



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

MODELOWY PROGRAM PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

Legnica, 2012 r.

Modelowy Program Praktyk Pedagogicznych współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Priorytet III - Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie - 3.3. Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe).

MODELOWY PROGRAM PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH DYSTRYBUOWANY BEZPŁATNIE

Modelowy Program Praktyk Pedagogicznych opracowany w ramach projektu pt. „Ucz się praktycznie! Od refleksji w działaniu ku profesjonalizmowi” realizowanego przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową im. Witelona w Legnicy

ul. Sejmowa 5a, 59-220 Legnica

tel. 76/ 723 23 56

www.pwsz.legnica.edu.pl

Program opracowali:

Adamkiewicz Jan

Ślęzak Grażyna

Moczydlak Małgorzata

Nadzór merytoryczny:

Adamkiewicz Anna

Korekta:

Misiewicz Marta

Człowiek – najlepsza inwestycja

CZEŚĆ I PRAKTYKI PEDAGOGICZNE	5
Wstęp.....	6
Rozdział 1. Innowacyjność założeń modelowego programu praktyk pedagogicznych realizowanego w przedszkolach i szkołach podstawowych w klasach I - III	13
Rozdział 2. Cele i zadania modelowego programu praktyk pedagogicznych.....	25
Rozdział 3. Szczegółowe treści programowe do realizacji przez studentów uczestników modelowego programu praktyk pedagogicznych w semestrach III – VI.....	27
Rozdział 4. Zadania poszczególnych uczestników modelowego programu praktyk pedagogicznych	39
4.1 Zadania praktykanta	39
4.2 Zadania nauczyciela – opiekuna praktyk.	40
4.3 Zadania koordynatora ds. praktyk	41
4.4 Zadania dyrektora szkoły/przedszkola	41
4.5 Zadania nauczyciela – doradcy metodycznego z ODMiDN	42
Rozdział 5. Ocena efektów cząstkowych i końcowych modelowego programu praktyk pedagogicznych	42
5.1 Ewaluacja praktyk po każdym semestrze.....	42
5.2 Ewaluacja efektów po zakończeniu praktyki	46
Zakończenie	50
Bibliografia:	51
Tabele:	52
CZEŚĆ II SKRYPT	53
Rozdział 1. Problemy edukacji wczesnoszkolnej, a konstruktywistyczny model kształcenia. 54	
1.1. Problemy i koncepcje kształcenia zintegrowanego.....	55
1.2 Od korelacji do integracji wiedzy w edukacji wczesnoszkolnej.....	63
Rozdział 2. Aktywizowanie uczniów w konstruktywistycznym modelu kształcenia.....	72
2.1 Istota konstruktywistycznego modelu nauczania.....	72
2.2 Edukacja wczesnoszkolna w kontekście konstruktywizmu	74
2.3. Metody wyzwalające aktywność dziecka	83
2.3.1. Metody aktywizujące w edukacji polonistycznej	87
2.3.2. Metody aktywizujące w edukacji matematycznej	89
2.3.3. Metody aktywizujące w edukacji przyrodniczej	94
Rozdział 3. Poznawanie uczniów. Wybrane metody diagnozy pedagogicznej	100
3.1 Cele poznawania uczniów	100

3.2 Warunki skutecznego poznawania uczniów	101
3.3 Diagnoza w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.....	104
3.4. Metody diagnozy pedagogicznej.....	105
3.4.1 Obserwacja – głównym sposobem poznawania ucznia.....	105
3.4.2 Obserwacja dziecka - charakterystyka ucznia na podstawie „Arkusza zachowania ucznia” w koncepcji Barbary Markowskiej.....	111
3.4.3 Analiza wytworów dziecka	116
3.4.4 Dialog	117
3.4.5 Socjometria.....	120
3.4.6 Wywiad środowiskowy	126
Rozdział 4. Komunikacja w procesie edukacyjnym	128
4.1 Rozwijanie umiejętności społeczno-komunikacyjnych w szkole	129
4.2. Relacje nauczyciel - uczeń w aspekcie analizy transakcyjnej E. Berne`a	132
4.3. Komunikacja w koncepcji Thomasa Gordona	139
4.3.1 Cztery podstawowe techniki słuchania.....	140
4.3.2. Bariery komunikacyjne.....	143
4.3.3. Metoda III Thomasa Gordona w komunikacji	144
4.3.4. Umiejętność bezpośrednich wypowiedzi „ja”. Kwestionariusz	147
4.4. Wykorzystanie programowania neurolingwistycznego w komunikacji językowej....	149
Rozdział 5. Jak rozpoznać własny styl uczenia się – myślenia i wykorzystać różne rodzaje inteligencji w efektywnym kształceniu	160
5.1 Jak stworzyć system szkolnictwa nastawiony na sukces	161
5.2. Różne rodzaje inteligencji	166
5.3. Cele edukacji szkolnej.....	171
5.4. Kwestionariusz „stylu uczenia się” według H. Hamer	173
Rozdział 6. Projekt edukacyjny w kształceniu zintegrowanym.....	178
6.1. Metoda projektów i jej istota.....	179
6.2. Zadania metody projektów	180
6.3. Zalety i wady metody projektów.....	181
6.4. Rodzaje projektów.....	182
6.5 Etapy tworzenia projektu w koncepcji I. Adamek	183
6.6. Struktura projektu.....	185
6.7 Przykładowy scenariusz zajęć „Wakacyjna wyprawa” metodą story-line.....	202
Bibliografia:	206

Tabele:	209
Rysunki:	209

CZEŚĆ I
PRAKTYKI
PEDAGOGICZNE

Wstęp

Reforma systemu edukacji wprowadzona w 1999 roku i dokonujące się przemiany życia społecznego determinują poszukiwania nowego modelu kształcenia przyszłych nauczycieli, w tym też (a może przede wszystkim) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do realizacji zadań w nowej rzeczywistości społecznej, kulturowej, duchowej, itd. Przed nauczycielami akademickimi pojawiły się nowe wyzwania, wiążące się z przygotowaniem studentów tej specjalności do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela wczesnej edukacji. Odpowiedzialność uczelni za to przedsięwzięcie jest niezwykle duża, gdyż szczególnie cenione jest dobre przygotowanie zawodowe. Taką opinię wyrażają czynni zawodowo nauczyciele - opiekunowie praktyk pedagogicznych, a także sami studenci.

Duży nacisk w kształceniu przyszłych nauczycieli należałoby położyć na przekładanie teorii pedagogicznych na praktyczne działanie nauczycielskie i rozwijanie pogłębionej profesjonalnej refleksji. Nauczyciele akademicy, jak słusznie zauważa D. Klus - Stańska [2005], powinni umieć swobodnie „przemieszczać się między obszarami teorii, a jej odniesieniami praktycznymi”. Dla studentów, jako przyszłych nauczycieli, byłyby to bezcenne doświadczenia, bowiem codzienna rzeczywistość szkolna bywa często trudna i zaskakująca, a nauczyciel – wychowawca staje wobec niej z wieloma pytaniami i dylematami. Dlatego celem kształcenia akademickiego powinno być rozwijanie u studentów rozumienia mechanizmów edukacyjnych, tzn. nauczyciel wyposażony w wiedzę pedagogiczną, psychologiczną czy filozoficzną powinien umieć rozpoznawać różnorodność sytuacji dydaktyczno - wychowawczych w celu dokonywania konstruktywnych zmian w swoim postępowaniu.

Program kształcenia nauczycieli na wielu uczelniach obejmuje zarówno wiedzę teoretyczną z zakresu filozofii, socjologii, psychologii, pedagogiki, metodyki, jak też wiedzę i umiejętności praktyczne, które student zdobywa na tzw. praktykach pedagogicznych.

Ten bogaty i zachęcający program kształcenia nie przekłada się na pożądaný model kształcenia nauczyciela profesjonalisty i refleksyjnego praktyka. Podejmowane przez wielu naukowców zarówno w Polsce, jak i za granicą badania ukazują, że absolwenci studiów pedagogicznych nie cenią sobie zbytńo wiedzy teoretycznej zdobytej na studiach, która w ich mniemaniu nie przekłada się na codzienność różnorodnych sytuacji szkolnych. W czasie studiów kandydaci na nauczycieli nie są uczeni tworzenia własnego warsztatu pracy i dbania o efektywny profesjonalizm w zdobywanym zawodzie. Nie potrafią dostrzec związku między

wiedzą teoretyczną a praktycznymi działaniami i dlatego nie posługują się wiedzą zdobytą na studiach w interpretowaniu problemów pojawiających się w klasie szkolnej. W efekcie, po ukończeniu studiów, stają się nauczycielami transmisyjnymi, aplikującymi cudze rozwiązania metodyczne.

Profesjonalne przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela bardzo często nie udaje się, gdyż istnieje duża rozbieżność między przekazywaną teorią z zakresu nauk pedagogicznych i psychologicznych a praktyką życia szkolnego. Przyczyny takiego stanu rzeczy należy zatem upatrywać w wadliwie funkcjonującym systemie kształcenia akademickiego, w którym nie przywiązuje się wagi do integracji wiedzy teoretycznej i praktycznej [koncepcja Doroty Klus – Stańskiej, 2009, s. 476]. Nauczyciele akademicy bardzo rzadko przekładają teorie pedagogiczno – psychologiczne i metodyczne na własną pracę ze studentami bądź nie czynią tego wcale.

Teoretyczne przygotowanie w profesjonalnym kształceniu nauczycieli ma jednak do spełnienia swoje dwie zasadnicze funkcje:

- a. powinno być ukierunkowane na działanie praktyczne studentów;
- b. powinno integrować wszelkie działania dydaktyczno - wychowawcze, które w połączeniu z wysiłkiem rozumienia tego, co dzieje się w klasie, pozwala na skuteczne podejmowanie ważnych decyzji.

Ponadto, przedmioty pedagogiczne, jak i metodyczne powinny budzić refleksję studentów nad sensem edukacji w ogóle, a w szczególności nad zasadnością i sposobem osiągnięcia wytyczonych celów w pracy dydaktyczno - wychowawczej nauczyciela. Kształcenie akademickie o specjalności nauczycielskiej potrzebuje wypracowania koncepcji własnej teorii i praktyki pedagogicznej.

Aby ukształtować postawę studenta – refleksyjnego profesjonalisty, wyrażającego siebie w działaniu należy, jak zaznacza Della Fish [Fish, D.,1996] „zrekonceptualizować” kształcenie profesjonalne. Wymaga to od nauczyciela akademickiego rezygnacji z kształcenia techniczno - racjonalnego, w którym nacisk położony jest głównie na opanowanie określonych wiadomości i umiejętności teoretycznych, a także metodycznych na rzecz modelu kształcenia profesjonalnego mistrza. W tym modelu dostrzec można nowe podstawy uczenia się „jak nauczać” [Fish D., 1996], czyli jak podają podręczniki dydaktyki „wiązać teorię z praktyką”, przy czym zadaniem teorii są badania i krytyczna ocena praktyki.

W kształceniu profesjonalnym wciąż nie rozstrzygnięta jest kwestia, jakim rodzajem aktywności ma być nauczanie: czy traktować je należy jako czynność naukową (techniczno-

racjonalną), czy jako jedną ze sztuk (wymagającą działań twórczych). Przyszły nauczyciel - refleksyjny profesjonalista powinien posiadać nie tylko wiedzę i umiejętności, ale też prezentować podejście twórcze i aktywne zaangażowanie w badanie własnej praktyki [Fish D., 1996].

W tym praktycznym podejściu Della Fisha wiedza teoretyczna będąca przedmiotem dumy kształcenia akademickiego, jak również wiedza praktyczna może i powinna służyć rozwiązywaniu praktycznych, często trudnych i nieprzewidywalnych problemów zwykłej codzienności szkolnej. Jak przekonuje dalej Della Fish, „samo nauczanie jest bardziej sztuką niż tylko techniczną sprawnością”, a wiedza jest „raczej względna niż absolutna” [D. Fish, 1996]. A. Brzezina [1995] także uważa, że wiedza wynika z naszej praktyki i tej praktyce „zwrotnie dobrze służy”.

W kształceniu profesjonalnym dla Della Fisha *refleksja* jest niezwykle istotna, a jej procesy są złożone, gdyż pociągają za sobą zarówno uczucia jak i wiedzę. *Refleksja* towarzyszy studentowi w różnych sytuacjach życia szkolnego, podczas odbywania praktyki i po jej zakończeniu. Najistotniejsze jest to, że student poprzez refleksję powinien weryfikować swoje przekonania i zamierzenia wobec nauczania. To dzięki *refleksji* przyszły nauczyciel dorabia się wiedzy profesjonalnej, która staje się jego osobistą wiedzą pedagogiczną.

W tej sytuacji wydaje się więc pożądane i konieczne, by inaczej zorganizować praktyki pedagogiczne, nadać im inny cel, rangę i charakter. Praktyki pedagogiczne mogą i powinny być czynnikiem integrującym wiedzę teoretyczną o szkole z jej praktycznymi rozwiązaniami. Podczas odbywania praktyk student może wejść w rolę badacza własnej pracy i jej rezultatów, a także pochylić się refleksyjnie nad własnymi działaniami, czyli jak pisze Małgorzata Lenartowska – Zychowicz [2009], przyjąć ideę nauczyciela - refleksyjnego praktyka nieustannie „poddającego krytyce rzeczywistość społeczną i edukacyjną”. „Konsekwencją tego procesu jest osiągnięta własnym wysiłkiem dojrzałość, która umożliwia zmienianie siebie i swojego otoczenia w następstwie uczenia się przez krytykę, odważne decyzje oraz świadome i odpowiedzialne wybory” [Lenartowska – Zychowicz, 2009].

Czy rzeczywiście poprzez praktyki pedagogiczne studenci osiągają zamierzone cele i realizują zadania, jakie przed nimi stawia uczelnia? Czy praktyki istotnie wdrażają do przyszłej pracy zawodowej i przygotowują do pełnienia obowiązków nauczyciela, nauczyciela - wychowawcy w zmieniającej się wciąż rzeczywistości klasy szkolnej? – te pytania stawiane są często w literaturze poruszającej problemy związane z kształceniem studentów do zawodu nauczyciela.

Ryszard Pachociński, podejmując problematykę kształcenia nauczycieli w książce „Kształcenie nauczycieli za granicą” [1992], zastanawia się nad różnicą między kształceniem ogólnym, przedmiotowym: pedagogiczno – psychologicznym a praktyką pedagogiczną. Dochodzi do uogólnienia, że „praktyka pedagogiczna nie stanowi *szczepionki na przyszły sukces* w pracy szkolnej”. „Uczestnicy wczesnej i rozszerzonej praktyki szkolnej nie rozwinęli w sobie bardziej trwałych postaw niż ci, którzy zaznali dobrodziejstw praktyk znacznie później”. Autor przytacza wyniki badań przeprowadzonych w USA, z których wynika, że praktyki pedagogiczne nie spełniają oczekiwań, gdyż między innymi nauczyciele akademicy nie są „w stanie przyczynić się w zasadniczy sposób do zrozumienia przez studentów, na czym polega nauczanie na poziomie zawodowym”. Autor twierdzi, że „to czego studentom (przyszłym nauczycielom) najbardziej potrzeba, to elastyczność, giętkość w doborze różnych sposobów działania w zależności od konkretnej sytuacji wyznaczonej kontekstem”. Z przedstawionych badań amerykańskich autor wyciąga wnioski, że w usprawnieniu programów kształcenia nauczycieli należy zwrócić uwagę na następujące elementy:

- a. selekcja na studia nauczycielskie,
- b. treści programów,
- c. kształcenie ogólne,
- d. kształcenie specjalistyczne.

R. Pachociński zwraca również uwagę na konstatacje niektórych badaczy, którzy sugerują, że „*powinno nastąpić przesunięcie obecnych akcentów z kwestii logistycznych w praktykach (ilość czasu spędzonego na praktykach, kwestie prawne, układy administracyjne) w kierunku lepszego rozumienia, jakie elementy programu kształcenia pobudzają krytyczne i refleksyjne podejście do praktyki*”.

Doświadczenia jednego z wielu uniwersytetów Finlandii [Pomianowska M., Zawadzka J., 2009], który swój system kształcenia oparł na założeniu, że siłą edukacji w tym kraju jest: „*zaangażowanie nauczycieli i ich wysokie standardy moralne*” oraz nieustanna modernizacja programów kształcenia na studiach nauczycielskich - niech będą przykładem podejmowanych działań w usprawnianiu praktyk pedagogicznych.

Kształcenie nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ma miejsce na uniwersytetach i zawodowych kolegiach kształcących nauczycieli. Unikalne na europejską skalę jest to, że w Finlandii istnieje 13 szkół ćwiczeń, które należą do wydziałów nauk pedagogicznych i odgrywają rolę w kształceniu przyszłych nauczycieli (Finnish Ministry of Education, 1995). Te szkoły ćwiczeń są również nazywane "norma! schools", ponieważ

przez pewien czas ich podstawowym obowiązkiem było ustalanie norm i opracowywanie modelu dobrego nauczania. Cieszą się one całkowitą niezależnością. Ich działalność regulowana jest odpowiednimi aktami prawnymi dotyczącymi szkół ćwiczeń, wydanymi przez Ministerstwo Edukacji.

Podstawowymi obowiązkami szkół ćwiczeń są:

- prowadzenie nauczania na poziomie niższej i wyższej szkoły średniej,
- opieka nad praktykantami w zawodzie nauczyciela,
- możliwość wykonywania laboratoryjnych doświadczeń szkolnych,
- prowadzenie badań dydaktycznych.

Szkoły ćwiczeń również wspierają i uzupełniają kształcenie nauczycieli i działalność badawczą uniwersytetów. Ścisłe powiązania między teorią i praktyką stanowią podstawę koncepcji kształcenia nauczycieli. Podczas trwania 3 – letnich studiów licencjackich i 2 – letnich magisterskich procesy edukacyjne poddawane są tam intensywnym badaniom. Objęci są nimi zarówno nauczyciele akademicy, jak i studenci występujący jednocześnie w roli obiektu badań, jak i badaczy, którzy swoją pracę poddają nieustannej refleksji. W szkołach ćwiczeń wiedza z różnych dziedzin nauki i sztuki, teoria pedagogiczna i "know-how" są bezpośrednio zastosowane w praktyce.

Poza systemem kształcenia początkowego (pre-service), przyszli nauczyciele mogą po uzyskaniu dyplomu podjąć edukację zawodową na alternatywnych ścieżkach (Eurydice European Unit, 2001). Aby zdobyć kwalifikacje do nauczania określonego przedmiotu w szkole średniej, kandydat musi zaliczyć oddzielny, jednoroczny kurs pedagogiczny.

Warto zwrócić uwagę na system selekcji na studia i kryteria rekrutacji uwzględniające predyspozycje kandydatów do zawodu nauczyciela, wyniki matury, egzaminu wstępnego (część pisemna, w tym test zdolności i część ustna – rozmowa kwalifikacyjna). Praktyki studenckie przyszłych nauczycieli na uniwersytetach w Finlandii odbywają się w toku 4 lat studiów i zajmują 10% czasu studiów. Naczelnym hasłem we wszystkich uczelniach Finlandii przygotowujących nauczycieli do zawodu jest: „*Jakość praktyki studenckiej określi jakość kształcenia nauczycieli*”.

Głównym celem praktyki nauczycielskiej w Finlandii jest między innymi:

- a. rozwijanie wiedzy i umiejętności pedagogicznych przyszłego nauczyciela,
- b. jego rozwój zawodowy,
- c. praktyczne wykorzystanie wiedzy pedagogicznej i jej wpływu na nauczanie,
- d. nauczanie studentów podejmowania edukacyjnych decyzji na podstawie racjonalnej argumentacji połączonej z argumentacją intuicyjną,

- e. kształcenie umiejętności teoretycznych i powiązanie ich z umiejętnościami praktycznymi.

Istotnym czynnikiem w praktyce studenckiej jest udział czterech osób:

- a. student odbywający praktykę,
- b. jego kolega lub koleżanka,
- c. opiekun z uczelni,
- d. opiekun ze szkoły tzw. superwizor.

Teresa Janicka-Panek w artykule „Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów w polskiej i fińskiej praktyce pedagogicznej” (Magazyn Oświatowy nr 32/2010) zauważa, że współczesny system oświatowy w Finlandii jest zdeterminowany rozwojem polityczno-ekonomicznym tego kraju i nastawiony na odzwierciedlanie potrzeb edukacji międzykulturowej. Obserwowane zjawiska międzykulturowe obejmują bardzo różnorodne działania, adresowane do różnych grup społecznych, które mają swoje przełożenie w postaci „projektów edukacji międzykulturowej”. Współczesne projekty oświatowe w Finlandii adresowane są przede wszystkim do przedstawicieli elit gospodarczych, społecznych i politycznych, które muszą podjąć wyzwanie istniejących różnic etnicznych, społecznych i kulturowych.

Problemami, z którymi boryka się więc współczesny system oświatowy w Finlandii jest odpowiedź na pytania dotyczące różnorodności kulturowych, przygotowania nauczycieli i kandydatów do tego zawodu w kontekście zmian społecznych, organizacji startu szkolnego dzieci z różnych kultur oraz szeroko pojętej współpracy z rodzicami. Nie powinniśmy się więc dziwić, że indywidualizacja procesu kształcenia uczniów w fińskiej praktyce pedagogicznej jest tak ważną i wiodącą zasadą nauczania. Jak podkreśla autorka, nieprzestrzeganie zasady indywidualizacji pracy dydaktycznej i równocześnie zespołowości, „wywiera szczególnie niekorzystny wpływ na postępy w nauce uczniów o indywidualnym, często dysharmonijnym tempie rozwoju, jak również uczniów zdolnych. Tak więc efektem braku indywidualizacji jest to, że grupy uczniów nie otrzymują propozycji edukacyjnych odpowiednich dla ich potrzeb, zainteresowań i możliwości”. Efektem respektowania zasady indywidualizacji i zespołowości procesu kształcenia są znaczące sukcesy edukacyjne uczniów, w rankingach europejskich i światowych.

Warto podkreślić następujące przejawy indywidualizacji:

- objęcie systemową opieką przedszkolną znacznej grupy dzieci (90%), poczynając od drugiego roku życia,

- wspieranie rozwoju osobowości dzieci poprzez zaangażowanie specjalistów (wczesna interwencja w przedszkolu),
- szczegółowa diagnoza wstępna oparta na wywiadzie z rodzicami,
- projekty edukacyjne uwzględniające możliwości psychofizyczne, zainteresowania i potrzeby dzieci,
- małe liczebnie zespoły przedszkolne/uczniowskie (od 10 uczniów w klasach wyrównawczych do 17 w klasach ogólnych lub montessoriańskich),
- duża rola oceniania bieżącego, monitorowanie (bieżące) postępów edukacyjnych ucznia,
- praca w grupach (zespołach zadaniowych),
- brak sprawdzianów lub egzaminów zewnętrznych,
- klasy wyrównawcze (a tym samym wydłużenie czasu edukacji),
- klasy „przetrwania” służące zaplanowaniu kariery edukacyjnej dla uczniów niezdecydowanych,
- dobra znajomość wszystkich uczniów i ich środowiska (jeden nauczyciel w klasach 1-6),
- programy dodatkowe i zajęcia wspierające rozwój ucznia,
- nauczyciele, którzy realizują programy dodatkowe,
- działania systemu doradztwa zawodowego, służące monitorowaniu losów edukacyjnych uczniów,
- elastyczne, prospołeczne podejście placówek oświatowych do wielojęzyczności,
- swoboda religijna,
- organizowanie klas kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej; tylko ze znacznym upośledzeniem uczniowie trafiają do placówek przewidzianych dla takich celów edukacyjnych,
- długi, 6-8 lat trwający, system przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela,
- system naboru do zawodu nauczyciela uwzględniający wyniki edukacyjne kandydata, predyspozycje psychofizyczne, kompetencje z zakresu komunikacji,
- cechy osobowości, umiejętność współpracy z rodzicami uczniów (każdy nauczyciel realizuje zadania z zakresu wychowania, terapii...),
- system zaufania społecznego (brak nadzoru pedagogicznego).

Przytoczone przykłady procesu kształcenia i organizacji praktyk w Finlandii mogą stanowić dobry wzorzec dla Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy, której zależy na profesjonalnym przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy dydaktycznej i wychowawczej.

W kształceniu profesjonalnym należy mieć świadomość, że integracja wiedzy teoretycznej z praktycznym przygotowaniem zawodowym wymaga wielu przemyśleń, a często też głębszego zainteresowania codziennością życia szkolnego.

Rozdział 1. Innowacyjność założeń modelowego programu praktyk pedagogicznych realizowanego w przedszkolach i szkołach podstawowych w klasach I - III

D. Klus-Stańska w książce „*Konstruowanie wiedzy w szkole*” (Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000) ukazuje kryzys oświeconego modelu nauki i wiedzy i wyjaśnia, na czym on polega. Próbuje odnaleźć w założeniach współczesnej myśli o edukacji podejście do zajmowania się wiedzą w szkole. Zwraca uwagę czytelnika na praktykę szkolną, która powinna być związana z tworzeniem wiedzy uczniów, gdyż, jak wyjaśnia, „rozumienie tego, co dzieje się na lekcji, zawsze zależy od nadawanych wydarzeniom znaczeń”¹ (tamże, s. 13).

Jeszcze do niedawna model wiedzy, wokół której budowano system oświatowy i codzienną praktykę szkoły, jawił się jako jednoznaczny i bezdyskusyjny. Do jego opisu wykorzystano termin „pozytywizm” lub „logiczny pozytywizm” (tamże, s.14). Oznaczał on określoną koncepcję nauki, w której uogólnienia są tworzone drogą indukcji, na podstawie obserwowanych faktów poddawanych testowaniu przez konfrontację z kolejnymi obserwacjami w celu sprawdzenia ich prawdziwości. Pozytywizm miał swoje szersze uzasadnienie w rozwijanej koncepcji świata jako obiektywnie istniejącej rzeczywistości, traktowanej jako niezależna od poznającego ją podmiotu, koncepcji ludzkiego umysłu jako biernie odzwierciedlającego zewnętrzną rzeczywistość oraz w przekonaniu o możliwej wyczerpującej, jedynej poprawnej interpretacji tego świata. Uznano, że istnieje „poznanie poza kulturą”, które prowadzi do powstania całościowego systemu wiedzy pozostającej „ponad kulturami”.

Wiedzy w takim rozumieniu przypisywano pewne własności:

- pozytywne konotacje,

¹ Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000

- obiektywizm,
- podleganie jednoznacznym kryteriom prawdy i fałszu,
- statyczność,
- ewolucyjność,
- prostą kumulatywność² (tamże, s.15).

Obecnie jesteśmy świadkami głębokich przemian zachodzących w kulturze. Ich najistotniejszym źródłem jest kryzys oświeceniowego modelu nauki. Coraz powszechniej podkreśla się, że roszczenia do prawdy, przejawiane przez naukę opartą na przyrodoznawczym modelu metodologicznym, są nadmierne, a w naukach humanistycznych - problematyczne. Nauce postawiono zarzut wąskiego rozumienia prawdy. W miarę jak postępowanie naukowe rozszerzymy na wszystko, wątpliwe staje się, czy założenia nauki dopuszczają w ogóle pytanie o prawdę w jej pełnym wymiarze. Dla nauki sens ma przecież wyłącznie to, co odpowiada jej własnej metodzie dochodzenia do prawdy.

W dochodzeniu do prawdy za najistotniejsze uznano te teorie, które zachowują wewnętrzną spójność, a nie przekonania o doskonałej przewidywalności faktów, zjawisk czy zdarzeń. Teorie te tworzą nową koncepcję nauki, która ma charakter kołowy, a nie liniowy, jak dotąd utrzymywano. Ten model kołowy pozwala przyjąć koncepcję o istnieniu świata teorii i świata danych empirycznych. Dorota Klus-Stańska, (tamże, s. 22) nazywa ten model „racjonalnością naukową”³, która usuwa liczne niejasności, umożliwia radzenie sobie z problemami i pokonywaniem codziennych trudności związanych z przystosowaniem do środowiska, aczkolwiek nie daje odpowiedzi na wszystkie pytania. Wobec takiego rozumienia nauki i jej wartościowania, ważne stają się pytania o sposoby rozumienia edukacji, ustanawiania jej celów, planowania lekcji, definiowania postępów ucznia i ich pomiaru, roli nauczyciela w procesie nauczania - uczenia się. Autorka szuka odpowiedzi na pytanie główne, jaka wiedza powinna stać się przedmiotem zabiegów nauczyciela oraz na pytania bardziej szczegółowe:

- Jaka wiedza jest wartościowa?
- Jakie są sposoby jej tworzenia?
- Jaką wiedzę należy się zajmować w szkole?
- W jakich warunkach jest ona tworzona w umyśle uczniów?⁴ (tamże, s. 23).

² Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000

³ Ibidem, s.22

⁴ Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000

„Nowe pokolenia muszą nauczyć się twórczo rozumieć świat, w którym oprócz głosu nauki słyhać też głosy innych racjonalności, a sama nauka nie zgłasza już zapotrzebowania na skrupulatnych „obserwatorów-archiwistów”, ale na zdyscyplinowanych myślicieli, tworzących śmiało, płodne w pytania teorie” (tamże, s. 23).

W szkole powinna być wykorzystywana racjonalność metodologiczna w dziedzinach wiedzy opartej na eksploracjach typu laboratoryjnego i wyjaśnieniach prowadzonych zgodnie z wymogami metodologicznymi.

Przemiany zachodzące w kulturze znalazły odzwierciedlenie w psychologii, a zwłaszcza w tych jej dziedzinach, które są poświęcone sposobom tworzenia się w umyśle wiedzy o rzeczywistości. Nowe podejście do badań psychologicznych nad zjawiskami umysłowymi dotyczyło zainteresowań ich wyższymi funkcjami związanymi z kulturowo uwarunkowaną treścią oraz wzajemnym wspomaganie rozwoju przez jednostki pozostające ze sobą w interakcjach społecznych, w realnych sytuacjach życiowych.

W badaniach psychologicznych zwraca się uwagę na konstruktywistyczny, zintegrowany charakter każdej poznawanej rzeczywistości, co w praktyce oznacza, że jednostka poznaje świat tworząc sensowne dla siebie całości, czyli schematy.

Pojawiają się one od najwcześniejszych okresów życia rozwojowego człowieka. To one organizują dziecku wiedzę o świecie, wpływając jednocześnie na percepcję nowych doświadczeń i nadawanie im nowych znaczeń. Owe schematy poznawcze pozostają w ścisłym związku z pamięcią konstruktywistyczną i przyczyniają się do zapamiętywania tego co widzimy, słyszymy, czujemy, dotykamy i robimy. W badaniach nad pamięcią psychologowie zwrócili uwagę na rolę przetwarzania przez człowieka nagromadzonych informacji, a nie jak dotąd uważano, że jednostka zdolna jest jedynie do gromadzenia napływających do niej informacji. Miało to kluczowe znaczenie dla rozwoju struktur poznawczych człowieka. Porównanie działania ludzkiego umysłu do programu komputerowego ma jednak swoje ograniczenia. Wynikają one z pominięcia roli kontekstu sytuacyjnego, w tym środowiska społecznego i interakcji pomiędzy ludźmi, które znacznie modyfikują przebieg procesów poznawczych. Pominięto również niewątpliwą rolę kultury w nadawaniu przez jednostkę znaczeń napływającym do niej informacjom. Dorota Klus-Stańska powołuje się na koncepcję L.S. Wygotskiego (tamże, s. 55), „dla którego przekaz kultury dokonywany intencjonalnie przez osoby dorosłe stanowi kluczowy mechanizm rozwoju dziecka”⁵. Tak więc rozwój możliwości poznawczych dziecka uwarunkowany jest z jednej strony jego możliwościami przetwarzania informacji, z drugiej zaś istnieniem

kontekstu kulturowego, który niejako zmusza ucznia do interpretowania tego co zostało przetworzone, czyli nadanie sensu temu co wie i ustalenie co to dla niego znaczy.

Odrębnym dla psychologów obszarem badań nad rozumieniem wiedzy szkolnej są badania nad językiem i nabywaniem kompetencji językowych przez dzieci. Psychologowie prezentują tu podejście funkcjonalne, co oznacza, że rozwój języka uwarunkowany jest społecznie. Poprawność językowa zostaje podporządkowana jego pragmatyce i jest doskonała pod wpływem coraz lepszego komunikowania się z otoczeniem dla określonego celu. Takie podejście pozwala nieco inaczej spojrzeć na komunikację w klasie szkolnej, w której jak dotąd wiodącą rolę odgrywa nauczyciel, a przekaz informacji nie zawsze płynie w obu kierunkach. Badacze tych zjawisk zwracają też uwagę na rolę komunikacji międzyuczniowskiej. Dorota Klus-Stańska⁶ przytacza badania H.R. Schafera (tamże, s.58), które świadczą o tym, że dzieci rozwiązują problemy na poziomie dużo wyższym pracując w parach, a nie w pojedynkę. Odmienne punkty widzenia kolegi wymusza uzgodnienie poznawcze, które jest efektem interakcji społecznej z rówieśnikiem w rozwiązywaniu problemów. Warunkiem koniecznym jest więc aktywne zaangażowanie uczniów i konfrontacyjny konflikt społeczno-poznawczy.

Zarówno badania J. Piageta, L. S. Wygotskiego i J. S. Brunera choć różniły się między sobą, ukazywały źródło rozwoju poznawczego dziecka. Dla J. Piageta indywidualne doświadczenia dziecka uruchamiają rozwój wiedzy operacyjnej (Piaget wyróżnił 4 fazy – stadia rozwoju poznawczego: stadium sensomotoryczne, przedoperacyjne, stadium operacji konkretnych oraz stadium operacji formalnych). Rozwój mowy jest jednak niezależny od przekazu kultury.

Odmienne stanowisko przedstawił L. S. Wygotski, dla którego najważniejszym czynnikiem rozwoju dziecka jest transmisyjny przekaz kultury. Ponadto badacz kładł nacisk na rolę zinstytucjonalizowanego systemu nauczania, w którym dokonywało się wzajemne oddziaływanie człowieka i otoczenia. W koncepcji rozwoju języka i mowy akcentował jedność znaczenia i słowa⁷ (Słownik Psychologii, Wydawnictwo. Zielona Sowa, Kraków 2006).

Koncepcja J.S. Brunera zakładała istnienie kontekstu społecznego określającego naturę wszelkiego poznania, wywodzącego się z właściwości aparatu poznawczego i zgromadzonej wcześniej wiedzy. W owym kontekście jednostka tworzy pewną uogólnioną,

⁵ Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000

⁶ Ibidem, s. 58

⁷ Siuta J. (red.), *Słownik psychologii*, Wyd. Zielona Sowa, Kraków 2006

uzgodnioną społecznie wizję świata, przez co określa to, co może podlegać poznaniu. Tak więc społeczny kontekst pozwala jednostce poznawać otaczającą rzeczywistość. Kultura nie jest tu bezpośrednim przekaznikiem wiedzy, a jedynie w sposób pośredni uczestniczy w procesie negocjowania znaczeń⁸ (Dorota Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, s.60). Rozwój badań w zakresie psychologii poznawczej pozwala inaczej spojrzeć na to, co dzieje się w klasie szkolnej między nauczycielem i uczniem podczas bezpośredniej komunikacji lub za pośrednictwem programów nauczania i podręczników szkolnych.

Zachodzące współcześnie przemiany kulturowe zaowocowały nowym rozumieniem wiedzy i sposobem jej tworzenia. Dla praktyki szkolnej te przeobrażenia odbywają się zbyt wolno i są dużo trudniejsze niż można było się spodziewać. Wciąż otwarte pozostaje pytanie, jakie zadaje Dorota Klus-Stańska: „W jaki sposób sama szkoła w swojej codziennej praktyce reaguje na zmieniający się kontekst kulturowy?” (tamże, s. 69). Presja jakiej wciąż podlegają nauczyciele rozliczani z drobiazgowych procedur postępowania na lekcji, spowodowała poszukiwanie przez nich niezawodnych wskaźników skutecznej edukacji. Taka postawa z kolei nie kieruje uwagi na zmiany myślenia i działania uczniów, ale na algorytm zachowań nauczyciela w kontekście jego działań dydaktyczno-wychowawczych.

W odniesieniu do wiedzy ucznia tradycyjne przekonanie zawierało się w następujących tezach:

- Celem szkoły jest wyposażenie ucznia w tzw. poprawną reprezentację świata i pożądany system wartości;
- Osobista wiedza ucznia posiada niską wartość;
- Nabywanie wiedzy przez ucznia jest możliwe dzięki świadomej aktywności nauczyciela.

W odniesieniu do komunikowania się na lekcji obowiązywały między innymi następujące zasady:

- Uczniowie muszą być całkowicie podporządkowani w komunikacji nauczycielowi. To on kieruje tym procesem i redukuje komunikację między uczniami, stosując również dystrybucję pytań i odpowiedzi;
- Na lekcjach obowiązuje język formalny, gdzie nie dopuszcza się wszelkiego kolokwializmu, a wymaga poprawności składniowej i gramatycznej.

⁸ Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000

Na szczęście jednak od pewnego czasu obserwujemy zwrot w myśleniu o człowieku i stosowanych przez niego sposobach poznawania rzeczywistości. I tak daje się zauważyć wyraźne zmiany w następujących obszarach⁹:

⇒ WIEDZA NAUCZYCIELA – rola osobistych teorii pedagogicznych i osobistej refleksji nauczyciela nad własną praktyką; krytyka podejścia technologicznego opartego

na myśleniu wyizolowanym, linearnym i instrumentalnym.

⇒ WIEDZA UCZNIĄ – akceptacja dla uczniowskiej wizji świata; potrzeba prowadzenia dialogu, a zwłaszcza dialogu rozumiejącego oraz docenienie roli myślenia alternatywnego. Zwrócenie też uwagi na rolę myślenia twórczego oraz stwarzanie warunków edukacyjnych dla jego rozwoju.

⇒ KOMUNIKOWANIE SIĘ NA LEKCJI – praca w małych zespołach daje uczniom możliwość w zakresie tworzenia pomysłów, wymiany doświadczeń i informacji oraz poczucia własnej wartości; sprzyja uczeniu się.

⇒ PLANOWANIE DYDAKTYCZNE – możliwość spontanicznego eksperymentowania przez nauczyciela w czasie lekcji (myślenie w działaniu); traktowanie nauczania jako bardziej związanego ze sztuką niż nauką.

Osiągnięcia psychologii rozwojowej i pedagogiki znacząco wpływają na praktykę szkolną i przyczyniają się do przekształcania sposobów oddziaływania na ucznia i nauczyciela, a przemiany kulturowe muszą pozostawać w ścisłym związku z celami i istotą edukacji. Dorota Klus-Stańska, przedstawiając swoją koncepcję modelu analizy praktyki edukacyjnej w szkole, pragnie zaproponować odmienne podejście do nauczania - uczenia się (tamże, s.74-150). Autorka charakteryzuje rodzaje wiedzy opracowywanej w szkole i ich odmienne perspektywy.

Tabela 1. Rodzaje wiedzy zdobywanej w szkole

Rodzaje wiedzy zdobywanej w szkole			
1	Wiedza publiczna	<i>versus</i>	Wiedza osobista
2	Wiedza nazewnicza	<i>versus</i>	Wiedza wyjaśniająca, wiedza interpretacyjna
3	Wiedza „po śladzie”	<i>versus</i>	Wiedza „w poszukiwaniu śladu”
4	Klimat językowy przekazu szkolnego	<i>versus</i>	Klimat językowy konstruowania znaczeń

⁹ Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000

Zestawienie rodzajów wiedzy zdobywanej w szkole, przedstawione w powyższej tabelce, kieruje naszą uwagę na sytuację tworzoną przez nauczyciela w szkole. Jak wyjaśnia autorka „*celem takiego podziału wiedzy jest ukazanie perspektywy analiz monologicznej i dialogowej edukacji szkolnej*”¹⁰ (s. 107). Każdy z tych rodzajów wiedzy ukazuje odmienną sytuację nauczyciela i ucznia. Przywrócenie statusu wiedzy osobistej w szkole okazuje się ważne, gdyż decyduje o tym jaki sens człowiek nadaje doświadczeniu oraz jak reaguje na świat.

Analizując następne rodzaje wiedzy: nazewniczej, wyjaśniającej i interpretacyjnej warto zwrócić uwagę na to, jaki model pracy z uczniem wybiera nauczyciel. Może to być model reprodukcyjny - dla wiedzy nazewniczej; model logiczny - dla wiedzy wyjaśniającej; model krytyczno-refleksyjny - dla wiedzy interpretacyjnej. Ponadto, wiedza nazewnicza aktywizuje jedynie pamięć ucznia, wiedza wyjaśniająca aktywizuje myślenie przyczynowo-skutkowe, natomiast wiedza interpretacyjna aktywizuje myślenie krytyczne.

Kolejne rodzaje wiedzy, czyli wiedza „po śladzie” i „w poszukiwaniu śladu”, uwzględniają kryterium samodzielności ucznia nie tylko w obszarze myślenia, ale również w zachowaniach związanych z pracą nad tą wiedzą.

Ostatni wiersz tabelki różnicuje sposób komunikowania się na lekcji. Przez klimat językowy lekcji autorka rozumie „*dominujące sposoby użytkowania języka w codziennych kontaktach w klasie szkolnej*” (tamże, s.139). W badaniach pedagogicznych nad kulturą i edukacją, język potoczny coraz częściej traktowany jest jako warunek porozumienia międzypokoleniowego. Zatem klimat językowy musi zostać nasycony cechami zmniejszającymi schematyzm, formalizm i to zarówno pod względem formy, treści, jak i kanałów przebiegu komunikacji na lekcji.

Podsumowując koncepcję Doroty Klus-Stańskiej dotyczącą modelu analizy praktyki edukacyjnej, należy zwrócić uwagę na podkreślanie przez autorkę roli wiedzy zdobywanej przez uczniów w szkole oraz na jej wieloaspektowy i różnorodny wymiar. W szkole swoje miejsce powinien znaleźć zarówno przekaz, jak i konstruowanie znaczeń. Rozróżnienie między przekazem i konstrukcją znaczeń ma swoje źródło nie tylko w metodzie pracy nad wiedzą, ale w jej definiowaniu. Problematyzowanie kryteriów namysłu nad wiedzą ucznia, rezygnacja z arbitralnej weryfikacji i założenie o istnieniu wielu światów, umożliwi zgodę na uprawomocnienie znaczeń tworzonych przez uczniów i otwiera przed nimi możliwości poszukiwania znaczeń wynikających z doświadczeń osobistych.

¹⁰ Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000, s.107

Z oceny realizacji dotychczasowego procesu dydaktycznego i przygotowania metodycznego oraz organizacji praktyk w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Witelona w Legnicy wypływają następujące wnioski:

1. Wiedza zdobywana na uczelni powinna charakteryzować się większą funkcjonalnością, czyli student powinien wiedzieć, jak się dochodzi do danej wiedzy czy teorii oraz jak można się nią posługiwać w praktyce. Zatem wiedza ma być podstawą działania przyszłego nauczyciela – refleksyjnego profesjonalisty.
2. Praktyki pedagogiczne powinny odbywać się równoległe z przygotowaniem teoretycznym i metodycznym bądź wiedza teoretyczna i przedmioty zawodowe powinny wyprzedzać praktyki pedagogiczne.
3. Na zajęciach z metodyki edukacji wczesnoszkolnej należy skupić uwagę studentów na projektowaniu lekcji, by podmiotem działającym był uczeń i jego twórcza aktywność intelektualna; na formułowaniu celów lekcji, funkcji, czynności i zadań; na poznawaniu twórczego uczenia się; na pracę w grupach.
4. Należy podnieść jakość praktyk pedagogicznych przez właściwy dobór szkół i przedszkoli mających objąć opiekę nad praktykantami.
5. Ponadto należy stworzyć, we współpracy z Ośrodkiem Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Legnicy, szkoły ćwiczeń, przedszkola ćwiczeń.
6. Należy zacieśnić współpracę środowiska akademickiego z placówkami oświatowo - wychowawczymi w celu wymiany doświadczeń pedagogicznych.

Próba rozwiązania powyższych problemów jest opracowanie modelowego programu praktyk pedagogicznych, natomiast zebrane doświadczenia z praktyk pozwoliły na ustalenie zadań praktykanta, nauczyciela - opiekuna praktyk w szkole/przedszkolu, dyrektorów szkół/przedszkoli, koordynatora ds. praktyk, doradców metodycznych z Ośrodka Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Legnicy.

Działania w zakresie odpowiedzialności uczelni za przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela obejmują:

- a. przygotowanie merytoryczne zgodnie z kierunkiem studiów pedagogicznych, czyli wiedza i umiejętności z zakresu kształcenia (czyli kierowania procesem uczenia się wiadomości i umiejętności); wychowania intelektualnego, na które składają się przede wszystkim rozwijanie zdolności poznawczych oraz kształtowanie odpowiednich postaw. Na naszej uczelni funkcję taką spełniają między innymi takie przedmioty jak: *Teoretyczne podstawy kształcenia, Teoretyczne podstawy wychowania, Historia*

wychowania, *Pedagogika ogólna, Pedagogika społeczna, Diagnostyka pedagogiczna, itd.*,

- b. przygotowanie psychologiczne, głównie z psychologii ogólnej, rozwojowej i osobowości, psychologii kształcenia i wychowania,
- c. przygotowanie filozoficzne z dziedziny antropologii, aksjologii i etyki,
- d. przygotowanie socjologiczne, głównie z zakresu socjologii wychowania, socjologii małych grup i przygotowania do życia społecznego.

Ważną częścią kształcenia przyszłego nauczyciela jest przygotowanie metodyczne, stanowiące prawie 2/3 wymiaru godzin w trzyletnim toku studiów oraz przygotowanie praktyczne. Przygotowanie metodyczne obejmuje wiedzę z dziedziny teorii i metodyki nauczania o charakterze integrującym, czyli scalającym warstwy treści, operacji (czynności) i sposobu ich wykonywania. To właśnie od tego sposobu zależy wyzwalanie bądź nie aktywności twórczej ucznia, a co za tym idzie stymulowanie i wspieranie wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka w nauczaniu wczesnoszkolnym. Do przedmiotów specjalistycznych w zakresie przygotowania metodycznego należy zaliczyć *Pedagogikę wczesnoszkolną, Metodykę edukacji wczesnoszkolnej* oraz metodyki ścieżek edukacyjnych: środowiskowej, muzycznej, plastyczno - technicznej, polonistycznej, matematycznej, zdrowotnej.

Odrębnym obszarem kształcenia przyszłych nauczycieli są praktyki pedagogiczne studentów. Celem praktyk jest integracja wiedzy teoretycznej z praktycznymi umiejętnościami poza murami uczelni w różnych sytuacjach „bycia nauczycielem – wychowawcą” w przedszkolach oraz klasach I - III szkoły podstawowej. Równie ważnym celem praktyk jest tworzenie osobistej filozofii edukacyjnej przez studenta poprzez kształtowanie postawy *refleksyjnej* wobec własnych poczynań.

Studenci kierunku Pedagogika, specjalność edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne będą realizować 180 godzin praktyk pedagogicznych, w tym 130 godzin w klasach I – III i 50 godzin w przedszkolu, natomiast studenci specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim 180 godzin w klasach I - III, w tym 30 godzin nauczanie języka angielskiego.

W trosce o jakość praktyk pedagogicznych, których celem jest umożliwienie studentom osiągnięcia odpowiedniego poziomu przygotowania merytorycznego, tj. nabycie odpowiednich kompetencji w przyszłej pracy zawodowej, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy nawiąże współpracę z Ośrodkiem Doradztwa

Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Legnicy. Ponadto, zostanie przeprowadzona rekrutacja szkół i przedszkoli, w których studenci będą odbywać praktyki.

Zorganizowanie praktyk w grupach 2-3 osobowych służy praktycznemu zdobywaniu przez studenta wiadomości i umiejętności od kolegi – partnera interakcji. Negocjacje w grupach pozwalają na zastosowanie teorii zdobytej na studiach, w praktycznym działaniu, czyli rozwiązywaniu problemów klasy szkolnej.

Ponadto, po każdym semestrze studenci będą kierowani do innych szkół/przedszkoli, tak aby każdy praktykant miał możliwość zapoznania się z organizacją pracy i specyfiką różnych typów szkół i przedszkoli oraz specyfiką pracy różnych nauczycieli. Zdobytą wiedzę podzielą się na warsztatach prowadzonych przez koordynatora ds. praktyk, co pozwoli na wymianę doświadczeń.

Realizacja treści podstawy programowej wymaga od nauczyciela znajomości różnych form i metod pracy z uczniem. Duży nacisk kładziony jest na indywidualizację procesu dydaktycznego oraz na metody aktywizujące dostosowane do możliwości rozwojowych dziecka. Nauczyciel musi posiadać umiejętność sprawnego posługiwania się sprzętem multimedialnym, który pozwoli mu na własne, autorskie podejście do zastosowanej formy i metod prowadzonych przez siebie zajęć. Część praktyk zostanie zorganizowana w formie warsztatów prowadzonych przez doradców metodycznych z ODMiDN w Legnicy. Celem tych zajęć będzie nabycie umiejętności projektowania i wykonania własnych materiałów metodycznych oraz ich zastosowanie na zajęciach. Oczekuje się, że po tych warsztatach student będzie potrafił:

- a. zaprojektować i prezentację multimedialną,
- b. posługiwać się sprzętem audiowizualnym i multimedialnym (wizualizer, rzutnik multimedialny, tablica interaktywna),
- c. wykonać samodzielnie materiały metodyczne w formie papierowej (testy, ankiety, plakaty, instrukcje, przewodniki,...) korzystając ze skanera, drukarki, ksera, faksu,...
- d. zaplanować i wykonać pomoce i materiały w postaci zdjęć czy filmu z jednoczesną umiejętnością komputerowego opracowania tych materiałów,
- e. posługiwać się prostym zestawem nagłaśniającym,
- f. zaprezentować materiały metodyczne, stosując zasady prezentacji i wystąpień publicznych.

Realizacja tego typu zajęć wymaga właściwego doboru treści, popartych stosunkowo dużą ilością godzin zajęć praktycznych ze szczególnym akcentem na zajęcia indywidualne.

Sprzęt, w jaki jest wyposażona tego typu pracownia to: komputer stacjonarny, komputer przenośny – laptop, pamięć przenośna, projektor multimedialny, tablica interaktywna, wskaźnik laserowy, skaner, wizualizer, rzutnik pisma, dyktafon, prosty sprzęt nagłaśniający w tym mikrofon bezprzewodowy, drukarka, ksero, bindownica, laminarka, aparat fotograficzny, kamera ze statywem, tablica korkowa lub inna forma powierzchni pozwalająca na projektowanie tablicy informacyjnej jako pomoc dydaktyczna. Bardzo ważnym elementem takich zajęć są zagadnienia dotyczące wystąpień publicznych oraz sposobów prezentacji i komunikacji.

Dalszy etap praktyk przewiduje przygotowanie przez studenta projektu edukacyjnego. Następnie projekt zostanie przedstawiony nauczycielowi - opiekunowi praktyk w celu jego zatwierdzenia i ewentualnego wniesienia poprawek. Po akceptacji praktykant przystąpi do realizacji przygotowanego projektu edukacyjnego wspólnie z uczniami. Po zrealizowaniu projektu praktykant przeprowadzi ewaluację powyższego zadania również wspólnie z uczniami i dokona jednocześnie własnej samooceny.

Innowacyjność modelowych praktyk pedagogicznych to też nabycie przez studenta umiejętności poprawnego ich dokumentowania w formie:

- a. poprawnych zapisów w dzienniku praktyk,
- b. scenariuszy zajęć opatrzonych własnym komentarzem po ich realizacji,
- c. projektów edukacyjnych i ich ewaluacji,
- d. arkuszy obserwacji lekcji i ich analizie,
- e. kwestionariuszy: zachowania się ucznia, stylu myślenia i stylu uczenia się wraz z interpretacją,
- f. kwestionariusza samooceny studenta.

Podczas obserwacji i notowania przebiegu dnia pracy ucznia i nauczyciela student musi skupić się na uważnym słuchaniu pytań kierowanych do ucznia i na odpowiedziach udzielanych przez dzieci. Zadanie to nie jest proste, gdyż wymaga od studenta dużej koncentracji. Dużo trudniejsze jednak dla studentów okazuje się udokumentowanie prowadzonej obserwacji (wypełnienie arkusza obserwacyjnego).

