



redakcja

Barbara Kutrowska i Anetta Pereświat-Sołtan

**Poprzez praktykę do profesjonalizmu.
Przygotowanie do zawodu nauczyciela**

**Poprzez praktykę
do profesjonalizmu.**

**Przygotowanie
do zawodu nauczyciela**

**Poprzez praktykę
do profesjonalizmu.**

**Przygotowanie
do zawodu nauczyciela**

pod red. Barbary Kutrowskiej
Anetty Pereświat-Sołtan



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Dolnośląska Szkoła Wyższa



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Recenzenci

Dorota Klus-Stańska
Zbigniew Kwieciński

Redaktor serii

Teresa Chmiel

Redakcja językowa

Joanna Chmielewska

Redakcja techniczna

Witold Gidel

Projekt okładki

Bartłomiej Siwek

Opracowanie indeksu rzeczowego

Ewa Rozkosz

ISBN 978-83-62302-75-8



Publikacja stanowi własność Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
i jest udostępniana na licencji
Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska
<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>

Wrocław 2014

Dolnośląska Szkoła Wyższa
ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław
www.dsw.edu.pl

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja bezpłatna

O serii

Seria „Praktyka i Profesjonalizm” powstała jako rezultat aktywności naukowej badaczy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Jest ona zbiorem sześciu tomów publikacji, będących podsumowaniem realizacji czteroletniego projektu „Poprzez praktykę do profesjonalizmu - nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja”.

Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela, autorstwa Teresy Chmiel, są próbą wielopłaszczyznowego spojrzenia na problematykę przygotowania kandydatów do profesji nauczycielskiej. Tytułowe przygotowanie paradoksalnie oznacza umiejętność stawania się nauczycielem poprzez doświadczanie codziennej rzeczywistości szkolnej, której podstawową kategorią są relacje interpersonalne, charakteryzujące się dużą dynamiką, zmiennością i nieoczywistością sytuacji. Dlatego współczesny nauczyciel powinien być osobą wszechstronnie przygotowaną do radzenia sobie z wyzwaniem współczesności, pełniąc różne funkcje, m.in. przewodnika, tutora, facylitatora, terapeuty, artysty, doradcy, diagnosty, organizatora, inicjatora zmian, itp. Jak kształcić kandydatów do profesji nauczycielskiej, aby sprostać wymienionym oczekiwaniom? - to podstawowe pytanie, na które Autorka próbuje znaleźć odpowiedź, sięgając do różnych koncepcji przygotowania do zawodu nauczyciela.

Tom ***Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie***, którego Autorami są Katarzyna Gawlicz i Marcin Starnawski, prezentuje ujęcia edukacji jako przestrzeni społecznej, w której dokonuje się zmiana skoncentrowana na urzeczywistnianiu i poszanowaniu takich wartości, jak wolność, różnorodność, równość oraz solidarność, stanowiących fundament myślenia o demokracji jako zasadzie

organizacji życia społecznego i sposobie ekspresji ludzkiego potencjału indywidualnego i wspólnotowego. Na przykładzie wybranych koncepcji oraz analiz socjopedagogicznych, Autorzy próbują odpowiedzieć na pytanie, kiedy edukacja może stać się narzędziem zmiany społecznej. Ich zdaniem, będzie to możliwe wówczas, gdy tradycyjnym pojęciom pedagogicznym, takim jak *edukacja*, *wychowanie*, *nauczanie*, *uczenie się* nada się sens emancypacyjno-podmiotowy, którego podstawową cechą jest refleksja nad demokracją, dialogiem i działaniem.

Tom *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą* adresowany jest do nauczycieli i do badaczy edukacji i szkoły, do rodziców zainteresowanych rozwojem swych dzieci, i do naukowców, zajmujących się tym rozwojem. Rozwojem rozumianym szeroko i wielokontekstowo, którego uwarunkowania zależą od wielu czynników. Ważną rolę odgrywa edukacja, która, zdaniem Autorki tomu - Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, „jest w świecie współczesnym prawdziwą (i chyba jedyną) szansę na emancypację, na świadomą, niepodatną (lub podatną dużo mniej) na manipulację pracę nad własną tożsamością. Edukacja, szkoła i nauczyciel/nauczycielka to dzisiaj najważniejsi pomocnicy biograficzni, opiekunowie na trajektorii budowania własnego miejsca w świecie, własnej odrębności opartej na rozpoznaniu własnych możliwości, potrzeb, dążeń, ale także poczuciu więzi z innymi”. Autorka stawia ważne pytania o to, czym jest i może być dzisiaj edukacja, wychowanie, w jaki sposób organizować te procesy, by służyły wspólnemu dobru?

Profesjonalizm nauczycieli. Podejścia - praktyka przestrzeń rozwoju, autorstwa Doroty Bogusławy Gołębniak i Beaty Zamorskiej, eksponuje problem relacji między teorią a praktyką w rozwoju kompetencji profesjonalnej nauczycieli. Pytanie, które stawiają sobie (i Czytelnikom) Autorki „dotyczy konieczności/możliwości pomyślenia na nowo relacji między podmiotami zaangażowanymi w procesy nabywania kompetencji do nauczania”. W centrum zainteresowania Auterek znalazła się zarówno wiedza, sankcjonująca praktykę oraz odpowiadające poszczególnym koncepcjom (oraz praktykom) sposoby jej konstruowania (na poziomie wstępnej wiedzy akademickiej i „całozyciowego” uczenia się), jak i praktyka opisywana na tle dynamicznych i wielowymiarowych zmian, zachodzących w rozumieniu rozwoju profesjonalnego.

Przez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela, autorstwa Barbary Kutrowskiej i Anetty Pereświat-Sołtan, to publikacja składająca się z dwóch części. Pierwsza z nich nawiązuje do koncepcji modelu kształcenia praktycznego wypracowanego podczas realizacji projektu (założenia teoretyczne, organizacyjne, metodyczne). Natomiast druga obejmuje teoretyczne rozważania, które koncentrują się wokół problematyki zawodu nauczyciela (profesjonalizm, rozwój zawodowy i osobowy, współpraca nauczycieli z rodzicami, profesja nauczyciela we współczesności, nowe zadania i funkcje). Prezentują nowe naukowe podstawy zarówno zasadniczych, by nie powiedzieć rewolucyjnych, zmian edukacyjnych, jak i rozumienia roli nauczyciela w uczeniu się oraz w jego kształceniu i samodoskonaleniu.

Tom **Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. Zapiski okazjonalne**, autorstwa Roberta Kwaśnicy, stawia przed Czytelnikiem ważne pytania o współczesną edukację i zmiany, którym ona ulega. Rozum instrumentalny, który, zdaniem Autora, zawłaszczył sobie przestrzeń edukacji, tak jak i inne przestrzenie życia społecznego, wymusza instrumentalne myślenie o procesach dziejących się w obszarze edukacji (nauczanie, uczenie się, wychowanie, kształcenie) oraz ich uczestnikach (nauczyciele, uczniowie, rodzice). Dokonujące się zmiany również mają charakter techniczno-przedmiotowy, pozbawiony głębszej refleksji i pytania o sens dokonujących się przeobrażeń.

Spis treści

Wstęp	11
Podstawowe informacje o projekcie „Poprzez praktykę do profesjonalizmu - nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja”	16
Część I	
Założenia koncepcji kształcenia praktycznego	
Teresa Chmiel Wprowadzenie do założeń koncepcji kształcenia praktycznego	30
Mirosława Nowak-Dziemianowicz Nowa koncepcja praktyk - założenia ogólne	40
Część II	
Dokumentacja kształcenia praktycznego	
Zespół ds. kształcenia praktycznego	46
Sylabus przedmiotu <i>Zagadnienia refleksyjnej praktyki</i>	48
Refleksyjna praktyka w pytaniach i odpowiedziach	52
Szkolenia i warsztaty dla nauczycieli	56
Wykaz literatury dla studentów i nauczycieli	58
Część III	
Podstawy zwrotu w kształceniu i praktyce nauczycieli. Materiały z seminariów tematycznych	
Urszula Opłocka Na drodze do profesjonalizmu	66
Beata Zamorska Nauczyciel w dyskursach i pomiędzy dyskursami potocznymi i naukowymi.	101
Mirosława Nowak-Dziemianowicz Różni czy tacy sami? Dziewczynki i chłopcy jako przedmiot i podmiot edukacji.	123
Marzena Żylińska Jak wykorzystać w szkole potencjał mózgu?	148

Katarzyna Gawlicz, Jolanta Zwiernik W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci	175
Marta Miłoś ABC pedagogiki twórczości - Autostradą po Bezczes osiągnięcia Celów. . .	207
Zakończenie	234
ANEKS	237
Indeks rzeczowy	253

Wstęp

W zmieniającej się rzeczywistości modyfikacji ulega postrzeganie zawodu nauczyciela, a także oczekiwania wobec jego roli. Transmisja wiedzy, która do niedawna była kluczowym zadaniem szkoły i nauczyciela, choć wciąż obecna - schodzi na dalszy plan. Od nauczyciela wymaga się bowiem, aby organizował sytuacje edukacyjne sprzyjające kształtowaniu i rozwijaniu kompetencji, poszukiwaniu, ocenie i weryfikowaniu dostępnej wiedzy. Jednak, aby jego działania były skuteczne, musi posiadać umiejętności rozpoznawania, diagnozowania i wspierania wszechstronnego rozwoju ucznia.

Zaobserwowany dysonans pomiędzy stanem faktycznym a potrzebami generowanymi przez współczesny świat był inspiracją do stworzenia projektu, wspierającego kandydatów do zawodu nauczycieli w zmianie przepisu ich roli zawodowej.

W ramach projektu *Poprzez praktykę do profesjonalizmu - nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja* w Dolnośląskiej Szkole Wyższej (DSW) został powołany Zespół ds. kształcenia praktycznego, którego zadaniem było opracowanie nowatorskiego projektu, dotyczącego organizacji i realizacji zawodowych praktyk studenckich dla przyszłych nauczycieli.

W części I niniejszego opracowania zawarte jest omówienie założeń tej koncepcji oraz określenie roli tutora - osoby pomagającej studentowi w trakcie zdobywania kwalifikacji zawodowych, natomiast w części II - znajduje się opis dokumentacji praktyk studenckich oraz procesu kształcenia studentów. Jest to rodzaj praktycznego przewodnika, pozwalającego zrozumieć zamysł całego projektu, jego celowość, a także porządkować i planować własne działania studenta.

Realizowany w DSW projekt zakłada kształcenie nauczycieli posiadających, poza wiedzą merytoryczną, umiejętność obejmowania refleksją sytuacji dydaktycznej i wychowawczej, której są organizatorami lub współuczestnikami. Absolwent naszych studiów ma nie tylko umieć rozumieć społeczny świat, budować zdrowe relacje z innymi, ale także rozumieć znaczenie tych umiejętności dla skuteczności własnej pracy.

Wykształcenie nauczycieli prezentujących nowe myślenie, dotyczące zarówno roli nauczyciela, jak i ucznia w szkole, charakteryzujących się otwartym podejściem do zmiany, traktujących własny rozwój jako ciągłe „stawanie się”, to tylko kilka z najważniejszych zadań projektu, ale nie jedyne. Aby młodzi nauczyciele mogli stosować swoją wiedzę i wykorzystywać umiejętności we współczesnej szkole, środowisko to powinno temu sprzyjać, a zatem niezwykle ważne jest wypracowanie współpracy ze starszymi kolegami i koleżankami, pracującymi w zawodzie, z nauczycielami-mentorami, którzy będą podzielać sposób rozumienia edukacyjnej rzeczywistości. Dlatego też w ramach projektu zaplanowano i przeprowadzono liczne działania - szkolenia praktyczne, warsztaty, konferencje - kierowane nie tylko do studentów-przyszłych praktyków, ale także do nauczycieli aktywnych zawodowo. Ich celem było wsparcie zawodowego rozwoju i umożliwienie nawiązania szeroko zakrojonej współpracy między tymi dwiema grupami, budowanie pomostu między studentem, realizującym praktyki w nowym duchu, oraz jego opiekunem i przewodnikiem, nauczycielem-mentorem. Ponadto, zorganizowano również cykl seminariów, adresowanych do nauczycieli-praktyków, który miał służyć wzbudzeniu refleksji nad własnym, wypracowanym warsztatem pracy, posiadaną wiedzą teoretyczną oraz postrzeganiem swojej roli zawodowej. Tematy seminariów dostosowano do potrzeb i wymagań nauczycieli, zatem obejmowały one przede wszystkim zagadnienia refleksyjnej praktyki, obszary związane z edukacją wspomagającą, diagnozowaniem potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, profilaktyką w zakresie wsparcia procesu uczenia się, edukacji włączającej oraz szeroko pojętej terapii pedagogicznej.

Artykuły, które stanowią III część tego tomu, są efektem seminarijnych spotkań nauczycieli-praktyków z ekspertami, którzy dzielą się swoją wiedzą, wątpliwościami i pomysłami na to, w jaki sposób nauczyciel może dążyć do profesjonalizmu, rozwijać się zawodowo i osobowo,

czerpać satysfakcję ze swojej pracy w słusznej chęci osiągnięcia sukcesu. Ta część jest także ilustracją, dokumentacją próby podjętej przez Uczelnię w obszarze popularyzowania wiedzy naukowej. Prowadzącymi seminaria byli zarówno naukowcy, jak i praktycy. Jedni i drudzy jako cel postawili sobie wzbudzenie refleksji naukowej nauczycieli nad własnym działaniem w obszarze edukacji. Część III tego opracowania jest wynikiem rozpoczętego procesu **uczenia się** Uczelni, a także naukowców, umiejętności przekazywania wiedzy praktykom, w taki sposób, by nie wydawała się ona jedynie nieprzystającą do życia teorią, ale stawała się rzeczywistym źródłem ich inspiracji, możliwości i rozwoju.

Urszula Opłocka, w artykule: *Na drodze do profesjonalizmu*, dokonuje pogłębionego, naukowego oglądu własnej praktyki, proponując nietatwe drogi autorefleksji i poszukiwania w trudzie rozwoju własnego profesjonalizmu. Beata Zamorska zaś w tekście *Nauczyciel „w” i „po- między” dyskursami. Metaforyczne przesunięcia* proponuje namysł nad profesjonalizmem nauczyciela przez metafory uczenia się. Zwraca uwagę, iż takie podejście do praktyki nauczyciela pozwala dostrzec jej złożoność, a także buduje przestrzeń do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o istotę uczenia się i rolę nauczyciela w ogóle. Z kolei, Mirosława Nowak-Dziemianowicz w tekście: *Różni czy tacy sami? Dziewczynki i chłopcy jako przedmiot i podmiot edukacji*, prezentując wyniki swoich badań, stwarza okazję do zrozumienia specyficznego kulturowego kontekstu edukacji, jakim są stereotypy płciowe, wynoszone przez dzieci także z domowej socjalizacji. Zachęca do refleksji nad rolą edukacji (nauczyciela) w rozumieniu kulturowych odmienności, inicjowaniu zmiany oraz rozwijaniu potencjału tkwiącego w różnorodności. Natomiast, Marzena Żylińska (*Jak wykorzystać w szkole potencjał mózgu*) pokazuje, w jaki sposób można i należy stosować odkrycia z różnych dziedzin naukowych (w tym przypadku - neurobiologii) w pedagogice. W tekście *W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci* autorki, Katarzyna Gawlicz i Jolanta Zwiernik, postawiły wiele ważnych pytań dotyczących kontekstów edukacji. Proponują również - prowokowane przykładami dobrych praktyk - zastanowienie się, refleksję nad warsztatem pedagoga, sposobem pojmowania roli nauczyciela i dziecka.

Marta Miłoś zaś porusza temat nienowy w pedagogice, lecz wciąż zbyt mało obecny w polskiej szkole i praktyce pedagogicznej.

ABC pedagogiki twórczości - Autostrada po Bezkręsi osiągnięcia Celów to tekst o cechach praktycznego poradnika, wspomagającego wzbudzanie i rozwijanie kreatywności wśród uczniów oraz poszerzanie ich twórczej autonomii.

Praktyka. Profesjonalizm. To słowa, które powinny ściśle wiązać się z budowaniem obrazu współczesnego nauczyciela. W jaki sposób jednak spożytkować praktykę, w której wszyscy zawodowo czynni nauczyciele są zanurzeni, by na jej podstawie budować własną MĄDROŚĆ, a nie tylko poszerzać wiedzę, czy doskonalić raz wyuczone schematy działań? W jaki sposób nauczyciel może doświadczać własnej praktyki, aby budować przeciwwagę dla merytorycznych kompetencji, które na ogół posiada w stopniu wystarczającym, albo nawet wysokim - rozwijając, niezbędne dla wartościowego kontaktu z uczniem, kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, praktyczno-moralne? Jak, będąc praktykiem, wejść na drogę ciągłego stawania się profesjonalistą (Kwaśnica, 1994, s. 9)?

Wydaje się, że jedynym skutecznym „narzędziem” pozwalającym połączyć dwa obszary: praktykę i profesjonalizm, jest **refleksja**. Według Giddensa, jest to zdolność do krytycznego myślenia o samym sobie, ale też zdolność do ciągłej obserwacji i rozumienia własnego działania (Giddens, 2003). Wykształcenie tego rodzaju zdolności wymaga czasu. Można przypuszczać, że jest to proces polegający na odkrywaniu kolejnych poziomów wiedzy o sobie i świecie, prowokujący namysł nad własnym działaniem, proces poszukiwania źródeł własnych interpretacji, rozumienia rzeczywistości i własnych zachowań. To wciąż na nowo podejmowany trud rozwoju i dojrzwania - zawodowego i osobowego (Pereświat-Soltan, 2007).

Tom, który oddajemy w Państwa ręce, zawiera różnorodne teksty, pisane z różnych punktów widzenia, bo też praca nauczyciela, jako praca oparta na spotkaniu z drugim człowiekiem, jest wielowymiarowa, a przez swoją specyfikę dotyka także niezwykle złożonych kwestii. Mamy nadzieję, że publikowane artykuły sprowokują Państwa do refleksji nad rozwojem nauczyciela, traktowanej jako narzędzie, źródło, sposób podnoszenia efektywności edukacji oraz poszukiwania nowych dróg, zmiany.

*Barbara Kutrowska
Anetta Pereświat-Soltan*

Bibliografia

- Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Pereświet-Soltan, A. (2007). *Rozwijanie kompetencji społecznych nauczyciela akademickiego*. W: W. J. Maliszewski (red.). *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy* (s. 84-93). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Schön, D. A. (1998). *The Reflective Practitioner*. W: B. D. Gotębniak. *Zmiany edukacji nauczycieli Wiedza-Biegłość-Refleksyjność* (s. 118-120). Toruń-Poznań: Wydawnictwo ED.

Podstawowe informacje o projekcie „Poprzez praktykę do profesjonalizmu – nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja”

Projekt „Poprzez praktykę do profesjonalizmu - nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja” powstał we współpracy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej - Lidera oraz Gminy Wrocław - Partnera, w imieniu której realizatorem było Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Był on działaniem finansowanym w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III *Wysoka jakość systemu oświaty*, Działanie 3.3. *Poprawa jakości kształcenia*, Poddziałanie 3.3.2. *Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli*.

Wieloetapowy projekt skierowany był do dwóch grup uczestników: kandydatów do zawodu nauczyciela i nauczycieli. Jego głównym celem było podjęcie działań umożliwiających zmianę jakościową w przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej lub/i edukacji przedszkolnej w ramach studiów I stopnia. Definiując cel, przyjęto następujące założenia szczegółowe, umożliwiające jego osiągnięcie:

- Podniesienie efektywności praktyk poprzez wprowadzenie nowej koncepcji (modelu) kształcenia praktycznego dla 500 kandydatów do zawodu nauczyciela.
- Wyposażenie kandydatów do zawodu nauczyciela w wiedzę, umiejętności praktyczne i kompetencje oparte na zasadzie integralności, uwzględniające ucznia jako jeden z podmiotów biorących udział w procesie edukacyjnym.
- Zwiększenie udziału Uczelni w przygotowaniu placówek współpracujących oraz zatrudnionych w nich nauczycieli do realizacji praktyk.
- Zwiększenie udziału władz lokalnych oraz środowiska w tworzeniu programów kształcenia kandydatów na nauczycieli.

Działania projektu, prowadzone w okresie od 03.01.2011 r. do 31.10.2014 r., skupione zostały na realizacji czterech kamieni milowych:

- Opracowaniu nowej koncepcji (modelu) kształcenia praktycznego kandydatów do zawodu nauczyciela (studentek/ów).

- Stworzeniu sieci placówek, przyjmujących studentów na praktyki.
- Przygotowaniu nauczycielek/li do realizacji zadań opiekunów praktyk.
- Realizacji kształcenia praktycznego przez studentki/ów.

Właściwe wdrożenie działań poprzedzone zostało **przygotowaniem koncepcji kształcenia praktycznego**. W ramach tej aktywności powołano Zespół do spraw kształcenia praktycznego, którego zadaniem było opracowanie koncepcji kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela oraz stworzenie dokumentacji niezbędnej do jej realizacji. Działaniami, mającym na celu wzmocnienie przygotowania i wdrożenia koncepcji, były:

- Przygotowanie i realizacja debaty środowiska z opiekunami praktyk i członkami Zespołu.
- Przygotowanie i realizacja filmów edukacyjnych, wspierających realizację założeń koncepcji, w tym przede wszystkim przedmiotu *Zagadnienia refleksyjnej praktyki*.
- Przygotowanie opinii na temat dostosowania koncepcji kształcenia praktycznego do wymogów rynku pracy.
- Współuczestniczenie dyrektorów (pracodawców), nauczycieli oraz członków Zespołu w panelach ewaluacyjnych, dotyczących koncepcji (modelu) kształcenia praktycznego.

„Zmiana w podejściu do praktyki nauczycielskiej polega na dowartościowaniu praktyki samej w sobie i „innym” określeniu jej relacji z teorią. Nie pozwala utrzymać stanu, w którym teoria edukacji, tworzona w drodze badań naukowych, jest prezentowana przyszłym kandydatom na nauczycieli w instytucjach edukacyjnych, a następnie stosowana w szkole.

Dlatego w projekcie proponuje się model organizacji kształcenia praktycznego angażujący: studenta, nauczyciela w placówce edukacyjnej (mentora), opiekuna praktyk ze strony uczelni (tutora). Zadaniem postawionym wobec realizowanej ścieżki kształcenia jest odejście od myślenia, że praktyka jest tylko stosowaniem wiedzy w praktyce. W dobie Lifelong Learning (LLL) jest ona bowiem modelowaniem pracy

nauczycieli, w której, zamiast obserwacji - wspólnie wypracowuje się nowe formuły (koncepcja refleksyjnej praktyki).

Nowy profesjonalista, nowy nauczyciel ma być osobą nastawioną na nieustanne poszukiwanie sposobów pracy oraz ich wykorzystywanie w codziennej praktyce, które wyrażą się jego gotowością do współdziałania z podmiotami edukacyjnymi, komunikacji i empatii w kontaktach z uczniami, nauczycielami, rodzicami, holistycznego rozumienia sytuacji podmiotów edukacyjnych, samorefleksji i krytyki służącej pokonywaniu stereotypowych sądów i reakcji.

Realizacja tych założeń wyłania potrzebę nawiązania ściślejszej współpracy między przedszkolami i szkołami a szkołami wyższymi, kształcącymi nową kadrę, aby, z jednej strony, studenci mogli korzystać z doświadczeń praktyki, a z drugiej - by nauczyciele w placówkach mogli mieć kontakt z aktualną wiedzą (z materiałów promocyjnych projektu, prof. M. Nowak-Dziemianowicz).

Z tego powodu, kluczowym działaniem w projekcie było **nawiązanie współpracy z placówkami**, szczególnie z terenu województwa dolnośląskiego, skąd pochodzi 87,8% studentów kształcących się na specjalnościach związanych z edukacją przedszkolną i/lub wczesnoszkolną. Współpraca została rozszerzona na ościennie województwa z uwagi na zapotrzebowanie zgłoszone przez studentów studiów niestacjonarnych.

Proces tworzenia sieci współpracujących placówek rozpoczęła konferencja „Praktyczność wiedzy i umiejętności nauczyciela. Nowy model kształcenia”, która została zorganizowana 01 kwietnia 2011 roku we Wrocławiu. Adresowana była do nauczycieli, dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych oraz przedstawicieli organów prowadzących te placówki z terenu województwa dolnośląskiego. Konferencja była również okazją do poszukiwania odpowiedzi na pytania, dotyczące, między innymi, nowej roli nauczyciela w systemie kształcenia i wychowania, jego kompetencji zawodowych i osobowych, umiejętności komunikacyjnych, interpersonalnych oraz wiedzy, zarówno ogólnej, jak i praktycznej, niezbędnej do profesjonalnego wykonywania zawodu.

Zebrane informacje pozwoliły na zbudowanie formalnego modelu rekrutacji placówek oraz nauczycielek/li do projektu, który zakładał dwuetapową weryfikację. Rezultatem przyjętych założeń była budowa sieci 190 placówek (przedszkoli, szkół podstawowych). Istotna dla

realizacji współpracy była również jej formalizacja: umowy o współpracy z Dolnośląską Szkołą Wyższą w zakresie realizacji kształcenia praktycznego podpisali dyrektorzy placówek oraz potwierdzili przedstawiciele organów prowadzących.

Kolejnym kamieniem milowym w realizacji projektu było **przygotowanie nauczycielek/li do pełnienia roli opiekunów/nek praktyk studenckich**. Zgodnie z przyjętą koncepcją, uwypuklony został w nim model „nowego profesjonalizmu” oparty na koncepcji refleksyjnej praktyki D. Schöna. „Rozumiany jest on jako proces twórczego działania w tworzeniu warsztatu nauczycielskiego, refleksyjny wgląd - w i nad własne działanie. Wiąże się on z nieustannym badaniem, rozumieniem tego, co dzieje się w klasie szkolnej i dlaczego” (z konspektu szkolenia „Wprowadzenie do organizacji praktyk”, dr Urszula Dzikiewicz-Gazda, dr Maria Sitko).

Do udziału w projekcie zakwalifikowano 473 nauczycielki i 1 nauczyciela. W opracowanym programie współpracy zapewniono im udział w szkoleniach, warsztatach oraz naukowych seminariach tematycznych.

Celem pierwszego dnia szkoleniowego (6h) było zapoznanie nauczycielek/li - opiekunek/ów praktyk z założeniami nowej koncepcji (modelu) kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela, obowiązków, zadań z tym związanych, sposobu pracy i komunikacji ze studentem oraz tutorem/tutorką.

Drugi dzień szkoleniowy (6h) poświęcony był na kształtowanie umiejętności samoświadomego odniesienia się do siebie, jako Osoby w roli Nauczyciela. Jest to kluczowa dyspozycja, umożliwiająca budowanie relacji z uczniem, a także ze studentem-praktykantem. Szkolenie miało na celu wskazanie kierunków do pogłębionej refleksji oraz własnego samorozwoju i współpracy z podopiecznymi na praktyce (z konspektu szkolenia „Rozwój psychospołecznych umiejętności nauczyciela” dr Andrzej Chmiel, dr Iwona Krosny-Wekselberg).

Spotkania szkoleniowe umożliwiły nauczycielom uzyskanie informacji, niezbędnych do pełnienia roli opiekuna praktyk. W odpowiedzi na potrzeby uczestniczek/ów przygotowano je również w formie elektronicznej.

Dobór tematyki warsztatów i seminariów oparty został na założeniach koncepcji kształcenia oraz wynikach analizy ankiety potrzeb nauczycieli, którą wypełniali jako kandydaci w procesie rekrutacji.

Nauczyciele najbardziej zainteresowani byli udziałem w seminarium na temat *Wspomagania rozwoju dziecka* (78%), niemal połowa (42%) chciała wziąć udział w seminarium z zakresu *Prawa w praktyce przedszkolnej i szkolnej*, nieco mniej popularne były tematy *Wsparcia pracy nauczyciela* (38%) i *Profesjonalizacji pracy nauczyciela* (32%).

W odniesieniu do warsztatów, nauczycielki/le najczęściej wskazywali zajęcia z zakresu *Innowacyjnych metod pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* (83%), ponad połowa chciała wziąć udział w zajęciach dotyczących *Warsztatu pracy nauczyciela* (52%), niemal połowa (46%) wyraziła zainteresowanie warsztatami dotyczącymi *Pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, a zaledwie 13% zadeklarowało chęć uczestnictwa w zajęciach o *Konstruowaniu programów w szkole i przedszkolu*.

W trakcie seminariów dotyczących *Wspomagania rozwoju dziecka* poruszone zostały następujące zagadnienia:

- „Na drodze do profesjonalizmu”, dr Urszula Oplocka;
- „Nauczanie przyjazne mózgowi. Neurobiologiczne podstawy rozwoju mózgu w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym”, dr Marzena Żylińska;
- „Różni czy tacy sami? Dziewczynki i chłopcy jako podmiot”, prof. DSW dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz;
- „ABC pedagogiki twórczości - autostrada po bezkres osiągnięcia celów”, mgr Marta Miłoś.

Temat, który trzykrotnie zyskał drugą pozycję - *Wsparcie pracy nauczyciela* - został zrealizowany w następujących zagadnieniach:

- „Refleksyjny praktyk w działaniu - sens i istota „nowego” profesjonalizmu nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej”, prof. DSW dr hab. Bogusława Dorota Gołębiak;
- „W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci”, prof. DSW dr hab. Jolanta Zwiernik, dr Katarzyna Gawlicz;
- „Nauczyciel „w” i „pomiędzy” dyskursami. Metaforyczne przesunięcia”, dr Beata Zamorska;

- „Nauczyciele i rodzice - sprzymierzeńcy w edukacji i wychowaniu”, mgr Dorota Zawadzka.

Wszystkie seminaria tematyczne obejmowały 6h dydaktycznych. Publikacje poseminaryjne były dostarczane wszystkim nauczycielkom/łom uczestniczącym w projekcie.

Najpopularniejszy temat warsztatów: *Innowacyjne metody pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* był realizowany poprzez zajęcia „Żywa edukacja w wychowaniu przedszkolnym i w szkole podstawowej” (6h). Warsztaty z zakresu *Pomocy psychologiczno-pedagogicznej* (6h) zostały wybrane do realizacji już w roku 2011. Ze względu na realizację szkoleń o podobnej tematyce w placówkach, stracił on na popularności w kolejnych edycjach badania. Z uwagi na sygnały ze strony nauczycieli o realizacji zajęć w tym zakresie w placówkach, warsztat został dostosowany do potrzeb uczestników projektu, poprzez zwrócenie szczególnej uwagi na stronę praktyczną zagadnienia. Trenerki wprowadziły również modyfikacje związane z aktualnym stanem prawnym oraz przedstawiały plany zmian w tym zakresie projektowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej” (Stępień, 2013).

W projekcie udział wzięło 500 studentów (497 studentek i 3 studentów) studiujących na kierunku *pedagogika*, specjalnościach nauczycielskich: *edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne*, *edukacja wczesnoszkolna z nauczaniem języka angielskiego*, *edukacja przedszkolna i opieka nad dzieckiem*, *edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne z psychomotoryką*. Realizowane przez nich **kształcenie praktyczne**, oparte na nowej koncepcji stworzonej przez Zespół Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, było zgodne z rozporządzeniem Ministra Nauki i Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie *standardów kształcenia nauczycieli* (Dz. U., nr 207, poz. 2110).

Studenci odbywali, zgodnie z planem studiów, łącznie 180 godzin praktyki, podzielonych na 4 części (1 praktyka obejmuje dwa tygodnie, tj. 45h), realizowanych zgodnie z Regulaminami praktyk obowiązującymi na danym kierunku i specjalności (Załącznik 1). Studenci samodzielnie lub w porozumieniu z opiekunem praktyk-tutorem dokonywali wyboru placówki, w której chcieli odbywać praktykę (Wykaz placówek

zakwalifikowanych do udziału w projekcie dostępny jest na stronie internetowej projektu).

Praktyki organizowane były w sposób umożliwiający studentce/owi nabywanie kompetencji przygotowujących do zawodu, umożliwiających odkrywanie siebie, własnej niepowtarzalności oraz indywidualności. W tym zakresie wzbogacono współpracę z opiekunami praktyk w placówkach, którzy w ramach dodatkowych konsultacji omawiali z praktykantką/tem sytuacje napotkane podczas praktyk. Ponadto, system opieki i współpracy z kandydatem do zawodu nauczyciela wzmocniono, wprowadzając wsparcie studenta/ki na każdym etapie realizacji praktyk studenckich - od skierowania na praktykę, poprzez udzielanie konsultacji w trakcie trwania praktyki, aż po wspólną ze studentem/tką ewaluację praktyki i jej zaliczenie. Dzięki działalności tutorów, student/ka mógł lepiej poznać samego siebie, własne talenty i uzdolnienia, mocne strony oraz bariery rozwojowe. Istotne jest również to, iż student/ka we współpracy z tutorem miał możliwość kształtować umiejętność planowania własnej drogi zawodowej.

Dzięki rozbudowanemu systemowi konsultacji tutorów, studenci rozmawiali na temat przebiegu swojej praktyki, dzielili się zarówno swoimi sukcesami, jak i wątpliwościami. Nowy opiekun stwarzał warunki i pomagał w rozwijaniu predyspozycji zawodowych, miał czas zarezerwowany tylko dla studentów, służył im radą, wiedzą, doświadczeniem oraz umiejętnościami. Kontakt tutora ze studentem/ką wzmocniony był realizacją przedmiotu *Zagadnienia refleksyjnej praktyki*, który stanowił forum dyskusyjne, poświęcone analizie doświadczeń gromadzonych przez studentów w toku realizacji praktyk nauczycielskich oraz refleksji nad doświadczaną rzeczywistością pedagogiczną. Podczas realizacji zajęć wykorzystywano filmy edukacyjne, których celem było pokazanie praktyki funkcjonowania różnych rodzajów placówek oświatowych oraz sytuacji edukacyjnych. Prezentowane przykłady były źródłem poszukiwań, odkrywania własnej wiedzy o tym, co i jak należy robić. Z tej perspektywy, wiedza metodyczna ma status przykłada, a nie obowiązującej, uniwersalnej normy.

W trakcie realizacji praktyk każdy student objęty został minimum jedną obserwacją/hospitacją zajęć, którą przeprowadził zespół, którego skład tworzył: nauczyciel-opiekun praktyk w placówce, tutor z ramienia Uczelni oraz Dyrektor placówki, w której realizowana

była praktyka. Rezultatem obserwacji było spotkanie, podczas którego wszyscy zainteresowani mogli podzielić się spostrzeżeniami, dotyczącymi przeprowadzonych zajęć (arkusze obserwacji).

Projekt „Poprzez praktykę do profesjonalizmu - nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja” został napisany i zrealizowany po to, aby studenci kierunków pedagogicznych, wkraczając do placówek edukacyjnych jako nowa kadra, wnosili nową jakość i nowe rozwiązania. W ramach paneli ewaluacyjnych nauczyciele-opiekunowie praktyk podkreślili, że obecnie na praktyki przychodzą osoby znacznie lepiej przygotowane w porównaniu ze studentami z lat ubiegłych. W większości chętnie angażują się w działania proponowane przez nauczyciela, niejednokrotnie sami wychodzą z inicjatywą. Pomocne okazały się także instrukcje do praktyk, szczegółowo sprecyzowane zadania do wykonania przez studenta w trakcie realizacji praktyki. Studentki/ci projektu z DSW byli łatwo rozpoznawalni poprzez swoją otwartość, innowacyjność w działaniu i kreatywność w podejściu do dzieci.

Rezultaty projektu

Osiągnięte rezultaty są potwierdzeniem wdrożenia nowej koncepcji (modelu) kształcenia praktycznego oraz jakościowej zmiany w przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczyciela, wyrażonej m.in. poprzez modyfikację przygotowania studenta i opiekuna praktyk do realizacji tego procesu, zapewnienie wymiany doświadczeń na poziomie Uczelni oraz środowiska, jak również poprawę komunikacji między studentem, tutorem i opiekunem praktyk. Na trwałość projektu, niewątpliwie, wpłynie również przekazanie uczestnikom dobrej praktyki wykonywania zawodu nauczyciela.

Aby upowszechnić wiedzę zdobytą podczas realizacji projektu oraz podzielić się doświadczeniami, jak również zapewnić wykorzystanie wytworzonych produktów, zaplanowano dwa działania podsumowujące w projekcie: wydanie publikacji oraz konferencję.

Seria wydawnicza „Praktyka i Profesjonalizm”, którą stanowi cykl sześciu książek, podsumowuje rezultaty osiągnięte podczas bezpośredniej realizacji projektu oraz osadza je w dyskursie współczesnej edukacji. Skierowana jest ona do uczestników projektu, opiekunów praktyk,

studentów oraz dyrektorów przedszkoli i szkół (szczególnie woj. dolnośląskiego), kuratoriów oświaty. Serię tworzą:

1. *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela*, pod redakcją Barbary Kutrowskiej, Anetty Pereświat-Soltan;
2. *Profesjonalizm nauczycieli. Podejścia - praktyka - przestrzeń rozwoju*, Dorota Bogusława Gołębiak, Beata Zamorska;
3. *Oblicza edukacji. Między pozorami a rozwojową zmianą*, Mirosława Nowak-Dziemianowicz;
4. *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, Katarzyna Gawlicz, Marcin Starnawski;
5. *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*, Teresa Chmiel;
6. *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. Zapiski okazjonalne*, Robert Kwaśnica.

Partnerstwo

Projekt zrealizowany został w partnerstwie Dolnośląskiej Szkoły Wyższej oraz Gminy Wrocław, w imieniu której występował Departament Edukacji (wcześniej Wydział Edukacji). Realizatorem z jego ramienia było Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Wzajemne podejmowanie działań nie tylko zwiększyło ich efektywność, ale także umożliwiło szerszą współpracę na rzecz rozwoju edukacji, czego wyrazem było seminarium dla przedstawicieli organów prowadzących z terenu Dolnego Śląska, zachęcające do podejmowania inicjatyw i partnerstw ze szkołami wyższymi.

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Dolnośląska Szkoła Wyższa jest uczelnią niepubliczną, działającą na podstawie ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku „Prawo o szkolnictwie wyższym” (Dz. U., nr 164, poz. 1365 z póź. zmianami). Wpisana jest do „Rejestru uczelni niepublicznych i związków uczelni niepublicznych” prowadzonego przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod numerem 118.

Dolnośląska Szkoła Wyższa od lat zajmuje czołowe miejsce w rankingu niepublicznych uczelni magisterskich w Polsce i jest najlepszą niepubliczną Uczelnią na Dolnym Śląsku¹. Przedmiotem jej podstawowej działalności jest:

- kształcenie studentów, doktorantów oraz przygotowanie ich do wykonywania określonych zawodów,
- kształcenie kadr naukowych,
- prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych,
- rozwijanie i upowszechnianie kultury narodowej, wiedzy, wyników badań naukowych w społeczeństwie.

Dolnośląska Szkoła Wyższa dba, aby jej absolwenci byli gruntownie przygotowani do podejmowania ról społecznych i zawodowych, odpowiadających potrzebom współczesności, dążąc tym samym do kształtowania uczących się przez całe życie, pracujących nad własnym rozwojem zaangażowanych obywateli.

Aspiruje do utrzymania i wzmocnienia pozycji liczącego się ośrodka naukowo-badawczego, sprzyjającego wymianie myśli i inspirującego do podejmowania działalności badawczej o charakterze lokalnym i międzynarodowym.

Gmina Wrocław

Wrocław jest miastem, które w ostatnich latach odnotowało ogromny sukces zarówno pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego, jak i tworzenia atrakcyjnego klimatu inwestycyjnego. Posiada ogromny kapitał społeczny. Podejmuje wiele działań na rzecz umacniania funkcji metropolitalnych i swojej pozycji w kraju i na arenie międzynarodowej, np. budowa Narodowego Forum Muzyki, organizacja projektów związanych przyznaniem Miastu tytułu Europejskiej Stolicy Kultury Wrocław 2016. We Wrocławiu są generowane i realizowane nowoczesne, oparte na wiedzy, innowacyjne projekty i przedsięwzięcia. Jako przykładowe można wymienić: program EIT+, rozbudowa systemu informacji przestrzennej Wrocławia, rozwój informatycznego systemu zarządzania wrocławską oświatą. Oprócz koncentracji środków

¹ Ranking niepublicznych uczelni magisterskich - Perspektywy 2014.

miejskich na aspektach inwestycyjnych, we Wrocławiu realizowany jest cały pakiet zadań z obszaru edukacji, opieki społecznej i zdrowotnej. Wymienić tu można zadania typu: rozszerzenie systemu wsparcia dzieci/uczniów niepełnosprawnych w ramach kształcenia specjalnego, zwiększenie oferty kształcenia poprzez wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych, rozwój programów interwencji, poradnictwa, opieki środowiskowej i promocji zdrowia.

Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli powstało 1 stycznia 2001 roku. Jest jednostką organizacyjną Gminy Wrocław, działającą w formie jednostki budżetowej na terenie miasta Wrocławia. Jest jednym z największych na Dolnym Śląsku ośrodków doskonalenia, spełniającym różnorodne oczekiwania nauczycieli zatrudnionych w placówkach oświatowych Wrocławia od konsultacji indywidualnych po kursy kwalifikacyjne. Wspiera również władze samorządowe w budowaniu strategii rozwoju oświaty. Pełni rolę inspiratora i inicjatora wielu przedsięwzięć edukacyjnych i kulturalnych. Jego atutem jest funkcjonowanie doradztwa przedmiotowego. Konsultanci i doradcy metodyczni wspomagają nauczycieli w codziennej pracy, a także w awansie zawodowym. WCDN posiada w swoim gronie autorów programów, podręczników, inicjatyw kulturalnych, m.in. akcji „Cały Wrocław czyta”, czy Radosne obchody Święta Niepodległości oraz wielu ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. awansu zawodowego. Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli może również pochwalić się aktywnością i skutecznością w dziedzinie wykorzystywania funduszy unijnych.

Europejski Fundusz Społeczny

Unia Europejska wspiera finansowo wszystkie kraje członkowskie w ramach istnienia funduszy europejskich. Jednym z nich jest Europejski Fundusz Społeczny, który obejmuje działanie Programu Kapitał Ludzki. Składa się on z 10 Priorytetów, realizowanych zarówno na poziomie centralnym, jak i regionalnym. W ramach komponentu centralnego

środki zostaną przeznaczone przede wszystkim na wsparcie efektywności struktur i systemów instytucjonalnych, natomiast środki komponentu regionalnego zostaną w głównej mierze przeznaczone na wsparcie dla osób i grup społecznych.

Program Operacyjny Kapitał Ludzki jest to jeden z programów realizujących Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007-2013. Jego realizacja ma pomóc w dążeniu do celów, jakie wyznaczyła odnowiona Strategia Lizbońska. Chodzi tu przede wszystkim o uczynienie z Europy bardziej atrakcyjnego miejsca do inwestowania i podejmowania pracy, rozwój edukacji w krajach członkowskich, a także tworzenie większej liczby stałych miejsc pracy.

Wsparciem tego programu objęte są przede wszystkim dziedziny takie, jak: zatrudnienie, integracja społeczna, edukacja, potencjał adaptacyjny pracowników i przedsiębiorstw oraz kwestie związane z budową efektywnej administracji publicznej. Najważniejszym celem, jaki zakłada program Kapitał Ludzki, jest zwiększenie spójności społecznej oraz wzrost zatrudnienia.

Program Operacyjny Kapitał Ludzki finansowany jest w 85 proc. ze środków Unii Europejskiej (Europejskiego Funduszu Społecznego) oraz w 15 proc. ze środków krajowych (źródło: www.efs.gov.pl).

Strona projektu: www.praktykinauczycielskie.dsw.edu.pl

Izabela Beno

Stępień, A. (2013). *Raport z badania potrzeb uczestników projektu „Poprzez praktykę do profesjonalizmu - nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja”*. Analiza potrzeb placówek i nauczycieli. Raport końcowy. Wrocław [materiały wewnętrzne projektu].

Załącznik 1

RODZAJE PLACÓWEK, W KTÓRYCH STUDENCI DSW REALIZOWALI PRAKTYKI W RAMACH PROJEKTU PPdP				
SEMESTR	III	IV	V	VI
EWiWP	Szkoła Podstawowa (SP) klasa II lub III	SP/Przedszkole od 1 września klasa I lub przedszkole grupa 3 latków	Przedszkole dowolna grupa	SP/Przedszkole klasa do wyboru I-III
EWzNJA	Szkoła Podstawowa klasa II lub III	Szkoła Podstawowa od 1 września klasa I	Szkoła Podstawowa j. angielski klasy I-III	Szkoła Podstawowa klasa do wyboru I-III
EPiOnD	Przedszkole Grupa dzieci młodszych (3-4 lata)	Przedszkole od 1 września	Przedszkole Grupa realizująca roczne przygotowanie do szkoły	Do wyboru: przedszkole, oddział przedszkolny w szkole podstawowej, przedszkole/ oddział przedszkolny w sanatorium lub szpitalu dziecięcym
AKTYWNOŚĆ STUDENTÓW	Praktyka obserwacyjna	Praktyka obserwacyjna Praktyka włączająca - 5h	Praktyka obserwacyjna Praktyka włączająca: EWiWP, EPiOnD - 10h EWzNJA - 15h	Praktyka obserwacyjna Praktyka włączająca: EWiWP, EWzNJA - 20h EPiOnD - 10h
CZAS TRWANIA PRAKTYKI	45 godzin	45 godzin	45 godzin	45 godzin
BEZPOŚREDNIE PRZYGOTOWANIE TEORETYCZNE STUDENTA DO PRAKTYK	Wprowadzenie do praktyk - 3h	Wprowadzenie do praktyk - 3h Zagadnienia refleksyjnej praktyki - 15h	Wprowadzenie do praktyk - 3h Refleksyjna praktyka w kształceniu nauczycieli - 15 h	Wprowadzenie do praktyk - 3h
OPIEKA STUDENTA	Opiekun studenta z ramienia Uczelni (praca z wykorzystaniem elementów tutoringu)			
WSPARCIE STUDENTA	Obserwacje zajęć prowadzonych przez studenta (wsparcie tutora, opiekuna, dyrektora placówki)			

Część I
Założenia koncepcji
kształcenia praktycznego

Teresa Chmiel

Wprowadzenie do założeń konceptji kształcenia praktycznego

Profesjonalne przygotowanie nauczyciela do pracy we współczesnej szkole nie może odbywać się tylko poprzez zdobywanie wiedzy o tym, jak efektywnie nauczać, jak dobierać metody i środki, by osiągać zamierzone cele, a więc nabywanie kompetencji technicznych, ale także poprzez zdobywanie kompetencji praktyczno-moralnych, prowokujących namysł nad działaniem, autorefleksję, zmianę. Zawód nauczyciela nie powinien sprowadzać się wyłącznie do transmisji kultury dominującej, wiedzy gotowej, odgórnie narzuconej (nauczyciel nie jest też jedynym jej źródłem dla ucznia), dlatego konieczna jest zmiana w postrzeganiu zawodowej roli nauczyciela: z osoby odpowiedzialnej za transmisję, przekazywanie wiedzy na osobę organizującą warunki do uczenia się, rozpoznającą trudności, potrzeby, zasoby ucznia, diagnozującą i wspierającą szeroko rozumiany rozwój dziecka. Potrzebna jest redefinicja tej zawodowej roli, dostosowanie jej do wymagań współczesności. „Od profesjonalistów żąda się, aby nie traktowali swych klientów przedmiotowo, postrzegali ich sytuacje całościowo i uzgadniali z nimi wszystkie decyzje dotyczące sposobu zaspokajania ich potrzeb” (Gołębniak, 1998, s. 126).

Współczesna szkoła powinna zapewnić warunki do rozwoju każdemu uczniowi, powinna być nastawiona na osobę, uwzględniając

kontekst indywidualny, lokalny i globalny procesu nauczania i uczenia się. Nauczyciel natomiast, poza przygotowaniem metodycznym, powinien posiadać umiejętności z zakresu diagnozy i terapii specyficznych potrzeb edukacyjnych, powinien mieć świadomość potrzeby stałego profesjonalnego rozwoju, własnych ograniczeń, uprzedzeń, poglądów, prywatnych koncepcji pedagogicznych, preferencji, systemu wartości, powinien być refleksyjny i krytyczny, a także kreatywny, wrażliwy i otwarty na nowe rozwiązania, niezdefiniowane, trudne do przewidzenia sytuacje pojawiające się w jego zawodowej praktyce. Takie przygotowanie jest możliwe wówczas, gdy uwzględni się kontekst teoretyczny i praktyczny roli zawodowej nauczyciela.

Student/ka, przygotowujący się w procesie kształcenia w szkole wyższej do wykonywania zawodu nauczyciela, podczas praktyk pedagogicznych powinien m.in. mieć okazję do zweryfikowania podstawowej wiedzy pedagogicznej, socjologicznej i psychologicznej nabywanej podczas kształcenia formalnego, akademickiego. Wiedza ta przekłada się na sposób myślenia i artykułowania poglądów na temat środowiska, w którym działa nauczyciel, umożliwia rozumienie rzeczywistości edukacyjnej jako przestrzeni życia społecznego, uwarunkowanego przez czynniki historyczne, kulturowe, ekonomiczne i polityczne. Ponadto, kreuje przestrzeń do przyswajania, rewidowania i modyfikowania umiejętności pozwalających na skuteczne działanie w obszarze nauczania, wychowania, opieki, profilaktyki oraz diagnozy i terapii w sytuacjach kryzysowych, trudnych. „Teoretyczna myśl dydaktyczna wciąż zbyt rzadko jest traktowana jako efekt badawczego namysłu nad tym, co dzieje się w klasie szkolnej, jako wnikliwa, krytyczna interpretacja doświadczanych zdarzeń, a pozostaje instrumentowaniem, zwłaszcza na poziomie tzw. dydaktyk szczegółowych” (Klus-Stańska, 2010, s. 11). Dlatego wiedza nabywana w drodze kształcenia akademickiego powinna być wykorzystana podczas praktyki do pogłębienia własnej refleksyjności oraz wypracowania indywidualnego stylu nauczania, uwzględniającego ucznia jako indywidualny podmiot w procesie edukacji i wychowania, aktywnie uczestniczącego w zajęciach, wyposażonego w określony zasób indywidualnych doświadczeń zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Podczas praktyk student/ka powinien nabyć umiejętność trafnej oceny potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów, wykorzystując dostępne metody poznania indywidualnej sytuacji

dziecka (diagnoza) oraz zaproponować adekwatne formy pomocy (terapia, wsparcie), czerpiąc zarówno z zasobów wiedzy akademickiej, jak i wiedzy nabytej w toku realizacji praktyk pedagogicznych.

W ramach przygotowanej koncepcji modyfikacji uległa nie tylko dokumentacja kształcenia praktycznego, wykorzystywana w procesie przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela, ale i treści wybranych przedmiotów teoretycznych z obszaru pedagogiki, psychologii i socjologii, tak aby umożliwić studentom nabywanie wiedzy operacyjnej niezbędnej w procesie stawania się profesjonalnym, refleksyjnym nauczycielem, w tym:

1. Wiedzy pedagogicznej z zakresu:
 - komunikacji interpersonalnej (komunikacja werbalna i niewerbalna, uwarunkowania procesu komunikacji, bariery komunikacyjne, komunikacja w procesie nauczania: relacje nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń, nauczyciel-uczniowie, nauczyciel-rodzic, nauczyciel-nauczyciel),
 - pomocy dydaktycznych, metod nauczania (metody nauczania alternatywne w stosunku do metod tradycyjnych, np. metoda projektu, metody aktywizujące, metody problemowe),
 - organizacyjno-administracyjnych przepisów dotyczących funkcjonowania placówki,
 - programów nauczania (ukryty program, ideologie edukacyjne, współczesne koncepcje i systemy nauczania).
2. Wiedzy psychologicznej z zakresu:
 - etyki zawodu nauczyciela,
 - rozwoju człowieka (fazy rozwoju, ich specyfika, nieprawidłowości i zakłócenia w rozwoju, diagnoza trudności rozwojowych, czynniki zagrażające i sprzyjające rozwojowi, indywidualne predyspozycje a rozwój człowieka).
3. Wiedzy socjologicznej z zakresu:
 - społecznych uwarunkowań procesu uczenia się i nauczania (rola ucznia i nauczyciela, szkoła a rynek pracy, selekcja, etykietowanie, proces socjalizacji).

Opracowany przez Zespół ds. kształcenia praktycznego model zawiera zbiór instrumentów pozwalających na realizację założeń opisanej koncepcji na kierunku *pedagogika*, specjalności: *edukacja*

wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, edukacja wczesnoszkolna z nauczaniem języka angielskiego, edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego, edukacja przedszkolna i opieka nad dzieckiem w postaci: zmodyfikowanego planu studiów, sylabusu do przedmiotów: *Zagadnienia refleksyjnej praktyki*, *Refleksyjna praktyka w kształceniu nauczycieli*, regulaminów i programów praktyk, instrukcji do praktyk studenckich, arkuszy obserwacji/samoobserwacji, materiałów pomocniczych dla studentów. Wprowadzone do programu studiów przedmioty mają na celu przygotowanie studentów do wchodzenia w przestrzeń placówki edukacyjnej, wychowawczej (szkoła, przedszkole) rozumianej bardzo szeroko i wielopłaszczyznowo. Celem wprowadzonych przedmiotów jest przygotowanie studentów do: analizy i wymiany zdobytych w toku praktyk doświadczeń, prezentacji swoich spostrzeżeń, wniosków, formułowania propozycji zmian w obszarze podejmowanych aktywności, dostrzegania, opisywania i interpretowania dylematów i problemów współczesnego przedszkola oraz szkoły, rozpoznawania potrzeb wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces edukacji (dzieci, rodziców). Ponadto, podejmowania refleksji nad działaniem, nad pracą nauczyciela, rolą zawodową, jej uwarunkowaniami i ograniczeniami, autorefleksji związanej z wchodzeniem w rolę, ustawicznego samokształcenia i rozwoju, badania własnej praktyki. Na zajęciach z wymienionych przedmiotów oraz podczas indywidualnych konsultacji student/ka będzie miał/a okazję do dzielenia się swoją wiedzą, przemyśleniami, refleksjami, a także pomysłami z tutorem oraz pozostałymi studentami.

Ponieważ „uruchamiana w praktyce działalność dydaktyczna jest nacechowana inercyjnością, płynącą z nawyku, zwyczaju i rutyny, a jej opisywanie przez praktyków pozostaje wierne (niekoniecznie refleksyjnie, ale za to nierzadko wybiórczo) pewnemu językowi, stylowi tworzenia dokumentacji, sugerowanej organizacji lekcji, ogólnemu klimatowi praktyk wdrożeniowych” (Klus-Stańska, 2010, s. 12), proponowane w niniejszej koncepcji zmiany w realizacji praktyk studenckich opierają się na doświadczaniu złożoności procesu nauczania i uczenia się, w który zaangażowany jest nie tylko intelekt, ale także emocje, wartości, sądy, przekonania.

Kandydaci do zawodu nauczyciela - poprzez obserwację (patrz: Materiał metodyczny dla studentów, który może być pomocny podczas

realizacji pierwszej praktyki; zwraca uwagę na to, co może spowodować refleksję i pytania związane z procesem nauczania i uczenia się), stopniowe włączanie się w działania nauczyciela-opiekuna praktyk studenckich w placówce, po samodzielne prowadzenie lekcji - mają okazję do poszerzenia oraz zweryfikowania nabytej wiedzy i umiejętności, kształtowania kompetencji niezbędnych w procesie stawania się nauczycielem. Poszczególne instrukcje oraz programy i regulaminy organizacyjne praktyk określają cel każdej z nich, czas ich trwania oraz sformułowane odrębnie dla każdej praktyki zadania do realizacji przez studenta/tkę. Opisane wytyczne są propozycją, która ma umożliwić studentom orientację w specyfice zadań realizowanych na poszczególnych etapach praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela.

Współczesny nauczyciel powinien uwzględniać w swoim działaniu nie tylko wiedzę techniczną, która pozwala na sprawne i efektywne wypełnianie roli zawodowej, ale także kompetencje praktyczno-moralne (będące wynikiem ciągłego uczenia się, samorozwoju, samokształcenia, refleksji), które uwrażliwiają na drugiego człowieka, otwierają na nowe, niestandardowe rozwiązania, pozwalają odnaleźć się w sytuacjach niepowtarzalnych, chronią przed wypaleniem zawodowym, stają się źródłem satysfakcji osobistej i zawodowej. Poziom kompetencji praktyczno-moralnych oraz technicznych może być weryfikowany podczas opracowania studium indywidualnego przypadku lub autorskiego projektu edukacyjnego (wykorzystanego np. podczas lekcji prowadzonej przez studenta/tkę). Temu celowi mogą służyć także arkusze obserwacji działań i kompetencji praktykanta adresowane do nauczycieli - opiekunów praktyk studenckich w placówce (podlegające ocenie obszary to: aktywność własna, samodzielne przeprowadzenie zajęć, kompetencje nauczycielskie dotyczące wiedzy, umiejętności, predyspozycji, współpracy z opiekunem praktyk w placówce) oraz arkusze samoobserwacji wypełniane przez studentów po samodzielnym przeprowadzeniu zajęć w ramach obserwacji/hospitacji (samoocena w zakresie merytorycznego, organizacyjnego i metodycznego aspektu przeprowadzonych zajęć, własnych kompetencji, aktywności, które można ocenić wysoko oraz obszarów wymagających modyfikacji).

Prezentowane w koncepcji kształcenia praktycznego materiały są propozycją wsparcia działań studenta/tki podczas realizacji praktyk, pozostawiającą szeroki margines swobody tam, gdzie język instrukcji

się nie sprawdza, czyli w refleksji, doświadczaniu różnorodnych sytuacji, interpretacji zdarzeń, weryfikacji własnych poglądów, uprzedzeń, sądów. Programy, regulaminy i instrukcje praktyk są dokumentami wspierającymi realizację i ocenę praktyk studenckich na wymienionych specjalnościach nauczycielskich. Podporządkowane zostały wymogom aktualnie obowiązujących standardów kształcenia nauczycieli, standardów kształcenia na kierunku pedagogika, jak również założeniom „koncepcji refleksyjnej praktyki”. Uwzględniono w nich najnowsze regulacje dotyczące organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej zawarte w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U., nr 228, poz. 1487). Zadania, wskazane w instrukcjach praktyk, skorelowane zostały z realizacją przedmiotów metodycznych przewidzianych w programie studiów na poszczególnych semestrach. W toku realizacji tych przedmiotów zaleca się wykorzystanie filmów edukacyjnych, powstałych w ramach projektu, które mogą stanowić bazę dla przygotowania studentów do odbycia praktyk.

Zaplanowanie tak szerokiej zmiany, dotyczącej przygotowania, organizacji i realizacji zaproponowanej koncepcji kształcenia praktycznego, wymaga szeregu działań umożliwiających osiągnięcie postawionych celów, w tym podniesienia efektywności praktyk studenckich, podniesienia jakości procesu przygotowania kandydatów do zwodu nauczyciela, poszerzenia kompetencji nauczycieli w zakresie pełnienia roli opiekuna praktyk. Wartość niniejszej koncepcji wzmacnia wiedza o procesach uzupełniających i wspomagających realizację założeń. Są to elementy innowacyjne zawarte w koncepcji kształcenia praktycznego, takie jak:

- powołanie tutorów-opiekunów praktyk z ramienia Uczelni;
- opracowanie materiałów dydaktycznych w postaci filmów edukacyjnych;
- opracowanie programu podnoszenia kompetencji komunikacyjnych, psychospołecznych dla nauczycieli-opiekunów praktyk w placówkach;
- stworzenie ram organizacyjnych do stałej współpracy Uczelni ze szkołami i przedszkolami;
- realizacja wieloaspektowej ewaluacji procesu praktyk;

- zaangażowanie środowiska w kształtowanie ostatecznej wersji proponowanej koncepcji.

W optyce przyjętych założeń warto zwrócić uwagę na rolę tutorów, którzy w przyjętej koncepcji mieli do spełnienia specyficzną rolę. *Tutoring*, obok *mentoringu*, staje się coraz powszechniej praktykowaną metodą uczenia się. Pojawia się w kontekście akademickim, szkolnym oraz pozarządowym. Celem *tutoringu* jest współpraca tutora z uczniem w zakresie rozwiązywania sytuacji problemowych, trudnych, zmuszających do wyjścia poza schematyczne rozwiązania. Pozwala obu zaangażowanym stronom na pełne wykorzystanie własnej wiedzy, umiejętności i doświadczenia, budowanie dobrej atmosfery poprzez dialog i partnerstwo w relacji. Ponadto, proponowana forma współpracy zawiera w sobie elementy refleksji nad działaniem, inspiracji, motywowania, monitorowania i egzekwowania wyznaczonych zadań. Tutor w przyjętym modelu kształcenia praktycznego staje się osobą wspierającą zarówno dla studenta/ki przygotowującego się do realizacji praktyki, jak i dla nauczyciela-opiekuna praktyk w placówce. Odpowiada na potrzeby wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces realizacji praktyki, w tym szczególnie studentów kreując warunki do podjęcia dialogu, wymiany doświadczeń, opinii po zrealizowanej praktyce. Pomaga pokonać indywidualne bariery, obawy pojawiające się w wyniku autorefleksji, obserwacji sytuacji edukacyjno-wychowawczych podczas realizacji praktyki oraz motywuje do podjęcia działań na rzecz własnego rozwoju, podnoszenia kompetencji i kształtowania umiejętności niezbędnych w pracy nauczyciela, odpowiadających wyzwaniom współczesnej rzeczywistości. „Tutoring jest metodą pozwalającą poznać mocne i słabe strony ucznia, wspólnie z nim zaplanować jego rozwój, a następnie towarzyszyć w tym rozwoju” (Czekierda, 2009, s. 16). Poniżej przedstawiam wybrane zadania, charakterystyczne dla roli tutora-opiekuna praktyk studenckich w Uczelni, przyjęte w koncepcji kształcenia praktycznego:

1. Utrzymywanie stałego kontaktu ze studentami, w tym dbałość o terminowość realizacji praktyk oraz kompletność składanej dokumentacji, zbieranie informacji bezpośrednich w zakresie stopnia zadowolenia z realizowanych praktyk (arkusze wywiadu).

2. Aktualizacja, w miarę potrzeb, nowego modelu kształcenia praktycznego, w tym programu nauczania (sylabusu) przedmiotu *Zagadnienia refleksyjnej praktyki*, zgłaszanie konieczności korekt, uzupełnień w regulaminach i instrukcjach praktyk oraz innych dokumentach merytorycznych dotyczących kształcenia praktycznego.
3. Współpraca w zakresie rekrutacji wewnętrznej studentów - planowanie i prowadzenie spotkań informacyjnych ze studentami, przedstawienie założenia nowego modelu praktyk, współpraca w zakresie zbierania dokumentów rekrutacyjnych od studentów.
4. Przygotowanie studentów do odbycia praktyki, w szczególności realizacja zajęć dydaktycznych z przedmiotu *Zagadnienia refleksyjnej praktyki* w wymiarze 15 godzin dydaktycznych w każdej z grup uczestniczących w realizacji Projektu, z wykorzystaniem materiałów dydaktycznych, m.in. filmów edukacyjnych.
5. Monitorowanie przebiegu praktyk:
 - a. hospitowanie zajęć prowadzonych przez studenta w placówce w ramach praktyk (min. jedna hospitacja na jednego studenta/tkę), w tym ustalenie terminu obserwacji/hospitacji z dyrektorem placówki i nauczycielem, prowadzenie pełnej dokumentacji w tym zakresie (m.in. podpisanie umowy z dyrektorem placówki);
 - b. prowadzenie indywidualnych (lub grupowych) konsultacji dla studentów realizujących praktykę w ramach projektu oraz dla nauczycieli-opiekunów praktyk w placówce zakwalifikowanych do projektu;
 - c. utrzymywanie kontaktu z opiekunami praktyk w placówkach objętych projektem w sprawach związanych z realizacją praktyki (w tym prowadzenie doraźnego monitoringu odbywanych przez studenta/tkę praktyk);
 - d. dokonywanie zapisów związanych z oceną przez studentów praktyk (forma notatki z wywiadu);
 - e. prowadzenie monitoringu studentów, którzy nie zaliczyli praktyk w terminie (kontakt ze studentem/tką, opiekunem w placówce, analiza sytuacji, wyznaczenie terminu zaliczenia);
 - f. uczestniczenie w panelach eksperckich, współpraca w zakresie ewaluacji projektu.

6. Zaliczanie praktyki:
 - a. jakościowa ocena praktyki realizowanej przez studenta/studentkę;
 - b. omawianie z grupą studencką, w miarę potrzeb, efektów kształcenia praktycznego.
7. Prowadzenie dokumentacji dotyczącej przebiegu praktyk studenckich, w tym przechowanie dokumentacji dotyczącej odbywania przez studentów praktyk.
8. Zapewnienie realizacji polityki równości szans oraz niestereotypowego postrzegania ról społecznych w podejmowanych przez tutorów działaniach merytorycznych.

Z uwagi na realizację zadań w ramach projektu zakładającego wdrożenie nowego modelu kształcenia praktycznego oraz zmianę organizacyjną w zakresie realizacji kształcenia praktycznego, polegającą m.in. na wprowadzeniu w Uczelni nowego etatowego stanowiska pracy - tutora, istnieje możliwość, iż zakres obowiązków na tym stanowisku może ulec modyfikacji, w oparciu o zdefiniowane oczekiwania studentów i opiekunów praktyk w placówkach, jak również wyniki ewaluacji projektu. Celem zmian będzie stworzenie optymalnego zakresu czynności na stanowisku tutora-opiekuna praktyk z ramienia DSW.

Wypracowana koncepcja kształcenia praktycznego pozwala na wieloaspektowe wsparcie studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Uwzględnia złożoność tego procesu, zarówno jego aspekt teoretyczny, jak i praktyczny. W sposób szczególny dowartościowuje praktyki poprzez podniesienie jakości przygotowania w tym obszarze. Opracowana dokumentacja, ze szczegółowym opisem zadań do realizacji na każdej praktyce, umożliwi wszystkim podmiotom zaangażowanym w proces przygotowania do profesji nauczycielskiej (studenci, opiekunowie praktyk studenckich w placówkach, tutorzy) monitorowanie przebiegu praktyki, osiąganych efektów w postaci wzrostu kompetencji i kształtowania określonych umiejętności oraz aplikowania i sprawdzania wiedzy akademickiej w doświadczanych sytuacjach instytucjonalnej rzeczywistości. Sprzyja pogłębieniu refleksji nad rolą zawodową nauczyciela, jej nowym wymiarem i rozumieniem nieograniczającym się wyłącznie do transmisji gotowej wiedzy i jej

egzekwowania, ale przede wszystkim do kreowania warunków wszechstronnego wspierania indywidualnego rozwoju dziecka.

