opracowanie szczegółowego planu działania** – sformułowanie planu, rozpisanie harmonogramu ze szczegółowym podziałem obowiązków. Studenci opracowali założenie plenerowej imprezy integrującej mieszkańców osiedla składającej się z atrakcji dla najmłodszych, pikniku dla dorosłych, warsztatu rękodzielniczego i innych.

## Faza II – wykonanie projektów

- **Podjęmowanie systematycznych działań zmierzających do rozwiązania problemów szczegółowych związanych z wykonaniem projektu** – studenci uzyskiwali konieczne zgody władz i zarządców terenów, ustalali terminy z wy-

konawcami elementów wydarzenia, na tym etapie powstał też plan awaryjny na wypadek deszczu.

- **Uczestniczenie w konsultacjach organizowanych przez nauczyciela.** Odbywały się one co tydzień i trwały półtorej godziny. Część z nich dokonywała się drogą elektroniczną.

- **Zbieranie i gromadzenie informacji potrzebnych do rozstrzygnięcia problemów postawionych w projekcie.**

- **Dokonywanie selekcji oraz analizy zgromadzonych informacji.**

- **Wnioskowanie ukierunkowane na wybór optymalnego rozwiązania** – studenci samodzielnie podejmowali najważniejsze decyzje.

- **Wykonanie projektu w praktyce** – impreza studentów wpisała się w większe wydarzenie kulturalne organizowane w tym samym czasie, a mające zbliżone cele. Część studentów zajmowała się kwestiami merytorycznymi – prowadzeniem warsztatów, promowaniem imprezy wśród mieszkańców, część odpowiadała za kwestie logistyczne, sprawowała opiekę nad najmłodszymi uczestnikami, wybrane osoby wykonywały dokumentację fotograficzną.

- **Opracowanie sprawozdania z projektu zgodnie z określoną strukturą** – każda z grup roboczych projektu przygotowała krótkie sprawozdanie z podjętych działań.

- **Przygotowanie prezentacji** – prezentacja odbyła się w czasie zajęć podsumowujących przedmiot.

### Faza III – ocena projektu

- **Dokonywanie samooceny** – studenci opisywali swoje zaangażowanie i wkład pracy w realizację projektu, podsumowywali własne miejsce w grupach roboczych i na tej podstawie określali ocenę, jaką powinni otrzymać.

- **Dokonywanie oceny społecznej** – konsultacje z osobami współorganizującymi wydarzenie na Księżym Młynie wykazały, że studenci byli bardzo zaangażowani w swoje zadania, wywiązali się z nich odpowiednio. Społeczny wydzźwięk projektu był bardzo pozytywny.

- **Analizowanie popełnionych błędów w celu projektowania zmian w wykonywaniu następných projektów.** Studentom bardzo łatwo przyszło wypisanie najważniejszych kwestii do rozwiązania, jakie pojawiały się w czasie realizacji projektu. Odnotować tu warto informacje dotyczące relacji interpersonalnych, niewłaściwego podziału ról w grupie, odkrywania swoich mocnych i słabych stron w czasie realizacji zadań grupowych oraz konieczność radzenia sobie z osobami, które wykazywały mniejsze zaangażowanie w działanie.

Przedmiot równolegle realizowany z projektowaniem to metody animacji społeczno-kulturalnej. Jego realizacja polega na przeprowadzeniu studentów przez procesy grupowe, bowiem podczas wdrażania projektu animacyjnego i jednocześnie intensywnej pracy zespołowej studenci doświadczają poważnych konfliktów interpersonalnych (pojawiają się „zgrzyty”, osoby, które nie wykonują zadań, „dominatorzy”). W trakcie zajęć rozwiązujemy wspólnie konflikty, redefiniujemy cele, motywujemy studentów do dalszej pracy, wspólnie reorganizujemy podział obowiązków.

Jako podsumowanie tego fragmentu zwrócimy jedynie uwagę na trudności związane z nauczaniem twórczości i form animacji społeczno-kulturalnej:

- zachęcamy studentów, aby wykorzystywali zdobyte umiejętności do radzenia sobie z autentycznymi problemami życiowymi, które napotykają podczas studiowania, pracy zarobkowej czy społecznej;
- podczas zajęć odwołujemy się do ich wiedzy lub jej braku, aby mieli świadomość, że rozwiązanie trudnych problemów pedagogicznych, znalezienie oryginalnego rozwiązania wymaga materiału, tworzywa, które poddawane jest twórczej obróbce, a zatem zachęcamy ich do rzetelnego studiowania;
- nierzadko zdarza się, że proponowane pomysły opracowane są w sposób powierzchowny, bardzo ogólny, studenci nie eksplorują zadań, poprzestają na pierwszym pomysle, szybko kończą pracę, a pomysły, które powstają, są nieprzemysłane;
- problemem jest częsty brak zaangażowania dużej grupy studentów w proponowane działania animacyjne, który wcale nie musi wynikać z ich niechęci do podejmowania wyzwań czy braku pomysłów, ale konieczności realizowania projektu społecznego w ramach obowiązkowych przedmiotów specjalnościowych. Taka sytuacja może być nieświadomie odczytywana przez studentów jako sytuacja przemocy symbolicznej, a wtedy trudno jest realizować zadania wymagające autentycznego zaangażowania, bo nie mogą być odbierane jako dobrowolne i własne.

### **Zakończenie – kilka warunków podstawowych**

Nauczanie twórczości (twórczych form i metod animacji kulturalnej) w murach uczelni przełamuje schemat ciągle dominującego w szkole wyższej nauczania odtwarzającego istniejące już idee. Stymulując studentów do twórczych zachowań nonkonformistycznych, napotykamy często na wiele przeszkód. Badając doświadczenie twórczości przez studentów, angielscy uczeni (Olivier i in.) ze zdziwieniem odnotowali następujące zjawisko: studenci często przeżywają frustrujący konflikt pomiędzy „byciem twórczym” a „byciem akademickim”. Wielu studentów doświadcza wartości akademickich poprzez

sytuacje, w których są permanentnie kontrolowani przez nauczycieli, oczekuje się od nich zachowań konformistycznych i mieszczących się „w ramach”, w których ich aktywność polega na „wytwarzaniu klonów, a nie na tworzeniu nowych idei” (tamże, s. 54). Nic dziwnego, że przeżywają zamęt poznawczy, nieinspirujący do bycia bardziej nowatorskim i oryginalnym.

Ażeby nauczanie twórczych zachowań stało się efektywne w salach wykładowych, nie tylko poprzez treningi kreatywności, należy spełnić wiele podstawowych warunków psychospołecznych. Na podstawie kompleksowych badań związanych z realizacją w szkołach wyższych projektu „Imaginative Curriculum”, N. Jackson i Ch. Sinclair (2006, s. 130–132) wysuwają kilka ważnych wniosków dotyczących warunków powodzenia w tym dziele:

1) Szkoły wyższe zachęcają studentów do rozwijania wiedzy i umiejętności z określonej dyscypliny akademickiej. Studenci nie staną się twórczy w ramach studiowanej dziedziny, jeśli nie są w stanie opanować jej podstaw i nie będą odpowiednio umotywowani do wysiłku intelektualnego wewnątrz tej dziedziny.

2) Nauczyciele akademicy, jeśli zamierzają rozwijać kreatywność studentów, muszą wpierw rozwinąć własne rozumienie twórczości w kontekście procesów uczenia się – nauczania. Pozwoli im ono wyklarować postrzeganie różnych typów i poziomów kreatywności, do których osiągnięcia będą później zachęcać studentów.

3) Ukazywanie studentom różnych znaczeń twórczości nie wystarczy. Nauczyciele akademicy powinni pomóc studentom konstruować i wyrażać ich własne rozumienie twórczości, adekwatne do treści studiowanego przedmiotu. Być może powinni utwierdzać studentów w tym, iż cenią bardziej ich, studentów, rozumienie twórczości niż swoje, lecz z tym postulatem badaczy angielskich nie do końca się zgadzamy.

4) Istotą nauczania twórczości, o czym piszemy w tym tekście, jest tworzenie w murach uczelni przestrzeni do doświadczania twórczości bardziej przez studentów niż samych nauczycieli akademickich. Twórczości trzeba doświadczać, dlatego musi istnieć dla niej odpowiednia przestrzeń w programach nauczania, przewidująca odpowiednie treści i ćwiczenia, stymulujące wartościowe doświadczenia twórcze, często związane ze specyfiką studiowanego przedmiotu (np. animacją społeczno-kulturalną).

5) Ważnym zadaniem akademickiego nauczania twórczości jest pomoc studentom w rozpoznawaniu własnego potencjału twórczego, tak, żeby studenci stali się krytycznymi ewaluatorami swoich późniejszych osiągnięć i zaangażowania w studiowanie (samokontrola twórcza).

6) Nauczyciele akademicy powinni wdrażać studentów do odważnego i płynnego posługiwania się twórczymi strategiami rozwiązywania proble-

mów – heurystykami. To z kolei być może przyczyni się do tego, iż studenci rozwiną u siebie zdolność „świeżego” postrzegania studiowanych problemów poznawczych i praktycznych oraz ujrzą dyscyplinę w nowym świetle.

Mamy nadzieję, iż opisane przez nas formy nauczania, oparte na modelu treningu kreatywności, realizują niektóre, jeśli nie większość, tych postulatów.

#### **1.4. Negocjacyjny model praktyk pedagogicznych – problemy w procesie tworzenia** – *Beata Adamczyk, Monika Kosiada-Król*

W poniższym artykule prezentowany jest model pedagogicznych praktyk studenckich, który powstał w ramach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych”. Celem tej publikacji jest nie tylko opis modelu opartego na negocjacjach, ale również przedstawienie procesu jego tworzenia. W omawianym modelu przyjęto orientację dialogiczną, gdzie dialog i komunikacja stanowią podstawowe filary. W przedstawionych treściach podkreśla się znaczenie negocjacji, które miały miejsce na każdym etapie realizacji praktyk pomiędzy opiekunami praktyk w szkołach, studentami studiów pedagogicznych, opiekunem praktyk z ramienia uczelni i ekspertami. W wyniku prowadzonych dyskusji stworzono program praktyk, uwzględniając możliwości i ograniczenia formalno-prawne zarówno uczelni wyższej organizującej praktyki pedagogiczne, jak i instytucji, w których te praktyki się odbywały. Prezentowany model i podejście do organizacji i realizacji praktyk studenckich jest jedynie propozycją, z której mogą skorzystać instytucje organizujące praktyki studenckie.

##### **1.4.1. Idea praktyk pedagogicznych i jak się ona ma do obecnego praktykowania**

Praktyki pedagogiczne są na stałe wpisane w program studiów pedagogicznych. Stanowią nie tylko integralną część kształcenia, lecz są także jednym z warunków ukończenia studiów. Ten niezbędny element kształcenia praktycznego – przygotowania do wykonywanego zawodu pedagoga-wychowawcy – umożliwi studentom poszerzenie swojej wiedzy i rozpoznanie własnych predyspozycji zawodowych. Powszechnie wiadomo, że celem praktyk jest przygotowanie do wykonywanej pracy – w tym przypadku do pracy wychowawczej. Jej znaczenie i wartość w aspekcie praktyk pedagogicznych zostały już opisane w niniejszej publikacji (zob. podrozdział 1.1).

Studenci podczas praktyk mają możliwość wprowadzać w życie zarówno teorie, które były omawiane podczas zajęć na uczelni czy też prezentowane

w literaturze przedmiotu, jak i poznać przyszłe środowisko pracy pedagoga, jego zakres zadań i obowiązków. Mają ponadto możliwość uczestniczenia w różnych sytuacjach psychospołecznych podczas kontaktu z dziećmi, młodzieżą czy osobami dorosłymi, w zależności od miejsca realizowania praktyk. W tym właśnie czasie student może poznać ogólne funkcjonowanie placówki, sprawdzić swoje umiejętności, a także nabyć nowe, które rozszerzają zakres jego predyspozycji (Najlepszy program praktyk pedagogicznych w Wyższej Szkole Handlowej w Radomiu 2013, s. 2). To dzięki praktykom uzyskuje odpowiedź, czy podjęta przez niego droga kształcenia zawodowego będzie w przyszłości związana z poszukiwaniem pracy w obszarze pedagogicznym. Uczelnie kształcące na kierunku pedagogika nie mogą zrezygnować z praktyk pedagogicznych, ponieważ w inny sposób nie stworzą studentom możliwości skonfrontowania się z własnymi wyobrażeniami, oczekiwaniami i praktycznymi umiejętnościami (Duraj-Nowakowa 1979).

Praktyki pedagogiczne są zazwyczaj działalnością, w ramach której student pod kierunkiem opiekuna praktyk podejmuje się różnych zadań. Ich realizacja przynosi czasem poczucie zadowolenia i satysfakcji, a czasem poczucie rozczarowania i klęski. Uczestniczenie w wydarzeniach, w których odnosi się sukces, uznane jest zazwyczaj za coś normalnego, niepodlegającego dyskusji. Częściej omawiane są sytuacje, podczas których pojawiają się trudności niż te, kiedy ich nie ma. Gdy student podczas praktykowania odnosi porażkę, to właśnie opiekun, dzięki swoim kompetencjom, doświadczeniu, życzliwości i otwartości, pomaga młodemu adeptowi zawodu nauczyć się, jak sobie z tym radzić. Obecność i wsparcie opiekuna praktyk daje studentowi poczucie bezpieczeństwa, zwłaszcza gdy popełnia on błędy. Wymagane cechy podmiotowe opiekuna, w naszym przypadku opiekuna praktyk, wyznawane przez niego wartości i postawę wobec podopiecznego (praktykanta) można przyrównać do charakterystyki opiekuna spolegliwego, któremu można zaufać, zawierzyć siebie. Jest on oparciem dla podopiecznego w trudnych okolicznościach (Kotarbiński 1985). Model relacji, jaka powinna się kształtować pomiędzy opiekunem praktyk a studentem, opisał już wcześniej B. Cyrański w podrozdziale 1.1. Należy zaznaczyć, że czas praktykowania jest najbardziej odpowiednim czasem na uczenie się w przyjaznym i bezpiecznym środowisku. Dzięki tym doświadczeniom, nabytym/rozwiniętym umiejętnościom i kompetencjom zawodowym przyszły pedagog może uniknąć wielu podstawowych błędów w pracy/w kontakcie z dziećmi i młodzieżą.

Praktyki pedagogiczne odgrywają ogromną rolę w przygotowaniu do wykonywania tego trudnego i odpowiedzialnego zawodu, jednak w opinii samych studentów ich znaczenie/ważność w toku studiów było niewspółmiernie małe w porównaniu z innymi przedmiotami kształcenia. Widoczne były nieprawidłowości nie tylko w organizacji, ale również w jakości praktyk.

Co było powodem takiego stanu rzeczy? Odpowiedź na to pytanie nie wydaje się taka prosta. Przyczyny leżały zarówno po stronie uczelni, po stronie studentów, jak i po stronie opiekunów praktyk w placówkach.

W przypadku uczelni wynikały one przede wszystkim z przyjętych rozwiązań systemowych, które skróciły czas i trwanie studiów (podział na 3-letnie studia I stopnia i 2-letnie studia II stopnia) oraz rozwiązań organizacyjnych, w wyniku których zwiększono liczbę studentów w grupach (zob. podrozdział 1.2).

Jeśli przyjrzymy się samym programom praktyk, to zauważymy, że w przeciągu kilkudziesięciu lat były one systematycznie unowocześniane i dostosowywane do zmieniającej się rzeczywistości. Zmiany te pojawiały się w wyniku reform w zakresie szkolnictwa, programów nauczania na wszystkich szczeblach edukacji oraz wprowadzenia standardów kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego. Dotyczyły zarówno kwestii merytorycznych, jak i organizacyjnych. Jednak nie wpłynęły znacząco na wzrost poziomu jakości praktyk. Przykładem rozwiązań, które nie uległy modyfikacjom, może być obowiązujący od kilkunastu (może nawet i kilkudziesięciu!) lat, niezmienny w formie i treści wzór dzienniczka praktyk.

Przykładanie przez studentów zbyt małej wagi do praktyk i ich realizacji może wynikać z panującej sytuacji społeczno-gospodarczej kraju (zwłaszcza na rynku pracy) oraz ich osobistej, życiowej w trakcie studiowania. Coraz więcej studentów studiów stacjonarnych podejmuje podczas studiów pracę, która w większości przypadków nie jest zgodna z wybranym kierunkiem studiów. Pogodzenie tych dwóch rodzajów aktywności okupione jest przez wielu dużym wysiłkiem. Jednak bez względu na to, czy powodem było podjęcie aktywności zawodowej (zazwyczaj niezwiązanej z kierunkiem kształcenia) i wynikający z tego tytułu brak czasu, czy po prostu brak chęci, studenci wcale nie rzadko wybierali nieuzasadnione merytorycznie miejsca do odbycia praktyk, wykorzystując przy tym znajomości i koligacje rodzinne, aby bez większych trudności potwierdzić odbycie praktyki, a następnie otrzymać zaliczenie. Uzyskanie poświadczenia odbycia praktyk nie stanowiło więc żadnego problemu. Takie „praktykowanie” zniechęcało przy okazji tych, którzy w uczciwy sposób realizowali praktyki, zmieniając jednocześnie nastawienie całej grupy do odbywanych praktyk. Jeśli jednak praktyki były realizowane uczciwie, to i w takich przypadkach zdarzały się podstawowe błędy. Najczęściej wymieniane przez studentów były: brak zainteresowania praktykantem po stronie opiekuna praktyk, wykonywanie przez studenta jedynie prostych czynności administracyjnych i porządkowych oraz brak możliwości poznania warsztatu pracy pedagoga. Studenci mieli też często poczucie, że nie są odpowiednio dobrze przygotowani do realizowania praktyk, dostrzegali brak spójności pomiędzy teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną, czuli się bezradni i niekompe-



tentni (Urbaniak-Zajac 2010; Cyrańska 2012). Pojawiła się dodatkowo sprzeczność między tym, czego oczekują od programu studiów a czego od praktyk. Z jednej strony narzekali na to, iż program studiów pedagogicznych zawiera zbyt dużo przedmiotów teoretycznych, a zbyt mało zajęć praktycznych, podczas których nabyliby lub rozwinęliby umiejętności potrzebne do wykonywania zawodu. Z drugiej nie angażowali się w działania podczas praktyk, nie traktując ich jako przestrzeni do kształcenia własnych umiejętności praktycznych. Praktyki pedagogiczne były i są nadal postrzegane przez studentów jako kolejny przedmiot na liście, który należy zaliczyć.

Opiekunowie praktyk w placówkach są zazwyczaj wyznaczani przez dyrektora lub kierownika. Na podstawie wielogodzinnych dyskusji prowadzonych z opiekunami praktyk wynika, że nie zawsze są oni przygotowani do tego, aby objąć opieką studenta. Sami przyznają, że są obciążeni obowiązkami służbowymi, wielu z nich nie potrafi pracować w zespole, delegować zadań, udzielać informacji zwrotnych czy dokonywać ewaluacji poszczególnych działań. Zazwyczaj są zatrudniani na jednoosobowych stanowiskach (np. pedagog szkolny), wykonują samodzielnie wiele czynności, a jedynie w sporadycznych przypadkach podejmują i realizują działania wspólnie z innymi. Wielokrotnie podkreślali, że nie posiadają odpowiednich narzędzi do oceny pracy studenta i nie są wystarczająco dobrze poinformowani o oczekiwaniach uczelni, celu i programie praktyk oraz zadaniach, jakie powinni wypełniać jako opiekunowie praktyk. Powyższa sytuacja wskazywała na to, że mieliśmy do czynienia z brakiem ścisłej współpracy opiekuna praktyk po stronie uczelni z opiekunami praktyk w placówkach.

Wymienione w tym miejscu tylko niektóre przyczyny obniżenia poziomu jakości praktyk pedagogicznych i widoczna bezradność oraz zniechęcenie studentów do ich realizowania stanowiło punkt wyjścia do stworzenia modelu praktyk, który będzie nastawiony na obecność, **komunikowanie się i dialog** oraz zaangażowanie trzech podmiotów: **opiekuna praktyk po stronie uczelni, studenta, opiekuna praktyk w placówce**. Tworzenie zasad uogólniających regulujących program praktyk oparto m. in. na wymianie doświadczeń różnych podmiotów i placówek, na co wskazywała ponad czterdzieści lat temu profesor I. Lepalczyk (1970, s. 93).

#### 1.4.2. Dialog i komunikowanie się – filary negocjacyjnego modelu praktyk

Analizując warunki, w których są obecnie realizowane pedagogiczne praktyki studenckie, uznano, że podstawową barierą jest brak prawidłowej komunikacji pomiędzy opiekunem praktyk po stronie uczelni, studentem

i opiekunem praktyk w placówce. Wynika to przede wszystkim z przyjętej organizacyjnej strategii działania, braku przestrzeni do wspólnego dyskusowania i podejmowania decyzji oraz biernego dostosowywania się do narzuconych już wcześniej określonych procedur działania. Wszystkie trzy podmioty uczestniczące w realizacji praktyk funkcjonowały i funkcjonują do dziś w określonych ramach. Przyjęto więc orientację dialogiczną, aby przywrócić równowagę w komunikacji, uznać podmiotowość uczestniczących w akcie komunikacyjnym i stworzyć przestrzeń do tego, aby ten akt mógł zaistnieć.

Komunikowanie się i dialog stanowią więc dwie podstawowe kategorie tworzonej strategii edukacyjnej i konstruowanego modelu praktyk. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji komunikowania się (komunikacji). W niniejszym artykule przyjęto definicję komunikacji jako procesu tworzenia, nadawania, odbierania i interpretowania komunikatów między ludźmi (Adams, Galanes 2008, s. 63). Komunikowanie się stanowi jeden z najważniejszych obszarów poddawanych eksploracji. Świadczy o tym liczba publikacji zajmująca się tym procesem. Komunikowanie znajduje się w kręgu zainteresowań zarówno filozofii, socjologii, psychologii czy pedagogiki, jak i informatyki czy fizyki. To od przyjętej optyki zależy sposób eksploracji, opisu i wyjaśniania tego procesu.

Na potrzeby konstruowanego modelu negocjacyjnego praktyk pedagogicznych wykorzystano model komunikacji rozumiany jako tworzenie społeczności, w której społecznością określa się grupę ludzi dążących do wspólnego celu, znajdujących się w tej samej przestrzeni fizycznej, duchowej czy wirtualnej. Zachowanie zbiorowe, które pojawia się wówczas, gdy powstaje społeczność, odnosi się do wspólnego działania jednocześnie, łącząc ludzi ze sobą (Morreale i in. 2008, s. 41–43; Tischner 1991, s. 42; Nowak 2004, s. 233 za: Cyrański, podrozdział 1.1 niniejszej publikacji). W odniesieniu do omawianego modelu praktyk podstawową społeczność tworzyli studenci pedagogiki, opiekunowie praktyk w placówkach oraz opiekun praktyk z ramienia uczelni. Warto zaznaczyć, że w ramach podejmowanych wspólnych działań włączano do tej społeczności również grupy wychowanków (uczniów), nauczycieli i rodziców. Z uwagi jednak na cel, jaki nam przyświecał, największą uwagę poświęcono przede wszystkim grupie studentów i ich potrzebom.

Komunikowanie się silnie wiąże się z pojęciem dialogu, tak ważnym w przyjętej przez nas strategii edukacyjnej. Powszechnie przyjęto, iż oznacza **rozmowę co najmniej dwóch osób** na określony temat, a także polemikę, dyskusję, konwersację, rozmowę. Nie można zapomnieć, że człowiek jest istotą dialogiczną, gdyż od samego początku swojego istnienia kontaktuje się z innymi. Stale bierze udział w spotkaniach, rozmowach, dyskusjach cały czas znajduje się w sytuacji dialogowej. Komunikuje się głównie za pośrednictwem słów, w coraz większym stopniu internalizując przez język model świata. To za

sprawą języka poznaje, wyjaśnia i interpretuje otaczającą go rzeczywistość. Dialog jest zatem warunkiem wszelkiej aktywności ludzkiej (Ostrowska 2000, s. 17). Przyjmując takie rozumienie dialogu, można uznać, iż jest on nieodłącznym elementem pracy – praktyki pedagogicznej rozumianej zarówno jako przygotowanie do działania, jak i samo działanie (zob. podrozdział 1.1 niniejszej publikacji).

Dialog jako zjawisko kulturowe i społeczne jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych, np. literaturoznawstwa, pedagogiki, psychologii, politologii czy teologii. W zależności więc od przyjętego kryterium możemy wyróżnić różne typy/rodzaje dialogu, np.: społeczny, publiczny, dydaktyczny (dydaktyka jako dialog), wychowawczy, edukacyjny (kształcenie do dialogu przez dialog), terapeutyczny, negocjacyjny (w sytuacjach konfliktowych), ekumeniczny, polityczny czy kulturowy. Przyjęte kryterium i sformułowany cel uzasadnia tworzenie określonej kategorii/klasyfikacji dialogu (Ostrowska 2000, s. 18–19).

Na użytek niniejszej publikacji przyjmujemy rozumienie dialogu jako rozmowy co najmniej dwóch osób w przestrzeni edukacyjnej (dialog edukacyjny), jaką jest praktyka pedagogiczna. Uznajemy ponadto, że w przestrzeni tej funkcjonują podmioty, które mogą mieć i często mają sprzeczne interesy, co powoduje sytuacje konfliktowe. Podejmowanie dialogu ma na celu usuwanie napięć w relacjach interpersonalnych, wypracowanie wspólnych rozwiązań i dochodzenie do trójstronnego porozumienia (dialog negocjacyjny).

Orientacja dialogiczna w przyjętym przez nas modelu praktyk pedagogicznych była proponowana już ponad czterdzieści lat temu przez Irenę Lepalczyk. Zwracała ona szczególną uwagę na znaczenie komunikacji pomiędzy studentami a opiekunem praktyk, podkreślała już wówczas rolę dialogu, proponując cotygodniowe spotkania studentów na uczelni podczas odbywania praktyk. Miały one na celu:

- wzajemne zorientowanie się kolegów w swoistości „swojej” placówki;
- udzielanie wskazówek;
- zwrócenie uwagi na sprawy najważniejsze, ukazanie, w jaki sposób należy te sprawy rozumieć, analizować i interpretować;
- czuwanie, aby praktyka nie odbywała się mechanicznie, lecz aby student miał pełną świadomość swego udziału w niej (Lepalczyk 1970, s. 94).

Formułowane wówczas zasady i zadania w ramach pedagogicznych praktyk studenckich stworzyły filary modelu, którego dopracowywanie – jak przewidywała Lepalczyk – nie zostało i prawdopodobnie nie zostanie szybko zakończone (tamże, s. 96). Należy pamiętać, że uwarunkowania społeczno-gospodarcze w Polsce od tamtego czasu bardzo się zmieniły, a co za tym idzie – zmianie uległy również warunki realizacji pedagogicznych praktyk

studentkich. Powrót do podstaw tego modelu stanowił punkt wyjścia do konstruowania negocjacyjnego modelu praktyk.

W edukacji często podkreśla się, że rezultatem przekazu gotowej wiedzy jest znaczne obniżenie motywacji, tzw. „wypalenie motywacyjne” u podmiotów działania, ograniczenie lub blokada ich twórczości i kreatywności oraz zanik kompetencji komunikacyjno-interpretacyjnych. Istnieje więc konieczność zastąpienia tradycyjnego modelu przekazu modelem komunikacyjnym (Kwieciński 1991). Należy jednak przyjąć taką strategię edukacyjną, w której będzie istnieć zarówno tradycyjny przekaz wiedzy, jak i będzie zachodzić proces komunikacyjny (Hejnicka-Bezwińska 1996, s. 467, za: Ostrowska 2000, s. 20).

### **1.4.3. Negocjacyjny model praktyk – uwarunkowania organizacji praktyk pedagogicznych**

#### **1.4.3.1. Założenia projektu i ich konsekwencje dla tworzonego modelu**

Tworzenie nowoczesnego i innowacyjnego modelu praktyk okazało się dużym wyzwaniem dla całego zespołu projektowego. Pojawiające się już od początku realizacji projektu problemy ukazały, jak bardzo oporną na zmiany jest przestrzeń praktyk pedagogicznych.

Celem głównym projektu było przygotowanie szkół do realizacji kompleksowego programu praktyk pedagogicznych (śródrocznych i ciągłych) oraz poprawa jakości działań edukacyjnych poprzez wdrożenie i przetestowanie nowego podejścia do realizacji pedagogicznych praktyk studentkich. W konsekwencji pomysłodawcom projektu zależało na podwyższeniu jakości praktycznego przygotowania przyszłych pedagogów do pracy w szkole, która zobligowana jest do realizowania zadań opiekuńczo-wychowawczych. Zaplanowano, iż cel główny zostanie osiągnięty, jeśli zostaną osiągnięte poniższe cele szczegółowe:

- 1) wyposażenie nauczycieli i studentów w znowelizowany (nowatorski) program praktyk pedagogicznych (śródrocznych i ciągłych), który zawiera rozwiązania organizacyjne zarówno dla studentów kierunku pedagogika, jak i dla kandydatów na nauczycieli studiujących na innych niż pedagogika kierunkach;
- 2) wyposażenie studentów w wiedzę i umiejętności niezbędne do prawidłowego realizowania praktyk pedagogicznych, co w przyszłości powinno skutkować umiejętnością podejmowania i rzetelnego realizowania zadań zawodowych, natomiast w przypadku nauczycieli przygotowanie ich do prawidłowego pełnienia roli opiekuna praktyk oraz wyposażenie w narzędzia i środki umożliwiające jego realizację;

3) towarzyszenie studentom podczas realizacji praktyk i stymulowanie ich rozwoju zawodowego i osobistego;

4) rozwinięcie u nauczycieli poczucia świadomości i odpowiedzialności za praktyczne kształcenie studentów przygotowujące do realizowania zadań opiekuńczo-wychowawczych na terenie szkoły;

5) zwiększenie u nauczycieli oraz studentów umiejętności w zakresie: rozpoznawania sytuacji opiekuńczo-wychowawczej szkoły, diagnozowania potrzeb uczniów, nauczycieli i rodziców, poznawania sieci instytucji lokalnych, opracowania indywidualnych, grupowych i środowiskowych programów oddziaływań, realizowania przygotowanych programów, projektów, strategii oraz dokumentowania działań, autorefleksji, analizy i oceny własnej pracy;

6) wzmocnienie współpracy między środowiskiem akademickim i oświatowym;

7) upowszechnienie nowatorskiego programu praktyk wśród instytucji przygotowujących studentów do pracy w placówkach edukacyjnych na terenie kraju.

Samo konstruowanie celów jest czynnością intelektualno-techniczną. Jednak nie można zapomnieć o odpowiedzialności, która jest z nią związana. Jest to odpowiedzialność nie tylko za realizację sformułowanych celów, ale również za podjęte działania, za pracę ludzi zaangażowanych w ich realizację, za podwładnych/wychowanków/podopiecznych. Im bardziej cele są spójne z zaplanowanymi działaniami, tym wyższe prawdopodobieństwo, że zostaną one w pełni osiągnięte.

Należy w tym miejscu podkreślić, że każdy projekt współfinansowany ze źródeł zewnętrznych, zwłaszcza ze środków europejskich, bez względu na obszar i cele, realizowany jest zgodnie z ściśle określonym harmonogramem i budżetem. W zasadzie każde odstępstwo zarówno w harmonogramie czy budżecie wymaga skutecznej argumentacji i zgody nie tylko przełożonych w instytucji/organizacji, która jest beneficjentem (w tym przypadku uczelni), ale przede wszystkim zgody instytucji, z którą została podpisana umowa o dofinansowanie. Im mniej pojawia się takich odstępstw, tym projekt jest wyżej oceniany. Nie można zapominać również o tym, że każdy projekt jest wpisany w strategię organizacyjną instytucji-beneficjenta. W naszym przypadku musieliśmy wziąć pod uwagę uwarunkowania organizacyjno-prawne samej uczelni oraz placówek oświatowych – miejsc praktyk.

#### 1.4.3.2. Innowacyjność w programie praktyk

Celem projektu, jak to zostało wcześniej napisane, było przygotowanie szkół do realizacji **kompleksowego** programu praktyk pedagogicznych (śródrocznych i ciągłych). Należało stworzyć nie tylko spójny, ale i nowatorski pro-

gram zawierający rozwiązania organizacyjne zarówno dla studentów kierunku pedagogika, jak i dla kandydatów na nauczycieli studiujących na innych niż pedagogika kierunkach (patrz: cel szczegółowy nr 1). Największą trudnością okazało się określenie „innowacyjności” w obszarze praktyk pedagogicznych. Pojawiły się już na początku pytania: Na ile można zmienić już istniejący program praktyk, uwzględniając obowiązujące zapisy prawne i strategie organizacyjne uczelni i placówek oświatowych? Na czym miałyby polegać te zmiany? Co może stanowić o innowacyjności tworzonego programu praktyk? Uznano, iż należy stworzyć program, który będzie nie tylko uwzględniał wszystkie formy praktyk (160 godzin), ale również każda praktyka będzie stanowić element większej całości w taki sposób, iż realizacja każdej następnej nie będzie możliwa bez poprzedniej. Oto w skrócie przedstawiamy charakterystykę poszczególnych praktyk pedagogicznych:

- pierwsza praktyka śródroczna – 30 godzin – rozpoznanie możliwości realizowania przez szkołę funkcji opiekuńczo-wychowawczej; podczas trzeciej edycji studenci dodatkowo przygotowywali scenariusz lub konspekt zajęć w oparciu o wybraną metodę lub technikę pracy z dziećmi i młodzieżą;
- pierwsza praktyka ciągła – 60 godzin – rozpoznanie możliwości współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym oraz określenie obszarów współpracy już istniejącej; podczas trzeciej edycji studenci realizowali zajęcia w oparciu o przygotowany konspekt/scenariusz oraz dokonywali ich ewaluacji;
- druga praktyka śródroczna – 30 godzin – stworzenie własnego projektu (o charakterze wychowawczym, profilaktycznym, animacyjnym) dopasowanego do rozpoznanych potrzeb uczniów/nauczycieli/rodziców i własnych możliwości;
- druga praktyka ciągła – 40 godzin – realizacja projektu i jego ewaluacja.

### **Program praktyk – założenia i cele**

Po wielogodzinnych dyskusjach doszliśmy do wniosku, że praktyka pedagogiczna nie może być zrealizowana bez elementów diagnozy. Jest ona nieodłącznie związana z procesem diagnostycznym. Bez diagnozy potrzeb środowiska, grupy czy jednostki wszelkie podejmowane działania są działaniami nieprofesjonalnymi, zwłaszcza jeśli bierzemy pod uwagę aspekt pedagogicznego kształcenia praktycznego. Jednym z celów, realizowanym już wcześniej w programie praktyk śródrocznych (dotyczącym pierwszych praktyk śródrocznych) podczas studiów, było formułowanie diagnozy indywidualnego przypadku. W początkowej fazie tworzenia nowego programu zaproponowano, aby każdy student dokonał diagnozy takiego przypadku. Podjęto dialog ze wszystkimi uczestnikami projektu. Przyjęto zgodnie założenie, że najważniej-

szą grupą, której potrzeby należy szczególnie chronić, tworząc plan działania, są studenci. Trzeba było wziąć pod uwagę nie tylko możliwości studentów, ale również to, na jakim etapie programu studiów się znajdują, jaki poziom wiedzy potencjalnie posiadają, czego można od nich oczekiwać. Okazało się, że studenci dopiero rozpoczynają swoją przygodę z diagnostyką pedagogiczną, a więc po pierwsze z tego obszaru posiadają wiedzę naprawdę niewielką, a po drugie formułowanie diagnozy indywidualnego przypadku było już wcześniej wpisane w program praktyk. Poszukując nowych, alternatywnych rozwiązań oraz mając na uwadze cel projektu, ustalono w drodze negocjacji, że realizacja pierwszej praktyki śródrocznej będzie polegać na rozpoznaniu możliwości realizowania przez szkołę funkcji opiekuńczo-wychowawczej w różnych jej aspektach. Chodziło nie tylko o poznanie „wnętrza” – klimatu szkoły, ale również zidentyfikowanie obszarów działań szkoły, form ich rozwoju, zorientowanie się czy istnieją problemy – bariery w realizowaniu tych zadań oraz jakie są nowatorskie rozwiązania obszarów problemowych.

Diagnozowanie środowiska wychowawczego wymaga zarówno określenia celu, badanych obszarów, jak i umiejętności korzystania z technik i narzędzi diagnostycznych. Nie jest to łatwe zadanie, ale w pracy zawodowej pedagoga jest ono niezwykle ważne i wręcz nieodzowne. W ramach toczących się rozmów wspólnie ustalono założenia pierwszej pedagogicznej praktyki śródrocznej. Określono precyzyjnie cele i zadania, które pozwalały te cele osiągnąć.

Celem tej praktyki było:

- zapoznanie się ze strukturą i organizacją instytucji szkoły, charakterem działań pedagogicznych realizowanych w instytucji w zakresie wychowania i opieki;
- poznanie struktury procesu metodycznego działania poprzez konfrontację przygotowania teoretycznego z praktyką w zakresie różnych modeli wychowania występujących w środowisku;
- poznanie instytucjonalnych uwarunkowań przygotowywania działań o charakterze opiekuńczo-wychowawczym, mającym na celu zdiagnozowanie realizowania przez szkołę funkcji wychowawczej;
- poznanie struktury procesu tworzenia planu działań wychowawczych dotyczących instytucji w oparciu o zdiagnozowane potrzeby oraz posiadane zasoby;
- nabycie umiejętności samodzielnego działania studentów w organizacji i inicjowania działań pedagogicznych w zakresie wychowania i edukacji w nawiązaniu do potrzeb środowiska szkolnego.

Do zadań studentów należało m. in. dokonanie oceny (analizy krytycznej) środowiska wychowawczego danej placówki oświatowej, którą formułowano w postaci sprawozdania/raportu. Mieli możliwość dokumentowania własnych

praktyk, wykorzystując sprzęt audiowizualny. Dzięki dostępnej kamerze i dyktafonom uczyli się przeprowadzać wywiady i obserwacje. W ten sposób nabywali umiejętności korzystania z technik diagnostycznych. W trakcie realizacji praktyk towarzyszył im opiekun, który pełnił rolę przewodnika, pomagał w rozpoznawaniu obszarów problemowych, ich analizie i wyjaśnianiu. Uczył młodego adepta uważności, refleksyjności i ewaluacji własnych działań.

Poprzez rozpoznanie środowiska wychowawczego szkoły studenci mogli przede wszystkim poznać poziom zaspokojenia potrzeb uczniów/wychowanków, nauczycieli/wychowawców i rodziców, przyrzeć się, w jaki sposób szkoła realizuje program wychowawczy i czy jest on adekwatny do potrzeb grup społeczności szkolnej.

Podczas trzeciej edycji praktyk dokonano zmiany w ich programie. Studenci, realizując pierwszą praktykę śródroczną, mieli za zadanie nie tylko analizować środowisko wychowawcze szkoły, lecz także stworzyć pomysł na zajęcia na podstawie wybranej metody/techniki pracy z dziećmi i młodzieżą. Cel planowanych zajęć miał odpowiadać na potrzeby uczniów/wychowanków. Opracowanie scenariusza/konspektu zajęć wymagało więc znajomości środowiska szkolnego.

Kolejna praktyka pedagogiczna tzw. ciągła realizowana jest we wrześniu i trwa cztery tygodnie. Mając na uwadze realizację kompleksowego programu, opiekunowie praktyk wraz z ekspertami i opiekunem praktyk po stronie uczelni zgodnie przyznali, że kolejnym krokiem w praktycznym kształceniu będzie rozpoznanie funkcjonowania szkoły w środowisku lokalnym. Poznanie możliwości i barier współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym może stanowić podstawę do tworzenia projektów, które wzmacniałyby kooperację na rzecz społeczności szkolnej i pozaszkolnej (lokalnej).

Celem praktyki było:

- rozpoznanie obszarów współpracy szkoły z instytucjami i organizacjami (publicznymi i niepublicznymi) funkcjonującymi w środowisku lokalnym;
- pozyskiwanie informacji niezbędnych do dokonania diagnozy współpracy ze środowiskiem lokalnym poprzez udział w spotkaniach przedstawicieli instytucji lokalnych;
- ustalenie istniejących i możliwych zasobów (potencjału miejsc, ludzi, instytucji, organizacji), które można wykorzystać w celu realizacji przez szkołę zadań opiekuńczo-wychowawczych, kulturalnych i edukacyjnych;
- ustalenie kierunku działań istotnych dla zaspokajania potrzeb rozwoju lub rozwiązywania problemów społeczności szkolnej oraz szukania możliwości podjęcia przez nią nowych form współpracy;
- przygotowanie pracy diagnostycznej – opisu i oceny diagnostycznej oraz konkluzji dotyczącej rozpoznania – diagnozy wybranego elementu – ob-



szeru współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym, zarówno współpracy już istniejącej jak i propozycji podjęcia współpracy z podmiotami życia lokalnego, aby środowisko szkolne mogło realizować działania społeczne, kulturalne, wychowawcze, socjalne czy edukacyjne.

Tak jak w przypadku praktyki śródrocznej do zadań studentów należało m. in. dokonanie oceny obszarów współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym, którą formułowano w postaci sprawozdania/raportu. Studenci dokumentowali własne praktyki, wykorzystując sprzęt audiowizualny. Podczas realizacji tych praktyk musieli rozpoznać nie tylko instytucje współpracujące ze szkołą i zakres ich współpracy, lecz także rozpoznać potencjalne obszary kooperacji środowiska szkolnego ze środowiskiem lokalnym, wpływające na bardziej efektywne i skuteczne realizowanie funkcji opiekuńczo-wychowawczej. W trakcie trzeciej edycji studenci przeprowadzali zajęcia na podstawie opracowanych scenariuszy. Dokumentowali je i omawiali z opiekunem praktyk w szkole i opiekunem praktyk po stronie uczelni.

Podczas kolejnej praktyki śródrocznej, tak jak już wcześniej zostało to opisane, przygotowano na podstawie diagnozy projekt odpowiadający potrzebom określonej grupy środowiska szkolnego. Obejmował on działania o charakterze wychowawczym, kulturalnym i/lub edukacyjnym.

Celem praktyki było:

- rozpoznanie możliwości organizacyjno-instytucjonalnych placówki w celu przygotowania kompleksowych działań projektowych adekwatnych do potrzeb społeczności szkolnej, z możliwością włączenia do działania społeczności lokalnej;
- pozyskiwanie informacji niezbędnych do przeprowadzenia projektu, współpraca z pedagogiem szkolnym, wychowawcami klas, rodzicami i środowiskiem lokalnym;
- ustalenie istniejących i możliwych zasobów szkoły, które można wykorzystać w celu realizacji projektu o charakterze wychowawczym, kulturalnym i edukacyjnym;
- ustalenie kierunku działań istotnych dla zaspokajania potrzeb rozwoju lub rozwiązywania problemów społeczności szkolnej;
- przygotowanie projektu o charakterze animacyjnym, profilaktycznym lub edukacyjnym (sformułowanie celów, charakterystyka problemu, określenie grupy docelowej, czasu trwania, wykorzystywanych metod i środków, ustalenie możliwych barier w realizacji).

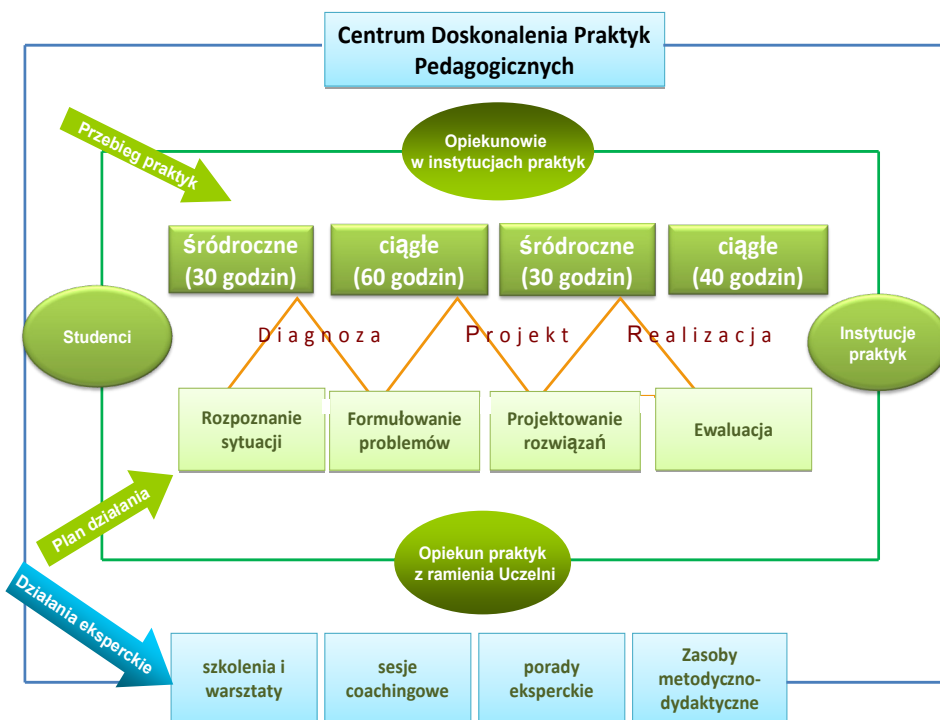
Studenci na podstawie dokonanej oceny środowiska szkolnego, znajomości własnych umiejętności oraz znajomości organizacyjno-formalnego funkcjonowania placówek oświatowych decydowali we współpracy z opiekunem praktyk o charakterze projektu, jego zasięgu i uczestnikach.

Podczas ostatniej praktyki pedagogicznej ciągłej studenci realizowali projekt przygotowany według własnego pomysłu. Był on poddany ewaluacji samych studentów, opiekuna praktyk w szkole oraz opiekuna praktyk po stronie uczelni.

Celem praktyki były przede wszystkim:

- realizacja projektu zgodnie z zatwierdzonym planem;
- ewaluacja projektu na podstawie udokumentowanych działań – omówienie słabych i mocnych stron projektu, dokonanie ewentualnych zmian, omówienie przyjętych ról osób prowadzących.
- kształtowanie umiejętności z zakresu komunikacji społecznej – formułowanie informacji zwrotnej, dokonywanie autooceny własnych działań i postaw, adekwatnej do rzeczywistości.

Zbudowany na drodze negocjacji program praktyk stanowi wprawdzie jednolitą całość, ale można i należy go w przyszłości zmieniać. Każda omówiona praktyka jest elementem, który można wykorzystać osobno. Wszystko zależy od specyfiki działań zawodowych i celu, jakiemu one służą.



Program praktyk studenckich w negocjacyjnym modelu praktyk pedagogicznych

Źródło: opracowanie własne – Beata Adamczyk

### 1.4.3.3. Wsparcie Centrum Doskonalenia Praktyk Pedagogicznych – element modelu negocyjacyjnego

W realizowanym przez nas projekcie zaplanowano stworzenie Centrum Doskonalenia Praktyk Pedagogicznych. Pomysłodawcom chodziło o stworzenie przestrzeni i miejsca, gdzie kształcenie praktyczne studentów i opiekę nad nimi można byłoby objąć kompleksowym wsparciem. CDPP było miejscem organizowania spotkań z ekspertami – specjalistami, którzy na co dzień współpracują z pedagogami szkolnymi, wychowawcami świetlic czy wychowawcami klas. Ich zadaniem było wzmocnienie potencjału zawodowego zarówno opiekunów praktyk, jak i studentów. W gronie ekspertów, którzy wspierali działania opiekunów praktyk i studentów, był psycholog (mediator), metodyk pracy opiekuńczo-wychowawczej, kurator sądowy, pedagog (doświadczony trener) i doradca zawodowy. Wsparcie to organizowano w postaci poradnictwa. Każdy z nich miał wyznaczone dyżury w Centrum, gdzie był do dyspozycji uczestników. Dodatkowo na życzenie studentów i opiekunów praktyk organizowano raz w miesiącu spotkanie z ekspertami, podczas którego omawiano bieżące problemy w realizacji praktyk, psychiczne trudności w kontaktach z dziećmi i młodzieżą, ustalano strategię działania itp.

Do dyspozycji opiekunów praktyk i studentów oddano zbiór publikacji naukowo-metodyczno-dydaktycznych, pomocy dydaktycznych i metodycznych. To oni decydowali o zakupie zasobów do Centrum. Zasoby można było wypożyczać, wykorzystując je podczas realizowania działań zawodowych. Korzystanie z zasobów Centrum wzbogaciło prowadzone zajęcia z dziećmi i młodzieżą w szkołach.

W ramach Centrum organizowano warsztaty i szkolenia. W początkowej fazie projektu prowadzono dwa moduły szkoleń dla opiekunów praktyk. Miały one przygotować opiekunów do pracy z dwuosobowym zespołem studentów.

Moduły szkoleń dla opiekunów praktyk

Moduł I	Moduł II
Tworzenie regulaminu praktyk pedagogicznych	Współpraca opiekuna praktyk ze studentami na etapie planowania
Planowanie procesu edukacyjnego	Monitorowanie i oceny pracy studenta
Diagnozowanie potrzeb uczniów, nauczycieli i rodziców	
Opracowanie indywidualnych, grupowych i środowiskowych programów oddziaływań	

Moduł I	Moduł II
Przygotowanie metod, technik i narzędzi badawczych – dla potrzeb ewaluacji postawionych przed szkołą funkcji	
Obserwacja i dokumentowanie procesu edukacyjnego z użyciem nowoczesnych technologii	
Współpraca nauczycieli z rodzicami i innymi instytucjami wspierającymi	

Źródło: opracowanie własne.

Studenci rozpoczynający udział w projekcie odbywali szkolenie z zakresu dokumentowania praktyk z użyciem nowoczesnych technologii. Podczas realizacji projektu dla studentów (II i III edycja) i opiekunów praktyk zorganizowano szkolenia z zakresu coachingu społecznego, identyfikacji i pomiaru zdolności twórczych u dzieci oraz diagnozowania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci. Szkolenia te nie były wcześniej zaplanowane. Propozycje zorganizowania dodatkowego wsparcia wysunięte zostały przez uczestników projektu w trakcie II edycji. Projekt zakładał również 10-dniowy wyjazd w miesiącach wakacyjnych w ramach „Letniej Szkoły Dobrych Praktyk”. Podczas tego wyjazdu organizowano warsztaty z zakresu komunikacji interpersonalnej, twórczego rozwiązywania problemów, kreatywności, metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej, dydaktyki oraz autoprezentacji (tylko III edycja). Studenci i opiekunowie praktyk mieli możliwość kształtowania i nabycia umiejętności komunikowania w grupie, nawiązywania kontaktu z wychowankiem.

Najważniejszym wsparciem – w opinii studentów – okazały się sesje coachingowe. W ramach projektu każdy student mógł skorzystać z 5 sesji (1 sesja trwała 1 godzinę). Praca indywidualna nad ścieżką własnego rozwoju zawodowego i osobistego okazała się jedną z najważniejszych wartości w kształceniu praktycznym studentów.

Warto zaznaczyć, że negocjacje w przyjętej strategii edukacyjnej odnoszą się do instytucji, tzn. tworzone są przez komunikację i dialog w warunkach instytucjonalnych, gdzie dialog jest kategorią centralną.

#### **1.4.3.4. Tworzenie przestrzeni negocjacji – o trudnościach i przyjętych rozwiązaniach**

Cele projektu stanowiły obszar, w którym pojawiały się co jakiś czas problemy, jednak za każdym razem o innym charakterze. Większość z nich dotyczyła warunków organizacji praktyk. Niektóre były dość szybko rozwiązywa-

ne, inne zaś wymagały czasu, wysiłku i kreatywności. Od początku realizacji projektu każde zaplanowane działanie było dokładnie analizowane, zanim jeszcze zostało zrealizowane. Jednak nie wykluczało to napotykanym po drodze trudności. Poniżej przedstawiamy te, które ukazują, w jaki sposób negocjacje pomogły osiągnąć zamierzone cele na poszczególnych etapach realizacji projektu.

## **Etap I: Rekrutacja**

Już pierwszy etap związany z rekrutacją uczestników-studentów pokazał, jak bardzo dokładnie należy przemyśleć każdy krok. Precyzyjnie trzeba również określić typy placówek, gdzie studenci konkretnej specjalności pedagogicznej będą mogli realizować praktyki. Zaplanowano, że w trakcie pierwszego naboru studentów do projektu (I edycja praktyk) zostanie zrekrutowanych 30 osób. Na pierwsze spotkanie nikt nie przyszedł, pomimo zorganizowanej akcji informacyjnej (informacji zamieszczonych na stronie wydziału, w gablotach na korytarzach wydziału, przekazywanych przez prowadzących podczas wykładów). Zintensyfikowano działania promocyjne i w rezultacie rekrutacja przebiegła pomyślnie. W projekcie zaplanowano praktyki dla 30 studentów w 15 placówkach (2 osoby w placówce), ale zgłosiło się tylko 28 osób. Wymóg osiągnięcia zakładanego rezultatu w projekcie (tj. 30 studentów x 3 edycje = 90 studentów) skutkowało tym, że podjęto decyzję o przedłużeniu terminu rekrutacji. Zespół liczył na to, że zgłoszą się ci studenci, którzy w pierwszym terminie nie zdążyli dopełnić wymaganych formalności. Dzięki dodatkowym zabiegom udało się osiągnąć wymagane 30 osób. Jednak już wtedy trzeba było się zastanowić, jakie działania należało podjąć, aby w następnych dwóch latach osiągnąć wymagany rezultat. Nikt wcześniej nie wziął pod uwagę sytuacji, w której będzie mniej uczestników niż oferowanych miejsc. Opiekun praktyk po stronie uczelni postanowił poznać motywy, jakimi kierowali się zarówno ci studenci, którzy podjęli decyzję o udziale w projekcie, jak i ci, którzy nie zdecydowali się wziąć w nim udziału. Dzięki rozmowom indywidualnym i dyskusjom grupowym prowadzonym ze studentami II roku pedagogiki o specjalności: pedagogika w zakresie profilaktyki i animacji społeczno-kulturalnej (PiA) udało się poznać argumentację ZA i PRZECIW realizacji praktyk w projekcie. Oto najważniejsze z nich:

Argumentacja ZA:

- udział w bezpłatnych szkoleniach/warsztatach;
- udział w „Letniej Szkole Dobrych Praktyk” (10-dniowy wyjazd podczas wakacji);
- udział w bezpłatnych sesjach coachingowych;

- praca w dwuosobowym zespole pod kierunkiem zaangażowanego opiekuna praktyk w placówce;
- realizacja praktyk tylko w jednej szkole przez cały czas trwania studiów (160 godzin);
- realizowanie własnego pomysłu – projektu o charakterze animacyjnym, profilaktycznym, wychowawczym uwzględniającego społeczność szkolną.

Argumentacja PRZECIW:

- realizacja praktyk w szkole pod kierunkiem pedagoga szkolnego/wychowawcy świetlicy (szkoła była postrzegana przez studentów jako mało atrakcyjne miejsce do odbycia praktyk);
- realizacja praktyk tylko w jednej szkole przez cały czas trwania studiów (160 godzin);
- realizacja praktyk w placówce na terenie Łodzi (niektórzy planowali realizować praktyki w rodzinnych miejscowościach poza Łodzią);
- wykonywanie dodatkowych zadań przez studenta (pisanie raportów, dokumentowanie praktyk).

Wymienione argumenty zostały dokładnie przeanalizowane w gronie opiekunów praktyk i ekspertów Centrum Doskonalenia Praktyk Pedagogicznych. Uzgodniono, że najlepszą promocją podczas rekrutacji kolejnych roczników studentów będą doświadczenia tych, którzy wzięli udział w projekcie. Uznano, że studenci sami wiedzą najlepiej, jaka argumentacja i jakie motywy są w stanie ich samych (ich kolegów/koleżanki) nakłonić do podjęcia działania. Dzięki wspólnie wypracowanemu rozwiązaniu kolejne rekrutacje przebiegły już bez problemów. Wspólne rozwiązywanie problemów i dochodzenie do rozwiązania stanowiły pierwszy krok w budowaniu wspólnoty i tworzeniu negocyjacyjnego modelu praktyk.

## **Etap II: Realizacja praktyk**

Ten etap zawiera kilka różnych form działań: organizację samych praktyk, organizację szkoleń, wyjazdy letnie, sesje coachingowe. O każdej z tych form wsparcia można dowiedzieć się we wcześniejszym fragmencie tego podrozdziału. Jednak najwięcej problemów pojawiło się podczas realizacji praktyk studenckich. Biorąc pod uwagę liczbę godzin przeznaczonych na tę praktykę, zdawaliśmy sobie sprawę, że studentom może się nie udać rozpoznać wszystkich obszarów. W ramach negocjacji ustalono, że zadaniem studentów będzie zarówno poznanie placówki poprzez kontakt z uczniami, nauczycielami, jak i zapoznanie się z dokumentami takimi jak: statut, regulaminy, program wychowawczy, profilaktyczny. Zadania przypisane studentom podczas kolejnych praktyk były zawsze wspólnie omawiane. Każdy ze studentów miał moż-

liwość dokumentowania i ewaluowania własnych działań poprzez korzystanie ze sprzętu audiowizualnego (dyktafony, kamery wideo) czy pisanie raportów. Każda ze stron miała możliwość zaprezentowania swojego stanowiska.