Przyczyny takiego stanu rzeczy należy upatrywać w tym, że studenci udający się na swoją pierwszą praktykę nie mają przygotowania w formie wiedzy i umiejętności zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. Sami również dotąd doświadczyli takiego systemu kształcenia, w którym oczekiwano od nich reprodukcji wiedzy. Trudno zatem oczekiwać i wymagać od nich takich umiejętności. Dlatego bardzo ważne jest wcześniejsze do tego przygotowanie w postaci warsztatów.

Po odbyciu kolejnych praktyk pedagogicznych studenci składają relację z doświadczeń nabytych w roli nauczyciela i w realizowaniu celu refleksyjnego nauczania. Relacjonując swoje doświadczenia, student ma okazję głośnego wypowiedzenia swoich opinii, przekonań, obaw dotyczących nauczania – uczenia, weryfikowania poglądów na temat funkcjonowania szkoły, w tym zarządzania klasą, utrzymania dyscypliny czy trudnej sztuki oceniania. Świadczy o tym fragment jednej charakterystycznej wypowiedzi studenta podsumowującego swoje praktyki: „, Moje poglądy zmieniły się drastycznie, od wizji zawodu nauczyciela jako lekkiej, przyjemnej i wymagającej jedynie wiedzy zawodowej do obrazu zawodu nauczyciela jako ciężkiej, bardzo wymagającej pracy tylko dla wybranych, do której trzeba mieć powołanie”.

We współpracy z rodzicami uczniów student podejmie się zbadania „*stylu myślenia*” dziecka, w oparciu o koncepcję Gordona Drydena. Nauczyciel - profesjonalista, będąc równocześnie refleksyjnym praktykiem, powinien umieć określić preferowany przez uczniów styl uczenia się, który związany jest ściśle ze stylem myślenia człowieka.

Indywidualny styl porządkowania informacji oraz sposób, w jaki wyciągamy z nich wnioski pozwala na poznawanie dominujących zmysłów u naszych rozmówców – uczniów, które ułatwiają komunikację nie tylko w szkole, ale w życiu codziennym. Jeżeli poznamy zmysł naszego ucznia, każdego ucznia, to nawiązanie z nim kontaktu będzie wyjątkowo proste. W związku z tym poprawią się relacje nauczyciel-uczeń, rodzic-nauczyciel i rodzic-dziecko. Znajomość preferowanych przez uczniów stylów myślenia (podobnie zresztą, jak stylów percepcji i uczenia) pomaga nauczycielowi indywidualizować proces dydaktyczny, tj. dostosowywać organizację zajęć, porządek przekazywanej wiedzy oraz sposoby argumentacji do różnych stylów myślenia uczniów, mimo iż w rzeczywistości nie ma stylów "czystych". W nauczaniu odbywającym się zdalnie, style myślenia uczniów można identyfikować po sposobie pisania i argumentowania, a także po specyfice reakcji na postawione problemy i metodach ich rozwiązywania, a także preferencjach dotyczących rodzajów zadań oraz łatwości lub niechęci pracy w grupie.

Wyróżnia się cztery typy stylów myślenia:

Dla stylu myślenia **konkretno - sekwencyjnego**, dotyczącego osób mocno osadzonych w rzeczywistości, najlepszą metodą jest podawanie informacji w uporządkowanym liniowym ciągu. Uczniowie o konkretno-sekwencyjnym stylu myślenia prawdopodobnie chętnie będą rozwiązywać testy on-line.

Dla stylu myślenia **konkretno - losowego** najlepszym podejściem jest zezwolenie na eksperymentowanie, czyli stosowanie przez ucznia metody prób i błędów. Uczniowie

z tym stylem uczą się przez skojarzenia myślowe — najpierw widzą całość obrazu, a dopiero potem szczegóły. W uczeniu preferują pomoce wizualne. Można więc sądzić, że dla uczniów myślących tym stylem żywiołem będzie dyskusja on-line.

Styl **abstrakcyjno - losowy** wymaga od nauczyciela stworzenia specjalnych warunków oraz zaaranżowania otoczenia pozbawionego formalnych struktur, by pobudzić w uczniach potrzebę refleksji nad własnym działaniem. Uczniowie o tym stylu myślenia potrafią oglądać sprawy z wielu stron. Nie boją się zmian. Dla nich dobrym rozwiązaniem jest praca w grupowych projektach.

Abstrakcyjno - sekwencyjny styl myślenia charakteryzuje ludzi, którzy lubią myśleć pojęciami i analizować informacje, dlatego najskuteczniejszą metodą dla tego sposobu myślenia jest praca z książką. Uczniowie myślący w tym stylu chętniej niż inni będą podejmowali się samodzielnej analizy przypadków. Będą też prawdopodobnie świetnie radzili sobie z realizacją indywidualnych projektów badawczych.

Rozróżnianie odmiennych stylów uczenia się uczniów od własnego stylu nauczania, pozwala nauczycielowi na dostosowanie metod nauczania i ich zróżnicowania, w zależności od indywidualnych cech osobowości dziecka.

Nie bez znaczenia też jest formacyjna funkcja praktyk, polegająca na kształtowaniu postawy przyszłego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego oraz uświadamianiu studentom potrzeby nieustannej pracy nad sobą. Temu celowi mają służyć *kwestionariusze samooceny studenta* oraz spotkanie podsumowujące praktykę w obecności koordynatora ds. praktyk, dyrektorów szkół/przedszkoli, nauczycieli – opiekunów praktyk oraz doradców metodycznych z ODMiDN.

Naczelnym innowacyjnym celem modelowych praktyk pedagogicznych powinna być zatem integracja teoretycznej wiedzy akademickiej z wiedzą osobistą kandydata na nauczyciela, który dokonuje krytycznej refleksji nad własnym działaniem w „*pełnieniu roli nauczyciela*” oraz ciągle odwołuje się do wiedzy psychopedagogicznej i metodycznej w odpowiedzi na nurtujące go pytania.

Rozdział 2. Cele i zadania modelowego programu praktyk pedagogicznych

Modelowy program praktyk pedagogicznych ma na celu:

- a. przygotowanie studentów do pracy w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej jako profesjonalnego, kompetentnego i refleksyjnego praktyka,

- b. zdobycie informacji o szkole i zasadach jej funkcjonowania, jak również celach i zadaniach wynikających z misji szkoły oraz sposobach realizacji tych zadań,
- c. wykorzystanie wiedzy zdobytej na studiach, z zakresu psychologii, pedagogiki, metodyki czy socjologii, do wartościowania i oceny swoich działań edukacyjnych,
- d. tworzenie osobistej filozofii i teorii działań edukacyjnych,
- e. weryfikacja własnych hipotez dotyczących różnych modeli edukacyjnych, w tym transmisyjnego czy konstruktywistycznego,
- f. zdobycie doświadczeń i wiedzy o praktyce szkolnej oraz własnych możliwościach i ograniczeniach dotyczących tych działań.

W szczególności zaś w realizacji celów i zadań praktyk pedagogicznych student winien:

- a. dokładnie sprawdzać i nieustannie weryfikować wiadomości teoretyczne i umiejętności praktyczne nabyte w czasie studiów, by móc skutecznie wykorzystywać je w pracy z uczniami wspomagając proces uczenia się oraz snuć refleksje nad własną praktyką,
- b. samodzielnie dokonywać ewaluacji i oceny osiągnięć uczniów po realizacji cyklu zajęć z dziećmi „metodą projektów edukacyjnych”,
- c. wnikliwie obserwować i analizować lekcje prowadzone przez nauczyciela - opiekuna praktyk pod kątem merytorycznym – dydaktycznym oraz dokonywać takiej samej analizy własnej pracy,
- d. dobrze poznać środowisko i warunki pracy w szkole podczas przebiegu praktyki (180 godzin),
- e. wdrażać się do systematycznego i ustawicznego planowania swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami z uwzględnieniem planowania w skali rocznej, semestralnej, miesięcznej, tygodniowej i codziennej,
- f. rzetelnie prowadzić wieloaspektową obserwację ucznia uwzględniając problemy rozwoju psychomotorycznego oraz dobrze rozpoznać jego środowisko życia,
- g. odpowiednio dobrać metody nauczania – uczenia się do zaobserwowanego stylu myślenia i uczenia się dziecka w aspekcie rozwoju jego potrzeb intelektualnych i emocjonalnych,
- h. skutecznie rozpoznawać i rozwiązywać codzienne problemy wychowawcze z uczniami w obszarach: *uczeń – uczeń* (problemy z rówieśnikami); *nauczyciel – uczeń* (problemy z dorosłymi); *uczeń a zadania* oraz *uczeń i problemy z sobą samym*.

Rozdział 3. Szczegółowe treści programowe do realizacji przez studentów uczestników modelowego programu praktyk pedagogicznych w semestrach III – VI

Modelowy program praktyk pedagogicznych skierowany jest do 40 wybranych studentów z naboru 2011/2012 na kierunku Pedagogika, specjalność *zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim* oraz *edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne*, którzy rozpoczynają praktykę od III semestru i realizują ją przez 2 lata w wymiarze 180 godzin. Praktyki pedagogiczne będą odbywać się w przeważającej części w okresie roku akademickiego. Harmonogramy odbywania praktyk pedagogicznych przedstawiają się następująco:

Tabela 2. Harmonogram praktyk pedagogicznych na specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim

Rok	Semestr	Ilość godzin	w tym:
II	III	30	5 godzin warsztaty na uczelni
			20 godzin praktyki w szkołach podstawowych w klasach I – III
			5 godzin warsztaty w ośrodku doskonalenia
	IV	30	5 godzin warsztaty na uczelni
			20 godzin praktyki w szkołach podstawowych w klasach I – III
			5 godzin warsztaty w ośrodku doskonalenia
	po IV	30	5 godzin warsztaty na uczelni
			20 godzin praktyki w szkołach podstawowych w klasach I - III
			5 godzin warsztaty w ośrodku doskonalenia
III	V	45	25 godzin praktyki w szkołach podstawowych w klasach I – III
			15 godzin j. angielski w klasach I - III lub w przedszkolu
			5 godzin warsztaty w ośrodku doskonalenia
	VI	45	25 godzin praktyki w szkołach podstawowych w klasach I – III
			15 godzin j. angielski w klasach I - III lub w przedszkolu
			5 godzin warsztaty na uczelni

Tabela 3. Harmonogram praktyk pedagogicznych na specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne

Rok	Semestr	Ilość godzin	w tym:
II	III	30	5 godzin warsztaty na uczelni
			20 godzin praktyki w szkołach podstawowych w klasach I – III
			5 godzin warsztaty w ośrodku doskonalenia
	IV	30	5 godzin warsztaty na uczelni
			20 godzin praktyki w szkołach podstawowych w klasach I – III
			5 godzin warsztaty w ośrodku doskonalenia
	po IV	30	5 godzin warsztaty na uczelni
			20 godzin praktyki w szkołach podstawowych w klasach I - III
			5 godzin warsztaty w ośrodku doskonalenia
III	V	45	15 godzin praktyki w szkołach podstawowych w klasach I – III
			25 godzin praktyki w przedszkolu
			5 godzin warsztaty w ośrodku doskonalenia
	VI	45	15 godzin praktyki w szkołach podstawowych w klasach I – III
			25 godzin praktyki w przedszkolu
			5 godzin warsztaty na uczelni

SEMESTR III

Praktyka ma charakter ogólnopedagogiczny realizowana jest w ciągu 5 tygodni, w wymiarze 30 godzin dydaktycznych. Rozkład godzinowy praktyki jest następujący:

- a. 5 godzin przeznacza się na pracę z koordynatorem ds. praktyk na warsztatach przygotowujących do wprowadzenia w praktykę pedagogiczną,
- b. 20 godzin w szkole podstawowej przeznacza się na rozpoznanie środowiska, warunków pracy i bazy szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem zadań dyrektora szkoły, rady pedagogicznej, pedagoga szkolnego, zespołów nauczycieli i wychowawców, bibliotekarza, kierownika świetlicy szkolnej, rady rodziców, rady szkoły, samorządu uczniowskiego i funkcjonowania administracji i obsługi technicznej,
- c. 5 godzin student odbywa na warsztatach prowadzonych przez nauczycieli - doradców metodycznych z ODMiDN zapoznając się z istotą planowania pracy nauczyciela w świetle obowiązujących przepisów prawa oświatowego.

Przed rozpoczęciem praktyki odbywają się zajęcia warsztatowe na uczelni w wymiarze 5 godzin z koordynatorem ds. praktyk.

Tematem warsztatów w III semestrze jest „*Koncepcja pracy szkoły w kontekście potrzeb psychicznych ucznia*”.

Celem warsztatów jest zapoznanie z organizacją praktyk pedagogicznych i ich dokumentowaniem. Pogłębienie swojej wiedzy na temat szkoły jako instytucji. Skonkretyzowanie własnych poglądów na edukację, tworzenie własnej wizji idealnej szkoły.

Plan warsztatów:

- Punktem wyjścia będzie omówienie obowiązującej dokumentacji niezbędnej do zaliczenia praktyk, a więc dziennik praktyk, karta przebiegu praktyki, kwestionariusz samooceny studenta oraz pisemna charakterystyka funkcjonowania szkoły, sporządzona w formie sprawozdania. Inne dokumenty takie jak: arkusz zachowania się ucznia, konspekty, wyniki badań stylu myślenia ucznia oraz projekt edukacyjny zostaną szczegółowo przedstawione i omówione na kolejnych warsztatach i ćwiczeniach w ramach przedmiotu pedagogika wczesnoszkolna.
- Praktyczną część ćwiczeń warsztatowych stanowić będą zagadnienia, dotyczące szkoły i funkcjonującego w niej ucznia. Studenci będą wypełniać arkusze rotacyjne na temat potrzeb psychicznych dziecka w okresie wczesnoszkolnym, ograniczeń w tym zakresie oraz wypływających z nich konsekwencji. Pracując w grupach, studenci będą zastanawiali się nad wizją idealnej szkoły, w której sami chcieliby się uczyć jako uczniowie i pracować jako nauczyciele. Na podstawie aktów prawnych: Rozporządzenia MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r., poz. 977) oraz Podstawy Programowej z komentarzami (tom I „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna”) dokonają analizy oraz określą możliwości powołania do życia idealnej szkoły. Na koniec podzielą się własną refleksją związaną z prawnymi możliwościami i ograniczeniami innowacji w oświacie.

W semestrze III student uczęszcza do szkoły w wymiarze 4 godzin dziennie w jednym określonym dniu tygodnia. W związku z tym, iż praktyka ma charakter ogólnopedagogiczny jej głównym celem jest rozpoznanie środowiska szkoły i jego funkcjonowanie. Studenci zostaną podzieleni na dwu i trzyosobowe grupy i wysłani do siedmiu wybranych szkół.

Student pod opieką nauczyciela – opiekuna praktyk zapoznaje się:

- z działalnością szkoły i jej organizacją oraz dokumentacją placówki, taką jak: arkusz organizacyjny szkoły, plan pracy dydaktyczno – wychowawczej szkoły (w tym plany długofalowe, roczne, semestralne, miesięczne, tygodniowe);
- z pracą pedagoga szkolnego (bądź psychologa, terapeuty, logopedy), nauczycieli – wychowawców świetlicy oraz programami i planami ich pracy,
- pracą dyrektora szkoły, jego zastępcy oraz nauczycieli w zakresie samodoskonalenia zawodowego, współpracy z rodzicami, (może uczestniczyć w posiedzeniu Rady Pedagogicznej),
- formą prowadzenia zajęć pozaszkolnych, np. wycieczka lub inne imprezy szkolne.

Dyrektor szkoły decyduje o wymiarze czasu (w ramach 20 godzin) przeznaczonego na rozpoznanie pracy szkoły przez studenta i zwraca jego uwagę na różne obszary funkcjonowania swojej placówki. Praktykant zobowiązany jest do sporządzenia opisu charakterystyki szkoły w formie sprawozdania (z każdego dnia jedno krótkie sprawozdanie) oraz udokumentowania odbytej praktyki w dzienniku praktyk i karcie przebiegu praktyki. Ponadto, student dokonuje oceny przebiegu praktyki III semestrze w *kwestionariuszu samooceny studenta*.

W jednym wybranym dniu studenci odbędą warsztaty z nauczycielem – doradcą metodycznym z ODMiDN. Temat warsztatów to „*Istota planowania pracy nauczyciela w świetle obowiązujących przepisów prawa oświatowego*” a ich celem jest zapoznanie studenta z: przepisami prawa oświatowego dotyczącymi projektowania i planowania pracy nauczyciela, modelem planowania procesów dydaktycznych i wychowawczych w szkole, typami planów funkcjonujących w szkole. Zostanie zapoznany także z częścią ogólną i przedmiotową podstawy programowej oraz ze sposobami jej interpretacji, pozna kryteria ewaluacji programu nauczania oraz podręczników, pozna podstawy planowania dydaktycznego i metodycznego. W czasie warsztatów zostaną omówione takie zagadnienia jak:

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych jako dokument określający zakres wymagań na kolejnych etapach edukacyjnych.
- Aspekty prawne i organizacyjne dotyczące dopuszczania, konstruowania i modyfikacji programów nauczania.
- Kryteria wyboru programu nauczania i wyboru podręcznika.
- Etapy planowania procesów dydaktycznych i wychowawczych. Plan nauczania, plan metodyczny.

- Planowanie pracy szkoły a planowanie pracy nauczyciela.

Dokumentację z odbytej praktyki student przedstawia koordynatorowi ds. praktyki w ciągu 2 tygodni od jej zakończenia.

SEMESTR IV

Praktyka w IV semestrze odbywa się w trakcie zajęć dydaktycznych. Jeden dzień w tygodniu w harmonogramie zajęć przeznaczono na realizację praktyki (od 3 do 5 godzin dziennie w zależności od planu zajęć lekcyjnych w szkole). Zajęcia warsztatowe na uczelni wkomponowane są w harmonogram zajęć studenta. Jest to praktyka zorganizowana w grupach 2 -3 osobowych i ma charakter asystencki. Rozkład godzinowy praktyki jest następujący:

- a. 5 godzin przeznacza się na pracę z koordynatorem ds. praktyk na warsztatach przygotowujących do wprowadzenia w praktykę pedagogiczną,
- b. 20 godzin w szkole podstawowej,
- c. 5 godzin student odbywa na warsztatach prowadzonych przez nauczycieli – doradców metodycznych z ODMiDN.

Tematem zajęć warsztatowych na uczelni w IV semestrze jest „*Własne kompetencje pedagogiczne studenta do pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodszym uczniem, a jego style uczenia się i nauczania*”. Omówienie arkusza zachowania się ucznia. Ćwiczenie kompetencji komunikacyjnych w relacjach nauczyciel-uczeń oraz nauczyciel-rodzic.

Celem warsztatów jest praktyczne zapoznanie się z zastosowaniem i sposobem dokumentowania arkusza zachowania się ucznia; zdobycie wiedzy na temat zastosowania podstawowej wiedzy na temat metod badań pedagogicznych takich jak: obserwacja zachowania się ucznia oraz wywiad.

Formułowanie komunikatów: Ja-Ty z pozycji stanu ego Dziecka – Rodzica – Dorosłego. Opanowanie w praktyce procedury konstruktywnego rozwiązywania konfliktów.

Plan warsztatów:

- Na podstawie przykładowych protokołów z obserwacji różnych uczniów i symulowanego wywiadu nauczyciela z rodzicem, studenci ustalą w grupach podstawowe błędy popełnione przez obserwatora i prowadzącego wywiad, a następnie w wyniku dyskusji pod kierunkiem prowadzącego wskażą, jakie cechy zapisu obserwacji świadczą o poprawności bądź błędach w prowadzeniu obserwacji i wywiadu.

- W dalszej części zajęć, studenci będą wypełniać kwestionariusz „stylów myślenia” Gordona Drydena oraz kwestionariusz „stylu uczenia się” Hanny Hamer. Student powinien zrozumieć, iż dostosowanie stylu myślenia, uczenia się jest kluczową kompetencją sposobu nauczania w pracy pedagogicznej nauczyciela.
- Przedstawienie studentom różnych sytuacji zakłócających efektywne nauczanie-uczenie się. Zastosowanie wypowiedzi Ja-Ty z pozycji Rodzica, Dziecka, Dorosłego. Scenki drama.
- W podsumowaniu zajęć, studenci dzielą się własnymi refleksjami i uwagami na temat przydatności tych narzędzi badawczych, do określania stylu uczenia się ucznia, a stosowanego sposobu nauczania przez nauczyciela oraz własnej wiedzy i kompetencji na temat komunikacji w relacjach nauczyciel-uczeń czy nauczyciel-rodzic.

Asystencki charakter praktyki polega na udziale studentów w organizowaniu i projektowaniu wspólnie z nauczycielem opiekunem praktyk zajęć dydaktyczno – wychowawczych. Student włącza się w sposób czynny w prowadzenie zajęć (mogą to być fragmenty lekcji lub całe zajęcia), przygotowuje potrzebne do lekcji materiały, pomoce i środki dydaktyczne. Pomaga nauczycielowi pełnić „dyżur” na przerwach, organizować zajęcia pozalekcyjne, imprezy bądź uroczystości szkolne. Zadaniem studenta oprócz obserwacji zajęć prowadzonych przez nauczyciela i wypełniania arkuszy obserwacyjnych, jest obserwacja zachowania się wybranego ucznia. Po zebraniu i uporządkowaniu materiałów z obserwacji, praktykant dokonuje analizy i interpretacji swoich spostrzeżeń. Opiekun praktyki służy pomocą w wyborze ucznia do obserwacji, kierując się zaobserwowanym różnym stopniem motywacji dziecka do nauki, jego uspołecznieniem, czy też zachowaniami antyspołecznymi bądź zauważonymi zahamowaniami. Student obserwuje ucznia w różnych sytuacjach życia szkolnego: w klasie, na przerwie, na wycieczce, w kontakcie z rówieśnikami, dorosłymi, w pracy samodzielnej i zespołowej.

Tematem zajęć warsztatowych w ośrodku doskonalenia ODMiDN w IV semestrze jest *„Poszerzenie wiedzy o wykorzystaniu sprzętu multimedialnego w dydaktyce ze szczególnym uwzględnieniem metod aktywizujących i motywujących ucznia do nauki”*. Cel warsztatów to zapoznanie studenta z najbardziej użytecznymi w pracy nauczyciela narzędziami TliK oraz sposobami motywowania uczniów do nauki poprzez stosowanie efektywnych metod nauczania. W trakcie zajęć student pozna teorię i praktykę posługiwania się narzędziami TliK, otrzyma wiele wskazówek i konkretnych przykładów korzystania z tych narzędzi w poszczególnych fazach lekcji i przy różnych rodzajach zadań dla uczniów. Ponadto student

pozna, jak się przygotować w formie elektronicznej materiały dydaktyczne do lekcji oraz jak sporządzać dokumentację swojej pracy. W trakcie warsztatów zostaną omówione następujące zagadnienia:

- Nowoczesne narzędzia TliK.
- Wykorzystanie TliK do zorganizowania i przeprowadzenia efektywnych zajęć lekcyjnych.
- Sposoby motywowania uczniów do nauki.
- Metody aktywizujące w nauczaniu i wychowaniu.

Po zakończeniu praktyk student wypełnia dziennik praktyk, arkusz obserwacji lekcji, arkusz obserwacji ucznia wraz z interpretacją, uzupełnia zadania na karcie przebiegu praktyki. Ponadto student wypełnia *kwestionariusz samooceny studenta*.

PO IV SEMESTRZE

Po czwartym semestrze, we wrześniu, student kontynuuje praktykę IV semestru w grupach 2 – 3 osobowych. Praktyka odbywa się w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych. Praktyka po IV semestrze jest praktyką ciągłą, 30 – godzinną. Podczas praktyki w szkole student dzieli czas praktyki na obserwację zajęć prowadzonych przez nauczyciela bądź kolegę w wymiarze dziesięciu godzin oraz na samodzielne prowadzenie zajęć w wymiarze dziesięciu godzin

Rozkład godzinowy praktyki jest następujący:

- a. 5 godzin przeznacza się na pracę z koordynatorem ds. praktyk na warsztatach przygotowujących do wprowadzenia w praktykę pedagogiczną,
- b. 20 godzin w szkole podstawowej,
- c. 5 godzin student odbywa na warsztatach prowadzonych przez nauczycieli – doradców metodycznych z ODMiDN w celu usystematyzowania wiedzy dotyczącej prowadzenia badań pedagogicznych, innowacji pedagogicznych i tworzenia autorskich programów nauczania.

Tematem zajęć warsztatowych przygotowujących do wprowadzenia w praktykę pedagogiczną jest „*Organizacja edukacji wczesnoszkolnej zorientowanej na dziecko*”. Celem zajęć warsztatowych: jest analiza pracy edukacyjnej w kształceniu zintegrowanym. Określanie różnych sposobów organizacji zajęć zintegrowanych: podejście zadaniowe;

projektowanie okazji edukacyjnych; podejście sytuacyjne. Praktyczne poznanie metody „projektów edukacyjnych”.

Plan zajęć warsztatowych:

- Studenci podają różne przykłady organizacji sytuacji dydaktycznych (na podstawie własnych doświadczeń oraz obserwacji lekcji podczas odbywania praktyk) w aspekcie respektowania i nie respektowania przez nauczyciela orientacji na dziecko i organizowania jego aktywności poznawczej.
- Tworzenie map mentalnych różnych sposobów organizacji edukacji według schematu:
 - podejście zadaniowe – wiem, że...;
 - projektowanie okazji edukacyjnych – wiem, dlaczego...;
 - podejście sytuacyjne – wiem, jak...
- Praca w 5-6 osobowych grupach. Przygotowanie się do realizacji przykładowego pomysłu na projekt edukacyjny, np. „ Wspólna wyprawa do...”, według zadań do wyboru, np.: planowanie wydatków na wyjazd – tworzenie tzw. drzewka decyzyjnego; ustalanie zasad bezpiecznego podróżowania – formułowanie reguł i zasad i porządkowanie ich według kryterium ważności; niezbędny ekwipunek i aprowizacja – „promyckowe uszeregowanie”; dokumentowanie wycieczki – wybór ilustracji (fotografii) i sporządzanie krótkiej notatki o ciekawych obiektach i zabytkach; wyznaczanie trasy przejazdu dowolnie wybranym środkiem lokomocji – rysowanie mapy, z zaznaczeniem mijanych miejscowości i inne.
- Wykorzystanie wiedzy studentów zdobytej na zajęciach z pedagogiki wczesnoszkolnej na temat tworzenia „projektów edukacyjnych”, do wspólnego podsumowania istoty metody projektu edukacyjnego.
- Uzupełnienie wiedzy studentów na temat pracy metodą projektów edukacyjnych, podczas fazy planowania i realizacji zajęć.
- Zapoznanie studentów z różnymi przykładami projektów edukacyjnych.

Natomiast temat zajęć warsztatowych w ośrodku doskonalenia ODMiDN jest następujący „*Prowadzenie badań pedagogicznych, innowacji pedagogicznych i tworzenie autorskich programów nauczania*”. Celem tych warsztatów jest wyposażenie studenta w informację i wiedzę na temat ewaluacji jako metody sprawowania nadzoru pedagogicznego w szkole oraz planowania i prowadzenia ewaluacji pracy własnej. W trakcie zajęć praktykant pozna teorię i metodologię ewaluacji, metody pozyskiwania informacji stosowane w ewaluacji oraz zasady konstruowania wybranych narzędzi ewaluacji,

przeprowadzenia ewaluacji oraz sporządzenia raportu. Ponadto uczestnik zostanie wyposażony w wiedzę na temat konstruowania autorskich programów nauczania oraz prowadzenia innowacji pedagogicznych. Zostaną omówione takie kwestie jak:

- Ewaluacja jako forma sprawowania nadzoru pedagogicznego w szkole.
- Ewaluacja w pracy nauczyciela i ucznia. Narzędzia ewaluacji.
- Test dydaktyczny jako narzędzie badania efektów kształcenia. Podstawy pomiaru dydaktycznego.
- Innowacje pedagogiczne w szkole. Etapy konstruowania autorskiego programu nauczania

Na zakończenie praktyki student wypełnia kwestionariusz samooceny studenta, uzupełnia dziennik praktyk, arkusz obserwacji lekcji, na karcie przebiegu praktyki formułuje dodatkowe zadania oraz dołącza konspekty z samodzielnie prowadzonych zajęć.

SEMESTR V

Jest to praktyka zorganizowana w grupach 2 - 3 osobowych. Jeden dzień w tygodniu w harmonogramie zajęć przeznaczono na realizację praktyki (od 3 do 5 godzin dziennie w zależności od planu zajęć lekcyjnych w szkole/przedszkolu). Zajęcia warsztatowe na uczelni wkomponowane są w harmonogram zajęć studenta.

Rozkład godzinowy praktyki dla specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim jest następujący:

- a. 25 godzin w szkole podstawowej w wybranej klasie I, II lub III,
- b. 15 godzin języka angielskiego w szkole podstawowej w wybranej klasie I, II lub III lub w wybranej grupie przedszkolnej,
- c. 5 godzin student odbywa na warsztatach prowadzonych przez nauczycieli – doradców metodycznych z ODMiDN.

Rozkład godzinowy praktyki dla specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne jest następujący:

- a. 15 godzin w szkole podstawowej w wybranej klasie I, II lub III,
- b. 25 godzin w wybranej grupie przedszkolnej,
- c. 5 godzin student odbywa na warsztatach prowadzonych przez nauczycieli – doradców metodycznych z ODMiDN.

Głównym celem praktyki w szkole podstawowej jest wdrażanie studenta do samodzielnego projektowania i realizowania tzw. „projektów edukacyjnych”. Nauczyciel -

opiekun praktyki po zapoznaniu się z projektem edukacyjnym, dokonaniu jego akceptacji pod względem merytorycznym – metodycznym i dydaktycznym – wychowawczym zezwała studentowi na realizację zamierzeń edukacyjnych. Projekt edukacyjny w zależności od tematyki i zainteresowań dzieci może być realizowany przez studenta w ciągu kilku dni lub tygodni. Bardzo istotną sprawą podczas realizacji projektu jest umiejętność dokonywania integracji wiedzy w umyśle ucznia oraz samooceny pracy metodą projektu edukacyjnego. Jak w poprzednich semestrach, tak i teraz student bierze udział w podsumowaniu praktyki, ustosunkowując się do jej przebiegu z perspektywy refleksyjnej, a następnie przedstawia koordynatorowi ds. praktyk stosowną dokumentację stanowiącą podstawę jej zaliczenia.

Natomiast student specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne odbywa praktykę w przedszkolu. Jest to praktyka polegająca na zapoznaniu się ze specyfiką pracy w przedszkolu oraz asystowaniu nauczycielowi w jego codziennej pracy z dziećmi i obserwacji jego pracy, jak i samych dzieci. Najistotniejszym elementem praktyki studenta w przedszkolu są zadania i czynności oraz umiejętności do zdobycia kompetencji poprzez:

- reagowanie na sytuację lub zachowania stanowiące zagrożenie bezpieczeństwa dzieci,
- współdziałanie z rodzicami w sprawach wychowania, opieki i nauczania oraz uzyskiwanie informacji dotyczących dziecka, jego zachowania i rozwoju,
- planowanie i prowadzenie pracy wychowawczo – dydaktycznej i odpowiedzialność za jej jakość,
- prowadzenie dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej,
- dbałość o warsztat pracy przez gromadzenie pomocy naukowych oraz troska o estetykę pomieszczeń,
- stosowanie twórczych i nowoczesnych metod nauczania i wychowania,
- prowadzenie obserwacji pedagogicznej w celu poznawania i zabezpieczenia potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowania tych obserwacji,
- wspieranie rozwoju psychofizycznego dziecka, jego zdolności i zainteresowań,
- współpraca ze specjalistami świadczącymi pomoc psychologiczną, pedagogiczną, opiekę zdrowotną i logopedyczną,
- eliminowanie przyczyn niepowodzeń dzieci,
- inicjowanie i organizowanie imprez o charakterze wychowawczym, dydaktycznym, kulturalnym lub rekreacyjno – sportowym,

- przeprowadzenie diagnozy przedszkolnej w roku poprzedzającym naukę w klasie pierwszej.

Warsztaty prowadzone przez nauczycieli – doradców metodycznych zostały tematycznie podzielone na specjalności.

Dla studentów specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne zostanie zrealizowany warsztat na temat: *„Programy edukacyjne oraz instytucje pozaszkolne wspierające wszechstronny rozwój dziecka na przykładzie programu „Przyjaciele Zippiego”*. Celem tych warsztatów będzie zapoznanie studenta z założeniami programu „Przyjaciele Zippiego” promującego zdrowie emocjonalne małych dzieci, kształtującego i rozwijającego umiejętności psychospołeczne, uczącego różnych sposobów radzenia sobie z trudnościami i wykorzystywania nabytych umiejętności w codziennym życiu oraz doskonalącego relacje dzieci z innymi ludźmi. W trakcie zajęć student pozna założenia programu oraz sposoby radzenia sobie przez dziecko z trudnościami w określaniu własnych uczuć, wyrażania własnych myśli, nawiązywania i utrzymywania przyjaźni, radzenia sobie z samotnością i odrzuceniem, rozwiązywania konfliktów, adaptacji do nowych sytuacji, udzielania pomocy innym.

Dla studentów ze specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim zostanie zrealizowany natomiast temat *„Formy i metody pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych”*. Celem tych warsztatów jest zapoznanie studenta z zadaniami szkoły dotyczącymi organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, sposobami rozpoznawania potrzeb uczniów oraz planowaniem działań wspierających. W trakcie zajęć student pozna zasady organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole, rozpoznawania indywidualnych potrzeb uczniów poprzez analizę dokumentacji uczniów oraz własne rozpoznanie warunków, możliwości psychofizycznych i potrzeb ucznia, zasady konstruowania karty indywidualnych potrzeb ucznia oraz programów działań wspierających oraz monitorowania rozwoju ucznia.

Student przedstawia koordynatorowi ds. praktyk następującą dokumentację: dziennik praktyk, arkusze obserwacji lekcji, kartę przebiegu praktyki z zadaniami, konspekty z samodzielnie prowadzonych zajęć, projekt edukacyjny oraz dodatkowo ze specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne arkusz zachowania się dziecka przedszkolnego wraz z interpretacją. Ponadto, wypełnia *kwestionariusz samooceny studenta*.

SEMESTR VI

Jest to praktyka ciągła, realizowana w ciągu dwóch tygodni, zorganizowana w grupach 2 - 3 osobowych. W trakcie dwóch tygodni w semestrze VI przeznaczonych na praktykę student uczęszcza do szkoły/przedszkola. Na zakończenie praktyki, na uczelni zostaną zorganizowane warsztaty podsumowujące całość praktyk pedagogicznych.

Rozkład godzinowy praktyki dla specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim jest następujący:

- a. 25 godzin w szkole podstawowej w wybranej klasie I, II lub III,
- b. 15 godzin języka angielskiego w szkole podstawowej w wybranej klasie I, II lub III lub w wybranej grupie przedszkolnej,
- c. pozostałe 5 godzin student odbywa na warsztatach podsumowujących praktyki, prowadzonych przez koordynatora ds. praktyk.

Rozkład godzinowy praktyki dla specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne jest następujący:

- a. 15 godzin w szkole podstawowej w wybranej klasie I, II lub III,
- b. 25 godzin w wybranej grupie przedszkolnej,
- c. pozostałe 5 godzin student odbywa na warsztatach podsumowujących praktyki, prowadzonych przez koordynatora ds. praktyk.

Student kontynuuje cele i zadania z poprzednich praktyk, obserwując pracę nauczyciela – opiekuna praktyk, asystując mu w pracy i samodzielnie realizując projekt edukacyjny.

Nowym zadaniem tej praktyki jest zbadanie przez studenta „stylu myślenia” ucznia. Praktykant spotyka się z rodzicami dziecka, zapoznając ich z najnowszymi osiągnięciami w zakresie psychologii rozwojowej, klinicznej, pedagogiki opiekuńczo -wychowawczej i informuje ich też o celach badań. Zachęca rodziców do podjęcia współpracy, a także do pomocy w określeniu „stylu myślenia” ich dziecka. Rodzice wypełniają testy, które student analizuje i konfrontuje z własnymi spostrzeżeniami. Wyniki swoich obserwacji student przedstawia rodzicom na kolejnym spotkaniu i charakteryzuje poszczególne typy myślenia ich dziecka.

Efektem tego przedsięwzięcia winna być refleksja studenta nad zależnością indywidualnego stylu myślenia a sposobem nauczania oraz kreatywnym podejściem do możliwości każdego dziecka w celu zapewnienia mu sukcesów szkolnych.

Praktyka zostaje poddana ewaluacji końcowej na warsztatach na uczelni z udziałem koordynatora ds. praktyk oraz nauczycieli – opiekunów praktyk. Student przedkłada

następującą dokumentację: dziennik praktyk, kartę przebiegu praktyki z zadaniami, arkusz obserwacji lekcji, samodzielnie przygotowane konspekty lekcji/projekt edukacyjny opracowane wyniki badań „stylu myślenia ucznia”.

Tematem zajęć warsztatowych w VI semestrze jest: „*Samoocena odbytych praktyk pedagogicznych*”, a celem zajęć jest: budzenie autorefleksji na temat odbytych praktyk pedagogicznych; ocena nabytych kompetencji pedagogicznych; uświadomienie roli własnej aktywności i zaangażowania podczas przygotowania do zawodu; zdobycie motywacji do poszerzenia własnych kompetencji pedagogicznych.

Plan zajęć warsztatowych:

- Wspólne porządkowanie nabytych kompetencji i ich zapis na arkuszach papieru – praca w grupach. Porządkowanie nabytych kompetencji w zakresach: co wiem...; co umiem...; co się zmieniło w mojej postawie wobec nauczania, pełnieniu przyszłej roli zawodowej, w stosunku do ucznia i siebie samego. Prezentacja pracy poszczególnych grup.
- Próba zwrócenia uwagi studentów na czynniki niezależne od studenta, jak i te związane z jego własną aktywnością, które wpłynęły na określony poziom osiągnięć. Dyskusja.
- Nauczyciele –opiekunowie praktyk dzielą się ze studentami , na prośbę prowadzącego, swoimi spostrzeżeniami i uwagami, dotyczącymi przebiegu praktyk, wzajemnej współpracy, oceny poziomu osiągnięć studentów, czynników, które miały na nie wpływ oraz możliwości poszerzenia zdobytych kompetencji w przyszłości.
- Anonimowe odpowiedzi studentów na pytania zamieszczone w projekcie MPPP w punkcie „ Autorefleksja nad własnym działaniem w pełnieniu roli nauczyciela”.
- Wzajemne podziękowanie za współpracę i zakończenie spotkania podsumowującego praktyki pedagogiczne.

Rozdział 4. Zadania poszczególnych uczestników modelowego programu praktyk pedagogicznych

4.1. Zadania praktykanta

- a. Obserwacja pracy nauczyciela - opiekuna praktyk. Połowę czasu przeznaczonego na praktykę należy poświęcić na obserwację pracy nauczyciela, który zaprezentuje studentowi różnorodne rozwiązania metodyczne swoich zajęć.

- b. Obserwacja zajęć powinna zostać zapisana w dzienniku praktyk, arkuszu obserwacji lekcji wraz z komentarzem w semestrach IV – VI.
- c. Wypełnienie *kwestionariusza samooceny studenta*. Każda praktyka kończy się wypełnieniem przez studenta kwestionariusza samooceny studenta z praktyki pedagogicznej oraz podsumowaniem jej przebiegu z udziałem nauczyciela - opiekuna praktyk i koordynatora ds. praktyk.
- d. Wypełnianie dokumentacji. W semestrze IV oprócz podstawowej dokumentacji (*dziennik praktyk, arkusze obserwacji lekcji, konspekty lekcji, karty przebiegu praktyki*) student zobowiązany jest przedstawić „*arkusz zachowania się ucznia*” z własną interpretacją, a w semestrze V i VI „*projekty edukacyjne*”. Ponadto, w semestrze VI wyniki badań „*stylu myślenia ucznia*”.
- e. Udział w zajęciach warsztatowych prowadzonych przez koordynatora ds. praktyk oraz nauczycieli – doradców metodycznych z ODMiDN oraz w spotkaniu podsumowującym całokształt pracy na praktykach pedagogicznych.

4.2. Zadania nauczyciela – opiekuna praktyk.

- a. Szczegółowe zapoznanie się z Modelowym Programem Praktyk Pedagogicznych podczas spotkania informacyjnego.
- b. Rzetelne wywiązywanie się z przyjętych zobowiązań opiekuna praktyki.
- c. Umożliwienie studentom obserwacji swoich zajęć. Prezentacja różnorodnych rozwiązań metodycznych.
- d. Wprowadzenie w metodykę zajęć, które mają być obserwowane; każdorazowa obserwacja powinna być poprzedzona wprowadzeniem w cele, jakie nauczyciel zamierza zrealizować, naszkicowaniem planu zamierzeń edukacyjnych i ukazaniem zastosowanych metod i form dydaktyczno – organizacyjnych.
- e. Zatwierdzanie konspektów przedstawionych przez studenta do realizacji.
- f. Pomoc studentowi w planowaniu i projektowaniu zajęć dydaktyczno – wychowawczych; w semestrze V i VI wdrażanie autorskich programów „*projekty edukacyjne*”.
- g. Konstruktywna ocena pracy studenta po przeprowadzonych zajęciach i przedstawienie wnikliwej opinii o przebiegu praktyki w danym semestrze.
- h. Zwracanie uwagi studenta na różne sytuacje wychowawcze, a szczególnie te trudne i problematyczne i omawianie ich z praktykantem pod kątem umiejętności rozwiązywania problemów wychowawczych.

- i. Ukazanie różnych aspektów i form współpracy z rodzicami, np. spotkania indywidualne, comiesięczne konsultacje dla rodziców, zebrania i wywiadówki.
- j. Obserwacja pracy studenta - praktykanta. Praca ze studentem i jego obserwacja powinny pozwolić opiekunowi na ocenę postawy studenta - praktykanta wobec pracy w zawodzie nauczyciela i na przekazanie mu informacji zwrotnej na ten temat.
- k. Wystawianie studentowi oceny opisowej przebiegu praktyki.

4.3. Zadania koordynatora ds. praktyk

- a. Nawiązanie ścisłej współpracy z dyrektorem ODMiDN w Legnicy oraz z dyrektorami „szkół ćwiczeń, przedszkoli ćwiczeń”.
- b. Udział w kwalifikacji studentów do MPPP.
- c. Koordynowanie współpracy między ODMiDN i „szkołami/przedszkolami ćwiczeń” oraz czuwanie nad przebiegiem i realizacją programu praktyk.
- d. Aplikacja teoretycznej wiedzy merytorycznej i metodycznej w rozwiązaniach praktycznych na zajęciach z pedagogiki, metodyki i teorii kształcenia.
- e. Obserwacja wybranych zajęć prowadzonych przez studentów.
- f. Zbieranie wymaganej i niezbędnej dokumentacji od studentów i zaliczanie praktyk ze szczególnym zwróceniem uwagi na samodzielnie opracowane konspekty, arkusze zachowania się ucznia, projekty edukacyjne oraz wyniki badania „stylu myślenia ucznia”.
- g. Prowadzenie zajęć warsztatowych ze studentami, przygotowujących ich do aktywnego udziału w praktykach.
- h. Prowadzenie konsultacji dla studentów odbywających praktykę.

4.4. Zadania dyrektora szkoły/przedszkola

- a. Wyrażenie zgody na zapewnienie dostępu do dokumentów regulujących pracę szkoły/przedszkola.
- b. Odpowiedzialność za dydaktyczno – wychowawczy poziom praktyki pedagogicznej.
- c. Tworzenie warunków do rozwijania samodzielnej pracy studenta - praktykanta z uczniami, nauczycielami i rodzicami.
- d. Zatwierdzanie sporządzonej przez studenta dokumentacji z przebiegu praktyki.

- e. Decydowanie o wymiarze czasu przeznaczanego na rozpoznanie funkcjonowania szkoły/przedszkola, różnych klas i grup wiekowych w przedszkolu.
- f. Zatwierdzanie harmonogramu zajęć praktykanta.
- g. Sprawowanie opieki merytorycznej nad studentem odbywającym praktykę w „szkole/przedszkolu ćwiczeń”. Dokonywanie wraz z nauczycielem - opiekunem praktyki analizy i oceny przeprowadzonych lekcji/zajęć.

4.5. Zadania nauczyciela – doradcy metodycznego z ODMiDN

- a. Prowadzenie zajęć warsztatowych z zastosowaniem różnych form i metod z dorosłymi.
- b. Zapoznanie studenta z różnymi formami i metodami pracy z uczniem.
- c. Prezentowanie na zajęciach warsztatowych możliwości wykorzystania urządzeń multimedialnych w procesie edukacyjnym.
- d. Prowadzenie ewaluacji zajęć warsztatowych.
- e. Wspieranie studenta w dokonywaniu samooceny zawodowej.
- f. Pomoc studentom w rozwiązywaniu bieżących problemów wynikających z próby podejmowania roli nauczyciela.

Rozdział 5. Ocena efektów cząstkowych i końcowych modelowego programu praktyk pedagogicznych

5.1. Ewaluacja praktyk po każdym semestrze

1) *Ocena przebiegu praktyki III semestru.* Student po III semestrze dokonuje pisemnej charakterystyki funkcjonowania szkoły (sprawozdanie), opisując jej strukturę, analizuje główne założenia programu wychowawczego szkoły oraz wewnątrzszkolnego systemu oceniania. Opisując strukturę organizacyjną szkoły i jej podstawowe funkcje, student korzysta z udostępnionej przez dyrektora szkoły dokumentacji takiej jak: statut szkoły, plany pracy dydaktyczno-wychowawczej, programy nauczania i wychowania, dokumentacja pracy pedagoga szkolnego, kierownika świetlicy i wychowawców, opiekuna samorządu szkolnego, logopedy, psychologa bądź terapeuty. Charakteryzując szkołę, student uwzględnia działania i pracę Rady Pedagogicznej, Rady Rodziców, Rady Szkoły oraz zasady współpracy z rodzicami i środowiskiem. Podsumowując wiedzę zdobytą podczas tej praktyki, student dokonuje ostatecznej oceny jej przydatności w skali 1 - 5. Koordynator ds. praktyk po analizie złożonej przez studenta dokumentacji wystawia ostateczną ocenę za semestr III.

2) *Ocena opisowa przebiegu praktyki* dokonywana jest przez nauczyciela - opiekuna praktyk po każdym semestrze. Nauczyciel - opiekun praktyki wystawia opinię studentowi o przebiegu jego praktyki. Opisując przebieg praktyki studenta, nauczyciel uwzględnia następujące kryteria:

- a. Poziom kompetencji merytorycznych (stopień realizacji zadań dydaktyczno - wychowawczych, osiągniętych celów, wykorzystania aktywizujących metod kształcenia, zastosowanych form i środków dydaktycznych oraz tempa zajęć).
- b. Umiejętność nawiązywania kontaktów z klasą - grupą, radzenia sobie z sytuacjami trudnymi na zajęciach oraz stopnia motywowania uczniów.
- c. Sposób planowania zajęć (określanie celów, dobór metod, form pracy, ewaluacji zajęć).
- d. Inne przydatne umiejętności, takie jak: poprawność językowa, w tym dostosowanie języka do poziomu uczniów, klarowność instrukcji i objaśnień, dykcja i emisja głosu.
- e. Indywidualne cechy, postawy i predyspozycje zawodowe.

Opinia o przebiegu praktyki studenta, wystawiona przez nauczyciela - opiekuna praktyk, ma wpływ na końcową ocenę wystawianą przez koordynatora ds. praktyk.

3) *Dziennik praktyk*. Podczas pobytu na praktyce student systematycznie rejestruje jej przebieg, poprzez cotygodniowe bądź codzienne zapisy (w zależności od rodzaju praktyki) zadań wykonywanych na praktyce. W dzienniku praktyk powinny zostać odnotowane różnorodne zadania i czynności wykonywane na praktyce przez studenta. Do czynności wykonywanych na praktyce należą różnego rodzaju obserwacje, jak obserwacja pracy dyrektora szkoły i innych pracowników szkoły, a w szczególności obserwacja lekcji - zajęć prowadzonych przez nauczyciela - opiekuna praktyk i kolegów - studentów; przeglądanie dokumentacji placówki w celu jej analizy, obserwacja czynności pracy pedagoga szkolnego, wychowawcy świetlicy, logopedy, terapeuty; uczestnictwo w posiedzeniach Rady Pedagogicznej, spotkaniach z rodzicami uczniów danej klasy, udział w różnych uroczystościach, świętach, imprezach i olimpiadach szkolnych. Odrębnym zadaniem do wykonania przez praktykanta jest asystowanie nauczycielowi w jego pracy dydaktyczno - wychowawczej i opiekuńczej, ze zwróceniem uwagi na umiejętności planowania i projektowania zajęć, analizowania przebiegu zajęć i ewaluacja lekcji obserwowanych i prowadzonych. Student w roli asystenta przygotowuje i wykonuje pomoce dydaktyczne potrzebne na zajęcia oraz wykonuje inne zadania zlecone przez dyrektora i nauczyciela -

opiekuna praktyk. W dzienniku praktyk znajduje się miejsce na własne uwagi i spostrzeżenia dotyczące wykonywanych zadań.

Prowadzenie dziennika praktyk i umiejętność zapisu zadań wykonywanych na praktyce jest jednym z elementów oceny składającej się na zaliczenie praktyki w każdym semestrze.

4) *Arkusze obserwacji lekcji.* Praktykant obserwuje lekcje - zajęcia prowadzone przez nauczyciela - opiekuna praktyk i kolegę z grupy, z którym przebywa na praktyce, a następnie wypełnia arkusz poprzez wpisanie tematu zajęć, określenie celów, przebiegu zajęć z uwzględnieniem części wstępnej oraz udziału uczniów w planowaniu i realizacji zajęć. W arkuszu obserwacyjnym powinna znaleźć się też informacja o ocenianiu uczniów oraz wykorzystywanych przez nauczyciela metodach czy technikach kształcenia i środków dydaktycznych. Opisując udział uczniów w realizacji zajęć, student określa rodzaj aktywności uczniów, która jest wynikiem preferowanego przez nauczyciela sposobu nauczania – uczenia się. Arkusz obserwacji lekcji – zajęć jest jednym z elementów podlegającym ocenie i zaliczeniu praktyk przez koordynatora ds. praktyk

5) *Karta przebiegu praktyki.* Karta przebiegu praktyki jest dokumentem, który praktykant samodzielnie wypełnia i okazuje w szkole dyrektorowi, a następnie nauczycielowi - opiekunowi praktyk. W kartę przebiegu praktyki student wpisuje zadania, które winien zrealizować w danym semestrze. Po zakończeniu praktyki, student zgłasza się do dyrektora, a następnie do nauczyciela - opiekuna, z prośbą o podpis i pieczętę szkoły/ przedszkola. Karta przebiegu praktyki wraz z innymi dokumentami zostaje złożona u Koordynatora ds. praktyk i stanowi jeden z elementów oceny końcowej studenta w danym semestrze. Karty przebiegu praktyk wszystkich studentów, starannie wypełnione, podpisane, opieczetowane wraz z ocenami końcowymi zostają złożone i przechowywane w Dziekanacie Wydziału.

6) *Arkusze zachowania się ucznia wraz z interpretacją.* Arkusz przeznaczony jest do badania przystosowania do roli ucznia/dziecka. Pozwala ocenić przystosowanie społeczne dzieci do warunków szkoły/przedszkola. Za pomocą tego arkusza nauczyciel może mierzyć dwa podstawowe aspekty przystosowania dziecka: zdolność do osiągnięć szkolnych oraz zdolność do bezkonfliktowych kontaktów społecznych. Nauczyciel za pomocą tego arkusza może określić też typ zaburzenia przystosowania społecznego, czyli nadmierną impulsywność lub zahamowanie.