Bibliografia

- Czekierda, P. (2009). *Co możemy zyskać w perspektywie społecznej, wprowadzając tutoring do szkoły?*. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska. (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 16). Wrocław: Towarzystwo Wiedzy Otwartej.
- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli*. Toruń-Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2010, nr 228, poz. 1487).

Mirosława Nowak-Dziemianowicz

Nowa koncepcja praktyk – założenia ogólne

Struktura profesjonalnej wiedzy nauczyciela

Wyniki badań pedagogicznych, socjologicznych i psychologicznych (Kwiatkowska, 2008, s. 199; Lewowicki, 2007, s. 18), dotyczące przygotowania do zawodu nauczyciela, ukazują asymetryczność profesjonalnych kompetencji zawodowych tej grupy. Jest ona dobrze przygotowana merytorycznie (w zakresie wiedzy z nauczanego przedmiotu) oraz dydaktycznie (w zakresie metodyki i dydaktyk szczegółowych). Niewystarczające jest natomiast pedagogiczno-psychologiczne przygotowanie nauczycieli. Dlatego zdobywanie kompetencji psychologiczno-pedagogicznych uczyniliśmy podstawą nowej koncepcji praktyk studenckich.

Profesjonalna wiedza nauczyciela (Nowak-Dziemianowicz, 2001, s. 21) niezbędna dla pełnienia zawodowej roli, składa się z trzech różnych, uzupełniających się wymiarów wiedzy: o otaczającym świecie, o relacjach ja-świat, o sobie samym (samowiedza nauczyciela).

Te trzy wymiary, wyróżnione ze względu na kryterium treściowe, zawierają wszystko, co niezbędne jest współczesnemu nauczycielowi do tworzenia dojrzałej, satysfakcjonującej i prorozwojowej relacji pedagogicznej.

Na wiedzę o świecie, konieczną dla tworzenia się profesjonalnej roli nauczyciela, składają się, między innymi, zagadnienia kulturowe,

antropologiczne, filozoficzne, socjologiczne opisy współczesności, miejsce, cele i funkcjonowanie instytucji państwowych, społecznych (w tym, przede wszystkim, instytucji edukacyjnych), typy i rola ideologii w życiu społecznym (zwłaszcza rola i znaczenie ideologii edukacyjnych), opis, charakterystyka, specyfika, ulokowanie społeczne, blokady rozwojowe i możliwości różnych grup społecznych, opis zagrożeń, obszary oraz wymiary kryzysu w teraźniejszości oraz teraźniejszości jako czasu kryzysu.

Wiedzę o relacjach ja-świat budują, między innymi, zagadnienia dotyczące: rozumienia procesów wychowania i edukacji we współczesnym świecie, roli, funkcji, jaką pełni edukacja w życiu społeczeństw i egzystencji jednostek, opisu typów relacji międzyludzkich oraz procesów rządzących tymi relacjami, teorii komunikacji społecznej, teorii wywierania wpływu na ludzi, współczesnych nurtów oraz teorii wychowania i nauczania, rozwoju i kultury masowej wraz z umiejscowionym w niej stereotypem.

Na wiedzę o sobie samym składają się między innymi: wiedza i umiejętność rozpoznawania, nazywania, opanowywania własnych emocji, lęków, zaspokajanie potrzeb, rozpoznanie motywacji i celów życiowych, ujawnianie własnych założeń i intencji podczas działania pedagogicznego, umiejętność dokonywania analizy własnej sytuacji, znajomość własnych sposobów poszukiwania sensu.

W każdym z powyższych obszarów wiedzy mieszczą się jej dwa typy:

1. Wiedza techniczna, instrumentalna, odpowiadająca na pytanie o cel podjętego działania oraz prowadzące do niego metody, formy i środki.
2. Wiedza emancypacyjna, praktyczno-moralna, będąca próbą poszukiwania sensu, uzasadnienia dla własnego działania.

Wiedza techniczna to doświadczenie ukazujące świat rzeczy, innych ludzi i nas samych jako przedmiot naszych sprawczych oddziaływań. Motywem uruchamiającym tę wiedzę jest pytanie o możliwość realizowanych przez człowieka celów.

Wiedza praktyczno-moralna jest tym rodzajem doświadczenia, z którego człowiek czerpie całościową wizję świata i siebie samego, dzięki niej człowiek potrafi określić reguły, zasady i normy moralne

wobec siebie i innych ludzi, jest zdolny do dialogu ze sobą (dzięki temu ta jego wiedza jest stale poddawana analizie oraz krytyce).

Funkcje profesjonalnej wiedzy nauczyciela

Opisana wiedza nauczyciela pełni następujące funkcje:

- umożliwia nauczycielowi działanie pedagogiczne;
- umożliwia nauczycielowi rozumienie rzeczywistości, w której funkcjonuje, relacji, w jakie wchodzi on sam oraz wszyscy uczestnicy praktyki edukacyjnej, oraz siebie samego, własnych możliwości, barier i ograniczeń;
- umożliwia nauczycielowi interpretację rzeczywistości w relacji ze światem oraz własnego doświadczenia, interpretację przejawiającą się w zadawaniu pytań o sens i istotę działań własnych oraz działań innych osób, o prawomocność tych działań, o źródła wszelkich uprawomocnień.

Profesjonalną wiedzę nauczyciela charakteryzować powinny:

- otwartość (wiedza niedomknięta, „w drodze”, ciągle w procesie stawania się, zdobywania),
- nieoczywistość, niepewność, problematyczność - jako zaprzeczenie pewności własnej wiedzy, słuszności i ostateczności wszelkich rozstrzygnięć charakteryzujących obecną wiedzę nauczyciela,
- świadomość własnych ograniczeń (np. subiektywizm).

Tak rozumiana wiedza nauczyciela powinna prowadzić do:

- umiejętności dialogowego sposobu bycia w świecie,
- umiejętności współdziałania ze światem,
- umiejętności organizowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczej,
- umiejętności komunikacyjnych - porozumiewania się językiem „żywym”, mowy ciała,
- umiejętności interpretacyjnych,
- umiejętności poznawania osobowości,
- umiejętności pomagania wychowankom i rozwijania ich zdolności kreatywnych (twórczych),

- umiejętności rozwiązywania problemów i konfliktów,
- umiejętności współdziałania z systemem społecznym, środowiskiem dalekim i bliskim (np. współdziałanie z ośrodkami wychowania równoległego).

Zasady, na których oparte jest kształcenie nauczycieli

Organizując praktyki, pozwalające studentom na zdobycie kompetencji przygotowujących do zawodu nauczyciela, określiliśmy zasady, zgodnie z którymi:

1. Głównym celem edukacji jest pomoc przyszłemu nauczycielowi w odkrywaniu siebie, własnej niepowtarzalności, indywidualności. Tak rozumiane kształcenie w zawodzie nauczyciela jest szukaniem drogi i odkrywaniem siebie.
2. Bycie dobrym nauczycielem wiąże się z używaniem siebie jako instrumentu działania. Oznacza to, iż głównym narzędziem pracy nauczyciela jest on sam, działający spontanicznie w szybko zmieniających się sytuacjach. Proces kształcenia jest więc procesem umożliwiającym stawanie się nauczycielem; uczy, jak używać siebie, aby tworzyć warunki stymulujące rozwój ucznia.
3. Program kształcenia nie ma na celu wyposażenia nauczyciela w strukturę naukowo opracowanych metod, lecz pomóc mu w wypracowaniu metod czy stylu pracy najbardziej odpowiadających jego strukturze psychicznej.
4. Uznanie faktu, iż odkrywanie indywidualnego znaczenia wiedzy dokonuje się w procesie osobistego doświadczenia jej przydatności, pociąga za sobą szczególną rolę, jaką przypisuje on praktyce. Jest ona integralnym składnikiem kształcenia.

Realizacja powyższych zasad wiąże się z koniecznością wprowadzenia do procesu kształcenia nauczycieli, oprócz metod tradycyjnych, metody nowe - takie jak, np. trening interpersonalny. Jego efektem może stać się nabywanie umiejętności interpersonalnych, wrażliwości percepcyjnej w odniesieniu do uczniów i sytuacji wychowawczych oraz sprawności w propagowaniu działań pedagogicznych.

Przygotowany w oparciu o zaprezentowane zasady nauczyciel będzie się charakteryzował uwzględniającą najnowsze diagnozy i opis współczesności wiedzą ogólną, szczegółową wiedzą pedagogiczną, psychologiczną, filozoficzną, które umożliwią mu twórcze, innowacyjne realizowanie swej zawodowej roli. Zdolny do pozytywnej autoprezentacji, znający i posługujący się teoriami komunikacji, negocjacji, umiejący stosować strategie rozwiązywania konfliktów stać się może, dzięki tak zorganizowanej praktyce, konkurencyjny na edukacyjnym rynku pracy.

Bibliografia

- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lewowicki, T. (2007). *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa-Radom: ITE.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Część II
Dokumentacja
kształcenia praktycznego

Zespół ds. kształcenia praktycznego

Pierwszym etapem realizacji projektu było powołanie Zespołu ds. kształcenia praktycznego. Celem jego pracy było merytoryczne i formalne opracowanie zastosowania nowego modelu kształcenia praktycznego, który zakładał przeniesienie punktu ciężkości z nauczania, rozumianego jako transmisja wiedzy, w kierunku aranżowania sytuacji do nabywania wiedzy i umiejętności.

Opracowanie dokumentacji modelu kształcenia oraz materiału dydaktycznego w zakresie kształcenia praktycznego uwzględnia język umiejętności i postaw, w tym diagnozę, terapię oraz kontekst porównawczy, wyrażający się poprzez organizowanie warunków do uczenia się przez całe życie.

W skład Zespołu weszli nauczyciele akademicy, praktycy zawodu, oraz opiekunowie praktyk z ramienia Uczelni:

prof. DSW dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz

prof. DSW dr hab. Joanna Kruk-Lasocka

dr Urszula Dzikiewicz-Gazda

dr Katarzyna Gawlicz

dr Elżbieta Kalinowska

dr Joanna Minta

dr Teresa Neckar-Ilnicka

dr Zofia Sujak-Katuszyńska

mgr Iwona Hęćka

mgr Anna Jaros-Kaleta

mgr Barbara Muszyńska

mgr Elżbieta Zielińska

W toku projektowania nowej koncepcji kształcenia praktycznego na specjalnościach kierunku pedagogika, przygotowujących kandydatów do pracy w roli nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, wypracowano szereg instrumentów możliwych do wykorzystania podczas realizacji poszczególnych praktyk studenckich. Warto zaznaczyć, że programy studiów, które w kolejnych latach objęte były działaniami projektu, ulegały przekształceniom, przede wszystkim ze względu na konieczność dostosowania ich do wytycznych Krajowych

Ram Kwalifikacji, ale także w odpowiedzi na zmieniające się oczekiwania edukacyjnego rynku pracy. Pragnąc pokazać specyfikę prezentowanej koncepcji, jako ilustrację tej idei, prezentujemy materiały - programy, regulaminy praktyk, instrukcje ich realizacji, opracowane dla kierunku *pedagogika*, wybierając trzy spośród wszystkich objętych projektem specjalności, tj.: specjalność *edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne*, specjalność *edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne z nauczaniem języka angielskiego* oraz *edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne z psychomotoryką* (materiały dostępne na stronie <http://www.wydawnictwo.dsw.edu.pl/wydawnictwo/oferta-wydawnictwa/serie-wydawnicze/>). Wybrane specjalności w pełni reprezentują wypracowaną koncepcję kształcenia praktycznego, a jednocześnie dobrze odpowiadają na zmieniające się potrzeby społeczne.

Program kształcenia, a szczególnie program praktyk na specjalności *edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne*, umożliwiając zdobycie nowoczesnej wiedzy oraz umiejętności i kompetencji przydatnych do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, przygotowuje do wspomagania rozwoju dzieci oraz stwarzania im okazji do poznawania przez nie w sposób aktywny i twórczy siebie i świata.

Nauczanie języka angielskiego stało się już stałym elementem kształcenia na pierwszym etapie edukacyjnym, a wraz z tegoroczną nowelizacją podstawy programowej wychowania przedszkolnego, jednym z jego celów czyniącej przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem nowożytnym - także na poziomie przedszkola. Praktyki, których założenia zostaną zaprezentowane na kolejnych stronach, pozwalają studentkom i studentom rozwinąć umiejętności potrzebne do skutecznego wspierania dzieci w tym obszarze.

Założeniem specjalności *edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne z psychomotoryką* jest z kolei umożliwienie osobom studiującym zdobycie wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozpoznawania i wspomagania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, coraz częściej obecnych w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach, wykorzystując przy tym koncepcje psychomotoryczne.

Sylabus przedmiotu *Zagadnienia refleksyjnej praktyki*

Wydział:	Wydział Nauk Pedagogicznych Wydział Zamiejscowy DSW w Kłodzku
Kierunek:	Pedagogika
Specjalność/profil:	Przedmioty ogólne
Stopień kształcenia:	studia I stopnia
Tryb studiów:	studia stacjonarne

Nr	Nazwa przedmiotu	Semestr
21	Zagadnienia refleksyjnej praktyki	4

Przedmioty wprowadzające

Wprowadzenie do pedagogiki, Wprowadzenie do psychologii, Psychologia wychowania, Teoria wychowania, Socjologia wychowania, Współczesne koncepcje i systemy edukacyjne, Podstawy dydaktyki ogólnej

Forma zaliczenia zajęć

Forma zajęć	Wykład	Ćwiczenia	Seminarium
Liczba godzin w semestrze	-	15	-
Forma zaliczenia	-	ocena	-
Punkty ECTS	-	1	-

Cele i efekty kształcenia

Celem zajęć jest przygotowanie studentów do analizy i wymiany doświadczeń, zdobytych w toku praktyk. W wyniku realizacji zajęć student jest przygotowany do odbycia praktyki, potrafi zaprezentować swoje spostrzeżenia i doświadczenia, potrafi poddać je pod dyskusję i wyciągać wnioski dla własnej aktywności pedagogicznej. Dostrzega potrzebę ustawicznego samokształcenia i rozwoju, wynikającą ze specyfiki zawodu nauczyciela, dostrzega i poddaje refleksji złożoność sytuacji edukacyjnych, potrafi w sposób krytyczny i twórczy myśleć o rzeczywistości szkolnej, wykorzystuje wiedzę teoretyczną w praktyce na rzecz optymalizacji

procesu nauczania oraz własnych umiejętności inter- i intrapersonalnych, potrafi samodzielnie dostrzegać, opisywać, interpretować dylematy i problemy współczesnej szkoły.

Potrafi planować własny rozwój zawodowy, analizować oddziaływanie na ucznia w procesie edukacji, poddaje pod refleksję własną wiedzę, umiejętności, kompetencje, potrafi dokonać analizy własnej sytuacji (motywacja, cele życiowe, potrzeby), posiada umiejętność rozpoznawania, nazywania, opanowywania własnych lęków, emocji, dostrzega możliwości doskonalenia swego nauczycielskiego warsztatu, jest otwarty na interpretację uwzględniającą różne punkty widzenia, jest samoświadomy i wrażliwy na innych, zdolny do wyważonej samooceny, rozpoznawania moralnych aspektów decyzji i działania, ponadto posiada wiedzę z zakresu *tutoringu*, profesjonalizmu nauczyciela oraz specyfiki pracy nauczyciela w przedszkolu oraz na pierwszym etapie edukacji.

Metody dydaktyczne

dyskusja, analiza doświadczeń, analiza filmów edukacyjnych, miniwykład, prezentacje, esej

Treści kształcenia - ćwiczenia

1. Analiza wiedzy potocznej i naukowej dotyczącej wychowania/edukacji, osobistych przekonań, sądów, założeń, uprzedzeń, preferencji, wartości, a także prywatnych koncepcji pedagogicznych oraz osobistego rozumienia sytuacji edukacyjnych (ich podstawy, genezy, struktury, praktyczności itp.) - dyskusja grupowa, praca indywidualna.
2. Analiza indywidualnych doświadczeń związanych z obszarem edukacji.
3. Rozwijanie kompetencji związanej z samooceną w zakresie wiedzy, umiejętności, predyspozycji, poszukiwanie możliwości kompensacji indywidualnych braków w toku samorozwoju, świadomość mocnych i słabych stron.
4. Krytyczne badanie przekonań i założeń leżących u podłoża demonstrowanego działania (frustracje, ograniczenia, wszelkiego rodzaju „przymusy“, zwyczaje, rutyny, nawyki, tradycje, ideologie, dogmaty, uprzedzenia, pewniki, stereotypy związane z płcią, precedensy, które przynosi się z sobą do praktyki, interpretacje i osądy powiązane z działaniem i wywierające na nie wpływ).
5. Sięganie do indywidualnego sposobu myślenia o edukacji i rozumienia procesu nauczania oraz branie pod uwagę możliwych zewnętrznych i wewnętrznych źródeł jego modyfikacji.

6. Merytoryczne przygotowanie warsztatu pracy przyszłego nauczyciela (m.in. refleksja nad działaniem i refleksja w działaniu): omówienie i analiza obserwacji studenckich przeprowadzonych w toku praktyk, analiza opracowanych przez studentów scenariuszy zajęć.
7. „Refleksja nad refleksją“ wyniesioną z doświadczeń z najbardziej problematycznymi i złożonymi sytuacjami w edukacji.
8. Zasady działania pedagogicznego oraz wybrane egzemplifikacje kształcenia nauczycieli wynikające z teorii konstruktywizmu.
9. Formułowanie wniosków dla własnej praktyki.

Warunki zaliczenia

obecność na zajęciach, aktywność w toku zajęć, esej (1500-2000 znaków)

Literatura podstawowa

1. Czekierda, P., Budzyński, M., Traczyński, J., Zalewski, Z., Zembrzulska, A. (red.). (2009). *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław: Towarzystwo Wiedzy Otwartej.
2. Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
3. Gołębiak, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza - biegłość - refleksyjność*. Toruń-Poznań: Wydawnictwo „Edytor”.
4. Kargulowa, A. (1995). *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły*. Warszawa: WSiP.
5. Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganie nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Wydawnicza.
6. Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
7. Nałaskowski, A. (1999). *Edukacja, która nie chce przeminąć*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
8. Nowak-Dziemianowicz, M. (red.). (2001). *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Literatura uzupełniająca

1. Dudzikowa, M. (1996). *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
2. Dudzikowa, M., Kotusiewicz, A. (red.). (1999). *Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
3. Brzeziński, J., Witkowski, L. (red.). (1994). *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań-Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
4. Gofron, A., Piasecka, M. (red.). (2008). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa: Wydawnictwo im. S. Poddobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
5. Janowski, A. (2007). *Pedagogika praktyczna: zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
6. Bińczycka, J., Smolińska-Theiss, B. (2005). *Wymiary dzieciństwa. Problemydziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
7. Dąbrowska-Bąk, M. (1995). *Przemoc w szkole. Analiza nauczania opresyjnego*. Poznań: Ośrodek Wydawnictw Naukowych.
8. Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty - wzory - pola dyskursu* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
9. Magda-Adamowicz, M., Kopaczyńska, I., Nyczaj-Drąg, M. (red.). (2014). *Pedagogika wczesnoszkolna. Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej* (t. 2). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Imię, nazwisko i tytuł/stopień prowadzącego

1) mgr Barbara Muszyńska, mgr Anna Jaros-Kaleta

Opracowanie/aktualizacja: dr Teresa Chmiel

Refleksyjna praktyka w pytaniach i odpowiedziach

PRAKTYKA PEDAGOGICZNA NA I ETAPIE EDUKACJI

Kategorie porządkujące obserwację studentki/studenta to umiejętności kluczowe, kształcone (rola nauczyciela) i rozwijanie (w toku aktywności własnej dziecka-ucznia), zatem obserwacja dotyczy:

- umiejętności planowania, organizowania i oceniania własnego uczenia się: kiedy? - w ciągu dnia aktywności/obszary aktywności edukacyjnej uczniów..., oraz - jak? - metody/formy/organizacja (tu: możliwości samooceny/samokontroli ucznia, pomoce dydaktyczne...) - nauczyciel tworzy warunki do kształcenia/rozwijania umiejętności oraz: czy? kiedy? jak? - uczniowie rozwijają tę umiejętność. Ważne tu też: ocenianie opisowe - formy/sposoby oceny bieżącej stosowane przez nauczyciela;
- umiejętności skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach: kiedy? - w ciągu dnia aktywności/obszary aktywności edukacyjnej uczniów... oraz - jak? - metody/formy/organizacja - nauczyciel tworzy warunki do kształcenia/rozwijania umiejętności oraz: czy? kiedy? jak? - uczniowie rozwijają tę umiejętność;
- umiejętności efektywnego współdziałania w zespole: kiedy? - w ciągu dnia aktywności/obszary aktywności edukacyjnej uczniów..., oraz - jak? - metody/formy/organizacja (tu: ważne kryterium doboru grupy: celowa/losowa/zadaniowa, itd. ?) - nauczyciel tworzy warunki do kształcenia/rozwijania umiejętności oraz: czy? kiedy? jak? - uczniowie rozwijają tę umiejętność;
- umiejętności rozwiązywania problemów w twórczy sposób: kiedy? - w ciągu dnia aktywności/obszary aktywności edukacyjnej uczniów (tu: ważny obszar artystycznej edukacji: muzycznej/plastycznej, ale i językowej matematycznej/aktywności społecznej, itd., oraz - jak? - metody/formy/organizacja - nauczyciel tworzy warunki do kształcenia/rozwijania umiejętności oraz: czy? kiedy? i - jak? - uczniowie rozwijają tę umiejętność;

- umiejętności operowania informacjami i efektywnego posługiwania się technologią informacyjną: kiedy? - w ciągu dnia aktywności - oraz - jak? - metody/formy/ organizacja (tu ważne kryterium dostępności/możliwości korzystania ze sprzętu audiowizualnego, komputerów z dostępem do Internetu, szkolnej pracowni komputerowej z odpowiednim do wieku, możliwości i potrzeb uczniów oprogramowaniem komputerowym, itd.) - nauczyciel tworzy warunki do kształcenia/ rozwijania umiejętności oraz: czy? kiedy? jak? - uczniowie rozwijają tę umiejętność.

Zgodnie z założeniami podstawy programowej - klasa I to czas diagnozowania/rozpoznawania/adaptacji dziecka/ucznia do warunków szkolnych. Ale w każdej klasie (podczas realizacji praktyki na I etapie edukacji) ważne jest zwracanie uwagi na zagrożenia:

- (czy/jak?) dostosowano (w danej szkole) organizację pracy świetlicy do potrzeb zgłaszanych przez rodziców;
- (czy/jak?) umożliwiono uczniom pozostawianie przynajmniej części podręczników i pomocy w szkole;
- (czy/jak?) zapewniono uczniom dostęp do biblioteki szkolnej lub korzystania z księgozbioru w sali lekcyjnej;
- (czy/jak?) nauczyciele dostosowują działania edukacyjno-terapeutyczne do potrzeb edukacyjnych i rozwojowych oraz możliwości psychofizycznych każdego ucznia
- (czy/jakie?) spełniono warunki do realizacji wychowania fizycznego (sala gimnastyczna, boisko szkolne, sale gimnastyki korekcyjnej, szkolne place zabaw, basen...) i zajęć komputerowych;
- (czy/jakie?) stworzono warunki/możliwości nauczania języka obcego;
- (czy/jakie?) zapewniono możliwości uczenia (się) udzielania pierwszej pomocy;
- (czy/jakie?) spełniono warunki odkrywania, rozwijania uzdolnień ucznia, prezentowania swych osiągnięć, np. muzycznych, wokalnych, recytatorskich, tanecznych, sportowych, konstrukcyjnych (wystawy prac uczniowskich, imprezy szkolne

i międzyszkolne, przeglądy twórczości artystycznej, prezentacje na stronie internetowej, itd.);

- (czy/jakie?) umożliwiono realizację zajęć zwiększających szanse edukacyjne uczniów zdolnych oraz uczniów mających trudności w nauce;
- (czy/jakie?) wyodrębniono obszary edukacyjne w kształceniu zintegrowanym (np. prowadzenie zajęć języka nowożytnego, zajęć komputerowych, wychowania fizycznego...).

Analiza dokumentów to ważny obszar aktywności studentki/studenta w czasie praktyki.

Studentka/student w toku praktyk powinna/powinien poznać:

- statut przedszkola, szkoły;
- dokumenty regulujące pracę Rady Pedagogicznej i Rady Rodziców;
- program wychowawczy placówki;
- szkolny zestaw programów nauczania;
- wewnątrzszkolny system oceniania;
- program nauczania, z którego korzysta nauczycielka/nauczyciel w pracy z grupą przedszkolną, klasą szkolną (analiza dokumentu pod kątem: zapis szczegółowych celów edukacyjnych, treści, dróg osiągania celów oraz założonych osiągnięć uczniów i ich oceny);
- dziennik zajęć edukacyjnych.

Studentka/student w trakcie praktyki powinna/powinien zwracać uwagę na respektowanie w pracy edukacyjnej w szkole, a w szczególności na:

- zasady autonomii (instytucji/ poszczególnych organów/ kadry itd.);
- zasady współdziałania i integracji;
- zasady trzyletniej perspektywy (tu ważne kategorie: kształcenie zintegrowane, integracja wokół treści/umiejętności/problemów, dzień aktywności - a nie: godzina lekcyjna/lekcja, obszary aktywności edukacyjnej - a nie: przedmioty nauczania, indywidualizowanie działań edukacyjnych w różnych obszarach aktywności).

Uwaga:

- planując własne działania edukacyjne (np. dzień aktywności, proces badawczy, zajęcia kreatywne, zajęcia w małych grupach wg komunikacyjnego modelu nauczania), można wykorzystać pomysły scenariuszy proponowane w literaturze metodycznej, ale należy je „przepracować”, uwzględniając kontekst sytuacyjny, zaplanować działania zgodnie z etapami uczenia się według teorii konstruktywistycznej. Proszę podkreślić: Co jest Pani/Pana zmianą?
- Proszę zastanowić się i zaplanować, jakie techniki, rodzaje ewaluacji wykorzystać?
- Proszę zwrócić uwagę na możliwości i ograniczenia w planowanej realizacji działań; można przedstawić proponowane cele alternatywne.
- Na końcu prezentacji każdego scenariusza proszę podać autora rozwiązania metodycznego i źródło (pełny zapis bibliograficzny).

Szkolenia i warsztaty dla nauczycieli

W ramach realizowanego projektu „Poprzez praktykę do profesjonalizmu - nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja” jako wsparcie dla nauczycieli-opiekunów praktyk zostały zaplanowane szkolenia i warsztaty.

Tematyka szkoleń była spójna z założeniami nowego modelu kształcenia praktycznego oraz koncepcją refleksyjnej praktyki. Uczestnicy szkoleń mieli okazję zapoznać się z zasadami realizacji praktyk przez studentów, a także obowiązkami, które nowy model kształcenia nakłada na studenta, a których realizację nauczyciel-opiekun ma za zadanie monitorować i wspierać. Proponowane szkolenia miały na celu nie tylko wyposażenie Słuchaczy w instrumentarium pomocne w pracy ze swoim podopiecznym praktykantem, ale także przygotowanie ich do współdziałania z tutorem, tak by wszystkie trzy najważniejsze podmioty tego działania (student, nauczyciel i tutor) tworzyli wzajemnie uczący się, poszukujący i budujący nową jakość zespół.

W ramach omawianego projektu nauczyciele-opiekunowie wzięli udział w szkoleniu pt. *Wprowadzenie do organizacji praktyk* (Aneks, zał. Nr 1). Jego celem było budowanie profesjonalnego podejścia do opieki nad studentem, poprzez wspieranie działań komunikacyjnych nauczyciela-opiekuna praktyk w konstruowaniu warsztatu nauczycielskiego oraz wzbudzanie i wzmacnianie potrzeby refleksyjności w i nad własnym działaniem.

Dodatkowo, w ramach wspomagania rozwoju nauczyciela-opiekuna, zaplanowano również szkolenie: *Rozwój psychospołecznych kompetencji nauczyciela* (Aneks, zał. Nr 2), które koncentrowało się na budowaniu i rozwijaniu refleksyjnego podejścia do własnych kompetencji nauczyciela, szczególnie w obszarze świadomości własnych postaw oraz samoświadomości ich ekspresji.

Kolejną formą kształcenia, mającą na celu doskonalenie warsztatu pracy nauczyciela-opiekuna były warsztaty tematyczne. Ich uczestnicy mieli okazję nie tylko nabywać wiedzę pomocną we wspieraniu rozwoju praktykantów, ale także poprzez aktywny udział w zajęciach, kształtować i rozwijać umiejętności sprzyjające nowym zadaniom i wyzwaniom, którym musi sprostać współczesny nauczyciel.

Warsztat: *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu i szkole* (Aneks, zał. Nr 3) miał pomóc uczestnikom przygotować się do realizacji zadań związanych z wdrażaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, zgodnie z rozporządzeniem MEN i obowiązującymi aktami prawnymi, między innymi poprzez analizowanie orzeczeń i opinii niezbędnych w planowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także konstruowanie dokumentów (takich jak: IPET i PDW oraz KIPU).

Żywa edukacja w wychowaniu przedszkolnym i w szkole podstawowej (Aneks, zał. Nr 4 oraz Nr 5) to temat kolejnego warsztatu przeznaczonego dla nauczycieli-opiekunów, pozwalający poszerzać własny warsztat oraz budować poczucie zawodowej skuteczności i satysfakcji. Uczestnicy mogli nauczyć się, w jaki sposób rozpoznać potencjał małego dziecka i jakimi metodami rozwijać jego talenty. Poznali i współtworzyli także praktyczne sposoby budowania relacji z rodzicami w taki sposób, by poprzez ujednoczenie działań, sprzyjały one rozbudzeniu ciekawości poznawczej dziecka i jego harmonijnemu rozwojowi.

Zarówno szkolenia, jak i warsztaty opierały się na aktywnym uczestnictwie nauczycieli-praktyków i ich zaangażowaniu w proponowane działania. Poza tym, każdy uczestnik spotkania otrzymał materiały metodyczne, pomocne w podnoszeniu własnej skuteczności i profesjonalizmu.

Wykaz literatury dla studentów i nauczycieli

LITERATURA METODYCZNA

dla studentów studiów licencjackich przygotowujących się do pracy w przedszkolu i na I etapie edukacji:

Kształcenie matematyczne:

- Cydzik, Z. (1990). *Nauczanie matematyki w klasie pierwszej i drugiej*. Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1992). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1999). *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*. Warszawa: WSiP.
- Hanisz, J. (2002). *Matematyka w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: WSiP.
- Klus-Stańska, D., Kalinowska, A. (2004). *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nowik, J. (2009). *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Opole: Wydawnictwo Nowik Sp. j.
- Reclik, R., Nowik, J. (2009). *Rachunek pamięciowy w młodszych klasach szkoły podstawowej*. Opole: Wyd. NOWIK.
- Semadeni, Z. (1983-85). *Nauczanie początkowe matematyki* (t. 1-4). Warszawa: WSiP.
- Znak, słowo, tekst w edukacji elementarnej*. (2012) [film dydaktyczny z komentarzami]. Wrocław: DSW.

Kształcenie polonistyczne:

- Baczyńska, H. (2012). *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bogdanowicz, M., Barańska, M., Jakacka, E. (2012). *Metoda dobrego startu. Od piosenki do literki*. Część I i II. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Czelakowska, D. (2009). *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jakubowicz, A. (2000). *Zabawy i gry ortograficzne w edukacji wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwa Uczelniane UKW.
- Majchrzak, I. (1995). *Wprowadzenie dziecka w świat pisma*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Szefler, E. (2003). *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Skrzypiec, W. (1992). *Ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne i stylistyczne w klasach I-III*. Warszawa: WSZiP.
- Śłodownik-Rycaj, E. (1998). *Rozwijanie mowy komunikatywnej dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Więckowski, R. (1989). *Ćwiczenia słownikowo frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych*. Warszawa: WSZiP.

Nauczanie języków obcych:

- Vale, D., Feunteun, A. (1995). *Teaching children English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iluk, J. (2002). *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*. Katowice: Gnome.
- Reilly, V., Ward, S. (1997). *Very young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Siek-Paskozub, T. (2001). *Uczyć się, bawiąc*. Warszawa: PWN.
- Lee, W. R. (1995). *Language Teaching Games and Contexts*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, A. (2004). *Creating Stories with Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Siek-Paskozub, T. (1997). *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: WSiP
- Pfaiffer, W. (2001). *Nauka języków obcych - od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.

LITERATURA WSPIERAJĄCA ROZWÓJ UCZNIA I KOMPETENCJI NAUCZYCIELA

dla nauczycieli podejmujących się roli opiekuna praktyk oraz studentów studiów licencjackich przygotowujących się do pracy w przedszkolu i na I etapie edukacji:

- Andrukowicz, W. (2012). *By dziecko było geniuszem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Bielecka-Prus, J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bińczycka, J., Smolińska-Theiss, B. (red.). (2005). *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Brophy, J. (2014). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Brudnik, E., Moszyńska, A., Owczarska, B. (2000). *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Buner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych.
- Červinková, H., Gołębiak, B. D. (red.). (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2011). *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cytowska, B., Winczura, B., Stawarskiego, A. (red.). (2013). *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Danilewicz, W., Sobiecki, M., Sosnowski, T. (red.). (2013). *Środowisko-Zasoby-Profesjonalizacja. Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Dmochowska, H., Wiatrowska, L. (2013). *Dziecko u progu szkoły (wersja papierowa). Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Domagata-Kręcioch, A., Majerek, B. (2014). *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Dudak, A., Klimkowska, K., Różański, A. (2012). *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Dudzikowa, M. (red.). (1996). *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Dylak, S. (red.). (1997). *Przyroda, badania, język. Przyrodnicze rozumowanie i komunikowanie się najmłodszych*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Epstein, P. (2014). *Z notatek obserwatora. Montessori w praktyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Gofron, A., Łukasik, B. (red.). (2010). *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Gołębiak, B. D. (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Gołębiak, B. D., Teusz, G. (1999). *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Grzybowski, P. (2012). *Edukacja międzykulturowa - konteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Hamer, H. (2010). *Nowoczesne uczenie się. Albo ściągą z metodyki pracy umysłowej*. Warszawa: Veda.

- Helm, J.H., Katz, L.G. (2003). *Mali badacze (metoda projektu w edukacji elementarnej)*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Hłobił, A. (2010). *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Hurst, B., Reding, G. (2011). *Profesjonalizm w uczeniu się. Jak osiągnąć sukces*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska sp. z o.o.
- Janowski, A. (2007). *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki. Zdrowy rozsądek. Wyniki badań*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna sp. z o.o.
- Jaworska-Witkowska, M., Kwieciński, Z. (2011). *Nurty pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Joyce, B., Calhoun, E., Hopkins, D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Kargulowa, A. (1991). *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły*. Warszawa: WSiP.
- Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty - wzory - pola dyskursu* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D., Bronk, D., Malenda, A. (red.). (2011). *Pedagogika wczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Klus-Stańska, D., Szczepska-Pustkowska, M. (red.). (2009). *Pedagogika wczesnoszkolna - dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne sp. z o.o.
- Kohut, D. (2013). *Dziecko o specjalnych potrzebach w kręgu interdyscyplinarnej terapii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Kopciwicz, L. (2007). *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Królikowski, J. (2000). *Projekt edukacyjny*. Warszawa: Wydawnictwo CODN
- Kruk-Lasocka, J. (2012). *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Krysa, W., Kupaj, L. (2014). *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*. Warszawa: Wolters KluwerSp. z o.o.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Krzyżewska, J. (1998-2000). *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Suwałki: Wydawnictwo AU OMEGA.
- Kwaśnica, R. (1994). *O pomaganiu nauczycielowi. Alternatywna komunikacja*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczyciela w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.

- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomia a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwieciński, Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjo-pedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2008). *Pedagogika* (t. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.). *Pedagogika* (t. 1) Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lutomski, G. (red.). (1994). *Uczyć inaczej*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Magda-Adamowicz, M., Kopaczyńska, I. (red.). (2014). *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych* (t. 1). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Magda-Adamowicz, M., Kopaczyńska, I., Nyczaj-Drag, M. (red.). (2014). *Pedagogika wczesnoszkolna. Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej* (t. 2). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Materiały edukacyjne programu KREATOR* (1999). Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Mencel, A. M. (2012). *Jaka jest szkoła od A do Ż?* Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Musiał, E., Bednarska, M. (red.). (2013). *Współczesna przestrzeń edukacyjna* (t. 2). Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Nalaskowski, S. (2001). *O zasadach nauczania. Studium z dydaktyki porównawczej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowotnik, J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Olbrycht, K. (2009). *O roli przykładowi, wzoru. Autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Pawlak, A. (2009). *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania - uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie.

- Potocka, B., Nowak, L. (2002). *Projekty edukacyjne*. Kielce: Wydawnictwo Zakład Wydawniczy SFS.
- Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Rau, K., Ziętkiewicz, E. (2000). *Jak aktywizować uczniów - „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*. Poznań: Wydawnictwo. Oficyna Wydawnicza G&P.
- Sajdak, A., Skulicz, D. (red.). (2010). *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schilling, Ch. (2010). *Socjologia ciała*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siemień, M., Siemień, T. (red.). (2008). *Arteterapia w edukacji i rozwoju człowieka*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym - film dydaktyczny z komentarzami. DSW, Wrocław 2012.
- Surina, I., Murawska, E., Apanel, D., Durka, G. (2013). *Edukacja w obliczu przemian społecznych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szmidt, K. (2012). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Szymański, M. S. (2010). *O metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szymański, M., Łukasik, J., Nowosad, I. (2014), *Codziennosc szkoły: nauczyciel*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Szymański, M.S. (2000). *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ak”.
- Śliwowski, B. (2001). *Edukacja pod prąd*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Śliwowski, B. (2010). *Mysleć jak pedagog*. Sopot: GWP.
- Śliwowski, B. (red.). (1992). *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Śliwowski, B. (red.). (2006). *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych (t. 2)*. Gdańsk: GWP.
- Śliwowski, B. (red.). (2006). *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu (t. 1)*. Gdańsk: GWP.
- Śliwowski, B. (red.). (2006). *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej (t. 3)*. Gdańsk: GWP.
- Śliwowski, B. (red.). (2010). *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji (t. 4)*. Gdańsk: GWP.

- Środa, M. (2014). *O gender i innych potworach*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owieczka.
- Taraszewicz, M., Malinowski, M. (2003). *Planowania scenariuszy lekcji i materiałów edukacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Verlag Dashofer Sp. z o.o.
- Taraszkiewicz, M. (2001). *Jak uczyć jeszcze lepiej? Szkoła pełna ludzi*. Poznań: Wydawnictwo Arka.
- Taraszkiewicz, M., Malinowski, M. (b.d.). *Planowanie scenariuszy lekcji i materiałów edukacyjnych*. Pobrano 10.05.2013, z: www.dashofer.pl.
- Uszyńska-Jarmoc, J., Dudel, B., Głowska-Soldatow, M. (2014). *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Waitzkin, J. (2009). *W poszukiwaniu doskonałości. Sztuka uczenia się*. Gliwice: Helion.
- Walożek, D. (2014). *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Węglińska, M. (2002). *Jak się przygotować do zajęć zintegrowanych?*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Węglińska, M. (2005). *Jak przygotować się do zajęć zintegrowanych?* Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Winczura, B., Cytowska, B. (2014). *Wczesne wspomaganie rozwoju małego dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Winczura, B., Stawarski, A., Cytowska, B., Żłobicki, W. (2013). *Współczesna przestrzeń edukacyjna* (t. 1). Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Zasoby twórcze człowieka*. (2013). Autor zbiorowy. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Żłobicki, W. (2011). *Interdyscyplinarność i trans dyscyplinarność pedagogiki - wymiar teoretyczny i praktyczny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

DOKUMENTY I AKTY PRAWNE:

- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Dziennik Ustaw z 15 I 2009, nr 4, poz. 17, zał. nr 1.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Dziennik ustaw z 15 I 2009, nr 4, poz. 17, zał. nr 2.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Etap I, klasy I-III - Strona MEN - www.men.gov.pl.

Część III
Podstawy zwrotu w kształceniu
i praktyce nauczycieli.
Materiały z seminariów
tematycznych

Na drodze do profesjonalizmu

Wyjaśnienie

Celem niniejszego tekstu nie było dokonanie gruntownego przeglądu koncepcji profesjonalizmu nauczycieli, bowiem tę problematykę szeroko omawia inny tom z serii „Praktyka i Profesjonalizm” autorstwa B.D. Gołębnik i B. Zamorskiej „Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia-praktyka-przestrzeń rozwoju” (Gołębnik, Zamorska, 2014, s. 18-48). Nie powstał także z myślą o umieszczeniu go w naukowej publikacji, stąd jego specyficzny styl, który może budzić zażenowanie wytrawnego czytelnika. W tym opracowaniu nie znajdzie on bowiem problematyzującej tezy, czy definicji tytułowej kategorii, a w zamian otrzyma relacjonowanie odczuć i potocznych przekonań autorki.

Poniższy tekst powstał z myślą o nauczycielach, uczestnikach projektu „Poprzez praktykę do profesjonalizmu”. Był także pierwszym, którzy nauczyciele - jako uczestnicy seminarium dla opiekunów praktyk studenckich - otrzymali, czego byłam świadoma. Z tej przyczyny pozwoliłam sobie założyć, że moje zadanie polega na zachęceniu praktyków do weryfikacji swoich potocznych przekonań dotyczących profesjonalizmu z wiedzą naukową, rzeczywiście uproszczoną i nieusystematyzowaną oraz w dodatku pełną osobistych refleksji i odniesień. Dlaczego? Bowiem, jak pisze D. Klus-Stańska, „z badań wynika, że przekonania nauczycieli dotyczące nauczania, poprzedzające edukację zawodową mają wpływ na wiedzę zdobywaną w czasie studiów przez kandydatów na nauczycieli w ten sposób, że nowa, akademicka wiedza

jest głęboko filtrowana i interpretowana za pośrednictwem uprzednich przekonań (V. Ricaardson, 1997)” (Klus-Stańska, 2010, s. 61). Poniższy tekst odzwierciedla taki właśnie ogląd wiedzy akademickiej. Po co? By pokazać nauczycielom, że warto poddać swoją praktykę oglądowi z takiej zewnętrznej, akademickiej, teoretycznej perspektywy.

Wprowadzenie

Gdyby zapytać kóregokolwiek z nauczycieli, czy jest profesjonalistą, niewątpliwie odpowiedziałby twierdząco. Poproszony o wyjaśnienie, na jakiej podstawie tak sądzi, zapewne wspomniałby o swoich studiach przedmiotowych lub pedagogicznych, a także o zawodowej praktyce. Swoje przekonanie opierałby na popularnej definicji. Według Słownika Języka Polskiego, profesjonalista to „specjalista, fachowiec w swojej dziedzinie, człowiek dobrze znający swój zawód; zawodowiec” (Słownik Języka Polskiego, 1979, s. 929), zaś profesjonalizm to „uprawianie zawodowo jakiejś sztuki, dyscypliny sportowej itp.; zawodowstwo” (tamże, s. 930). Niewątpliwie, uprawia on zawodowo sztukę nauczania i uważa się za specjalistę w swej dziedzinie. J. Rusiecki, pisząc o nauczycielach i o tym, co uważają oni za istotę swojego zawodu, zauważa: „Postrzegają siebie jako osoby, którym zleca się realizację programów, wobec tego ograniczają swoją rolę do obowiązków wykonawców, zakładając, że miarą wartości ich pracy jest efektywność (sprawność), z jaką wykonują powierzone zadania. Im sprawniej robią to, czego od nich oczekują, tym lepszymi - w swoim mniemaniu - są nauczycielami” (Rusiecki, 1999), a dalej dorzuca, że badani przez niego nauczyciele wysoko oceniają tak rozumianą efektywność swojej pracy (47,8% uważa, że jest duża i bardzo duża, zaś 43,1% sądzi, że jest przeciętna). Na tej właśnie podstawie opierają swoje poczucie fachowości. Czy słusznie?

Profesjonalizm a dyplom wyższej uczelni

Bez wątpienia, w powszechnej świadomości zadomowiła się opinia, że dyplom jest dowodem zawodowstwa i znajomości wyuczonego fachu. Nawet wprowadzenie wymogu, by każdy nauczyciel posiadał

dyplom ukończenia studiów wyższych oraz przygotowanie pedagogiczne, zdaje się potwierdzać trafność tego powszechnego odczucia. Zdane egzaminy wydają się sankcjonować nabycie stosownych kwalifikacji do wykonywania konkretnej pracy. Oczekuje się, że student, kończąc studia, zostaje wyposażony w cenną wiedzę i umiejętności, z których ma korzystać przez całe swoje zawodowe życie, zaglądając do zdobytego na uczelni „plecaka” (Gołębniak, 2002, s. 14), aby odnaleźć w nim sposoby rozwiązania wszystkich problemów. „Filozofia plecaka” zakłada, że można, podczas nauki na studiach, wyposażać przyszłego nauczyciela we wszystko, czego kiedykolwiek będzie potrzebował, lekceważąc konieczność wdrożenia go do dążenia do dalszego rozwoju profesjonalnego. Zgodnie z tym poglądem, absolwent zasługuje na miano profesjonalisty. Dziś jednak tego rodzaju podejście wydaje się niezbyt trafne, ponieważ zakłada niezmiennosc otaczającej nas rzeczywistości.

Wątpię też, aby absolwent szkoły wyższej miał prawo do miana profesjonalisty, chociaż z innych względów. Wątpię szczególnie wtedy, gdy przypomnę sobie pierwsze lata pracy i swoje niegdyśjsze umiejętności, ale czy wtedy profesjonalistą się nie czułam, wcale nie jestem pewna. Wiary w siebie dodawały mi dyplom oraz przekonanie, że potrafię ustrzec się błędów moich gorszych nauczycieli i naśladować tych, których ceniłam najbardziej. Interesujące jest, że odpowiedzi na pytanie, jak uczyć, nie szukałam w swej studenckiej edukacji, a w uczniowskim doświadczeniu. Mam wrażenie, że mój „plecak” nie został dobrze wyposażony. Nie byłam jedynym nauczycielem, który na początku zawodowej drogi odwoływał się do wspomnień. „Wiele rozpoznań empirycznych wskazuje bowiem, że to osobiste przekonania, ukształtowane na podstawie wcześniejszych kontaktów ze szkołą i edukacją, a nie kontakt z wiedzą formalną wykładaną na uniwersytecie, decydują o tym, jaki styl nauczania zastaje podjęty przez absolwentów w realnej klasie szkolnej” (Gołębniak, 2000, s. 176).

Wiedza - typowo polonistyczna - nabyta na uczelni miała mi podpowiedzieć, czego uczyć. Biorąc pod uwagę moje wspomnienia dotyczące początków zawodowej drogi, sądzę, że twierdzenie, iż miarą nauczycielskiego profesjonalizmu jest dyplom, wydają się mocno przesadzone. Rozumiem jednak źródła tak wysokiej samooceny efektywności nauczania przez nauczycieli oraz przyczyny wyboru realizacji programu,

jako miary wartości pracy, stwierdzone przez J. Rusieckiego (Rusiecki, 1999). Skoro program studiów koncentrował się na przygotowaniu fachowca w dziedzinie, np. literatury i języka polskiego, to absolwent tych studiów musi dojść do przekonania, iż jego zawodowstwo opiera się na tej wiedzy. Czuje się dobrze przygotowany do realizacji swojego zadania, rozumianego jako przekazywanie tej wiedzy w ramach realizacji programu nauczania. Czuje się profesjonalistą. Moim zdaniem jednak, absolwent uczelni jest zaledwie kandydatem na profesjonalistę, a uzyskanie dyplomu magistra poświadczeniem prawa wstępu na tę drogę.

Moje przekonanie pogłębia spostrzeżenie H. Grabowskiego, który wskazuje, że uczelnie nie kształcą profesjonalnych nauczycieli: „W uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych kształcą się magistrów matematyki, fizyki, biologii, historii, geografii z ewentualną specjalizacją nauczycielską. Można to porównać z kształceniem ginekologów ze specjalnością lekarską lub adwokatów ze specjalnością prawniczą. Słowem, gdy w innych zawodach wiedza ogólnozawodowa poprzedza wiedzę specjalistyczną, w pracy nauczyciela jest odwrotnie” (Grabowski, 1998, s. 1). Czy to znaczy, że uczelnię opuszcza amator?

H. Grabowski jest przekonany, iż w przypadku kształcenia nauczycieli mamy do czynienia z bezsensownym kształceniem amatorów, a nie profesjonalistów. Zwraca uwagę na fakt, że „[p]raca z uczniem zdolnym wymaga jedynie wiedzy przedmiotowej. Żeby czegoś nauczyć uczniów mało i średnio zdolnych, trzeba mieć wysokie zawodowe kwalifikacje zawodowe” (tamże, s. 4), tych zaś nauczyciel na studiach nie nabywa, ponieważ nie są tam kształcone umiejętności w zakresie oddziaływania na ludzi. Nauczyciel, według Grabowskiego, powinien nauczyć się w szkole wyższej rozumienia ucznia i postępowania z nim oraz skłaniania go do aktywnego uczestnictwa w poznawaniu wiedzy przedmiotowej. Ponieważ tak się nie dzieje, szkoła bardzo często osiąga cele przeciwstawne do założonych, czyli skutecznie zniechęca uczniów do uczenia się. „Dlatego, jak długo wiedza i umiejętności w zakresie oddziaływania na ludzi nie będą podstawowym elementem kwalifikacji nauczycieli, tak długo w szkołach będą pracować co najwyżej ofiarni i wykształceni w jakiejś jednej dziedzinie akademickiej nauki amatorzy” (tamże, s. 1).

O potrzebie wykształcenia u nauczycieli przede wszystkim umiejętności budowania dobrych relacji z uczniem świadczą też wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów przez D. Sipińską, z których wynika, że uczniowie na różnych etapach kształcenia, odpowiadając na pytanie, jaki powinien być nauczyciel, wcale nie wskazywali jego obszernej wiedzy przedmiotowej czy sposobu realizacji materiału, natomiast wspominali przede wszystkim o pożądanych przez siebie relacjach z tymże nauczycielem. „Absolwenci klasy IV LO uznali, że potrzebują przyjaciela, a nie służbisty, który nie przyjmuje do wiadomości, że uczeń to też człowiek mający prawo do życia, uczuć i myśli” (Sipińska, 1997, s. 2).

Czy w takim razie ma on szansę kiedykolwiek stać się profesjonalistą? Optymistycznie sędzę, że tak. Co jest dowodem dotarcia do celu tej drogi, czyli inaczej mówiąc, co powoduje, że nauczyciel staje się profesjonalistą?

Profesjonalizm a ścieżka awansu zawodowego nauczyciela

Może to ścieżka awansu zawodowego potwierdza osiągnięcie przez nauczyciela poziomu profesjonalisty? Nawet nazwy poszczególnych szczebli wydają się to sugerować: stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany, profesor oświaty. Rozporządzenie MEN z dnia 3 sierpnia 2000 roku wprowadziło system nakładający na nauczycieli, między innymi, wymóg nieustannego kształcenia się, co zdaje się potwierdzać, że twórcy pomysłu stworzenia takiej ścieżki zawodowej pragnęli nie tylko czymś zająć nauczycieli (w końcu tak dużo mają wolnego czasu), ale właśnie sprofesjonalizować ten zawód (Rozporządzenie Ministra Edukacji narodowej, 3.08.2000, w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. nr 70/poz.825). Wszakże „[w]eјście do większości tradycyjnych profesji wymaga uzyskania akceptacji i aprobaty, wyrażonej przez gremium reprezentujące daną grupę. Nadanie profesjonalnego statusu następuje najczęściej w wyniku egzaminu, który polega na sprawdzeniu, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych wymiarów wiedzy” (Gołębniak, 2002, s. 12). Stworzenie tej zawodowej ścieżki wiąże się z postawieniem przed nauczycielem wymogu posiadania wyższego wykształcenia pedagogicznego. To także

jest krokiem w kierunku profesjonalizacji zawodu, choć, jak już wyżej zauważyłam, niewystarczającym i dyskusyjnym. Czy więc droga awansu zawodowego czyni z nauczyciela profesjonalistę?

Wydaje się, że nie. Wprowadzony system „nie został wypróbowany nie tylko w żadnym z krajów europejskich, ale stanowi novum w skali światowej” (*Stopnie awansu zawodowego nauczyciela*, 2000, s. 4), jednak został oparty na spełnieniu formalnych kryteriów i dokumentowaniu osiągnięć, przez co nie spełnił pokładanych w nim nadziei (Drózka, 2008, s. 146-147). W efekcie, „[s]ynonimem profesjonalizmu nauczyciela stał się opasty segregator wypełniony „namacalnymi” dowodami jego kreatywności, zaangażowania, przeprowadzonych (lub tylko „wyprodukowanych” dla potrzeb awansu) projektów dydaktycznych i wychowawczych” (Kędzierska, 2008, s. 165).

Nie przechodziłam niższych szczebli awansu, więc trudno mi się tym razem odwołać do własnych doświadczeń, również wszystkie bliższe mi koleżanki poznały drogę awansu od poziomu nauczyciela mianowanego. Nie zauważyłam jednak, by ktokolwiek w moim nauczycielskim środowisku mówił o pozytywnych doświadczeniach z czasów „robienia awansu”, także tych, związanych ze wzrostem umiejętności. Najczęściej, nauczyciele wspominają o zdobywaniu kolejnych szczebli awansu jako o konieczności sprostania wymaganiom biurokracji w celu uzyskania podwyżki płacy. „Nauczyciele hurmem rzucili się na studia podyplomowe, kursy, konferencje, bynajmniej nie w celu uzupełnienia wiedzy, ale dlatego, że brakowało im jakiegoś „papierka” w dokumentacji” (Sowińska, 2002). W środowisku nauczycielskim krążą anegdoty o znakomitych nauczycielach, którzy z różnych względów nie podjęli się wyzwania wspinania po szczeblach awansu i o takich, którzy tenże uzyskali błyskawicznie, choć ich umiejętności są dyskusyjne. Większość znanych mi nauczycieli (ze mną włącznie) czas „robienia awansu” wspomina jako nużącą potyczkę z biurokracją. Co ciekawe, wydaje się, że „upiorna” teczka, która miała mi otworzyć drogę do osiągnięcia stopnia nauczyciela dyplomowanego, i której cel tworzenia był dla mnie niezbyt zrozumiały, była zapewne inspirowana ideą portfolio (Gołębiak, 2002, s. 22-26), do którego posiadania przywiązuje rolę wielu profesjonalistów reprezentujących najczęściej zawody artystyczne. W przeciwieństwie do tych profesjonalistów, stworzyłam „portfolio” obejmujące zaledwie czas „robienia awansu”, dobierając do niego

materiały wskazane w Rozporządzeniu, a nie wybrane przeze mnie, i nigdy więcej poza tą sytuacją nie użyłam go w celu autoprezentacji. Nie przypominam sobie, aby moja teczka stała się dla mnie źródłem cennej refleksji zawodowej. Nie było też, jak pisze o istocie portfolio B. Zamorska (2005, s. 39-49), opowieścią o mnie samej, czy o mojej drodze zawodowej, bo przecież, zgodnie z postawionymi przede mną wymogami, miała obejmować zamknięty czas awansu. Z tego powodu pozwolę sobie powątpiewać we wzrost profesjonalizmu nauczycieli wynikający z faktu zdobywania kolejnych szczebli awansu zawodowego. Jakie więc mogą być inne wskaźniki nauczycielskiego profesjonalizmu?

Profesjonalizm a praktyka zawodowa

Zapewne nabyciu poczucia profesjonalizmu służy praktyka. Każdy nauczyciel, pracujący lat -naście czy -dzieści, o swoim profesjonalizmie musi być przekonany. Cóż może być większym dowodem profesjonalizmu od rutyny? Lecz czy rutyna może być miarą profesjonalizmu? Mogłoby tak być, gdybyśmy funkcjonowali w statycznych, niezmiennych warunkach, bo w takim przypadku doskonalenie się w przystosowaniu i powtarzalność wypracowanych trafnych procedur byłaby miarą zawodowstwa. Niestety, taka sytuacja jest tylko modelem teoretycznym, dziś nawet praca przy taśmie produkcyjnej nie gwarantuje osiągnięcia doskonałości profesjonalnej, bo przecież wystarczy drobna zmiana technologii czy produktu, aby nabyte umiejętności wymagały rezygnacji z rutyny, gorzej nawet - rutyna może przeszkadzać w optymalnej reakcji na te zmiany! „Profesja nauczycielska należy do tych, które w stopniu wyższym niż inne uwarunkowane są kontekstem, i od których wymaga się szybkiego reagowania na dokonujące się w nim zmiany” (Gołębnik, b.d., s. 17). Nauczycielska rutyna nie może być zatem miarą profesjonalizmu, może być wręcz jego zaprzeczeniem, ponieważ żaden inny zawód nie wymaga tak wielkiej elastyczności - nigdzie częściej nie zmieniają się materiały (uczniowie), technologie (obowiązujące programy), czy produkty (idealny profil absolwenta). „Profesjonalni praktycy w swojej pracy rzadko stykają się z problemami jasnymi i nieskomplikowanymi. Najczęściej są one złożone i nie ma na nie „jedynie słusznych i gotowych odpowiedzi. Dlatego w swoich zadaniach nie mogą polegać na wyuczonej wiedzy czy sztywnych modelach podejmowania

decyzji, a raczej na zdolności do refleksji przed podjęciem działania” (Rylke, 2007, s. 37).

Podejrzewam, że wielu z nas potrafiłoby wspomnieć jakiegoś nauczyciela z wcale niemałym stażem, któremu nie udało się nas nic pożytecznego nauczyć. Czy mają oni świadomość braku swojego profesjonalizmu? Wątpię. Czy w takim razie słuszne jest twierdzenie, że miarą profesjonalizmu jest wieloletnia praktyka? Na pewno nie. Nie zawsze, nie w każdych warunkach lata pracy w zawodzie czynią z nauczyciela profesjonalistę. Jaki czynnik może być tu istotny?

D. Schön (1984), badając wysokiej klasy profesjonalistów, stwierdził, że cechują ich specyficzne, nie zawsze świadome procesy myślowe. Gdy obserwował sposób, w jaki podejmują decyzje, oraz słuchał ich wypowiedzi na ten temat, doszedł do wniosku, że o „dobrej” praktyce decyduje nie tyle umiejętność aplikacji procedur wyprowadzonych z wcześniej poznanych teorii, co całościowa kompetencja do refleksji zawartej w działaniu (*reflection-in-action*) i refleksji nad działaniem (*reflection-on-action*). Obie pojawiają się jako reakcja na nieoczekiwaną sytuację, która dzieje się i wymaga podjęcia natychmiastowej decyzji, co w tym momencie zrobić, przy czym, niemożliwe jest odwołanie się do ustalonych procedur. Refleksja-w-działaniu polega na „myśleniu w biegu”, ponieważ nie przerywając czynności, modyfikujemy jednocześnie swoje działanie, dostosowując się do nietypowej sytuacji, zaś refleksja-nad-działaniem powoduje zatrzymanie się w celu zanalizowania sytuacji i podjęcia decyzji, co robić dalej.

Jaki związek z długoletnią praktyką zawodową ma to specyficzne myślenie cechujące profesjonalistę? Nie ma bezpośredniego. Uczenie schematyczne wyklucza zaistnienie tego typu refleksji, stąd odwoływanie się właśnie do rutyny w świetle tej teorii muszą uznać za zaprzeczenie profesjonalizmu. Z drugiej jednak strony, im dłużej ktoś w swej zawodowej praktyce ten typ refleksji zawartej w działaniu i refleksji nad działaniem stosował, tym znakomitszym musi być profesjonalistą. „Prawdziwy” praktyk potrafi, zachowując to, co stanowi esencję jego profesji, rekonstruować swą ekspercką wiedzę, modyfikując ją, uzupełniając i uaktualniając, w razie potrzeby gotów jest także na jej transformację.

Oznacza to, że nie długość zawodowej praktyki czyni profesjonalistę lecz refleksja towarzysząca tej praktyce oraz gotowość

do wdrażania zmian. Oznacza to także, że rozpoznanie „prawdziwego” profesjonalizmu u nauczyciela nie będzie łatwe. Trudno bowiem takie-
go rozpoznanie dokonać i wskazać wyznaczniki pomiaru refleksyjnej
postawy.

Skuteczność miarą profesjonalizmu?

Wydaje się, że to skuteczność może być miarą profesjonalizmu. Jednak
okazuje się, że kryteria jego pomiaru są różne.

Przywołując ponownie badania J. Rusieckiego, zauważam, że według nauczycieli miarą skuteczności jest według nich realizacja programu nauczania, „a nie postawy, wiedza i umiejętności uczniów” (Rusiecki, 1999). Z tych samych badań wynika, że nauczyciele najczęściej nie potrafili określić, na czym polegają ich zawodowe osiągnięcia. „Tylko nieliczni (7,1%) wskazywali sukcesy wychowanków w konkursach i olimpiadach przedmiotowych; stwierdzili, że ich wychowankowie podjęli dalszą naukę (4,9%) lub że zyskali zaufanie uczniów i rodziców (4,3%). Wysoka ocena efektywności własnej pracy przez nauczycieli nie znajduje zatem potwierdzenia w osiągnięciach i sukcesach uczniów” (tamże). Nauczyciele zazwyczaj nie dostrzegają w swojej pracy przyczyn braku sukcesu wychowanków. „Najczęściej winą za niepowodzenia szkolne obarczają właśnie rodziny, nierzadko oskarżając je o działania patologiczne, a następnie uczniów i ich niską aktywność intelektualną oraz lenistwo” (tamże). Autor zauważa, że, tłumacząc niepowodzenia czynnikami zewnętrznymi, nauczyciele wysuwają propozycje zmian dotyczące pomocy dydaktycznych, warunków lokalowych, programów nauczania itp., nigdy zaś nie odczuwają potrzeby podniesienia własnych kompetencji nauczycielskich, co - moim zdaniem - jest efektem ich wysokiego poczucia profesjonalizmu. Po prostu, będąc całkowicie pewnymi własnej zawodowej doskonałości, nie odczuwają potrzeby dokonywania jakichkolwiek zmian w tej dziedzinie. Są zaś pewni przede wszystkim własnej profesjonalnej wiedzy przedmiotowej. „Ktoś, kto uważa się wyłącznie za specjalistę nauczanego przedmiotu ma prawo sądzić, że spełnił swoje zadanie, jeżeli poświęcił dostatecznie dużo czasu na przekazanie swej wiedzy. Jeżeli uczniowie jej sobie nie przyswoili, to znaczy, że są po prostu niezdolni albo leniwi. Tymczasem za rzeczywistą miarę kompetencji zawodowych nauczyciela można uznać

jedynie czas, jaki uczniowie zechcą poświęcić na aktywne uczestniczenie w procesie uczenia się. Dla takich nauczycieli nie ma złych uczniów. Mogą być tylko, co zrozumiałe, nieskuteczne metody nauczania” (Grabowski, 1998, s. 1).

Cóż w takim przypadku można uznać za miarę skuteczności nauczyciela? Odpowiedź nie jest prosta, gdyż nie może być nim brak ocen niedostatecznych u uczniów (znam nauczycieli, którzy nie uczą „niczego” i stawiają uczniom wysokie oceny, przy czym uczniowie nie wiedzą, za co), nie są nimi wyniki egzaminów zewnętrznych (gdyż te nie są tylko pochodną umiejętności nauczyciela, lecz także tego, jaki „materiał” otrzymał na wstępie, a czasem i tego, jak wielu jego uczniów stać było na korepetycje), nawet tak zwana wartość dodana nie mierzy wprost nauczycielskich kompetencji zawodowych (gdyż także inne czynniki mają na nią wpływ). Trudno też za miarę nauczycielskiej efektywności uznać absolwentów, którzy podążyli drogą swojego „mistrza”, czy byli laureatami konkursów. Mam poważne wątpliwości dotyczące traktowania tych zjawisk jako miary sukcesu nauczyciela, sięgając chociażby do własnego przykładu. Moja licealna polonistka nie ma nic wspólnego z wyborem przeze mnie tego zawodu, co gorsza - bywa negatywnym przykładem, do którego staram się nie odwoływać inaczej niż: „pamiętaj, abyś nigdy...”. Wiem, że nie jestem tu odosobnionym przykładem. Nie wszyscy laureaci olimpiad na swój sukces pracowali z własnym nauczycielem przedmiotu i nie wszyscy uczniowie nauczyciela szczyłającego się wychowankami-olimpijczykami wspominają dobrze. „Oto pani Maria co roku doprowadza do finału olimpiady matematycznej paru uczniów, ale reszta musi brać korepetycje, żeby poradzić sobie z egzaminami wstępnymi na politechnikę” (Kruszewski, 2000, s. 237).

J. Cowan (1998) uważa, że istota każdego „dobrego” nauczania sprowadza się do umiejętności kreowania takich sytuacji, które czynią ucznia niezdolnym do uniknięcia uczenia się i rozwoju. Z tego powodu wydaje się, że skuteczność nauczyciela może ocenić tylko jego uczeń. Rzadko jest on jednak w stanie w pełni obiektywnie dokonać takiej oceny już w czasie podlegania wpływowi nauczania, szczególnie gdy ma lat siedem czy osiem. Czasem dopiero na kolejnym etapie kształcenia jest w stanie ocenić, czy nauczył się wystarczająco i tego, co jest mu przydatne.

Trudno więc wskazać pewne wskaźniki mierzenia skuteczności jako miary profesjonalizmu.

Profesjonalizm niejedno ma imię...

Z powyższych rozważań wynika, że mierzenie poziomu profesjonalizmu nauczycieli nie jest łatwym zadaniem, ponieważ nie można za jej wyróżniki uznać tego, co wydaje się łatwe do określenia.

Pewnym dowodem profesjonalizmu nauczyciela nie jest bowiem:

- posiadane przez niego wykształcenie poświadczane dyplomem,
- wysoki stopień awansu zawodowego,
- wieloletnie doświadczenie zawodowe,
- wysoka ocena własnej skuteczności.

Jednak wymienione wskaźniki w potocznej opinii są wyróżnikami profesjonalizmu. Skąd ta różnica pomiędzy potocznym a naukowym rozumieniem tego pojęcia? Otóż rozumienie istoty profesjonalizmu uległo zmianie w czasie. Definicja słownikowa przywołuje to starsze, które można by określić mianem tradycyjnego (technicznego) rozumienia profesjonalizmu, ponieważ jednak dziś tak rozumiany profesjonalizm nie odpowiada zapotrzebowaniu zmieniającej się rzeczywistości, zyskał on status quasi-profesjonalizmu lub „wąskiego” profesjonalizmu, a osoba do niego się odwołująca miano „nieomylnego eksperta”. Nazwy te wyraźnie deprecjonują wartość profesjonalizmu, ponieważ dziś mówi się o potrzebie „nowego” profesjonalizmu, a także o „mądrej” praktyce. Z tego powodu, wymienione elementy mogą być wskaźnikami profesjonalizmu w rozumieniu technicznym (quasi-profesjonalizm, „nieomylny ekspert”, „wąski” profesjonalizm), ale wcale nie muszą wykluczać osignięcia poziomu „nowego” profesjonalizmu.