Uznano, iż innowacyjność przyjętej strategii wcale nie musi dotyczyć tylko strony merytorycznej. Innowacyjne podejście może polegać na sposobie organizacji i realizacji praktyk. W naszym przypadku chodziło o podjęcie **dialogu i negocjacji**, aby dojść do wspólnych ustaleń, które satysfakcjonowałyby wszystkie zaangażowane podmioty. Przedmiotem negocjacji była organizacyjna i merytoryczna sfera praktyk. Każda z trzech stron porozumienia była traktowana jak pełnoprawny, sprawczy i decyzyjny podmiot. Jednak zakres odpowiedzialności w podejmowaniu decyzji opiekuna praktyk po stronie uczelni, opiekunów praktyk w szkołach i studentów był różny. Największa odpowiedzialność spoczywała na opiekunie praktyk po stronie uczelni i opiekunach praktyk w szkołach. Należy pamiętać, że relacja student – opiekun nie jest relacją symetryczną. Nie oznacza to jednak braku uznania podmiotowości studenta czy braku otwartości i życzliwości opiekuna. Uznanie podmiotowości nie jest jednoznaczne z równością/równoważnością podmiotów w podejmowaniu decyzji. Przyjęto koncepcję opiekuna spolegliwego (Kotarbiński 1985), któremu można zaufać, na którym można polegać i który będzie oparciem w trudnych okolicznościach. Tylko w warunkach umożliwiających dialog i dyskusję możliwe było osiągnięcie zamierzonych celów.

Stały kontakt z opiekunami i studentami oraz prowadzone dyskusje na temat praktyk pozwoliły na określenie obszarów problemowych wynikających z odbywania praktyk. Okazało się, że dla wielu opiekunów trudność w realizacji swoich zadań wobec praktykanta stanowi ustalony przez uczelnię na stałe termin praktyk zarówno śródrocznych, jak i ciągłych. Praktyki ciągłe realizowane są we wrześniu i na przełomie lutego i marca. Według opinii opiekunów wrzesień jest w życiu szkoły bardzo intensywnym miesiącem pracy, zwłaszcza dla pedagogów szkolnych. W tym czasie przygotowują arkusz do diagnozy dzieci z klas pierwszych, pomagają w przeprowadzeniu badań diagnostycznych wychowawcom klas, koordynują pracę związaną z działaniami diagnostycznymi, organizują pomoc socjalną (dofinansowanie do zakupu podręczników tzw. wyprawka szkolna, stypendia szkolne). Niejednokrotnie pomagają rodzicom w wypełnianiu dokumentów i wniosków. Wykonywanie tych czynności zagospodarowuje znaczną ilość ich wrześniowego czasu pracy. Sami podkreślają, że obecność studentów na praktykach w tym czasie (termin wrześniowy praktyk wymaga odbycia 60 godzin w placówce – 3 tygodnie po 4 godziny dziennie) jest dla nich bardzo stresująca, ponieważ nie mogą poświęcić im wystarczająco dużo czasu i uwagi. Narzucony odgórnie termin praktyk we wrześniu może być też kłopotliwy w przypadku tych placówek,

które prężnie działają w czasie wakacji (np. organizując półkolonie czy zajęcia pozaszkolne) i obecność studentów w tym czasie byłaby zdecydowanie bardziej pożądana niż we wrześniu. Ustalenie bardziej elastycznego terminu odbycia praktyk ciągłych mogłoby ułatwić ich organizację, a tym samym podwyższyć ich jakość. Praktyki śródroczne ujęte są w tygodniowym planie zajęć w ustalonym wcześniej semestrze (2 godziny x 15 tygodni = 30 godzin). Zgodnie z opiniami studentów i opiekunów stosowanie się do przypisanej określonej liczby godzin praktyk w tygodniu tworzy dodatkową barierę. Brak swobodnego, elastycznego wykorzystania tych godzin, niedostosowanych do potrzeb i zadań placówki utrudnia realizację praktyk. Szczególnie widoczne jest to w sytuacji, gdy studenci – zgodnie z planem zajęć – przed zajęciami lub zaraz po nich jadą do placówki – miejsca praktyk, znacznie oddalonego od budynku wydziałowego. Odbywanie praktyk w placówce znajdującej się na terenie dużej aglomeracji miejskiej wymusza zaplanowanie czasu na dojazd do miejsca praktyk i powrót na zajęcia lub do domu. Niekiedy czas przeznaczony na dojazd i powrót jest dłuższy niż czas 90 minut przeznaczony na praktyki (2 godziny x 45 minut). Zdaniem studentów zaplanowany czas w rozkładzie zajęć często nie uwzględnia godzin pracy miejsca praktyk (tu: szkoły), zwłaszcza jeśli zajęcia na uczelni odbywają się od 8:00–9:00 do 15:00–17:00. Lepszym rozwiązaniem wydaje się dostosowanie liczby godzin praktyk do czasu pracy opiekuna i samej placówki (np. szkoła zazwyczaj jest otwarta od 7:00–17:00). Często też opiekun praktyk organizuje działania dla praktykanta, których wykonanie zabiera więcej czasu niż przewidziane w tygodniowym planie dwie godziny praktyk. Poszukując dobrego rozwiązania, uczestnicy projektu ustalili, że w rozkładzie zajęć w kolejnych semestrach – jeśli tylko będzie to możliwe – zostanie zaplanowany jeden dzień w tygodniu wolny od zajęć dydaktycznych, przeznaczony jedynie na realizację praktyk. Zgodnie z tym postulatem udało się zaplanować taki dzień w rozkładzie zajęć w ramach trzech edycji. Ten organizacyjny zabieg pozwolił stworzyć przestrzeń do swobodnego zaplanowania i wykonywania działań, a studenci mogli poświęcić całą uwagę na uczenie się/rozwijanie swoich praktycznych umiejętności. Wielu studentów tak bardzo zaangażowało się w działania na rzecz szkoły (zwłaszcza podczas planowania i realizacji własnego projektu profilaktycznego lub animacyjnego), że czas poświęcony na praktyki znacznie przewyższył ustaloną liczbę godzin. W trakcie realizowania naszego projektu zostały osiągnięte cele, które nie były zamierzone, a stanowiły/stanowią jego „wartość dodaną”. Dyrektor jednej ze szkół zaproponował praktykantom-studentom dalszą współpracę. Na podstawie umowy wolontarystycznej studenci prowadzili warsztaty kreatywności dla dzieci w ramach zajęć dodatkowych. Warsztaty te cieszyły się tak dużym powodzeniem, że prowadzone były przez cztery miesiące, aż do



zakończenia roku szkolnego. Szkoły uczestniczące w projekcie nawiązały między sobą ścisłą współpracę. Dotyczyła ona nie tylko bezpośrednich kontaktów pedagogów szkolnych i wychowawców świetlic, ale również studenci i opiekunowie praktyk organizowali imprezy kulturalno-sportowe dla uczniów dwóch szkół (gimnazjum i szkoły podstawowej), wizytacje w swoich placówkach oraz nawiązali współpracę z Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1 w Łodzi. Jednak za największy sukces można uznać pokonanie przez studentów wewnętrznych barier i lęków oraz urealnienie wyobrażeń związanych z pracą w szkole. Wielu z nich, na podstawie ich własnych opinii, w trakcie całego cyklu praktyk pokonało opór związany z pracą z dziećmi i młodzieżą.

Podczas wakacji zaplanowano „Letnią Szkołę Dobrych Praktyk” (LSDP) – dziesięciodniowy wyjazd poza Łódź, podczas którego w komfortowych warunkach zarówno studenci, jak i opiekunowie uczestniczyli w warsztatach dydaktycznych, twórczego rozwiązywania problemów, kreatywności, z zakresu komunikacji interpersonalnej i metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej. W czasie wolnym od zajęć uczestnicy dyskutowali na temat praktyk, razem odpoczywali i bawili się. Integracja łamała bariery pomiędzy studentami a opiekunami praktyk. Dzięki temu jakość współpracy na poziomie student – opiekun praktyk w kolejnym roku akademickim zdecydowanie wzrosła. Rozmowy na temat praktyk i zorganizowanego wsparcia zaowocowały postulatami. Poniżej zaprezentowane zostały najważniejsze z nich wraz z komentarzem/wyjaśnieniem. Dotyczą one wszystkich trzech edycji LSDP.

## Wnioski i postulaty

Doświadczenia wyniesione z realizowania projektu skłaniają do sformułowania spostrzeżeń, które niezależnie od ich doniosłości warto brać pod uwagę w podobnych przedsięwzięciach. Wypada dbać o to, by:

- **organizować regularne spotkania studentów z opiekunami praktyk oraz opiekunem praktyk ze strony uczelni na terenie wydziału** – podczas I edycji udało się zorganizować wspólne spotkanie tylko dwa razy z powodu nieobecności studentów. Terminy spotkań były ustalone dużo wcześniej, spotkanie organizowano raz w miesiącu, w dniu i godzinach wolnych od zajęć. Spotkania miały charakter dobrowolny. Przez cały czas trwania projektu organizowane były raz w miesiącu spotkania z opiekunami praktyk, w których uczestniczyli eksperci CDPP. W trakcie II edycji wspólne spotkania odbyły się cztery razy. Brak komunikacji w grupie i wyczuwalny opór doprowadził do podziału grupy (osobno studenci i opiekunowie) oraz ustalenia dwóch osobnych spotkań z opiekunem praktyk ze strony uczelni i ekspertami. Zabieg ten doprowadził do odkrycia konfliktu pomiędzy studentami a opiekunem praktyk.

Podczas III edycji w semestrze zimowym spotkania ze studentami nie odbyły się z powodu uczestniczenia w zorganizowanych dodatkowych szkoleniach w ramach projektu;

- **zapewnić wynagrodzenie opiekunom praktyk w szkołach oraz studentom za przebyłą praktykę** – w ramach projektu zaplanowano jedynie wynagrodzenie dla opiekunów praktyk, studenci zaś nie otrzymywali żadnej gratyfikacji finansowej. W trakcie realizacji projektu nie było możliwości dokonania w tym aspekcie zmian, jednak kolejne projekty dotyczące praktyk pedagogicznych mogłyby uwzględniać gratyfikację finansową dla studentów za praktyki. Prezentowany wniosek dotyczy przede wszystkim praktyk organizowanych poza projektem, za które opiekunowie w placówkach otrzymują w niewielkiej wysokości wynagrodzenie (ok. 100 zł brutto) lub nie otrzymują żadnego. **Studenci nie otrzymują żadnej gratyfikacji finansowej za odbycie praktyk.** Postulat ten wskazuje na rodzaj motywacji uczestników do podjęcia wysiłku, jakim jest ich realizacja;

- **poszerzać współpracę między szkołami** – ten postulat został uwzględniony już podczas realizowania II edycji praktyk. Studenci i opiekunowie praktyk mogli ściśle ze sobą współpracować podczas realizacji praktyk, mogli poznać wzajemnie swoje placówki. Ustalono w drodze negocjacji, że studenci przypisani do dwóch różnych placówek mogą wspólnie realizować przedsięwzięcie, włączając w to obie placówki;

- **zgoda na prowadzenie zajęć poza budynkiem szkoły/na terenie innej placówki** – jeśli działania w projektach studenckich zaplanowano poza budynkiem szkoły (a na etapie planowania otrzymano zgodę nauczycieli, dzieci i rodziców), projekt mógł być realizowany na zewnątrz. Studenci mogli przeprowadzić zajęcia w Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1 lub w Szkolnym Ośrodku Socjoterapii. Dzięki temu włączano do wspólnych działań inne podmioty ze środowiska lokalnego;

- **organizowanie wizytacji uczniów szkół podstawowych/gimnazjum na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego** – propozycja została zaakceptowana, jednak żaden z opiekunów praktyk ani student nie zorganizował takiej wizytacji;

- **stwarzać możliwości prowadzenia zajęć indywidualnych z uczniami** – ustalono, że opiekunowie praktyk w szkołach na wniosek studentów zorganizują przestrzeń do przeprowadzania takich zajęć (zostanie określony zakres tych zajęć) i wskażą ucznia do pracy indywidualnej.

Wiele korzyści przyniósł też uczestnikom udział w letnich wyjazdach. Organizacja takiego przedsięwzięcia wydaje się bezcenna ze względu na sprzyjające warunki zarówno do nauki, wspólnych działań, jak i do wzajemnego poznania się. Jednak podczas planowania terminu wyjazdu należy wziąć

pod uwagę organizację czasu pracy określonej placówki oraz zobowiązania uczestników. W projekcie terminy wyjazdów letnich były ustalane wspólnie z uczestnikami na 10 miesięcy przed planowaną LSDP. Im wcześniej uczestnicy znali termin wyjazdu, tym lepiej mogli zaplanować pozostały czas wakacyjny. W przypadku placówek oświatowych nie należy planować takiego wyjazdu w drugiej połowie sierpnia, ponieważ w tym czasie zazwyczaj są organizowane rady pedagogiczne. Udział w nich jest obowiązkowy. Dyrektorzy szkół bardzo niechętnie wyrażają zgodę na nieobecność swoich pracowników podczas tych spotkań.

Ze względu na napotykaną trudności w trakcie realizacji projektu pojawiały się liczne nowe problemy wymagające dialogu i komunikacji. Udało się osiągnąć sukces, ponieważ na każdym etapie kwestie te poddawano pod dyskusję i negocjowano rozwiązania. Takie podejście nadawało kierunek naszemu myśleniu i działaniu. Kształtował się negocjacyjny model w obszarze praktyk pedagogicznych. Ewaluacja każdego etapu poprzez dialog i/lub negocjacje pomagała ulepszać w kolejnych edycjach to, co zostało wcześniej przewidziane i realizowane. Osiągnięcie celów wymagało od wszystkich uczestników doskonalenia umiejętności rozwiązywania problemów, zaangażowania oraz elastycznego i kreatywnego myślenia. Nie byłoby możliwe, gdyby nie systematyczna KOMUNIKACJA I DIALOG.



## Rozdział 2

### Elementy diagnozy w rozpoznawaniu środowiska szkoły

#### 2.1. Elementy diagnozy pedagogicznej w działalności opiekuńczo-wychowawczej szkoły. Założenia ogólne

– Ewa Cyrańska, Bohdan Cyrański

Tematyka publikacji – praktyki pedagogiczne realizowane przez studentów w szkole – skłania do podjęcia refleksji dotyczącej szeroko rozumianej aktywności czy działalności<sup>1</sup>. Wśród pedagogów nie budzi większego sprzeciwu konstatacja mówiąca o tym, że chcąc podjąć działanie o charakterze profilaktycznym, kompensacyjnym, opiekuńczym, wychowawczym czy pomocowym – terapeutycznym, trzeba wcześniej dysponować określoną wiedzą. Można i trzeba ją uzyskać, przeprowadzając diagnostyczne rozpoznanie.

Nie lada wyzwaniem jest przedstawienie, w krótkim wprowadzeniu, założeń związanych z przebiegiem procesu diagnostycznego w sytuacji, gdy dysponujemy bogatą, różnorodną i profesjonalną literaturą dotyczącą diagnostyki pedagogicznej<sup>2</sup>. Z konieczności skoncentruję się więc na ogólnym omówieniu wybranych zagadnień, istotnych dla realizowania działalności opiekuńczo-wychowawczej szkoły.

Diagnostyka pedagogiczna we wszystkich koncepcjach diagnozy występujących w obszarze subdyscyplin pedagogicznych ma **charakter praktyczny**<sup>3</sup>,

<sup>1</sup> Próba skatalogowania oczekiwań wobec szkoły – jej zadań, funkcji i innych powinności – została podjęta w podrozdziale 1.2 niniejszej publikacji.

<sup>2</sup> Podaję (w kolejności alfabetycznej) wybrane pozycje zwarte omawiające ogólne zagadnienia dotyczące diagnostyki pedagogicznej: Deptuła (2004), (2005), (2006); Jarosz (2001); Jarosz, Wysocka (2006); Lepalczyk, Badura (1987); Marzec-Holka (1990); Niemierko (1994), (2009); Pytka (1986); Skałbania (2011); Tyszkowa (1981); Włoch S., Włoch A. (2009); Wojnarska (2011); Wysocka (2007), (2009) i in.

<sup>3</sup> Nie będę omawiać złożonego zagadnienia dotyczącego praktyczności nauki zarówno w znaczeniu realizowania strategii legitymizacji potrzeby istnienia danej dziedziny, jak

co wiąże się z tym, że jest ona postrzegana jako podstawa do podejmowania decyzji o charakterze interwencyjnym – modyfikującym – zmieniającym badaną rzeczywistość. Praktyczny charakter diagnozy uwarunkowany jest zatem celami, jakim służy. Badacza-diagnostę interesuje bowiem poznanie sposobów i środków działania prowadzących do osiągnięcia określonego celu, czyli zdobycia wiedzy pozwalającej na projektowanie zdarzeń modyfikujących badany stan rzeczy (zob. m. in. Podgórecki 1962; Paluchowski, Hornowska 2000).

Tak postrzegana diagnoza odnalazła się w **formule prakseologicznej** jako jedno z ogniw postępowania celowościowego. Diagnozę określa się jako postawienie hipotezy dającej podstawę do zmiany stanów faktycznych, ustalonych na podstawie wyczerpującego opisu i oceny badanych stanów rzeczy (zob. Podgórecki 1962). Prakseologiczny wymiar diagnozy pedagogicznej związany jest z kategorią sprawności działania zakładającej jego skuteczność, czyli zgodność celów projektowanych z realizowanymi.

Diagnoza pedagogiczna o charakterze praktycznym (zwana **diagnozą decyzyjną**) nie może się obyć bez wsparcia jej przez teoretyczne i metodologiczne założenia. Podstawą działania skutecznego (w prakseologicznym rozumieniu) jest przyjęcie najpierw określonych założeń teoretycznych, które stanowią podstawę formułowania celów działania i określonych „dyrektyw” praktycznych umożliwiających ich osiągnięcie (zob. m. in. Pszczołowski 1976). Diagnoza, oprócz swej praktyczności – skutecznego działania, stanowi też obszar zainteresowania w badaniach o charakterze teoretycznym. Tak zwane badania teoretyczne i praktyczne nie różnią się w zakresie procedur metodologicznego postępowania, często nie różni ich nawet charakter zmiennych (cech rzeczywistości) poddanych badaniu. Różnicę można wskazać w zakresie poziomu ogólności celu stanowiącego podstawę ich podjęcia oraz sposobie jego konkretyzacji (zob. Wysocka 2009; Kawula 2003). O ile w badaniach pierwszego typu (teoretycznych, podstawowych) celem jest opis uogólniający, umożliwiający tworzenie syntez i praw naukowych – występują w nich nomotetyczne składniki wiedzy diagnostycznej, o tyle w badaniach praktycznych celem jest dostarczenie możliwie szczegółowych informacji o badanych stanach rzeczy – dominują w nich więc idiograficzne elementy wiedzy naukowej. Oprócz diagnozy praktycznej, decyzyjnej mamy też diagnozę teoretyczną, zwaną **poznawczą**, której celem jest opis zjawiska, jego wyjaśnienie oraz dostarczenie podstaw teoretycznych pozwalających realizować praktyczny wymiar diagnozy, czyli projektować skuteczne metody oddziaływań/modyfikacji.

Diagnoza pedagogiczna jako element postępowania celowościowego oznacza więc proces poznania niezbędny do podjęcia decyzji o charakterze

---

i możliwości praktycznego wykorzystywania wiedzy, czyli proponowania rozwiązań różnych problemów. Zob. refleksje dotyczące praktyczności wiedzy – *O tworzeniu koncepcji praktyk pedagogicznych w kształceniu akademickim*. Wstęp – w niniejszej publikacji.

praktycznym – działań wychowawczych, opiekuńczych pomocowych, terapeutycznych i innych. Te dwa aspekty można traktować rozdzielnie, np. dokonujemy poznania/rozpoznania i na tym poprzestajemy. Taki charakter mają diagnozy, rozpoznania dokonywane m. in. w poradni psychologiczno-pedagogicznej, zawierające zalecenia postdiagnostyczne, które mają być realizowane przez inne osoby, np. pedagogów szkolnych – mówimy wówczas, że mamy do czynienia z diagnozą zamkniętą czy też zewnętrzną. Najczęściej jednak mamy do czynienia z łączeniem procesu poznawania i związanego z nim działania (określane jest to mianem diagnozy otwartej). Trudno bowiem wyobrazić sobie sytuację, w której pedagog-diagnosta realizujący proces diagnostyczny sztucznie, formalnie rozdziela obie te czynności. Podkreśla się również fakt, że diagnoza powinna stanowić realną pomoc w wyborze adekwatnego sposobu oddziaływania oraz dawać możliwość bieżącej oceny jego efektywności i skuteczności, czyli działalności diagnostycznej rozumianej jako proces poznania towarzyszą elementy pomocy, wsparcia czy terapii (zob. Kępiński 1989; Rogers 1991).

Diagnozowanie ma charakter **procesu** stawiania hipotez i ich weryfikowania (konfirmacji lub falsyfikowania) zarówno w toku poznania, jak i działania, jest więc **procesem heurystycznym**, obciążonym pewną dozą niepewności. W trakcie tego procesu zmienia się początkowe prawdopodobieństwo *a priori* na podobieństwo *a posteriori*. Diagnoza jest wieloaspektowym poznaniem jakiegoś stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych (prognozowaniem) dokonywanym na podstawie znajomości ogólnych prawidłowości teoretyczno-metodologicznych (zob. Ziemiński 1973, s. 17). W pedagogice diagnoza i proces diagnostyczny, oprócz aspektu poznawczego, zawierają także aspekt praktyczny, co powoduje rozszerzenie ich zakresu o czynności mające na celu **projektowanie** działań modyfikujących badaną rzeczywistość, ich realizowanie (diagnoza decyzyjna) oraz weryfikację (ewaluację) – zarówno dokonanych ustaleń, jak i podejmowanych działań. Szczegółową charakterystykę metody diagnozy przedstawił S. Ziemiński. W tym ujęciu model **diagnozy rozwiniętej (pełnej)** zawiera pięć aspektów – diagnoz cząstkowych: diagnozę przyporządkowaną – identyfikacyjną (klasyfikacyjną lub typologiczną), genetyczną, znaczenia (celowościową), fazy i prognostyczną, co pozwala na uwzględnienie trzech perspektyw biograficznych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości (zob. Ziemiński 1973; Wysocka 2009).

**Cel** diagnozy pedagogicznej wyznacza teoretyczno-metodologiczna perspektywa postrzegania jej **przedmiotu**. W zależności od treści, które znajdują się w obszarze zainteresowania subdyscyplin pedagogicznych, przedmiotem diagnozy mogą być zagadnienia i zjawiska związane m. in. z dydaktyką, wychowaniem, opieką czy resocjalizacją – są one realizowane w postaci diagnostyk szczegółowych. W procesie specjalizacji subdyscyplin pedagogicznych nastąpiło wyraźne, ale nie absolutne, zróżnicowanie ich przedmiotu, stąd wiele

obszarów poznania jest wspólnych, są one jednak analizowane w różnych aspektach. Ponadto pedagogika z jej subdyscyplinami powiązana jest z innymi dyscyplinami naukowymi wspomagającymi jej rozwój, co powoduje, że diagnoza pedagogiczna nie jest diagnozą monodyscyplinarną, lecz należy ją postrzegać jako **interdyscyplinarną**. W działalności szkoły obecny jest największy chyba zestaw obszarów diagnozowania, począwszy od aspektu dydaktycznego, z którym nieodłącznie związany jest pomiar zdobywanej przez uczniów wiedzy, poprzez diagnozowanie różnego rodzaju trudności, np. niepowodzenia szkolne, zaburzeń w czytaniu, pisaniu (dysleksja, dysgrafia, dysortografia) i wiele innych. W zakresie działalności opiekuńczo-wychowawczej szkoły, który to zakres krzyżuje się m. in. z obszarem zainteresowań resocjalizacji czy pracy socjalnej, przedmiot – obszar czynności diagnostycznych – jest bardzo szeroki, obejmuje on bowiem konieczność dokonania takiego rozpoznania, które pozwoli na stworzenie w szkole optymalnych warunków postulowanego wszechstronnego rozwoju uczniów oraz ukaże sytuacje wymagające wczesnego rozpoznania szeregu zagrożeń. Czynności diagnostyczne realizowane są przede wszystkim przez pedagoga szkolnego. Dzięki poznaniu/rozpoznaniu może on realizować praktyczny aspekt diagnozy, czyli projektować działania interwencyjne o charakterze zgodnym z jej ustaleniami (zob. m. in. Deptuła 2004; Prokosz 2012, a także podrozdział 1.2 niniejszej publikacji).

**Przedmiot** diagnozy pedagogicznej rozpatrywany jest także w odniesieniu do tego, co/kto jest jej **podmiotem**. Może nim być człowiek funkcjonujący w wymiarze indywidualnym, w relacjach społecznych oraz w kontekstach środowiskowych (np. rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym), grupa społeczna (formalna, np. klasa szkolna i nieformalna) oraz środowisko wychowawcze: funkcjonalne lub instytucjonalne (np. rodzina, szkoła). Występuje tu również krzyżowanie się zakresów przedmiotowych diagnozy pedagogicznej. Jest to dobrze widoczne w praktyce szkoły. Chcąc pomóc np. uczniowi mającemu niepowodzenia szkolne, należy równolegle koncentrować się na założeniach teoretycznych wyjaśniających to zagadnienie (diagnostyka dydaktyczna) oraz poznawać osobiste potencjały rozwojowe konkretnego człowieka, uwzględniając jednocześnie konteksty sytuacyjno-środowiskowe (diagnostyka opiekuńczo-wychowawcza). Podkreślenia wymaga fakt, iż każda diagnoza pedagogiczna dokonywana dla celów praktycznych powinna uwzględniać dwa kierunki dokonywanego rozpoznania: nie tylko zaburzeń czy dysfunkcji (**diagnoza negatywna**), ale także sfer i obszarów funkcjonujących prawidłowo, tzw. mocnych stron (**diagnoza pozytywna**). Oba te wymiary muszą być uwzględnione w planowaniu działań modyfikacyjnych i realizowaniu diagnozy decyzyjnej, projektującej. Wymiar podmiotowy diagnozy pedagogicznej występuje w postaci trzech kierunków jej przeprowadzania: diagnoza indywidu-



alnego przypadku, diagnoza grupy oraz diagnoza środowiska. Wszystkie te rodzaje diagnoz realizowane są w szkole. Ich ogólna charakterystyka zostanie przedstawiona w następujących podrozdziałach publikacji.

**Sposób poznania diagnostycznego** zależy od tego, co jest przedmiotem i podmiotem diagnozy, jaki jest jej cel oraz od charakteru zintegrowanego z nim działań pomocowych. Jest on postrzegany z różnych perspektyw teoretyczno-metodologicznych. Pytanie o to, jak poznawać, można sprowadzić do tradycyjnie rozważanego dylematu (paradygmat Galileusza z jednej i Arystotelesa z drugiej strony), czyli wyjaśnianie i przewidywanie zachowań/zjawisk w kategoriach przyczynowo-mechanicystycznych czy uczynienie ich zrozumiałymi (zob. Krasnodębski 1986). Ujmując rzecz ogólnie, można wyróżnić dwa ujęcia sposobu poznania diagnostycznego.

Pierwsze z nich to podejście **behawioralne (normatywno-sytuacyjne)**. Przedmiotem diagnozy są tu **wyłącznie** zachowania niezgodne z obowiązującymi standardami/normami społecznymi. Zakres diagnozy wyznaczają więc zależności zachodzące między czynnikami wywołującymi te zachowania, traktowanymi jako bodźce, a ich skutkami – reakcjami. Celem diagnozy jest wykrywanie tych czynników, które wpływają na występowanie niekorzystnych zachowań. W podejściu tym abstrahuje się od przeszłości – historii życia człowieka, nie analizuje się jego cech ukrytych czy struktur regulacyjnych, a więc złożonych mechanizmów zachowań ludzkich. Zasadniczą rolę w diagnozowaniu przypisuje się poznaniu mechanizmów warunkowania klasycznego i instrumentalnego, rozumianych jako manipulacja bodźcami sytuacyjnymi prowadzącymi do wygaszenia niepożądanego reakcji, w celu wykorzystania ich w planowanych działaniach. Diagnosta koncentruje się jedynie na objawach możliwych do kontrolowania, dlatego poznanie dokonywane jest na podstawie bezpośredniej obserwacji zachowań jednostki na podstawie wystandaryzowanych narzędzi (skale, inwentarze), które pozwalają na „obiektywne” stwierdzenie faktów i ścisły pomiar psychometryczny. Terapia behawioralna polega na wygaszaniu lub zapominaniu uprzednio wyuczonych stereotypów behawioralnych, koncentruje się na sferach wrażliwych na manipulację behawioralną, z wykorzystaniem wzmocnień pozytywnych i negatywnych oraz na stosowaniu systemu nakazów i zakazów<sup>4</sup> (zob. Pytka 1991; Wysocka 2009).

Drugi sposób poznania diagnostycznego to podejście **humanistyczne**. Jest to ujęcie interdyscyplinarne, stanowi bowiem połączenie różnych zorientowanych humanistycznie teorii z zakresu pedagogiki, psychologii, psychiatrii czy socjologii<sup>5</sup>. Człowiek jest postrzegany jako byt wielowymiarowy, zindywidualizowany i złożony, jako dynamiczna i niepowtarzalna całość. Jego

<sup>4</sup> Podejście to jest zbliżone do paradygmatu normatywnego.

<sup>5</sup> Występuje pod nazwą paradygmatu interpretatywnego.

zachowania są przejawem funkcjonowania określonej struktury lub mechanizmu mającego genezę w indywidualnych doświadczeniach życiowych, czyli w jego biografii społecznej. Człowiek jest przede wszystkim osobą, niezależnie od wieku, poziomu dojrzałości biologicznej, psychologicznej czy społecznej. Jest niepowtarzalną indywidualnością stwarzającą własny, subiektywny świat wartości, znaczeń i symboli, nakładający się na sieć społecznych interakcji i więzi emocjonalnych. Jest podmiotem otwartym na doświadczenia, twórczym, ma poczucie swobody i niezależności, jest odpowiedzialny za siebie i za innych ludzi. Genezy pewnych nieprawidłowości upatrywać więc należy w zaburzeniach procesu wartościowania, regulowania czy motywowania, a nie w obiektywnym układzie bodźców, czynników i sytuacji zewnętrznych. W ramach tego podejścia wykorzystuje się przede wszystkim jakościowe techniki i narzędzia diagnostyczne (takie jak: rozmowa, wywiad, obserwacja, analiza wytworów, techniki projekcyjne), a także techniki i narzędzia psychometryczne (kwestionariusze, skale) (zob. Pytka 1991; Wysocka 2009). Rola diagnosty jest tu decydująca, stąd też i zakres jego odpowiedzialności za przebieg i rezultat procesu diagnozowania jest znacznie większy. W poznaniu diagnostycznym oba podmioty relacji są aktywne – w trakcie kontaktu diagnostycznego treści i nadawane im znaczenia są interpretowane, uzgadniane, negocjowane. Taki sposób postępowania pozwala na wszechstronne – wielowymiarowe poznanie diagnozowanego, co determinuje zrozumienie istoty jego problemów przez empatyczną, akceptującą postawę, indywidualizację podejścia, a co za tym idzie – stworzenie warunków do samorealizacji.

W podejściu humanistycznym trudno jest oddzielić proces poznania (diagnoza poznawcza) od procesu pomocy – terapii (diagnoza decyzyjna). Podstawowym celem pomocy – terapii w ramach tego podejścia jest stworzenie osobie odpowiednich warunków do zmiany jej zachowania, dokonania prze wartościowań czy modyfikacji w pełnieniu ról społecznych. Zmiana ta jednak musi być decyzją diagnozowanego, bowiem pomoc drugiemu człowiekowi wymaga jego akceptacji i zaangażowania. Realizowanemu równolegle procesowi poznania diagnostycznego i pomagania towarzyszą pewne istotne założenia. Pierwszym z nich jest konieczność poznania człowieka (diagnozy) jako osoby samorealizującej się, czyli poznanie jej potrzeb, pragnień, dążeń, indywidualnego rozwoju, sposobu pełnienia ról społecznych, jej uzdolnień, zainteresowań, motywacji, możliwości intelektualnych itp. Drugi można określić mianem przyjmowania postawy rozumiejącej poprzez zastosowanie własnego doświadczenia, uzgadniania znaczeń, a także wczuwanie się (zob. m. in. Krasnodębski 1986), czyli empatyczny indywidualny kontakt diagnostyczny, który umożliwi zrozumienie człowieka, czyli poznanie jego sposobu widzenia i oceniania świata oraz kryteriów i sposobów wartościowania. Kolejne zalece-

nie związane jest z koniecznością akceptacji osoby, która powinna wyrażać się w przyjaznym, nasyconym „emocjonalnym ciepłem” kontakcie diagnostyczno-terapeutycznym. Przykładem takiego rozumienia relacji diagnostyczno-terapeutycznej w ujęciu humanistycznym jest m. in. koncepcja C. Rogersa czy A. Kępińskiego (zob. Rogers 1991; Kępiński 1989).

W ramach ujęcia humanistycznego, jako jego odmiana, występuje **diagnoza interakcyjna**. Jej przedmiotem jest poziom rozwoju interpersonalnego, czyli zdolność człowieka do utrzymywania poprawnych interakcji społecznych oraz psychospołeczne, interpersonalne mechanizmy kształtujące jakość interakcji zachodzących w kontaktach międzyludzkich, a także rozwój psychospołeczny, w tym głównie społeczno-moralny. Uwzględniane są zarówno mechanizmy regulacji wewnętrznej (np. internalizacja norm, rozwój superego, dojrzała osobowość), jak i regulacji społecznej (np. dezorganizacja społeczna, stratyfikacja społeczna, konflikt kultur, kontrola społeczna, naznaczanie społeczne). Przedmiotem diagnozy są więc wewnętrzne regulatory zachowań oraz mechanizmy kształtujące jakość relacji interpersonalnych – interakcji. Celem diagnozy jest opis specyficznych sposobów myślenia, odczuwania i zachowania człowieka w jego kontaktach z otoczeniem (aspekt poznawczy, emocjonalny i behawioralny), ocena poziomu rozwoju dojrzałości interpersonalnej oraz opracowanie szczegółowego, indywidualnego programu oddziaływań. Techniki i narzędzia diagnostyczne wykorzystywane w diagnozie interakcyjnej mają charakter jakościowy (rozmowa, wywiad, obserwacja, analiza treści i wytworów, techniki projekcyjne) (zob. Wysocka 2009).

Omawiając sposób poznawania diagnostycznego, należy podkreślić znaczenie uzyskiwania informacji niezbędnych do dokonania prawidłowego rozpoznania, by na jego podstawie zaplanować – o ile jest taka potrzeba – adekwatne działanie. Abstrahując od niezmiernie ważnych uwarunkowań związanych z przyjmowaniem różnych perspektyw teoretyczno-metodologicznych, należy zwrócić uwagę na to, że w diagnozie pedagogicznej znajdują zastosowanie zarówno ilościowe, jak i jakościowe techniki oraz narzędzia diagnostyczne. Pierwsze z nich pozwalają dokonać oceny wybranego obszaru lub aspektu diagnozowanego stanu rzeczy (np. ustalenie gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole), drugie pozwalają w możliwie pełny sposób opisać charakterystyczne cechy i właściwości człowieka. Diagnostyka pedagogiczna dysponuje dużym zbiorem technik i narzędzi poznania, z których – w określonej sytuacji – diagnosta, zawsze indywidualnie – „subiektywnie” wybiera te, które uznaje za najbardziej odpowiednie. Wybór ten jest „obiektywizowany” przez doświadczenie diagnosty i świadomość specyfiki określonej sytuacji diagnostycznej, w czym niewątpliwie pomaga znajomość założeń teoretycznych i metodologicznych. Diagnosta, chcący poznać człowieka po to, by

mu pomóc, znajduje się w sytuacji niepewności i konieczności podejmowania decyzji, którą z procedur uznać za najbardziej optymalną w danej sytuacji. Korzysta on ze zbioru danych pochodzących z różnych źródeł informacji, zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych (psychoinformacji), charakteryzujących się różnym poziomem niepewności, czyli obarczonych ryzykiem popełnienia błędu, z zasobów wiedzy „gorącej” i „zimnej”. Jedną z wielu umiejętności, które powinien posiadać diagnosta, jest zdolność łączenia różnych sposobów poznania, co umożliwi twórcze interpretowanie danych ilościowych i jakościowych według schematu poznania tworzonego indywidualnie dla doświadczanego przez diagnozowanego problemu.

Studenci pedagogiki Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego w toku studiów uczestniczą w kursowym wykładzie z diagnostyki pedagogicznej. Realizują też zajęcia w formie ćwiczeń z diagnostyk szczegółowych zgodnych z profilem specjalności. Dodatkowym – szczególnie cenionym przez nich – elementem jest odbywanie przez nich praktyk pedagogicznych śródrocznych i ciągłych w różnych instytucjach, w tym w szkole, pod kierunkiem opiekuna, np. pedagoga szkolnego. Jedną z form tych praktyk ma charakter praktyki diagnostycznej. Studenci mogą więc sprawdzić się w roli diagnosty. Realizowanie praktyk pedagogicznych – jak to już zostało powiedziane we wstępie do niniejszej publikacji<sup>6</sup> – stwarza warunki i możliwości kształtowania „wiedzy osobistej”, z jednoczesnym poczuciem odpowiedzialności za jej treść i sposób nabywania. Praktyka staje się wtedy zarówno eksploracją, jak i wspólnym, odpowiedzialnie podejmowanym zadaniem, w którym stałemu przekształcaniu podlegają elementy indywidualnej wiedzy i sposoby jej możliwego użycia.

## **2.2. Diagnostyka indywidualnych przypadków** – Ewa Cyrańska

### **Diagnostyka indywidualnych przypadków a metoda indywidualnych przypadków**

W naukach społecznych metoda indywidualnych przypadków, zwana też studium przypadku (*case study*), to strategia używana na wiele sposobów w zależności od przyjętego paradygmatu wyznaczającego sposób postrzegania rzeczywistości i możliwości jej poznania. Jako badanie jakościowe powinna łączyć „wgląd” z rygorem metodologicznym.

Istotnym elementem tej strategii są rodzaje celów, jakie stawiają sobie badacze. W metodzie studium przypadku celem jest przede wszystkim ca-

---

<sup>6</sup> Zob. *O tworzeniu koncepcji praktyk pedagogicznych w kształceniu akademickim*. Wstęp w niniejszej publikacji.

łościowy opis i zrozumienie przypadku wraz z otaczającym go kontekstem, a w drugiej kolejności – zależnie od przyjętego przez badacza paradygmatu (Strumińska-Kutra, Kołodkiewicz 2012, s. 4):

- 1) użycie uzyskanych wyników do stworzenia abstrakcyjnych pojęć ogólnych pozwalających na opis i wyjaśnienie badanego zjawiska, pozbawione dążenia do generalizacji;
- 2) tworzenie pojęć lub hipotez i teorii pozwalających na wyjaśnienie i przewidywanie rzeczywistości społecznej w pewnym jej obszarze;
- 3) modyfikacja lub uzupełnienie istniejących teorii;
- 4) odniesienie do szerszej kategorii podobnych zjawisk, czyli formułowanie wniosków o pewnym typie zjawisk;
- 5) dostarczenie praktycznych rozwiązań określonego rodzaju problemów, związanych z ewaluacją skuteczności interwencji społecznych.

Wymienione cele ilustrują wielość możliwości wykorzystania metody studium przypadku.

O specyfice metody studium przypadków decyduje również sposób traktowania jednostek analizy. Nie tyle ważne jest to, co jest traktowane jako przypadek: osoba, grupa, osiedle, instytucja, procesy czy relacje społeczne, ile przyjęcie kryterium wyboru przydatności danego przypadku ze względu na cele, jakie mają być osiągnięte. W zależności od potrzeb badacza oraz od przyjętych celów badań można wyróżnić różne typy przypadków. Przyjmując jako kryterium wyboru przydatność danego przypadku ze względu na jego zawartość informacyjną, wyróżnia się przypadki: skrajne – dewiacyjne; maksymalnie zróżnicowane; krytyczne oraz paradygmatyczne. Kolejne kryterium to cel badań, mamy wtedy: eksploracyjne, opisowe i eksplanacyjne studium przypadku lub: wewnętrzne (autoteliczne) bądź instrumentalne studium przypadku oraz zbiorowe studia przypadków. Kryterium może też być liczba przypadków, wyróżnia się pojedyncze i wielokrotne studium przypadku (Strumińska-Kutra, Kołodkiewicz 2012, s. 12–17).

Pytania badawcze stawiane w ramach studium przypadku wskazują tematy i kwestie, które staną się punktem odniesienia do prowadzenia procesu badawczego. Uwzględnia się jednocześnie perspektywę ogólną (teoretyczną) i szczegółową (dotyczącą określonego przypadku), ponieważ zazwyczaj celem badacza jest zarówno zrozumienie przypadku, jak i sformułowanie na jego podstawie uogólnień. Sposób analizowania uzyskanych danych zależy od przyjętej perspektywy teoretycznej. Ponadto wnioski z badań odnoszą się do przyjętych ram teoretycznych. Wynikiem odwołania do teorii może być jej uzupełnienie, zmiana lub stwierdzenie o jej przydatności do badania określonego rodzaju zjawisk (Strumińska-Kutra, Kołodkiewicz 2012, s. 17–29).

W literaturze metodologicznej z zakresu pedagogiki metoda indywidualnych przypadków (studium indywidualnych przypadków, *case study*) rozumiana

jest jednolicie. Istotnym jej elementem są odwołania do tradycji (zwłaszcza tradycji pedagogiki społecznej – o czym będzie mowa w dalszej części wywodu). Zakres tej metody w pedagogice ograniczony jest do badań skupionych wokół biografii ludzkich. Przypadek to jednostka ludzka charakterystyczna ze względu na swoisty rodzaj zachowań. Zalecaną techniką badawczą jest wywiad (zwłaszcza środowiskowy) oraz obserwacja i analiza dokumentów. Opracowanie wyników badań ma charakter opisowy, natomiast zakres uogólniania ich wyników zależy od kompetencji badacza oraz weryfikacji hipotezy przez kolejne studia przypadków (Kamiński 1970, s. 39–41).

Specyficznym elementem przy próbie określania metody indywidualnych przypadków w pedagogice jest podkreślanie jej celu praktycznego, określane na przykład przez A. Kamińskiego jej ukierunkowaniem „w służbie pedagogiki społecznej” (Kamiński 1970, s. 41). Pierwszym bowiem zadaniem – celem tej metody – jest przeprowadzenie rozpoznania (diagnozy) badanych jednostek, następnie wskazanie hipotetycznej prognozy rozwoju sytuacji oraz – jeśli są ku temu podstawy – zaproponowanie postępowania mogącego ulepszyć istniejącą rzeczywistość (Kamiński 1970, s. 41). W podobny sposób uzasadnia ów cel T. Pilch, wskazując na użyteczny sens tej metody dla praktyki wychowawczej, której ona służy (Pilch 1995b, s. 49; Pilch, Bauman 2001, s. 78). Podnoszenie „służebnego” znaczenia metod badawczych wobec praktyki wychowawczej

[...] jest podkreśleniem zasadniczej i swoistej cechy badań pedagogicznych, których cel poznawczy jest tylko środkiem do celu głównego tych badań, który polega na melioracji badanego fragmentu rzeczywistości wychowawczej. Badania w pedagogice sprowadzają się najczęściej do diagnozy, która stanowi punkt wyjścia dla badań naprawczych, swoistej terapii. Bez uwierzczenia badań pedagogicznych rezultatami praktycznymi, działalnością terapeutyczną odbiera im się w zasadzie społeczny sens (Pilch, Bauman 2001, s. 78).

W konsekwencji metoda indywidualnych przypadków definiowana jest jako sposób badań polegający na „[...] analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze, lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych” (Pilch, Bauman 2001, s. 78). Również w innych tekstach znajdujemy utożsamianie metody indywidualnych przypadków z diagnozą indywidualnych przypadków, połączone z odniesieniami do jej historii oraz prezentującymi założenia i zasady dotyczące strategii diagnostycznej i kontaktu diagnostycznego (zob. Janeczko 1970; Lalak 1995). W podobny sposób charakteryzuje tę metodę M. Łobocki, wyrażając jednocześnie inną opinię na temat jej metodologicznego statusu. Uważa bowiem, że metoda indywidualnych przypadków

[...] nie jest samodzielną metodą badań pedagogicznych, a jedynie osobiwym podejściem czy postępowaniem badawczym, wykorzystującym różne inne metody i techniki badań. Można powiedzieć też, że nie jest ona żadną konkretną metodą czy techniką gromadzenia danych. Z tego prawdopodobnie powodu mało na ogół miejsca poświęca się jej w podręcznikach zakresu metodologii badań zarówno psychologicznych i socjologicznych, jak i pedagogicznych (Łobocki 2000, s. 305).

Zgodnie przyjmuje się, że twórczynią metody indywidualnych przypadków jest Mary Richmond. Pracując w stowarzyszeniu dobroczynnym, doszła do wniosku, że doraźna pomoc (głównie wsparcie materialne) jest nieskuteczna. Będąc „refleksyjnym praktykiem” napisała książkę *What is social case work*, w której przedstawiła sposób i zasady pracy z „przypadkiem”. Zalicza się do nich m. in. (zob. Kamiński 1980):

1) głęboką znajomość dynamicznych czynników funkcjonowania człowieka i jego środowiska. M. Richmond uważała, że aktywność człowieka jest procesem celowym, modyfikowanym jej własnymi celami i oczekiwaniami społecznymi;

2) aktywizowanie nie tylko jednostki, ale i jej środowiska;

3) unikanie „uszcześliwiania na siłę”. „Należy zmierzać do takiego nastawienia jednostki, aby ona sama zapragnęła skorygować swoje życie, opracować plan własnego postępowania. Niedopuszczalne jest arbitralne ukierunkowywanie jednostki, nie należy podejmować za nią decyzji, prowadzić jej spraw bez niej. Należy dopomagać jednostce w uchwyceniu konsekwencji jej własnych pomysłów i planów” (Kamiński 1980, s. 267);

4) wzajemne zaufanie, któremu sprzyja „przerzucanie mostu życzliwości między pracownikiem społecznym a klientem;

5) pomoc w znalezieniu człowiekowi odpowiedniej dla niego drogi, zgodnej z jego cechami i pozytywnymi elementami środowiska;

6) dostrzeganie w człowieku nie tylko jego przywar, ale i cech pozytywnych;

7) powstrzymywanie się od osądów natury moralnej;

8) takt, który obowiązuje bez względu na pozycję społeczną osoby;

9) koordynację działań rozumianą jako współpraca wielu specjalistów;

10) planowanie wspólnie z klientem postępowania naprawczego.

Skuteczność *case work* wzrasta dzięki stosowaniu następujących zasad (zob. m. in. Lalak 1995, s. 231–232):

1) akceptacji, czyli traktowania podopiecznego jako osoby, przyjmowania go takim jakim jest, ze wszystkimi jego problemami i ograniczeniami oraz okazywanie szacunku dla jego decyzji i wyborów;

2) komunikacji, rozumianej jako interakcyjna relacja obu jej uczestników, polegającej na wzajemnym rozumieniu intencji i wypowiedzi, uzgadnianiu znaczeń, kładącej nacisk na umiejętność aktywnego słuchania;

3) indywidualizacji, zwracającej uwagę na potrzebę szczególnego, indywidualnego traktowania każdego „klienta”, gdyż każdy człowiek jest inny i inaczej postrzega swoje problemy. M. Richmond uważała, że jednostki ani rodziny nie można traktować według jakiegokolwiek reguły lub teorii, ale należy dokładnie przyjrzeć się sytuacji życiowej i zbadać wszystkie okoliczności, które stały się powodem pomocy;

4) uczestnictwa, która mówi o konieczności dobrowolnej i świadomej aktywności człowieka w procesie poznania i pomagania oraz angażowania się zarówno diagnozowanego, jak i diagnosty w przebieg kontaktu diagnostycznego;

5) zaufania, czyli wytworzenia u diagnozowanego przekonania o wykorzystaniu informacji i treści będących przedmiotem procesu diagnostyczno-terapeutycznego jedynie w tym celu;

6) samoświadomości, która polega na oddzieleniu przez diagnostę tego, co zawodowe – poznawanie i pomaganie, od osobistych preferencji czy uprzedzeń.

Prowadząc pracę z indywidualnym przypadkiem Mary Richmond uważała, że równolegle należy poznawać świat przeżywany przez człowieka – nie można pomagać prędko (doraźnie), bez namysłu, częściowo, ale należy przeprowadzić rozpoznanie warunków życiowych człowieka i jego stosunku do otoczenia. Napisała więc drugą książkę poświęconą diagnozie społecznej (*Social Diagnosis*), w której zawarła założenia związane z poznawaniem człowieka – *case study*:

1) każda sytuacja wymagająca pomocy powinna być szczegółowo zbadana;

2) analiza powinna uwzględniać nie tylko indywidualną biografię, ale również środowisko społeczne i sytuację rodzinną badanego przypadku;

3) do zadań pracownika społecznego należy wyjaśnienie przyczyn sytuacji wymagających pomocy oraz określenie wpływu proponowanej pomocy na usuwanie źródeł problemów;

4) zadaniem pomocy jest nie tylko organizowanie wsparcia materialnego, ale przede wszystkim pobudzenie aktywności i zaradności (*self-help*) człowieka.

Mary Richmond jest więc twórczynią diagnozy indywidualnych przypadków, czyli realizowanego równolegle poznania (*case study*) oraz pomocy (*case work*). W strategii poznawania indywidualnych przypadków chodzi o zrozumienie człowieka potrzebującego pomocy oraz o zabiegi psychoterapeutyczne, które – jak pisała – rozładują gniew, agresję, niepewność, lęk i apatię, a wprowadzą atmosferę nadziei, życzliwości, wiary we własne siły i zaufanie do siebie. Celem tego postępowania było spowodowanie, aby klient mógł brać sprawy we własne ręce, w myśl zasady pomocy mówiącej o konieczności dawania wędki, a nie ryby.



Ustalenia Mary Richmond można więc postrzegać w perspektywie konstruktywistycznej, bowiem w jej przypadku wiedza zdecydowanie wyrosła z praktyki jej stosowania w sytuacjach i okolicznościach, w których okazała się możliwa do użycia w ich kształtowaniu. Ponadto sposób, w jaki postrzegała pracę z indywidualnym przypadkiem, to zdecydowanie podejście humanistyczne (paradygmat interpretacyjny, biograficzny). W takim też zazwyczaj wymiarze realizowana jest obecnie strategia diagnozy indywidualnych przypadków.

Na mocy przywołanej tradycji, *case study* i *case work* – jako dzieło M. Richmond dotyczące diagnozy społecznej – „stało się” metodą badawczą. A. Kamiński, w osobliwy i enigmatyczny sposób traktując założenia korespondujące z postulatami „rygorystyki metodologicznej” w badaniach jakościowych, uznaje metodę indywidualnych przypadków za „[...] niejako wyodrębniony (i odpowiednio przystosowany) fragment *case study*” (Kamiński 1970, s. 39), wyraźnie oddzielając ją od *case work*. Zdaniem T. Pilcha diagnoza indywidualnych przypadków stanowiła metodologiczną podstawę, na której „wyrosła” jedna z ważniejszych metod pedagogicznych – metoda indywidualnych przypadków. Z diagnozy indywidualnych przypadków zostały „przeniesione” na grunt metody badawczej „ogólne założenia poznawcze” i generalna koncepcja wyrażająca się w skutecznej pomocy dla konkretnego przypadku (Pilch, Bauman 2001, s. 77). Jak można zauważyć, diagnoza indywidualnych przypadków oraz metoda indywidualnych przypadków są do siebie bardzo podobne.

### **Społeczny charakter diagnozy indywidualnych przypadków**

O ile założenia oraz sposób rozumienia metody indywidualnych przypadków w pedagogice stwarza pewien kłopot, o tyle diagnoza indywidualnych przypadków jako strategia teoretyczno-metodologiczno-metodyczna jest zdecydowanie mniej kłopotliwa. W ramach owej diagnozy występują zarówno tendencje do skłaniania się ku paradygmatowi normatywnemu, jak i interpretacywnemu (humanistycznemu, biograficznemu) oraz próby wykorzystania elementów charakterystycznych dla obu tych podejść.

W pedagogice, na mocy wspomnianej tradycji – korzystania z ustaleń M. Richmond – diagnozę indywidualnych przypadków ogranicza się do badania biografii konkretnej osoby. Diagnoza ma więc wymiar jednostkowy, indywidualny. Człowiek funkcjonuje jednak w różnych wymiarach: biologicznym, psychicznym, duchowym, społecznym i kulturowym, podlegając zarówno wpływom wewnętrznym, jak i zewnętrznym, stąd w jego poznaniu konieczne jest uwzględnienie różnych perspektyw, o których informacje zdobywa się z różnych źródeł i z wykorzystaniem różnych metod poznania. Diagno-

za indywidualnych przypadków jest zatem diagnozą społeczną, co oznacza ukierunkowanie poznania na te społeczne uwarunkowania biografii człowieka, które znajdują wyraz w najbliższym jego środowisku, przede wszystkim w rodzinie, ale także w grupie rówieśniczej czy szkole (zob. Kamiński 1980). Jest to koncepcja postrzegania jednostki w społecznym (środowiskowym) porządku, w interakcyjnych procesach negocjacji, uwspólnionej interpretacji znaczeń i poczuciu partycypacji, bowiem to właśnie w konkretnych relacjach międzyludzkich tworzony jest osobisty i społeczny wymiar życia. Celem diagnozy indywidualnych przypadków jest więc zrozumienie osoby w konkretnym układzie społecznym. Diagnoza indywidualnych przypadków ma na celu także twórcze, wzajemne przystosowanie się człowieka i środowiska, ma pomóc człowiekowi w zrozumieniu jego trudności w środowisku z wykorzystaniem sił tegoż środowiska. Przystosowanie to rozumiane jest jako obudzenie sił tkwiących w człowieku, które pomogą mu z jednej strony w podjęciu wysiłków identyfikacyjnych z wartościowymi składnikami środowiska, z drugiej natomiast – jako istocie twórczej – pozwolą mu na przekształcanie środowiska (świata) życia (zob. Kamiński 1980).

Diagnoza indywidualnych przypadków realizowana dla celów poznawczych i terapeutycznych uwzględnia więc dwie perspektywy: subiektywną (indywidualną, wewnętrzną) oraz obiektywną (społeczną, zewnętrzną). Subiektywna perspektywa postrzegania siebie i własnej sytuacji życiowej ma największą wartość diagnostyczną, gdyż to, jak człowiek ocenia siebie i postrzega własne otoczenie, decyduje o jego rozwoju i wpływa na jego funkcjonowanie – realizowanie określonych celów, podejmowanie ról czy budowanie tożsamości. Perspektywa ta nie może być jednak jedynym źródłem informacji. Poznaniem należy objąć obie struktury: strukturę osobowości ujmowaną jako centralny system regulacji stosunków „ja – świat” wraz z odpowiadającymi im mechanizmami relacyjnymi oraz strukturę społeczną analizowaną na różnych poziomach jej strukturalnej organizacji (grupowym, instytucjonalnym czy makrospołecznym) (zob. Kamiński 1980; Wysocka 2009).

Łączy się to z koniecznością zdobywania i wykorzystywania informacji, które są dostępne w różnych źródłach, mających specyficzne znaczenie. Źródłem informacji jest otoczenie i sama jednostka – obie perspektywy powinny być uwzględniane jako równoległe i łącznie wykorzystywane źródła informacji. Powinny być one uzupełnione o trzecią perspektywę – diagnosty, który również stanowi źródło informacji. Jego rolą jest umiejętne łączenie w zintegrowaną całość informacji subiektywnych – wewnętrznych i obiektywnych – zewnętrznych. Ponadto, diagnosta – dzięki procesowi recypacji – może ocenić, w jaki sposób osoba badana jest postrzegana w swoim otoczeniu oraz w jaki sposób jej problemy wpływają na otoczenie i zwrotnie – jaki jest wpływ

otoczenia na intensyfikowanie się i pogłębianie zaburzeń w funkcjonowaniu osoby badanej. W procesie poznania i towarzyszącym mu procesie pomagania, oprócz obserwacji, rozmów wywiadów i analizy dokumentów, diagnosta, dzięki bezpośredniemu kontaktowi z diagnozowanym, zdobywa też tzw. psychoinformacje (zob. Kępiński 1989; Wysocka 2009).

Szkoła jest miejscem, w którym dokonuje się diagnozy indywidualnych przypadków w różnych aspektach i zakresach. Nauczyciele-wychowawcy, pedagog szkolny czy wychowawca świetlicy poznają i pomagają uczniom, obserwując na co dzień ich funkcjonowanie w wymiarze indywidualnym, w grupach społecznych i w środowiskach wychowawczych (rodzinnym, szkolnym), ale także poznają, diagnozują funkcjonowanie tych instytucji z punktu widzenia warunków prawidłowego rozwoju ucznia lub czynników zaburzających wykorzystanie osobistych potencjałów rozwojowych. Diagnoza indywidualnych przypadków w szkole łączy więc trzy rodzaje diagnoz: indywidualną – osobniczą, koncentrującą się na różnych właściwościach uczniów, na przykład ocena jego funkcjonowania w sferze edukacyjnej; diagnozę grupy, której celem może być wyjaśnienie mechanizmów funkcjonowania ucznia w grupie i konstruktywny lub destruktywny wpływ grupy na ucznia oraz diagnozę środowiska koncentrującą się na wyjaśnieniu funkcjonowania układów społecznych w kontekście rozwoju ucznia, z uwzględnieniem czynników społeczno-kulturowych. Głównym podmiotem diagnozy indywidualnych przypadków w szkole jest więc uczeń, przy czym poznanie to jest poszerzone o kontekst sytuacyjny, środowiskowy i społeczno-kulturowy jego funkcjonowania i rozwoju.