Student w IV semestrze na praktyce w szkole i w semestrze V na praktyce w przedszkolu, obserwuje zachowanie się wybranego przez nauczyciela – opiekuna praktyk ucznia/dziecka przedszkolnego w różnych sytuacjach życia szkolnego i przedszkolnego (na zajęciach, podczas pracy samodzielnej, podczas pracy w grupach, w sytuacjach konfliktowych, problemowych, w czasie wolnym od zajęć, podczas zabawy, posiłku, w kontaktach z rówieśnikami, nauczycielami). Swoje spostrzeżenia – ocenę odnotowuje w kwestionariuszu zachowania się ucznia/dziecka, według skali pięciostopniowej: nigdy, rzadko, przeciętnie, często, zawsze. Obserwacja ucznia prowadzona przez studenta ogranicza się tylko do czasu pobytu studenta na praktyce w szkole bądź w przedszkolu i dlatego też jej wynik nie może być w pełni obiektywny. Każde powtarzające się zachowania, które uzyskały ocenę najwyższą bądź najniższą, nanoszone są na zestawienie zbiorcze *Arkusze zachowania się ucznia*. Informują też o typie zaburzenia np. nadmierne zahamowanie bądź zachowania antyspołeczne. Uzupełnieniem obserwacji może być wywiad z nauczycielem, ewentualnie z rodzicem dotyczący środowiska życia dziecka: struktury i składu rodziny, sytuacji materialnej, atmosfery wychowawczej rodziny, współpracy rodziców ze szkołą, itp. Zebrany materiał z wnikliwej obserwacji ucznia/dziecka przedszkolnego, uzupełniony wywiadem z nauczycielem - wychowawcą jest podstawą do interpretacji tego zachowania w kategoriach dostosowania bądź niedostosowania społecznego. Student porządkuje wyniki obserwacji na arkuszu, opisuje – interpretuje zachowania ucznia, a następnie przedstawia je koordynatorowi ds. praktyk wraz z pozostałą dokumentacją. Wyniki z obserwacji zachowania ucznia/dziecka przedszkolnego są elementem częściowym końcowej oceny w tych semestrach.

7) *Konspekt z samodzielnie prowadzonych zajęć*. Na zajęciach z metodyki studenci zapoznają się z konspektem i jego budową, który jest szczegółowym rozwinięciem planu lekcji, zamierzonym planem działania, postępowania każdego nauczyciela. Student po IV semestrze zobowiązany jest do przygotowania konspektów, na podstawie których będzie samodzielnie przeprowadzał lekcje/zajęcia z dziećmi. W czasie trwania praktyk student przygotowuje konspekty na poszczególne lekcje bądź też na cały dzień – blok zajęć. Wszystkie konspekty czy też projekty zabaw w przedszkolu, zaprojektowane przez studenta, powinny być zatwierdzone do realizacji przez nauczyciela - opiekuna praktyk, najpóźniej w przeddzień odbywania zajęć w szkole/przedszkolu. Zajęcia samodzielnie prowadzone przez studenta są obserwowane przez nauczyciela – opiekuna praktyk oraz kolegę/kolegów. Po ich przeprowadzeniu i omówieniu ze studentem, w obecności kolegów, nauczyciel umieszcza

opinię metodyczną i merytoryczną o przeprowadzonych zajęciach, natomiast student nanosi własne uwagi odnośnie przeprowadzonych zajęć. Wszystkie konspekty wraz z pozostałą dokumentacją wymaganą w danym semestrze, student przedstawia koordynatorowi ds. praktyk, który wystawia stosowną i ostateczną ocenę.

8) *Wyniki badań „Stylu myślenia ucznia”*. Przystępując do badania stylów myślenia uczniów, student powinien znać cel takiego badania i być świadomy własnego stylu myślenia. Na zajęciach warsztatowych w IV semestrze, student rozpoznał swój styl myślenia po to, by w VI semestrze przekonać nauczyciela, rodziców i uczniów, że kluczem do powodzenia w nauce i karierze zawodowej jest odkrycie własnego stylu nauki i pracy. Za zgodą nauczyciela – opiekuna praktyk i przy jego udziale, praktykant spotyka się z rodzicami uczniów i wybiera jednego ucznia, analizując jego styl uczenia się, a następnie proponuje rodzicom wykonanie testów sprawdzających styl myślenia ich dziecka. Na kolejnym spotkaniu z rodzicami student przedstawia rodzicom test ucznia, wypełniony z pomocą nauczyciela. Na ostatnim spotkaniu następuje podsumowanie wyników obu testów (wypełnionych przez rodzica i studenta) i student przedstawia rodzicom ofertę metod uczenia się ich dziecka, w zależności od rodzaju jego inteligencji. Badanie stylu myślenia ucznia kończy się przedstawieniem nauczycielowi – opiekunowi praktyk wyniku badania ucznia wraz z propozycją wykorzystania go w procesie uczenia się.

Wyniki badań „stylu myślenia ucznia” wraz z pozostałą dokumentacją zostają przekazane koordynatorowi ds. praktyk, który zanalizuje efekty pracy studenta i wystawi końcową ocenę z praktyki pedagogicznej.

5.2. Ewaluacja efektów po zakończeniu praktyki

1) *Kwestionariusz samooceny studenta* po odbytych praktykach w szkole. Kwestionariusz samooceny studenta powinien dać odpowiedź na pytanie: Czy modelowy program praktyk pedagogicznych przyniósł zamierzone efekty i w jakiej mierze był skuteczny? Kwestionariusz został tak skonstruowany, by student po każdej praktyce mógł ocenić swój poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji oraz określić zakres działań samokontrolnych. Każda kolejna praktyka, bogata w swej treści, wyznacza studentowi określone cele, stawia przed nim konkretne zadania do realizacji. Student powinien ocenić przydatność wiedzy zdobytej o szkole, warunkach jej funkcjonowania i możliwościach realizowania procesu dydaktyczno - wychowawczego. Po każdej praktyce będzie mógł nieustannie weryfikować wiedzę i umiejętności psychopedagogiczne w pracy z uczniami.

Kwestionariusz samooceny pozwoli na zbadanie poziomu swoich umiejętności prowadzenia i dokumentowania obserwacji pedagogicznej, tak ważnej w pracy nauczyciela. Student oceni przydatność obserwacji pracy nauczyciela z klasą i wykorzystywania jego doświadczeń do budowania własnej filozofii pracy pedagogicznej. Ujawnione wyniki samooceny pozwolą zobaczyć siebie na tle innych osób przygotowujących się do zawodu. Kwestionariusz samooceny studenta powinien wzbudzić u badanych refleksję nad swoim działaniem, uporządkować aktualną wiedzę o sobie w pełnieniu roli nauczyciela i zmotywować do pracy nad rozwijaniem umiejętności i kształceniem niezbędnych kompetencji.

2) *Ewaluacja warsztatów prowadzonych przez nauczycieli z praktyką na stanowisku doradcy metodycznego.* Celem ewaluacji jest przygotowanie studenta do: analizy swoich mocnych i słabych stron jako przyszłego nauczyciela i określenia poziomu własnej wiedzy jako dydaktyka i wychowawcy, do samorefleksji, do planowania dalszego osobistego rozwoju zawodowego, do analizy i oceny form doskonalenia i doksztalcania zawodowego, w których uczestniczy.

3) *Projekt edukacyjny.* Praktyki pedagogiczne w swej innowacyjności umożliwiają studentom przeprowadzenie zajęć w oparciu o autorskie projekty edukacyjne. Studenci poznają metodę projektów edukacyjnych najpierw na zajęciach warsztatowych na uczelni. Takie przygotowanie jest podstawą do samodzielnego tworzenia projektów edukacyjnych, które student wykorzysta w semestrze V i VI. Opracowany przez studenta własny projekt edukacyjny, zostanie przedstawiony nauczycielowi - opiekunowi praktyk, który wyraża zgodę na jego realizację. Projekt przygotowany dla uczniów powinien zostać opracowany z myślą o konkretnych dzieciach, ich aktualnych potrzebach, doświadczeniach i posiadanej wiedzy. Uczniowie, którzy pracują metodą projektów, mają okazję do samodzielnego zdobywania wiedzy przez rozwiązywanie dostrzeżonych problemów, które później opisują i przedstawiają innym jako efekty swoich badań. Mogą też pracować w grupach, ucząc się wzajemnie od siebie i nadając nowe znaczenie, jakość i sens zdobytej przez to wiedzy. W procesie uczenia się, uczeń zajmuje miejsce centralne i samodzielnie przechodzi od informacji do wiedzy. Rola nauczyciela sprowadza się do obserwacji, wspierania, monitorowania i rejestrowania postępów ucznia.

Zachęcając studentów do zdobywania doświadczenia podczas pracy metodą projektów, wspieramy ich innowacyjne podejście do procesu nauczania - uczenia się oraz

zachęcamy do podejmowania trudu przełożenia osobistych teorii edukacyjnych na język konkretnych rozwiązań w nauczaniu wczesnoszkolnym.

Celem włączenia w tematykę praktyk „projektów edukacyjnych”, jest uzyskanie odpowiedzi na fundamentalne pytania:

Jak zmienić pracę w szkole, aby odpowiadała potrzebom edukacyjnym każdego dziecka?

Jak aplikować teorie psychopedagogiczne w projektowaniu codziennej pracy?

Czy dzieci potrafią nadawać znaczenie otrzymanym informacjom?

Opracowując projekt edukacyjny, student powinien uzyskać pozytywną odpowiedź na pytania: Czego nowego dowiedzieli się uczniowie podczas realizacji projektu?, Czy spełniony został wymóg nowości, naukowości, problemowości i eksploracyjności? Po zrealizowaniu projektu, praktykant zanalizuje z nauczycielem - opiekunem praktyk efekty całego przedsięwzięcia, a także podzieli się uwagami, w jakim stopniu udało mu się osiągnąć zamierzone rezultaty, jakie warunki sprzyjały a jakie utrudniały realizację celów. Następnie nauczyciel – opiekun praktyk wystawi opinię o przebiegu pracy nad projektem. Pod projektem student odpowiada na postawione wcześniej pytania. Zakończeniem ewaluacji jest rozmowa z dziećmi podsumowująca przebieg pracy. Dzieci będą miały możliwość swobodnych wypowiedzi o tym, co było najbardziej interesujące, jak pracowało im się w grupach, jakich nowych odkryć dokonały oraz takich, co było trudne, co przeszkadzało w pracy, czy jakich sytuacji nie chcieliby więcej doświadczać.

Odpowiedzi dzieci student nanosi w uwagach pod projektem.

Projekt edukacyjny wraz z innymi dokumentami, student dostarcza koordynatorowi ds. praktyk, który po ich analizie wystawia końcową ocenę.

4) *Autorefleksja nad własnym działaniem w pełnieniu roli nauczyciela.* Autorefleksję przyszłego nauczyciela zostanie przeprowadzona po zakończeniu praktyk w szkole i przedszkolu, na zajęciach warsztatowych prowadzonych przez koordynatora ds. praktyk na uczelni jako podsumowanie i ewaluację procesu kształcenia studentów na modelowych praktykach pedagogicznych. W wyniku realizacji zadań na ostatnich zajęciach warsztatowych, studenci dokonają oceny nabytych przez siebie kompetencji pedagogicznych, uświadomią sobie rolę własnej aktywności i zaangażowania podczas przygotowania do zawodu, zyskają motywację do poszerzania własnych kompetencji psychopedagogicznych. Podczas zajęć studenci odpowiedzą pisemnie na następujące pytania:

- a. Które ze sposobów uczenia się zawodu nauczyciela były dla Ciebie najbardziej skuteczne: obserwacja pracy innych nauczycieli, naśladowanie - powielanie wzorów, własna praktyka?
- b. Które metody nauczania – uczenia się i wychowania stosowane przez nauczyciela były według Ciebie najbardziej skuteczne ?
- c. W jakim stopniu (zakresie) wiedza zdobyta na studiach, w tym na praktykach zmieniła Twoje myślenie o sytuacji w klasie?
- d. Jakiej wiedzy o uczniu dostarczyły Ci stosowane metody wychowania: przez nauczyciela; przez Ciebie w „roli nauczyciela”

Zakończenie

Praktyki pedagogiczne przygotowują studentów do wykonywania zawodu nauczyciela i obejmują elementy kształcenia teoretycznego i praktycznego. Zdobyta na studiach wiedza teoretyczna powinna być włączona w schematy poznawcze przyszłych nauczycieli i wykorzystywana w praktyce w sposób refleksyjno - krytyczny. Z kolei refleksja nad własną praktyką pozwala na konstruowanie własnej teorii pedagogicznej, czyli wiedzy osobistej nauczyciela. Budowanie własnej teorii pedagogicznej jest długim procesem i rozpoczyna się od refleksji podczas pierwszych praktyk pedagogicznych, kiedy student konfrontuje siebie w „pełnieniu” roli nauczyciela. Pomocne wtedy jest odwołanie się do wiedzy psychopedagogicznej i metodycznej. Uzyskane odpowiedzi mogą wskazać przyszłemu nauczycielowi nową perspektywę działania i interpretowania tego, co dzieje się w klasie szkolnej, a zatem prowadzić do restrukturyzacji posiadanej teorii pedagogicznej. Dlatego też, jak uważa D. Klus-Stańska [2009], należy wyposażyć kandydata na nauczyciela nie tyle w wiedzę z metodyki, która jest zdaniem autorki „zbiorem przepisów na lekcje, gotowych konspektów lub twardych strategii postępowania” [2009], ile w wiedzę z metodologii kształcenia. Metodologiczne podejście do kształcenia przyszłych nauczycieli pozwala im na stawanie się profesjonalistami w tym zawodzie dzięki umiejętności nieustannej konfrontacji wiedzy teoretycznej (między innymi o procesach nauczania - uczenia się czy rozwoju dziecka) z nieprzewidywalną, złożoną i dynamiczną praktyką szkolną.

Bibliografia:

1. Adamek I., *Projektowanie i modelowanie Edukacji zintegrowanej. Nowoczesna szkoła*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
2. Brzezińska A., *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, PHARE, Warszawa 1995.
3. Garstka T., *Nauczyciel na starcie*, Wydawnictwo Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001.
4. Fish D., [9], *Kształcenie poprzez praktykę*, Wydawnictwo Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1996.
5. Frąckiewicz B., Stefaniak A. (red.), *Ewaluacja w szkole*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.
6. Klus-Stańska D., *Sensy i bezsensy Edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
7. Klus-Stańska D., Szczepańska - Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
8. Kuźma J., Wroński R. (red.), *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
9. Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metodyka konkretna*, Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2000.
10. Lenartowska-Zychowicz M., *Nauczyciel (wczesnej) Edukacji w relacjach wolności i przymusu*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna*, Klus-Stańska D., Szczepańska - Pustkowska M. (red.), Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
11. Michalski J., *Czy praktyki pedagogiczne to fikcja ?* [w:] *Nowa Szkoła* 2004, nr 4.
12. Muchacka B., Kraszewski K. (red.), *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogiki, Kraków 2004.
13. Niemierko B., *Kształcenie szkolne*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2007.
14. Pachociński R., *Kształcenie nauczycieli za granicą*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1992.
15. Pankowska D., *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
16. Pearson A. T., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.

17. Pomianowska M., Zawadowska J. (red.), *Jak Finowie kształcą nauczycieli*, [w:] Dyrektor Szkoły 2009, nr 9.
18. Sowiński G., *Formacyjna funkcja praktyk studenckich* [w:] Nowa Szkoła 2004, nr 4.
19. Gołębiak B. D., *Uczenie metodą projektów*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
20. Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metodyka konkretności*, Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2000.

Tabele:

1. Rodzaje wiedzy zdobywanej w szkole.
2. Harmonogram praktyk pedagogicznych na specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim.
3. Harmonogram praktyk pedagogicznych na specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne.

CZEŚĆ II

SKRYPT

Rozdział 1. Problemy edukacji wczesnoszkolnej, a konstruktywistyczny model kształcenia

Podstawową funkcją szkoły było przez wieki i jest obecnie, świadczenie usług na rzecz społeczeństwa. Szkoła jest nadal jedynym miejscem zdobywania wiadomości i umiejętności przez uczniów, pochodzących od osób bardziej kompetentnych, czyli od nauczycieli.

Przemiany kulturowe w Polsce i na świecie wymagają przyjęcia nowych strategii myślenia i działania, w których transmisyjny model nauki i wiedzy nie sprawdza się, bowiem intencją działań edukacyjnych powinno być zapewnienie uczniom takiej wiedzy, która pomoże im w pojmowaniu rzeczywistości i swojego w niej miejsca. Jednokierunkowy przekaz wiedzy utrwała niesprawiedliwe stosunki społeczne, natomiast nowy model kształcenia, zwany konstruktywistycznym, wymaga rezygnacji z przekazywania wiedzy przez nauczyciela na rzecz tworzenia warunków do aktywnego konstruowania znaczeń przez uczniów w drodze negocjacji społecznych. Przedmiotem nauczycielskich zabiegów powinno być ustalenie, czy następuje zmiana w wiedzy ucznia, którą będzie dysponował w nowych sytuacjach. Na zmianę procesów poznawczych wpływają w dużej mierze dotychczasowe doświadczenia dziecka oraz postawienie go w sytuacji tak zwanego konfliktu poznawczego, który próbuje rozwiązać. Zatem to, czego nauczy się jednostka, nie jest do końca przewidywalne i zależy od tego, czym w sensie poznawczym dysponowała przed przystąpieniem do uczenia się. Sam proces uczenia się polega na badaniu i rozwiązywaniu problemów, stawianiu pytań i hipotez oraz współpracy i współdziałaniu z innymi. Wiedza, jaką zdobywa w ten sposób uczeń, ma charakter wyjaśniający bądź interpretacyjny i jest wiedzą osobistą ucznia, gdyż nie pochodzi bezpośrednio z przekazu nauczyciela, lecz z osobistego działania ucznia. Wiedza publiczna, utożsamiana najczęściej z nauką, ma w edukacji szkolnej wyższą wartość i wciąż uważana jest za jedynie obowiązującą i najważniejszą. Aktywizacja wiedzy osobistej pozwala jednak na „kotwiczenie się” pojęć publicznych i mentalne osvajanie ich, co z kolei sprzyja wzajemnemu oswajaniu obu rodzajów wiedzy. To od nauczyciela zależy więc, czy będzie korelował, integrował treści, czy pozwoli uczniowi na wewnętrzną integrację wiedzy, polegającej na zgłębianiu przez niego interesujących zagadnień. Wiedza zintegrowana wewnątrznie jest warunkiem samodzielnego rozwiązywania problemów niezależnie od kierowania zewnętrznego.

1.1. Problemy i koncepcje kształcenia zintegrowanego

Interesujące podejście do nauczania łącznego prezentował S. Essen, który „wskazał na nauczanie łączne jako fazę kształcenia znajdującą się między nauczaniem globalnym (przedszkolnym) a kształceniem systematycznym (przedmiotowym), uznając za jego podstawowy cel wprowadzanie dziecka w wiedzę o świecie”¹¹. Ten typ nauczania nazwał S. Hessen „*kursem epizodycznym*”¹², który przygotowywał dziecko do dalszego systematycznego kształcenia i pozwalał mu na wykrywanie problematyki naukowej w epizodach, a następnie porządkowanie i zestawianie tej problematyki (tamże, s. 528).

Stosowanie określeń „integracja”, „zintegrowany” czy zamiennie „scalanie”, „całościowy”, stało się w polskiej edukacji wczesnoszkolnej obowiązkowe i powszechne. Używanie jednak takich terminów zdaniem D. Klus-Stańskiej (Pedagogika wczesnoszkolna, Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej, Zreformowana wczesna edukacja) prowadzi do pozorowania zmiany w nauczaniu początkowym. Nowe słowa czy pojęcia mogą otwierać nas na nowe rozumienie świata, inspirować do działań, ale mogą też pozorować zaangażowanie w nowe podejście do kształcenia młodszych uczniów. Tradycyjny model nauczania zastąpiono więc modnym obecnie modelem kształcenia zintegrowanego. Wprowadzając pojęcie „integracja” opierano się na założeniu, że dzieci w młodszym wieku szkolnym poznają świat w sposób globalny, całościowy. W związku z tym należy zrezygnować z systemu nauczania przedmiotowego i wprowadzić w klasach młodszych tak zwane „bloki tematyczne” zogniskowane wokół jednego hasła. Takie podejście świadczy zdaniem autorki o „*myleniu synkretycznej percepcji zmysłowej ze zdolnością do myślenia interdyscyplinarnego*”¹³ (Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej, s.187). Synkretyczne (globalne) postrzeganie pojedynczych przedmiotów, obiektów czy zjawisk jest zupełnie czym innym niż globalne rozumienie bardziej złożonych zagadnień.

Polscy nauczyciele szybko zorientowali się, że entuzjastycznie przyjęta idea „integracji” jest powielaniem tego, co do tej pory obowiązywało w tradycyjnym modelu kształcenia. Realizując koncepcję kształcenia integralnego nauczyciel musi znać odpowiedź na następujące pytania: Czym jest uczenie się i nauczanie? Czym jest wiedza? Kim jest dziecko i na czym polega jego rozwój oraz jakie ma możliwości intelektualne, społeczne, emocjonalne, fizyczne, wolicjonalne, duchowe? Są to więc zasadnicze pytania o to, jak

¹¹ *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t.3*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 528

¹² *Ibidem*, s. 528

¹³ Klus-Stańska D., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, s.187

należy rozumieć nauczanie i wychowanie oraz rolę i pozycję dziecka w edukacji. Nie bez znaczenia będzie też refleksja nad pojmowaniem nauczycielskiego profesjonalizmu. Odpowiedzi na te pytania są konieczne, zwłaszcza gdy dotyczą przyszłych nauczycieli nauczania początkowego.

W odpowiedzi na powyższe pytania cenną pomocą może stać się zaprezentowane przez D. Klus-Stańską 5 sposobów myślenia o dziecku, jego rozwoju poprzez edukację oraz o roli i udziału nauczyciela w procesie nauczania-uczenia się¹⁴ (D. Klus-Stańska, *Pedagogika wczesnoszkolna*, s. 46-78). Przedstawione przez autorkę koncepcje funkcjonują obecnie w Polsce w różnym stopniu i w różny sposób.

Tabela 1. Prezentacja funkcjonalistyczno-behawiorystycznego modelu nauczania – uczenia się (s.52)¹⁵

D Y S K U R S FUNKCJONALISTYCZNO-BEHAWIORYSTYCZNY „Edukować to kierować”		
1	Źródła	funkcjonalizm, behawioryzm, pedagogika pozytywistyczno-konserwatywna
2	Rozwój dziecka	ujmowany liniowo, hierarchicznie, związany ze spełnianiem standardów, poddawany pomiarowi dydaktycznemu
3	Zaufanie do wiedzy	wiedza akceptowana pochodzi z ustaleń zewnętrznych; nie należy ani do ucznia, ani nawet do nauczyciela
4	Koncepcje i decyzje	koncepcje zewnętrzne (poza przypadkami nauczycieli –nowatorów), decyzje pozornie nauczycielskie, nierefleksyjnie przejmowane z obowiązującej pedagogii; decyzyjność ucznia niedopuszczalna
5	Tworzenie wiedzy	rozumiane jako przyswajanie informacji i instrukcji pochodzących z zewnętrznego przekazu
6	Projekt zajęć	uniwersalny, szczegółowy konspekt lekcji
7	Oddziaływanie	wdrożeniowo– korekcyjno– interwencyjne
8	Typowa leksyka	przyswajanie, ćwiczenie, wdrażanie, kształtowanie, zapoznawanie, nauczanie
9	Metafory	nauczyciel –rzemieślnik; uczeń –puste naczynie; klasa –warsztat
10	Potoczny opis mechanizmów uczenia się	„słuchaj i ucz się”

Koncepcja behawiorystyczna interpretuje uczenie się w sposób jednoznaczny. Takie podejście z całą pewnością nie rozwija myślenia dziecka, nie sprzyja samodzielności,

¹⁴ Klus-Stańska D., M. Szczepka-Pustkowska, (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna- dyskursy, problemy, rozwiązania*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s.46 -78

¹⁵ Ibidem, s. 52

a preferuje działania odtwórcze. Nauczyciel w swoim podejściu behawiorystycznym (bodziec – reakcja – wzmocnienie) doprowadza do wyuczenia prostych zachowań, które uczeń będzie wykonywał według schematu. W procesie dydaktycznym najważniejsze są:

- jasno sformułowane cele,
- wiodąca rola nauczyciela w zdobywaniu wiedzy przez uczniów,
- kształtowanie nawyków przez wielokrotne ćwiczenia,
- zapobieganie błędom uczniów.

Źródłem wiedzy jest nauczyciel a uczeń biernym odbiorcą. Realizowane cele kształcenia nie sprzyjają badaniu zjawisk, odkrywaniu reguł czy refleksji nad działaniem. Podręczniki szkolne sterują aktywnością ucznia, który uzupełnia lub przepisuje zdania, wpisuje cyfry lub litery, koloruje, podkreśla lub zaznacza. Konspekt lekcji jest podstawą pracy nauczyciela i gwarantuje osiągnięcie jasno sprecyzowanych celów. Nauczyciel koncentruje się na konspekcie a nie na uczniu. Integracja w argumentacji behawiorystycznej dotyczy modyfikowania projektów lekcji, podręczników, zeszytów ćwiczeń. Wiedza jaką zdobywa uczeń, jest wiedzą nazewniczą, pamięciową.

Tabela 2. Model wywiedziony z nurtu edukacji humanistyczno-adaptacyjnej (s. 59)¹⁶

D Y S K U R S HUMANISTYCZNO - ADAPTACYJNY „Edukować to akceptować”		
1	Źródła	naturalizm, psychologia humanistyczna, pedagogika romantyczno – liberalna, personalizm
2	Rozwój dziecka	wiązany z potencjałem samorozwojowym i zdobywaniem samowiedzy; niemierzalny
3	Zaufanie do wiedzy	akceptowana intuicja i wiedza nauczyciela; afirmacja dziecięcego braku wiedzy jako „naturalnego”; nieufność wobec poszerzania wiedzy ucznia, infantylizowanie treści; zaufanie do samowiedzy dziecka
4	Koncepcje i decyzje	pozornie symetryczne (w rzeczywistości nauczyciel postępuje tak, by dziecko chciało tego, czego on chce); decyzyjność i koncepcyjność ucznia w sprawach drugorzędnych
5	Tworzenie wiedzy	osobiste, zindywidualizowane, skoncentrowane na relacjach interpersonalnych
6	Projekt zajęć	ramowy, elastyczny, procesualny, oparty na swobodnej komunikacji i zabawie oraz identyfikacji potrzeb dziecka
7	Oddziaływanie	partnersko – terapeutyczne, troskliwa akceptacja
8	Typowa leksyka	ekspresja, zabawa, spontaniczność, działanie, uczenie się, samorozwój i

¹⁶ Ibidem, s.59

		bycie sobą
9	Metafory	nauczyciel – ogrodnik, uczeń – cenna roślina, klasa – słoneczna polana
10	Potoczny opis mechanizmów uczenia się	„pozwólmy jej/ mu być dzieckiem”

Argumentacja humanistyczno-adaptacyjna mająca swoje źródło w psychologii humanistycznej A. Masłowa i C. Rogera zakładała zdolność człowieka do samorozwoju i samorealizacji. Zwolennicy tej koncepcji eksponują takie potrzeby dziecka, jak: potrzeba miłości, aktywności, szacunku, akceptacji. W procesie kształcenia znaczenia nabierają relacje nauczyciela z uczniami. Wiedza sprowadza się do samowiedzy i dotyczy zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Podejście humanistyczno-adaptacyjne znajduje swoich entuzjastów zwłaszcza w pedagogice przedszkolnej, ale ma też wielu zwolenników w nauczaniu początkowym. W tym drugim przybierać może jednak zdeformowany charakter poprzez wspieranie ograniczania i infantylizowania treści programowych. Dzieciom oferuje się przekłamaną wizję świata, dość uproszczoną i wyidealizowaną. Ograniczeniem tego podejścia jest więc przedstawienie dziecku idealnej rzeczywistości i odwracaniem jego uwagi od spraw trudnych i niebezpiecznych.

Tabele trzecia i czwarta ukazują dwie odmiany konstruktywistycznego modelu kształcenia. Pierwsza bazuje na roli indywidualnego rozwoju poznawczego dziecka a druga na kontekście kulturowym oddziaływującym na procesy uczenia się.

Tabela 3. Dyskurs konstruktywistyczno - rozwojowy wobec ucznia (s.64)¹⁷

D Y S K U R S K O N S T R U K T Y W I S T Y C Z N O - R O Z W O J O W Y „Edukować to organizować środowisko”		
1	Źródła	konstruktywizm poznawczo-rozwojowy, progresywizm, pedagogika liberalna
2	Rozwój dziecka	definiowany przez indywidualny przyrost kompetencji badawczych, przebiega poprzez błędy, chybione hipotezy i ich samodzielną rekonstrukcję
3	Zaufanie do wiedzy	zaufanie do wiedzy osobistej (ucznia i nauczyciela), budowanej na drodze rozwiązywania osobiście angażujących problemów; wiedza ucznia akceptowana jako niedoskonała, ale właściwa rozwojowo
4	Koncepcje i decyzje	symetryczne, uczeń zachęcany do samodzielnego tworzenia koncepcji i podejmowania decyzji, nawet błędnych („spróbuj”)
5	Tworzenie wiedzy	samodzielna, aktywna konstrukcja i rekonstrukcja umysłowych modeli rzeczywistości nie wymaga obecności dorosłego

¹⁷ Ibidem, s. 64

6	Projekt zajęć	organizacja warsztatu badawczego i zadań problemowych, efekty definiowane, jako względnie nieprzewidywalne.
7	Oddziaływanie	organizacyjne, prowokacja poznawcza
8	Typowa leksyka	badanie, eksplorowanie, eksperymentowanie, uczenie się;
9	Metafory	nauczyciel – mecenas; uczeń – naukowiec; klasa – laboratorium badawcze
10	Potoczny opis mechanizmów uczenia się	„próbuję, aż dorośnie i zrozumie”

Tabela 4. Metafory edukacyjne przyjmowane w dyskursie konstruktywistyczno – społecznym (s. 67)

D Y S K U R S KONSTRUKTYWISTYCZNO-SPOŁECZNY „Edukować to wspierać/współpracować”		
1	Źródła	interakcjonizm, konstruktywizm społeczno-rozwojowy
2	Rozwój dziecka	przejście od potoczności do nauki przebiega dzięki współpracy z dorosłym, uwarunkowanej edukacją
3	Zaufanie do wiedzy	ograniczone, uczeń bardziej kompetentny dzięki wsparciu nauczyciela
4	Koncepcje i decyzje	tworzone i podejmowane pod kontrolą nauczyciela
5	Tworzenie wiedzy	negocjacje między pojęciami potocznymi (skonstruowany przez dziecko) a publicznymi/ naukowymi (reprezentowanymi przez dorosłego)
6	Projekt zajęć	zindywidualizowany, kierująco – konsultacyjny.
7	Oddziaływanie	pomocowe, współpracujące
8	Typowa leksyka	wsparcie, kształtowanie, prowadzenie
9	Metafory	nauczyciel – doradca, przewodnik; uczeń – asystent, terminator; klasa-warsztat mistrza
10	Potoczny opis mechanizmów uczenia się	„wiele potrafi, ale potrzebuje pomocy”

W podejściu konstruktywistycznym podstawowym założeniem jest teza o aktywnym udziale jednostki w procesach nadawania znaczeń rzeczywistości. Konstruktywizm odrzuca behawiorystyczne założenia o bierności i zewnętrznosterowności człowieka, choć uznaje znaczenie jakości wpływów środowiskowych. Konstruktywiści nie zgadzają się też z podejściem humanistów do koncentracji głównie na emocjach, są natomiast zgodni co do traktowania uczenia się jako procesu a nie wyniku. Dla konstruktywistów tworzenie wiedzy nie jest tylko przyswajaniem informacji pochodzących z przekazu zewnętrznego, a nauczanie

nie jest ani wdrażaniem informacji ani też kształtowaniem umysłu dziecka. Uczenie się jest natomiast aktywną, eksploracyjną, samodzielną konstrukcją i rekonstrukcją umysłowych modeli rzeczywistości. Podstawą dla rozwoju wiedzy staje się rozwiązywanie problemów przez dziecko na początku jego aktywności oraz nadawanie znaczeń poznawanej rzeczywistości.

W odróżnieniu od opcji rozwojowej, argumentacja konstruktywistyczno-społeczna akcentuje rolę działań dorosłego – eksperta i mowę jako medium przekazu kultury. Znaczenia są „*efektem negocjowania społecznego, zindywidualizowanego, choć osadzonego zawsze w określonym kontekście kulturowym*”¹⁸(tamże, s.65). Jednak w tym modelu kładzie się nacisk na edukacyjną rolę osoby bardziej kompetentnej, czyli nauczyciela jako doradcy. Nauczyciel dokonuje nieustannej diagnozy tego, co dziecko już wie, czyli respektuje jego wiedzę osobistą. Rekonstrukcja znaczeń odbywa się w warunkach współpracy między dorosłym a dzieckiem. Warunkiem pomyślnego uczenia się jest nauczycielskie wsparcie, a postęp w uczeniu się zależy od ukierunkowania przez osobę bardziej kompetentną.

Tabela piąta przedstawia krytyczno-emancypacyjny model kształcenia. W tej ostatniej argumentacji zwrócić należy uwagę na wszystkie mechanizmy edukacji transmisyjnej, które ukazują jej uwikłania w interesy polityczne klas dominujących.

Rozwój dziecka uruchamia się i podlega dynamizacji podczas rozwiązywania różnych dylematów i problemów życiowych. Szkoła otwarta jest na wydarzenia na świecie, ukazuje realną rzeczywistość, daje prawo uczniom do własnych sądów i krytyki tego, co uczniowie uważają za niesprawiedliwe i krzywdzące. Tożsamość emancypacyjna szkoły zależy od panującej w niej atmosfery oraz programów nauczania skupionych na prawach człowieka i trudnych problemach społecznych. Nauczyciel i uczeń zajmują pozycje symetryczne, co oznacza, że nie tylko nauczyciel może zmieniać wiedzę uczniów, ale też mogą dokonywać tego jego uczniowie. Nauczyciel angażuje swoje siły, by jego uczniowie byli zdolni do krytyki aktualnej rzeczywistości oraz do obrony własnych interesów. Edukacja jest tu jawnie polityczna, a wiedza publiczna traci nadrzędność i zaczyna podlegać dyskusji. Ten rodzaj edukacji wymaga od nauczyciela odwagi pedagogicznej, by nie ukrywał przed uczniami rzeczywistości oraz angażował i uczył ich przekonywania innych. Dyskurs krytyczno-emancypacyjny budzi wiele emocji i ma na świecie tylu zwolenników, co przeciwników.

¹⁸ Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M., (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna- dyskursy, problemy, rozwiązania*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s.65

Tabela 5. Dyskurs krytyczno – emancypacyjny¹⁹ (s. 74)

D Y S K U R S K R Y T Y C Z N O - E M A N C Y P A C Y J N Y „Edukować to skłaniać do krytycznego angażowania się”		
1	Źródła	socjologiczne teorie konfliktu, pedagogika krytyczna, pedagogika emancypacyjna, pedagogika oporu
2	Rozwój dziecka	inicjowany jest przez napięcie między kooperacją a oporem; polega na nabywaniu kompetencji emancypacyjnych i zdolności do roszczeń wobec przynależnych praw (również intelektualnych)
3	Zaufanie do wiedzy	wysokie, uczeń traktowany jako kompetentny intelektualnie w podejmowanym wysiłku rozumienia skonfliktowanego, pełnego problemów i niejasności świata
4	Koncepcje i decyzje	treścią i celem edukacji jest wzmacnianie zdolności do podejmowania autonomicznych (również ryzykownych) decyzji intelektualnych, aksjologicznych, społecznych, itd.
5	Tworzenie wiedzy	polega na stawaniu się zdolnym do zaangażowanej krytyki i uaktywniania własnych strategii intelektualnych
6	Projekt zajęć	otwarty, elastyczny, budowany wokół problemów i kontrowersji
7	Oddziaływanie	symetryczne, ujawniające polityczność i konieczność zaangażowania
8	Typowa leksyka	zaangażowanie, rozumienie, emancypacja
9	Metafory	nauczyciel–rewolucjonista, moderator; uczeń–bojownik; klasa –forum dyskusyjne, centrum inicjatyw
10	Potoczny opis mechanizmów uczenia się	„myśli po swojemu, ma do tego prawo”.

Wszystkie przedstawione przez autorkę D. Klus-Stańską koncepcje w edukacji szkolnej, sięgając do socjologicznych źródeł ich powstawania zwracają przede wszystkim uwagę na przebieg rozwoju dziecka. Drugą równie ważną kwestią są pytania: Do kogo należy wiedza i jak jest tworzona w umyśle ucznia? Przedstawione dyskursy wskazują też na rolę i udział nauczyciela w edukacji dziecka. Przyglądając się tym koncepcjom z nieco szerszej perspektywy, można wyciągnąć wnioski dotyczące roli szkoły i jej sposobu oddziaływania na ucznia w jego sposobach rozumienia świata.

Prezentując studentom 5 dyskursów o edukacji w koncepcji D. Klus-Stańskiej, należy zwrócić uwagę na troskę dotyczącą pogłębienia świadomości przyszłych nauczycieli i ich wyemancypowanie się z transmisyjnego modelu kształcenia oraz potrzebę konstruowania przez nich zdolności do dokonywania wyborów i podejmowania profesjonalnych decyzji.

¹⁹ Ibidem, s.74

Ponadto, by pojęciu „integracja” towarzyszyła głęboka refleksja dotycząca dziecka, jego rozwoju, udziału w edukacji, w tym przyroście jego wiedzy i kompetencji. Kolejne próby modernizacji nauczania nie mogą być dla nich jedynie sztuczne, pozostające na poziomie słownych deklaracji. Przyszli nauczyciele nie mogą być też bezwolnymi wykonawcami cudzych koncepcji czy pomysłów edukacyjnych, ale poszukującymi takich strategii, które będą sprzyjały rozwojowi dziecka i były zgodne ze współczesną myślą zawartą w naukach społecznych. Nauczyciel zniewolony przez wytyczne Podstawy Programowej, programy dydaktyczno-wychowawcze szkoły, inne programy zawarte w materiałach metodycznych, także rynek wydawniczy (w tym podręczniki szkolne), kształtuje znacząco, bądź wręcz zniewala, swoich uczniów.

Z uwagi na te nieprawidłowości potrzebne są też zmiany w programach studiów zawodowych przyszłych nauczycieli, którzy potrafiliby przełożyć język teorii na codzienność życia szkolnego. Chodzi zatem o odblokowanie transferu rozumienia między teorią pedagogiczną a wykładnią działań nauczyciela. Kandydat na nauczyciela musi wiedzieć, jak myśli uczeń i dlaczego należy nieustannie dokonywać diagnozy rozumienia świata przez dziecko oraz po co i jak zmieniać swoje działania w związku z tym rozeznanie. Nauczyciel nie może być też bezradny intelektualnie, gdy obserwuje rzeczywistość szkolną wyłącznie na poziomie czynności ucznia. Dokonując takich obserwacji, student powinien umieć wykorzystać poznane teorie i koncepcje pedagogiczne w celu wyjaśnienia tych wszystkich elementów składających się na edukację i działania w niej. Należy podkreślić osobę dziecka również w roli ucznia, a także takie elementy procesu kształcenia jak: lekcja i jej przebieg, program nauczania i podręczniki szkolne, ocenianie uczniów, sens komunikacji nauczyciela z uczniami, klimat szkoły, przestrzeń klasy, zasady otwarcia/zamknięcia się na środowisko pozaszkolne.

Zaczerpnięte z argumentacji humanistycznej deklaratywne hasła o respektowaniu potrzeb dziecka i jego podmiotowym traktowaniu nie mogą koncentrować się wyłącznie na tzw. „realizacji programu i podręcznika szkolnego”.

Zaczerpnięte z dyskursu konstruktywistyczno-rozwojowego deklaracje o potrzebie rozwiązywania problemów i myślenia twórczego nie mogą również dostarczać uczniom takich modeli postępowania, które zapobiegają popełnianiu przez nich błędów i sterują każdą ich czynnością. Tego rodzaju zniekształcenia teoretyczne i aksjologiczne są niebezpieczne, ponieważ uniemożliwiają rozpoznawanie, zwłaszcza przez studentów odbywających praktykę pedagogiczną, rzeczywistych sensów własnych działań i wręcz uniemożliwiają dokonywanie bieżącej korekty i zmiany w praktyce szkolnej.

1.2. Od korelacji do integracji wiedzy w edukacji wczesnoszkolnej

Idea integracji nie jest nowa w pedagogice. Odnajdujemy ją w rozmaitych koncepcjach takich jak: nauczanie całościowe, łączne, syntetyczne, koncentryczne, kompleksowe. Dla wszystkich tych koncepcji wspólne było przeciwstawianie się tradycyjnemu podziałowi na przedmioty nauczania i systemowi klasowo-lekcyjnemu. Wymienione koncepcje nauczania różniły się szczegółowymi metodami i organizacją pracy. Polskie propozycje były na przykład słabiej wpisane w praktyczną realizację zasady uczenia się poprzez aktywność badawczo-laboratoryjną młodszego ucznia. Jak podkreśla Dorota Klus-Stańska (*Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej* s.185) „*walory społeczne, jakie widziano w koncepcjach nauczania całościowego, wynikały w dużej mierze z założenia mówiącego o konieczności permanentnego wprowadzania na zajęciach pracy w małych grupach*”²⁰. Uczniowskie zespoły badawcze i dyskusyjne wypracowały w toku wspólnej aktywności takie efekty i rozwiązania, które przynosiły nową, społecznie wynegocjowaną wiedzę. To, co ważne z punktu widzenia rozwoju społecznego, miało swoje źródła w bezpośredniej systematycznej współpracy z rówieśnikami. Kolega z klasy przestawał być konkurentem w zdobywaniu akceptacji nauczyciela, nie był też obojętnym elementem otoczenia. Stawał się ważną częścią świata społecznego. Omówiona wyżej idea integracji, wszechobecna zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej, nie oznacza zatem jeszcze zmiany w modelu nauczania - uczenia się zarówno na szczeblu kształcenia akademickiego, jak i na etapie pracy zawodowej nauczyciela z uczniami klas I – III. Łączenie bowiem teorii z praktyką nie jest jeszcze integracją wiedzy. Pojęcie „integracja”, mogące z pewnością inspirować interesującą zmianę w kształceniu, straciło moc treściową, zyskując nieograniczoną niemal pojemność zakresową. Uspilo też świadomość, że wszystko pozostało bez zmian.

Jedną z naczelných idei propozycji kształcenia poza podziałem przedmiotowym była indywidualizacja nauczania z uwagi na potrzeby i możliwości dziecka. Opierała się ona na wnikliwej diagnozie wstępnej, aby uczeń nigdy nie był narażony na konieczność uczenia się tego, co już potrafi i zna. Obejmowała modyfikację „na gorąco” planowanych przez nauczyciela czynności na lekcjach w odpowiedzi na obserwowane uczniowskie kompetencje, przewidywała wprowadzanie indywidualnych kart pracy dostosowanych do różnych poziomów umiejętności.

²⁰ Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSIP, Warszawa 2005

D. Klus-Stańska w publikacji „Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej”²¹ wyjaśnia, że nauczanie integralne miało swoich zwolenników, jak i przeciwników. Zwolennicy podkreślali walory wychowawcze i społeczne koncepcji, jakimi były: wiązanie nauki szkolnej z życiem oraz znaczenie poznawcze badawczej aktywności dziecka. Krytycy podają natomiast następujące zarzuty:

- przy układzie treści dookoła ośrodków tematycznych zatracą się systematyczność i pełna realizacja programu nauczania;
- nastąpiło zacieśnienie i ograniczenie treści do tego, co dzieci dostrzegają w najbliższym otoczeniu i co je interesuje,
- nie zawsze uwzględniano wymagania naukowe poszczególnych dyscyplin;
- włączono do ośrodków tematycznych treści z matematyki i nauki o języku, chociaż swoistość tych przedmiotów wymaga od początku nauczania systematycznego.

Według T. Wróbla²² (Współczesne tendencje nauczania początkowego PWN, W-wa 1980), dziecko poznając otaczającą rzeczywistość, tworzy obrazy, które nie są powiązane ze sobą. Mają one charakter *synkretyczny*, czyli *niezróżnicowany* i całość utworzą dopiero poprzez następujące później procesy analizy i syntezy.

Zgodnie ze stanowiskiem L. Wołoszynowej²³ (Młodszy wiek szkolny [w:] M. Żebrowska (red.) Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, PWN, W-wa 1975), poznanie rzeczywistości przez dziecko inicjowane jest przez spostrzeżenia i ujęcia całości w sposób przedanalizyczny, sumaryczny, całościowy (synteza pierwotna). Potem drogą analizy dziecko wyodrębnia elementy tejże całości, ustala zachodzące między nimi relacje i związki, by następnie ponownie je scalić (synteza wtórna).

D. Klus-Stańska²⁴ (Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej, str. 196) ideę scalania odnosi do działań oświatowych, które mogą przybierać dwojaką postać. Mogą występować jako zespół zewnętrznych czynności i przejawów życia instytucjonalnego lub też jako uwewnętrzniona przez uczniów mentalna konsekwencja określonego sposobu nauczania. W pierwszym przypadku łączymy pewne elementy instytucji, w drugim łączeniu podlegają umysłowe struktury wiedzy.

²¹ Klus-Stańska D., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSIP, Warszawa 2005

²² Wróbel T., *Współczesne tendencje nauczania początkowego*, PWN, Warszawa 1980

²³ Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny* [w:] M. Żebrowska (red.) *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1975

²⁴ Klus-Stańska D., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSIP, Warszawa 2005

Można mówić o *scalaniu w edukacji na poziomie zewnętrznym*. Jest ono dostrzegane na przykład w dokumentach oświatowych, dokumentacji nauczyciela, w podręcznikach lub innych materiałach szkolnych oraz w organizacji zajęć. Może jednak nie mieć żadnego znaczenia rozwojowego. Drugim rodzajem scalania jest *scalanie na poziomie wewnętrznym*, umysłowym, gdy mamy na myśli to, co się dzieje z wiedzą w umyśle ucznia. Ten rodzaj scalania nie jest bezpośrednio dostępny obserwacji. Jego efekty są oddalone w czasie, ale obdarzone dużą siłą prorozwojową.

Scalanie zewnętrzne polega na określonym zajmowaniu się elementami systemu edukacji. To on i jego rozmaite struktury są przedmiotem refleksji. Podstawowe pytania dotyczą wtedy tego, jakie elementy systemu edukacji zostały połączone. Natomiast scalanie wewnętrzne odnosi się do tworzenia się wiedzy w umyśle. Podstawowe pytania wiążą się z określeniem, co się dzieje z uczniowskimi systemami znaczeń. W podejściu zewnętrznym ważne jest, jak został sformułowany temat, jakie treści zostały dobrane do jego realizacji, jakie metody się przeplatały. Dla podejścia wewnętrznego te kwestie są drugorzędne i mogą być na bieżąco modyfikowane. Jego istotą jest ustalenie, czy uczeń zmienił wiedzę, jaką dysponował przed zajęciami, w sposób dla siebie znaczący, twórczy, spójny z doświadczeniem, elastyczny, użyteczny w nowych sytuacjach.

Jeśli chodzi o sposoby realizacji *scalania zewnętrznego*, najczęściej pojawiające się w szkole i materiałach dla nauczycieli, zauważamy ich co najmniej trzy. Przybierają one postać(tamże)²⁵:

1. **asocjacji słownych** - gdy temat wywołuje luźno ze sobą merytorycznie powiązane polecenia i słownictwo typowe dla różnych dziedzin kształcenia;
2. **korelacji** - kiedy jedno zagadnienie jest wykorzystywane dla rozwijania kompetencji związanych z różnymi obszarami edukacji (np. polonistycznej, matematycznej, plastycznej itd.), widoczne są jednak merytoryczne związki między formami aktywności uczniów;
3. **integracji treści** - która zbliża myślenie dzieci do ujęć interdyscyplinarnych, poprzez analizę ważnego zagadnienia, dla którego wykorzystamy treści z różnych dyscyplin nauki.

Natomiast *scalanie wewnętrzne* stanowi odrębny sposób realizacji idei integrowania i występuje w postaci:

4. **integracji wiedzy ucznia** - z którą mamy do czynienia, gdy uczeń posiada wysoki poziom kontroli poznawczej, a jego wiedza zachowuje się jak sprawnie działający

system samodzielnie reagujący na problemy, w wysokim stopniu niezależny od kierowania zewnętrznego.

Dorota Klus-Stańska uważa, że „*łączenie wszystkiego ze wszystkim: celów, treści, form organizacyjnych, dziedzin, metod, form aktywności dzieci i nauczycieli, ofert edukacyjnych, środowisk życia dziecka, wszystkich podmiotów edukacyjnych, itd.*”, (Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej, s. 190) nie można nazwać jeszcze nauczaniem zintegrowanym²⁶.

To, co dziś wiemy w naukach społecznych o uczeniu się i tworzeniu wiedzy w umyśle jednostki, powinno budzić refleksję i prowokować do zmiany myślenia o szkole i funkcjonującym w niej nauczycielu. To z kolei pociąga za sobą zmianę w kształceniu kandydatów na nauczycieli. Nieporozumienie polega na tym, że szkoła transmisyjna nie ukazuje scalonego obrazu świata, jedynie koreluje lub integruje treści w umyśle ucznia. Jak okazuje się w praktyce, takie rozumienie integracji wywołuje wiele zamieszania i nieporozumień, czym w swej istocie jest korelacja, a czym integracja treści i integracja wiedzy.

W korelacji na pierwszy plan wysuwają się kompetencje przedmiotowe, czyli pewne umiejętności, którymi charakteryzować się powinien uczeń na etapie kształcenia wczesnoszkolnego. Jak czytamy w „Podstawie programowej z komentarzami (Tom I „edukacja wczesnoszkolna”)”²⁷, uczeń kończący klasę III powinien w zakresie edukacji polonistycznej, społecznej i matematycznej umieć między innymi korzystać z informacji, czyli „uważnie słuchać wypowiedzi i korzystać z przekazu ważnych informacji; czytać i rozumieć teksty przeznaczone dla dzieci na I etapie edukacyjnym i wyciągać z nich wnioski; tworzyć wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej: kilkudzaniową wypowiedź, krótkie opowiadanie i opis, list prywatny, życzenia, zaproszenie”; „odróżniać dobro od zła, starać się być sprawiedliwym i prawdomównym, nie krzywdzić słabszych i pomagać potrzebującym”; „zapisywać cyframi i odczytywać liczby w zakresie 1000; podawać z pamięci iloczyny w zakresie tabliczki mnożenia, sprawdzać wynik dzielenia za pomocą mnożenia”²⁸ (8 – Podstawa programowa).

²⁵ Ibidem, s. 196-219

²⁶ Klus-Stańska D., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSIP, Warszawa 2005, s. 190

²⁷ Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r., poz. 977) oraz Podstawa Programowa z komentarzami (tom I „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna”)

²⁸ *Podstawa programowa z komentarzem*, dokument załączony do Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. (Dz. U. z 2012 r., poz. 977)

Integrując treści skupiamy się na poznawaniu głównego zagadnienia, a kompetencje przedmiotowe są niejako wtórne, mniej istotne. Do takich zagadnień, np. w edukacji matematycznej, można zaliczyć:

- tworzenie struktury systemu dziesiętnego,
- obliczenia proste i złożone,
- stosowanie różnych strategii liczenia,
- poznanie algorytmów działań pisemnych,
- rozwiązywanie zadań tekstowych itp.

Podczas korelacji uczeń w niewielkim stopniu zgłębia wiedzę, natomiast integracja treści pozwala mu już na własną interpretację i wyjaśnienie głównego zagadnienia. Należy dodać, że eksponując zagadnienie, powinniśmy sięgać do różnorodnych dziedzin wiedzy i nauki, dbając o ich merytoryczną jakość oraz możliwości emocjonalno-motywacyjne czy poznawcze dziecka. Zarówno korelacja, jak i integracja treści, scalają wiedzę zewnątrznie przez łączenie w pozorną całość fragmentu wiedzy z głównym tematem (w przypadku integracji treści) oraz pozostałymi składnikami integracji, jakimi są np. cele, metody, formy organizacyjne, itd. Zatem ani korelacja ani integracja treści nie spełniają wymogów istoty integracji.