Quasi-profesjonalizm

J. Elliott (1991) tak charakteryzuje „nieomylnego eksperta”: Jest to osoba wymagająca szacunku dla swej wysoce specjalistycznej wiedzy, ze swoim klientem komunikuje się na ogół jednostronnie. To ekspert mówi i poleca, zaś klient ogranicza się do słuchania i posłusznego

wykonywania zaleceń. Klient może czasem zadawać pytania, ale czyni to z pozycji wyraźnie zaznaczonej różnicy wiedzy. Poza tym, nieomylnego eksperta cechuje:

- koncentracja na problemie a nie człowieku,
- problem rozwiązuje, opierając się na swojej eksperckiej wiedzy,
- dokonuje osądu, często odwołując się do stereotypów, nie biorąc pod uwagę innej perspektywy niż własna ekspercka wiedza, czy możliwości własnej omylności,
- dostrzega nowe problemy, lecz sądzi, że wprowadzenie zmian podlega planowaniu i kontroli ze strony państwa,
- rozróżnia dwa rodzaje wiedzy niezależne od siebie: typu „wiem, że” - zdobytą na uniwersytecie i „wiem, jak” - uzyskaną podczas praktyki,
- wierzy, że źródłem jego profesjonalizmu są procedury nabyte pośrednio i stanowiące element profesjonalnej kultury.

J. Jagieła kreśli negatywny obraz bezrefleksyjnego nauczyciela, który, moim zdaniem, bardzo przypomina „nieomylnego eksperta”: „Nie potrafi dokonywać analizy zjawisk pedagogicznych oraz wyciągać wniosków z bieżących zdarzeń. Nie umie obserwować i planować zmian, nie ma wyobraźni potrzebnej do dokonywania usprawnień i ulepszeń. Brak mu odwagi w przeciwstawianiu się utartym i szablonowym rozwiązaniom tzw. większości. Poprzestaje na tym, co robią inni, bez zbytniego wgłębiania się w istotę i głębszy sens wykonywanego zadania” (Jagieła, 1996, s. 2).

Sądzę, że obie tak opisane postacie łączą negatywny osąd charakteryzujących i z tego powodu każdy czytający w pierwszym odruchu gotów uznać, że ten typ profesjonalizmu jest mu obcy. Jednak myślę, że gdyby wskazane cechy pozbawić wymiaru negatywnego, wielu mogłoby się do takich związków przyznać, wielu nauczycieli czuje się pewnymi swej eksperckiej wiedzy i nie są wolni od stereotypów. Uświadomiło mi to zakończenie roku szkolnego i wywołane gorączką klasyfikacji dyskusje w pokoju nauczycielskim na temat uczniów sprawiających problemy. Tym razem, zapewne pod wpływem moich poszukiwań istoty profesjonalizmu, gryzłam się w język, ilekroć miałam chęć przyłączyć się do tego chóru (a skoro miałam, to znaczy, że i ja nie

jestem wolna od quasi-profesjonalizmu!) i skoncentrowałam się na obserwacji. Zaintrygowało mnie, jak chętnie nauczyciele dzielą się negatywnymi opiniami na temat ucznia, dostarczając sobie nawzajem dowodów, że jest to jednostka, z którą nie sposób efektywnie pracować. Nie słyszałam, by ktokolwiek pytał, co robią ci, którym udaje się z tego ucznia coś wyrzesać. Czyż nie jest to podstawa do podejrzeń, że słuchałam „nieomylnych ekspertów”?

„Nowy” profesjonalizm

Czym w takim razie ma wyróżniać się nauczyciel reprezentujący typ „nowego” profesjonalisty? Przywołajmy najpierw parę dodatkowych wyjaśnień tego pojęcia.

„Profesjonalizm to nie fachowość na wzór zawodów technicznych, sprawnościowych, realizowanych przez aplikację reguł technicznych, technologicznych w działaniu praktycznym. To spełnienie wysokich standardów: poznawczych, działaniowych i etycznych” (Kwiatkowska, 2008, s. 167). „Profesjonalni praktycy w swojej pracy rzadko stykają się z problemami jasnymi i nieskomplikowanymi. Najczęściej są one złożone i nie ma na nie „jedynie słusznych i gotowych odpowiedzi”. Dlatego w swoich zadaniach nie mogą polegać na wyuczonej wiedzy czy sztywnych modelach podejmowania decyzji, a raczej na zdolności do refleksji przed podjęciem działania” (Rylke, 2007, s. 37).

Zdaniem J. Elliota, „nowy profesjonalizm” wymaga czterech elementów:

- kontekstu, czyli zaawansowanego społeczeństwa demokratycznego,
- właściwości roli zawodowej, będącej zaprzeczeniem postawy „nieomylnego eksperta”,
- profesjonalnej kompetencji, która opiera się na racjonalności emancypacyjnej i jest inteligentną reakcją na sytuację,
- profesjonalnej wiedzy, będącej wynikiem badania własnej praktyki, uczenia się na doświadczeniu, studiowania i interpretowania konkretnych skomplikowanych przypadków.

R. Girmes (2004, s. 44-47) patrzyła na oczekiwania wobec nauczyciela z nieco węższej perspektywy, dookreślając zakres jego

niezbędnych kompetencji. Twierdziła, że profesjonalny nauczyciel współczesnej szkoły musi spełnić sześć wymagań:

- być ekspertem stale rozwijającym i przebudowującym ofertę dydaktyczną tak, by zwiększać jej relewantność i reprezentatywność wobec stojących przed nim zadań,
- kompetentnie kreować środowisko kształcenia, w którym uczeń zdobytą wiedzę będzie wykorzystywał podczas rozwiązywania stawianych przed nim zadań, a także będzie potrafił wykorzystać ją w nowych sytuacjach,
- prezentować postawę gotowości do nieustannego kształcenia się,
- umieć stworzyć odpowiedni klimat i otoczenie, by zachęcać uczniów do nauki,
- stawiać przed uczniami zadania, uwzględniając ich pochodzenie społeczne, warunki życia, indywidualne zdolności,
- umieć dokumentować, oceniać, analizować, wyciągać wnioski i planować zarówno pracę uczniów jak i swoją, na którą powinien dodatkowo umieć spojrzeć z dystansem i przyjąć postawę refleksyjną wobec własnej działalności.

Owa refleksja ma pomóc nauczycielowi w dokonaniu oceny własnych działań i na tej podstawie - w planowaniu dalszych.

D. Tripp z kolei wprowadził kategorię „profesjonalnego osądu” wpływającego z analizy „zdarzenia krytycznego”, podczas której „intuicja eksperta, łączy się bardziej z refleksją, interpretacją, opinią i mądrością niż prostym przyswojeniem faktów i wskazanych prawidłowych odpowiedzi” (Tripp, 1996, s. 153). „Osąd kształtuje się na podstawie indywidualnego odbioru zdarzenia, jego rozumienia, teoretycznego objaśniania i wartościowania” (Kwiatkowska, 2008, s. 177). Tripp wyróżnił osądy: praktyczne, diagnostyczne, refleksyjne i krytyczne, przy czym wybór rodzaju analizy (osądu) ma wpływ na sposób działania (Tripp, 1996, s. 176). „Profesjonalne osądy” pomagają nauczycielowi podejmować decyzje, a w efekcie działania, w sytuacjach skomplikowanych, a zdobyta dzięki nim wiedza ma charakter regulacyjny, czyli wpływa na praktyczne działanie nauczyciela, jednak aby mógł je tworzyć, potrzebna jest mu wiedza o uczniu, warunkach pracy i sobie jako człowieku i nauczycielu (Kwiatkowska, 2008, s. 181).

E. Hoyle wyróżnił „ograniczony” (*restricted*) i „rozszerzony” (*extended*) profesjonalizm nauczycieli (Gołębiak, 1998, s. 118). Ten pierwszy opiera się wyłącznie na własnym doświadczeniu nauczyciela, zaś nauczyciele reprezentujący drugi typ „Stale poszukują zrozumienia swej praktyki i czynią to poprzez rozważanie teorii i interpretowania szerszych kontekstów. Czytają literaturę i uczestniczą w różnych formach doskonalenia. Procesy dziejące się w klasie postrzegają w relacji do polityki i celów społecznych. Wysoko cenią sobie współpracę z innymi nauczycielami” (tamże, 118-119). L. Stenhouse (tamże, s. 119-120) uważał, że nauczyciel może rozszerzyć swój profesjonalizm poprzez badanie własnego nauczania, czyli stałe poddawanie w wątpliwość własnej praktyki, jej samodzielne oraz wspólne z innymi nauczycielami studiowanie i sprawdzanie idei w praktyce. Ten typ badań to tzw. badania-w-działaniu (*action research*).

D. Fish twierdziła, że nauczanie należy traktować nie jako czynność naukową, czyli techniczno-racjonalną, lecz jako jedną ze sztuk, a jako taka wymaga działań twórczych, stąd pisze o „profesjonalnym artyzmie” (Fish, 1996), przywołując prace D. Schöna. Z tego powodu D. Fish przyznała nauczycielowi prawo do improwizacji, a także błędu. Zauważyła, że formalna teoria jest użyteczna tylko, gdy wzbogaca praktykę i podkreśla, że to właśnie „podejście twórcze” do teorii jest istotne dla „nowego” profesjonalizmu. „W koncepcji profesjonalnego artyzmu uczący się i nauczający to raczej poszukiwacze niż ci co „wiedzą” (Roszak, 2006, s. 4). Wynika z tego, a także z niniejszych rozważań na ten temat, że najistotniejszą cechą nowego profesjonalisty jest refleksja oraz umiejętność jej wykorzystania, stąd często określa się go mianem „refleksyjnego praktyka” (Schön, 1984). Dla mnie, niezwykle istotna wydaje się także informacja, że „nowym” profesjonalistą stajemy się, nie można nim być w kształcie ostatecznym.

Natomiast H. Kwiatkowska sądziła, że twórcze działanie jest niejako wpisane w zawód nauczyciela, gdyż działa on w sytuacjach niestandardowych i niedookreślonych. „Działanie w takich warunkach nie może opierać się na reprodukcji minionego doświadczenia, lecz wymaga wysiłku twórczego, który polega na tworzeniu nowej wiedzy i nowych sprawności działania” (Kwiatkowska, 1997, s. 2). Ta nowa wiedza musi podlegać krytycznej refleksji i zamiast stawać się sumą doświadczeń, podlegać rekonstruowaniu.

Ch. Day (2004), przywołując pracę D. Hargreavesa, zauważyła, że „nowy” profesjonalizm zastępuje tradycyjny autorytet zawodowy i autonomię nauczyciela nowymi formami relacji z kolegami z pracy, uczniami i rodzicami. Relacje te opierają się na współpracy, otwartym negocjowaniu ról i odpowiedzialności. Ch. Day, przywołując J. Nixona i jego współpracowników, stwierdziła, że nauczyciele, będąc członkami zawodu wymagającego samokształcenia, muszą zaangażować się w „ciągły proces uczenia się” „w ramach czterech zintegrowanych form dochodzenia do zgody:

- wewnątrzawodowej, czyli współpracy koleżeńskiej. Nauczyciele pracują razem, dzielą się pomysłami i oceniają swój zbiorowy wysiłek w taki sposób, by osiągnąć spójny wizerunek publiczny;
- w relacji profesjonalista-uczeń, czyli negocjacji. Nauczyciele negocjują z uczniami zadania i poszukują sposobów wciągnięcia ich w sprawy organizacji szkoły oraz społeczne projekty edukacyjne;
- pozazawodowej, czyli koordynacji. Nauczyciele pracują intensywnie „na obrzeżach”, współpracując z innymi profesjonalistami i instytucjami, a także angażując się w sprawy lokalnej społeczności;
- w relacji profesjonalista-rodzic, czyli partnerstwa. Nauczyciele pracują z rodzicami, traktując ich jako partnerów i uznając ich rolę jako pedagogów wspomagających” (Day, 2004).

Nauczyciel-profesjonalista jest więc wytworem społecznym, a jego profesjonalizm jest skutkiem umiejętności funkcjonowania w tych relacjach, które muszą stać się źródłem nieustannej refleksji.

A. Feldman (za: Gołębiak, 2001, s. 204) sądził, że nie wystarczy, aby nauczyciel był refleksyjnym praktykiem, dlatego zaprezentował triangulacyjną koncepcję „mądrego” nauczania. Model ten budują:

- koncept „mądrości praktycznej” określanej jako „praktykalizm”,
- koncept „mądrości deliberatywnej”, stanowiącej centralną kategorię koncepcji „profesjonalnego artyzmu”,
- pojęcie „mądrości w praktyce”.

„Za autorkę terminu „mądrości praktycznej” uchodzi L. Shulman, która określiła w ten sposób całokształt wiedzy o nauczaniu, rozwijanej przez nauczycieli w trakcie prowadzenia przez nich praktyki edukacyjnej, wiedzy, która przyjmuje wprawdzie postać zdań twierdzących, ale różni się od formalnej wiedzy naukowej” (za: tamże, s. 204).

O „mądrości deliberatywnej” pisała D. Fish, wyjaśniając, że jest ona istotnym efektem uczenia się przez praktykę. Składają się na nią takie procesy jak odkrywanie, łączenie, wykorzystanie. „Niemniej, jak zauważa Reid, deliberacja występuje w swojej najczęstszej postaci wtedy, kiedy istnieje świadomość potrzeby uzasadnienia decyzji w ogólnych kategoriach i kiedy członkowie zespołu pozostają w wystarczająco długim kontakcie ze sobą, by móc zaangażować się w proces odkrywania” (za: Fish, 1996, s. 47). Deliberatywną mądrość możemy rozumieć więc „jako zdolność jednostki do zdystansowanego wglądu w różne obszary własnej praktyki” (Gołębniak, 2001, s. 205), co oznacza, że przypomina ona koncepcję „refleksyjnej praktyki” D. Schöna. „Feldman utrzymuje, że rekonstrukcja „dobrego”, czyli mądrego nauczania winna uwzględniać społeczno-kulturowy kontekst, w którym ono się odbywa oraz indywidualne myślenie o tym, co to znaczy uczyć i być nauczycielem. Ten rodzaj mądrości, rozwijanej dzięki uzyskiwaniu rozumienia bycia, zarówno w odniesieniu do siebie samego jak i innych osób obecnych w danej sytuacji edukacyjnej, określa on mianem *mądrości-w-praktyce*” (tamże, s. 205). Ten właśnie element w sposób widoczny zaznaczył różnicę pomiędzy „refleksyjnym praktykiem” a „mądrze” nauczającym. Oznacza to, że Feldman poszerzył obszar niezbędnej nauczycielowi wiedzy o jego doświadczenia osobiste i społeczny kontekst „bycia” nauczycielem w systemie edukacji, a nawet bycia sobą w świecie. Fenomen „mądrości w praktyce” jest dostrzegalny dla badacza w narracjach, w których nauczyciel dostrzega i analizuje własne bycie w konkretnych okolicznościach.

Cytaty wyjaśniające pojęcia składowe „mądrego” nauczania łączą wiązanie mądrości z praktyką oraz interakcjami z innymi ludźmi spotykanymi podczas praktyki (i wcale nie są to tylko uczniowie). Większość, a może wszyscy nauczyciele nigdy do takiego „mądrego” nauczania nie byli przygotowywani. Program studiów praktyki zawodowe traktował jako dodatek do wykształcenia, a ich przebieg nie służył nabywaniu żadnej z wymienionych mądrości. Dziś instytucja opiekuna stażu także

nie zawsze przyczynia się do nabycia umiejętności „mądrego” nauczania. Może przypadkowe rozmowy w pokoju nauczycielskim i okazjonalna praca w zespole nieco wspomagają w tym nauczyciela.

Przedstawiciele amerykańskiej radykalnej myśli krytycznej (np. H.A. Giroux, P. McLaren (za: Kwiatkowska, 2008, s. 56) proponowali rozumienie profesjonalizmu nauczyciela jako „transformatywnego intelektualisty”. „Transformatywność pojmuję się jako aktywność nauczyciela na rzecz dokonywania zmian w edukacji, a także w środowisku społecznym, poprzez wyzwianie się z zastanych ograniczeń i wkroczenie na drogę urzeczywistniania polityki oporu” (za: Kwiatkowska, 2008, s. 39). Swoje zadanie nauczyciel rozumie jako „kształtowanie osób dostrzegających i rozumiejących swoją opresję, odważnych w zmienianiu swojego położenia i dojrzałych do uczestniczenia w demokracji obywatelskiej” (tamże, s. 160). W pracy z uczniem wchodzi w relację wymiany (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 105), rezygnując z jakichkolwiek roszczeń władczych (tamże, s. 185), w tym z paradygmatu zero, nakazującego traktowanie ucznia, jako pustego naczynia do napelnienia przez nauczyciela, a negocjowany wspólnie z uczestnikami procesu edukacyjnego program nauczania musi to uwzględnić, podobnie jak dążenie do integrowania wiedzy i doświadczenia, nauczyciela i uczniów (tamże, s. 193). P. Freire podkreślał, iż nikt nie rodzi się nauczycielem, lecz staje się nim, poprzez refleksję nad własną praktyką umożliwiającą mu wyjaśnianie swojej sytuacji oraz integrowanie wiedzy i doświadczenia (tamże, s. 192), co sugeruje, że transformatywny intelektualista jest szczególnym typem refleksyjnego praktyka, nastawionego na nieustanne badanie własnej praktyki i gotowym do przyjęcia postawy prometejskiej (tamże, s. 194).

W. Dróżka, szukając odpowiedzi na temat istoty profesjonalizmu współczesnego nauczyciela, dostrzegła, „iż w historii najnowszej zawód nauczycielski ewoluował od nauczyciela „refleksji tradycyjnej” lub nawet „bezrefleksyjności poprzez nauczyciela „refleksji praktycznej” (zwłaszcza w krajach skandynawskich; w Polsce ten kierunek właściwie nie zaistniał w praktyce), do nauczyciela „refleksji dyskursywnej” - krytycznej, jakiej wymaga późna nowoczesność. Jest to typ refleksji - sposobu myślenia całościowego, który wymaga rozległej znajomości wiedzy teoretycznej oraz świadomości jej założeń i źródeł, orientacji w wynikach badań obiektywnych, ukazujących

zawitości świata nowoczesności samozwrotnej, jego struktury, tego, co zewnętrzne w nas samych, oraz jednoczesnego nieustannego kontrolowania tej wiedzy z własnymi intencjami, motywami i celami działania” (Dróźka, 2008, s. 128).

Informacje na temat „nowego” profesjonalizmu mają jedną istotną wadę - nie dają jasnej i jednoznacznej wskazówki, jak rozpoznać szybko i nieomylnie „nowego” profesjonalistę, może dlatego, że proponują kilka (niełatwych) dróg do osiągnięcia celu. Tymczasem, „badania pilotażowe dokonane przez akademików potwierdzają, że nauczyciele to grupa zawodowa, którą cechuje:

- [...] niezdolność do zawodowej transformacji i radzenia sobie w warunkach demokratyzacji [...],
- niski poziom twórczości zawodowej i pozorna innowacyjność [...],
- niepokojąco niska wiedza z elementarnego zakresu humanistyki, nauk przyrodniczych i społecznych” (za: Mendel, Dymnicka, Rozmarynowska i in., 2008, s. 117).

Wskazówki do identyfikacji „prawdziwego” nauczycielaprofesjonalisty

Po tych rozważaniach, choć nie udało mi się znaleźć jasnych wyróżników szybkiej identyfikacji profesjonalizmu, wierzę, że nauczyłam się nie polegać na złudnych dowodach jego istnienia. Okazuje się, że nie świadczy o profesjonalizmie nauczyciela:

1. Posiadanie dyplomu magistra, nawet jeśli znajduje się tam adnotacja o specjalizacji nauczycielskiej.
2. Praktyka zawodowa i wieloletnie doświadczenie, o ile wiąże się tym z rutyną.
3. Wysoki stopień awansu zawodowego, jeżeli nie spowodował wykształcenia postawy refleksyjnej.
4. Przeświadczenie o własnej skuteczności oraz wysoka samoocena z jednoczesnym narzekaniem na „beznadziejnych” uczniów oraz demoralizujący wpływ rodziny na ich edukację.

Te właśnie złudne cechy budują tożsamość quasi-profesjonalisty. Co w takim razie może być miarą nauczycielskiego profesjonalizmu?

1. Postawa refleksyjnego praktyka, czyli skłonność do niezadowolenia z siebie, nieustająca refleksja nad własnym warsztatem.
2. Twórcze poszukiwanie, które nie wyklucza improwizacji i błędu poddanego krytycznej refleksji.
3. Dostrzeganie przede wszystkim ucznia, a jeśli już uczniów, to jako zbioru jednostek, a nie niezindywidualizowanej grupy.
4. Troska o budowanie poprawnych relacji z uczniami.
5. Uczenie holistyczne, więc nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności przedmiotowej, ale także kształtowanie postaw, w tym również umiejętności i potrzeby uczenia się.
6. Chęć słuchania wskazówek innych i korzystania z nich.
7. Umiejętność dostrzegania zmian na świecie oraz dostosowywania się do nich.
8. Gotowość do transformacji własnej wiedzy i świadomości, a także środowiska społecznego.

Ucieczka od teorii w... teorię

„Teorie nienaukowe, za pomocą których ludzie objaśniają sobie (bardziej lub mniej świadomie) otaczający świat i w odpowiedzi na te objaśnienia podejmują różnorodne działania, określane są w literaturze w rozmaity sposób, najczęściej jako teorie osobiste, potoczne, intuicyjne, naiwne lub tzw. przedwiedza” (Klus-Stańska, 2010, s. 54). J. Bruner (2006) zaproponował termin „potoczna pedagogia”. Katalog dostępnych nazw uzupełnia także D. Klus-Stańska, zauważając, że myślenie nauczycieli „[o]kreślane jest w różnorodny, choć zbieżny treściowo sposób, począwszy od wprowadzonego przez F. Elba (1981) terminu „wiedza praktyczna” (*practical knowledge*) czy „nauczycielska wiedza osobista” (*teachers' personal knowledge*) (D. J. Clandinin, M. Connelly, 1987), poprzez „teorię praktyczną” (*practical theory*) G.D. Fenstermacher, 1986; G. Handal, P. Lauvås, 1987), do „teorii działania” (P. Marland, A. Osborne, 1999)” (Klus-Stańska, 2010, s. 64-65). W tym samym znaczeniu S. Dylak (2000) użył terminu „indywidualne teorie/ideologie”, zaś K. Polak (2000) - „osobiste pedagogiki”. K. Lachowicz-Tabaczek (2004, s. 70) odnotowała użycie w identycznym sensie także terminów „zdroworozsądkowe sądy” i „ukryte przekonania”.

Poznanie nauczycielskich „teorii indywidualnych, nieuświadomianych na co dzień, z pozoru tylko niewidocznych, bo uzewnętrznianych

w sposobach działania zawodowego czy w języku opisującym rzeczywistość szkolną” (Polak, 2000, s. 158) umożliwia dotarcie do zrozumienia decyzji konkretnego nauczyciela. „Osobiste teorie pedagogiczne (ideologie), traktowane jako zbiór przekonań odnoszących się do rzeczywistości pedagogicznej oraz dotyczących własnego miejsca człowieka w tej rzeczywistości, tworzy każdy praktyk zaangażowany w proces edukacyjny” (Dylak, 2000, s. 177). Owe teorie są wynikiem „poszukiwania własnych dróg wiodących ku realizacji osobistych wizji zawodowego mistrzostwa” (Polak, 2000, s. 161), będąc dla nauczyciela rodzajem „funkcjonalnej mapy świata”, pozwalającej mu działać w tym świecie. Nauczyciel owe teorie stosuje bezwiednie po to, by zrozumieć to, co dzieje się na lekcji, a także by planować i przeprowadzać konkretne działania (Klus-Stańska, 2006, s. 16). Zazwyczaj „[d]ziała w duchu określonej teorii, choć sobie tego nie uświadamia, pozwalając teorii żyć własnym życiem, bez możliwości jej krytycznej analizy, polemiki z jej założeniami, modyfikacji czy wreszcie odrzucenia” (tamże, s. 16). „Naiwne teorie mogą stanowić ugruntowane i względnie trwałe przekonania lub też mogą być tworzone *ad hoc* - jako wyjaśnienia aktualnie obserwowanych zdarzeń czy przeżywanych doświadczeń” (Lachowicz-Tabaczek, 2004, s. 72). Składają się na nie „prywatna wiedza, doświadczenie i wartości (G. Handal, P.Lauvås, 1987), mity, stereotypy, przesady. To też nieuchwytnie, drobne elementy wiedzy społecznej na temat naszej sprawczości, atrybutów naszych i innych ludzi, ich intencji, roli kontrolowania, wyjaśniania, oceniania określonych zachowań itd.” (Klus-Stańska, 2010, s. 62). Naiwne przekonania mogą wpływać na interpretację rzeczywistości bezpośrednio, wtedy ingerują w proces spostrzegania i oceniania oraz treść, lub pośrednio, wtedy kształtują treść i struktury innych narzędzi poznania - schematów i stereotypów, mogą również pełnić funkcję motywacyjną, wtedy uzasadniają decyzje i zachowania jednostki (Lachowicz-Tabaczek, 2004, s. 80).

Teorie indywidualne nie są jednakowe. Przyczynę tego stanu rzeczy upatruje się w osobistym doświadczeniu nauczycieli, nabywanym w rozmaity sposób, w różnych środowiskach i uwarunkowaniach sytuacyjnych - wszystko to decyduje o przyjęciu lub odrzuceniu sposobu interpretacji zjawisk czy procesów pedagogicznych (Klus-Stańska 2010), przy czym, nie chodzi tylko o ich doświadczenia zawodowe, ale

także każde inne. Te doświadczenia składają się na posiadaną przez nauczyciela wiedzę. Wśród innych źródeł różnic, K. Polak wymienia schematy społeczne na temat powinności edukacji (tamże, 2000, s. 164) ze szczególnym uwzględnieniem przekonań na temat zawodowej roli nauczyciela, rodzaju stosunków z uczniem, wyobrażeń na temat „modelowego” ucznia („dobrego”, „przeciętnego”, „złego”), co znaczy, że „osobiste pedagogiki” są zróżnicowane z powodu różnic w konstruowaniu tożsamości samego nauczyciela oraz jego ucznia. Zdaniem D. Klus-Stańskiej, wyobrażenia roli nauczyciela są kształtowane nie tylko przez przedstawicieli zawodu, lecz także „przez osoby niezwiązane z nauczaniem, co przyczynia się do powstania względnie spójnego, społecznie ustalonego modelu „normalnego nauczyciela|, trudnego do zmiany, z uwagi na „powszechne akceptowanie” (Klus-Stańska, 2010, s. 60).

Według J. Brunera, potoczna pedagogia jednostki jest efektem jej zanurzenia w kulturze. „Jednak powiedzieć tylko, że ludzie rozumieją umysły innych i usiłują uczyć niemiejących, to pominąć rozmaite sposoby, na jakie nauczanie przebiega w różnych kulturach. Różnorodność ta jest zaś oszałamiająca” (Bruner, 2006, s. 76). Jak sama kultura, owe naiwne przekonania podlegają zmianom historycznym. Dodatkowo zauważył, że zależność potocznej pedagogii i kultury ma charakter zwrotny, gdyż z jednej strony owa teoria jest efektem jej oddziaływania, a z drugiej - służy jej tworzeniu. To powiązanie ukrytych sądów z kulturą otwiera także inną perspektywę ich oglądu. Otóż wydaje się, że mogą one w takim razie podlegać także profesjonalizacji, a drogą prowadzącą do tego celu jest ich samopoznanie w celu doskonalenia własnej praktyki.

Postępuję się więc teorią, będącą społeczno-kulturowym tworem, której sama dokładnie (lub może wcale) nie znam, nie do końca jest moja, ponieważ została mi przynajmniej częściowo zaaplikowana przez ludzi (nauczycieli, uczniów, rodziców), z którymi zetknął mnie przypadek. Zapoznając się z jej powyższą charakterystyką, odniosłam wrażenie, że jest ona więzieniem mojego umysłu, tym gorszym, że pełnym mrocznych, nieznanych zakamarków. Jednak spostrzeżenia J. Brunera rodzą moją nadzieję, że nie tylko mogę ją poznać, ale nawet uczynić profesjonalną.

O wadze pytania „Dlaczego?” i potocznych pedagogiach Brunera

Pierwszym krokiem może być zadanie sobie pytania „Dlaczego tak właśnie działam?”, do czego zachęca J. Bruner. Jego zdaniem, pomocne w poszukiwaniu odpowiedzi może być przyjrzenie się własnej zdroworozsądkowej psychologii i wynikającej stąd pedagogii poprzez pryzmat współczesnych teorii umysłu i koncepcji nauczania.

Wymienił i scharakteryzował cztery:

1. „Postrzeganie dzieci jako uczących się przez naśladowanie: nabywanie umiejętności praktycznych” (tamże, s. 82-84). W tym wypadku działania nauczyciela koncentrują się na demonstracji poprawnego wykonania czynności, a zadanie ucznia polega na jak najdokładniejszym jej odwzorowaniu, której to umiejętności nabywa poprzez ćwiczenie modelowanej czynności. Zaś różnica pomiędzy wiedzą proceduralną a wiedzą deklaratywną zaciera się. Reprezentant takiej potocznej teorii zakłada także, że o efektach jego dydaktycznych działań w większym stopniu decydują talenty, umiejętności i zdolności ucznia niż jego wiedza i rozumienie. Niebezpieczne jest także zapominanie o wadze teorii podczas uczenia umiejętności.
2. „Postrzeganie dzieci jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne: nabywanie wiedzy deklaratywnej” (tamże, s. 84-86). Nauczyciel wyznający tę teorię skoncentruje się na budowaniu wiedzy deklaratywnej ucznia, wierząc, że wiedza proceduralna wypłynie z niej automatycznie, stąd prezentuje na lekcji i egzekwuje znajomość faktów, zasad, reguł, których dzieci powinny jego zdaniem poznać. „Jej zasadnicza atrakcyjność polega na tym, że wydaje się ona oferować jakoby jasne wyszczególnienie tego, czego należy się nauczyć, i, co równie wątpliwe, sugerować standardy oceny osiągnięcia wiedzy” (tamże, s. 85). W tej potocznej psychologii zakłada się, że umysł dziecka to czysta tablica, którą zapisuje nauczyciel - swoisty „pas transmisyjny”. Nauczanie nie jest więc dialogiem, tylko monologiem nauczyciela, upatrującego przyczyn niepowodzenia swoich działań w braku zdolności ucznia lub jego niskim ilorazie inteligencji.

3. „Postrzeganie dzieci jako myślących: rozwój wymiany intersubiektywnej” (tamże, s. 86-92). W tym przypadku zakłada się, że dziecko to podmiot poznający i uczący się zarówno samodzielnie, jak i w interakcji z innymi. Zadanie nauczyciela polega na pomaganiu mu w lepszym zrozumieniu świata poprzez dyskusję i współpracę, co oznacza, że wiedza o świecie jest efektem negocjacji. Ta potoczna pedagogia „kładzie większy nacisk na interpretację i zrozumienie niż na osiągnięcie wiedzy rzeczowej lub umiejętne wykonanie” (tamże, s. 88) i ostatnio została wzbogacona przez cztery kierunki badań. Są to badania nad intersubiektywnością niemowląt i małych dzieci z matką, zdolnością dzieci do dostrzegania „stanów intencjonalnych” innych, studia nad metapoznaniem i nad kooperatywnym uczeniem się. Badania te służą zrozumieniu, „jak dzieci strukturyzują własne uczenie się, zapamiętywanie, domyślanie się czy myślenie” (tamże, s. 89). Pedagog, który przyjmuje tę perspektywę, ciekaw jest też, jak subiektywne przekonania zmieniają się w teorie lub hipotezy.
4. „Dzieci jako wiedzący. Zarządzanie wiedzą ‘obiektywną’” (tamże, s. 92-95). Wyznający tę koncepcję zauważają, że istnieją dwa rodzaje wiedzy. Pierwsza jest uznawana w danej kulturze za obiektywną, gdyż była gromadzona i przechowywana przez kolejne pokolenia, a także ulega zmianom w pewnym ograniczonym zakresie. Druga to ta osobista, podlegająca nieustannej rewizji. Zadaniem nauczyciela jest pomóc dziecku „uchwycić różnicę między wiedzą osobistą, z jednej strony, a wiedzą uznawaną w danej kulturze za obiektywną - z drugiej”, a także „dostrzec jej podłoże w historii wiedzy” (tamże, s. 93). Celem jego działań jest pomóc dzieciom w zrozumieniu, jak weryfikować przekonania, jak dowodzić lub obalać hipotezy i które mogą stać się faktami lub teorią, a także jak usytuować osobiste przeświadczenia na tle przypuszczeń już nieistniejących. „Nauczyciel [...] pomaga dziecku wyjść poza własne wrażenia i połączyć się ze światem minionym, który w przeciwnym razie byłby odległy i pozostawałby poza zasięgiem ucznia jako podmiotu poznającego” (tamże, s. 95).

Choć J. Bruner wskazał niebezpieczeństwa uprawiania pedagogii opartej na dwóch pierwszych modelach, z zapętem odpierał argumenty

przeciwników trzeciej, zaś ostatnią jedynie doceniał, jednak w podsumowaniu zauważył, że każda z tych koncepcji stosowana wyłącznie zubaża kształcenie ucznia, ponieważ „[a]utentyczne kształcenie nigdy nie ogranicza się do jednego modelu ucznia lub jednego modelu nauczania” (tamże, s. 95) i dlatego należałoby je połączyć w jedną spójną całość.

Tu znów muszę przestrzec przed zgubnym efektem Leona. Zbyt szybkie odnalezienie podobieństwa własnych przekonań do tych, które Bruner wskazał jako bardziej wartościowe, może być pozorne.

W pułapce deklaracji i uczniowskich doświadczeń

Charakterystyka indywidualnych teorii nauczycieli podkreśla powszechność ich stosowania w praktyce przy częstym nieuświadomianiu sobie ich obecności. Nie dziwi więc, że badacze (np. Kwieciński, 2007) odnotowywali znaczące rozbieżności pomiędzy tym, co nauczyciele deklarują, że robią, a tym, co rzeczywiście czynią. Z. Kwieciński stwierdza: „obserwujemy w badaniach empirycznych w Polsce, że nauczyciele po przełomie 1989 roku powszechnie deklarują światopogląd zawodowy bliski nurtowi liberalno-postępowemu i równie powszechnie stosują praktyki z nurtu konserwatywnego” (Kwieciński, 2007, s. 118-119). Inną rozbieżność pomiędzy deklaracjami a działaniami nauczycieli zdemaskowała D. Klus-Stańska, zauważając, że choć nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej twierdzą, że uprawiają dydaktykę konstruktywistyczną, to ogranicza się to do powtarzania jej haseł, przy jednoczesnym stosowaniu dydaktyki behawiorystycznej, przykładem jest zasada indywidualizacji (konstruktywizm) niemożliwa przy wszechobecnej unifikacji treści, serwowanej uczniom z pomocą szczegółowo zaplanowanej lekcji, której scenariusz przewiduje pożądane reakcje uczniów na czynności nauczyciela (behawiorystyczny instrumentalizm) (Klus-Stańska, 2006a, s. 16-27). Za „najtrwalsze, najbardziej niedostępne refleksji i najbardziej odporne na zmianę” (Klus-Stańska, 2006b, s. 169). D. Klus-Stańska uznała dziecięce doświadczenia szkolne nauczycieli. „Doświadczenia szkolne obecnych nauczycieli z okresu, gdy byli uczniami, nie stanowią jedynie „albumu z migawkami wspomnień”. Dostarczają im wzorów pedagogicznego działania, stanowiąc rodzaj pierwotnie wdrukowywanych schematów, z użyciem których dochodzi

do „odruchowego”, automatycznego identyfikowania tego, czym jest szkoła, lekcja, uczenie się, wyobrażenia roli społecznej ucznia i nauczyciela itd.” (tamże, s. 168), zaś wiedza akademicka zdobywana podczas studiów „jest głęboko filtrowana i interpretowana za pośrednictwem uprzednich przekonań (V. Richardson)” (Klus-Stańska, 2010, s. 61).

Przyznaję, że brzmi to przerażająco. Po lekturze tekstu J. Brunera myślałam, że samopoznanie będzie łatwe, wystarczy przyjrzeć się jej z perspektywy innych teorii i poddać refleksji własne działania. Jednak powyższe spostrzeżenia zachwiały mą wola, po co poznawać moją osobistą pedagogię, skoro chęć jej zmiany może zaowocować zmianą tego, co deklaruję, nie zaś tego, co robię. Czy jej zmiana w ogóle jest możliwa?

„Osobiste pedagogie” mogą ulegać zmianom pod wpływem czynników zewnętrznych, gdy tracą zdolność wyjaśniania zdarzeń lub zmieniają się warunki działania (Polak, 2000, s. 162), ale „[b]ez identyfikacji założeń własnej teorii pedagogicznej autentyczna zmiana nie jest możliwa; nowe hasła bezkonfliktowo dają się „wkleić” w zachowania, które uważamy za „oczywiste” i ‘naturalne’” (Klus-Stańska, 2006, s. 28). W takim razie pedagogia potoczna może być raz utożsamiona z wiedzą zdroworozsądkową, a innym razem z wiedzą profesjonalną - wszystko zależy od tego, jaka kultura kształtowała osobistą teorię jednostki, czyli czy wynikała ona ze zdroworozsądkowego oglądu świata, czy może jest skutkiem profesjonalnych studiów i refleksji.

Mogę zmienić osobistą teorię, o ile ją dobrze poznam. Lecz czy jestem w stanie tego dokonać? Tripp zaleca ogląd własnej praktyki z różnych perspektyw, przede wszystkim zaś takiemu oglądowi należy poddać własną zawodową świadomość, więc to, czego jesteśmy świadomi oraz to, co ogranicza i wspomaga nasze wybory. Tylko jak wyrwać się z perspektywy własnych poglądów i doświadczeń?

Jedną z dróg jest studiowanie pedagogicznych teorii i ogląd własnych działań poprzez pryzmat tych idei, a także testowanie ich w praktyce. Wtedy dowiem się, które są mi bliższe, a z którymi zupełnie się nie identyfikuję. Łatwiej będzie mi także dotrzeć do tego, czego nie uświadamiam sobie do końca. Jednak ogląd ten nie może być powierzchowny, ponieważ wtedy efekt Leona jest nieunikniony, a wskazane skutki nieuchronne.

Pedagogika jako perspektywa oglądu własnej praktyki i źródło inspiracji

B. D. Gołębniak stwierdziła, że nowy profesjonalizm wyznacza pedagogicznym teoriom nową rolę, bowiem ich znajomość powinna być traktowana „jako źródła idei, kluczy analitycznych i interpretacyjnych, narzędzi intelektualnych ułatwiających osobiste rozumienie nie tylko praktycznych problemów” (Gołębniak, 2009, s. 52). T. Hejnicka-Bezwińska (2007, s. 244-252) akcentuje z kolei, że nie chodzi o zaaplikowanie do nauczycielskiej praktyki jakiejś konkretnej teorii pedagogicznej, natomiast należy dążyć do takiego zapoznania nauczyciela z pedagogicznymi teoriami, by mógł twórczo z tego katalogu czerpać i refleksyjnie wykorzystywać w swej praktyce. Zdaniem D. Klus-Stańskiej (Klus-Stańska, Mazur, 1994, s. 33-34), nauczanie nauczycieli niepotrzebnie koncentruje się na „wiedzy - co” przy zaniedbywaniu „wiedzy - jak”, przez co ogranicza się ich funkcjonowanie na poziomie „wiedzy - dlaczego” i tym samym ich refleksyjność. Dlatego uznała, że profesjonalne kształcenie nauczycieli powinno włączyć akademickie teorie na zasadzie równorzędnych wobec osobistych teorii, bo „teorie naukowe i teorie osobiste konfrontują się w formie raczej dialogowej niż aplikacyjnej. Odrzucenie teorii akademickiej może zatem nastąpić w wyniku osobistego namysłu i wyboru nauczyciela, a nie wyłączenie jako rezultat sporu z konkurencyjną teorią naukową” (tamże, s. 34). Dlatego dziś konstruktywistyczna pedagogia podkreśla konieczność „budowania” na wiedzy uprzedniej (Gołębniak, 2009, s. 38). Zignorowanie tego zalecenia prowadzi do unieważnienia teorii akademickich przez teorie potoczne, łatwiejsze do stosowania (Klus-Stańska, 2010, s. 61-68). Jest to tym bardziej prawdopodobne, że naiwne przekonania nie są odrzucane nawet, gdy znajdują się empiryczne dowody świadczące o ich nieprawdziwości (Lachowicz-Tabaczek, 2004, s. 76-77).

Dodatkowo, nauczycielom przeszkadza, jak ujawniła H. Kędzierska, jeden z sześciu mitów pedagogicznych (Kędzierska, 2003, s. 116-212), nazwany mitem „mądrości pokoju nauczycielskiego”, który jest obecny w myśleniu nauczycieli, bowiem „mówi on o tym, że pomiędzy teorią a praktyką edukacyjną jest ogromna, niedająca się zredukować przepaść. Prawdziwa wiedza o wychowaniu nie jest zawarta w teoriach naukowych, podręcznikach. Jest ona tworzona przez praktyków i tylko

w praktyce można się jej nauczyć. Teorie pedagogiczne nie są przydatnym narzędziem do podejmowania refleksji nad własną praktyką” (tamże, s. 117). Mit ten blokuje szanse rozwojowe nauczycieli, co zresztą jest w przypadku uproszczonego myślenia mitycznego częstym zjawiskiem (tamże, s. 114), bo myślenie magiczne i myślenie mityczne „utrudniają nam poszukiwanie istotnych związków w rzeczywistości pedagogicznej” (Dylak, 2000, s. 178) i wprowadzenie zmian.

Nie chcę być ograniczona mitycznymi przekonaniem i podoba mi się, że dziś pedagogika nie narzuca jedynej słusznej drogi, a jedynie oferuje spory katalog możliwości. Ogląd własnej praktyki z perspektywy jakiejś idei wydaje się nie tylko możliwy i obiecujący, ponieważ daje szansę wyrwać się z zakłętego kręgu własnych przekonań. Poza tym, skoro i tak stosuję jakąś teorię, chcę, by była profesjonalna, nie zaś zdroworoządkowa, oraz wybrana przeze mnie świadomie, a nie utajona. Przekonująco brzmi także spostrzeżenie M. C. Taylora, który stwierdził, że „teoria bez praktyki jest pusta; praktyka bez teorii jest ślepa. Nieustannym wyzwaniem jest, żeby teoria i praktyka podążyły razem w taki sposób, byśmy umieli stosować teorię w praktyce i o własnej praktyce teoretyzować” (Taylor, 2001, s. 233).

Ogląd własnej praktyki przez pryzmat teorii pedagogicznych nie jest jedyną drogą do samopoznania, a może raczej należałoby powiedzieć niepełną lub niekompletną. Kolejnej wskazówki dostarcza koncepcja „rozszerzonego” profesjonalizmu.

Nauczyciel badacz

Badania-w-działaniu (*action research*) mają już długą tradycję. Narodziły się w latach czterdziestych w USA i tam w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych przeżywały swój renesans wśród nauczycieli, którzy byli zainteresowani rozwojem edukacji i jednocześnie zaniepokojeni fiaskiem ogólnie wprowadzonych reform (Gołębniak, 1998, s. 85-86). Badanie-w-działaniu polega „na eksploracji własnej praktyki i formułowaniu, po krytycznej analizie informacji zwrotnych uzyskanych od uczestników animowanych zdarzeń, wniosków pod adresem autora projektu” (Gołębniak, 2009, s. 52). Są dostępne dla początkującego badacza, ponieważ nie wymagają stosowania zaawansowanych technik badawczych, także doświadczony ekspert znajdzie dla nich

interesującą formułę (Day, 2004, s. 62). Zawsze ma charakter cykliczny i wymaga podjęcia następujących kroków: planowanie - działanie - obserwacja - namysł/refleksja. Zauważono (Carr & Kemmis, 1986; Kirk, 1988; Liebermann, 1986) (za: Gołębnik, 1998, s. 87), że angażujący się w badania-w-działaniu nauczyciele nie tylko zmieniali szkolną rzeczywistość, ale przede wszystkim siebie samych. Lepiej rozumieli przyczyny własnych zachowań, a w efekcie dokonywali lepszych wyborów w trakcie pracy z uczniami, co podnosiło efektywność nauczania. Badania weryfikowały też stosowane przez nich metody pracy, wskazując związki pomiędzy metodami a wynikami. Forum, na którym nauczyciele prezentowali wyniki swoich badań, służyło promowaniu własnej praktyki i zachęcało do aplikacji rezultatów innych do własnej praktyki. Zaangażowani w badania byli nie tylko bardziej pozytywnie nastawieni do bieżących reform, lecz stawali się agentami zmiany. Nauczyciele-badacze cechowali się także: lepszą orientacją w reprezentowanej dziedzinie, świeżością spojrzenia na problemy edukacyjne, większą pewnością przy podejmowaniu decyzji w klasie, wzrastało ich zaufanie do siebie, stawali się bardziej krytyczni, refleksyjni i analityczni (tamże, s. 88-89).

Badania-w-działaniu obiecują, że nie tylko uzyskam wgląd w mroczne zakamarki umysłu, ale będę mogła uzyskać władzę nad własnymi osobistymi teoriami, bo nie tylko je poznam, ale mogę zmienić na lepsze. Niestety, mają też ciemną stronę - zmuszają do realnego oglądu własnej praktyki, co może być bolesne, oraz wymuszają wprowadzenie zmian, na które nie zawsze jesteśmy gotowi. Mają też ograniczenia, trudno bowiem uczyć się, badając własną praktykę i być w nią jednocześnie zaangażowanym, co zauważa Ch. Day i dlatego zachęca nauczycieli do współpracy, która daje możliwość głębszego uczenia się (Day, 2004, s. 68).

Nauczyciel wśród Innych

Zachęcający do wzajemnej współpracy nauczycieli i naukowców Ch. Day przywołuje definicję z „Halsbury’s Statutes” mówiącą, że partnerstwo to „relacja nawiązana przez osoby prowadzące wspólne interesy w celu osiągnięcia zysku” (tamże, s. 219). Nie jest to jednak jedyny typ owocnego partnerstwa, które propaguje dla rozwoju zawodowego nauczyciela i podnoszenia jakości nauczania. Opisując nauczycielskie

badania-w-działaniu własnej praktyki, podkreśla celowość zaangażowania się „krytycznego przyjaciela”, który posiada podobną wiedzę, doświadczenie i umiejętności, zapewnia wsparcie i rzuca wyzwania w atmosferze wzajemnego zaufania, jest ochotnikiem, z którym można dzielić się swoimi obawami (tamże, s. 76-77). Podkreśla też, że efektywność badań-w-działaniu rośnie, gdy prowadzi się je w szkole, będącą uczącą się społecznością, w której „refleksja w, nad i o działaniu będzie się odbywała regularnie, a nie będzie zarezerwowana tylko dla procesów formalnego oceniania lub doskonalenia personelu” (tamże, s. 80). Zachęca do wspólnych dyskusji i rozmów, bo dzięki nim „nauczyciele dekonstruują, testują i przebudowują swoje przekonania i głoszone teorie dotyczące edukacji” (tamże, s. 79).

Cenną okazją do wglądu w osobiste teorie może być opieka nad stażystą lub praktykantem. „Sformułowanie rad dla młodszych kolegów wymaga namysłu nad osobistym uczeniem się, jego warunkami, przebiegiem, rezultatami. Wydaje się, że realizacja tego zadania może wyzwolić refleksję nad działaniem. [...] Refleksję dotyczącą własnego działania można wywołać także poprzez demonstrowanie różnorakich przykładów pochodzących z realnej praktyki. Nauczyciel-tutor opisuje własne działania, dokonuje próby ich interpretacji uwzględniającej różne punkty widzenia” (Gołębniak, 2000, s. 179, 180). To także okazja, trudna do przecenienia, wglądu we własną praktykę z diametralnie różnej perspektywy. Oczywiście, o ile będę mieć dość odwagi i pokory, by uczyć się od nowicjusza, by zaufać jego świeżemu spojrzeniu.

Trzeba pamiętać, że aby korzystać z takiej współpracy była pełna, potrzebne jest zaufanie partnerów i wzajemna otwartość. Wtedy refleksja, krytyczny ogląd, czy badanie-w-działaniu mogą stać się naszym „kamieniem milowym”, punktem zwrotnym, czyli momentem znaczącym, powodującym istotną zmianę. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy wnikiemy w głębsze struktury tego zdarzenia, więc nie tylko odpowiemy sobie na pytanie, co zaszło i w wyniku czego, ale i dlaczego tak a nie inaczej zareagowałem, jakie moje przekonania stoją za takim działaniem oraz, co je ukształtowało. W partnerstwie jest to łatwiejsze niż indywidualnie. Gdy już uzyskamy rzeczywisty i pogłębiony wgląd we własną praktykę, prawdopodobnie dostrzeżemy konieczność jej zmiany na lepsze, więc nieuchronnie czeka nas transformatywne uczenie się.

Transformatywne uczenie się

Transformatywne uczenie się, zgodnie z koncepcją J. Mezirowa (za: Illeris, 2006, s. 69), ma miejsce w sytuacji konfliktu pomiędzy tym, co traktuję jako posiadany stan wiedzy i umiejętności a poczuciem ich zaskakującej nieprzystawalności do tego, co doświadczam. Pojawia się wskutek konieczności całkowitej przebudowy własnych schematów poznawczych i perspektyw znaczeniowych, co bywa związane z dłuższym bądź krótszym, ale często bolesnym procesem adaptacji. Jest to „zdolność wykraczania poza posiadaną, często dysfunkcyjną wiedzę, ukształtowane w przeszłości postawy i przekonania oraz utrwalone, nierzadko stereotypowe programy działania w świecie” (Malewski, 2010, s. 58); nie socjalizuje lecz emancypuje jednostkę. Transformatywne uczenie się wymaga zdolności do autokrytycznej refleksji nad milcząco przyjmowanymi założeniami i prowadzenia z nimi krytycznego dyskursu, co zdaniem badaczy-psychologów nie jest dostępne dla całej populacji, ponieważ wymaga osiągnięcia zaawansowanego stadium rozwoju funkcji poznawczych; ten poziom osiąga zaledwie połowa dorosłych (tamże, s. 117). W tej grupie wybrańców powinien znajdować się nauczyciel-profesjonalista. Co więcej, K. Illeris twierdzi, że warunki życia zmieniają się dziś tak szybko, że powinniśmy być gotowi do szeregu takich trudnych transformacji (Illeris, 2006, s. 173-176), a Z. Bauman potwierdza, że dziś najcenniejszą naszą cechą jest *flexibility* (elastyczność, giętkość) (Bauman, 2001Mclaren).

Zakończenie

Stawanie się profesjonalistą wymaga wglądu w wyznawane osobiste teorie oraz gotowości do ich transformacji. Przeszkadza w tym łatwość pozornych adaptacji, siła uczniowskich doświadczeń, mit pokoju nauczycielskiego, społeczno-kulturowe uwikłanie, przywiązanie do posiadanych schematów poznawczych i perspektyw znaczeniowych. Sposobem pokonania ograniczeń jest pogłębiona refleksja, krytyczny osąd, badania-w-działaniu z wykorzystaniem współpracy z innymi.

Bycie nauczycielem to nietatwe zadanie. Bycie nauczycielem-profesjonalistą jest jeszcze trudniejsze, tym bardziej, że jest to proces

bardzo wymagający i zawsze niedokończony. Ale czy wolno mi zrezygnować z podążania tą trudną drogą?

Bibliografia

- Bauman, Z. (2001). Wieczność w opałach, czyli o wyzwaniach pedagogicznych płynnej nowoczesności. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja. Normatywizm-etyczność-zaangażowanie*, Numer specjalny, 12-31.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Burch, N. (1970). Pobrano 28.10.2014, z: www.en.m.wikipedia.org.
- Chmielewska, A. (2006). *Projekt badania struktury i dynamiki sytuacji doradczej według koncepcji Kollegiale Beratung*. W: Weissbrot-Koziarska A., Janik J. (red.), *Profesjonalizm zawodu nauczyciela* (s. 223-231). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Cowan, J. (1998). *On Becoming an Innovative University Teacher. Reflection in Action*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój krytycznej świadomości człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dróżka, W. (2008). *Doświadczenie transformacji społecznej i edukacyjnej przez nauczycieli - rekonstrukcja narracji*. W: Klus-Stańska D. (red.). *Dokąd zmierza polska szkoła?* (s. 122-152). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dylak, S. (2000). *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. W: Kruszewski K. (red.). *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 176-190). Warszawa: WSiP.
- Elliott, J. (1991). A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education. *British Educational Research Journal*. 17(4), 309-318.
- Fish, D. (1996). *Kształcenie poprzez praktykę*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Girmes, R. (2004). *[Sich] Aufgaben stellen. Professionalisierung von Bildung und Unterricht*. Velber: Kallmeyer.
- Gołębniak, B. D. (2000). *Jak przygotować do refleksyjnego nauczania*. *Poloistyka*, 3, 175-180.
- Gołębniak, B. D. (2001). Ku pedeutologii refleksyjnej - od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja. Numer specjalny*, 203-222.

- Gołębniak, B. D. (2002). *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*. W: Gołębniak B.D. (red.). *Uczenie metodą projektów* (s. 11-22). Warszawa: WSiP.
- Gołębniak, B. D. (2009). *Aplikacje konstruktywizmu do poradownictwa. Inspiracje pedeutologiczne*. W: Kargulowa A. (red.), *Poradownictwo - kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki* (s. 36-61). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębniak, B. D. (b.d.) *Tradycyjne podejście do edukacji na poziomie wyższym a współczesne koncepcje profesjonalizmu (na przykładzie nauczycieli)*. Maszynopis.
- Gołębniak, B.D., Zamorska B. (2014) *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia-praktyka-przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Grabowski, H. (1998.). *Dopóki wiedza i umiejętności w zakresie oddziaływania na ludzi nie będą podstawowym elementem kwalifikacji nauczycieli, dopóty w szkołach będą pracować ofiarni amatorzy*. Pobrane 08.09.2013, z: www.forumakad.pl
- Grzybowski, P. (2006) *Profesjonalizm nauczyciela - a cóż to takiego*. W: Weissbrot-Koziarska A., Janik J. (red.). *Profesjonalizm zawodu nauczyciela* (s. 59-69). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2007). *Miejsce teorii w przestrzeni rozwoju zawodowego nauczycieli*. W: Kwiecińska R., Kowal S., Szymański M. (red.), *Nauczyciel-tożsamość-rozwoj* (s. 244-252). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się poznawczego emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW TWP.
- Jagiela, J. (1996.). *Do mistrzostwa pedagogicznego*. Pobrane 13.10.2013, z: www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1996/07/do_mistrzostwa.html.
- Kaparkom, J. (2006). *Profesjonalny nauczyciel jako współtwórca klimatu szkolnego*. W: Weissbrot-Koziarska A., Janik J. (red.), *Profesjonalizm zawodu nauczyciela* (s. 283-297). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kędzierska, H. (2003). *Mity pedagogiczne nauczycieli*. W: Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.), *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów* (s. 116-212). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Kędzierska, H. (2008). *Nauczyciele polskiej szkoły w poszukiwaniu samowiedomości*. W: Klus-Stańska D. (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* (s. 153-168). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2006a). *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: Klus-Stańska D., Szatan E., Bronk D. (red.), *Wczesna edukacja między schematem*

- a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 15-28). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Klus-Stańska, D. (2006b). *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*. W: Michalski J. (red.), *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu* (s. 155-176). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Klus-Stańska, D., Mazur, B. (1994). *Wokół pytań o profesjonalną wiedzę nauczyciela*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 29-41.
- Kruszewski, K. (2000). *Siedem cnót kardynalnych nauczania*. W: Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 234-249). Warszawa: WSiP.
- Kwiatkowska, H. (1997) *Czy nauczyciel może nie być twórczy?* Pobrane 1.10.2013, z: www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1997/01/czy_nauczyciel.html.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwieciński, Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopatologiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Lachowicz-Tabaczek, K. (2004). *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*. Gdańsk: GWP.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Mendel, M., Dymnicka, M., Rozmarynowska, K., Sagan, I., Zielka, S., Puchowska, M. (2008). *Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju*. W: Klus-Stańska D. (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* (s. 83-121). Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Michalak, J. M. (2006). *Być profesjonalistą. Uwagi zainspirowane rozprawą Christophera Daya „Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie”*. W: Weissbrot-Koziarska A., Janik J. (red.), *Profesjonalizm zawodu nauczyciela* (s. 15-37). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Opiłocka, U. (2011). *Emergencja nauczycielskich pedagogii oceniania. Studium etnopedagogiczne*. Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem B. D. Gołębiak. Wrocław.
- Polak, K. (2000). *Podążając ku niewidocznemu (teorie indywidualne nauczycieli)*. W: Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 155-176). Warszawa: WSiP.

- Roszak, B. (2006). Nauczyciele - największy atut szkoły. *Problemy Oświaty i Wychowania*, 2, 2-4.
- Rusiecki, J. (1999). *Wąski profesjonalizm nauczycieli*. Pobrane 23.09.2013, z: www.vulcanM.edu.eid.archiwum/1999/03/waski_profesjonalizm.html.
- Rylke, H. (2007). „Wielka Improwizacja” - o działaniu refleksyjnych praktyków. *Psychologia w Szkole*, 2, 37-42.
- Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action?*. New York: Basic Books.
- Sipińska, D. (b.d.). *Spór o katalog cech dobrego nauczyciela*. Pobrane 23.09.2013, z: www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1997/01/spor.html.
- Sowińska, A. (b.d.). *Kręte ścieżki awansu*. Pobrane 29.09.2013, z: www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2002/08/krete_sciezki.html.
- Stopnie awansu zawodowego nauczyciel. Dokumenty, komentarze, plan rozwoju zawodowego, wzory pism.* (2000). Lublin: Akademicka Oficyna Wydawnicza.
- Szymczak, M. (red.). (1997). *Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Taylor, M. C. (2001). *The Moment of Complexity. Emerging Network Culture*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Tołwińska, B. (2006). *Wokół problemów motywowania do pracy - ujęcie teoretyczne*. W: Weissbrot-Koziarska A., Janik J. (red.), *Profesjonalizm zawodu nauczyciela* (s. 91-103). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: WSiP.
- Włoch, S. (b.d.). *W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli*. Pobrane 14.10.2013, z: www.21.edu.pl/ks/2/221.doc.
- Zamojski, P. (2006). *Dialektyka profesjonalizmu: myślenie jako przedmiot odpowiedzialności (nie)profesjonalnej*. W: Weissbrot-Koziarska A., Janik J. (red.), *Profesjonalizm zawodu nauczyciela* (s. 39-57). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Zamorska, B. (2005). Portfolio jako opowieść o byciu - ku własnej możliwości bycia nauczycielem. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 3, 39-49.
- Zińczuk, M. (2006). „Zapobiegliwy profesjonalista” - czyli nauczyciel kontra niepowodzenia szkolne. W: Weissbrot-Koziarska A., Janik J. (red.), *Profesjonalizm zawodu nauczyciela* (s. 135-151). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Beata Zamorska

Nauczyciel w dyskursach i pomiędzy dyskursami potocznymi i naukowymi

Włączając się w trwającą dyskusję nad profesjonalizmem nauczycieli, chciałabym zadać najbardziej podstawowe pytanie o to, co robi nauczyciel. Prosta, elementarna odpowiedź brzmi: *Nauczyciel zajmuje się nauczaniem*. Centralną kategorią podjętych w tym artykule rozważań czynię *uczenie się*, które wiązane jest z głównymi zadaniami szkoły, a w tym i nauczyciela. Nie będę wchodzić w terminologiczne problemy czy dzieje kształtowania się i przekształcania koncepcji uczenia się w historii edukacji. Nie chodzi mi o uczenie się w ogóle, ale o zastanowienie się nad konsekwencjami teorii uczenia się dla praktyki nauczycieli. Proponuję zatem refleksję nad działaniem nauczyciela w świetle pytania, które postawiła izraelska badaczka Anna Sfard w latach 90. ubiegłego stulecia: *Wszyscy zgadzają się, że uczenie się jest zmianą, ale co się zmienia, gdy człowiek się uczy?* (Sfard, 1998, s. 4). W toku poszukiwania odpowiedzi Sfard wyłoniła dwie metafory uczenia się: nabywanie (*aquisition*) i uczestniczenie (*participation*). Opisane przez nią dwie perspektywy wpisane są w dokonany przez L. S. Wygotskiego i J. Piageta zwrot (albo i rewolucję) w psychologii, wiążący uczenie się z rozwojem. Metafory te wzbudziły wiele dyskusji pomiędzy kognitywistami, a zwolennikami sytuacyjnego uczenia się. Stały się również inspiracją dla badaczy do podejmowania prób wychodzenia

poza (Gołębnik, 2007), czy poszukiwanie trzeciej metafory, wykraczającej poza nabywanie i uczestniczenie. Przykładem może być metafora kreowania wiedzy (*Knowledge Creation Metaphor*) ujmująca procesy tworzenia i rozwijania nowych materialnych i konceptualnych artefaktów (Paavola, Lipponen, Hakkarainen).

Przyпускаjąc, że nauczycielom oba spojrzenia na edukację są dobrze znane. Dlatego zamiast ich omawiania (zob. Gołębnik, 2007, s. 216-222), proponuję punktowe spojrzenia na każdą z nich. Uczenie się jako nabywanie związane jest z kongitywizmem, w ramach którego podejmowane są różne badania i próby odpowiedzi na pytanie o to, jak jednostka tworzy, przekształca swoją wiedzę o świecie. Idąc za sugestiami A. Sfard, koncentruję się na kilku wątkach z teorii Piageta i ich edukacyjnych implikacjach. Z obszernego spojrzenia na uczenie się jako partycypację w praktykach społecznych wybrałam teorię sytuacyjnego uczenia się oraz teorię peryferyjnego uczestnictwa J. Lave i E. Wengera, pytając o rolę i zadania nauczyciela. Drugą niezmiernie ważną koncepcją jest kulturowo-historyczna teoria L. S. Wygotskiego.

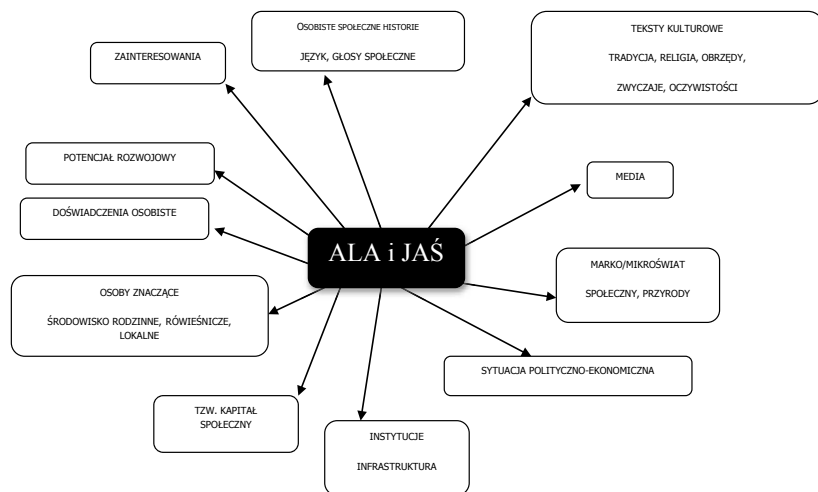
Zarówno idee J. Piageta, jak i L. Wygotskiego znajdują się w programach kształcenia nauczycieli, a znajomość stadiów rozwojowych, definicji sfery aktualnego i najbliższego rozwoju, procesów upośredniania, asymilacji i akomodacji, czy równoważenia należą do podstaw wykształcenia pedagoga. Uważam jednak, że warto poddać refleksji to, co jest tak bardzo *oczywiste*, że wydaje się, iż nie ma potrzeby ponownego zastanawiania się nad nim. Do powracania z pytaniami do tego, co już znane, zachęcają wielcy myśliciele, mówiąc, iż to co odkryte wciąż jest zamaskowane (Heidegger, 2004, s. 282). W edukacji takich niby znanych, przedyskutowanych i przestudiowanych *oczywistych prawd* jest wiele. Mimo to (a może dlatego) jest wokół nich wiele nieporozumień. Mamy dość bogatą literaturę demaskującą (czasami boleśnie i bezlitośnie) deformacje, jakim ulegają ważne koncepcje w polu praktyki (Dudzikowa, 2001; Klus-Stańska, Nowicka, 2005; Klus-Stańska, 2012, 2010; Kwieciński, 2000).

Wejście w przestrzenie odłaniane przez metafory chciałabym poprzedzić bardzo krótkim zatrzymaniem się przy dwóch edukacyjnych *oczywistościach*. Pierwsza związana jest ze światem ucznia, druga - z potocznym przeświadczeniem o dobrym nauczycielu.

Oczywistość pierwsza: Uczeń ma swój wewnętrzny świat

Co oznacza w myśleniu nauczyciela o uczeniu się i nauczaniu stwierdzenie, że uczeń ma swój świat wewnętrzny? Jakie ma ono konsekwencje dla dydaktyki, poza porzuceniem marzenia o uczniu jako „pustym naczyniu”, czy „niezapisanej tablicy”, którą dopiero nauczyciel zapisze, wypełni swoimi prawdami?

Przysłowiowy Jaś czy Ala przychodzą do przedszkola, szkoły mając bogate, niepowtarzalne wewnętrzne życie, które wypełnione jest różnymi relacjami nie tylko z członkami rodziny, ale także z rówieśnikami, osobami z sąsiedztwa, instytucji. Dziecko wzrasta w kulturze, w której krzyżują się rozmaite głosy społeczne, żyje nie tylko w mikroświecie najbliższego otoczenia, ale za pośrednictwem mediów, wyjazdów ma dostęp do makroświata. Przede wszystkim, wchodząc do klasy Ala i Jaś mają już swoją historię, która ich kształtuje, posiadają wiele doświadczeń, które umożliwiają im rozumienie świata w określony sposób, coś lubią, coś je interesuje.



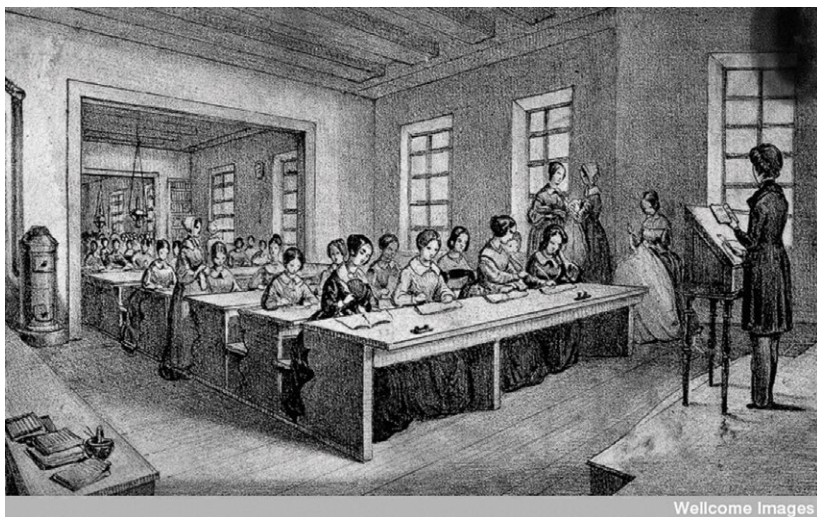
Rys. 1. Mapa świata ucznia (opracowanie własne).