### **Praktyczny wymiar diagnozy indywidualnych przypadków**

Jak już wspomniano<sup>7</sup>, wśród pedagogów panuje zgoda co do praktycznego wymiaru diagnozy pedagogicznej. Konsekwencją tego jest to, że diagnoza musi stanowić „[...] integralny i ważny składnik postępowania celowościowego, co wyznacza sposób rozpoznania nie tylko w kategoriach diagnozy poznawczej, ale i decyzyjnej (działania wychowawcze, opiekuńcze, pomocowe – terapeutyczne itp.), a więc jest niezbędnym elementem skutecznego działania modyfikacyjnego” (Kawula 2003, s. 665). Diagnoza bywa realizowana zarówno w postaci tradycyjnej organizacji działań układających się w sekwencję: diagnozowanie – planowanie – działanie, ale zwykle – jak to ma miejsce wtedy, gdy mówimy o diagnozie indywidualnych przypadków – działania te realizowane są równolegle.

Diagnoza indywidualnych przypadków realizująca cel praktyczny ma charakter procesu ciągłego, łączącego elementy poznania z procesem pomagania.

<sup>7</sup> Zob. podrozdział 2.1 niniejszej publikacji.

W procesie tym wyróżnia się, w celu porządkującym jego przebieg, kilka etapów: opis diagnostyczny, oceny diagnostyczne – zwane diagnozami częściowymi, konkluzję, konstruowanie projektu, jego realizację i ewaluację.

Opis diagnostyczny polega na zbieraniu informacji pochodzących z różnych źródeł z uwzględnieniem trzech perspektyw: indywidualnej (wewnętrznej – subiektywnej), społecznej (zewnętrznej – obiektywnej) oraz z perspektywy diagnosty. Informacje te zbiera się zazwyczaj z wykorzystaniem jakościowych technik i narzędzi: obserwacji, rozmowy, wywiadu oraz analizy dokumentów. W miarę możliwości powinno się wykorzystywać wiele sposobów gromadzenia informacji. Zaleca się, żeby opis diagnostyczny był wyczerpujący, jasny, prezentujący zjawisko w sposób uporządkowany, wyrażony w kategoriach empirycznych (obserwowalnych), poza tym dobór informacji powinien być selektywny, uzasadniony (zob. Marynowicz-Hetka 1987, s. 52). Opis diagnostyczny powinien zmierzać do poznania nie tylko niekorzystnych faktów charakteryzujących „przypadek”, lecz także powinny być poznane i ujawnione „siły” – pozytywne cechy człowieka i jego otoczenia, na podstawie których można planować działania pomocowe. Opis indywidualnego przypadku nie powinien być statyczny – ma służyć zrozumieniu sytuacji człowieka, a nie tylko wyjaśnieniu i uzasadnieniu postawionych hipotez diagnostycznych.

Istnieje dążenie do realizowania diagnozy pełnej, rozwiniętej, która zawiera pięć aspektów, diagnoz – ocen cząstkowych, co pozwala na uwzględnienie trzech perspektyw biograficznych diagnozowanego „przypadku”: przeszłości, terażniejszości i przyszłości. Pierwszą z nich jest ocena identyfikacyjna – przyporządkowująca do klasy lub typu. Pozwala ona nazwać, zidentyfikować, określić dany stan rzeczy, problem, zaburzenie. Kolejna to ocena genetyczna, posługująca się wyjaśnieniami funkcjonalnymi i kauzalnymi. Pomaga w ustaleniu początku, wyjaśnieniu i zrozumieniu rozwoju diagnozowanego stanu rzeczy – ujawnia ciąg rozwojowy, który doprowadził do obecnej sytuacji. Diagnoza genetyczna pozwala wyjaśnić obszar uwarunkowań (indywidualnych i społecznych) poznawanego problemu, ustalić czynniki przyczynowe i mechanizmy jego rozwoju. Z oceną tą związana jest diagnoza znaczenia. Określa ona rolę badanego zjawiska dla pewnego szerszego zespołu zjawisk, całego układu, którego dotyczy. Wyjaśnia sens diagnozowanego wycinka rzeczywistości z teleologicznego punktu widzenia lub z punktu widzenia funkcji, jakie dane zjawisko spełnia w szerszym kontekście. Aspekt genetyczny i teleologiczny często występuje w diagnozach indywidualnych przypadków dokonywanych na terenie szkoły. Istnieje bowiem potrzeba ustalania przyczyn na przykład niepowodzeń szkolnych uczniów czy zachowań agresywnych, które przejawiają. Jest ona połączona z koniecznością ustalenia znaczenia tego rodzaju problemów dla ich rozwoju, czy też roli, jaką w występowaniu tych pro-

blemów odgrywa grupa rówieśnicza lub środowisko rodzinne. Kolejną oceną diagnostyczną jest ocena fazy, która pozwala określić stadium rozwojowe – etap rozwoju danego stanu rzeczy (np. przywołane niepowodzenia dydaktyczne uczniów) – przy założeniu, że zjawisko ewoluuje w określonym kierunku. Ostatnią oceną jest diagnoza prognostyczna, polegająca na przewidywaniu tendencji rozwojowych diagnozowanego stanu rzeczy. Prognoza opiera się przeważnie na rozumowaniach prawdopodobnych i niepewnych. Podkreśla się, że prognoza powinna mieć aspekt pozytywny – nie należy ograniczać się do przewidywania tylko niekorzystnych następstw – tendencji regresywnych, lecz powinno się także formułować przypuszczenia o korzystnych (pozytywnych) tendencjach rozwojowych (zob. Ziemski 1973).

Wymienione szczegółowe oceny diagnostyczne stanowią elementy diagnozy pełnej – rozwiniętej. Występują one bądź w podanej kolejności, bądź kolejność ich może być zmieniona w zależności od potrzeb diagnosty i jego wiedzy. Możliwe jest również formułowanie tylko niektórych ocen. Zależy to od szczegółowego celu diagnozy, od jej przedmiotu oraz od tego, jaką wiedzą dysponuje diagnosta, jakie są jego możliwości i umiejętności.

Konkluzja jest oceną ogólną. Jej sformułowanie pozwala na określenie kierunku działań oraz daje uzasadnienie jego podjęcia. Na tym etapie przygotowuje się plan, program czy też projekt działań<sup>8</sup>. W Aneksie niniejszej publikacji znajdują się przykłady działań – projektów przygotowanych i realizowanych przez studentów w ramach praktyk odbywanych w szkole.

W praktyce pedagogicznej, jak już zostało powiedziane, diagnoza ma charakter diagnozy praktycznej (decyzyjnej), co – pamiętając o równoległym realizowaniu procesu poznania i działania – pozwala umiejscowić diagnozowanie w obszarze między zauważeniem problemu a oddziaływaniem wychowawczym. Podsumowując, na decyzyjny charakter diagnozy – poznawania z towarzyszącym jej działaniem – składają się następujące elementy:

- 1) realizowanie diagnozy trójwymiarowej: perspektywa diagnozowanego, jego otoczenia i diagnosty;
- 2) dążenie do realizowania diagnozy pełnej, rozwiniętej;
- 3) oceniający charakter diagnozy – konieczność wieloaspektowego zrozumienia diagnozowanego indywidualnego przypadku, a nie ograniczania się jedynie do statycznych opisów;
- 4) realizowanie diagnozy w wymiarze pozytywnym, dotyczącym zarówno wymiaru indywidualnego, jak i społecznego;
- 5) dążenie do autodiagnozy osób, systemów czy środowisk. Jeżeli działania diagnostyczno-terapeutyczne mają być autentyczne, sensowne i skuteczne, to muszą się opierać na zaangażowaniu i uczestnictwie (partycypacji)

<sup>8</sup> Zob. podrozdziały 1.3 i 3.1.2 niniejszej publikacji.

diagnozowanych osób. Wola i gotowość do współpracy w dokonywaniu zmian, rozwiązywaniu problemów, oparte na samoświadomości własnych cech (braków, ale i zasobów) są podstawą pożądanego skuteczności działań, ale przede wszystkim wyrazem podmiotowego charakteru diagnozy;

6) pamiętanie o procesualności diagnozy, jej heurystyczności, a także o hipotetycznym charakterze sądów, czyli nietraktowanie diagnozy jako raz na zawsze osiągniętego rezultatu – obrazu badanej rzeczywistości – diagnozowanego przypadku.

### **Rola diagnosty w diagnozowaniu indywidualnych przypadków**

Mimo że proces poznania i pomagania wymaga uczestnictwa (partycypacji) i zaangażowania obu jego stron, to jednak diagnosta ponosi odpowiedzialność zarówno za jego przebieg, jak i za efekt.

Diagnosta powinien niewątpliwie posiadać wiedzę merytoryczną z zakresu pedagogiki, psychologii czy socjologii oraz umiejętność wykorzystania tej wiedzy, czyli zdolność logicznego myślenia pozwalającego twórczo zestawiać ze sobą różne informacje. Niezbędne są umiejętności pozyskiwania danych z różnych źródeł (uwzględnienie perspektywy indywidualnej i społecznej), obserwowania, rozmawiania i uważnego słuchania. Diagnosta powinien mieć także wiedzę na temat dostępnych technik i narzędzi diagnostycznych wraz z umiejętnością ich konstruowania oraz wykorzystania, czyli adekwatnego doboru sposobów poznawania określonych problemów, specyfiki sytuacji i szczególnych cech diagnozowanych osób. Trzeba też łączyć różne sposoby poznawania, co wiąże się z wykorzystaniem zarówno metod tzw. obiektywnych – ilościowych (psychometrycznych) z tzw. subiektywnymi – jakościowymi. Diagnosta ma za zadanie spostrzegać i interpretować komunikaty niewerbalne przekazywane przez diagnozowanego.

Proces diagnostyczno-terapeutyczny w diagnozie indywidualnych przypadków dokonuje się w specyficznego rodzaju kontakcie diagnostycznym. Prawidłowy kontakt diagnostyczny, czyli charakter relacji między osobą diagnozowaną a diagnostą, to sytuacja, w której spełnione są warunki pozwalające na otwarte i szczerze wyrażanie myśli, uczuć i eksplorację treści ważnych dla diagnozowanego, a tym samym dla rozpoznania diagnostycznego (zob. Jarosz, Wysocka 2006; Wysocka 2009). Wymaga on także dobrowolnego, wzajemnego zaangażowania oraz współuczestnictwa w tej relacji obu jej podmiotów.

Podstawą do określania cech niezbędnych do pełnienia roli diagnosty – osoby poznającej i pomagającej diagnozowanemu – są, wspomniane wcześniej, zalecenia sformułowane przez Mary Richmond, twórczo uzupełniane i rozwijane. Cechy te można określić jako:

1) swoistą postawę wobec innych, czyli postrzeganie ludzi jako zdolnych do samodzielnego działania, twórczych, wartościowych, godnych zaufania, solidnych, przyjaznych, czyli diagnosta powinien mieć pozytywny obraz ludzi. A. Kamiński, za: M. Richmond, pisał: „Należy mieć wiarę w jednostkę i jej zdolność do korzystnego rozwoju. Praca nad przypadkiem traci sens, jeśli nie ma przeświadczenia, że każda jednostka, której da się odpowiednie szanse – może dźwignąć się ze zła, marazmu, niepowodzeń; a «dać szansę» – to pomóc jednostce w dostrzeżeniu tego, co wartościowe w niej i u jej bliskich, to współdziałanie w ukształtowaniu motywacji skłaniającej do uruchomienia sił własnych i współdziałania z siłami środowiska” (Kamiński 1980, s. 267);

2) obraz własnej osoby, czyli postrzeganie siebie jako osoby kompetentnej, utożsamiającej się z innymi, niealienującej się, wartościowej, godnej zaufania i potrzebnej innym ludziom. Jak pisał A. Kamiński, diagnosta powinien dobrze rozeznaczyć się w swojej osobowości, mieć świadomość własnych postaw, własnego systemu wartości (Kamiński 1980, s. 267). Nauczyciel-wychowawca, pedagog szkolny czy wychowawca świetlicy, pełniąc rolę diagnosty, który poznaje uczniów po to, by im pomagać, powinien być jednocześnie spolegliwym opiekunem<sup>9</sup>, czyli osobą, na której można polegać, zaufać jej, zawierzyć siebie, która jest życzliwa, empatyczna, zaangażowana, sprawiedliwa, prawdomówna, czyli odpowiedzialna w podejmowaniu i pełnieniu swojej roli;

3) podejście do procesu diagnostyczno-terapeutycznego, czyli przyjęcie postawy rozumiejącej, skoncentrowanej na diagnozowanym. Diagnosta powinien mieć umiejętność przyjęcia perspektywy poznawanej osoby, wsłuchiwania się w znaczenie tego, co jest dla niej ważne, poznawania i uwspólniania jej świata przeżywanego wraz z kontekstem społeczno-środowiskowym. Kontakt diagnostyczny, w ramach którego równoległe przebiegają procesy poznawania i pomagania, nie może być dyrektywny, jego istotę tworzy bowiem wzajemne uczestnictwo i zaangażowanie, obopólne zaufanie i poczucie bezpieczeństwa, dzięki czemu możliwe jest autentyczne zrozumienie problemów drugiego człowieka i skuteczna (adekwatna) pomoc.

### **2.3. Diagnozowanie grup** – *Beata Adamczyk, Monika Kosiada-Król*

Pedagodzy, formułując diagnozę, muszą określić zarówno przedmiot badania (co będzie badane?), jak i jego podmiot (kto będzie badany?). Diagnoza, jak już wiemy, może dotyczyć jednostki (zob. podrozdział 2.2), grupy społecznej i środowiska (zob. podrozdziały 2.3 i 2.4). Działania diagnostyczne pedagoga ukierunkowane są zazwyczaj na środowisko wychowawcze lub na

<sup>9</sup> Zob. podrozdział 1.1 niniejszej publikacji.

wychowanka. Obie perspektywy mogą i – na co wskazuje praktyka – bardzo często się na siebie nakładają. Jeśli przedmiotem diagnozy jest ocena funkcjonowania konkretnej jednostki w przypisanych jej rolach i grupach społecznych (tj. rodzinie, szkole i grupie rówieśniczej), to i tak pozostaje ona w związku z diagnozowaniem otoczenia społecznego tej jednostki (środowiska wychowawczego). Przyjmując zewnętrzną perspektywę diagnozowania (i stosowne dla niej określenie specyfiki przedmiotu badania), należy pamiętać, że ocenie podlegają warunki rozwoju jednostki, określane w znacznej mierze w drodze diagnozy genetycznej. Do podstawowych obszarów takiej diagnozy zalicza się rodzinę, szkołę i grupę rówieśniczą, czyli te środowiska życia, które determinują rozwój jednostki, prowadząc niekiedy do zaburzeń w jej rozwoju (Laskowski, Rejzner 1998, s. 32).

Z uwagi na to, iż w ramach realizacji projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” studenci odbywali praktyki w szkołach, autorki uznały za zasadne przedstawienie w niniejszym podrozdziale metodycznego opisu diagnozy grupy na przykładzie klasy szkolnej, mając na uwadze, że pedagodzy szkolni/wychowawcy pracują często z grupami uczniów (takimi jak klasy szkolne, grupy w świetlicach szkolnych, grupy socjoterapeutyczne). Świadomie więc został pominięty opis diagnozy rodziny. Czytelników zainteresowanych tym obszarem zachęcamy do skorzystania z bogatej i obecnie łatwo dostępnej literatury z psychologii i pedagogiki rodziny.

### **Diagnoza grupy a metoda grupowa**

Metoda pracy grupowej posiada bardzo szerokie zastosowanie w naukach społecznych i praktyce pedagogicznej. Wykorzystywana jest w wychowaniu, pracy socjalnej, edukacji i terapii (przede wszystkim w socjoterapii i psychoterapii). Podmiotem oddziaływań wychowawczych stanowiącym centrum wszelkich interakcji i zmian zachodzących w jednostce jest grupa osób (grupa społeczna), szeroko rozumiana jako każde zrzeszenie ludzi posiadających świadomość swej odrębności, tworzących układ odosobniony (Znaniecki 2001, s. 23).

Praca z grupą jest powszechnie stosowaną metodą pracy z dziećmi i młodzieżą zarówno w szkole, jak i poza nią. Każde działanie o charakterze wychowawczym, terapeutycznym czy edukacyjnym wymaga wcześniejszego rozpoznania, zaś posiadanie umiejętności prawidłowego diagnozowania grup społecznych – rodziny, grupy rówieśniczej i klasy szkolnej – jest czynnikiem decydującym o skuteczności oddziaływań pedagogicznych. Aby tę sprawność nabyć lub móc ją rozwijać, pedagog/wychowawca powinien dysponować wiedzą na temat funkcjonowania różnych grup społecznych i umiejętnościami



posługiwania się technikami i narzędziami diagnostycznymi adekwatnymi do specyfiki funkcjonowania grupy.

Istnieje wiele definicji metody pracy grupowej. Na potrzeby niniejszej publikacji autorki przyjęły rozumienie tego pojęcia, uwzględniając perspektywę pedagogiki społecznej. Według A. Kamińskiego metoda pracy grupowej polega na wykorzystaniu (spożytkowaniu) grupy i stosunków, jakie istnieją wewnątrz niej, dla rozwoju jednostki oraz w dopomaganiu grupie jako podstawowej komórce społeczeństwa w jej rozwoju (Kamiński 1961, za: Pudełko 1978, s. 29). Badacz uznał tę metodę za metodę pracy socjalno-wychowawczej podkreślając, że obok dialogu, jaki się tworzy pomiędzy wychowawcą a poszczególnymi członkami grupy, istnieje również cel i plan oddziaływań wychowawczych zaproponowany przez wychowawcę i zaakceptowany przez członków tej grupy. Możliwe jest to wówczas, kiedy cała grupa realizuje wspólne zadania. Wychowawca pełni zarówno rolę przewodnika, jak i przodownika. Pracuje z grupą wychowanków zespolonych wspólnym zadaniem do wykonania, mając jednocześnie możliwość wchodzenia w interakcję z każdym wychowankiem indywidualnie (Kamiński 1974, s. 268–269).

Można spotkać się z definicjami pracy grupowej, w których podkreśla się, że głównym zadaniem prowadzącego grupę jest pomaganie wszystkim jej członkom w taki sposób, aby stworzyli oni system wzajemnej pomocy. Wówczas głównym źródłem tej pomocy dla poszczególnych członków stają się inni – w rozumieniu indywidualnym i zbiorowym (Garvin 1987, za: Szmagański 1995, s. 244).

Istnieją cztery zasady takiej pracy grupowej (Szmagański 1995, s. 244):

- 1) przyswojenie członkom grupy idei wzajemnej pomocy;
- 2) rozumienie i wykorzystanie procesu grupowego, czyli dynamicznej sekwencji zdarzeń pojawiających się w życiu każdej grupy, który polega na wspólnym rozwiązywaniu problemów, wyrażaniu stosunku emocjonalnego do i wobec innych, kształtowaniu wzorów stosunków interpersonalnych, oddziaływaniu na innych;
- 3) dążenie do wzmocnienia zdolności uczestników funkcjonowania samodzielnego jako jednostki i jako grupy;
- 4) uczenie (nauczenie) członków grupy wykorzystywania doświadczenia grupowego do funkcjonowania w różnych sytuacjach grupowych w życiu realnym.

Należy pamiętać, że każdy z członków powinien zaspokajać w grupie własne potrzeby, zaś grupa powinna stworzyć warunki sprzyjające indywidualnemu działaniu i rozwojowi. Każda grupa stanowi niepowtarzalny układ i charakteryzuje się niepowtarzalną dynamiką. Wykorzystywanie tej dynamiki jest istotą metody grupowej. Pomimo swej wyjątkowości każda grupa funkcjonuje

według ustalonych etapów. Charakterystyki spotykane w literaturze zazwyczaj przedstawiają cztery etapy. Mogą one nie tylko zależeć od czasu trwania, ale też ich czas trwania może być różny, w zależności od grupy. Poniżej przedstawiamy etapy w ujęciu linearnym (Szmagański 1995, s. 254–260).

1. Tworzenie grupy – na tym etapie zadaniem prowadzącego grupę/wychowawcy jest umożliwienie poznawania się członków, wyjaśnienie celu tworzenia grupy z punktu widzenia placówki/organizatora, zorganizowanie przestrzeni do dyskusji, aby wszyscy mogli się do niego ustosunkować, ujawnić i poznać swoje oczekiwania. Podczas tego etapu ustalane są też wspólnie zasady i normy, które grupa będzie stosować, program i metody pracy oraz następuje wyjaśnienie roli prowadzącego/wychowawcy i sposobów pracy z grupą.

2. Stabilizacja struktury i norm – etap ten jest uznawany za krytyczny dla dalszego istnienia grupy i jej rozwoju, ponieważ realizacja wspólnych zadań i zakładana współpraca w grupie nie osiąga najwyższego stopnia efektywności. Jest to czas, w którym członkowie grupy „docierają się”, próbując zapewnić sobie pożądane miejsca w strukturze grupy. Wyraźnie widoczne jest nasilenie aktywności wśród członków w osiąganiu celów własnych i celów grupy. Dzięki stosowanym technikom pracy grupowej, których celem jest wzmocnienie współpracy wszystkich i doprowadzenie do wspólnych sukcesów, udaje się zapobiec rozwarstwieniom, dominacji czy rozpadowi grupy. Do najpopularniejszych należy dzielenie się pomysłami, wrażeniami i uczuciami, stosowanie informacji zwrotnej, odzwierciedlanie uczuć, orientowanie na problem i grupowe rozwiązywanie problemów oraz stosowanie psychodramy i socjodramy.

3. Realizacja celu – etap ten, jeśli tylko zostanie osiągnięty względny poziom stabilizacji grupy, stanowi najbardziej produktywny okres jej funkcjonowania; cel jest realizowany poprzez wspólne działania, zaś sami członkowie czują się ze sobą dobrze i potrafią ze sobą współdziałać.

4. Ocena efektów działania i decyzja o dalszym istnieniu lub rozwiązaniu – podczas tego etapu ocena efektów działania jest stałym elementem korygującym działania, wpisanym w toczący się proces grupowy. Można ją przeprowadzić na podstawie dyskusji, opinii czy wywiadów z członkami grupy. Ocena ta uwzględnia przede wszystkim aspekty funkcjonowania grupy i prowadzącego/wychowawcy z punktu widzenia realizacji celów. Jeśli ocena jest pozytywna, wówczas należy się zastanowić nad dalszym funkcjonowaniem grupy, zwłaszcza tych członków, którzy nie potrzebują już pomocy w realizacji własnych celów.

W metodzie pracy grupowej duży nacisk kładzie się na znaczenie więzi psychicznej łączącej członków grupy. Jej pojawienie się jest możliwe jedynie

wówczas, gdy liczba członków pozwala na spotkanie się „twarzą w twarz” (Kamiński 1974, s. 269). Warto o tym pamiętać, podejmując działania diagnostyczne. Metoda pracy grupowej może przybierać różną postać i odmiany ze względu na zróżnicowanie grup, celów czy sposobów pracy. W pedagogice społecznej najbardziej znaną jest typologia grup opisana przez A. Kamińskiego, który wyróżnia trzy odmiany (tamże, s. 270–273):

- grupy rozwojowo-wychowawcze – grupę tworzą osoby normalnie funkcjonujące w społeczeństwie, nastawione na pomyślny rozwój fizyczny, psychiczny czy kulturalny;
- grupy rewalidacyjne – grupę tworzą jednostki społecznie lub fizycznie niedostosowane, celem grupy jest usprawnienie ich funkcjonowania poprzez stosowanie pracy rozwojowo-wychowawczej;
- grupy psychoterapeutyczne – grupę tworzą osoby, które nie potrafią samodzielnie prawidłowo funkcjonować w środowisku życia, celem grupy jest usprawnienie ich funkcjonowania społecznego i psychicznego.

### **Możliwości wykorzystania diagnozy klasy szkolnej do pracy wychowawczej**

W szkolnej codzienności mamy do czynienia z różnymi grupami rówieśniczymi (uczestnicy świetlicy szkolnej, klasa szkolna, członkowie kół zainteresowań itp.), różne też są cele i sposoby pracy. Pedagog/wychowawca w szkole zazwyczaj wykorzystuje tylko niektóre elementy metody pracy grupowej. Wynika to zapewne z przyjętej strategii organizacyjnej instytucji, jaką jest szkoła. Rzadziej spotyka się sytuację, kiedy pedagog/wychowawca organizuje na terenie swojej szkoły systematyczne zajęcia socjoterapeutyczne, korekcyjne czy rewalidacyjne ze stałą grupą członków, gdzie może zaobserwować toczący się proces grupowy.

Najczęściej pedagog szkolny i/lub wychowawca klasy pracuje z wybraną klasą szkolną. Jej społeczność tworzą osoby, które pochodzą z rekrutacji formalnej, tzn. zostały formalnie przypisane do określonej klasy szkolnej. Jej członkowie nie mają wpływu na to, kto będzie w zespole klasowym. Tylko w wyjątkowych sytuacjach dochodzi do zmiany oddziału klasowego przez ucznia. W grupie tej cele – dydaktyczno-wychowawcze – zostały już wcześniej formalnie ustalone. Z tego względu zalicza się klasę szkolną do grup celowych.

Grupa rówieśnicza jest obok rodziny najważniejszą grupą społeczną, która ma ogromny wpływ na rozwój i społeczne funkcjonowanie jednostki. Zaspokaja potrzebę akceptacji i przynależności, która zwłaszcza w młodszych wiekach szkolnych jest bardzo ważna. Jeśli środowisko rodzinne nie zaspokaja tych potrzeb, dziecko poszukuje zaspokojenia na zewnątrz. Dochodzi

wówczas do silnej identyfikacji dziecka z grupą, stanowiącą ważny układ odniesienia, niekiedy wręcz jedyny (Pilch 1995a, s. 183).

Należy pamiętać, że grupa stanowi układ warunków i cech, który wpływa zarówno na socjalizację, edukację, jak i przebieg oraz efekty wychowania. Badanie tego układu, rozpoznanie poziomu intensywności cech i stałości istniejących warunków należy do najważniejszych zadań w diagnozie grupy.

Klasa szkolna jest grupą formalną i celową. Istnieją formalne wzory zachowań i postaw, ustalone są normy oraz sankcje w przypadku ich niestosowania. Jednak społeczność każdej klasy jest inna, niepowtarzalna, wyjątkowa. Sytuacja społeczna w każdej klasie też będzie inna, chociaż cele i wzory zachowań przyjęte w szkołach są podobne, jeśli nie identyczne. To od postaw i pracy wychowawców, nauczycieli zależy, jak będzie funkcjonowała społeczność konkretnej klasy, czy będzie np. nastawiona na współdziałanie czy na rywalizację i „wyścig szczurów”?

Chcąc rozpoznać sytuację panującą w klasie szkolnej, można posłużyć się różnymi metodami, technikami i narzędziami diagnostycznymi. Jeśli istnieje możliwość dokonywania systematycznych obserwacji, można pozyskać informacje o uczniach – jakie przyjmują postawy, jak działają, kiedy mają wykonać wspólnie zadanie, z kim wchodzi w relacje? Jeśli jednak obserwacja jest niemożliwa lub chcemy w bardzo krótkim czasie poznać stosunki panujące w klasie, możemy pozyskać słowne lub pisemne informacje o relacjach między uczniami, o zachowaniach, uczuciach i nastawieniach wobec innych członków społeczności klasowej, stosując technikę wywiadu lub/i ankiety. Wywiad można przeprowadzić z nauczycielami uczącymi w danej klasie i rodzicami, zaś ankietę najczęściej przeprowadza się wśród uczniów. Jeśli jesteśmy szczególnie zainteresowani układem tych stosunków, możemy wówczas zastosować socjometrię (Jarosz, Wysocka 2006, s. 314).

Klasyczny test socjometryczny stworzył w latach 30. XX w. amerykański psychiatra J. L. Moreno, który zakładał badanie układu stosunków panujących w grupie. Badanie struktury wewnętrznej grupy technikami socjometrycznymi polega na przypisaniu wyborów negatywnych lub pozytywnych ze względu na zastosowane kryterium socjometryczne (sympatię, antypatię, zaufanie, popularność itp.). Na polskim gruncie powstała jedna z technik socjometrycznych (stosowana do dnia dzisiejszego) zwana plebiscytem życzliwości i niechęci, której autorem był J. Korczak. Najbardziej znanymi odmianami socjometrii są: test Moreno, technika „zgadnij kto?”, szeregowanie rangowe, skale oszacowań i wspomniany wcześniej plebiscyt życzliwości i niechęci.

Dzięki stosowaniu różnych technik socjometrycznych można uzyskać obraz więzi nieformalnych, zidentyfikować osoby popularne (np. przywódców nieformalnych), ale i odrzucone, izolowane, rozpoznać podgrupy i ich skład, a także

poznać stopień spójności i zwartości grupy oraz określać zmiany zachodzące w grupie pod wpływem podjętych działań wychowawczych. Dzięki uzyskanym w ten sposób informacjom możemy zaplanować adekwatne i skuteczne działania wychowawcze skierowane do konkretnych osób lub podgrup.

Do przeprowadzenia badań socjometrycznych, diagnozujących sytuację klasy szkolnej, należy się jednak bardzo dokładnie przygotować. Trzeba też spełnić kilka podstawowych warunków, m. in.:

- badana grupa powinna stanowić układ zamknięty;
- wszyscy członkowie grupy powinni znać się wzajemnie (znać imiona i nazwiska swoich kolegów i koleżanek) oraz pozostawać w rzeczywistych relacjach;
- prowadzący badania powinien wzbudzać zaufanie grupy, umieć wytworzyć przyjazną atmosferę, zapewnić dyskrecję i tajność wyborów;
- w badaniu powinna uczestniczyć większość członków (dopuszczalne 5–10% absencji);
- w momencie przystąpienia do badania w grupie nie mogą zachodzić poważne zmiany lub wydarzenia;
- badania nie można przeprowadzić w nowo utworzonej grupie.

Samo przeprowadzenie badania socjometrycznego i późniejsza analiza danych zazwyczaj nie stanowi większego problemu. Wnioski z analizy danych pomagają pedagogom i wychowawcom klas tworzyć realne plany oddziaływań wychowawczych.

Formułowanie diagnozy dotyczącej określonego środowiska wychowawczego szkoły w praktyce działania studentów-praktykantów nastęrcza licznych trudności. Przebieg praktyk wykazał, że do najważniejszych wypadu zaliczyć:

- brak umiejętności rozpoznawania obszarów działalności opiekuńczo-wychowawczej szkoły;
- brak umiejętności analizy zebranych informacji pod kątem określania ich ważności dla realizacji działań wychowawczych;
- brak umiejętności formułowania celów (głównego i operacyjnych) oraz określania zadań, dzięki którym te cele byłyby osiągnięte – często studenci mylili formułowane cele z zadaniami/działaniami;
- brak umiejętności określania wskaźników do zmiennych;
- brak trafnego rozpoznawania związków między zależnymi (cechami).

Jeśli jednak zaplanowane badania diagnostyczne przeprowadzane są w oparciu o dobrze sformułowany cel i przedmiot badania, trafnie sformułowane kryteria opisu – zgodne z ustalonymi i uzgodnionymi wcześniej regułami – wówczas wzrasta prawdopodobieństwo, że podejmowane na tej podstawie działania wychowawcze i edukacyjne okażą się skuteczne oraz spełnią oczekiwania wszystkich uczestników praktyk.

## 2.4. Diagnozowanie środowiska wychowawczego szkoły

Diagnozowanie danych stanów zjawisk i procesów jest podstawową aktywnością pedagogów, która rozpoczyna cały proces wychowawczy oparty na działaniach pomocowych, interwencyjnych, kompensacyjnych i wspierających rozwój. Stanowi ono podstawę zmian zachodzących w relacji środowisko – wychowanek. Powszechnie akceptowane jest założenie, że pomiędzy środowiskiem a jednostką zachodzą wzajemne oddziaływania. Zarówno środowisko życia wpływa na funkcjonowanie i właściwości jednostki, jak i jednostka modeluje środowisko, zmieniając jego jakość. Pedagodzy, analizując powyższą relację, przyjmują „perspektywę wychowawczą”, zwykle nawiązującą do postulatu tworzenia środowiska wychowawczego.

Wychowanie jednak nie jest pojęciem jednoznacznym. Może ono określać sam proces wychowawczy oraz rezultat tego procesu. W pierwszym przypadku jest określane jako system działań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych, w drugim zaś rozumiane jest jako zespół już ukształtowanych cech (Wroczyński 1985, s. 11). W inicjowaniu działań diagnostycznych w praktyce pedagogicznej dogodne jest uwzględnienie perspektywy pedagogiki społecznej jako nauki praktycznej, zgodnie z którą wychowanie rozumiane jest jako pomoc w rozwoju poprzez wzrost (sfera biologiczna), wrastanie w grupy społeczne (sfera społeczna) i wprowadzanie w świat norm i wartości (sfera kulturowa) (Radlińska 1961, s. 325). Podstawowym kryterium wychowania jest więc celowe, zamierzone organizowanie procesu wychowawczego. Służą temu instytucje tworzące tzw. środowisko wychowawcze, np. szkoła, dom dziecka czy świetlica (Kamiński 1974, s. 35). Należy więc w tym miejscu dokładnie wyjaśnić, czym jest środowisko w ujęciu ogólnym, a czym środowisko wychowawcze. W odniesieniu do przyjętej perspektywy środowiskiem nazywać można te wszystkie elementy struktury przyrodniczej, społecznej i kulturalnej, które działają na jednostkę stale lub przez dłuższy czas lub krótko, ale ze znaczną siłą jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących ją podniet. Jest to więc ta część otoczenia, która oddziałuje na jednostkę (tamże, s. 40). Jeśli jednak środowisko jest specjalnie zorganizowane, wydzielone, aby realizować cele i zadania wychowawcze, tj. instytucje edukacyjne czy kulturalne, wówczas mamy do czynienia ze środowiskiem wychowawczym (tamże, s. 45).

### Diagnozowanie środowiska wychowawczego w aspekcie instytucjonalnym

Proces diagnostyczny w pedagogice jest ukierunkowany na jednostkę lub zbiorowość. O samej diagnozie i diagnozie jednostkowego stanu rzeczy była już mowa wcześniej. Przedmiotem diagnozy, do którego odnoszą się dalsze

uwagi w podrozdziale, jest środowisko wychowawcze szkoły jako instytucji wychowującej, która tworzy specyficzne warunki dla jej członków poprzez organizację określonych sytuacji wychowawczych (Wysocka 2007, s. 22).

Środowisko wychowawcze szkoły stanowi pewien układ czynników o charakterze materialnym, organizacyjnym, społecznym, emocjonalnym i kulturowym. Ma on znaczenie dla rozwoju oraz wychowania dzieci i młodzieży. Diagnoza środowiska szkoły może być prowadzona w szerszym lub węższym zakresie, czyli obejmować mniejszą lub większą liczbę czynników – elementów środowiska. Może być formułowana ze względu na jednostkę tj. określonego ucznia i wówczas mamy do czynienia z diagnozą szkoły jako środowiska wychowawczego konkretnego dziecka lub ze względu na grupę uczniów – wówczas środowisko wychowawcze szkoły przedstawione będzie intersubiektywnie. Proces diagnostyczny podejmuje się również wtedy, gdy chcemy rozpoznać funkcjonowanie szkoły poprzez dokonanie globalnej oceny tego środowiska w odniesieniu do istniejących, formułowanych założeń, wzorców i celów (Jarosz, Wysocka 2006, s. 173).

Konstruowanie diagnozy środowiska wychowawczego szkoły w aspekcie instytucjonalnym wydaje się dość trudnym zadaniem, zwłaszcza że literatura przedmiotu nie dostarcza gotowego zestawu technik i narzędzi (testów psychometrycznych, kwestionariuszy ankiet i wywiadów, kwestionariuszy obserwacji, dyspozycji do wywiadów, testów socjometrycznych itp.), które mogłyby być użyteczne w sytuacji różnorodności napotykaných problemów. Działania diagnostyczne na terenie szkoły często podejmowane są również ze względu na występujący na jej terenie swoisty problem, np. narkomanię, zachowania agresywne czy aspiracje edukacyjne uczniów. Inicjowane wówczas rozpoznanie ma charakter funkcjonalny, ponieważ dotyczy ustalenia funkcji, jaką pełni środowisko szkoły w powstawaniu i rozwijaniu się danego zjawiska oraz określenia stosownych do nich możliwości przeciwdziałania. Diagnozowanie w takiej sytuacji polega głównie na rozpoznaniu znaczenia cech danego środowiska szkoły dla występowania, rozwoju określonych, swoistych dla niego zjawisk oraz ustalenia środków, które można podjąć, by im przeciwdziałać (tamże, s. 174). Wstępne rozpoznanie tego rodzaju problemów okazuje się niezbędne dla tworzenia właściwych narzędzi diagnostycznych.

Diagnozowanie środowiska wychowawczego szkoły w wymiarze obiektywnym dotyczy rozpoznania i oceny jakości dydaktyczno-wychowawczej tych elementów, które charakteryzują konkretne środowisko szkolne ze względu na przyjęte standardy i wzorce. W badaniach jakości szkoły analizie poddawane są najczęściej takie obszary, jak: kształcenie (w tym efekty i przebieg procesu kształcenia), opieka i wychowanie (plan pracy pedagogicznej, priorytety wychowawcze szkoły, atmosfera szkolna, relacje uczeń – nauczyciel, stopień

integracji uczniów i inne), organizacja i zarządzanie szkołą (dokumentacja, dobór kadry pedagogicznej, sytuacja materialna i finansowa szkoły itp.). Najczęściej wykorzystywanymi technikami diagnostycznymi w tym przypadku są ankiety, wywiady i badanie dokumentów, zaś narzędziami – kwestionariusze wywiadów i ankiet dla uczniów, nauczycieli i rodziców, opracowywane najczęściej według własnej koncepcji. Dzięki nim bada się klimat szkoły, poglądy uczniów na życie szkolne, opinie rodziców na temat szkoły oraz samoocenę nauczycieli i dyrektora (tamże).

Rozpoznając konkretne środowisko wychowawcze szkoły można jednak pomyślnie skorzystać z istniejących – klasycznych – propozycji. Wśród nich z koncepcji Józefa Pietera, który stworzył zestaw czynników opisujących środowiska: domowe i szkolne, lokalne oraz okoliczne w postaci tzw. Arkusza schematycznego. W Arkuszu tym każdy z czynników posiada opisowe wskaźniki (93-wskaźnikowa skala), dzięki którym można dokonać oceny/diagnozy tych środowisk. Pomiar środowiska szkolnego jest dokonywany na podstawie oceny określonych wskaźników oraz oceny jakości różnych sfer, takich jak: organizacja szkoły, stan higieny szkoły i klasy, wyposażenie, liczebność uczniów w klasie, odległość od szkoły, wykształcenie i doświadczenie praktyczne nauczycieli, talent dydaktyczny, postawy wychowawcze i zaangażowanie, obciążenie zarobkowe, autorytet moralny, intelektualny, kultura językowa, stan świetlicy szkolnej, skład i poziom grupy rówieśniczej, stan i aktywność organizacji uczniowskich. Wymienione wyżej kategorie oceny jakości środowiska szkolnego można pogrupować ze względu na warunki organizacyjne, materialne, społeczno-kulturalne i intelektualne szkoły (Pieter 1971, s. 194–199). I. Lepalczyk i J. Badura (1987) proponują natomiast, by rozpoznawać środowisko szkoły, biorąc pod uwagę jej możliwości rozwoju społecznego i wykorzystując opis warunków dotyczących nauczania, kadry, sprzętu i pomocy dydaktycznych oraz opisując poziom wykorzystania sal i urządzeń.

Jeśli przyjmujemy, że środowisko wychowawcze jest swoistym układem warunków i cech zróżnicowanych jakościowo, które pełnią funkcję dydaktyczno-wychowawczą, tzn. oddziałują zarówno na proces socjalizacji, jak i jego efekty, to należy zwrócić uwagę na elementy składowe środowiska instytucjonalnego. W przypadku szkoły najczęściej zalicza się do nich:

- funkcje, jakie pełni instytucja (dydaktyczna, wychowawcza, społeczna, indywidualna);
- role społeczno-zawodowe pracowników instytucji;
- warunki, w jakich odbywają się procesy dydaktyczne i wychowawczo-socjalizacyjne (sfera materialno-rzeczowa);
- charakter oddziaływań socjalizacyjno-wychowawczych (wzajemne postawy, style i metody działania, relacje interpersonalne, zasoby kulturalne, sposób organizowania czasu, rodzaj sankcji wychowawczych);



- ukierunkowanie działań (przyjęty system wartości szkoły, koncepcje człowieka, jego rozwoju i źródeł zaburzeń, głoszone wzory osobowe i autorytety, aspiracje życiowe i edukacyjne);
- warunki strukturalne funkcjonowania instytucji (liczba uczniów, liczebność oraz jakość kadry pedagogicznej i administracyjnej) (Wysocka 2007, s. 311).

Wymienione powyżej elementy opisują instytucjonalne funkcjonowanie szkoły jako środowiska wychowawczego w trzech wymiarach: materialno-ekonomicznym, kulturalnym i psychospołecznym.

Niektórzy badacze, analizując szkołę, zwracają szczególną uwagę na jej życie codzienne. Uważają, że to właśnie ono stanowi podstawę efektywności procesów dydaktyczno-wychowawczych. Do cech opisujących klimat społeczny szkoły należą m. in. zachowania uczniów i nauczycieli, możliwości rozwoju osobistego uczniów czy też porządek organizacyjny instytucji (Pytka 2001).

Ewa Jarosz (2001) proponuje przyjęcie poniższej systematyzacji czynników opisujących środowisko wychowawcze szkoły:

- formalno-organizacyjne warunki funkcjonowania szkoły: typ i status prawny, regulamin wewnętrzny, programy dydaktyczne i wychowawcze, organizacja systemu nauczania, system ocen i promocji, liczebność klas;
- warunki materialne: infrastruktura szkoły, jej położenie, wyposażenie klas i pracowni, system wsparcia ekonomicznego szkoły, stan higieny szkoły i klas;
- stan opieki nad uczniem: pomoc socjalna (materialna, dożywianie, podręczniki itp.), opieka medyczna, działalność pedagoga szkolnego i innych specjalistów (logopeda, psycholog), współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, współpraca z ośrodkiem pomocy społecznej i innymi instytucjami (np. policja, sądy), funkcjonowanie świetlicy, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze, współpraca szkoły z rodzinami;
- środowisko nauczycieli: stan i rodzaj wykształcenia, doświadczenie pedagogiczne, doświadczenie zawodowe i specjalizacje, metody oraz środki dydaktyczne i wychowawcze, aktywność i innowacyjność dydaktyczno-wychowawcza, kultura językowa, cechy relacji z dziećmi (autorytet intelektualny i moralny, tzw. prywatne teorie wychowania, stosowanie przemocy itd.), postawy wychowawcze, postawy wobec istotnych problemów i zjawisk społecznych, system wartości i aspiracji;
- środowisko uczniów: klimat środowiskowy grup rówieśniczych, poziom i skład umysłowy oraz moralny grupy rówieśniczej, klasy, uczniów szkoły, struktura socjometryczna grupy koleżeńskej, aktywność i stan stowarzyszeń i organizacji uczniowskich, podkultury uczniowskie, przemoc między uczniami, aspiracje edukacyjne i życiowe, postawy wobec problemów i zjawisk społecznych;

- strefa kultury i aktywności środowiskowej szkoły: tradycje szkoły (uroczystości, rytuały i obrzędy), zajęcia pozalekcyjne i koła zainteresowań, imprezy kulturalne, organizacje i stowarzyszenia na terenie szkoły, współpraca z instytucjami kulturalnymi, osiągnięcia szkoły i jej uczniów.

Podane propozycje systematyzacji czynników charakteryzujących środowisko wychowawcze szkoły mogą być i są wykorzystywane zarówno w pracy pedagoga szkolnego, jak i wychowawców klas. Przykładowe narzędzia diagnozy wybranych zjawisk/problemów wychowawczych w szkole znajdują się na końcu niniejszej publikacji.

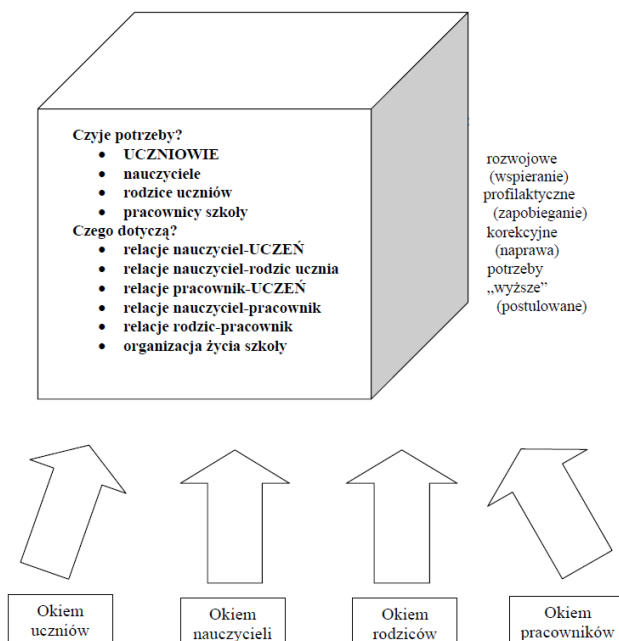
### **Diagnoza potrzeb społeczności szkolnej i jej znaczenie w tworzeniu programów wychowawczych i profilaktycznych**

W związku z reformą podstawy programowej szkoły zostały zobligowane (zwłaszcza gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne) do tworzenia programów wychowawczych i programów profilaktycznych spójnych z programem nauczania. Owa spójność polega na wyznaczeniu przez daną szkołę celów ogólnych, biorąc pod uwagę cztery aspekty wychowania: wspomaganie naturalnego rozwoju, kształtowanie sposobu myślenia i postaw uznawanych za pożądane, profilaktykę zachowań ryzykownych oraz korekcję deficytów i urazów (Garstka, Leśniewska 2008, s. 6). Osiągnięcie sformułowanych przez szkołę celów i stworzenie programu wychowawczego/profilaktycznego ukazującego efektywność oddziaływań wychowawczych jest możliwe jedynie w przypadku, kiedy zostanie przeprowadzona całościowa diagnoza potrzeb społeczności szkolnej. Obowiązek tworzenia programów wychowawczych i profilaktycznych w konsekwencji doprowadził do szukania wiedzy na temat metodycznego postępowania diagnostycznego, sposobów analizy danych oraz opracowywania samych programów. Pojawiły się też publikacje-poradniki, które opisują metody, etapy i zasady postępowania diagnostycznego oraz opracowywania ww. programów. Poniżej zaprezentowana jest „diagnostyczna wielowymiarowa macierz pytań (2 schematy)”. Zdaniem autorów powinna ona ułatwić przeprowadzenie badań diagnostycznych i dokonanie analizy potrzeb wszystkich podmiotów, które w sposób pośredni lub bezpośredni oddziałują wychowawczo w związku z uczęszczaniem do szkoły. Przyjęto założenie, że największą uwagę należy skierować na relacje pomiędzy poszczególnymi członkami grup społeczności szkolnej, nie zapominając jednocześnie o organizacji życia szkoły.

Przystępując do badania potrzeb społeczności szkolnej przy wykorzystaniu ww. macierzy, należy również wziąć pod uwagę cztery wymiary funkcjonowania każdej grupy wchodzącej w skład społeczności szkolnej, nie za-

pominając o tym, że potrzeby uczniów powinny stać na pierwszym miejscu. Wyodrębniono więc:

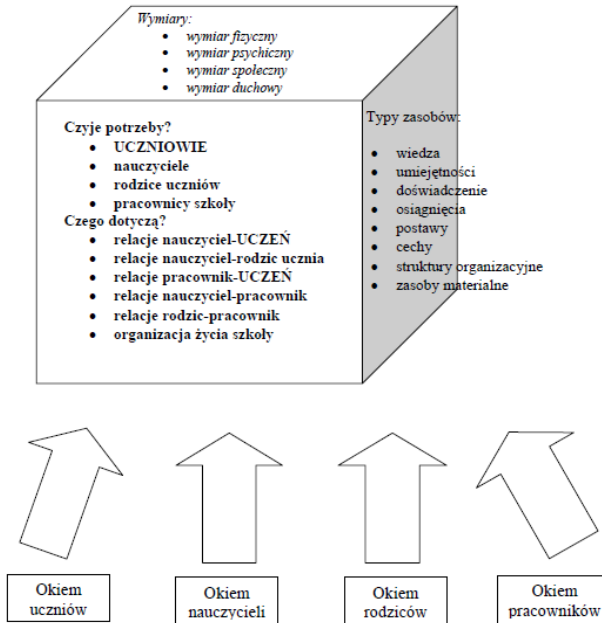
- 1) wymiar fizyczny – potrzeby sfery biologicznej;
- 2) wymiar psychiczny – potrzeby sfery emocjonalnej;
- 3) wymiar społeczny – potrzeby związane z relacjami międzyludzkimi;
- 4) wymiar duchowy – potrzeby natury estetycznej oraz dotyczące samoświadomości istnienia, poczucia sensu życia.



Schemat macierzy diagnostycznej analizy potrzeb społeczności szkolnej

Źródło: Garstka, Leśniewska 2008, s. 34

Zarówno analiza potrzeb społeczności szkolnej, jak i analiza zasobów powinna być dokonana z perspektywy poszczególnych grup (uczniów, nauczycieli, rodziców, pracowników administracyjnych). Dzięki temu otrzymuje się pełną wiedzę o potrzebach i istniejących zasobach wszystkich grup tworzących społeczność szkolną. Zasoby członków społeczności dotyczą ich wiedzy, umiejętności, doświadczenia, osiągnięć, nastawień i postaw oraz cechy osobowości. Dokonanie rozeznania w zasobach poszczególnych grup ułatwia budowanie nie tylko indywidualnych planów oddziaływań wychowawczych, lecz także kompleksowych i długofalowych programów wychowawczych (tamże, s. 29–35).



Schemat macierzy diagnostycznej analizy zasobów społeczności szkolnej

Źródło: Garstka, Leśniewska 2008, s. 35

\*\*\*

Podejmując diagnozę określonego środowiska wychowawczego, należy pamiętać, że brak podstawowych umiejętności metodologicznych diagnostów (stosowania metod adekwatnych do problemu, konstruowania narzędzi diagnostycznych, analizy i/lub interpretowania danych) może zahamować cały proces rozpoznawania lub doprowadzić do stworzenia błędnego sformułowania planu oddziaływań wychowawczych. Podczas opracowywania i interpretowania danych nie można zapomnieć, że pomiędzy cechami oraz zjawiskami zachodzą określone zależności i związki. Umiejętność dostrzegania tych zależności umożliwi konstruowanie prawidłowo sformułowanych wniosków stanowiących filary każdego długofalowego programu wychowawczego/profilaktycznego. Najważniejsze wydaje się jednak precyzyjne określenie tego, co chcemy zbadać i jak to chcemy zrobić. Im większe doświadczenie diagnosty/pedagoga w diagnozowaniu zjawisk czy procesów, tym pomyślniej mogą przebiegać podejmowane działania wychowawcze. Analizując środowisko wychowawcze szkoły, uwzględniać jednak należy także społeczny kontekst jego funkcjonowania.

## Rozdział 3

### Propozycje rozwiązań metodycznych

#### 3.1. Charakterystyka metod użytecznych w budowaniu projektu

– Wojciech Świtalski

#### Wprowadzenie

Poniższy rozdział jest prezentacją trzech metod, które zostały wykorzystane w trakcie realizacji projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” przez studentów odbywających praktyki w szkołach podczas prowadzenia zajęć z uczniami. Osią łączącą te metody jest pojęcie projektu. We współczesnej rzeczywistości edukacyjnej termin ten jest wszechobecny. W polityce oświatowej mówi się o projektach reform szkolnictwa, szkoły aplikują o udział w projektach, które obejmują udoskonalanie infrastruktury szkolnej, doszkącanie nauczycieli, zajęcia dodatkowe dla uczniów itd. Student odbywający praktykę, o której mowa, wziął udział w projekcie „Przyjazna i bezpieczna szkoła”, obejmującym m. in. szkolenia, działania coachingowe, wyjazdy itp. Sama praktyka jest częścią większego projektu, jakim jest kształcenie uniwersyteckie, a z perspektywy osobistej mogła być fragmentem projektu własnej ścieżki edukacyjnej i kariery zawodowej studenta. Wreszcie na poziomie metodyki szkolnej funkcjonuje metoda projektów jako metoda kształcenia. Projekt pozwala organizować powiązane wspólnym celem działania, nadając im porządek, wpisując w harmonogramy, terminarze, pozwala mierzyć efekty. Sprawdza się zwłaszcza wtedy, gdy dotyczy grupy osób, np. klasy (lub jej części) albo zespołu zadaniowego. Jest zatem znakomitym narzędziem do realizowania edukacji rozumianej jako zamierzone, zaplanowane, celowe oddziaływanie wychowawcze i kształcące.

Różna jest użyteczność prezentowanych metod w budowaniu projektu. Dyskusja jest podstawą pracy zespołu. By wykorzystać potencjał (twórczy,

osobowy, potencjał wiedzy i umiejętności) poszczególnych jego członków w działaniach na rzecz prowadzonych prac, należy usprawnić komunikację i stworzyć pole do wymiany myśli. Dyskusja jest do tego najlepszym narzędziem. Obecność metody projektu jest tu oczywistością. Jest to metoda kształcenia, która uczy zorganizowanej pracy zespołowej, realizując cele i wdrażając treści kształcenia. Ostatnim elementem są gry dydaktyczne – wartościowe uzupełnienie pozostałych metod głównie dzięki swojej mnogości i różnorodności form, ale również inicjowaniu interakcji między uczestnikami, która pozwala poznawać słabe i mocne strony członków grupy.

Obecność metody dyskusji w niniejszym opracowaniu znajduje uzasadnienie z co najmniej trzech powodów. Przede wszystkim intencją uczestników projektu było prowadzenie praktyk w oparciu o dialog pomiędzy zainteresowanymi stronami: reprezentantami uczelni, opiekunami z ramienia szkół, studentami, ale także osobami reprezentującymi inne środowiska, co jest szeroko opisywane w podrozdziale 1.4. Dyskusja była podstawą porozumienia w pojawiających się problemach, które należało rozstrzygnąć. Pojawiające się głosy, argumenty stanowiły cenne źródło inspiracji dla osób podejmujących decyzje w kolejnych działaniach.

Ponadto dyskusja ma niewątpliwie twórczy charakter, a o stworzenie warunków dla twórczej ekspresji uczestnicy projektu zabiegali w sposób szczególny. Z wymiany dwóch różnych myśli może powstać trzecia (czwarta itd.) myśl, znacznie dojrzała od dwóch poprzednich. Zwłaszcza przy dyskusji nad problemami otwartymi (takimi jak np. przebieg praktyk pedagogicznych), w których może istnieć niezliczona liczba rozwiązań, jest okazja do kreowania nowych pomysłów, udoskonalanych w drodze wymiany poglądów.

Mówiąc o dyskusji, należy nawiązać do jej miejsca w kształceniu szkolnym, bowiem to właśnie tam studenci pedagogiki mają okazję doświadczyć pracy z grupą, realizując powierzone im cele wychowawcze i kształcące. Szerszy opis dyskusji w tym rozumieniu znajduje się w podrozdziale 3.1.1 niniejszej publikacji.

Metoda projektów rozumiana jako metoda kształcenia łączy w sobie wiele innych metod (w tym dyskusję). Jest złożoną propozycją zorganizowania różnych działań powiązanych wspólnym tematem. Wykorzystanie jej podczas zajęć szkolnych na lekcjach jest przeniesieniem koncepcji większych projektów, o których już była mowa, jak kształcenie zawodowe, studia czy kariera, w mury szkoły. Uczniowie dzięki temu uczą się koordynować swoje działania, rozwijają umiejętności współpracy, dzielenia się zadaniami, ustalają wspólnie cele, planują i czują się odpowiedzialni za podjęte kroki. Uczniami wykorzystującymi metodę projektów kierują podobne pobudki jak uczestnikami projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” – chcą nauczyć się jak najwięcej od siebie nawzajem oraz z dostępnych źródeł, mając kontrolę nad przebiegiem tego pro-

cesu, mogąc go w trakcie modyfikować w zależności od potrzeb i zastanych okoliczności.

Metoda projektów w jeszcze większym stopniu niż dyskusja uruchamia twórczy potencjał uczestników, bowiem dotyczy nie tylko poglądów, opinii czy wymiany argumentów, ale prowadzi do konkretnych działań i to najczęściej na wielu płaszczyznach. Może wykorzystać zdolności plastyczne, muzyczne, literackie, rozwijać rozmaite umiejętności, ma charakter interdyscyplinarny, czyli łączy wiedzę z różnych dziedzin (przedmiotów nauczania). Bogatsza charakterystyka metody projektów znajduje się w podrozdziale 3.1.2 niniejszej publikacji.

Zasadność obecności gier dydaktycznych w tym miejscu jest mniej oczywista. Przede wszystkim mówiąc o grach, można mieć na uwadze rozmaite rozwiązania metodyczne, różniące się między sobą co najmniej w takim stopniu, jak treści przedmiotowe, których dotyczą. Gry dydaktyczne znajdziemy w nauczaniu przedszkolnym, kształceniu zintegrowanym, a także w metodykach szczegółowych języków obcych, matematyki, chemii, biologii itd. Charakter każdej z nich może być zupełnie inny. Łączy je przede wszystkim cel, którym jest uzyskanie jak najlepszego wyniku (najczęściej w drodze rywalizacji). Z reguły gry angażują uczestników, aktywizują, nie pozwalają im pozostać biernymi, zmuszają do zaistnienia na forum grupy (a przynajmniej temu sprzyjają), do odkrycia swoich kart, tj. określenia swojej tożsamości grupowej. Mogą więc stanowić dodatkowe uzupełnienie wymienionych metod, natomiast ich szczegółowy opis znajduje się w podrozdziale 3.1.3.