Istotą strategii **integracji wiedzy** jest jej dynamizm i systemowość. Wiedza zintegrowana wewnątrznie, w odróżnieniu od wiedzy scalonej zewnątrznie, daje się wykorzystać w sytuacjach pozaszkolnych, czyli dalej przetwarzać, łączyć i rozwijać. Kiedy stworzymy takie warunki, w których uczeń będzie mógł badać i zgłębiać temat, a zatem samodzielnie myśleć, działać, snuć refleksje, jest duże prawdopodobieństwo, że w jego umyśle pojawi się scalony obraz tego fragmentu rzeczywistości, a wiedza, którą w ten sposób zdobędzie, będzie jego własną osobistą wiedzą. Uczeń z całą pewnością wykorzysta ją w licznych sytuacjach pozaszkolnych, gdyż te sytuacje dobrze mu wyjaśni.

Da mu też poczucie kontroli poznawczej nad własnym myśleniem i działaniem. Będzie postrzegał ją jako „moją wiedzę”, a nie cudzą, nie mającą większego związku z niczym poza klasą szkolną. Będzie ona w końcu dla niego znacznie ważniejsza w rozumieniu świata niż ta, z której musi się tylko rozliczyć. Wiedza zintegrowana konstruuje i rekonstruuje sposoby myślenia jednostki, zamiast jedynie uzupełniać pamięciowe zasoby informacji. Istniejące w niej wewnętrzne rozbieżności nie wynikają z braku związku między poszczególnymi (kolekcjonowanymi) elementami, ale są efektem zdolności do poszukiwania problemów. Integracja wiedzy jest zatem warunkiem jej jakości.

Zamiar zintegrowania wiedzy musi znaleźć swoje odzwierciedlenie w metodach zajmowania się zagadnieniem na zajęciach. W przeciwnym razie może się zdarzyć, że będziemy integrować treść, prowadząc do opanowywania zdezintegrowanej wiedzy. W takim przypadku integracja treści w swoich efektach kompetencyjnych będzie zbliżona do efektów korelacji, poszerzając je o uświadomienie uczniom wieloaspektowości zagadnienia. Jednakże wiedza o tym zagadnieniu będzie miała charakter wyspowy, pozostanie wiedzą szkolną (choć bogatszą od tej poznawanej w korelacji). Nie nastąpi jej zespolenie z wiedzą osobistą uczniów, nie uzyska ona charakteru systemowego, będzie więc wykorzystywana głównie na polecenie nauczyciela, a nie spontanicznie w nowych sytuacjach. Stanie się bardziej elementem ilościowo powiększającym zasób posiadanych wcześniej informacji, ale nie przyczyni się do rozwoju i przebudowania strategii rozumienia świata, jakich używa uczeń. Poznane pojęcia będą w jego umyśle „zachowywać się” statycznie, stanowiąc zbiór wiadomości do reprodukcji. Jeżeli zostały bowiem po prostu podane przez nauczyciela, nie zwiążą się z owocnymi intelektualnie strategiami samodzielnego dochodzenia do nich.

Integracja wiedzy wymaga bardziej zaawansowanych intelektualnie działań w porównaniu z integracją treści. Projekt musi mieć charakter badawczy zarówno w sensie warsztatu pracy ucznia, jak i sposobu formułowania zagadnień. Podstawową formą organizacyjną nauki jest praca w małych grupach, które stanowią typową strukturę zespołów badawczych.

Asocjację, korelację i integrację treści można zrealizować poprzez manipulację zapisanymi w dokumentacji samymi treściami i ich układem, natomiast integrację wiedzy przede wszystkim przez metodę pracy. Tak więc to, czy wiedza jest zintegrowana, nie zależy od tematu i czasu jego realizacji, ale od metody jego opracowywania.

D. Klus-Stańska²⁹ (Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej) wymienia warunki niezbędne podczas integracji wiedzy zależnej w pewnym sensie od jakości treści. Kluczowa jest tu jakość tych treści, wyrażająca się w możliwościach ich badawczej eksploracji. Konieczne jest zatem, by spełniły one 4 podstawowe warunki:

1. **warunek nowości** - treści nie mogą być powieleniem wiedzy, którą uczniowie już posiadają,
2. **warunek naukowości** - nie mogą mieć charakteru infantylnego,
3. **warunek problemowości** - muszą być oparte na konflikcie poznawczym,
4. **warunek eksploracyjności** - muszą poddawać się badaniu.

²⁹ Klus-Stańska D., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005

Warunki te bezpośrednio implikują określone atrybuty treści nauczania warunkujące integrację wiedzy w umyśle ucznia.

Warunek nowości nakazuje ambitny dobór treści, które zostają odpowiednio przygotowane z odwołaniem do możliwości intelektualnych i językowych młodszego ucznia.

Zamiast powielania tematów dobrze znanych dzieciom już w okresie edukacji przedszkolnej, można opracowywać takie np. zagadnienia, jak:

- hierarchia władzy w rodzinie staropolskiej- zamiast tematów dotyczących obowiązków domowych dzieci,
- skąd się biorą pory roku? - zamiast: jesień w parku, sadzie, w polu, w lesie,
- święta w różnych kulturach - zamiast: tradycje związane z obchodzeniem Świąt Bożego Narodzenia.

Spełnianie **warunku naukowości** może wywoływać obawy pedagogów, które streszczają się w słowach „To dla dzieci za trudne”. Dzieci z powodzeniem mogą realizować np. tematy z dziedziny:

- społeczno-humanistycznej, jak: problemy rodzin w krajach Trzeciego Świata, religie świata, archeologia, prawo w historii, starożytne państwa: Egipt, Grecja, Rzym.
- z dziedzin przyrodniczych: magnetyzm, elektryczność, właściwości światła, wody, budowa komórkowa roślin, zwierząt.

Kolejnym warunkiem decydującym o tym, czy mamy do czynienia wyłącznie z integracją treści, czy może już z integracją wiedzy, jest **warunek problemowości**. Oznacza on, że scalanie wiedzy nie dotyczy gromadzenia kolejnych nazw i definicji, a nawet interesujących gotowych wyjaśnień i interpretacji prezentowanych lub sugerowanych dyskretnie przez nauczyciela, ale wymaga postawienia dziecka w sytuacji wywołującej specyficzny rodzaj zaciekawienia. We wzbudzaniu i rozwijaniu procesów poznawczych znacznie bardziej skuteczny od wzmocnień zewnętrznych jest stan psychiczny wywołany konfliktem poznawczym, określany jako „skuteczne zdziwienie”. Stan ten wywoływany jest przez bodźce, które jednostka odczuwa jako „nowe”, „dziwne”, „niespotykane”, „zaskakujące”, „niejednoznaczne”. Konflikt poznawczy wprowadza element zdumienia, wyzwala ciekawość poznawczą, czyni - w odczuciu dziecka - wiedzę wartą starań. W licznych ujęciach badawczych traktowany jest jako warunek rozwoju poznawczego.

Przyswajanie nazw nie ma nic wspólnego z integracją wiedzy w umyśle i nie prowadzi do pogłębionego rozumienia otaczającego świata. Nazwy są co prawda częścią ogólnej wiedzy człowieka, nie spełniają jednak funkcji integrujących.

Warunek problemowości może natomiast być bardzo dobrze spełniany przez uruchamianie wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej. Pierwsza z nich odnosi się bardziej do dziedzin matematyczno-przyrodniczych i bazuje na myśleniu przyczynowo-skutkowym (myśleniu, a nie na zapamiętywaniu podanych przez nauczyciela przyczyn i skutków). Druga wiąże się z dziedzinami humanistycznymi i wyzwala zdolność do analizy tego samego zagadnienia z różnych perspektyw. Nie ma tu zatem jednej poprawnej odpowiedzi, którą tak preferuje szkoła transmisyjna.

Ostatni z czterech przyjętych, *warunek eksploracyjności* treści nauczania, które chcemy wykorzystać do integracji wiedzy w umyśle dziecka, oznacza, że proponowane treści muszą inicjować i podtrzymywać aktywność badawczą uczniów. Nie wystarczy wybór zagadnień wyjaśniających i integracyjnych. Jeśli bowiem nauczyciel ograniczy się do ich prezentacji lub będzie po prostu wiódł do nich uczniów drogą tradycyjnej pogadanki, w umyśle ucznia nie nastąpi integracja. Chodzi o uruchomienie takiej aktywności poznawczej, która jest kreacją własnych hipotez i wytwarzaniem własnych przemyśleń, a nie odgadywaniem myśli nauczyciela. Spełnienie warunku problemowości nie jest zatem jednoznaczne ze stworzeniem uczniowi warunków do eksplorowania zagadnienia. Polecenie „wymyśl i sprawdź” wywołuje zupełnie inne, bardziej wartościowe skutki poznawcze niż polecenie „spójrz, jakie to ciekawe i posłuchaj, dlaczego tak jest”.

Powyższe warunki (nowości, naukowości, problemowości i eksploracyjności) pozostają ze sobą w ścisłym związku. Dopiero ich współwystępowanie daje możliwość integracji wiedzy w umyśle ucznia. Wprowadzanie zagadnień nowych ale nie problemowych, stawianie problemu bez dania szansy uczniom na jego eksplorowanie, odwoływanie się do terminów naukowych, ale w formie definicyjno-oznajmującej - wszystko to może sprzyjać (choć nie musi) integracji treści, nie oznacza jednak, że uda się nam zintegrować wiedzę ucznia.

Tabela 6. Różnice między asocjacją, korelacją, integracją treści a integracją wiedzy

Różnice między asocjacją, korelacją, integracją treści a integracją wiedzy

ASOCJACJA	KORELACJA	INTEGRACJA TREŚCI	INTEGRACJA WIEDZY
- luźne skojarzenia związane z tematem, - luźne merytorycznie powiązanie zadań z różnych dziedzin	- kształcenie kompetencji z różnych przedmiotów nauczania, - dobieranie treści do kształcenia kompetencji z różnych dziedzin	- poznawanie głównego zagadnienia - kompetencje przedmiotowe schodzą na dalszy plan,	- wiedza jest osobiście przez ucznia wykorzystywana, przetwarzana, łączona i rozwijana, - zgłębianie, badania, analizowanie zagadnień /problemów społecznych i matematyczno - przyrodniczych, - scalanie wewnętrzne,

<p>kształcenia, - puste skojarzenia językowe, - kolaż poleceń, zadań, ćwiczeń połączonych jednym hasłem tematycznym, - asocjacyjna organizacja pracy uczniów jest sumą aktywności poszczególnych jej członków.</p>	<p>wiedzy, - realizacja zagadnień pochodzących z różnych przedmiotów powiązanych jednym tematem, - scalanie zewnętrzne, - nauczanie blokowe, - kompetencje przedmiotowe ważniejsze od samych treści, - wiedza, którą zdobywa uczeń, jest wiedzą: deklaratywną, nazewniczą, „po śladzie”, nie daje odpowiedzi na pytanie „czego nowego na dany temat dowiedzieli się uczniowie?”</p>	<p>- szersze czerpanie z różnych dziedzin wiedzy i nauki, - scalanie zewnętrzne, - odejście od infantylizacji treści, - eksponowanie zagadnienia podnosi jakość treści, - rozszerzenie wiadomości ucznia na temat głównego zagadnienia, - poszerzenie wiedzy deklaratywnej podczas skupiania się na głównym zagadnieniu,</p>	<p>- wyższa jakość wiedzy – przyrost wiedzy, - dobór metod w zgłębianiu zagadnienia, - systemowość, spójność wiedzy, - wiedza wykorzystywana w sytuacjach pozaszkolnych ułatwiająca przebudowanie strategii rozumienia świata, interpretacji zagadnień społecznych wyjaśniająca przyczyny różnych sytuacji, zjawisk i problemów, - pozytywna odpowiedź na pytanie „czego nowego na dany temat dowiedzieli się uczniowie?” - wiedza, jaką zdobywa uczeń jest: wiedzą osobistą, wyjaśniającą bądź interpretacyjną czy „w poszukiwaniu śladu”, - wzbudza refleksyjność, - inicjuje i pobudza podejmowanie działań badawczych, eksploracyjnych, - stawia ucznia wobec pytań problemowych i pobudza do samodzielnego formułowania problemów, - zgłębiane treści spełniają 4 warunki: nowości, naukowości, problemowości, eksploracyjności.</p>
--	---	--	---

Odnosząc ideę integracji do kształcenia akademickiego zauważyć należy, że w przygotowaniu studentów do wykonywania zawodu nauczyciela dbamy głównie o korelacje, czyli kompetencje przedmiotowe, do których zaliczyć można np. badanie i ocenę przebiegu oraz wyników kształcenia; umiejętność planowania i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej; umiejętność prawidłowego komunikowania się; rozwiązywania konfliktów; prowadzenie dyskusji na temat teoretycznych i praktycznych dylematów współczesnej pedagogiki. Rzadko kiedy zgłębiany jednak główne zagadnienie dotyczące np. współpracy z rodzicami, oceniania uczniów czy problemów związanych z zarządzaniem klasą. Student nie ma okazji, by badać w sposób metodologiczny nieprzewidywalne

problemy życia szkolnego, wykrywając pewne zasady, prawidłowości, ich wielowymiarowość i różnorodność.

Przygotowanie metodyczne wyraża się w formie wiedzy z dziedziny teorii i metodyki nauczania o charakterze integrującym, czyli scalającym warstwy treści, operacji (czynności) i sposobu ich wykonywania. To właśnie od tego sposobu zależy wyzwalanie bądź nie aktywności twórczej ucznia a co za tym idzie stymulowanie i wspieranie wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka w nauczaniu wczesnoszkolnym.

Przygotowanie psychopedagogiczne i metodyczne - tak ważne w kształceniu akademickim - nie powinno jednak zniewalać ani nauczycieli akademickich ani tym bardziej studentów. Teoretyczne przygotowanie w profesjonalnym kształceniu nauczycieli ma jednak do spełnienia swoje zasadnicze funkcje: być ukierunkowane na działanie praktyczne studentów; w swoim aspekcie metodologicznym integrować wszelkie działania przyszłych nauczycieli z wysiłkiem zrozumienia tego, co dzieje się w klasie, by móc skutecznie podejmować ważne decyzje.

Ponadto, przedmioty pedagogiczne, jak i metodyczne, powinny budzić refleksję studentów nad sensem edukacji w ogóle, a w szczególności nad zasadnością i sposobem osiągnięcia wytyczonych celów w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela.

Rozdział 2. Aktywizowanie uczniów w konstruktywistycznym modelu kształcenia

2.1. Istota konstruktywistycznego modelu nauczania

Pogląd, że ludzie powinni uczyć się poprzez działanie nie jest niczym nowym, wiedział o tym już Sokrates, czy później J. J. Rousseau. Kolejne reformy szkolnictwa w Polsce i na świecie próbowały wdrożyć ten pogląd w praktykę szkolną, poprzez zachętę do tworzenia nowych programów kształcenia.

Koncepcja tzw. „szkoły aktywnej” na początku XX wieku jest owocem takiej właśnie próby, a jej przedstawiciele, między innymi: J. Dewey, M. Montessori, C. Renet czy J. Bruner zalecali uczenie się poprzez doświadczanie, poszukiwanie, odkrywanie oraz badanie problemów. Najnowsze badania w psychologii i neurobiologii przyczyniły się w sposób znaczący do pogłębionego rozumienia, czym jest w swej istocie kształcenie i jakie miejsce zajmuje w nim sam proces uczenia się. Współczesny model kształcenia, zwany „konstruktywizmem” daje odpowiedź na te pytania. Warto tu wspomnieć,

że w konstruktywizmie, będącym fundamentem dla teorii nowoczesnego kształcenia, wyłoniły się dwa nurty³⁰:

- a) pierwszy, funkcjonujący jako konstruktywizm poznawczy i
- b) drugi, który jest jego uzupełnieniem, jako konstruktywizm społeczny.

R. Michalak powołując się na twierdzenia Jonassena dotyczące istotnych założeń konstruktywizmu, formułuje następującą myśl: „wiedza jest indywidualnie konstruowana w społecznym kontekście, a uczenie się jest: ciągłym procesem konstruowania, interpretowania i modyfikowania osobistych reprezentacji rzeczywistości bazujących na indywidualnych doświadczeniach, uzyskiwanych w toku działania w tej rzeczywistości”³¹. Zgodnie z założeniem konstruktywizmu, punktem wyjścia w procesie uczenia się jest własna aktywność ucznia i samodzielne próby radzenia sobie w różnych sytuacjach problemowych. Dzięki takiej aktywności możemy oczekiwać zmian w rozwoju poznawczym dziecka.

M. Taraszkiewicz³² (*Jak uczyć lepiej?*, CODN, Warszawa 1998, s. 11-15) rozumie uczenie się jako integrację doświadczenia osobistego, czyli wiedzy o otaczającej rzeczywistości z umiejętnościami i kompetencjami stosowania tej wiedzy w działaniu. Przez wiedzę osobistą autorka rozumie „doświadczenia tego, co uczeń już wie”(tamże s.11). Rolą nauczyciela w tym procesie jest organizowanie takich sytuacji, w których wiedza osobista traktowana jest jako matryca wyjściowa dla wprowadzania nowych informacji, które powodują jakościowy przyrost tej wiedzy. Nauczyciel jest zatem kreatorem sytuacji edukacyjnych, które umożliwiają dziecku przyjęcie nowych informacji zgodnie z jego możliwościami, rozwojem i zasobem posiadanej wiedzy. M. Taraszkiewicz (tamże) widzi w dziecku ogromny potencjał poznawczy, którego zapleczem jest jego wiedza osobista, umożliwiająca mu prowadzenie rozmowy na każdy niemal temat, formułowanie pytań problemowych, snucie hipotez oraz poprawne interpretowanie zjawisk zachodzących w otaczającej go rzeczywistości.

Hanna Hamer³³ (*Klucz do efektywności nauczania*, Veda, Warszawa 2010, s. 164) podobnie jak Małgorzata Taraszkiewicz, procesowi uczenia się nadaje wymiar aktywny. Autorka za Davidem Kolbem wyróżnia 4 fazy tego procesu. Pierwsza faza rozpoczyna się od konkretnego przeżycia, doznania, doświadczenia. Potem następuje faza refleksji i obserwacji. Tutaj uczeń zastanawia się nad odpowiedzią na pytania: „co?”, „jak?”, „dlaczego?”. Po tej fazie następuje nadawanie znaczeń i pełne zrozumienie. W końcowej

³⁰ Michalak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2004

³¹ Tamże s. 13

³² Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej?*, CODN, Warszawa 1998

³³ Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, Veda, Warszawa 2010

fazie dochodzi do aktywnego działania, planowania i eksperymentowania. Ponadto, wyżej wspomniana autorka zwraca uwagę na potrzebę wprowadzania innowacji w stylu nauczania, celem podniesienia efektów kształcenia. Efektem kształcenia jest dla niej wzrost lub utrzymanie na wysokim poziomie chęci do nauki i to zarówno pod kierunkiem nauczyciela, jak i w pracy samodzielnej. Te zabiegi prowadzą w rezultacie do wzrostu kompetencji uczniów³⁴ (tamże, s. 16). Efektywna praca z uczniami polega, jej zdaniem, na koncentracji uwagi na uczeniu się w działaniu, poprzez doświadczanie i przeżywanie.

W praktyce szkolnej nie zawsze jednak mamy do czynienia z tak pojmowaną aktywnością ucznia. Najczęściej uczeń jest biernym odbiorcą przekazywanych mu przez nauczyciela informacji i wiadomości. Nie ma też okazji, by wykorzystać swoją wiedzę osobistą w praktycznym działaniu. Nauczyciel nie oczekuje też od niego interpretacji i wyjaśnienia własnego rozumienia faktów, zjawisk czy procesów zachodzących w otaczającym świecie.

W niniejszym rozdziale zostały przedstawione aktywizujące i tradycyjne strategie nauczania, które w znacznym stopniu różnią się od spojrzenia na dziecko, w kontekście jego podmiotowości, indywidualnych potrzeb, jego dotychczasowych doświadczeń osobistych oraz w podejściu nauczyciela do pojmowania procesu kształcenia, jego organizacji i przebiegu, ale przede wszystkim do stosowanych przez niego strategii nauczania.

2.2. Edukacja wczesnoszkolna w kontekście konstruktywizmu

R. Michalak (tamże, s. 21) uważa, że wyznacznikiem konstruktywistycznej teorii uczenia się w edukacji wczesnoszkolnej są następujące idee:

1. postrzeganie dziecka jako osoby niepowtarzalnej, indywidualnej w swym rozwoju,
2. rozwój dziecka jest rekonstrukcją jego osobistych doświadczeń,
3. stymulacja rozwoju dziecka możliwa jest dzięki podejmowaniu przez niego atrakcyjnych i zróżnicowanych zadań,
4. uczenie odbywa się w społecznym i naturalnym kontekście,
5. stworzenie dziecku maksymalnie sprzyjających warunków do jego własnej aktywności i rozwijania wielorakich kompetencji z zakresu wszystkich aspektów jego osobowości³⁵.

W konstruktywistycznym modelu nauczania R. Michalak wyróżnia 5 faz³⁶: (tamże, s. 21-25)

³⁴ Tamże, s. 16

³⁵ Michalak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2004

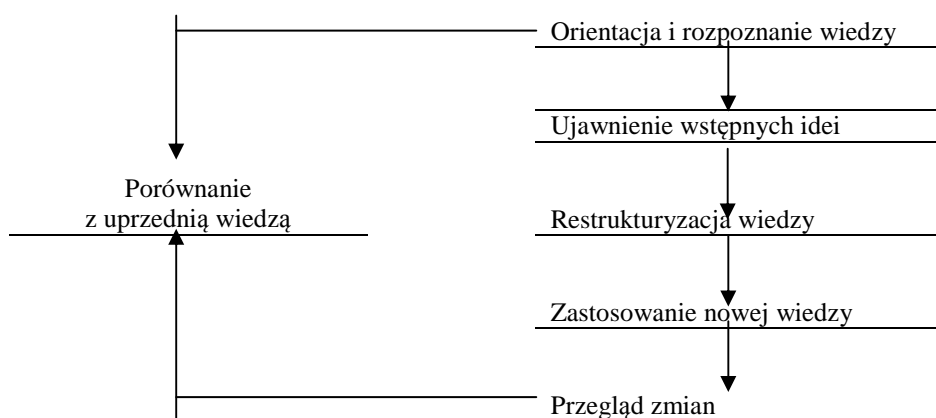
³⁶ Tamże, s. 21-25

- Faza początkowa polega na wprowadzeniu ucznia w zagadnienie i wywołanie zainteresowania. Jest to więc faza motywacji, na którą zwraca też uwagę H. Hamer (Klucz do efektywności nauczania s.59): „Próbuj zaciekawiać uczniów i rozwijać ich zainteresowanie; motywy poznawcze...”, „Szanuj odmienne zdanie uczniów i zachęcaj ich do samodzielnego, krytycznego, twórczego myślenia”, „Dostosuj metody nauczania do stylów uczenia się uczniów”, „Obniżaj w grupie poziom napięcia i lęku...”, a R. Michalak (tamże, s. 23) proponuje w tej fazie rozpocząć od ciekawego pytania zadanego przez nauczyciela, które zwiększy naturalne zainteresowanie, pobudzi do działania, odkrywania czy eksperymentowania. Wprowadzeniem w zagadnienie może być też jakieś zaskakujące wydarzenie czy niecodzienne obiekty zgromadzone w klasie.
- W kolejnej fazie, zwanej ujawnianiem wstępnych pomysłów, wiedzy i doświadczenia ucznia, dochodzi do konfrontacji tego, co uczeń wie, zna, potrafi w związku z przedmiotem poznania a nowymi bodźcami, które do niego napływają. Konstruktywiści nazywają to zderzenie konfliktem poznawczym, który jest pierwszym krokiem do rozwoju intelektualnego człowieka. W tej fazie nauczyciel diagnozuje aktualny rozwój ucznia i planuje przebieg dalszego procesu kształcenia na podstawie stopnia jego rozwoju i prezentowanych kompetencji oraz gotowości do pokonywania własnych możliwości. Jest to ważny etap diagnozy, ponieważ decyduje o gotowości dziecka do uczenia się i podejmowania przez niego aktywności zadaniowej, zgodnie z jego indywidualnymi możliwościami. Na tym etapie uczniowie podejmują więc zróżnicowane pod względem treści i poziomu organizacyjnego, formy aktywności. Zadania podejmowane przez uczniów powinny dotyczyć zarówno manipulowania przedmiotami fizycznymi jak i manipulacji umysłowej, czyli myślenia. Szczególnie użyteczne w tej fazie procesu może być korzystanie z takich metod, jak: grupowa dyskusja, zadawanie pytań, burza mózgów, wypełnianie kart pracy, gry dydaktyczne. Z kolei zadaniem nauczyciela jest stworzenie takiej atmosfery, która zachęci uczniów do wypowiedzania własnych poglądów, ujawniania osobistej wiedzy i doświadczeń.
- W fazie rekonstrukcji następuje włączenie nowych informacji do wiedzy osobistej ucznia oraz budowanie jej nowej struktury. Jest to zarazem całe sedno zainicjowanego uprzednio procesu kształcenia. Nauczyciel może tego dokonać angażując uczniów w różnorodne działania badawcze, takie jak: obserwacja zjawisk, eksploracja, wykonanie prostych eksperymentów, dokonanie pomiarów, poszukiwanie informacji z różnych źródeł. Działania te umożliwiają samodzielne odkrywanie nowych faktów,

informacji, zależności, a także sprzyjają zmianie poglądów oraz formowaniu się nowej wiedzy. Dzięki wysiłkowi intelektualnemu ucznia, nowe bodźce zostają zasymilowane do istniejących struktur poznawczych, bądź też tworzy nowe struktury lub restrukturyzuje stare.

- Przedostatni etap, to faza zastosowania (aplikacji) nowych informacji, nowej wiedzy i umiejętności. W konstruktywistycznej teorii wiedzy zakłada się konieczność zdobywania i stosowania nowej wiedzy i umiejętności w różnorodnym i naturalnym kontekście, bliskim rzeczywistości ucznia, dlatego też autentyczne zadania, czynności i cele mają służyć zdobywaniu najbardziej realistycznych doświadczeń edukacyjnych. Nauczyciel musi więc postawić ucznia wobec autentycznych zadań problemowych, zachęcając do współpracy z innymi, negocjacji, podejmowania decyzji i brania odpowiedzialności za wybory. Na tym etapie ważne jest zatem, by uczeń rozwiązywał zadania, które wymagają stosowania nowej wiedzy, a potem też wykorzystywał i stosował zdobyte informacje w nowych, pozaszkolnych sytuacjach. Takimi autentycznymi zadaniami mogą być problemy eksperymentalne, kreatywne opisy zjawisk, dyskusje i projekty, o których będzie mowa w następnym rozdziale tego skryptu.
- W ostatniej fazie konstruktywistycznego modelu nauczania uczeń powinien samodzielnie zauważyć zmiany w jego dotychczasowej wiedzy. Jest to etap przeglądu jego pomysłów i poglądów zdobytych podczas aktywnego działania i porównywania ich z wiedzą poprzednią. Uczeń sam uświadamia sobie zmiany w spostrzeganiu problemów, co z kolei przyczynia się do rozwijania wiary we własne możliwości.

Rysunek 1. Ogólny zarys konstruktywistycznego modelu nauczania w koncepcji R. Michalak³⁷



³⁷ Michalak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2004

Ukazany model nauczania może być traktowany jako syntaksa lekcji składająca się z 5 etapów – kolejnych faz i posłużyć studentom jako wzorcowy schemat do konstruowania własnego pomysłu na przeprowadzenie lekcji w klasach I - III. Warto tu jednak nadmienić, że przystępując do zbudowania własnej struktury lekcji, trzeba wziąć pod uwagę wspólne projektowanie z uczniami sytuacji edukacyjnych, ustalanie zadań do wykonania podczas lekcji oraz podtrzymywanie świadomości celów, jakie zamierzamy wraz z nimi zrealizować. Struktura lekcji może więc przybrać następującą formę:

- 1 faza – Podanie celów i wywołanie zainteresowania;
- 2 faza – Wspólne planowanie;
- 3 faza – Realizacja zadań;
- 4 faza – Ewaluacja;
- 5 faza – Świadomość nabywania wiedzy przez uczniów.

Poszczególne fazy lekcji, opracowane przez R. Michalak, w modelu konstruktywistycznym są o tyle ciekawe, że jasno określają aktywną rolę ucznia w procesie nabywania kompetencji oraz nauczyciela jako kreatora tego procesu. Należy jeszcze raz podkreślić, że nauczyciel stwarza takie sytuacje, w których uczeń stale odwołuje się do własnej wiedzy i doświadczenia. W tym modelu lekcji w centrum procesu nauczania znajduje się uczeń, który aktywnie tworzy własną wiedzę, a nauczyciel przede wszystkim planuje i organizuje ten proces, proponując uczniom różnorodne zadania, które sprzyjają ujawnianiu i wykorzystaniu przez nich własnej wiedzy.

Na każdym etapie procesu nauczania można określić podstawowe zadania nauczyciela, który w tym modelu nauczania pełni funkcję facylitatora, pobudzającego ucznia do działania i wspierającego go w rozwoju poznawczym.

Zadania nauczyciela w poszczególnych fazach można opisać następująco:

- *Pierwsza faza* – nauczyciel rozpoznaje, co dziecko ciekawi, zadziwia, interesuje i co zaburza jego równowagę poznawczą. Zastanawia się, jak tę wiedzę o uczniu może wykorzystać konstruktywnie.
- *Druga faza* - zadaniem tego etapu jest doprowadzenie ucznia do przeżycia konfliktu poznawczego, poprzez stawianie zadań dla niego nowych, zaskakujących, niecodziennych i nietypowych, problemowych i twórczych. Zadaniem nauczyciela jest też zdiagnozowanie aktualnego rozwoju poziomu kompetencji i funkcji poznawczych, których zdobycie lub rozwinięcie zakładał w celach. Rozpoznaje też stopień gotowości ucznia do wykorzystywania własnych, aktualnych możliwości. Faza ta kończy się planowaniem i organizowaniem kolejnej fazy rozwoju.

- *Trzecia faza* – nauczyciel angażuje uczniów w różnorodne działania, aktywizując ich struktury poznawcze. Są to najczęściej zadania problemowe, złożone, otwarte, wykraczające poza przyswojone dotąd schematy i niemożliwe do samodzielnego wykonania.
- *Czwarta faza* – nauczyciel kreuje różnorodne sytuacje i odmienne konteksty, w których uczeń ma możliwość stosowania zdobytej i zasymilowanej przez niego wiedzy.

Tak więc proces nauczania oparty na konstruktywistycznym modelu wymaga (s. 29-30):

1. organizowania takich sytuacji, w których uczeń jest najbardziej aktywną stroną;
2. świadomości nauczyciela, że wkład ucznia jest wyznacznikiem budowania jego systemu wiedzy;
3. dokonywania przez nauczyciela diagnozy (tego co uczeń wie) na początku procesu kształcenia, a nie po jej zakończeniu;
4. nieustannej i wzajemnej komunikacji nauczyciela z uczniami/ uczniem oraz uczniów między sobą;
5. zwrócenia uwagi na fakt, że skuteczność uczenia się zachodzi poprzez wymianę doświadczeń, negocjowanie znaczeń w trakcie pracy w małych zespołach;
6. elastyczności planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz zerwania z przekonaniem o wysokiej przewidywalności rezultatów edukacyjnych;
7. refleksyjnego podejścia do własnej praktyki pedagogicznej³⁸.

Zatem konstruktywistyczny model kształcenia wymaga od nauczyciela zastosowania odpowiednich **strategii**, które wyznaczają zadania i określają rolę ucznia i nauczyciela w procesie kształcenia.

W. Okoń, twórca koncepcji kształcenia wielostronnego³⁹ (W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, PWN, Warszawa 1995) zwraca uwagę na to, że prawidłowo zorganizowany proces kształcenia nabiera postaci dynamicznego układu strategii, w których wysiłek uczących się ukierunkowany jest na: przyswajanie gotowej wiedzy – **strategia informacyjna**, odkrywanie nowej wiedzy – **strategia problemowa**, działanie oparte na zdobytej wiedzy – **strategia operacyjna**, przeżywanie wartości – **strategia emocjonalna**. Wymienione strategie zależą od relacji występujących między nauczycielem a uczniem ze względu na rodzaj treści kształcenia podanej lub udostępnionej przez nauczyciela, bądź też

³⁸ Michalak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2004

³⁹ Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1995

od zorganizowania przez nauczyciela sytuacji dydaktycznej, w której uczniowie będą mogli samodzielnie działać, przeżywać, odkrywać i zdobywać wiedzę. Wymienione strategie są od siebie zależne, wzajemnie się przenikają lub dominują jedne nad drugimi.

Tabela 7. Zmodyfikowana procedura wielostronnego nauczania – uczenia się (W. Okoń, B. Niemierko)

Drogi uczenia się	Strategia	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Metody nauczania
Uczenie się przez przyswajanie (asocjacje)	A	Asocjacja, podawanie lub udostępnianie	Przyswajanie gotowej wiedzy	Metody słowne, niektóre oglądowe
Uczenie się przez odkrywanie (problemowe)	P	Kierowanie procesem rozwiązywania problemów	Rozwiązywanie zagadnień, dokonywanie odkryć zdobywanie wiedzy	Metody problemowe, gry dydaktyczne symulacyjne, metody zadaniowe niektóre metody programowane
Uczenie się przez przeżywanie (emocje)	E	Ekspozowanie wartości moralnych, estetycznych	Poznawanie wartości, ich przeżywanie, dokonywanie oceny	Waloryzacyjne
Uczenie się przez działanie (operacje)	O	Organizowanie działalności praktycznej	Działania przeobrażające rzeczywistość	Praktyczne (operacyjne)

W doborze strategii autor (W. Okoń) zakłada niezbędną równowagę ze względu na dążenie do zrównoważonego rozwijania całej osobowości ucznia w jego aktywności intelektualnej, społecznej, emocjonalnej, praktycznej itp. Rolę nauczyciela sprowadza do stwarzania warunków do rozwijania wielostronnej aktywności uczniów. Zaproponowany przez W. Okonia podział metod nauczania okazał się jednak zbyt ogólny. Powstały bowiem **strategie nauczania**, w obrębie których wyróżnia się kilka grup i kilkanaście metod wchodzących w skład każdej grupy.

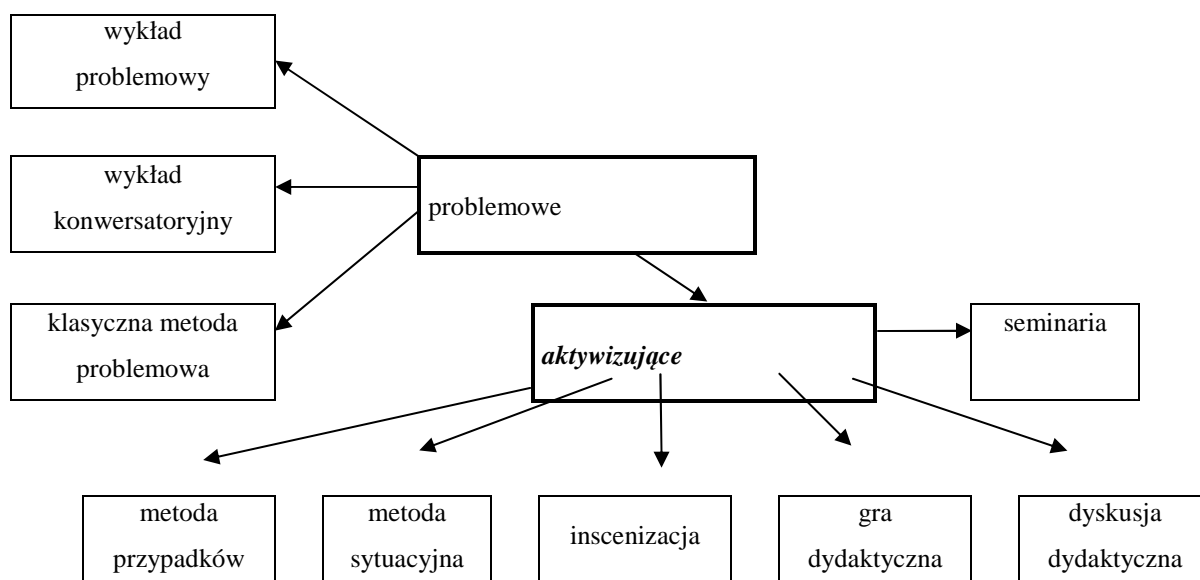
J. Krzyżewska (*Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. I, Wydaw. AU OMEGA, Suwałki 1998) prezentuje zmodyfikowany podział metod zaproponowany przez F. Szloska, który wyraźnie rozszerzył grupę metod problemowych o **metody aktywizujące**⁴⁰.

⁴⁰ Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. I, Wydaw. AU OMEGA, Suwałki 1998

Tabela 8. Zmodyfikowany podział metod nauczania. Podział metod nauczania

PODAJĄCE	⇒ wykład informacyjny
	⇒ prelekcja
	⇒ opowiadanie
	⇒ pogadanka
	⇒ anegdota
	⇒ opis
	⇒ odczyt
	⇒ objaśnienia lub wyjaśnianie
EKSPONUJĄCE	⇒ pokaz łączony z przeżyciem
	⇒ film
	⇒ sztuka teatralna
	⇒ ekspozycja
PROGRAMOWE	⇒ z użyciem podręcznika programowego
	⇒ z użyciem komputera
	⇒ z użyciem maszyny dydaktycznej
PRAKTYCZNE	⇒ pokaz z objaśnieniem
	⇒ pokaz z instruktażem
	⇒ ćwiczenia laboratoryjne
	⇒ ćwiczenia przedmiotowe
	⇒ metoda projektów
	⇒ metoda przewodniego tekstu

Tabela 9. Zmodyfikowany podział metod nauczania. Metody problemowe



Zaprezentowane metody kształcenia różnią się od siebie istotnym czynnikiem wywołującym zmiany w uczeniu się. Każda z nich posiada swoją wartość i ograniczenia. Gdy uczeń samodzielnie poszukuje odpowiedzi na pytania, szuka rozwiązań różnych problemów i znajduje potrzebną mu wiedzę, można powiedzieć, że posługuje się metodami poszukującymi, zwanymi też problemowymi. Kiedy natomiast uczniowie korzystają z wiedzy nauczyciela podczas wykładu, prelekcji czy pogadanki, mamy do czynienia z metodami podającymi. Metody eksponujące, programowe czy praktyczne zwiększają czynny udział uczniów w zajęciach dydaktycznych, a ograniczają rolę nauczyciela do wspierania, pomagania uczniom w realizacji celów kształcenia oraz organizowania sytuacji dydaktycznej sprzyjającej procesowi kształcenia.

Nie ma zatem jednej skutecznej metody kształcenia i dlatego należy je urozmaicać, łączyć, przeplatać i modyfikować, by zwiększyć efekt nauczania.

Kolejna tabela przedstawia niektóre wybrane metody kształcenia, z ich krótkim opisem, podaniem wartości, jaką spełnia i czynnika ograniczającego.

Tabela 10. Metody kształcenia w oparciu o B. Niemierko⁴¹

METODA	ISTOTA/CZYNNIK	WARTOŚĆ	OGRANICZENIA
Pogadanka	Rozmowa nauczyciela z uczniami	Konstrukcja logiczna Ożywienie lekcji	Dominacja nauczyciela heureka pozorna
Pogadanka heurystyczna	Naprowadzanie ucznia na drogę poszukiwań	Strategia twórczego myślenia, samodzielne poszukiwanie wiedzy	Zwalnia tempo uczenia się
Dyskusja	Słowo ucznia - wymiana poglądów	Różnorodność stanowisk wiedzy, poglądów	Bierność wielu uczniów
Gra dydaktyczna	Odgrywanie ról	Autentyzm reguł działania	Czasochłonność, koszty
Projekt badawczy	Sprawdzanie hipotez	Autentyzm poznania naukowego	Trudność kierowania, elitarność
Eksperyment (doświadczenie)	Badanie określonych zjawisk zachodzących w przyrodzie	Samodzielne zdobywanie wiedzy	Koszty
Doświadczenie	Pamięć wydarzeń	Wzrost samodzielności i samooceny	Utrwalenie się własnych błędów
Pokaz	Spostrzeganie	Rozwój umiejętności poznawczych	Koszt wyposażenia, wahania uwagi
Opowiadanie	Słowo nauczyciela	Wzbogacanie przeżyć i słownictwa	Szczególny typ treści i specyfika narratora
Ćwiczenie	Działanie własne, świadome powtarzanie czynności	Praktyczna użyteczność nawyków	Koszt pracowni i materiałów
Praca ze źródłami	Czytanie dokumentów, wykorzystywanie źródeł informacji	Rozwój krytycznego myślenia	Wysoka trudność, wahania uwagi, czasochłonność

41 Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wydaw. Akademickie i Profesjonalne W-wa 2007

Wykład	Wiedza nauczyciela	Konstrukcja logiczna, jasność	Duże wahania uwagi słuchaczy
Praca z książką	Źródło wiedzy uczniów	Samodzielne uczenie się	Zmęczenie, stres
„Burza mózgów”	Wypowiadanie własnego zdania na dany temat	Rozwój wyobraźni i twórczego myślenia	Brak kontroli nad przyjętymi zobowiązaniami
Metoda problemowa	Dominacja uczenia nad nauczaniem	Wzbudzenie wiary w siebie, pokonywanie przeszkód, aktywność i samodzielność	Brak gruntownej znajomości nauczanej treści
Metoda zajęć praktycznych	Stosowanie wiedzy w rozwiązywaniu zadań praktycznych	Rozwój umiejętności praktycznych i myślenia	Brak materiałów, urządzeń, maszyn, aparatów
Drama	Improwizacja angażująca ruch i gest, mowę, myśli, emocje, prawdziwe lub wymyślone sytuacje konfliktowe	Rozwój wyobraźni, inteligencji, samopoznania	Blokada emocjonalna uniemożliwiająca wnikanie w świat swoich i cudzych przeżyć, emocji, myśli
Metoda inscenizacji	Odgrywanie ról według scenariusza; osoby, dialogi, rekwizyty	Ocena przez widza zaaranżowanego, zdarzenia	Czasochłonność, koszty

Z kolei J. Kujawiński (Metody i formy edukacji i samoedukacji wczesnoszkolnej, [w:] Życie Szkoły 1997/10) zauważa, że edukacja wczesnoszkolna zorientowana głównie na ucznia oraz jego potrzeby i oczekiwania poznawcze i działania preferuje tzw. **metody wspierania edukacyjnego**⁴².

Jak podkreśla autor (J. Kujawiński, Metody edukacji wczesnoszkolnej, „Życie Szkoły” 1995, nr 1, s. 19) „w każdym typie współdziałania nauczyciela z uczniami oraz uczniów między sobą, opartego na jakiegokolwiek metodzie wspierania edukacyjnego (podającej, niepodającej), proces udzielania pomocy powinien cechować się dwustronnością, a stosunki między uczestnikami interakcji powinny być: równoprawne, partnerskie, zrównoważone, przyjemne, mobilizujące do edukacyjnego wysiłku, itp.⁴³. Nauczyciel wspiera edukacyjnie swoich uczniów, gdy pobudza ich aktywność poprzez takie sytuacje i metody, w których to uczniowie zadają pytania zarówno nauczycielowi, jak i swoim kolegom czy koleżankom. Adresatem pytań może być też otaczająca rzeczywistość, a odpowiedź na nie uczeń może uzyskać sięgając do różnych źródeł informacji”.

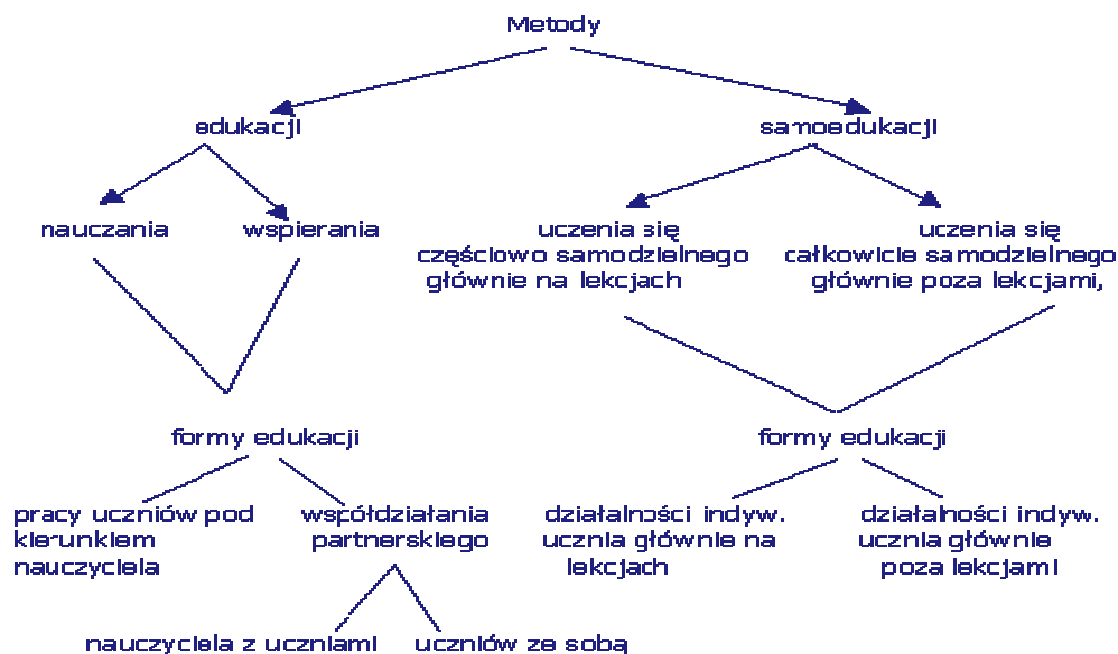
J. Kujawiński podkreśla, że w podmiotowej edukacji wczesnoszkolnej typu klasowo-lekcyjnego nauczyciel powinien korzystać z zalecenia: „tyle w edukacji ukierunkowania aktywności edukacyjnej uczniów przez nauczyciela, ile to konieczne, a tyle wzajemnego wspierania edukacyjnego, ile to potrzebne i możliwe”⁴⁴ (tamże, s. 22).

⁴² Kujawiński J., *Metody i formy edukacji i samoedukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1997, nr 10)

⁴³ Kujawiński J., *Metody edukacji wczesnoszkolnej*, Życie Szkoły 1995, nr 1, s. 19

⁴⁴ Tamże, s. 22

Rysunek 2. Metody i formy edukacji wczesnoszkolnej według J. Kujawińskiego (1997)



Aktywizujące strategie kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej nakładają więc na nauczyciela obowiązek takiego organizowania rzeczywistości szkolnej, w której uczeń będzie miał jak najwięcej okazji do zdobywania zintegrowanych doświadczeń o otaczającym świecie. Ponadto, realizacja aktywizujących strategii pociąga za sobą stosowanie odpowiednich metod kształcenia. Takimi metodami mogą być metody nastawione na aktywizację ucznia

Z powyższego schematu przedstawionego przez J. Kujawińskiego wynika, że w nauczaniu jak i wspieraniu aktywności ucznia, mogą to być metody niepodające, zwane metodami aktywizującymi np. metoda heurystyczna, zwana też problemową, jak i metody operatywne, zwane metodami opartymi na praktycznym działaniu.

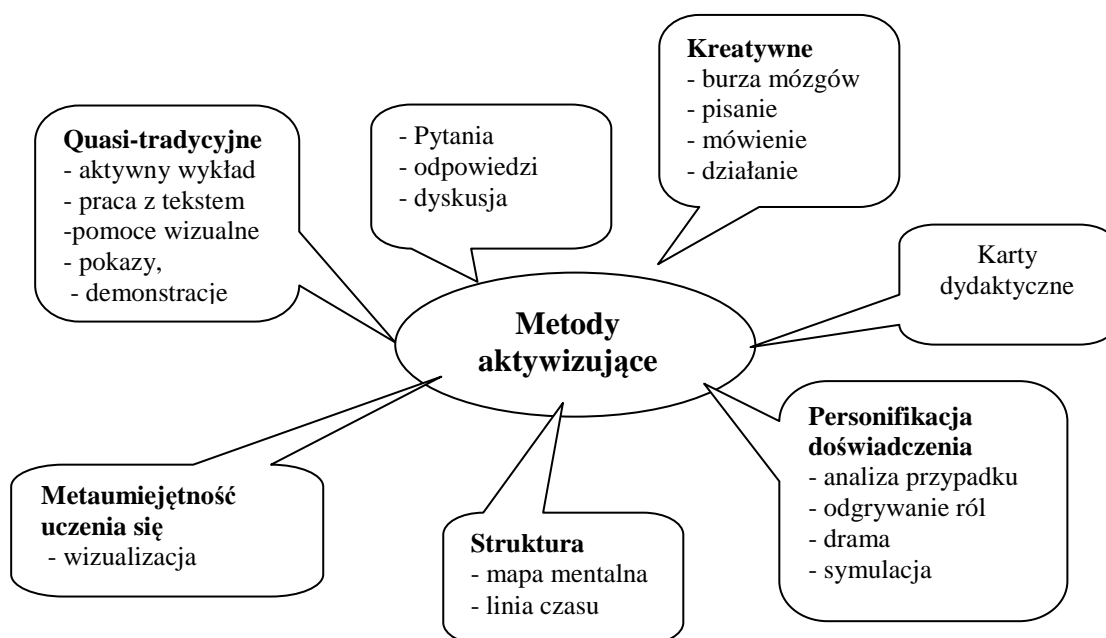
2.3. Metody wyzwajające aktywność dziecka

R. Michalak (Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej, Wydaw. UAM Poznań 2004, s. 46) przez **metody aktywizujące** rozumie taki sposób „pracy nauczyciela z uczniami polegający na organizowaniu sytuacji edukacyjnych, w których wiedza osobista ucznia traktowana jest jak „tabela” do wprowadzania nowych informacji, a proces restrukturyzacji wiedzy zależy od rodzaju podejmowanych przez ucznia działań”⁴⁵. Zanim jednak nauczyciel dokona wyboru odpowiedniej metody nauczania, musi zdać sobie sprawę

z tego, jakie cele mają osiągnąć uczniowie, jakiego rodzaju czynności umożliwią im realizację tych celów oraz jakie treści pragnie zaproponować swoim uczniom. M. Taraszkiewicz w książce *Jak uczyć lepiej? – czyli refleksyjny praktyk w działaniu* przedstawia 16 metod aktywizujących proces uczenia się⁴⁶ (M. Taraszkiewicz, CODN Warszawa 1996, s. 83-138). Zdaniem autorki każda z proponowanych metod może być aktywizująca bądź wręcz przeciwnie - utrwaląc bierność poznawczą ucznia. Wszystko zatem zależy od zachowania nauczyciela, który przez określone relacje może zaktywizować ucznia albo wręcz go zablokować.