Oczywistość druga: Dobry nauczyciel umie łatwo i przyjemnie przekazać wiedzę

Formułując powyższe stwierdzenie, nawiązuję do popularnego i ciągle obecnego w edukacji przekonania o nauczaniu jako *przekazywaniu wiedzy*. Stosowane w dyskusjach publicznych postulaty, aby nauczyciele umieli dobrze przekazywać wiedzę i wartości (!), wypowiedziane przez pedagogicznych laików, można rozumieć jako zdroworozsądkowe myślenie zakorzenione w potocznej wiedzy. Takie oczywiste, niewymagające uzasadnienia, czasem niezwerbalizowane pedagogiczne zasady J. Bruner opisuje jako pedagogie potoczne (*folk pedagogy*), nabywane w trakcie życia społecznego w sposób niezauważalny, a które determinują nasze działania i oczekiwania (Bruner, 2010, s. 72-74). Jednak sformułowanie „przekazywanie wiedzy” jest też obecne i równie, jak w języku potocznym, rozpowszechnione w głosach nauczycieli. Słyszając je w licznych wypowiedziach studentek studiów zaocznych, które od lat pracują w szkołach i przedszkolach jako nauczycielki, poprosiłam o wyjaśnienie. Uzyskane odpowiedzi brzmiały: *Dobry nauczyciel to taki, który umie przekazać dziecku przystępnie, czyli w języku dziecka, umie wytłumaczyć, jak ma coś wykonać; Niektórzy nauczyciele tłumaczą tak, że dziecko nic nie rozumie, a tu chodzi o to, aby mu tak wytłumaczyć, pokazać, czasem narysować, żeby to łatwo zapamiętał; Ja takie trudniejsze rzeczy, jak wzory matematyczne, albo reguły ortograficzne łączę z piosenkami. Dziecko sobie śpiewa i już pamięta, i nie robi błędów.*

Zarejestrowane wypowiedzi otrzymałam od studentek, które miały już za sobą zajęcia z psychologii rozwojowej oraz współczesnej dydaktyki i metodyki. Mimo to, ich rozumienie uczenia się było ujmowane w języku tradycyjnej pedagogiki, gdzie nauczanie-uczenie się polega na **przekazie i przejmowaniu gotowych, zawartych w podręcznikach, wypracowanych przez ekspertów treści**. W tym ujęciu nie dyskutuje się nad tabliczką mnożenia, regułami gramatycznymi, wzorami chemicznymi, datami wydarzeń historycznych i wieloma innymi treściami, którymi wypełnione są podręczniki dzieci. Prawdy o świecie zostały już wyjaśnione i opisane, podobnie jak wyznaczone wartości i wzory społecznie pożądanych zachowań. Pytanie, z którym zmagają się nauczyciel, dotyczy doboru odpowiednich metod, technik i narzędzi,

które pozwolą na sprawne, ciekawe i szybkie *przekazanie* uczniom ca- tych partii materiału tak, aby potrafili je odtworzyć.



Rys. 2. Lithograph by J. B. Sonde. Pobrane 18.11.2012, z: <http://images.wellcome.ac.uk/indexplus/image/V0039274.html>.

Atrakcyjne są tutaj proste sposoby sprawdzenia efektów tak rozumianego nauczania-uczenia się. **Dobry nauczyciel** to ten, którego uczniowie osiągają wysokie wyniki na testach, znają i stosują wzory oraz definicje, posługują się poprawnym językiem, a także właściwie się zachowują, zgodnie z *przekazanymi* im normami społecznymi. Zamieściłam tutaj ilustrację szkoły z początków ubiegłego wieku, obrazującej tradycyjny styl myślenia o edukacji jako wdrażaniu w określone ramy myślenia i zachowania. Wyrazistość przekazu podkreślona jest przez typ szkoły. Jest to klasa żeńska, wychowywana do płynnego wchodzenia w społecznie zdefiniowaną już rolę kobiety. Niekwestionowalność wiedzy, reguł i norm przekazywanych w szkole zaznaczona jest przez wyróżnioną pozycję nauczyciela stojącego i przemawiającego *ex cathedra*. Książka w jego dłoni pozwala na interpretację, iż również i on podobnie, jak uczennice jest pozbawiony głosu. Jedyne

prawomocny głos autorytarny jest spoza klasy, dochodzący z zatwierdzonych przez nadzór szkolny książek².

Odpowiedź na pytanie o to, co się zmienia podczas uczenia, ze strony tradycyjnego pedagoga brzmi: Podczas uczenia się uczeń stopniowo, krok po kroku powiększa (zapamiętuje) wiedzę, którą czerpie z kanonu, wypracowanego w tradycji, przekazanego przez poprzednie pokolenia. Zadaniem nauczyciela jest pomóc dziecku w sprawnym opanowaniu wyznaczonego materiału. W tym miejscu lokują się głosy wspomnianych studentek, w których przeświadczeniu dobry nauczyciel to ten, który zna i potrafi wymyślić ciekawe metody, dzięki którym wszystkie dzieci szybko nauczą się tabliczki mnożenia i bezbłędnie wymienią ileś argumentów potwierdzających, że „Słowacki wielkim poetą był” (cytując Gombrowicza).

Zdumiewające jest to, że od lat trzydziestych ubiegłego wieku pozytywistyczny model uczenia się, zbudowany na scjentyście ujmowanej wiedzy jako pewnej, obiektywnej, mierzalnej i weryfikowalnej, został zakwestionowany pracami L. Wygotskiego, J. Piageta, J. Brunera. Dzięki wypracowanym przez nich koncepcjom uczenia się, możemy mówić nie o zmianie, ale o rewolucji myśli edukacyjnej, polegająca na przejściu od utożsamiania nauczania z przekazem gotowych pakietów obiektywnej wiedzy do uczenia się, jako procesu tworzenia i konstruowania. Podstawą gruntownych zmian w codziennej pracy nauczyciela było stwierdzenie, że **wiedza o świecie nie jest przez dziecko odkrywana, ale od samego początku jest przez nie konstruowana**. Nikt niczego nie może przekazać dziecku w gotowej formie, chociażby to było z użyciem jak najbarwniejszych i najprzystępniejszych metod.

Dziecko zdobywa nową wiedzę przez osobiste zaangażowanie i aktywne badanie. Teorie konstruktywistyczne są obecne w literaturze od ponad osiemdziesięciu lat, a mimo to wokół nich jest wiele nieporozumień i nadużyć w praktyce edukacyjnej. Stąd wydaje mi się uzasadnione ponowne spojrzenie na obie teorie od strony działającego nauczyciela.

² Głębokie zakorzenie tradycyjnego nauczania we współczesnej praktyce polskiej szkoły ma swoje krytyczne analizy w literaturze pedagogicznej. Analizami fotografii klasy szkolnej (wiktoriańskiej i współczesnej polskiej) posłużyła się D. Klus-Stańska (2012) w celu identyfikacji źródeł tradycyjnego definiowania wiedzy, roli nauczyciela i roli ucznia.

UCZENIE SIĘ JEST NABYWANIEM WIEDZY

Metafora nabywania wiedzy jako jednostkę analizy przyjmuje jednostkę, która przez osobiste zaangażowanie w różne działania konstruuje mentalne reprezentacje. K. Stemplewska-Żakowicz ujmuje sposób rozumienia uczącego się człowieka metaforycznie, jako samodzielnego badacza, który w toku swojego wędrowania i działania eksploruje terytorium, a uzyskane rozeznanie ad hoc zapisuje w postaci prowizorycznej mapy. Z czasem, w wyniku coraz wnikliwszych badań, jego mapa staje się coraz pełniejsza i dokładniejsza (Stemplewska-Żakowicz, 1996, s. 49). Samodzielne nabywanie wiedzy poprzez osobiste działanie jest związane głównie z pracami J. Piageta. Ważnym punktem zwrotnym było dostrzeżenie, że dzieci myślą w sposób **jakościowo odmienny od dorosłych**. Podejmowane próby przekazywania przez dorosłych wiedzy na dany temat zawsze przez dziecko przyjmowane są zupełnie inaczej, niż wydaje się dorosłym. Sposób postrzegania i rozumienia świata przez dziecko zmienia się wraz wiekiem, ponieważ rozwój dziecka przebiega według kolejnych stadiów:

Tab. 1. Stadia rozwoju poznawczego wg J. Piageta (Schaffer, 2005, s. 190).

Stadium	Wiek (w latach)	Opis
Stadium inteligencji sensomotorycznej	0-2	przeważają reakcje zmysłowe i ruchowe
Stadium myślenia przedoperacyjnego	2-7	dziecko, rozumiejąc świat, posługuje się symbolami (obrazem, słowem), bawi się, wykorzystując bogatą wyobraźnię, oddziela fantazję od rzeczywistości
Stadium operacji konkretnych	7-11	dziecko rozwiązuje logicznie konkretne problemy: wielokrotna klasyfikacja, odwracalność, szeregowanie, stosuje zasadę zachowania stałości
Stadium operacji formalnych	od 11	przy rozwiązywaniu wszystkich problemów pojawia się rozumowanie logiczne. Dziecko rozważa różne możliwości rozwiązania problemu bez ich wykonywania, radzi sobie z sytuacjami hipotetycznymi

Jean Piaget postrzegał dziecko, jako uczonego, który tworzy własne rozumienie świata poprzez osobiste działanie. Rozwój, w jego ujęciu, jest samoregulującym się mechanizmem, w którym nieustannie zachodzą procesy asymilacji i akomodacji, prowadzące do równoważenia struktur poznawczych. To nieco zawile sformułowanie stało się niezwykle użyteczne w praktyce tych nauczycieli, którzy rozumieli nauczanie jako wspieranie rozwoju uczniów.

Umysł dziecka, zgodnie z teorią J. Piageta, jest katalogiem zawierającym różne fiszki (schematy) organizujące świat, pozwalające na spostrzeganie i klasyfikowanie doświadczanych zdarzeń. Rozwój, w dużym uproszczeniu ujmując, polega nie tylko na poszerzaniu dotychczasowych fiszek, bądź dokładaniu nowych, ale także przebudowywaniu powiązań pomiędzy nimi, tworzeniu coraz bardziej złożonych sieci pozwalających na dokonywanie skomplikowanych operacji myślowych (Schaffer, 2005, s. 181-212; Wadsworth, 1998; Wood, 2006, s. 23-24, 47-50).

Z powyższych stwierdzeń wynika konkretne zadanie dla nauczyciela: **wspieranie naturalnego rozwoju dzieci poprzez stawianie im takich problemów, których rozwiązanie będzie wymagało zastosowania zarówno procesów asymilacji, jak i akomodacji.**

Chodzi tu o osiągnięcie stanu równowagi między włączaniem nowych treści percepcyjnych, pojęciowych, motorycznych do istniejących schematów poprzez poszerzanie ich zawartości, a dostarczaniem dzieciom bodźców, które nie pasują do posiadanych schematów i wymagają albo modyfikacji dotychczasowych schematów, albo wypracowania nowych. Mówiąc o nauczaniu, Piaget utworzył zasadę odpowiedniości: *Nauczanie jest efektywne, gdy poziom nauczania odpowiada poziomowi rozwoju dziecka* (Piaget, 1981, s. 7-14).

Nauczyciele korzystający z teorii Piageta zaczęli bacznie przyglądać się dziecku, aby dostosować treści i sposoby nauczania do miejsca, w którym ono się znajduje. Ich zadaniem było uchwycenie tego, co i jak interesuje dziecko, wejście z nauczaniem w jego sposoby myślenia o problemie. Nauczyciele zamienili podawanie uczniom poprawnych odpowiedzi (model przekazu) na dostarczanie im pytań, wywołujących sprzeczności, prowokujących domysły, inspirujących do badania, osobistego sprawdzania. B. Wadsworth obrazowo przedstawia uczenie się jako pracę detektywa, *który w poszukiwaniu prawdy*

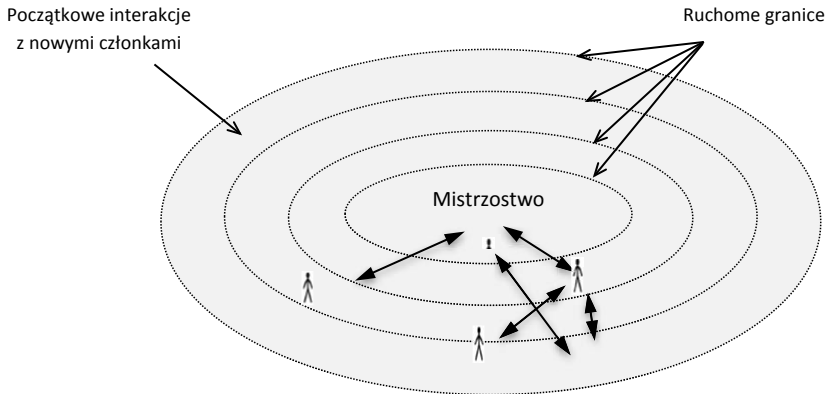
podąża za pojawiającymi się wskazówkami, sprawdza hipotezy, decyduje, co robić dalej, opierając się na tym, co już wiadomo (Wadsworth, 1998, s. 177-18).

Zamiast prowadzenia krok po kroku do poprawnego rozwiązania wytwarzali **konflikty poznawcze** dostosowane do poziomu myślenia dzieci, prowokując je do badania, eksperymentowania, poszukiwania nie tylko rozwiązań, ale także źródeł wiedzy. W przygotowywaniu zajęć główną uwagę kierowali na takie sformułowanie problemu, aby stosowane przez dzieci sprawdzone dotychczasowe sposoby myślenia i strategie działania prowadziły do błędu i sprzeczności. Dopiero w dyskusji, w bezpośrednim działaniu, wypróbowaniu różnych rozwiązań dzieci wypracowują własne rozumienie problemu. Wiedza jest tworzona w oparciu o **różnorodne osobiste działania i manipulacje** uczniów na przedmiotach i pojęciach. Wadsworth, pokazując ogromny potencjał edukacyjny teorii Piageta, przestrzega przed zrobieniem z niej metodycznych przepisów w stylu „książki kucharskiej”. Teoria Piageta stanowi perspektywę myślenia, a jej warunkiem jest autonomia intelektualna zarówno nauczyciela, jak i ucznia, pozwalająca na wyznaczenie kierunku własnych dociekań i działań (Wadsworth, 1998, s. 171-177).

UCZENIE SIĘ JEST UCZESTNICZENIEM

Metafora uczenia się partycypacyjnego jest bardzo pojemna, sięga do prac J. Deweya, B. Rogoff, Cobba, a przede wszystkim - J. Lave i E. Wengera oraz L.S. Wygotskiego. Proces uczenia się jest tutaj przesunięty poza jednostkowy umysł w stronę społeczności. Uczenie się jest postrzegane jako specjalny typ społecznej praktyki. Każda społeczność posiada własne sposoby rozumienia świata, interpretowania go, mówienia o nim oraz adekwatne do tego wzory zachowań swoich członków. Nie jest tak, jak to zakładała pedagogika tradycyjna, że ludzie w umysłach mają gotowe modele świata. Modele te są podtrzymywane i rozwijane przez daną społeczność (np. narodową, lokalną, religijną, społeczność matematyków, biologów, grup zawodowych). Uczestnicząc w życiu danej wspólnoty, wchodząc w różnorodne relacje, jednocześnie nabywamy właściwych w jej ramach struktur myślenia i działania. Uczenie się jest raczej interakcyjnym procesem uczenia się poprzez uczestniczenie w różnych kulturowych praktykach, a nie

czymś, co rozgrywa się w indywidualnym umyśle. Mniej tutaj chodzi o wiedzę (w tradycyjnym ujęciu), a znacznie bardziej akcent położony jest na procesy związane z rozumieniem, z umiejętnościami, sposobami rozumowania i działania (*knowing*). W literaturze polskiej jest to tłumaczone procesowo jako *wiedzenie* (Gołębiak, 1998, 2007)



Rys. 3. Peryferyjne uczestnictwo J. Lave, E. Wengera (opracowanie własne).

J. Lave i E. Wenger, mówiąc o peryferyjnym uczestnictwie, nawiązują do uczenia się zawodu, gdy początkujący w zawodzie ma słabe rozeznanie w polu zawodowej praktyki i potrzebuje wiele wsparcia ze strony bardziej doświadczonych osób. Stopniowo, uczestnicząc w coraz bardziej zaawansowanych formach działalności, zacieśniając relacje z członkami wspólnoty, nabiera „biegłości”, przesuając się z peryferiów do centrum, w stronę osiągnięcia mistrzostwa (Lave, Wenger, 1991) Opisywany przez J. Lave i E. Wengera proces stawania się pełnoprawnym uczestnikiem danej wspólnoty możemy odnieść zarówno do ucznia, jak i do nauczyciela. Ujawnia się tutaj pewne napięcie i zagrożenie rozwoju. Wspólnota udziela różnorodnego wsparcia nowo przybyłym, ale zgodnie z właściwymi jej zasadami. Naturalnym sposobem istnienia każdej społeczności jest reprodukcja. W podobnej sytuacji jest nauczyciel wchodzący w społeczność szkolną. Początkowo, z dużym wahaniem i ostrożnością, poprzez wspólne, różnorodne działania, coraz bliższe, koleżeńskie relacje, rozmowy nabiera „biegłości”, przesuując się w stronę centrum. Nauczyciel, wprowadzając ucznia

w społeczność szkolną, wzmacnia te jego zachowania, sposoby mówienia, poszukiwania, rozwiązywania zadań, które są zgodne z przyjętymi w danym środowisku. Marginalizuje, pomija, bądź nie dostrzega tych, które odbiegają od tego, co przyjęte za właściwe. J. Lave i E. Wenger, przedstawiając swoją koncepcję peryferyjnego uczestnictwa, dostrzegają i zamknięcie w reprodukcji, i szansę rozwoju. Podają przykłady, kiedy nowo przybyli członkowie, przesuając się z peryferium w stronę centrum, wprowadzają nowe pytania i perspektywy patrzenia, włączają we wspólnocie refleksję nad bieżącymi działaniami, inspirując do zmiany (Lave, 1991, s. 115-117).

Mądry (dobry) nauczyciel jest uważny:

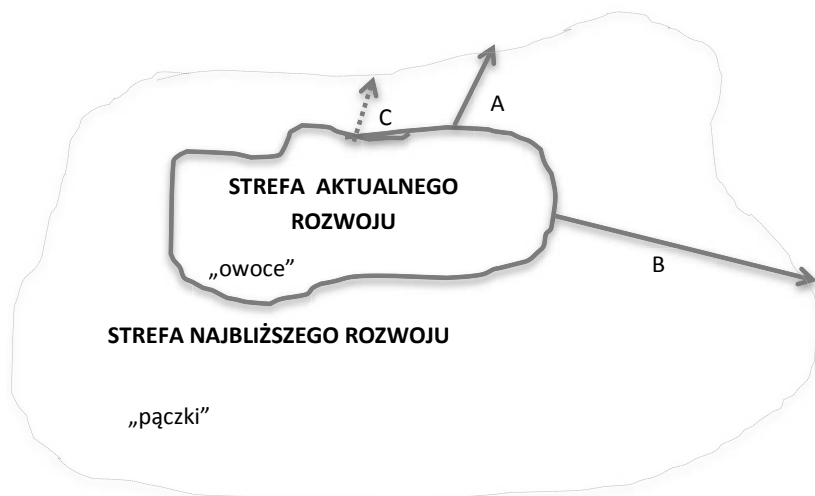
- w analizie sytuacji, które wyzwalają określoną jakość edukacyjną. Poszukuje takich sposobów zaangażowania uczniów, które prowadzą ich do najlepszych kontekstów uczenia się;
- we wspieraniu uczniów w ich przemieszczaniu się z peryferiów, gdzie uczą się sposobów poruszania się po kulturze. Jest wrażliwy na głosy odmienne, wzmacnia nie tylko podobieństwa, ale i różnice w sposobach wnioskowania, wypowiedzania się, porządkowania doświadczeń;
- w poruszaniu się pomiędzy granicami i różnymi społecznościami. Jest świadomy, że on sam i jego uczniowie wielokrotnie zmieniają konteksty uczenia się, przekraczają granice (np. świat nauki i świat przekonań ludowych, wspólnoty rodzinnej i społeczności instytucjonalnych takich, jak: szkoła, kluby, organizacje...).

Nawiązując do wcześniejszego odwołania do symbolicznej książki kucharskiej, w osiąganym mistrzostwie nie chodzi o to, aby, przechodząc kolejne szczeble wtajemniczenia, wyuczyć się kulinarnych sztuczek i przepisów mistrzów, ale aby samemu stać się mistrzem sztuki kulinarnej, który, posiadając biegłość nabytą we wspólnocie kucharzy, tworzy własne arcydzieła.

UCZENIE SIĘ JEST PROCESEM SPOŁECZNYM

Lew Siemionowicz Wygotski również uważał, że dziecko nie odkrywa i nie przejmuje od innych wiedzy o świecie, ale nieustannie ją re-konstruuje i współtworzy. Jednak zupełnie inaczej niż Piaget rozumiał to, co dzieje się na drodze rozwoju dziecka. Zwrot, którego dokonał w psychologii Wygotski, wiąże się z uznaniem relacji społecznych jako źródła rozwoju. Dziecko nie jest (jak u Piageta) uczonym, który w toku rozwoju, poprzez własne działania, rozwiązując kolejne problemy tworzy własną mapę świata. Raczej otrzymuje taką mapę od społeczności, w której żyje. Pytanie Wygotskiego brzmiało: *W jaki sposób wyższe funkcje psychiczne - rozumowanie, rozumienie, planowanie, zapamiętywanie itd. - wyrastają z doświadczeń społecznych dziecka?* (Schaffer, 2009, s. 218)

Piaget stwierdził, że nauczanie musi być dostosowane do poziomu rozwoju dziecka. Dla Wygotskiego problemem badawczym stało się określenie poziomu rozwoju dziecka, na którym nauczyciel powinien koncentrować swoje wysiłki pedagogiczne w toku procesu nauczania. W prowadzonych pracach eksperymentalnych doszedł do rewolucyjnego dla psychologii i pedagogiki wniosku, że *procesy rozwoju nie pokrywają się z procesami nauczania, ale procesy rozwoju idą w ślad za procesami nauczania, które tworzą strefę najbliższego rozwoju* (Wygotski, 1984, s. 546). Nie można już mówić o jednym poziomie rozwoju, ale dwóch. Rola obu sfer ma szczególne znaczenie w edukacji. Zdaję sobie sprawę, że każdy z nauczycieli zna definicję obu sfer. Problem jest w spojrzeniu na swoją praktykę zawodową poprzez wyróżnione sfery. Co wnoszą do codziennej pracy? Jak korzystać z ich ogromnego potencjału teoretycznego i dydaktycznego?



Rys. 4. Strefa aktualnego (SAR) i strefa najbliższego rozwoju (SNR) (opracowanie własne na podstawie: Zuckerman, 2007).

Na rys. 4 obie strefy są zaznaczone jako nieregularne, ponieważ nie ma dziecka, które rozwija się jednakowo w każdej dziedzinie, jest *wszechstronnie* rozwinięte. Każde dziecko wykonuje pewien zakres zadań lepiej, a inne trochę słabiej. Linią „A” oznaczyłam zakres, w jakim dziecko samodzielnie szuka metod rozwiązywania problemów. Linią „B”, w jaki sposób korzysta z pomocy nauczyciela. Zaznaczyłam także przerywaną linię „C”, którą oznaczyłam to, co jest dostępne, ale z czego dziecko nie korzysta. Ignorowane, bądź niewykorzystane oferty pomocy są dla nauczyciela ważnym wskazaniem w rozumieniu zmian zachodzących w SNR.

Chciałabym tutaj wyraźnie podkreślić, że wyróżnienie i oddzielenie od siebie obu stref unieważnia dotychczasowe ujmowanie relacji między nauczaniem a rozwojem, jako niezależnych bądź tożsamyh ze sobą. Przyjrzyjmy się wnikliwiej obu strefom i zachodzącym w nich procesom.

L. Wygotcki dla wyjaśnienia procesów zachodzących w obu strefach, posłużył się analogią przyrodniczych procesów dojrzewania owoców. „Pączki” to te funkcje, które obecnie znajdują się w stanie

embrionalnym. Na etapie kwiatów są funkcje rozwijające się, a poziom owoców oznacza to, co już osiągnęło swój pełny rozwój. Planując swoją pracę, nauczyciel zobowiązany jest do określenia: Co w rozwoju danego dziecka jest owocem, co kwiatem, a co dopiero jest w załączku, jako „pączek”.

Strefa aktualnego rozwoju odnosi się do aktualnego sposobu funkcjonowania dziecka. Do tego, co już dojrzało i zakończyło swój cykl, to, co możemy określić jako „owoce” rozwoju (Wygotski, 1971, s. 541). Określenie tego poziomu raczej nie sprawia nauczycielowi trudności. Jest to obserwowalny, prosty w zmierzeniu poziom związany z odpowiedzią na pytania: W jaki sposób uczeń radzi sobie z zadaniami? Co potrafi wykonać samodzielnie? Jakie zadania rozwiązuje bez błędu? Co już umie? Wielu nauczycieli traktuje sferę aktualnego rozwoju jako wskaźnik osiągnięć dziecka i na tej postawie określają nie tylko poziom rozwoju danego dziecka, ale także porównują dzieci między sobą, określając je jako słabsze i lepsze (zdolniejsze).

L. S. Wygotski bardzo wyraźnie sprzeciwiał się takiemu podejściu do rozwoju. W swoich badaniach udowodnił błędność traktowania poziomu osiągnięć jako wskaźnika rozwoju. Swoje podejście wyjaśnia na przykładzie historii dwóch chłopców, którzy, zgodnie z powszechnie panującymi zasadami, zostali uznani za rówieśników. Obaj mają osiem lat i obaj rozwiązują na tym samym poziomie zadania odpowiadające standardom dzieci ośmioletnich. Można stwierdzić, że znajdują się na tym samym poziomie rozwoju. Gdybyśmy mieli wyrysować pola sfery aktualnego rozwoju u obu chłopców wyglądałyby podobnie. Tam jednak, gdzie dla wielu psychologów i pedagogów kończył się etap diagnozy i oceny, dla Wygotskiego był to zaledwie punkt wyjścia. Aranżując szereg sytuacji, podczas których chłopcom stawiane były zadania daleko wykraczające poza ich umiejętności samodzielnego rozwiązania, wprowadzano różne warianty współpracy z kimś, kto radził sobie z tego typu problemami. W diagnozie rozwoju nie chodziło o rozwiązanie zadań, ale o poziom możliwej współpracy. Okazało się, że jeden z chłopców, współdziałając z dorosłym (lub wyżej rozwiniętym innym dzieckiem) rozwiązuje zadania odpowiadające standardom przewidzianym dla dzieci dwunastoletnich. Drugi z chłopców, korzystając ze współpracy, radzi sobie z zadaniami na poziomie dziewięcioletników. Wykreślone pola strefy najbliższego rozwoju dla każdego z nich

będą zupełnie inne. Dla pierwszego będzie ona wyznaczona zaledwie na okres jednego roku, podczas gdy drugi będzie poruszał się w przestrzeni czteroletniej (Wygotski, 2002, s. 84-86).

Strefa najbliższego rozwoju pomaga określić „jutro” rozwoju dziecka, dynamiczny stan jego rozwoju, który uwzględnia nie tylko to, co dziecko w tym procesie już osiągnęło, lecz również to, co w nim dopiero dojrzeje (Wygotski, 1971, s. 542).

Wygotski stawia zupełnie nowe pytanie nauczycielom. Pyta ich nie tylko o to, co uczniowie już umieją, ale główną uwagę kieruje na to, co dopiero jest „pączkiem”, a potrzebuje, podobnie jak roślinne pączki dobrych warunków, aby się rozwinąć. Dobry nauczyciel to ten, który nie patrzy na to, co dziecko umie, ale koncentruje się na tych zadaniach, przy których dotychczasowe sposoby działania dziecka już nie wystarczają. Chodzi tutaj o taką pomoc, która pozwala dziecku na to, aby współpracując z inną osobą rozwiązało te zadania, które są dla niego zbyt trudne w toku samodzielnej pracy. W tym miejscu zadania nauczyciela bardziej się komplikują, bo przecież nie każda pomoc uruchamia potencjał rozwojowy, podobnie jak nie każda relacja jest rozwojowa.

Przypomnijmy prawo rozwoju kulturowego, które sformułował Wygotski: *W kulturowym rozwoju dziecka każda funkcja pojawia się na scenie dwukrotnie, to znaczy, na dwóch planach. Najpierw pojawia się na planie społecznym, a następnie na planie psychologicznym. Najpierw wśród ludzi jako kategoria interpsychiczna, a następnie wewnątrz dziecka jako kategoria intrapsychiczna* (Wygotski, 1971, s. 544).

Nikolai Veresov w analizach tego prawa odwołuje się do języka z początku XX wieku, a więc okresu, w którym żył Wygotski, należący do pokolenia *srebrnego wieku kultury rosyjskiej*.

Wyprowadza słowo *kategoria* nie z tradycji arystotelesowskiej, ale z języka przedrewolucyjnego teatru rosyjskiego, z którym tak dobrze obeznany był Wygotski. *Kategoria* w tym ujęciu oznacza *zdarzenie dramatyczne*, które stwarza całe przedstawienie.

Jeszcze jeden cytat z prac Wygotskiego: *Każda wyższa funkcja psychiczna zanim stanie się wewnętrzną funkcją psychiczną wcześniej była społeczną relacją między dwojgiem ludzi. Wszystkie funkcje psychiczne są zinternalizowanymi relacjami społecznymi* (Wygotski, 1971, s. 544).

Odczytanie prawa genetycznego w kontekście świata teatru pozwala na wyostrenie fundamentalnych założeń w koncepcji Wygotskiego. Nie chodzi tutaj o każdą relację między ludźmi. Jest to specyficzna relacja, *kategoria* - czyli nasączony sprzecznościami, silnie zabarwiony emocjonalnie dramat społeczny, który osobiście **przeżywany** staje się wewnętrznym doświadczeniem z zaangażowaniem jednostkowych funkcji psychicznych (pamięci, myślenia, woli...) (Veresov, 2012). Przykładem może być chociażby zabawa, w którą dziecko silnie angażuje się emocjonalnie. Umiejętność podporządkowania się regułom w przeżywanej zespołowo zabawie zostaje stopniowo przenoszona jako własna, celowa regulacja zachowania i staje się funkcją wewnętrzną samego dziecka.

Sformułowane przez Wygotskiego prawo rozwojowe podważa jeszcze jedno przekonanie obecne w klasycznej psychologii i pedagogice o stopniowym przechodzeniu od niższych funkcji psychicznych do wyższych. Źródła umysłu, według Wygotskiego, są społeczne i dlatego potrzebny jest nowy model rozwoju obrazowany nie przez stopnie, ale skoki, w których dokonują się radykalne przekształcenia. Rozwój nie polega na poszerzeniu, albo przejściu wyżej, ale na pokonaniu poprzedniego sposobu myślenia i działania. Jest to przeskok obejmujący całe dziecko, a nie jedną funkcję: *Nowa struktura świadomości oczywiście oznacza nowy sposób spostrzegania zewnętrznej rzeczywistości i działalności w niej oraz nowy sposób spostrzegania przez samo dziecko własnego życia wewnętrznego i wewnętrznej aktywności jego funkcji psychicznych* (Wygotski, 2002, s. 85)

Powróćmy do pytania o to, **jaka pomoc potrzebna jest dziecku**, aby mogło przejść na wyższy poziom rozwoju? To, co jest w załączku, **może się rozwinąć, ale przecież nie musi.**

Przede wszystkim, kluczowym elementem w zrozumieniu specyfiki pomocy jest kolejne twierdzenie Wygotskiego, iż dziecko nie przejmuje żadnej gotowej formy wprost, a dorosły nie może niczego (formy idealnej) przekazać wprost. Nawet małe dziecko w kontaktach z rodzicem nie bierze od niego gotowego obrazu świata, ale na podstawie przetwarzanych, re-konstruowanych informacji tworzy własną kosmologię.

Uczenie się i rozwój odbywa się za pomocą aktów **kulturowego** **upośredniania.**

To nieco skomplikowane brzmiące sformułowanie oznacza po prostu, że napotykamy różne przeszkody na drodze zaspakajania własnych potrzeb i potrzebujemy pośredników, aby móc je zrealizować. Takimi pośrednikami są: dorośli, narzędzia kulturowe i słowo.

Narzędzia kulturowe - każda społeczność wypracowała wiele narzędzi kulturowych, używając ich możemy coraz lepiej zaspakajać swoje potrzeby. Dziecko uczy posługiwania się nimi: od stosowania prostego mechanizmu naśladowania (tak, jak to robią inni), do rozpoznawania ich społecznego znaczenia i różnych sposobów ich wykorzystywania. Narzędziem kulturowym może być patyk, który dziecko użyje, aby sięgnąć do odległego przedmiotu, ale także kalendarze, liczydło, książki, bardziej zaawansowane technologicznie urządzenia, takie jak komputery. Mamy również wiele narzędzi psychologicznych, wśród których najważniejszy jest język. Są to również pojęcia, symbole, wartości takie, jak prędkość, siła... (Schaffer, 2009, s. 219-222).

Upośrednianie przez dorosłego oznacza, że dorośli od pierwszych chwil życia dziecka jest jego pośrednikiem w realizacji różnorodnych potrzeb, których dziecko nie może spełnić samodzielnie, napotykając w toku rozwoju liczne utrudnienia.

Nie jest obojętne, jaki dorośli towarzyszy dziecku w rozwoju. Podstawą wszystkich relacji z innymi, ale także z sobą samym, jest silna, dająca poczucie bezpieczeństwa więź. W toku rozwoju dziecka rozwijają się motywy przywiązania i separacji. Z jednej strony jest wytworzenie ufniej reprezentacji świata, w którym dziecko osiąga zaspokojenie własnych potrzeb (przywiązanie). Z drugiej - konieczność separacji i przejmowanie sprawstwa, na drodze uwewnętrzniania sposobów organizowania swojego zachowania (Smykowski, 2000b, s. 17). Rola mądrego dorosłego zmienia się w zależności od potrzeb rozwojowych dziecka: od opiekuna wrażliwego na sygnały pochodzące od dziecka, zapewniającego poczucie bezpieczeństwa, przez nauczyciela wprowadzającego w świat, do powiernika i doradcy, w którym nastolatek znajdzie emocjonalne wsparcie i zrozumienie (Brzezińska, 2008, s. 34).

Wszystkie studentki i studenci ostatniego roku studiów pedagogicznych znają definicję strefy najbliższego rozwoju. Rzecz jest w tym, aby rozumieć zadanie, które w ramach SNR stawia przed nauczycielem Wygotski:

Istotną cechą nauczania jest to, iż tworzy ono strefę najbliższego rozwoju dziecka, czyli daje początek wielu wewnętrznym procesom rozwoju, rozwija i uruchamia te procesy, na razie dostępne dziecku tylko w sferze obcowania z otoczeniem i współpracy z kolegami, a potem, po przejściu rozwoju wewnętrznego, stające się wewnętrznym dorobkiem samego dziecka (Wygotski 1971, s. 545). Działania nauczycieli ukierunkowane są (i muszą być!) na „jutro” dziecka, a nie na wczoraj (Wygotski 2002, s. 82-90).

Pułapką dla nauczyciela może stać się program nauczania, w którym nauczyciel widzi to, co dziecko umie, i co powinno umieć, ale znika mu to, jak porusza się dziecko, jaka jest dynamika jego rozwoju. Najważniejszą cechą wsparcia jest jego punktualność. Czyli - aby pojawiło się w momencie „budującej się gotowości” (Sfard, 1998). Wchodzenie z zadaniami, na które dziecko nie jest jeszcze gotowe, nie spowoduje, że zacznie rozwijać się szybciej, podobnie nic nie wnosi rozwijanie tych funkcji, które są na etapie „owoców”. Niestety, w praktyce szkolnej takich nieprozumień jest wiele (Klus-Stańska, Nowicka, 2005; Klus-Stańska, 2010).

Na każdym etapie rozwoju istnieje Najważniejsza Rozwojowo Forma Działalności, w którą człowiek najbardziej się angażuje i poprzez którą realizuje najważniejsze tendencje rozwojowe. Dla dzieci w wieku przedszkolnym taką działalnością jest zabawa (tzw. zabawa „na niby”), ok. 7 roku życia pojawia się gra z regułami. Nie oznacza to, że zabawa „na niby” pojawia się jedynie w wieku 3-6 lat, ale że w tym czasie następuje jej szczególny rozwój i w jej ramach dziecko realizuje swoje najważniejsze potrzeby. Działalność, jaką jest zabawa, była obecna we wcześniejszym okresie życia dziecka i będzie również obecna w późniejszych (w okresie dorastania i dorosłości). Jednak na każdym z etapów życia pełni inną rolę, ponieważ proces realizacji potrzeb związanych z bawieniem się dziecka we wczesnym dzieciństwie, gdy dziecko nie potrafi jeszcze panować nad własnymi zachowaniami jest zupełnie inny niż realizacja potrzeb za pomocą zabawy w okresie dorastania, gdy młody człowiek orientuje się na projektowanie swojej przyszłości (Smykowski, 2000a). Ważne jest to, aby nauczyciel umiał wchodzić z uczniem w jego formy działalności, uwzględniał w codziennej pracy relację między wiodącą formą a pobocznymi formami działalności.

Zamykając bardzo punktową refleksję nad uczniem się jako procesem społecznym, zatrzymajmy się jeszcze nad wspólną działalnością dorosłego (nauczyciela) i dziecka (ucznia), pytając o jego warunki. Jak to już wielokrotnie było zaznaczone, nie każda wspólna działalność jest tą, która wspomaga rozwój. Nie chodzi o to, aby w momencie, gdy uczeń nie radzi sobie z zadaniem, rozłożyć przed nim narzędzia (pomoc dydaktyczne) i pokazać mu, jak z nich skorzystać, aby uzyskać poprawne rozwiązanie. Pomoc nie polega na przeprowadzeniu ucznia *właściwą*, gotową już drogą, ale na rozłożeniu narzędzi i uważnemu przyjrzeniu się temu, co uczeń z nimi zrobi, jak będzie ich używać i współdziałanie z nim w zmaganiu się z problemem. Ma tu miejsce upośredniczanie, czyli włączanie neutralnych przedmiotów w proces uczenia się. Schaffer mówi o Epizodach Wspólnego Zaangażowania, w których pomoc uruchamiająca potencjał rozwojowy dziecka służy zaangażowaniu go we wspólną pracę, jako osobiste **przeżywanie** (emocjonalne i społeczne).

Ważne, bądź nawet konieczne, jest:

- **uchwycenie intencji ucznia.** Jak on rozumie to zadanie? Nie chodzi o to, co chce zrobić, ale dlaczego? Jaki jest jego tok rozumowania;
- **przejmowanie i oddawanie inicjatywy.** Nauczyciel inicjuje nowe działanie, ale zostawia pole aktywności uczniowi. Może tutaj stosować różne strategie: kierowanie uwagi (na przedmioty, cechy), podzielenia zadań na mniejsze, ustalanie sekwencji działań (Schaffer 2009, s. 229). Ważna jest tutaj zwrotność, oddawanie pola uczniowi, wrażliwość na jego inicjatywę i podejmowanie jej z uczniem (nawet jeśli to nie jest zgodne z pierwotnym zamysłem nauczyciela). W żadnym wypadku nie ma tutaj naprowadzania, ukierunkowywania;
- **udzielanie wsparcia:** kontroli emocji (złości, frustracji), podtrzymanie ukierunkowania na cel, oceny powodzenia dziecka.

Dla nauczyciela nie jest ważne samo rozwiązanie zadania, ale jak uczeń będzie korzystał z nowych sposobów działania, których uczył się, rozwiązując problem (Brédikytè, 2012; Filipiak, 2011; Schaffer, 2009)

Metafora Mapy, w której moglibyśmy ująć propozycje Wygotskiego, przedstawia sytuację, w której badacz, wchodząc na nieznaną teren,

otrzymuje od innych gotowe mapy i sugestie dotyczące zakresu i sposobu przeprowadzania badań. Jednak on sam musi ocenić przydatność otrzymanych map i wskazówek, ich aktualność i zgodność z ważnymi dla niego sprawami i pytaniami, które sobie zadaje. Rozwój badacza polega nie tylko na umiejętności czytania istniejących już map i prowadzenia własnych odkryć. Jego zadaniem jest przyjmowanie nowych perspektyw i interpretacji, prowadzących do powstania osobistych kategorii map (Stemplewska-Żakowicz, 1996, s. 48-51).

KONKLUZJA

Co wnosi spojrzenie na profesjonalizm nauczyciela przez metafory? A. Sford mówi o uwolnieniu dyskusji spod dominacji jednej „prawdy”, ponieważ, poruszając się wewnątrz metafory, dostrzegamy, że jedna nie przykrywa całego pola naszych potrzeb, pytań, niejasności. Metafory są miękkie, elastyczne, pozwalają zobaczyć konteksty niedostępne w terminach naukowych, wychwycić napięcia i wewnętrzne sprzeczności. Granice metafor są otwarte, łatwo możemy je przekraczać, wychodzić poza nie, albo i łączyć pomiędzy sobą.

Mimo upominania się o korzystanie z potencjału twórczego metafor w rozwoju zawodowym (Gołębniak, 2008; Kwieciński, 2000, s. 270-272) nadal nie traktuje się ich w pedeutologii „na serio”. Tymczasem, na co dzień nasze myślenie jest zakorzenione w społecznie obecnych metaforach, które niepoddawane refleksji w sposób niezauważalny ograniczają albo i zniewalają sposoby widzenia i działania.

Praca z metaforami może pomóc w demaskowaniu pułapek myślowych. *Miksowanie metafor* (Gołębniak, 2007, s. 55-57), tworzenie *patchworku* z metafor (Sford, 1998, s. 12) pozwala zobaczyć problematyczność i złożoność praktyki nauczycieli, pomaga w wypracowywaniu własnego języka do mówienia o doświadczeniach i własnych ścieżkach ich przepracowywania. Chciałabym dodać tutaj ostrzeżenie przed próbami spytania i używania metafor jako kalejdoskopu, w którym można z mieszaniny różnych elementów tworzyć dowolne i przypadkowe obrazki. Metafory są elastyczne, ale mają korzenie. Tworząc napięcia pomiędzy jednostkowym uczeniem się a społecznie tworzoną wiedzą, trzeba zachować wagę kluczowych dla obu stanowisk pojęć. Praca z metaforami wymaga rzetelności poznawczej, terminologicznej

i metodycznej. A. Sfard, określając teoretyczne rdzenie obu metafor, nie tyle wykazuje ich sprzeczność, czy niekompatybilność. Problemem, ale i ich zaletą, jest ich częściowa nieprzekładalność, która wyodrębia złożoność praktyki edukacyjnej i umożliwia zobaczenie różnych wizji odpowiedzi na pytanie o uczenie się i rolę nauczyciela (Sfard, 1998, 2009).

Bibliografia

- Brédikyté, M. (2012). Akt kulturowego upośredniania w zabawie dzieci. *Forum Oświatowe*, 47(2), 101-122.
- Bruner, J. S. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Brzezińska, A. (2008). Jak przebiega rozwój człowieka? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: [praktyczna psychologia rozwoju]* (s. 21-40). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza-biegłość-refleksyjność*. Toruń-Poznań: Edytor.
- Gołębniak, B. D. (2007). Poza „nabywanie” i „uczestnictwo”. Ku społeczno-kulturowej teorii edukacji nauczycieli. W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel-Tożsamość-Rozwój* (s. 216-222). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Gołębniak, B. D. (2008). *Wyjść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się uczenia”*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy* (s. 50-58). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Heidegger, M., Baran, B. (2004). *Bycie i czas*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak.”
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala - transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 46(1), 21-40.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy - ślady - próby: studia i szkice z pedagogii po-granicza*. Poznań; Olsztyn: Edytor.
- Lave, J. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge [England] - New York: Cambridge University Press.
- Paavola, S., Lipponen, L., Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74(4), 557-576.
- Schaffer, H. R. (2009). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Research*, 27(2), 4-13.
- Sfard, A. (2009). *Between Discourses: From Learning-As-Acquisition To Learning-As-Participation*. W: M. Sabella, C. Henderson, C. Singh (Eds.), *Physics Education Research Conference: Ann Arbor, MI, 29-30 July 2009* (pp. 55-61). Melville, NY: American Institute of Physics.
- Smykowski, B. (2000a). *Podejście rozwojowe do badania form zachowań*. W: A. Brzezińska (red.), *Wygotski i z Wygotskim w tle* (s. 137-151). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Smykowski, B. (2000b). *Prymitywizm a wyższe formy zachowań*. W: A. Brzezińska (red.), *Wygotski i z Wygotskim w tle* (s. 9-24). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny: o dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Veresov, N. (2012). Znaczenie teorii kulturowo-historycznej dla edukacji. Rozważania na temat uczenia się, rozwoju, działalności i kreatywności. *Forum Oświatowe*, 46(1), 141-158.
- Wygotski, L. S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II - dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Wadsworth, B. J., Babiuch, M. (1998). *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wood, D. J., Kowalczuk-Pawlik, A., Pawlik, R. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą: społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zuckerman, G. (2007). Child-Adult Interaction That Creates a Zone of Proximal Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(3), 43-69.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz

Różni czy tacy sami? Dziewczynki i chłopcy jako przedmiot i podmiot edukacji

Odmienności i różnice oparte na płci odnaleźć można we wszystkich sferach społecznego życia. Przedmiotem zajęć będą dwa podstawowe obszary kształtowania się tych różnic: wychowanie rodzinne oraz edukacja instytucjonalna - odbywająca się w szkole.

Rodzinna socjalizacja do ról związanych z płcią

W rodzinnej socjalizacji do ról związanych z płcią odkryć można praktyki oparte na:

- odmiennych (tj. różnych wartościach i celach, zorganizowanych z wykorzystaniem różnych metod i środków) zabiegach wychowawczych podejmowanych wobec córek i synów;
- odmiennych rolach, pełnionych w rodzinie przez „znaczących innych” - matkę i ojca. Poprzez zetknięcie się (aktualizowane w codziennym doświadczeniu dziecka) z różnymi sposobami funkcjonowania, sprawowania kontroli i oceniania, sposobami będącymi udziałem matek i ojców, dzieci uczą się przepisów ról związanych z płcią, dowiadują się, na czym polega

rola matki i ojca, co to znaczy być kobietą, a co mężczyzną, co uznać można i należy za kobiece, a co kwalifikuje się jako męskie.

Jeśli przyjąć proponowany przez Rorty'ego (1993, s. 96-101) sposób rozumienia socjalizacji jako procesu, podczas którego jacyś „znaczący inni” udostępniają dziecku jedyny możliwy, a więc niesproblematyzowany, niedający się uchylić obraz świata, można postawić, jak sądzę na wstępie, pytanie właśnie o ten udostępniany, jedyny możliwy, obraz świata. Jakie elementy składają się na ten obraz, z czego jest on zbudowany? Jest to więc pytanie o treść tego dyskursu, o jego znaczeniową zawartość. Czy jest on taki sam w odniesieniu do dziewczynek i chłopców, czy jest to jeden świat socjalizacji, czy są to dwa różne światy? Jest to pytanie o obraz świata, jaki w procesie socjalizacji oferują, prezentują, unaoczniają dziecku jego rodzice w ich codziennej egzystencji.

Przestrzeń w rodzinnej socjalizacji do ról związanych z płcią

Ujawnione przez moich rozmówców różnice w budowaniu obrazu świata dziewczynek i chłopców związane są z analizą przestrzeni. Okazuje się, że „przestrzeń ma płeć” już na etapie jej konstruowania w pokoju dziecięcym. Pokój dziewczynki jest przestrzenią upiękksznaną poprzez falbanki, kokardki, różowe kolory. Występująca w tym momencie polaryzacja rodzaju wiąże się z określonymi jako „kobiece” cechami przestrzeni - jej estetyką, kolorystyką. Przestrzeń dziecięcego pokoju przygotowywanego dla chłopca (lub wygospodarowana dla niego w pokoju rodziców, gdyż na takie ulokowanie swego dziecka najczęściej wskazywali moi rozmówcy zarówno w odniesieniu do chłopców, jak i dziewczynek) nie musi być tylko „ładna”. Przestrzeń kreowana jako męska (pokój syna) ma stymulować jego rozwój, dawać wskazówki, z jakimi obszarami aktywności rozwój ten jest związany. Sport, przyroda, geografia to obszary męskiej aktywności, globus to metafora „całego świata”, świata dostępnego mężczyźnie, poddającego się jego władzy i dominacji. Rodzice, których wypowiedzi przytoczyłam, chcą, aby ten obraz świata zaistniał w świadomości ich dziecka jak najwcześniej.

Przestrzeń dziewczęcego pokoju spełniać musi podstawowy warunek: musi być estetyczna, zadbana. Obowiązek utrzymywania czystości swego najbliższego otoczenia spoczywa na dziewczynce - jest do niego wdrażana od najwcześniejszych lat. Umiejętność utrzymywania porządku jest spostrzegana przez rodziców dziewczynek jako warunek konieczny w ich rozwoju, jako element przypisanego kobiecie wzorca, jako kulturowy wyróżnik kobiecości. Orientacja na ład i porządek, dbanie o estetykę to cechy konstytuujące kobiecość (mówi się o „kobiecej ręce”, której obecność dostrzec można w bardzo schludnych, estetycznych pomieszczeniach). W pokoju chłopca może panować bałagan. Nie jest on jednak powodem zmartwienia i troski rodziców, może nawet budzić ich wzruszenie, może rozczulać. Nietład, nieporządek, burzenie - to przywilej chłopców, społecznie akceptowany warunek ich aktywności, ich nieskrępowanego rozwoju. Ów rozwój, kreatywność, ujawniająca się podczas zabawy energia, mają dla rodziców dużo większe znaczenie niż wymóg zachowania ładu, porządku czy estetyki przestrzeni. Te same cechy - nietład, nieporządek - nabierają zupełnie innego znaczenia wówczas, kiedy dotyczą dziewczynek. Dziewczyńkom przeszkadzają w stawaniu się „prawdziwymi kobietami”, uniemożliwiają kobiecość, chłopcom pomagają w rozwoju, są tego warunkiem, nie przeszkodą. Z tego też powodu, bardzo częstym, codziennym zachowaniem rodziców (zwłaszcza matek) jest sprzątanie w pokoju syna, w stosunku do córki obowiązek ten jest wyraźnie zdefiniowany jako jej własne zadanie.

Aktywność w rodzinnej socjalizacji do ról związanych z płcią

W przestrzeni dziecięcego pokoju rozgrywa się odmienna aktywność - jest ona stymulowana poprzez odmiennie, związane z płcią zabawy i zabawy. Zabawy dziewczynek są statyczne, chłopców - dynamiczne. Dziewczynki w zabawie odgrywają przypisane ich płci role - rolę matki i żony. Chłopcy są ekspansywni, poszerzają zakres swoich działań, „wszędzie ich pełno”. Odgrywają w zabawie różne role, związane z zawodami, umiejętnościami czy sprawnościami. Analiza oferty firm zabawkarskich, skierowanej nie tylko do dzieci, ale także do ich rodziców, pokazuje, że polaryzacja rodzaju uwidacznia się również

w rynkowej, konsumpcyjnej sferze zachowań. Seria lalek Barbie, przeznaczonych dla dziewczynek i przez nie akceptowanych, będących ucieleśnieniem marzenia o kulturowej „kobiecości”, lalek, z którymi zabawa umożliwia próbowanie zachowań związanych z tradycyjnie przypisywanymi kobiecie rolami matki i żony, takich jak upiększanie się, dbanie o siebie poprzez makijaż, fryzurę, strój, organizowanie przyjęć, gotowanie, jest świetnym tego przykładem. Lalka-niemowlak, zbliżona dzięki perfekcji wykonania do rzeczywistości, chodzi, płacze, śmieje się i robi siusiu - trzeba ją karmić i przewijać, a więc wykonywać podstawowe czynności związane z pielęgnacją niemowlęcia. Dla chłopców oferta jest dużo bogatsza - mogą próbować w zabawie tożsamości roli w dowolnym, wybranym przez siebie zawodzie - seria *action men* uczy chłopców odwagi, sprawności składających się na wizerunek zdobywcy, bohatera, serie *mały chemik*, *mały fizyk*, *majsterkowicz* uczą poznawania świata, promują postawę docieklivości, aktywności poznawczej. Serie *farma*, *stacja benzynowa*, *straż pożarna*, *policja* pozwalają poznać chłopcu wiele dostępnych mężczyźnie dróg i sposobów zawodowej realizacji. Nawet w ofercie *Lego* obecna jest polaryzacja rodzajowa. Są serie klocków dla chłopców - *Gwiazdne Wojny*, *Piraci*, *Technics*, i dla dziewczynek - (jako elementy zestawów) *Domki dla lalek*, *Ogródki*, *Kawiarenki*. Ofertę tę, zgodnie z założeniami typizacji zachowań związanych z płcią, odczytują rodzice („ *Szukam dla córki klocków Lego ze zwierzątkami, albo takich, gdzie postacie są dziewczynkami - jest taka seria dla dziewczynek właśnie...*”). Przestrzeń, różne zabawki i związane z nimi możliwości wyboru formy aktywności zabawy, dzielą się na chłopięce i dziewczęce, mają płęć i uczą zachowań z płcią związanych.

Na obraz świata udostępniany przez rodziców córkom i synom składa się odmiennie postrzegana i aranżowana przestrzeń, odmiennie formy aktywności aktualizujące się w tej przestrzeni, inny, akceptowany i stymulowany przez rodziców repertuar zachowań oparty na przedmiotach opatrzonych etykietą „żeńskie” lub „męskie”. Obraz świata udostępniany dziewczynkom jest uładzony, uporządkowany, spójny i statyczny. Obraz świata udostępniany chłopcom jest dynamiczny, fragmentaryczny, dopuszcza chaos, nietad, nieporządek. Świat dziewczynek „jest” - trzeba się tylko do niego dopasować, świat chłopców „staje się”, jest stwarzany za każdym razem od nowa, gdy tylko

chłopiec odczuje taką potrzebę. Dziewczęce zabawy odbywają się wśród przedmiotów podkreślających statyczny, zastany charakter świata (umeblowany tradycyjnie pokój dla lalek, serwis do organizowania przyjęć, miniaturowa kuchnia ze wszystkimi umożliwiającymi symulację czynności związanych z gotowaniem), mają je przekonać o tym, że ich los jest już przesądzony, z góry wiadomo, kim dziewczynka się stanie, niemożliwy jest wybór (oczywiście poza wyborem koloru mebelków, kształtu i rodzaju sprzętów do minikuchni). Dziewczęce zabawy i zabawki wiążą los kobiety z przypisanymi jej przez kulturę rolami matki i żony. Estetyka dziewczęcej przestrzeni, stawiany przed córkami wymóg dbałości o czystość i porządek, wiąże się z wymogiem bycia „ładną dziewczynką”.

Znaczenie szczęścia w rodzinnej socjalizacji do ról związanych z płcią

Charakterystyczny jest akcent położony na zależność subiektywnego poczucia szczęścia dziewczynki od opinii innych - dziewczynka musi podobać się innym - nie wystarczy, że podoba się sobie. Pojawia się pytanie, czy w ogóle kobieta może zaakceptować swój zewnętrzny wizerunek bez akceptacji innych (głównie mężczyzn), akceptacji opartej na męskich standardach, męskich wymaganiach w tym wyglądzie? To przecież mężczyźni tworzą modele i standardy piękna kobiecego ciała. Standardy te upowszechniają kolekcje mody (głównie tworzone przez mężczyzn), kolorowe pisma dla kobiet, oraz rodzice, którzy kupują córkom zabawki służące wyłącznie do kształtowania umiejętności dbania o swój wygląd. Zastanawiające jest to, że na rynku zabawek nie ma męskich odpowiedników zabawek, których funkcją jest kształtowanie potrzeby i zdolności do dbania o estetykę swojego wyglądu - żadnych chłopięcych zestawów grzebyczków, kremików do twarzy, lusterek, w których trzeba się przejrzeć, po to, żeby sprawdzić czy spełnia się wymagania innych.

W udostępnionym dziewczynkom obrazie świata mieści się również wizerunek ich samych - jest gotowy, przejrzysty, obowiązujący. Jego twórcami nie są same zainteresowane - to, jak powinna wyglądać dziewczynka, jest z góry wiadome, społecznie zaakceptowane. Twórcami tego wizerunku są mężczyźni - to w ich oczach przyszłe

kobiety będą się przeglądać jak w lustrze, to mężczyźni są prawodawcami w tym zakresie, są twórcami norm. Inne kobiety - mamy, babcie, siostry - uważnie obserwują, czy mała dziewczynka rozumie swoje powinności, czy jej wizerunek, „zewnętrznosc” odpowiada standardom. Jeśli nie - zaczyna się ciężka praca różnych członków rodziny nad dostosowaniem „niegrzecznej” dziewczynki do obowiązujących, męskich przepisów na jej własny wygląd. Dbalosc o własny wygląd, zgodny z oczekiwaniami formułowanymi na zewnątrz, jest wymogiem, składającym się na obraz świata dziewczynek, obecnym w rodzinnej socjalizacji. Bywa on odmiennie interpretowany w odniesieniu do chłopców. Powiedzenie, że „mężczyzna powinien być ładniejszy od diabła”, ilustruje tę odmienność. W wypowiedziach osób badanych nie znalazły się takie, w których rodzice koncentrowali się na wyglądzie ich syna, jego powierzchowności. Wszelkie wypowiedzi, dotyczące synów koncentrowały się na ich zdrowiu, kondycji fizycznej i sprawności.

Wydaje się więc, że w rodzinnej socjalizacji związanej z płcią, sfera fizyczna kobiet organizuje się wokół wyglądu jako stymulującej wartości ich własnej powierzchowności. Stawanie się kobietą wymaga stworzenia odpowiedniego, zewnętrznego wizerunku, na który składa się kostium, makijaż i tekst. Męskosc związana z ciałem, a więc męskosc fizyczna opiera się nie na zewnętrznych oczekiwaniach, co do jego estetyki, lecz takich wymiarach ich fizycznosci, jak umiejętnosc wpływania na otoczenie. W naszej kulturze od dziewcząt oczekuje się „miłego i łagodnego wyglądu. Natomiast chłopców zachęca się do okazywania agresji i odwagi podczas badania otoczenia. Agresywne zabawy są uważane za domenę chłopców, a przebieranie się i stanie przed lustrem - za zajęcia „odpowiednie dla dziewcząt” (Fagot, 1973, cyt. Za: Kaschak, 2001, s. 127). Bawiąc się w dorosłych, małe dziewczynki przebierają się w rzeczy mamy i malują się kosmetykami. Mali chłopcy mogą się bawić w bycie małymi chłopcami, a kiedy naśladowują dorosłych, nie wybierają jedynie wyglądu zewnętrznego, ale jakieś czynności lub zawody - są żołnierzami, kowbojami, kosmonautami. Kostiumy i uniformy służą chłopcom do uprawdopodobnienia wykonywanych czynności, nie są natomiast celem samym w sobie. Dziewczynki częściej niż chłopców podziwia się za wygląd zewnętrzny, szczególnie, gdy są ubrane w sukienki (Joffe 1971, cyt. za: Kaschak, 2001, s. 128). Kobieta identyfikuje się ze swoim wyglądem i atrakcyjnością już od pierwszych momentów

życia, w czym utwierdzają ją zachowania rodziców i innych dorosłych. To właśnie rodzice pilnują, by przestrzegać podziału na role rodzajowe. Ich ocena dziewczynek wyraźnie koncentruje się wokół wyglądu zewnętrznego. Amerykańscy badacze polaryzacji rodzajowej stwierdzili, że dziewczęta są nie tylko bardziej zaabsorbowane swoim wyglądem niż chłopcy, ale przypisują sobie mniejszą niż oni atrakcyjność (Unger, 1979, Allen i Eichen, 1973, cyt. za: Kaschak, 2001, s. 138).

Kontrola w rodzinnej socjalizacji do ról związanych z płcią

Sądzę, że przekonanie o mniejszej własnej atrakcyjności fizycznej wiąże się właśnie z genezą oczekiwań wobec estetyki kobiecego wyglądu oraz z kontrolą, jakiej w tym aspekcie doświadczają kobiety. Źródłem kanonu piękna, z którym porównywane jest kobiece ciało, nie jest ona sama - wygląd dziewczynki nie jest jej własną kreacją, wyborem własnej powierzchowności - jest nastawiony na adekwatność w stosunku do istniejącego w kulturze wzorca. Kontrola nad zgodnością wzorca ze stanem faktycznym (zgodność budująca opinię o tym, czy dziewczynka jest ładna, czy nie) jest także ulokowana poza nią samą - to inni - rodzice, krewni, znajomi, rówieśnicy dostarczają informacji, które odgrywają ważną rolę w budowaniu samooceny własnego wizerunku. Dziewczynki nie mają wpływu na społecznie akceptowaną normę estetyczną - muszą jej jednak sprostać; nie sprawują kontroli nad zgodnością normy z własną powierzchownością - szybko się jednak przekonują o tym, że w ich imieniu i ich „interesie” robią to za nie jacyś inni ludzie - rodzice, rówieśnicy, nauczyciele. Kontroli tej nie sposób uniknąć, nie narażając się na destrukcyjną i trudną etykietę „odszczepieńca”. W stosunku do chłopców sformułowane są w tym względzie dużo mniejsze oczekiwania, a ich sprostanie nie podlega tak silnej presji otoczenia - stąd wygląd zewnętrzny synów nie pojawił się jako problem w wypowiedziach moich rozmówców.

Z zagadnieniem kontroli, jakiej poddawane są zachowania dziewcząt i chłopców, wiąże się kolejny, wskazujący na odmienną socjalizację związaną z płcią, problem, sygnalizowany przez uczestników przeprowadzonych przeze mnie badań. Treść, zakres oraz metody i formy kontroli, jakiej poddawane są zachowania córek i synów, jest

różna. Udostępniany w procesie socjalizacji obraz świata dziewczynki i chłopca różni się także w zakresie ich powinności wobec rodziny. Te powinności sprowadzone do codziennych obowiązków stają się pierwowzorem relacji dziecka z innymi, w tym jej aspekcie, który wiąże się z pytaniem o pozycję „dającego” lub „biorącego”. Wyraźne w wypowiedziach rodziców poczucie oczywistości traktowania przestrzeni domu rodzinnego jako tej, w której córka uczy się zachowań opartych na świadczeniu innym ludziom usług, na zaspokajaniu potrzeb innych ludzi wydaje się tutaj znaczące. Obowiązek „bycia dla innych” oraz jego oczywistość składają się na odmiennosc kobiecego obrazu świata w tym zakresie. Ta sama oczywistość pojawia się w wypowiedziach rodziców wtedy, kiedy opisują stosunek synów do przestrzeni rodzinnego domu. W przypadku chłopca jest to przestrzeń, którą się opuszcza i do której się wraca bez niepokoju o to, że może stać się w niej coś złego. To kobiety „dbają o dom”, pomagają sobie nawzajem, „podsycają i podtrzymują płomień domowego ogniska”. Robią to dla własnego spełnienia, a także dla swoich mężczyzn: synów, mężów, którzy otwarci na świat i w świecie tym obecni muszą mieć dokąd wrócić, aby po trudach dnia codziennego zaznać spokoju, wytchnienia, odpocząć. Tak więc, już w rodzinnej socjalizacji pojawia się wyraźna odmiennosc w definiowaniu tego, po co i dla kogo żyje kobieta, i po co i dla kogo żyje mężczyzna. Zakres wolności, który staje się doświadczeniem synów, jest znacznie większy niż zakres wolności córek. Wolność synów jest bezwarunkowa. Przestrzeń domu jest dla nich otwarta dlatego, że „to męska rzecz być daleko”. Wolność córek oraz jej zakres jest zależny od tego, czy wywiązały się wcześniej ze swoich zobowiązań wobec innych domowników - ma więc charakter warunkowy. Bywa także opatrywana negatywnym wartościowaniem, na przykład wypowiedź ojca, który potrzebę kontaktów z innymi, ujawnioną przez córkę, nazwał „lataniem” i opatrzył znakiem zapytania. O dziewczętach, które pragną spędzać dużo czasu poza domem, w towarzystwie innych ludzi, o takich, które są ciekawe świata, pragną podróżować, mówi się często „latawice” (Krzak 2003).

W aspekcie poruszanych tutaj zagadnień można powiedzieć, że w procesie rodzinnej socjalizacji udostępniany jest dziewczynom taki obraz świata, w którym wyraźnie definiuje się kobiecość poprzez „służenie innym”, „bycie dla innych”, męskość zaś rozumiana jest

przez rodziców jako dbałość o własne potrzeby (poszerzania zakresu i obszaru doświadczeń, osobistej wolności), o własny rozwój. Tak więc treścią zachowań poddawanych kontroli stają się w przypadku córek te zachowania, które są związane z powinnościami rozumianymi relacjami z innymi. Treścią zachowań poddawanych kontroli w przypadku synów są zachowania związane z poszerzaniem zakresu własnej aktywności i wolności, zachowania nastawione na „ja”.

Obraz zewnętrznego świata w dyskursie rodzinnej socjalizacji do ról związanych z płcią

Kolejnym, udostępnionym w procesie rodzinnej socjalizacji elementem obrazu świata jest ten jego fragment, który odpowiada na pytanie o charakterystykę zewnętrznego otoczenia dziewczynek i chłopców. Czy unaoczniony (poprzez zakazy i nakazy, werbalizowane zagrożenia, stojące przed chłopcem i dziewczynką) obraz świata jest identyczny dla dziewcząt i chłopców? Za pomocą jakich określeń, wskazując na jakie możliwości i zagrożenia, rodzice przedstawiają swoim dzieciom otaczający je świat? Analiza udzielonych mi wypowiedzi w tym zakresie pokazuje, że obraz świata córki i obraz świata syna, jaki wyłania się z rodzicielskiej narracji i jaki wpisany jest w rodzicielskie działanie, jest odmienny. Odmiennosc ta ujawniła się przede wszystkim w odpowiedziach na zadane przeze mnie pytania, dotyczące zagrożeń i niebezpieczeństw, jakie w otaczającym ich świecie napotkać mogą dziewczynki i chłopcy oraz sposobu rozumienia i definiowania sukcesu życiowego, a także o jego dostępności dla przedstawicieli obu płci.