### **3.1.1. Metoda dyskusji i techniki dyskusyjne**

#### **Istota metody dyskusji**

Dyskusja jest metodą kształcenia polegającą na wymianie zdań między nauczycielem a uczniami lub tylko między uczniami, przy czym zdania te odbijają poglądy własne uczestników lub odwołują się do poglądów innych osób (Okóń 2003, s. 256). Ponadto dyskusja oprócz tego, że jest metodą opanowywania materiału, jest ważną umiejętnością społeczną, którą można zdobyć, jedynie posługując się nią (Kruszewski 2004b, s. 200).

#### **Założenia metody dyskusji**

Choć dyskusje towarzyszą ludziom niemal w każdej dziedzinie ich życia – w życiu codziennym, rozmowach towarzyskich, w mediach itd., to dyskusja jako metoda kształcenia nie jest działaniem spontanicznym i nieplanowym.

Przeciwnie – doczekała się wielu opracowań, które pomagają prowadzącemu przygotować się do niej tak, by skorzystać z niej w sposób efektywny dla celów kształcenia i atrakcyjny dla uczestników.

Pierwszy etap pracy prowadzącego to przygotowanie dyskusji, drugi obejmuje jej zrealizowanie. W pierwszym etapie można wskazać następujące kroki (Kruszewski 2004, s. 202–203):

1. Ustalenie celu dyskusji. Czynność ta jest ściśle związana z programem nauczania. Celem dyskusji może być m. in.:

- rozwiązanie problemu;
- zgłębienie tematu;
- uzgodnienie stanowiska.

2. Wybór tematu dyskusji i ustalenie jej rezultatów. Temat powinien być tak sformułowany, aby przyciągał, a nie odpychał uwagę uczniów i zachęcał do uaktywnienia się. Natomiast przez rezultat rozumie się to, do jakich umiejętności i wiedzy ma dyskusja prowadzić.

3. Przewidywanie stanowisk w dyskusji. Ta czynność jest, prawdopodobnie, największym wyzwaniem dla studenta prowadzącego dyskusję podczas praktyk pedagogicznych, bowiem wymaga znajomości dzieci (młodzieży) biorących udział w dyskusji pod względem zdolności poznawczych oraz osobowości. Tymczasem to wymaga zwykle większego doświadczenia. Dlatego przygotowanie dyskusji powinno odbywać się zawsze w porozumieniu z opiekunem praktyk, który może wspomóc studentów. Przewidywanie stanowisk jest istotne, m. in. dlatego że czasem może jakichś ważnych dla dyskusji stanowisk zupełnie zabraknąć i wówczas dobrze, jeśli prowadzący w umiejętny sposób te brakujące wypowiedzi, argumenty wywoła.

4. Opracowanie roboczego scenariusza dyskusji. Do tego posłużyć mogą zebrane niżej techniki dyskusyjne. Trzeba je jednak traktować elastycznie, pamiętając o specyfice przygotowanych treści, charakterystyce grupy itp.

5. Umieszczenie materiału w większej całości. Dyskusja winna nawiązywać do innych lekcji oraz wiadomości i umiejętności, które uczniowie już zdobyli.

W fazie realizacji dyskusji można wskazać następujące kroki (Arends 1996, s. 362):

1. Podanie celów dyskusji i wywołanie nastawienia wśród uczestników. To pierwszy etap, w którym uczniowie zapoznają się z tematem i celem dyskusji. W wielu przypadkach ten krok może poprzedzać kolejne o jakiś dłuższy czas, który posłuży przygotowaniu się uczniów (zebraniu informacji, przemyśleniu swojego stanowiska).

2. Ukierunkowanie dyskusji. Rolą nauczyciela jest wprowadzenie reguł i zachęcenie do aktywnego włączania się w dyskusję. Zainicjować temat moż-



na, demonstrując jakąś sytuację problemową czy po prostu zadając inspirujące pytanie.

3. Prowadzenie dyskusji. Nauczyciel czuwa nad przebiegiem dyskusji i nad toczącymi się interakcjami między uczestnikami, kontroluje przestrzeganie reguł, rejestruje postęp i niekiedy formułuje własne sądy.

4. Zakończenie dyskusji. Nauczyciel pomaga w podsumowaniu toczącej się wymiany poglądów.

5. Omówienie dyskusji. Nauczyciel inicjuje u uczestników refleksję nad przebiegiem dyskusji, przytoczonymi argumentami, własnymi zachowaniami, emocjami i procesem myślenia.

### **Warianty dyskusji – techniki dyskusyjne**

Istnieje wiele wariantów, które wzbogacają i dynamizują przebieg dyskusji. Co więcej, rozwiązują problem technicznego zorganizowania lekcji. Przypisują role wszystkim osobom w klasie, co ułatwia prowadzenie dyskusji i daje możliwość zaistnienia wszystkim uczniom. Nie istnieje uniwersalny podział technik dyskusyjnych ani jednolite nazewnictwo. Poniżej zostały przytoczone niektóre z możliwości. Ich dobór jest arbitralny i z pewnością nie wyczerpuje zagadnienia.

**Dyskusja wielokrotna** – służąca rozwiązywaniu wspólnych problemów. Przebiega w trzech fazach i polega na tym, że początkowo na forum wszystkich uczestników wspólnie omawiane są podstawowe zagadnienia danego problemu. Następnie, w drugiej fazie uczestnicy dzielą się na małe zespoły, w których dyskutują na temat pojedynczych elementów problemu wyłonionych poprzednio. W ostatniej fazie, w obecności wszystkich uczestników przedstawiane i omawiane są zaproponowane w grupach rozstrzygnięcia (Półturzycki 1996, s. 123).

**Technika „Akwarium”** – polega na tym, że grupa uczniów toczy dyskusję w umownie wyodrębnionej części sali, natomiast pozostali uczniowie mają za zadanie obserwować tę sytuację, niczym widzowie przyglądający się przez szybę życiu akwarium. Technika sprawdza się podczas prezentacji różnych, odmiennych, polemicznych opinii. Dyskutujący mogą nawet otrzymać od nauczyciela wskazówki dotyczące zajmowanych stanowisk. Obserwatorzy natomiast otrzymują instrukcje, jakemu wycinkowi rzeczywistości mają się przyglądać w szczególności (np. sposobom prezentowania poglądów, mimice, gestom, intonacji głosu, mowie ciała) (Kubiczek 2007, s. 104). Niekiedy obserwatorzy włączają się w rozmowę (Krzyżewska 2000, s. 43).

**Technika „kuli śniegowej”** – przydatna szczególnie w sytuacji, gdy należy zebrać, uporządkować i uzupełnić informacje na jakiś temat. Polega to na stopniowym łączeniu się grup osób w coraz to większe zespoły. Początkowo dyskusja prowadzona jest w parach, następnie pary łączą się w czwórki czy w większe zespoły. Na każdym etapie wnioski są uogólniane dla całej grupy i uzupełniane o informacje poruszane we wcześniejszych fazach (Kubiczek 2007, s. 105).

**Rozprawa sądowa** – technika służąca dyskusji na temat, który został celowo sformułowany na podobieństwo aktu oskarżenia. Może to dotyczyć np. jakiejś postaci literackiej lub historycznej. Uczestnicy otrzymują role: sędzieja, ławnicy, prokurator, obrońca, biegli, świadkowie itp. Przebieg dyskusji natomiast jest zaplanowany na wzór toku rozprawy sądowej (Silberman 2005, s. 107–108).

**Metaplan** – dyskusja, która wspomagana jest przez tworzenie swoistego plakatu (metaplanu), na który nanosi się wypowiedzi uczestników. Służą temu specjalne przyczepiane kartki, których zróżnicowany kolor i kształt pomaga w systematyzacji kolejnych kroków w rozważaniu danego problemu (Żegnałek 2005, s. 147–148).

**Debata „za i przeciw”** – pomaga zebrać wszystkie argumenty, które przemawiają za przyjęciem jakiejś tezy, rozwiązaniem jakiegoś problemu oraz tych, które są przeciwne. W metodzie chodzi o zajęcie jednoznacznego stanowiska w jakiejś sprawie i podanie argumentu, który za tym przemawia (Krzyżewska 2000, s. 45).

**Kolorowa piłka** – przydzielenie głosu jest poprzedzone wręczeniem piłeczki. Wypowiadać się można, tylko mając piłkę w dłoni. Pozwala to uniknąć przekrzykiwania się, wprowadza porządek w dyskusji. Przekazywać głos (piłeczkę) może nauczyciel lub uczeń, który ją aktualnie trzyma. Chcąc zabrać głos, należy podnieść rękę (Arends 1995, s. 374–375).

Można także wskazać techniki, które nie ustalają reguł dla całej dyskusji, ale wprowadzają dodatkowe zasady, mające na celu usprawnić dyskusję. Można je nazwać **technikami uzupełniającymi**.

**Wyklaskiwanie gaduł** – jeśli w dyskusji bierze udział tylko niewielka część uczniów, wówczas jeden z nich ma za zadanie notować, kto ile razy zabrał głos. Jeśli uzna, że któryś z uczniów znacząco przewyższa średnią, może mu wręczyć kartkę, która informuje go o prośbie niezabierania głosu do odwołania (tamże, s. 374).

**Żetony** – każdy z uczniów otrzymuje pewną liczbę żetonów, wartych 10–15 sekund, którymi uiszczą się opłaty za czas swojej wypowiedzi. Jeśli jacyś uczniowie mają tendencję do dominowania w dyskusji, szybko wykorzystują swój czas, a wówczas pojawia się miejsce na wypowiedzi tych uczniów, którym wciąż pozostały żetony (tamże).

## Zastosowanie i ograniczenia

Metoda dyskusji znakomicie sprawdza się zarówno jako samodzielna metoda nauczania, jak i jako wsparcie innych metod. Bardzo dobrze uzupełnia wykład, prezentację itp. Jest nieodłączną częścią metod problemowych. Trudno wyobrazić sobie brak dyskusji w sytuacjach, które wywołują emocje i różne przeciwne postawy. Po nadaniu dyskusji ludycznej formy może stać się zabawą. Często jest treścią metod dramowych.

Dyskusja zakłada możliwość wytworzenia na skrzyżowaniu przeciwstawnych argumentów nowej jakości – wnioski z dyskusji mają potencjał transgresyjny, mogą przesuwać lub wręcz likwidować dotychczasowe granice (myślenia, działania), dlatego jej skuteczność będzie największa w rozwiązywaniu problemów otwartych. Gdy problem ma charakter zamknięty – liczba jego rozwiązań jest skończonym zbiorem – zwykle efektywniejsze są inne metody kształcenia, np. rozwiązanie równania matematycznego trudno poddać dyskusji. Dla odmiany ocena decyzji i zachowań postaci literackich jak najbardziej wymaga wymiany poglądów.

Poza zakładanymi celami dydaktycznymi metoda dyskusji zawsze prowadzi do kształtowania jakże cennych kompetencji społecznych: budowania własnej opinii, wyrażania jej wobec innych, kreowania własnego wizerunku, słuchania wypowiedzi innych, przyjmowania różnych punktów widzenia, oceny argumentacji innych i wrażliwości na ich uczucia, przyjmowania krytyki, zdolności weryfikacji własnych przekonań itp.

## Metoda dyskusji w praktyce studenckiej

Metoda dyskusji może przynieść prowadzącemu wiele pożytku. Oprócz zakładanych efektów dydaktycznych dyskusja, jak mało która metoda, sprzyja nawiązaniu kontaktu z uczestnikami zajęć. Dla studenta pedagogiki podejmującego praktykę w jakiejś instytucji (np. szkole) szczególnie korzystne jest, by szybko wejść w rolę osoby prowadzącej zajęcia. Nie ma wiele czasu, aby zapoznać się z uczniami, dowiedzieć się czegoś o nich. Jeśli zadaniem studenta jest poprowadzenie zajęć (lekcji), szybkie nawiązanie kontaktu jest jednym z priorytetów jego działań. Wprowadzenie choćby elementów dyskusji do lekcji pozwala na samodzielne wypowiedzi uczniów, zabranie głosu w sprawach, które uważają za ważne, co sprzyja wzajemnemu poznaniu się i wprowadzeniu do pracy atmosfery wzajemnego słuchania się i swobody wypowiedzi.

Jednocześnie należy zauważyć, że dyskusja jest metodą, której nie można wcześniej zaplanować w takim stopniu, żeby prowadzący rozpoczął zajęcia z pełnym komfortem i pewnością tego, co się wydarzy. Dyskusja bywa nieprze-

widywalna w swoim rozwoju, zarówno pojawiające się pytania, jak i odpowiedzi mogą być zaskakujące, niespodziewane. Zdarza się więc, że niedoświadczony prowadzący chętniej wykorzystuje inne metody, bowiem obawia się tego, że sobie nie poradzi, jeśli przebieg dyskusji poprowadzi w zbyt trudne do kontrolowania obszary. Dyskusji nie można zupełnie uniknąć w czasie lekcji, zajęć pozalekcyjnych czy pozaszkolnych. Jednak jej dynamiczny i nieprzewidywalny charakter sprawia, że prowadzenie dyskusji wymaga pewnej odwagi. Niniejsza uwaga nie jest formą przestrogi przed stosowaniem tej metody w realizacji pedagogicznych praktyk studenckich. Jej intencją jest uwrażliwienie na kształtującą właściwość dyskusji. Jest to mianowicie metoda, która włączając uczestnika w kontekst różnorodnych, często przeciwstawnych opinii, pozwala mu podążać w myśleniu coraz to nowymi ścieżkami, skłania do refleksji i ciągłej gotowości do konfrontowania swoich poglądów z poglądami innych osób.

Przyjmując koncepcję prowadzonych zajęć, warto wprowadzić do scenariusza dyskusję (jak i inne rozwiązania) zwłaszcza wtedy, gdy treści kształcenia są zgodne z możliwościami i walorami, które ta metoda niesie.

### **Wskazówki praktyczne**

Istnieje wiele podpowiedzi, jak wywoływać i moderować dyskusję. Często jest to zależne od jej przedmiotu i formy, którą ma przyjąć. Poniższe wskazówki mają charakter dość uniwersalny, a dotyczą zarówno organizacji dyskusji przez nauczyciela, jak i odpowiedniego udziału uczniów (zebrane na podstawie: Arends 1995; Bereźnicki 2001; Nałaskowski 2000; Niemierko 2007; Silberman 2005).

1. Problem stanowiący przedmiot dyskusji powinien być jasno sformułowany. Co więcej, dobrze jeśli jest bliski wszystkim uczestnikom – dzięki temu można zyskać ich zainteresowanie.

2. Do dyskusji należy się przygotować. Dotyczy to w równym stopniu wszystkich uczestników.

3. Od uczniów oczekuje się przystąpienia do dialogu, którego przedmiotem jest materiał nauczania. Stopień trudności problematyki dyskusji powinien być dostosowany do możliwości uczestników. Jeśli uczniowie nie są w stanie wygenerować planowanych rezultatów i nauczyciel próbuje ich w tym zastąpić, traci się kształtujący walor dyskusji.

4. Uczniowie mają myśleć i uzewnętrzniać myślenie poprzez zabieranie głosu lub w innej formie przewidzianej w dyskusji.

5. Za umiejętność dyskusji uważa się nie tylko wypowiedzanie swoich racji i krytykowanie cudzych poglądów, ale także umiejętne przyjmowanie racjonalnych argumentów.

### 3.1.2. Metoda projektów

#### Istota metody projektów

Według M. Szymańskiego, „metoda projektów, przy wykorzystaniu której odchodzi się zasadniczo od nauczania przedmiotowego i systemu klasowo-lekcyjnego, wykorzystując najrozmaitsze formy pracy grupowej, jakkolwiek w grę wchodzić też mogą i praca indywidualna, i praca zbiorowa, jest metodą kształcenia sprowadzającą się do tego, że zespół uczniów – a szerzej: osób uczących się – samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcie oraz ocenia jego wykonanie. Grupę realizującą jakiś projekt tworzyć może zarówno kilka osób, jak i wszyscy uczniowie danej klasy czy nawet szkoły. Najlepiej jeśli źródłem projektu jest świat życia codziennego, a nie abstrakcyjna nauka. Punktem wyjścia jest sytuacja problemowa, jakieś zamierzenie, podjęcie jakiejś inicjatywy, wytyczenie jakiegoś celu, punktem dojścia zaś – szeroko rozumiany produkt” (Szymański 2000, s. 61).

#### Założenia metody projektu

Metoda projektów stosowana jest zwłaszcza wówczas, gdy zaistnieje sytuacja problemowa, którą należy rozwiązać, lub chęć poznania rzeczywistości (zwłaszcza społecznej) i ingerencji w nią. Ważne jest to, że kolejne kroki podejmowane i realizowane są przez samych uczniów, a rolę nauczyciela jest pomoc w organizacji tych przedsięwzięć. Dlatego nie da się jednoznacznie ani precyzyjnie określić całości przebiegu projektu już na początku. Jest to niewątpliwie odstępnie od utartych schematów, a jednocześnie wyzwanie dla nauczyciela. Można natomiast uporządkować postępowanie w ramach projektu w kolejne etapy. Poniżej została przedstawiona propozycja A. Mikiny i B. Zajęc, które odrębnie opisują czynności uczniów i czynności nauczyciela (Mikina, Zajęc 2001).

#### Czynności uczniów

##### Faza I – przygotowanie projektów

1. Rozważenie istniejących dobrych przykładów.
2. Dobór zespołu do realizacji projektu.
3. Wybór tematu.
4. Zebranie wstępnych informacji.
5. Przygotowanie opisu (konspektu) projektu.
6. Rozpoznanie źródeł porad i pomocy.
7. Opracowanie szczegółowego planu działania.

**Faza II – wykonanie projektów**

1. Podejmowanie systematycznych działań zmierzających do rozwiązania problemów szczegółowych związanych z wykonaniem projektu.
2. Uczestniczenie w konsultacjach organizowanych przez nauczyciela.
3. Zbieranie i gromadzenie informacji potrzebnych do rozstrzygnięcia postawionych w projekcie problemów.
4. Dokonanie selekcji oraz analizy zgromadzonych informacji.
5. Wnioskowanie ukierunkowane na wybór optymalnego rozwiązania.
6. Wykonanie projektu w praktyce, jeśli było to założone w celach projektu.
7. Opracowanie sprawozdania z projektu zgodnie z określoną strukturą.
8. Przygotowanie prezentacji.

**Faza III – ocena projektu**

1. Dokonywanie samooceny.
2. Dokonywanie oceny społecznej.
3. Analizowanie popełnionych błędów w celu projektowania zmian w wykonywaniu następnych projektów.

**Czynności nauczyciela****Faza I – przygotowanie projektu**

1. Wybór zagadnień do realizacji z wykorzystaniem metody projektów.
2. Przygotowanie uczniów do pracy metodą projektów.
3. Wprowadzenie uczniów w zagadnienie.
4. Dobór grup do realizacji projektów.
5. Ustalenie czasu wykonania projektu.
6. Określenie standardu efektu końcowego.
7. Określenie kryteriów oceny projektu.
8. Przygotowanie kontraktów.
9. Określenie barier, jakie uczniowie mogą napotkać w trakcie wykonywania projektu.

**Faza II – wykonanie projektów**

1. Regularne spotkania konsultacyjne z uczniami.
2. Dokonywanie systematycznej obserwacji i oceniania postępów uczniów w pracach nad projektem.
3. Zapewnienie uczniom samodzielności w podejmowaniu działań.

**Faza III – ocena projektu**

1. Ocenianie sprawozdania z projektu.
2. Ocenianie wytworu materialnego.
3. Ocenianie prezentacji projektu.

4. Ocenianie projektów – przedsięwzięć.
5. Ocenianie prac grupowych.

## Warianty i odmiany metody projektów

W prezentowanej metodzie wskazać można różne podziały charakteryzujące projekty. Każdy z nich cechuje się innym kryterium przyjętego podziału. I tak wyróżniamy (tamże):

### I. Ze względu na **strukturę projektu**:

1. Projekty **silnie ustrukturyzowane** – w których samodzielność uczniów jest częściowo ograniczona przez wytyczne i określone wymagania nauczyciela.
2. Projekty **słabo ustrukturyzowane** – bardziej nastawione na twórczość, niekonwencjonalność, innowacyjność uczniów poprzez zapewnienie im dużej swobody i samodzielności w prowadzonych działaniach.

### II. Ze względu na **zakres materiału kształcenia**:

1. Projekty **przedmiotowe** – dotyczące treści jednego przedmiotu.
2. Projekty **modułowe** – dotyczące treści jednego modułu kształcenia.
3. Projekty **międzyprzedmiotowe** (interdyscyplinarne) – w których łączą się treści wielu różnych przedmiotów.

### III. Ze względu na **podział pracy**:

1. Projekty **indywidualne** – wykonywane przez pojedynczych uczniów.
2. Projekty **zespołowe** (grupowe) – w których uczestniczy więcej uczniów.

### IV. Ze względu na **formę pracy**:

1. Projekty **jednorodne** – pracujące równolegle zespoły podejmują podobne działania.
2. Projekty **zróżnicowane** – pracujący w odrębnych zespołach uczniowie podejmują różne działania zogniskowane wokół wspólnego tematu.

### V. Ze względu na **cele projektów**:

1. Projekty **badawcze** – ukierunkowane na zbadanie jakiegoś zjawiska lub zbadanie stanu wiedzy na dany temat.
2. Projekty **techniczne** (konstrukcyjne, technologiczne, eksploatacyjne) – ukierunkowane na zdobywanie wiedzy z zakresu technologii.
3. Projekty – **przedsięwzięcia** – ukierunkowane na podjęcie jakiejś inicjatywy, jakiegoś przedsięwzięcia itp.

### VI. Ze względu na **zasięg projektów**:

1. Projekty **o zasięgu szkolnym** – dotyczące tylko terenu szkoły.
2. Projekty **o zasięgu lokalnym** – wychodzące poza teren szkoły na najbliższą okolicę (środowisko lokalne).
3. Projekty **o zasięgu ogólnopolskim** – organizowane najczęściej w ramach ogólnokrajowych konkursów itp.

### VII. Ze względu na **możliwości i sposób prezentacji**:

1. Projekty **zakończone typową prezentacją** – ich podsumowaniem jest omówienie wyników i wyciągnięcie wniosków z projektu.
2. Projekty, których **prezentacja przybiera formę przedstawienia efektów pracy** – zakończone są np. wystawą, przedstawieniem.

### **Zastosowanie i ograniczenia metody projektów**

Metodę projektów należy stosować zwłaszcza wówczas, gdy:

1. **Uczniowie stoją w centrum zainteresowania.** Metoda projektów przeświadcza o odpowiedzialność (a przynajmniej jej zasadniczy akcent) za proces uczenia się z nauczyciela na uczniów.

2. **Uczniowie pracują w grupie.** Zasadniczym założeniem metody projektów jest wykorzystanie potencjału grupowego do wspólnych działań, co pozwala na rozwijanie umiejętności pracowania w zespole, pełnienia różnych funkcji, odpowiedzialności za wspólnie podjęte działania.

3. **Uczniowie rozwiązują problemy.** Metoda projektu wywołuje niejako klimat sprzyjający rozwiązywaniu trudnych sytuacji, poszukiwaniu odpowiedzi na nurtujące pytania, dążeniu do zaspokojenia ciekawości poznawczej. Ciągła interakcja pomiędzy uczestnikami projektu służy rozwiązywaniu problemów.

4. **Treści kształcenia mają charakter interdyscyplinarny.** Metoda projektów koncentruje się na konkretnym problemie, konkretnej inicjatywie i wybiega swoją formułą poza często sztucznie postawione granice przedmiotowe. Nie daje się zamknąć w standardowych siatkach kształcenia szkolnego, służy poznaniu wielowymiarowemu, pozwala na ogląd tematu z wielu perspektyw.

Egzemplifikacje projektów Czytelnik może znaleźć we wskazanej niżej literaturze. Stanowi ona bogate źródło inspirujących przykładów zajęć prowadzonych omawianą tu metodą. Podstawowym ograniczeniem natomiast jest to, że metoda projektów organizuje proces kształcenia na dużo większą skalę niż inne metody, a co za tym idzie – wymaga poświęcenia jej dużo większej ilości czasu niż pojedyncza lekcja, a także o wiele więcej przygotowań i zabiegów niż bardziej tradycyjne metody. Jednocześnie trudno wyraźnie określić już na wstępie cele projektu, jeśli inicjatywa jest po stronie uczniów. Dlatego nauczyciele mający obowiązek wywiązania się z realizacji konkretnych treści mogą czuć obawy przed wykorzystaniem metody projektów.

### **Metoda projektów w praktyce studenckiej**

Można zadać pytanie o zasadność wykorzystania metody projektów przez uczestniczących w praktykach studentów pedagogiki. Wydaje się, że stosowanie projektów jest zasadne przede wszystkim wówczas, kiedy stu-



dent ma możliwość poprowadzenia co najmniej kilkudniowego cyklu zajęć o wspólnym temacie, dających szansę na lepsze poznanie członków grupy w dłuższym czasie. Projekty są okazją do eksperymentowania, twórczej pracy zarówno uczniów, jak i nauczyciela. Dają możliwość łączenia wielu różnych technik i metod, sprawdzenia się w różnych warunkach pracy.

Metoda projektów jest sposobem budowania wspólnoty w rozwiązywaniu problemów i uczeniu się. Praktyka studencka jest takim właśnie działaniem. Obejmuje studenta-praktykanta, opiekuna praktyk i podopiecznych instytucji.

### 3.1.3. Gry dydaktyczne

#### Istota gier dydaktycznych

Według K. Kruszewskiego, „gry dydaktyczne to rodzaj metod nauczania należących do grupy metod problemowych i organizujących treść ich kształcenia w modele rzeczywistych zjawisk, sytuacji i procesów w celu zbliżenia procesu poznawczego uczniów do poznania bezpośredniego dzięki dostarczeniu okazji do manipulowania modelem” (Kruszewski 2004, s. 222). Jednak w rozumieniu wielu autorów gry dydaktyczne wychodzą znaczeniowo poza tę formułę i raczej są pojmowane jako rodzaj aktywizujących metod nauczania, których struktura nawiązuje do gier.

#### Założenia metody gier dydaktycznych

Aby zrozumieć istotę gier dydaktycznych, należy przyjąć pewne ustalenia terminologiczne. W pedagogice pojawiają się dwa pojęcia: zabawa i gra, których wzajemne zakresy znaczeniowe są nie bez znaczenia. Według W. Okonia (Okon 1987), gra jest podkategorią zabawy, jest rodzajem zabawy, a odróżnia ją od innych zabaw to, że ma ściślej sformułowane reguły przebiegu oraz prowadzi do wyłonienia zwycięzcy w drodze rywalizacji. Jednak w literaturze metodycznej pojęcie gry nie zawsze jest tak rozumiane. Zdarza się na przykład, że gra jest traktowana jako doskonalsze wcielenie zabawy, jest czymś więcej niż zabawa – bawią się dzieci, a grają mądrzejsi dorośli. Co więcej, terminy zabawa i gra bywają używane zamiennie, a także stosuje się powszechnie frazę „gry i zabawy”<sup>1</sup>, która w sposób nierozstrzy-

---

<sup>1</sup> Przykładem takiego podejścia jest tekst M. Narożnik, w którym autorka zauważa, że poza pewnymi właściwościami różnicującymi „gra i zabawa posiadają jednak wiele cech wspólnych. Należą do nich: dobrowolność udziału uczestników, zamknięcie obu aktywności w określonych granicach czasowo-przestrzennych, istnienie elementu niepewności – przebieg i wynik zabawy czy gry nie jest z góry wiadomy. Zarówno gra, jak i zabawa są «bezproduktywne»

gający o wzajemnych relacjach obu pojęć określa wszelkie metody aktywizujące, mające cechy ludyczności.

Można zatem stwierdzić, że nie ma powszechnej zgody co do znaczenia terminu gier dydaktycznych – zwłaszcza pomiędzy wskazaniami dydaktyki ogólnej, której przykładem jest wyżej cytowana definicja, a ujęciem autorów zajmujących się metodykami szczegółowymi, takimi jak: metodyka wczesnoszkolna, metodyka przedszkolna, metodyki przedmiotowe itd.

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* (Różycka 2003) gry dydaktyczne traktuje się jako jedną z problemowych metod kształcenia, która zakłada rozbudzenie aktywności ucznia i samodzielne rozwiązanie postawionego problemu w sytuacji wystąpienia lub braku niezbędnej wiedzy (tamże, s. 94). W tym miejscu gry dydaktyczne będą przede wszystkim rozumiane jako metody aktywizujące, które cechuje charakterystyczna dla zabawy umowna odrębność od codziennej rzeczywistości, często zawierają pewien stopień rywalizacji (choć niekoniecznie z innymi uczestnikami) właściwy dla gier oraz określone cele kształcenia – zgodnie z wytycznymi dydaktyki.

Istnieje wiele podziałów gier, które przybliżają omawiane zagadnienie. Kryterium pierwszego podziału wywodzi się z teorii gier, która traktuje je jako modelowe dla rzeczywistych sytuacji. Mowa tu o grach o sumie zerowej i grach o sumie niezerowej. Owa suma ujęta w nazwie dotyczy sumy pewnych dóbr, które w wyniku gry można zdobyć. Gdy suma jest zerowa, wówczas zysk jednego uczestnika jest jednocześnie stratą innego. Ten rodzaj gier nieuchronnie prowadzi do rywalizacji o zdobycie jak największej liczby dóbr. Ponieważ gracze zyskują na porażce przeciwnika, wymaga się bardzo silnego nacisku na przestrzeganie przyjętych reguł i szacunku dla gry *fair play*. Natomiast gry o sumie niezerowej to takie, w których liczba dóbr do zdobycia (lub do stracenia) nie jest stała i niezmienna, a gracze mogą ze sobą współpracować, by jak najwięcej zyskać. Rywalizację zastępuje tu współpraca dla wspólnego dobra<sup>2</sup>.

Inny podział gier (*stricte* dydaktycznych) podaje W. Okoń (2003, s. 265–266):

1. **Zabawy inscenizacyjne** – polegające na odgrywaniu przez uczniów określonych ról w fikcyjnych sytuacjach.

2. **Gry symulacyjne** – charakteryzują się tym, że działanie jest tu skierowane na rozwiązanie jakiegoś problemu, który został zaczerpnięty z rzeczywistości i przedstawiony w jej modelu.

3. **Gry logiczne** – są to różnego rodzaju łamigłówki, rebusy, krzyżówki itp.

– nie prowadzą do tworzenia jakiegokolwiek nowego elementu. Obie poddane są konwencji, które chwilowo wprowadzają nowe [...] aktywności” (Narożnik 2008, s. 6). Od tego miejsca autorka konsekwentnie używa zwrotu „zabawy i gry dydaktyczne”, co jest typowe dla metodyki w pedagogice wieku dziecięcego.

<sup>2</sup> Więcej na temat wychowawczych konsekwencji stosowania tych dwóch typów gier można znaleźć w artykule Wesołowskiej (2008).

K. Kruszewski (2004, s. 220 i n.) wyróżnia natomiast:

1. „**Burzę mózgów**” (nazywaną również giełdą pomysłów) – polegającą na spontanicznym generowaniu jak największej liczby często niekonwencjonalnych pomysłów na rozwiązanie jakiegoś problemu i odroczonego ich ocenianiu.

2. **Metodę sytuacyjną** (nazywaną również metodą przypadków) – polegającą na bardzo dokładnym rozpatrzeniu jakiegoś przypadku, skonstruowanego tak, aby był typowy dla dużej klasy zdarzeń.

3. **Metodę biograficzną** – zbliżoną do metody sytuacyjnej, gdyż opisem sytuacji jest czyjaś biografia, jednocześnie przypomina metodę symulacyjną, ponieważ biografia stanowi podstawę rozwiązywania fikcyjnych problemów.

4. **Metodę symulacyjną** – o podobnej charakterystyce jak wyżej.

Podziałów można znaleźć w dydaktyce więcej, jednak wydaje się, że żaden z nich nie wyczerpuje zagadnienia. Zwłaszcza, że nie wszystkie podręczniki do dydaktyki ogólnej nadążają za dynamicznie zmieniającym się rynkiem edukacyjnym (m. in. wydawniczym i rynkiem pomocy dydaktycznych), na którym autorzy prześcigają się w swojej ofercie, proponując coraz to nowe gry dydaktyczne. Trudno opanować nowości na ogromnym rynku gier komputerowych (w tym internetowych), z których znaczną część cechuje wyraźna orientacja na edukację. Ostatnio pojawiają się mało opisane dotąd gry fabularne i gry miejskie organizowane w realnym świecie, chętnie wykorzystywane w edukacji historycznej czy regionalnej.

Należy podkreślić różnorodność gier wynikającą ze specyfiki treści, do których gra została stworzona lub zaadoptowana. Między nauczaniem matematyki, nauk przyrodniczych a nauk społecznych istnieje tak duża różnica, że analizując gry proponowane przez przedstawicieli (metodyków) różnych dyscyplin, trudno o uogólnienia i wyraźne klasyfikacje. Dlatego podczas przygotowania do prowadzenia zajęć przy wykorzystaniu gier dydaktycznych należy zachować dużą otwartość w poszukiwaniu adekwatnych do programu rodzajów gier i elastyczność w ich stosowaniu.

Użyteczność gier dydaktycznych K. Kruszewski ujmuje w trzech zasadniczych walorach tej metody. Po pierwsze, należy docenić niezwykłą skuteczność pedagogiczną gier dydaktycznych. Po drugie, proces projektowania gry jest znakomitą okazją do głębokiego poznania materiału nauczania przez nauczyciela. Po trzecie wreszcie, tworząc grę dydaktyczną, nauczyciel wnika w strukturę materiału, przez co lepiej ją poznaje i rozumie (tamże, s. 238–239).

## **Zastosowanie i ograniczenia metody gier dydaktycznych**

Gry dydaktyczne ze względu na szeroki wachlarz propozycji metodycznych mogą być stosowane w niemal każdej sytuacji dydaktycznej. Istnieją opracowania gier dydaktycznych w nauczaniu języków obcych, matematyki, chemii, historii, języka polskiego, biologii itd.

Gry warto stosować wówczas, gdy prowadzącemu zależy na wzbudzeniu w uczestnikach zajęć chęci podążania w obranym kierunku (ku wytyczonym celom gry), na wzmocnieniu wśród uczniów tendencji do stawiania się lepszymi i na pokonywaniu trudności.

Dzięki niezwykłej różnorodności gier prowadzący może bezpośrednio nawiązać do zainteresowań uczestników zajęć. Pozwala to z jednej strony wykorzystać naturalne zaangażowanie uczniów w działania, które ich pasjonują, a zostały zaplanowane dla potrzeb dydaktycznych, z drugiej zaś zajęcia dydaktyczne stają się dla uczniów czynnikiem rozwoju ich zainteresowań.

Ograniczeniem wynikającym ze specyfiki gier dydaktycznych jest wspomniane wyżej ryzyko wprowadzenia wśród uczniów niezdrowej rywalizacji, chęci pokonania przeciwnika za pomocą nieczystych zagrań. W sytuacji, gdy istnieją wyraźne podziały w grupie i walka o dominację, gry dydaktyczne mogą więc niepotrzebnie zaostrzyć istniejące konflikty.

Warto również zauważyć, że gry losowe miewają swoje mroczne oblicze w postaci uzależnienia od gry prowadzącego do hazardu. Choć w sytuacjach dydaktycznych nie pojawiają się wygrane w postaci pieniężnej, a i nagrody materialne mają raczej symboliczną (wyróżniającą) wartość i niniejsze ryzyko prawdopodobnie jest minimalne, to dobrze, gdy pedagog ma jego świadomość.

## **Metoda gier dydaktycznych w praktyce studenckiej**

Gry dydaktyczne mogą zostać wykorzystane przez studentów-praktykantów przygotowujących zajęcia grupowe. Wydaje się to zasadne z kilku względów. Przede wszystkim gry jako metoda aktywizująca pobudza grupę do działania, usprawniając tym samym proces uczenia się, dlatego efektywność gier dydaktycznych jest podkreślana przez niemal wszystkich autorów.

Gry dydaktyczne mają również tę zaletę, że gra sama w sobie ma zwykle ściśle określoną strukturę i reguły stanowiące o czynnościach graczy w trakcie jej trwania. Jest to bardzo pomocne w organizacji dynamicznych

zajęć. Zwykle dzieci czy młodzież bez trudu odczytują reguły gry, wiedzą, co do nich należy, nie wymagają bezustannej kontroli prowadzącego, który zabiega o ich aktywny udział w zajęciach. Nawet rola obserwatora gry nie jest bierna, bowiem angażuje do wcielenia się w rolę kibica i dopingowania innych graczy.

Gry dydaktyczne są przede wszystkim ofertą dla studentów, którzy liczą na dynamiczne, intensywne, pobudzające do działania, rozwijające zajęcia. Dla osób, które nie lubią chować się za fasadą podających metod słownych, ale wybierają drogę interakcji z uczniami i między uczniami.

### Wskazówki praktyczne

Przygotowując zajęcia przy wykorzystaniu gier dydaktycznych, warto uwzględnić kilka użytecznych wskazówek:

1. Pamiętajmy, że cel gry i cel nauczania to dwie odrębne kategorie. Osiągnięcie jednego nie musi być równoważne z drugim, dlatego gry należy dobierać zgodnie z założonym programem.

2. Na każdym etapie gry należy podkreślać zasadę *fair play*.

3. Zwycięzców powinna czekać zasłużona nagroda, a przegranych konstruktywny doping, by się nie poddawali.

4. Jeśli przyjęte reguły nie działają lub działają wadliwie, trzeba je czym prędzej zmienić. Należy to zrobić tak, by gracze nie czuli się pokrzywdzeni (najlepiej zapytać ich o zgodę).

5. Przyjęcie gotowych scenariuszy gier dostępnych w literaturze bądź w Internecie może być bardzo wygodne, jeśli jednak prowadzący ma ambicje przygotować grę samodzielnie, wówczas szczegółowe wskazówki, jak tego dokonać, znajdzie w opracowaniu K. Kruszewskiego (2004, s. 236–237). Niezastąpionym doświadczeniem może być również prośba o współtworzenie reguł gry przez grupę.

### Literatura zalecana

Czasopismo „Homo Ludens”.

Petty G. (2010), *Nowoczesne nauczanie: praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, GWP, Gdańsk.

Surdyk A. (2007), (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

### 3.2. Zastosowanie metod dydaktycznych z uwzględnieniem rodzaju aktywności

Omówione w tym rozdziale metody stanowią zbiór, będący propozycją do wykorzystania przez studentów pedagogiki odbywających w szkołach praktyki, przygotowujących się do prowadzenia zajęć dydaktycznych i wychowawczych. Ich dobór to wynik doświadczeń uczestników projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła”, o których jest mowa poniżej.

„Metoda to systematycznie stosowany pewien określony sposób postępowania w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów. W trakcie procesu nauczania i uczenia się metody mają zapewnić jak najskuteczniejsze osiągnięcie rezultatów dydaktyczno-wychowawczych” (Pólturzycki 1999, s. 118). Mówiąc o metodach stosowanych przez nauczyciela w szkole, a także praktykującego studenta, nie można uniknąć nawiązania do zasadniczych procesów będących w polu zainteresowania pedagogiki – kształcenia i wychowania. Nie wnikając w rozważania dotyczące zakresów znaczeniowych obu procesów oraz ich wzajemnych relacji<sup>3</sup>, można przyjąć, że tak jak wychowanie i kształcenie nierozzerwalnie współwystępują w szkole, tak i myśląc o metodach w pracy nauczyciela, należy (a przynajmniej warto) odwołać się zarówno do metodyki kształcenia, jak i metodyki wychowania w szkole.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele podziałów metod zależnych przede wszystkim od przyjętych kryteriów. Odwołując się do podstawowych podręczników akademickich, można znaleźć m. in. podział metod kształcenia na (Okoń 2003, s. 254):

- metody asymilacji wiedzy – oparte głównie na aktywności poznawczej o charakterze reprodukcyjnym;
- metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, zwane problemowymi, oparte na twórczej aktywności poznawczej, polegającej na rozwiązywaniu problemów;
- metody waloryzacyjne – zwane też eksponującymi – o dominacji aktywności emocjonalno-artystycznej;
- metody praktyczne – cechujące się przewagą aktywności praktyczno-technicznej, zmieniającej otoczenie lub stwarzającej nowe jego formy.

W obrębie każdej z tych grup metod można wskazywać kolejne, bardziej szczegółowe podziały. Jednak celem niniejszej publikacji nie jest sformułowanie wyczerpującego kompendium metod stosowanych w pracy nauczyciela w szkole, a raczej zaakcentowanie możliwości, jakie dają wybrane metody

---

<sup>3</sup> W podręczniku akademickim pt. *Pedagogika* wychowanie i kształcenie (na które z kolei składa się nauczanie i uczenie się) występują równolegle jako składowe większej całości, jaką jest edukacja (Kwieciński, Śliwerski 2006, s. 27). Jednak ich wzajemne powiązanie jest dyskutowane na kartach zarówno przywołanej tu publikacji, jak i wielu innych.

studentom pedagogiki realizującym praktyki – bazując przy tym na doświadczeniach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła”.

Zaproponowane w niniejszym rozdziale metody trudno jednoznacznie usytuować w przywołanym tu klasycznym ujęciu podziału metod. O ile na przykład zajęcia arteterapeutyczne dość jednoznacznie wpisują się w nurt metod eksponujących, o tyle metodzie sześcioro myślowych kapeluszy najbliższą do metod problemowych opartych na twórczości. Tymczasem sam autor typologii dyskusję (będącą fundamentem myślowych kapeluszy) zamieszcza w grupie o charakterze asymilacyjnym. Także metody omówione w poprzednim podrozdziale – metoda projektów i gry dydaktyczne – ze względu na swój złożony i niejednorodny charakter wymykają się precyzyjnym podziałom. Jeszcze większe trudności byłyby w ulokowaniu metod, których kształceniowy charakter jest raczej drugorzędny, tj. metod relaksacyjnych, kinezyologicznych i zabawowych.

Dlatego bliższa intencjom uczestników projektu oraz autorom niniejszej publikacji jest, będąca źródłem do dalszych rozważań, typologia J. Krzyżewskiej, która wyróżnia (Zieja 2003, s. 101 i n.):

- metody integracyjne;
- metody diagnostyczne;
- metody dyskusyjne;
- metody twórczego myślenia;
- metody twórczego rozwiązania problemów;
- metody grupowego podejmowania decyzji;
- metody planowania;
- gry dydaktyczne;
- metody przyspieszonego uczenia się;
- metody tworzenia i definiowania pojęć;
- metody hierarchizacji;
- metody ewaluacyjne.

Omówione w tym rozdziale metody stanowią efekt dyskusji nad przytoczoną wyżej typologią przeprowadzonej na forum uczestników projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła”, w której uwzględniono zasadniczo dwa aspekty: teoretyczny i praktyczno-organizacyjny. Pierwszy – wniesiony przez literaturę przedmiotu – stanowi teoretyczne właściwości przyjętych metod, rozumiane jako szczegółowy opis metodyczny zawierający możliwości i ograniczenia w stosowaniu poszczególnych metod z uwzględnieniem zaleceń co do praktyki studenckiej w szkole. Z drugiej strony, podejmując decyzję o doborze metod, uwzględniono możliwości i potrzeby szkół, które uczestniczyły w projekcie<sup>4</sup>. Mając świadomość arbitralności tego doboru, autorzy niniej-

<sup>4</sup> Więcej na temat prowadzonej w ramach projektu dyskusji w podrozdziale 1.4 niniejszej publikacji.

szego opracowania nie traktują go ani jako wyczerpującego, ani jednoznacznego w aspekcie kryterium podziału. Przeciwnie – jest to raczej próba opisu doświadczeń projektowych, która może stanowić źródło inspiracji do podejmowania podobnych inicjatyw.

Specyfika prezentowanych metod została szeroko opisana w poszczególnych podrozdziałach niniejszego rozdziału. Tymczasem może u Czytelnika zrodzić się pytanie o metody, które pominięto, szczególnie te, które w codzienności szkolnej występują najpowszechniej (np. praca z podręcznikiem). Dobierając metody, preferowano przede wszystkim te, które pozwalają studentowi praktykującemu w szkole podczas prowadzonych przez siebie zajęć wchodzić w ciągłe, dynamiczne interakcje z uczniami. Dlatego nie uwzględniono metod o charakterze silnie podającym, gdyż ich jednokierunkowy sposób oddziaływania nie prowadzi do szybkiej informacji zwrotnej o efektach pracy prowadzącego, przez co jego samoświadomość w obrębie podejmowanych działań nie może być na bieżąco uaktualniana jak w przypadku metod aktywizujących. Dobór tych ostatnich pozwala studentowi intensywniej wykorzystać dany mu czas w instytucji. Komunikacja między uczniami a prowadzącym przebiega w sposób permanentny na wielu płaszczyznach. Nie przekreśla oczywiście walorów metod podających nieomówionych w tej publikacji.

Zaprezentowane w tym rozdziale metody różnią się między sobą dominującym rodzajem aktywności, którą wywołują – co stanowi jednocześnie kryterium porządkujące kolejne podrozdziały. W metodzie pedagogiki zabawy kluczowe są formy ludyczne, kinezylogia edukacyjna koncentruje się na ruchu, w metodzie sześciu kapeluszy najważniejsze jest myślenie, arteterapia nawiązuje do sztuki, a w technikach relaksacyjnych – w centrum zainteresowania znajduje się, oczywiście, relaks. W przyjęciu różnorodności rodzajów aktywności odnaleźć można próbę podjęcia wyzwań wieloaspektowej i wielokierunkowej edukacji. Teoretyczne odniesienia do niej można znaleźć w licznych pozycjach metodycznych, z których wynika m. in., że w nauczaniu całościowym należy (Teml 1996, s. 60):

- nawiązać kontakt z osobą jako jednością umysłu, psychiki i ciała;
- wspierać tkwiące w każdym człowieku zdolności uczenia się w skoncentrowaniu i odprężeniu, płynącym z własnego wnętrza, w kontakcie z własnymi uświadamianymi i nieuświadamianymi zasobami;
- przykładać taką samą wagę do uczenia się, jak i do rozwoju osobowości.

Zabawa, ruch, sztuka, myślenie i relaks mieszczą się w przytoczonych tu postulatami i bardzo dobrze je realizują.

Myśląc o pedagogicznej praktyce studenckiej w szkole, warto przyrzeć się prezentowanym metodom z perspektywy możliwości, szans i zagrożeń, jakie niosą w sytuacji wykorzystania ich w prowadzeniu przez studentów zajęć szkolnych.



W metodzie pedagogiki zabawy uczenie się przebiega w działaniu w relacjach społecznych, angażując silne emocje wśród uczestników. Aspekt poznawczy przechodzi tu raczej na drugi plan, ważniejsze są przeżycia wywołane spontaniczną, kreatywną, pełną wyobraźni zabawą. Wymaga to od uczestników, ale również prowadzącego, otwartości na nowe doświadczenia, gotowości do twórczości. Stworzony na potrzeby zabawy świat nie jest światem rzeczywistym – wejście w niego wymaga odwagi, łamania stereotypów, wymykania się przyjętym konwencjom. Nawiązując do cytowanych wcześniej typologii, można powiedzieć, że metoda pedagogiki zabawy kładzie nacisk na aspekty wychowawcze, osobowotwórcze, natomiast mniej nadaje się do przyswajania treści encyklopedycznych lub rozwiązywania problemów zamkniętych (np. w matematyce). Aspekty pedagogiki zabawy częściej spotkamy na zajęciach świetlicowych i lekcjach wychowawczych niż podczas realizacji treści przedmiotowych.

O ile zabawa jest często rozumiana jako czynna forma wypoczynku, o tyle techniki relaksacyjne będą raczej jej mniej dynamicznym uzupełnieniem, bowiem prowadzą do uspokojenia, wyciszenia. Techniki relaksacyjne rzadko będą metodą dominującą na zajęciach, natomiast znakomicie spisują się jako metoda dodatkowa, wspierająca. Wydaje się, że zasadność jej stosowania dokumentuje się w każdej sytuacji nadmiernie podwyższonych (lub negatywnych) emocji i odczuć, która pojawić się może w wielu sytuacjach szkolnych – w żywiołowo prowadzonej dyskusji, podczas zaciętej rywalizacji, przy okazji zmęczenia na przeciążonych treściami lekcjach itp. Wydaje się, że znajomość technik relaksacyjnych może stanowić wartościowe narzędzie w pracy z dziećmi i młodzieżą, dobre na każdą nieprzewidzianą okoliczność. W momencie nadmiernie podwyższonego napięcia czy złego samopoczucia proces uczenia się przebiega z dużymi trudnościami, które można pokonać, dobierając właściwe techniki. Studentowi realizującemu praktyki daje to niewątpliwy komfort w utrzymaniu właściwej koncentracji uczniów i dobrej, zdrowej atmosfery na zajęciach, czym zaskarbia sobie zaufanie podopiecznych, a efekty pracy stają się owocniejsze.

W przypadku kinezjologii edukacyjnej kluczową aktywnością jest ruch. Tym się jednak ta metoda różni od np. zajęć wychowania fizycznego, że ów ruch przede wszystkim ma służyć rozwijaniu nie samej sprawności fizycznej, ale również innych funkcji ludzkiego ciała, w tym widzenia, słyszenia, myślenia. Idee kinezjologii edukacyjnej nawiązują do dbałości o harmonię między ciałem a umysłem, między biologicznym organizmem a psychiką. I znów, jak w przypadku zajęć relaksacyjnych, wydaje się, że kinezjologia edukacyjna może mieć szerokie zastosowanie w sytuacjach szkolnych, niekoniecznie do realizacji konkretnych treści przedmiotowych, ale raczej jako wynik obserwacji pojawiających się trudności w nauce.

Metoda sześciu (kolorowych) kapeluszy powstała jako próba sprzeciwu wobec skostniałych form edukacji. Jej istota dotyczy myślenia, czyli prawdopodobnie najsilniej rozwijanego z omawianych tu rodzajów aktywności we współczesnej szkole. Doświadczenia pokazują, że najchętniej kształtowanym przez nauczyciela sposobem myślenia uczniów jest sposób nazwany przez autora metody białym kapeluszem. Jest to uporządkowane, analityczne, oparte na faktach i sprawdzonych informacjach myślenie pozbawione emocji. Jednak sześć kapeluszy pokazuje jeszcze co najmniej pięć innych dróg rozpatrywania danego zjawiska, z których każda wnosi coś nowego, często wartościowego. Niewątpliwie ta metoda ma twórczy, transgresyjny charakter, zachęca do myślenia wieloaspektowo oraz rozumienia stanowiska i argumentów innych osób. Dla studenta prowadzącego zajęcia w szkole jest okazją do przełamywania schematów myślenia zarówno uczniów, jak i własnych. Kolorowe kapelusze to metaforyczny obraz twórczego podejścia do praktyk w szkole.

Arteterapia obejmuje zbiór działań o charakterze terapeutycznym, które koncentrują się na sztuce. W zależności od działań arteterapii sztuka będzie dotyczyć działań plastycznych, muzycznych, dramatycznych itd. Należy zaznaczyć, że użycie tych metod przez studenta realizującego praktyki nie uczyni go zapewne terapeutą i błędem byłoby założenie, że wykorzystywanie arteterapii w szkole ma *de facto* terapeutyczny charakter. Jednak elementy arteterapii często są wykorzystywane w edukacji jako wsparcie innych metod. Pozwalają m. in. na poznanie siebie nawzajem, a wyeliminowanie aspektu rywalizacyjnego pomaga w budowaniu klimatu akceptacji i zaufania.

Wszystkie prezentowane w tym podrozdziale metody mają charakter aktywny, co daje możliwość nawiązania dynamicznej relacji między prowadzącym a uczniami, a co z kolei służy nabywaniu praktyki pedagogicznej. Choć przywołane metody odwołują się do różnych rodzajów aktywności, to jednak każda może mieć swoje walory przy okazji prowadzenia zajęć przez studentów w ramach praktyk pedagogicznych. Ich dokładniejsza charakterystyka zawiera się w treści poszczególnych podrozdziałów. Jednocześnie należy podkreślić, że intencją autorów zamieszczonych tu tekstów jest zainspirowanie osób zainteresowanych problematyką realizacji praktyk pedagogicznych, tj. studentów, ich opiekunów oraz nauczycieli i pedagogów szkolnych do wykorzystania wybranych metod w celu podniesienia efektywności realizowanych praktyk postrzeganej z perspektywy wszystkich wymienionych tu podmiotów. Przedstawiony tu zbiór nie stanowi zatem propozycji zamkniętej, a raczej jest zachętą do własnych prób działań i podjęcia refleksji.

### 3.2.1. Metoda pedagogiki zabawy

#### Istota metody pedagogiki zabawy

Pedagogika zabawy w ścisłym rozumieniu nie jest metodą. Według B. Śliwerskiego:

Pedagogika zabawy rozwinęła się jako metodyka pracy z grupą i jest wynikiem poszukiwań dróg wspierania rozwoju człowieka, polepszenia komunikacji interpersonalnej oraz integracji grup społecznych. Pedagogika zabawy nawiązuje do teorii psychologii humanistycznej (człowiek jako osoba rozwijająca się przez całe życie i dążąca do samorealizacji) i pedagogiki postaci (Gestalt). Celem pedagogiki zabawy jest dostarczenie kierownikowi grupy rozmaitych pomysłów, umożliwiających mu świadomą, kreatywną, pobudzającą do twórczych rozwiązań pracę z uczestnikami grupy (2010, s. 26).

Tutaj jako metodę pedagogiki zabawy rozumiemy wykorzystanie zabawy jako metody w zgodzie z duchem pedagogiki zabawy. Należy dodać, że w Polsce pedagogika zabawy została szczególnie rozwinięta przez Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA, dlatego można się spotkać również z określeniem metoda KLANZY.

#### Założenia pedagogiki zabawy

Działania w ramach pedagogiki zabawy regulują pewne zasady (Ludian, Wójcik 2010, s. 143 i n.; Zaorska 1998, s. 18–19). Ich przestrzeganie oddaje sens zawartej w tej metodzie myśli pedagogicznej i pozwala wydobyć w pełni animacyjny i edukacyjny potencjał zabawy. Te zasady to:

1. **Dobrowolność uczestnictwa.** Jest to warunek konieczny, ponieważ jest immanentną cechą zabawy. Coś, co jest wykonywane pod przymusem, nie jest zabawą, dlatego nie można mówić o pedagogice zabawy w sytuacji obowiązkowego uczestnictwa. Choć dopiero w pełni dobrowolny udział pozwala odkrywać autentyczne zachowania, to jednocześnie jest trudnym wyzwaniem dla animatora zabawy (nauczyciela), bowiem wymaga od niego takiego projektowania zajęć, by członkowie grupy (uczniowie) chętnie w nich uczestniczyli i jednocześnie byli świadomi zgody na odstąpienie od zabawy w dowolnym momencie. Należy dodać, że dobrowolność uczestnictwa sprzyja uczeniu się.

2. **Uznanie pozytywnych przeżyć jako wartość.** Zabawa jest aktywnością cechującą się dużą tendencją do zachowań ekspresyjnych, wyzwala pozytywne emocje, pobudza do zaangażowania. Zaprogramowanie zabawy na ciągłą stymulację emocjonalną i wywoływanie silnych przeżyć często jest istotniej-

sze od samego wyniku zabawy i sprzyja uczeniu się – zwłaszcza w wymiarze emocjonalnym, choć nie tylko; zabawa staje się nośnikiem wartości i treści wplecionych w zabawę.

**3. Unikanie rywalizacji.** Pedagogika zabawy nie jest nastawiona na tworzenie rywalizacji, a raczej sugeruje organizowanie okoliczności do współdziałania. Sytuacja rywalizacji, konkurencyjności, wyłanianie zwycięzców i przegranych powoduje koncentrowanie się na podkreślaniu różnic, tworzeniu podziłów na lepszych i słabszych; tymczasem pedagogika zabawy podpowiada, by skupić się na dostrzeganiu i rozwijaniu mocnych stron uczestników poprzez współpracę, wzajemną pomoc. Łagodzi obawę przed negatywną oceną, przed przegraną, tym samym – zachęca do wysiłku, motywuje do podejmowania wyzwań.

**4. Stosowanie różnych środków wyrazu.** W pedagogice zabawy zaleca się wykorzystywanie słowa mówionego, pisanego, obrazu, dźwięku, muzyki, mimiki, gestów, ruchu, pokazu, dramy, pantomimy, dotyku, tańca, naśladownictwa, środków wyrazu artystycznego – rysunku, gry na instrumentach itp. Wszystkie te elementy rozwijają komunikację oraz wzbogacają i wzmacniają proces uczenia się.

**5. Zwracanie uwagi na wszystkie poziomy komunikacji.** Zabawa sprzyja wydobywaniu od uczestników komunikatów (i odczytywaniu komunikatów od innych uczestników) na wielu różnych poziomach – poczynając od tradycyjnie najpowszechniej rozpoznawalnego poziomu werbalnego, zawierającego informacje słowne dotyczące faktów, wydarzeń, do komunikatów na poziomie emocjonalnym, kryjących się w gestach, mimice, komunikatach niewerbalnych, zawierających emocje, uczucia, przeżycia. Pedagogika zabawy zachęca do przywiązywania uwagi do różnych poziomów komunikacji oraz akceptacji płynących z nich komunikatów. Pozwala to lepiej poznać i zrozumieć uczestników zabawy.