M. Taraszkiewicz (tamże, s.86) przekonuje, że „w praktyce szkolnej nie chodzi o to, aby precyzyjnie deklamować zasady i założenia określonej metody nauczania i mocno się trzymać instrukcji i „przepisów”. To zadanie dla badaczy problemów i systematyków. Ale warto znać wiele różnych metod, technik, sposobów rozwiązywania określonego typu problemów. „Wynalazki” danej metody można łączyć, przekształcać – opracowując swój własny, niepowtarzalny warsztat pracy. Wszystko zależy od twojej uważności, kreatywności i otwartości... Najważniejsze to osiągnąć porozumienie z uczniami i zrealizować pewien ustanowiony cel!”⁴⁷

Rysunek 3. Metody aktywizujące proces uczenia się⁴⁸ (M. Taraszkiewicz 1996, s. 131)



⁴⁵ Michalak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydaw. UAM, Poznań 2004, s. 46

⁴⁶ Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? – czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 1996

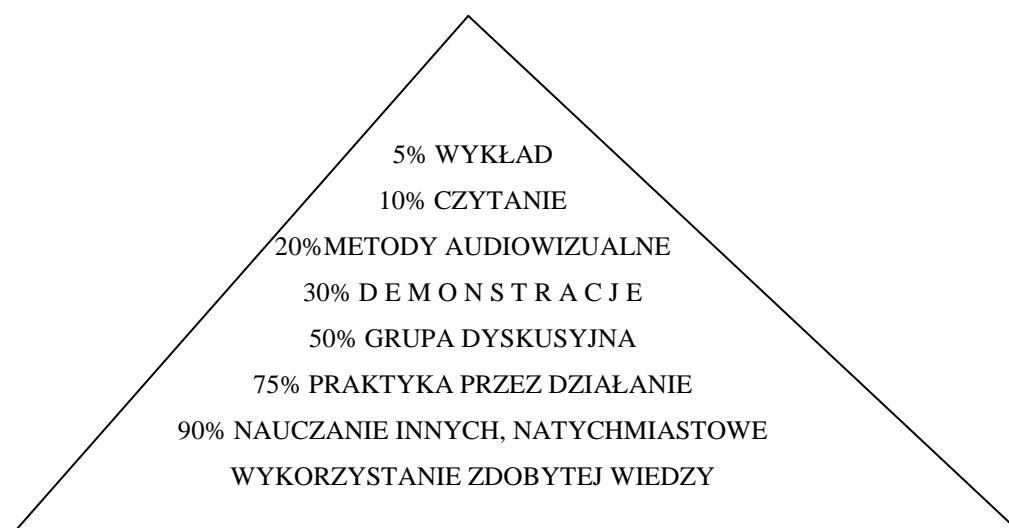
⁴⁷ Tamże, s. 86

⁴⁸ Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? – czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 1996

Praca nauczyciela metodami aktywizującymi polega na angażowaniu uczniów w różnorodne zadania wymagające od nich wykonywania czynności badawczych, pracy w grupach, angażowania wszystkich zmysłów w proces zdobywania wiedzy i umiejętności. W tym miejscu warto chyba zwrócić uwagę na to, że zdolność zapamiętywania nowych informacji i przyswajania nowych umiejętności zależy od rodzaju stosowanej metody, mimo że każda z nich może różnić się stopniem swej skuteczności.

Średnią zdolność zapamiętywania w zależności od zastosowanej metody prezentuje poniższa *piramida zapamiętywania*⁴⁹ (M. Taraszkiewicz 1986, s. 87).

Rysunek 4. Piramida zapamiętywania Taraszkiewicz s.⁸⁷



Jak wynika z powyższej piramidy, najbardziej efektywne metody oparte są na praktycznym działaniu, wymianie poglądów poprzez dyskusję oraz nauczaniu innych i wykorzystaniu zdobytej wiedzy i umiejętności. Zatem nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien angażować uczniów w rozwiązywanie różnych problemów, za pomocą których mogliby samodzielnie odkrywać świat, zdobywać nowe informacje i umiejętności. Nie należy też zapominać, że uczeń posiada bagaż osobistych doświadczeń, które może z powodzeniem wykorzystać w konstruowaniu swojej wiedzy osobistej.

R. Michalak (tamże, s. 51) zwraca uwagę na korzyści płynące z organizowania uczniom warunków do wielostronnej aktywności, poprzez zlecenie zadań wymagających podejmowania różnych ról, a w szczególności:

⁴⁹Tamże, s. 87

1. *poszukiwacza wiedzy* przejawiającej się w samodzielnym zbieraniu materiałów, ilustracji, okazów itp., przeprowadzaniu wywiadów, przeprowadzaniu doświadczeń itp.;
2. *odkrywcy* polegającej na samodzielnym stawianiu problemów, projektowaniu doświadczeń, wyciąganiu wniosków i wytwarzaniu pomysłów rozwiązań;
3. *użytkownika wiedzy* przejawiającej się w umiejętności stosowania osobistej wiedzy w praktyce, jej przenoszeniu na inne treści i przekształcaniu rzeczywistości;
4. *członka zespołu* ujawniającej się w zespołowym rozwiązywaniu problemów, pracy nad przygotowaniem nowej lekcji, odpowiedzialności za zespołowe działania, itp.⁵⁰

Ta sama autorka dodaje, że metody nauczania powinny być także dostosowane do indywidualnych stylów uczenia się. Rozpoznawaniu własnych stylów uczenia się i rodzajów inteligencji oraz ich wpływu na proces kształcenia, poświęcony jest odrębny rozdział tej publikacji. Chociaż wyniki badań różnych metod nauczania nie wykazały przewagi żadnej z nich, to za nowoczesną tendencję edukacyjną należy uznać samodzielne zdobywanie informacji przez dzieci, przygotowujące je do ustawicznego samokształcenia oraz współpracy i współdziałania zespołowego.

Podsumowując zalety stosowania metod aktywizujących i ich niewątpliwego wpływu na proces uczenia się i rozwój kompetencji poznawczych uczniów, warto zaprezentować zestawienie cech metod aktywizujących w kontekście metod tradycyjnych w ujęciu B. Kubiczek.

Tabela 11. Cechy metod aktywizujących w kontekście metod tradycyjnych⁵¹

METODA AKTYWIZUJĄCA	METODA TRADYCYJNA
Podmiotowość	
Uczniowie (słuchacze) są podmiotem w procesie uczenia się – podejmują decyzje dotyczące treści i formy uczenia się oraz przebiegu i ewentualnych modyfikacji tego procesu	Decyzje, co do treści i formy nauczania podejmuje nauczyciel (prowadzący zajęcia), uczestnicy są przedmiotem jego oddziaływań
Indywidualne potrzeby (permanentna autodiagnoza)	
Uczniowie uczą się tego, co służy uzupełnieniu ich indywidualnych deficytów wiedzy i umiejętności, odczuwanych jako indywidualne potrzeby rozwojowe	Może się przypadkiem zdarzyć, że jakaś część treści przekazywanych przez nauczyciela będzie odpowiadać nieokreślonej części uczniów (słuchaczy).
Kontrakt (negocjacje)	
Treść i forma uczenia się jest ustalona w formie kontraktu wypracowanego przez nauczyciela i uczących się w trybie negocjacji; kontrakt może ulegać zmianom uwzględniającym stan aktualnych potrzeb uczestników	Treść i forma nauczania są narzucone przez prowadzącego

⁵⁰ Michalak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydaw. UAM, Poznań 2004, s. 51

⁵¹ Kubiczek B., *Jak nauczyć uczniów uczenia się? Poradnik nauczyciela*. Opole 2009, cz. II, str. 80

Odpowiedzialność (wpływ)	
Uczestnicy biorą odpowiedzialność za treść, formę oraz efekty uczenia się, wywierając aktywny wpływ na wszystko, co dzieje się w grupie, przez doraźne wyrażanie potrzeb i modyfikowanie kontraktu	Uczestnicy nie mają wpływu na przebieg procesu nauczania i nie czują się odpowiedzialni ani za jego przebieg, ani za jego efekty
Komunikacja (informacja zwrotna)	
Członkowie grupy wywierają wpływ na decyzje ich dotyczące poprzez utrzymanie stałej, wielostronnej komunikacji, odnoszącej się zarówno do własnych potrzeb, jak i treści i formy aktywności grupy oraz rzeczywistych efektów podejmowanych działań i wzajemnych relacji (informacje zwrotne)	Nie dopuszcza się komunikacji wykraczającej poza treść tematu realizowanego przez prowadzącego; pojawienie się tego typu komunikacji jest traktowane jako zakłócenie aktywności prowadzącego
Doświadczenie	
Uczenie się jest efektem doświadczenia zarówno bieżącego, jak też analizy i porządkowania doświadczenia przeszłego oraz integracji i konceptualizacji całości dotychczasowego doświadczenia indywidualnego	Gotowe efekty analizy cudzego doświadczenia podawane jak teoria (koncepcji do pamięciowego opanowania)
Rola nauczyciela (prowadzącego zajęcia)	
Organizator procesu doświadczenia, współplanujący wraz z grupą jej aktywność, koordynujący realizację wspólnego planu działania	Prowadzący jest mistrzem, źródłem wiedzy, ekspertem prezentującym gotowe koncepcje, osobą podejmującą wszelkie decyzje

W kolejnych punktach zostały przytoczone przykłady praktycznego wykorzystania różnych metod aktywizujących na zajęciach z edukacji polonistycznej, matematycznej i przyrodniczej.

2.3.1. Metody aktywizujące w edukacji polonistycznej

Kształcenie umiejętności czytania, pisania i mówienia należy do kluczowych kompetencji każdego człowieka, dlatego też jednym z podstawowych zadań szkoły jest rozwijanie tych sprawności. Pierwsze doświadczenia szkolne przesądzają zwykle o sukcesach bądź porażkach ucznia i mogą pozostawić w jego osobowości trwałe, często trudne do zatarcia ślady. Warto więc zadbać o nieustanne podnoszenie efektów kształcenia uczniów, by szkoła stawała się dla nich miejscem przyjaznym, pozbawionym lęku i stresu, a samo uczenie się było źródłem radości i satysfakcji.

Pierwszą propozycją do wykorzystania przez studentów na lekcjach języka polskiego jest technika swobodnych tekstów, która zwana jest też techniką ekspresji słownej lub techniką twórczości literackiej i poetyckiej. Twórcą tej techniki był C. Freinet⁵² (Anna Ciombor, *Swobodne teksty jako jedna z technik C. Freineta* w: *Życie Szkoły* 19996 nr 8, s. 464-465 oraz Zdzisław Aleksander, *Techniki frenetowskie* s. 229-235, [w:] *Wczesna edukacja między schematem, a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, pod red. D. Klus-Stańskiej, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006). Tworzenie tekstów

⁵² Ciombor A., *Swobodne teksty jako jedna z technik C. Freineta*, „*Życie Szkoły*” 1996 nr 8, s. 464-465

ma znaczenie osobowotwórcze i dlatego powinno być osobistym doświadczeniem przez dziecko pisania⁵³. D. Klus–Stańska podkreśla znaczenie aspektu pragmatyczno-twórczego podczas redagowania prostych wypowiedzi pisemnych, (Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej), które, jej zdaniem, pozwalają dziecku na wyrażanie i rozumienie siebie, swoich myśli, uczuć oraz służą podtrzymywaniu komunikacji i oddziaływaniu na innych⁵⁴.

Frenetowska forma twórczości polega na tworzeniu przez dziecko tekstu na dowolny temat, w formie wybranej przez ucznia. Przystępując do pracy techniką Freineta, proponujemy dzieciom, by pisały o tym, co je fascynuje, zachwyca, przeraża, smuci, cieszy, interesuje, ale zawsze koniecznie w jakimś celu, np. „Pisz po to, by właśnie twój tekst znalazł się w gazetce klasowej, szkolnej lub był użyty do korespondencji międzyszkolnej. Możesz napisać tekst dla przyjaciół, kolegów w klasie, a także dla siebie”. Uczeń może skorzystać z takich form wypowiedzi, jak: wiersz, bajka, opowiadanie, komiks, ogłoszenie, dialog, opis przeżyć wewnętrznych czy inny opis rzeczowy w połączeniu z artystycznym itp. Uczniowie piszą teksty indywidualnie lub w małych zespołach, a następnie dobierają się w grupy, by odczytać je po raz pierwszy swoim kolegom. Najciekawsze teksty wybrane poprzez głosowanie zostają ponownie odczytane pozostałym kolegom i koleżankom z innych grup. Dzieci ostatecznie dokonują wyboru jednego lub kilku tekstów, które po otrzymaniu zgody autora lub autorów zostają przepisane na tablicy, a następnie wspólnie poprawiane. Najciekawszy tekst lub teksty zostają zgodnie z umową zamieszczone w gazetce lub przesłane drogą korespondencyjną do zaprzyjaźnionej klasy.

Inną ciekawą propozycją tworzenia kreatywnych tekstów może być wspólne pisanie instrukcji, np. mycia zębów czy przygotowania jajecznicy, która zostanie zaprezentowana młodszemu kolegom z przedszkola czy opracowanie haseł do krzyżówki dla kolegów z klasy. Wykorzystując aktywizujące metody i techniki pracy opracowane przez J. Krzyżewską⁵⁵, (Aktywizujące metody i techniki w edukacji cz. II, Suwałki 2000) można zachęcić uczniów do tworzenia własnych definicji (świetnie nadaje się do tego **technika kuli śniegowej**), pojęć, idiomów, metafor i opracowywania słowników klasowych. Mogą w ten sposób powstawać np. książki kucharskie z ciekawymi przepisami na ulubione potrawy czy książki popularnonaukowe opracowane przez dzieci zgodnie z własnymi zainteresowaniami, np. książka hodowcy zwierząt czy roślin. Zamiast wspólnego redagowania opowiadania i bezmyślnego przepisywania go z tablicy, uczniowie mogą w grupach napisać streszczenie

⁵³ Aleksander Z., *Techniki frenetowskie*, [w:] *Życie Szkoły*, 1996 nr 8, s. 229-235

⁵⁴ Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005

⁵⁵ Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, cz. II, Suwałki 2000

bitwy, która miała miejsce podczas przerwy, na boisku szkolnym, w formie np. notatki policyjnej. Mało użyteczne jest wspólne redagowanie opowiadań czy pisanie listów do zbiorowych babć czy cioć, natomiast pisanie w swoim imieniu do telewizji w sprawie propozycji programów dla dzieci czy do Komitetu Rodzicielskiego, ma walory kształcące, intelektualne, twórcze, pragmatyczne i emocjonalne. Dzieci mogą przecież pisać prawdziwe ogłoszenia, które rozwieszą w okolicy, np. do właścicieli czworonogów lub w sprawie zaginionego czworonoga. Równie ciekawe dla uczniów będzie pisanie własnej instrukcji zasady prowadzenia gry, czy wspólne tworzenie słowników na temat przeżyć wewnętrznych np. Kiedy się boję... smucę... Uczniowie mogą pisać też dialogi między bohaterami różnych epok czy tworzyć słowniki zwrotów archaicznych itp. Realizacja projektu edukacyjnego jest również okazją do pisania na różne tematy, w zależności od tego, czego dotyczy projekt. Metoda projektu została omówiona szerzej w rozdziale pt. „Projekt edukacyjny”.

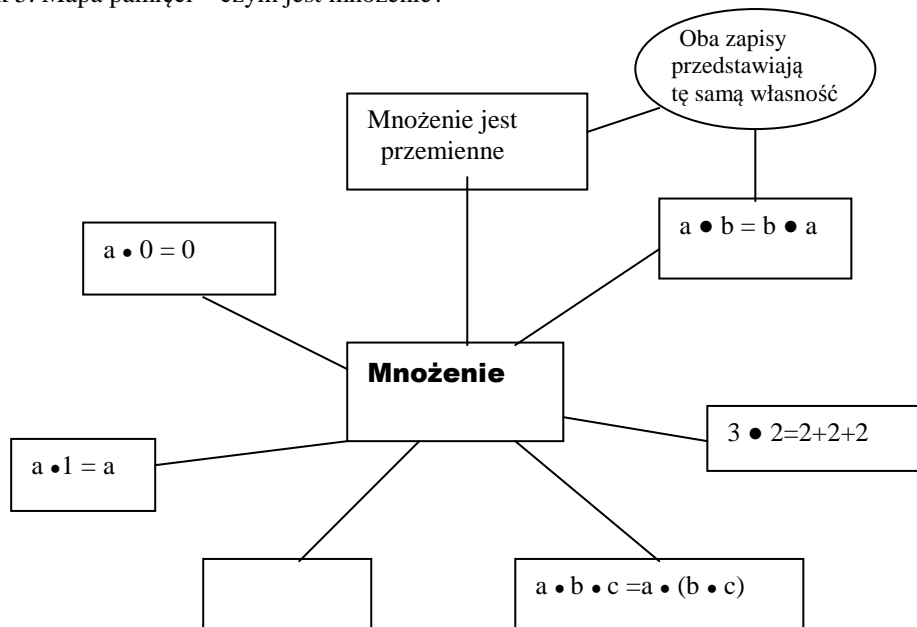
2.3.2. Metody aktywizujące w edukacji matematycznej

Przez aktywizację uczniów na lekcjach matematyki J. Nowik (J. Nowik, Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej, Wyd. Nowik, Opole 2009 s.24) rozumie „takie działania dydaktyczne i wychowawcze, które umożliwiają zwiększenie poziomu aktywności uczniów w realizacji celów operacyjnych, a szczególnie w rozwiązywaniu problemów i wykonywaniu zadań praktycznych, a także przyczyniają się do rozwijania zainteresowań i postaw twórczych młodzieży”. Zatem na lekcjach matematyki z całą pewnością powinniśmy wykorzystywać **metodę problemową i metodę zajęć praktycznych**⁵⁶. Poza tym do wykorzystania nadają się również metody i techniki uczenia się, które „wspierają aktywny udział dziecka w procesie uczenia się”. Muszą być dostosowane pod względem trudności do wieku i możliwości intelektualnych uczniów, aczkolwiek, zgodnie z koncepcją Z. Semadeniego, powinny nieznacznie wyprzedzać poziom wiedzy i umiejętności dziecka, gdyż „tylko wtedy uczeń będzie się rozwijał intelektualnie, gdy będzie pokonywał trudności”. Spośród wielu metod i technik wyżej wspomniany autor wymienia przede wszystkim **mapy pamięci, projekt edukacyjny i metodę heurystyczną**.

Mapa pamięci (zwana też **mapą myśli**) wykorzystywana jest w sytuacjach, gdy grupa lub pojedyncze osoby próbują coś odkryć lub wynaleźć, bądź też odnieść się twórczo do jakiegoś zagadnienia lub przejrzyście zapisać wynik cudzych lub swoich przemyśleń. Mapa pamięci jest ponadto narzędziem, które angażuje obie półkule mózgu, porządkuje myśli, pobudza zdolność mózgu do tworzenia wzorów. J. Nowik podaje przykład fragmentu mapy

pamięci, jaką utworzyli uczniowie klasy II⁵⁷ (Nowik, J., *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, s. 26).

Rysunek 5. Mapa pamięci – czym jest mnożenie?



Praca **metodą projektu** na matematyce składa się z następujących etapów:

1. uświadomienie i sformułowanie problemu. Nauczyciel przedstawia zadanie opisując sytuację praktyczną lub teoretyczną, kończąc pytaniem lub poleceniem dla uczniów;
2. projektowanie metody rozwiązania zadania. Uczniowie szukają sposobu rozwiązania zadania. Najlepiej jest, gdy uczniowie „wymyślą” kilka takich sposobów i skonsultują je z nauczycielem. Nauczyciel nie powinien niczego narzucać uczniom, ale zachęcać do posługiwania się metodami prostymi bądź intuicją;
3. rozwiązanie zadania – realizacja planu. Plan rozwiązania zadania realizowany jest przez uczniów pod opieką nauczyciela. Uczeń powinien mieć możliwość korygowania swego planu podczas wykonywania zadania i udzielenia ostatecznej odpowiedzi na postawione pytanie oraz uogólnienia uzyskanego rezultatu czy też podzielenia się spostrzeżeniami o problemie, którym się zajmował i drodze jego rozwiązania;
4. opracowanie i prezentacja wyników. Rozwiązania uczeń/uczniowie prezentują w formie pisemnej, graficznej, prezentacji komputerowej lub innej atrakcyjnej dla uczniów;

⁵⁶ Nowik J., *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydaw. Nowik, Opole 2009, s.24

⁵⁷ Nowik J., *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydaw. Nowik, Opole 2009, s. 26

5. ocena. Oceny dokonuje nauczyciel według jasnych, precyzyjnych kryteriów, dobrze znanych uczniom przed rozpoczęciem pracy nad projektem⁵⁸.

J. Nowik podaje propozycje tematów prac projektowych z matematyki (tamże, s. 28), np.:

- pomyśl dowolną liczbę różną od zera. Dodaj do niej 6. Wynik pomnóż przez 4. Odejmij 8, a wynik podziel przez tę samą liczbę. Otrzymałeś 1. Spróbuj to wyjaśnić.
- narysuj tabliczkę mnożenia w tabelce. Wybierz dowolny kwadrat zbudowany z czterech liczb sąsiadujących ze sobą (kwadrat 2x2). Oblicz sumy par liczb po przeciwnych rogach. Czy coś zauważyłeś? Czy podobne zależności są dla dowolnego kwadratu? A gdyby wybrać kwadrat o wymiarach 3x3, albo 4x4?
- mierzenie odległości. Opowiedz jak mierzono dawniej, a jak mierzymy dziś?
- mierzenie pojemności. Jak porównać zawartość wody w butelce i w kubku?⁵⁹

Wśród metod i technik aktywizujących na matematyce nie powinniśmy zapominać też o wykorzystaniu **metody heurystyki**.

Heurystyka⁶⁰ – termin zaczerpnięty z języka greckiego, oznacza umiejętność dokonywania odkryć. Współczesna psychologia przez metody heurystyczne rozumie wszelkie reguły, zasady, metody, taktyki, które regulują przebieg procesu myślenia ucznia, ale nie gwarantują osiągnięcia planowanego wyniku (tamże s. 115). Stosowanie heurystyk, jak twierdzi D. Klus-Stańska⁶¹ (*Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, s.142) jest efektem poleceń takich jak: „Działaj na próbę”, „Wymyśl zmianę”, „Sprawdź własny pomysł”, „Odkryj regułę”. Rozwiązując zadania za pomocą heurystyk, dziecko uruchamia własne strategie twórczego myślenia wraz ze zdolnością do tworzenia hipotez oraz ciągłej weryfikacji w poszukiwaniu nieznanego dotąd sposobu działania.

Przykłady zadań z zastosowaniem **heurystyki** (na podstawie D. Klus-Stańskiej, A. Kalinowskiej, *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004)⁶².

1) Badanie parzystości i nieparzystości liczb

⁵⁸ Nowik J., *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydaw. Nowik, Opole 2009

⁵⁹ Tamże, s. 26

⁶⁰ Tamże, s. 115

⁶¹ Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy Edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, s. 142

⁶² Klus-Stańska D., Kalinowska A., *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004

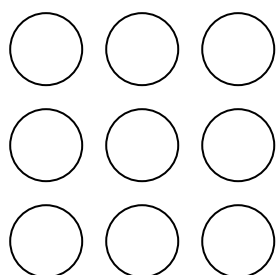
Ćwiczenie 1. Pod każdą parą słupków napisz, ile kulek z wyższego słupka trzeba przenieść do niższego, żeby słupki w każdej parze były równe. Czy dla każdej pary da się to zrobić? Oblicz sumę kulek w każdej parze słupków. Porównaj sumę z par, które dało się wyrównać, z tymi, z którymi nie dało się tego zrobić. Czy coś zauważyłeś?

<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	
<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
a) <input type="radio"/> <input type="radio"/>	b) <input type="radio"/> <input type="radio"/>	c) <input type="radio"/> <input type="radio"/>	d) <input type="radio"/> <input type="radio"/>	

2) Poznajemy kwadrat liczby

Ćwiczenie 2. Marek wziął 9 monet 10-groszowych i ułożył z nich kwadrat bez żadnych pustych miejsc na monety w środku.

Narysować 3 koła w 3 rzędach po 3



Potem brał jeszcze 4 monety, 7 monet, 12 monet, 16 monet i próbował układać kwadraty. Zbadaj z iloma monetami to mu się udało. Spróbuj ustalić, jak można rozpoznać liczby monet, z których da się ułożyć kwadrat.

3) Powierzchnia czy obwód prostokąta

Ćwiczenie 3. Czy prostokąty o tej samej powierzchni mają taki sam obwód? Postaw hipotezę, a potem zbadaj ją budując prostokąty z patyczków, posługując się geoplanem czy rysując prostokąty na kartce w zeszycie w kratkę?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

4) Dzielenie jako podział

Ćwiczenie 4. Jak można podzielić 10 kasztanów na jednakowe kupki, porcje? Na ile sposobów można to zrobić? A gdyby kasztanów było 20 lub 23? Poeksperymentuj z innymi liczbami. Co zauważyłeś?

5) Dzielenie jako mieszczanie

Ćwiczenie 5. 9 kamyków porozkładaj po 1 w kupce, po 3? Ile takich kupek można rozłożyć? Jak zmieni się liczba możliwych sposobów, jeśli dołożymy 2 kamyki lub 3 kamyki?

6) Rozwiązywanie zadań tekstowych z wykorzystaniem tabelki

Ćwiczenie 6. Zadanie to wymaga działania na próbę i zastosowania pomocnej w tym celu tabelki.

Czwórka przyjaciół wybrała się na ryby. Pod koniec dnia okazało się, że każde z nich złowiło ryby innego gatunku. Odgadnij, kto złowił jakie ryby i ile ich złowił, wiedząc, że:

- wszystkich ryb było 10,
- każdy miał inną liczbę ryb,
- Iza złowiła tylko 1 rybę, ale jej lin był ogromny,
- Jacek złowił najwięcej ryb,
- leszczy Kuby było więcej niż ryb Marka,
- okoni było 4.

	Okoń	Lin	Leszcz	Płoc
Jacek				
Kuba				
Iza				
Marek				

7) Kolejne zadanie z zastosowaniem metody heurystyki wymaga jedynie wykonania przez ucznia prostego rysunku i stosowania strategii prób i weryfikacji (Miroslaw Dąbrowski, *Pozwólmy dzieciom myśleć*, Wydaw. Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2008).

Ćwiczenie 7. Ania karmiła w schronisku psy i koty. Każdy pies dostał 6 kawałków mięsa, a każdy kot 4 kawałki. Ile było psów, a ile kotów, jeśli łącznie było ich 13, a Ania dała im 68 kawałków mięsa? Jak się okazuje, to zadanie nie wymaga zapisywania żadnego obliczenia. Wystarczy tylko dobry rysunek.

2.3.3. Metody aktywizujące w edukacji przyrodniczej

Jak wynika z założeń omawianego wcześniej konstruktywizmu, wiedza nie powstaje jedynie w wyniku rejestrowania i gromadzenia przez jednostkę informacji pochodzących z otoczenia, ale jest aktywnie przez nią tworzona i budowana. Sygnały odbierane z otoczenia, różne informacje, które do nas docierają oraz nasze własne obserwacje i doświadczenia są przez nas nieustannie modyfikowane, konstruowane i rekonstruowane. Nic nie stoi zatem na przeszkodzie, aby uczeń zdobywał wiedzę o świecie drogą badania, eksplorowania tej rzeczywistości, czyli, by mógł wykorzystywać wiedzę proceduralną i deklaracyjną do rozwiązywania problemów o charakterze przyrodniczym. Zdaniem Doroty Sobierańskiej „z punktu widzenia konstruktywizmu, szczególnie interesująca i kusząca zarazem wydaje się propozycja podejmowania działań badawczych, w tym obszarze zaś stawiania problemów, a następnie planowania i prowadzenia eksperymentów z dziećmi i przez dzieci”⁶³.

Szczególnie atrakcyjną metodą aktywizującą zdolności poznawcze na lekcjach edukacji przyrodniczej, może być **eksperyment, zwany też doświadczeniem**, który, jak wyjaśnia D. Sobierańska (tamże, s. 325) pozwala na podejmowanie badania zjawisk, wywołanych specjalnie przez osobę badającą w kontrolowanych przez nią warunkach. Celem eksperymentów jest odkrywanie zależności między jednym lub kilkoma czynnikami a ich następstwami.

W przebiegu badań wyróżnić można następujące, stałe etapy:

- dostrzeżenie i sformułowanie problemu badawczego,
- określenie hipotezy,
- opracowanie sposobu przeprowadzenia doświadczenia,
- działania badawcze,

⁶³ Sobierańska D., *Dzieci eksperymentują - strategie nauczania-uczenia się i zakres poznawczej autonomii uczniów w programach i podręcznikach dla klas początkowych*, [w:] *Zreformowana wczesna edukacja-od refleksji ku działaniom nauczyciela*, (red.) Nowicka M., Wydaw. Żak, Warszawa 2005, s. 325

- gromadzenie danych i analiza wyników,
- weryfikacja hipotez i formułowanie wniosków w świetle istniejących teorii.

Eksperyment w edukacji przyrodniczej jest niezwykle cenną metodą uczenia się, gdyż pozwala na uruchomienie własnej aktywności dziecka i to już na etapie planowania, jak i potem, na etapie samodzielnego przeprowadzania doświadczeń czy gromadzenia wyników badań i formułowania wniosków. Eksperyment oferuje więc najpierw fazę badania, zbierania i analizowania danych, a dopiero potem weryfikowania hipotezy/hipotez. W procesie weryfikacji hipotez, oprócz wyjaśnień nauczyciela, zdecydowanie większe znaczenie powinien zyskać rówieśnik podczas tzw. negocjowania znaczeń, w których dochodzi do zderzenia stanowisk i różnych punktów widzenia, co z kolei wyzwala tak ważne myślenie hipotetyczne.

Podstawową formą organizacyjną jest praca w małych grupach, które stanowią typową strukturę zespołów badawczych. Każdy z zespołów może badać różne bądź te same problemy czy zjawiska. Zespoły mogą pracować na jednym stanowisku przez dłuższy czas lub zmieniać stanowiska pracy. Przed rozpoczęciem doświadczeń nauczyciel wyjaśnia dzieciom zasady wypełniania kart pracy, czyli wpisanie swojej hipotezy przed przeprowadzeniem dowodu.

Przykłady zastosowania **eksperymentów** na zajęciach lekcyjnych:

1) Pływanie i tonięcie przedmiotów

Uczniowie wraz z nauczycielem dokonują zapisu planu działania na dużej kartce papieru. Określają problem: „Które ciała pływają, a które toną w wodzie?” Ustalają, że ich zadaniem będzie odpowiedź na te pytania, najpierw na indywidualnej karcie pracy, a potem po raz drugi po wykonaniu doświadczenia w małych zespołach. Każdy zespół otrzymuje zestaw do wykonania doświadczenia (pojemnik z wodą oraz jednakowe przedmioty: ziarna ryżu, gwóźdź, gumka ołówkowa, jabłko, mały ziemniak, plastikowa butelka, korek). Przed przystąpieniem do doświadczenia uczniowie muszą przewidzieć i odnotować, co się stanie z tymi przedmiotami, gdy zostaną włożone do wody, ale też podjąć próbę uzasadnienia tych przewidywań. Potem następuje faza badawcza i odnotowywanie w rubrykach tabelki stanu faktycznego badanego zjawiska, czyli co tonie, a co utrzymuje się na powierzchni wody. Na zakończenie tego eksperymentu, nauczyciel pyta dzieci, co stanie się z balonikiem nadmuchiwanym powietrzem, a co z balonikiem napełnionym wodą. Znowu następują przewidywania dzieci i sporządzenie zbiorczej tabeli. Jako podsumowanie dzieci dokonują weryfikacji swojej wiedzy, wykonując polecenie: „Wymień te przedmioty,

w stosunku do których twoje założenia potwierdziły się oraz te, w stosunku do których twoje założenia nie potwierdziły się”.

- 2) Właściwości światła (D. Klus-Stańska, W nauczaniu początkowym inaczej. Scenariusze lekcji – skrypt)

Doświadczenie wykonywane jest w małych grupach. Grupy zmieniają swoje stanowiska pracy. Dzieci podzielone są na 4 grupy i każda z nich ma sformułować własne hipotezy, przeprowadzić doświadczenie i wyciągnąć wnioski. Do doświadczenia potrzebne będą dzieciom karty pracy, latarki, tekturki z otworkami, karton, bawełniana tkanina, folia, pryzmat, pisaki, lusterka, soczewki.

Przebieg pracy dla poszczególnych grup przedstawia się następująco:

GRUPA I

DOŚWIADCZENIE 1

PROBLEM Po jakiej linii biegnie światło, prostej czy krzywej?

HIPOTEZA (Jak myślisz?)

DOWÓD (sprawdź)

WNIOSEK (odpowieź)

DOŚWIADCZENIE 2

PROBLEM Czy światło przechodzi przez rękę?

HIPOTEZA (Jak myślisz?)

DOWÓD (sprawdź)

WNIOSEK (odpowieź)

DOŚWIADCZENIE 3

PROBLEM Czy może być jeszcze jaśniej bez drugiej latarki?

HIPOTEZA (jak myślisz?)

DOWÓD (sprawdź)

- 1 Zapal latarkę.
- 2 Puść snop światła na białą kartkę.
- 3 Weź czarną kartkę. Puść na nią snop światła.
- 4 Odbij światło w lusterku.
- 5 Odbij światło w dwóch lusterkach.
- 6 Kiedy było najjaśniej?

WNIOSEK (odpowieź):

GRUPA II

DOŚWIADCZENIE 1

PROBLEM Przez co przechodzi światło?

HIPOTEZA (jak myślisz?)

DOWÓD (sprawdź)

- 1 Zapal latarkę.
- 2 Puść snop światła na karton.
- 3 Puść snop światła na chusteczkę.
- 4 Puść snop światła na folię.

WNIOSEK (odpowiedź):

Światło nie przechodzi przez.....

Światło częściowo przechodzi przez

Światło przechodzi przez

DOŚWIADCZENIE 2

PROBLEM Co się dzieje ze światłem, gdy napotyka powierzchnię wody?

HIPOTEZA (jak myślisz?)

DOWÓD (sprawdź)

- 1 Weź szklankę z wodą.
- 2 Włóż do niej łyżeczkę.
- 3 Na dno pustej filiżanki połóż monetę.
- 4 Zaobserwuj wewnętrzną ściankę filiżanki.
- 5 Poproś kolegę, by powoli wlewał wodę do filiżanki. Co się stało

WNIOSEK (odpowiedź):

Po napotkaniu powierzchni wody światło

GRUPA III

DOŚWIADCZENIE 1 i 2

PROBLEM Czy światło jest bezbarwne?

HIPOTEZA (jak myślisz?)

DOWÓD (sprawdź)

- 1 Przepuść strumień światła przez pryzmat. Narysuj, co widzisz.
- 2 Nalej trochę wody do filiżanki.
- 3 Delikatnie dodaj kilka kropli lakieru do paznokci.
- 4 Oświetl filiżankę latarką. Narysuj, co widzisz.

WNIOSEK (odpowiedź)

Światło składa się z

GRUPA IV

DOŚWIADCZENIE 1

PROBLEM Jak dokładnie widać „gołym” okiem?

HIPOTEZA (jak myślisz?)

DOWÓD (sprawdź)

- 1 Przyjrzyj się drobnym przedmiotom leżącym na ławce.
- 2 Popatrz na nie przez lupę.
- 3 Opowiedz kolegom, co zauważyłeś.
- 4 Przyjrzyj się wykładzinie na podłodze.
- 5 Popatrz na nią przez lupę.
- 6 Powtórz doświadczenie z innymi przedmiotami w klasie.

WNIOSEK (odpowieź):

Przez lupę można zobaczyć.....

DOŚWIADCZENIE 2

PROBLEM Czy w zwierciadle zakrzywionym widać tak samo jak w płaskim?

HIPOTEZA (jak myślisz?)

DOWÓD (sprawdź)

WNIOSEK (odpowieź)

DOŚWIADCZENIE 3 i 4

PROBLEM Jak wygląda świat widziany przez soczewki?

HIPOTEZA (jak myślisz?)

DOWÓD (sprawdź)

- 1 Trzymaj soczewkę wypukłą w pewnej odległości od oka.
- 2 Popatrz na kolegę. Narysuj, jak go widzisz?
- 3 Przybliż soczewkę do oka. Narysuj, co widzisz?
- 4 Teraz popatrz przez soczewkę wklęsłą. To też narysuj
- 5 Przybliż ją do oka. Narysuj.

W rozdziale poświęconym metodom aktywizującym, mającym swoje źródło w konstruktywistycznym modelu kształcenia, zwrócono uwagę na efektywne nauczanie, które powinno być celem pracy przyszłego i każdego nauczyciela. Budując warsztat pracy

refleksyjnego praktyka, student powinien zapoznać się ze sposobami pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w aktualnej rzeczywistości szkolnej i poznać jej zależności od konstruktywistycznych i transmisyjnych strategii kształcenia, po stopień rozwoju umiejętności poznawczych uczniów.

Zatem nauczyciel, który opiera się na strategiach transmisyjnych: (tamże, s. 35)

- narzuca uczniom swój sposób widzenia i interpretowania rzeczywistości;
- koncentruje się bardziej na zasobach wiedzy niż na drogach jej zdobywania;
- ogranicza eksploracje uczniów i ich działalność badawczą;
- zuboża treść przedmiotów nauczanych w szkole od życia codziennego;
- redukuje czynności poszukiwawcze i odkrywcze ucznia na rzecz prezentacji wiedzy naukowej, jako najlepszej i popartej dowodami;
- wygasza ciekawość poznawczą ucznia i skłonność do twórczego myślenia.

Ponadto preferuje on metody nauczania oparte na przekazie gotowych do zapamiętania wiadomości, a sposób pracy nauczyciela polega na transmisji treści kształcenia i niechęci do współpracy uczestników interakcji w negocjowaniu i nadawaniu znaczeń otaczającej rzeczywistości. Stosując tradycyjne metody nauczania, wśród których poczesne miejsce zajmuje pogadanka, praca z podręcznikiem czy pokaz, blokuje autentyczną aktywność poznawczą ucznia.

W odróżnieniu od postawy nauczyciela preferującego strategie transmisyjne, nauczyciel

aktywizujący ucznia to taki, który:

- stymuluje rozwój ucznia, prezentując postawę zaciekawienia światem i zaraża swą ciekawością dzieci;
- ma różnorodne pomysły, by zająć dzieci i ukazywać im różne możliwości ujmowania tych samych zjawisk i procesów;
- pełni rolę zachęcającego do działania, tworząc sytuacje edukacyjne zaciekawiające ucznia;
- podtrzymuje jednocześnie jego zapał poznawczy przez zainteresowanie tym, co on robi, ale powstrzymuje się od nadmiernej ingerencji;
- wychodzi z propozycjami działań, które są zgodne z możliwościami poznawczymi ucznia, jego zainteresowaniami i potrzebami;

- jest dynamiczny w sensie fizycznym i psychicznym, co oznacza, że ma naturalną potrzebę przemieszczania się i organizowania zajęć oraz to, że jest otwarty na pomysły dzieci, potrafi je przyjmować i przekształcać, a nie odrzucać.

Rozdział 3. Poznawanie uczniów. Wybrane metody diagnozy pedagogicznej

Warunkiem skuteczności i efektywności w edukacji wczesnoszkolnej jest wszechstronna wiedza o rozwoju dziecka. Dla dokładnego rozeznania możliwości edukacyjnych uczniów, nauczyciel musi umieć prawidłowo, szybko i dokładnie ocenić stan rozwoju swoich wychowanków.

Niniejszy rozdział dostarcza wiedzy teoretycznej i praktycznej umożliwiającej skuteczne poznawanie uczniów. Koncentracja na wnikliwym poznawaniu dziecka wiąże się ściśle z postawieniem diagnozy pedagogicznej. Owa diagnoza powinna zajmować centralne miejsce w edukacji dziecka i być drogowskazem w podejmowaniu takich działań, które będą stymulować i wspomagać ten rozwój. Nauczyciel winien być świadomy tego, że jego klasa, składająca się wprawdzie z uczniów w tym samym wieku, jednak różni się pod względem indywidualnych cech poszczególnych jednostek, które mają prawo do rozwijania się w swoim rytmie i tempie. Znajomość indywidualnego rozwoju dziecka ułatwia organizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego i stawianie przed uczniem takich zadań, które będą stymulowały jego rozwój na miarę potrzeb i możliwości edukacyjnych.

Wybrane w tym rozdziale sposoby poznawania uczniów, takie jak: obserwacja wraz z propozycją zastosowania arkusza zachowania się ucznia, analiza wytworów dziecka, rozmowa–dialog z dzieckiem, wywiad środowiskowy i socjometria, mają służyć prawidłowemu rozeznaniu sytuacji dziecka w przedszkolu czy szkole.

Niniejszy rozdział ma na celu pobudzić refleksję studentów do koncentracji swoich przysłych poczynań pedagogicznych na poznawaniu uczniów i stawianiu trafnej diagnozy oraz podejmowaniu takich działań korekcyjnych, kompensacyjnych czy terapeutycznych, które zniwelowałyby wszelkie zaniedbania edukacyjne i wychowawcze.

3.1. Cele poznawania uczniów

Poznawanie uczniów jest zbieraniem takich danych o nim, które umożliwią prowadzenie pracy wychowawczej opartej na racjonalnych podstawach. Jest to więc działanie służebne wobec procesu wychowania.

Celem poznawania uczniów według A. Janowskiego (s. 185) jest:

1. diagnoza zjawiska, które budzi niepokój nauczyciela (np. pewne zachowania ucznia czy swoiste poglądy grupy);
2. zdobycie informacji o warunkach, w których będzie się odbywała działalność wychowawcza;
3. sprawdzenie skutków własnych oddziaływań;
4. określenie przeciętnej wartości zjawiska (np.: jakie zainteresowania są typowe u dzieci i młodych ludzi w danym wieku, jakie aspiracje kulturalne zwykle występują u licealistów, jakie osoby bywają uważane przez uczniów za wzory godne naśladowania?);
5. umożliwienie uczniom samopoznania - pragniemy np., aby uczeń w trakcie wypełniania testu zainteresowań sam pomyślał o tym, co go interesuje bądź aby sam mógł dowiedzieć się czegoś o sobie, dostrzegając osiągnięcia przez siebie rezultaty i mogąc je porównać z rezultatami uzyskiwanymi przez kolegów.

Wspomniany wcześniej autor zwraca uwagę na *dziedziny*, w jakich warto prowadzić działanie rozpoznawcze:

1. wiedza o zespole wychowanków - nie można zrozumieć zjawisk związanych z procesem nauczania, jeśli nie odniesie się wielu spraw dotyczących poszczególnych uczniów do problematyki zespołu uczniowskiego;
2. wiedza o poszczególnych uczniach ze szczególnym uwzględnieniem ich samooceny, aspiracji i systemu wartości;
3. wiedza o stosunku uczniów do szkoły i jej wymagań;
4. wiedza dotycząca pozaszkolnego życia ucznia oraz całokształtu wpływów, którym podlega on w środowisku społecznym;
5. wiedza o własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej i jej efektach — stąd potrzeba „rozpoznania zwrotnego”, tj. stworzenia sobie możliwości refleksyjnego oceniania własnej pracy.

3.2. Warunki skutecznego poznawania uczniów⁶⁴

Skuteczność poznawania uczniów zależy zdaniem autora (tamże) od atmosfery wzajemnych stosunków między nauczycielem a uczniami. W klimacie niechęci do nauczyciela większość dostępnych nam technik poznawania uczniów staje się nieskuteczna; opierają się one bowiem zwykle na założeniu, że uczniowie dobrowolnie godzą

⁶⁴ Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. [w:] Janowski A., *Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu i klasie*. PWN, Warszawa 1992

się informować o sobie. W sytuacji zastraszenia uczniowie udzielają informacji nieszczerych lub nie udzielają ich wcale.

Warunkami skutecznego poznawania uczniów są między innymi:

1. *Szczerłość*. W kontaktach z uczniami jest ona wymaganiem oczywistym. Jeśli uczniowie postrzegają nauczyciela jako osobę nieszczerą, nie ma się co dziwić, że nie chcą, by zbyt dużo o nich wiedział. Cenna jest umiejętność prowadzenia rozmowy z dziećmi/uczniemi w taki sposób, by czuli oni, że to, co mówią, jest rozumiane i przyjmowane przez nauczyciela. Nie oznacza to wcale konieczności zgadzania się, lecz tylko gotowość wzięcia pod uwagę ich punktu widzenia.

2. *Zdawanie sobie sprawy ze „szkolnego” dystansu*. Uczniów jest wielu, nauczyciel jest jeden. Warto pamiętać, że wielu uczniów traktuje nauczyciela jako psychicznie odległego. Niektórzy może chcieliby się do niego zwrócić, ale nie wiedzą, jak przyciągnąć jego uwagę. Wbrew woli nauczyciela ustala się zwykle zwyczaj, iż kontaktuje się on w klasie tylko z pewną grupą uczniów, nie włączając innych w rozmowę. Do grupy tej należą uczniowie, którzy sami chętnie się zgłaszają, czasem ci, którzy osiągają złe wyniki w nauce i których nauczyciel stara się zaktywizować. Przeciętnych uczniów często się nie zauważa i pomija.

3. *Umożliwienie przepływu informacji*. W klasie nauczyciel zwykle dużo mówi sam, a mało czasu przeznaczają na wypowiedzi uczniów. Poza tym często wytwarza się sztywny podział ról, nauczyciel jest od zadawania pytań, uczeń od odpowiadania, nauczyciel od wyrażania sądów, uczeń od potakiwania, itp.

4. *Zorientowanie się, co kto widzi*. W obcowaniu z uczniami może się zdarzyć, że nauczyciel inaczej widzi sytuację (psycholog powie: inaczej ją postrzega i definiuje), a inaczej uczniowie. Jest to często źródło nieporozumień. Przykład: ukarano ucznia, lecz to, co miało być w „nauczycielskiej” definicji sytuacji karą, uczyniło z ucznia bohatera w oczach kolegów. Warto nauczyć się widzieć sytuacje tak, jak widzą je uczniowie, niekoniecznie po to, by przyjąć ich punkt widzenia, ale by zrozumieć, dlaczego tak, a nie inaczej postępują.

5. *Rozumienie komunikatów niewerbalnych*. Uczniowie często starają się swoje nastroje, odczucia i pragnienia przekazać nauczycielowi bez użycia mowy. Wiele informacji przekazuje się w klasie poprzez tzw. porozumienie niewerbalne: uśmiechy, gesty, dotknięcie ręki, ruchy ciała - zwłaszcza ruchy głowy, wyraz twarzy i ruchy oczu niosą wiele informacji.

6. *Zaufanie ze strony uczniów*. Na zaufanie uczniów trzeba zasłużyć, i dorośli zwykle nie ufa od razu komuś przypadkowo spotkanemu - to oczywiste. Nie można też

żądać zaufania tylko dlatego, że jest się nauczycielem. Na zaufanie trzeba zasłużyć przede wszystkim lojalnością wobec interesów uczniów i dyskrecją w odniesieniu do informacji, które powierzane są nauczycielowi. Uczniowie przychodzą do nauczyciela, gdy widzą, że interesuje się on ich sprawami.

7. *Empatia*. Działania rozpoznawcze nie zostaną uwieńczone pełnym sukcesem, tj. nie powstanie pewien całościowy obraz ucznia, jeżeli nauczyciel nie jest w stanie wytworzyć w sobie stanu empatii. To wczuwanie się w sytuację dziecka jest możliwe wówczas, gdy potrafimy rozumieć jego stany psychiczne i traktować je jako naturalne, nawet jeśli trudno by nam było je podzielać.

Wśród zjawisk utrudniających poznawanie uczniów wspomniany wcześniej autor wymienia:

1. *Sytuacyjne ograniczenia możliwości obserwowania*. Sytuacja, w jakiej nauczyciel kontaktuje się z uczniami w klasie, jest bardzo ograniczająca – tylko niektóre właściwości uczniów mogą się tu ujawnić. Stąd opinia podzielana przez wielu praktyków, że gdy się chce lepiej poznać uczniów, trzeba wyjść poza klasę - jedna doba spędzona razem w górach pozwoli zobaczyć ich z innej strony, pozwoli, być może, na modyfikację ukształtowanego obrazu.

2. *Nauczycielskie widzenie świata*. Nauczyciel, który chce poznać uczniów, winien zdawać sobie sprawę, że on sam i jego koledzy z pokoju pedagogicznego wykazują niekiedy tendencję do tzw. nauczycielskiego sposobu widzenia swoich wychowanków. Polega on na tym, że bogactwo cech psychicznych i umysłowych człowieka sprowadza się do odpowiedzi na dwa pytania: Czy dobrze się uczy? Czy poprawnie się zachowuje? Bardziej „chorobliwa” forma nauczycielskiego widzenia ucznia powstaje wówczas, gdy do opisywanego wyżej zjawiska dołącza się jeszcze „efekt aureoli” („efekt halo”), czyli wzajemne przenikanie się odpowiedzi na oba pytania - np. ktoś, kto źle się zachowuje, zaczyna być postrzegany jako źle uczący się.

3. *Nadmierna władza nad porozumiewaniem się w klasie*. Sprawować władzę nad ludźmi - to sprawować władzę nad porozumiewaniem się ich między sobą. Wyrazem władzy nauczyciela nad uczniami jest fakt, że tylko on ma w klasie prawo do wypowiedzenia komunikatów na temat wypowiedzi, czyli tzw. meta-komunikatów. Są to wypowiedzi mające na celu ukierunkowanie uwagi, nadzorowanie tego, co jest mówione, potwierdzenie zrozumienia, poprawianie, itp. (Andrzej Janowski, Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu i klasie, [w:] K. Kruszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1992, s. 182-187).

3.3. Diagnoza w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Diagnoza jest elementem skutecznego działania pedagogicznego i jej podstawowym celem jest poznawanie uczniów. Warto podkreślić, że diagnoza ma służyć praktyce oraz koncentrować się na relacjach zachodzących między teorią a praktyką. Termin „diagnoza” pochodzi od greckiego *diagnosis*, co oznacza różnicowanie, osądzenie i funkcjonuje jako specjalistyczny odpowiednik słowa „rozpoznanie”. Diagnozą nazywamy rozpoznanie jakiegoś stanu rzeczy i tendencji rozwojowych na podstawie jego objawów oraz znajomości ogólnych prawidłowości, (S. Ziemiński, Problemy dobrej diagnozy, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 3).

Celem diagnozy według S. Włoch i A. Włoch (Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej wczesnoszkolnej, Wyd. Żak, Warszawa 2009 s. 109)⁶⁵ jest „określenie aktualnego poziomu funkcjonowania dziecka oraz poszukiwanie przyczyn tkwiących w środowisku rodzinnym, instytucjonalnym czy samym uczniu”. W diagnozie skupiamy się na określeniu stanu teraźniejszego i poszukiwaniu przyczyn tego stanu oraz poszukiwaniu takich działań, które przyczynią się do zmiany niekorzystnej dla dziecka sytuacji. Tak więc pełna diagnoza zdaniem autorek (tamże, s. 109) powinna określać wszystkie zaniedbania, deficyty, braki, cechy zachowania ucznia oraz ustalać przyczyny takiego stanu rzeczy i na jej podstawie opracować program interwencji pedagogicznej czy terapeutycznej.

Wspomniane wcześniej autorki wskazują też na potrzebę dokonywania przez nauczyciela tzw. diagnozy całościowej (holistycznej), na którą składa się wiele czynników, takich jak: czynniki rozwojowo-genetyczne, czynniki środowiskowe, a także elementy diagnozy pedagogicznej. Wśród tych elementów diagnozy pedagogicznej warto wymienić choćby niektóre z nich np. stopień samodzielności i odpowiedzialności ucznia, umiejętność rozwiązywania problemów i pokonywania trudności, umiejętność współdziałania i współpracy w grupie, pozycja społeczna wśród rówieśników, częste izolowanie się od rówieśników, zachowania wskazujące na uległość bądź podporządkowanie się, zachowania konfliktowe i agresywne, przejawy lęku i nieśmiałości, cechy przywódcze, stopień przestrzegania norm i poleceń nauczyciela oraz opóźnienia i deficyty rozwoju motorycznego, zaburzenia procesów intelektualno-poznawczych i emocjonalnych.

Diagnoza holistyczna spełnia zatem trzy funkcje:

⁶⁵ S. Włoch i A. Włoch, *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej wczesnoszkolnej*, Wyd. Żak, Warszawa 2009

- poznawczą, gdyż rozpoznaje, w jaki sposób przebiega rozwój dziecka, jego funkcji i procesów, określa więc jakość braków w wiadomościach i umiejętnościach;
- wyjaśniającą, gdyż dostrzega przyczyny określonego zachowania dziecka oraz rolę środowiska w rozwoju i wychowaniu;
- optymalizacyjną, polegającą na planowaniu, projektowaniu sytuacji wychowawczo-rozwojowej i podejmowaniu racjonalnej działalności profilaktycznej, terapeutycznej i naprawczej.

3.4. Metody diagnozy pedagogicznej

Warunkiem skutecznego przeprowadzenia diagnozy jest odpowiedni dobór metod, które umożliwią zbieranie informacji o dziecku. W diagnozie wyróżnia się dwie grupy metod:

- metody diagnozowania poszczególnych dzieci czy uczniów oraz metody diagnozowania zespołu klasowego,
- metody diagnozowania środowiska wychowawczego.

W dalszej części tego rozdziału zostaną omówione następujące metody diagnozowania dziecka:

- obserwacja - arkusz zachowania się ucznia wg B. Markowskiej;
- analiza wytworów dziecka;
- dialog - rozmowa z dzieckiem;
- socjometria;
- wywiad środowiskowy.