Obraz świata konstruowany za pomocą opisu potencjalnych niebezpieczeństw i zagrożeń jest różny dla dziewcząt i chłopców. Niebezpieczeństwa, o których opowiadają matki swoim córkom, dotyczą:

- innych ludzi, którzy mogą stać się źródłem cierpienia,
- niespełnienia się w którejś z ról, kulturowo przypisanej kobiecie (żony, matki),
- samotności, która jest konsekwencją powyższego niespełnienia,
- ontologicznego wymiaru świata.

Ad 1. Inni ludzie

Matki próbują w udostępnionym w procesie socjalizacji rodzinnej obrazie świata zamieścić taki jego fragment, z którego wynika, że innych ludzi - mężczyzn należy się bać, trzeba się przed nimi bronić, nie wolno im ufać i wierzyć, trzeba w kontaktach z nimi zachować krytycyzm i chłodny osąd. Innym zagrożeniem jest miłość - przed nią także trzeba się chronić, gdyż jej obiektem jest ten właśnie niebezpieczny chłopak. Na miłość, zakochanie się trzeba, zdaniem matek, których wypowiedzi przytoczyłam, uważać, trzeba zachować ostrożność, miłość jest niebezpieczna, może stać się źródłem cierpienia. Takie rozumienie miłości, ostrzeganie przed nią, próby chronienia córki przed tym uczuciem wydają mi się sprzeczne z tym, co w literaturze humanistycznej mówi się o tym uczuciu (Muszyński, 2009). Jest ono najczęściej rozumiane jako najwyższa, najpełniejsza z form ludzkiej więzi. Więż oparta na miłości wyraża się nie tylko w zauroczeniu drugą osobą, nie tylko w jej pełnej akceptacji, ale także w zdolności do podejmowania konkretnych działań dla dobra kochanej osoby. Zawiera w sobie altruizm, gotowość do poświęceń, może stać się sensem życia lub jego ważnym aspektem. Dlaczego więc matki tak często (podobnych wypowiedzi do tych, które przytoczyłam, było dużo więcej) ostrzegają swe córki przed miłością? Skąd rozbieżność między deklarowanym powszechnie zapotrzebowaniem na to uczucie a sposobem, w jaki jest ono przedstawione własnym córkom? Odpowiedź na to pytanie ma, jak sądzę, związek z towarzyszącym uczuciu miłości stanem emocjonalnym, takim jak bezkrytycyzm, ufność, otwartość. Matki starają się chronić swoje córki przed każdą porażką, bólem, zranieniem. Sądzę, że otwartość i ufność, charakterystyczne dla osoby zakochanej, mogą stać się przyczyną zachowań, których konsekwencje będą dla córek groźne.

Ad 2. Role społeczne

Kolejnym fragmentem obrazu świata, w którym uczestniczące w moich badaniach matki córek dostrzegają niebezpieczeństwo, o którym mówią i przed którym je przestrzegają, jest możliwość niespełnienia się w roli żony i matki. Przygotowanie dziewczynki do odgrywania przypisanych jej kulturowo obu wspomnianych ról jest stałym elementem rodzinnej socjalizacji. Kobieta to matka i żona. Nie może być inaczej - po to została stworzona. Przepis obu tych ról (żony i matki) istnieje

w świadomości zbiorowej tej społeczności, w której dziewczynka żyje. Role te są kobiecie zarówno dane, jak i zadane, traktowane są bezwarunkowo, gdyż z ich wypełnienia wiąże się samo pojęcie kobiecości. Dziewczynka nie problematyzuje zarówno obowiązkowego charakteru tych ról, jak i sposobu ich wypełniania - zarówno definicja roli żony i matki, jaki i społecznie akceptowany przepis jej wypełnienia są gotowe, znane i zadane, kobieta ma się do ich wymogów dostosować. Niepodjęcie którejs z nich postrzegane jest w kategoriach porażki, niepowodzenia. Jeśli poprzez role te definiuje się kobiety, jeśli wypełnianie ich nazywa się „naturalnym”, „odwiecznym” sposobem życia kobiety, to uchylanie się od ich pełnienia traktowane jest jako przejaw buntu, oporu wobec odwiecznych praw i porządku. Niemożność lub niechęć podjęcia którejs z nich traktowana i opisywana jest jako przejaw życiowej porażki kobiety, świadczy o jej niespełnieniu, budzi niedowierzanie, współczucie, litość. „Słyszałam rozmowę dwóch 7-letnich dziewczynek prowadzoną podczas przerwy na szkolnym korytarzu. Rozmawiały o tym, czego najbardziej boją się w życiu. Jedna z nich, ścisząc głos do szeptu, powiedziała: Najbardziej boję się zostać starą panną” - mówi jedna z uczestniczek moich badań. Druga zaś opowiada: „W mojej rodzinie straszy się mną kolejne pokolenia dziewczynek. Nie mówi się o tym, że skończyłam studia, pracuję na uczelni, że wszystko osiągnęłam dzięki własnej pracy. Mówi się za to, że nie mam rodziny, to znaczy własnego męża i dzieci, bo przecież ja mam rodzinę - rodziców, rodzeństwo, z którymi mieszkam. Mówi się wszystkim dziewczynkom w rodzinie - uważaj, żebyś nie skończyła tak jak ciocia, to znaczy uważaj, żebyś nie została „starą panną”.

Niespełnienie oczekiwań związanych z zadaniem kobiecie obowiązkiem wypełniania roli żony i matki może stać się dla niej źródłem negatywnych ocen, raniących ją, opresyjnych etykiet. Podkreślam zewnętrzny, zadany, powinnościowy charakter tych ról celowo, robię to z rozmysłem. Chcę w ten sposób nie tyle zanegować wybór tych ról jako sposobu na życie kobiety, gdyż wtedy, gdy są one związane z wyborem, są jego konsekwencją, wynikają ze świadomej, niezależnej przemyślanej i akceptowanej podmiotowej decyzji, są częścią życiowego planu kobiety - autorki tego planu. Podkreślam zadany, powinnościowy charakter tych ról, gdyż pragnę pokazać odmienność rodzinnej socjalizacji związanej z płcią, która odbywa się poprzez szereg

zabiegów, których celem jest adaptacja dziewczynki do gotowego, zastanego, danego jej świata. Świata tego dziewczynka nie współtworzy, nie kreuje, nie zmienia. Ma się przede wszystkim do niego dostosować, a najlepszym na to sposobem jest wypełnianie roli żony i matki, zgodnie z gotowym, społecznie obowiązującym i akceptowanym przepisem ról. Ich niepodjęcie oznacza nieprzystosowanie, a więc zmarginalizowanie czy też wykluczenie poza zbiorowość tych, które nie chcą lub nie mogą stać się żonami i matkami. Wypełnienie tych ról uwiarygodnia kobietę, jest warunkiem, którego spełnienie pozwala jej realizować swoje pozostałe plany i ambicje.

Ad 3. Samotność

Samotność związana z niepodjęciem roli żony i matki to kolejne niebezpieczeństwo, na które zwracały uwagę uczestniczące w moich badaniach kobiety. Interesujący wydaje mi się sposób jej definiowania, na który zwróciła uwagę jedna z moich rozmówczyń. Wypowiadające się matki utożsamiają grożącą ich córkom samotność z brakiem męża i dzieci, z brakiem założonej przez siebie rodziny. Nie potrafią (nie chcą, nie mogą) dostrzec, że wokół kobiety nazywanej „samotną”, bo nieposiadającą męża i dzieci, może być wiele innych ludzi i dla tych ludzi, w relacjach z nimi może budować poczucie własnej wartości, poczucie sensu swojego życia. We współczesnej pedagogice pojawiło się charakterystyczne dla poruszanego tutaj problemu uproszczenie Parzycka (2008). Dotyczy ono pewnej już utrwalonej tradycji pedagogicznej, zgodnie z którą etykietuje się kobiety samodzielnie (bez pomocy mężczyzny), wychowujące własne dziecko i nazywa się je „matkami samotnie wychowującymi dziecko” lub „samotnymi matkami”. Określenia te ujawniają ukryte przez ich autorów założenia. Jednym z nich jest, że kobiety żyją w związku małżeńskim i wspólnie z mężem wychowują dzieci nie bywają samotne, że małżeństwo automatycznie chroni przed samotnością. Drugie założenie dotyczy samej definicji samotności, która określana jest poprzez wskazanie na nieobecność mężczyzny. W sformułowaniu „samotna matka” ujawnia się przeświadczenie dotyczące negatywnego wartościowania samotności. Samotna matka to ktoś, komu trzeba się przyjrzeć, poddać analizie, z uwagą zastanowić się nad funkcjonowaniem rodziny, nad sprawowaniem opieki nad dzieckiem, nad sposobem, w jaki jest wychowywane. Samotność

(definiowana jako nieobecność męża) jest zła w swej istocie i może mieć negatywne konsekwencje dla dziecka - zdają się mówić ci wszyscy zatroskani pedagodzy, którzy są twórcami opisywanego uproszczenia (Rymsza 2001). Myślę, że można zastąpić pojęcie „matka samotnie wychowująca dziecko” pojęciem „matka samodzielnie wychowująca dziecko”. Zmiana ta pozwoli uniknąć opisywanego uproszczenia, uchyli czy też sproblematyzuje te wszystkie ukryte założenia, na których jest ono oparte. Natomiast troskę pedagogów pozwoli zastąpić uwagą zwróconą na odmiennność samodzielnego macierzyństwa, jego motywy rzeczywiste, problemy z nim związane, a także strategie i sposoby ich rozwiązywania.

Ad 4. Ontologiczny wymiar świata

Ostatnim, pojawiającym się w świetle wypowiedzi osób badanych źródłem zagrożeń, związanym z udostępnianym w procesie socjalizacji obrazem świata, jest sam sposób definiowania i opisywania tego świata. „Kobiecie żyje się trudniej”, „życie kobiety jest ciężkie”, „dziewczynkę trzeba nauczyć radzenia sobie z trudami dnia codziennego”, „życie kobiety to pasmo wyrzeczeń” - to najbardziej charakterystyczne wypowiedzi matek, w których definiują świat, w którym żyją one same oraz ich córki. W ujawnianym i udostępnianym w ten sposób obrazie świata zauważyć można znaczącą rolę własnego doświadczenia. Wydaje się, że matki same doświadczyły trudów codziennego życia i pragną w oparciu o ten właśnie fragment doświadczenia przygotować do życia córki. Na podstawie zebranych i przeanalizowanych przeze mnie wypowiedzi mogę przypuszczać, iż częścią doświadczenia kobiet, udostępnianą w procesie socjalizacji w rodzinie własnym córkom, jest ich przeświadczenie o tym, że bez względu na podjęte starania, na wysiłek włożony w działanie mogą one przegrać w męskim świecie - żyją więc ze świadomością, ze stałą obecnością porażki, niepowodzenia. Akceptują swoje położenie, uznają je za naturalne, a więc nieproblematyzowane, niedające się uchylić. Ponosząc porażkę, odnosząc niepowodzenie, kobieta może schronić się w rodzinie - jeśli ją ma - wówczas z pewnością zarówno świat, jak i ona sama sobie wybaczy. Tego typu wybór, zarysowany wyżej dylemat, jest udziałem wielu kobiet. Pytanie: kariera czy rodzina, pasja, samorealizacja, macierzyństwo jest dla nich problemem, który nie ma dobrego rozwiązania: zawsze

wymaga wyrzeczeń? Owa konieczność wyrzeczeń, rezygnacji, jest jednym z elementów doświadczenia przekazywanego przez matki córkom w procesie socjalizacji.

Jeszcze jeden element, pojawiający się w moich badaniach, składa się, jak sądzę, na opisywane przeze mnie zjawisko, które nazwałabym problematycznością losu współczesnej, polskiej kobiety. Obok konieczności przystosowania się, idealnej adaptacji, związanej z podjęciem dwóch zadanych kobiecie ról, obok konieczności wyrzeczeń, życia z dylematem, czy i jak można pogodzić ze sobą oczekiwania związane z wypełnianiem zadanych ról oraz z samorealizacją polska, współczesna kobieta doświadcza swoistej sprzeczności między akceptowanymi przez siebie społecznymi oczekiwaniami wobec własnej płci, a możliwościami ich spełnienia. Sprzeczność ta ujawniła się w bardzo wielu wypowiedziach, które dowodzą istnienia swoistego paradoksu, który staje się dziś udziałem kobiet, próbujących pogodzić zadane im społecznie, kulturowo role matki z rolą pracownika, pragnące podjąć motywowane potrzebą samorealizacji, pragnieniem „zrobienia czegoś dla siebie” lub też potrzebą uczestniczenia w ponoszeniu kosztów utrzymania rodziny. Okazuje się, że nawet w tym obszarze kobieta nie ma wyboru, jest wykluczona z gry rynkowej już na poziomie starania się o pracę tylko z tego powodu, iż jest kobietą! Bez względu na wiek (młode absolwentki uczelni skarżą się, że wtedy, gdy są pannami pracodawca obawia się szybkiego zamążpójścia i macierzyństwa; jeśli są młodymi żonami macierzyństwo jest jeszcze bardziej prawdopodobne; jeśli wychowują małe dzieci - w oczach pracodawców stają się osobami niedyspozycyjnymi, których uwagę będą pochłaniały dzieci, a nie praca zawodowa; jeśli dzieci są już „odchowane” wiek kobiet wyklucza je z wyścigu o pracę) kobiety z tego właśnie powodu, iż są definiowane przez dwie konieczne do spełnienia role i że takie właśnie rozumienie ich społecznej funkcji akceptują, są często wykluczane z możliwości realizacji własnych aspiracji, marzeń i ambicji związanych z aktywnością zawodową. To samo społeczeństwo, które przypisuje kobiecie konieczne do spełnienia role, a za ich uchylenie karze etykietą „odszczerpieńca”, za akceptację tych ról, ich zgodne z normą odgrywanie, wyklucza kobiety, marginalizuje ich znaczenie w tak ważnym dla rozwoju człowieka obszarze, jakim jest obszar pracy zawodowej. Obraz świata kobiety zawiera więc w sobie (musi zawierać) wizję porażki - kobieta

musi przegrać - albo nie spełni się w swych „kobięcych” rolach, albo nie zrealizuje się zawodowo, społecznie, nie sprawdzi się w działaniach wykraczających swym zasięgiem poza życie rodzinne. To samo społeczeństwo, które ustala, nakłada i sankcjonuje normy, dopuszcza czynienie z ich przestrzegania kryterium wykluczenia, marginalizacji. Jak trudne jest, jakiej odporności fizycznej i psychicznej, ambicji, samozaparcia wymagają próby przewyciężenia tej sprzeczności, próby udowodnienia, że zadane role, tradycyjnie przypisywane kobiecie i te, które ona sama sobie wybiera dla własnej satysfakcji, ambicji, samorealizacji można ze sobą pogodzić, można im sprostać.

Sądzę, że ten dylemat jest częścią tego, co nazwałam problematycznością roli współczesnej polskiej kobiety, która nie kontestuje zadanych jej ról, akceptuje je, zgadza się na nie, czyni z nich sens i istotę swojego życia. Pragnie jednak często pogodzić je z rolami zawodowymi, stwarzającymi okazję na rozwój także poza rodziną. Wówczas właśnie doświadcza wykluczenia, związanego z pełnionymi rolami matki i żony, poprzez pryzmat których oceniana jest jej zawodowa przydatność, lub staje się jej udziałem dylemat związany z subiektywnym poczuciem niedoskonałości, niemożności pogodzenia ze sobą ról często się wykluczających, wzajemnie sprzecznych. Z tym dylematem często pozostaje sama. Ten element doświadczenia współczesnej, polskiej kobiety staje się, jak sądzę, jednym z powodów, dla których udostępniany przez matki w procesie rodzinnej socjalizacji obraz świata zawiera w sobie tak wiele zagrożeń, niebezpieczeństw i opresji.

Pojawia się w tym momencie pytanie o obraz świata, przekazywany w procesie rodzinnej socjalizacji synom. Czy jest on identyczny, jak ten udostępniany córkom, w sferze dostrzeganych zagrożeń, niebezpieczeństw czy też utrudnień? Co zasługuje na miano trudności w obrazie świata udostępnianego synom? Wysłuchane przeze mnie wypowiedzi pozwalają, jak sądzę, sformułować tezę o jego odmienności, związanej z różnym sposobem definiowania zagrożeń. Można ich szukać w następujących sferach: celu, jaki chłopiec ma w życiu do spełnienia oraz warunków realizacji tego celu.

Próba wyodrębnienia powyższych sfer dokonana została przeze mnie w oparciu o analizę wypowiedzi udzielonych mi przez rodziców wychowujących synów. Wynika z nich, że celem, jaki stawiają rodzice przed swymi synami, ich życiowym zadaniem, jest osiągnięcie sukcesu.

W rodzinnej socjalizacji syna znaczne miejsce przypada pojęciu mistrzostwa, doskonałości. Perfekcjonizm pozwolić ma synowi na osiągnięcie sukcesu. Poczucie zagrożenia, niebezpieczeństwa wiąże się w ich świadomości z tym wszystkim, co może na osiągnięcie sukcesu nie pozwolić. Tak więc, częścią doświadczenia mężczyzny jest zarówno możliwość, jak i konieczność odniesienia sukcesu. Chłopiec ma do wyboru dwa scenariusze, może: wygrać, odnieść sukces i wtedy spotka go uznanie, aprobata ze strony ojca i otoczenia, lub przegrać, jednakże porażka obciąża syna w sposób jednoznaczny, on sam za nią odpowiada, jest jej sprawcą. Takie rozumienie celu, jaki do spełnienia ma w swym życiu chłopiec, określa treść i zakres spostrzeganych i udostępnianych mu przez rodziców podczas socjalizacji zagrożeń. Wiązą się więc one z osobistymi, psychologicznymi warunkami skutecznego działania. Zagrożeniem jest, według rodziców chłopca, to, co uniemożliwia bądź ogranicza mu dostępność osiągnięcia sukcesu: własna słabość, której nie będzie potrafił przewyciężyć, zbyt niskie poczucie własnej wartości, z którym związana jest niewiara we własne możliwości, lenistwo, bierność. Udostępniany w ten sposób obraz świata zawiera w sobie przesłanie, że jest on dla chłopców dostępny, „stoi przed nimi otworem”, a sukces jest potencjalnie możliwy - nic na zewnątrz, w samej istocie świata możliwości jego osiągnięcia nie ogranicza - ograniczenia te (zagrożenia, które dostrzegają, i o których mówią rodzice) mają charakter podmiotowy, są ulokowane wewnątrz - należą do psychologicznych właściwości osobowości chłopca. Jest to jedna z istotnych różnic w udostępnianym w procesie rodzinnej socjalizacji obrazie świata, jakiego doświadczają córki oraz synowie. Świat udostępniany dziewczynkom w procesie socjalizacji już jest - gotowy, statyczny, skończony - trzeba się do niego przystosować, gdyż nieprzystosowanie grozi dziewczynce wykluczeniem, etykietą „samotnej”, przymiotnikiem „odmieńca”. Świat chłopca „się staje” pod wpływem jego aktywności, świat jest tworzywem, dzięki któremu i poprzez które chłopiec w działaniu nabywa cech, nazywanych atrybutami męskości: zaufania do siebie, odwagi, odporności, sprawności, umiejętności odnajdywania się w grupie rówieśników oraz walczenia o swoją pozycję. Dziewczynka staje się kobietą poprzez przystosowanie do danego wzorca, chłopiec staje się mężczyzną poprzez działanie, przekształcanie, kreowanie świata, w którym żyje. Umiejętność, zdolność

i gotowość takiej kreacji jest warunkiem osiągnięcia podstawowego w życiu mężczyzny celu - jest warunkiem osiągnięcia sukcesu. Psychologowie zwracają uwagę na to, że w procesie tym niezbędna staje się dla chłopca obecność ojca. To on udostępnia synowi męski wzorzec socjalizacji, to on pozwoli „oddalić się” symbolicznie od matki, to on pomaga synowi „poznawać i zdobywać ten świat, aby kiedyś poczuć się w nim jak w domu” (Eichelberger, 1998, s. 14).

Myślę, że przywołanie przedstawianych przez W. Eichelbergera w książkach, pt.: „Kobieta bez winy i wstydu” (1997) oraz „Zdradzony przez ojca” (1998) opisów pozwoli na dostrzeżenie kolejnej odmienności w obrazie świata, jaki w rodzinnej socjalizacji udostępniany jest córkom i synom. W „Smutnej historii małej dziewczynki” (1997) W. Eichelberger pokazuje, jak negatywne doświadczenia, związane z własną kobiecością, definiowaną jako ograniczenie możliwości podejmowania decyzji, dokonywania autonomicznych wyborów, które stały się udziałem matek, są przekazywane córkom, stają się dla nich dziedzicznym, negatywnym doświadczeniem, określającym rodzaj relacji z matką. Matka córki tylko przez to, że jest kobietą i z tego powodu doświadczyła w swym życiu jakiejś opresji, przekazuje swej córce własne urazy, swoje negatywne doświadczenia. Poprzez fakt swej obecności staje się twórcą opresji dla córki, a przekazywany przez nią obraz świata, zgodny z jej doświadczeniami, pełen jest powinności, obowiązków, norm i wymogów, od których spełnienia uzależniona jest kobieca tożsamość córki.

Zupełnie inne znaczenie nadawane jest obecności ojca w procesie rodzinnej socjalizacji syna. Obecność ta (realna, rzeczywista, definiowana poprzez jakość ich wzajemnych relacji) jest wystarczającym warunkiem do ukształtowania się męskiej tożsamości. Matka samą swoją obecnością może zagrażać tożsamości córki, może przekazać jej negatywne doświadczenia związane z rolą kobiety, jej powinnościami. Ojciec swoją obecnością umożliwia to, co jest warunkiem ukształtowania się męskiej tożsamości - oddalenie się od kobiet, ich nadopiekuńczości, sprawowanej przez nie ochrony. Dzięki obecności ojca syn może rozpocząć podbój świata - uwolniony od balastu kobiecej troskliwości może stać się wojownikiem, bohaterem, zdobywcą. Myślę, że zestawienie dwóch, dokonanych przez jednego z polskich terapeutów, opisów blokad, utrudnień, czy też zakłamań w rodzinnej socjalizacji

matka-córka, ojciec-syn pokazuje, jak odmiennie problem ten jest postrzegany już nie tylko przez rodziców w ujawnianej przez nich wiedzy na ten temat, odmiennosc ta wpisana jest także w profesjonalny dyskurs psychologiczny.

Z powyższej analizy wynika, że władzę nad dyskursem związanym z rodzinną socjalizacją do ról związanych z płcią odgrywa kultura, z wpisaniem w nią „prawem naturalnym”. To kulturowe przepisy roli, mimo że podlegają ciągłej modyfikacji, formułują zupełnie różne cele i oczekiwania od kobiet i mężczyzn. Podstawowe odmiennosci to:

- Kobiety realizują cele zadane, gotowe, dookreślone kulturowo.
- Mężczyźni są kreatorami, autorami własnych celów życiowych.
- Mężczyźni mogą realizować dowolne cele. Nawet wtedy, kiedy realizują cele kulturowo uznane za „kobiece”, takie jak wychowywanie czy opieka nad dziećmi, budzą podziw i uznanie innych. Ich „pakiet celów” charakteryzuje pełna dostępność.
- Kobieta, realizująca pasje zawodowe, dążąca do sukcesu, ambitna i profesjonalna musi dla swoich działań zbudować dodatkowe uzasadnienie w postaci udanego życia rodzinnego. Jej „pakiet celów” jest warunkowy, częściowo dostępny.
- Kobiety, konstruując własną tożsamość, potrzebują dopełnienia. Potrzebują potwierdzenia, muszą być potrzebne innym.
- Mężczyźni konstruują własną tożsamość w oparciu o własne wartości i wybory. Są w tym procesie samowystarczalni.
- Świat udostępniany chłopcom w procesie rodzinnej socjalizacji jest dany, otwarty.
- Świat udostępniany kobietom w procesie rodzinnej socjalizacji jest zadany, zamknięty.
- Podstawową aktywnością przewidzianą dla mężczyzn jest kreacja.
- Podstawową aktywnością przewidzianą dla kobiet jest adaptacja.
- Wolność w dyskursie rodzinnej socjalizacji do roli kobiety jest warunkowa.
- Wolność w rodzinnej socjalizacji do roli mężczyzny jest bezwarunkowa.
- Język dyskursu socjalizacji do roli kobiety jest językiem powinności i ocen.

- Język dyskursu socjalizacji do roli mężczyzny jest językiem możliwości i zachęt.
- Sankcje za porażkę w procesie socjalizacji do ról związanych z płcią są różne dla kobiet i mężczyzn.

Dziewczynki i chłopcy jako przedmiot i podmiot edukacji szkolnej

Na rynku edukacyjnych idei pojawiła się nowa, już w nazwie obiecująca sukces, propozycja takiego zorganizowania pracy szkoły, które stanie się „lekiem na całe zło” przypisywane tej instytucji. Myślę o **edukacji zróżnicowanej**, będącej próbą teoretycznego uzasadnienia tworzenia szkół osobno dla chłopców i dziewcząt. Czym jest edukacja zróżnicowana ze względu na płeć? Jest propozycją oddzielenia dziewcząt i chłopców w procesie edukacji szkolnej, jest próbą odejścia od koedukacji w kierunku szkół jednopłciowych, jednoimiennych. Dlaczego w Polsce nazywa się taką edukację zróżnicowaną? Wszakże jest ona właśnie propozycją odejścia od zróżnicowania, jest propozycją zmierzającą w kierunku jednorodności, homogenizacji w edukacji. Czy słowo „zróżnicowana” ma w tym wypadku coś wyjaśniać, rozjaśniać, czy wręcz przeciwnie - zaciemniać faktyczne znaczenie słowa różnica, różnicowanie, odmienność? Nie jest to pytanie błahe. Słowa niosą za sobą określone znaczenia, które są społecznie uzgadniane, negocjowane. Znaczenie słowa „różnicowanie”, „różnica”, „odmienność” jest powszechnie znane. Czy można się aż tak pomylić, czy można aż tak nieadekwatnie użyć słowa dla określenia związanej z nim rzeczywistości, żeby o czymś, co dąży do jednorodności, do ujednoczenia, do uporządkowania mówić, że jest różnorodnością, że jest zróżnicowaniem? Mamy w naszej najnowszej historii przykład takiego „zamiennego” używania słowa. Tym słowem był socjalizm, używany przez cały okres PRL-u zamiennie ze słowem komunizm. Każdy znawca systemów politycznych wie, że komunizm i socjalizm to dwie odmienne doktryny polityczne, dwie konkurujące ze sobą wizje świata, państwa, rynku oraz praw obywateli. To także dwie różne partie polityczne, które po drugiej wojnie światowej krótko funkcjonowały obok siebie. PPR doprowadziła do likwidacji PPS, socjalizm zniknął z polskiej rzeczywistości, zastąpił go radziecki komunizm.

Powszechnie jednak do roku 1989 używano w publicystyce, w podręcznikach historii, w debacie akademickiej w naukach społecznych obu tych słów zamiennie. Ta zamiana, ten nieuprawniony sposób traktowania pojęcia socjalizm jako synonimu pojęcia komunizm służył oczywiście do ukrycia zarówno różnic między dwoma systemami, jak i miał na celu osłabienie wymowy słowa komunizm, związanych z nim zagrożeń, wynaturzeń i praktyk.

Co próbuje ukryć, przykryć, zaciemnić użycie pojęcia **edukacja zróżnicowana** dla opisu edukacji jednołciowej, jednoimiennej? To ważne pytanie. Inne, równie ważne, dotyczy tego, jaki rodzaj argumentów przemawia za tworzeniem w dzisiejszej, nasyconej różnicą, wieloznaczną, skomplikowaną i niepoddającą się żadnym prostym klasyfikacjom rzeczywistości szkół jednorodnych ze względu na płeć - szkół dla dziewcząt i chłopców? Spróbuję podjąć próbę rekonstrukcji uzasadnień, jakie znalazłam w książce będącej prezentacją tej idei, pod wymownym tytułem: *Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania* (2011). Książka to zawiera materiały z III Międzynarodowego Kongresu Edukacji Zróżnicowanej, który odbył się 7-8 października 2011 roku w Warszawie.

Jej lektura pokazuje, że zwolennicy edukacji jednoimiennej (jednołciowej), błędnie w Polsce nazywanej edukacją zróżnicowaną, uzasadniają zalety tej koncepcji, jej wyższość nad szkołą koedukacyjną w oparciu o następujące argumenty:

1. W świecie nie ma równości. Nierówność płci jest tego najlepszym przejawem. Przekonanie to oparte jest na stereotypie mówiącym, że dziewczynki są grzeczne a chłopcy są ekspansywni, dziewczynki są pracowite a chłopcy nie, dziewczynki czytają i opowiadają, chłopcy działają i uprawiają sport, dziewczynki nie rozumieją matematyki, która dla chłopców jest dzieciinną igraszką, chłopcy angażują się w działalność publiczną (samorząd szkoły), dziewczynki preferują sferę prywatną.
2. W szkole panuje segregacja oparta o płeć. Jest ona większa i silniejsza niż wszystkie inne rodzaje segregacji - niż ta oparta na pochodzeniu, różnicująca dzieci na wiejskie i miejskie, na dochodzie, dzieląca uczniów na biednych i bogatych oraz na wynikach w nauce, klasyfikująca uczniów na mądrych i głupich, dobrych i złych.

3. W społecznym życiu szkoły dominują relacje zorientowane na tę samą płć. Chłopcy „trzymają” z chłopcami, dziewczynki z dziewczynkami. Robią tak dlatego, że „lepiej się rozumieją” w obrębie własnej płci, mają więcej wspólnych doświadczeń.
4. Relacje chłopców i dziewcząt mogą przerodzić się w związek oparty na uczuciu, a to ma dla ich szkolnych osiągnięć wyłącznie negatywne skutki.
5. Grupa koedukacyjna ma trudności ze współpracą - dziewczynki jako bardziej pracowite wyręczają chłopców, którzy znaleźli się w tej samej grupie, uniemożliwiając im tym samym aktywność.
6. Chłopcy jako „leniwi z natury” rzadziej są wybierani do realizacji zadań grupowych.
7. W grupach mieszanych dziewczynki podtrzymują swą gotowość do wyręczania innych w obowiązkach.
8. Obecność chłopców i dziewcząt w tej samej grupie uniemożliwia adekwatną percepcję społeczną: „w szkole mieszanej rozumiałem dziewczyny tak jak one chciały, żebyśmy je spostrzegali: inteligentne, z dobrymi ocenami, jako oddzielną grup. Teraz, w szkole zróżnicowanej widzę je takimi, jakie są: widzę też chłopaków takimi, jacy są” (Skibińska, 2010, s. 32).
9. Podstawowym czynnikiem, od którego zależą wyniki osiągane przez uczniów jest dyscyplina, a tę łatwiej utrzymać w grupach jednorodnych pod względem płci (zwolennicy tej koncepcji powołują się w tym miejscu na wyniki badań nad osiągnięciami szkolnymi w Korei Południowej - Riordan, 2011, s. 72, 73, 74).
10. Większe korzyści z edukacji jednoimiennej (homogenicznej, jedno płciowej) odnoszą chłopcy - tendencja ta będzie rosła wraz z rozwojem tego typu szkół (Riordan, 2011, s. 78).

Uzasadnienie powyższe w całości oparte jest na stereotypach, uprzedzeniach i pobożnych życzeniach. Jest przykładem ideologizacji debaty naukowej, jest modelowym wręcz opisem władzy ideologii nad dyskursem nauki.

Podobne argumenty jak te, które uzasadniają koncepcję edukacji jednopłciowej, znajdują się także w przeciwstawnym, opozycyjnym dyskursie, jakim jest feminizm. Jednak w feministycznym dyskursie stają się rodzajem fałszywych założeń, które ma on przezwyciężyć,

z którymi dyskutuje. Tak więc mamy dzisiaj w debacie o edukacji dwa sposoby spojrzenia na płęć: jedno oparte na stereotypie, podtrzymujące i wzmacniające jego wymowę, i drugie, które ten stereotyp próbuje zdemaskować. Pierwsze spojrzenie rozwija koncepcja edukacji jednoimiennej, propagująca powstawanie szkół dla dziewcząt i chłopców oddzielnie, drugie spojrzenie podejmuje próbę rozumienia różnicy między płciami oraz stawia pytanie o to, co z tą różnicą można zrobić „w” i „poprzez” edukację. Koncepcja edukacji jednopłciowej dostrzega różnicę, ale nie wychodzi poza stereotyp i na nim właśnie buduje uzasadnienie dla nowego typu szkół: osobnych dla dziewcząt i chłopców. Studia feministyczne także dostrzegają różnicę, ale próbują zrozumieć jej źródła, problematyzują ich zakres oraz treść, opisują wynikającą z nich dominację i przemoc symboliczną, pokazują mechanizmy wykorzystywania tych różnic w praktyce społecznej, a także dążą do zmiany. Opierają się ponadto na rozróżnieniu, którego zwolennicy edukacji jednoimiennej zdają się nie dostrzegać: wiedzą, że płęć biologiczna to konstytutywna cecha człowieka, cecha, z którą przychodzi on na świat, a płęć kulturowa (*gender*) jest społecznie konstruowana. Trzeba badać, opisywać cały proces tego konstruowania, jego przebieg, dominujące wątki, władzę nad i w tym procesie. Można pytać o grę interesów w tworzeniu takiej a nie innej, konstrukcji tej kategorii. Nie można ich obu traktować tożsamo. Dopiero traktowane jako całość płęć biologiczna i kulturowa stanowią dla jednostki aspekt jej funkcjonowania.

Autorzy (Dryden, VOS, 1999) koncepcji edukacji jednoimiennej (jednopłciowej) widzą w jej powszechnym wprowadzeniu następujące korzyści:

1. W szkole homogenicznej ze względu na płęć zmniejsza się siła oddziaływania kultury młodzieżowej.
2. Panują w niej większy porządek i kontrola.
3. Uczniowie korzystają z bardziej pozytywnych wzorów do naśladowania wśród kolegów tej samej płci.
4. Ograniczone są różnice w programie nauczania i możliwościach uczniów- uczniowie mają podobne zainteresowania i możliwości.
5. Relacje nauczyciel - uczeń nie są zakłócanie przez stroniczość związaną z preferencjami płci.
6. Eliminuje się krzywdzącą dominację płci.

7. Eliminuje się zachowania o charakterze napastowania seksualnego.
8. Zwiększa się możliwości przywódcze.
9. Zwiększa się wrażliwość nauczycieli na dostrzeganie różnic w nauce między płciami.
10. Rodzice i uczniowie nastawieni na naukę mają możliwość wyboru.

Lektura założeń, na jakich oparta jest koncepcja edukacji jedнопłciowej, jak i towarzyszących im uzasadnień, pokazuje, że jej twórcy i zwolennicy to ludzie, którzy marzą o świecie jednorodnym, pozbawionym różnic lub takim, w którym różnice można kontrolować. Takim sposobem kontrolowania odmienności związanych z płcią wydaje się omawiana koncepcja. Dążenie do jednorodności, orientacja na kontrolę i dyscyplinę to dzisiaj archaiczne, zakorzenione w przeszłości koncepcje. W ostatnim trzydziestoleciu raczej burzymy mury, bariery między ludźmi niż je budujemy, otwieramy się na odmiennosc, uczymy się od innych i z innymi. Problemy trzeba rozwiązywać, a nie eliminować, nie izolować, a dopuszczać do głosu różne opcje, rozwiązania i punkty widzenia. Także różnice między ludźmi odmiennych płci.

Tak, dziewczęta różnią się od chłopców. Dostrzegamy te różnice i poznajemy ich genezę. Bywa ona biologiczna, bywa też społeczna. Jest sankcjonowana, wpisana i podtrzymywana przez naszą kulturę. Często wbrew interesom tych, których dotyczy, bez ich zgody, bez możliwości wyboru. Potrzebna jest głęboka, wciąż aktualizowana wiedza o tych różnicach, ich źródłach i wynikających z nich konsekwencjach. Takiej wiedzy dostarczyć może edukacja oraz towarzyszące jej badania. Jednym z takich badań jest próba odpowiedzi na pytanie o to, jak w tej samej rodzinie, przez tych samych rodziców wychowywane są dziewczynki i chłopcy? Czy jest to takie samo wychowanie?

Opisane w tekście odmiennosci, powstające już w procesie rodzinnej socjalizacji, są opisem naszych codziennych, wychowawczych praktyk. Tak traktujemy synów i córki, w taki sposób różnicujemy nasze zachowania ze względu na płeć. Wiedza o tych odmiennosciach potrzebna jest nam z wielu powodów: żeby je rozumieć, dostrzec własne sprawstwo w ich powstawaniu oraz po to, żeby inicjować zmiany. Zmiany wychodzące poza kulturowy stereotyp płci, zmiany angażujące w emancypację tych, którzy (które) czują się przez przepisy kultury i oparte na nich praktyki społeczne dyskryminowane. Zarówno

w rozumieniu tych odmienności, jak i inicjowaniu zmiany pomóc może edukacja. Edukacja jest dzisiaj, jak nigdy dotąd, szansą na rozwój społeczeństw, grup i jednostek. Żeby wykorzystać jej potencjał trzeba rozumieć współczesny świat z całym jego zróżnicowaniem. Trzeba zróżnicowanie to nie tylko rozumieć, ale także akceptować. Trzeba wreszcie nauczyć się z nim żyć. Nie poprzez oddzielanie jednych od drugich, nie poprzez izolację, zamknięcie czy podział (one wiodą do zguby), ale poprzez otwarcie na odmiennosc, koegzystencję różnych: płci, podmiotów, potrzeb, interesów czy stylów życia. Także poprzez uczenie się od siebie nawzajem tej odmiennosci i różnorodności. Od siebie nawzajem, a nie bez siebie nawzajem. W szkole pełnej młodych i dorosłych, mądrych i tych, którzy mądrość chcą zdobyć, biedniejszych i bogatszych. W szkole dziewcząt i chłopców bawiących się, pracujących i uczących się razem. Barbara Weigl (1997) tak zatytułowała przed laty książkę, w której opisuje edukacyjny eksperyment wielokulturowej szkoły: „Inni to także my. Niech inni nie będą obcy”. Chciałabym twórcom i zwolennikom koncepcji tworzenia osobnych szkół dla chłopców i dziewcząt tytuł ten zadedykować. Koncepcja szkół dla dziewcząt i chłopców osobno opisana została w książce pod red. Marii Skibińskiej *Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania* (2011).

Bibliografia

- Chmura-Rutkowska, I., Głowacka-Sobiech, E., Skórzyńska I. (2013). (red.), *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Dryden, G., Vos, J. (1999). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Wydawnictwo WSiP.
- Eichelberger, W. (1997). *Kobieta bez winy i wstydu*. Warszawa: Wydawnictwo DO.
- Gromkowska-Melosik A., (2002) *Kobiecość w kulturze globalnej*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin.
- Krzak, Z. (red.). (2003). *Matriarchat-patriarchat: subkultura ojca, subkultura matki*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Kaschak, E. (2001). *Nowa psychologia kobiety: podejście feministyczne*. Gdańsk: GWP 2001.
- Kopciewicz, L., (2009) *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.

- Ostrouch-Kamińska, J. (2011). *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Skibińska, M. (2006). *Mikroświaty kobiet: relacje autobiograficzne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji - PIB.
- Skibińska, M. (red.) (2011). *Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania*, Warszawa Wydawnictwo Fundacja EASSE.
- Weigl, B., Maliszewicz, B. (red.). (1997). *Inni to także my - program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej*. Gdańsk: GWP.
- Muszyński, W. (red.). (2009). *Kocha się raz?: miłość w relacjach partnerskich i rodzinnych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Paprzycka, E. (2008). *Kobiety żyjące w pojedynkę: między wyborem a przymusem*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rymsza, M. (2001). *Samotne macierzyństwo i polityka społeczna*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Rorty, R. (1993). *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: EDYTOR.
- Riordan, C. (2011). *Archiwum Herosów*. Kraków: Wydawnictwo Galeria Książki.

Marzena Żylińska

Jak wykorzystać w szkole potencjał mózgu?

Szkoła dla mózgu czy mózg dla szkoły?

Od nauczycieli coraz częściej można usłyszeć, że uczniowie nie chcą się uczyć, nie czytają lektur, nie mają motywacji do nauki. Badania, w tym również polskie, pokazują, że większość uczniów nudzi się w szkole, a naukę odbierają jako nudny i mało atrakcyjny obowiązek. Z kolei, badacze mózgu w kolejnych publikacjach przekonują, że ludzki mózg został stworzony do uczenia się i niczego nie robi lepiej. Ich zdaniem, dobrze zorganizowana nauka jest przyjemna, bo prowadzi do uwalniania dopaminy, określanej często jako hormon szczęścia. Zestawienie obu tych informacji prowadzi do dysonansu poznawczego. Bo jeśli ludzie lubią się uczyć, to czemu tak duża grupa uczniów w szkole uczyć się nie chce? Jeśli efektem procesu uczenia się jest wydzielanie dopaminy, wywołującej stan zadowolenia, to czemu nauka odbierana jest przez wiele osób jako przykry i uciążliwy obowiązek? Jeśli ludzki mózg został stworzony do tego, żeby się uczyć, to czemu wielu uczniów w szkole sobie nie radzi i odmawia współpracy?

Dzięki rozwojowi neuronauk wiadomo już, że mózg uczy się z gruntu inaczej niż dotychczas zakładano, a efektywne wykorzystanie jego potencjału wymaga innej - niż to ma obecnie miejsce w szkołach - organizacji procesu dydaktycznego. Opierając się na najnowszych doniesieniach płynących od badaczy mózgu, można wyjaśnić ową zadziwiającą

sprzeczność. Kluczem do zrozumienia problemu są neuroprzekazniki, bez których procesy uczenia się nie mogą zachodzić. O ich wydzielaniu decyduje ucząca się jednostka, a mówiąc precyzyjnie, jej mózg. Neurobiolodzy przekonują, że nie jesteśmy istotami zewnątrzsterownymi, a wyzwolenie naszego potencjału wymaga zadań i tematów budzących zainteresowanie. Sposób, w jaki myślimy, a więc również, w jaki się uczymy, jest zależny od struktury sieci neuronalnej, która powstała we wcześniejszych latach życia. Mówiąc inaczej, sposób funkcjonowania naszego mózgu nie zależy od naszej woli, ale podlega określonym mechanizmom. Potencjał każdej jednostki ograniczony jest przez możliwości sieci neuronalnej, jaką ta w danym momencie dysponuje, w tym również od wydzielanych neuroprzekazników i ich receptorów. Dzisiejszy system edukacyjny funkcjonuje tak, jakby uczniów można było zmusić do nauki i narzucić im, czego mają się nauczyć. Jednak wyniki badań prowadzonych przez neurobiologów nie pozostawiają wątpliwości: efektywna nauka wymaga motywacji wewnętrznej i przekonania, że omawiany materiał jest dla uczącej się jednostki z jakiegoś powodu ciekawy, potrzebny lub intrygujący. Dziś wiemy już, że efektywnej nauki nie można wymusić, a uczniów nie można w nic wyposażyć. Dziś wiele osób związanych z edukacją wierzy, że proces uczenia się jest prostą pochodną procesu nauczania, że wystarczy zapisać odpowiednie cele w podstawie programowej, przeprowadzić lekcje, zadać zadania, a odpowiednie informacje znajdą się w uczniowskich głowach. Takie podejście jest przejawem myślenia życzeniowego i nie znajduje potwierdzenia w badaniach. Mózg nie działa tak, jak to sobie wyobrażaliśmy, ale jest narządem autonomicznym, który kieruje się określonymi, wykształconymi na drodze filogenezy, mechanizmami. Te zaś nie przystają do sposobu, w jaki zorganizowana została szkolna nauka. Neurony i komórki gładkie uczniów nie zaczną nagle funkcjonować inaczej, to szkoły muszą przystosować się do ich możliwości, wydolności i stylu pracy. Efektywna nauka wymaga stworzenia warunków pozwalających na wykorzystanie silnych stron mózgu, w tym również neuronów lustrzanych. Kraj, który jako pierwszy przestawi swój system edukacyjny na nowe tory i dostosuje go do sposobu funkcjonowania uczniowskich mózgow, lepiej wykorzysta ich potencjał, a przez to przygotowuje do życia, a tym samym zyska znaczną przewagę ekonomiczną.

Do naszych mózgów prowadzi pięć dróg, każdy zmysł to jedna z nich. Ograniczanie procesu uczenia się do przekazu werbalnego powoduje, że w mózgu aktywne są jedynie wybrane struktury odpowiedzialne za przetwarzanie bodźców słuchowych. To poważny błąd, bo efektywna nauka możliwa jest tylko wtedy, gdy na lekcjach aktywizowane są różne struktury mózgowe, w tym również te odpowiadające za pracę rąk i ruch całego ciała. Oczywiście, wielozmysłowe poznanie świata nie jest nowym postulatem. Badania mózgu potwierdzają to, co od wielu lat postulowali liczni reformatorzy edukacji. Oderwanie szkolnej nauki od realnego życia i świata dostępnego poznaniu dzieci jest czynnikiem niezmiernie utrudniającym efektywną naukę.

Neurony lustrzane w przedszkolu i szkole

Neurony lustrzane odkryła w 1995 roku grupa włoskich badaczy, którymi kierował Giacomo Rizzolatti. Struktury te pozwalają nam zrozumieć, co dzieje się z innymi ludźmi. Uaktywniają się wtedy, gdy sami coś robimy lub gdy obserwujemy daną czynność u innej osoby. Z tego powodu początkowo łączono ich działanie głównie z empatią i sferą odczuć. Dziś wiadomo już, że są to struktury, które mają ogromny wpływ na procesy uczenia się. Zajmujący się ich działaniem niemiecki neurobiolog i lekarz, Joachim Bauer, mówi wręcz, że biorą one udział we wszystkich procesach uczenia się (Bauer, 2008, s. 92). Najintensywniejszy rozwój sieci neuronów lustrzanych przypada na pierwsze lata życia dziecka. Dlatego już od narodzin dziecka należy dbać o relacje i dostarczać maluchom odpowiednich wzorców. Wszystko, czego doświadcza młody mózg, ma wpływ na jego strukturę. Połączenia neuronalne i zapisane w nich modele działania, determinują przyszłe możliwości silniej, niż jeszcze niedawno skłonni byliśmy przyjąć. Ale neurony lustrzane rozwijają się intensywnie również w wieku przedszkolnym i w pierwszych latach pobytu w szkole, dlatego wiedzą na temat ich funkcjonowania powinni dysponować nie tylko rodzice, ale również nauczyciele. Sieci neuronów lustrzanych, podobnie jak inne struktury korowe, uczą się w zupełnie inny sposób niż hipokamp, który uaktywnia się podczas typowego dla szkoły teoretycznego przekazu werbalnego (Roth, 2011, s. 185-189). Nauka wykorzystująca potencjał struktur lustrzanych przebiega w sposób spontaniczny, automatyczny

i przedrefleksyjny, a skutkiem tego nie jest tak męcząca, jak tradycyjnie stosowane w szkołach metody. Jednak wymaga stworzenia odpowiedniego środowiska edukacyjnego i zupełnie innego niż tradycyjny sposobu nauczania. Aby zaktywizować sieci neuronów lustrzanych, dzieciom należy dostarczyć różnych wzorców działania i umożliwić wchodzenie w różne role. To oznacza odejście od szkolnego „ukrzestowienia”, czysto werbalnego, opartego na reprodukcji sposobu przekazywania wiedzy, a także aktywizację uczniów i możliwie częste opuszczanie murów przedszkola czy szkoły. Wiele wskazuje na to, że najefektywniejszą formą nauki jest dla kilkulatków to, co wszystkie dzieci robią intuicyjnie, czyli zabawa. „Tym poligonem przygotowującym do realnego świata jest dziecięca zabawa. Jej olbrzymie znaczenie wynika z tego, że dziecko tu i tylko tu, może opanować i przećwiczyć nieskończoną ilość sekwencji działań i interakcji” (Bauer, 2008, s. 50). Bawiąc się, dziecko może ćwiczyć różne role, a dzięki temu poznawać otoczenie i samego siebie. Niestety, dziś wielu dorosłych nie docenia roli i wagi zabawy.

Zdaniem Joachima Bauera, świat odbierany jest przez bawiącą się jednostkę jako zbiór różnych możliwości działania (tamże, s. 49). Dlatego nauczyciele uczący dzieci, czy to w przedszkolach czy też pierwszych klasach szkoły podstawowej, powinni zadbać o dostarczanie im możliwie wielu wzorców zachowania, stwarzać sytuacje prowokujące do naśladownictwa, a następnie do samodzielnego działania. Obserwując dorosłych, dzieci mogą nauczyć się nie tylko określonych umiejętności, ale również refleksyjnego i logicznego myślenia, odpowiedniego podejścia do problemów, wyciągania wniosków i aktywnego poznawania świata. Dzięki rozwiniętym neuronom lustrzanym mogą lepiej rozumieć innych ludzi i łatwiej nawiązywać dobre relacje. Jeśli chcemy, by absolwenci szkół potrafili współpracować z innymi, by umieli rozwiązywać konflikty bez uciekania się do agresji i tworzyć przyjazną i twórczą atmosferę, to w szkołach musimy zadbać o rozwój struktur lustrzanych, a te rozwijają się tylko dzięki dostarczaniu odpowiednich wzorców i poprzez aktywne wchodzenie w relacje z innymi osobami. To właśnie robią, bawiąc się swobodnie dzieci.

Czy przedszkola i szkoły wyrównują różnice między dziećmi?

Zrozumienie sposobu funkcjonowania neuronów lustrzanych każe ponownie przyjrzeć się stosowanym dziś w przedszkolach i szkołach metodom pracy. Mimo zgłaszanych już od ponad dwustu lat postulatów licznych reformatorów edukacji, szkole niezwykle trudno jest zejść z utartej ścieżki i odejść od nauczania opartego na metaforze lejka norymberskiego. Choć liczni pedagodzy, psychologowie czy neurobiolodzy postulują konieczność wprowadzenia zmian, to jednak tradycyjny model oparty na reprodukcji wiedzy wciąż jeszcze ma się dobrze i skutecznie opiera się próbom wprowadzenia istotnych zmian. Jeśli nawet wprowadza się postulowane zmiany, to robi się to w sposób incydentalny. Takie punktowe zabiegi - przykładem może być obowiązek przeprowadzenia w czasie trzyletniego kursu w gimnazjum jednego projektu edukacyjnego - wyglądają dobrze na papierze i można się nimi pochwalić, ale z punktu widzenia mózgu mają zupełnie znikome znaczenie. Zmiany sieci neuronalnej wymagają dłuższego czasu, a to oznacza, że postulowana metoda projektu, aby przyniosła pożądane efekty, musiałaby być stosowana regularnie i przez dłuższy czas. Fakt, iż aktywne metody od wielu lat traktowane są jak innowacje, dużo mówi o szkolnej rzeczywistości.

Przeprowadzone przez neurobiologów badanie pokazują, że wiedzy nikomu nie można przekazać. Uczenie się wymaga aktywności uczącej się jednostki. „Można zatem wnioskować, że nadal, mimo proklamowanych zmian w sposobie organizowania warunków rozwoju edukacyjnego dzieci, dominuje przekazowy, mało atrakcyjny, zamknięty na doświadczenia dziecka i oparty na władzy nauczyciela oraz bierności poznawczej ucznia model edukacji. Podstawą procesu dydaktycznego jest kierownicza rola nauczyciela” (tamże, s. 150). Postronnym obserwatorom stwierdzenie o braku zmian może wydać się dziwne, wszak w systemie oświatowym nieustannie przeprowadzane są reformy. Doświadczenie pokazuje, że są one na tyle powierzchowne, że nie zmieniają fundamentów, na których od lat opiera się edukacja. Choć metoda lejka norymberskiego, symbolizująca tzw. metody podawcze, już dawno uznana została przez fachowców za mało efektywną i - co gorsza - niszczącą motywację, to w naszych szkołach wciąż jeszcze

stosowana jest na szeroką skalę. „Jak wynika z badań, uczeń w wielu momentach procesu kształcenia jest po prostu bierny lub skazany na realizację form aktywności narzuconych przez nauczyciela. Nadal dominuje model nauczania po „śladzie nauczyciela”. Wielu badanych nauczycieli nie tworzy warunków do aktywnej edukacji, która sprzyja nabywaniu i rozwijaniu kompetencji poznawczych ucznia” (tamże, s. 148). Trzeba jednak zauważyć, że w Polsce jest coraz więcej inicjatyw, szkół i pojedynczych nauczycieli, wdrażających liczne innowacje, które są zbieżne z postulatami sformułowanymi przez badaczy mózgu i konstruktywistów. Odchodzą one od nauczania rozumianego jako mechaniczne przekazywanie wiedzy, swego rodzaju pas transmisyjny od nauczyciela do uczniów. Nauczyciele, bazujący na metodach podawczych, siłą rzeczy kładą większy nacisk na przekazywanie treści, a zaniedbują rozwijanie kompetencji. Te wymagają bowiem aktywności uczniów i odejścia od edukacji przekazowej. Takie podejście niesie z sobą poważne implikacje i znajduje odzwierciedlenie w strukturze sieci neuronalnej. Powstająca w uczniowskich mózgach wiedza nie jest odpowiednio ustrukturyzowana, poszczególne informacje nie zostają z sobą powiązane, bo to wymaga aktywności uczącej się jednostki i aktywnego stosowania nowych pojęć. Wiedzy z „drugiej ręki” nie można stosować do rozwiązywania problemów. Badania pokazują, że również w nauczaniu wczesnoszkolnym najważniejszym kompetencjom, w tym tak ważnej z punktu widzenia indywidualnego rozwoju jednostek, jak również z punktu widzenia funkcjonowania całego społeczeństwa, kompetencji komunikacyjnej nie poświęca się należytej uwagi.

Jak już zostało powiedziane, badania przeprowadzone pod kierunkiem prof. Haliny Sowińskiej dostarczają wielu dowodów na deficyty w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych. Oznacza to, że dzieci ze słabszych środowisk czy z rodzin, w których nie przykładana się wagi do języka, nie mogą wyniesionych z domów zaniedbań nadrobić w szkole. W takiej sytuacji podstawowym wyznacznikiem sukcesu dziecka jest pochodzenie społeczne i rodzina. „Uczniowie kończący etap edukacji wczesnoszkolnej mają trudności z sformułowaniem dłuższych wypowiedzi zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej, co prawdopodobnie jest wynikiem niedostatecznego treningu w budowaniu wypowiedzi. Odnosi się wrażenie, że nauczyciele nie dość uwagi poświęcają na realizowanie kolejnych zadań związanych z rozwijaniem kompetencji

językowych uczniów, zgodnie z zasadami metodyki (od ćwiczeń w mówieniu, słownikowych, przez swobodne wypowiedzi, ćwiczenia kompozycyjno-stylistyczne, budowanie planu wypowiedzi, do pisania krótkich, kilkuzdaniowych wypracowań, itp.) [...] Znaczna część uczniów nie potrafi wyrazić informacji zawartych w tekście własnymi słowami. Są też uczniowie, którzy bezmyślnie przepisują do zeszytu (na kartę pracy) fragmenty tekstu z podręcznika, nie rozumiejąc ich znaczenia.” Wyniki badań przeprowadzonych przez grupę poznańskich pedagogów jednoznacznie wskazują na „niedostatek działań z zakresu stymulowania rozwoju językowego” (tamże, s. 209).

Zdaniem autorów raportu, dzieje się tak dlatego, że w szkole nauczyciele zbyt często każą dzieciom wypełniać karty pracy, a zbyt mało czasu poświęcają na zajęcia rozwijające indywidualny potencjał uczniów, ich samodzielność i autonomię. Z tego punktu widzenia bardzo cenne są zadania „stymulujące kreatywność językową uczniów, zachęcające do twórczego korzystania z języka, bawienia się językiem poprzez odkrywanie wspólnie z uczniami jego piękna i bogactwa” (tamże, s. 210). Niestety, na tego typu zajęcia wielu nauczycielom brak lub wręcz szkoda czasu. Lekcje są często prowadzone pod kątem jak najlepszego przygotowania uczniów do zdawania testów opartych na reprodukcji i zero-jedynkowym kluczu. Do tego dobrze przygotowują karty pracy, w których trzeba wybrać właściwą odpowiedź. Badania pokazują, że w przedszkolu i w nauczaniu wczesnoszkolnym zbyt mało się z dziećmi rozmawia, nie ma czasu na dyskusje, dzielenie się przeżyciami, odwoływanie się do własnych doświadczeń, wyrażanie wątpliwości. Sformalizowanie i przeregulowanie nauczania doprowadziło do tego, że nawet praca z maluchami koncentruje się na przygotowaniu do rozwiązywania testów i schematycznym wypełnianiu kart pracy, w które każdy ma wpisać taką samą odpowiedź. Zdaniem autorów raportu, od dzieci oczekuje się szybkiego i sprawnego rozwiązywania zadań, a nie dyskusji. W ten sposób nie tylko pomija się indywidualne różnice i uniemożliwia rozwój naturalnych predyspozycji i uzdolnień poszczególnych jednostek, ale również blokuje się rozwój bardziej złożonych kompetencji, tak niezbędnych na wyższych poziomach edukacji. Skutkiem tego różnice między dziećmi z tzw. dobrych i słabszych środowisk zamiast się wyrównywać, mimo pobytu w przedszkolu czy szkole, jeszcze się pogłębiają. Te, z którymi rodzice dużo rozmawiają,

które mogą w domu dyskutować i bronić swoich racji, mają łatwość wypowiedziania się, nie boją się wyrażać własnych sądów i dysponują dużym zasobem jednostek leksykalnych. Inaczej rzecz się ma z dziećmi pochodzącymi z domów, w których od rana do wieczora włączony jest telewizor i w których hołduje się zasadzie, że: „dzieci i ryby głosu nie mają”. Na różnice w poziomie kompetencji językowych duży wpływ ma również kontakt z książkami. Uczniowie, którym rodzice dużo czytali, i które wychowały się z książkami, mają również z tego powodu dużą przewagę nad rówieśnikami, którzy w pierwszych latach życia byli takiego kontaktu pozbawieni.

Jednocześnie, nie wolno zapominać o tzw. fazach krytycznych (ostatnio coraz częściej określanych jako fazy wrażliwe), które dziś częściej określa się jako fazy wrażliwe (Pauen, 2004, s. 521-530) w rozwoju dzieci. Podlega im również rozwój języka. W pierwszych latach życia, a więc w czasie, gdy chodzą do przedszkola, powinno się położyć ogromny nacisk na rozwój sprawności językowych. Przemawia za tym i ten argument, że wiele przypadków nieradzenia sobie z nauką w szkole dzieci ze słabych środowisk, nie jest spowodowany ich zbyt niskim ilorazem inteligencji, ale właśnie deficytami językowymi, w tym zbyt małym zasobem słów i wynikającymi z tego problemami ze zrozumieniem. Rodzice i nauczyciele powinni pamiętać, że rozwojowi języka trzeba poświęcić wiele uwagi w pierwszych latach życia, bo później te deficyty kumulują się i trudno je nadrobić. Poziom opanowania języka wyznacza również pułap szkolnych sukcesów dzieci. Bez dobrze rozwiniętych kompetencji językowych, w tym również kompetencji czytania, uczniowie skazani są w szkole na porażkę. Negatywne skutki dotyczą nawet takich przedmiotów jak matematyka, bo trudno zrobić zadanie, którego się nie rozumie. Dlatego w przedszkolu i szkole trzeba zrobić wszystko, by umożliwić dzieciom wyrównanie różnic wyniesionych przez dzieci z domów rodzinnych.

Dlaczego chłopcy są lepsi z matematyki od dziewczynek?

Dzięki badaniom mózgu, a szczególnie metodom neuroobrazowania, badacze potrafią odpowiedzieć na wiele pytań, na które dotychczas nie znaleźliśmy odpowiedzi. Jednym z nich jest pytanie o zdolności matematyczne. Doświadczenie pokazuje, że na tym polu chłopcy osiągają

dużo lepsze wyniki niż dziewczynki. Dlaczego tak się dzieje? Czy ma to związek z inną strukturą mózgu, czy może jest wynikiem odmiennego wychowania i dostarczania odmiennych wzorców kulturowych? Wiele wskazuje na to, że różnice spowodowane są tym, czym chłopcy i dziewczynki zajmują się w pierwszych latach życia. Dziś wiadomo już, że np. koordynacja noga-oko lub ręka-oko, która wyrabia się podczas różnych rodzajów gry w piłkę, rozwija wyobraźnię przestrzenną, a tym samym tworzy fundament dla późniejszej nauki matematyki i innych przedmiotów ścisłych. Ponieważ chłopcy grają w piłkę dużo częściej niż dziewczynki, w ich mózgach tworzą się przydatne w karierze szkolnej połączenia neuronalne. Chłopcy często bawią się klockami, konstruują budowle, składają samochody i samoloty, puszczaają latawce. Szczególnie efektywna wydaje się praca nad modelami, która rozwija zarówno wyobraźnię przestrzenną, jak również tzw. małą motorykę, czyli precyzję pracy rąk. Wpływ na strukturę mózgu ma również wspinanie się na drzewa, gry i zabawy sprawnościowe, budowanie szałasów czy urządzenie podchodów.

Podczas gdy chłopcy jeżdżą na rowerze, grają w piłkę i wspinają się na drzewa, dziewczynki częściej bawią się lalkami, urządzają dla nich pokoiki, stroją je w nowe sukienki i wyprawiają przyjęcia, na których częstują gości przygotowanymi smakołykami. Wszystko to dzieje się na niby, a jednak taka forma zabawy jest dla mózgu intensywną formą nauki i prowadzi do powstania określonych połączeń neuronalnych. Jest też niewątpliwie dobrym przygotowaniem do realnego życia. Lalki w rękach małych dziewczynek rozmawiają z sobą, kłócą się i godzą, odwiedzają się i pomagają sobie nawzajem. Oprócz kompetencji społecznych, to właśnie kompetencje językowe odgrywają w tych zabawach pierwszoplanową rolę. Dlatego nie powinno dziwić, że dziewczynki dysponują większym zasobem słów, mają lepiej rozwinięte umiejętności komunikacyjne, a w szkole łatwiej uczą się czytać i pisać. To wszystko, czemu poświęcamy dużą ilość czasu, niejako rzeźbi nasz mózg i przygotowuje połączenia neuronalne, które później mogą być wykorzystywane do innych zadań.

O ile sformułowane przez badaczy mózgu hipotezy są słuszne, to powinniśmy zachęcać dziewczynki do gry w piłkę, budowania z klocków czy tworzenia modeli. Jeśli chcemy, by dorośli mężczyźni potrafili rozmawiać o swoich problemach i wyrażać uczucia, to powinniśmy

zachęcać małych chłopców, by przyłączyli się do zabaw dziewczynek, w których będą mogli nauczyć się wchodzenia w różne role i symulować przebieg konfliktowych sytuacji, które można rozwiązać poprzez rozmowę. Rozwój mózgu dokonuje się najintensywniej w pierwszych latach życia. Wiele umiejętności musimy zdobyć w tzw. fazach krytycznych (Bailey, Bruer, Symons, Lichtman, 2001). Jeśli ten czas nie zostanie dobrze wykorzystany, to powstałe deficyty trudno będzie nadrobić w późniejszych latach. Wiele wskazuje na to, że przyczyn problemów z matematyką u dziewczynek, podobnie jak występujących u wielu mężczyzn trudności z wyrażaniem uczuć, szukać należy w pierwszych latach życia.

Ukrzesłowanie uczniów i sformalizowanie nauczania a motywacja do nauki

Niezmiernie ważne jest dostrzeżenie związku między stosowanymi w szkole metodami a motywacją do nauki. Dziś w obliczu niepowodzeń i braku oczekiwanych wyników, zbyt łatwo winą obciążamy uczniów, twierdząc, że się nie uczą. W medycynie, gdy zastosowana terapia nie przynosi oczekiwanych efektów, lekarz nie obciąża winą za ten stan rzeczy pacjenta, ale szuka innej metody i ordynuje nowe leki. W szkole stawia się uczniowi jedynekę. Adeptci zawodu nauczycielskiego z metodycznych seminariów nie wnoszą przekonania, że w razie niepowodzeń, to oni powinni coś zmienić, bo nie ma jednej, dobrej dla wszystkich metody. Badania, w tym również polskie, pokazują, że duża grupa uczniów w szkole się nudzi.

W podsumowaniu autorzy książki „Dziecko w szkolnej rzeczywistości” piszą: „Przeprowadzone i przedstawione w tym tomie badanie nad rzeczywistością szkolną dziecka, nauczyciela i rodziców pokazują, że w szkole nie dokonują się oczekiwane zmiany ani w zakresie jakości nauczania, ani w obrębie stosunków społecznych między różnymi podmiotami uczestniczącymi w edukacji dziecka, ani nawet warunków organizacyjnych. Przeciwnie, nasilają się na dużą skalę różnorodne nowe, niekorzystne, zagrażające rozwojowi dziecka, zjawiska i procesy, z którymi szkoła i nauczyciel sobie nie radzą” (Dziecko w szkolnej rzeczywistości, 2011, s. 560). Indywidualny rozwój dzieci w systemie testocentrycznym schodzi na drugi plan, a nawet zupełnie znika z pola

widzenia. Coraz młodsze wpycha się dziś do ławek i wszystkie próbuje sformatować w taki sam sposób. Rozwijanie wyższych kompetencji myślowych ustępuje miejsca prostszemu, bo dającym się łatwo sprawdzić za pomocą stosowanych dziś narzędzi pomiaru. Symbolem takiego biurokratyzowanego i przeracjonalizowanego podejścia do edukacji stają się testy, podręczniki, zeszyty ćwiczeń i karty pracy, w których coraz rzadziej trzeba coś pisać, a coraz częściej wystarczy zaznaczyć właściwą odpowiedź, przykleić naklejkę czy połączyć dwa elementy. „Przywiązanie nauczycieli do podręczników zubaża spektrum działań językowych uczniów, ogranicza ich do mechanicznego wypełniania kart pracy. W konsekwencji zadania wymagające twórczego i niestereotypowego użycia języka wywołują u uczniów poczucie zagubienia i np. rezygnację z działania” (tamże, s. 209). Zdaniem poznańskich badaczy, uczeń nie jest traktowany przez dzisiejszy system edukacyjny jak indywidualna jednostka, a nauczyciele nie interesują się jego przeżyciami, ale tym, czy poprawnie wykonał zadanie z karty pracy. Wiele dzieci w tym systemie się nie odnajduje, część cofa się nawet w rozwoju. Z raportu wynika, że ta ostatnia konstatacja dotyczy również szkoły” (tamże, s. 184). Pomijający zainteresowania uczniów system edukacyjny, oparty na nauczaniu frontalnym, metodach podawczych, reprodukcji wiedzy i zunifikowanym podejściu do uczniów niszczy motywację z jaką dzieci przychodzą do szkoły i prowadzi do mającego tak fatalne skutki zniechęcenia. Szkoła i szkolna nauka zaczynają być postrzegane jako z gruntu nieatrakcyjne.