**6. Elastyczność.** Kiedy myślimy o zabawie, mamy na myśli działanie wpisane w pewną początkową konwencję, np. wcielenie się w jakieś role (bal maskowy, drama) lub wykonanie jakichś zaplanowanych zadań (biegi przełajowe, *geocaching*<sup>5</sup>). Jednak każda zabawa powinna być sformułowana na tyle elastycznie, by w jej trakcie, gdy taka jest wola bawiących się, można ją było dowolnie modyfikować. Dzięki temu zyskać można niczym nieograniczoną spontaniczną twórczość uczestników; poczucie wolności i swobody wyzwala niekonwencjonalne pomysły, pobudza do nowych poszukiwań.

---

<sup>5</sup> *Geocaching* to zabawa w poszukiwanie skarbów za pomocą odbiornika GPS. Ideą przewodnią jest znalezienie ukrytego wcześniej w terenie pojemnika (nazywanego *geocache*) i odnotowanie tego faktu na specjalnej stronie internetowej. *Geocaching* jest zabawą międzynarodową kierowaną do poszukiwaczy przygód w każdym wieku (zob. [www.geocaching.pl/](http://www.geocaching.pl/)).

7. **Dbłość o omówienia.** Inicjując zabawę, należy pamiętać, by cel i zaproponowana formuła każdej zabawy były znane uczestnikom i zrozumiałe dla nich. Jednocześnie omówienia wymagają pojawiające się w trakcie zabawy doświadczenia, emocje, problemy do rozwiązania itd. Podsumowaniem zabawy powinna być zatem wspólna rozmowa uczestników pozwalająca na refleksje i poznanie rezultatów uczenia się, wyrażonych w kategoriach szeroko rozumianych korzyści i możliwości wykorzystania doświadczeń w innych obszarach życia.

### Zastosowanie i ograniczenia metody pedagogiki zabawy

Metoda pedagogiki zabawy dzięki swojej specyfice może wzbogacić niemal każdy temat i być stosowana w wielu sytuacjach. Oto najważniejsze z nich.

1. **Gdy grupa się poznaje.** W zajęciach integrujących grupę, np. gdy jest to nowa klasa, grupa kolonijna itp., powinny dominować formy zabawowe.

2. **Gdy brakuje energii.** Zabawa potrafi wyzwolić skrywane dotąd pokłady energii i skłonić uczestników zajęć do większego zaangażowania.

3. **Gdy zapanowała monotonia.** Jeśli zajęcia stały się zbyt schematyczne i powtarzalne, spada efektywność uczenia się. Wówczas wykorzystanie metody pedagogiki zabawy może dzięki spontaniczności i nieprzewidywalności zabawy nadać zajęciom nowego, znacznie atrakcyjniejszego oblicza.

4. **Gdy chcemy wzmocnić przyjemność z uczenia się.** Niewątpliwie uczenie się wymaga trudu i wysiłku, na które czasem brakuje sił – wówczas staje się ono udręką. Uczenie się w zabawie wykorzystuje hedonistyczną funkcję zabawy.

5. **Gdy poszukujemy nowych ścieżek uczenia się.** Zabawa pozwala na twórczą ekspresję, na eksperymentowanie, zdobywanie nowych doświadczeń, co sprzyja otwieraniu nowych kanałów uczenia się.

Zasadniczym ograniczeniem jest natomiast to, że nieobliczalność zabawy, jej niekonwencjonalność i trudne do przewidzenia skutki mogą być kłopotliwe dla prowadzącego (nauczyciela), zwłaszcza jeśli nie ma on doświadczenia i obawia się zaskakującego przebiegu. W zabawie nie da się wszystkiego przewidzieć i zaplanować, co oznacza, że nie zawsze wszystko toczy się zgodnie z wcześniejszymi założeniami.

Ponadto zabawę trudniej zastosować w sytuacji rozwiązywania problemów zamkniętych<sup>6</sup>, charakterystycznych np. dla nauczania matematyki, gdzie kluczowa jest umiejętność przesuwania się po drabinie prawidłowego algorytmu.

---

<sup>6</sup> Rzadziej można znaleźć przykłady takiego zastosowania w literaturze.

## Metoda pedagogiki zabawy w praktyce studenckiej

Podczas odbywania praktyk w instytucji edukacyjnej (np. w szkole) student pedagogiki zwykle ma okazję zmierzyć się z zadaniem prowadzenia zajęć z grupą. Czy metoda pedagogiki zabawy jest wówczas dobrym wyborem? Oczywiście, odpowiedź na to pytanie jest warunkowana wieloma czynnikami, takimi jak cel zajęć, warunki organizacyjne, treści kształcenia itd. Jest jednak kilka dość uniwersalnych uzasadnień dla wykorzystania tej metody przez praktykującego studenta.

Istotnym argumentem przemawiającym za wykorzystaniem metody pedagogiki zabawy jest to, że zabawa pozwala, jak mało która metoda, na nawiązanie bliskiego, bezpośredniego kontaktu między prowadzącym a grupą. Student niemający doświadczenia w pracy z dziećmi czy młodzieżą często obawia się, że nie uda mu się zaangażować swoich podopiecznych (uczniów) w zajęcia. Tymczasem zabawa zadziwiająco skraca dystans i pozwala uczniom szybko i aktywnie włączyć się w lekcję zgodnie z jej celami. Dzieci chętnie angażują się w zabawę, licząc na to, że da im ona ujście dla ich spontaniczności, twórczości, silnych emocji, które muszą skrywać podczas stosowania innych, mniej dynamicznych metod. Jasne jest, że nawiązanie kontaktu z grupą i uzyskanie jej akceptacji jest podstawowym warunkiem powodzenia w procesie kształcenia.

Kolejnym aspektem silnie przemawiającym za wykorzystaniem zabawy jest stosunkowo duże prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu. Student, będąc u progu swojej praktyki pedagogicznej, narażony jest na popełnienie większej liczby błędów niż nauczyciel z dużą rutyną i doświadczeniem. Wykorzystanie niektórych metod wymaga od prowadzącego znakomitego przygotowania i realizacji, np. jeśli chcemy wykonać eksperyment, to popełniając jakiś jeden, nawet drobny błąd, ryzykujemy, że nie tylko doświadczenie się nie uda, ale także to, że uczniowie w jego wyniku wyciągną pochopnie całkowicie nieprawidłowe wnioski. Można nie tyle powiedzieć, że uczniowie się nie nauczą (bo brak wiedzy można jeszcze uzupełnić), ile nauczą się źle lub nieprawdy. Tymczasem wydaje się, że pedagogika zabawy nie niesie ryzyka takich konsekwencji. Popełniając drobne błędy, do których praktykujący student ma szczególne prawo, co najwyżej ryzykuje, że zabawa nie będzie aż tak udana, jak to planował, jednak wciąż może to być dobra zabawa, niosąca ważne treści.

Trudno pominąć również fakt, że na rynku edukacyjnym można spotkać niezliczoną liczbę źródeł opisujących coraz to kolejne zabawy lub ich nowe oblicza. Literatura naukowa, czasopisma, Internet wypełnione są wieloma

pomysłami, które stanowią kopalnię inspiracji, dlatego stosunkowo łatwo można metodę pedagogiki zabawy wpisać w schemat zajęć lub uczynić z niej kluczową treść lekcji.

### **Wskazówki praktyczne**

Poza wszystkimi uwagami opisanymi powyżej, przystępując do wykorzystania metody pedagogiki zabawy przy projektowaniu zajęć, warto wziąć pod uwagę poniższe wybrane wskazówki sformułowane przez T. Wimmera (2010, s. 44–45).

1. Dbajmy o to, żeby nasze metody/techniki były zawsze dostosowane do treści, by nie była to po prostu (na szybko przygotowana) zabawa, ale działanie, które akurat teraz, w tym momencie jest dopasowane do tematu, do ludzi, wpisuje się w proces uczenia się.

2. Ufajmy w to, że dzieci zawsze są ciekawe świata i zawsze chcą się uczyć, tylko niekoniecznie w tej chwili tego tematu, który znajduje się w programie nauczania (rozkładzie materiału).

3. Nasz entuzjazm zaraża – to, co sprawia nam przyjemność i co uważamy za ciekawe, może też stać się ciekawe dla innych ludzi.

4. Mamy być zaangażowani w zabawę, a to oznacza, że odczuwamy również wszystkie emocje jej uczestników i jako pedagodzy ponosimy odpowiedzialność za każdego uczestnika zabawy i za cały proces.

### **Literatura zalecana**

- Czaja-Chudyba I. (2006), *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Kędzior E. (2003), (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy: wybór tekstów drukowanych w „Kropki” w latach 1992–1994*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin.
- Kędzior E. (2006), (red.), *Pedagogika zabawy w edukacji kulturalnej*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin.
- Kędzior-Niczyporuk E. (2010), (red.), *O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin.
- Thanhoffer M., Reichel R., Rabenstein R. (1997), *Nauczanie kreatywne*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin.
- Zaorski T. (1997), (red.), *Pedagogika zabawy: metodyka pracy z grupą*, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Zabawy KLANZA, Lublin.

### 3.2.2. Techniki relaksacyjne – Ewa Kos, Agnieszka Świerczyńska

Techniki relaksacyjne mają pozytywny wpływ na funkcjonowanie człowieka, a z tego względu z powodzeniem mogą stanowić element wspierający przebieg procesów edukacyjnych, czy być wykorzystywane w toku działań opiekuńczo-wychowawczych<sup>7</sup>. W takich działaniach istotne jest bowiem obniżenie nadmiernego poziomu podekscytowania u uczniów (efektywność nauki i gotowość do współpracy są bowiem optymalne przy średnim poziomie ekscytacji). Najogólniej mówiąc, techniki relaksacyjne mają prowadzić do harmonii wewnętrznej, relaksu, czyli stanu lub czynności, w których dominuje odpoczynek, „zwolnienie psychofizyczne”. Zwykle w tym stanie człowiek tworzy pozytywny, dojrzały obraz siebie i innych. Techniki te mogą służyć wprowadzaniu w stan relaksu, ale także wspierać rozwój kreatywności, zwiększać poziom wiary we własne siły (nadmiar napięcia powoduje bowiem blokowanie kreatywności, twórczego podejścia) (Karolak 2009, s. 23–24).

Ćwiczenia o charakterze relaksacyjnym można zaproponować podopiecznym lub wykonywać samemu w różnych miejscach, o każdej porze – zawsze wtedy, kiedy poczujemy napięcie, spadek energii do działania, zmęczenie, stres. Polegają one na napinaniu i rozluźnianiu różnych partii mięśni, na ćwiczeniu prawidłowego oddechu w celu spowolnienia aktywności mózgu. W obszarze relaksacji znanych jest wiele technik. Do najbardziej znanych zaliczyć można: trening autogenny J. H. Schultza, relaksację E. Jacobsona, technikę Aleksandra. W dalszej części omówione zostaną poszczególne techniki (Carnegie 2013, s. 91–101; Kretschmann 2003, s. 40–43).

#### Trening autogenny J. H. Schultza

Trening autogenny (czasem nazywany autogenicznym, a przez autora również „skoncentrowanym odprężeniem”) jest jedną z technik relaksacyjnych, która została opracowana przez J. H. Schultza. Pomaga osobom znerwicowanym, mającym trudność z koncentracją uwagi, ze znalezieniem równowagi wewnętrznej, wykazującym problemy emocjonalne, zaburzenia zachowania. Łączy on autosugestię, koncentrację uwagi z ćwiczeniami mającymi na celu regulację wegetatywnych funkcji organizmu. Trening prowadzi do odprężenia ciała i umysłu, wzmożenia koncentracji uwagi. W toku treningu prowadzący wielokrotnie powtarza określone sugestie odnoszące się do ciężkości poszczególnych partii ciała np. „moja prawa ręka jest rozluźniona, moja prawa ręka jest rozluźniona..., moja lewa ręka jest ciężka, coraz cięższa, bardzo ciężka...”, „moja lewa ręka jest rozluźniona, moja lewa ręka

<sup>7</sup> Przykładowy konspekt zajęć z wykorzystaniem omówionej metody znajduje się w Aneksie.



jest rozluźniona...” (liczba powtórzeń wybranej sugestii nie została określona przez autora techniki, w praktyce jedna sugestia powinna być podawana przez ok. 2 minuty). Powtarzanie sugestii związanych z odczuwaniem ciężkości poszczególnych części ciała powoduje odprężanie kolejnych partii mięśni. Poprzez zawężenie pola uwagi umysł koncentruje się na wybranej części ciała, w chwili ćwiczeń nie postrzega innych zjawisk, problemów. Właśnie dzięki temu jest silniej skupiony na ćwiczeniach. W toku treningu autogennego umysł dłużej niż zwykle ogniskuje swą koncentrację na określonej myśli (myśli mającej na celu odprężenie ciała, a w konsekwencji umysłu).

### **Relaksacja E. Jacobsona**

Technika relaksacji według E. Jacobsona nazywana Progresywną Relaksacją Mięśni (czasem nazywana „metodą Jacobsona”) opiera się na podobnym założeniu co technika treningu autogennego J. H. Schultza. Obie techniki bazują na przekonaniu, iż umysł może zostać odprężony dopiero gdy rozluźnione zostaną poszczególne partie mięśni. Inaczej mówiąc, poprzez świadome napinanie, a następnie rozluźnianie mięśni można zniwelować skutki działania stresu na organizm, zminimalizować odczuwanie lęku, napięcia psychicznego. Poprzez systematyczne ćwiczenia napinania i rozluźniania mięśni można uczyć podopiecznego samoobserwacji siebie i swojego ciała a przede wszystkim wyuczyć nawyk samodzielnego relaksowania się poprzez odprężanie mięśni.

Ćwiczenia zgodne z metodą Jacobsona prowadzi się mają do odprężenia ciała, a w konsekwencji i umysłu, wzmożenia koncentracji uwagi. W toku treningu prowadzący wielokrotnie powtarza określone polecenia sugerujące napinanie i rozluźnianie poszczególnych partii ciała, np. „zaciśnij obie pięści, zaobserwuj napięcie, rozluźnij”, „zmarszcz czoło, zaobserwuj napięcie, rozluźnij”, „napnij mięśnie brzucha, zaobserwuj napięcie, rozluźnij”. Cykliczne powtarzanie ćwiczeń napinania i rozluźniania poszczególnych części ciała powoduje odprężanie kolejnych partii mięśni.

### **Technika Aleksandra**

Technika Aleksandra jest jedną z metod reedukacji psychofizycznej. Pomaga w nauce celowego przywracania swobody psychofizycznej jednostki. Mówiąc najogólniej, celem tejże techniki jest wygaszenie niekorzystnych nawyków, które prowadzą do nadwyrężania organizmu. Technika ta ma za zadanie nauczenie samoobserwacji w celu dokonania przez jednostkę intencjonalnego wyboru najoptymalniejszego sposobu wykonywania danej czynności.

### 3.2.3. Kinezylogia edukacyjna

Powstanie kinezylogii edukacyjnej (czasem metoda określana jest jako metoda Dennisona czy też Edu-K) datuje się na lata 1976–1980. Najogólniej mówiąc, można ją zaliczyć do metod o charakterze terapeutycznym, które wspomagają twórczą pracę z dziećmi i młodzieżą w środowisku szkolnym (w toku zajęć edukacyjnych oraz opiekuńczo-wychowawczych), ale także poza nim. Jest jedną z metod, która może być (powinna być) wykorzystywana w organizowanym przez wychowawcę procesie wychowania, nauczania. Sprawia, iż aktywność podejmowana przez dziecko może mieć charakter twórczy. Jest uniwersalną metodą, która może być z powodzeniem stosowana w większości obszarów pracy edukacyjnej, opiekuńczo-wychowawczej, dlatego członkowie projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła...” w porozumieniu z opiekunami praktyk z ramienia instytucji podjęli decyzję, że powinna być jedną z metod, z którą zostaną zapoznani praktykanci<sup>8</sup>.

Interdyscyplinarna teoria P. Dennisona łączy wiedzę z akupunktury, optometrii, anatomii, fizjologii, neurologii, dziedziny badań nad mózgiem, programowania neurolingwistycznego z elementami nowoczesnych teorii komunikacji. Najogólniej mówiąc, kinezylogia edukacyjna zajmuje się rozpoznawaniem znaczenia ruchu w rozwoju człowieka. Zgodnie z przekonaniem twórcy metody, ruch wpływa na zdrowie fizyczne, psychiczne, ale także w nieoceniony sposób na umiejętność myślenia, w konsekwencji przebieg procesów uczenia się. Kinezylogia opiera się na przekonaniu, iż na zdolność uczenia się wpływ mają głównie dwa czynniki. Pierwszym z nich, utrudniającym przebieg procesów uczenia się, jest przeciążenie przez stres typu negatywnego. Drugim czynnikiem, wspomagającym procesy uczenia się, jest ruch obniżający napięcie poprzez rozładowanie stresu i pozytywne oddziaływanie na umysł człowieka (kinezylogia edukacyjna wskazuje na praktyczne możliwości wspomagania rozwoju i procesów uczenia się z uwzględnieniem zalet naturalnego dla dziecka ruchu fizycznego) (Dennison, Dennison 2003, s. 34–45).

Metoda kinezylogii edukacyjnej zakłada, że nauka jest dla człowieka przyjemną, a przede wszystkim naturalną aktywnością, która powinna być kontynuowana przez całe życie. Jakiegokolwiek trudności w przebiegu tej aktywności są następstwem różnego rodzaju blokad, które zgodnie z przekonaniem twórcy metody – P. Dennisona – mogą zostać usunięte w następstwie realizacji odpowiedniego treningu (systematycznego wykonywania określonego typu ćwiczeń).

Trening, w myśl założeń kinezylogii edukacyjnej, opiera się w praktyce na wykonywaniu określonych sekwencji ćwiczeń ruchowych, procedur równowa-

<sup>8</sup> Przykładowy konspekt zajęć z wykorzystaniem omówionej metody znajduje się w Aneksie.

zących, które działają pobudzająco na mózg, a także system nerwowy (ćwiczenia powiązane są z celem, testami sprawdzającymi i utrwalającymi działanie)<sup>9</sup> (Dziona, Gmosińska, Kościelniak, Szwałkajzer 2012, s. 12–42). Celem ćwiczeń kinezylogicznych (czy inaczej mówiąc treningu kinezylogicznego), nazywanych czasem „gimnastyką mózgu”, jest uaktywnianie obu półkul mózgowych (w konsekwencji zintegrowanie ich), wytworzenie nowych połączeń pomiędzy neuronami. Gimnastyka ta umożliwia zwiększenie realnej masy mózgu, regenerację uszkodzonych czy też słabiej wykształconych, zaktywizowanych obszarów mózgu. Teoria metody oparta jest bowiem na wiedzy odnoszącej się do wpływu określonych wzorców ruchu na wybrane obszary mózgu, np. odpowiedzialne za pamięć czy zdolność uczenia się, koordynację wzrokowo-ruchową. W toku ćwiczeń powstają nowe połączenia nerwowe, a te które już istnieją, stają się mocniejsze, „lepiej udrożnione”. W ten sposób następuje lepsza integracja pracy obu półkul mózgu. W rezultacie część intuicyjna zaczyna lepiej współpracować z częścią analityczną (tamże).

**Wykorzystaj metodę wtedy, gdy dostrzeżasz u dziecka:**

- ✓ brak określonej lateralizacji,
- ✓ osłabioną percepcję wzrokowo-ruchową i słuchowo-ruchową,
- ✓ zaburzony rozwój myślenia abstrakcyjnego,
- ✓ stany amotywacyjne,
- ✓ trudności w podejmowaniu decyzji czy w określaniu celów życiowych,
- ✓ brak koncentracji i organizacji własnej pracy, deficyty uwagi,
- ✓ trudności w komunikowaniu się, wyrażaniu własnego zdania, brak pewności siebie,
- ✓ zaburzenia w zachowaniu, zachowania agresywne, niepokojące stany takie jak: lęk, niepokój, częste dolegliwości somatyczne, permanentny stres,
- ✓ specyficzne trudności w nauce, popełnianie błędów w czytaniu, pisaniu i liczeniu,
- ✓ wybitne zdolności, talenty, które warto rozwijać (metoda może być bowiem stosowana w obszarze pedagogiki specjalnej, jako terapia zaburzeń związanych z dysleksją, dysgrafią, dyskalkulią, ADHD itd., ale również w pracy z uczniami wybitnie zdolnymi w celu rozwijania ich geniuszu, naturalnych talentów).

<sup>9</sup> Sekwencje ćwiczeń można uporządkować ze względu na cel, jaki mają spełnić:

- 1) czytanie – ćwiczenia poprawiające funkcję czytania (płynne czytanie, głośne czytanie, czytanie ze zrozumieniem, szybkie czytanie);
- 2) pisanie – ćwiczenia poprawiające funkcję pisania (pisanie, rysowanie, rysowanie twórcze, pisanie ze słuchu, pisanie twórcze);
- 3) myślenie, uważne słuchanie oraz jasne wypowiedanie się – ćwiczenia wspomagające;
- 4) rozwijanie umiejętności matematycznych – ćwiczenia wspomagające rozwój kompetencji matematycznych (zdolność operowania materiałami myślowymi, liczenie, zapamiętywanie cyfr);
- 5) rozwijanie umiejętności uczenia się samodzielnego;
- 6) samoocena – ćwiczenia wspomagające rozwój poczucia własnej wartości, pewności siebie, pozytywnego myślenia.

**Możesz wykorzystać metodę również wtedy, kiedy:**

- ✓ chcesz zrelaksować ucznia przed zajęciami,
- ✓ wyciszyć ucznia po zajęciach,
- ✓ skoncentrować jego uwagę przed wysiłkiem,
- ✓ chcesz usprawnić wykonywanie takich czynności, jak: czytanie, pisanie, zapamiętywanie.

**Nie wykorzystuj metody wtedy, kiedy:**

- ✓ nie jesteś w pełni przekonany do walorów niniejszej metody,
- ✓ zależy Ci przede wszystkim na rozpoznaniu przyczyn trudności i na celowym dostosowaniu metodycznie kontrolowanej formy wsparcia (kinezylogia edukacyjna nie szuka przyczyn trudności, lecz proponuje dzieciom, rodzicom, nauczycielom pomoc praktyczną – jest to zwykle punktem krytyki metody i jej negatywnej oceny przez przeciwników).

## Literatura zalecana

- Dennison P., Dennison G. (2003), *Kinezylogia Edukacyjna dla dzieci. Podstawowy podręcznik Kinezylogii Edukacyjnej dla rodziców i nauczycieli dzieci w każdym wieku*, Swietłana Masgutowa i Międzynarodowy Instytut NeuroKinezylogii, Warszawa.
- Dzionek E., Gmosińska M., Kościelniak A., Szwałkajzer M. (2012), *Kinezylogia edukacyjna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków (praca zawiera zestaw wielu scenariuszy zajęć w oparciu o metodę Kinezylogii Edukacyjnej).
- Koneberg L., Forder G. (2010), *Kinezylogia dla dzieci. Jak uwolnić się od blokad w uczeniu się*, Harmonia, Gdańsk.
- Zwoleńska J. (2004), (red.), *Twórcza kinezylogia w praktyce – propozycje dla każdego*, Kined, Warszawa.

### 3.2.4. Metoda sześciu myślowych kapeluszy

Sześć myślowych kapeluszy jest to popularne określenie metody szeroko opisaną przez Edwarda De Bono, światowej sławy eksperta w dziedzinie procesu myślenia, twórcy pojęcia „myślenia lateralne”. Najczęściej metoda kojarzona jest z biznesem, jednak jej walory mogą być także z powodzeniem wykorzystywane w edukacji, kształceniu akademickim, działaniach społeczno-wychowawczych, terapeutycznych, profilaktycznych. Metoda sześciu kapeluszy myślowych jest jedną z metod, które mogą być wykorzystywane w celu wsparcia rozwoju krytycznego myślenia, określanego również myśleniem równoległym. Może być też wykorzystywana w celu rozwiązywania różnego rodzaju problemów – grupowo bądź indywidualnie<sup>10</sup>. W rozumieniu

<sup>10</sup> Przykładowy konspekt zajęć z wykorzystaniem omówionej metody znajduje się w Aneksie.

autora metody kapeluszy ma reprezentować centrum myślenia. Poszczególne kolory kapeluszy mają symbolizować określone sposoby myślenia (kolor kapelusza jest więc związany ze sposobem myślenia, który reprezentuje, a w konsekwencji jest także związany z określoną funkcją w dyskusji).

Wyróżnia się następujące cechy sygnalizacyjne sześciu myślowych kapeluszy:

**Kapelusz biały** – neutralny, obiektywny, zdyscyplinowany, ukierunkowany w myśleniu, zajmuje się faktami i liczbami, wolny od zabarwienia emocjonalnego.

**Kapelusz czerwony** – kojarzony ze złością, wściekłością, umożliwia wyrażanie uczuć, emocji; myślenie w czerwonym kapeluszu opiera się na przeczuściach, intuicji, wrażeniach, irracjonalnych aspektach.

**Kapelusz czarny** – ponury, negatywny, umożliwia wyrażanie negatywnych aspektów i konsekwencji wybranego rozwiązania, myślenie w czarnym kapeluszu jest zawsze logiczne, negatywne, lecz nie jest emocjonalne; przedstawia aspekty logiczno-negatywne.

**Kapelusz żółty** – przeciwieństwo czarnego kapelusza, słoneczny, pozytywny, wiąże się z nadzieją i pozytywnym myśleniem; przedstawia aspekty logiczno-pozytywne, koncentrację na korzyściach.

**Kapelusz zielony** – umożliwia generowanie i wdrażanie twórczych, oryginalnych pomysłów, koncepcji, wiąże się ze zmianami, poszukiwaniem rozmaitych rozwiązań.

**Kapelusz niebieski** – zajmuje się organizowaniem i kontrolowaniem procesu myślenia, organizuje przebieg procesu myślenia w myśl założeń metody sześciu kapeluszy.

Zapamiętanie funkcji kapelusza jest łatwe. Należy zapamiętać kolor i skojarzenia z nim związane (De Bono 1996, s. 28–29). Warto także pamiętać, że im częściej w określonej grupie wykorzystujemy metodę sześciu kapeluszy, tym proces dyskusyjny jest efektywniejszy.

**Etapy realizacji zajęć/sesji w oparciu o metodę sześciu kapeluszy** (w opracowaniu przedstawiona jest jedynie propozycja, Czytelnik może ją dostosowywać w zależności od sytuacji zastanej, potrzeb grupy).

**Działanie 1.** Opisz uczestnikom spotkania metodę sześciu kapeluszy, wyjaśnij funkcję sześciu kapeluszy. Pamiętaj, iż w praktyce kapelusze przywoływane są za pomocą kolorów – nigdy za pomocą ich funkcji (łatwiej poprosić członka grupy, aby zdjął np. czarny kapelusz, niż by przestał być ponury i negatywnie nastawiony). Wykorzystuj komunikaty tego rodzaju: „zależy mi abyś/abyście założył/założyli teraz czerwony kapelusz”, „zdejmij/zdejmijmy zielony kapelusz”. Pamiętaj – im lepiej objaśnisz uczestnikom specyfikę metody, tym efektywniej będzie przebiegać spotkanie. Warto więc przekazać osobom na-

wet już przed spotkaniem informacje dotyczące metody, by mogli się z nią zapoznać (ułatwi to realizację sesji w oparciu o metodę sześciu kapeluszy).

**Działanie 2.** Poinformuj, że wszyscy uczestnicy spotkania będą mogli założyć kapelusze w różnych kolorach – poproś jednak, aby czynili to zgodnie z podaną przez prowadzącego instrukcją. Wszyscy powinni mieć możliwość w każdej chwili przypomnieć sobie funkcje poszczególnych kapeluszy – w tym celu można przyczepić na tablicy instrukcję.

**Działanie 3.** Dobrym działaniem jest, aby sesję/spotkanie rozpocząć od uaktywnienia niebieskiego kapelusza. W tym celu prowadzący może postawić grupę w sytuacji zadaniowej i sam zaproponować problem do rozwiązania lub poprosić o sugestię grupę. Warto, aby problem był dobrze znany grupie, aby uczestnicy mogli się zaangażować intelektualnie i emocjonalnie w jego rozwiązanie. Dobrze wspólnie z grupą ustalić, jaki powinien być efekt finalny waszego spotkania (może to być np. opracowanie rozwiązania/rozwiązań wybranego problemu, pisemne wnioski, które odnosić się będą do wad i zalet wybranego rozwiązania) (tamże, s. 150–155).

**Działanie 4.** Możesz założyć sam biały kapelusz, poprosić aby ktoś inny założył biały kapelusz, wszyscy mogą założyć biały kapelusz. Istotne jest, aby scharakteryzować obiektywnie problemy, trudności, zmartwienia, dokonać prezentacji danego stanu rzeczy, opisując fakty w sposób jak najbardziej neutralny. Należy dopilnować, aby dyskusja na tym etapie dotyczyła wyłącznie wybranych danych, nie opinii, wyjaśnień, interpretacji. Biały kapelusz może być wywoływany poprzez komunikaty następującego rodzaju: „proszę o informacje, fakty, liczby”, „co możesz mi o tym powiedzieć po założeniu białego kapelusza?” (tamże, s. 49–51).

**Działanie 5.** Możesz założyć sam czerwony kapelusz, poprosić aby ktoś inny założył czerwony kapelusz, wszyscy mogą założyć czerwony kapelusz. Jest to etap, kiedy można dzielić się swoim uczuciami w związku z danym problemem. Na tym etapie dyskusji mogą pojawić się intuicyjne komentarze, wypowiedzi przedstawiające subiektywny punkt widzenia. Czerwony kapelusz może być wywoływany poprzez komunikaty następującego rodzaju: „a gdybyś założył czerwony kapelusz, to co byś powiedział?”, „skorzystaj z ochrony czerwonego kapelusza i powiedz, co czujesz”, „co ci mówi twój czerwony kapelusz?”, „chciałbym, abyś wypowiedział to zdanie w czerwonym kapeluszu”, „powiedz to, co masz do powiedzenia w czerwonym kapeluszu”, „chcę odpowiedzi w czerwonym kapeluszu”, „proszę was o jedną opinię w czerwonym kapeluszu, jakie są wasze odczucia w tej sprawie?” (tamże, s. 53–57).

**Działanie 6.** Możesz założyć sam zielony kapelusz, poprosić aby ktoś inny założył zielony kapelusz, mogą wszyscy założyć zielony kapelusz. Pozwól uczestnikom spotkania samodzielnie poszukać rozwiązania problemu w ciszy. Można robić notatki. Po około 5 minutach warto zebrać wszystkie sugestie

rozwiązań i napisać je na tablicy. Na tym etapie dyskusji nie powinno się ich omawiać ani oceniać. Zielony kapelusz może być wywoływany poprzez komunikaty następującego rodzaju: „poszukajmy nowych pomysłów w tej dziedzinie, załóż więc zielony kapelusz, ponieważ potrzebujemy mocy twórczej”, „potrzebujemy nowego podejścia, nadszedł czas na myślenie w zielonym kapeluszu”, „poproszę o twoje opinie w zielonym kapeluszu”, „w tej chwili chciałbym, aby wszyscy założyli zielone kapelusze” (tamże, s. 120–148).

**Działanie 7.** Ponownie możesz założyć niebieski kapelusz, poprosić aby ktoś inny założył niebieski kapelusz, mogą wszyscy założyć niebieski kapelusz. Na tym etapie należy wspólnie wybrać jedno rozwiązanie, nad którym uczestnicy spotkania będą dalej wspólnie pracować. Ewentualnie jeśli sesja dotyczy problemu jednej osoby, może ona sama wybrać rozwiązanie (tamże, s. 150–155).

**Działanie 8.** Ponownie możesz założyć biały kapelusz, poprosić aby ktoś inny założył biały kapelusz, mogą wszyscy założyć biały kapelusz. Należy teraz zebrać możliwie wszystkie informacje na temat wybranego rozwiązania, a także określić kroki, które należy podjąć, aby pozyskać dodatkowe informacje (np. można podjąć decyzję o włączeniu do dyskusji ekspertów z danej dziedziny czy przedstawicieli grupy interesariuszy) (tamże, s. 49–51).

**Działanie 9.** Możesz założyć żółty kapelusz, poprosić aby ktoś inny założył żółty kapelusz, mogą wszyscy założyć żółty kapelusz. Na tym etapie można zapytać o pozytywne konsekwencje wybranego rozwiązania (warto zebrać opinie odnoszące się do tego, dlaczego warto je wdrożyć). Warto przedstawić wszystkie opinie w grupie i spisać wnioski. Żółty kapelusz może być wywoływany poprzez komunikaty następującego rodzaju: „załóżmy teraz żółte kapelusze i przyjrzyjmy się pozytywnym aspektom tej propozycji”, „poproszę o twoje opinie w żółtym kapeluszu”, „w tej chwili chciałbym, aby wszyscy założyli żółte kapelusze”, „załóż żółty kapelusz i znajdź inne rozwiązania” (tamże, s. 103–119).

**Działanie 10.** Możesz założyć czarny kapelusz, poprosić aby ktoś inny założył czarny kapelusz, mogą wszyscy założyć czarny kapelusz. Na tym etapie można zapytać o negatywne konsekwencje wybranego rozwiązania (warto zebrać opinie odnoszące się do tego, dlaczego nie warto go wdrażać). Warto przedstawić wszystkie opinie w grupie i spisać wnioski. Czarny kapelusz może być wywoływany poprzez komunikaty następującego rodzaju: „co może się nie udać?”, „co zauważasz w czarnym kapeluszu na głowie?”, „chciałbym, abys wypowiedział się z punktu widzenia czarnego kapelusza” (w razie konieczności można poprosić uczestnika o zdecydowane zdjęcie czarnego kapelusza, spowoduje to odejście od postawy negatywnej – w tym celu można wykorzystać komunikaty tego rodzaju: „twoje myślenie w czarnym kapeluszu było rewelacyjne, teraz na kilka chwil załóż kapelusz w innym kolorze”, „cały czas wyrażasz negatywne opinie, czy tylko czarny kapelusz potrafisz nosić?”, „zamień czarny kapelusz na żółty”) (tamże, s. 73–97).

**Działanie 11.** Kończąc sesję w oparciu o metodę sześciu kapeluszy, możesz założyć niebieski kapelusz, poprosić aby ktoś inny założył niebieski czarny kapelusz, mogą wszyscy założyć niebieski kapelusz. Warto zebrać opinie grupy odnoszące się do tego, co powinno się zrobić w najbliższej przyszłości. Skonstruować harmonogram dalszych działań. Po dyskusji można powrócić do listy rozwiązań i z kolejnymi rozwiązaniami postępować tak, jak z pierwszym. Można także podjąć dyskusję nad kolejnym problemem (można to zrobić w toku aktualnej sesji lub rozpocząć kolejną) (tamże, s. 150–155).

**Działanie 12.** Zebranie opinii uczestników na temat przebiegu spotkania, dokonanie podsumowania.

**Wykorzystaj metodę, jeśli:**

- ✓ masz pewność, że problem, który chcesz poddać pod dyskusję, jest znany członkom grupy;
- ✓ chcesz rozwiązać konkretny problem, chcesz wdrożyć dyskusję, ale nie zależy ci na realizacji z góry określonego rozwiązania;
- ✓ chcesz sprowokować podopiecznych do zaniechania myślenia konwencjonalnego i zachęcić do bardziej uporządkowanego i precyzyjnego myślenia w toku rozwiązywania problemów (proponowany sposób myślenia opisany w metodzie sześciu kapeluszy E. De Bono nie jest dla jednostki naturalny ani spontaniczny);
- ✓ dysponujesz czasem minimum 90 minut – sesja opierająca się na metodzie sześciu kapeluszy może odbyć się na jednym lub kilku spotkaniach.

## Literatura zalecana

- Bono de E. (1996), *Sześć kapeluszy, czyli sześć sposobów myślenia*, Medium, Warszawa.  
 Jąder M. (2010), *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

### 3.2.5. Arteterapia

Arteterapię (terapię przez sztukę) można rozpatrywać w ujęciu wąskim bądź szerokim. W ujęciu wąskim rozumie się ją jedynie jako terapię wykorzystującą sztuki plastyczne, w rozumieniu szerszym obejmuje ona także muzykoterapię, biblioterapię, choreoterapię, psychorysunek, psychodramę. W. Szulc uważa, iż „Arteterapia polega na wykorzystaniu różnych środków artystycznych, które ułatwiają pacjentowi ekspresję emocji” (Szulc 2001, s. 126).



W niniejszym opracowaniu arteterapia będzie charakteryzowana w ujęciu szerszym. Muzykoterapia, relaksacja, biblioterapia będą więc omawiane jako elementy arteterapii.

Arteterapia nieustannie cieszy się zainteresowaniem psychologów, pedagogów, logopedów i specjalistów z innych dziedzin. Jest jedną z form pracy terapeutycznej, która z powodzeniem może być wykorzystywana w pracy opiekuńczo-wychowawczej, ponieważ korzysta z różnego rodzaju technik odpowiednich w pracy z osobami, które nie wymagają wdrożenia działań o charakterze terapeutycznym (m. in. techniki plastyczne, muzyczne, literackie, teatralne). Może ona zatem służyć realizacji celów leczniczych, ale także rozwojowych, edukacyjnych, wychowawczych. Pedagodzy wierzą, że umiejętne stosowanie tej metody pracy sprzyja podnoszeniu jakości życia podopiecznych<sup>11</sup>.

Próba jednoznacznego zdefiniowania arteterapii wiąże się z rozlicznymi trudnościami oraz wątpliwościami. Stanowi ona bowiem różnorodną treściowo dziedzinę działania. Niemniej trzy główne obszary zastosowań tej metody to: zdrowie psychiczne, rodzina i szkoła. W każdym z tych obszarów zastosowanie metody może spełniać trzy funkcje: rekreacyjną, korekcyjną i edukacyjną. Przejawem funkcji rekreacyjnej jest to, że w procesie tworzenia człowiek może się odprężyć, zrelaksować, oderwać od codziennych trudności. Funkcja edukacyjna wyraża się w tym, iż w toku zajęć arteterapeutycznych uczestnik może zdobyć nową wiedzę, poszerzyć zakres swoich umiejętności. Walory terapeutyczne wiążą się z szansą, iż w toku działań o charakterze artystycznym może dokonać się u uczestnika przekształcenie mniej funkcjonalnych mechanizmów i struktur w bardziej funkcjonalne. Arteterapia umożliwia wgląd we własne problemy, odreagowanie silnych napięć emocjonalnych, ułatwia zmianę postaw wobec siebie, wobec otaczającego świata, może sprzyjać poprawie relacji z ludźmi. Inaczej mówiąc, korzystnie oddziałuje na osobowość jednostki i jej stosunek do świata, innych ludzi, ponieważ umożliwia wsparcie procesu poznawania siebie, budowanie poczucia własnej wartości, nabycie umiejętności samoakceptacji, radzenia sobie z trudnymi emocjami. Wywołuje pozytywne emocje (radość, stan spokoju wewnętrznego, odprężenie), wyzwala spontaniczność i swobodę ekspresji, a także uczy technik skutecznej komunikacji.

Można wyróżnić pięć form arteterapii (Stańko-Kaczmarek 2013, s. 56):

- arteterapia integracyjna – skoncentrowana jest na procesach integracyjnych zachodzących w grupach, na wspieraniu rozwoju pozytywnych relacji pomiędzy członkami grupy;
- arteterapia kreatywna – skupia się na próbach wyzwolenia twórczych możliwości uczestnika zajęć, rozwijaniu twórczej aktywności, kształtowaniu motywacji do działania, umożliwianiu samorealizacji;

<sup>11</sup> Przykładowy konspekt zajęć z wykorzystaniem omówionej metody znajduje się w Aneksie.

- arteterapia czynnościowa – umożliwia jednostce oderwanie się od trudnej dla niej rzeczywistości, od przeżywanych problemów, negatywnych emocji poprzez wzmocnienie jej pozytywnych stron funkcjonowania;
- arteterapia sublimacyjna – pomaga jednostce w uwolnieniu silnych impulsów popędowych (takich jak impulsy agresywne, seksualne);
- arteterapia projekcyjna – skupia się na zainicjowaniu procesu projekcji, czyli tworzeniu warunków sprzyjających samoistnemu rzutowaniu stanów wewnętrznych na bodźce zewnętrzne (np. powstające w toku tworzenia prace plastyczne czy inne wytwory).

## **Muzykoterapia**

Muzykoterapia to oddziaływanie wychowawczo-terapeutyczne za pomocą materiałów muzycznych (podstawowe przekonanie, na jakim opiera się ta metoda wiąże się z przekonaniem, iż muzyka ma walory terapeutyczne i może być środkiem leczniczym). Jest formą oddziaływania, w którym wykorzystuje się muzykę w celach wychowawczych, diagnostycznych, terapeutycznych, rehabilitacyjnych. U podstaw muzykoterapii znajdują się założenia psychoanalityczne. W myśl tychże założeń, muzyka bezpośrednio dociera do podświadomości uczestnika zajęć o charakterze muzykoterapeutycznym. Pomaga mu doświadczyć oraz zrozumieć otaczającą go rzeczywistość, która nie jest dostępna poznaniu rozumowemu.

Światowa Federacja Muzykoterapii przyjęła następującą definicję: „Muzykoterapia jest wykorzystaniem muzyki, i/lub jej elementów (dźwięk, rytm, melodia i harmonia) przez muzykoterapeutę i pacjenta/klienta lub grupę w procesie zaprojektowanym dla i/lub ułatwienia komunikacji, uczenia się, mobilizacji, ekspresji, koncentracji fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej i poznawczej w celu rozwoju wewnętrznego potencjału oraz rozwoju lub odbudowy funkcji jednostki tak, aby mogła ona osiągać lepszą integrację intra- i interpersonalną, a w konsekwencji lepszą jakość życia” (Szulc 2001, s. 70).

W taki sposób rozumiana muzykoterapia może być elementem kompleksowej opieki nad dziećmi (może być czynnikiem wspomagającym rehabilitację, proces edukacyjny i wychowawczy). Warto nadmienić, iż muzykoterapia definiowana jest w nieco odmienny sposób w zależności od przyjętej koncepcji teoretycznej. Zamierzeniem niniejszego opracowania nie jest jednak omówienie prezentowanych w literaturze koncepcji teoretycznych, ale przedstawienie celów muzykoterapii wspólnych dla wielu koncepcji. Do celów tych zaliczyć można (tamże, s. 90):

- stworzenie możliwości nawiązania kontaktu z podopiecznym przez muzykę oraz nauczenie go komunikacji niewerbalnej;

- umożliwienie emocjonalnej aktywizacji podopiecznego;
- wspieranie rozwoju dyspozycji twórczych i wzbogacenie egzystencji osoby uczestniczącej w muzykoterapii;
- wspieranie rozwoju wrażliwości estetycznej;
- ogólna aktywizacja;
- wsparcie podopiecznych w odnajdywaniu sensu życia i samorozwoju.

Muzykoterapia może być realizowana w formie aktywnej (muzykoterapia o charakterze ekspresyjnym) lub receptywnej (muzykoterapia o charakterze odbiorczym). Muzykoterapeuta wdrażający tę pierwszą formę muzykoterapii posługuje się głównie mową, śpiewem, ruchem, grą na instrumentach, wykorzystuje techniki plastyczne (rysowanie, malowanie). W toku zajęć organizuje sytuacje umożliwiające improwizacje na instrumentach muzycznych, ruchowe, wokalne. Muzykoterapia aktywna (ekspresyjna) umożliwia uczestnikom ekspresję uczuć, wyrażenie emocji, spontanicznych reakcji. Zajęcia mogą być także zrealizowane w myśl muzykoterapii receptywnej. W tym przypadku uczestnicy zajęć swobodnie słuchają proponowanych utworów, muzykoterapeuta nie sugeruje jednak ich treści. Alternatywnie, prowadzący może skierować uwagę podopiecznych na wybrane treści, a następnie prowokować wypowiedzi na temat uczuć, wyobrażeń. Muzykoterapia receptywna realizowana jest zwykle poprzez:

- słuchanie, śpiewanie wybranych utworów;
- słuchanie gry na instrumentach, słuchanie muzyki artystycznej o charakterze ilustracyjno-programowym.

Ten rodzaj muzykoterapii ma na celu kształcenie sprawności percepcyjnych, które są niezmiernie ważne dla rozwoju mowy, myślenia.

## **Biblioterapia**

Pojęcie „biblioterapia” pochodzi od dwóch greckich słów: *biblionco* – książka, oraz *therapeo* – leczyć, a zatem biblioterapia oznacza leczenie książką. Korzeni tejsze metody poszukiwać można już w starożytności. W bibliotece w starożytnej Aleksandrii widniał napis „lekarstwo duszy”. Dobroczynny wpływ literatury znany był także starożytnym Grekom, którzy nazywali biblioteki „lecznicami duszy” oraz Rzymianom wierzącym, iż czytanie oracji (mów okolicznościowych) wspiera zdrowie psychiczne. Uznawano również, że czytanie Koranu czy Biblii ma walory terapeutyczne (w 1272 r. w Kairze w szpitalu Al Mansur zalecane było czytanie Koranu w celach terapeutycznych).

Termin „biblioterapia” wprowadzony został w 1916 r. przez S. Mc Chorda Crothersa. Teoretyczne założenia biblioterapii opracował N. A. Rubakin. W roku 1919 zapoczątkował on badania dotyczące indywidualnych reakcji czy-

techników w Instytucie Bibliopsychologii w Lozannie. Już w tamtym okresie biblioterapia uznawana była za jedną z metod terapeutycznych. W Polsce znana i stosowana jest relatywnie niedługo, pojawiła się bowiem dopiero w latach 30. XX w. Zamiennie z biblioterapią wykorzystuje się czasem pojęcia: literaturoterapia, ukierunkowane czytelnictwo, bibliopsychologia, dobieranie książek, doradztwo biblioteczne, biblioteka terapeutyczna, terapia czytelnicza (tamże, s. 130–131).

Biblioterapia to oddziaływanie wychowawczo-terapeutyczne za pomocą literatury (podstawowe założenie, na jakim opiera się metoda, wiąże się z przekonaniem, iż literatura może mieć walory terapeutyczne i może być środkiem leczniczym, albowiem czytanie wykazuje silne oddziaływanie regenerujące poprzez to, że umożliwia „oderwanie się od siebie”, od nurtujących myśli (Molicka 2011a, s. 146).

Najogólniej mówiąc, biblioterapia „jest to proces dynamicznej interakcji zachodzącej między osobowością czytelnika a literaturą, prowadzony pod kierownictwem osoby udzielającej pomocy (helper) i posiadającej odpowiednie wykształcenie w tym kierunku” (Szulc 2001, s. 130). Jest formą oddziaływania, w którym wykorzystuje się literaturę w celach wychowawczych, diagnostycznych, terapeutycznych, rehabilitacyjnych. Zwolennicy tejże metody podkreślają znaczenie, jakie ma literatura w rozumieniu funkcjonowania świata społecznego, a także zachowań innych ludzi. Literatura może odgrywać rolę w odkrywaniu, kreowaniu własnej tożsamości (Molicka 2011b, s. 9). Biblioterapia, mimo że należy do grupy metod wykorzystywanych w terapii, jest skutecznym narzędziem działań o charakterze profilaktycznym, pomocowych w sytuacjach emocjonalnie trudnych, wspierających proces rozwoju jednostki.

Margaret E. Monroe opracowała następujący model postępowania biblioterapeutycznego (Szulc 2001, s. 133–134):

1. Na wstępie zobligowany jesteś, aby ustalić, czy uczestnik zajęć posiada umiejętność biegłego czytania, czy dobrze widzi, czy lubi czytać, słuchać – jest to podstawowy warunek postępowania biblioterapeutycznego.

2. Identyfikacja z wybranym elementem określonej sytuacji – w literaturze odnaleźć można wiele typów charakterologicznych, z którymi uczestnik zajęć może się identyfikować. Istotnym jest, by proces identyfikacji był na tyle intensywny, aby mógł oddziaływać na podświadomość czytelnika.

3. Doświadczenie pośrednie – sednem procesu biblioterapeutycznego jest sytuacja, w której uczestnik zajęć tak dalece zidentyfikuje się z bohaterem czy sytuacją, że fikcja literacka stanie się jego własnym doświadczeniem.

4. *Katharsis* (oczyszczenie) – może być następstwem doświadczenia pośredniego, uczestnik zajęć ma poczucie, iż rozumie własny problem, odczuwa ulgę.

5. Wgląd – w toku procesu biblioterapeutycznego uczestnik zajęć powinien poczuć nie tylko ulgę, ale przede wszystkim zrozumieć swój problem, umieć rozpoznać jego przyczyny, skutki, dokonać oceny, dostrzec rozwiązania alternatywne.

6. Dyskusja z uczestnikiem zajęć (czytelnikiem, słuchaczem) – dyskusja odnosząca się do proponowanych tekstów jest finalnym etapem procesu biblioterapeutycznego. W toku dyskusji warto stworzyć sytuację, w której uczestnik zajęć będzie mógł zastanowić się nad dalszymi losami bohatera, z którym się identyfikuje, nad rozwojem wybranej sytuacji (tamże).

Podsumowując, dzięki walorom biblioterapii możliwe staje się oddziaływanie na cztery sfery życia człowieka, a przede wszystkim na sferę intelektualną. Techniki biblioterapeutyczne pomagają bowiem zdobyć określoną wiedzę, która ułatwia zrozumienie i rozwiązywanie problemów. Poprzez biblioterapię można również oddziaływać na sferę społeczną i emocjonalną życia jednostki. W toku zajęć zwraca się uwagę na wartość związków z innymi ludźmi, umożliwia się wgląd oraz identyfikację z wyłączeniem narażenia podopiecznego na negatywne emocje. Możliwe jest także oddziaływanie na sferę zachowania człowieka (m. in. poprzez uczenie działań społecznie pożądanym oraz oduczanie niepożądanych) (Gładyszewska-Cylulko 2011, s. 66).

**Wykorzystaj metodę, gdy:**

- ✓ znasz podopiecznego jako osobę, znasz jego problemy, potrzeby;
- ✓ znasz zasoby biblioteczne, wybrane techniki artystyczne, wątki muzyczne i masz świadomość ich potencjału terapeutycznego;
- ✓ chcesz umożliwić wychowankowi lepsze poznanie siebie, pogłębić jego samowiedzę, podnieść jego samoocenę, wpłynąć na wzrost jego samoakceptacji;
- ✓ chcesz pomóc w rozwiązaniu problemów emocjonalnych wychowanka;
- ✓ chcesz wspomóc terapię dysleksji – arteterapia może wspomóc stymulację poszczególnych zmysłów, błędnika, proprioceptorów, ogólniej mówiąc procesy integracji sensorycznej;
- ✓ chcesz wywołać i utrzymać motywację podopiecznego do działania;
- ✓ chcesz zwiększyć spójność zespołu podopiecznych.

**Nie wykorzystuj metody wtedy, kiedy:**

- ✓ nie znasz uczestników zajęć – istnieje ryzyko przypadkowego uruchomienia określonych (trudnych, silnych) emocji, które później nie znajdą ujścia;
- ✓ dostrzegasz u uczestników opór, wstyd przed tworzeniem;
- ✓ schorzenie jest poważne – zamiast realizacji działań z obszaru arteterapii należy szukać pomocy profesjonalnej;
- ✓ jeśli dostrzegasz u podopiecznego poważne ograniczenia, dysfunkcje w zakresie funkcjonowania analizatora wzrokowego, słuchowego (w przypadku zamiaru wdrożenia działań z obszaru biblioterapii, muzykoterapii).

## Literatura zalecana

- Brett D. (2006), *Bajki, które leczą*, GWP, Gdańsk.
- Gilroy A. (2009), *Arteterapia – badania i praktyka*, Wydawnictwo AH-E w Łodzi, Łódź.
- Gładyszewska-Cylulko J. (2011), *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Gąsiennica-Szostak A. (2003), *Muzykoterapia w rehabilitacji i profilaktyce*, PZWL, Warszawa.
- Łaba A. (2008), *Bajki rymowane w biblioterapii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Molicka M. (2011a), *Bajkoterapia*, Media Rodzina, Poznań.
- Molicka M. (2011b), *Biblioterapia i bajkoterapia*, Media Rodzina, Poznań.
- Prasowska-Zeidler B. (2012), *Bajkowa podróż w krainę muzyki*, Harmonia, Gdańsk.
- Stańko-Kaczmarek M. (2013), *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Difin, Warszawa.
- Szulc W. (2001), *Sztuka w służbie medycyny. Od antyku do postmodernizmu*, Wydawnictwo Akademii Medycznej w Poznaniu, Poznań.

## Rozdział 4

### Refleksje uczestników projektu

#### 4.1. Nauczyciel też się uczy! – refleksje uczestnika projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” – Joanna Stelmaszczyk

Kiedy wspomnieniami powracam do moich lat szkolnych, zawsze uderza mnie to, że nauczyciele – z samego faktu, że byli nauczycielami – zawsze mieli rację, a gdy jej nie mieli, to i tak kazali nam – uczniom wierzyć, że ją mają. Pamiętam swoje zdziwienie tym, że nauczyciele tyle wysiłku wkładają w budowanie mitu o swej nieomyślności. Chciałam wtedy krzyknąć: „Nie wiecie wszystkiego! Przyznajcie się do swojej niewiedzy!” Po latach, gdy weszłam do klasy szkolnej w nowej już roli, po części zrozumiałam, z czego wynikała postawa moich dawnych belfrów, ale złożyłam sobie obietnicę, że tak jak daję prawo uczniom do popełniania błędów, tak i sobie dam prawo, by czegoś nie wiedzieć. Dam sobie prawo, by wciąż na nowo się uczyć.

Zmieniające się potrzeby rynku pracy wymagają stałego dostosowywania do nich wiedzy, umiejętności i kompetencji wszystkich pracowników, w tym również nauczycieli. Problematyka uczenia się przez całe życie mieści się w ramach realizacji Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju „Polska 2030”, wypełnia też cele wskazane w strategicznym dokumencie Unii Europejskiej „Europa 2020”. Zgodnie z dokumentem *Krajowy program reform – Polska 2020*: „Kształcenie i szkolenie zawodowe musi dobrze przygotowywać do znalezienia zatrudnienia oraz do przyszłych zmian zawodów. Drogą do tego jest stałe rozbudzanie wysokich ambicji zawodowych i rozszerzanie możliwości ich realizacji m. in. poprzez ścisłe związki kształcenia zawodowego z kształceniem wyższym oraz angażowanie się profesjonalistów związanych z gospodarką i społeczeństwem obywatelskim w szkołach i uczelniach, upowszechnienie praktyk zawodowych, rozwój poradnictwa edukacyjnego i zawodowego”.

Wszystkie te zadania spełniał, moim zdaniem, projekt edukacyjny „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych” realizowany przez Katedrę Badań Edukacyjnych, na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. W swych rozważaniach pragnę odnieść się do roli, jaką odegrał udział w projekcie w moim rozwoju zawodowym jako nauczyciela dzieci, a także jako starszej koleżanki i doradcy dla młodego pokolenia nauczyciel. Chcę dowiedzieć, że miał on wpływ również na mój rozwój osobisty, o którym w perspektywie całościowego uczenia się nie można zapominać.

### **Nauczyciel poszerza wiedzę merytoryczną**

Przez ponad dwa lata, biorąc udział w realizowanym projekcie, pełniłam rolę opiekuna praktyk studenckich. W tym czasie otrzymałam możliwość poszerzenia swojej wiedzy merytorycznej i metodycznej. Oferowane w czasie roku szkolnego cykliczne szkolenia i warsztaty miały szeroką i różnorodną tematykę. W pierwszym roku trwania projektu nauczyciele mogli wziąć udział w warsztatach z zakresu budowania programu praktyk, diagnozowania potrzeb uczniów i ich rodziców, obserwacji i dokumentowania procesu edukacyjnego z użyciem nowoczesnych technologii czy monitorowania i oceny pracy studenta. Zajęcia te były ogromną pomocą w dobrym przygotowaniu się do roli opiekuna młodych osób, które przychodziły do placówki na praktyki. Mogłam upewnić się w swoim rozumieniu celu praktyk i po prostu po ludzku „obgadać” to, jak je sobie wyobrażam. Po raz pierwszy spotkałam się z tym, aby przebieg praktyk był omawiany w zespole student – nauczyciel akademicki – opiekun praktyk. Mam wrażenie, że był to pierwszy krok w stronę sukcesu projektu. Dla mnie był to dowód zaangażowania wszystkich partnerów. Dało to też pretekst do wstępnej oceny studentów, z którymi przyszło mi współpracować. W ciągu trzech edycji praktyk tylko raz miałam wrażenie, że osoby, które trafiły pod moją opiekę nie wiedzą, czego mogą się spodziewać w szkole. Dwukrotnie szybciej znalazłam wspólny język ze studentkami i proces planowania przebiegu naszej współpracy, chociaż za każdym razem troszkę inny, był sprawny i owocny. Będąc po zajęciach z pracownikami Uniwersytetu Łódzkiego i długich dyskusjach, jakie prowadziliśmy między sobą w gronie opiekunów praktyk, miałam przekonanie, że potrafię zbudować plan pracy dla studentek. Zdobyte na zajęciach umiejętności pozwoliły na bardziej owocną komunikację ze studentkami w czasie przebiegu praktyk oraz bardziej adekwatną ich ocenę.

W drugim roku trwania projektu z ogromnym zainteresowaniem uczestniczyłam w zajęciach z coachingu społecznego. Był to dla mnie całkiem nowy



sposób patrzenia na rolę nauczyciela. Ćwiczenia przeprowadzane w czasie zajęć ukazały mi pewne stereotypy myślowe, jakimi się posługiwałam, a także stały się inspiracją do dalszych poszukiwań w zakresie realizowanej roli zawodowej. Nie wszystkie przekazywane przez prowadzących informacje były przeze mnie od razu przyjmowane. Często miałam nawet odczucie, że jest to swego rodzaju szarlataneria, ale po pierwszym okresie nieufności zaczęłam czytać polecane książki i stopniowo przekonywać się do coachingu jako alternatywnego sposobu pracy z dziećmi i młodzieżą oraz z rodzicami uczniów. Postawa coacha, choć daleka od moich osobistych przyzwyczajzeń, okazała się przydatna w kontaktach ze studentkami. Ograniczając swoją rolę do zadawania pytań i uważnego słuchania tego, co mają do powiedzenia młode osoby, dałam im przestrzeń do wyrażania pomysłów i określania ich własnej drogi dotarcia do uczniów.