3.4.1. Obserwacja – głównym sposobem poznawania ucznia

Obserwacja to podstawowa metoda gromadzenia informacji, polegająca na rejestrowaniu zachowań osoby obserwowanej oraz na interpretacji uzyskanych danych. Obserwacja jako metoda naukowa ma znaczenie nie tylko w pracy badawczej, lecz także w różnych formach praktycznej działalności ludzi, a zwłaszcza w pracy nauczyciela w szkole. (A. Janowski, [w]: Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, s. 188). Tenże sam autor przez proces obserwowania dziecka rozumie określenie celu obserwacji, wyznaczenie osób i zjawisk, które mają być obserwowane, rodzaju planowanej obserwacji i sposobu jej przeprowadzenia, formy prowadzenia zapisu zachowań ucznia oraz zasady opracowania danych i ich interpretacja (A. Janowski, *Poznawanie ucznia*, Wyd. „Fraszka Edukacyjna”, Warszawa 2002).

Autorki „Diagnozy całościowej” (S. Włoch, A. Włoch, tamże, s. 132) zauważają, że obserwacja holistyczna polegać powinna na świadomym i celowym spostrzeganiu zachowań ucznia jako całości. Może stanowić też prostą, nieplanowaną rejestrację zdarzeń i faktów. Przeprowadza się ją wtedy w sytuacjach spontanicznych, samorzutnych, organizowanych przez dzieci. Podczas obserwacji zwraca się uwagę na wszystkie sfery rozwojowe, spostrzega się dziecko jako całość biopsychiczną.

Cechy dobrej obserwacji:⁶⁶

- *Obserwacja powinna być obiektywna.*

Jest to jedna z najważniejszych cech dobrej obserwacji, decydująca o jej wartości, a jednocześnie najtrudniejsza do osiągnięcia ze względu na charakter naszych spostrzeżeń w toku obserwacji. Chodzi tu o subiektywizm w spostrzeganiu, którego podstawą są zarówno złudzenia zmysłowe, jak i wpływ procesów intelektualnych i emocjonalnych. Obiektywność obserwacji będzie zatem polegała na rejestracji pewnych faktów, które zachodzą niezależnie od obserwatora i poza obserwatorem.

- *Obserwacja powinna mieć jasno postawione zadanie.*

Chodzi tu o cel obserwacji: co należy obserwować i w jakim celu? Zadanie, cel obserwacji, organizuje i ukierunkowuje procesy uwagi. To, na co zwracamy szczególną uwagę podczas obserwacji, zależy właśnie od postawionego zadania. O tym zadaniu obserwator – nauczyciel powinien zawsze pamiętać, gdyż w przeciwnym razie uwaga jego ulegnie „rozproszaniu” na rzeczy i zjawiska przypadkowe, nieistotne i wtedy obserwacja nie będzie się niczym różniła od zwykłego patrzenia, od spostrzegania mimowolnego.

- *Obserwacja powinna być dokładna i szczegółowa.*

Ta cecha dobrej obserwacji jest związana i uzależniona od poprzedniej. Trudno jest obserwować dokładnie i szczegółowo wszystko, co pokaże się w polu widzenia obserwatora. Nie jest to możliwe, a nawet byłoby szkodliwe. „Rozpraszenie” uwagi na rzeczy i zjawiska nieistotne może spowodować nie dostrzeżenie tego, co jest ważne dla danego zagadnienia.

- *Obserwacja powinna być przygotowana i związana z poprzednimi wiadomościami o obserwowanym zjawisku.*

Wiedza o badanych faktach i zjawiskach ułatwia ich obserwację. Im więcej wiemy o danym przedmiocie lub zjawisku, tym łatwiej, więcej i szybciej spostrzeżemy. Dobrym określeniem tej cechy obserwacji jest znane powiedzenie: „im więcej wiemy, tym więcej spostrzegamy”. Przed przystąpieniem do obserwacji trzeba więc się przygotować, tzn. uporządkować swoją wiedzę na dany temat.

- *Obserwacja powinna być systematyczna i planowa.*

Obserwacja chaotyczna, żywiołowa, nie może dać pozytywnych rezultatów, jest marnotrawstwem energii obserwatora. Niezbędna jest więc właściwa technika obserwowania, tj. ustalenie, jak należy obserwować w określonym czasie oraz plan. W planie powinny być uwzględnione takie czynniki, jak: czas obserwacji, kolejność obserwacji, na co i kiedy należy zwracać szczególną uwagę.

- *Obserwacja powinna być związana z aktywną pracą myślową.*

Jeżeli nawet mamy dobrze postawione zadanie obserwacji i jesteśmy do niej przygotowani, ale obserwujemy bezmyślnie, to obserwacja taka będzie bardzo niedokładna, powierzchowna albo wręcz nie da żadnych wyników. Udział myślenia w procesie spostrzegania wynika z samej istoty tego procesu. W spostrzeganiu zawsze nadajemy pewien sens temu, co spostrzegamy, a to jest możliwe dzięki procesom myślenia. Myślenie bierze więc wydatny udział w obserwacji, bez względu na to, czy sobie to uświadamiamy czy nie.

- *Obserwacja powinna być zakończona słownym sformułowaniem jej wyników.*

Starajmy się obserwować z myślą o tym, że będziemy musieli zdać sprawę – dokonać opisu obserwacji - z poczynionych spostrzeżeń. Wyniki obserwacji powinny być sformułowane za pomocą arkusza obserwacyjnego lub protokołu obserwacji. Zarówno arkusz obserwacyjny, jak i protokół powinny być przygotowane przed obserwacją w zależności od charakteru, celu obserwacji i możliwości protokołowania. Zawsze jednak powinny zawierać następujące dane wstępne:

- dane o osobie obserwowanej lub grupie osób (klasie), jak: płeć, wiek, liczba osób;
- miejsce obserwacji;
- czas obserwacji;
- dokładny opis sytuacji, w jakiej znajduje się osoba lub osoby;
- cel i plan obserwacji.

Wzór protokołu obserwacji

Zachowanie się innych dzieci i zmiany w otoczeniu dziecka	Ogólne zachowanie się dziecka	Wypowiedzi dziecka	Uwagi

⁶⁶ Wołoszynowa L. (red.), *Metody badań psychologicznych seria III Tom I, II*, PWN, Warszawa 1973

Pisząc protokół z obserwacji, należy uwzględnić następujące wymagania:

- a) protokół obserwacji powinien być wierny – to znaczy fakty powinny być opisane;
- b) protokół obserwacji powinien być pełny – nie powinno w nim być żadnych luk;
- c) protokół obserwacji powinien być dokładny, to znaczy obserwator nie powinien w swym sprawozdaniu poprzestawać na ogólnikach, lecz poszczególne obserwowane wnikliwie zjawiska opisywać możliwie jak najszczegółowiej,
- d) pisząc protokół powinniśmy uważać, aby do opisu zjawisk i faktów nie włączać interpretacji-powinniśmy notować tylko to, co widzimy, unikając zniekształceń.

Poznawanie dziecka szkolnego i jego charakterystyka:

1) Wybrane cechy, na jakie obserwator winien zwrócić uwagę:

<ul style="list-style-type: none">• zamiłowanie do porządku• towarzyskość• zainteresowanie tym, co się dzieje w klasie• zainteresowanie tematem• poprawna odpowiedź• żywa reakcja na błąd• rozproszenie uwagi• skłonność do wczuwania się w sytuację• unikanie odpowiadania	<ul style="list-style-type: none">• uczynność• zaniepokojenie, przywiązanie do własności• umiejętność znalezienia wyjścia z sytuacji• roztargnienie i chęć naprawienia nieuwagi• pewność siebie• ulubiona zabawa – gra w pieniądze• przyznanie się do zapomnienia• reakcja na nagane
---	---

Co można obserwować na lekcjach? (Materiały do nauczania psychologii. Pod red. L. Wołoszynowej, seria III, Metody badań psychologicznych, tom I, s. 269-271, Warszawa, PWN, 1968)⁶⁷.

SPOSTRZEŻENIA

- a. Czy dziecko potrafi dokładnie opisać oglądany przedmiot?
- b. Czy opisując różne przedmioty i zjawiska, dziecko podaje jedynie ich nazwy, czy też umie podać szereg ich cech?
- c. Jakie cechy procesu spostrzegania przejawiają się w rysunkach dziecka?
- d. Czy nie stwierdza się zaburzeń w jednym z rodzajów spostrzeżeń (np. słaby wzrok lub słuch).

⁶⁷ Wołoszynowa L, *Materiały do nauczania psychologii*, (red.), seria III, *Metody badań psychologicznych*, tom I, PWN, Warszawa 1968

WYOBRAŻENIA

- a. Czy dziecko potrafi wyobrazić sobie oglądany dawniej przedmiot i opisać go?
- b. Czy dziecko przejawia łatwość tworzenia wyobrażeń wytwórczych (np. przy pisaniu wypracowania na dowolny temat, kończeniu treści opowiadania, rysowaniu obrazka do znanej treści, opowiadaniu bajek)?

PAMIĘĆ

- a. Jak szybko się uczy (np: po ilu powtórzeniach zapamiętało wiersz, czy pamięta nowe wiadomości i pojęcia wprowadzone na lekcji)?
- b. Czy potrafi dokładnie odtworzyć treść wyuczonej lekcji, czy też zniekształca przyswojone wiadomości?
- c. Czy pamięta dawniejsze wiadomości?
- d. Czy szybko znajduje właściwą odpowiedź, czy też wymaga to dłuższego namysłu?
- e. Czy dobrze rozumie treść odtwarzanych wiadomości, czy też reprodukuje je mechanicznie?

UWAGA

- a. Czy potrafi przez dłuższy czas skupić uwagę na określonym przedmiocie?
- b. Czy ma trudności ze skupieniem uwagi na lekcji?
- c. Czy potrafi bezbłędnie wykonywać czynności nudne, nużące, nieciekawe?
- d. Czy potrafi szybko zmieniać przedmiot skupienia uwagi?

MYŚLENIE

- a. Czy odpowiedzi na lekcji są przemyślane i świadczą o rozumieniu materiału?
- b. Czy wykazuje umiejętność myślenia przy rozwiązywaniu trudnych zadań?
- c. Czy umie podać przykłady lub też zastosować w praktyce ogólne prawa i twierdzenia?
- d. Czy potrafi wydać własny sąd, wyprowadzić słuszny wniosek dotyczący zagadnień omawianych na lekcji?

MOWA

- a. Czy łatwo wysławia się i ujmuje w słowa swe myśli?
- b. Czy wysławia się poprawnie pod względem językowym?
- c. Czy posiada wystarczający zasób słów?
- d. Czy nie wykazuje określonych wad w wymowie (np. jąkanie się, przekręcanie słów, mowa bardzo niewyraźna)?

WIADOMOŚCI SZKOLNE

- a. Jakie posiada wiadomości z różnych przedmiotów?
- b. Czy wykazuje poważne luki w wiadomościach szkolnych? W jakiej dziedzinie?

Z A I N T E R E S O W A N I E P R Z E D M I O T E M

- a. Czy samo chętnie zgłasza się do odpowiedzi? Z jakich przedmiotów?
- b. Czy stawia pytania dodatkowe?
- c. Czy podejmuje jakieś prace ponadobowiązkowe?
- d. Jak wykonuje pracę domową?

U C Z U C I A

- a. Czy stan uczuciowy wpływa na udział dziecka w lekcji?
- b. Czy reaguje uczuciowo na treść lekcji?
- c. Jakie reakcje uczuciowe wywołują upomnienia nauczyciela?
- d. Czy przejawia nadmierną pobudliwość uczuciową?

S T O S U N E K D O P R A C Y

- a. Czy na lekcji pracuje systematycznie i starannie?
- b. Czy umie pokonywać trudności?
- c. Czy przejawia samodzielność w pracy, czy też korzysta z podpowiadania, przepisuje zadania itp.?

3) Co można zaobserwować na przerwach i różnych zajęciach pozaszkolnych.

C E C H Y C H A R A K T E R U

- a. Czy jest prawdomówne, uczciwe, sumienne, obowiązkowe, czy wykazuje cechy przeciwne?
- b. Czy przejawia egoizm, zarozumiałość, czy też życzliwie odnosi się do innych?
- c. Jak ustosunkowuje się do dorosłych (czy jest posłuszne i wykonuje polecenia dorosłych czy też przejawia brak zdyscyplinowania)?
- d. Jak ustosunkowuje się do innych dzieci (czy jest koleżeńskie, czy łatwo wpada w konflikty, czy wykazuje skłonność do przewodzenia lub podporządkowywania się)?
- e. Czy ma bliskich kolegów i w jakie relacje z nimi wchodzi?

C E C H Y T E M P E R A M E N T U

- a. Czy jest żywe i ruchliwe, czy też bierne i nieaktywne?
- b. Czy jest zwykle wesołe i zadowolone, czy też smutne i przygnębione?
- c. Czy umie panować nad sobą, czy też łatwo ulega afektom (np. szybko wpada w gniew)?

- d. Czy lubi towarzystwo, czy też przebywa zwykle samotnie?

Z A I N T E R E S O W A N I A

- a. Czy na przerwach lub różnych zajęciach pozalekcyjnych wykazuje jakieś specjalne zainteresowania (np. tematami lekcji, książkami, sportem, rysowaniem, gromadzeniem znaczków)?
- b. Czy ma własne zainteresowania, czy też naśladuje zwykle inne dzieci?
- c. Czy zmienia często przedmiot zainteresowań?

N A W Y K I H I G I E N I C Z N E I K U L T U R A L N E

- a. Czy jest czyste i porządnie ubrane?
- b. Czy utrzymuje w porządku i czystości swe przybory szkolne?
- c. Czy przestrzega zasadniczych nawyków higienicznych (np. mycie rąk przed posiłkiem, zawijanie śniadania w czysty papier)?
- d. Czy wykazuje objawy niekulturalnego zachowania się (np. używanie przekleństw, trzaskanie drzwiami, brak zachowania form grzeczności, niszczenie własności społecznej)?

Jak wskazuje powyższe zestawienie, na lekcjach powinniśmy położyć szczególny nacisk na obserwację procesów poznawczych dziecka, na przerwach zaś na określenie głównych cech jego osobowości. Rozgraniczenia tego nie należy oczywiście traktować w sposób sztywny, gdyż na lekcjach mogą również przejawiać się właściwości temperamentu, stosunek dziecka do nauczyciela, kolegów lub inne cechy osobowości, zaś na przerwie, podczas zabawy, mogą uzewnętrznić się właściwości procesów myślenia, spostrzegania lub pamięci. W zasadzie jednak lekcje dostarczają więcej materiałów dotyczących procesów poznawczych uczniów, na przerwach można zaś lepiej poznać temperament, charakter, zainteresowania dziecka.

3.4.2. Obserwacja dziecka - charakterystyka ucznia na podstawie „Arkusza zachowania ucznia” w koncepcji Barbary Markowskiej

Młodszy wiek szkolny skupia dzisiaj szczególną uwagę i budzi żywe zainteresowanie nie tylko wśród wychowawców, nauczycieli, pedagogów i rodziców, ale jest również bardzo interesującym terenem badań i miejscem oddziaływań dla wielu psychologów, psychoterapeutów oraz przedstawicieli tych dziedzin nauki, które są związane z wychowaniem i nauczaniem dzieci. Stałe pogłębianie wiedzy o zjawiskach i problemach rozwoju i wychowania jest niezbędne dla ciągłego wzbogacania teorii psychologicznych

i pedagogicznych, które to z kolei są bardzo pomocne pracownikom placówek oświatowych oraz najbardziej związanym z omawianym zagadnieniem osobom, jakimi są opiekunowie i rodzice dzieci. Głównym celem tych oddziaływań jest osiągnięcie przez dziecko pełnego i harmonijnego rozwoju fizycznego i psychicznego, tak by mogło ono w sposób mądry i odpowiedzialny kierować w przyszłości swoim życiem oraz podejmować wartościowe działania dla dobra swojego i innych ludzi. Od chwili pójścia dziecka do szkoły lub przedszkola zmienia się gruntownie codzienny tryb jego życia. Pojawiają się zajęcia, których do tej pory nie było, dziecko nawiązuje nowe kontakty z otoczeniem i wchodzi w dotąd nieznaną relację ze środowiskiem społecznym.

Tabela 12. Charakterystyka ucznia⁶⁸

L.p	Osobowość ucznia- charakter czynności	Cechy - opis	Ocena 2,3,4,5 Uwagi
1	Mocne strony	- żywy, wesoły, zaradny, wrażliwy, spokojny, cierpliwy, pogodny, ugodowy, niewymagający	..........
2	Słabe strony	- buńczuczny, zapominalski, chaotyczny, oporny, niecierpliwy, obraźliwy, kapryśny, lękliwy, ociągający się, bojaźliwy, leniwy	...............
3	Uczuciowość	- prawidłowa, wybuch gniewu, płaczu, apatia, reaguje nieadekwatnie/adekwatnie do sytuacji	..........
4	Wykonywanie zadań	- chętnie/niechętnie, wymaga zachęty, doprowadza pracę do końca/nie doprowadza, dokładny(a), niedokładny (a), wykazuje zaradność/niezaradność, samodzielność/ niesamodzielność, inicjatywę, aktywność	...............
5	Współpraca w grupie	- współpracuje chętnie/ niechętnie, - dostosowuje się do zasad pracy zespołowej (tak, nie, czasami,) - wymaga indywidualnych zajęć, ma trudności w nawiązywaniu kontaktów z otoczeniem, - przestrzega norm społecznych (zawsze, zazwyczaj, czasami, rzadko, wcale)	..... ..... ..... .....
6	Koncentracja uwagi	- prawidłowa, brak koncentracji, krótki okres koncentracji uwagi	..........
7	Uspokojenie i zachowanie	- pogodny/ smutny - śmiały/nieśmiały - taktowany/ nietaktowny - nadpobudliwy, zahamowany psychoruchowo; inne.....	..... ..... ..... .....
8	Rozumienie pytań i poleceń	- brak rozumienia - rozumienie poprawne - rozumienie ograniczone do pojedynczych, prostych,	..... ..... .....

⁶⁸ na podstawie: 1. Florence Littauer, *Osobowość plus. Jak zrozumieć innych, przez zrozumienie siebie?* Oficyna Wyd. „Logos” Warszawa 1997, s. 24-27. 2. L. Wołoszynowi (red.) *Materiały do nauczania psychologii*, seria III, *Metody badań psychologicznych*, t.1, PWN, W-wa 1968 3. Arkusz obserwacyjny dziecka z trudnościami szkolnymi, *Pracowania psychologiczne*. 4. Załącznik nr 2. *Przykłady narzędzi diagnozy przystosowania szkolnego* – s. 391-392, Ewa Jarosz, Ewa Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Żak, W-wa 2006 5. Arkusz zachowania się ucznia Barbary Markowskiej, *Pracowania psychologiczne*.

		dobrze znanych, utrwalonych pytań/ poleceń - rozumienie ograniczone do prostych poleceń popartych gestem, prezentacją, powtórzeniem	.....
9	Treść wypowiedzi	- na temat, nie na temat, - zachowuje sens logiczny, chaos myślowy	..........
10	Sposoby porozumiewania się	- gesty, mimika, pojedyncze sygnały - zdania rozwinięte, rozbudowane, - pojedyncze wyrazy, proste zdania, nierozwinięte	...............
11	Słownictwo	- ograniczone do kilku wyrazów, zwrotów, - ubogie, ale pozwalające porozumieć się z otoczeniem, - przeciętne, w granicach normy wiekowej, - bogate	...............
12	Aktywność mowna	- mowa spontaniczna/ bierna	.....
13	Forma stylistyczna zdania	- prawidłowa, - nieprawidłowa	..........
14	Forma gramatyczna zdania	- poprawna, - niepoprawna	..........
15	Procesy poznawcze	- <u>spostrzeganie</u> : wolne, niesprecyzowane, nie wyróżniające szczegółów, - <u>uwaga</u> : dobrze skoncentrowana na konkretach, krótka, słaba, - <u>pamięć</u> : mechaniczna, dowolna, mało logiczna, - <u>myślenie</u> : przeważnie konkretno-obrazowe, niesamodzielne, bezkrytyczne	...............

Arkusz zachowania się ucznia Barbary Markowskiej⁶⁹

Arkusz ten służy do charakterystyki osobowości dziecka i do oceny jego przystosowania do grupy i wymagań szkoły. Składa się z trzech części, z których I stanowi charakterystykę dziecka, obejmującą 50 cech zachowania się. Cechy te należy oceniać kolejno w skali pięciostopniowej. Cyfry na skali oznaczają stopień nasilenia cechy w kierunku od 1 do 5, przy czym kryterium intensywności cechy stanowi częstość jej występowania. Tak więc:

- 1 - oznacza *nigdy*
- 2 - oznacza *rzadko*
- 3 - oznacza *przeciętnie*
- 4 - oznacza *często*
- 5 - oznacza *zawsze*.

Stopień cechy charakterystyczny dla ocenianego dziecka otacza się kółkiem. Jeśli z powodu braku odpowiedniej wiedzy o uczniu określenie którejś cechy nastęrcza trudności, należy je omówić z innym nauczycielem lepiej go znającym, a w najgorszym przypadku odpowiedzieć *przeciętnie*, otaczając kółkiem cyfrę 3. Część II obejmuje krótką charakterystykę środowiska rodzinnego. Część I i II powinien wypełnić nauczyciel, który dobrze zna ucznia, a więc wychowawca. Część III, dotyczącą stanu zdrowia dziecka, wypełnia lekarz szkolny.

⁶⁹ Jarosz E., Wysocka E. *Diagnoza psychopedagogiczna podstawowe problemy i rozwiązania*. Żak, 2006

Część IV stanowi tzw. zestawienie zbiorcze i jest przeznaczone wyłącznie dla diagnosty. Składa się na nie tabela czynnikowa, będąca podstawą wyliczania pięciu skal czynnikowych:

1. Motywacja do nauki szkolnej.
2. Zachowanie się antyspołeczne.
3. Przyhamowanie.
4. Uspołecznienie.
5. Zainteresowania seksualne.

CZĘŚĆ IV. ZESTAWIENIE ZBIORCZE

Tabela 13. Tabela czynnikowa

I. MOTYWACJA DO NAUKI SZKOLNEJ		II. ZACHOWANIE SIĘ ANTYSPOŁECZNE	
1. Pilny	1 2 3 4 5	2. Ekspansywny	1 2 3 4 5
5. Dbą o pomoce do nauki	1 2 3 4 5	6. Krzykliwy	1 2 3 4 5
9. Wytrwały	1 2 3 4 5	10. Zarozumiąły	1 2 3 4 5
13. Uważa na lekcji	1 2 3 4 5	14. Agresywny	1 2 3 4 5
17. Ambitny	1 2 3 4 5	18. Przeciwstawia się	1 2 3 4 5
21. Pamięta, co ma zadane	1 2 3 4 5	22. Drażliwy	1 2 3 4 5
25. Odpowiedzialny	1 2 3 4 5	26. Uparty	1 2 3 4 5
29. Refleksyjny	1 2 3 4 5	30. Podejrzliwy	1 2 3 4 5
33. Czysty	1 2 3 4 5	34. Agresywny fizycznie	1 2 3 4 5
37. Samokrytyczny	1 2 3 4 5	38. Nieopanowany	1 2 3 4 5
41. Samodzielny w pracy	1 2 3 4 5	42. Zazdrosny	1 2 3 4 5
45. Aktywny intelektualnie	1 2 3 4 5	46. Niestępy w przyjaźni	1 2 3 4 5
III. PRZYHAMOWANIE		IV. USPOŁECZNIENIE	
3. Lękliwy	1 2 3 4 5	4. Uczynny	1 2 3 4 5
7. Płaczliwy	1 2 3 4 5	8. Towarzyski	1 2 3 4 5
11. Przygnębiony	1 2 3 4 5	12. Tolerancyjny	1 2 3 4 5
15. Bez wigoru	1 2 3 4 5	16. Zadowolony z pochwały	1 2 3 4 5
19. Unika trudności	1 2 3 4 5	20. Wrażliwy na uczucia innych	1 2 3 4 5
23. Unika wysiłków fizycznych	1 2 3 4 5	24. Opiekunyczny	1 2 3 4 5
27. Niepewny siebie	1 2 3 4 5	28. Przywiązujący się	1 2 3 4 5
31. Zależny	1 2 3 4 5	32. Pogodny	1 2 3 4 5
35. Niezręczny w ruchach	1 2 3 4 5	36. Popularny	1 2 3 4 5
39. Uległy	1 2 3 4 5	40. Chętnie pracuje społecznie	1 2 3 4 5
43. Nieodporny na stres	1 2 3 4 5	44. Poczyna się do winy	1 2 3 4 5
47. Miewa dolegliwości somatyczne	1 2 3 4 5	48. Poświęca się	1 2 3 4 5

Zestawienie zbiorcze obejmuje też tzw. profil czynników - graficzne przedstawienie wyników uzyskanych w obrębie skal. W każdej z 5 skal czynnikowych następuje sumowanie punktów, będących oceną odpowiednich cech. Wartości maksymalne w poszczególnych skalach wynoszą 60 punktów, minimalne – 12 punktów.

Wysokie wyniki w I i IV skali czynnikowej są pożądane, świadczą bowiem o dobrym przystosowaniu danego dziecka do szkoły, zaś wysokie wyniki w II i III skali są niepożądane, wskazują na złe przystosowanie, jednak wówczas dalsza interpretacja profilu ma sens, gdy występują określone różnice między wynikami. Określając rodzaj zaburzenia przystosowania dziecka do szkoły, wyniki *Arkusza* mają przede wszystkim znaczenie orientacyjne, bez dokładniejszych badań wydawanie jednoznacznych opinii o ich rodzaju i genezie jest dalece niewskazane. Posługując się *Arkuszem* należy pamiętać, iż faktyczną podstawą oceny przystosowania dziecka są w tym przypadku oceny nauczyciela dotyczące interakcji dziecka z nim i z innymi dziećmi.

Zachowanie się dzieci jest sprawą bardzo złożoną i zrozumienie go sprawia dorosłym nieraz dużo trudności. Dzieje się tak dlatego, że dorośli często podświadomie zakładają, że sposoby (modele) zachowania się dzieci są lub powinny być takie same jak osób dorosłych. A tymczasem tak nie jest. „Zachowanie dzieci różni się od zachowania dorosłych, ponieważ ich potrzeby są nieco inne i mniejsza jest ich dojrzałość fizyczna, umysłowa, społeczna i uczuciowa”. Doświadczenia dzieci są niewystarczające, aby mogły one się przystosować do nowej sytuacji w sposób właściwy. Dzieci nie są zdolne do czynienia realnych planów na dalszą przyszłość ani do przewidywania skutków swojego działania, nie zawsze też potrafią uchwycić stosunki przyczynowo-skutkowe, jakie zachodzą w konkretnych sytuacjach, a nawet w ich własnych działaniach.

Z psychologicznego punktu widzenia zachowanie dziecka jest wyznaczone przez typ układu nerwowego. Człowiek przynosi ze sobą na świat w pewnym stopniu indywidualny typ układu nerwowego, stający się podłożem jego temperamentu. Wyznacza go stopień siły, ruchliwości i równowagi procesów pobudzania i hamowania, które są głównymi czynnościami nerwowymi przebiegającymi w mózgu człowieka. Typologie temperamentów są bardzo różnorodne, ale nie tyle jest istotne zapoznawanie się z nimi, ile uświadomienie sobie, że pewne zachowania dzieci są mocno uwarunkowane biologicznie. Potrzeby dzieci w zakresie obcowania z innymi ludźmi są różne w różnym wieku, różne też bywają warunki, jakie im stwarza otoczenie, aby dokonał się proces socjalizacji.

3.4.3. Analiza wytworów dziecka

Analiza wytworów działania jest metodą, która wraz z obserwacją uzupełnia i ubogaca wiedzę nauczyciela o rozwoju umysłowym, społecznym, emocjonalnym i manualnym dziecka. Wytworami działania dziecka są: rysunki, prace plastyczne, techniczne, prace z plasteliny, modeliny, wycinanki, wydzieranki, prace konstrukcyjne, zeszyty i notatki ucznia.

Na wytwory dziecka, jak sugerują autorki S. Włoch i A. Włoch (tamże, s. 147) należy spoglądać z trzech perspektyw:

- „wiedzy dziecka o odtwarzanych przedmiotach i zjawiskach;
- sposobu ich przedstawiania i wykonania;
- przejawiających zachowań przy podejmowaniu działania (zaangażowanie, koncentracja, motywacja, zniechęcenie, wyrażane przeżycia emocjonalne, itp.)”.

Twórczość plastyczna dziecka jest dla nauczyciela czy psychologa cennym źródłem poznania jego potrzeb psychologicznych, postaw, zainteresowań, upodobań, uzdolnień, cech temperamentu, stosunku do świata, itd. Warto również wspomnieć o wspólnym tworzeniu prac plastycznych przez grupę. Ta forma uczy dzieci zachowań prospołecznych. Dzieci muszą podzielić się zadaniami, narzędziami pracy, muszą uzgodnić zakres swojej działalności i wyznaczyć sobie miejsce pracy na dużym arkuszu papieru. To świetny sposób na obserwację dzieci i ich umiejętności współdziałania, rozwiązywania konfliktów, podejmowania mediacji, czy zachowań asertywnych.

Rysunki i prace plastyczne zrobiły szybką karierę w psychologii jako pomoc w diagnozowaniu. Możemy za ich pomocą zbadać dojrzałość poznawczą i manualną dziecka oraz przewidzieć ewentualność pojawienia się problemu dysgrafii już w wieku przedszkolnym. Każdy rysunek dziecka jest niepowtarzalny, gdyż zawiera informacje o rozwoju wyobraźni, procesów poznawczych, inteligencji oraz wrażliwości estetycznej. Dziecko wyraża rysunkiem nie tylko swoje umiejętności, ale też własne przeżycia i doświadczenia. Analiza rysunków dziecka jest więc doskonałym źródłem wiedzy o dziecku. W celach diagnostycznych dokonuje się interpretacji rysunków dowolnych i spontanicznych dziecka. Dokonując analizy rysunków, zdaniem S. Włoch i A. Włoch (tamże, s. 155) należy zwrócić uwagę na podejmowaną przez dziecko tematykę, kompozycję rysunku, poziom graficzny i ekspresję estetyczną.

Tematyka rysunku dowolnego, bo tylko taki wykorzystywany jest do celów diagnostycznych, może być zróżnicowana lub jednorodna, może przedstawiać treści z otoczenia społecznego czy przyrodniczego oraz z literatury znanej dziecku. Na podstawie

tematyki rysunku możemy zorientować się, jakie zainteresowania, uzdolnienia oraz stopień wrażliwości estetycznej i emocjonalnej przejawia dziecko.

Kompozycja rysunku i poziom graficzny pozwala zauważyć, jak dziecko zabiera się do pracy i w jaki sposób rysuje. Ważną rolę odgrywa sposób posługiwania się ołówkiem czy kredką oraz rozmieszczenie rysunku na kartce, zachowania proporcji, kierunku rysowania oraz wszelkich ruchów podczas pracy.

Ekspresja pozwala stwierdzić, czy dziecko przejawia cechy twórcze, wyraża fantazję, posiada twórczą wyobraźnię i myślenie.

Małgorzata Gazińska (Poznać dziecko. Analiza testu rysunkowego „Ja i moja rodzina”, Oficyna Ekonomiczna, Poznań 2008, s. 8)⁷⁰ zwraca uwagę na następujące szczegóły służące analizie rysunku dziecka, a są to:

- kolejność postaci i ich sąsiedztwo;
- układ rąk, w tym postaci połączone rękami;
- elementy postaci – oczy, usta, stopy, dłonie, brak jakichś elementów;
- brak jakiejś osoby;
- aktywność lub bierność postaci, rodzaj zajęcia;
- wielkość postaci i relacje wielkości;
- kolorystyka lub brak koloru;
- elementy dodatkowe, itp.

Szczegółową interpretację rysunku dowolnego dziecka oraz postaci można znaleźć w książce S. Włoch i A. Włoch, poświęconej diagnozie całościowej w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej na stronach 157-161.

3.4.4. Dialog

Dialog polega na swobodnej rozmowie, wzajemnej wymianie myśli na określony temat. Pozwala na poznanie osób i ich uwarunkowań środowiskowych, czyli jest źródłem wielu cennych informacji w diagnozie dziecka. (M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Wyd. „Impuls”, 2000 Kraków, s. 274)⁷¹.

Podstawowym składnikiem dialogu są mówienie i słuchanie oraz udzielanie odpowiedzi. W określonych przypadkach może wystąpić pytanie na początku rozmowy, które staje się wstępem do wymiany myśli i poglądów. Pytaniami, które są punktem wyjścia do

⁷⁰ Gazińska M., *Poznać dziecko. Analiza testu rysunkowego „Ja i moja rodzina”*, Oficyna Ekonomiczna, Poznań 2008

⁷¹ Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2000.

rozmowy, są pytania typu alternatywnego, względnie filozoficznego, np. Jak myślisz, dlaczego jest w ludziach dobro i zło? Co możesz powiedzieć o ludziach, którzy znęcają się nad zwierzętami i niszczą przyrodę? Co by się stało, gdyby słońce przestało świecić?

Podczas dialogu dziecko wypowiada własne myśli, prezentuje zasób posiadanego słownictwa na temat obrazu świata i zachowań społecznych. Nauczyciel natomiast zdobywa cenne informacje o postawach dziecka wobec świata, ludzi, siebie samego i środowiska, w którym dziecko żyje. Zadaniem nauczyciela jest zatem stworzenie sytuacji dialogowej za pomocą różnorodnych form pracy np. podczas zabawy, pracy czy zajęć zorganizowanych, które motywują dziecko do wymiany myśli, dzielenia się wiedzą osobistą i doświadczeniem.

M. Łobocki (op. cit., s. 276-280) określa warunki, które decydują o poprawności metody dialogowej. Zalicza do nich:

- uważne i cierpliwe słuchanie rozmówców;
- umiar w odpowiadaniu na stawiane pytania;
- powściągliwość w zadawaniu pytań;
- troska o sprzężenie zwrotne w toczącej się rozmowie.

Metodę dialogową, którą zaproponował autor, można prowadzić za pomocą następujących technik:

- rozmowy indywidualnej;
- rozmowy grupowej;
- rozmowy bezpośredniej;
- rozmowy pośredniej;
- rozmowy opartej na słuchaniu biernym;
- rozmowy opartej na słuchaniu aktywnym (M. Łobocki, *Metody badań...*, op.cit., s.281-283).

Wybór odpowiedniej techniki zależy od nauczyciela i jego umiejętności posługiwania się daną techniką, kontekstu sytuacyjnego, tematyki, która będzie przedmiotem rozmowy, czasu, jaki chcemy na ten cel przeznaczyć oraz od zainteresowań i motywacji dzieci do kontynuowania dialogu.

Dialog nie należy więc do metod łatwych, dlatego też bardzo często można popełnić wiele błędów. Do najczęstszych błędów popełnianych podczas dialogu, M. Łobocki (*Metody badań...* op. cit., s. 290) zalicza:

- dyrygowanie, czyli udzielanie rad, wtrącanie się w odpowiedzi, sugerowanie rozwiązań;

- dogmatyzowanie – opieranie się na własnej wiedzy i niedopuszczanie dziecka do ukazania innego stanowiska;
- interpretowanie – samodzielnie i bezkrytyczne wyjaśnianie wypowiedzi, przedwczesne wydawanie sądów o dziecku;
- monologizowanie, czyli trawienie z pola widzenia dziecka jako rozmówcy;
- egzaminowanie, czyli stawianie dziecku zbyt wielu pytań, ograniczając możliwości wypowiedzenia się na określony temat;
- poddawanie się projekcji, tj. przenoszenie własnych doświadczeń, myśli na rozmówcę.

Wymienione wyżej błędy mogą wprawdzie utrudniać poprawny przebieg metody dialogowej, jednak nie należy z niej zbyt łatwo rezygnować. Cenne informacje i spostrzeżenia o uczniu jako indywidualnej jednostce, o klasie jako grupie społecznej, w której zachodzą różne zjawiska i procesy grupowe, warte są takiego trudu i zabiegów. Poprawnie przeprowadzony dialog pozwala ponadto poznać zainteresowania dziecka, zakres posiadanej przez niego wiedzy, postaw wobec siebie i innych oraz poziom rozwoju języka i operacji umysłowych. Rozmowa z uczniem/uczniemi pozwala też nauczycielowi na spojrzenie i snucie refleksji na temat własnej pracy z uczniami z różnych perspektyw.

Ewa Bąk w artykule „Praca z klasą – praca z grupą” [w]: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2011, s. 98-99⁷², uważa, że celem pracy z grupami jest „uważnie słuchać i starać się rozumieć to, o czym jest mowa, uwzględniając co najmniej kilka perspektyw. Perspektywą określam to, co każda ze stron uczestniczących w sytuacji grupowej do niej wnosi”. Autorka proponuje zatem spojrzeć na pracę nauczyciela z uczniami z czterech perspektyw: perspektywy ucznia, perspektywy nauczyciela, perspektywy grupy oraz z perspektywy szkoły. Perspektywa ucznia pozwala np. zrozumieć, co dzieje się z młodym człowiekiem na każdym etapie jego rozwoju; perspektywa nauczyciela dotyczy „tzw. „ukrytego programu”, czyli tego, co nauczyciel myśli o uczeniu się, nauczaniu, o uczniach i sobie samym w roli nauczyciela, ale przede wszystkim, jak w nieświadomy sposób te myśli wpływają na jego pracę i relacje z uczniami” (op. cit. s. 99); perspektywa klasy dotyczy tego wszystkiego, co dzieje się wewnątrz klasy jako grupy; perspektywa szkoły dotyczy jej organizacji i wprowadzanych norm i zasad. Cytowana wyżej autorka podkreśla wagę otwartej formuły rozmowy, która zapewnia wszystkim jej uczestnikom swobodę i niezależność, a spojrzenie na sytuację klasy-grupy z czterech perspektyw umożliwia analizę tej sytuacji i postawienie trafnej diagnozy o przyczynach

problemów z uczniem, klasą i samym sobą w roli nauczyciela, a także podjęcia skutecznych działań dydaktyczno-wychowawczych.

3.4.5. Socjometria

Metoda socjometrii powinna być szczególnie polecana i wykorzystywana w pracy z młodszymi uczniami czy dziećmi przedszkolnymi, ponieważ jej zastosowanie pozwala przewidywać poziom przystosowania społecznego dziecka. Bożena Grzeszkiewicz w artykule p.t. „Rozwój emocjonalno-społeczny dzieci w wieku przedszkolnym” [w]: *Edukacja małego dziecka*, red. E. Ogrodzkiej-Mazur, U. Szuścik, S. Czudek-Ślęczki, A. Wąsińskiego, „Impuls”, Bielsko-Biała, s.209-220)⁷³ zwraca uwagę na status socjometryczny dziecka w grupie rówieśniczej. Szczególnie odnosi się to do dzieci odrzuconych w środowisku rodzinnym, które bywają też odrzucone w środowisku rówieśniczym. „Miarą przystosowania społecznego w grupie rówieśniczej jest stopień popularności i uznania, jakim dziecko darzą rówieśnicy w zespole” (op. cit.,s.216). Okazuje się, że dziecko niepopularne w grupie rówieśniczej przejawia takie zachowania jak niepewność siebie czy agresywność, które stają się powodem odrzucenia przez rówieśników. O statusie socjometrycznym dziecka decyduje też niska bądź adekwatna samoocena. Dziecko o niskiej samoocenie przejawia najczęściej postawę lękową, bywa nadwrażliwe na krytykę otoczenia, w grupie czuje się niepewnie i unika kontaktów z rówieśnikami. Z kolei dzieci o adekwatnej samoocenie są na ogół lubiane i zajmują wysoką pozycję wśród rówieśników.

Dobra znajomość grupy, czyli układu pozycji i ról pełnionych przez poszczególne dzieci, daje nauczycielowi możliwość lepszego zrozumienia tego, co się dzieje w grupie, pozwala też na trafne zdiagnozowanie źródła problemów dzieci. Metoda socjometrii może okazać się więc niezwykle przydatna do celów diagnostycznych, gdyż umożliwi lepsze poznanie i zrozumienie prawidłowości i zaburzeń rozwoju wychowanków.

Socjometria według Andrzeja Góralskiego (A. Góralski, *Metody badań pedagogicznych*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1994)⁷⁴ jest badaniem polegającym na podaniu wszystkim członkom badanej grupy jednego lub kilku specjalnie skonstruowanych pytań, które pozwalają na uwzględnienie różnych rodzajów stosunków społecznych, tj. wzajemna sympatia, popularność, zaufanie, przywództwo. Osoba

⁷² Bąk E., *Praca z klasą – praca z grupą* [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.

⁷³ Grzeszkiewicz B., *Rozwój emocjonalno-społeczny dzieci w wieku przedszkolnym* [w:], Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Czudek-Ślęczka S., Wąsiński A., (red.), *Edukacja małego dziecka*, Impuls, Bielsko-Biała

⁷⁴ Góralski A., *Metody badań pedagogicznych*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1994

badana ma dokonać wyboru przez podanie nazwisk osób, z którymi najbardziej chciałaby lub nie chciałaby wejść w dany kontakt przy zaistnieniu umownych warunków podanych w założeniu. Osoby badane wskazują więc tych, z którymi najbardziej lub najmniej chciałyby przebywać w określonych sytuacjach.

Przeprowadzając test socjometryczny, w którym badane osoby na podstawie zadanych pytań (kryteriów socjometrycznych), dokonują wyborów pozytywnych, jak i negatywnych spośród członków danej grupy, spełniających warunki podane w kryterium. Liczba osób, które należy wybrać lub odrzucić, może być podana lub nie. Badacz stawia jedno lub kilka pytań dotyczących rozmaitych sytuacji istotnych dla badanej grupy. Zebrane dane służą do wykreślenia socjogramu, informującego o nieformalnej strukturze grupy.

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż ta metoda daje możliwość wyróżnienia kilku odosobnionych płaszczyzn oceny każdej z badanych osób (dana osoba może mieć określoną pozycję w klasie, wynikającą z przypisywanej jej atrakcyjności, czyli wypadkowej lubienia i nielubienia przez pozostałe osoby, z racji przywództwa i wpływu na grupę oraz z przypisywanej możliwości reprezentowania interesów grupy na zewnątrz). Płaszczyzny te mogą być różne i zależą one od ustalonych przez badacza kryteriów socjometrycznych.

Istnieje wiele odmian i wariantów badania struktury grupy, (A. Góralski, *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa 1994, WSPS im. M. Grzegorzewskiej, s. 54-55), m.in.:

- samoocena socjometryczna – pytanie każdego członka grupy o to, kogo wybrał lub odrzucił; najczęściej stosuje się łącznie z klasyczną techniką Moreno;
- technika „Zgadnij, kto” – podanie opisu pewnej osoby i polecenie osobom badanym, aby wskazały, kto w badanej grupie spełnia te kryteria („to jest ktoś, kto zawsze jest niezadowolony i ciągle narzeka”);
- technika szeregowania rangowego – uporządkowanie wszystkich członków danej grupy z wyjątkiem siebie pod względem podanego kryterium („uszereguj członków grupy od najbardziej lubianych do najmniej lubianych”);
- technika porównywania parami – kolejne zestawianie w pary członków grupy i wybór w każdej z par osoby, która w większym stopniu spełnia podane kryterium („podaj, kogo najbardziej lubisz z tej pary”); nadaje się do użytku w bardzo małych grupach;
- plebiscyt życzliwości i niechęci Janusza Korczaka (M. Sobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, IMPULS, Karków 2007, s. 178)⁷⁵ – osoba wybrana z grupy jest oceniana przez wszystkich pozostałych. Zapisują oni na kartkach własny stosunek do tej osoby

na skali 3- lub 5-stopniowej. Badanie to może być przeprowadzone indywidualnie już w wieku przedszkolnym w połączeniu z prezentacją dziecka ocenianego (nikt nie ocenia siebie, oceniany stoi, aż wszyscy dokonają odpowiedniego zapisu). Od ósmego roku życia można przeprowadzić to badanie zbiorowo; przykładowa instrukcja: „jeśli kogoś bardzo nie lubimy, to zapisujemy dwa minusy, jeśli kogoś trochę nie lubimy, to zapisujemy znak minus; jeśli kogoś bardzo lubimy, zapisujemy przy jego nazwisku dwa plusy, a jeśli kogoś tylko trochę lubimy, zapisujemy znak plus. Gdy nie możemy się zdecydować lub nie wiemy, czy kogoś lubimy czy też nie, wpisujemy znak zero”.

Socjometria to bardzo użyteczna metoda, jeśli zachodzi potrzeba postawienia szybkiej i trafnej diagnozy struktury wewnętrznej grupy. Pokazuje ona jasny i zwięzły obraz więzi nieformalnych, jakie łączą np. konkretnych uczniów w klasie oraz pozwala zidentyfikować osoby szczególnie atrakcyjne dla grupy (przywódców nieformalnych, osoby cieszące się największym zaufaniem, sympatią, spełniające szczególne funkcje). Również bardzo dokładnie określa osoby odrzucane w grupie (nielubiane, odtrącane, osoby wyizolowane, trzymające się z boku, nie utrzymujące z nikim kontaktów). Umożliwia porównywanie pozycji poszczególnych uczniów w klasie, stwierdza istnienie różnego typu podgrup, a także jest narzędziem, za pomocą którego możemy dokonać identyfikacji osób lub grup wymagających specjalnych zabiegów wychowawczych.

Całościowe opracowanie wyników badania obejmuje sporządzenie i analizę tabeli socjometrycznej, sporządzenie i analizę socjogramów, obliczenie i analizę wskaźników socjometrycznych (tamże, s. 60-67).

Tabela socjometryczna dostarcza nam informacji takich jak (A.Góralski, tamże, s. 59):

- kto kogo wybrał, ile osób każdy wybrał (jeśli liczba wyborów nie była ograniczona), ile osób każdy wybrał w poszczególnych kryteriach;
- przez ile osób każdy został wybrany, przez kogo, ile wyborów uzyskał w każdym kryterium, ile wyborów uzyskał łącznie;
- ile wyborów dokonała grupa jako całość, jaki rodzaj wyborów przeważa (pozytywne-negatywne, wewnętrzne-zewnętrzne, wzajemne-jednostronne).

⁷⁵ Sobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, IMPULS, Karków 2007

Tabela 14. Macierz socjometryczna

Lp	Osoby wybierane Osoby wybierające	A	B	C	D	E	Liczba dokonanych wyborów	
		P	N					
1	A							
2	B							
3	C							
4	D							
5	E							
6	F							
7	G							
	Liczba uzyskanych wyborów	P						
		N						

Legenda:

P – wybory pozytywne

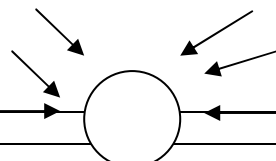
N – wybory negatywne

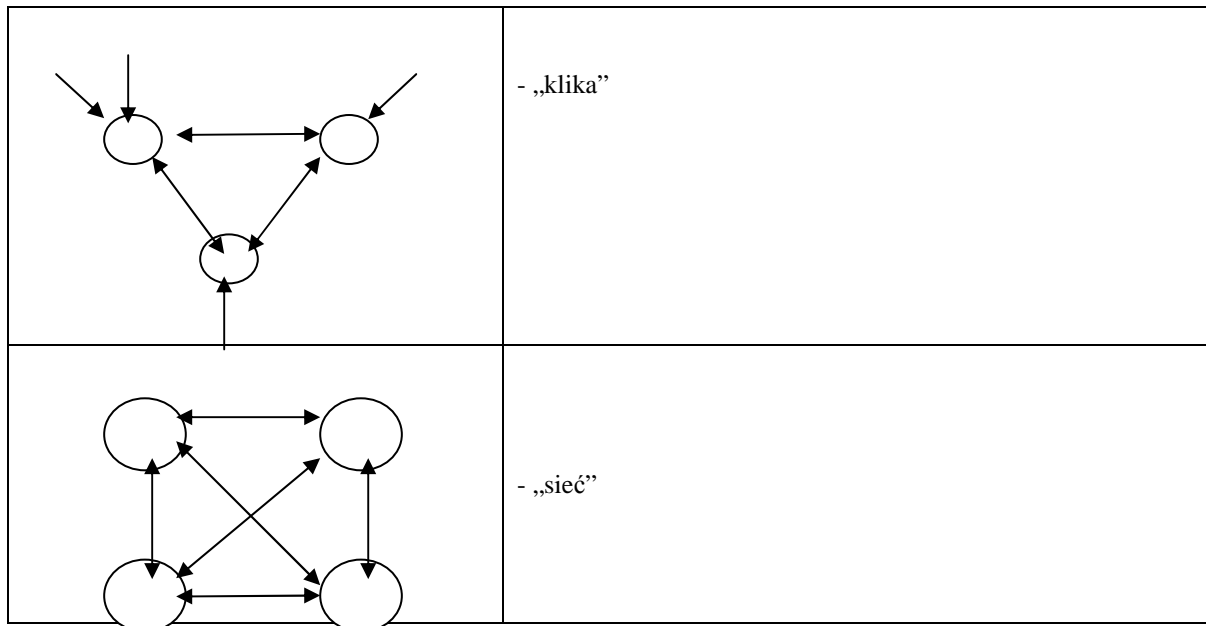
Socjogramy – graficzne przedstawienia wyników zawartych w tabeli socjometrycznej; stosuje się go, by szybko zorientować się w rozkładzie stosunków w badanej grupie. Niezależnie od rodzaju socjogramu stosuje się stałe oznaczenia:

○ – dziewczyna

▽ – chłopak

W ramach dokonanych wyborów mogą występować następujące rodzaje struktur socjometrycznych:

A ←→ B	- „para”
A → B → C	- „łańcuch”
A - - - - -> B	- wybór negatywny jednostronny
A ← - - - -> B lub A ← - - - B - - -	- wybór negatywny wzajemny
	- „gwiazda socjometryczna”



- **„para”** (odwzajemniony wybór dwóch osób);
- **„łańcuch”** (wybór jednostronny odwzajemniony);
- **„gwiazda socjometryczna”** (osoba uzyskująca największą liczbę wyborów);
- **„klicka”** (podgrupa występująca w ramach większej grupy, złożona z trzech lub więcej osób, które nawzajem się wybierają, tworząc zamknięty układ względem reszty grupy; świadczy o rozbiciu wewnętrznym grupy);
- **„sieć”** (układ wyborów charakteryzujących małe, zgrane grupy, polegający na tym, że prawie wszyscy wybierają niemal wszystkich, zachowana zostaje łączność z innymi grupami).

Aby oddać rozkład stosunków nieformalnych w całej grupie badanej stosuje się trzy rodzaje socjogramów:

1) Socjogram kołowy – do analizy grupy o większej liczebności, gdy grupa składa się z naturalnych podgrup oraz gdy zależy nam, aby na jednym socjogramie były zaznaczone równocześnie wybory wynikające z kilku kryteriów. Zaletą to przejrzystość w pokazywaniu pozycji każdej z osób w stosunku do pozostałych (A. Góralski, tamże, 63).

Etapy sporządzania kołowego socjogramu:

- rysuje się koncentrycznie okręgi tak, by ich liczba odpowiadała maksymalnej liczbie wyborów plus jeden: najmniejszy środkowy okrąg oznacza pozycję osoby, która otrzymała najwięcej wyborów, na kolejnym drugim okręgu usytuowane będą osoby, które otrzymały o jeden wybór mniej itd. aż do ostatniego zewnętrznego okręgu, odnoszącego się do osób, które nie otrzymały żadnych wyborów;

- nanoszenie osób na kolejne okręgi zgodnie z liczbą otrzymanych przez nie głosów rozpoczyna się od osób najczęściej wybieranych; ustawiamy je tak, aby wybierając się nawzajem znajdowały się blisko siebie;
- zaznacza się kolejne miejsca pozostałych osób, dbając o to, by linie ich wyborów jak najrzadziej przecinały się ze sobą; w tym typie możemy najpierw oznaczyć osoby, a później ich wybory.