Te dające się zauważyć gołym okiem tendencje, potwierdza prowadzone na całym świecie badanie ROSE, które inaczej niż testy PISA, służy poznaniu postaw i wartości. Piętnastolatkom muszą w nim odpowiedzieć na ponad 200 pytań dotyczących nauk przyrodniczych, inżynieryjnych, techniki i matematyki. „Zestawienie wyników badania ze wskaźnikiem rozwoju społecznego (Human Development Index) pokazuje zaskakujący obraz: im lepiej kształcimy, tym gorzej motywujemy, im skuteczniej przekazujemy i weryfikujemy wiedzę i umiejętności przy pomocy testów, tym bardziej przyczyniamy się do wykształcenia sceptycznej postawy wobec wiedzy naukowej i technicznej. Innymi słowy, osiągamy efekt dokładnie odwrotny od zamierzonego. Dlaczego tak się dzieje? Ponieważ po drodze, w szkole gubimy motywację, która zazwyczaj wynika z wartości” (Firmhofer, 2011). Oznacza to, że mocno

sformalizowane metody nauczania, połączone z ciągłym weryfikowaniem i certyfikowaniem, wywołują negatywną postawę młodych ludzi, stwierdza Robert Firmhofer. Wiele wskazuje na to, że źródłem niechęci do szkolnej nauki są stosowane tam, niezgodne ze sposobem funkcjonowania mózgu, metody pracy.

Wszystkie dzieci zostały przez naturę wyposażone w mechanizmy każące im poznawać i rozumieć otaczający je świat. Pchane ciekawością poznawczą i naturalną potrzebą ruchu, przebywając w stymulującym środowisku edukacyjnym, uczą się cały czas (Braun, 2004, s. 507). Anna Katharina Braun, niemiecka badaczka zajmująca się neurobiologią rozwojową, mówi nawet o wrodzonej skłonności czy wrodzonym instynkcie do nauki (niem. Lerntrieb). Mózg dziecka zawsze podąża za tym, co nowe, co stanowi pewną odmienność i gdy tylko ma ku temu okazję, natychmiast zaczyna analizować sytuację, przetwarzać informacje i wyciągać z nich wnioski. Rolą dorosłych jest zapewnienie dziecku stymulującego środowiska i wspieranie je w odkrywaniu świata, tzn. zapewnienie pożywki dla jego wrodzonej ciekawości poznawczej. Obecny model edukacyjny, zamykając dzieci w ubogo wyposażonych klasach, sadzając je w ławkach, każąc pracować z podręcznikami i realizować narzucone z zewnątrz cele, zmuszając je do mechanicznej reprodukcji i eliminując wszelką indywidualność, tych naturalnych mechanizmów nie tylko nie wykorzystuje, ale wręcz je niszczy. W takich warunkach uczniowie tracą motywację do nauki, z jaką przyszli do szkoły.

Dlaczego tak trudno zmusić dzieci do nauki?

Wnioski, do jakich doszli norwescy badacze przeprowadzający badanie ROSE, potwierdzają badacze mózgu. Gerald Hüther, autor książki „Czym jesteśmy i czym moglibyśmy być?” (tytuł oryginału: „Was wir sind und was wir sein könnten”) daje odpowiedź na pytanie, co powinniśmy robić, by pełniej wykorzystać potencjał, jaki wszystkim ludziom daje natura. Wiele miejsca poświęca przy tym możliwościom zewnętrznego sterowania, szczególnie w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Pytanie to wydaje się szczególnie interesujące w kontekście odkrycia neuronów lustrzanych. Jeśli dzieci automatycznie naśladują wzorce, jakie obserwują wokół siebie, to opiekunowie nie powinni mieć problemu

z kształtowaniem ich osobowości. Problem jest jednak bardziej złożony. Zdaniem Hüthera, to nie samo środowisko, w którym wyrasta młody człowiek, ma największy wpływ na strukturę mózgu, ale jego subiektywny odbiór. Każde dziecko poznaje wiele wzorców postępowania, ale aktywnie stosuje jedynie niektóre z nich. Badacze mózgu szukali odpowiedzi na pytanie, które programy są wybierane i co wpływa na ich wybór. Na strukturę mózgu największy wpływ ma bowiem to, co jest dla dziecka, czy młodego człowieka istotne z jego subiektywnego punktu widzenia i co zostanie uznane za najbardziej atrakcyjne. Dlatego proces dojrzewania mózgu określa się jako *Autopoiesis* (samotworzenie), a nie *Xenopoiesis* (zewnętrznie sterowane tworzenie) (Hüther, 2011, s. 116). Wyjaśnia to, dlaczego rodzice, opiekunowie, wychowawcy czy nauczyciele nie zawsze potrafią ukształtować powierzone im opiece młode osoby na własną modłę. Dzieci, mając do dyspozycji wiele wzorców, same dokonują wyboru.

Fakt, iż dorośli nie mogą kształtować dzieci według własnych wyobrażeń i życzeń, ma, zdaniem Geralda Hüthera, fundamentalne znaczenie dla systemu edukacji, który wciąż jeszcze funkcjonuje tak, jakby mózgi uczniów były segregatorami, do których dorośli mogą włożyć to wszystko, co uznają za konieczne. Dziś wiadomo już, że mózgom niełatwo jest narzucić zewnętrzne cele. W sytuacji przymusu nie uaktywniają pełni swojego potencjału, a raczej ograniczają się do niezbędnego minimum lub wręcz symulują naukę. Dysponując wiedzą na temat funkcjonowania mózgu, powinniśmy dążyć do zmiany systemu edukacji. To szkoły powinny dostosować się do sposobu, w jaki uczą się neurony, a nie odwrotnie. Gerald Hüther twierdzi, że nie ma powodu, byśmy wciąż podążali tą samą drogą i powtarzali te same błędy. Z obecnego modelu edukacyjnego nie są zadowoleni ani uczniowie, ani rodzice, ani nauczyciele. Niełatwo też odpowiedzieć na pytanie, kto jest jego beneficjentem. Dzięki metodom neuroobrazowania wiadomo, że mózg nie jest organem zewnątrzsterownym i jedynie z dużymi oporami poddaje się naciskom. Za to dzieci chętnie podążają za osobami, którym ufają i które same uznają za autorytety. Ich zachęty i inspiracje często wywołują motywację wewnętrzną i inicjują proces efektywnej nauki. Wyjaśnia to, dlaczego niektórym nauczycielom udaje się, w niczym niewyróżniających się środowiskach, wychować

wielu olimpijczyków i rozbudzić zainteresowanie swoim przedmiotem. Uczniowie podążają za nimi nie dlatego, że muszą, ale dlatego, że chcą.

Zdaniem Geralda Hüthera, wielu rodziców, wychowawców i osób należących do kadry kierowniczej wciąż jeszcze wchodzi w rolę treserów i wierzy, że tym sposobem uda im się narzucić innym własne cele. Aby takie postępowanie było skuteczne, potrzebne są wciąż nowe mechanizmy regulujące, reguły, systemy kontrolne, coraz większy nacisk z zewnątrz. Wszystko to, zdaniem niemieckiego neurobiologa, może działać, ale jedynie na krótką metę. Osoby funkcjonujące w takim systemie robią to, czego się od nich oczekuje, o ile wciąż poddawane będą kontroli. Jednocześnie wykształca się u nich negatywne nastawienie, do tego, co robią. Ciągłe kontrole i weryfikacje zapisane zostają w ich mózgach razem z informacjami koniecznymi do wykonywania pracy, a ta zaczyna być postrzegana jako niechciany, narzucony obowiązek. W długiej perspektywie systemy oparte na zewnętrznym przymusie są ślepą uliczką. Koszty wymuszania pożądanых zachowań są coraz większe, a efekty wciąż niezadowalające. Spostrzeżenia Geralda Hüthera są zbieżne z wnioskami płynącymi z badania ROSE i pozwalają również zrozumieć problemy polskiej edukacji. Choć w systemy pomiaru inwestuje się wciąż więcej pieniędzy, to jednak efekty nie są zadowalające. „Większość państw OECD w latach 1970-1994 podwoiło, a nawet potroiło realne wydatki na edukację. Niestety, mimo wzrostu nakładów wyniki uczniów w większości systemów pozostały na tym samym poziomie lub pogorszyły się” (Mourshed, Chijioke, Barber, 2012, s. 20). Można odnieść wrażenie, że z obecnego systemu ewaluacyjnego zadowoleni są jedynie ci, którzy ów pomiar przeprowadzają. Nauka w obecnej formule nie jest ani przyjemna, ani efektywna. Można z tego wyciągnąć dwa wnioski:

- 1) uczniowie nie chcą się uczyć, dlatego trzeba robić jeszcze więcej testów, częściej i gruntowniej kontrolować efektywność nauczania,
- 2) trzeba zmienić szkoły i stworzyć środowisko przyjazne mózgowi, które będzie wykorzystywać naturalne mechanizmy, w które wszystkich ludzi wyposażyła natura.

Ocena obecnego modelu edukacyjnego wymaga spojrzenia na niego pod kątem efektywności. Pomimo niemałych środków przeznaczanych na edukację i coraz większej liczby testów, osiągnane efekty nie są zadowalające. Obniża się nie tylko poziom wykształcenia, ale również motywacja do nauki. Zdaniem badaczy mózgu, dzieje się tak dlatego, że dzisiejsze szkoły nie są środowiskiem stymulującym aktywność uczniowskich mózgów. Zamiast inwestować środki w wyrafinowane metody pomiaru, lepiej wydać je na „odkrzesłowanie” uczniów, stworzenie pracowni, wyposażenie sal w pomoce dydaktyczne, a także na organizację nauki poza murami szkoły. Młode mózgi potrzebują bogatego w bodźce i stymulującego środowiska edukacyjnego. Szkoła powinna dostarczyć im również wielu możliwych modeli działania. Możliwość obserwowania ludzi wykonujących różne rodzaje pracy budzi chęć naśladownictwa. Uczenie się poprzez samodzielne przeprowadzanie doświadczeń, obserwowanie zjawisk, aktywne poznawanie świata, uruchamia dużo wydajniejsze niż hipokamp struktury korowe, w tym również neurony lustrzane. Dobrze zorganizowana nauka jest efektywna, bo umożliwia łączenie pojedynczych informacji w spójną strukturę, a także dostarcza przeżyć, przez co pozwala na połączenie wiedzy kognitywnej z emocjami. Dzięki możliwości obserwowania zjawisk i samodzielnemu przeprowadzaniu doświadczeń, mózgi uczniów mogą również robić to, do czego zostały stworzone, czyli przetwarzać informacje. Im głębszy poziom przetwarzania, im lepiej uczeń rozumie wzajemne powiązania zjawisk, tym lepsze połączenia neuronalne potrafi stworzyć jego mózg. Dzięki temu nowe dane zostają trwale zapisane w strukturach pamięci. Taki sposób uczenia się jest nie tylko dużo efektywniejszy, ale również przyjemniejszy i mniej męczący. Głęboko przetworzone informacje zostają włączone do dotychczasowej struktury wiedzy, a dzięki temu, gdy są potrzebne, łatwo je przywołać z pamięci. Samo reprodukowanie wiedzy nie wymaga głębokiego przetwarzania, a co za tym idzie, nie pozostawia w pamięci trwałych śladów.

Gdy sadzamy dzieci w ławkach, ignorujemy ich zainteresowania i talenty, każemy im słuchać nauczyciela, odpowiadać na pytania i rozwiązywać wiele opartych na schematach zadań w testach lub na tzw. kartach pracy, w ich mózgach aktywne są jedynie wybrane struktury hipokampa; to często prowadzi do jego przeciążenia. Taka sformalizowana nauka staje się trudnym, żmudnym i mało przyjemnym

obowiązkiem, bo mózg nie może uruchomić bardziej efektywnych mechanizmów, w jakie wyposażyla nas natura. Używając metafory, można powiedzieć, że obecny, silnie zbiurokratyzowany i sformalizowany system edukacyjny nie pozwala uczniom płynąć z prądem rzeki i wykorzystywać sił natury. Dziś w szkołach każemy uczniom płynąć pod prąd, co powoduje, że bardzo się męczą i nie mogą dopłynąć zbyt daleko. Główny problem leży w złym zrozumieniu procesu uczenia się, które dziś kojarzymy ze szkolną nauką, męczącą reprodukcją wiedzy podanej w zwerbalizowanej formie, uczeniem się na pamięć i z testami. Nawet wielu nauczycieli uważa, że jeśli uczniowie na lekcji dobrze się bawią, to znaczy, że się nie uczą. W rzeczywistości jest zupełnie inaczej. Najefektywniej uczymy się wtedy, gdy o tym zapominamy. Aby nauka była skuteczna, musi być aktem woli, a nie przymusu. Dopiero wtedy, gdy mózg znajduje własne argumenty, gdy ucząca się jednostka uważa, że poruszone w szkole tematy z jakiegoś powodu są dla niej istotne, uwalnia niezbędne neuroprzekazniki i skupia uwagę na omawianych zagadnieniach. Nauczanie przyjazne mózgowi musi umożliwiać wykorzystanie najsilniejszych mechanizmów, w jakie wyposażyla nas natura, w tym również neuronów lustrzanych, a to oznacza zupełnie nowe rozumienie tego, czym w istocie jest proces uczenia się. „Najprawdopodobniej najważniejszym wnioskiem, jaki płynie z badań nad mózgiem, jest zrozumienie faktu, że ludzki mózg uczy się cały czas, a najintensywniej tego, co dorastającemu człowiekowi pomaga, odnaleźć się w otaczającym go świecie i rozwiązywać problemy, na które napotyka. Nasze mózgi nie są przystosowane do uczenia się na pamięć, ale do rozwiązywania problemów. A ponieważ wszystko, czego dorastający człowiek może się nauczyć, odbywa się w ramach socjalnej struktury określonego kręgu kulturowego, a więc w sposób mniej lub bardziej bezpośredni opiera się na kontaktach z innymi ludźmi i służy tworzeniu właściwych relacji, głównym i podstawowym zadaniem mózgu wcale nie jest myślenie. Jego struktura i sposób funkcjonowania każe go postrzegać w pierwszej linii jako organ społeczny” (Hüther, 2004, s. 495).

Wszechobecne mechanizmy odzwierciedlania i współbrzmienia

Mechanizmy odzwierciedlania, dostrajania i współbrzmienia mogą zachodzić dzięki neuronom lustrzanym. Umożliwiają one nie tylko zrozumienie położenia i sytuacji innych osób, ale również emocjonalne porozumienie. Ludzie mogą się do siebie wzajemnie dostrajać, czego skutkiem jest fenomen określany przez neurobiologów jako współbrzmienie. Zjawisko to dobrze oddaje nasz język codzienny. Nie bez przyczyny mówimy, że dobrze rozumiejący się ludzie tworzą zgraną paczkę, nadają na tych samych falach i potrafią zarażać innych swoją pasją. Dziś wiadomo już, że odzwierciedlanie umożliwiające pozajęzykowe i spontaniczne porozumienie, jest z jednej strony zjawiskiem, do którego w naturalny sposób dążymy, a z drugiej jedną z naszych podstawowych potrzeb. Im mniejsze dziecko, tym poważniejsze są straty spowodowane brakiem możliwości nawiązania relacji umożliwiających odzwierciedlanie i współbrzmienie. Dzięki neuronom lustrzanym dziecko nijako dostraja się do otoczenia, w którym przyszło mu żyć, całym sobą chłonie obserwowane, dostępne jego poznaniu wzorce zachowania i poznaje zarówno określone konwencje, jak również kod kulturowy. W ten sposób powstaje wspólna dla wszystkich uczestników danej grupy tzw. tożsamość społeczna (ang. S-Identity) (Gallese, 2003, s. 171-180). Dzieci dostrajają się do środowiska, w którym przyszło im żyć poprzez tworzenie odpowiednich połączeń neuronalnych. Oznacza to, że wzorce kulturowe, które uznajemy za coś obiektywnego i naturalnego, również mają podłoże biologiczne. Filozof Andrzej Szahaj w książce „Zniewalająca moc kultury” (2004), analizując poznawcze i aksjologiczne fundamenty naszego myślenia, twierdzi, że są one uwarunkowane historycznie. Szahaj, stawiając pytanie o możliwość obiektywnej oceny zastanej rzeczywistości, cytuje S. Fisha: „Przekonania nie są tym, o czym myślimy, lecz tym, za pomocą czego myślimy” (Szahaj, 2004, s. 178). To przekonania władają nami, a nie my przekonaniaми, konstatuje Andrzej Szahaj. Podobną myśl formułuje toruński fizyk i kognitywista, Wodzisław Duch. „To nie my mamy mózg, ale mózg ma nas” (Duch, 2012). To, co filozof Szahaj określa jako „zniewalającą moc kultury”, badacz mózgu sprowadza do określonych połączeń neuronalnych, które tworzą trwały fundament zarówno naszej indywidualnej,

jak również społecznej tożsamości i które mogą być postrzegane jako biologiczne zniewolenie. Jednak ów fundament nie jest nam dany razem z wyposażeniem genetycznym. Geny to zbyt mało.

Dzieci potrzebują innych ludzi, których mogą obserwować i naśladować. Ów fenomen oznacza proces uczenia się. Zjawisko to dotyczy nie tylko naszego życia codziennego, ale również szkoły i jest tak wszechobecne jak siła ciężkości. Mechanizm odzwierciedlania i współbrzmienia uruchamia się podczas obserwowania innych osób (lub zwierząt, np. małp). Wtedy włącza się wzrokowy układ przetwarzania i interpretacji, okreśłany w skrócie od miejsca lokalizacji jako STS (Sulcus temporalis superior - bruzda skroniowa górna) (Bauer, 2008, s. 40). Co ciekawe, gdy zadania wykonywane przez człowieka lub np. małpę, przejmuje robot lub maszyna, układ STS się natychmiast wyłącza. Joachim Bauer, autor książki „Empatia. Co potrafią lustrzane neurony”, wyjaśnia, że zadaniem układu jest ocena zamiarów i doznań innych osób. Badania nad funkcjonowaniem neuronów lustrzanych pozwalają inaczej spojrzeć na rolę nowych technologii w nauczaniu. Wiele wskazuje na to, że żadna maszyna i żaden, nawet najbardziej wyrafinowany program, nie zastąpią człowieka. Tylko ludzie mogą pobudzać w naszych mózgach niektóre struktury, tylko ludzie mogą nas зараżać swoją pasją i dostarczać wzorców w postaci programów możliwych działań. Olbrzymi potencjał neuronów lustrzanych można wykorzystać tylko wtedy, gdy ludzie uczą się od siebie nawzajem.

Badacze obserwują omawiane zjawiska już od pierwszych dni życia dzieci. Noworodki spontanicznie kierują swój wzrok na twarze opiekunów i naśladowują ich mimikę. Szukanie kontaktu wzrokowego z dorosłymi jest naturalnym odruchem każdego malucha i umożliwia nawiązanie więzi. Joachim Bauer podkreśla, jak ważną rolę w tym procesie odgrywa zachowanie osób opiekujących się dziećmi. Bez możliwości nawiązania kontaktu, nawet jeśli zadba się o inne potrzeby malucha, dziecko nie może się prawidłowo rozwijać. „Wszelkie próby dbania o niemowlęta czy małe dzieci w sposób pozbawiony emocji, kierowany jedynie ‘racjonalnymi’ czy ‘rozsądnymi’ kryteriami, będą miały tragiczne skutki. Zniszczą zdolność dzieci do nawiązywania emocjonalnych kontaktów z innymi ludźmi i do odczuwania intuicyjnej więzi z nimi” (tamże, s. 48). Badacze mózgu podkreślają, że dobre i intensywne relacje z dorosłymi są równie ważne jak jedzenie i dbanie o higienę. Aby się

prawidłowo rozwijać, dziecko musi czuć, że jest rozumiane, a opiekujące się nim osoby są zainteresowane tym, co się z nim dzieje. Potrzeba ta przez całe życie pozostaje jedną z najbardziej podstawowych, a od jej zaspokojenia zależy nasze samopoczucie i możliwość odczuwania szczęścia. „Udane reakcje odzwierciedlania i powstające na tej podstawie uczucie więzi prowadzą także do uwolnienia endogennych opioidów”(tamże, s. 47). Oznacza to, że dobrze czujemy się w towarzystwie osób, które lubimy, i które nas lubią. Fundamentem tej sympatii jest wzajemne zrozumienie. Nasze mózgi są w naturalny sposób nastawione na dobre relacje (Hüther, 2004, s. 487-490) i kontakty z innymi ludźmi.

Dziś wiadomo już, że dzieci intuicyjnie dopasowują się do swoich opiekunów, a u podstaw tego zjawiska leżą mechanizmy odzwierciedlania i współbrzmienia. Odgrywają one ogromną rolę również w szkole. Z badań nad mózgiem wynika, że efektywna nauka możliwa jest tylko wtedy, gdy nauczyciel nawiąże z uczniami pozytywne relacje i gdy daje im odczuć, że są dla niego ważni. Tak, jak rodzice dbający jedynie o fizyczne potrzeby dziecka, takie jak posiłki, higiena czy sen, nie zapewniają mu właściwych warunków prawidłowego rozwoju, tak samo nauczyciel interesujący się jedynie stopniem realizacji programu i postępami swoich uczniów w nauce, nie tworzy optymalnych warunków dla efektywnej nauki. Paradoksalnie, zwracanie większej uwagi i poświęcanie czasu na tworzenie dobrych relacji, przekłada się na zwiększenie efektywności nauczania. Atmosfera, w jakiej odbywa się nauka, ma większy niż przypuszczaliśmy wpływ na wyniki osiągnięte przez uczniów.

Rola nauczyciela: mechanizm odzwierciedlania i współbrzmienia w praktyce szkolnej

Jak ważny, szczególnie dla kilkulatków, jest nauczyciel dający swoim podopiecznym poczucie bycia zrozumianym i odpowiednio dbający o ich potrzeby, pokazuje przykład niemieckiej nauczycielki, Sabine Czerny. Jesienią 2011 roku ukazała się jej książka, która wywołała w Niemczech prawdziwą burzę i żywą dyskusję na temat kondycji dzisiejszej szkoły (Czerny, 2010). Zdaniem autorki, dzieci potrzebują czasu, wsparcia i dobrych wzorców, których w szkole dostarczyć im muszą nauczyciele. Poprzez obserwowanie tego, co robią i demonstrują,

u uczniów uaktywniają się układy neuronów lustrzanych. Naśladowując, uczą się w najefektywniejszy dla siebie sposób. Zdaniem autorki, początek nauki stanowić powinna obserwacja dorosłego dostarczającego modeli, kolejnym krokiem jest naśladowanie, po którym przychodzi czas na samodzielne wykonanie zadania, a ostatnim etapem jest szukanie własnej drogi, czyli odchodzenie od podanych wzorców i wykonywanie zadań według własnych pomysłów. Takie podejście do nauczania nie jest niczym nowym; w psychologii określa się je jako uczenie się poprzez modelowanie. Model nauczania „od naśladowania do innowacyjności” Sabine Czerny regularnie stosowała w swojej praktyce edukacyjnej. „Dzieci nie uczą się jeszcze na pamięć, one raczej wszystko nieświadomie wchłaniają. Otwierają się na taki rodzaj nauki, gdy nic ich nie obciąża, gdy są zadowolone i czują się swobodnie. Samodzielność pojawia się tylko tam, gdzie jest poczucie bezpieczeństwa. Warunkiem efektywnej nauki jest brak strachu i stresu” (Czerny, 2010, s. 225). A o to, zdaniem autorki, zadbać musi nauczyciel; od niego zależy również jakość panujących w klasie relacji. Potwierdzają to badania nad mózgiem. W atmosferze strachu, niepewności czy braku bezpieczeństwa, dzieci tracą swoją otwartość, ciekawość i zaufanie, a przez to zdolność poszukiwania nowych doświadczeń (Hüther, 2004, s. 493). W ten sposób zablokowane zostają procesy poznawcze.

W niemieckim systemie edukacyjnym pierwsza selekcja uczniów następuje bardzo szybko, bo już po trwającej cztery lata szkole podstawowej. W gimnazjum naukę kontynuować mogą jedynie osoby, które na zewnętrznym egzaminie testowym osiągną najlepsze wyniki. Wielu badaczy mózgu podkreśla, że tak wczesna selekcja ma wyjątkowo negatywny wpływ na rozwój dzieci (Spitzer, 2007). Dzięki warunkom, jakie Sabine Czerny potrafiła stworzyć swoim uczniom, wszyscy bez wyjątku mogli kontynuować naukę w gimnazjum, choć poziom, z jakim dzieci przyszły do szkoły był bardzo różny. Jej zdaniem obowiązujące w Niemczech egzaminy nie są dla przeciętnego dziecka zbyt trudne i w przyjaznym środowisku wszystkie mogą osiągnąć wymagany poziom. Jednak wymaga to odejścia od tradycyjnych metod nauczania i pozasystemowych rozwiązań. Zdaniem autorki, obecny system edukacyjny raczej utrudnia niż ułatwia naukę, pogłębia różnice, z jakimi dzieci przychodzą do szkoły i jest źródłem poważnych problemów.

Sabine Czerny uważa, że jednym z ważniejszych zadań nauczyciela jest dostarczenie układom lustrzanym uczniów odpowiednich wzorców (Czerny, 2010, s. 225-226). Układy te odgrywają ogromną rolę we wszystkich procesach uczenia się, więc w przypadku trudności w nauce nauczyciel powinien najpierw szukać przyczyn w niewystarczającej licznie dostarczonych uczniom przykładów i wzorców, które ci mogliby naśladować. Tak właśnie Sabine Czerny rozumie swoją rolę. Jej podejście jest spójne z wnioskami płynącymi z najnowszych badań nad mózgiem. Zdaniem Joachima Bauera, najpierw trzeba dzieciom umożliwić obserwację, a potem stworzyć odpowiednie warunki i zachęcać je do podejmowania samodzielnych prób. Małe dzieci odczuwają silną potrzebę naśladowania tego, co widzą u dorosłych (Bauer, 2008, s. 121). Owa skłonność do naśladownictwa wykorzystywana jest w pierwszych latach nauki w szkołach waldorfskich. Taki zgodny z naturalnymi skłonnościami dzieci - wykorzystujący potencjał struktur lustrzanych - sposób uczenia się, jest bardzo efektywny i, co nie mniej ważne, nie jest dla nich męczący.

Rozwój mózgu a relacje międzyludzkie

Zdaniem badaczy mózgu, rozwój neurobiologicznego potencjału dzieci możliwy jest jedynie w oparciu o prawidłowe relacje z innymi ludźmi (tamże, s. 90). Jak już zostało powiedziane, nasz mózg jest przede wszystkim organem społecznym, który rozwija się dzięki różnorodnym interakcjom. Ich jakość zmienia strukturę mózgu, a przez to wpływa na niemal wszystkie aspekty życia. „Samoocena, zdolności komunikacyjne, wiedza i kompetencje nie rozwijają się u dzieci i młodzieży samoistnie, a ich rozwoju nie da się też odgórnie zarządzić, na przykład poprzez ogłoszenie obowiązujących standardów przez OECD czy podobne organizacje. W przeciwieństwie do przekonania wielu ekspertów od kształcenia, którzy zapoznali się z wynikami badania PISA, dziecko nie działa jak segregator, do którego wystarczy wpiąć właściwe kartki” (tamże, s. 90), twierdzi Joachim Bauer. Niemiecki badacz podkreśla, iż wiara w to, że już samo wyposażenie genetyczne zapewni prawidłowy rozwój dzieci, jest z gruntu błędna. Same geny to zbyt mało. Mózgi dzieci potrzebują odpowiedniej „obsługi” i wzorców, aby mogły się dostroić i przybrać formę odpowiednią dla danego kręgu kulturowego.

Proces ten zachodzi poprzez relacje międzyludzkie i opiera się na mechanizmach odzwierciedlania; jest możliwy dzięki układom neuronów lustrzanych. Deficyty z pierwszych lat życia mają długofalowe skutki. Brytyjski psycholog, Donald W. Winnicott (1995), uważa, że prawidłowy rozwój jest możliwy tylko wtedy, gdy widzimy i jesteśmy widziani, ale nie jako anonimowi członkowie grupy, ale jako indywidualne jednostki.

W szkole na jakość relacji międzyludzkich największy wpływ ma nauczyciel. Nie bez znaczenia jest również panująca tu kultura, która tworzy ramy zarówno pożądaných, jak również dopuszczalnych zachowań. Z badań nad mózgiem wynika, że podstawowym zadaniem nauczyciela powinno być wspieranie, a nie ocenianie ucznia. Joachim Bauer podkreśla, że ograniczanie się do przekazywania materiału jest poważnym błędem, ponieważ nauczyciel uczy całym sobą. Wszystko, co robi, ma wpływ na efektywność nauczania; sposób, w jaki mówi o nowych zagadnieniach czy organizuje naukę, jego reakcje na trudności, podejście do własnych i cudzych błędów i niepowodzeń. Podstawą efektywnej nauki są dobre relacje panujące w klasie, i tu właśnie badacze mózgu upatrują przyczyn trudności występujących w systemie edukacyjnym. „Główny problem leży obecnie w tym, że nauczający mają dziś - z najróżniejszych powodów - trudności w zbudowaniu wspólnie z uczniami wspomagającej nauczanie i uczenie się relacji określającej warunki współpracy” (Bauer, 2008, s. 93). Wielu nauczycieli uważa, że ich zadaniem jest przekazywanie wiedzy i sprawdzanie stopnia jej opanowania. Ponieważ materiał jest ogromny, a czasu zbyt mało, by zrealizować wszystkie hasła programowe, koncentrują się głównie na przygotowaniu uczniów do testów. Takie podejście prowadzi do problemów, ponieważ uczniowie, jak wszyscy ludzie, chcą być postrzegani jako indywidualności, oczekują, że ich potrzeby, jak również trudności zostaną przez nauczyciela dostrzeżone. Szybko orientują się jednak, że to nie oni są dla szkoły ważni, ale osiągnane przez nich wyniki. Dzieci, którym nie poświęca się wystarczająco dużo uwagi, i które w obliczu problemów są pozostawiane same sobie, nie mają możliwości zebrania odpowiedniej ilości odzwierciedlających doświadczeń, a przez to nie mogą rozwinąć potrzebnych w dalszym życiu neurobiologicznych programów umożliwiających, np. odczuwanie empatii czy nawiązywanie prawidłowych relacji z innymi ludźmi. Niestety, negatywne skutki koncentrowania się na zagadnieniach merytorycznych i niedostrzegania

roli interakcji dotyczą również szkolnej nauki. W czasie wywiadówek rodzice często słyszą, że muszą więcej pracować z dziećmi w domu lub wysłać je na korepetycje. W ten sposób nauczyciele wysyłają sygnały, że problemy szkolne ucznia są sprawą jego i jego rodziny. Takie podejście ma nie tylko negatywny wpływ na aspekty komunikacyjne, ale na skutek braku dobrych, wspierających relacji, przenosi się również na efektywność nauczania. Ta zależy bowiem od tego, czy nauczający potrafi stworzyć produktywną sytuację umożliwiającą uczenie się. Nauczyciele, którym brak czasu na indywidualne kontakty z uczniami, powinni wiedzieć, że takie postępowanie jest kontrproduktywne i w końcowym efekcie skutkuje gorszymi wynikami osiąganymi przez uczniów na testach. Wspomniana wcześniej Sabine Czerny mogła osiągnąć tak dobre wyniki właśnie dlatego, że skupiała się na relacjach międzyludzkich, a nie na realizacji programu nauczania. Ponad podstawę programową zawsze stawiała uczniów, ich możliwości i problemy. Paradoksalnie, właśnie dzięki temu, że koncentrowała się na relacjach, a nie na realizacji materiału, umożliwiła swoim uczniom pełne wykorzystanie ich potencjału i osiągnięcie sukcesu również na testach.

Dzisiejsza szkoła przekształciła się w miejsce, gdzie uczniowie coraz rzadziej się uczą, a coraz częściej dowiadują się, co powinni opłacać w domu (Czerny, 2010, s. 95), od uczniów ważniejsze stały się formalności i coraz większe ilości dokumentacji, którą obciąża się nauczycieli. Dokumentowanie tego, że się pracuje, zabiera więcej czasu niż sama praca. Liczy się to, czy w szkole powstaną programy dostosowania, czy naprawcze, a nie ich skuteczność. Trudno się dziwić, że nauczyciele wciąż obciążani dodatkową biurokracją, skupiają się na produkowaniu kolejnych dokumentów, a nie na pracy z uczniami. Takie postępowanie wydaje się nawet racjonalne, bo inspektorzy interesują się nie tym, co dzieje się w klasie, ale dogłębnie analizują stworzoną przez nauczycieli dokumentację. Problem nie dotyczy jedynie polskiej szkoły. Wszystkie modele edukacyjne zmiernają dziś w podobnym kierunku i coraz bardziej się do siebie upodabniają. Sabine Czerny pokazuje, do jakich absurdów prowadzi obecny system edukacyjny. W szkole, w której pracowała, nauczyciele musieli zgłosić dyrekcji uczniów mających problemy z czytaniem. Zorganizowano dla nich zajęcia wyrównawcze, które ze względów organizacyjnych - szkoła znajdowała się w małej bawarskiej miejscowości i wszystkie dzieci o określonej

godzinie były odwożone do domu szkolnym autobusem - odbywały się w czasie trwania normalnych zajęć. Oznaczało to, że dzieci z problemami musiałyby opuszczać planowe lekcje, żeby wziąć udział w zajęciach wyrównawczych z czytania. Dodatkowo, dojsie do sali, gdzie się odbywały, zabierało w obie strony przynajmniej dwadzieścia minut, co skracало czas efektywnej nauki. Choć dla każdego było oczywiste, że takie rozwiązanie nie ma sensu i przynosi dzieciom więcej strat niż pożytku, to jednak w razie wizytacji, szkoła mogła przedłożyć stosowną dokumentację pokazującą, że „zadbano” o dzieci z problemami w nauce. Przykład ten doskonale pokazuje filozofię funkcjonowania dzisiejszego, biurokratyzowanego modelu edukacyjnego, w którym straciliśmy z pola widzenia nie tylko interes uczniów, ale często również poczucie sensu. Obecny system doszedł do perfekcji w pozorowaniu dbania o interesy uczniów. W rzeczywistości nie są brane pod uwagę ani ich zainteresowania, ani trudności czy problemy.

Spotkałam się z podobną sytuacją w polskiej szkole. Historia wydarzyła się na spotkaniu z rodzicami w gimnazjum, w czasie którego nauczycielka matematyki wyjaśniała rodzicom, że nie może dostosować tempa lekcji do możliwości uczniów, bo wtedy nie zdąży zrealizować całego materiału. „W takim razie proszę nie realizować programu, my jesteśmy zainteresowani tylko tym, żeby nasze dzieci czegoś się w szkole nauczyły” - powiedziała jedna z mam. „Jeśli program to unieemożliwia, to proszę zrezygnować z programu”. „Ależ ja muszę zrealizować program” - odpowiedziała pani, która w opinii rodziców powinna nauczyć dzieci matematyki. Nauczyciele skupieni na realizacji programu i przygotowaniu uczniów do zdawania testów, tracą z oczu nie tylko interakcje, ale i podmioty swoich działań. Uczą matematyki lub geografii, zamiast uczyć dzieci. Prowadząc lekcje, skupiają się na przerabianym materiale i nie poświęcają ani czasu, ani uwagi efektywności stosowanych metod. Prowadzi to do obniżenia skuteczności nauczania. Badacze mózgu podkreślają, że uwolnienie pełnego potencjału uczniów możliwe jest tylko wtedy, gdy ci słuchają i są słyszani, gdy patrzą i są dostrzegani, gdy rozumieją i są rozumiani. Bez tego nie ma dostrojenia i współbrzmienia, a to oznacza, że nie ma efektywnej nauki. Nauczyciele muszą rozmawiać z uczniami, muszą interesować się tym, czy zastosowane metody są dla nich odpowiednie. I tylko od swoich uczniów mogą dowiedzieć się, czy dobrze uczą.

Dziś coraz wyraźniej dostrzegamy negatywne skutki przedmiotowego traktowania uczniów. Widząc, że są jedynie narzędziami umożliwiającymi szkołom osiągnięcie sukcesu w międzyszkolnym rankingu, sami w taki sam sposób zaczynają traktować nauczycieli. Truizmem jest stwierdzenie, że szkoła powinna nie tylko uczyć, ale i wychowywać. Nauczyciele powinni pamiętać, że w każdej chwili, czy tego chcą czy nie, wychowują swoich uczniów poprzez wzorce zachowania, jakich im dostarczają.

W poszukiwaniu alternatywy dla szkoły transmisyjnej

Świat wokół nas w ostatnich latach dramatycznie się zmienił, a metody nauczania wciąż pozostają takie same. Próbując zmieniać nasze szkoły i wprowadzać innowacje, zbyt często skupiamy się na narzędziach i drugoplanowych aspektach. Najpierw czarne tablice zastąpiły zielone, a potem na ścianach zawieszono białe, które w ostatnich latach coraz częściej zastępowane są jeszcze nowocześniejszymi, interaktywnymi. Tablety mają zastąpić książki i zeszyty. Ale nadal, jak przed stu laty, z przodu klasy stoi nauczyciel i wyjaśnia nowy materiał, a uczniowie mają karnie siedzieć w ławkach, słuchać i powtarzać, co usłyszeli. Choć od stuleci liczni reformatorzy edukacji postulują wprowadzenie metod aktywizujących, to wielu nauczycieli konsekwentnie traktuje uczniów jak biernych odbiorców wiedzy. Najlepiej pokazują to wpisywane do dzienniczków uwagi, w których nauczyciele piszą, że uczniowie na lekcjach rozmawiają, ruszają się, chodzą po klasie. Wynika z nich, że wprawdzie chcemy wprowadzać metody aktywizujące uczniów, ale jednocześnie oczekujemy, że wciąż będą spokojnie siedzieć w ławkach i nie kontaktować się z sobą. Tradycyjny sposób organizacji nauki, pozbawiający uczniów możliwości aktywnego poznania świata i rozwijania kreatywności powoduje, że szkoła odbierana jest przez coraz większą grupę uczniów jako opresyjna instytucja.

Transmisyjny model edukacji opiera się głównie na teorii i przekazie werbalnym; od nauczyciela do uczniów płyną nowe informacje. W ten sposób aktywizowane są jedynie wybrane struktury. A przecież do mózgu prowadzi pięć dróg, każda z nich, to jeden zmysł. Dziś, dysponując nowoczesnymi metodami neuroobrazowania, dużo lepiej rozumiemy, dlaczego rację miał Johann Heinrich Pestalozzi, postulujący

naukę głową, ręką i sercem. Można powiedzieć dziecku, że pokrzywa parzy. Ale sens tego zdania zrozumie dopiero wtedy, gdy samo dotknie pokrzywy i za pomocą zmysłów poczuje to konkretne znaczenie czasownika „parzy”. Musimy zrozumieć, że słowa to nie wszystko, a natura po to dała nam różne zmysły, żebyśmy mogli w najlepszy i najpełniejszy sposób poznawać świat. Dzieci powinny czytać książki, słuchać opowieści i wyjaśnień nauczycieli, ale ucząc się, powinny mieć również możliwość wchodzenia w relacje z realnym światem, eksperymentowania i odkrywania rządzących nim reguł. Człowiek uczy się wtedy, gdy jest aktywny. Żeby szkolna nauka była efektywna, musimy dokonać edukacyjnego przewrotu kopernikańskiego, musimy wstrzymać nauczycieli i ruszyć uczniów. Powinniśmy znaleźć nowy model edukacyjny, który będzie lepiej dostosowany do potrzeb XXI wieku. Ten obecny powstał przecież na potrzeby świata, którego już nie ma.

Bibliografia

- Bailey, D., Bruer, J., Symons, F., Lichtman, J. (2001). *Critical Thinking about Critical Periods*. Baltimore.
- Bauer, J. (2007) *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- Bauer, J. (2008). *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Braun, A. K. (2004). Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 7-12.
- Czerny, S. (2010). *Was wir unseren Kindern in der Schule antun... und wie wir das ändern können*. München: Südwest Verlag.
- Duch, W. (2012). *XXV wykład im. Aleksandra Jabłońskiego, Mózgi i umysły, czyli co o sobie wiemy*. UMK, Toruń, 23.02.2012.
- Dziecko w szkolnej rzeczywistości*. (2011). Halina Sowińska (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Endres, P. M., Hüther, G. (2014). *Lernlust. Worauf es im Leben wirklich ankommt*, Hamburg: Murmann Verlag.
- Firmhofer, R. (2011). *Spółczesność umiejąca korzystać z wiedzy - jak do tego dojść?*. W: Szomburg J. (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie prze-wartościowanie* (s. 67-72). Gdańsk: IBnGR.
- Gallese, V. (2003). The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36, 171-180.

- Hüther, G. (2004). Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 487-490.
- Hüther, G. (2011). *Was wir sind und was wir sein könnten*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Hüther, G. (2012). *Biologie der Angst. Wie aus Streß Gefühle werden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mourshed, M., Chijioko, C., Barber, M. (2012). *Jak najlepiej doskonałone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Pauen, S. (2004). Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung: Modethema oder Klassiker?. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 521-53.
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Spitzer, M. (2007). Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule. [Wykład na DVD, Jokers edition, wyd. przez Bernd Ulrich, Müllheim/Baden].
- Szahaj, A. (2004). *Zniewalająca moc kultury*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Winnicott, D.W. (1995). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Katarzyna Gawlicz, Jolanta Zwiernik

W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci

Szanse i bariery w pracy nauczyciela przedszkola

Praktyki społeczno-kulturowe obecne w instytucjach opieki i edukacji dla małych dzieci od wielu już lat są obiektem naszych zainteresowań badawczych. Przyglądając się im, stwierdzamy, że w naszej opinii, zawód nauczyciela przedszkola jest, w powszechnym odczuciu, nieustannie niedoceniany. Za jego atrakcyjnością, naszym zdaniem, przemawia:

1. brak uciążliwości związanych z charakterystycznym dla szkoły systemem klasowo-lekcyjnym, wiążącym się z unieruchomieniem dzieci w ławkach i podziałem czasu na lekcje i przerwy;
2. brak podziału na przedmioty, wymuszające przerzutność uwagi z jednego obiektu i rodzaju aktywności na inny, nierzadko całkowicie odmienny, co jest typowe dla szkół funkcjonujących w modelu tradycyjnym;
3. kontakt z dziećmi, dla których przedszkole jest często pierwszą instytucją, do jakiej przychodzą po opuszczeniu domu rodzinnego, co powoduje, że są to dzieci „nieskażone” dawniejszymi przyzwyczajeniami, wynikającymi z pobytu w innej placówce, o innych regułach funkcjonowania;
4. kontakt z dziećmi, będącymi w dynamicznej fazie rozwoju, ciekawymi świata, pytającymi. Zdaniem wielu badaczy, wiek

3-5 lat jest decydujący dla sposobu, w jakim człowiek będzie kontaktował się ze światem w swoim dorosłym życiu;

5. kontakt z rodzicami, którzy nierzadko przejawiają szczególne zainteresowanie losem dziecka (zwłaszcza, jeśli jest to ich pierwsze dziecko), które po raz pierwszy pozostaje bez ich opieki w obcym dla siebie środowisku (zob. Zwiernik, 2006).

To tylko niektóre z przesłanek, składających się na niezwykły, naszym zdaniem, potencjał zawodu nauczyciela przedszkola sprawiający, że może to być zawód wyjątkowo kreatywny i, co za tym idzie, głęboko satysfakcjonujący. Tymczasem, w opinii samych zainteresowanych (148 osób badanych), prawie połowa (46%) ocenia swój zawód negatywnie, a zdecydowana większość (79%) określiła jego pozycję jako niższą w porównaniu z innymi zawodami, a także w stosunku do nauczycieli wyższych szczebli edukacji (Rożek, 2011). Uzasadniając swoje stanowisko, nauczycielki wskazywały na niskie zarobki, krótsze, w porównaniu ze szkołami, wakacje i ferie zimowe, wyższe pensum dydaktyczne, zbyt dużo dzieci w grupie i gorsze warunki pracy, hałas, brak przerw, zbyt wczesne godziny pracy, praca zmianowa, przerost biurokracji, stale zmieniające się przepisy wprowadzające nowe obowiązki, infantylne traktowanie w odbiorze społecznym przejawiające się w stwierdzeniach: *zawód prosty, łatwy, niewymagający kwalifikacji; co to za praca, tylko kawa i klocki; pracują w nim przedszkolanki, nianie, opiekunki* (tamże, s. 415-416).

W efekcie, pomimo wysokich wymagań dotyczących kwalifikacji nauczycieli przedszkola³ i formalnej zmiany nazewnictwa, prowadzącej do uznania, że nauczyciel przedszkola jest wysokiej klasy specjalistą, to zarówno w świadomości społecznej, jak i w opiniach samych zainteresowanych, nauczyciel przedszkola lokuje się nisko w hierarchii społecznego prestiżu i traktowany jest jako nauczyciel „gorszej kategorii” w porównaniu z nauczycielami pracującymi w szkole. Skutkuje

³ W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12.03.2009 (Dz. U. z dnia 27.03.2009) w § 4 określono, że kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach i klasach I-III szkół podstawowych posiada osoba, która ukończyła studia wyższe (magisterskie lub studia pierwszego stopnia) lub zakład kształcenia nauczycieli w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym.

to niskim poczuciem własnej wartości wielu osób wykonujących ten zawód, częstymi przejawami wypalenia zawodowego, niechęcią do zmian i podejmowania nowych wyzwań.

Nasze doświadczenia, bazujące na badaniach partycypacyjnych w charakterze aktywnego uczestnika zdarzeń edukacyjnych oraz wieloletnie kontakty ze studentkami-nauczycielkami przedszkola⁴, pozwalają wskazać także inne, dotychczas niewymienione, utrudnienia obecne w pracy nauczyciela przedszkola, powodujące gaszenie zapału nierzadko cechującego osoby rozpoczynające pracę w tej instytucji.

Jednym z nich jest, obowiązujące w większości znanych nam placówek, **planowanie pracy** z podziałem na plan roczny, plany miesięczne i tygodniowe, choć analiza dokumentów ministerialnych nie przyniosła rezultatu w postaci odnalezienia zarządzenia, które by taki właśnie sposób planowania zalecało. Równie dobrze można sobie wyobrazić plan cztero- lub dwumiesięczny, czy uwzględniający najbardziej naturalny podział, na cztery pory roku. Czas podległy planowaniu wyznacza czas realizacji planu, co ogranicza swobodę nauczyciela w dysponowaniu nim. Dodatkowym utrudnieniem są święta i uroczystości, których obserwowany przez nas przebieg wskazuje na to, że przeważa w nich forma „pokazywania się” nad „dzieleniem się” (Barnes, 1988), co wymaga kolejnych porcji czasu przeznaczonych na przygotowanie się do pokazu.

Innym czynnikiem, w naszym przekonaniu znacznie ograniczającym obszar nauczycielskiej niezawisłości, są różne formy **kontroli i pedagogicznego nadzoru**, któremu nauczyciele są nieustannie poddawani, na co wskazują dzielące się z nami swoimi odczuciami nauczycielki i dyrektorki przedszkoli. W ich opinii tym, na co szczególnie zwracają uwagę osoby kontrolujące, jest tempo i sposób realizacji treści programowych. To one, a nie dzieci i przejawy ich rozwoju, są tym, czemu poświęca się bogatą dokumentację, zarówno w dziennikach pracy nauczycielek, jak i w dokumentach pokontrolnych.

⁴ Jolanta Zwiernik realizowała wraz z dwiema nauczycielkami trzyletni program „Alternatywa w edukacji przedszkolnej”, Katarzyna Gawlicz prowadziła trwające dwa i pół roku badania etnograficzne w przedszkolach, a od niemal dwóch lat organizuje regularne spotkania robocze dla nauczycielek przedszkola pod hasłem „Demokracja w przedszkolu”.

Być może, uczynienie z programu głównego instrumentu oceny pracy nauczyciela powoduje, że kolejnym czynnikiem hamującym swobodę jego poczynań, jest wymagana **forma zapisu planowanych zajęć**, zwana konspektem, czy, częściej, scenariuszem. Kiedy prosimy studentki-nauczycielki przedszkola o pisemną formę przygotowania się do zajęć, zazwyczaj otrzymujemy scenariusze, w których cele zajęć zajmują nierzadko tyle samo miejsca, co ich planowany przebieg, akcentujący częściej aktywność nauczycielki niż dzieci. Oprócz przesadnej, naszym zdaniem, liczby celów, niepokój budzą także ich rodzaje: cele ogólne i operacyjne - obie te cechy powodują, że, w naszym przekonaniu, są one niemożliwe do zrealizowania podczas jednych zajęć. Jako przykład niech posłuży zapis scenariusza zajęć, w którym określono cele ogólne, takie jak: *stwarzanie sytuacji sprzyjających aktywizowaniu myślenia; doskonalenie sprawności umysłowych; wyzwalanie aktywności dzieci poprzez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie; doskonalenie sprawności plastycznych i aktor-skich*. Cele operacyjne określono jako: *dziecko: uważnie słucha bajki czytanej przez nauczyciela, potrafi opowiedzieć treść słuchanej bajki, umie samodzielnie i logicznie myśleć, potrafi wykonać stawiane mu zadania, potrafi nawiązać kontakt z rówieśnikami, potrafi pracować w grupie, poprawnie wykonuje pracę plastyczną, aktywnie uczestniczy w zajęciach*. Odnosząc się do omawianego przykładu, uważamy, że żaden z wymienionych celów nie wskazuje, co stanowi o specyfice danego zajęcia, a wszystkie one są celami całej edukacji, nie tylko przedszkolnej i nieograniczonej wyłącznie do sytuacji tworzonych intencjonalnie przez nauczyciela. Dlatego, naszym zdaniem, odwoływanie się do celów ogólnych w każdym scenariuszu jest zbędne. Nauczycielki powinny o nich pamiętać i starać się je realizować w różnych sytuacjach, w jakie obfituje przedszkolna codzienność. Natomiast cele operacyjne powinny konkretyzować to, co nauczycielka zamierza zrobić na zajęciach, czym zainteresować dzieci. Pisanie celów operacyjnych w postaci sformułowań: *dziecko umie samodzielnie i logicznie myśleć, potrafi wykonać stawiane mu zadania, potrafi nawiązać kontakt z rówieśnikami* itd. nadaje im postać kategorii ogólnych i, naszym zdaniem, nadal nie wskazuje, czego miałyby dotyczyć zajęcia. Sugerujemy więc skonkretyzowanie celów i ograniczenie ich liczby do maksymalnie trzech. Po określeniu celu zajęć, w dalszej części scenariusza,

zamiast planowanego ich przebiegu warto zapisać komunikaty nauczyciela (pytania i/lub zadania) nadające sens podejmowanej przez dzieci aktywności.

Częstym elementem scenariusza zajęć jest także określenie metody - słowna, czynna, oglądowa, i formy organizacyjnej - zbiorowa, indywidualna; wymieniane na ogół w taki właśnie sposób (nadal ten sam scenariusz). Również ten zapis uznajemy za zbędny, gdyż trudno nam zrozumieć, jak mógłby on pomóc nauczycielowi w myśleniu o tym, jak zainteresować dzieci podczas kolejnego spotkania z nimi, a taki, w naszym przekonaniu, powinien być sens pisemnej formy przygotowania się do zajęć.

Konkludując, uważamy, że powszechna forma pisemnego przygotowania się nauczyciela przedszkola do zajęć jest czynnikiem blokującym swobodę nauczycieli w indywidualizowaniu tego aspektu ich pracy. W naszym przekonaniu, zmiana upraszczająca formę zapisu (ograniczenie liczby celów, rezygnacja z opisu metod i form organizacyjnych, zastąpienie planowania kolejnych czynności nauczyciela i dzieci komunikatami nauczyciela skłaniającymi dzieci do podjęcia aktywności) może spowodować koncentrację nauczyciela na własnych poczynaniach wspierających aktywność dzieci, a jednocześnie być wyrazem zaufania nadzoru pedagogicznego do intencji i kompetencji nauczycieli.

Decyzyjność dzieci w przedszkolu

Opieranie się na tradycyjnych scenariuszach zajęć blokuje nauczycielki, ale może także sprawiać, że - nawet wbrew intencjom lub deklaracjom - dzieciom, realizującym kolejne punkty planu, w dużym stopniu odbiera się możliwość rzeczywistego wpływania na przebieg zajęć. Ograniczanie wpływu dzieci na zajęcia dydaktyczne jest jednak tylko jednym z aspektów szerszego procesu pozbawiania decyzyjności dzieci na rzecz dominującej roli osoby dorosłej, określającej, co będzie się działo w przedszkolu, kiedy i w jaki sposób. Warto zauważyć, że dzieci doskonale zdają sobie z tego sprawę, co dobrze pokazały badania, które jedna z nas prowadziła we wrocławskich przedszkolach⁵. Dzieci

⁵ Badania prowadzone przez Katarzynę Gawlicz w latach 2004-2007 we wrocławskich przedszkolach, których wyniki zostały przedstawione w pracy doktorskiej,

wprost stwierdzały, że „pani jest większa, może robić, co chce. [A jak ktoś jest mniejszy] to nie może robić tego, co chce”⁶. Jedna z dziewczynek w następujący sposób opisała życie w przedszkolu, w którym dzieci robią to, co poleci im zrobić nauczycielka:

Pani musi tak powiedzieć: możecie się bawić. Wtedy się bawimy. A jak pani mówi: Siadamy, no to siadamy. I jak siadamy do stołu, to pani wtedy mówi: Siadamy do stołu. I kiedy zupa, to tak pani mówi: Zaraz będzie zupa. Siadamy na dywan. A kiedy już jest zupa, to pani wtedy mówi: Siadać do stołu i jeść. A kiedy Anita tak wolno je, widziałam, jak pani ją karmiła.

Jednocześnie, dzieci uczestniczące w badaniu komunikowały swoją potrzebę większego wpływu na codzienne życie w przedszkolu. Mówiły o tym, że nie podoba im się, że „pani zawsze rozkazuje” i że chciałyby „trochę sobie wybrać, troszeńkę”. Potrzeba decydowania w szerszym zakresie stawiała się szczególnie widoczna, gdy dzieci opowiadały o swoim wymarzonem przedszkolu. Pokazuje to poniższa rozmowa z dwiema sześciolletnimi dziewczynkami:

Tarane: A ja bym chciała, żeby w przedszkolu nie było na przykład tego, żeby nie było pani!

Żeby nie było pani w przedszkolu? I co, żeby były same dzieci?

Tarane: Fajnie! Byłoby super, nie? [...] Byśmy mogli się bawić same.

Dorota: No, i byśmy mogli sobie chodzić, gdzie chcemy.

Tarane: Ale tylko w przedszkolu, no bo ja bym tak na dwór, to bym nie poszła, bo... O, ja bym chciała jeszcze, żeby nie było pań, ale panie, żeby stały na straży wejść do przedszkola.

Żeby nikt nie wszedł, tak?

Dorota: Złodzieje. No bo żeby nikt nie wszedł, bo na przykład, jak my pójdziemy sobie na podwórko i ktoś wejdzie na podwórko, to będzie miło, że wszystkie dzieci zabierze ktoś? I mama będzie szukała po wszystkich kątach.

Tarane: Ja chcę jeszcze, żeby było tak. Albo żeby nie było pań, albo że tak, że jedna pani jest do gimnastyki, druga jest do karaty, trzecia jest na przykład...

Dorota: Na przykład do tańca!

Tarane: No. Jedna pani. I tak wszystkie. A zabawę to same dzieci organizują.

pt. *Preschools play with power. Constructing the child, the teacher and the preschool in two Polish childcare institutions*, Roskilde University, 2009.

⁶ Jeśli nie zaznaczono inaczej, cytaty pochodzą z prowadzonych w czasie badań notatek terenowych i wywiadów. Wszystkie imiona zostały zmienione.

Co ciekawe, dziewczynki nie odrzucają zupełnie dorosłych. Rozumieją, że nauczycielki mają im do zaproponowania coś, czego one samodzielnie nie są w stanie zrobić (na przykład poprowadzić zajęcia lub zapewnić im bezpieczeństwo), ale wyraźnie domagają się wpływu na to, co będą robić. To one chcą zdecydować o tym, jakie oferty nauczycielki przyjmą, gdzie będą przebywać, jak będą się bawić.

Dziecięca potrzeba posiadania wpływu na swoje życie (a w tym na swoją aktywność poznawczą) znajduje liczne uzasadnienia. Warto tu zwrócić uwagę zwłaszcza na argumenty dotyczące uczenia się przez dzieci, wskazujące na to, że jest ono możliwe tylko wówczas, gdy dzieci będą autentycznie zainteresowane tym, co robią. Dzieci nie uczą się po prostu tego, czego są nauczone; ich uczenie się wiąże się w dużej mierze z ich własną aktywnością, a ta, z kolei, uwarunkowana jest inspirującym otoczeniem i mądrym wsparciem ze strony osób dorosłych, dającym dzieciom poczucie, że mogą zadawać pytania i swobodnie poszukiwać na nie odpowiedzi (Malaguzzi, 1998, s. 67; Braun, 2002, s. 7-12; Żylińska, w tym tomie). Lilian Katz twierdzi, że jedną z podstawowych potrzeb małych dzieci jest posiadanie poczucia, że życie ma sens, że jest ciekawe i daje zadowolenie. W kontekście wczesnej edukacji oznacza to, jak pisze Katz, że „należy włączyć dzieci w zajęcia oraz interakcje związane z zajęciami, które będą dla nich autentyczne, sensowne, atrakcyjne i absorbujące” (Katz, 2000, s. 11). Będzie to możliwe w dużo większym stopniu wówczas, gdy dzieci będą miały większą możliwość decydowania o swojej aktywności.

Odpowiedzi na pytanie o to, dlaczego warto zwiększać decyzyjność dzieci, można szukać także w refleksji nad rolą przedszkola. Jak zauważa Peter Moss (2007), rola, jaką mogą odgrywać placówki dla małych dzieci, jest nieoczywista i zawsze jest przedmiotem wyboru. Jeśli dobra edukacja to edukacja, która przygotowuje do życia, a nie tylko do kolejnych etapów edukacyjnych, a jej celem jest „kształtowanie samoświadomości, umiejętności poznawania siebie, a także zachowań obywatelskich”, co oznacza „umiejętność podejmowania świadomych decyzji, zdawanie sobie sprawy z ich konsekwencji, gotowość do brania odpowiedzialności i uczestniczenie w życiu publicznym” (Giza, 2012, s. 17), możemy zadać sobie pytanie, czy przedszkole, w którym „pani rządzi”, a obszar decyzyjności dzieci są znacząco ograniczone, mogą zapewniać dobrą edukację? Czy dzieci, których aktywność

wyznaczają gotowe scenariusze zajęć i ogólnie przygotowane plany pracy, będą miały możliwość uczenia się dokonywania wyborów, wzięcia racji, argumentowania, a także rozwijania poczucia sprawstwa i przekonania, że coś od nich zależy, więc warto angażować się w życie swojej społeczności? Wydaje się to wątpliwe, o czym mogą świadczyć wyniki prowadzonych przez Agnieszkę Olczak badań nad umową społeczną w przedszkolu. Pokazały one, że w różnego rodzaju codziennych sytuacjach (jak, na przykład, spożywanie posiłków, zabawy, sytuacje zadaniowe lub kontakty społeczne) znaczna część dzieci nie wykazywała chęci proponowania umów i brania aktywnego udziału w ich formułowaniu, dominowały natomiast zachowania będące wyrazem zgody na proponowaną umowę (44 procent obserwowanych zachowań) lub obojętności dzieci wobec umów (15 procent). Wyniki te Olczak wstępnie wyjaśnia dominacją tradycyjnego modelu wychowania w rodzinie, opartego na wymogu posłuszeństwa, a także organizacją edukacji przedszkolnej, w której to dorośli arbitralnie rozstrzygają codzienne problemy, nie pozwalając na aktywność dzieci, w tym praktykowanie dochodzenia do porozumienia i zawierania umów (Olczak, 2010, s. 149-150).

Czy można inaczej?

Jak można by zmienić tę sytuację? Co zrobić, żeby zarówno nauczycielki miały większe poczucie autonomii, samodzielności i sensowności swojej pracy, jak i dzieci mogły rozwijać się i uczyć się lepiej, zdobywając kompetencje, które pozwolą im być świadomymi, zaangażowanymi członkami grup społecznych, w których będą żyły? Jednym z możliwych rozwiązań jest podjęcie działań, które można by w skrócie określić za Peterem Mossem jako „wprowadzanie demokracji do przedszkola” (Moss, 2007). Oznaczałoby to różnego rodzaju rozwiązania zorientowane na wzmacnianie partycypacji zarówno dzieci, jak i dorosłych - nauczycieli i rodziców. Chodzi więc nie tyle o demokrację w sensie systemu politycznego, ale o rzeczywisty wpływ na życie placówki osób z nią związanych.

Moss podkreśla, że aby taki model można było wprowadzić w życie, trzeba najpierw zastanowić się nad tym, czym ma być przedszkole, czemu ma służyć, co mają z niego wynieść dzieci (tamże, s. 13). Czy

jeśli przedszkole ma być przestrzenią demokratyczną, możemy myśleć o nim jak o fabryce, w której surowy materiał poddawany jest obróbce i staje się gotowym produktem końcowym - dzieckiem pasującym do wyobrażenia zapisanego w modelu absolwenta (Katz, 1998, s. 42)? Albo jako o firmie, która ma przynosić zysk i odpowiadać na potrzeby swoich klientów, w tym przypadku przede wszystkim rodziców? Zdaniem Mossa, takie sposoby rozumienia przedszkola nie sprzyjają próbom wprowadzania demokracji. Może to stać się bardziej prawdopodobne, gdy wyobrazimy sobie przedszkole jako forum, na którym mogliby się spotykać i dyskutować nauczyciele, dzieci, rodzice, przedstawiciele społeczności lokalnej - dyskutować między innymi nad tym, czym placówka dla małych dzieci mogłaby być. Oznacza to więc, jak piszą Dahlberg i Moss, myślenie o przedszkolu w kategoriach etycznych i politycznych, a więc stawianie pytań „Dlaczego?” (Dlaczego taki model, takie wyobrażenie, takie cele, zadania?), a nie „Jak” (Jak osiągnąć zaplanowany z góry cel?) (Dahlberg, Moss, 2005).

Poza określeniem, czym miałyby być przedszkole, ważny jest także sposób rozumienia osób zaangażowanych w życie przedszkola. Jak postrzega się dziecko? Czy jest to puste naczynie, które trzeba dopiero napęłnić społecznie usankcjonowaną wiedzą, normami, wartościami, czy może kompetentny, inteligentny ekspert od własnego życia? Kim są rodzice? Czy to tylko klienci, kupujący usługę opiekuńczą, czy posiadający określone doświadczenia i wiedzę obywatele, mający wpływ na to, co dzieje się w przedszkolu? A nauczyciele? Czy to pracownicy techniczni, realizujący zadania przewidziane dla nich w programie nauczania i scenariuszach zajęć, czy praktycy demokracji? Zdaniem Mossa, jeśli przedszkole ma być przestrzenią demokratyczną, w każdym przypadku konieczne jest przyjęcie drugiego sposobu rozumienia (Moss, 2007, s. 17-18).

Co wprowadzanie demokracji do przedszkola może oznaczać w praktyce? W dalszej części tekstu omawiamy trzy przykłady rozwiązań z różnych miejsc, nie po to, by dać niezawodną receptę lub wzór do naśladowania, ale by pokazać możliwości innego rodzaju myślenia o wczesnej edukacji niż dominujące w polskich placówkach oraz zastanowić się nad tym, czego moglibyśmy się z tych rozwiązań nauczyć.

Sieć przedszkoli i żłobków w Reggio Emilia (Włochy)

Reggio Emilia to miasto w północnych Włoszech, w którym od kilkadziesiąt lat rozwijany jest niezwykle ciekawy system edukacji i opieki dla dzieci od 3 miesiąca do 6 roku życia (szerzej zob.: Karwowska-Struczyk, 2012, s. 219-261, 2011, s. 48-72; Maj, 2010, 2011, 2013). U jego podstaw leży aktywność lokalnych społeczności, które, pchnięte doświadczeniem horroru II wojny światowej, zastanawiały się nad tym, co zrobić, aby kolejne pokolenia nie dały się porwać ideologiom takim jak faszyzm. Odpowiedzi upatrywano w edukacji. W praktyce, przetożyło się to na tworzenie przez lokalną społeczność małych przedszkoli, które miały w inny niż wcześniej sposób wychowywać i uczyć dzieci. Istotę tego odmiennego podejścia do edukacji zwięźle wyraził jeden z burmistrzów Reggio Emilia, przypominając, że „doświadczenie faszyzmu nauczyło [mieszkańców], że ludzie podporządkowani i posłuszni są niebezpieczni, i że budując nowe społeczeństwo trzeba koniecznie zapamiętać tę lekcję i przekazać ją innym, a także pielęgnować i zachować wizję dziecka, które potrafi samodzielnie myśleć i działać” (Dahlberg, 1997). Wiele z zakładanych przez rodziców przedszkoli przetrwało długie lata, a obecnie wchodzi w skład sieci głównie publicznych oraz niepublicznych placówek, do których uczęszcza 40 procent dzieci w wieku do 3 lat i 86 procent dzieci w wieku od 3 do 6 lat.