Moją wiedzę merytoryczną i metodyczną poszerzyły również zajęcia, które odbyły się w ramach „Letniej Szkoły Dobrych Praktyk”. Szczególnie mocno utkwily mi w pamięci zajęcia z komunikacji interpersonalnej. Zarówno forma warsztatów, jak i ich tematyka dobrze wpisywała się w potrzeby nauczyciela świetlicy. Będąc na „pierwszej linii frontu”, mam codzienny, bezpośredni kontakt z rodzicami uczniów szkoły i muszę wciąż na nowo szlifować swoje umiejętności przekazywania informacji o zachowaniu ucznia jego rodzicom. Komunikowanie się z dziećmi i ich opiekunami jest w miarę prostym zadaniem wtedy, gdy informacje, jakie przekazuje nauczyciel są pozytywne. Dużo trudniej nawiązać kontakt z rodzicem, gdy to, co chcemy mu powiedzieć, jest negatywną oceną zachowania dziecka.

Równie ciekawe były warsztaty z twórczego rozwiązywania problemów. Pozwoliły mi na zastanowienie się, na ile w swojej pracy popadam w rutynę, a na ile pozwalam dzieciom i sobie samej na twórcze myślenie. Czy potrafię wyzwolić się ze stereotypowego myślenia o roli nauczyciela i ucznia oraz o relacjach, jakie między tymi partnerami interakcji zachodzą.

### **Nauczyciel uczy się przebywania z innymi**

Środowisko opiekunów praktyk studenckich jest podzbiorem większej całości, jaką jest grono kadry pedagogicznej łódzkich szkół różnego szczebla. Spotykamy się na różnego rodzaju szkoleniach, w Wydziale Edukacji, w Kuratorium, przy okazji konkursów organizowanych przez szkoły. Mijamy się na korytarzach naszych macierzystych placówek, ale tak naprawdę rzadko kiedy mamy czas, aby ze sobą porozmawiać. Trudno nam siebie nawzajem lepiej poznać. Po dziesięciu miesiącach pracy w szkole czas wakacji chcemy spędzić z rodziną i oderwać się od obowiązków zawodowych. Tym ciekawszy wydał

mi się pomysł, aby nauczyciele i studenci biorący udział w projekcie spędzili ze sobą kilka wakacyjnych dni. Dni pełnych szkoleń i warsztatów, ale także dni wspólnych zabaw, śmiechu i wysiłku fizycznego.

Pobyty w Łukcie w hotelu „Masuria” oraz w hotelu „Król Plaza” w Jarosławcu stały się dla mnie okazją do nawiązania wręcz przyjacielskich relacji między wszystkimi uczestnikami projektu. Niezapomnianym przeżyciem był wspólny wieczór karaoke, który dał możliwość wykazania się zarówno studentom, jak i nauczycielom zdolnościami wokalnymi. Pokazał, że chociaż wiele nas różni, to przy odrobinie dobrej woli możemy wspólnie odnajdywać radość w byciu ze sobą. Był też okazją do zaprezentowania siebie jako jednostek niezależnych i kreatywnych. Również ognisko, jakie zostało zorganizowane, było czasem integracji środowiska nauczycieli i studentów. To ważne, aby zobaczyć w koledze z pracy człowieka, który ma swoje pasje czy nieodkryte talenty.

### **Nauczyciel uczy się prosić o radę**

Bycie nauczycielem zakłada pewien poziom profesjonalizmu, co może powodować poczucie obowiązku „wiedzenia wszystkiego i zawsze” – syndrom moich nauczycieli z dzieciństwa. Także w tym przypadku okazało się, że projekt, którego integralną częścią były cykliczne spotkania z ekspertami Centrum Doskonalenia Praktyk Pedagogicznych, pomaga przełamywać utarte sposoby pracy nauczycieli. Możliwość ciągłego poszerzania i aktualizowania swojej wiedzy z zakresu psychologii czy środków wychowawczych stosowanych przez sąd w sytuacji rodzin niewydolnych wychowawczo i dzieci zagrożonych niedostosowaniem społecznym była bezcenna. Nasza współpraca z ekspertami miała charakter relacji partnerskich. Nie musiałam czekać na wyznaczony termin w poradni psychologiczno-pedagogicznej czy u kuratora sądowego. Z każdą wątpliwością mogłam przyjść i poradzić się. Autorytet kuratora sądowego mógł być również wykorzystany w kontaktach z uczniami mojej szkoły. Jeszcze raz zobaczyłam, że nie jest możliwe, by „wiedzieć wszystko”, ważne jest jednak, by mieć stały dostęp do osób, które mogą wesprzeć nauczyciela swoją wiedzą i doświadczeniem. Ważne jest też, aby nie wstydzić się pytać i prosić o pomoc.

### **Jak nauczyciel się uczy? – próba podsumowania**

Obserwując własny proces uczenia się w trakcie projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła”, nie mogłam pozbyć się poczucia, że jest on doskonałą ilustracją funkcjonującej w andragogice teorii uczenia się sytuacyjnego. Jej autorzy, J. Lave i E. Wegner, zakładają, iż kontakt z wiedzą oraz jej opanowanie następuje wraz z udziałem jednostki w społecznościach praktyki.

Członkostwo we wspólnocie [...] nie jest jednorazowym aktem, ale długotrwałym i skomplikowanym procesem. Rozpoczyna się on w momencie zajęcia przez nowicjusza (*new comer*) peryferyjnej pozycji w grupie, z czym łączy się jego peryferyjne uczestnictwo (*peripheral participation*). Istotą przynależności do wspólnoty jest nabywanie kompetencji właściwych mistrzom praktyki, nazywanym też „starymi wygami” (*oldtimers*), z czym wiąże się awans na wyższe pozycje we wspólnotowej hierarchii (Malewski 2010, s. 97).

Również ja, rozpoczynając swój udział w projekcie, mimo kilkunastoletniej praktyki pracy w szkole, czułam się chwilami jak „nowicjusz”. Musiałam wciąż na nowo negocjować własne sposoby widzenia świata szkoły z wiedzą przekazywaną przez prowadzących warsztaty czy ekspertów, z którymi dyskutowałam. Pełniłam jednak także rolę „starego wygi”, pomagając studentom, którzy odbywali pod moją opieką praktyk, wejść w świat szkoły podstawowej. Inaczej zaczęłam definiować swoją tożsamość zawodową – nie tylko jako nauczyciela dzieci, ale także jako doradcy, oraz – mam nadzieję – również przyjaciela młodych ludzi, którzy przygotowują się do trudnej pracy z dziećmi i młodzieżą.

#### **4.2. Praktyki studenckie w ramach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” – Anna Maciejewska**

Przygotowując się do napisania niniejszego artykułu, zastanawiałam się nad znaczeniem praktyk studenckich w procesie kształcenia akademickiego. Moje rozważania dotyczyły głównie tego, co możemy zyskać dzięki praktykom zawodowym i tego, jakie są moje doświadczenia w ramach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła”. Studenci często narzekają na niedobór zajęć praktycznych, niewielkie możliwości zdobywania kompetencji praktycznych i wykorzystania zdobywanej wiedzy w konkretnych działaniach oraz sprawdzenia się w przyszłej roli zawodowej. Taką możliwość dają niewątpliwie praktyki studenckie.

Treść ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. zawarta w dziale I. System szkolnictwa wyższego w artykule 13.1. głosi, że: „Podstawowymi zadaniami uczelni z zastrzeżeniem ust. 2 i 3 są: 1) kształcenie studentów w celu ich przygotowania do pracy zawodowej”<sup>1</sup>. Obecnie pracodawcy stawiają przed przyszłymi pracownikami szereg wymagań. Dziś liczy się nie tylko dyplom uczelni wyższej, lecz także wszelkie dodatkowe kwalifikacje i praktyczne umiejętności oraz doświadczenie zawodowe. Wiedza teoretyczna, choć niezbędna, bo stanowiąca podstawę wszelkich działań pedagogicz-

<sup>1</sup> [www.come.uw.edu.pl/\\_pliki/prawo\\_o\\_szkolnictwie\\_wyzszym.pdf](http://www.come.uw.edu.pl/_pliki/prawo_o_szkolnictwie_wyzszym.pdf).

nych, nie wystarcza. Młody człowiek, konfrontując się z rzeczywistością pracy zawodowej, jeszcze na studiach ma okazję nie tylko sprawdzić i wykorzystać zdobytą wiedzę i umiejętności, ale także odkryć swoje słabe i mocne strony, sprawdzić się w działaniu i zdobyć nowe kompetencje.

Często nasze wyobrażenia o wykonywanym w przyszłości zawodzie czy funkcjonowaniu konkretnych placówek w żaden sposób nie przystają do rzeczywistości. Dzięki praktycznemu działaniu na polu zawodowym i poznaniu od wewnątrz instytucji zajmujących się opieką i kształceniem możemy sprawdzić nasze wyobrażenia o nich, poznać specyfikę pracy w przyszłym zawodzie i przekonać się, jaki rodzaj pracy nam odpowiada. Jeżeli czegoś nie spróbujemy, nie będziemy wiedzieli, czy jest to dla nas odpowiednie. Zatem praktyki studenckie mogą być punktem wyjścia dla dalszego rozwoju i kształcenia studenta. Mogą one wskazywać kierunek doskonalenia specjalistycznego, rodzaj trudności do pokonania lub dać impuls do zmiany ścieżki zawodowej.

Zamiast „zwykłych” praktyk studenckich zdecydowałam się na uczestnictwo w projekcie „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych”. Dzisiaj wiem, że to był dobry wybór. Oferując swoją pracę i zaangażowanie, otrzymałam możliwość sprawdzenia swoich umiejętności oraz uzyskania cennego doświadczenia. Nie realizowałam żadnych innych praktyk studenckich, zatem porównywać je mogę jedynie do tych odbywanych przez moje koleżanki niebiorące udziału w projekcie, znanych mi z ich opowieści. Jestem świadoma, że perspektywa ta jest subiektywna i może nie oddawać w pełni rzeczywistości.

Podstawą praktyk pedagogicznych była współpraca z pedagogiem szkolnym w wybranej placówce edukacyjnej. Szczególnie istotnym czynnikiem była otwarta i oparta na dialogu relacja między opiekunem praktyk a studentem. Dawała ona poczucie bezpieczeństwa oraz współodpowiedzialności za wszelkie podejmowane działania. Wraz z koleżanką miałyśmy możliwość przygotowania i przeprowadzenia w wybranych klasach warsztatów z twórczego myślenia, mnemotechnik, komunikacji interpersonalnej oraz zajęć integracyjnych dla klas pierwszych. Samodzielność tworzenia scenariuszy wspomnianych warsztatów i ich realizacja były dla nas sporym wyzwaniem i poważnym sprawdzianem naszych umiejętności. Wszystko to jednak odbywało się w życzliwej atmosferze i poczuciu bezpieczeństwa, zapewnionym dzięki postawie opiekuna praktyk. Przygotowane zajęcia prowadziłyśmy z entuzjazmem i zaangażowaniem, mając świadomość, że w całości są efektem naszej pracy, a nie narzuconym przez kogoś rozwiązaniem. Wcześniejsze skonsultowanie scenariuszy z nauczycielem-opiekunem praktyk oraz omówienie przebiegu ćwiczeń zapewniło czerpanie korzyści z podjętych działań zarówno przez nas, jak i przez młodzież, dla której były one przygotowane.

- Do głównych celów przygotowanych przez nas programów należało m. in.:
- kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie;
  - nauka skutecznego rozwiązywania problemów;
  - zapoznanie uczniów z zasadami skutecznej komunikacji;
  - rozwijanie umiejętności nadawania i odczytywania komunikatów niewerbalnych;
    - rozwijanie płynności, giętkości, elastyczności i oryginalności myślenia oraz wrażliwości na problemy;
    - kształtowanie otwartości i pomysłowości;
    - zapoznanie z podstawowymi prawidłowościami w procesach zapamiętywania i uczenia się;
      - nauka wybranych mnemotechnik (haki, zakładki osobiste, mapa myśli);
      - integracja klasy.

Podczas prowadzenia zajęć miałyśmy okazję nie tylko sprawdzić swoje umiejętności nabywane w toku studiów i wykorzystać poznane metody i techniki pracy, ale również zmierzyć się z nieoczekiwanymi sytuacjami i trudnościami pojawiającymi się podczas pracy z grupą. Niewątpliwie są to cenne doświadczenia, których nie dostarczą podręczniki akademickie ani zajęcia na uczelni.

Dzięki staraniom naszego opiekuna, żebyśmy jak najpełniej uczestniczyły w życiu szkoły, brałyśmy udział w przygotowaniach wydarzeń sportowych oraz integracyjnych, a także przeprowadziłyśmy badania wśród uczniów dotyczące ich zachowań i opinii na temat szkoły. W badaniach wykorzystaliśmy kwestionariusz ankiety, w którym znalazły się pytania dotyczące m. in. takich zagadnień, jak: zachowania agresywne uczniów, stosunki uczeń – nauczyciel oraz uczeń – uczeń, stosunek uczniów do działań pracowników szkoły oraz stosowanie używek przez uczniów. Opracowane wyniki badania, po konsultacji z pedagogiem szkolnym, zaprezentowałyśmy przed radą pedagogiczną, co było dość stresującym, ale równocześnie kształcącym doświadczeniem.

W trakcie praktyk studenckich miałam możliwość pełnego zapoznania się z codziennym rytmem pracy placówki, w której je odbywałam, a także z zakresem obowiązków pedagoga i psychologa szkolnego. Miałam także okazję obserwować profesjonalnie prowadzone zajęcia oraz przygotować i przeprowadzić autorskie warsztaty. Uzyskałam możliwość wglądu w dokumentację tworzoną w placówce oraz otrzymywaną od innych instytucji, zapoznania się z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz dokumentacją kierowaną do sądu rodzinnego. Dzięki otwartości opiekuna praktyk, jego zaangażowaniu i gotowości do pomocy mogłam zdobywać umiejętności i doświadczenie w przyjaznej atmosferze, która sprzyjała aktywności i oddaniu.

Ważnym źródłem informacji i wsparcia byli również eksperci dyżurujący na uczelni. Jako studenci biorący udział w projekcie „Przyjazna i bezpieczna

szkoła” mieliśmy możliwość konsultacji z pedagogiem, psychologiem-mediatorem, metodykiem pracy opiekuńczo-wychowawczej oraz kuratorem sądowym. Podczas spotkań z ekspertami organizowanymi przez kierunkowego opiekuna praktyk mogliśmy przedyskutować każdą sytuację konfliktową czy kryzysową. Spotkania te dawały szansę wymiany doświadczeń, dzielenia się opiniami oraz analizy i próby rozwiązania pojawiających się problemów czy wątpliwości. Zapewniały również płynną wymianę informacji i dyskusję, co pozwoliło nam lepiej rozumieć różne aspekty funkcjonowania szkoły i zależności występujące w relacjach uczniów – nauczyciel. Dzięki temu czuliśmy się bardzo komfortowo. Wiedzieliśmy, że jeśli tylko pojawią się jakieś trudności lub nieoczekiwane sytuacje jest grono życzliwych osób, do których możemy zwrócić się o pomoc i zostanie nam ona udzielona.

Dużą pomocą w realizowaniu praktyk okazała się „Letnia Szkoła Dobrych Praktyk”, podczas której mieliśmy okazję zapoznać się z warsztatem pracy pedagoga i animatora. Dzięki prezentacji metod edukacyjnych, które wcześniej mieliśmy opracować, zyskaliśmy szeroki wachlarz możliwości pracy z uczniami. Poznaliśmy oraz sprawdziliśmy na sobie wybrane metody, dzięki czemu znamy je już od strony praktycznej i możemy do nich sięgnąć, gdy pojawi się taka potrzeba. Zostaliśmy wyposażeni w wiele konkretnych narzędzi, które możemy wykorzystać w przyszłej pracy zawodowej. Warsztaty i szkolenia realizowane w ramach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” dostarczyły nam nie tylko konkretnej wiedzy i umiejętności, lecz także wyposażyły w takie korzyści, jak: wzajemne poznanie się i integrację uczestników „Letniej Szkoły Dobrych Praktyk”. Te dziesięć wspólnie spędzonych dni zbliżyło nas do siebie, lepiej się poznaliśmy, ale też inaczej na siebie spojrzeliśmy, już nie tylko jak na kolegów, ale również jak na partnerów we wspólnych działaniach edukacyjnych.

Istotną korzyścią związaną z projektem była możliwość udziału w pięciu sesjach coachingowych. Coaching jako interaktywny proces oddziaływania na kompetencje i cechy osobowe może nam pomóc w rozwoju, polepszyć efekty naszych działań. Poprzez wyzwolenie odpowiedniej motywacji i wyznaczenie konkretnych celów możemy zoptymalizować swoje działanie i czerpać z niego więcej korzyści, spożytkowując odpowiednio swoje umiejętności i zdolności. Często nie wiemy czego, tak naprawdę chcemy, nie wiemy od czego zacząć lub nie jesteśmy pewni, czy zmierzamy w dobrym kierunku. Coach może pomóc nam lepiej poznać siebie samego, swoje możliwości i ograniczenia, swoje oczekiwania i pragnienia. Coaching często pomaga pokonać własne ograniczenia i wzmocnić mocne strony. Poprzez pobudzenie do myślenia i świadomego dokonywania zmian może pozytywnie wpłynąć na rozwój naszej kariery zawodowej.

Za niezwykle istotne uważam poczucie odpowiedzialności studentów za własny rozwój oraz zdobywanie kompetencji niezbędnych w wykonywaniu

pracy pedagoga. To od młodego człowieka zależy, czy będzie chciał i potrafił wykorzystać okazje do zdobywania wiedzy i praktycznych umiejętności, by sprawdzić siebie, poznać formy i metody pracy oraz zweryfikować swoje wyobrażenia zawodowe. Praktyki studenckie w ramach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” z pewnością oferują możliwość wykazania się odpowiednią wiedzą i umiejętnościami, skonfrontowania teorii z praktyką oraz doskonalenia warsztatu pedagoga. Wszystko to w oparciu o nacechowane wzajemnym zaufaniem i otwartością relacje, w poczuciu życzliwości, wsparcia opiekunów i ekspertów oraz współodpowiedzialności za przebieg praktyk. Dzięki temu czułam się bezpiecznie, byłam zmotywowana do pracy i zaangażowana we wszelkie działania w ramach projektu. Praktyki te dają studentowi możliwość doskonalenia umiejętności, zdobywania doświadczenia i wspierają go w rozwoju. Czy i na ile będzie on chciał z tego skorzystać, jest już indywidualną, w ogromnej mierze zależną od niego, kwestią.

### **4.3. Praktyki studenckie w ramach projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła” – doświadczenia uczestnika – Marcin Będkowski**

W dniu 16 stycznia 2013 roku miały mieć miejsce trzy wydarzenia:

1) ostatni przed sesją zimową wykład dla studentów II roku pedagogiki, z przedmiotu „Metody badań pedagogicznych” z Panem Profesorem Jackiem Piekarskim;

2) podpisanie przez Pana Profesora mojego wniosku o zmianę specjalności z pedagogiki w zakresie profilaktyki i animacji społeczno-kulturalnej na edukację przez sztukę;

3) spotkanie informacyjne dla studentów zainteresowanych realizowaniem praktyk w projekcie „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych” prowadzone przez kierownika projektu Panią Magister Beatę Adamczyk.

Tylko jeden, ostatni punkt został zrealizowany, co spowodowało moje przystąpienie do projektu. Pan Profesor był w tym dniu nieobecny z powodu choroby. Tak więc nie zmieniłem specjalności studiów, natomiast przyłączyłem się do dużego, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego projektu edukacyjnego, który dał mi szansę odbycia nietypowych praktyk. Uczestnictwo w nich inspirowane było chęcią nabywania doświadczenia w pracy w szkole, mimo specjalności studiów bezpośrednio do tego niekwalifikującej czy też predysponującej.

Obecnie realizuję kolejny etap projektu – drugie praktyki śródroczne. Odbywam je w Integracyjnej Szkole Podstawowej nr 67 w Łodzi. Podczas pierw-

szej części praktyk nauczyłem się wielu rzeczy i przełamałem wiele barier, które stały na przeszkodzie do pełnego zaangażowania się w pracę z dziećmi. Istotną dla mojego rozwoju kwestią było dostrzeżenie, jak wiele radości wszystkim podmiotom relacji (mam na myśli uczniów, opiekuna praktyk i koleżanki, z którymi odbywam wspólnie praktyki) może dać otwarcie się, śmiałość, gotowość na wyjście przed szereg z innowacją, jaką była choćby pierwsza samodzielnie prowadzona lekcja dla dzieci z klasy III zatytułowana: „Kim będę w przyszłości”. Podczas prowadzenia lekcji dużą uwagę zwróciłem też na bezpieczeństwo, rzecz niezmiernie ważną, szczególnie w placówce integracyjnej, gdzie znaczną grupę stanowią dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Było to istotne choćby podczas organizowanych przeze mnie zajęć sportowych dla dzieci przebywających na świetlicy szkolnej. Indywidualne i grupowe zajęcia z uczniami o specjalnych potrzebach oraz możliwość sprawdzenia się w roli nauczyciela wspierającego zwiększyły moją wrażliwość i empatię oraz rozwinęły umiejętności dydaktyczne niezbędne w prowadzeniu warsztatów.

Podczas realizowania praktyk poznałem nowe formy i metody zajęć integracyjnych, wolnoczasowych i dydaktycznych, które można wykorzystywać w pracy z dziećmi w różnych grupach wiekowych. Nauczyłem się też pisania konspektów zajęć, ze szczegółowym uwzględnieniem środków dydaktycznych, obranych celów, metod, form oraz przebiegu zajęć.

W czasie praktyk związanych z projektem przeprowadziłem wraz z koleżankami diagnozę placówki, w której odbywałem praktyki. Integracyjna Szkoła Podstawowa nr 67 w Łodzi dobrze realizuje założone funkcje. Jej pracownicy są bardzo zaangażowani w pracę dydaktyczną i opiekuńczo-wychowawczą. Współpraca z Panią Magister Beatą Kurzaj, opiekunem praktyk, przyniosła mi wiele pożytku i dostarczyła refleksji na temat pracy w szkole, którą stawiam sobie za jeden z priorytetów w swojej ścieżce kariery zawodowej.

Istotną korzyścią wynikającą z uczestnictwa w projekcie był pobyt na „Letniej Szkole Dobrych Praktyk”. Dzięki realizowanym tam zajęciom i warsztatom zakres moich umiejętności i kompetencji bardzo się poszerzył. Asertywność, kreatywność, twórcze rozwiązywanie problemów oraz warunki pożądanych relacji interpersonalnych stały mi się bliższe zarówno teoretycznie, jak i praktycznie. Możliwość symulacyjnego, nieobwarowanego konsekwencjami praktykowania działań opiekuńczych i wychowawczych, prowadzenia warsztatów, organizowania czasu wolnego poprzez zajęcia aktywizujące, doświadczenia, w pełnym niemalże wymiarze bycia animatorem dodały mi więcej pewności siebie przed wrześnieowymi praktykami ciągłymi.

Do udziału w „Letniej Szkole Dobrych Praktyk” musieliśmy się przygotować. Zostaliśmy zobligowani do wykonania prezentacji metod prowadzenia zajęć podczas wielogodzinnego warsztatu metodycznego. Z dużym zaangażo-



zowaniem ukazywaliśmy wartości oraz umiejętności wyniesione z lektury podręczników. Wystąpił też zdrowy element rywalizacji – kto zaprezentuje lepiej daną metodę. Trenerzy i specjaliści we właściwy sposób dawali nam informacje zwrotne, dzięki którym kolejne zespoły udoskonalały swoje wystąpienia. Nabrałem przekonania, że interakcja z drugim człowiekiem na różnych płaszczyznach powinna mieć na celu właściwe rozumienie się i dawanie szansy rozwojowi. Dodatkowym atutem wyjazdu była możliwość bliższego zapoznania się z rozwojem osobistym za sprawą form przedstawionych przez Andrzeja Hejduka, który wprowadził nas wraz ze swoimi pracownikami – profesjonalnymi trenerami personalnymi – w tematykę coachingu. Niewątpliwie wspomniałym czasem były długie letnie dni spędzone w Jarosławcu. Mieliśmy zapewnione warunki zarówno do samokształcenia, jak i integracji wszystkich uczestników letniej szkoły, którzy z uśmiechem na twarzy i z poczuciem satysfakcji opuszczali to miejsce.

Wspomniany wyżej coaching w dużym stopniu rozwinął moją samoświadomość, mimo iż ten proces jeszcze trwa i ciągle się dzięki niemu udoskonalam. Poznanie stylu myślenia przez rozwiązanie testu Extended DISC umożliwiło samodoskonalenie, perspektywiczne spojrzenie na swoją karierę przyczyniło się do zwrócenia większej uwagi na charakteryzujące mnie predyspozycje. Dużą rolę w interpretacji wyników testu odegrał mój coach, który we właściwy moim zdaniem sposób przyczynił się do przyjmowania przeze mnie odpowiednich postaw, sprzyjających umiejętności rozsądnego stawiania sobie i realizowania celów, mogących wzmacniać moje poczucie wartości i samoakceptacji. Dzięki coachingowi stałem się bardziej odpowiedzialny i rozwinąłem poczucie sprawstwa, dzięki czemu – jak sądzę – jestem w stanie osiągnąć pożądaną, świetną rezultaty.

Kolejny punkt, warty choćby krótkiego zaznaczenia i opisanie, to szkolenia i warsztaty. Podczas „Letniej Szkoły Dobrych Praktyk” prowadzili je doświadczeni trenerzy, związani w większości z Uniwersytetem Łódzkim oraz z innymi instytucjami. Zakres tematyczny szkoleń i warsztatów obejmował m. in.: komunikację interpersonalną, twórcze rozwiązywanie problemów, kreatywność, dydaktykę, identyfikowanie i pomiar zdolności twórczych u dzieci i młodzieży, diagnozowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz umiejętności opiekuńczo-wychowawcze. W moim odczuciu dominująca część szkoleń przyniosła spodziewane rezultaty, dlatego wysoko oceniam ich wartość.

Ponadto swoje zadanie spełniło Centrum Doskonalenia Praktyk Pedagogicznych. Zarówno zgromadzona w nim baza pomocy dydaktycznych oraz publikacji naukowych, jak i porady udzielane studentom przez specjalistów – ekspertów przyczyniły się do innowacyjności w realizowaniu praktyk, zgodnej z zamysłem twórców projektu.

Podsumowując, muszę skonfrontować szereg wyżej wymienionych zalet uczestnictwa w projekcie z minusami, na które zwróciłem uwagę do tej pory. Są nimi przede wszystkim konieczność wypełniania wielu dokumentów i niedostosowanie programu studiów do założeń projektu. Mimo że realizowaliśmy w szkole 160 godzin praktyk pedagogicznych, nie uzyskamy uprawnień do pracy w szkole na stanowisku nauczyciela. Oczywiście wiedzieliśmy o tym, przystępując do projektu. Z pewnością jednak szereg szkoleń i doświadczenie płynące z pracy wykonanej w ramach projektu dały mi radość i gotowość do podejmowania nowych wyzwań, dlatego pozytywnie oceniam udział w projekcie. Na obecnym, końcowym już etapie jego realizacji i mojego uczestnictwa w nim cieszę się, że do niego przystąpiłem i tym samym mogłem wpłynąć znacząco na swój rozwój.

#### **4.4. Projekt „Przyjazna i bezpieczna szkoła” z perspektywy studenta**

– *Tomasz Łaszczewski*

Podczas II i III roku studiów na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego miałem możliwość brania udziału w projekcie pt. „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych”, który był realizowany przez Katedrę Badań Edukacyjnych wspomnianego Wydziału. Beneficjentami tego projektu byli studenci specjalności pedagogika w zakresie profilaktyki i animacji społeczno-kulturalnej, wytypowane szkoły oraz pracujący w nich nauczyciele, którzy pełnili funkcję opiekunów praktyk. Nauczyciele, aby wziąć udział, musieli przejść specjalny proces rekrutacyjny, co zapewniło studentom możliwość realizowania praktyk pod opieką pedagogów z dużym doświadczeniem i cieszących się dokonaniem zawodowymi. Uważam, że sam projekt okazał się wielkim sukcesem, a uczestniczenie w nim dało mi niepowtarzalną szansę zdobycia wiedzy i umiejętności w większym zakresie niż jest to możliwe w trakcie praktyk tradycyjnych. Po zakończeniu swojego udziału w projekcie oraz z perspektywy kilku lat od ostatniego dnia praktyk, w połączeniu ze zdobytym późniejszym doświadczeniem w ramach praktyk odbytych na innym kierunku uważam, że partycypacja w tym projekcie bardzo wzbogaciła moją osobowość poprzez połączenie wiedzy, umiejętności oraz postaw budujących moje pedagogiczne „ja”. Uważam, że projekt był wielką szansą dla studentów, którzy chcieli i mogli z niej skorzystać.

Poniższy tekst jest efektem moich przemyśleń na temat wartości tego projektu z perspektywy studenta, jego największych plusów oraz kilku mi-

nusów, które przy ogromie zalet mają niewielkie znaczenie. Przedstawiam najciekawsze moim zdaniem czynniki, które zdecydowały o tym, że bardzo pozytywnie oceniam całość przedsięwzięcia.

Pragnę przedstawić jedną z metod, która w sposób zamierzony motywowała nas – studentów do działań prowadzących do powstania różnych projektów umiejscowionych w środowisku szkolnym, realizowanych na terenie placówek, w których odbywaliśmy praktyki. Uważam, że wysoka efektywność tej metody, która w moim przypadku sprawdziła się doskonale oraz zgodność przedsięwzięcia z wybraną przez nas specjalnością studiów (animacja), wymaga szerszego omówienia. Zadanie, do przeprowadzenia którego zostaliśmy zobligowani, było na tyle pozytywnie odebrane przez samych studentów, że warto się zastanowić nad szerszym korzystaniem z tej metody podczas praktyk studenckich. Praca przy tworzeniu projektu animacyjnego daje szereg możliwości, które przemawiają moim zdaniem za jej szerszym stosowaniem podczas praktyk pedagogicznych.

Projekt w swoim założeniu, jak wspominałem, oferował odbycie wszystkich praktyk studenckich zawartych w programie studiów specjalności pedagogika w zakresie profilaktyki i animacji społeczno-kulturalnej w jednej instytucji – w szkole. Stwarzało to możliwość spędzenia wielu godzin, przez wiele tygodni w jednej placówce pod opieką tego samego nauczyciela. Uważam, że prawdopodobnie to skłoniło studentów do wybrania tego rodzaju praktyk. Mieliśmy bowiem do wyboru udział w projekcie „Przyjazna i bezpieczna szkoła” lub w praktykach odbywających się w normalnym trybie. Pamiętam, że bardzo odpowiadała nam taka możliwość również z tego względu, że nie musieliśmy kilkakrotnie przechodzić przez trudny czas, jakim jest poznawanie nowej placówki wraz z nowym opiekunem i zespołem szkolnym, co dla studenta jest stresujące.

Projekt zainteresował mnie swoim innowacyjnym programem, w którym informowano nas o wielu możliwościach, jakie daje uczestnictwo w nim. Oferowano odbycie cyklu (60 godzin) warsztatów z zakresu: komunikacji interpersonalnej, kreatywności, twórczego rozwiązywania problemów, metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej oraz warsztatów dydaktycznych podczas nieodpłatnego wyjazdu w ramach „Letniej Szkoły Dobrych Praktyk”. Wspomniany wyjazd trwał 10 dni, a hotel, transport, wyżywienie oraz inne atrakcje były całkowicie bezpłatne, co było niewątpliwie zaletą tego projektu, pozwoliło nam bowiem nie tylko odbyć ciekawe szkolenia, ale w większym wymiarze oraz w ramach innego rodzaju relacji spędzić czas z opiekunami praktyk. Okres ten był pełen dyskusji, ćwiczeń, warsztatów, podczas których wymienialiśmy doświadczenia z innymi współuczestnikami projektu – byli nimi nie tylko stu-

denci i nauczyciele-opiekunowie praktyk, ale także kadra zarządzająca projektem. Uważam, że wspólne spędzenie czasu pozwoliło na przeniesienie sposobów komunikowania naszych potrzeb oraz samej rozmowy na wyższy, lepszy poziom. Wyjazd był motywujący do działania, co w moim przypadku przyniosło wymierne efekty w zaangażowaniu podczas praktyk, które nastąpiły po powrocie do Łodzi. Uważam, że jeszcze lepiej byłoby, gdyby ten wyjazd odbył się na początku naszego udziału w projekcie. Szkolenia tak bardzo przydatne oraz szersza możliwość poznania swojego opiekuna praktyk przyniosłaby wtedy dużo wcześniej korzyści zarówno dla samych uczestników projektu, jak i uczniów, z którymi oni współpracują na co dzień.

Największą zaletą innowacyjnego programu praktyk było to, że wybierając szkołę na praktyki, byliśmy do niej przypisani do końca naszego udziału w projekcie. Możliwość odbycia praktyk w jednej szkole przez dwa lata, oprócz zalet, ma także wady. Student poznaje tylko jedno środowisko, co uniemożliwia zapoznanie się z placówkami różnego typu. Uważam jednak, że lepiej poznać jedno środowisko dogłębnie i wielopłaszczyznowo niż kilka pobieżnie. Wraz z naszym opiekunem postanowiliśmy rozwiązać ten problem i w trakcie praktyk wizytowaliśmy również inne placówki, które zainteresowały nas swoją działalnością, co pozwoliło poznać działania podejmowane w innych instytucjach o różnych profilach.

Przykładem poznawania innych instytucji, poza Gimnazjum nr 24, w którym odbywaliśmy praktyki, było odwiedzenie Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1 w Łodzi, którego pełen zapału Dyrektor, Pan Andrzej Gruszczyński, w tajemniczy odwiedzających w różnorodne działania podejmowane w tej placówce. Poświęcił nam bardzo dużo czasu, oprowadzając po budynku, pozwalając odwiedzić różnie pracownie w trakcie zajęć, a wszystko to ubarwiając opowieściami o sukcesach i dalszych planach różnych zespołów obecnych w strukturach Centrum. Dla mnie jako przyszłego pedagoga było to bardzo budujące doświadczenie, które zaowocowało odbyciem praktyk w tej placówce w ramach studiów realizowanych na innej specjalności. Wizytowaliśmy również Profilaktyczno-Rozwojowy Ośrodek Młodzieży i Dzieci. Poznaliśmy zakres działań oferowanych przez tę niepubliczną instytucję, która ściśle współpracuje ze szkołą, w której odbywaliśmy praktyki. Nie mogę nie wspomnieć o poszerzających nasze doświadczenia kilkakrotnych wizytach w Publicznej Szkole Podstawowej w Mileszkach, gdzie zarówno wspaniali nauczyciele, jak i bardzo otwarta na potrzeby studentów Pani Dyrektor Aleksandra Podlasin-Kubus stworzyli studentom warunki do zdobycia kolejnych doświadczeń, które okazały się pomocne w późniejszych praktykach. Jak widać udział w projekcie, przy jednoczesnym zaangażowaniu ze strony studentów i opiekuna praktyk, dał możliwości nawiązania kontaktów oraz poznania in-

nych instytucji w ramach praktyk studenckich. Udział w projekcie umożliwił mi poznanie wielu czynnych pracowników oświaty w Łodzi, co jest nie bez znaczenia dla studenta wchodzącego w to, jak sądzę, zamknięte środowisko.

Uważam, że wysoki poziom zaangażowania zawdzięczamy poczuciu, że bierzemy udział w innowacyjnym projekcie, w którym naprawdę dba się o nasze potrzeby, a my mamy okazję wzajemnie sobie pomóc, uczestnicząc w przedsięwzięciu ponadprogramowym. Wytworzona została atmosfera, która motywowała studentów do pracy. Wielkie znaczenie w tym kontekście miała wspomniana „Letnia Szkoła Dobrych Praktyk” oraz spotkania uczestników projektu z kadrą zarządzającą projektem.

Oczywiście nie tylko uczniowie kształtują nasze wspomnienia związane z praktykami studenckimi, w moim przypadku ich głównymi kreatorkami były dwie osoby: moja współtowarzyszka praktyk – Monika Koziarska oraz Pani Urszula Kordelska, która w swoim niepowtarzalnym stylu, z wielkim zaangażowaniem i pasją przekazywała nam swoją wiedzę i doświadczenie. Uważam, że trafiłem na doskonały przykład nauczyciela profesjonalisty, działającego z energią, chęcią i pozytywnym nastawieniem do uczniów oraz studentów, których ma pod swoją opieką. Dzięki udziałowi w projekcie mieliśmy okazję (w większości) współpracować z innym studentem/studentką przez bardzo długi czas w sytuacjach wymagających od nas zaangażowania oraz odpowiedzialności za realizację zadania. Możliwość długiej współpracy z jedną osobą sprzyjała wytworzeniu się bliskich relacji i przyjaźni, które trwają do dziś. Stres związany z pójściem do szkoły, a więc tam, gdzie czekają na nas odbiorcy naszej wiedzy i doświadczenia, czyli uczniowie, powodował nagromadzenie dużej ilości emocji, które cementowały nasze relacje. Wspomniany wcześniej budujący stosunek do tych praktyk i osobiste – indywidualne uwarunkowania moich współtowarzystek spowodowały, że wszelkie działania podejmowane w ramach praktyk kończyły się większym lub mniejszym sukcesem. Oznacza to, że proces rekrutacji samych nauczycieli, ale też studentów sprawdził się, zapewniając nam doskonałą opiekę praktyków, którym „się chciało” oraz studentów zaangażowanych w proces kształcenia.

Kolejną zaletą, która przyczyniła się do rozwoju umiejętności i kompetencji uczestników, było wykorzystywanie podczas praktyk nowoczesnych środków technicznych. Zaznaczyć muszę, że sprzęt został nam udostępniony nieodpłatnie na czas udziału w projekcie, a nawet byliśmy gorąco zachęceni do aktywnego korzystania z niego. Jako studenci byliśmy nieprzekonani do tego pomysłu, nie widzieliśmy dużego sensu w nagrywaniu prowadzonych zajęć, rozmów czy poczynañ samych opiekunów w praktyce wychowawczej. Okazuje się jednak, że „Jakość przygotowania pedagogicznego

i kształcenia zależy w dużej mierze od jakości pomocy dydaktycznych. Posługiwanie się zaś informatyką w celu prezentowania nowych wiadomości, uczenia umiejętności lub ewaluacji nauczania otwiera nowe możliwości” (Ośko, Sałata, Zamkowska 2003, s. 60). Na studiach podczas zajęć były nam przekazywane podobne poglądy, ale zarówno koleżanki i koledzy, jak i ja nie byliśmy do końca świadomi wielkiej pomocy, jaką daje nauczycielowi nowoczesny sprzęt w praktyce zawodowej. Z początku podarowaną nam kamerę i dyktafon traktowaliśmy bardziej jako ciekawostkę, a nie jako narzędzie pracy początkującego pedagoga. „Dla poprawy jakości kształcenia nauczycieli winno ono zawierać między innymi przygotowanie do stosowania technologii informacyjnych (komputera i Internetu) w edukacji” (tamże). Projekt „Przyjazna i bezpieczna szkoła” w mojej opinii doskonale spełnił to zadanie, skutecznie nas zaznajamiając z potrzebą korzystania ze sprzętu informatycznego podczas pracy oraz korzyściami, jakie on daje. Jako przykład mogę podać zastosowanie kamery wideo, dzięki której praca daje wymierne efekty. „Szczególną rolę w rozpoznaniu siebie jako sprawcy zaistniałej sytuacji edukacyjnej ma technika wideo, umożliwiająca obejrzenie siebie w konkretnym działaniu” (tamże, s. 23).

Jak sam miałem okazję się przekonać, zastosowanie kamery i dyktafonu w praktyce daje wspaniałą szansę pracowania nad własnymi zachowaniami. Sprzęt ten pozwolił mi przekonać się, jak bardzo myliłem się w ocenie swojego warsztatu jako wychowawcy. „Okazuje się, że znaczna część ludzkiego doświadczenia jest oporna na artykulację. Dowodów na to dostarczają m. in. studenckie hospitacje lekcji szkolnych. Nie wszystko, co prezentuje nauczyciel, co dzieje się w klasie, jest „widziane” przez poszczególne osoby hospitujące lekcję (tamże, s. 22). Mając w pamięci lekcje, które hospitowaliśmy wraz z Moniką, muszę przyznać, że dopiero sprzęt pozwalający je nagrać pozwolił na dokładniejsze zapoznanie się z technikami stosowanymi przez nauczycieli, które w trakcie lekcji z racji jej dynamiki są bardzo trudne do wychwylenia i zapamiętania przez studenta. „Niedostępnym obszarem dla młodzieży jest zwłaszcza finezyjnie poprawne, mistrzowskie działanie nauczyciela, będące przejawem głębokiej kultury pedagogicznej nauczyciela z jednej strony i kunsztownej formy jej konkretyzacji z drugiej” (tamże). Nagrywanie zajęć na własny użytek oraz późniejsze omawianie części z nich wraz z opiekunem praktyk wyposażało nas w wiedzę, którą łatwo przeoczyć, a takie zauważone sposoby zachowania doświadczonych praktyków mogliśmy dzięki temu wykorzystywać we własnej pracy z uczniami. Sprzęt wideo dał nam możliwość zachowania – utrwalenia działań nauczycieli podejmowanych na lekcjach, do których mogliśmy powracać w celu dokonania głębszej analizy. „Cechą znamioną tej profesji jest zmienność i niestandardowość sytuacji pracy, wielora-

kie jej niedookreślenie” (tamże, s. 18). Umiejętności i zachowania wymagane od nauczycieli również są zmienne i niedookreślone. Sprzęt wideo pozwolił na przynajmniej częściowe wyposażenie nas w nowe umiejętności, których nawet ćwiczenia realizowane na wydziale nie są w stanie zapewnić.

Studenci biorący udział w projekcie często relacjonowali sobie nawzajem wydarzenia i sytuacje, które spotkały ich podczas praktyk. Część z nas zrozumiała wtedy, jak trudne jest komunikowanie własnych doświadczeń innym. „Analizując relacje z innymi ludźmi, można niejednokrotnie przekonać się, że nie jesteśmy w stanie przekazać jakiegoś fragmentu własnych doświadczeń” (tamże, s. 24). Możliwość zobaczenia filmu przygotowanego przez inne grupy studentów pozwalała na pełniejsze zrozumienie sytuacji, w której się oni znaleźli.

Nieocenioną pomocą okazały się również dyktafony, które dostaliśmy na nasz użytek. „Nagrania magnetofonowe wykorzystuje się tu do identyfikacji dysonansu między wyobrażeniem studentów o własnych umiejętnościach pedagogicznych, a obrazem ekranowym” (tamże, s. 23). Muszę z przykrością stwierdzić, że sam musiałem boleśnie przekonać się o istnieniu takiego dysonansu. Na szczęście wykorzystywanie środków technicznych i długa współpraca z tym samym nauczycielem dały okazję do pracy w atmosferze pozbawionej stresu wynikającego z pośpiechu i powierzchowności relacji z opiekunem.

Umiejętne wykorzystywanie sprzętu audiowizualnego w ramach praktyk studenckich i w późniejszej pracy wychowawczej jest więc bardzo istotne. W takim sensie winno być postrzegane przez wychowawców i nauczycieli, bowiem „To nie najnowszy sprzęt informatyczny odmieni edukację (w tym i nauczycielską), lecz jasno i wyraźnie określona potrzeba tego sprzętu odczuwana przez nauczycieli” (tamże, s. 24). Ja już wiem, że odczuwam potrzebę korzystania z nowoczesnego sprzętu podczas pracy z uczniami. Takie przekonanie wynika z możliwości skorzystania z tego sprzętu wzmocnionej działaniami ze strony opiekuna praktyk i osób zarządzających projektem. Jest to kolejny przykład pozytywnej zmiany, jaka zaszła w mojej osobowości pod wpływem praktyk.

Udział w projekcie w swoim założeniu oferował nam kolejną możliwość, którą była strona internetowa, na której mogliśmy dzielić się swoimi doświadczeniami na ogólnie dostępnym forum. Niestety, studenci niechętnie zamieszczali tam materiały, nie chcąc najwyraźniej, aby były publikowane. Prawdopodobnie wynikało to z niskiej świadomości korzyści, jakie dałaby taka forma wymiany doświadczeń przy zaangażowaniu uczestników projektu. Niestety, wygrała obawa przed ośmieszeniem, przyznaniem się do porażek, niepowodzeń, a także sukcesów. Zauważyliśmy w trakcie naszych rozmów, że baliśmy się konfrontacji naszych doświadczeń wyniesionych z praktyk w kontakcie

z innymi, co obrazuje wypowiedź jednej ze studentek zapytanej o powód takiej niechęci. Jej odpowiedź była na tyle szczerą i dobitną, że ją zapamiętałem, powiedziała: „To, co się dzieje na praktykach to nasze, nie chcę nic zamieszczać, bo musiałabym to podpisać, a nie wiem, jak to zostanie przyjęte. Nie chcę, by ktoś mnie źle zapamiętał”.

Istotną korzyścią wynikającą z uczestnictwa w projekcie była możliwość odbycia cyklu indywidualnych sesji coachingowych z wybranym przez nas prowadzącym spośród tych, których poznaliśmy podczas „Letniej Szkoły Dobrych Praktyk”. Namacalnym efektem takiej współpracy było stworzenie dla każdego z nas indywidualnej analizy Extended DISC, co pozwoliło nam dowiedzieć się więcej o nas samych. Faktem jest, że część z nas próbowała traktować te sesje jako spotkania z doradcą zawodowym, który niejako „podpowie” nam, jak pokierować naszą przyszłą karierą zawodową, a więc jaką drogą podążyć. Z moich obserwacji wynika, że prawdopodobnie większości z nas bardziej odpowiadałaby właśnie możliwość takiego spotkania z profesjonalnym doradcą zawodowym.

Podczas ostatnich praktyk ciągłych celem, który otrzymaliśmy do zrealizowania, było opracowanie oraz przeprowadzenie projektu animacyjnego w placówce, w której odbywaliśmy praktyki. Ponieważ stanowiliśmy grono przyszłych „animatorów”, czułem, że należy z powagą podejść do tego zadania, uważałem bowiem, że powinienem wykonać je z pełnym zaangażowaniem i należytym profesjonalizmem, o które zresztą dbali zarówno nasi opiekunowie, jak i osoby zarządzające projektem. Jak się okazało, zadanie to sprawiło mnie i mojej współtowarzyszce praktyk wiele radości i poczucia sprawczości zgodnego z profilem studiów, czego nam bardzo brakowało. Cieszyło mnie, że możemy zrobić coś, co bezpośrednio łączy się z naszymi zainteresowaniami, a przy okazji zapewni uczniom chwilę refleksji nad tym, co robią podczas czasu wolnego. Uważam, że zrealizowanie takiego projektu w szkole we współpracy z opiekunem pozwoliło nam rozwinąć skrzydła i sprawdzić się w działaniach, które zaprojektowaliśmy samodzielnie od początku do końca. Oczywiście poczynaniom tym towarzyszył stres i poczucie odpowiedzialności, ale na szczęście profesjonalne wsparcie naszego opiekuna oraz odbyte szkolenia podczas „Letniej Szkoły Dobrych Praktyk” dodawały nam wiary w nasze możliwości. Podejmowane działania musiały być nie tylko ciekawe, aktualne i rozwojowe dla uczniów, ale również dostosowane do specyficznego środowiska, jakim jest szkoła. Nasze działania zostały ograniczone miejscem realizacji takiego projektu, czasem który został nam przeznaczony na działalność z wybranymi klasami oraz naszymi możliwościami. Wspólnie z Moniką Koziarską realizowałem projekt animacyjny pod tytułem „Internet – wróg czy przyjaciel?”. Jego celem było uświadomienie



dzieciom wad i zalet spędzania czasu wolnego z wykorzystaniem Internetu oraz sprowokowanie uczniów do wymiany doświadczeń związanych z takim spędzaniem czasu wolnego. Naszym zamierzeniem, które realizowaliśmy w formie cyklu zajęć w świetlicy, było zainicjowanie autorefleksji uczniów na temat tego, w jaki sposób spędzają czas wolny oraz zwrócenie uwagi na korzyści i zagrożenia związane z Internetem.

Projekt animacyjny pozwolił nam się zrealizować, podjąć działania bliskie naszym zainteresowaniom, jednocześnie dbając o realizację celu, który powinien przyświecać osobom aspirującym do miana animatora społeczno-kulturalnego. Przypomnę, że „główny cel animacji sprowadza się do zmiany postaw jednostek, rozbudzania ich wiedzy, wrażliwości i twórczych inicjatyw, wprowadzania w wartościowe życie poprzez bezpośrednio oddziaływanie” (Jedlewska 1999, s. 60). Uważam, że projekt został dostosowany do potrzeb uczniów, wyniki przeprowadzonych przez nas badań wykazały, że dyskusja i refleksja na temat wad i zalet korzystania z Internetu była bardzo potrzebna.

Realizacja większego projektu, którego organizacji zostało poświęcone dużo czasu podczas praktyk pedagogicznych, jest doskonałą szansą na zdobycie nowych umiejętności w działaniu. „Umożliwia nie tylko weryfikowanie teorii, sprawdzenie predyspozycji i umiejętności. Dostarcza nie tylko radości i poczucia sprawstwa. Często nastęrcza wiele trudności, ukazuje nowe problemy, wątpliwości, stawia wobec dylematów” (Kopczyńska 2006, s. 164). Poczucie odpowiedzialności za zadanie, które realizujemy samodzielnie w każdej jego części, wyższy poziom zaawansowania niż na przykład przeprowadzenie pojedynczych zajęć zwiększa, w mojej opinii, jego walory edukacyjne dla studentów odbywających praktyki.

Projekt animacyjny dla studentów specjalności o profilu ściśle powiązanym z tą metodą był szansą sprawdzenia w praktyce swoich umiejętności w zawodzie, który w przyszłości zdecydowana większość z nas będzie wykonywać. Sama obecność działań animacyjnych w szkole nie powinna nikogo dziwić, bowiem „Animacja może być wykorzystywana jako metoda w edukacji przedszkolnej, szkolnej, pozaszkolnej, wychowania w czasie wolnym, a także jako strategia rozwoju społeczności lokalnej w sferze życia społeczno-kulturalnego” (Żebrowski 2003, s. 37).

Podsumowując, uważam, że projekt pt. „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych” poprzez swój innowacyjny program zawierający możliwość odbycia wszystkich praktyk w jednym miejscu, system szkoleń dostosowanych do potrzeb studentów, możliwość korzystania ze sprzętu audiowizualnego przez praktykantów, zaangażowanie w projekt nauczycieli o wysokim doświadczeniu

zawodowym zapewnia takie kształcenie studentów podczas praktyk pedagogicznych, którego efektem jest zdobycie szeregu nowych umiejętności i kompetencji. Osobiście życzyłbym, aby każdy student miał tak duże wsparcie w postaci różnych pomocy dydaktycznych podczas praktyk w szkole, jak to było w przypadku beneficjentów projektu. Uważam, że z perspektywy studentów wprowadzenie założeń zawartych w projekcie do szerszego zastosowania na Wydziale Nauk o Wychowaniu byłoby z korzyścią dla naszego wykształcenia.

Ponadto należałoby się zastanowić, czy podczas praktyk pedagogicznych nie powinno się szerzej wykorzystywać metody projektu animacyjnego wykonywanego przez studentów, który w swoim zakresie jest obszerny i wymagający dużego nakładu pracy. Poprzez swoją obszerność i trudność metoda ta niesie ze sobą o wiele większą wartość poznawczą dla studenta, czyli to, na czym zależy najbardziej zarówno samym studentom, jak i ich opiekunom.

## Bibliografia

- Adamkiewicz M. (2009), *Wartość pracy w polskiej tradycji moralnej*, WAT, Warszawa.
- Angrosino M. V. (2009), *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, PWN, Warszawa.
- Arends R. (1995), *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.
- Badora S., Czeredrecka B., Marzec D. (2001), *Rodzina i formy jej wspomagania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Bauman Z. (2006), *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Bereźnicki F. (2001), *Zarys dydaktyki szkolnej*, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Szczecin.
- Bielawska D., Bielawski M., Jachimowicz A. (2007), (red.), *Partnerstwo w praktyce. System współpracy samorządów lokalnych z organizacjami pozarządowymi*, ESWIP, Elbląg.
- Bochno E. (2010), *Relacje rówieśnicze w doświadczeniu pierwszego rocznika reformy edukacji*, [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Boden M. A. (2004), *The creative mind: Mith and mechanism*, Routledge, London–New York.
- Bono de E. (1996), *Sześć kapeluszy, czyli sześć sposobów myślenia*, Medium, Warszawa.
- Bowkett S. (2005), *100 ideas for teaching creativity*, Cintinum, London–New York.
- Brett D. (2006), *Bajki, które leczą*, GWP, Gdańsk.
- Cameron J. (2013), *Droga Artysty. Jak wyzwolić w sobie twórcę*, Wydawnictwo Szafa, Warszawa.
- Carnegie D. (2013), *Jak unikać błędów, oddalać zmartwienie i przezwyciężyć stres*, Emka, Warszawa.
- Chałas K. (2000), *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.
- Chmielińska A., Modrzejewska-Świgulska M. (2013), *Psychologia pozytywna a współczesne kształcenie – od teorii do praktyki*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowała, M. Kamińska (red.), *Nowa jakość w edukacji?*, Wydawnictwo PWSZ w Płocku, Płock.
- Chmielińska A., Modrzejewska-Świgulska M. (w druku), *Psychologia pozytywna – nowy sposób ujmowania natury człowieka jako inspiracja dla praktyki edukacyjnej*, [w:] D. Radzikowska, A. Buła, J. Bonar (red.), *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cyrańska E. (2012), *Konteksty przygotowania i organizowania praktyk pedagogicznych*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Cyrańska E., Urbaniak-Zajęc D., Piekarski J. (2012), (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Cyrański B. (2010), *Studenci o praktykach – analiza fragmentu dyskusji grupowej z wykorzystaniem hermeneutycznej analizy tekstu. Druga odsłona*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Cyrański B. (2012), *Aksjologiczne podstawy pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Czaja-Chudyba I. (2006), *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Szkolny? Program? Wychowania?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 7.
- Davis G. A. (2004), *Personal Creative Thinking Techniques*, [in:] D. J. Treffinger (ed.), *Creativity and Giftedness*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Dennison P., Dennison G. (2003), *Kinezylogia Edukacyjna dla dzieci. Podstawowy podręcznik Kinezylogii Edukacyjnej dla rodziców i nauczycieli dzieci w każdym wieku*, Swiętłana Masgutowa i Międzynarodowy Instytut NeuroKinezylogii, Warszawa.
- Deptuła M. (2006), (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz.
- Deptuła M. (2004), (red.), *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Deptuła M. (2005), (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz.
- Dilts R. (2006), *Od przewodnika do inspiratora. Coaching przed duże „C”*, Wydawnictwo PINLP, Warszawa.
- Dudzikowa M. (2001), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Dudzikowa M. (2010) wraz z zespołem: E. Bochno, S. Jaskulska, M. Marciniak, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Szkoła w doświadczeniach studentów I roku UAM (2005/2006) – pierwszego rocznika reformy edukacji. Zarys koncepcji badań i fragmenty wyników*, [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Duraj-Nowakowa K. (1979), *Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach pedagogicznych: przewodnik dla studentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Dylak S. (2009), *Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny*, [w:] L. Hurmo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Dzionek E., Gmościńska M., Kościelniak A., Szwałkajzer M. (2012), *Kinezylogia edukacyjna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Dźygotra W. (2009), *Środowisko – człowiek – zdrowie: wybrane problemy ekologiczne i ekologiczno-zdrowotne*, Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra.
- Elementy partycypacji* (2012), Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych.
- Elsner D. (1999), *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Wydawnictwo Mentor, Chorzów.
- Flemming I., Fritz J. (2002), *Teatr – w szkole*, Jedność, Kielce.
- Furedi F. (2008), *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualści?*, PIW, Warszawa.
- Galewska-Kustra M. (2012), *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Garvin C. D. (1987), *Contemporary Group Work*, Second Edition Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Gąsiennica-Szostak A. (2003), *Muzykoterapia w rehabilitacji i profilaktyce*, PZWL, Warszawa.