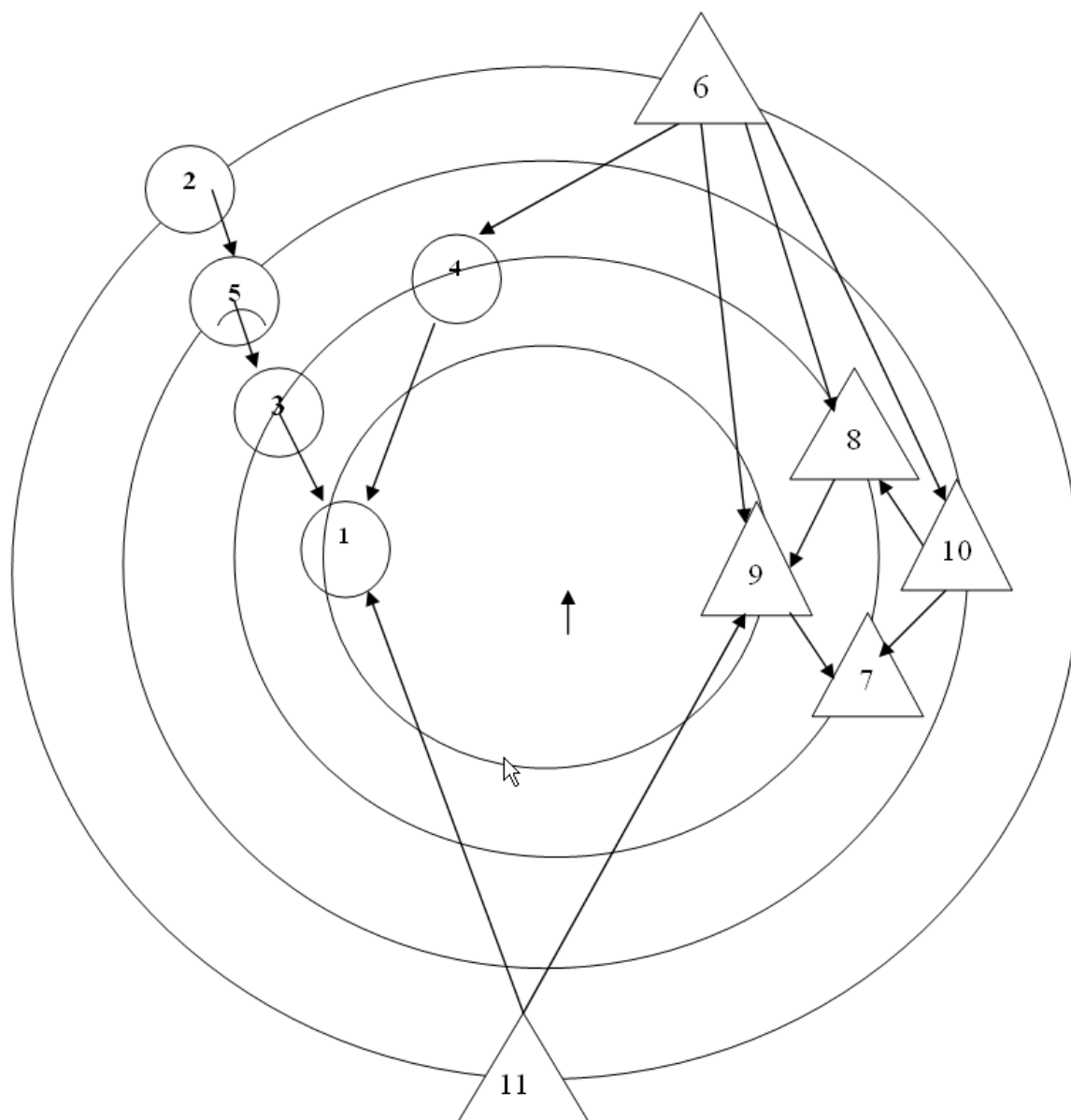
2) Socjogram nieuporządkowany - stosowany do analizy małych grup i dla jednego kryterium, dlatego że duża liczba krzyżujących się linii powoduje małą czytelność oraz dla szybkiej orientacji w rozkładzie wyborów dokonanych w małej grupie.

Etapy konstruowania tego socjogramu:

- na środku kartki rysujemy symbol osoby, którą wybierano najczęściej;
- dookoła niej rysujemy symbole osób, z którymi dokonała ona wyborów wzajemnych;
- zaznaczamy dalsze pary – osoby w parach umieszczamy w niewielkiej od siebie odległości;
- zaznaczamy wybory pozostałych osób.

3) Socjogram hierarchiczny – stosowany przy analizie grup większych liczebnie, wobec których zastosowano tylko jedno kryterium socjometryczne, kiedy badanie składa się z kilku kryteriów, dla każdego z nich sporządza się osobny hierarchiczny socjogram. Ten rodzaj jest metodą szczególnie czytelnego graficznego przedstawienia danych uzyskanych podczas badania.

Poniżej został przedstawiony wykres socjogramu kołowego z wyborami pozytywnymi z uwzględnieniem jednego kryterium.



3.4.6. Wywiad środowiskowy

Wywiad w diagnozowaniu dziecka jest, zdaniem S. i A. Włoch, (Diagnoza całościowa, op. cit.,...s. 170-179) metodą wielofunkcyjną, służącą zarówno celom badawczym, jak i praktycznym. Wywiad to ukierunkowana rozmowa na określony temat z wybranymi przez nas osobami. Jest szybkim sposobem uzyskania wszechstronnych wiadomości o interesujących nas faktach i zjawiskach społecznych, aby pogłębić nasze obserwacje lub informacje pochodzące z innych źródeł.

W procesie poznawania ucznia wywiad przeprowadza się przede wszystkim z rodzicami, względnie z osobami z najbliższego środowiska rodzinnego dziecka. Jego zaletą

jest przede wszystkim to, że daje możliwość wykorzystania go w diagnozie środowiska rodzinnego.

Wiedza o uczniu i jego środowisku rodzinnym potrzebna jest, zdaniem A. Janowskiego, (Pedagogika praktyczna...Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2007, s. 128-129) z dwóch względów:

- Poznając środowisko rodzinne uczniów, nauczyciel lepiej rozumie swoje zadania i role oraz tzw. zwykłe kłopoty i trudności stwarzane przez uczniów.
- Działania rozpoznawcze nauczyciela można traktować jako przygotowanie do dokładniejszych działań diagnostycznych wobec rodziny.

Przy zbieraniu informacji o rodzinie ucznia należy uwzględnić następujące sprawy: ogólne dane o warunkach domowych ucznia, warunkach wychowania w rodzinie, stosunku dziecka do rodziny, udziału dziecka w pracach domowych, warunkach, w jakich dziecko odrabia zadania domowe, sposobie wypoczynku oraz stosunku do szkoły. A. Janowski natomiast (op. cit., s. 128-129) podczas wywiadu proponuje uwzględnić następujące czynniki: rzeczowo-ekonomiczne, atmosferę emocjonalną panującą w domu, podejście do dziecka oraz czynniki kulturalne.

Prawidłowe przeprowadzenie wywiadu wymaga od nauczyciela, między innymi, takich umiejętności jak:

- nawiązywanie kontaktu z rozmówcą;
- odpowiedni sposób mówienia (intonacja głosu);
- empatia;
- życzliwość;
- wzbudzanie zaufania;
- zachowanie dyskrecji;
- opanowanie własnych reakcji;
- unikanie wypowiedzi i zachowań oceniających.

Rozpoczynając wywiad, należy stworzyć właściwe warunki zewnętrzne oraz nawiązać serdeczny kontakt z rozmówcą, a następnie wyjaśnić cel wywiadu. Podczas trwania rozmowy należy okazywać spokój, cierpliwość i zrozumienie. W trakcie trwania wywiadu należy unikać ciągłego notowania, a ograniczyć się jedynie do zapisania niezbędnych danych, takich jak: daty, nazwy, niektóre fakty.

W naukach pedagogicznych wyróżnia się kilka rodzajów wywiadu: wywiad jawny, nie skategoryzowany, wywiad skategoryzowany, anamnestyczny i środowiskowy. Za

kryterium przyjmuje się jawność, sposób formułowania pytań, osobę rozmówcy, miejsce oraz cel.

Metoda wywiadu środowiskowego, która wprawdzie pozwala na ustalenie warunków życia dziecka w rodzinie, jednak, jak wskazują teoretycy, ma wiele wad. Na pierwszym miejscu należy wymienić brak wiarygodności i prawdziwości podawanych informacji oraz zatajanie niektórych faktów. Do celów diagnostycznych środowiska rodzinnego należy stosować wywiad sytuacyjny, jako najbardziej naturalny. Polega on na zbieraniu informacji w różnych naturalnych i spontanicznych sytuacjach. Jest to wywiad ukryty, podczas którego nie zapisujemy żadnych informacji.

Metoda wywiadu w diagnozowaniu środowiska rodzinnego dziecka nie należy do metod łatwych, dlatego chcąc uzyskać pełne i obiektywne informacje o dziecku, należy pogłębiać nauczycielską wiedzę o dziecku z zakresu deficytów rozwojowych i czynników zakłócających ten rozwój w różnych sferach jego osobowości.

Rozdział 4. Komunikacja w procesie edukacyjnym

Sprawne porozumiewanie się jest podstawową umiejętnością społeczną, a w procesie dydaktyczno-wychowawczym stanowi kluczową kompetencję, której nie można przecenić. Ludzie, którzy potrafią prawidłowo komunikować się, osiągają wzajemne zrozumienie, umieją wyrażać siebie, wywierać wpływ, rozwiązywać problemy. Umiejętności komunikacyjnych można się nauczyć, choć należą one do procesów skomplikowanych i złożonych. Wymagają bowiem świadomej kontroli tego, co i jak przekazujemy oraz sprawdzania, jak nasz komunikat został zrozumiany przez odbiorcę. Z efektywną i skuteczną komunikacją mamy więc do czynienia wówczas, gdy nasz rozmówca odbiera treść komunikatu, który jest zgodny z naszą intencją. Codzienna praktyka edukacyjna „wymusza” na uczestnikach procesu dydaktyczno-wychowawczego wymianę myśli, dzielenia się wiedzą, czy osobistymi doświadczeniami. Tymczasem rzeczywistość edukacyjna ukazuje, jak dużo jest w tym względzie do zrobienia, i to zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia. Uczestnicy tego procesu wnoszą wiele złych nawyków utrudniających porozumiewanie się i wzajemne współzycie.

Amerykańskie i brytyjskie badania wykazały, że komunikacja w klasie nie sprzyja uczeniu się, a jedynie pełni funkcję typowo dydaktyczną, zgodnie z „zasadą dwóch trzecich – dwie trzecie czasu lekcji przypada na mówienie; dwie trzecie wypowiedzi należy do nauczyciela; dwie trzecie uwagi nauczyciela dotyczy dyscypliny i spraw organizacyjnych,

nie zaś samej treści lekcji” (Cohen L., Manion L., Morrison K., Wprowadzenie do nauczania, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań, 1999 s.257)⁷⁶.

4.1. Rozwijanie umiejętności społeczno-komunikacyjnych w szkole

Zawód nauczyciela wymaga rozwijania dwóch podstawowych umiejętności. Jedną z nich są tak zwane umiejętności merytoryczne, na które składa się wiedza fachowa i praktyczna z zakresu nauczania danego przedmiotu. W tym przypadku chodzi o wiedzę teoretyczną i praktyczną z edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Drugi rodzaj umiejętności to zdolności interpersonalne, zwane też społecznymi, które decydują o nawiązywaniu satysfakcjonujących kontaktów między ludźmi. Ten rodzaj umiejętności, tak niezwykle ważny w pracy nauczyciela, jest jednym z istotniejszych potencjałów w życiu każdego człowieka. Pojęcie potencjału, lub inaczej wymiaru osobowości człowieka, wprowadziła Sharon Wegscheider-Cruse w książce „Nowa szansa”. Rozwija w niej „konceptję osoby jako całości”, na którą składają się: potencjał fizyczny, potencjał emocjonalny, potencjał społeczny, potencjał umysłowy, potencjał duchowy i potencjał wolicjonalny (Sharon Wegscheider-Cruse, Nowa szansa, Instytut Psychologii Zdrowia, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2000, s.31-42)⁷⁷. Aspektami potencjału społecznego są: uczciwość, szczerść, otwartość, bliskość i współpraca, które decydują o kształtowaniu i pogłębianiu ważniejszych relacji w naszym życiu. Rozwijanie tego potencjału zależy od umiejętności nawiązywania kontaktów z różnymi ludźmi, rozpoczynając od tych najbardziej powierzchownych z osobami spotykanymi przypadkowo, poprzez kontakty koleżeńskie, przyjacielskie, aż do relacji najbardziej intymnych. Rozwijany potencjał społeczny pozwala człowiekowi na rozkwit, a zaniedbany – ulega osłabieniu. Natomiast utracony potencjał społeczny odbudowuje się bardzo wolno, a co więcej, spośród wszystkich zdolności on najbardziej zależy od innych ludzi. Wśród niepokojących oznak utraty potencjału społecznego, autorka wymienia między innymi takie jak:

- niechęć do nawiązywania i utrzymywania kontaktu wzrokowego,
- nadmierne pochłonięcie pracą zawodową i brak czasu dla rodziny,
- nadmierne pochłonięcie pracą zawodową i brak czasu dla przyjaciół,
- spędzanie wolnego czasu w samotności,
- spędzanie wolnego czasu z kolegami z pracy lub w miejscu pracy itp.

⁷⁶ Cohen L., Manion L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999.

⁷⁷ Wegscheider-Cruse S., *Nowa szansa*, Instytut Psychologii Zdrowia, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2000

O rozwoju tego potencjału świadczą natomiast takie oznaki jak:

- umiejętność tworzenia i utrzymywania satysfakcjonujących związków,
- szczerość i otwartość wobec innych,
- ujawnianie swoich uczuć i opinii, bez względu na to, czy inni je aprobuja,
- dzielenie się z innymi informacjami na swój temat,
- szczerze i bezpośrednio wyrażanie swoich potrzeb i pragnień (tamże s. 308).

Rozwijanie powyższych umiejętności może okazać się niezwykle przydatne w pracy zawodowej przyszłego nauczyciela, który powinien kształcić takie umiejętności wśród swoich uczniów.

Z dotychczasowych rozważań wynika więc, że merytoryczna wiedza zawodowa, ta teoretyczna i praktyczna, może okazać się niewystarczająca, wobec braku wiedzy na temat kształcenia umiejętności społecznych, tak przydatnych w relacjach: nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń czy nauczyciel-rodzic. Jak zauważa D. Klus-Stańska, nauczyciel może rozwijać w relacjach z uczniem podejście *redukcyjno-instrumentalne*, bądź też podejście *komunikacyjno-osobowotwórcze* (D. Klus-Stańska, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, W-wa 2005, s. 80-92). W podejściu redukcyjno-instrumentalnym, komunikacja z uczniem sprowadza się do roli nadrzędnego przekazu i egzekwowania wiadomości szkolnych ucznia oraz wybiórczej dominacji funkcji informacyjnej wypowiedzi ustnej, z jednoczesną eliminacją pozostałych funkcji, takich jak: ekspresyjnej, impresyjnej, faktycznej i pragmatycznej. Takie podejście nie rozwija przydatnych kompetencji komunikacyjnych, ponieważ nie ma w nim zgody na język osobisty ucznia. Nauczyciel skupia się jedynie na formalnej poprawności wypowiedzi ucznia, przez co nie rozwijają się takie sprawności komunikacyjne jak:

- słuchanie innych, nawiązywanie do ich wypowiedzi czy polemizowanie z innymi,
- dobieranie trafnych argumentów i przykładów oraz formułowanie kontrargumentów,
- utrzymywanie głównego wątku wypowiedzi,
- zapewnienie barwności i żywości wypowiedzi,
- korzystania z języka pozawerbalnego,
- wyrażanie własnych uczuć, postaw, przekonań itp.

Podejście komunikacyjno – osobowotwórcze, jak podkreśla autorka, jest wciąż zbyt rzadko obecne w szkole. W tym podejściu podkreśla się rolę mówienia w rozwoju intraosobowotwórczym i poznawczym ucznia, które wsporniale rozwija wyżej wspomniane kompetencje komunikacyjne. Zadaniem szkoły, w tym głównie nauczyciela, jest tworzenie

zróżnicowanych i wielorakich sytuacji mówienia. W podejściu instrumentalno-redukcyjnym uczeń nie ma zbyt wielu okazji do mówienia, poza słuchaniem i odpowiadaniem na pytania nauczyciela. Natomiast w podejściu komunikacyjno - osobowotwórczym, zachęca się ucznia zarówno do słuchania, odpowiadania, jak i zadawania pytań. Innymi świetnymi okazjami do rozwijania kompetencji komunikacyjnych jest tworzenie takich sytuacji, by uczeń mógł wspominać, opowiadać czy opisywać; dyskutować z innymi, negocjować czy sprzeciwiać się; przemawiać, wznosić toast, relacjonować; instruować innych, rozkazywać, prosić, dziękować czy przeproszać; polecać ostrzegać, informować, oceniać, mówić komplementy, gratulować czy chwalić innych; witać się, przedstawiać czy żegnać oraz udzielać nagany, żartować, ślubować, składać kondolencje i inne sytuacje, gdy uczeń doświadcza ważności siebie i swoich przemyśleń.

Podejście komunikacyjno-osobowotwórcze ma więc szansę urzeczywistnienia się tylko wtedy, gdy nauczyciel nie będzie przywiązywał zbytnej uwagi do formalnej poprawności językowej ucznia, ale z dużą kulturą stosował korektę dyskretną bądź odroczoną w stosunku do wypowiedzi ucznia na lekcjach. Ważnym aspektem w kształceniu kompetencji komunikacyjnych ucznia jest też zgoda na język osobisty ucznia, który pozwala dziecku lepiej rozumieć i oswajać otaczający świat. Język potoczny ucznia może być warunkiem dialogu edukacyjnego w następujących zakresach:

- a) leksykalnym,
- b) stylistycznym,
- c) pragmatycznym,
- d) społecznym,
- e) kulturowym,
- f) osobistym (tamże, s. 95-96).

O powodzeniu w kształceniu umiejętności komunikacyjnych w kontaktach międzyludzkich decyduje również specyficzna i bardzo przydatna wiedza, która pozwala poddać analizie subtelne relacje tworzące się między ludźmi. Nauczyciele zbyt rzadko korzystają z tej wiedzy i nie potrafią ocenić, co sprzyja satysfakcjonującym kontaktom z drugim człowiekiem. Dlatego też, warto nauczyć się zasad **analizy transakcyjnej**, by sprawdzić jej przydatność w praktyce szkolnej.

4.2. Relacje nauczyciel - uczeń w aspekcie analizy transakcyjnej E. Berne`a

Potrzeba kontaktu społecznego była dla Erica Berne`a, amerykańskiego doktora medycyny i doświadczonego psychoanalityka, fundamentalnym, głównym ludzkim dążeniem. Stworzona przez niego, w latach pięćdziesiątych ubiegłego stulecia **analiza transakcyjna**, pozwala wyjaśnić (zanalizować) istnienie konfliktów człowieka pomiędzy potrzebą nawiązywania satysfakcjonujących, głębokich relacji z drugą osobą, a wymaganiami i normami społecznymi warunkującymi jej zaspokojenie. Jednostką stosunków społecznych jest dla niego transakcja, polegająca na nadawaniu komunikatów i odbieraniu bodźców (Eric Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydaw. Naukowe PWN W-wa 2004, s. 24)⁷⁸. Świadomość i wiedza na swój temat odgrywają główną rolę w kierowaniu naszym zachowaniem i analizowaniu relacji z drugim człowiekiem. Osoby, które uświadamiają sobie istnienie wewnętrznych stanów osobowości, zwanych ego: **Rodzica**, **Dorosłego i Dziecka** (tamże, s. 18-23) oraz wykorzystują tę wiedzę w kontaktach międzyludzkich, cenią swoją indywidualność i szanują indywidualność innych ludzi. Kierują się w swoim zachowaniu bardziej uznawanymi przez siebie wartościami, potrzebami, przeżywanymi emocjami, niż wymaganiami środowiska społecznego, chociaż wymagań tych całkowicie nie odrzucają ze względu na uznawane wartości i potrzeby innych. Potrafią też realistycznie oceniać swoje możliwości, co ułatwia im podejmowanie odpowiedzialności za swoje postępowanie i życie teraźniejszością, a nie przeszłością czy przyszłością.

Trzy wewnętrzne stany naszej osobowości są jednakowo ważne i mają swoje pełnoprawne miejsce w życiu człowieka.

Wewnętrzny stan **Rodzica** kształtuje się przez doświadczenia z osobami znaczącymi, najczęściej własnymi rodzicami. Zdania używane przez naszego wewnętrznego **Rodzica** zaczynają się od słów: powinieneś, trzeba, musisz, należy, nigdy, zawsze. Są to więc zdania oceniające, wartościujące, zabraniające, karzące. **Rodzic** jest elementem normatywnym w strukturze naszej osobowości, a przekazane przez naszych rodziców postawy i wartości kierują naszymi zachowaniami przez całe życie. Wewnętrzne stany **Rodzica** mogą ujawniać się w formach **Rodzica** opiekuńczego, karzącego i krytycznego.

Wewnętrzny stan **Dziecka** pozwala ujawniać nasze emocje i popędy działające w sposób spontaniczny. Ten wewnętrzny stan kształtuje się pod wpływem różnych zdarzeń i reakcji dziecka na te sytuacje, które widziało, słyszało i przeżywało. „Komunikacja z pozycji **Dziecka** oznacza dużo energii: łez, dąsów, ataków furii i marudzenia czy euforii. To także egzaltacja, śmiech i seksualne podniecenie” (Matthew McKay, Martha Davis,

Patrick Fanning *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa.* GWP, Gdańsk 2007)⁷⁹. Wewnętrzne **Dziecko** używa takich wyrażen, jak: „nienawidzę”, „chciałbym”, „chcę-nie chcę”, „dlaczego muszę”, itp.

Dorosły pełni rolę mediatora między Dzieckiem i Rodzicem, umożliwiając zaspokojenie potrzeb Dziecka, ograniczonego przez normy Rodzica. Mediacja **Dorosłego** ma również miejsce w interakcjach między dwoma osobami. Jak zauważa Józef Troczyński, we wstępie książki Kena Ernsta, (Ken Ernst, *Szkolne gry uczniów, Jak sobie z nimi radzić*, WSiP, Warszawa 1991)⁸⁰ ego **Dorosłego** odgrywa wyjątkową rolę w funkcjonowaniu osobowości człowieka i mimo wielu przeszkód, rozwija się coraz skuteczniej w miarę dojrzewania. Dorosły dostrzega różnice między tym czego nauczono go o życiu, a tym co sam zauważył, pragnął lub co sobie wyobrażał. **Dorosły** zajmuje się przekształcaniem prostych bodźców w informacje i, tak jak komputer, wprowadza otrzymane dane do pamięci działając bez emocji. Sprawdza też, czy dane zawarte w Rodzicu są prawdziwe i w dalszym ciągu przydatne. Kontroluje również, czy uczucia zawarte w Dziecku są dostosowane do obecnej sytuacji. Nie zależy mu na tym, by pozbyć się stanu ego Rodzica czy Dziecka, ale osiągnąć swobodę, by kontrolować oba te stany. Każdy człowiek może w razie potrzeby nauczyć się wyłączać stan Rodzica i Dziecka. Zdania charakterystyczne dla **Dorosłego** zaczynają się od zwrotów czy słów: opłaca mi się..., patrząc z obydwu stron..., warto..., sądzę..., dlaczego nie?, w jaki sposób..., prawdopodobnie, względny, prawdziwy, fałszywy, możliwy, obiektywnie, myślę, rozumiem, takie jest moje zdanie itp.

Jeżeli w człowieku zwycięża Rodzic lub Dziecko, to wtedy w trudnych chwilach uciekamy się do „gier”, bądź włączamy stan ego Dorosłego i przerywamy rozpoczynając się „grę”. „Używając języka analizy transakcyjnej, grę można zdefiniować jako serię transakcji, głównie równoległych, z ukrytą motywacją”(tamże s. 15).

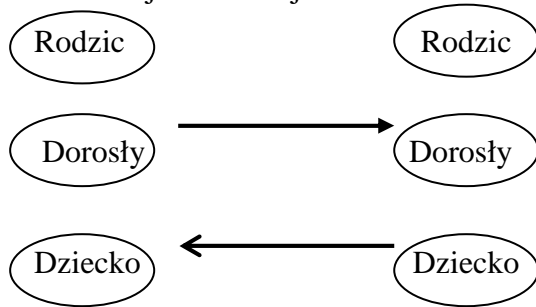
Transakcja równoległa zachodzi wtedy, gdy bodźce wysyłane z określonego stanu ego, wywołują reakcję tego samego ego partnera. Natomiast transakcja skrzyżowana zachodzi wówczas, gdy bodźce wysyłane przez nadawcę z określonego stanu ego, wywołują reakcję innego stanu ego odbiorcy.

⁷⁸ Berne E, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004

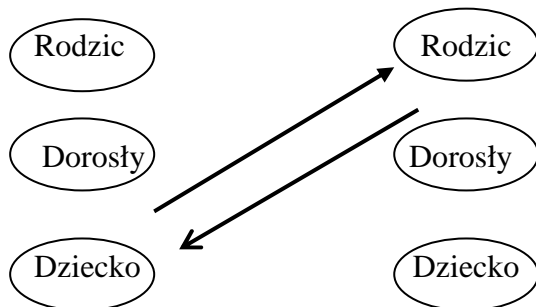
⁷⁹ McKay M., Davis M., Fanning P., *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, GWP, Gdańsk 2007

⁸⁰ Ernst K., *Szkolne gry uczniów, Jak sobie z nimi radzić*, WSiP, Warszawa 1991

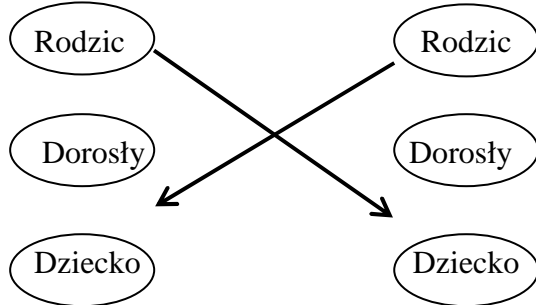
Różne rodzaje transakcji:



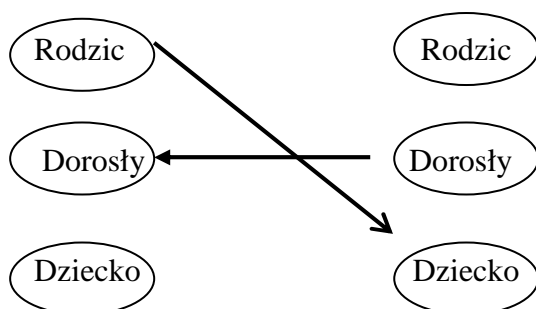
Rysunek 6. Transakcja komplementarna typu pierwszego (Matthew McKey, Martha Davis, Patrick Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. GWP Gdańsk 2007 s.102-105)



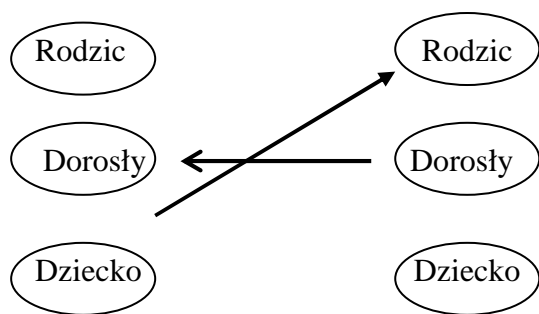
Rysunek 7. Transakcja komplementarna typu drugiego



Rysunek 8. Transakcja skrzyżowana przyspieszająca konflikt



Rysunek 9. Transakcja skrzyżowana rozwiązująca konflikt



Rysunek 10. Transakcja skrzyżowana proponująca relację *dorosły - dorosły*

Powodem podejmowania gier, zdaniem E. Berne, jest niska samoocena i przekonanie o braku akceptacji ze strony ludzi. To cel decyduje o tym, w co osoba uprawiająca grę próbuje nas wciągnąć. Głównym celem wszystkich gier jest uzyskanie potwierdzenia swojego scenariusza życiowego, który jest wewnętrznym przekonaniem o nas samych. Te przekonania kształtują się na skutek werbalnych i niewerbalnych komunikatów rodziców i dotyczą naszych niepowodzeń czy braku zdolności. Dziecko myśli wtedy o sobie: „jestem do niczego”, „nic mi się nie udaje”, „mam pecha” itp. Drugim ważnym celem gier jest uzyskanie aprobaty, czyli tzw. „głasków”, takich jak: poczucie wyjątkowości, że jest się najtrudniejszym uczniem lub satysfakcji z poniżania czy dokuczania innym. Gra toczy się zawsze na dwóch płaszczyznach: jedna płaszczyzna jest jawna, druga ukryta.

Ukrytym celem gier prowadzonych przez uczniów jest więc:

- działać nauczycielowi na nerwy,
- ukrycie swojej prawdziwej lub wymagowanej wady,
- zwrócenie uwagi nauczyciela i doprowadzenie go do wypowiedzenia negatywnej opinii na ich (jego) temat, np. „jesteś głupi”,
- jak wyżej, lecz z wyrażaniem podziwu dla ich (jego) mistrzostwa,
- usprawiedliwianie się i przepraszenie po to, by dzielić ludzi na prześladowców lub wybawców,
- płatanie figli,
- zagospodarowanie czasu,
- dopuszczanie się przestępstw (Ken Ernst, Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić, Wydaw. WSiP, Warszawa 1991)

Gry mogą być prowadzone zarówno przez uczniów (ucznia) jak i przez nauczycieli. Dla większości ludzi, jak zauważa E. Berne, „nasze życie społeczne w przeważającej części

upływa na grach”, ponieważ nie potrafimy zaspokoić potrzeby intymności i nie wierzymy, że bliskie relacje są możliwe. Gry są więc konieczne, jak i potrzebne (E. Berne, *W co grają ludzie*, s. 57). Z tego wynika, że nie wszystkie gry muszą być wyeliminowane. Jeśli jednak przeszkadzają w prowadzeniu lekcji lub utrudniają realizację celów, to trzeba je przerwać. Warto zauważyć, że każda gra uprawiana przez ucznia (uczniów) będzie trwać dopóty, dopóki będzie ją uprawiał również nauczyciel. Gra obliczona jest więc na spotkanie z przychylną reakcją z drugiej strony i jeśli uzyska się taką pozytywną reakcję, to gra się rozwija. Każdy uczeń zna dobrze stan „ego Rodzica” (a zwłaszcza Rodzica krytycznego czy sędziego) i jeśli zdecyduje się na prowadzenie gry z nauczycielem, będzie dążył do doprowadzenia dominacji Rodzica u nauczyciela.

K. Ernst podzielił szkolne gry uczniów i nauczycieli na cztery kategorie (Ken Ernst, *Szkolne gry uczniów*, WSiP, Warszawa 1991, s. 24-135). Pierwsze trzy – to gry uprawiane przez uczniów, a czwarta - uprawiana przez nauczycieli.

A oto przykłady niektórych, najbardziej popularnych gier uprawianych przez uczniów:

1. Gry zakłócające, przerywające tok lekcji, którym autor nadał następujące nazwy; awantura; drażliwy; głupi; błazen; niezdara; zmusz mnie.
2. Gry upokarzające, pomniejszające wartość, polegające na demonstrowaniu przewagi psychologicznej, np.: wada; dlaczego przytrafia się to zawsze mnie; dlaczego ty nie – tak ale...; spóźniony referat; drewniana noga.
3. Gry kusicielskie, uprawiane przez wyrafinowanych graczy, np.: przymilny uczeń; powalczcie trochę ze mną; niech mają za swoje; wyniosły i dumny; zrób coś dla mnie, itp.

Celem uczniów przeszkadzających w prowadzeniu lekcji jest zwrócenie na siebie uwagi nauczyciela lub szerszego audytorium. Oprócz nich są też uczniowie, którzy uprawiają bardziej subtelne gry. Nauczyciel może zorientować się po pewnych oznakach fizycznych, czy uczniowie naprawdę chcą się uczyć, czy słuchają i czy dociera do nich to, co się mówi na lekcji, czy też tylko udają.

Wskazówki te dotyczą dziewięciu stanów ego u odbiorcy, słuchacza ucznia-dziecka.

1. Słuchacz z dominującym ego *Dorosłego* trzyma głowę pionowo, lekko obróconą a linia jego ust jest poziomo, przy czym usta są często zaciśnięte. Wzrok wędruje za nauczycielem i oczy mrugają co trzy do pięciu sekund. Pozycja ciała zmienia się co pięć minut.

2. Niecierpliwe *Dziecko* nieustannie kręci się i zwraca i odwraca w kierunku mówiącego. Wykonuje ruch całym ciałem i nie potrafi skupić uwagi na jednym miejscu.
3. Buntowniczo-uległe *Dziecko* robi kwaśne miny, ale słucha uważniej, niż pokazuje to po sobie. Jego głowa jest lekko pochylona do przodu, a wzrok i twarz są odwrócone. Zerka ukradkiem na osobę, na którą się dąsa.
4. *Dziecko* buntownicze ma głowę odchyloną do tyłu. Na jego czole mogą pojawiać się linie poziome, a mięśnie twarzy nie wyrażają żadnych uczuć. Takie buntownicze *Dziecko* nie słucha.
5. *Dziecko* nieśmiałe ma głowę pochyloną w dół i odwróconą lekko od osoby mówiącej.
6. *Dziecko* zakłopotane ma rumieńce na twarzy, jest niespokojne i mało skoncentrowane.
7. Oczy *Dziecka* zainteresowanego są szeroko otwarte, a źrenice rozszerzone.
8. Słuchacz z krytyczno nastawionym *Rodzicem* ma często nachmurzoną minę, z pionowymi liniami na czole. Głowa jego jest przechylona, a czasem potrząsa nią w linii poziomej.
9. *Rodzic* wychowujący ma szyję i głowę wysuniętą nieco do przodu i lekko przechyloną w bok. Często kiwa głową na znak aprobaty. Brwi są uniesione (tamże, s. 68-69).

Te wskazówki należy jednak oceniać w całym kontekście danej sytuacji wraz z przekazem werbalnym ucznia. Oprócz gier uprawianych przez uczniów, K. Ernst omawia różne rodzaje gier uprawianych przez nauczycieli (tamże, s. 108-135).

Celem gier prowadzonych przez nauczycieli jest dominacja Rodzicielskiego ego nauczyciela i to zwłaszcza Rodzica krytycznego, który może pobudzić w uczniu swoim zachowaniem, jego *Dziecko* zbuntowane. Z kolei Rodzic opiekuńczy nauczyciela, może pobudzić w uczniu, jego *Dziecko* skarżące się. Gry nauczycielskie toczą się ponadto za każdym razem, gdy osobiste uczucia nauczyciela biorą górę nad celami nauczania i wychowania. Warto więc zadbać o to, by nie dopuścić do powstawania szkodliwego punktu kulminacyjnego w rozpoczynającej lub toczącej się grze. Rodzące się w nauczycielu uczucia irytacji, frustracji, zniecierpliwienia czy bezradności nie sprzyjają efektywnemu procesowi nauczania-uczenia się i nie służą dobrym relacjom nauczyciel - uczeń. Mogą wzbudzać również reakcje pobudzające do działania w nauczycielu:

- *Rodzica tyrana*, który wybucha i krzyczy;

- *Rodzica męczennika*, który cierpi w milczeniu i głęboko wzdycha;
- *Rodzica płacziwego*, który mówi np.: „słuchaj, dlaczego nie pomożesz mi sprawdzić obecności”;
- *Rodzica klótliwego*, który „dyskutuje” z uczniami;
- *Rodzica niecierpliwego*, który wyrzuca uczniów za drzwi;
- *Rodzica bojaźliwego*, który prosi: „nie tak głośno, bo jak dyrektor usłyszy, to pomyśli, że sobie nie radzę”.

A oto niektóre typy i przykłady gier uprawianych przez nauczycieli:

- blisko ucznia – gry typu: „koleś”, „krytyka”, „jesteś niezwykle spostrzegawczy”;
- pomocny - typu „ja tylko próbuję ci pomóc”, „radosna”, „ popatrz jak się starałem”;
- ja wiem najlepiej – „co więcej”, „powiedz mi to”, „teraz cię mam”, „sala rozpraw” itp.

Zatem, co może zrobić nauczyciel, aby wyeliminować szkodliwe gry zakłócające lub utrudniające realizację celów nauczania i wychowania? Znajomość nazw gier jest nieistotna, lecz sam ich opis, który zmierza do sformułowania tzw. antytezy, zwanej „stoperem gry”. Stoper jest komunikatem, przez który ujawnia się ukryty motyw gry, pozwalający na znalezienie skutecznego sposobu rozwiązania trudnej sytuacji. Większość szkolnych gier, to transakcje typu nauczyciel-uczeń. W związku z tym warto nauczyć się rozróżniać i być czujnym na głosy Rodzica wychowującego, krytycznego, karcącego czy Dziecka spontanicznego, przystosowanego lub zbuntowanego. Celem zastosowania stoperów gry jest ujawnienie ukrytego celu gry i mówienie do uczniów głosem Dorosłego. W grze typu „awantura”, należy powiedzieć uczniom, jak tego typu zachowania przeszkadzają w pracy i mają negatywny wpływ na przyjaźń między ludźmi. Do uczniów dotrze otwarty komunikat nauczyciela, który wyjaśni, że otrzymuje wynagrodzenie za pomaganie im w nauce i jego obowiązkiem jest przeciwstawianie się wszystkiemu, co dezorganizuje lekcje. Wypowiedź skierowana do uczniów, jaką proponuje K. Ernst może brzmieć następująco: „Szkoła jest jak samoobsługowy sklep. Dostajesz wózek i możesz na niego ładować, ile tylko zechcesz. Rachunek płacą rodzice. Jeśli postanowisz wyrządzić przykrość swoim rodzicom i robisz to w ten sposób, że nie ładujesz nic na wózek, ani nie bierzesz nic dla siebie, to wyłącznie twój problem i nie mam zamiaru zamartwiać się z tego powodu. Zostałem wynajęty jako sprzedawca w „samie”, aby cię obsłużyć, ponieważ znam się na tym dziele bardzo dobrze. Jeśli nie podoba ci się jeden ze sprzedawców w którymś z działów, masz prawo wyboru. Możesz tak czy inaczej załadować swój wózek lub możesz mu „pokazać”, nie biorąc niczego. Do ciebie należy wybór, jakie informacje przyswoisz i ile weźmiesz sobie z półek” (tamże, s. 71).

Innym skutecznym sposobem na ograniczenie gier w klasie jest wyraźne określenie jakie obowiązki wynikające z umowy ciążyą na każdej osobie, w tym przypadku chodzi o obowiązki nauczyciela i uczniów. Dobrą metodą jest zawieranie umowy z uczniami, czyli spisanie tzw. kontraktu, w którym nauczyciel i uczniowie zobowiążą się do przestrzegania pewnych zasad, reguł i takich sposobów postępowania, które ułatwią im współzycie i realizację celów nauczania i wychowania. Nauczyciel powinien określić, jakie wymagania są potrzebne do uzyskania pozytywnej oceny.

Nauczyciel powinien oprzeć się pokusie pozwolenia graczowi na osiągnięcie celu, dla którego uprawia grę. W przypadku gracza „drażliwego”, nie należy dotykać czułego miejsca tej osoby lub też nie nazywać ucznia głupim, który gra „głupiego”. W grze typu „niezdara”, należałoby skonfrontować zachowania ucznia z tym, co zrobił i bezbarwnym tonem Dorosłego nie pozwalać na dotykanie czegokolwiek. W grze typu „zmuś mnie”, chodzi uczniowi o to, by zmusić innych do postępowania zgodnie z zasadami wybawcy lub prześladowcy. W tym przypadku należy jasno postawić sprawę wyboru i konsekwencji. Nauczyciel, który zauważy u siebie skłonności do uprawiania gier z uczniami, powinien nauczyć się bacznie obserwować swoje stany ego Dziecka, Rodzica i Dorosłego. Zarówno Dziecko jak i Rodzic nauczyciela mogą przysporzyć mu kłopotów. Aby zapobiec tego rodzaju przykrościom, nauczyciele powinni trzymać się narzuconych przez szkołę celów i unikać wszystkiego, co nie przyczynia się do ich realizacji. Należy być wyczulonym na komplementy od uczniów oraz nie polegać na wyszukiwaniu właściwej przyczyny niepowodzeń lub złych zachowań ucznia (gra „ja tylko próbuję ci pomóc”). Lepszym wyjściem jest pozwolić uczniowi samemu rozwiązywać swoje problemy, a nie wpędzać go w poczucie winy. Zatem nauczyciel powinien wypełniać swoje obowiązki zgodnie z umową o pracę, a jeśli zdarzy się jakiś incydent w klasie, starać się zrozumieć toczącą się grę, określić w niej rolę własną i uczniów.

4.3. Komunikacja w koncepcji Thomasa Gordona

„Wychowanie bez porażek” Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1991 Thomasa Gordona, która przed paru laty była bestsellerem w krajach zachodniej Europy nie stanowi rejestru praw i obowiązków rodziców oraz dzieci, ani nie wykazuje powinności rodzicielskich, występuje przeciw manipulowaniu dzieckiem, a także przeciw manipulacjom dziecięcym stosowanym wobec rodziców, głosi nowe możliwości kształtowania atmosfery rodzinnej. Autor obiecuje szkolonym przez siebie rodzicom możliwość zupełnej rezygnacji z karania jako zabiegu wychowawczego.

Zasady wychowawcze T. Gordona (Gordon, T., *Wychowanie bez porażek w praktyce*, t. II, W-wa 1994, PAX, s. 16-33)⁸¹ wyrosły z psychologii komunikacji i są w gruncie rzeczy proste, choć trudne do wyuczenia. Nie są czymś działającym natychmiast skutecznie, jak przemoc wobec małego dziecka, której skutki zresztą bywają tym groźniejsze, że są dalekosiężne w swym niszczącym działaniu na więź rodzinną.

Autor proponuje „*metodę porozumiewania się z dzieckiem*”, która sprawia, że staje się ono bardziej samodzielne i bardziej odpowiedzialne, że wzajemny szacunek między rodzicami i dziećmi jest czymś naprawdę przeżywanym, a nie powinnością narzuconą dziecku, która ten szacunek budzi.

Propozycje wychowawcze Gordona służą także rozwojowi osobowemu rodziców. Zalecana przez Thomasa Gordona **metoda wychowania** nastawiona jest na *partnerskie stosunki wychowawcy z wychowankiem, rodzica z dzieckiem*. Nie proponuje on żadnych recept czy gotowych scenariuszy rozwiązań określonych problemów wychowawczych. Proponuje jedynie odformalizowane współdziałanie i współpracę, które będą się odbywać na płaszczyźnie człowiek - człowiek. Metody te nie dają też możliwości manipulowania którąkolwiek ze stron, bazując na zaufaniu i poszanowaniu potrzeb każdej ze stron. Dzieciom stwarzają szansę rozwinięcia się w kierunku dla nich najbardziej korzystnym i są pozbawione elementów władzy oraz przymusu.

4.3.1. Cztery podstawowe techniki słuchania

Thomas Gordon proponuje nauczycielom, rodzicom i terapeutom następujące cztery techniki ułatwiające rozmowy o problemach, które przeżywają zarówno mali jak i dorośli, dorośli i dzieci, nauczyciele i uczniowie oraz rodzice. Tymi technikami są (T. Gordon *Wychowanie bez porażek w praktyce*, PAX, W-wa 1994, s. 48-54):

- otwieracze zachęty,
- bierne słuchanie,
- reakcje potwierdzające,
- aktywne słuchanie.

Jednym z najskuteczniejszych i najbardziej konstruktywnych sposobów odpowiadania na wypowiedzi osób dotyczących ich odczuć lub problemów jest zastosowanie „automatów do otwierania drzwi” lub zaproszenie, by więcej powiedzieć. Otwierają one drzwi, zachęcają do mówienia. Najprostszymi z nich są tak niezobowiązujące odpowiedzi, jak: „och”, „hm”,

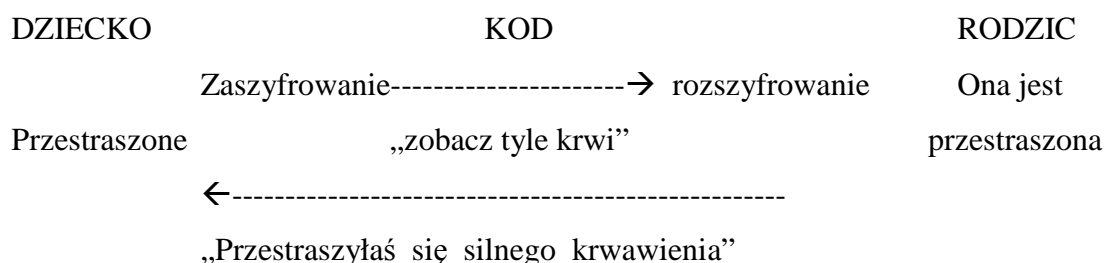
⁸¹ Gordon T., *Wychowanie bez porażek w praktyce*, t. II, , PAX, Warszawa 1994

„interesujące”, „rzeczywiście”, „serio?”, „doprawdy?”. Inne, trochę wyraźniej przekazują zachętę do mówienia lub mówienia więcej. Są to reakcje potwierdzające: „Opowiedz mi o tym”, „Chciałbym coś o tym usłyszeć”, „Chciałbyś o tym pomówić?”, „Opowiedz mi całą historię”, „To brzmi jak gdybyś miał o tym coś do powiedzenia”, „Słucham cię”.

Te otwieracze drzwi lub zachęty do mówienia oraz reakcje potwierdzające mogą bardzo ułatwić wzajemną komunikację. Pobudzają drugiego człowieka do tego, żeby zaczął mówić albo żeby mówił dalej. Przekazują także naszemu rozmówcy akceptację i szacunek.

Osoby przeżywające problemy potrzebują od słuchaczy m.in. tzw. biernego słuchania, czyli milczenia. Jest ono przekonywującym, bezsłownym komunikatem i może być bardzo skuteczne w kontaktach interpersonalnych, gdyż daje rozmówcy poczucie szczerzej akceptacji. Zawodowo pomagający wiedzą to bardzo dobrze i podczas swoich konsultacji robią szeroki użytek z milczenia. Gotowość milczenia ze strony słuchacza stanowi dla rozmówcy zachętę do dalszego mówienia, jest także dowodem świadczącym o zainteresowaniu jego problemami. Żadna z wymienionych technik nie zapewnia jednak zrozumienia przez słuchacza komunikatów otrzymywanych od rozmówcy, słuchacz powinien także umieć zastosować tzw. technikę aktywnego słuchania. Polega ona na częstym przekazywaniu rozmówcy komunikatów zwrotnych, dzięki którym może on się zorientować, czy jest właściwie rozumiany. Słuchacz w tym celu własnymi słowami opisuje swoje wrażenie wywołane wypowiedzią rozmówcy, np. przestraszone dziecko mówi do mamy: „Zobacz, tyle krwi!”. Rodzic rozszyfrowuje (dekoduje) wypowiedź dziecka: „Ona jest przestraszona” i mówi: „Przestraszyłaś się silnego krwawienia”.

Schemat takiej rozmowy między nadawcą (dzieckiem) i odbiorcą (rodzicem) wygląda następująco:



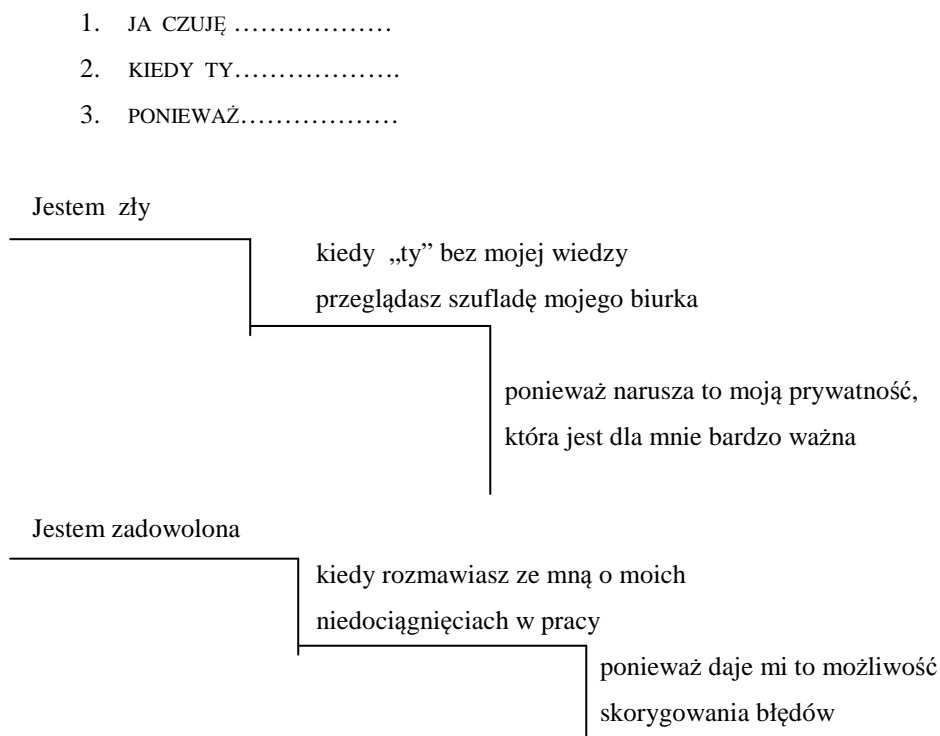
Pełne zrozumienie rozmówcy przez słuchacza jest możliwe tylko wtedy, gdy to, co chciał powiedzieć rozmówca (jego wypowiedź), jest ściśle zgodna z tym, co usłyszał słuchacz (z wynikiem rozszyfrowania treści komunikatu – jego wrażeniem). Dość powszechnym błędem w komunikacji interpersonalnej w relacjach: rodzic – dziecko,

nauczyciel – uczeń, pielęgniarka – pacjent, przełożony – podwładny, jest tzw. wypowiedź „TY”, kiedy nie szanujemy i nie akceptujemy naszego rozmówcy, oceniamy i krytykujemy go, poniżamy i bagatelizujemy jego problemy.

Przykłady wypowiedzi typu „TY”:

„Weź się (ty) w garść”, „Zabierz się (Ty) do pracy”, „Nie powinieneś się tak (Ty) załamywać”, „Jesteś za leniwy”, „Zachowujesz się jak dziecko”. Takie reakcje odbiorcy na uprzednią wypowiedź nadawcy, nazywa T. Gordon barierami komunikacyjnymi, które w niczym nie pomagają, a wręcz blokują i niszczą wzajemne relacje. Poniżające wypowiedzi (ty) zahamowują rozwój dziecka, niszczą poczucie jego godności i obniżają poczucie wartości. Zamiast wymyślać dziecku, krytykować i oceniać należałoby mówić – powiedzieć o swoich uczuciach, jakie wzbudza zachowanie nie do przyjęcia. W tym względzie Gordon zaleca zamienienie wypowiedzi „ty” na wypowiedź „ja”, która poprawia jakość wzajemnych relacji. Szczerłość i otwartość poprzez wypowiedź „ja” sprzyja wzajemnej zażyłości, bliskości, uczy bycia autentycznym i przeźroczystym wobec dziecka, ucznia, pacjenta, podwładnego czy przełożonego.

Rysunek 11. Przykład budowy komunikatu „Ja”



4.3.2. Bariery komunikacyjne

Każdemu z nauczycieli zdarzyło się, że rozmawiając z uczniem czuł, iż nie jest odbierany zgodnie z zamierzonymi intencjami lub nie może nawiązać z nim kontaktu. Dzieje się tak dlatego, że często – nie zdając sobie nawet z tego sprawy – wysyłamy komunikaty, które opóźniają, przyhamowują lub całkowicie zatrzymują dwustronny proces komunikacji.