Podstawą podejścia pedagogicznego rozwijanego w Reggio Emilia jest wyobrażenie dziecka jako zdolnego, silnego, bogatego w różnego rodzaju potencjał i zasoby; dziecko, które chce się rozwijać, jest ciekawe świata i nim zadziwione; dziecko, które od urodzenia pragnie komunikować się z innymi i wyrażać siebie (Rinaldi, 1998, s. 114). W dzieciach widzi się osoby, które od samego początku życia mają potrzebę poznawania i rozumienia swoich doświadczeń, a rolą dorosłych jest je w tym wspierać. W Reggio przywiązuje się ogromną wagę do dostrzegania i doceniania potencjału dzieci, które, jak twierdził twórca tego systemu, Loris Malaguzzi, „mają zdolności znacznie wykraczające poza te, o których zwykle nam się mówi [...]; potencjał większy, niż zwykle im przypisujemy” (Rinaldi, 2006, s. 55). Z tym wiąże się także przekonanie, że obowiązkiem nauczycieli jest dbać o to, by zdolności tych nie zniszczyć. W praktyce oznacza to niezwykle poważne myślenie o tym, jak organizować edukację przedszkolną w taki sposób, by dzieci

mogły ciągle się rozwijać, by podtrzymywać i wzmacniać ich ciekawość i chęć rozumienia świata. Ma to swoje określone skutki, wśród których znajdują się:

- zdecydowana rezygnacja z planowanych ogólnie programów nauczania. Jak twierdził Malaguzzi, podejście oparte o sztywne plany, scenariusze zajęć, rytuały jest głęboko niedemokratyczne i doprowadziłoby do nauczania bez uczenia się, a skazanie szkół i dzieci na formularze, podręczniki, szablony byłoby dla nich upokarzające (Malaguzzi, 1998, s. 87-88);
- zastąpienie ogólnych planów serią projektów badawczych, których tematy wyphywają z zainteresowań dzieci; wymaga to starannej obserwacji i słuchania dzieci, aby poznać ich pytania i wątpliwości, które chciałyby dogłębniej zbadać;
- odejście od zajęć dydaktycznych prowadzonych przez nauczyciela z całą grupą na rzecz aktywności dzieci w małych grupach, przy minimalnym bezpośrednim udziale osób dorosłych. Nauczyciele przede wszystkim dbają o to, by dzieci przebywały w odpowiednio stymulującym środowisku, zadają im dobre pytania (takie, które sprowokują lub podtrzymają ich aktywność), obserwują i dokumentują. „[Dorośli] muszą tworzyć sytuacje oraz dokonywać licznych wyborów, które ułatwią dzieciom pracę. Dorośli muszą ustawicznie przyglądać się temu, co się dzieje, dyskutować nad tym między sobą oraz wykorzystywać to, czego się dowiedzą, do podjęcia decyzji o tym, w jakim stopniu włączyć się w działania, aby utrzymać motywację dzieci na wysokim poziomie” (tamże, s. 91);
- stwarzanie dzieciom warunków do wyrażania siebie i tego, co poznają na wiele sposobów (za pomocą „stu języków”, które mają do dyspozycji wszystkie dzieci dopóty, dopóki świat dorosłych większości z nich im nie ukradnie, jak pisał Malaguzzi), co staje się możliwe między innymi dzięki zorganizowaniu w przedszkolach *atelier*, czyli swojego rodzaju warsztatu/pracowni, w której dzieci mają dostęp do najróżniejszych materiałów i narzędzi, pozwalających im na eksplorowanie i kreatywne wyrażanie tworzonych przez siebie teorii;
- kompleksowe myślenie o przedszkolu jako przestrzeni uczenia się. Wszystkie decyzje podejmowane w instytucjach dla małych

dzieci - dotyczące organizacji przestrzeni, posiłków, założenia *atelier*, rodzaju materiałów dostarczanych dzieciom - uznaje się za decyzje pedagogiczne.

Zmiana wyobrażenia dziecka i sposobu pracy pedagogicznej wiąże się bezpośrednio ze zmianą wyobrażenia nauczyciela. W Reggio Emilia zrezygnowano zupełnie z myślenia o nauczycielu jako kimś, kto dominuje w sytuacji edukacyjnej, kto posiadał wiedzę i może ją przekazać dzieciom na rzecz wyobrażenia nauczyciela jako osoby uczącej się (stąd ogromny nacisk na ciągły rozwój zawodowy) i badacza, który, poza organizowaniem materialnych i emocjonalnych warunków dla aktywności poznawczej dzieci, wraz z nimi poszukuje odpowiedzi na stawiane przez nie pytania oraz ustawicznie próbuje zgłębić ich procesy uczenia się. Dwie kwestie są tu szczególnie istotne:

- Bliska współpraca między nauczycielkami. W Reggio Emilia z każdą grupą pracują dwie nauczycielki, które przez większość dnia przebywają w przedszkolu razem, wspólnie planując, obserwując, dyskutując, wspierając się. Nauczycielki nie są jednak jedynymi osobami odpowiedzialnymi za zapewnianie dzieciom jak najlepszych warunków do rozwoju. Są one wspierane przez *pedagogisti*, czyli swojego rodzaju doradców pedagogicznych, wspierających nauczycielki w pracy, a także *atelieristi*, osoby z wykształceniem lub praktyką w zakresie sztuk pięknych, odpowiedzialne za *atelier*, wraz z nauczycielkami towarzyszące dzieciom w realizacji projektów. Co więcej, w Reggio Emilia uznaje się, że odpowiedzialność za edukację dzieci ponosi cała społeczność (*Indications. Preschools and infant-toddler centers of the municipality of Reggio Emilia*, 2010, s. 7), co na poziomie przedszkola przejawia się w tym, że w pracę pedagogiczną włączany jest także personel pomocniczy, kucharki, itp. Wszystkie osoby pracujące w przedszkolu uczestniczą w spotkaniach szkoleniowych i systematycznie doszkadzają się, gdyż wszyscy muszą rozumieć, jakie znaczenie ma to, co dzieje się w przedszkolu. Co więcej, każda z tych osób ma inne doświadczenia, inną perspektywę, a ciągła wymiana i wspólna refleksja umożliwiają wszystkim rozwój.

- Dokumentacja pedagogiczna. Dokumentacja stanowi podstawę projektu pedagogicznego w Reggio Emilia. Jest traktowana jako „procedura, która sprawia, że działanie edukacyjne (nauczanie) pozostaje w dialogu z procesami uczenia się przez dzieci” (Rinaldi, 2006, s. 57). Nie oznacza więc tworzenia obiektywnego rejestru aktywności i/lub osiągnięć dziecka, który mógłby posłużyć dokonaniu oceny lub wesprzeć pamięć; dokumentacja ma przede wszystkim na celu uwidocznienie procesów uczenia się i konstruowania wiedzy. Proces dokumentowania obejmuje, z jednej strony, gromadzenie materialnych śladów aktywności intelektualnej dzieci (będą to na przykład dokumenty, notatki, arkusze obserwacji, opisy zdarzeń, nagrania audio i wideo, zdjęcia, spisane wypowiedzi dzieci, dziecięce wytwory), a z drugiej - i to szczególnie istotny wymiar tego procesu - interpretację zebranych materiałów dokonywaną wspólnie przez nauczycieli. W ten sposób, dokumentacja staje się podstawą budowania teorii dotyczących nie tylko wiedzy konstruowanej w danej grupie, ale i bardziej uniwersalnych teorii uczenia się przez dzieci (tamże).

Co z podejścia rozwijanego w Reggio Emilia może pomóc w próbach odnalezienia rozwiązań prowadzących ku lepszej edukacji? Przede wszystkim, trzeba zauważyć, że sprawia ono, że edukacja może stać się działaniem głęboko satysfakcjonującym zarówno dla dzieci, jak i nauczycielek. Dzieci mają możliwość przebywania w środowisku, w którym czują się bezpieczne, docenione i zauważone; w którym mogą zadawać pytania rzeczywiście dla nich istotne i poszukiwać na nie odpowiedzi, zamiast co rok odkrywać, że jesienią spadają liście, a wiosną na drzewach pojawiają się pączki. Jak twierdził Malaguzzi, „możemy być pewni, że jeśli odmówimy dziecku zdolności, możliwości i radości związanych z wymyślaniem i dociekaniem, dziecko umrze. Dziecko umrze, jeśli odbierzemy mu radość zadawania pytań, badania, dociekania. Dziecko umrze, jeśli nie będzie miało poczucia, że osoba dorosła jest wystarczająco blisko, żeby dostrzec, jak ogromną siłę, energię, inteligencję, inwencję, zdolność i kreatywność ma dziecko” (tamże, s. 55-56). W przedszkolach i żłobkach w Reggio dba się o to, by

żyło, a wtedy okazuje się, jak wiele potrafi osiągnąć dziecko, które zostanie obdarzone zaufaniem (Karwowska-Struczyk, 2012, s. 224-233).

W Reggio Emilia mówi się, że bogate dziecko pociąga za sobą kolejne bogactwa; postrzegając dziecko jako kompetentne, kreatywne, inteligentne, i dostosowując swoje działania pedagogiczne do takiego wyobrażenia, nauczycielki same stają się bogate. Podążając za dziećmi, a nie za planem (Malaguzzi, 1998, s. 88), nauczycielki nigdy nie mogą stać w miejscu, nieustannie się uczą i rozwijają. Do cytowanej powyżej wypowiedzi Malaguzziego Carlina Rinaldi dodaje: „Gdy umiera dziecko, umiera też nauczycielka, bo nauczycielka ma dokładnie taki sam cel, jak dzieci: odnaleźć poczucie sensu swojej pracy i swojego istnienia, dostrzec wartość i znaczenie tego, co robi, uniknąć bycia nijaką i anonimową, zobaczyć satysfakcjonujące rezultaty swojej pracy i zdolności” (Rinaldi, 2006, s. 56). Dużo łatwiej jest widzieć sens tego, co się robi i uniknąć poczucia frustracji, zniechęcenia i zgorzknienia, gdy nie pozwoli się sobie na bycie upokarzaną przez sztywne programy i scenariusze. Przykład Reggio Emilia pokazuje, że warto wyobrażać sobie inne możliwości oraz zdobyć się na odwagę, by je wprowadzać w życie.

Myślenie o edukacji małych dzieci rozwijane w Reggio Emilia może skłonić do postawienia sobie różnego rodzaju pytań. Chciałybyśmy wskazać na te, które wydają się mieć najistotniejsze znaczenie:

- Jak myślę o dziecku? Czy widzę jego zdolności, talenty, zasoby, czy raczej dostrzegam najpierw to, czego jeszcze nie wie, nie umie, nie potrafi; czy zwracam uwagę na jego mocne strony, czy na braki i luki, które należy jak najszybciej wypełnić?
- Czy robię wszystko, co mogę, aby rozwijać potencjał dziecka tak bardzo, jak to możliwe; czy dbam o podtrzymywanie jego ciekawości, zainteresowania, dociekliwości, radości z poszukiwania odpowiedzi na pytania? Czy rzeczywiście pomagam mu w zrozumieniu jego doświadczeń? Czy nie okradam go z większości języków, które posiada, próbując wepchnąć je w przygotowane odgórnie, uniwersalne ramy?

Od dyrektywności do towarzyszenia dzieciom w rozwoju – sieć żłobków w polskim mieście

Kolejny przykład jest być może nieco skromniejszy, ale także niezwykle inspirujący. To przykład badań w działaniu prowadzonych w sieci kilkudziesięciu żłobków w dużym polskim mieście, opisanych przez Lucynę Telkę w książce pt. *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków* (2009; por. też Klus-Stańska, 2009). Ten trwający sześć lat proces identyfikowania dominujących praktyk, refleksji nad nimi i poszukiwania alternatywnych rozwiązań, dokonujący się we współpracy osoby z zewnątrz (badacza pomagającego pracownikom w analizie własnej praktyki) i pracowników placówek, zorientowany był na przeobrażanie żłobków w taki sposób, aby lepiej zaspokajać potrzeby rozwojowe dzieci oraz wzmacniać ich autonomię i partycypację, przechodząc od sterowania rozwojem dzieci do towarzyszenia im w rozwoju. Telka nie nazywa wprowadzanych rozwiązań demokratycznymi, ale opierają się one na wyobrażeniu dziecka, które jest kompetentne, zdolne do samodzielnego działania, godne zaufania i które ma prawo do wpływania na swoje życie w żłobku.

Wzmacnianie samodzielności i autonomii dzieci w żłobkach dokonywało się w dobrze znanych, wydawałoby się mało istotnych obszarach codziennego życia w placówce. Telka pokazuje, jak w każdym z nich następowało - powolne i nierzadko trudne - przejście od dyrektywności do tworzenia warunków umożliwiających większą aktywność własną dziecka. Wśród omawianych obszarów znajdują się między innymi twórczość plastyczna dzieci oraz ich zabawy.

Twórczość plastyczna

Dzieci w żłobku często podejmują aktywność plastyczną zarówno z inspiracji opiekunek (w ramach zabaw zorganizowanych), jak i samoistnie. Jak zauważa Telka, choć jako cel zabaw przedstawiano kształtowanie wyobraźni twórczej dziecka, w praktyce tworzono warunki do aktywności zasadniczo odtwórczej. Przejawiało się przede wszystkim w tym, że dzieci niemal nigdy nie rysowały samodzielnie, na czystej kartce papieru, ale kolorowały szablony przygotowane przez

opiekunki. W opracowywanych przez nauczycielki planach zabaw plastycznych nie pojawiały się żadne odwołania do samodzielności, spontaniczności lub ciekawości dzieci, wymieniano natomiast cele takie jak „dokładne wykonanie pracy” lub „dbałość o estetykę pracy” (Telka, 2009, s. 87). W efekcie, aktywność, która mogła (i deklaratywnie miała) prowadzić do rozwijania kreatywności dzieci, w rzeczywistości nie przynosiła istotnych korzyści rozwojowych, nie sprawiała dzieciom znaczącej radości oraz uczyła je podporządkowania poleceniom dorosłych, określających precyzyjnie sposób, czas i miejsce wykonania zadania plastycznego.

Próby przekształcenia tego obszaru codziennej praktyki wiązały się przede wszystkim z zastępowaniem szablonów czystą kartką, w większym stopniu umożliwiającą dzieciom wyrażanie siebie i swojej wiedzy o świecie (tamże, s. 83). Jak pokazuje Telka, wprowadzenie takiej zmiany wymagało od opiekunek zmierzenia się z pytaniem, który rodzaj aktywności plastycznej sprzyja dziecku, jak również przepracowania własnych wyobrażeń i przekonań dotyczących tego, co dziecko potrafi zrobić (czy jest w stanie wykonać pracę bez słownego lub fizycznego - przez manipulowanie dłonią dziecka - ukierunkowania ze strony opiekunki?), czego oczekują rodzice (czy cieszą się, widząc „ładne”, a więc wykonane z pomocą dorosłych, czy samodzielne prace dzieci?), jaka jest rola opiekunki (tworzy warunki do aktywności? Wspiera? Przekazuje określone umiejętności?). Choć opiekunki zaczynały z czasem dostrzegać wartość samodzielnych prac dzieci (a także ich, początkowo nieoczywiste, piękno) i akceptować taką formę aktywności, dla wielu osób ta - wydawałoby się - prosta i nieznaczna zmiana okazała się dużym wyzwaniem.

Zabawa

Zabawa stanowi podstawową formę aktywności dzieci. W żłobku pojawiała się w postaci zabawy spontanicznej (będącej czasem, jak odkryła Telka, zabawą pozornie spontaniczną) oraz zorganizowanej. Opiekunki przygotowywały propozycje przeciętnie pięciu dziennie zabaw zorganizowanych, często o dydaktycznym charakterze i prowadzonych zwykle z całą grupą dzieci, co przy niektórych rodzajach zabaw powodowało między innymi, że dzieci marnowały czas i nudziły się, czekając

na swoją kolej. Dorośli zakładali, że dzieci wezmą udział w zabawie, a także dbali o to, aby wykonywały zaplanowane czynności lub siedziały w określony sposób. Telka podsumowuje: „Dorośli, planując zabawy, starał się dbać o wszechstronny rozwój wychowanka. Wydaje się jednak, że w toku realizacji planu «gubiło się» przy tym dziecko” (tamże, s. 102).

Przeobrażenia w tym obszarze wiązały się zatem z podjęciem próby organizowania sytuacji zabawowych zorientowanych raczej na tworzenie ogólnych ram, które dziecko mogłoby samodzielnie wypełniać, niż szczegółowym planowaniu jego aktywności. W praktyce oznaczało to między innymi:

- zmianę proporcji zabaw zorganizowanych do swobodnych na korzyść tych drugich;
- przejście od prowadzenia zabaw z jedną, dużą grupą do zabaw w małych, kilkuosobowych grupach;
- poszukiwanie nowych przestrzeni do zabaw: wyjście poza jadalnię i bawialnię jako typowe miejsca zabaw do łazienki, na korytarz, do dotychczas niewykorzystanych pomieszczeń.

Niezwykle istotnym wymiarem procesu przemian było, towarzyszące zmianom konkretnych praktyk, przeobrażanie koncepcji dziecka, którą posługiwały się opiekunki. Jak zauważa Telka, początkowo było to wyobrażenie dziecka, które można by ująć w następujący sposób: „wymagający pomocy, bo niesamodzielny, oczekujący wsparcia, bo jeszcze nie umie, chcący pocieszenia, bo nie wszystko rozumie” (tamże, s. 105). Z czasem, pojawiało się myślenie o dziecku, które jest kompetentne, wysuwa własne pomysły, może coś współtworzyć i wybierać (tamże, s. 91). To nowe rozumienie przekładało się z kolei na dostrzeżenie konieczności innego rodzaju interakcji i pracy z dziećmi, w tym przede wszystkim „oduczenia się” przez dorosłych własnej dużej aktywności.

Czego możemy się nauczyć z tego przykładu? Przede wszystkim Telka udowadnia, że możliwe jest dokonanie radykalnych przeobrażeń placówki, podważając w ten sposób powtarzane czasem przez nauczycielki przekonanie, że „zawsze tak było i nic nie da się z tym zrobić”. Co szczególnie istotne, Telka pokazuje, w jaki sposób zmiany można wprowadzać. Warto tu zwrócić uwagę na dwa elementy:

- Obserwacja własnej praktyki pedagogicznej i refleksja nad nią

Telka zauważa, że pracownicy żłobków musieli podjąć świadomy i systematyczny wysiłek uczenia się, jak obserwować, gdyż początkowo w ogóle nie podejmowali obserwacji dziecka, która miałaby doprowadzić do zmodyfikowania ich własnego działania (tamże, s. 99-100). Uważne obserwowanie zarówno dzieci, jak i siebie w relacjach z dziećmi i rodzicami, pozwoliły opiekunkom dostrzec złożoność codziennego życia i wielowymiarowość własnych działań, a w efekcie uchwycić momenty, w których rzeczywiście towarzyszyły dziecku w rozwoju, ale też i te, gdy nieświadomie i nieintencjonalnie je krzywdziły (co Telka nazywa „łagodną przemocą”), hamowały jego aktywność, nadmiernie pomagały. Przekonywały się też, że wiele wymiarów życia w żłobku jawi się zupełnie inaczej z perspektywy dorosłego niż z perspektywy dziecka (na przykład zabawy swobodne postrzegane jako chaos przez dorosłych dla dziecka są życiem we własnym tempie) (tamże, s. 183). Jak stwierdza Telka, „obserwowanie dziecka, jego zabawy, posiłku, pozwala opiekunce «uczyć się go», dostrzec i zrozumieć jego oczekiwania, możliwości, pomysły na działanie. Zobaczyć na własne oczy, że swoboda nie rodzi anarchii, czysta kartka nie nudzi, samodzielne jedzenie nie powoduje głodu, niezadowoloną z powodu zabrudzonego ubrania mamę można przekonać. Obserwowanie własnej praktyki pozwala również dostrzec, że opiekunka się spieszy, że nadmiernie pomaga, że pięć zabaw, jedna po drugiej, to zbyt dużo” (tamże, s. 207).

- Praca w zespole

Tworzenie przestrzeni do dyskusji, wymiany refleksji, poszukiwań nowych rozwiązań, było istotnym wymiarem procesu zmiany. Opiekunki były zapraszane do rozmów o swoich doświadczeniach pracy z dziećmi, wynikach obserwacji, czytanych tekstach, a wreszcie do opracowania projektu pedagogicznego placówki. Jak zauważa Telka, wspólne rozmowy o własnej praktyce, a zwłaszcza jej problematycznych wymiarach, wymagają odwagi, jednak ważne jest uświadomienie sobie, że nie mają one na celu wskazywania winnych, ale poszukiwanie sposobów na uniknięcie niewłaściwych rozwiązań w przyszłości (tamże, s. 177-218). Odwagi wymaga także inny aspekt pracy w zespole - wzajemne obserwowanie swoich działań pedagogicznych i poddawanie ich pod wspólną dyskusję. Ta, często dla nauczycielek trudna praktyka,

miała jednak fundamentalne znaczenie dla uchwycenia nieoczywistych, nieuświadomianych wymiarów własnych działań.

I w tym przypadku można postawić sobie kilka pytań:

- Czy mam świadomość znaczenia własnych działań pedagogicznych w szerokim kontekście życia w żłobku/przedszkolu/szkole? Czy wiem, jak *rzeczywiście* wpływają one na dzieci?
- Czy systematycznie i uważnie obserwuję własną pracę i poddaję ją refleksji?
- Czy przyczyniam się do budowania zespołu pedagogicznego, który wspólnie podejmuje trud tworzenia jak najlepszych warunków do wspierania rozwoju dzieci?

Metoda projektowania okazji edukacyjnych

Pytanie o to, czy możliwa jest zmiana w edukacji, która zwiększałaby szanse na wzrost autonomii i poczucia sensowności zaangażowanych w nią osób - dzieci i dorosłych, wiele lat temu stało się dla nas na tyle intrygujące, że na Uniwersytecie Wrocławskim w zespole Wrocławska Szkoła Przyszłości podjęliśmy prace nad projektem zmian w polskiej szkole⁷. Po kilku latach przygotowań teoretycznych przybrały one realny kształt, kiedy w połowie lat 80. ubiegłego wieku rozpoczęliśmy wraz z dwiema nauczycielkami, Bernadettą Wieczorek-Ślusarek i Bożeną Zakrzewską-Doszyń oraz dwudziestoosobową grupą 4-latków, trzyletni program „Alternatywa w edukacji przedszkolnej” (Zwiernik, 1996). Założyliśmy, że cele naszej pracy sytuować się będą w trzech obszarach określonych przez nas jako:

- samodzielność poznawcza i praktyczna;
- innowacyjność;
- kooperacja.

Oznaczało to, że kompetencje dzieci w tych zakresach wspierane były przez nas podczas całego, trzyletniego cyklu edukacji, nie tylko podczas intencjonalnie tworzonych sytuacji, ale także w trakcie zwykłych, powszednich zdarzeń składających się na przedszkolną codzienność.

⁷ W pracach zespołu uczestniczyła jedna z nas - Jolanta Zwiernik.

Centralnym punktem spotkań nauczycielek z dziećmi była wypracowywana wówczas w naszym zespole *metoda projektowania okazji edukacyjnych*, której zasadnicze elementy zostaną teraz przedstawione.

Formę, jaką przyjął zapis, określiliśmy jako projekt, która to nazwa sygnalizuje jego odmiennosc od gotowego do realizacji scenariusza i zakłada, że jest on szkicem, pomysłem, projektem właśnie, który w trakcie realizacji może ulec modyfikacji.

Elementy *metody projektowania okazji edukacyjnych*

Przystępując do opracowania projektu spotkania z dziećmi, trzeba zastanowić się, po co chcemy się z nimi spotkać? Czemu służyć będą proponowane w nim działania? Co będzie ich dominantą? Prowadzi to do określenia:

1. **Przedmiotu odkrycia dziecka**, który ukierunkowuje myślenie o tym, co dzieci mogą same dla siebie odkryć w zdarzeniach zaaranżowanych przez nauczyciela. Pomocą w opracowaniu tego zagadnienia może być propozycja Anny Brzezińskiej (1987, s. 95), która, odwołując się do postaw człowieka wobec świata wyróżnionych przez Mukarowskiego (poznawczej, praktycznej, estetycznej), wyróżniła trzy typy działania dziecka - poznawanie, używanie i tworzenie. A więc, zastanawiając się nad sensem projektowanej okazji, warto rozważyć, czy jej celem będzie *poznanie (badanie, konstruowanie)* przez dziecko czegoś, czego dotychczas nie znało lub nie rozumiało; czy raczej będzie to okazja do tego, żeby nauczyło się *posługiwać* nowymi, albo znanymi z innych sytuacji, narzędziami, słowami czy innymi środkami wyrazu; czy też chodzić będzie o okazję umożliwiającą mu *tworzenie* czegoś zupełnie nowego w jego dotychczasowym zasobie doświadczeń. Warto zaznaczyć, że podział ten nie jest całkowicie rozłączny. Oddzielenie procesów *poznawania* i *tworzenia* nie oznacza, że ten pierwszy nie ma charakteru twórczego i ogranicza się do prostego nabywania wiedzy, której źródłem jest wiedzący dorosły. Wśród dydaktyków coraz powszechniejszy jest pogląd, że procesy poznawcze to akty kreacji przejawiające się w interpretowaniu poznawanej/doświadczanej rzeczywistości, co w efekcie prowadzi do konstruowania znaczeń składających się na wiedzę osobistą poznającego podmiotu, także małego dziecka.

2. Punkt wyjścia do zajęć to początek spotkania z dziećmi. Może nim być przedmiot, obraz, gest, słowo, dźwięk, zapach - coś, co pobudzi dziecięcą wrażliwość zmysłową, co zaintryguje dzieci, przyciągnie ich uwagę, obudzi ciekawość i zainteresowanie tym, co będzie treścią projektowanych okazji. Celem punktu wyjścia jest wzbudzenie wewnętrznej motywacji dzieci do uczestniczenia w zajęciach, wytworzenie w nich gotowości do uczenia się. „Gotowość bowiem - powiada Jerome S. Bruner - nie jest stanem, na który wystarczy po prostu czekać, ale trzeba ją wykształcić lub stworzyć jej sprzyjające warunki rozwoju” (Bruner, 1974, s. 56).

Zdarzenia, aranżowane w punkcie wyjścia do zajęć, mają swoją kontynuację w rozmowach prowadzonych wokół nich przez nauczycielkę i dzieci. Jest to okazja do dzielenia się posiadaną wiedzą, opowiadania o wydarzeniach zapisanych w osobistym doświadczeniu, zgłaszania pytań i wątpliwości wokół tematu toczącej się rozmowy. Nie zawsze można liczyć na jej samobieżność w gronie przedszkolaków, dlatego dobrze, żeby nauczycielka była jej uważnym uczestnikiem i, gdy to konieczne, podtrzymywała jej płynność.

Innym, ważnym zadaniem nauczycielki podczas opracowywania projektu, jest zastanowienie się nad zagadnieniem-problemem, wokół którego będzie się toczyć aktywność dzieci w dalszej części zajęć. Ten fragment projektu ma decydujące znaczenie w przejściu od pomyślanego przez nauczycielkę przedmiotu odkrycia dziecka do zadań, których wykonywanie może wspierać dzieci w procesie jego odkrywania. Może zdarzyć się tak, że w trakcie wymiany informacji, zainicjowanej zdarzeniem zaaranżowanym w punkcie wyjścia, dzieci same sformułują pytanie-problem, którym warto się zająć w dalszej części zajęć. Wówczas propozycja nauczycielki może być jego dopełnieniem, ofertą alternatywną lub też może w ogóle się nie pojawić, jeśli uzna ona, że pomysły dzieci w równym stopniu prowadzą do podjęcia aktywności zmierzającej do przedmiotu odkrycia.

Ważne jest, żeby w punkcie wyjścia do zajęć uczestniczyły wszystkie dzieci, albowiem wówczas zostaje przedstawiona tematyka, która będzie kontynuowana w dalszym ich przebiegu. Wymóg ten nie jest konieczny w odniesieniu do dalszych etapów projektu.

3. Kolejnym elementem *metody projektowania okazji edukacyjnych*, inicjującym aktywność dzieci, są **zadania**⁸. Szczególne znaczenie we wspieraniu rozwoju dzieci mają zadania otwarte, czyli takie, które dopuszczają znaczną różnorodność dróg dojścia do końcowego wyniku i samych wyników. Są one podatne na włączanie nowych pomysłów, jakie mogą pojawić się już w toku podjętej aktywności, co często zdarza się podczas rozwiązywania zadań dywergencyjnych, czyli takich, których rezultat nie jest ściśle określony, a wachlarz trafnych rozwiązań jest szeroki. Opowiedzenie się za dominacją zadań otwartych nie oznacza jednak rezygnacji z zadań zamkniętych, w których zbiór wyników i/lub możliwych sposobów ich uzyskania jest ograniczony. Mają one swoje odrębne znaczenie we wspieraniu procesów rozwojowych, dostarczają bowiem informacji, co do których panuje powszechna zgoda, a zarazem potrzebnych w życiu każdemu.

Zastanawiając się nad propozycją zadań dla dzieci w wieku przedszkolnym, warto pamiętać o wielopłaszczyznowym poznawaniu przez dziecko rzeczywistości przyrodniczej i społecznej wyrażającym się, według określenia Jerome S. Brunera (1978, s. 548), w trzech formach reprezentacji - enaktywnej (działaniowej), ikonicznej i symbolicznej. Z nich to Anna Brzezińska (1987, s. 92) wywodzi trzy płaszczyzny kontaktowania się dziecka ze światem - poprzez ruch, własne działania; poprzez obraz i poprzez słowo, które przyjmują formę *aktywności muzyczno-ruchowej, działaniowej; aktywności plastyczno-konstrukcyjnej i aktywności werbalnej*. Dobrze, jeśli te rozwojowe cechy aktywności dziecka zostaną uwzględnione w oferowanych dzieciom zadaniach. Postulat ten podyktowany jest koniecznością respektowania indywidualnych upodobań i możliwości dzieci, które będą decydować o rodzaju podjętej aktywności. Każda z nich zawiera w sobie potencjał rozwojowy ujawniający się podczas zmagania się dzieci z problemem w trakcie realizacji zadań.

⁸ Termin „zadanie”, według T. Tomaszewskiego, określa związek między stanem wyjściowym, w którym kształtuje się antycypacja wyniku czynności, a stanem końcowym, który ma być dopiero osiągnięty. Warunkiem przekształcenia percepcji sytuacji na zadanie do wykonania jest umiejętność rozpoznania obiektywnej sytuacji i zrozumienia znaczenia poszczególnych jej elementów (za: Tomaszewski, 1984, s. 127).

Zadania są zazwyczaj konkretyzacją problemu ogólnego i wskazują na możliwość podjęcia aktywności będącej przejawem ustosunkowania się do kwestii, jakie pojawiły się w rozmowach prowadzonych w początkowej fazie zajęć. Cenne są zwłaszcza te, które aktywizują dziecięcą interpretację zjawisk i sytuacji, przejawiającą się w nadawaniu sensu zdarzeniom ułożonym w określonym kontekście. Istotne jest, by „dzieci mogły się w nich doszukać jakiegoś znaczenia [...] dziecko będzie się starało rozwiązać problem wówczas, gdy zda sobie sprawę, że on naprawdę istnieje”, powiada Jerome S. Bruner (1974, s. 213). Wtórjuje mu John Dewey pisząc: „jeżeli dziecko ma jakiś cel osobisty, to ten je popycha w sposób naturalny do szukania środków, aby go osiągnąć” (Dewey, 2006, s. 114).

Tak więc, obmyślając zadania dla dzieci, trzeba zwrócić uwagę na to, by aktywizowały one ich wiedzę osobistą i miały przejrzystą strukturę - pokazywały pewien stan faktyczny, inicjujący aktywność dziecka zmierzającą do rozwiązania problemu. Czynnikiem skłaniającym do podjęcia aktywności jest ciekawość będąca, zdaniem Jerome S. Brunera, prototypem motywacji wewnętrznej. „Naszą uwagę przyciąga to, co niejasne, nieskończone lub niepewne. I skupia ją na sobie, dopóki dana rzecz nie stanie się jasna, skończona i pewna. Źródłem zadowolenia jest wyjaśnienie, a nawet samo szukanie wyjaśnienia” (Bruner, 1974, s. 162). To właśnie proces poszukiwania ma decydujące znaczenie dla przebiegających w umysłach dzieci procesów uczenia się budujących ich wiedzę o świecie i sobie samym.

Bywają tematy, które nie wzbudzają zainteresowania wszystkich dzieci i wówczas część z nich może odejść do zabaw swobodnych. Warto wykorzystać takie zdarzenie jako okazję, aby wynegocjować z dziećmi warunki zachowania respektującego potrzeby rówieśników realizujących zadania. W praktyce, często obserwowaliśmy naprzemienność działań dzieci, tzn. te, które podjęły zadanie, po jego wykonaniu przechodziły do zabaw swobodnych lub podejmowały kolejne zadanie. Natomiast dzieci, które nie podjęły zadania od razu, po czasie spędzonym na zabawie swobodnej często, obserwując zaangażowanych w zadanie rówieśników, zaczynały im towarzyszyć.

Po ukończeniu zadań przez dzieci warto znaleźć czas na to, by te, które chcą, mogły zaprezentować rezultaty swojej pracy rówieśnikom i nauczycielce. Jest to okazja do tego, by pokazać opracowaną

w małym zespole dziecięcym scenkę teatralną czy wykonane własnoręcznie „instrumenty” muzyczne; zaprezentować wspólnie wymyśloną piosenkę, opowiadanie czy wierszyk; przedstawić swój rysunek, szkic czy inną pracę plastyczną/konstrukcyjną lub wykonać doświadczenie pozwalające ustosunkować się do problemu sformułowanego na początku zajęć związanego, na przykład, z rozchodzeniem się fali głosowej, rozpuszczalnością różnych substancji w wodzie, łączeniem kolorów, itp. Trzeba też zaakceptować, że niektóre dzieci nie będą chciały tego robić, inne nie będą widziały takiej potrzeby, bo nie każde zadanie prowadzi do wyniku. Niektóre z nich dzieją się „tu i teraz” (akompaniament muzyczny, scenka dramatowa, aktywność z użyciem wody, światła, piasku, itp.) i bardziej chodzi w nich o doświadczanie przez dzieci określonych stanów emocjonalnych, niż o uzyskanie widocznych efektów. Z kolei zadania zorientowane na wynik sprawiają, że dzieci uczą się dostrzegać związków pomiędzy antycypowanym stanem końcowym a własną aktywnością, prowadzącą do wypracowania konkretnych rezultatów, oraz, co nie mniej ważne, doświadczają społecznego odbioru efektów swojej pracy, które nierzadko muszą „obronić” przed dociekliwymi pytaniami rówieśników.

W tych procesach wymiany doświadczeń i negocjowania stanowisk, jakie ujawniają się podczas (i po) realizacji zadań, istotna rola przypada nauczycielce. Jej wrażliwe reagowanie na dziecięce strategie, zorientowane na rozwiązanie/ustosunkowanie się do kwestii obecnych w zadaniu, może pomóc zestroić nowo odkryte fragmenty wiedzy - już osobiście przetworzone, ożywione nadanym przez dzieci ich własnym sensem - z tym, co dotychczas wiedziały. Te nowe, wytworzone przez nie teorie, mogą płynnie wtopić się w ich dotychczasowy obraz świata; mogą, różniąc się, razem egzystować; ale mogą też zderzyć się z nim prowadząc do dysonansu poznawczego stanowiącego znakomitą okazję do nowych odkryć.

4. Ostatnim punktem omawianej metody są **warunki materialne**, które stanowią znaczący kontekst projektowanych okazji edukacyjnych. W ich skład wchodzi zarówno otoczenie, w jakim planuje się spotkanie z dziećmi (może to być sala przedszkolna, ogród, warsztat rzemieślniczy czy zaprzyjaźniony dom); przedmioty, dźwięki, ilustracje, jakie zostaną wyeksponowane w punkcie wyjścia do zajęć, jak też materiały i narzędzia, jakie dzieci będą mogły wykorzystać, realizując

zadania. Będą to zarówno, stanowiące wyposażenie sali przedszkolnej, zabawki, materiały plastyczne, magnesy, pryzmaty, proste układy elektryczne, instrumenty i nagrania muzyczne, albumy i książki, jak też te przedmioty, które trzeba starannie wybrać i/lub przygotować same-mu czy we współdziałaniu z rodzinami dzieci, niezbędne do tego, by zaciekać dzieci i umożliwić im sensowne działania.

Osobne miejsce zajmuje „skrzynia skarbów”, która, w naszym przekonaniu, powinna stanowić stały element wyposażenia pomieszczenia, w jakim przebywają małe dzieci. Jej zawartość to, dorostym na ogół niepotrzebne, szpargały - szpulki, korki, guziki, kamyki, muszelki, kasztany, rulony po papierze różnego formatu, pudełka, ścinki rozmaitych materiałów, pocztówki, gazety itp. Dla dzieci jest ona autentyczną skarbnicą pomysłów realizowanych zarówno podczas zajęć, jak i w zabawach swobodnych.

5. Po napisaniu projektu warto **spojrzeć wstecz**, przeanalizować go ponownie, coś dopisać, może z czegoś zrezygnować. Jest to także okazja do zastanowienia się, na co zwrócić uwagę, jakie mogą być „efekty uboczne” w przebiegu projektowanych zajęć, co warto wyeksponować, które z elementów projektu są szczególnie ważne z punktu widzenia rozwoju dzieci, co pojawiło się w nim nowego, dziwnego, zaskakującego, a czego dzieci mogą nie zauważyć. Jeśli punkt ten miałby być prostym podsumowaniem zajęć, zapisywanie go jest zbędne.

Warunki realizacji i rezultaty

Opisane części projektu, to elementy „techniczne”, ułożone w porządku logicznym ułatwiającym zaplanowanie przebiegu spotkania z dziećmi. Klamrą spinającą je wszystkie, a zarazem czynnikiem konstytuującym *metodę projektowania okazji edukacyjnych*, są **możliwości wyboru**, jakie oferuje ona zarówno nauczycielce, jak i dzieciom. To do nauczycielki należy wybór przedmiotu odkrycia dziecka; sposobu, w jaki zainteresuje nim dzieci; zadań, jakie im zaoferuje; przestrzeni, w jakiej dzieci będą realizowały zadania. Dzieci z kolei powinny móc zdecydować o tym, czy w ogóle będą chciały realizować zadania proponowane w projekcie, a jeśli wybiorą aktywne uczestnictwo, to one w dużej mierze zdecydują o tym, jakie zadania podejmą; w jaki sposób będą je wykonywać - samodzielnie czy we współpracy z rówieśnikami;

w jakim miejscu; przy użyciu jakich środków. Ten szeroki zakres możliwości wyboru sprawia, że obie strony procesu edukacji - nauczycielka i dzieci - zyskują szansę na podejmowanie samodzielnych decyzji i ponoszenie za nie odpowiedzialności, co wzmacnia w nich przeświadczenie o osobistym wpływie na bieg zdarzeń i o własnych możliwościach w tym zakresie.

W ten sposób *metoda projektowania okazji edukacyjnych* przyczynia się do wspierania naturalnych trendów rozwoju osobowości (Łukaszewski, 1984, s. 370-373), będących rezultatem nie tyle treści zawartych w „Programie wychowania w przedszkolu”, co określonego sposobu pracy z dziećmi. Powoduje to przetożenie akcentu z tego, co jest treścią zajęć, na to, jak jest ona dzieciom uprzystępniana i, w związku z tym, jakiej aktywności się od nich oczekuje - reproduktywnej, bazującej na wiedzy zapamiętanej i czynnościach odtwórczych, czy produktywnej, odwołującej się do odkrywanych/konstruowanych przez dzieci sensów i znaczeń, i czynności o charakterze kreatywnym. Oczywiście, co trzeba podkreślić, opozycja ta jest pewnym uproszczeniem. Trudno zakładać, że uczenie się polega wyłącznie na kreacji. Żeby tworzyć, trzeba mieć z czego, a więc pewne podstawowe informacje o świecie trzeba dziecku przekazać. Problem stanowi pytanie - jak to robić? Czy w sposób mechaniczny, w formie podającej wypełniać chłonnej dziecięcy umysł treściami, które my, dorośli uznajemy za ważne, choć w dzieciach nie wzbudzają one ciekawości? Czy też, obserwując uważnie, w co się dzieci bawią, co rysują, o czym rozmawiają, próbować dociec, co je aktualnie interesuje i wokół tych tematów tworzyć *okazje edukacyjne* wyzwalamy aktywność dzieci. Opowiadamy się za drugim z wariantów, który pozwala, wychodząc od osobistej wiedzy dzieci, traktować ją jako początek drogi prowadzącej do poznania zasobu publicznej wiedzy naukowej, podzielanej w określonym kręgu społeczno-kulturowym.

Omawiana tu *metoda projektowania okazji edukacyjnych* jest jednym z możliwych rozwiązań, bazujących na wiedzy osobistej dzieci zaangażowanych w realizację zadań w formach właściwych dla okresu wczesnego dzieciństwa. Dzięki temu, wiedza odkrywana/konstruowana przez dzieci podczas aktywności zadaniowej ma szansę stać się kolejną warstwą ich wiedzy osobistej, a jednocześnie, poprzez czynne zaangażowanie dzieci w proces jej odkrywania/konstruowania, wzrasta

szansa na uczynienie jej wiedzą proceduralną (a nie tylko kolekcjonerską), która „pozostaje żywa i w toku działania ulega dalszemu rozwojowi, jest wciąż na bieżąco weryfikowana i aktualizowana” (Stemplewska-Żakowicz, 1996, s. 111).

Dopełnieniem prezentacji *metody projektowania okazji edukacyjnych* niech będzie syntetyczny opis efektów, jakie uzyskały nasze przedszkolaki, w porównaniu z dziećmi w tym samym wieku z przedszkoli tradycyjnych (Zwiernik, 1996). Analizowane wyniki odnosiły się do dwóch grup zagadnień obejmujących:

- a) właściwości dotyczące poznawczego aspektu funkcjonowania, takie jak:
 1. aktywna postawa wobec rzeczywistości - liczba i rodzaj pytań;
 2. płynność słowna - szybkość generowania słów na określoną literę;
 3. płynność ideacyjna - test niezwykłych zastosowań kilku wybranych przedmiotów;
 4. umiejętność koncentracji w sytuacji trudnej - budowanie wieży z klocków w ograniczonym czasie;
 5. plastyczność w ujmowaniu rzeczy i zjawisk - reakcje na przedmioty nietypowe;
- b) właściwości dotyczące sfery społeczno-emocjonalnej:
 6. inicjatywa w zabawach swobodnych i w nawiązywaniu kontaktów społecznych;
 7. skłonność do współdziałania przy układaniu puzzli;
 8. chęć niesienia pomocy - analiza sytuacji na obrazkach;
 9. przejawy agresji.

Analiza wyników ujawniła znaczne rozbieżności na korzyść naszych przedszkolaków, w porównaniu z dziećmi z przedszkoli tradycyjnych, w zakresie funkcjonowania poznawczego i mniejsze różnice, choć także na korzyść naszej grupy, w zakresie kontaktów społecznych.

Dodatkowo, zastosowano test dojrzałości szkolnej, uzupełniający powyższe rezultaty o diagnozę zakresu wiedzy dzieci i umiejętności postępowania się nią. Ujawnił on:

- a) nieznaczące różnice, na korzyść naszych przedszkolaków, w zakresie sprawności manualnej i wiadomości skorelowanych

- z percepcją wzrokową, słuchową i orientacją przestrzenną, uzależnionych od dojrzałości układu nerwowego;
- b) znaczne różnice, na korzyść naszej grupy, w zakresie poziomu rozwoju mowy i myślenia, zasobu elementarnych pojęć matematycznych, wiadomości o otoczeniu społeczno-przyrodniczym - w większej mierze zależnych od kształtujących wpływów otoczenia.

Podsumowując prezentację *metody projektowania okazji edukacyjnych*, chcemy podkreślić, iż nie uważamy, że jest ona panaceum na niedostatki polskiej oświaty. Nie jest to metoda uniwersalna - odpowiednia do wszystkich zagadnień i dla każdego nauczyciela. To od niego - jego filozofii edukacyjnej i sposobu bycia z dziećmi - zależy jej powodzenie. Jednak tym, którzy ją wybiorą, umożliwi autentyczne zaangażowanie w działalność stanowiącą wyraz osobistych zainteresowań i aspiracji, a jest to właściwość sprzyjająca sukcesom w każdej dziedzinie działalności człowieka, także w edukacji.

Zakończenie

Omówione podejścia to jedynie przykłady działań wychodzących poza to, co uznaje się właściwą (lub jedyną możliwą) edukację przedszkolną. Nauczycielki, z którym rozmawiamy, wskazują, że, próbując wprowadzać alternatywne rozwiązania, czasem spotykają się z oporem swoich współpracownic, niepotrafiących wyobrazić sobie możliwości pracy w inny sposób niż ten, który dobrze znają. Podkreślają jednocześnie, jak bardzo ważne jest doświadczenie innego rodzaju edukacji, zobaczenie, że możliwe jest pomyślenie i wprowadzenie w życie odmiennej wizji przedszkola lub szkoły. Może to oznaczać, jak określiła to jedna z nauczycielek, posiadanie „okienka, przez które [można] wyjrzeć [i zobaczyć], że w innych miejscach świata może być inaczej, że edukację można robić inaczej” (Gawlicz, Starnawski, 2014, s. 101). Nie bez znaczenia są również własne doświadczenia edukacyjne, o czym pisze nauczycielka, która doświadczyła demokratycznej edukacji w pierwszych klasach szkoły podstawowej: „poznałam inne podejście i tym trudniej było mi się pogodzić z tym, co mnie później spotkało. Ale dało mi to siłę i motywację, wyobrażenie o tym, jak powinno być

i jak to można zrobić, a przede wszystkim, że się da! O tym myślę i tym staram się kierować w swojej codziennej pracy z dziećmi. Moje doświadczenia są dla mnie motorem i inspiracją” (Trawka, w druku).

Przykłady, które tu omówiliśmy, traktujemy właśnie jako widok zza okna, który może zainspirować do przeobrażania własnej praktyki pedagogicznej w kierunku zwiększania autonomii i samodzielności dzieci oraz ich upodmiotowienia w procesie edukacyjnym. Nie postrzegamy ich jako gotowych do zastosowania recept, ale raczej jako świadectwo tego, że inna edukacja małych dzieci jest możliwa, a w procesie przekształcania instytucji żłobka, przedszkola, szkoły wiele zależy od nauczycieli i nauczycielek: ich przekonań, wiedzy, chęci dążenia do zmiany i odwagi porzucenia utartych schematów. Przykłady te można mnożyć: w różnych miejscach w Polsce i na świecie - czasem na mniejszą, czasem na większą skalę - nauczycielki i nauczyciele podejmują wysiłek wyobrażenia sobie innych możliwości i wprowadzenia ich w życie. Zachęcamy do poszukiwania takich miejsc, do dzielenia się swoimi doświadczeniami z innymi i wprowadzania zmian. Po to, by poczucie, że to, co robią w szkole czy przedszkolu ma sens, miały nie tylko dzieci, ale także ich nauczycielki i nauczyciele.

Bibliografia

- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Braun, D. (2002). *Badanie i odkrywanie świata z dziećmi*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bruner, J. S. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Brzezińska, A. (1987). *Jak wywoływać skuteczne zdziwienie, czyli o kierowaniu rozwojem dzieci w wieku przedszkolnym*. W: R. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Autonomia dziecka w procesie edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dahlberg, G., *Images of the Child, Knowledge and Learning* (1987). Wykład wygłoszony w Summer Institute of the School of Child and Youth Care, University of Victoria, BC, lipiec 1997.

- Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Dewey, J. (2006). *Szkoła i dziecko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Gawlicz, K. (2009). *Preschools play with power. Constructing the child, the teacher and the preschool in two Polish childcare institutions*, Roskilde University 2009. Pobrano 30 sierpnia 2014, z <http://hdl.handle.net/1800/5153>.
- Giza, A. (red.). (2012). *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse*. Warszawa: FRD im. J.A. Komeńskiego.
- Indications. Preschools and infant-toddler centres of the municipality of Reggio Emilia*. (2010). Reggio Children, Reggio Emilia.
- Karwowska-Struczyk, M. (2011). Reggio Emilia - pożądana filozofia i praktyka dla edukacji przedszkolnej", *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(14), 48-72.
- Karwowska-Struczyk, M. (2012). *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa: WUW.
- Katz, L. (1998). *What can we learn from Reggio Emilia?* W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children* (s. 27-45). Westport: Ablex.
- Katz, L. (2000). *Jakie są podstawowe potrzeby małych dzieci*, W: T. Ogrodzińska (red.), *Małe dziecko - znaczenie wczesnej edukacji* (s. 9-14). Warszawa: PFDiM.
- Klus-Stańska, D. (2009). Czy można być za młodym na autonomię?. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(10), 239-243.
- Łukaszewski, W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Maj, A. (2010). *Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech*. W: Z. Melosik i B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku* (s. 165-174). Poznań-Kraków: Impuls.
- Maj, A. (2011). *Emergent curriculum i progettazione - elastyczne planowanie w edukacji elementarnej*. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać-Zrozumieć-Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji* (s. 115-128). Kraków: Impuls.
- Maj, A. (2013). *Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji - z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech*. W: J. Bonar i A. Buła (red.), *Poznać-Zrozumieć-Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji* (s. 129-146). Kraków: Impuls.

- Malaguzzi, L. (1998). *History, ideas, and basic philosophy. An interview with Lella Gandini*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children* (s. 49-97). Westport: Ablex.
- Moss, P. (2007). *Bringing politics into the nursery. Early childhood education as a democratic practice*. Working Paper 43. Bernard van Leer Foundation, The Hague. Pobrano 30 sierpnia 2014, z: www.bernardvanleer.org/English/Home/Our-publications.html.
- Olczak, A. (2010). *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London and New York: Routledge.
- Rinaldi, C. (1998). *Projected curriculum constructed through documentation - Progettazione. An interview with Lella Gandini*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children* (s. 113-125). Westport: Ablex.
- Rożek, L. (2011). *Przedszkolanka czy profesjonalista - zmiana czy zamiana?* W: M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna badania, opinie, inspiracje* (s. 119-120). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Wydawnictwo Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej.
- Telka, L. (2007). *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tomaszewski, T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zwiernik, J. (1996). *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Zwiernik, J. (2006). *Rytuály przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przedszkolnych*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 171-179). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Żylińska, M. *Jak wykorzystać w szkole potencjał mózgu?* [w tym tomie].
- Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. Pobrano 4 maja 2013, z: <http://www.abc.com.pl/du-akt/-/akt/dz-u-09-50-400>.

- Gawlicz, K., Starnawski, M. (2014). *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Trawka, K. (w druku). *Moja nauczycielka z podstawówki*. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Marta Miłoś

ABC pedagogiki twórczości – Autostradą po Bezkręś osiągania Celów

Wstęp

Początków dzisiejszej **pedagogiki twórczości** można doszukiwać się w ideach XX-wiecznych nurtów pedagogicznych: w pedagogice ekspresji, pedagogice formy, pedagogice liberalnej czy pedagogice alternatywnej. Idea zaspokojenia biologicznych i poznawczych potrzeb człowieka, którą honoruje **pedagogika twórczości**, pojawia się w filozoficznych koncepcjach człowieka, m.in. w personalizmie czy psychologii humanistycznej. Kreatywność jest jedną z głównych domen naszej rzeczywistości, a przez wielu uważana za podstawowy wyznacznik sukcesu. Szkoła, której zadaniem jest dawanie wsparcia dzieciom w drodze do osiągnięcia przez nie sukcesów, zobowiązana jest do wcielania w życie idei wychowania do twórczego myślenia.

Zanim zgłębi się wiedzę z zakresu **pedagogiki twórczości**, warto skonfrontować się samemu ze swoim sposobem postrzegania sytuacji i tematów, którymi zajmuje się ta dziedzina. Pomocą dla każdego nauczyciela mogą być poniższe pytania do refleksji:

- Czym jest dla Pani/Pana *twórczość*?
- Jak Pani/Pan rozumie *kreatywność*?

- Czy w swoim życiu udało się Pani/Panu zrobić coś tylko dla siebie, po swojej myśli, bez kierowania się opiniami osób z zewnątrz?
- Czy zdarzyło się Pani/Panu świadomie wybrać np. inną drogę do pracy lub założyć dwie różne skarpetki na nogi?
- Jak Pani/Pan reaguje na nonkonformistyczną postawę ucznia/uczennicy?

ABC kreatywności

Kreatywność jest znana od zarania dziejów ludzkości, choć jej ujęcie teoretyczno-praktyczne było poddawane licznym ewolucjom, podobnie zresztą jak dzieje ludzkości. Przekonanie o tym, że mianem *kreatywności* uhonorować można cechę człowieka oraz jego działanie, ma wielu badaczy, wśród nich znany polski profesor pedagogiki twórczości - Krzysztof J. Szmidt, który uważa, że *kreatywność jest zdolnością człowieka do tworzenia wytworów nowych i wartościowych; wartościowych to znaczy cenniejszych pod jakimś względem (estetycznym, praktycznym, naukowym) od tego, co było do tej pory [...] człowiek kreatywny wobec tego to ktoś, kto jest zdolny generować pomysły, które czynią nasz świat lepszym, bardziej prawdziwym lub piękniejszym* (Schmidt, 2013, s. 81).

Ważną kwestią jest uzmysłowienie sobie różnicy między pojęciami *kreatywność* a *twórczość*, gdyż na pozór wydają się synonimami - tak też na ogół są używane w języku potocznym.

Twórczość w klasycznej, bodajże najkrótszej i najprostszej, a przy tym słusznej definicji autorstwa uznanego polskiego badacza - Andrzeja Góralskiego, to coś, co jest „nowe i cenne” (Góralski, 1990, s. 5). Z punktu widzenia specjalistów tej dziedziny nauki, rozgraniczenie terminów *kreatywność* i *twórczość* jest i ważne i znaczące.

Wiesława Limont wyraźnie określa cechę odróżniającą *kreatywność* od *twórczości* - *kreatywność* jest to samoświadomość człowieka, dla którego nie najważniejszy jest wytwór, a *twórczość* to samodzielne (podmiotowe) działanie (Limont, 2003). Jednak, jeśli skupić się na cechach ludzkiego umysłu, które zasługują na miano *twórczych*, to należy się odnieść do myślenia człowieka. Zakładając, że człowiek pracujący nad problemem celowo wytwarza nowy produkt, to według Roberta W.

Weisberga, działaniem człowieka kieruje myślenie twórcze (Weisberg, 2006). Podobne wnioski reprezentują w swojej pracy zbiorowej trzej psycholodzy amerykańscy - P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann (2010, s. 31) - którzy, opisując *twórczość*, uznają, że jest to „proces umysłowy, który produkuje nowe reakcje przyczyniające się do rozwiązywania problemów”.

Takie ujęcie *twórczości* jest punktem wyjścia do opracowania poznawczych teorii *twórczości*. Pomimo iż „nurt poznawczy nie wypracował jeszcze teorii procesu twórczego i jak dotąd dysponuje tylko fragmentarycznymi danymi na ten temat” (Nęcka, 1995, s. 19), to wielu autorów koncepcji *twórczości* opiera się na teoriach kognitywnych (poznawczych).

Jedną z najpopularniejszych poznawczych teorii *twórczości* jest koncepcja Joya P. Guilforda - **teoria myślenia dywergencyjnego**. W ujęciu tym, myślenie podzielone jest na wytwarzanie zbieżne, innymi słowy *myślenie konwergencyjne* i wytwarzanie rozbieżne - *myślenie dywergencyjne*, w którym (zgodnie z podstawową tezą autora) dywergencje to odpowiedniki myślenia twórczego, a konwergencje mają charakter myślenia odtwórczego, konwencjonalnego (Schmidt, 2013).

Dywergencje i konwergencje mają wspólne cechy, ale o wiele więcej jest cech, które je różnicują. Przyglądając się zbieżnościom obydwu operacji myślenia, można zauważyć istotę generatywności nowych wiadomości przez osobę, gdyż dane są w dużej mierze uzależnione od zasobów pamięci tej osoby. Różnice między operacjami myślenia zauważalne są przede wszystkim w obszarze, w jakim osoba ma możliwość wytwarzania:

- w *dywergencyjnym* - zakres poszukiwań jest szeroki i ma niewiele ograniczeń;
- w *konwergencyjnym* - zakres poszukiwań jest zdecydowanie zawężony, bo posiada wiele ograniczeń.

Analogiczna do odmienności w obszarach wytwarzania jest różnica w liczbie odpowiedzi na dany problem - wytworów z *dywergencji* będzie więcej, aniżeli wytworów z *konwergencji*.

Istota *myślenia dywergencyjnego*, czyli różnorodność i duża liczba odpowiedzi, stwarza niewyraźne, ze względu na swoją swobodę, warunki kryteriów powodzenia w rozwiązaniu danego problemu.

Myślenie konwergencyjne, opierając się na dużo ostrzejszych, rygorystycznych kryteriach powodzenia rozwiązania problemu, stwarza warunki trudne dla osób niemogących znaleźć odpowiedzi mieszczącego się w ramach tych kryteriów.

W celu zmierzenia osobowych uzdolnień twórczych Guilford (1978) opracował w swojej koncepcji cztery miary:

1. **płynność myślenia** - to łatwość w podawaniu pomysłów rozwiązania problemu; operacjonalizacji dokonuje się poprzez zliczenie wytworzonych odpowiedzi w określonym czasie. Dla procesu twórczego płynność ma istotne znaczenie, gdyż prawdopodobieństwo podania twórczego rozwiązania znacznie wzrasta w sytuacji podania wielu z możliwych;
2. **giętkość myślenia** - czyli przeciwieństwo sztywności w myśleniu, jest zdolnością wytwarzania różnych pod względem jakościowym pomysłów z jednoczesną zmianą kierunków poszukiwań rozwiązań. Wskaźnikiem operacyjnym jest tutaj liczba kategorii, do których zaliczone zostaną wszystkie podane odpowiedzi, albo różnorodność podanych możliwości rozwiązań;
3. **oryginalność myślenia** - zdolność do wytwarzania w taki sposób, który wykracza poza powtarzalne, popularne lub typowe rozwiązania danego problemu. Miarami tej zdolności są dwie, niewykluczające się wzajemnie, oceny podanych odpowiedzi: 1. statystycznie rzadkie występowanie wśród wszystkich podanych rozwiązań problemu, 2. pomysłowość odpowiedzi związana z dostosowaniem do warunków sytuacji danego problemu;
4. **wrażliwość na problemy** - umiejętność wyodrębniania wadliwości, niedoskonałości czy trudności, które są częścią różnych sytuacji problemowych. Rozwój takiej umiejętności zmierzyć można liczbą trafnie dostrzeżonych braków i wad w rzeczach lub zjawiskach, a także liczbą dopasowanych i jednocześnie odkrywczych odpowiedzi na dany problem.

Koncepcja Guilforda jest jedną z najbardziej znanych i poważanych teorii *twórczości*, ale tak samo często jak doceniana, bywa ona także krytykowana. Specjaliści, poddając w wątpliwość dostateczne opracowanie teorii myślenia dywergencyjnego, zarzucali Guilfordowi zbytne jej uproszczenie. Niemniej, należy zwrócić uwagę, że teoria

Guilforda otworzyła szerokie pole do dalszych badań nad *twórczością*, a także do oddziaływań psychopedagogicznych wspierających rozwój *twórczości*.

ABC psychologii rozwoju

Psychologia rozwoju człowieka jako teoretyczna dyscyplina psychologii jest stosunkowo młodą jej gałęzią. Przedmiotem badań psychologii rozwojowej są zmiany w zachowaniu, strukturach i procesach psychicznych człowieka, a to, co odróżnia badania psychologii rozwoju od innych nauk psychologicznych, to analizowanie danych z punktu widzenia czasu, w jakim podlegają zmiany. Rozwój jest rozumiany jako pewne zmiany w danym obszarze zjawisk (zob. Brzezińska, 2005). Wiele jest psychologicznych teorii rozwojowych. Teorie kognitywistyczne wyjaśniają, jakie zmiany w zachowaniu następują wraz z wiekiem, jednocześnie ukazując indywidualne różnice w obrębie tych zmian rozwojowych. Teorie poznawcze wydają się kluczowe dla procesu uczenia się, gdyż obejmują one paletę takich umiejętności człowieka, jak: spostrzeganie zmysłowe, rozwój myślenia, rozumienie pojęć.

Jedną z teorii psychologii rozwoju człowieka jest **teoria poznawczo-rozwojowa Jeana Piageta**, przedstawiająca procesy myślowe na dwóch płaszczyznach rozwoju:

- *schematów* - wewnętrzne reprezentacje określonych czynności zarówno fizycznych, jak i umysłowych,
- *operacji* - mózgowie struktury wyższego rzędu, pozwalająca na zrozumienie złożoność reguł funkcjonowania otoczenia.

Badacz zauważył, że *schematy* i *operacje* są zmiennie w toku życia, dlatego nazwał je zmiennymi strukturami poznawczymi (zob. Vasta, Haith, Miller, 1999). Piaget uważał, że *idąc za każdą odpowiedzią dziecka, pobudzając je do coraz bardziej swobodnego wypowiedzania się, otrzymuje się z każdej dziedzin inteligencji kliniczny sposób badania, podobny do tego, który psychiatrzy przyjęli jako środek diagnostyczny* (Claparede, 2005, s. 5).

Efektom wieloletnich obserwacji zmian rozwojowych u dzieci, w tym u swojego potomstwa, jest opracowana przez Piageta teoria czterech stadiów rozwoju myślenia - w nawiasach podane

są przybliżone okresy trwania poszczególnych faz rozwoju, jednak należy pamiętać, że moment przejścia z jednego stadium do drugiego zależy od czynników zmian rozwojowych (zob. Schaffer, 2009):

FAZA 1. MYŚLENIE SENSORYCZNO-MOTORYCZNE (0 - 2 LAT)

Struktura poznawcza: schemat działania - u noworodka przeważają reakcje zmysłowe oraz odruchy bezwarunkowe, w toku rozwoju dziecko przechodzi do manipulowania przedmiotami i eksplorowania świata.

FAZA 2. MYŚLENIE PRZEDOPERACYJNE (2 - 7 LAT)

Struktura poznawcza: schemat wyobrażenia - dziecko, pojmując świat egocentrycznie, posługuje się symboliką (obraz, słowo), bawi się, korzystając ze swojej wyobraźni, oddziela fikcję od rzeczywistości.

FAZA 3. MYŚLENIE OPERACYJNE (7 - 12 LAT)

Struktura poznawcza: operacje konkretne - dziecko zachowuje zasadę stałości przedmiotów oraz rozumie konkretne problemy i w logiczny sposób je rozwiązuje: klasyfikacja, odwracalność, szeregowanie.

FAZA 4. MYŚLENIE ABSTRAKCYJNE (12 - ... LAT)

Struktura poznawcza: operacje formalne - człowiek logicznie rozumie przy wszystkich zadaniach, radzi sobie z sytuacjami hipotetycznymi, rozważa możliwości rozwiązania problemu bez odwoływania się do konkretów i wyobrażeń.

Piaget uważał, że dziecko jest uczonym, twórcą swojego własnego pojmowania świata, które wynika z jego osobistych doświadczeń. Rozwój, w rozumieniu Piageta, jest samoregulującym się mechanizmem, który podlega ciągłym zmianom w wyniku działania procesów adaptacyjnych:

1. *asymilacji*,
2. *akomodacji*.

Asymilacja jest to spostrzeganie i interpretowanie informacji w obrębie istniejących wiadomości i możliwości zrozumienia nowych danych.

Akomodacja to przekształcenie organizacji umysłu w celu przyzwyczajenia nowych informacji lub przetworzenia odrzuconych wcześniej danych.

Adaptacja, jeśli jest dobrze zorganizowana, prowadzi do równoważenia struktur poznawczych dziecka. Opierając się na poznawczo-rozwojowej teorii umysłu dziecka, traktujemy dziecięce myślenie jako swego rodzaju katalog, zawierający różne informacje będące określane mianem *schematów*. Zadaniem schematów jest organizowanie informacji o świecie - pozwalanie na spostrzeganie kolejnych informacji przy jednoczesnym klasyfikowaniu doświadczanych nowych bodźców. Poszerzanie dotychczasowych kategorii oraz dodawanie nowych w wyniku np. klasyfikowania danych, to nie jedyne zadania rozwojowe myślenia. Następnym tworzenia się sieci powiązań między kategoriami oraz danymi będzie gotowość dziecka do dokonywania skomplikowanych *operacji* umysłowych w kolejnych etapach rozwoju (zob. Wadsworth, 1998).

Procesy adaptacyjne mają niebagatelne znaczenie dla procesów uczenia się. Tym samym, mogą mieć swoje odzwierciedlenie w metodach, jakich używa się w toku edukacyjnych oddziaływań wobec dzieci, uczennic i uczniów. Według Piageta, **nauczanie musi być dostosowane do możliwości dzieci, czyli poziomu rozwoju ich mózgów.**

Prof. Anna Brzezińska (2010) prezentuje trzy koncepcje postępowania wobec dziecka. Piagetowska teoria najbliższa jest podejściu naturalistycznemu, a *zgodnie z tym podejściem dziecku, uczniowi daje się dużo swobody, nie kształtuje się go. [...] rolę nauczyciela jest towarzyszenie, a nie przeszkadzanie. Obserwacja ucznia, i to zawsze pół kroku z tyłu. Nauczyciel jest gotowy do wspierania. Usuwa się wszelkie przeszkody, co nie jest trudne szczególnie w przypadku małego dziecka. Dorosły jest zawsze w stanie domyślić się intencji ucznia, przewidzieć kłopoty, zapobiec trudnościom* (Brzezińska, 2010, s. 35-39).

Taki pogląd w dłuższej perspektywie może mieć niekorzystne konsekwencje dla dziecka, gdyż nie dostarczając zadań przekraczających kompetencje ucznia, ogranicza się mu możliwość czerpania satysfakcji z pokonania przeciwności. Dziecko nie może przewidywać kłopotów, ani nie potrafi zachować się w adekwatny sposób w sytuacjach trudnych, gdyż wcześniej takich doświadczeń było pozbawione.

Drugie podejście dają nauki behawioralne - tu nauczyciel *myśli: jeśli będę interweniował, rozmawiał, pouczał, odpowiednio nagradzał i karał, to dziecko wejdzie na pożądaną przeze mnie ścieżkę. Rozbudowuje więc stale i udoskonala system nagród i kar, tworzy swoisty sposób prowadzenia i dyscyplinowania dziecka* (tamże, s. 35-39).

W takim ujęciu, nauczanie nie ma nic wspólnego z wykorzystaniem potencjału uczennicy bądź ucznia, a jedynie kształtowanie jednostki według umówionego idealnego wzorca, który, jak wiadomo, nie dla każdego może okazać się najszcześniejszym rozwiązaniem.

Ostatnie podejście [...] *zakłada, że trzeba poznać swoje dziecko czy swego ucznia, nauczyć się obserwować i rozpoznawać te momenty, kiedy pomoc jest naprawdę potrzebna, a kiedy przeszkadza. Każdy jest inny i każdy wnosi na świat jakąś inną gotowość i inną wrażliwość. W zależności od osoby muszę modyfikować sposób działania. [...] Jeśli nie będziemy wiedzieć, jakie są cechy charakterystyczne naszych dzieci, to zaczniemy produkować wady* (tamże, s. 35-39).

ABC rozwoju dla kreatywności

Maria Kielar-Turska stworzyła własną koncepcję rozwoju dziecka - symbolicznie określa ją jako **2A** i **2K**. W duchu tej koncepcji dziecko jest jednostką *Autonomiczną, Aktywną, Kreatywną i Kompetentną* (Kielar-Turska, 2010). Etapy jego rozwoju są ze sobą powiązane, ale rozszerzanie umiejętności w poszczególnych etapach może być nieharmonijne.

Kielar-Turska jako wiek dzieciństwa uznaje pierwsze 11 lat życia dziecka i ten czas dzieli na trzy fazy:

1. **OD NARODZIN DO 3. ROKU ŻYCIA** - wczesne dzieciństwo, zwane okresem małego dziecka;
2. **OD 3. DO 7. ROKU ŻYCIA** - okres średniego dzieciństwa, czyli wiek przedszkolny;
3. **OD 7. DO 11. ROKU ŻYCIA** - późne dzieciństwo, młodszy wiek szkolny.

W każdej fazie tak rozumianego wieku dzieciństwa dziecko rozwija się poprzez cechy koncepcji 2A i 2K (Kielar-Turska, za: Dziedziewicz, 2009). *Z punktu widzenia psychopedagogiki kreatywności ważne jest odniesienie 3 pierwszych elementów, zaznaczonych w koncepcji*

M. Kielar-Turskiej, tj. *autonomii, aktywności i kompetencji, do kluczowego elementu, jakim jest kreatywność dziecka* (Dziedziewicz, 2009, s. 147).