- Gilroy A. (2009), *Arteterapia – badania i praktyka*, Wydawnictwo AHE, Łódź.
- Gładyszewska-Cylulko J. (2011), *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Gołębiak B. (2002), *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1996), *Kształcenie (i wykształcenie) pedagogiczne w warunkach promowania nieautorytarnych pedagogii*, [w:] H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń.
- Hůdová M. (2005), *Decoupage: ozdabianie przedmiotów techniką serwetkową*, przeł. E. Kaczmarek, Wydawnictwo RM, Warszawa.
- Hurmo L., Klus-Stańska D., Łojko M. (2009), (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Isaksen S. G., Dorval K. B., Treffinger D. J. (1994), *Creative Approaches to Problem Solving*, Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque.
- Jackson N., Sinclair Ch. (2006), *Enhancing students' creativity: searching for an appropriate pedagogy*, [in:] N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, J. Wisdom (eds.), *Developing Creativity in Higher Education. An imaginative curriculum*, Routledge, New York.
- Jan Paweł II (2004), *O pracy ludzkiej – Laborem exercens*, [w:] Z. Wiatrowski, *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Wydawnictwo WSH-E, Włocławek.
- Janeczko R. (1970), *Metoda indywidualnych przypadków w diagnostyce i terapii środowiskowej*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych. Rozprawy z pedagogiki społecznej*, „Studia Pedagogiczne”, t. XIX, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Janowski A. (1975), *Poznawanie uczniów*, WSiP, Warszawa.
- Janowski A. (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa.
- Jarosz E. (2001), *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Jarosz E., Wysocka E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Jąder M. (2010), *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Jedlewska B. (1999), *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Jedlewska B. (2003), *Animacja jako metoda edukacji kulturalnej w społecznościach lokalnych*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk.
- Kamiński A. (1961), *Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Rozważania wstępne*, [w:] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław.
- Kamiński A. (1970), *Metoda, technika, procedura badacza w pedagogice empirycznej*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych. Rozprawy z pedagogiki społecznej*, „Studia Pedagogiczne”, t. XIX, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Kamiński A. (1974), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa.
- Kamiński A. (1980), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa.
- Karolak W. (2009), *Mapping w twórczym samorozwoju i arteterapii*, Wydawnictwo AHE, Łódź.
- Karolczak-Biernacka B. (2000), *Cechy uczniów a źródła poczucia zagrożenia*, [w:] Cz. Czabała (red.), *Zdrowie psychiczne. Zagrożenie i promocja*, Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.
- Kawula S. (2003), *Diagnostyka pedagogiczna środowiska*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.

- Kędzior E. (2003), (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy: wybór tekstów drukowanych w „Kropki” w latach 1992–1994*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin.
- Kędzior E. (2006), (red.), *Pedagogika zabawy w edukacji kulturalnej*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin.
- Kędzior-Niczyporuk E. (2010), (red.), *O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin.
- Kępiński A. (1989), *Poznanie chorego*, PZWL, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2010), *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła?*, [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kolb D. (1985), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, New Jersey.
- Koneberg L., Forder G. (2010), *Kinezylogia dla dzieci. Jak uwolnić się od blokad w uczeniu się*, Harmonia, Gdańsk.
- Kopczyńska M. (2006), *Przyczynek do dyskusji o kształceniu animatorów*, [w:] B. Jedlewska (red.), *Akademickie kształcenie animatorów i menadżerów kultury w Polsce – koncepcje, doświadczenia, wyzwania*, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin.
- Kotarbiński T. (1976), *Medytacje o życiu godziwym*, WP, Warszawa.
- Kotarbiński T. (1985), *Medytacje o życiu godziwym*, WP, Warszawa.
- Kowalczevska-Grabowska K. (2010), *Działalność profilaktyczna w szkole – rzeczywistość a wyobrażenia. Raport z badań przeprowadzonych wśród nauczycieli w Dąbrowie Górniczej*, [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne wychowawcze obszary napięć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Krajowy program reform – Polska 2020, Aktualizacja 2013/2014, przyjęty przez Radę Ministrów 30 kwietnia 2013 r.
- Krasnodębski Z. (1986), *Rozumienie ludzkiego zachowania. Rozważania o filozoficznych podstawach nauk humanistycznych i społecznych*, PIW, Warszawa.
- Kretschmann R. (2003), *Stres w zawodzie nauczyciela*, GWP, Gdańsk.
- Kreyenberg J. (2010), *Coaching, czyli wspieranie rozwoju pracowników*, Wydawnictwo BC Edukacja, Warszawa.
- Królica M. (2009), *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, Impuls, Kraków.
- Kruszewski K. (2004a), *Gry dydaktyczne*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
- Kruszewski K. (2004b), *Metody nauczania*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
- Krzyżak J., Szczygieł A. (2003), *Technologie informacyjne w kształceniu nauczycieli*, [w:] S. Ośko, E. Sałata, A. Zamkowska (red.), *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Ryki–Radom.
- Krzyżewska J. (2000), *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, cz. II, Wydawnictwo AU OMEGA, Suwałki.
- Kubiczek B. (2007), *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Wydawnictwo NOWIK Sp.j., Opole.
- Kulczycka J. (2011), *Zrównoważona produkcja i konsumpcja surowców mineralnych*, Wydawnictwo IGSMiE PAN, Kraków.
- Kulesza M. (2010), *Klimat szkoły i jego pomiar w kontekście problemowych zachowań uczniów*, [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne wychowawcze obszary napięć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Kulesza M. (2011), *Klimat szkoły a ocena jakości szkoły*, [w:] G. Michalski (red.), *Ewaluacja a jakość edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kwiatkowska H. (2003), *Jaka technologia na użytek kształcenia nauczycieli?*, [w:] S. Ośko, E. Sałata, A. Zamkowska (red.), *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Ryki–Radom.
- Kwieciński Z. (1991), *Tekstualizacja nieobecności*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Nieobecne dyskursy*, t. I, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (2006), (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Lalak D. (1995), *Teoretyczny i praktyczny sens metody indywidualnych przypadków*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Laskowski A., Rejzner A. (1998), *Diagnoza pedagogiczna dla potrzeb resocjalizacji*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, 2.
- Lepalczyk I. (1970), *Praktyki studentów pedagogiki*, „Życie Szkoły Wyższej”, z. 6.
- Lepalczyk I., Badura J. (1987), (red.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, PWN, Warszawa.
- Limont W. (1994), *Synektyka a zdolności twórcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Ludian M., Wójcik I. (2010), *O pedagogice zabawy w wymiarze praktycznym*, [w:] E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin.
- Łąba A. (2008), *Bajki rymowane w biblioterapii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Łobocki M. (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Malewski M. (2010a), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Malewski M. (2010b), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Marzec-Holka K. (1990), *Wybrane zagadnienia diagnostyki pedagogicznej*, Bydgoszcz.
- Marynowicz-Hetka E. (1987), *Diagnostyka pedagogiczna w pracy socjalno-wychowawczej*, [w:] I. Lepalczyk, J. Badura (red.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, PWN, Warszawa.
- Materne J. (1988), *Opiekuńcze funkcje szkoły. Wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej*, PWN, Warszawa.
- Michalko M. (1991), *Thinkertoys. A handbook of business creativity*, Ten Speed Press, Berkeley–California.
- Michalski M. (2005), *Człowiek, praca, kultura. O kulturowym wymiarze pracy ludzkiej*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Mikina A., Zając B. (2001), *Jak wdrażać metodę projektów?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Modrzejewska-Świgulska M., *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów* (w druku).
- Molicka M. (2011a), *Bajkoterapia*, Media Rodzina, Poznań.
- Molicka M. (2011b), *Biblioterapia i bajkoterapia*, Media Rodzina, Poznań.
- Nalaskowski A. (1997), *Nauczyciel z prowincji u progu reformy edukacyjnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Nalaskowski A. (1999), *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Nalaskowski S. (2000), *Metody nauczania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Narożnik M. (2008), *Zabawy i gry dydaktyczne*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 7.
- Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B. (2005), *Trening twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Niemierko B. (1994), (red.), *Diagnostyka edukacyjna*, Gdańsk.
- Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna: podręcznik akademicki*, Warszawa.

- Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Profesjonalne, Warszawa.
- Nowak M. (2004), *Pedagogika personalistyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Okoń W. (1987), *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa.
- Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Ostrowska U. (2000), *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Ośko S., Sałata E., Zamkowska A. (2003), (red.), *Kształtowanie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Ryki–Radom.
- Palka S. (2005), *Diagnozowanie w działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli*, [w:] F. Bereźnicki, K. Denek (red.), *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie seminarium naukowe*, Szczecin.
- Paluchowski W. J., Hornowska E. (2000), *Problemy teoretyczne diagnozy psychologicznej*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, GWP, Gdańsk.
- Parnes S. J. (1992), (ed.), *Sourcebook for Creative Problem Solving*, Creative Education Foundation Press, Buffalo, New York.
- Petty G. (2010), *Nowoczesne nauczanie: praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, GWP, Gdańsk.
- Piekarski J. (1), *Jakość wiedzy, jakość szkoły – podstawa programowa a rynek pracy* (w druku).
- Piekarski J. (2), *Jakość wiedzy pod kontrolą – uwagi na temat „klątwy edukacji biurokratycznej”* (w druku).
- Piekarski J. (3), *O kłopotliwym pytaniu o nauczyciela przyszłości* (w druku).
- Piekarski J. (2010), *Pedagogika w zakresie rozwoju regionalnego. W kierunku koncepcji nowej specjalności pedagogicznej*, [w:] M. Kulesza (red.), *Edukacja. Regiony. Regionalizacja. Raport 2009*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Piekarski J., Cyrańska E., Urbaniak-Zajęc D. (2002), (red.), *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo WSHE, Łódź.
- Piekarski J., Urbaniak-Zajęc D. (2010), (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Pieter J. (1971), *Poznanie środowiska wychowawczego*, PAN, Ossolineum, Wrocław–Kraków.
- Piirto J. (2004), *Understanding Creativity*, Great Potential Press, Inc., Scottsdale.
- Piirto J. (2011), *Creativity for 21<sup>st</sup> Century Skills. How to Embed Creativity into the Curriculum*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Pilch T. (1995a), *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Pilch T. (1995b), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Pilch T. (1999), *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Pilch T. (2010), *Społeczeństwo wobec szkoły – szkoła wobec przyszłości. Rozważania o polskiej polityce oświatowej*, [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciężkość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne wychowawcze obszary napięć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Podgórecki A. (1962), *Charakterystyka nauk praktycznych*, PWN, Warszawa.
- Podgórska-Jachnik D. (2012), (red.), *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi, Łódź.
- Półturzycki J. (1996), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.



- Półturzycki J. (1999), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Prasowska-Zeidler B. (2012), *Bajkowa podróż w krainę muzyki*, Harmonia, Gdańsk.
- Proctor T. (2002), *Twórcze rozwiązywanie problemów. Podręcznik dla menedżerów*, GWP, Gdańsk.
- Prokosz M. (2012), *Jakiego pedagoga potrzebuje współczesna szkoła?*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Pszczółowski T. (1976), *Zasady sprawnego działania. Wstęp do prakseologii*, WP, Warszawa.
- Pudełko T. (1978), *Metoda pracy grupowej*, IW CRZZ, Warszawa.
- Putkiewicz E., Siellawa-Kolbowska K. E., Wiłkomirska A., Zahorska M. (1999), *Nauczyciele wobec reformy edukacji*, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa.
- Pyryt M. C. (1999), *Effectiveness of Training Children's Divergent Thinking: A Meta-Analytic Review*, [in:] A. S. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius (eds.), *Investigating Creativity in Youth. Research and Methods*, Hampton Press, Inc., Cresskill, New Jersey.
- Pytka L. (1991), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Pytka L. (2001), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Pytka L. (1986), *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, Warszawa.
- Raczkowska J. (2000), *W sprawie opiekuńczo-wychowawczej funkcji szkoły*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 7.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Wrocław.
- Rogers B. (2005), *Uczniowie w szkole. Rzecz o zachowaniu*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Rogers C. R. (1991), *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus-Press, Wrocław.
- Rogers J. (2010), *Coaching*, GWP, Gdańsk.
- Różycka E. (2003), *Gry dydaktyczne*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Sawyer K. (2013), *Zig Zag. The Surprising Path to Greater Creativity*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Seeling T. (2012), *In Genius. A Crash Course on Creativity*, HarperCollins, New York.
- Sellers H. (2008), *The practice of creative writing. A guide for students*, Bedford/St. Martin's, Boston–New York.
- Sennett R. (2012), *Szacunek w świecie nierówności*, przeł. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo literackie MUZA S.A., Warszawa.
- Sikora D. (2002), *Funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły – podstawowe założenia i rzeczywistość*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, 1.
- Silberman M. (2005), *Uczymy się uczyć*, GWP, Gdańsk.
- Skałbiana B. (2011), *Diagnostyka pedagogiczna: wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków.
- Smółka P. (2009), (red.), *Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów*, Wydawnictwo Helion/OnePress, Gliwice.
- Stańko-Kaczmarek M. (2013), *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Difin, Warszawa.
- Starr J. (2005), *Coaching*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Strumińska-Kutra M., Koładkiewicz I. (2012), *Studium przypadku*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2, PWN, Warszawa.
- Surdyk A. (2007), (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

- Surzykiewicz J., Kulesza M. (2010), (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Szczepański J. (1999), *Społeczne skutki reformy edukacji – szanse edukacyjne społeczeństwa*, „Polityka Społeczna”, 3.
- Szczepański J. (2000), *Reformy, rewolucje, transformacje*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Szmagalski J. (1995), *Metoda grupowa w pracy socjalnej*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Szmidt K. J. (2001), *Szkice do pedagogiki twórczości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Szmidt K. J. (2005), (red.), *Trening twórczości w szkole wyższej*, Wydawnictwo WSHE, Łódź.
- Szmidt K. J. (2008, wyd. II – 2013), *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Szmidt K. J. (2013), *Pedagogika twórczości*, wyd. 2 poszerzone, GWP, Sopot.
- Sztompka P. (1996), *Zaufanie: warunek podmiotowości społeczeństwa*, [w:] K. Gorlach, Z. Seręga (red.), *Oblicza społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Szulc W. (2001), *Sztuka w służbie medycyny. Od antyku do postmodernizmu*, Wydawnictwo Akademii Medycznej w Poznaniu, Poznań.
- Szymański M. (2000), *O metodzie projektów*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Śliwerski B. (2001), *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. (2010), *Pedagogika zabawy w obszarze nurtów współczesnej myśli pedagogicznej*, [w:] E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin.
- Telm H. (1996), *Aspekty uczenia się całościowego*, [w:] M. Thanhoffer, R. Reichel, R. Rabenstein, *Nauczanie kreatywne*, cz. 1: *Podstawy i metody nauczania całościowego*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin.
- Thanhoffer M., Reichel R., Rabenstein R. (1997), *Nauczanie kreatywne*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin.
- Thorpe S., Clifford J. (2007), *Podręcznik coachingu*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Tischner J. (1991), *Spór o istotę pracy. Praca towarem czy wartością?*, [w:] F. Adamski (red.), *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1991.
- Tischner J. (2008), *Wykład X-Mistrz i uczeń*, [w:] J. Tischner, *Dzieła zebrane. Etyka a historia. Wykłady*, oprac. D. Kot, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków.
- Torrance E. P. (1995), *Why Fly? A Philosophy of Creativity*, Ablex Publishing, Corporation, Norwood, New Jersey.
- Treffinger D. J., Schoonover P. F., Selby E. C. (2013), *Educating for Creativity & Innovation*, Prufrock Press, Inc. Waco.
- Tuohy D. (2002), *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, PWN, Warszawa.
- Tyszkowa M. (1981), (red.), *Diagnoza psychologiczna dla celów wychowawczych*, Poznań.
- Urbaniak-Zajac D. (2010), przy współpracy J. Piekarskiego, B. Adamczyk, E. Kos, M. Kosiady-Król, M. Modrzejewskiej-Świgulskiej, *Studenci o praktykach – analiza fragmentu dyskusji grupowej z wykorzystaniem metody obiektywnej hermeneutyki*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wawrzyniak-Beszterda R. (2010), *Lekcja w doświadczeniach pierwszego rocznika reformy edukacji*, [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Weissbrot-Koziarska A. (2005), *Szkoła jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*, [w:] J. Brągiel, S. Badora (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

- Wesołowska E. (2008), *Zrozumieć gry – instytucje wychowania pośredniego*, „Auxilium Sociale Novum”, nr 4.
- Wiatrowski Z. (2004), *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Wydawnictwo WSH-E, Włocławek.
- Wiłkomirska A. (2005), *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa.
- Wimmer T. (2010), *Jak uczy się poprzez zabawę*, [w:] E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin.
- Wiśniewska E., Karwowski M. (2007), *Efektywność treningów twórczości – podejście metaanalityczne*, „Ruch Pedagogiczny”, 3–4.
- Włoch S., Włoch A. (2009), *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej: wybrane problemy i rozwiązania*, Warszawa.
- Wodzyńska A. (2013), *Szkoła wspierająca twórczość. Studium przypadku Priory School w Wielkiej Brytanii*, [w:] K. J. Szmidi, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wojnarska A. (2011), (red.), *Diagnostyka resocjalizacyjna: wybrane zagadnienia*, Lublin.
- Wojtczuk-Turek A. (2010), *Rozwijanie kompetencji twórczych*, SGH, Warszawa.
- Wroczyński R. (1985), *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa.
- Wysocka E. (2007), *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Wysocka E. (2009), *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, PWN, Warszawa.
- Zaorska Z. (2003), *Pedagogika zabawy – metodyka pracy z grupą*, [w:] E. Kędzior (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy: wybór tekstów drukowanych w „Kropki” w latach 1992–1994*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin.
- Zaorski T. (1997), (red.), *Pedagogika zabawy: metodyka pracy z grupą*, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Zabawy KLANZA, Lublin.
- Zieja Z. (2003), *Poradnik metodyczny dla wychowawców*, Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra.
- Ziemski S. (1973), *Problemy dobrej diagnozy*, WP, Warszawa.
- Znaniński F. (2001), *Socjologia wychowania*, t. 1–2, PWN, Warszawa.
- Zwoleńska J. (2004), (red.), *Twórcza kinezylogia w praktyce – propozycje dla każdego*, Kined, Warszawa.
- Żebrowski J. (2003), *Spółczesność – kultura – wychowanie: studia i szkice z pedagogiki*, Wyd. Novum, Płock–Iława
- Żegnałek K. (2005), *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa.

## Netografia

- Garstka T., Leśniewska K. (2008), (oprac. na zlecenie MEN w ramach Rządowego programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła” CMPPP), *Jak stworzyć program wychowawczy szkoły – opis modelu. Poradnik dla szkół*, Warszawa – Ośrodek Rozwoju Edukacji, [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl) [dostęp: 20.11.2013].
- Metodyka konstruowania programów wychowawczych – [www.kuratorium.waw.pl/files/f-1514-2-metodyka\\_konstruowania\\_programow\\_wychowawczych.pdf](http://www.kuratorium.waw.pl/files/f-1514-2-metodyka_konstruowania_programow_wychowawczych.pdf) [dostęp: 19.12.2013].
- Projekt POKL – najlepsze programy praktyk kluczem do profesjonalnego kształcenia nauczycieli – [www.wsh.pl/strona/231/projekt-praktyk-pedagogicznych](http://www.wsh.pl/strona/231/projekt-praktyk-pedagogicznych) [dostęp: 2.12.2013].



**ANEKS**



## DIAGNOSTYKA

**Narzędzie diagnostyczne do badania środowiska szkolnego wypracowane na potrzeby realizacji projektu „Przyjazna i bezpieczna szkoła. Praktyczne przygotowanie szkół do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych”**  
– Małgorzata Synowiec





<b>EDUKACJA</b>	Ilu uczniów uczestniczy w kołach zainteresowań?											
	Czy koła zainteresowań są dostosowane do potrzeb uczniów?											
	Ilu uczniów uczestniczy w zajęciach wyrównawczych?											
	Ilu uczniów korzysta z terapii pedagogicznej?											
	Ilu uczniów jest objętych stałą opieką poradni psychologiczno-pedagogicznej (dalej: PPP)?											
	Ilu uczniów ma opinie PPP?											
<b>INFRASTRUKTURA</b>	Jakie są Państwa oczekiwania finansowe?	nauczyciele	ankieta	ankieta	osoba wybrana przez dyrektora, przedstawicieli związków	wykres	gmina					
	Czy jest wystarczająca liczba sal do liczby uczniów?	rodzice, nauczyciele, uczniowie	ankieta	ankieta	osoba wybrana przez dyrektora (nauczyciel, student, przedstawiciel Rady Rodziców)	raport	dyrektor					



INFRASTRUKTURA	Czy wszystkie zajęcia sportowe odbywają się na sali gimnastycznej lub na boisku?											
	Czy teren wokół szkoły jest dostosowany do potrzeb uczniów (np. chodniki, przejścia dla pieszych, barierki)?											
	Czy w szkole jest miejsce (pokój, sala), gdzie nauczyciel może spotkać się z rodzicem (poza wywiadówkami, konsultacjami)?											
BZPIECZEŃSTWO	Czy czujesz się bezpiecznie w szkole?											
	Czy Wasze dziecko sygnalizuje brak poczucia bezpieczeństwa w szkole?											
	Czy przetrzasz obowiązuje przepisy?	dyrektor szkoły	analiza dokumentacji	przedstawiciel ZNP	prezentacja medialna	dyrektorzy						
	Liczba dzieci przypadających na jednego wychowawcę w świetlicy.	wychowawcy świetlicy	analiza dokumentacji	pracownicy świetlicy	wykresy		Wydział Edukacji, nauczyciele, rodzice					

Obszar	Pytanie badawcze	Kto będzie badany? (np. dzieci w wieku ..., z miejscowości ...)	Techniki badawcze	Kto opracuje wyniki?	Termin i sposób prezentacji (np. tabela, lista, mapa)	Główny adresat badania	Uwagi
<b>BEZPIECZEŃSTWO</b>	Ilu uczniów posiada orzeczenie (opinię) o zaburzoną zachowaniu?	uczniowie posiadający orzeczenia, uczniowie	obserwacja, wywiad, analiza opinii PPP	pedagog szkolny	diagnoza, analiza, wykres	rada pedagogiczna	
	Czy uczniowie znają regulamin zachowania się podczas przerw?	uczniowie	ankieta anonimowa	wyznaczeni przez dyrektora nauczyciele	tabela	rada pedagogiczna, w szczególności wychowawcy klas, uczniowie	
	Jakie miejsca uważasz za niebezpieczne?	uczniowie	rozmowa, ankieta	wychowawcy klas	diagram	rada pedagogiczna, rodzice, uczniowie	
	Czy rodzice wiedzą, gdzie mogą zasięgnąć porady specjalisty (kuratora, psychologa)?						
	Ile rodzin jest objętych opieką kuratora sądowego?						

<b>BEZPIECZEŃSTWO</b>	Czy uczniowie wiedzą, do kogo mogą w szkole zgłosić się, gdy są ofiarami przemocy, ulegli wypadkowi itp.?								
	Ile wypadków było w szkole w danym roku?								
	W jaki sposób nauczyciele doskonalą swoje umiejętności wychowawcze?								
<b>OCHRONA ZDROWIA</b>	Jakie są oczekiwania rodziców w zakresie ochrony zdrowia?	rodzice, nauczyciele	ankieta, zapisy w dziennikach	zespół ds. promocji zdrowia	lista	rada pedagogiczna/ rada rodziców			
	Jak szkoła (nauczyciele) są przygotowani do udzielenia pierwszej pomocy?	nauczyciele	ankieta, dokumentacja szkolna	inspektor BHP	wykres	rada pedagogiczna, dyrektor szkoły			
	W jakim zakresie zajęcia ruchowe są zgodne z oczekiwaniami uczniów?	uczniowie, rodzice	ankieta, wywiad	powołany zespół nauczycieli wraz z nauczycielami WF-u	diagram, lista	rada pedagogiczna			
	W jaki sposób nauczyciele radzą sobie ze stresem w pracy?	nauczyciele	ankieta	zespół pod przewodnictwem pedagoga/psychologa	raport/prezentacja	rada pedagogiczna			

Obszar	Pytanie badawcze	Kto będzie badany? (np. dzieci w wieku ..., z miejscowości ...)	Techniki badawcze	Kto opracuje wyniki?	Termin i sposób prezentacji (np. tabela, lista, mapa)	Główny adresat badania	Uwagi
<b>OCHRONA ZDROWIA</b>	Jak rodzice oceniają bezpieczeństwo uczniów na terenie szkoły?	rodzice	ankieta	wychowawcy świetlicy	raport	rada pedagogiczna	
	Czy w szkole istnieje miejsce do cichej pracy i odpoczynku dla ucznia?	uczniowie, rodzice	ankieta, wywiad	wychowawcy świetlicy	raport	dyrektor szkoły	
	Czy w sklepie szkolnym dostępna jest zdrowa żywność (np. warzywa, owoce)?	uczniowie, rodzice	wywiad	samorząd szkolny i ich opiekun	lista	osoba prowadząca sklepik, dyrektor szkoły	
	Czy w szkole prowadzone są akcje związane z promowaniem zdrowego stylu życia (np. szklanka mleka, owoc w szkole)?	uczniowie, rodzice	wywiad	wychowawcy klas	lista	dyrektor szkoły	
	Jak się pomaga rodzicom dzieci, które mają problemy zdrowotne?						
	Ile w szkole jest dzieci, których rodzice pobierają na nie zasiłek pielęgnacyjny?						

	<p>Ilu uczniów korzysta z obiadów finansowanych ze środków MOPS?</p>	<p>rodzice (dotyczy sytuacji dzieci)</p>	<p>kwestionariusz wywiadu (opracowanie własne), dokumentacja MOPS (zaświadczenie o dochodach) w MOPS, wywiad</p>	<p>wychowawcy klas, pedagog szkolny, wychowawcy świetlicy, nauczyciele przedmiotów</p>	<p>lista osób</p>	<p>dyrektor szkoły, wychowawcy klas, wychowawcy świetlicy, pedagog szkolny, nauczyciele</p>	
	<p>Ilu uczniów korzysta ze stypendiów (pomoć rzeczowa o charakterze edukacyjnym)?</p>	<p>uczniowie, rodzice</p>	<p>wywiad, dokumentacja szkoły (zaświadczenie dotyczące dochodów rodziny, wnioski)</p>	<p>pedagog szkolny powołany zespół nauczycieli wychowawców klas, w których jest najwięcej uczniów potrzebujących pomocy</p>	<p>lista osób</p>	<p>dyrektor szkoły, wychowawcy klas, wychowawcy świetlicy, pedagog szkolny, nauczyciele, ZEAS</p>	
	<p>Ilu uczniów korzysta z dofinansowanego przez Wydział Edukacji UMŁ lub bezpłatnego (finansowanego przez Kuratorium Oświaty) wypoczynku letniego?</p>	<p>uczniowie, rodzice</p>	<p>wywiad, dokumentacja szkoły (zaświadczenia o dochodach, podanie)</p>	<p>pedagog szkolny, wychowawcy klas</p>	<p>lista osób</p>	<p>Wydział Edukacji, Kuratorium Oświaty, dyrektor szkoły, wychowawcy klas, pedagog szkolny,</p>	
<b>POMOC SPÓŁCZNA</b>							

Obszar	Pytanie badawcze	Kto będzie badany? (np. dzieci w wieku ..., z miejscowości ...)	Techniki badawcze	Kto opracuje wyniki?	Termin i sposób prezentacji (np. tabela, lista, mapa)	Główny adresat badania	Uwagi
<b>POMOC SPOŁECZNA</b>	Ilu pracowników szkoły korzysta z zapomóg losowych?	nauczyciele, pracownicy administracji	wywiad, dokumentacja szkoły	komisja socjalna	lista osób, protokołów komisji	dyrektor szkoły, księgowość, komisja socjalna	
	W jakim zakresie pracownicy szkoły korzystają ze świadczeń funduszu socjalnego?	wszyscy pracownicy szkoły	wywiad, dokumentacja szkoły	komisja socjalna	lista osób, protokołów komisji	dyrektor szkoły, księgowość, komisja socjalna	
	Ile dzieci umieszczonych jest w rodzinach zastępczych?						
	Ilu uczniów wychowanych jest przez samotne matki/ojców?						
	Ilu uczniów wychowanych jest w domu, gdzie jedno z rodziców lub oboje są bezrobotni?						

Źródło: opracowanie własne na podstawie publikacji: Elementy partycypacji (2012); Bielawska, Bielawski, Jachimowicz (2007).



## PROJEKTY I SCENARIUSZE ZAJĘĆ

**Projekt zajęć artystycznych „Szkolna Re-aktywacja”** – Anita Kolasińska,  
Katarzyna Kociołek, Adam Kolos

Stare puszki, niepotrzebne płyty CD/DVD, zbędne przypinki, stare segregatory... Możemy wyczarować z nich dzieła sztuki, pamiątki czy niepowtarzalne prezenty! Upcycling to tworzenie nowych, użytecznych rzeczy z odpadów, forma recyklingu, kreatywne, adaptacyjne podejście do tworzywa, nadawanie nowych funkcji i form „zbędnym” przedmiotom, to także pole dla kreacji, twórczych transformacji artystycznych, odpowiedź dla wyzwań i potrzeb ochrony środowiska oraz klimatu.

### Ogólna charakterystyka projektu

Projekt „Szkolna Re-aktywacja” powstał dla szkoły podstawowej, w której przewidziano cykl zajęć artystycznych. Realizacja zagadnień opracowana jest na ok. 8 godz. lekcyjnych. Projekt pozwala rozwijać zainteresowania uczniów twórczością, skłania do zajęcia określonej postawy, kształci ich wrażliwość estetyczną oraz krytycyzm, pozwalając jednocześnie na indywidualne i subiektywne realizowanie zadań.

Zagadnienia teoretyczne poparte są ćwiczeniami praktycznymi, pozwalającymi na zrozumienie procesów pracy twórczej. Szeroka oferta ćwiczeń daje uczniowi możliwość bezpośrednich zetknięć z tematyką upcyclingu, ułatwia zrozumienie istoty nowatorskich rozstrzygnięć i inspirowanie do szukania własnych sposobów wypowiedzi.

Projekt jest skierowany do uczniów klas trzecich i czwartych albo jest realizowany w tych klasach.

### Cele zajęć artystycznych

- poznawanie głównych elementów warsztatu, technik, środków wyrazu artystycznego;
- zapoznanie uczniów ze sposobami organizacji pracy na płaszczyźnie –komponowaniem ćwiczenia, projektu;
- kształtowanie aktywnej postawy twórczej w zakresie tworzenia własnych prac i inspirowania się twórczością innych w podejmowanych działaniach;

- kształcenie kultury tworzenia, potrzeby ekspresji i wyrażania swojej osobowości poprzez powstające kompozycje;
- rozwijanie wyobraźni, fantazji, kreatywności uczniów w tworzonych kompozycjach poprzez stosowanie różnorodnych środków wyrazu artystycznego;
- umożliwianie swobodnej, samodzielnej twórczości uczniów, prowokowanie do poszukiwania własnych, oryginalnych rozwiązań;
- rozwijanie twórczości i kreatywności uczniów szkoły podstawowej dzięki wykorzystaniu codziennych przedmiotów;
- wskazanie innego sposobu na zagospodarowanie wolnego czasu, pieniędzy oraz własnego potencjału i pomysłowości;
- zainspirowanie do własnego tworzenia rzeczy niepowtarzalnych i oryginalnych;
- uświadomienie uczniom, ile ciekawych, oryginalnych i nietuzinkowych rzeczy można zrobić z niepotrzebnych przedmiotów.

### **Treści i zagadnienia programowe**

- synteza, ekspresja, deformacja jako środki potęgujące wyraz, wymowę dzieł;
- świat wyobraźni i odbicie wewnętrznych przeżyć na przykładzie własnej twórczości uczniów;
- związki podejmowanych działań z życiem codziennym, wykorzystanie form użytkowych i znaczenie nieużytkowych w kształtowaniu najbliższego otoczenia.

### **Procedury osiągnięcia celów edukacyjnych oraz wychowawczych, sposoby i formy realizacji**

- projektowanie, planowanie pracy jako ważnego elementu twórczości;
- aktywizowanie uczniów, prowokowanie do dokonywania samodzielnych wyborów podczas tworzenia;
- tworzenie „banku tematów”, zbioru tematów do wyboru do swobodnej twórczości dla uczniów;
- tworzenie ekspozycji, prezentacji prac uczniów w szkole, np. zorganizowanie galerii;
- przygotowanie kiermaszu powstałych podczas zajęć prac (aukcji, loterii) na wybrany cel charytatywny;
- dokumentowanie wybranych, najważniejszych działań podejmowanych podczas zajęć artystycznych, m. in. w celu pokazania etapów, faz powstawania projektu.

## Warunki w pracowni plastycznej i jej dodatkowe wyposażenie

Niezbędne jest:

- dobre oświetlenie;
- stoły do pracy;
- szafy, regały, półki do przechowywania prac, materiałów plastycznych i ilustracyjnych;
- rzutnik multimedialny;
- aparat fotograficzny.

## Planowanie sposobu i metod oceny osiągnięć edukacyjnych i wychowawczych wynikających z realizacji projektu

- celowość podejmowanych działań, systematyczność, wytrwałość w pracy;
- ustalenie etapów pracy, opracowanie planu czynności;
- kreatywność, pomysłowość, postawa poszukująca;
- podejmowanie współpracy, umiejętność podziału zadań, dyskusowania, porównywania stanowisk, dochodzenia do porozumienia;
- kulturę twórczości w zakresie komponowania prac, projektów i odbioru dzieł, odpowiednie zachowanie podczas pracy;
- walory artystyczne powstających prac w odniesieniu do zdolności, temperamentu twórczego, indywidualności ucznia.

## Ramowy program materiału z przydziałem godzin

Liczba godzin	Tematyka zajęć	Rodzaj zajęć i formy pracy, treści, umiejętności, inspiracje artystyczne	Materiały (do wyboru), uwagi realizacyjne
2 godz. lekcyjne, 90 minut	Wprowadzenie do tematu programu, ćwiczenia rozwijające kreatywność, pokazanie uczestnikom, ile zastosowań posiada jeden prosty przedmiot, integracja grupy	<p><i>Zajęcia 1</i></p> <p>Przystawienie ławek, ustawienie w koło; spisanie kontraktu; wyjaśnienie celu projektu.</p> <p>– Ćwiczenie nr 1 – „Co by było, gdyby...?”</p> <p>Jedna osoba trzyma piłkę, przedstawia się i wypowiada zdanie, np. „Co by było, gdyby ludzie nie mówili?”, a następnie rzuca piłkę do innej osoby. Osoba, która łapie piłkę, odpowiada na pytanie kolegi, a później sama zadaje inne oryginalne pytanie. Sytuacja powtarza się kilka razy. Zabawa ma na celu stworzenie miłej, swobodnej atmosfery w grupie i wstępne zapoznanie.</p>	<p>– kartony do spisania kontraktu,</p> <p>– piłka,</p> <p>– długopisy,</p> <p>– materiały do ćwiczenia nr 2 (tłuczek do mięsa, deska do krojenia, lusterko itp.).</p>

Liczba godzin	Tematyka zajęć	Rodzaj zajęć i formy pracy, treści, umiejętności, inspiracje artystyczne	Materiały (do wyboru), uwagi realizacyjne
2 godz. lekcyjne, 90 minut	Wprowadzenie do tematu programu, ćwiczenia rozwijające kreatywność, pokazanie uczestnikom, ile zastosowań posiada jeden prosty przedmiot, integracja grupy	– Ćwiczenie nr 2 Rozpoczynamy podziałem na grupy wszystkich uczniów za pomocą losowanych karteczek z różnymi kategoriami przedmiotów. Dzieci o podobnej tematyce łączą się w grupę i pracują razem w trakcie kolejnego zadania. Każda z grup dostaje jeden przedmiot codziennego użytku (np. wałek, tłuczek do mięsa), kartkę i długopis, a potem zostaje wprowadzona w tematykę zadania. „Wyobraźcie sobie, że jesteście na bezludnej wyspie. Jedyne, co posiadacie, to przedmiot, który trzymacie. Wyobraźcie sobie, że dzięki niemu zdobywacie pożywienie, bronicie się przed zwierzętami, budujecie szałas itp. Opiszcie, co możecie zrobić za pomocą waszego przedmiotu”. Wszystkie grupy na wcześniej rozdanych kartkach wypisują sposoby użytkowania wylosowanego przedmiotu. Zatrzymujemy zabawę, a następnie wszystkie grupy wymieniają się swoimi zipskami. Zadaniem kolejnej grupy jest narysowanie na kolejnej kartce przedmiotu, który opisany jest przez wcześniejszą grupę. Po kolejnej wymianie kartek każda z grup wyjaśnia, co przedstawia narysowany przedmiot, a grupa, która w pierwszym etapie opisywała przedmiot, wyjaśnia, co to była za rzecz. Ćwiczenie pokazuje, na ile sposobów możemy wykorzystać jeden prosty w użyciu przedmiot. Pokazuje uczniom, jak można być kreatywnym i wprowadza w tematykę projektu.	– kartony do spisania kontraktu, – piłka, – długopisy, – materiały do ćwiczenia nr 2 (tłuczek do mięsa, deska do krojenia, lustro itp.).
1 godz. lekcyjna, 45 minut	Zapoznanie z terminem recyklingu i upcyklingu	<i>Zajęcia 2</i> Przedstawienie problemu konsumpcjonizmu. Konsumpcjonizm jest przekonaniem, że możliwe jest osiągnięcie osobistego szczęścia poprzez konsumpcję dóbr i podniesienie statusu, poprzez zakup produktów. Jest sposobem zaspokojenia własnego ego. Innymi słowy jest po prostu materialnym egoizmem.	– kartony, – mazaki.

1 godz. lekcyjna, 45 minut	Zapoznanie z terminem recyklingu i upcyklingu	<p>Ale podobnie jak wiele innych rzeczy konsumpcjonizm odgrywa również rolę w gospodarce – jest teorią mówiącą o zwiększeniu konsumpcji w czasach wzrostu ekonomicznego, oznaką poprawy warunków życia. Dyskusja wprowadzająca temat konsumpcjonizmu za pomocą pytań, np.: „Ile jesteście w stanie zjeść pączków? Ile potrzebujecie par spodni?”.</p> <p>Wyjaśnienie terminu recyklingu powiązane go z powyższym tematem.</p> <p>Recykling polega na odzyskiwaniu surowców wtórnych i ich ponownym przetwarzaniu w procesie produkcyjnym w celu uzyskania materiału o przeznaczeniu pierwotnym lub innym. Wykorzystywać można w ten sposób, nawet wielokrotnie, substancje zawarte w odpadach lub poszczególne materiały. Przetwarzając surowce wtórne, ograniczamy wykorzystanie surowców pierwotnych, co przyczynia się do ochrony naturalnych zasobów.</p> <p>Wprowadzenie nowego nurtu, jakim jest upcykling i omówienie go.</p> <p>Upckling – TWÓRCZY POMYSŁ NA ŚMIECI! – rozmowa albo swobodne wypowiedzi uczniów z grupą na temat podanych tematów – wypisanie na kartonach pomysłów na to, jakie przedmioty nadają się do recyklingu i upcyklingu, a także plusów i minusów konsumpcjonizmu i recyklingu.</p> <p>Poruszenie owych tematów ma na celu uświadomienie uczestnikom zaistniałego problemu konsumpcjonizmu, pokazanie alternatywy i zupełnie nowych rozwiązań.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kartony,</li> <li>– mazaki.</li> </ul>
2 godz. lekcyjne, 90 minut	Zajęcia techniczne, wesoła twórczość uczestników	<p><b>Zajęcia 3</b></p> <p>Zaprezentowanie przez prowadzących wcześniej wykonanych dzieł, wykonanie ozdób świątecznych z przedmiotów codziennego użytku.</p> <p>Nauczyciel prowadzący dokładnie tłumaczy każdy etap pracy nad ozdobą. W trakcie nadzoruje pracę uczniów, odpowiada na pojawiające się pytania.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– różne kształty makaronu,</li> <li>– klej,</li> <li>– farby,</li> <li>– pędzel,</li> <li>– duży arkusz papieru,</li> <li>– ozdobne sznurki.</li> </ul>

Liczba godzin	Tematyka zajęć	Rodzaj zajęć i formy pracy, treści, umiejętności, inspiracje artystyczne	Techniki i materiały (do wyboru), uwagi realizacyjne
2 godz. lekcyjna, 90 minut	Zajęcia techniczne, wesoła twórczość uczestników	<p>Etapy pracy:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Przed rozpoczęciem pracy uczniowie układają na ławce spory arkusz papieru lub tekturę, aby nie przykleić ozdoby do ławki;</li> <li>2. Uczniowie projektują swoją ozdobę.</li> <li>3. Gdy projekt jest gotowy, dzieci zabierają się za sklejanie (całość należy kleić etapami od środka; gdy wyschnie pierwszy krąg, możemy brać się za klejenie kolejnego).</li> <li>4. Kolejny etap prac to malowanie. Tutaj najlepiej użyć farb akrylowych. Malujemy dokładnie nasze wytwory farbą i wieszamy, aby wyschły.</li> <li>5. Gotowymi gwiazdkami możemy ozdobić klasową choinkę.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– różne kształty makaronu,</li> <li>– klej,</li> <li>– farby,</li> <li>– pędzel,</li> <li>– duży arkusz papieru,</li> <li>– ozdobne sznurki.</li> </ul>
1 godz. lekcyjna, 45 minut	Tworzenie oryginalnych i nowatorskich przedmiotów za pomocą „śmieci”.	<p>Zajęcia 4</p> <p>Zaprezentowanie torebek z papierków po cukierkach, gazet, opakowań po słodyczach; przygotowanie miejsca do pracy; zaprezentowanie sposobu wykonania torebki; pomoc uczestnikom w wykonywaniu pracy.</p> <p>Zajęcia te mają na celu pokazanie nowego pomysłu na wykorzystanie śmieci, stworzenie czegoś oryginalnego i unikalnego.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– gazety, innego rodzaju „śmieci”,</li> <li>– klej,</li> <li>– łańcuszek bądź sznurek,</li> <li>– folia spożywcza.</li> </ul>
1 godz. lekcyjna, 45 minut	Ozdabianie metodą <i>decoupage</i> starych powierzchni, np. szkatułek, stoików i tworzenie nowych przedmiotów, np. wazonów, organizatorów na biżuterię.	<p>Zajęcia 5</p> <p>Zaprezentowanie uczestnikom wcześniej wykonanych przedmiotów metodą <i>decoupage</i>; zaprezentowanie sposobu realizacji, ozdabiania, klejenia itp.; nadzorowanie pracy uczniów przez nauczyciela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– stare szkatułki, wieszaki, słoiki, butelki itp.,</li> <li>– serwetki,</li> <li>– klej,</li> <li>– lakier,</li> <li>– pędzelki,</li> <li>– nożyczki.</li> </ul>

1 godz. lekcyjna, 45 minut	Tworzenie oryginalnych ubrań ze starych lub niepotrzebnych koszul, bluzek itp.; podsumowanie dotychczasowej pracy.	<p><b>Zajęcia 6</b></p> <p>Zaprezentowanie wcześniej przerobionej odzieży; zaprezentowanie kilku sposobów, możliwości przerabiania odzieży; nadzоровanie pracy uczestników przez nauczyciela. Zajęcia te rozwijają kreatywność uczestników, a także pokazują, jak można zaoszczędzić na zakupie odzieży. Podczas zajęć uczeń uświadamia sobie, ile może zaoszczędzić pieniędzy i jak za pomocą prostych metod atrakcyjnie wyglądać.</p> <p>Omówienie wcześniejszych zajęć, rozmowa na temat wykonanych prac, ocena, <b>przygotowanie</b> się do kiermaszu, ustalenie cen produktów.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nożyczki,</li> <li>- stara odzież,</li> <li>- igły,</li> <li>- nici,</li> <li>- mazaki.</li> </ul>
----------------------------	--	---	---

## Literatura

- Bauman Z. (2006), *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Dźygóra W. (2009), *Środowisko – człowiek – zdrowie: wybrane problemy ekologiczne i ekologiczno-zdrowotne*, Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra.
- Hůdová M. (2005), *Decoupage: ozdabianie przedmiotów techniką serwetkową*, przeł. E. Kaczmarek, Wydawnictwo RM, Warszawa.
- Kulczycka J. (2011), *Zrównoważona produkcja i konsumpcja surowców mineralnych*, Wydawnictwo IGSMiE PAN, Kraków.

**„Ekologia dla najmłodszych”, projekt** – Ewelina Paprocka, Paulina Wyszomirska

## **Charakter i przeznaczenie projektu**

Niniejszy projekt przeznaczony jest do realizacji wśród uczniów klas I–III szkół podstawowych. Z założenia został przygotowany dla członków świetlicy szkolnej, do której uczęszczają w większości dzieci zaniedbywane wychowawczo i opiekuńczo w środowisku rodzinnym, a co za tym idzie – mające ograniczony dostęp do możliwości kształtowania u nich postawy proekologicznej. Jednakże może on być również wykorzystany w pracy z uczniami podczas zajęć lekcyjnych z przyrody. Do ogólnych celów, wynikających z przyjętej przez nas koncepcji programowej, należy kształtowanie świadomości ekologicznej, zbliżenie dzieci do świata przyrody, ukształtowanie właściwego, opiekuńczego stosunku do roślin i zwierząt oraz doprowadzenie do zrozumienia stanowiska i roli człowieka w przyrodzie. Za najważniejsze narzędzie ewaluacji uznaliśmy test obrazkowy, polegający na wyborze rysunku przedstawiającego prawidłowe zachowanie wobec środowiska. Test zostanie przeprowadzony podczas ostatnich zajęć.

## **Adresaci**

Projekt jest przeznaczony dla 10–20 uczniów klas TUI szkół podstawowych, będących członkami świetlicy szkolnej. Przy wyborze adresatów projektu kierowałyśmy się faktem, iż dzieci zapisane do świetlicy są w większości zaniedbywane wychowawczo i opiekuńczo w środowisku rodzinnym, a co za tym idzie, możliwość kształtowania u nich postawy proekologicznej jest ograniczona.

## **Uzasadnienie**

Idea edukacji ekologicznej dla najmłodszych dzieci zrodziła się w nas w wyniku zdobytych przez nas doświadczeń we współpracy z Ośrodkiem Działań Ekologicznych ŻRÓDŁA oraz w pracy z dziećmi na świetlicy szkolnej w ramach praktyk studenckich, gdzie dostrzegłyśmy ich niski poziom wiedzy ekologicznej. Osobista postawa proekologiczna w życiu codziennym również nakłoniła nas do konieczności kształtowania umiejętności zgodnego współżycia ze środowiskiem u uczniów szkół podstawowych.

Świat przyrody – piękny, fascynujący i tajemniczy, którego częścią jest człowiek, dostarcza pozytywnych emocji, cieszy i wzrusza, wzbudza zainteresowanie, podziw i szacunek. Celem edukacji przyrodniczej w klasach I–III



szkoły podstawowej jest zbliżenie dziecka do tego świata, ukształtowanie właściwego, opiekuńczego stosunku do roślin i zwierząt, doprowadzenie do zrozumienia stanowiska i roli człowieka w przyrodzie. Wiek późnego dzieciństwa jest niezwykle ważny dla podejmowania działań mających wpływ na przyszłe kształtowanie osobowości. Charakteryzuje go szczególnie wielka podatność na wpływ nauczyciela, ogromna plastyczność psychiczna, chłonność poznawcza, duża zdolność przyswajania nowych wiadomości i umiejętności. Już od najmłodszych lat należy kształtować prawidłowy stosunek dzieci do otaczającego świata.

Zagadnienie postawy proekologicznej jest nadal zbyt pomijane w edukacji dzieci i młodzieży. W związku z tym pragniemy poprzez realizację naszego projektu kształtować umiejętności i postawy proekologiczne uczniów, uwzględniając ich aktywność. Daje on możliwość poznania świata, inspiruje dzieci do wyrażania własnych myśli i przeżyć, rozbudza ich ciekawość poznawczą oraz motywację do dalszej edukacji. Należy pamiętać, że edukacja tym bardziej jest przekonująca, im więcej bezpośrednich działań z niego wypływa, czyli gdy to, co wypracowują uczniowie znajduje rzeczywiste odzwierciedlenie w ich codziennym życiu.

## **Cele**

Cel to planowy wynik każdego racjonalnego działania, to, do czego się dąży, o co się zabiega. W nowoczesnym podejściu edukację należy rozumieć jako proces kształtowania zasobów intelektualnych społeczeństwa i mechanizm rozwoju społecznego.

Proces uczenia się można opisać jako proces integracji wiedzy o określonych stanach rzeczy oraz umiejętności i kompetencji w stosowaniu tejże wiedzy w działaniu. Efektem jest samodzielność w myśleniu, zdolność do rozwiązywania problemów, w tym zdolność do efektywnej komunikacji z innymi.

## **Taksonomia celów nauczania:**

### **I. Wiadomości**

#### Kategoria A: Zapamiętywanie wiadomości

Wiadomości mogą dotyczyć terminologii, faktów, praw i teorii naukowych, konwencji i klasyfikacji, kryteriów oceny, zasad działania, procedur i algorytmów, metodologii badań.

#### Cele operacyjne

Uczeń potrafi:

- nazwać zagrożenie wynikające z nadmiernego zaśmiecania środowiska;
- zdefiniować podstawowe pojęcia dotyczące ekologii;

- wymienić przynajmniej 3 rodzaje odpadów;
- zidentyfikować problem dotyczący odpadów.

#### Kategoria B: Zrozumienie wiadomości

Obejmuje elementarny poziom zrozumienia wiadomości, w zakresie uznanym za niezbędny na danym szczeblu nauczania przedmiotu.

#### Cele operacyjne

Uczeń potrafi:

- streścić wypowiedź nauczyciela;
- wyjaśnić jak segregować śmieci;
- rozróżnić odpady, które nadają się do recyklingu.

## **II. Umiejętności**

#### Kategoria C: Zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych

Zastosowanie wiadomości jest to osiągnięcie wyniku o bezpośrednim lub potencjalnym znaczeniu praktycznym, oparte na prawidłowym zrozumieniu sytuacji, dostępnych danych, zasad i procedur działania oraz rodzaju oczekiwanego rozwiązania. Skuteczność czynności wyraża się tu trafnością i dokładnością wyniku.

#### Cele operacyjne

Uczeń potrafi:

- rozwiązać kartę pracy o tematyce ekologicznej;
- zastosować nowo poznane wiadomości w praktyce;
- narysować środowisko zagrożone i środowisko oczyszczone;
- scharakteryzować problemy dotyczące zagrożeń środowiska;
- wybrać sposób na dbanie o środowisko;
- określić, do których pojemników należy wrzucać odpady;
- zaprojektować z plastikowych odpadów przedmioty codziennego użytku.

#### Kategoria D: Zastosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych

Najwyższa kategoria celów nauczania obejmuje złożone procesy umysłowe służące znalezieniu potrzebnego rozwiązania. Tu są wykorzystywane wiadomości z różnych dziedzin, a rozwiązanie jest w pewnym sensie twórcze.

Na zastosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych składają się trzy główne rodzaje czynności: analiza, synteza, ocena. W złożonej czynności zastosowania wiadomości w sytuacjach problemowych mieści się jedna lub więcej czynności zastosowania wiadomości.

#### Cele operacyjne

Uczeń potrafi:

- przewidzieć skutki zanieczyszczenia środowiska;
- ocenić aktualną sytuację środowiska w najbliższym otoczeniu;
- zaproponować rozwiązania dotyczące ochrony środowiska;
- zaplanować drobne działania na rzecz ochrony środowiska.

## Sposób realizacji

Projekt przeznaczony jest do realizacji w cyklu 10 spotkań odbywających się dzień po dniu (biorąc pod uwagę tylko dni nauki szkolnej, czyli od poniedziałku do piątku). Zajęcia będą się odbywać w sali świetlicy szkolnej lub w sali zajęć lekcyjnych (przy możliwości przestawiania ławek i krzeseł, koniecznej do przeprowadzenia zajęć w postaci kręgu). W warsztatach powinno uczestniczyć od 10 do 20 uczniów.

## Czas realizacji

Ramy programowe obejmują cykl 10 spotkań. Każde spotkanie obejmuje 90–120 minut w zależności od rodzaju zajęć oraz dziesięciminutową przerwę. Poszczególne spotkania powinny odbywać się dzień po dniu, biorąc pod uwagę dni nauki szkolnej i zdolności zapamiętywania uczniów w danym okresie rozwojowym.

## Plan działania

### I tydzień

13.02.12 – zajęcia z ochrony środowiska, cz. I (Paulina);

14.02.12 – zajęcia z ochrony środowiska, cz. II (Paulina); omówienie występu teatralnego, który ma się odbyć na koniec praktyk, rozdanie i omówienie ról; rozdanie wierszyków ekologicznych;

15.02.12 – gra terenowa w parku pt. *Poszukiwacze skarbów*; powrót do szkoły (Paulina, Ewelina);

16.02.12 – zajęcia w fundacji „Źródła”, warsztat pt. *Ekologia dla najmłodszych*; powrót do szkoły; krótka próba do teatryku;

17.02.12 – spotkanie z „Kocią mamą” – zajęcia prowadzone przez członków fundacji; próba do teatryku.

### II tydzień

20.02.12 – zajęcia dramowe o tematyce ekologicznej (Ewelina); próba do teatryku;

21.02.12 – wyjście do palmiarni; powrót do szkoły; krótka próba do teatryku;

22.02.12 – oglądanie filmu pt. *Babe – świnka z klasą*; konkurs plastyczny dotyczący filmu; próba do teatryku (Paulina, Ewelina);

23.02.12 – zajęcia w fundacji „Źródła”, warsztat pt. *Zwierzęta chronione w Polsce*; powrót do szkoły; próba generalna do teatryku;

24.02.12 – przedstawienie pt. *Leśne duszki*; recytacja wierszyków ekologicznych; zakończenie; ewaluacja.

## „Ekologia dla najmłodszych”, scenariusz zajęć dla dzieci w wieku 7–9 lat, cz. I – Paulina Wyszomirska

**Czas:** 60 minut

### **Cel ogólny:**

• zapoznanie z rodzajami i koniecznością sortowania odpadów wytwarzanych przez ludzi.

### **Cele operacyjne**

Dziecko:

- wymienia rodzaje odpadów;
- segreguje śmieci do odpowiednich pojemników;
- opowiada o zagrożeniach wynikających z nadmiernego zaśmiecania środowiska;
- umie w inny sposób wykorzystać np. plastik;
- zna podstawowe zasady dotyczące dbania o środowisko.

### **Metody pracy**

- słowna – opowiadanie, rozmowa;
- czynna – zadań stawianych dziecku;
- percepcyjna – oparta na bezpośrednim spostrzeganiu;
- metody aktywizujące (burza mózgów, problemowa).

### **Pomoce do zajęć**

- cztery pudełka;
- kartki;
- flamastry;
- odpady (trzy rodzaje);
- plastikowe odpady do przygotowania różnych przedmiotów.

### **Przebieg zajęć**

#### 1. Szukamy rady na odpady – segregacja śmieci

W sali znajdują się przygotowane wcześniej przeze mnie jako osobę prowadzącą trzy pudełka z napisami: Zjadek Żłomu, Plastikowy Łasuch, Kuferek Papierek oraz karteczkami z treścią:

• **Pudło nr 1:** bardzo proszę wszystkie dzieci, niech wrzucają do mnie śmieci, ale tylko metalowe, czyli żłom. Lubię śrubki, gwoździe, blaszki, różne puszki i druciki. To są moje smakołyki.

- **Pudło nr 2:** bardzo proszę wszystkie dzieci, niech wrzucają do mnie śmieci. Te niezwykle, kolorowe, bardzo sztuczne, plastikowe.

- **Pudło nr 3:** bardzo proszę wszystkie dzieci, niech wrzucają do mnie śmieci, ale tylko papierowe. Gazety przeczytane, rysunki nieudane, papierki po cukierkach i inne papierowe śmieci – oddajcie mi kochane dzieci.

Odkrywanie tajemnicy: Ja (Paulina) zwracam się do dzieci: „Dzisiaj w naszej sali pojawiły się trzy tajemnicze pudełka”. Dzieci czytają napisy i podają propozycje, do czego potrzebne są pudełka. Potem czytam treść kartek, następnie rozmawiam z dziećmi na ten temat, sugerując, że te pudła to kosze na śmieci, odpady.

### 2. Co zrobić z górą śmieci? – „burza mózgów”

Przynoszę jeszcze jedno, swoje pudełko z napisem „śmieci”. W pudełku znajdują się różnorodne odpady. Informuję dzieci, że to jest kosz, do którego zebrałam wszystkie śmieci, jakie znalazłam w pobliskim lesie i w drodze do szkoły.

Dzieci szukają odpowiedzi na pytania zadane przeze mnie: „Dlaczego ludzie wyrzucają śmieci? Góra śmieci rośnie i rośnie. Śmieci można spotkać wszędzie: na ulicy, w lesie, na łące, na podwórku, w parku, w domu, wszędzie. Co zrobić, by zmniejszyć tę górę śmieci?”

### 3. Wygodny uniwersalny kosz – sytuacja problemowa

Inicjuję sytuację problemową. Proponuję dzieciom posegregowanie śmieci do trzech pudełek-koszy. Dzieci przystępują do segregowania śmieci, wrzucając je do odpowiednich pudeł-koszy. Następnie pytam dzieci: „Dlaczego mamy wrzucać do koszy osobno różne śmieci, przecież my w szkole mamy jeden kosz i wrzucamy do niego wszystkie śmieci, różne – to bardzo wygodne. Ja dzisiaj też przyniosłam śmieci w jednym uniwersalnym koszu. Wszystkie śmieci pojedą na wysypisko i już nie ma problemu”.

Potem pokazuję i czytam napis RECYKLING (tajemnicza nazwa). Tłumaczę dzieciom o możliwości przetworzenia tych odpadów, czyli zrobienia z nich nowych rzeczy.

„Z makulatury, czyli ze zużytego papieru, można zrobić nowy papier, a z niego zaś nowe kartki i inne papierowe rzeczy. Zgadnijcie, jakie na przykład? Ze złomu będzie nowy metal, a z niego potem różne metalowe rzeczy. Powiedzcie, jakie. Jednak, aby to było możliwe, należy najpierw posegregować śmieci. Nie mogą być pomieszane, bo się recykling nie uda. Kiedy zbierzemy dużo makulatury i złomu, możemy je sprzedać. A za otrzymane pieniądze możemy kupić piękne kwiaty do naszej sali albo... (tu dzieci podają propozycje)”.

„Plastikowe śmieci trudno przetworzyć. Co więc wymyślicie dzieci, by nie rosła góra plastikowych śmieci?” Dzieci podają propozycje rozwiązań tego problemu. Sugeruję im korzystanie z opakowań wielokrotnego użytku, np. butelek szklanych, noszenie zakupów w torbach z tkanin naturalnych, w koszach wiklinowych...

#### 4. Dobre rady na odpady

Dzieci podają propozycje, pomysły na to, co można zrobić z plastikowych odpadów. Następnie wykonują z plastikowych opakowań różne pojazdy, grzechotki do kącika muzycznego, kolorowe doniczki, kubeczki na kredki, pojemniki na drobne przedmioty i inne.

## „Ekologia dla najmłodszych”, scenariusz zajęć dla dzieci w wieku 7–9 lat, cz. II – Paulina Wyszomirska

**Czas:** 90 minut

### **Cele ogólne**

- utrwalenie zdobytych wiadomości i umiejętności;
- rozwijanie zainteresowań przyrodą;
- nabywanie odporności emocjonalnej;
- integracja z innymi dziećmi poprzez wspólne zabawy.

### **Cele operacyjne**

Dziecko:

- wie, jak zachowują się przyjaciele przyrody;
- dokonuje wyborów, które potwierdzają znajomość troskliwego obchodzenia się ze światem przyrody;
  - rozwiązuje zagadki słowno-obrazkowe;
  - liczy punkty;
  - uczestniczy w zabawach.

### **Metody pracy**

- zgaduj-zgadula;
- zadania do wykonania.

### **Pomoce do zajęć**

- opaski do oznaczenia grup;
- koszyczki i kamyczki;
- lizaki z cyframi 1–3;
- tekst wiersza *Był las*;
- plansze z sytuacjami dewastacji przyrody;
- nagrody – orderki małego ekologa;
- plansza z rozsypanką;
- karty pracy.

### **Przebieg zajęć**

#### 1. Zgaduj-zgadula – gra drużynowa

Dzielię dzieci na dwie drużyny: czerwoną i zieloną. Słuchają poniższego tekstu i oceniają postępowanie dzieci z wierszyka. Dostają w tym celu koszyczki i kamyczki. Podczas słuchania tekstu każde złe zachowanie to wrzu-

cenie kamyczka do koszyczka (drużyna wybiera wrzucającego). W koszyczku powinno znajdować się 7 kamyczków, ale wystarczy 5, aby wygrać. Po zakończeniu ogłaszam zwycięską drużynę i wspólnie ogłaszamy ją super ekologami.

Był las proszę was –  
a do tego lasu  
dla zabicia czasu  
przyszło kilku młodzieniaszków.  
Jeden – wyrzeźbił nożem  
nazwisko na drzewa korze.  
Inny – gdy tylko przybył  
skopał niewinne grzyby.  
Następny – wesołość wzniecił,  
bo porozrzucał śmieci.  
Ten rudy – wrzeszczał jak goryl  
echo gra do tej pory.  
Wysoki – z wiatrówką w dłoni  
zaczął wiewiórkę gonić.  
A najgrubszy – tak się rozgniewał,  
że tłukł butelki o drzewa.  
A pozostali – dla rozrywki,  
gałęzie łamali.  
A las proszę was  
westchnął żałośnie  
i rzekł – ja przecież  
rosnę dla was, ale nie wiem czy dobry człowiek z was wyrośnie.

## 2. Quiz – gra drużynowa

Drużyny losują koperty z zadaniami werbalnymi i podaje właściwą odpowiedź przez podniesienie lizaka z odpowiedzią cyfrą 1–3.

1. Co robimy, by oszczędzać wodę:
  - a) zmywamy naczynia pod bieżącą wodą;
  - b) dokręcamy dokładnie krany;
  - c) myjemy zęby, a wodę zakręcamy dopiero po ich umyciu.
2. Troszczymy się o przyrodę, bo:
  - a) łamiemy gałęzie drzew;
  - b) niszczymy napotkane mrowiska w lesie;
  - c) dokarmiamy ptaki zimą.



3. Jak dbam o otoczenie szkoły:

- a) rozrzucam papierki;
- b) niszczę kwiaty;
- c) sadzę drzewa.

4. Czy kwiatem chronionym jest:

- a) róża;
- b) przebiśnieg;
- c) tulipan.

3. Wykonanie plakatu

Dzieci dostają duży plakat z wizerunkiem Ziemi pt. *O co Ziemia prosi dzieci?* Od niej wychodzą dymki z początkiem „prośby”, którą ma do dzieci. Zadaniem uczniów jest przyporządkowanie rozsypanych wyrazów do odpowiedniej prośby.

4. Wykonanie karty pracy

Dzieci dostają karty pracy, na których znajdują się krótkie quizy, rebusy, kolorowanki.

5. Zakończenie

Na podsumowanie zajęć czytamy wspólnie z dziećmi prawa i obowiązki małego ekologa.

I. Mam prawo zwrócić uwagę innym, gdy:

- 1. Zaśmiecają środowisko.
- 2. Zrywają i niszczą rośliny chronione.
- 3. Łamią gałęzie drzew i krzewów.
- 4. Dokuczają zwierzętom i ptakom.
- 5. Palą ogniska w lesie i wypalają trawy.
- 6. Zatrują wodę i powietrze.

II. Mam obowiązek:

- 1. Troszczyć się o zielen wokół siebie.
- 2. Opiekować się zwierzętami.
- 3. Pozostawiać porządek w miejscach, w których przebywam.
- 4. Segregować śmieci.
- 5. Oszczędzać wodę i energię elektryczną.
- 6. Zachować ciszę w parku i w lesie.

Następnie dzieci powtarzają głośno zdania:

- 1. Czyste powietrze i woda to przyrody uroda!
- 2. Do buzi cukierki, do kosza papierki!
- 3. Mamy dobre rady na wszystkie odpady!
- 4. Przyrodę kochamy, więc o nią zadbamy!

### 6. Ewaluacja

Dzieci oceniają zajęcia z cz. I i II, przyczepiając na tablicy uśmiechnięte buźki (jeżeli zajęcia się podobały) albo smutne buźki (jeżeli zajęcia się nie podobały).

## „Zwierzęta naszymi przyjaciółmi”, scenariusz zajęć – Ewelina Paprocka

**Uczestnicy:** 10–30 uczniów z klas I–III szkoły podstawowej, uczęszczających do świetlicy szkolnej.

**Czas zajęć:** 80 minut (+ 10/15 minut przerwy).

**Miejsce zajęć:** sala świetlicy szkolnej/sala gimnastyczna.

**Forma zajęć:** praca indywidualna, praca w grupach, praca zespołowa.

**Pomoce i materiały:** magnetofon, ścieżka dźwiękowa ze śpiewem ptaków i szumem drzew, farby do twarzy, zdjęcia zwierząt leśnych (wilk, wiewiórka, lis, borsuk, sowa, dzięcioł), po 5 karteczek z obrazkiem każdego ze zwierząt i cyfra grupy, 20 karteczek z nazwami zwierząt.

### Przebieg zajęć

#### Ćwiczenie „Nieme odpowiedzi”

Czas: 10 minut.

Materiały: brak.

Forma: ćwiczenie indywidualne (rozgrzewka).

Wszyscy uczestnicy siedzą w kole. Prowadzący przechodzi od jednego dziecka do drugiego i zadaje każdemu po jednym pytaniu. Odpowiedzi na nie należy udzielić bez słów, jedynie przy pomocy gestów i mimiki. Widzowie uważają, aby zrozumieć wszystkie odpowiedzi. Ewentualnie trzeba powtórzyć je w inny sposób.

- W jaki sposób docierasz każdego dnia do szkoły?
- Co jadłeś dzisiaj na śniadanie?
- Co oglądałeś wczoraj w telewizji?
- Co najbardziej chciałbyś robić w czasie wakacji?
- Jak Twoim zdaniem wyglądają ludzie mieszkający na Marsie?
- Jaki przedmiot w szkole lubisz najbardziej?
- Jaką dyscypliną sportu się interesujesz?
- Co śniło Ci się dzisiaj w nocy?
- Co zrobiłbyś najpierw w czasie pożaru?
- Za kogo chciałbyś być przebrany w czasie balu karnawałowego?
- Jaka jest Twoja ulubiona potrawa?
- Co chciałbyś dostać na urodziny?

Wskazówki dla prowadzącego: ważne jest, aby zaakceptować i wyrazić uznanie dla każdego osiągnięcia, ponieważ również ci, którzy poprzez wzruszenie ramionami powiedzieli: „Nie wiem”, także znaleźli jakieś rozwiązanie.

### Ćwiczenie „Budujemy zamek”

Czas: 10 minut.

Materiały: brak.

Forma: ćwiczenie zespołowe (rozgrzewka).

Dzieci budują zamek ze swoich ciał. Najpierw zastanawiają się, z czego składa się taki zamek: wieże, bramy, okna, mury. Dwoje dzieci zostaje mianowanych mistrzami budowy. Mówią one pozostałym osobom, jak powinny się ustawić. Dwaj uczestnicy zostają wcześniej wybrani królem i księżniczką. Gdy zamek jest gotowy, wchodzą do środka i zwiedzają go.

Wskazówki dla prowadzącego: ważna jest współpraca całej grupy. Pozwalamy na realizację różnych pomysłów, nawet jeśli wydają się niemożliwe do wykonania.

### Ćwiczenie „Ogród zoologiczny”

Czas: 20 minut.

Materiały: 20 karteczek z nazwami zwierząt.

Forma: ćwiczenie indywidualne.

Uczestnicy losują karteczkę z nazwa zwierzęcia, które przedstawią w formie pantomimy.

Wszyscy po kolei pokazują dane zwierzę, a pozostałe osoby muszą je odgadnąć.

### Ćwiczenie „Leśne przyjaźnie”

Czas: 30 minut.

Materiały: magnetofon, ścieżka dźwiękowa ze śpiewem ptaków i szumem drzew, farby do twarzy, zdjęcia zwierząt leśnych (wilk, wiewiórka, lis, borsuk, sowa, dzięcioł), po 5 karteczek z obrazkiem każdego ze zwierząt i cyfra grupy.

Forma: ćwiczenie w grupach.

Jesteśmy na wędrownicy w leśnej głuszy. Oglądamy piękny, gęsty las, w którym nie ma wielu szerokich drózek. Poruszamy się wąskimi ścieżkami, słyszymy szum drzew, świergotanie ptaków, napotykając po drodze mieszkańców lasu, którzy żyją w zgodzie i chętnie zaprzyjaźniają się z innymi zwierzętami. W związku z tym dzielimy dzieci na zespoły liczące po 5–6 osób (losowanie karteczek z obrazkiem zwierzęcia i cyfrą grupy), w których przybieramy role: silnego wilka, sprytnego wiewiórki, chytrego lisa, wytrwałego borsuka, mądrej sowy, pracowitego dzięcioła. Dzieci rozmawiają między sobą, przedstawiają swoje cechy charakteru, tak aby nawiązała się między nimi przyjaźń. Następnie zespoły kolejno przedstawiają spotkanie zwierząt (charakterystyczne gesty, ruchy, opowiadanie o sobie z uwzględnieniem danej cechy).

### Ćwiczenie ewaluacyjne

Czas: 10 minut.

Materiały: balony, sznurek, nożyczki, flamastry.

Forma: ćwiczenie indywidualne.

Każde dziecko otrzymuje balonik, który nadmucha i z pomocą prowadzącego zawiązuje sznurkiem. Następnie uczestnicy rysują na nim wizerunek buzi uśmiechniętej lub smutnej, będącej symbolem poziomu zadowolenia z zajęć. Balony zostają przywieszane w różnych miejscach sali.

### **Literatura**

Flemming I., Fritz J. (2002), *Teatr – w szkole, Jedność*, Kielce.

Królca M. (2009), *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, Impuls, Kraków.

## **„Planeta Ziemia naszą przyjaciółką”, projekt o charakterze wychowawczym zapoznający uczniów klas I i II szkoły podstawowej z naturą i koniecznością dbania o nią – Agata Lewek, Agnieszka Zawada**

### **Założenia i cele projektu**

Jednym z głównych celów projektu jest ukazanie dzieciom, jak piękna jest nasza planeta, w jaki sposób możemy o nią dbać oraz przedstawienie różnych ras i narodowości jako równych nam samym. Szkoła jako placówka powinna uświadamiać uczniów o ważności dbania o środowisko, zapoznać ich z zasadami recyklingu, pokazać zależności między człowiekiem a naturą, a także zainteresować pięknem przyrody i zachęcać do odkrywania jej sekretów. W dzisiejszych czasach dzieci spędzają więcej czasu, grając na komputerze i oglądając telewizję niż bawiąc się na podwórku. Większość rodziców, aby mieć czas dla siebie, zgadza się na takie formy spędzania przez nie chwil pozaszkolnych zamiast np. zabrać je na spacer do parku. Wiąże się to z brakiem zainteresowania dzieci przyrodą, nieumiejętnością dbania o nią, nieznajomością geografii i podstawowych informacji dotyczących fauny i flory.

### **Zakres i treści projektu**

Projekt został stworzony, aby otworzyć przed uczniami klas I i II szkoły podstawowej drzwi do poznania naszej jakże pięknej planety Ziemi.

Projekt ten obejmuje 10 spotkań (czterdziestopięciominutowych), a każde z nich koncentruje się wokół innego zagadnienia dotyczącego natury. Oto one:

1. „Integracja podstawą każdego sukcesu!” – wprowadzenie uczniów w cykl „Planeta Ziemia naszą przyjaciółką” i poinformowanie, że zajęcia będą przeprowadzane raz w tygodniu przez dwie nauczycielki w ramach godzin wychowawczych.

2. „Ziemia – miejsce, w którym żyjemy” – zapoznanie uczniów z charakterystyką naszej planety.

3. „Zwierzęta to nasi przyjaciele” – poruszenie tematu zwierząt, zaszczepianie w uczniach obowiązku opieki nad zwierzętami i pomocy im.

4. „Dlaczego kwiat rośnie?” – rozwijanie u uczniów umiejętności dbania o rośliny.

5. „Parki w Polsce” – przekazanie uczniom wiedzy dotyczącej parków narodowych i krajobrazowych istniejących w Polsce.

6. „Niemiec, Francuz czy Azjata – wszyscy jesteśmy równi” – tworzenie u uczniów umiejętności myślenia niestereotypowego i wzmacnianie tolerancji.

7. „Mały Ekoludek” – poruszenie z uczniami kwestii ekologii i pokazanie im wielu sposobów dbania o nasze środowisko i tego, że każdy z nich ma na nie duży wpływ.

8. „Szkło, plastik i papier, czyli słów kilka o recyklingu” – rozwijanie u uczniów umiejętności segregowania odpadów i pogłębianie w nich poczucia dbania o naturę.

9. „Coś z niczego” – wykorzystanie odpadów ponownie i pokazanie uczniom, że rzeczy pozornie nieprzydatne mogą posłużyć do nowych, lepszych, wcześniej nieodkrytych celów.

10. „Co udało nam się zapamiętać?” – powtórzenie wiadomości, podsumowanie zajęć oraz rozdanie legitymacji każdemu uczniowi.

Proponujemy, aby po zakończeniu cyklu spotkań odbył się konkurs ekologiczny na łonie natury, w którym dzieci zademonstrują, czego się nauczyły, aby wiedza ta została wykorzystana poza murami szkoły, by poczucie konieczności obcowania z naturą stało się dla nich ważne. Jak wiemy, w tak młodym wieku wszelkie formy nagrodzenia wiedzy i umiejętności ucznia również mają duże znaczenie i wielką moc. Dzieci w ten sposób zmobilizowane zapewne chętnie postanowią jeszcze bardziej zgłębić tajniki ekologii we własnym zakresie.

### **Cele główne projektu**

- pobudzenie wśród uczniów poczucia konieczności dbania o środowisko;
- pokazanie uczniom, jak ważne są zwierzęta i rośliny;
- rozwijanie umiejętności myślenia o naturze jako o czymś wyjątkowym i niezbędnym w naszym życiu;
- zachęcanie do zwiedzania i poznawania świata;
- ukazanie uczniom, iż natura jest interesująca i piękna oraz ciekawsza od komputera czy telewizji;
- zachęcenie uczniów do spędzania wolnego czasu na łonie natury;
- wzmocnienie poczucia równości wobec innych i niwelowanie rasizmu.

## Scenariusze zajęć z cyklu „Planeta Ziemia naszą przyjaciółką”

**1. TEMAT:** „Integracja podstawą każdego sukcesu!” – wprowadzenie uczniów w cykl „Planeta Ziemia naszą przyjaciółką” i poinformowanie, że zajęcia będą przeprowadzane raz w tygodniu przez dwie nauczycielki w ramach godzin wychowawczych

**Czas trwania zajęć:** 45 minut.

**Miejsce zajęć:** sala lekcyjna.

**Cele:**

- prowadzący zapoznaje uczniów z celami, jakie przyświecają warsztatom;
- uczniowie poznają nauczyciela, który będzie prowadził warsztaty;
- nauczyciel poznaje uczniów, z którymi będzie pracował;
- uczniowie dowiadują się, jak ważnym aspektem życia człowieka jest ekologia.

**Materiały:** zielone i białe kartki z bloku, wstążka, plastelina, kredki, mazaki.

### Przebieg lekcji

Prowadzący wprowadza uczniów w temat ochrony środowiska. Zaznacza, jak ważne jest, aby każdy człowiek posiadał wiedzę na ten temat. Nauczyciel przedstawia się, poznaje uczniów, mówi, czym się zajmuje i określa ramowo, jak będą przebiegały zajęcia.

### Ćwiczenie 1

Uczniowie rozsuwają ławki, na środku tworzą koło z krzesel, na których siadają. Po kolei każdy z nich przedstawia się krótko poprzez powiedzenie: jak ma na imię i dodanie jednej ciekawostki o sobie, która pomoże prowadzącej w kojarzeniu uczniów. Na koniec kolejki prowadząca podejmuje próbę wymienienia wszystkich imion dzieci.

### Ćwiczenie 2

Każdy, siedząc na swoim miejscu, otrzymuje zieloną kartkę, z której wycina kształt związany ze środowiskiem, kawałek wstążki oraz pozostałe materiały, za pomocą których robi swój własny identyfikator z imieniem. Podczas zajęć uczniowie będą mieli je na sobie, aby prowadząca zawsze mogła zerknąć na imiona na nich napisane. Identyfikatory powinny mieć kształt liści, drzew lub innych roślin.



### Ćwiczenie 3

Na przygotowanych kartkach wypisujemy pionowo litery swojego imienia i szukamy do nich odpowiedniego wyrazu, np. nazwy, wydarzenia, rzeczy, związanych ze środowiskiem i naszą planetą i które lubimy. Wyglądać ma to tak:

T – temperatura dodatnia

O – owoce

M – morze

E – ekologia

K – krajobraz

Chętni czytają wyniki swojej pracy na forum. Prowadząca zachęca, aby było ich jak najwięcej.

## 2. TEMAT: „Ziemia – miejsce, w którym żyjemy” – zapoznanie uczniów z charakterystyką naszej planety

**Czas trwania zajęć:** 45 minut.

**Miejsce zajęć:** sala gimnastyczna.

**Cele:**

- uświadomienie uczniom teorii, że „Ziemia krąży wokół Słońca”;
- rozumienie zjawiska, że dzień następuje po nocy;
- wzbogacenie słownictwa dzieci o nowe wyrazy: grawitacja, stan nieważkości, komety, kosmos;
- poznanie 7 kontynentów;
- uogólnianie i rozwijanie twórczego myślenia przy rozwiązywaniu zagadek;
- rozwijanie aktywności plastycznej dzieci.

**Materiały:** globus, makieta z planetami, klej, malowanki, papier kolorowy, bibuła, książka ilustrowana na temat kosmosu, piłki.

**Przebieg zajęć**

Dzieci mają usiąść wygodnie po turecku na podłodze. Następnie prowadząca opowiada im, dodatkowo pokazując ilustracje w książce, gdzie w kosmosie znajduje się Ziemia. Opowiada o tym, że Ziemia w większości składa się z wody, krąży wokół Słońca i dlatego mamy dzień i noc. Ma też swój Księżyc. Jest jedyną zamieszkałą przez organizmy planetą, ponieważ inne albo są za gorące, albo nie mają odpowiedniej ilości tlenu. Nauczyciel mówi o grawitacji, stanie nieważkości. Zaprasza dzieci do makiety, aby same mogły dotknąć, nazwać i zobaczyć planety. Następnie pokazuje uczniom globus i przybliża najważniejsze informacje o naszej Planecie, np. liczbę kontynentów, ich nazwy. Pokazuje uczniom, gdzie leży nasz kontynent i gdzie znajduje się Polska.

### Ćwiczenie 1

Dzieci rozbiegają się po sali, mogą wykorzystać grawitację w każdy możliwy sposób: skaczą, biegają itd. Następnie na gwizdek muszą zatrzymać się w bezruchu. Osoba, która się poruszy, odpada i siada z boku, pomagając prowadzącej w wychwytywaniu ruszających się dzieci. Rundkę można powtórzyć, jeżeli dzieci będą zadowolone.

### Ćwiczenie 2

Dzieci siedzą w kółku i rzucając do siebie piłkę, mają za zadanie powiedzenie słowa związanego z kosmosem, np. kometa, Mars, planeta, mleczna droga, Księżyc. Osoba, do której rzucona jest piłka, ma obowiązek ją złapać. Ustalamy, że słowo „JOWISZ” parzy, czyli dziecko, do którego polecą piłką z nazwą JOWISZ, ma jej nie łapać, a jeżeli złapie – odpada.

### Ćwiczenie 3

Praca plastyczna. Uczniowie metodą wyklejanki wyklejają, za pomocą bibuły i kolorowego papieru, przygotowaną wcześniej malowankę przedstawiającą Ziemię. Wykorzystują w przeważającej części kolor niebieski, zielony, żółty. Prowadzący prosi o podjęcie przez nich próby odwzorowywania kształtów wybranych kontynentów.

## **3. TEMAT: „Zwierzęta to nasi przyjaciele” – poruszenie tematu zwierząt, zaszczepianie w uczniach obowiązku opieki nad zwierzętami i pomocy im**

**Czas trwania zajęć:** 45 minut.

**Miejsce zajęć:** sala lekcyjna/pobliski park.

**Cele:**

- poznanie przez uczniów niektórych gatunków zwierząt chronionych;
- uczniowie dowiadują się, że zwierzęta często potrzebują ich pomocy;
- zaszczepienie w uczniach poczucia obowiązku;
- uczniowie dowiadują się, że zwierzęta czują tak jak ludzie;
- poznają słowa takie jak: gromada, rasa, gatunki zagrożone wyginięciem.

**Materiały:** atlas zwierząt, deseczki, młotek, gwoździe, ziarna, słonina, orzechy.

### **Przebieg lekcji**

Prowadząca rozpoczyna zajęcia od krótkiej rozmowy z dziećmi. Pyta, kto był kiedyś w ZOO, co tam widział, jakie są ich ulubione zwierzęta. Prowadząca pokazuje dzieciom w atlasie zwierzęta, których nie spotyka się na

co dzień w parku i krótko o nich opowiada. Porusza temat zagrożonych gatunków. Pyta, czy dzieci mają jakieś zwierzątko w domu? Jeżeli tak, to prosi, żeby o nim opowiedzieli. Jeżeli nie, to niech opowiedzą, jakie chcieliby mieć zwierzę i o nim opowiedzieli. Nauczycielka zaznacza, że zwierzęta najbardziej potrzebują naszej pomocy w zimie, musimy pomóc im znaleźć schronienie i je dokarmiać, ale też wiosną możemy zanosić im do parku ziarenka, orzechy itd.

#### Ćwiczenie 1

Ja jako zwierzę. Dzieci siadają w kółku na środku klasy, na krzeselkach po rozsunięciu ławek. Każde z nich ma za zadanie wymienienie jakiegoś zwierzęcia, do którego jest podobne albo się z nim utożsamia, albo po prostu je lubi i uargumentowania, dlaczego właśnie to zwierzę wybrało. Zaczyna prowadząca, mówiąc np. „Jestem jak niedźwiedź, ponieważ nie lubię zimy i najchętniej całą bym ją przespała”.

#### Ćwiczenie 2

Uczniowie dzielą się na 3 zespoły. Każdy z zespołów przygotowuje z zebranych materiałów przysmaki dla zwierząt zamieszkujących pobliski park. Prowadząca pomaga w zbijaniu karmnika (tylko ona operuje młotkiem i gwoźdźmi). Po przygotowaniu wszystkiego wszyscy razem wychodzą do parku, montują karmniki, zawieszają smakołyki na drzewach, rozrzucają orzechy dla wiewiórek.

### **4. TEMAT: „Dlaczego kwiat rośnie?” – rozwijanie u uczniów umiejętności dbania o rośliny**

**Czas trwania zajęć:** 45 minut.

**Miejsce zajęć:** sala lekcyjna.

**Cele:**

- uczeń dowiadyuje się, w jaki sposób z nasionka wyrasta roślina;
- uczeń zdobywa wiedzę o konieczności dbania o rośliny;
- uczeń dowiadyuje się, dlaczego nie należy niszczyć roślin;
- uczeń dowiadyuje się, jak wiele witamin potrzebnych do jego prawidłowego rozwoju zawierają rośliny.

**Materiały:** cebule, małe pojemniki po jogurtach, ziemia do kwiatów, konewka, odtwarzacz muzyczny, płyta CD.

#### **Przebieg zajęć**

Prowadząca opowiada uczniom, jak ważną rolę w życiu człowieka odgrywają rośliny. Podaje ich funkcje. Zaznacza, jaki świat byłby smutny i szary bez roślinności.

### Ćwiczenie 1

Uczniowie, siedząc w swoich ławkach, zastanawiają się i przedstawiają swoje pomysły odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób wykorzystujemy rośliny w codziennym życiu?” (np. są naszym pożywieniem, zdobią ogrody, kwiaty często bywają prezentami). Dzięki temu ćwiczeniu uczniowie zdają sobie sprawę, jak wielką rolę w ich życiu odgrywają rośliny.

### Ćwiczenie 2

Każdy z uczniów otrzymuje pojemnik i cebulę. Jego zadaniem jest zasadzenie warzywa w ziemi oraz dbanie o swoją roślinkę. Uczeń wie, że roślina, aby dobrze funkcjonowała, potrzebuje światła i wody. Cebula bardzo szybko kiełkuje, dlatego wyhodowany szczypiorek będzie idealnym dowodem na to, że hodowanie roślin jest dla każdego! Za tydzień wyhodowany szczypiorek położymy na kanapkach, które dzieci przynoszą do szkoły i ze smakiem zjemy.

### Ćwiczenie 3

Żabawa ruchowa. Uczniowie zapoznają się z tekstem piosenki *Ogórek wąsaty* i starają się go zapamiętać. Wszyscy razem podśpiewując, wykonują choreografię zaproponowaną przez prowadzącą.

## **5. TEMAT: „Parki w Polsce” – przekazanie uczniom wiedzy dotyczącej parków narodowych i krajobrazowych istniejących w Polsce**

**Czas trwania zajęć:** 45 minut.

**Miejsce zajęć:** park znajdujący się w pobliżu szkoły.

**Materiały:** znalezione w parku liście, blok rysunkowy, kredki, książka opisująca drzewa.

**Cele:**

- uczeń rozumie cel prowadzenia parków narodowych i krajobrazowych w Polsce;
- potrafi wymienić kilka parków narodowych i krajobrazowych znajdujących się w Polsce;
- wykazuje postawę szacunku wobec przyrody;
- podaje podstawowe zasady zachowywania się na obszarach chronionych;
- uzasadnia potrzebę tworzenia parków;
- uczeń rozumie, jak ważne są drzewa dla ludzi i środowiska.

### **Przebieg lekcji**

Zajęcia odbywają się w parku w pobliżu szkoły. Nauczyciel zabiera tam uczniów, aby zamiast teorii mogły same się przekonać, jak piękna jest przyroda i jak ważne jest dbanie o nią. Na wstępie nauczyciel tłumaczy uczniom, jak wyglądają parki krajobrazowe i narodowe w Polsce. Opowiada, że jest to obszar wyróżniający się szczególnymi wartościami przyrodniczymi, naukowymi, społecznymi, kulturowymi i edukacyjnymi. Nauczyciel wymienia największe parki narodowe i krajobrazowe znajdujące się na terenie Polski oraz zapoznaje uczniów z zasadami obowiązującymi na terenach chronionych.

#### Ćwiczenie 1

Każdy z uczniów ma za zadanie znaleźć trzy różne liście, następnie za pomocą przyniesionej przez nauczyciela książki o drzewach musi dowiedzieć się, z jakich drzew one pochodzą i przedstawić reszcie klasy zdobyte przez siebie informacje na temat tych drzew.

#### Ćwiczenie 2

Dzieci ustawiają się wokół drzew, przyglądają się im i z pomocą nauczyciela próbują same ustalić, dlaczego drzewa są niezbędne dla ludzi. Prowadzący ma za zadanie naprowadzać dzieci na odpowiednie wnioski poprzez opowiadanie im o pochłanianiu przez rośliny dwutlenku węgla, a oddawaniu tlenu itd.

#### Ćwiczenie 3

Dzieci dzielą się na kilkusobowe grupy tej samej wielkości (w zależności od liczebności klasy w danym dniu) i na kartkach za pomocą kredek rysują sposoby dbania o przyrodę. Po skończeniu zadania każda grupa przedstawia swoją propozycję reszcie klasy. Prace plastyczne są wywieszane przez nauczyciela na tablicy rysunków dzieci w klasie.

### **6. TEMAT: „Niemiec, Francuz czy Azjata – wszyscy jesteśmy równi” – tworzenie u uczniów umiejętności myślenia niestereotypowego i wzmacnianie tolerancji**

**Czas trwania zajęć:** 45 minut.

**Miejsce zajęć:** sala lekcyjna.

**Materiały:** bajka, wideo.

**Cele:**

- uczeń rozumie, że choć każdy wygląda inaczej, zasługuje na taki sam szacunek;
- zna rasy ludzkie, jakie występują na Ziemi;
- jest ciekawy świata.

### Przebieg zajęć

Prowadząca wprowadza uczniów w temat zajęć i bajki, którą planuje im pokazać. Prosi, aby zapamiętywać, jak najwięcej, ponieważ po zakończeniu projekcji krótko o niej porozmawiają. Dzieci kładą się na brzuchach na dywanie i z zainteresowaniem oglądają bajkę, która w prosty sposób przekazuje najważniejsze wartości związane z tolerancją. Po obejrzeniu bajki dzieci opowiadają prowadzącej, ile zapamiętały i co zrozumiały. Nauczycielka podsumowuje zajęcia, zaznaczając najważniejsze pojęcia i jeszcze raz poruszając kwestię tolerancji wobec wszystkich.

## 7. TEMAT: „Mały Ekoludek” – poruszenie z uczniami kwestii ekologii i pokazanie im wielu sposobów dbania o nasze środowisko i tego, że każdy z nich ma na nie duży wpływ

**Czas trwania zajęć:** 45 minut.

**Miejsce zajęć:** sala lekcyjna.

**Cele:**

- uczeń sam zauważa, w jaki sposób ludzie mogą dbać o środowisko;
- uczeń dowiaduje się, jak ważne jest dbanie o naszą planetę;
- uczeń poznaje konsekwencje niedbania o środowisko, w którym żyje.

**Materiały:** dwa duże pudełka, taśma klejąca, mazaki, farby, pastele, kredki, bibuły, plakat.

### Przebieg zajęć

Nauczycielka pokazuje dzieciom przygotowaną przez siebie ilustrację świata, który jest zniszczony przez niewłaściwe działanie człowieka. Dzieci widzą obumarłą przyrodę, umierające zwierzęta, poszarzałą glebę, brudne rzeki i powietrze. Są zaniepokojone tym, co widzą. Nie chcą, by świat tak wyglądał i same chcą dbać o środowisko.

#### Ćwiczenie 1

Dzieci odpowiadają na pytanie nauczycielki: „W jaki sposób chroni się środowisko i w jaki sposób my sami możemy je chronić?” (np. oczyszczalnie ścieków, filtry na kominach fabryk, samochody na prąd...).

#### Ćwiczenie 2

Prowadząca opowiada dzieciom, że łatwiej jest przetwarzać plastikowe butelki, kiedy wyrzucamy je do kosza bez nakrętek. Nakrętki natomiast służą w wielu akcjach charytatywnych. Zbierając nakrętki, możemy sprawić, że jakieś niepełnosprawne dziecko otrzyma wózek inwalidzki, ponieważ firma w zamian

za nakrętki zakupi go. Dzieci wspólnie ozdabiają przyniesione przez nauczycielkę pudło. Robią w nim otwór i od tej pory przynoszą do niego nakrętki z domu. Po wypełnieniu pudełko przekazują na wspólnie wybrany szczytny cel.

Drugie pudełko będzie służyło do zbierania baterii, ponieważ nauczycielka wytłumaczy dzieciom, że odpadów radioaktywnych nie można wyrzucać do śmietnika, trzeba je składować i przekazywać do specjalnych punktów przyjęć, gdzie klasa wybierze się po wypełnieniu tego pudełka.

## **8. TEMAT: „Szkło, plastik i papier, czyli słów kilka o recyklingu” – rozwijanie u uczniów umiejętności segregowania odpadów i pogłębianie w nich poczucia dbania o naturę.**

**Czas trwania zajęć:** 45 minut.

**Miejsce zajęć:** sala lekcyjna.

**Cele:**

- uczeń zdobywa umiejętność segregowania śmieci;
- dowiaduje się, jak ważny jest recykling dla ludzi i przyrody;
- uczeń poznaje odpowiednie kontenery na odpady i potrafi je wykorzystać;
- uczeń rozumie, dlaczego konieczna jest segregacja odpadów.

**Materiały:** kosze do recyklingu, pogniecione gazety, plastikowe kubeczki i torebki foliowe, szklane butelki, worki na śmieci i gumowe rękawiczki.

### **Przebieg zajęć**

Dzieci przy pomocy nauczyciela zsuwają ławki i ustawiają krzeselka na środku klasy, tak aby tworzyły koło. W środku okręgu znajdują się przyniesione przez nauczyciela kosze do recyklingu oraz odpadki. Opiekun klasy opowiada uczniom o zagrożeniach, które powoduje zaśmiecanie przyrody i zanieczyszczanie wód.

#### Ćwiczenie 1

Każde z dzieci bierze jeden odpadek i wrzuca do odpowiedniego kontenera, a następnie wyjaśnia, dlaczego wybrało ten pojemnik.

#### Ćwiczenie 2

Dzieci w grupach rozmawiają, gdzie widziały pojemniki do recyklingu i opowiadają o tym na forum klasy, później razem z nauczycielem zastanawiają się, w jaki sposób zapobiec zaśmiecaniu lasów.

#### Ćwiczenie 3

Cała klasa wychodzi na szkolne boisko i za pomocą gumowych rękawi-

czek oraz koszuw na odpady sprzątają teren szkoły pod pilnym okiem prowadzącego.

**9. TEMAT: „Coś z niczego” – wykorzystanie odpadów ponownie i pokazanie uczniom, że rzeczy pozornie nieprzydatne mogą posłużyć do nowych, lepszych, wcześniej nieodkrytych celów.**

**Czas trwania zajęć:** 45 minut.

**Miejsce zajęć:** sala lekcyjna.

**Materiały:** puszki, butelki, nakrętki, gazety oraz wszelkie niepotrzebne już rzeczy, klej, plastelina, mazaki, kredki.

**Cele:**

- uczniowie zauważają, jak można wykorzystać stare, niepotrzebne rzeczy;
- uczniowie wzajemnie wymieniają się odpadkami, uczą się wzajemnego pomagania;
- ćwiczą wyobraźnię oraz umiejętności twórcze.

**Przebieg zajęć (ćwiczenie)**

Całe zajęcia polegają będą na tworzeniu nowych rzeczy. Dziewczynki rozumieją, że z gazet idealnie projektuje się ubranka dla lalek. Chłopcy pewnie zbudują roboty i samochody. Dzieci wzajemnie będą sobie pomagały, wymieniały się przyborami. Następnie po skończonej pracy zostanie jeszcze chwila na zabawę. Ważne, aby uczniowie zdążyli od razu wykorzystać zaprojektowane przez siebie rzeczy.

**10. TEMAT: „Co udało nam się zapamiętać?” – powtórzenie wiadomości, podsumowanie zajęć oraz rozdanie legitymacji każdemu uczniowi**

**Czas trwania zajęć:** 45 minut.

**Miejsce zajęć:** sala lekcyjna.

**Materiały:** krzyżówki, flamastry, brystole, bibuła, mazaki, pastele, kolorowy papier, gazety, kredki, plastelina.

**Cele:**

- uczeń ma świadomość, jak wielu rzeczy udało mu się nauczyć;
- uczeń posiada ugruntowaną poprzez powtórkę wiedzę z dziedziny ekologii.

**Przebieg zajęć**

Prowadząca wyjaśnia uczniom, że dzisiaj sprawdzą, jak byli pilni podczas przeprowadzanych zajęć. Chwali dobre odpowiedzi uczniów.





### Ćwiczenie 2

Uczniowie dzielą się na 4 równe zespoły. Każdy zespół ma za zadanie wykonać kolaż przedstawiający całe zjawisko ekologii dotyczące wszystkich ludzi zamieszkujących Ziemię. Wykorzystują przy tym wszystkie materiały leżące przed nimi na ławkach. Plakaty zawieszają później na terenie szkoły. Mają one na celu przekazać innym uczniom szkoły najważniejsze informacje o istotnym temacie, jakim jest dbanie o środowisko, w którym żyjemy.

### Zakończenie

Na koniec prowadzący dziękują za zaangażowanie uczniów.

## Scenariusz zajęć przeprowadzony przy wykorzystaniu kinezylogii edukacyjnej – Karolina Lewandowska, Anna Maciejewska

### TEMAT: „Zintegruj się!!!”

**Grupa docelowa:** klasa I gimnazjum, około 30 osób.

**Miejsce zajęć:** zajęcia integracyjne na świeżym powietrzu.

**Czas trwania:** 2 godziny lekcyjne.

**Osoby prowadzące zajęcia:** Karolina Lewandowska, Anna Maciejewska.

**Cel główny:** integracja klasy; uświadomienie roli ruchu w nauce.

**Cele szczegółowe:** wzajemne poznanie się uczniów klasy; zwrócenie uwagi na rolę ruchu i wpływ ćwiczeń fizycznych na efektywność uczenia się; poznanie ćwiczeń poprawiających współdziałanie (integrację) półkul mózgowych.

**Metody pracy:** ćwiczenia z zakresu kinezylogii edukacyjnej; gry i zabawy integracyjne.

**Forma zajęć:** zajęcia grupowe na świeżym powietrzu.

**Potrzebne materiały:** piłeczka, kartki z przysłowiami, szablon z alfabetem, prostokątne kartony – tyle, ile uczestników + jeden.

### Przebieg zajęć

1. „Piłka w ruch”. Zabawa z piłką mająca na celu naukę imion osób uczestniczących w zabawie.

**Przebieg:** Wszyscy stoją w kręgu, uczestnik trzymający piłkę przedstawia się i mówi jedno zdanie o sobie, podaje piłkę do kolejnej osoby. Każdy powinien zapamiętać imię osoby, od której otrzymał piłeczkę i komu ją podał. Kiedy wszyscy uczestnicy się przedstawią, ostatnia osoba, która trzyma piłkę, odrzuca ją do osoby, od której ją dostała i powtarza to, co ta osoba wcześniej o sobie powiedziała. Pozostali uczestnicy wykonują to samo zadanie i tak do pierwszej osoby, która mówi, jakich informacji udzielił o sobie ostatni uczestnik ćwiczenia.

Czas trwania: 10 minut.

2. „Każdy po kolei”. Zabawa mająca na celu pobudzenie kreatywności i pomysłowości oraz zbliżenie do siebie uczestników poprzez konieczność specyficznej komunikacji i wspólnego rozwiązania zadania.

**Przebieg:** Wszyscy stają w kole, każdy uczestnik na kawałku kartonu. Jeden karton pozostaje pusty i od niego w prawo zaczyna się rok kalendarzowy. Zadaniem uczestników jest uszeregowanie się w kolejności według dat urodzin, komunikując się ze sobą w ściśle określony sposób. Uczestnicy mó-

wią pojedynczo. Swoją wypowiedzią mają naprowadzić innych na swoją datę urodzenia. Nie wolno im jednak używać nazw miesięcy ani żadnych liczebników. Uczestnicy mogą operować świętami i wydarzeniami historycznymi, np. urodziłam się w miesiącu, w którym rozpoczyna się rok szkolny, zaraz po dniu zamachu na Nowy Jork; urodziłam się między Dniem Mamy a Dniem Dziecka; takiego dnia, który zdarza się w pewnym miesiącu w latach przestępnych.

Czas trwania: 15 minut.

3. „Stonoga”. Zabawa mająca na celu wzajemne poznanie się uczestników.

*Przebieg:* Grupę dzielimy na dwie części. Osoby z obu grup stają naprzeciw siebie. Każdy zadaje jedno pytanie osobie stojącej naprzeciwko niego. Po uzyskaniu odpowiedzi cały jeden rząd przesuwa się o jedną osobę w prawo, a osoba z końca przechodzi na początek szeregu. Zabawa trwa aż każdy zada każdemu pytanie.

Czas trwania: 10 minut.

4. „Leniwe ósemki”. Ćwiczenie umiejętności związanych z równowagą i koordynacją wzrokowo-ruchową, widzeniem obuocznym i peryferyjnym oraz przekraczaniem linii środkowej dla zwiększenia integracji półkul mózgowych. Zwiększa świadomość kinestetyczną i dotykową.

*Przebieg:* Kreślenie leniwych ósemek, prawą i lewą ręką przy różnym ułożeniu ciała.

Czas trwania: 3 minuty.

5. „Ruchy naprzemienne”. Ćwiczenia z przekraczaniem linii środkowej, zwiększają świadomość przestrzenną, kinestetyczne odczuwanie ciała, poprawiają koordynację pracy rąk i nóg oraz integrację półkul mózgowych.

*Przebieg:* Wykonywanie różnych ćwiczeń z przekroczeniem linii środka ciała, wykonywanie ruchów symetrycznych i asymetrycznych różnymi częściami ciała. Np. kreślenie ósemki ręką i koła nogą. Klepanie się jedną ręką po głowie i głaskanie po brzuchu drugą, a potem odwrotnie.

Czas trwania: 7 minut.

6. „Gra w alfabet”. Ćwiczenie związane z przekraczaniem linii środkowej, poprawia koordynację ruchową i integrację półkul mózgowych.

*Przebieg:* Na planszy znajdują się litery alfabetu napisane w czterech rzędach po sześć liter. Pod każdą literą znajduje się symbol „P”, „L”, „O”. W pierwszym etapie zadania głośno czytamy alfabet, reagując na znaki umieszczone pod danymi literami: „P” – podnosimy prawą rękę do góry, „L” – podnosimy lewą rękę, „O” – podnosimy obie ręce. W drugim etapie zadania do podnoszonych rąk dodajemy podniesioną nogę z przeciwnej strony. Zabawa ma na celu pobudzenie obu półkul mózgowych i wzmocnienie ich integracji.

Czas trwania: 5 minut.

7. „Zawrotna prędkość”. Ćwiczenie ma na celu poprawę umiejętności intelektualnych dotyczących poszukiwania rozwiązania problemu, komunikacji w zespole i współpracy zorientowanej na cel.

*Przebieg:* Uczestnicy zabawy przekazują sobie piłkę, stojąc w kręgu, każda z osób może tylko raz otrzymać piłkę. Ponadto, musi zapamiętać, od kogo ją otrzymała i komu ją przekazała. Prowadzący mierzy czas stoperem. Gdy ostatnia z osób otrzyma piłkę, prowadzący przestaje mierzyć czas i zapisuje go na tablicy. Zadaniem grupy jest skrócić czas do 5 sekund.

Czas trwania: 15 minut.

8. „Kalambury”. Ćwiczenie umiejętności przekazywania gestem określonych treści słownych, kształtujące wyobraźnię i ekspresję ruchową.

*Przebieg:* Jeden z uczestników losuje kartkę z przysłowiem. Przez chwilę zastanawia się, jak za pomocą gestu można je zilustrować, następnie inscenizuje przysłowie, a reszta grupy próbuje je odgadnąć.

Czas trwania: 15 minut.

9. „Powiedz mi coś miłego”. Ćwiczenie mające na celu wywołanie miłych odczuć i dobrego nastroju.

*Przebieg:* Prosimy uczestników, aby każdy pomyślał sobie najprzyjemniejsze słowa, jakie kiedykolwiek słyszał lub jakie chciałby usłyszeć od kochanej czy znaczącej dla niego osoby. Następnie dzielimy uczestników na dwie grupy, pierwsza grupa siada na ziemi w kole i zamyka oczy. Druga grupa podchodzi do osób siedzących i staje za ich plecami tak, aby każdy ze stojących miał przed sobą jedną osobę siedzącą. Osoba stojąca mówi szeptem osobie siedzącej przed nią te słowa, które sobie w myśli przywołała. Następnie wszyscy stojący przechodzą jedno miejsce w prawo i mówią swoje ulubione słowa następnej osobie i tak dalej, aż powiedzą je wszystkim siedzącym, wtedy osoby siedzące zamieniają się z osobami stojącymi i wszystko się powtarza.

Czas trwania: 10 minut.

Scenariusz zajęć przeprowadzonych przy wykorzystaniu metody sześciu kapeluszy autorstwa Edwarda De Bono – *Marta Wójcicka, Beata Zamiejska*

### **TEMAT ZAJĘĆ: „Komputer jako najważniejszy wynalazek w historii”**

**Grupa docelowa:** klasa IVa (10 lat) i część klasy Va (11 lat).

**Przybliżona liczebność:** około 25 osób.

**Miejsce zajęć w cyklu kształcenia:** lekcja wychowawcza.

**Czas trwania zajęć:** 1 godzina lekcyjna.

**Miejsce zajęć:** klasa lekcyjna.

**Osoby prowadzące zajęcia:** Marta Wójcicka i Beata Zamiejska – studentki.

**Cel główny:**

- rozwój myślenia.

**Cele szczegółowe – operacyjne:**

- rozwój myślenia w sposób charakterystyczny dla kapelusza białego;
- rozwój myślenia w sposób charakterystyczny dla kapelusza czerwonego;
- rozwój myślenia w sposób charakterystyczny dla kapelusza żółtego;
- rozwój myślenia w sposób charakterystyczny dla kapelusza czarnego;
- rozwój myślenia w sposób charakterystyczny dla kapelusza zielonego;
- rozwój myślenia w sposób charakterystyczny dla kapelusza niebieskiego.

**Metody kształcenia:** metoda sześciu kapeluszy.

**Forma zajęć:** grupowa.

**Środki dydaktyczne:**

- 6 kolorowych kapeluszy na głowę reprezentantów grup, wykonanych z kolorowych kartek bloku technicznego (wykonanie: Beata Zamiejska, Marta Wójcicka).

- 25 małych kolorowych kapeluszy dla pozostałych członków grupy (wydrukowanych z Internetu).

- 6 dużych kolorowych plakatów do powieszenia na tablicy, wyjaśniających co dany kapelusz oznacza (wykonanie: Beata Zamiejska, Marta Wójcicka).

- kartony i mazaki dla każdej z grup – łącznie 6 kartonów w różnych kolorach formatu A2 (biały, czerwony, żółty, zielony, brązowy, niebieski) i 6 mazaków.

## Przebieg zajęć

Etapy	Czynności prowadzących	Czynności uczniów	Czas	Środki dydaktyczne	Uwagi
<b>Przygotowanie sali do zajęć</b>	Beata i Marta ustawiają część ławek na samym końcu sali, pozostałe 5 jednoosobowych ławek ustawiają na środku sali tak, by stworzyć 5 oddzielnych grup. Beata ustawia krzesła wokół każdej małej ławki (po 5 krzeseł w każdej grupie). Marta wywiesza na tablicy 6 plakatów wyjaśniających, co dany kapelusz oznacza, a następnie kładzie na ławkach kartony (na każdej ławce inny kolor kartonu).	– (Uczniów nie ma jeszcze w klasie)	Okolo 15 minut (przed lekcją, na przerwie)	Plakaty wyjaśniające, co dany kapelusz oznacza i kolorowe kartony formatu A2.	–
<b>Wejście uczniów do klasy</b>	Beata prosi uczniów, by odłożyli plecaki na ławki na końcu sali i zajęli miejsce na krzesłach.	Uczniowie po wejściu do klasy odnoszą plecaki na koniec sali i siadają na krzesłach przy ławkach.	Okolo 2 minuty	–	–
<b>Przywitanie się z dziećmi i przedstawienie się prowadzących</b>	Beata wita się z dziećmi, krótko przedstawia siebie i Martę. Następnie Marta rozdaje uczniom małe kapelusze i prosi, aby dobrali się w grupy według kolorów wylosowanego kapelusza i usiedli przy takim stoliku, gdzie	Uczniowie siedzą na krzesłkach i słuchają prowadzącej, następnie łączą się w grupy kapeluszone i siadają przy swoich stolikach.	Okolo 5 minut	25 małych kolorowych kapeluszy dla członków grupy.	–

Etapy	Czynności prowadzących	Czynności uczniów	Czas	Środki dydaktyczne	Uwagi
<b>Przywitanie się z dziećmi i przedstawienie się prowadzących</b>	kolor kartonu będzie identyczny jak kolor ich kapelusza. Prosi, aby małe kapelusze przykleili do swojego ubrania.				
<b>Przedstawienie planu zajęć + objaśnienie metody sześciu kapeluszy</b>	Marta informuje wychowanków, jaki jest temat dzisiejszych zajęć („Komputer jako najważniejszy wynalazek w historii”) i krótko objaśnia metodę, na której będziemy bazować. Beata następnie wyjaśnia uczniom, jaką rolę odgrywa każdy kapelusz na podstawie wcześniej przygotowanych plakatów. Beata podaje także uczniom informację, że w kolorze niebieskim wystąpią tylko prowadzące. Na koniec tej części zajęć prowadzące pytają się dzieci, czy omawiana metoda jest zrozumiała i jasna.	Uczniowie siedzą przy swoich stolikach w grupie i słuchają prowadzącej. W razie niejasności zadają prowadzącym pytania.	Okolo 8 minut	Plakaty wyjaśniające, co dany kapelusz oznacza.	Prowadzące muszą jak najdokładniej wyjaśnić uczniom metodę, a w razie pytań i niejasności odpowiedzieć na nie.
<b>Przeprowadzenie metody – część organizacyjna</b>	Beata prosi uczniów, aby każda grupa wybrała spośród siebie jednego reprezentanta, który jako jedyny będzie miał możliwość wypowiedzenia się na forum klasy. Następnie Marta wręcza takiej osobie duży kapelusz i mazak. Na koniec tego etapu przypominamy uczniom, jaki jest temat zajęć.	Uczniowie wybierają w grupach swojego reprezentanta, który następnie zakłada na głowę duży kolorowy kapelusz.	Okolo 3 minut	6 kolorowych kapeluszy na głowę reprezentantów grup, wykonanych z kolorowych kartek bloku technicznego, 6 mazaków.	–



<b>Przeprowadzenie metody – część główna</b>	Prowadzące jako niebieski kapelusz dbają o porządek, spokój w sali.	Uczniowie dyskutują w grupach kapeluszy, ustalają wspólne stanowisko, na kolorowym kartonie zapisują argumenty za swoim sposobem widzenia problemu.	Okolo 7 minut	–	Marta stale informuje uczniów, ile czasu pozostało im do zakończenia zadania.
<b>Przeprowadzenie metody – część główna</b>	Marta informuje uczniów o upływie czasu, prosi, aby już nikt nie zabierał głosu. Beata natomiast informuje, że teraz prawo do wypowiedzi mają tylko reprezentanci grup. Wskazuje, która grupa zaczyna jako pierwsza. Beata zapisuje na tablicy argumenty poszczególnych grup. Na zakończenie tego etapu prowadzące proponują zamianę kapeluszy.	Reprezentanci grup po kolei zabierają głos na forum klasy. Pozostali uczniowie słuchają.	Okolo 15 minut	–	Prowadzące cały czas muszą panować, aby klasa się nie przekrzykiwała.
<b>Przeprowadzenie metody – część końcowa</b>	Prowadzące jako niebieski kapelusz podsumowują argumenty zapisane na tablicy.	Uczniowie słuchają podsumowania.	Okolo 3 minut	–	–
<b>Zakończenie zajęć</b>	Beata dziękuje uczniom za aktywny i chętny udział. Marta żegna się z dziećmi.	Uczniowie słuchają, następnie biorą plecaki i wychodzą z klasy.	Okolo 2 minuty	–	–

## Literatura

- Bono de E. (1996), *Sześć kapeluszy, czyli sześć sposobów myślenia*, tłum. M. Patterson, Medium, Warszawa.
- Jąder M. (2010), *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Impuls, Kraków.

## Scenariusz zajęć przeprowadzonych przy wykorzystaniu elementów biblioterapii – Anna Fajst

**TEMAT ZAJĘĆ:** „Dawno, dawno temu... – czyli w świecie Jasia i Małgosi” – zajęcia wprowadzające do przygotowania przedstawienia dla młodszych klas

**Grupa docelowa:** dzieci w wieku 13–16 lat, mieszkające w szkolnym internacie, ok. 10 osób (chłopcy i dziewczynki), dzieci z uszkodzeniem słuchu.

**Miejsce zajęć w cyklu kształcenia:** zajęcia pozalekcyjne.

**Czas trwania zajęć:** około 1 godzina lekcyjna.

**Miejsce zajęć:** świetlica internatu.

**Osoby prowadzące zajęcia:** Anna Fajst, Aneta Walczak.

**Cel główny:** rozwijanie zainteresowań czytelniczych u dzieci z wadą słuchu.

**Cele szczegółowe – operacyjne:** rozwijanie i wzbogacanie słownictwa, doskonalenie umiejętności pracy z tekstem i czytania ze zrozumieniem.

**Metody kształcenia:** elementy biblioterapii dostosowane odpowiednio do stanu zdrowia i możliwości uczestników.

**Forma zajęć:** zajęcia warsztatowe.

**Środki dydaktyczne:**

- karty do kalamburów na temat emocji;
- ilustracje prezentujące kolejne sceny z bajki oraz etykiety;
- bajka *Jaś i Małgosia* w formie animowanej lub prezentacja multimedialna przedstawiająca treść bajki.

## Przebieg zajęć

Lp.	Czas trwania działań	Przebieg zajęć	Materiały i ew. uwagi
1.	7 minut	Zapoznanie dzieci z tematem zajęć, którym będzie omówienie bajki na podstawie utworu braci Grimm <i>Jaś i Małgosia</i> . Rozmowa kierowana na temat bajek: – jakie bajki znacie? jakie pamiętacie z dzieciństwa? – jakimi bajkami najbardziej się interesowaliście? czy je lubiliście? – co wiecie o bajkach? kiedy się je opowiada? – Wy na bajki jesteście już za duzi, ale czy chcielibyście przygotować inscenizację jednej z bajek dla młodszych kolegów?	
2.	15–20 minut	Przedstawienie dzieciom bajki w formie filmu lub prezentacji tekstu z ilustracjami.	Dokładne przetłumaczenie utworu na język migowy.
3.	5 minut	Rozmowa z dziećmi (czy zrozumiąły bajkę, o czym opowiadała, czego nas nauczyła), wykorzystanie pytań pomocniczych dotyczących treści utworu (kim byli główni bohaterowie, dlaczego znaleźli się w lesie, co spotkali na swojej drodze, dlaczego weszli do domku Baby Jagi, co stało się w domku itp.).	
4.	5–7 minut	Kalambury – w świecie emocji. Staramy się nazwać podstawowe uczucia, jakie dzieci zaobserwowały w utworze (strach, radość, złość...), za pomocą przygotowanych kart edukacyjnych (z rysunkami i fotografiami prezentującymi różne emocje). Każda osoba po kolei losuje kartę i stara się pokazać dane uczucie tak, aby reszta grupy mogła odgadnąć hasło.	Karty edukacyjne zawierające zdjęcia i rysunki z różnymi emocjami.
5.	7–10 minut	Dopasowywanie etykiet do odpowiednich ilustracji – praca w grupach. Każda grupa otrzymuje zestaw obrazków i osobno pomieszanych podpisów, zadaniem każdej z grup jest jak najszybsze i najtrafniejsze ich dopasowanie. Utrwalenie treści utworu.	Dwa zestawy ilustracji i etykiet.
6.	5 minut	Rozmowa z dziećmi na temat formy, w jakiej chciałyby przygotować przedstawienie bajki młodszym dzieciom (np. inscenizacja kukiełkowa, pantomima). Wstępny podział ról i zadań.	



## Autorzy

- |                               |  |
|-------------------------------|--|
| Beata Adamczyk                | – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Biuro ds. Rozwoju Wydziału, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48 |
| Marcin Będkowski              | – student pedagogiki Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego                                       |
| Aleksandra Chmielińska        | – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48 |
| Ewa Cyrańska                  | – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48 |
| Bohdan Cyrański               | – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48 |
| Ewa Kos                       | – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48 |
| Monika Kosiada-Król           | – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48 |
| Tomasz Łaszczewski            | – student pedagogiki Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego                                       |
| Anna Maciejewska              | – studentka pedagogiki Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego                                     |
| Monika Modrzejewska-Świgulska | – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48 |

- Jacek Piekarski – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48
- Joanna Stelmaszczyk – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48
- Krzysztof Szmidt – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48
- Agnieszka Świerczyńska – Uniwersytet Łódzki, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Katedra Metod Statystycznych, Instytut Statystyki i Demografii, ul. POW 3/5, 90-255 Łódź
- Wojciech Świtalski – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48
- Aleksandra Wodzyńska – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48



Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8  
[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)  
e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)  
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Druk i oprawa: Quick Druk