Zarys pełniejszej koncepcji wychowania ku twórczości w oparciu o 2A i 2K Kielar-Turskiej opracowała Dorota Dziedziewicz, co prezentuje tabela 1. Dziedziewicz, posługując się metaforą „rusztowania dla kreatywności”, twierdzi, że dziecko buduje *kreatywność* w różnych sferach życia w procesie stopniowego przechodzenia przez stadia wcześniejsze - *autonomii, aktywności i kompetencji*.

Tabela 1. Rusztowanie dla kreatywności - zarys koncepcji (tamże, s. 154).

Etap i wiek	Rozwój kreatywności	Rodzaj uczenia się	Rodzaj interakcji dorosły-dziecko	Rodzaj aktywności	Etapy gotowości do podjęcia działań twórczych
Okres niemowlęcy (0-1 r.ż.)	ODTWARZANIE - „dywergencyjny debiut”	reaktywne	dominacja osoby dorosłej	kierowana	ODKRYWANIE - budowanie bazowej ufności
Wczesne dzieciństwo (2-3 r.ż.)	PRZETWARZANIE - „twórczość jako ekspresja woli”	reaktywno-spontaniczne	skoordynowanie aktywności dziecka i osoby dorosłej	Proponowana i początkowo kierowana z zewnątrz	SKUPIANIE - wspieranie rozwoju autonomii
Wiek zabawy (3/4-6/7 r.ż.)	PRZETWARZANIE/ WYTWARZANIE - „pierwsze własne cele”	spontaniczno-reaktywne / spontaniczne	skoordynowanie aktywności dziecka i osoby dorosłej / aktywność dziecka	inspirowana i częściowo wspomagana z zewnątrz / spontaniczna	ROZCIĄGANIE/ PODTRZYMYWANIE - rozwijanie aktywności dziecka
Wiek szkolny (6/7-10/12 r.ż.)	WYTWARZANIE - „odkrywanie twórczości intelektualnej”	spontaniczne	aktywność dziecka	spontaniczna	PODTRZYMYWANIE - budowanie poczucia kompetencji
(...) Późna dorosłość	TWORZENIE STWARZANIE				

Autonomia to cecha zaznaczająca się już w życiu płodowym człowieka. Wiek człowieka, w którym wskazuje się na wyraźne nasilenie zachowań świadczących o poczuciu autonomii, to okres około drugiego roku życia, ale także mówi się o występowaniu tych faz w wieku 3 lat, 5 lat itd. Wymiennie z tymi fazami demonstracji niezależności pojawiają się okresy, w których dziecko szczególnie potrzebuje bliskości, bezpieczeństwa i zależności od drugiej osoby - taki okres Agnieszka Stein nazywa „kryzysem przywiązaniowym”. Charakterystyczny kryzys przywiązaniowy przypada na okresy: ok. 9. miesiąca życia dziecka, ok. 18. miesiąca, między 2. a 3. rokiem życia - dwa pierwsze nazywane są lękiem separacyjnym.

Istotną cechą rozwoju *autonomii* jest, niepodlegający wysiłkom opiekunów, skokowy charakter pojawiania się naprzemiennie potrzeb niezależności i zależności od drugiej osoby lub grupy społecznej (Stein, 2012) Rozwojowi *autonomii* sprzyja nabywanie nowych umiejętności zarówno tych z obszarów motoryki małej (np. zabawy paluszkowe, trzymanie nóżek) i motoryki dużej (np. wchodzenie po schodach bez trzymania poręczy, utrzymanie równowagi na jednej nodze) oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej (np. nawlekanie koralików lub rysowanie/pisanie po śladzie), a także możliwości z obszarów społecznych, np. w zakresie komunikacji i mowy.

Bezgraniczna dziecięca ciekawość i pęd do eksplorowania otaczającego świata są przyczynami postępu w rozwoju poznawczym i w procesie uczenia się. Są to także warunki w kreowaniu struktury „ja” u dziecka, co prowadzi do nabycia przez nie poczucia odrębności psychicznej. Świadomość własnego „ja” jest obserwowalna w zachowaniu świadczącym o poczuciu własności i o posiadaniu mienia, a także w potrzebach zrealizowania wyczynu, decydowania oraz podporządkowywania sobie innych. *Można zatem powiedzieć, iż podstawowym aspektem rozwoju we wczesnym dzieciństwie jest proces budowania dziecięcej autonomii, indywidualizacji, na który składa się rozwój samodzielności, samokontroli, poczucia sprawstwa, pewności siebie, poczucia własnej odrębności i poczucia wolnej woli* (Dziedziewicz, 2009, s. 147).

Aktywność jest domeną człowieka. W okresie życia płodowego dziecko nie jest w stanie odznaczyć się autonomicznie poprzez np. obranie pozycji bez aktywności własnej. Wymiar aktywności człowieka w przeważającej większości przypadków pozostaje niezmienny przez

całe życie. Aktywny dwulatek najprawdopodobniej będzie aktywnym 22-latką, a później aktywnym 52-latką itd. Rozumienie *aktywności* jako cechy człowieka pozwala ustalić jej stały charakter w toku ludzkiego życia. *Gdy dorośli spotykają nowy przedmiot, to jedni zaczynają poszukiwać sposobów poznania go i często stosują, podobnie jak dziecko, metodę prób i błędów. A inni spojrzą na przedmiot i odkładają. Nie próbują poznać, co to jest. Poziom eksploratywności człowieka zależy zatem od tego, co się zdarzy na początku jego rozwoju* (Kielar-Turska, 2010, s. 11).

Aktywność nie jest tu rozumiana wyłącznie jako rozwój poprzez ruch, gdyż aktywność może przyjąć także postać opartą na wyobrażeniach (M. Kielar-Turska, 2010) Dziecięcy rozwój zdeterminowany jest przez czynniki zewnętrzne - warunki środowiskowe, wymagania względem dziecka oraz wzorce mu prezentowane, a także czynniki wewnętrzne - podmiotowe możliwości dziecka, warunkujące jego preferencje osobowościowe (Matczak, 2003). Bez względu na rodzaj, genezę, określony cel, wymagane liczby uczestników, a także cechy wartości wytworów - każda aktywność dziecka jest szansą dla *twórczości*.

Twórcze aktywności współcześnie budzą duże zainteresowanie badaczy i naukowców. W ich teoriach pokładane są ogromne nadzieje na znalezienie sposobu stymulacji rozwoju dziecka (Dziedziewicz, 2009). *Aktywność dziecka jest nie tylko jednym z czynników i wewnętrznych warunków rozwoju psychicznego, lecz można ją uważać za niezbędny wyznacznik procesów rozwojowych, za determinant, bez którego ów rozwój nie mógłby w ogóle się dokonywać i przebiegać* (Przetacznikowa, 1973, s. 175).

Kompetencje są zmienne w stosunku do każdego kolejnego etapu rozwoju człowieka. Jednakże dużą wagę należy przyłożyć do faktu, że *kompetencje* istnieją we wszystkich okresach rozwojowych.

Rodzajów kompetencji w okresie dzieciństwa można wymienić co najmniej cztery:

- *poznawcze,*
- *językowe,*
- *komunikacyjne,*
- *społeczne.*

Rozpatrując rozwój najmłodszych dzieci, największy zachwyty wzbudzają *kompetencje poznawcze*, odpowiedzialne za zbieranie informacji o sobie samym/samej i o świecie zewnętrznym oraz przetwarzanie tych wszystkich danych.

U podstaw *kompetencji poznawczych* leżą mechanizmy uczenia się: obserwacja oraz naśladownictwo, technika prób i błędów, a także metoda tzw. małych kroków. *Piaget uważał również, że uczenie się jest tak samo uwarunkowane przez biologię, jak dowolna inna wrodzona cecha przez kod genetyczny* (za: Gopnik, Meltzoff, Kuhl, 2004, s. 34).

Procesy poznawcze u małych dzieci oparte są na spostrzeżeniach zmysłowych. Jak zauważał Lew Wygotski, *cała świadomość dziecka w tym wieku [tj. do 11 r. ż. - M.M.] istnieje tylko w takiej mierze, w jakiej determinuje ją czynność spostrzegania [...] wszystkie jego funkcje działają wokół spostrzeżenia, poprzez spostrzeżenie i z pomocą spostrzeżenia* (Kielar-Turska, rok, 2010 s. 11).

Spostrzeżenia sensoryczne dziecka uwarunkowane są poprzez pracę zmysłów: *[o]prócz najbardziej znanych zmysłów wzroku, słuchu, dotyku, smaku i powonienia są jeszcze inne zmysły odgrywające ważną rolę w rozwoju: zmysł równowagi [...] zmysł czucia głębokiego (kinestetyczny, propriocepcja)* (Stein, 2012, s. 81-82).

Zmysły są tym bardziej wrażliwe na bodźce, im dziecko jest młodsze, dlatego stymulacja sensoryczna (bodźce odbierane zmysłami, np. wzrokiem, słuchem, dotykiem), która pozornie zdawać by się mogła nieznaczną bądź znikomą, może wywołać zadziwiająco silną reakcję dziecka.

Część bezwarunkowych odruchów wrodzonych człowieka (np. odruch Moro, odruch Babińskiego) zanika z czasem, ale w toku procesu rozwoju nabywamy nowe odruchy warunkowe (np. reakcja odsunięcia dłoni od źródła ciepła, reakcja emocjonalne na karę lub nagrodę), które możemy nazwać *kompetencjami*.

Kreatywność Dorota Dziedziewicz usytuowała na szczycie „rusztowania”, złożonego z trzech elementów: autonomii, aktywności i kompetencji. Jednakże są badacze, którym bliżej do myśli, że „dziecko od początku jest kreatywne” (Kielar-Turska, 2010, s. 8).

W okresie wczesnego dzieciństwa dziecko korzysta przeważnie z kilku sprawdzonych technik funkcjonowania. Istotne jest nieoprzestawanie na tych wypracowanych mechanizmach oddziaływania

i zachęcanie dziecka do dalszych poszukiwań rozwiązań, by z czasem jego twórcza postawa poszerzyła się o inne punkty widzenia, co tym samym będzie sprzyjać uelastycznieniu procesów poznawczych dziecka.

Warto wymienić trzy poglądy na twórczość dzieci:

1. *elitarno-przedmiotowy*,
2. *podmiotowo-humanistyczny*,
3. *realistyczny*.

W *elitarno-przedmiotowym* podejściu dzieci nie są w stanie wypracować postaw bądź wytworów twórczych. Węgierski badacz twórczości, Mihaly Csikszentmihalyi, kierując się kryteriami swojej systemowej teorii twórczości, uważa, że sens bycia twórcą sprowadza się do posiadania zdolności wprowadzania faktycznych zmian w dziedzinach (np. w nauce, w sztuce, w technice). Taki wymóg dyskredytuje aspiracje wszystkich dzieci do grona twórców

Podmiotowo-humanistyczne podejście reprezentują Gloton i Clero, twierdząc, iż *dziecko w sposób naturalny jest twórcą* (Schmidt, 2013, s. 285-286). Swoją opinię argumentują tym, że *twórczość dziecka, podobnie jak twórczość artysty, stanowi wynik gry dialektycznej między umotywowaną obserwacją a spontaniczną wyobraźnią* (Glotom, Clero, 1998, s. 65).

Trzecim podejściem jest swego rodzaju kompromis między podejściem *elitarno-przedmiotowym* i *podmiotowo-humanistycznym*. Pogląd *realistyczny* na twórczość dzieci zakłada, że dzieci mogą z powodzeniem być twórcami w pewnych dziedzinach. Biorąc pod uwagę charakter tego podejścia, ważną do podkreślenia jest teza, że *twórczość dzieci przejawia się najpełniej w nieco innych formach [...], a jej cechami swoistymi są: ciekawość poznawcza, fantazjowanie, gra wyobraźni, zabawa tematyczne i konstrukcyjne oraz plastyka* (Schmidt, 2013, s. 290).

A2K2 – Autostrada Bezkresnych Celów

Odnosząc się do koncepcji rozwoju dzieci autorstwa Marii Kielar-Turkiewicz, proponuję, aby nauczyciele prowadzący zajęcia w duchu pedagogiki twórczości korzystali z *czteropasmowej autostrady A2K2*.

Nazwa tej autostrady określa symbolicznie cztery pasy:

1. *Aktywności,*
2. *Autonomii,*
3. *Kompetencji,*
4. *Kreatywności.*

Indywidualny stosunek nauczyciela do uczennic i uczniów, wdrażanie metod i technik aktywizujących, stwarzanie warunków do samorealizacji oraz bycie otwartym na nowe rozwiązania i spostrzeżenia - to opisy nauczycielskich zachowań, które są elementami bazowymi *czteropasmowej autostrady pedagogiki twórczości A2K2*.

Uczennica/uczeń poruszający się po autostradzie mogą być zachęceni przez działania nauczyciela do „zmiany pasa” w odpowiednio dobranym dla siebie tempie jazdy, z zachowaniem adekwatnej dla siebie dynamiki oraz kultury. Taka postawa nauczycieli, jakiej wymaga pedagogika twórczości, pomoże uczennicy/uczniowi na płynne przemieszczanie się po *czteropasmówce* i jednocześnie pozwoli na efektywne osiągnięcie celu.

Poniższy katalog ćwiczeń i zadań może być uznany za swego rodzaju propozycje, „lekcje jazdy” po *autostradzie A2K2*.

AKTYWNOŚĆ

Ćwiczenie 1.

Zadania do wykonania oburącz pobudzają pracę zarówno lewej, jak i prawej półkuli mózgowej. Aby zwiększyć szansę rozwoju obszarów funkcjonowania obu półkul oraz spajającego ich pracę ciała modelowego, proponuję stwarzanie możliwości dzieciom, uczennicom i uczniom do wykorzystania lewej i prawej strony ciała jednocześnie, np. we wspólnym tworzeniu pracy plastycznej.

Przykładowy konspekt zajęć z takim ćwiczeniem (opracowanie własne).

Temat:	<i>Śladami kropli wody</i>
Grupa docelowa:	uczennice i uczniowie klasy II szkoły podstawowej
Cel:	utrwalenie wiedzy z zakresu stanów skupienia wody
Czas trwania:	20-30 minut

Materiały potrzebne: szary papier, pastele tłuste, muzyka, bajka

Przebieg:

1. Nauczyciel rozdaje uczennicom i uczniom pastele - każdy z nich ma mieć po jednej w każdej dłoni.
2. Nauczyciel kładzie arkusze szarego papieru na potączonych ze sobą dwóch ławkach. Jedno stanowisko powinno wystarczyć do pracy 4-5 dzieci.
3. Nauczyciel ustala z dziećmi zasady: w trakcie trwania muzyki uczennice/uczniowie mogą swobodnie poruszać się wokół stolików, na sygnał nauczyciela mogą zmieniać stoliki, a w chwili wyłączenia muzyki nauczyciel czyta fragment bajki, co uczennice/uczniowie zaprezentują w formie ekspresyjnych rysunków na szarych papierach.
4. Nauczyciel, wyłączając muzykę, czyta fragmenty bajki i ewentualnie podaje uczennicom/uczniom propozycje rysunkowej formy prezentacji:

„Przygody Pana Kropelki” - opracowanie własne

Słońce właśnie wzeszło nad leśną polaną i zapowiada się nowy, piękny, letni dzień.

Pan Kroperek drzemał sobie, leżąc na źdźble trawki. Roztarł oczy i rozejrzał się dookoła.

- Chyba jestem w niebie! Tyle tutaj migoczących gwiazdek! - powiedział Pan Kroperek, spoglądając na łąkę, która rozsiała się kropelkami rosy błyszczącymi w świetle porannego słońca.

Propozycja rysunkowej prezentacji: gwiazdki z łączonych w jednym punkcie prostych kresek.

Pan Kroperek poczuł ciepłe promienie słońca, które rozgrzewały go i obudziły już na dobre.

- Uff, ależ tutaj gorąco... Zaraz chyba eksploduję! - skarżył się Pan Kroperek i w tej samej chwili zaczął stopniowo unosić się ponad swoją trawkę, wprost w powietrze.

- To niemożliwe! Ja latam!!! - wykrzyknął Pan Kroperek w chwili, gdy zamienił się w parę wodną.

Propozycja rysunkowej prezentacji: spiralki, ślimaczki, sprężynki.

Kiedy Pan Kropielek dryfował swobodnie w powietrzu, spotkał pozostałe kropelki rosy, które teraz były parą, podobnie jak on sam. Nagle Pan Kropielek zdrzął i się cały aż nadymał.

- Coś mi nogi zaczynają drętwieć i czuję, że strasznie puchnę! - przerażony wołał do pozostałych kropelki, ale z nimi działo się to samo! Pan Kropielek i jego kompanii przemienili się w bryłki lodu i jako grad z wielkim hukiem wrócili na swoją leśną polanę.

Propozycja rysunkowej prezentacji: duże kropki, kółka zakolorowane bądź niezakolorowane.

Tak mógłby wyglądać fragment wspólnie stworzonej pracy dzieci w oparciu o tą bajkę:



Ćwiczenie 2.

Znaną formą wyrażania siebie poprzez ruch i ekspresję jest drama. Stosowana jako metoda pracy dydaktycznej zwiększa atrakcyjność zajęć, ale świetnie nadaje się do pracy pedagogicznej w celach integrującym i terapeutycznym grupę. Znając realia trudów związanych z adaptacją dzieci w pierwszych dniach pobytu w przedszkolu, proponuję zabawę dramową, pomagającą utożsamić się z nową sytuacją.

- Temat:** My jesteśmy kotki!
Grupa docelowa: Kotki - grupa przedszkolna 3-latków
Cel: integracja grupy
Czas trwania: 15-20 minut
Materiały potrzebne: szarfy, muzyka z kołysanką „Kotki dwa”

Przebieg:

1. Nauczycielka rozdaje dzieciom szarfy i pomaga im założyć jeden koniec szarfy za tylną gumkę spodenek/spódniczki, tak aby szarfa tworzyła „ogonek kotka”.
2. Dzieci mogą poruszać się po sali jak kotki w rytm muzyki. Nauczycielka może proponować zmiany zachowań dzieci-kotków, np.: *kotki skradają się, kotki biegną, kotki się łaszą*, itd.
3. Nauczycielka rozkłada kilka szarf w kształcie koła na dywanie. Powstałe koło symbolizuje „miseczkę mleczka”.
4. Do jednej szarfy-miseczki może podejść 3-4 dzieci i, pochylając główkę nad szarfą, udają, że piją mleczko. Nauczyciel może wskazywać ruchy ust i języka dzieciom-kotkom, np.: *kotki się oblizują, kotki liżą mleko, kotki wciągają mleko jak spaghetti* itd.
5. Dzieci znowu poruszają się po sali jak kotki w rytm muzyki.
6. Nauczycielka śpiewa do włączonej muzyki kołysankę „Kotki dwa”. Dzieci-kotki mogą ułożyć się na dywanie i udawać zasypiającego kotka.
7. Zakończenie zabawy, zebranie szarf.

Nazwy grup przedszkolnych są różne i zdają sobie sprawę, że w tylko niektórych oddziały 3-latków noszą nazwę „Kotki”, ale wierzę, że ten nauczyciel, który szuka inspiracji może ją znaleźć w tym ćwiczeniu i następnie powyższy konspekt zaadaptować do swoich warunków.

Zadanie dla nauczyciela:

Proszę, aby przypomniata sobie Pani/przypomniał sobie Pan sytuację, w której aktywność dziecka/dzieci, uczennic/uczniów było dla Pani/Pana problematyczne.

1. Jakie kroki poczyniła Pani/poczynił Pan w tamtej sytuacji?
2. Czy zaistniała aktywność stała się w efekcie podjętych Pani/Pana kroków wyzwalająca czy ograniczająca rozwój aktywności Pani/Pana w trakcie zajęć?
3. Czy teraz zrobiłaby Pani/zrobiłby Pan to samo?
4. Co można zrobić, jak reagować w przyszłości, aby stwarzać dziecku/dzieciom, uczennicom/uczniom optymalne warunki rozwoju poprzez aktywność?

AUTONOMIA - opracowanie własne

Ćwiczenie 3.

Autorska kolorowanka to pomysł opozycyjny do konwencjonalnych kolorowanek, których głównym celem jest stworzenie okazji dziecku do usprawniania precyzyjnych ruchów motoryki małej. Autorska kolorowanka daje możliwości konwencjonalnej, a przy tym może być okazją do wyrażania siebie, co może sprzyjać poznaniu osobistych preferencji dzieci w grupie, a także może być sposobnością do otwarcia na trudne tematy.

Wypełnień autorskiej kolorowanki może być wiele. Warto jest przemyśleć sobie ewentualność, w której jakieś dziecko nie będzie chciało narysować swojego ulubionego warzywa. Trzeba pamiętać w takiej sytuacji o tym, że w ten sposób dziecko sygnalizuje nam poczucie swojej autonomii - właśnie stawiając opór wobec naszych zajęć! Rozwiązaniem może okazać się propozycja zmiany treści zadania, np. zamiast ulubionego warzywa, może dziecko narysować inną rzecz, którą lubi jeść, albo po prostu coś, co lubi - nawet jeśli tego, co dziecko lubi nie da się zjeść.

Dostosowując treści zadań do potrzeb dzieci, dajemy im szansę wykazania się i zaistnienia. Różne mogą być przyczyny dziecięcej niechęci do rozwiązywania zadań, ale żadna z nich nie daje nauczycielowi prawa do jej zlekceważenia. Jeśli jakaś przyczyna wydaje się nauczycielowi być przyczyną błahą, chwilową i bez znaczenia - to takie podejście jest tylko i wyłącznie punktem widzenia nauczyciela, a przecież podmiotem tej sytuacji jest dziecko!

Konwencjonalna kolorowanka
Polecenie nauczyciela: *Pokoloruj obrazek.*



kolorowanki.2011 - polskanet.pl/tytu/2/kolorowanki1.jpg.pl

Autorska kolorowanka z prezentacją ulubionych warzyw.
Polecenie nauczyciela: *Dorysuj na talerzyku Twoje ulubione warzywo i pokoloruj obrazek.*



kolorowanki.2011 - polskanet.pl/tytu/2/kolorowanki1.jpg.pl

Ćwiczenie 4.

Autonomia ma ogromne znaczenie w trakcie opanowywania czynności samoobsługowych. Dzieci, których samodzielność wspierana jest podczas jedzenia, ubierania/rozbierania, czy czynnościach związanych z toaletą i higieną osobistą, budują wysoką samoocenę swoich umiejętności. Autonomia w obrębie czynności samoobsługowych to nie tylko kwestia samodzielności, ale także niezależności i nietykalności.

Aby odpowiedzieć na potrzeby autonomii dziecka, proponuję przyjrzeć się warunkom dostępności korzystania z toalety, z jakimi w Pani/Pana placówce dzieci muszą się dostosować. Jeśli dzieci są zobligowane do pytania o zgodę Pani/Pana na skorzystanie z toalety, to działa się wbrew autonomii dziecka. Jeśli dzieci mają korzystać z toalet na sygnał od Pani/Pana lub szkolny dzwonek, to jest to sytuacja zabijająca autonomię dziecka.

Propozycją, która jednocześnie stwarza możliwość rozwoju cech autonomii dziecka i daje nauczycielowi informację na temat, kto i kiedy korzysta z toalety (co jest bezsprzecznie istotne w kontekście zachowania zasad bezpieczeństwa), jest stworzenie totemu, berła bądź łańcucha, które będzie miało być zabierane ze sobą przez dziecko do toalety i odkładane na miejsce po powrocie do sali.

Taki symboliczny przedmiot może zostać wykonany przez dzieci z tekturowych rolek po papierze toaletowym, oklejonych bądź pokolorowanych. Następnie rolki można połączyć dowolną metodą - nawlec na sznurek, skleić taśmą, itp. W niektórych miejscach publicznych korzysta się z takiego rodzaju „totemu” w postaci funkcyjnego klucza - stąd został zaczerpnięty pomysł ćwiczenia autonomii w obszarze czynności związanych z korzystaniem z toalety.

Zadanie dla nauczyciela

Proszę zastanowić się nad Pani/Pana interpretacją określenia dziecka/uczennicy/ucznia mianem *NIEGRZECZNEJ/NIEGRZECZNEGO*.

1. Czy *niegrzeczna/niegrzeczny* oznacza dla Pani/Pana nieposłuszeństwo?
2. Jakie zachowania reprezentuje takie dziecko/uczennica/uczeń?
3. Które w tych zachowań jest najtrudniejsze do zaakceptowania dla Pani/Pana?

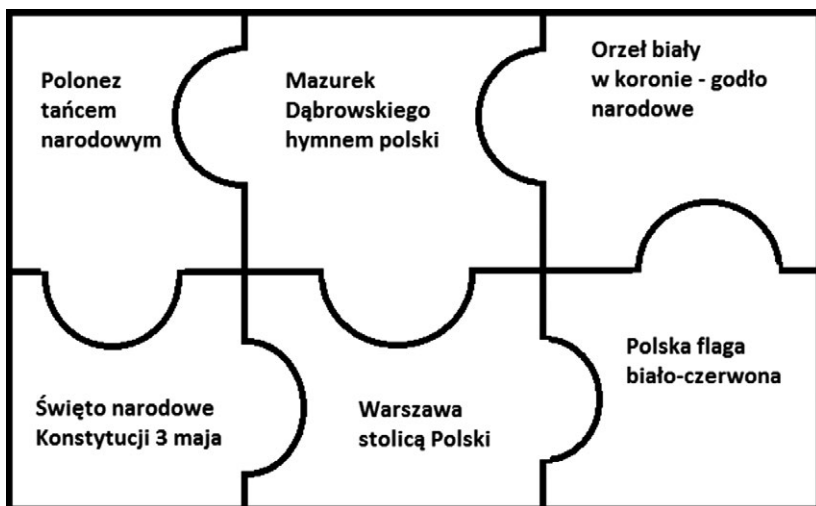
4. Czy *niegrzeczny* w Pani/Pana to ten, który słabiej sobie radzi na tle reszty?

KOMPETENCJE - opracowanie własne

Ćwiczenie 5.

Jedna z technik PUZZLE polega na rozdzieleniu treści materiału zajęć w taki sposób, aby każda uczennica/każdy uczeń dostał swoją porcję informacji, bez których cały zespół nie będzie w stanie rozwiązać zadania.

Prezentując Pani/Panu możliwość wykorzystania tej techniki, wybrałam treści z zakresu edukacji obywatelskiej i poniżej prezentuję podział materiału dla dzieci.



Krok 1. Uczennice i uczniowie tworzą zespoły startowe. Każdy zespół siedzi przy jednym stole i opracowuje treści z jednego puzzla, opcjonalnie dwóch lub trzech elementów układanki. Dzieci korzystają z materiałów dołączonych przez nauczyciela oraz z innych pomocy dydaktycznych.

Krok 2. Po opracowaniu materiałów, uczniowie dzielą się na nowe zespoły - zespoły operacyjne. W każdym operacyjnym zespole ma być przynajmniej po jednej osobie z każdego zespołu startowego.

Krok 3. W zespołach operacyjnych uczennice/uczniowie dokonują transferu wiedzy między sobą, wymieniając się opracowanymi materiałami w zespołach początkowych.

Krok 4. Zespoły operacyjne tworzą kartę pracy na podstawie nowo poznanych treści.

Krok 5. Zespoły operacyjne wymieniają się kartami pracy między sobą, a następnie wypełniają je, pracując grupowo w tych samych zespołach operacyjnych.

Praca opisana techniką PUZZLE ma dla rozwoju kompetencji uczennic i uczniów następujące walory: wykorzystanie kompetencji każdego ucznia w trakcie zajęć w chwili transferu wiedzy, korzystanie z kompetencji zespołu operacyjnego przy tworzeniu kart pracy, czerpanie z kompetencji członków zespołu przy wypełnianiu karty pracy od innego zespołu.

Ćwiczenie 6.

Koncepcja Wielorakich Inteligencji Howarda Gardnera jest uznaną teorią, pomimo upływu lat. Każdy człowiek posiada domenę inteligencji spośród siedmiu zaproponowanych przez Gardnera: muzyczną, matematyczno-logiczną, językową, wizualno-przestrzenną, kinestetyczną, interpersonalną i intrapersonalną. W niektórych opracowaniach Gardner dodawał jeszcze ósmą inteligencję - przyrodniczą. W oparciu o tę koncepcję nauczyciel jest w stanie dopasowywać formę przekazywanych treści do kompetencji poznawczych swoich uczennic/uczniów.

Są szkoły, w których prowadzi się diagnozę wielorakich inteligencji u wszystkich uczennic i uczniów. Jeśli w Pani/Pana placówce jeszcze nie ma takiej praktyki, to warto na podstawie diagnozy nauczycielskiej, tzn. własnej obserwacji dzieci, interpretować ich domeny inteligencji wielorakich. Nauczyciele, korzystający ze sprzętu komputerowego z dostępem do Internetu, mogą skorzystać z dostępnego on-line kwestionariusza Inteligencji Wielorakich (IW) na stronie Fundacji Instytutu Nowoczesnej Edukacji.

Pamiętać należy o kwestii wypracowywania domen IW - przy sprzyjających warunkach każdy z nas jest w stanie wytrenować w sobie wyższy poziom poszczególnych inteligencji wielorakich. Jednak potrzebna jest do tego silna motywacja wewnętrzna, a ta ma możliwość umocnić się u uczennicy/uczniwa w trakcie zajęć, na których wykorzysta ona/ on swoje kompetencje już posiadanej domeny IW.

Zadanie dla nauczyciela

Każdy ma swoje obszary zainteresowań. Stwarzają one możliwość włączania ludzi do poszczególnych grup, choć czasem może okazać się to nietrafionym zaszufładowaniem.

Oprócz zagrożeń wynikających z omyłkowego określenia czyichś kompetencji, istnieje ryzyko zniechęcenia osoby do dotychczasowych zainteresowań ze względu na przyklejenie etykiety. Etykietowanie ludzi, wskazujące na ich kompetencje w danym zakresie, może być niebezpieczne.

W polskich szkołach w stosunku do uczniów uzdolnionych muzycznie stosuje się nierzadko etykietkę „grajka na akademiach”. Taka uczennica/taki uczeń wykorzystywany jest przy każdej okoliczności, nierzadko wbrew swojej woli. Wtedy zainteresowanie, pasja, hobby z poziomu kompetencji wpada na poziom „kuli u nogi”, której nikt nie chce ciągnąć ze sobą.

1. Jak Pani/Pan poznaje zainteresowania, pasje swoich uczennic/uczniów?
2. Czy wykorzystuje Pani/Pan kompetencje wynikające z zainteresowań dzieci na zajęciach?
3. Czy dostosowuje Pani/Pan treści do kompetencji swoich uczennic/uczniów?
4. W jakim zakresie wspiera Pani/Pan rozwój kompetencji dzieci na zajęciach?

KREATYWNOŚĆ - opracowanie własne

Ćwiczenie 7.

Odnosząc się do teorii myślenia dywergencyjnego, pragnę przedstawić Pani/Panu kilka możliwości rozwoju cech *kreatywności*, tzn. płynności, giętkości, oryginalności oraz wrażliwości na problemy.

- Wykorzystanie drukowanej gazety - dzieci raz w tygodniu przez określony czas (np. 15-20 minut, choć może być dłużej) mają za zadanie tworzyć, używając gazety. Prace dzieci nauczyciel fotografuje, za każdym razem tworząc katalog wytworów gazetowych.
- Akademia Pana Kleksa - czyli robienie kleksów/plam atramentem, tuszem lub zwykłą farbą przy zastosowaniu graficznej techniki - monotypii. Na środku kartki należy natożyć kroplę farby, następnie złożyć kartę lub nakryć drugą kartką. Po otwarciu zobaczymy plamę, w której można zobaczyć jakąś formę, nazwać ją, dorysować coś do niej lub wykorzystać do dalszej obróbki plastycznej.
- Wytwory z recyklingu - tak zwany *upcycling* jest prężnie rozwijającą się dziedziną sztuki współczesnej. Dzieci w przedszkolu czy szkole mogą bez ograniczania swojej ekspresji korzystać z materiałów z odzysku, tworząc nowe wynalazki, maszyny-marzeń itp.
- Powrót do natury - land-art, to kolejna technika plastyczna otwierająca możliwości rozwoju *kreatywności*. Każda poru roku to inne okoliczności przyrody, a tym samym inne możliwości do tworzenia różnych prac z wykorzystaniem darów natury. Malowanie owocami leśnymi zamiast farbami, wykorzystanie liścia lub piórka zamiast pędzelka, stemplowanie kamieniami i błotem - to jedynie część metod i technik, jakie kryje przed nami otaczająca przyroda.

Ćwiczenie 8.

Przywołując koncepcję rozwoju myślenia Piageta, chciałabym podkreślić cechę wspólną dla *kreatywności* i dla teorii Piageta, a mianowicie - **umiejętność wychodzenia poza schemat**. Piaget zakłada, że myślenie rozwija się w obrębie schematów i operacji, ale należy wyjść poza nie,

aby dojść do wyższych możliwości umysłowych, tj. operacji. W *kretywności* liczy się to, co nowe i wartościowe, ale żeby odkryć coś takiego, należy wyjść poza schemat ścieżek utartych i znanych przez wszystkich i „wydeptać” swoją własną.

Człowiek w dzieciństwie uczy się najwięcej poprzez obserwacje innych i naśladownictwo zachowań. Zatem, jeśli nauczyciele będą reprezentować zachowania konwencjonalne, będą tym samym tego nauczać swoje uczennice i uczniów. Nauczyciel, który pragnie wspierać uczennice/uczniów w rozwoju *kretywności*, powinien sam cechować się jej komponentami.

Techniką, będącą silnie uwarunkowaną neurologicznie w procesie uczenia się, jest zaskakiwanie dzieci/uczennic/uczniów. Wykorzystanie techniki zaskoczenia w procesie nauczania jest niczym innym, jak wspomnianym już wyjściem poza schemat.

Jak zaskakiwać swoich uczniów/ uczennice? Weźmy za przykład czytanie popołudniowe bajek dzieciom w przedszkolu. Jeśli chcemy dzieci zaskoczyć, możemy zrezygnować z zakończenia tradycyjnego, które każde dziecko w grupie zna i spróbować opowiedzieć tę historię na nowo. Taki zabieg zadziała pobudzająco na synapsy w mózgu dzieci, gdyż nastąpi szukanie nowych połączeń neuronalnych, a tym samym stymuluje się mózg dziecka do przetwarzania i pracy, a to sprzyja rozwojowi myślenia.

Zadanie dla nauczyciela

Amerykański pedagog, Neil Postman, powiedział, że dzieci „rozpoczynają szkołę jako znaki zapytania, lecz kończą ją jako kropki” (za: G. Dryden, J. Vos, 2003, s. 187). To przykra wizja szkoły, w której nad szukaniem rozwiązań wiodą prym klucze poprawnych odpowiedzi oraz gdzie popętnienie błędu jest traktowane jako porażka myślenia, a nie jako szansa na zmianę myślenia.

1. Jak reaguje Pani/Pan na zadawane przez dzieci/uczennice/uczniów pytanie, na które zna Pani/Pan merytoryczne odpowiedzi?
2. Jak Pani/Pan sądzi, po co dzieci zadają pytania?
3. Czy współpraca z grupą dzieci o takich samych możliwościach jest, w Pani/Pana ocenie, łatwym zadaniem nauczycielskim? Dlaczego?
4. Co może Pani/Pan zrobić, by codziennie zaskakiwać dzieci w szkole?

Bibliografia

- Brzezińska, A. (2005). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Claparède, Ed. (2005). *Przedmowa*. W: J. Piaget. *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: PWN.
- Dryden, G., Vos, J. (2003). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Dziedziewicz, D. (2009). *Rusztowanie dla kreatywności. Zarys holistycznej koncepcji wychowania ku twórczości*. W: J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji* (s. 148). Warszawa: Wydawnictwo Universitas Redivia.
- Gloton, R., Clero, C. (1998). *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K. (2004). *Naukowiec w kotyście. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*. Poznań: Media Rodzina.
- Góralski, A. (1990). *Być nowatorem*. Warszawa: PWN.
- Guilford, J. P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Limont, W. (2003). *Twórczość w aspekcie cyklu życia*. W: E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka (red.). *Twórczość - wyzwanie XXI wieku*. Kraków: Impuls.
- Matczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa: Żak.
- Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Impuls.
- Przetacznikowa, M. (1973). *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWS.
- Schaffer, H. R. (2009). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Stein, A. (2012). *Dziecko z bliska*. Warszawa: mamania.
- Szmidt, K. J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Vasta, R., Haith, M. H., Miller, S. A. (1999). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Wadsworth, B. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Weisberg, R. W. (2006). *Creativity. Understanding innovation in problem solving. Science, invention and the arts*. Hoboken: John Wiley and Sons.
- Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Strony internetowe:

- Brzezińska, A. (2010). *Wywiad*. W: E. Winnicka, *Po co mają nas dzieci*. Pobrane 3.06.2014, z: <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1503336,1,po-co-maja-nas-dzieci.read>.

Kielar-Turska, M. (2010). *Wywiad*. W: E. Winnicka, *Po co mamy dzieci*. *Pobrane 3.06.2014*, z: <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/292111,1,po-co-mamy-dzieci.read>.

Kielar-Turska, M. *Obraz dziecka w rozwoju*. *Pobrane 3.06.2014*, z: <http://www.fidesetratio.com.pl/Presentations0/01aTurska.pdf>.

Fundacja Instytutu Nowej Edukacji (FINE). *Pobrane 3.06.2014*, z: http://ine.com.pl/en/strona/kategoria/31/test_iw-_vak.

Zakończenie

Współczesny nauczyciel, absolwent opisanego szczegółowo w tym tomie projektu, uzyskuje szczególne instrumentarium. Nie tylko dowiaduje się, w jaki sposób nauczać, jakiej metody użyć, jaką technikę zastosować w swojej praktyce, ale także, a może przede wszystkim, uzyskuje dostęp do wiedzy pozwalającej poszukiwać zrozumienia samego siebie, otaczającego świata i innych w tym świecie, kształtuje i rozwija umiejętność stawiania pytań, radzenia sobie z nieoczywistością świata, wiedzy, z odmiennością perspektyw, potrzeb. Uczy się, jak poszukiwać dróg rozwoju dla ucznia i siebie samego (niekoniecznie tych samych), jak poddawać krytycznemu oglądowi społeczne światy, a także naukowe koncepcje, jak wyciągać z takiej refleksji konstruktywne wnioski. Jak poruszać się po świecie, w którym nie ma jasnych wskazówek, brakuje jednoznacznych odpowiedzi na ważne pytania, w którym nikt nie da gwarancji skuteczności ani sukcesu, w świecie, gdzie wciąż trzeba poszukiwać: sposobów działania, odpowiedzi na pytania, i wreszcie pytań, które pozwalają otwierać nowe obszary niepewności i niewiedzy.

Publikacja, którą oddajemy w Państwa ręce, dedykowana jest studentom, nauczycielom praktykom oraz organizatorom kształcenia w szkołach wyższych. Jednak, ze względu na swoją zawartość, może ona służyć, w naszym przekonaniu również jako inspiracja do zadawania pytań o kierunki i możliwości poszukiwania nowych, adekwatnych do potrzeb współczesnego świata dróg i sposobów kształcenia i rozwoju nauczycieli.

Proponowana i prezentowana w tym tomie koncepcja zakłada procesualność rozwoju nauczyciela. Proces ten ma szansę być zainicjowany w trakcie realizacji programu kształcenia nauczyciela i jeśli

założenia programowe zostaną spełnione, powinien trwać przez całą drogę zawodową absolwenta. Warto mieć świadomość, że sposób realizacji praktyki zawodowej przez nauczyciela, postulowany i promowany w tym projekcie, nie jest propozycją łatwej drogi zawodowej. Podjęcie tego wyzwania zawiera w sobie jednak obietnicę rozwoju i podążaniu ku dojrzałości i mądrości człowieka-profesjonalisty. Mamy nadzieję, że wielu nauczycieli świadomie podejmie to wyzwanie, a uzyskane podczas procesu kształcenia instrumentarium będzie stanowiło punkt odniesienia i oparcia.

ANEKS

Załącznik nr 1

KONSPEKT SZKOLENIA nr 1

Tytuł szkolenia: „Wprowadzenie do organizacji praktyk”

Część I Organizacja i program praktyk

Część II W stronę profesjonalizmu pedagogicznego - znaczenie kompetencji komunikacyjnych

Trenerzy: dr Maria Sitko, dr Urszula Dzikiewicz-Gazda

Czas trwania: 6 h lekcyjnych

Zasadniczym celem pierwszego dnia szkoleniowego, podzielonego na dwie części (część pierwsza: organizacja praktyk, część druga: kompetencje komunikacyjne nauczyciela) było zapoznanie nauczycielek/li - opiekunek/ów praktyk z założeniami nowej koncepcji (modelu) kształcenia praktycznego kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, obowiązków, zadań z tym związanych, sposobu pracy i komunikacji ze studentami oraz tutorem/tutorką. Zgodnie z przyjętą koncepcją, uwypuklony został w nim model „nowego profesjonalizmu” oparty na koncepcji refleksyjnej praktyki D. Schöna, który wiąże się z nieustannym, systematycznym badaniem własnej praktyki, tego, co dzieje się z nauczycielem i uczniami podczas lekcji, poszukiwaniem źródeł zaobserwowanych zmian.

Cel ogólny szkolenia: przygotowanie nauczycieli - opiekunów praktyk studenckich w placówce do merytorycznej i organizacyjnej opieki nad studentem/tką podczas realizacji praktyki oraz wspieranie działań komunikacyjnych nauczyciela

Cele szczegółowe:

- przygotowanie do profesjonalnej opieki nad studentami realizującymi praktykę w placówce
- wzbudzanie potrzeby refleksyjności „nad” i „w” działaniu
- kształtowanie profesjonalnych kompetencji pedagogicznych (inspirowanych analizą kompetencji nauczyciela w ujęciu R. Kwaśnicy)

Bloki tematyczne:

1. Organizacja i program praktyk stanowi koncepcję merytorycznego, metodycznego przygotowania nauczyciela-opiekuna do współdziałania ze studentem/tką praktykantem/tką w realizacji praktyk.
2. Kompetencje techniczne: postulacyjne, metodyczne i realizacyjne jako niezbędne opiekunowi praktyk i współdziałającemu z nim studentowi-praktykantowi. W zależności od etapu rozwoju zawodowego nauczyciela kompetencje te mogą być efektem bezrefleksyjnej aplikacji, świadomego wyboru lub też samodzielnie stanowione, mogą też być oryginalnym pomysłem metodycznym.
3. Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju, ku profesji pedagogicznej. Profesjonalizm rozumiemy jako proces twórczego działania w tworzeniu warsztatu nauczycielskiego, refleksyjny wgląd - w i nad własnym działaniem, badanie własnej praktyki.
4. Wielopoziomowy kontekst rozwoju nauczyciela, który wymaga doskonalenia na różnych poziomach jego wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.
5. Trzy wymiary profesjonalnej wiedzy pedagogicznej: wiedza o otaczającym świecie, o relacjach ja - świat i samowiedza nauczycieli.

Szczegółowy opis realizowanych zagadnień:

Odwołując się do pierwszej części szkolenia (organizacja i program praktyk), przywołujemy kompetencje techniczne wiążące się z możliwością efektywnego, skutecznego działania i realizacją konkretnych zadań założonych dla nauczyciela/lki, opiekuna/nki praktyk i studenta/teki -praktykanta/teki.

Kompetencje techniczne są wtórne wobec kompetencji praktyczno-moralnych w tym komunikacyjnych, wymagają każdorazowego uprawomocnienia, którego samodzielnie musi dokonać nauczyciel. Owo uprawomocnienie ma charakter moralny, służy tworzeniu przez nauczyciela własnej definicji sytuacji edukacyjnej i dlatego student/ka -praktykant/ka ma szansę w trakcie praktyki doświadczać niepowtarzalności i nieprzewidywalności sytuacji edukacyjnych i niestandardowych zachowań nauczyciela-opiekuna praktyki.

Podjęmowana na szkoleniu próba wypracowania profesjonalnego osądu nad własnym działaniem należy do kształcenia umiejętności nauczyciela-badacza. Wiąże się bezpośrednio z umiejętnością własnego refleksyjnego interpretowania zdarzeń edukacyjnych i kształtowania refleksyjnego osądu. Rozpoznanie i nazywanie własnych emocji, odczuwania niedostatku wiedzy i stawianie sobie autentycznych pytań, jak również przyznawanie sobie prawa do własnego błędu i omyłki - budują świadomość refleksyjną oraz podstawowe kompetencje społeczne nauczyciela, opiekuna praktyk.

Metody i techniki:

Mini wykłady połączone z warsztatami, wykorzystanie metod aktywizujących uczestników, analiza dokumentacji, dyskusja.

Pomoce dydaktyczne:

1. Filmy edukacyjne zrealizowane w ramach projektu
2. Instrukcje do praktyk, programy
3. Arkusze obserwacji i samoobserwacji
4. Prezentacja multimedialna
5. Opis przypadku

Literatura:

- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dylak, S. (2000). *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. W: Kruszewski K. (red.). *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 176-190). Warszawa: WSiP.
- Fish, D. (1996). *Kształcenie poprzez praktykę*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Kwaśnica, R. (1996). *Wprowadzenie do wspomagania nauczycieli w rozwoju*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego
- Taraszkiewicz, M. (2001). *Jak uczyć jeszcze lepiej? Szkoła pełna ludzi*, Poznań: Wydawnictwo Arka

Załącznik nr 2

KONSPEKT – SZKOLENIA nr 2

Tytuł szkolenia: „Rozwój psychospołecznych kompetencji nauczyciela”

Trenerzy: dr Andrzej Chmiel, dr Iwona Krosny-Wekselberg.

Czas trwania: 6 h lekcyjnych

Zakres tematyczny drugiego dnia szkolenia, adresowanego do nauczycieli - opiekunów praktyk studenckich w placówkach nawiązywał do kształtowania umiejętności samoświadomego odniesienia się do siebie, jako osoby w roli nauczyciela. Jest to kluczowa dyspozycja, umożliwiająca budowanie relacji z uczniem, a także ze studentem/tką-praktykantem/tką oraz innymi podmiotami zaangażowanymi w proces edukacji, wychowania. Ponadto w pracy nauczycieli istotne jest rozpoznawanie i badanie własnych postaw, przekonań, oczekiwań oraz uwarunkowań składających się na rozumienie profesji nauczyciela. Szkolenie miało na celu wskazanie kierunków do pogłębionej refleksji oraz własnego samorozwoju i współpracy z podopiecznymi na praktyce.

Cel ogólny szkolenia: przygotowanie nauczycieli - opiekunów praktyk studenckich w placówce do pogłębionego, refleksyjnego namysłu nad psychospołecznymi kompetencjami niezbędnymi w zawodzie, na które składają się m.in. postawy oraz umiejętności komunikacyjne.

Cele szczegółowe:

- pogłębienie wiedzy z zakresu postaw (elementy postawy, źródło postaw, znaczenie postaw dla procesu uczenia się i nauczania)
- kształtowanie umiejętności samoświadomego odniesienia się do siebie jako osoby w roli nauczyciela
- kształtowanie świadomości własnych preferencji komunikacyjnych wyrażonych na poziomie słownym i poza słownym
- poszerzanie zdolności przekazywania studentom rezultatów własnych obserwacji
- kształtowanie umiejętności przekazywania informacji zwrotnych oraz konstruktywnej krytyki

- poszerzanie zdolności analitycznego podejścia do siebie i podejmowanych działań (stereotypy dotyczące zawodu nauczyciela)
- wypalenie zawodowe, jego uwarunkowania, symptomy i konsekwencje

Bloki tematyczne:

1. Cechy skutecznego nauczyciela - nauczyciela profesjonalisty
2. Konfrontacje ze stereotypem - stereotyp nauczyciela i zawodu w kontekście swojej postawy
3. Elementy wpływające na skuteczność działań - dyspozycja samoświadomości i refleksyjności
4. Autoanaliza własnych postaw
5. Nauczyciel opiekun studenta/teki - modelowanie refleksyjności, samoświadomości zadań w pracy ze studentem/tką

Szczegółowy opis realizowanych zagadnień:

Szkolenie pogłębia i rozwija refleksyjne, autoanalityczne podejście do podmiotowych, psychospołecznych kompetencji nauczycieli, szczególnie w obszarze świadomości własnych postaw oraz ekspresji komunikacyjnej. Edukacja nauczycieli tradycyjnie skupia się na rozwoju kompetencji w zakresie wiedzy i umiejętności metodycznych, co zawęża rozumienie roli nauczyciela w procesie uczenia się i nauczania. Zarówno wyniki badań (por. A. Gurycka 1990), jak i obserwacje zachowań nauczycieli w codziennej praktyce wskazują na kluczowe znaczenie postaw. Jest to szczególnie ważne w kontekście zarówno własnej pracy zawodowej, jak i pracy ze studentem/tką realizującym praktykę w przedszkolu, szkole. Nauczyciel staje się wzorem (modelem) postaw wobec ucznia i innych osób uczestniczących w procesie edukacji. Umiejętność samoświadomego odniesienia się do siebie jako osoby w roli nauczyciela (samowiedza, autorefleksja, uwarunkowania rozwoju zawodowego, świadomość kontekstowości i nieoczywistości doświadczanych sytuacji), to kluczowe dla budowania relacji z uczniem, rodzicem, studentem/tką, innym nauczycielem dyspozycja. Nieodzowna w profesji nauczyciela jest także znajomość własnych preferencji komunikacyjnych, wynikających z posiadanego typu psychologicznego i wiodącego stanu „ja”, które decydują o jakości relacji, budowaniu atmosfery w klasie sprzyjającej bądź utrudniającej szeroko rozumiany rozwój wychowanków. Opisana dyspozycja wymaga wglądu w siebie

i otwartości - udostępnienia innym osobistych obszarów związanych z doświadczaniem danej sytuacji. Zdolność samoświadomego odniesienia do siebie bazuje na postawach skierowanych także do innych, tj. dzieci oraz dorosłych zaangażowanych w procesy dydaktyczno - wychowawcze, w tym szczególnie na związane z rolą nauczyciela stereotypy oraz proces etykietowania ucznia i jego konsekwencje (z perspektywy nauczyciela, ucznia, rodzica).

Metody i techniki:

Dyskusja moderowana, burza mózgu, mini wykład, praca w grupach, praca indywidualna, metody aktywizujące uczestników, analiza dokumentów

Pomoce dydaktyczne:

1. Arkusze pracy indywidualnej dla uczestników szkolenia
2. Wydrukowane slajdy z prezentacji multimedialnej
3. Rysunek „wypalonego nauczyciela”
4. Schemat komponentów postawy

Literatura:

Berne, E. (1997). *W co grają ludzie*. Warszawa: PWN.

Gurycka, A. (1990). *Błąd w wychowaniu*, Warszawa: WSiP.

Hall, E., Hall, C., Horny, G. (2005). *Nauczyciel wychowawca*. Gdańsk: GWP.

Fober, A., Mazlish, E. (2001). *Jak mówić żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*. Poznań: Media Rodzina.

Fontana, D (1998). *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań: Zysk i S-ka.

Christopher, C.J. (2004). *Nauczyciel -rodzic skuteczne porozumiewanie się*, Gdańsk: GWP.

Artykuły:

Bieńkowska, A. (2007). *Bez kompetencji społecznych ani rusz*, [w:] Psychologia w szkole, nr 4.

Janowska J. (2008). *Po pierwsze akceptacja*, [w:] Psychologia w szkole, nr 3.

Rylka, H. (2007). *Jak pracuje w szkole refleksyjny praktyk*, [w:] Psychologia w szkole, nr 1.

Trusz, S. (2005). *Wyjść z koła samo potwierdzających się przepowiedni*, [w:] Psychologia w szkole, nr 3.

Załącznik nr 3

KONSPEKT – WARSZTAT nr 1

Tytuł warsztatów: POMOC PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA
W PRZEDSZKOLU I W SZKOLE PODSTAWOWEJ (KLASY I - III)

Trenerzy: Katarzyna Leśniewska, Katarzyna Szczepkowska-Szcześniak, Justyna Posadzy, Anna Pawlaczyk

Czas trwania: 6 h lekcyjnych

Warsztaty z zakresu *Pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu i w szkole podstawowej* zostały wybrane do realizacji już w roku 2011. Ze względu na realizację szkoleń o podobnej tematyce w placówkach, stracił on na popularności w kolejnych edycjach. Z uwagi na sygnały ze strony nauczycieli o realizacji zajęć w tym zakresie w placówkach, warsztat został dostosowany do potrzeb uczestników projektu, poprzez zwrócenie szczególnej uwagi na stronę praktyczną zagadnienia. Trenerki wprowadziły również modyfikacje związane z aktualnym stanem prawnym oraz przedstawiały plany zmian w tym zakresie projektowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Cel ogólny warsztatów:

Przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań związanych z wdrażaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach zgodnie z rozporządzeniem MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Cele szczegółowe:

- poszerzenie wiedzy z zakresu opracowywania, modyfikowania, wdrażania i ewaluowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych
- kształtowanie umiejętności pisania programów dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
- poszerzenie wiedzy z zakresu prawnych regulacji odnoszących się do pisania indywidualnych programów dla uczniów

- kształtowanie umiejętności indywidualizowania programów wspierających uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
- kształtowanie umiejętności analizowania orzeczeń i opinii na temat uczniów zdiagnozowanych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych

Bloki tematyczne:

1. Opracowanie zalecanych form, sposobów i okresów udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej
2. Rola i zadania zespołów wynikające z nowych przepisów prawnych
3. Analiza orzeczeń i opinii w planowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej
4. Konstruowanie IPET i PDW oraz KIPU

Zagadnienia szczegółowe:

1. Opracowanie zalecanych form, sposobów i okresów udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej
 - a. Nowe ramy prawne dla realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach
 - b. Etapy organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej: rozpoznawanie potrzeb, inicjowanie pomocy, planowanie i koordynowanie, udzielanie pomocy, ocena efektywności udzielanej pomocy przez zespół
 - c. Forma, metoda, sposób - główne różnice pojęciowe
 - d. Różnicowanie form oraz sposobów udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które mogą być wykorzystywane w przedszkolu
 - e. Zadania dyrektora i nauczycieli związane z określaniem form, sposobów i okresów udzielania pomocy
2. Rola i zadania zespołów wynikające z nowych przepisów prawnych
 - a. Zespołowa forma pracy nauczycieli przy realizacji zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej
 - b. Zadania zespołów
 - c. Rola rodzica w pracach zespołu
 - d. Możliwości współpracy oraz rola wsparcia osób i instytucji z zewnątrz dla skuteczności pracy zespołu

3. Analiza orzeczeń i opinii w planowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej
 - a. Diagnoza dziecka podstawą planowania działań
 - b. Opinie i orzeczenia dodatkowym źródłem informacji dla nauczyciela - analiza zapisów
 - c. Wykorzystanie zapisów zawartych w orzeczeniach i opiniach do planowania działań w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej
4. Konstruowanie IPET i PDW oraz KIPU
 - a. KIPU i PDW - konstruowanie planu pomocy dla uczniów bez orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.
 - b. IPET - konstruowanie planu pomocy dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.

Metody i techniki:

Warsztaty z elementami mini wykładów, z wykorzystaniem metod aktywizujących uczestników, opartych na praktycznym działaniu, analiza dokumentacji, studium przypadku.

Pomoce dydaktyczne:

1. Przykładowe wzory KKIPU, PDW, IPET
2. Opinie i orzeczenia (z zatartymi danymi osobowymi) z terenu województwa dolnośląskiego
3. Wydrukowane slajdy z prezentacji multimedialnej
4. Opis dziecka.

Literatura:

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228, poz. 1487)
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. Nr 228, poz. 1490)
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. Nr 228, poz. 1489)

4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej zmieniające w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 228, poz. 1491)
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. Nr 228, poz. 1488)
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz.U. Nr 228, poz. 1492)
7. M. Jas, M. Jarosińska, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, publikacja dostępna na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji (http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=543&Itemid=1084)
8. K. Leśniewska, E. Puchała, L. Zaremba, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Praca zespołu nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem w przedszkolach, szkołach i placówkach*, publikacja dostępna na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji (jw.)
9. K. Leśniewska, E. Puchała, *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, publikacja dostępna na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji (jw.)
10. K. Leśniewska, E. Puchała, *Moje dziecko w przedszkolu i szkole. Poradnik dla rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, publikacja dostępna na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji (jw.)
11. 2 serie publikacji „One są wśród nas” (I seria dotyczy zaburzeń somatycznych u dzieci, II seria - chorób i zaburzeń psychicznych), publikacja dostępna na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji (jw.)
12. *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu*, K. Leśniewska (red.), Wydawnictwo RAABE
13. *Dokumentowanie pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami w przedszkolu*, wydawnictwo RAABE
14. K. Leśniewska, K. Szczepkowska, *Pomoc psychologiczna w przedszkolu*, wydawnictwo Pro-Lex, 2011

Załącznik nr 4

KONSPEKT – WARSZTAT nr 2

Tytuł warsztatów: ŻYWA EDUKACJA W WYCHOWANIU PRZEDSZKOLNYM

Trenerzy: Katarzyna Lotkowska, Agnieszka Dąbrowska-Jedynak

Czas trwania: 6 h lekcyjnych

Innowacyjne metody pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym był realizowany poprzez zajęcia „Żywa edukacja w wychowaniu przedszkolnym i w szkole podstawowej”. Warsztat ukierunkowany jest na poszerzenie kompetencji i umiejętności nauczycieli przedszkoli w zakresie wsparcia rozwoju małego dziecka. Wsparcie to opiera się na wstępnej diagnozie preferencji dziecka, jego zainteresowań, predyspozycji, możliwości psychofizycznych oraz dostosowanych do potrzeb wychowanka inspirujących rozwojowo metod pracy.

Cel ogólny warsztatu:

Celem warsztatu jest przygotowanie nauczycieli wychowania przedszkolnego do wszechstronnego wykorzystania potencjału małego dziecka poprzez pracę metodami aktywizującymi, problemowymi, zabawowymi, rozbudzającymi wielozmysłowe poznawanie rzeczywistości, a tym samym ułatwiającymi naturalne uczenie się.

Cele szczegółowe:

- Podniesienie jakości pracy nauczycieli przedszkoli
- Ujednoczenie oddziaływań domu i przedszkola dzięki wykorzystaniu w pracy wypracowanych i poznanych metod prowadzenia zajęć z dziećmi i spotkań z rodzicami
- Podniesienie autorytetu nauczyciela przedszkola
- Kształtowanie umiejętności wykorzystywania metod aktywizujących w pracy z małym dzieckiem
- Poszerzenie wiedzy z zakresu wielozmysłowego uczenia się dzieci i umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce

Bloki tematyczne:

1. Diagnoza potencjału człowieka
2. Sposoby pracy z dzieckiem podczas zajęć
3. Stres a osiągnięcie sukcesu
4. Muzyka i ruch jako elementy wspomagające uczenie się i zapamiętywanie
5. Praktyczne metody rozwiązań metodycznych do pracy z małymi dziećmi
6. Nauka wszystkimi zmysłami
Piramida szczęścia - wypracowanie skutecznych metod pracy z małym dzieckiem

Zagadnienia szczegółowe:

1. Diagnostowanie własnego potencjału w celu określenia najbardziej skutecznych dróg w komunikacji:
 - Sposoby diagnozowania potencjału dziecka
 - Profile dominacji i ich wpływ na style uczenia się
2. Wykorzystanie piłek równoważnych w pracy z dziećmi - możliwości mózgu człowieka będącego w ruchu
3. Sposoby radzenia sobie w sytuacjach stresujących - reakcje organizmu człowieka na stres
4. Wykorzystanie muzyki do pracy z dziećmi podczas zajęć, przykłady rozwiązań metodycznych
Nauka wszystkimi zmysłami - sposoby rozwiązań - wypracowywanie własnych pomysłów
Piramida szczęścia - wypracowanie skutecznych metod pracy z małym dzieckiem - dążenie do poczucia szczęścia

Metody i techniki:

Aktywnego działania, praca w grupach, praca przy muzyce w określonym rytmie, warsztaty z elementami mini wykładów, z wykorzystaniem metod aktywizujących uczestników, opartych na działaniu praktycznym

Pomoce dydaktyczne:

Kredki pastele olejne, nożyczki, papier A4, szary papier, kółka papierowe, taśma papierowa, prezentacja multimedialna

Literatura:

Hannaford, C. (2006). *Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł*. Warszawa: Międzynarodowy Instytut NeuroKinezylogii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów.

- Hannaford, C. (2006). *Profil Dominacji*. Warszawa: Międzynarodowy Instytut NeuroKinezyjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów.
- Medina, J. (2012). *Jak wychować szczęśliwe dziecko?* Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Pink, D. *Jak wychować szczęśliwe dziecko?*
- Robinson, K. (2010). *Uchwycić żywioł*. Warszawa: Wyd. Element.

Załącznik nr 5

KONSPEKT – WARSZTAT nr 2

Tytuł warsztatów: ŻYWA EDUKACJA W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Trenerzy: Katarzyna Lotkowska, Agnieszka Dąbrowska-Jedynak

Czas trwania: 6 h lekcyjnych

Innowacyjne metody pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym był realizowany poprzez zajęcia „Żywa edukacja w wychowaniu przedszkolnym i w szkole podstawowej”. Warsztat ukierunkowany jest na poszerzenie kompetencji i umiejętności nauczycieli szkół podstawowych (klasy I - III) w zakresie wsparcia rozwoju ucznia w wieku wczesnoszkolnym. Wsparcie to opiera się na wstępnej diagnozie preferencji dziecka, jego zainteresowań, predyspozycji, możliwości psychofizycznych oraz dostosowanych do potrzeb wychowanka inspirujących rozwojowo metod pracy.

Cel ogólny warsztatu:

Celem warsztatu jest przygotowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do wszechstronnego wykorzystania potencjału uczniów poprzez pracę metodami aktywizującymi, problemowymi, projektowymi rozbudzającymi wielozmysłowe poznawanie rzeczywistości, a tym samym ułatwiającymi naturalne uczenie się.

Cele szczegółowe:

- Podniesienie jakości pracy nauczycieli szkół podstawowych
- Poznanie i wykorzystywanie w praktyce poznanych metod skutecznego uczenia
- Budowanie autorytetu nauczyciela
- Kształtowanie umiejętności wykorzystywania metod aktywizujących w pracy z uczniem
- Poszerzenie wiedzy z zakresu wielozmysłowego uczenia się dzieci i umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce

Bloki tematyczne:

1. Sposoby diagnozowania potencjału dziecka
2. Wykorzystanie piłek równoważnych w pracy z dziećmi
3. Stres a osiągnięcie sukcesu
4. Muzyka i ruch jako elementy wspomagające uczenie się i zapamiętywanie
5. Profile dominacji i ich wpływ na style uczenia się
6. Praktyczne metody rozwiązań metodycznych do pracy z matymi dziećmi

Zagadnienia szczegółowe:

1. Diagnozowanie własnego potencjału w celu określenia najbardziej skutecznych dróg w komunikacji. Sposoby diagnozowania potencjału dziecka. Profile dominacji i ich wpływ na style uczenia się.
2. Wykorzystanie piłek równoważnych w pracy z dziećmi - możliwości mózgu człowieka będącego w ruchu.
3. Sposoby radzenia sobie w sytuacjach stresujących. Reakcje organizmu człowieka na stres.
4. Wykorzystanie muzyki do pracy z dziećmi podczas zajęć, przykłady rozwiązań metodycznych.
5. Nauka wszystkimi zmysłami - sposoby rozwiązań - wypracowywanie własnych pomysłów.

Metody i techniki:

Aktywnego działania, praca w grupach, praca przy muzyce w określonym rytmie, warsztaty z elementami mini wykładów, z wykorzystaniem metod aktywizujących uczestników, opartych na działaniu praktycznym

Pomoce dydaktyczne:

Kredki pastele olejne, nożyczki, papier A4, szary papier, koła papierowe, taśma papierowa, prezentacja multimedialna

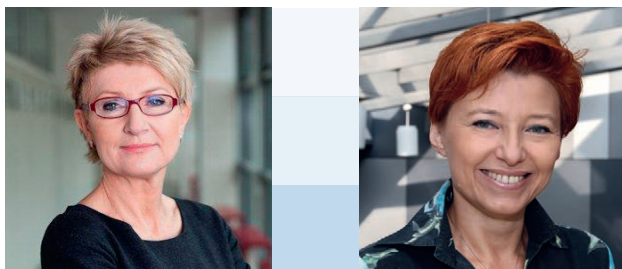
Literatura:

- Hannaford, C. (2006). *Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł*. Warszawa: Międzynarodowy Instytut NeuroKinezyjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów.
- Hannaford, C. (2006). *Profil Dominacji*. Warszawa: Międzynarodowy Instytut NeuroKinezyjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów.
- Medina, J. (2012). *Jak wychować szczęśliwe dziecko?* Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Robinson, K. (2010). *Uchwycić żywioł*. Warszawa: Wyd. Element.

Indeks rzeczowy

Indeks rzeczowy znajduje się na stronie:

http://www.wydawnictwo.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/Indeks_Rzeczowy.pdf



Dr Barbara Kutrowska, pedagożka, nauczycielka akademicka w Dolnośląskiej Szkole Wyższej, ekspertka Ministerstwa Edukacji Narodowej i egzaminatorka Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej. Jest konsultantką we Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Pełni funkcję wiceprezesa Polskiego Stowarzyszenia Grafologów, członkini Polskiego Towarzystwa Dyslektycznego i Dolnośląskiego Stowarzyszenia Kinezylogii Edukacyjnej. Nagrodzona przez Minister Edukacji Narodowej za wybitne osiągnięcia w pracy dydaktycznej i wychowawczej (2013) oraz Prezydenta Wrocławia za wybitne osiągnięcia pedagogiczne (2012). Jej zainteresowania badawcze i dydaktyczne koncentrują się wokół pedeutologii i dydaktyki ogólnej. Jest autorką kilkunastu publikacji naukowych o roli i kompetencjach nauczyciela we współczesnej szkole.

Dr Anetta Pereświat-Sołtan, psycholog społeczny, pedagog, adiunkt Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Konsultantka i tutorka akademicka. Wieleletnia trenerka biznesu, coach. Specjalistka w zakresie psychologii zarządzania i organizacji oraz komunikacji interpersonalnej. Autorka kilkunastu artykułów naukowych. Komentatorka wydarzeń społecznych w mediach (TVN, TVP oraz Polskie Radio Wrocław, RMF, etc.). Współtwórczyni i koordynatorka Polskiej Akademii Dzieci w Dolnośląskiej Szkole Wyższej (pierwszego na skalę międzynarodową bezpłatnego uniwersytetu młodych prowadzonego przez dzieci od 6. do 12 lat, akcji poświęconej edukacji oraz współpracy dzieci, nauczycieli i ekspertów).

Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-62302-75-8



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Dolnośląska Szkoła Wyższa



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