Poniżej zostały zamieszczone przykłady tzw. „barier komunikacyjnych” zwanych przez Thomasa Gordona „typową dwunastką”. Autor szereguje je w 4 grupy:

I. Reakcje, które komunikują rozmówcy, że się jego i jego sytuacji nie przyjmuje:

1. **polecenia, zarządzenia**: np. przestań lamentować - weź się w garść, zabierz się do pracy;
2. **przestrzeganie, grożenie**: np. musisz się wziąć za siebie, jeśli chcesz, żeby ci ktoś pomógł;
3. **moralizowanie, prawienie kazań** z zastosowaniem "powinieneś" jako argumentu: np. nie powinieneś tak się załamywać; nie obwiniaj innych, sam wiesz, że musisz sobie z tym poradzić;
4. **rady lub gotowe rozwiązania** (propozycje): np. musisz sobie ułożyć nowy, lepszy plan zajęć; załatw najpierw to, a potem...; powiedz po prostu...;
5. **pouczanie, argumentacja logiczna, "rozsądna"**: np. spójrz w oczy realnym faktom; jeszcze zdążysz załatwić tę sprawę;

II. Reakcje zawierające ocenę, osąd, krytykę, degradujące:

1. **krytykowanie, obwinianie, ocenianie**: np. jesteś za leniwy; zaniedbałeś właściwą organizację;
2. **łajanie, ujawnianie uprzedzeń, dopuszczenie do głosu zwrotów upokarzających**: np. zachowujesz się jak dziecko; z tobą zawsze to samo; to typowe dla ciebie;
3. **stawianie diagnozy, interpretacja**: np. znowu usiłujesz się wykręcić od niewygodnego zadania, ty zawsze tak robisz, gdy trzeba...

III. Reakcje mające dodawać otuchy, ale w gruncie rzeczy bagatelizujące czyjeś problemy lub im zaprzeczające:

1. **chwalenie, „przyświadczenie"**: np. właściwie radzisz sobie przecież całkiem dobrze, no wiesz, na pewno potrafisz to zrobić;

2. **uspokajanie, pocieszanie, wspieranie:** np. ja też tak to przeżywałam; jak tylko się za to weźmiesz, to już jakoś pójdzie dalej;

IV. Reakcje łatwo wyzwalające opory, a które doradca uważa za pomocne:

1. **wypytywanie, sondowanie, „przesłuchiwanie”:** np. uważasz to za zbyt trudne? ile czasu już w to włożyłeś? dlaczego teraz dopiero zwracasz się o pomoc? jak długo to trwa?
2. **odwracanie uwagi, ironizowanie, bagatelizowanie:** np. mówimy raczej o czymś innym; teraz nie jest odpowiednia pora na taką rozmowę; wstałaś dziś lewą nogą i widzisz wszystko na czarno; i to jest ten twój wielki problem?

Ta najczęściej spontaniczna „typowa dwunastka” i inne „bariery” mogą być także w procesie rozmowy wyrażane bezsłownie, ujawniając w mimice i gestykulacji sprzeczne komunikaty z treścią wypowiedzianych słów. Z takiej sytuacji bardziej przekonujące są sygnały niewerbalne. One są odczytywane najwcześniej i decydują o tym, jak rozmowę przeżywa szukający pomocy. A oto motto Gordona z książki *Jak dobrze żyć z ludźmi*, PAX, W-wa 2001, str. 37 „*Kiedy będziesz miał problemy, wysłucham cię z prawdziwą akceptacją, aby ułatwić ci znalezienie twoich własnych rozwiązań*”.

4.3.3. Metoda III Thomasa Gordona w komunikacji

W 1966 roku, Thomas Gordon stworzył program "Wychowanie bez porażek", gdzie w sposób szczegółowy opisał, w jaki sposób należy zapewnić dziecku wszechstronny i harmonijny rozwój, bez jakichkolwiek zahamowań i rozczarowań, oraz jak unikać błędów wychowawczych i jakie metody wychowania stosować. Program swój skierował zarówno do rodziców jak i nauczycieli. Przedstawia w nim sposoby rozwiązywania konfliktów i problemów, wskazuje na rodzaje porozumiewania się, kształtujące w dziecku postawę samodzielności, odpowiedzialności oraz umiejętność podejmowania właściwych wyborów. "Wychowanie bez porażek" T. Gordona przede wszystkim zakłada świadomość teorii stosunków międzyludzkich, a więc tego, co rozgrywa się w konkretnych relacjach między ludźmi.

U podstaw tej teorii leżą następujące założenia:

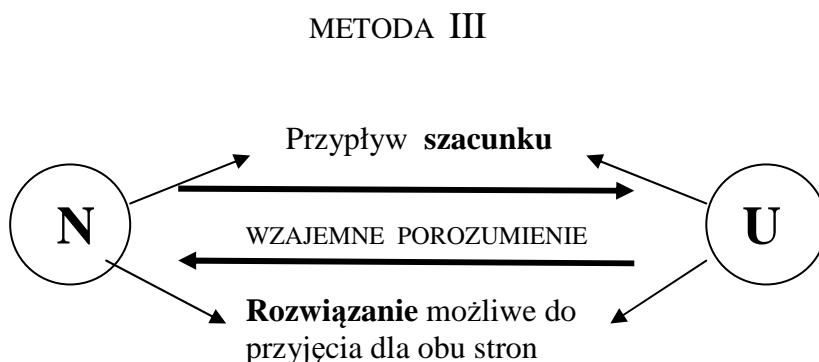
- wychowankowie powinni być traktowani przez dorosłych jako osoby,
- dorośli muszą zrozumieć, iż zachowanie ich dzieci kształtowane jest w zależności od relacji zachodzących w układzie dziecko – rodzic,

- nauczyciele i rodzice muszą zaznajomić się z kilkoma podstawowymi zasadami komunikacji międzyludzkiej.

W związku z powyższymi założeniami, Gordon dokonał podziału wszystkich rodziców – nauczycieli na trzy grupy:

- **zwycięzców** - do tej grupy należą rodzice-nauczyciele, którzy w bardzo silny sposób podkreślają swój autorytet i władzę, co przejawia się częstym stosowaniem przez nich zakazów, różnych ograniczeń, żądań określonego typu zachowań; dorośli ci wydają swoje polecenia i wymagają bezwzględnego posłuszeństwa, aby zmusić dziecko do zrobienia czegoś, grożą mu użyciem kary; konflikty powstające na linii rodzice – dziecko, nauczyciel - uczeń, zazwyczaj kończą się zwycięstwem rodziców – nauczycieli, którzy uzasadniają swoje kolejne wygrane argumentując je w sposób: "dorośli wiedzą najlepiej", "to dla dobra dziecka", itp.
- **zwycięzonych** – ta grupa rodziców-nauczycieli stara się zapewnić swoim podopiecznym nieco więcej swobody, co wynika z faktu, iż uważają się oni za przeciwników metod autorytatywnych; w sytuacji zaistniałych konfliktów, wygrywa tutaj dziecko; dorośli ci sądzą również, iż nie spełnianie oczekiwań dzieci może być dla nich po prostu szkodliwe,
- **grupa chwiejnych**- do tej grupy należy najwięcej rodziców, trochę mniej nauczycieli, a charakteryzuje ich to, iż częściowo akceptują oni zachowania dzieci, po części zaś nie; ta swoista mieszanina aprobaty i dezaprobaty przejawia się na przemian uleganiem i surowością, twardością i łagodnością, ograniczaniem i cierpliwością, zwyciężaniem i poleganiem; grupę tę stanowią rodzice czy nauczyciele, w pewien sposób niepewni i rozdarci.

Rysunek 12. Idee metody III w koncepcji Thomasa Gordona s.240, Wychowanie bez porażek w szkole, PAX, Warszawa 1995



Metoda III jest pewnym *procesem*. Od samego początku aż do końca niezbędne jest współdziałanie obu stron. W konfliktach *uczeń – nauczyciel* obie strony wspólnie poszukują możliwych i realnych rozwiązań, a następnie postanawiają, które najlepiej zaspokoiliby potrzeby zarówno nauczyciela, jak ucznia.

Tabela 15. Trzy metody rozwiązywania konfliktów:

METODA I: * zwycięzca to rodzic	METODA II: * zwycięzca dziecko	METODA III: * nie ma zwycięzców i zwyciężonych
CEL: Rodzic pokazuje dziecku, kto tu rządzi - dla dobra dziecka	CEL: Rodzic – dla świętego spokoju - ustępuje dziecku	CEL: Rodzice starają się wspólnie z dziećmi znaleźć rozwiązanie zadowalające wszystkich
POZYCJA: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dziecka – podporządkowana, przegrana, ubezwłasnowolniona ▪ Rodzica – władca, sędzia, egzekutor, przekonywacz, ▪ Kontroler, czasem kat 	POZYCJA: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dziecka - wygrana, mogę zrobić, co chcę ▪ Rodzica – bezradna, uległa, wycofana, pełna irytacji i złości (do nieokiełznanego dziecka i do siebie z powodu bezsilności) 	POZYCJA: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dziecka - autonomiczna, (mam prawo do własnego zdania) ▪ Rodzica – pomocnicza, przyjacielska, mediatorska, oparta na szacunku do siebie i do dziecka
UCZUCIA: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dziecka - bunt, wrogość, złość, bezradność, smutek, rozżalenie, ▪ Rodzica – złość, wstyd, triumf pomieszany z bezradnością, frustracja, wrogość, lęk (czy wygram jeszcze następne (starcie)) 	UCZUCIA: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dziecka - zadowolenie pomieszane z niepokojem, triumf pomieszany z poczuciem winy, niepokój ▪ Rodzica – złość, irytacja, bezsilność, frustracja, lęk, smutek, niepokój 	UCZUCIA: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dziecka- spokój, ufność, zadowolenie, miłość, ciekawość, szacunek ▪ Rodzica- spokój, miłość, zadowolenie, szacunek, zaufanie
Skutki: <ul style="list-style-type: none"> • Dla dziecka: <ul style="list-style-type: none"> - niechęć przed dokonywaniem w sobie zmian (po co, skoro i tak nikt nie liczy się ze mną i nie szanuje mnie, a właściwie jak nie mogę być najlepszy z najlepszych, to będę najlepszy z najgorszych) - poczucie niskiej wartości (nic nie potrafię, skoro trzeba mnie ciągle poprawiać, kontrolować, sprawdzać) - zależność od zdania i ocen innych (tylko rodzice wiedzą, jak jest dobrze) - brak umiejętności 	Skutki: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dla dziecka: <ul style="list-style-type: none"> - brak poczucia bezpieczeństwa (wynikające z braku jasnych granic) - egoizm i impulsywność - brak umiejętności współpracy i uznawania autorytetów (również kłopoty w szkole i grupie rówieśników) - stosowanie manipulacji, szantażu dla uzyskiwania własnych korzyści ▪ Dla rodzica – niechęć do dziecka, niezadowolenie z siebie jako rodzica ▪ Dla rodziny- narastające napięcie, oddalanie się, chłód, 	Skutki: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dla dziecka: <ul style="list-style-type: none"> - ochota do współpracy - szacunek do potrzeb i uczuć rodziców - szacunek do siebie - poczucie bezpieczeństwa - inicjatywa, niezależność - umiejętność współpracy z innymi ludźmi ▪ Dla rodzica – zadowolenie z siebie jako rodzica i dziecka, bliskość z dzieckiem ▪ Dla rodziny- ciepło, miłość, akceptacja, bliskość, mało konfliktów (gdy się pojawiają, rozwiązywane są na bieżąco)

samodzielnego rozwiązywania problemów <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dla rodzica – niezadowolenie z siebie jako rodzica oraz z dziecka ▪ Dla rodziny- oddalenie się emocjonalne, narastające chłód, niechęć i wrogość, częste konflikty (dzieci nie mogą wytrzymać z rodzicami) 	unikanie się (rodzice nie mogą wytrzymać z dzieckiem)	
--	---	--

Techniki słuchania i metoda III Gordona pozwala uczniowi, nauczycielowi i rodzicowi nauczyć się *słuchania i akceptacji*. Poznanie metody III, technik i zasad wychowania może uczynić lepszymi związki z ludźmi, pozwala skuteczniej oddziaływać na innych, owocniej z nimi współpracować, radzić sobie z nieporozumieniami oraz naprawić zniszczone relacje. Nauczyciele mogą pełniej wykorzystać metody *Wychowania bez porażek* w szkole wówczas, gdy również ich szefowie i koledzy rozumieją je i popierają, gdy też nauczyciele znajdują poparcie w odpowiednim środowisku domowym. *Wychowanie bez porażek* w szkole zapewni nauczycielom szczególną umiejętność, umiejętność porozumiewania się bez porażki, dzięki której zawód stanie się atrakcyjniejszy i łatwiejszy, jednak trzeba wyćwiczyć w sobie tę umiejętność. To zależy od stworzenia odpowiednich sytuacji - zarówno w klasie, jak i poza nią. Stosując akceptację, słuchanie i bycie autentycznym idea Gordona tkwi mocno w realiach życia rodzinnego, ukazuje procesy stopniowej przemiany atmosfery wewnętrznej, zacieśniania się i utrwalania więzi w rodzinach, w których każdy - zarówno dziecko, jak i jego rodzice – wzrasta w odpowiedzialności, samodzielności i w wolności od lęku. Spoiwem rodziny staje się więź i wzajemne zaufanie – stopniowo zbędna staje się kontrola i władza, a to wszystko również można przenieść na grunt szkoły, klasy. A oto motto Gordona z książki *Jak dobrze żyć z ludźmi*, PAX, W-wa 2001, s. 83, „*Jeśli zaistnieje między nami konflikt, zaangażujmy się w jego rozwiązanie i niech żaden z nas nie stara się zwyciężyć kosztem drugiego. Szanuję twoje potrzeby, ale muszę szanować także moje własne. Zawsze więc poszukujemy rozwiązań, które będą do przyjęcia dla nas obu. Jeśli uda nam się zaspokoić twoje i moje potrzeby, żaden z nas nie przegra – obaj wygramy*”.

4.3.4. Umiejętność bezpośrednich wypowiedzi „ja”. Kwestionariusz

Dzieci komunikują rodzicom – nauczycielom znacznie więcej aniżeli słowami czy myślami. Poza słowami kryją się często uczucia. Student praktykant – przyszły nauczyciel

znajdzie się w sytuacji, gdzie potrzebna jest mu umiejętność komunikacji; *pośrednia* – wypowiedź „ty”, ale też umiejętność *bezpośrednia* wypowiedź „ja”.

ĆWICZENIE WYPOWIEDZI BEZPOŚREDNICH

Wprowadzenie: proszę zastanowić się nad każdą z przedstawionych poniżej sytuacji i zamieszczoną w drugiej szpalcie pośrednią „wypowiedzią <ty>”, a następnie proszę napisać w trzeciej szpalcie bezpośrednią *wypowiedź <ja>*.

Sytuacja	Pośrednia „wypowiedź <ty>”	Bezpośrednia „wypowiedź <ja>”
1. Ojciec chce czytać gazetę. Dziecko wciąż wspina mu się na kolana. Ojciec gniewny.	„Nie wolno przeszkadzać komuś, kiedy czyta”	
2. Matka sprząta odkurzaczem. Dziecko stale wyjmuje wtyczkę z kontaktu. Matka się spieszy.	„Jesteś niegrzeczny”.	
3. Dziecko siada przy stole z bardzo brudnymi rękoma i buzią.	„Taki duży chłopak i zupełnie nieodpowiedzialny. To mogłoby zdarzyć się tylko małemu dziecku”.	
4. Dziecko odwleka pójście wieczorem do łóżka. Rodzice chcieliby porozmawiać o swoich ważnych sprawach. Dziecko płacze się między nimi i uniemożliwia rozmowę.	„Już dawno powinieneś być w łóżku, dobrze o tym wiesz. Ty próbujesz nas zdenerwować. Teraz potrzebny ci jest sen.	
5. Dziecko nie przestaje molestować, żeby go rodzice zabrali ze sobą do kina, ale od kilku dni nie sprzątało swojego pokoju, choć samo zgłosiło chęć wykonania tej pracy.	„Nie zasłużyłeś na to, żeby iść do kina, skoro jesteś tak bezwzględny egoistą”.	
6. Dziecko dąsa się przez cały dzień, wyraźnie jest w złym humorze. Matka nie wie dlaczego.	„No, chodź już, przestań się dąsać. Albo poprawisz swój humor, albo wyjdź i dąsaj się na dworze. Ty się czymś za bardzo przejmujesz”.	
7. Dziecko nastawia magnetofon tak głośno, że przeszkadza to rodzicom w rozmowie w sąsiednim pokoju.	„Nie możesz mieć trochę względu na nas? Dlaczego musisz to tak głośno nastawiać?”	
8. Dziecko przyrzekło, że wyprasuje potrzebne na wieczorne przyjęcie serwetki. W ciągu dnia bałaganiło, teraz już pozostała tylko godzina do przyjścia gości, a jeszcze nie zaczęło tej pracy.	„Przebałaganiłaś cały dzień i zaniedbałaś swoją pracę. Jak możesz być tak bezmyślna i bez poczucia odpowiedzialności?”	
9. Dziecko zapomniało wrócić do domu o umówionej godzinie, żeby z matką pójść kupić buty. Matka się spieszy.	„Powinnaś się wstydzić. Ostatecznie to ja zgodziłam się iść z tobą po te buty, a tymczasem ty nawet nie zatroszczysz się, która jest godzina”.	

KLUCZ

1. „Nie mogę jednocześnie czytać gazety i bawić się z tobą, gniewa mnie, jeśli nie mam chwili dla siebie, żeby wypocząć i przeczytać gazetę.”
2. „Bardzo się spieszę i gniewa mnie, jeśli przerywasz mi pracę i muszę wciąż na nowo włączać wtyczkę do kontaktu. Nie mam teraz ochoty na zabawę, gdy muszę posprzątać.”
3. „Nie mogę jeść obiadu, gdy widzę ten brud. Mnie się robi niedobrze i tracę apetyt.”
4. „Muszę z mamą omówić ważną sprawę. Nie możemy robić tego w twojej obecności i nie mamy ochoty czekać, aż wreszcie pójdziesz do łóżka.”
5. „Nie mam zbyt wielkiej ochoty zrobić czegokolwiek dla ciebie, jeśli ty nie dotrzymujesz umowy co do porządków w twoim pokoju. Mam uczucie, że jestem wyzyskiwana.”
6. „Jest mi przykro patrzeć, że jesteś taki nieszczęśliwy, a nie wiem, jak mogłabym ci pomóc, ponieważ nie wiem, co cię tak zasmuciło.”
7. „Jestem trochę rozczarowana. Chciałam chwilkę porozmawiać z twoim ojcem, ale ten hałas doprowadza mnie do szału.”
8. „Czuję się zostawiona przez ciebie na lodzie. Pracowałam cały dzień nad przygotowaniem tego przyjęcia, a teraz jeszcze muszę zatroszczyć się o te serwetki.”
9. „Nie lubię tego, że jeśli dokładnie rozplanowałam sobie dzień, żeby pójść z tobą po zakupy, ty nie zjawiasz się na czas.”

4.4. Wykorzystanie programowania neurolingwistycznego w komunikacji językowej

W nauce o komunikacji nie można pominąć metody programowania neurolingwistycznego (NLP), (O'Connor, J., Seymour, J., NLP Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996)⁸², która została opracowana w latach 70-tych przez J. Grindera i R. Bandlera. Polega ona na badaniu bazującej na zmysłach struktury myślenia każdego człowieka, jego subiektywnych doświadczeń. Wywodzi się z badań nad sposobami stosowanymi przez ludzi, którzy z powodzeniem uczą się, przeżywają i komunikują. Badania te zostały przeprowadzone

z respektem dla osobistych różnic i podobieństw, jak i ich systematycznej dynamiki. Każdy bowiem człowiek, wykorzystując swoje doświadczenia, tworzy wewnętrzne „mapy umysłowe” otaczającej go rzeczywistości. Kiedy komunikuje się z innymi ludźmi (werbalnie, dzięki wykorzystaniu języka lub niewerbalnie wykorzystując „mowę ciała”) czyni to opierając się na własnych mapach umysłowych. Programowanie neurolingwistyczne jak każda dziedzina wiedzy oparte jest na określonych założeniach, których realizacja sprzyja między innymi:

- zmianie swoich własnych zachowań codziennej rzeczywistości,
- osiągnięciu zakładanych celów,
- rozwojowi postawy twórczej,
- efektywnemu przyswajaniu wiedzy,
- szybkiemu nawiązywaniu kontaktów między uczestnikami aktu komunikacyjnego,
- osiągnięciu między partnerami wzajemnego zaufania,
- wysokiej efektywności komunikacji społecznej (Szternberg, A., *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, ASTRUM, Wrocław 2002, s. 64)⁸³.

Neurolingwistyczne programowanie rozwinęło się w dwóch komplementarnych kierunkach:

- jako proces odkrywania reguł doskonałości w dowolnej dziedzinie,
- jako efektywne sposoby myślenia i komunikowania się przez ludzi wybitnych.

W programowaniu neurolingwistycznym mieszczą się trzy proste idee (O'Connor, J., Seymour, J., *NLP Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996, s. 21-45):

- Część „NEURO” NLP – wyraża ideę, że wszystkie nasze zachowania wpływają z naszych neurologicznych procesów; widzenia – słyszenia – węchu – smaku – dotyku i uczuć. Odbieramy świat dzięki naszym 5 zmysłom i nadajemy tej informacji sens, a następnie podejmujemy stosowne do tego działania.
- Część „LINGWISTYCZNA” NLP – wskazuje, że do porządkowania naszych myśli i zachowań oraz do komunikacji z innymi ludźmi używamy języka.
- Część „PROGRAMOWANIE” NLP – odnosi się do sposobu, w jaki decydujemy się organizować nasze idee i działania służące do uzyskania określonych rezultatów.

⁸² O'Connor, J., Seymour, J., *NLP Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996

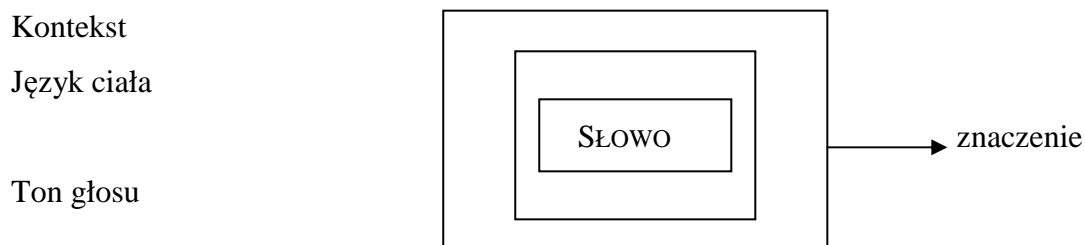
⁸³ Szternberg, A., *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, ASTRUM, Wrocław 2002

Aby osiągnąć skuteczność i efektywność w komunikowaniu się z innymi, należy bardziej przybliżyć zasady NLP dotyczące owej skuteczności w komunikacji interpersonalnej.

Pierwsza zasada efektywnej komunikacji zwraca uwagę na znaczenie komunikacji:

I. ZNACZENIEM KOMUNIKACJI JEST ODPOWIEDŹ, JAKĄ OTRZYMUJESZ.

Komunikacja jest bowiem pętlą: to co robimy, wpływa na inne osoby, a to co robią one, wpływa na nas. My możemy jedynie wziąć odpowiedzialność za swoją część pętli. Komunikacja to nie tylko dialog ale i negocjacje, przekonywanie kogoś a także nauczanie. Nadawca odbiera odpowiedź słuchacza nie tylko werbalnie, ale też niewerbalnie. W zależności od znaczenia, jakie nadawca nadaje emocjonalnej treści przekazu jest ona różnie odbierana przez odbiorcę. Zauważyć też należy, że słowa są treścią przekazu, a ton głosu, charakterystyczna mimika, postawa ciała, czy określone gesty są kontekstem.



Drugą zasadą efektywnej komunikacji jest:

II. KONTAKT (RAPPORT) (tamże, s. 40-45).

Komunikacja ma miejsce, gdy ludzie utrzymują kontakt; ich ciała tak samo jak słowa, dopasowują się wzajemnie. To, co mówimy może ten „kontakt” stworzyć lub zaburzyć, ale jest to tylko, jak wspomniano wcześniej – 7% komunikacji. Język ciała i ton głosu są ważniejsze. Ludzie utrzymujący kontakt mają tendencję do wzajemnego odzwierciedlania i harmonizowania postawy, gestów i wzroku. Przypomina to taniec, w którym partnerzy odwzajemniają i odzwierciedlają ruch drugiego, swoim własnym ruchem.

Zaangażowani są w taniec wzajemnych reakcji. Ich język ciała pozostaje komplementarny. Im głębszy kontakt, tym większa tendencja do harmonizacji. Umiejętności te zdają się być wrodzone, dlatego nowo narodzone dziecko porusza się w rytm głosu otaczających je ludzi. Gdy ludzie nie mają kontaktu, ich ciała to zdradzają; cokolwiek by nie mówili, ich ciała nie będą pozostawały w harmonii. Nie są zaangażowani we wspólny taniec i można to od razu zauważyć. Harmonizując i odzwierciedlając język ciała i ton głosu bardzo szybko można uzyskać kontakt prawie z każdym, również zharmonizowanie oddechu jest skutecznym sposobem osiągnięcia kontaktu. Harmonizowanie głosu dotyczy jego brzmienie, prędkości,

głośności i rytmu mowy. Przypomina to dołączenie się do czyjejś piosenki lub muzyki – wkomponowanie, zmieniając szybkość i ton głosu na koniec konwersacji.

KONTAKT jest zatem całościowym kontekstem przekazu słownego. Jeśli znaczeniem komunikacji jest odpowiedź jaką otrzymujemy, to uzyskanie kontaktu jest zdolnością do wywołania odpowiedzi. Kontakt pozwala nam zbudować most do drugiej osoby, zobaczyć jej punkt widzenia i zdobyć porozumienie. Najlepszymi nauczycielami, rodzicami są ci, którzy stwarzają kontakt i wchodzi w świat swoich uczniów i dzieci, pomagając im w przyswajaniu nowej wiedzy, zdobywaniu pożytecznych umiejętności, poznawaniu siebie i otaczającego świata. Tworząc kontakt, dopasowujemy się niejako do drugiej osoby, nie tylko poprzez zharmonizowanie i odzwierciedlenie jej języka ciała, tonu głosu, rytmu oddechu, tempa mowy, ale też nie należy zapominać o wejściu w jej świat myśli i uczuć. Języka używamy, aby komunikować nasze myśli. Nic więc dziwnego, że używane przez nas słowa odzwierciedlają sposób w jaki myślimy. Używamy słów, aby opisać nasze myśli, więc dobór słów wskazuje, który system reprezentacji stosujemy.

W myśl zasad NLP, każda osoba może mieć różne podejście do komunikacji i myślenia, m.in.: wzrokowe (wizualne), słuchowe (audytywne) lub dotykowo-uczuciowe (kinetyczne) (tamże, s. 46-71). Zatem różni ludzie, o tej samej sytuacji mogą myśleć w odmienny sposób: jedna myśli obrazami, druga dźwiękami, a trzecia uczuciami. Te oparte na doznaniach zmysłowych słowa: przymiotniki, przysłówki i czasowniki nazywane są w literaturze NLP – predykatami (Raudner, J.C., NLP Studium Master-Practitioner, Wyd. Akademia NLP, Bielsko-Biała 1996, s. 28)⁸⁴. Nawykowe użycie jednego rodzaju predykatów wskazuje na preferowany system reprezentacji osoby. Ludzie preferujący jeden ze zmysłów będą używać wyrazów specyficznych dla danego zmysłu.

PRZYKŁADY PREDYKATÓW JEZYKOWYCH

Wizualne	Audytywne	Kinestetyczne	Zapach/smak
Świeące	Mówi	Trudno	Pachnie
Spojrzenie	Echo	Twardo	Śmierdzi
Perspektywa	Wysokie tony	Zimny	Smakuje
Widzę	Daje się słyszeć	Swędzi	Gorzkie
Promieniujące	Powiedziano	Podbudować	Słodkie
Oświecać	Harmonia	Obciążenie	Będzie mieć posmak
Zobacz	Posłuchaj	Będzie ci łatwo znaleźć	Swąd

Obserwując uważnie drugiego człowieka, można otrzymać informacje pomagające w „odczytaniu” jego sposobu myślenia (myślenie wizualne, audytywne, kinestetyczne). Pomagają nam w tym też minimalne, niewerbalne zachowania partnera komunikacji.

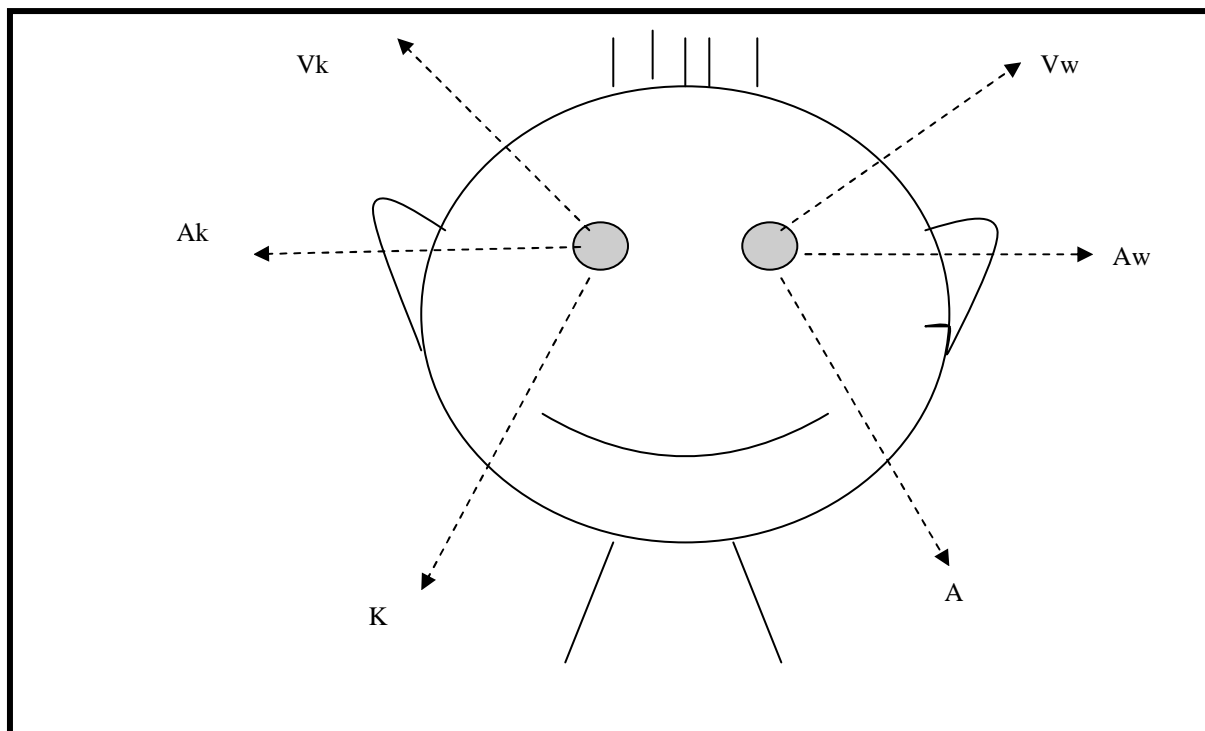
SPOSOBY MYŚLENIA

Minimalne zachowania	Wzrokowy	Słuchowy	Kinestetyczny
Ruchy oczu	górze-lewo, góra-prawo, prosto	dół-lewo, prosto-lewo, prosto-prawo	dół, lewo
Pozycja głowy	do góry	prosto, przechylona na lewo, odwrócona	na dół, przechylona na prawo
Oddech	wysoko w piersi, płytko	równomiernie, głęboko	brzuszny
Tempo mówienia	szybko, rytmicznie	równomierne, dłuższe przerwy	wolno
Głos	wysoki, nosowy	melodyjny	niski
Kolor skóry	blady	normalny	rumieńce
Napężenie mięśni	napięte, ramiona wysoko	rytmiczne, równomierne ruchy	odprężone

Krótkie i najczęściej nieświadome ruchy oczu dają informację, z którego systemu reprezentacyjnego korzysta w danym momencie nasz rozmówca. Podany niżej wzór ruchu oczu odnosi się do osób praworęcznych, a dla ludzi leworęcznych wskazane kierunki mogą być przeciwne (Raudner, J.C., *NLP Studium Master-Practitioner*, Wyd. Akademia NLP, Bielsko-Biała 1996, s. 14).

⁸⁴ Raudner, J.C., *NLP Studium Master-Practitioner*, Wyd. Akademia NLP, Bielsko-Biała 1996

Rysunek 13. Wzór ruchu oczu rozmówcy



Vk – konstrukcje wizualne (wyobrażane obrazy),

Vw – wspomnienia wizualne

Ak – wyobrażenia audytywne

Aw – wspomnienia audytywne

K – wyobrażane i wspominane ruchy, uczucia, emocje

A – rozmowy z samym sobą – dialog wewnętrzny

Część „lingwistyczna” (NLP) wskazuje, że do porządkowania naszych myśli i zachowań oraz do komunikacji z innymi ludźmi używamy **języka**. W NLP mówi się dość mocno o sile i znaczeniu języka. Używając języka powinniśmy upewnić się, czy mówimy to, co chcieliśmy powiedzieć, zrozumieć tak jasno, jak tylko to możliwe co inni mają na myśli i umożliwić ludziom zrozumieć to, co oni sami myślą. Wypowiadane słowa mają moc wywoływania obrazów, dźwięków i uczuć, o czym wie każdy poeta i specjalista od reklamy. Mogą one tworzyć i niszczyć relacje, zrywać kontakty dyplomatyczne, prowokować pojedynki i wojny. Słowa mogą wywoływać w nas dobre i złe stany, są kotwicą dla złożonych serii doświadczeń. Język jest narzędziem komunikacji i dlatego słowa znaczą tylko to, co ludzie uzgodnili, że znaczą. Jest to wspólny sposób komunikowania sensu naszych doświadczeń. Bez niego nie byłoby podstawy dla społeczności takiej, jaką znamy. Polegamy

na intuicji, posługiwaniu się tym samym językiem od urodzenia i na fakcie, że nasze doświadczenia znaczeń są wystarczająco podobne, aby nasze mapy myśli miały wiele cech wspólnych. Nie spoglądamy jednak na te same rzeczy i nie mamy tych samych doświadczeń. Fakt, że inni ludzie posługują się innymi mapami i znaczeniami, dodaje bogactwa i różnorodności.

W jaki sposób wiemy, że kogoś rozumiemy? Dzieje się to w taki sposób, *gdy nadajemy nasze znaczenia wypowiedzianym przez naszego rozmówcę słowom*. Nie ma jednak pewności, że nasze i jego znaczenia są takie same. Dwie osoby, które stwierdzą, że lubią słuchać muzyki, mogą dojść do wniosku, że mają jednak ze sobą bardzo mało wspólnego, o ile okaże się, że pierwsza słucha Wagnera, a druga – hard rocka.

Sednem idei w neurolingwistycznym programowaniu jest odpowiedź na następujące pytania:

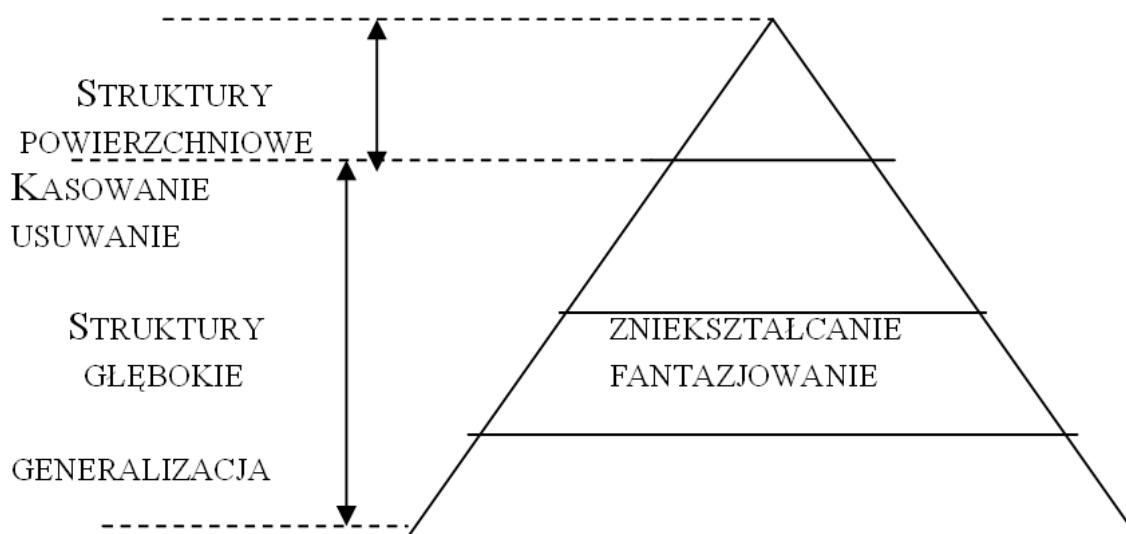
- W jaki sposób nadajemy sens słowom, które słyszymy?
- Jak dobieramy słowa, aby wyrazić swoje myśli?
- Co ogranicza nasz język?

Zdolność do precyzyjnego użycia języka jest podstawą profesjonalnej komunikacji. Użycie precyzyjnych słów, które mają swoje znaczenie w mapie drugiej osoby, oraz definiowanie co ktoś ma na myśli, wypowiadając określone słowa, są bezcenną umiejętnością w komunikacji.

Można powiedzieć, że *język istnieje na bardzo głębokim poziomie w naszym systemie nerwowym, zwanym strukturą głęboką*. Aby mówić w sposób jasny, upraszczamy strukturę głęboką, a to, co rzeczywiście wypowiadamy nazwane zostało *strukturą powierzchniową*. Gdybyśmy nie dokonywali uproszczeń, konwersacja byłaby przeraźliwie długa, pedantyczna i nudna. Aby przebyć drogę ze struktury głębokiej do powierzchniowej, robimy nieświadomie trzy rzeczy:

- Po pierwsze, wybieramy tylko niektóre z informacji dostępnych na poziomie głębokim, większość jest usuwana,
- Po drugie, podajemy uproszczoną wersję, co nie uchroni zniekształca znaczenie,
- Po trzecie, dokonujemy generalizacji. Wyszczególnianie wszystkich możliwych wyjątków, warunków uczyniłoby rozmowę wyjątkowo nudną.

Rysunek 14. „Metamodel języka” czyli droga, jaką przebywają myśli od struktur głębokich do powierzchniowych (tamże, s. 21-25).



Otoczający nas świat spostrzegamy, odbieramy wszystkimi pięcioma zmysłami: tzn. widzimy, słyszymy, czujemy dotyk, zapach i smak; w ten sposób odbieramy ogromną ilość informacji. Znaczna część odbieranych informacji jest tak w podświadomości (w strukturze głębokiej) przetwarzana, że do świadomości (w strukturze powierzchniowej) docierają tylko ważne informacje. Innymi słowy zadaniem podświadomości jest ochrona świadomości przed nadmiarem informacji.

Generalizacja (uogólnianie), zniekształcanie i kasowanie są procesami, które niejako pomagają nam w przeżywaniu, w rozwoju, w nauce, w zrozumieniu i pojmowaniu całego bogactwa i różnorodności otaczającego nas świata. Z drugiej strony owe procesy mogą powodować problemy, ponieważ często mylimy nasze doświadczenia sensoryczne (które są zawsze subiektywne) w zewnętrzną rzeczywistość.

Stosując generalizację (uogólnianie) uczymy się egzystować np. jeśli małe dziecko oparzy się żelazkiem, uogólnia to doświadczenie i przenosi je na wszystkie gorące i podobnie wyglądające przedmioty. Aby nauczyć się, że gorące parzy nie trzeba tego doświadczenia wielokrotnie powtarzać. Przykładem ograniczającego uogólniania mogą być fobie. Jedno negatywne doświadczenie zostaje uogólnione i przenoszone na wszystkie podobne sytuacje, powodując niejednokrotnie poważne ograniczenia.

Zdolność kasowania (usuwania) pomaga w odbiorze tych informacji, które są nam w danym momencie potrzebne. Dzięki tym umiejętnościom jesteśmy w stanie czytać, mimo że obok prowadzona jest rozmowa. Kasowanie może mieć również negatywne strony,

np. wtedy, gdy usuwamy lub ignorujemy pozytywne doświadczenia. Przykładem tego rodzaju kasowania może być wypowiedź „nikt mnie nie kocha”.

Trzecim procesem jest zniekształcanie (fantazjowanie). Za pomocą tego procesu możemy przetwarzać doświadczenia, według naszych życzeń. Dzięki tej umiejętności jesteśmy w stanie realizować marzenia, malować obrazy, pisać wiersze.

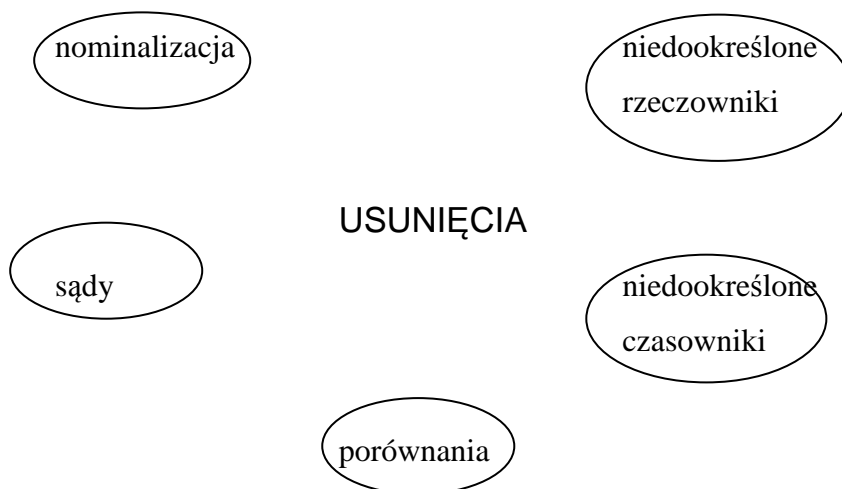
Kiedy dzielimy się naszymi doświadczeniami i przeżyciami wybieramy dany temat tylko częściowo świadomie. Z głębokich struktur, które obejmowałyby językowo wszystkie doświadczenia i przeżycia wybieramy tylko niektóre części, które tworzą tzw. struktury powierzchniowe, mające odzwierciedlenie w naszych wypowiedziach. W ten sposób jesteśmy w stanie przekazywać nasze myśli, nie zatrzymując się na detalach. Taka wybiórcza metoda ogranicza jednak nasze przeżycia i swobodę działania. Filtrowanie naszych doświadczeń sensorycznych według określonych wzorów, umożliwia nam na ponowne dotarcie do głębokich struktur, które znajdują się najczęściej poza świadomością.

Metamodel – to seria pytań, które usiłują odwrócić i rozwikłać dokonane w języku uogólnianie, usuwanie i zniekształcanie. Mają one na celu uzupełnienie brakujących informacji, odtworzenie struktury i wydobycie konkretnych wiadomości po to, aby nadać komunikacji właściwy sens. Warto dodać, że żadne z tych pytań nie jest samo w sobie ani dobre, ani złe. Zależy to od kontekstu i konsekwencji ich użycia, aczkolwiek nie zaleca się pytać o przyczynę, cel i skutek, zaczynając pytanie od „dlaczego?”.

A oto przykłady zdań, w którym nadawca stosuje usunięcia, generalizację, zniekształcania:

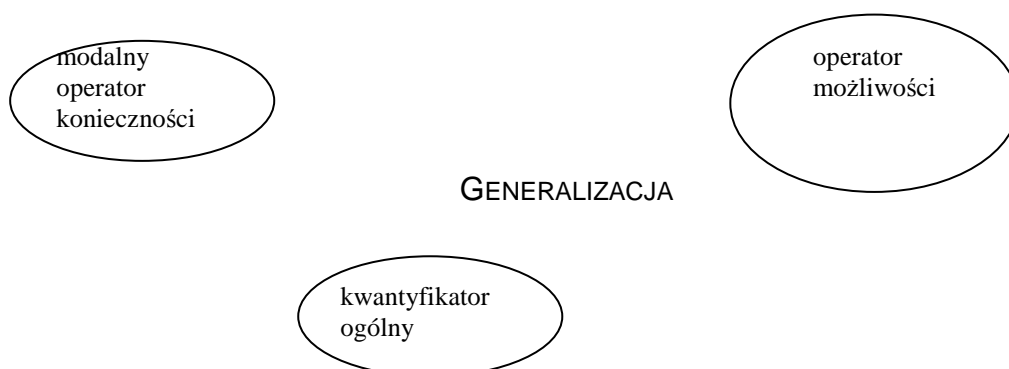
- Jest to sprawa opinii.
- Ona się zraniła.
- Nie rozumiem.
- Potrzebuję miłości.
- Nie powinieneś rozmawiać z tymi ludźmi.
- Nie mogę powiedzieć prawdy.
- Każdy tak myśli.
- Wiem, co jest dla niej najlepsze.

Zatem język może ograniczać nasz świat, gdy stosujemy usunięcia, generalizację i zniekształcania.



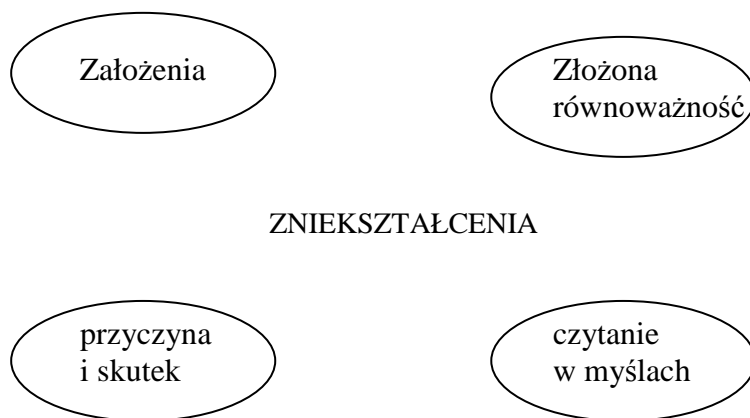
W dotarciu do głębokich struktur podświadomości mogą posłużyć wzory następujących pytań:

- Przy niedookreślonych rzeczownikach: „Kto lub co dokładnie?” Np. Jest to sprawa opinii. Co jest?
- Przy niedookreślonych czasownikach: „Jak dokładnie to się stało?”. Np. Ona się zraniła. Jak ona się zraniła?
- Przy porównaniach: Porównując z czym? Np. Kiepsko poradziłam sobie na egzaminie. Kiepsko w porównaniu z czym?
- Przy sądach: Kto wydaje ten sąd i na jakiej podstawie? Np. Jestem samolubny. Kto to powiedział?
- Przy nominalizacji: Jak to się osiąga? Kto dokonuje nominalizacji? O czym? Np. Mam krzywy kręgosłup. Jak to się stało? Kto to powiedział?



Przykłady:

- Modalny operator możliwości: Co cię powstrzymuje? Co może się stać gdybyś to zrobił?
Np. Nie mogę chorować? Co się stanie, gdy zachorujesz?
- Modalny operator konieczności: Co mogłoby się stać, gdybyś to zrobił?/niezrobił?
Np. nie powinnam rozmawiać z pacjentem jego choroby. Co mogłoby się stać, gdybyś porozmawiała?
- Kwantyfikator ogólny: Zawsze? Nigdy? Każdy? Np. medycyna niekonwencjonalna jest nie do przyjęcia. Nigdy?



Przykłady:

- Złożona równoważność: Jak jedno znaczy drugie? Np. Nie słuchasz mnie, ponieważ na mnie nie patrzysz. Czy to rzeczywiście znaczy, że?
- Założenia: Co skłania cię do tego, aby wierzyć, że....? Np. Dlaczego nie słuchasz tego co mówię? Na jakiej podstawie pani twierdzi, że nie słucham?
- Przyczyna i skutek: Jak dokładnie jedno powoduje drugie? Np. Ta praca mnie frustruje. W jaki sposób sprawiasz, że tak jest?
- Czytanie w myślach: Skąd to wiesz? W jaki dokładnie sposób wiesz, że Ona jest chora. Skąd to wiesz?

Obserwacja słów, na które osoba kładzie nacisk i język ciała jest jednym ze sposobów poznania, o które z wzorców metamodelu zapytać. Inną strategią może być słuchanie kogoś przez kilka minut i wyłowienie tej kategorii, jakiej używa najczęściej. Jest duże prawdopodobieństwo, że wskaże te miejsca, w których myślenie jest ograniczone i gdzie postawienie pytań, będzie najlepszym sposobem pomocy naszemu rozmówcy. W codziennym

życiu, metamodel stanowi systematyczny sposób zbierania informacji jeśli potrzebujemy bardziej precyzyjnego zrozumienia tego, co ktoś ma na myśli.

Zawód nauczyciela wymaga, częstych, niemal codziennych kontaktów z dzieckiem-ucznikiem. Dostosowanie się nauczyciela do preferowanego przez ucznia systemu reprezentacji (wzrokowego, słuchowego czy kinestetycznego), sprzyja wytworzeniu właściwego kontaktu między nimi. Ponadto uczeń lepiej zrozumienie to, co nauczyciel będzie starał się mu przekazać, nauczyć, co z kolei przyspieszy proces nauczania-uczenia się. Skuteczna komunikacja wymaga zatem przystosowanie własnego stylu do drugiej osoby i elastyczności w porozumiewaniu się. Dopasowanie preferowanej modalności sensorycznej nauczyciela, do systemów reprezentacji jego uczniów, sprawi, że będą oni mówić tym samym językiem. Znajomość słów i wyrażeń językowych, a także mikrozachowań niewerbalnych charakterystycznych dla wzrokowego, słuchowego i kinestetycznego systemu reprezentacji przyczyni się do wzrostu skuteczności wzajemnej komunikacji.

Przedstawiony tu metamodel języka może posłużyć nauczycielowi w profesjonalnej komunikacji z *dzieckiem-ucznikiem*. Dzięki zdobytej wiedzy na temat języka i komunikacji, nauczyciel będzie mógł lepiej poznać i rozumieć swoich uczniów. „Rozszyfrowywanie” uczuć, jakie przeżywają dzieci, w związku z różnymi sytuacjami życia w szkole, precyzyjne dobieranie słów, by nazwać to co się „widzi”, „słyszysz” i „czuje”, udzielanie uczniom informacji zwrotnych, pomaga w opanowaniu lęków, bezradności stresów i fobii szkolnych. Profesjonalna wiedza o zasadach skutecznej komunikacji jest wyrazem troski nauczyciela o dobro swoich uczniów. Pozytywne znaczenie w tym komunikowaniu się ma każdy bliski kontakt i celowa rozmowa z wykorzystaniem wiedzy, zarówno tej merytorycznej, jak i tej o komunikacji społecznej. W tym znaczeniu komunikowanie się jest metodą uczenia się o ludziach i o tym, jak najlepiej im pomagać i służyć.

Rozdział 5. Jak rozpoznać własny styl uczenia się – myślenia i wykorzystać różne rodzaje inteligencji w efektywnym kształceniu

Jeśli sądzisz, że potrafisz, to masz rację.

Jeśli sądzisz, że nie potrafisz – również masz rację.

HENRY FORD

5.1. Jak stworzyć system szkolnictwa nastawiony na sukces

Szkoła powinna kontynuować radosne podejście do nauki. Co gorsza, w wielu szkołach stosuje się tradycyjne, formalne systemy nauczania i to już od pierwszej klasy. W rezultacie dzieci, które nie korzystały z zajęć przedszkolnych, nie mają okazji zaznać nauki poprzez zabawę i bogactwo doświadczeń, co jest podstawą prawdziwego rozwoju. Bardzo często radość z przyswajania nowej wiedzy stopniowo zanika i dzieci uczą się nie uczyć.

Z badań prowadzonych przez Gordona Drydena i Jeannette Vos wynika, że „wszystkie dobre programy edukacyjne i szkoleniowe opierają się na sześciu głównych zasadach”⁸⁵. Człowiek w dowolnym wieku, który pragnie przez całe życie wzbogacać swoją wiedzę, będzie uczył się szybciej i łatwiej, jeżeli rozumny nauczyciel zadba o jednoczesne spełnienie wszystkich sześciu warunków. Ponadto, nauczyciel ten nie ma być wyłącznie wykładowcą, lecz osobą, która potrafi zaangażować uczniów i odpowiednio zharmonizować następujące czynniki⁸⁶:

1. Właściwy stan ducha i umysłu.
2. Sposób prezentacji tematu, który angażuje wszystkie zmysły i jest jednocześnie odprężający, zabawny, zróżnicowany, stymulujący i utrzymany w szybkim tempie.
3. Twórcze i krytyczne myślenie, które pomoże w „wewnętrznym przetwarzaniu” informacji.
4. Aktywizowanie dostępu do zapamiętanego materiału za pomocą gier, skeczy i zabaw oraz praktycznego działania.
5. Praktyczne zastosowania i powiązania zdobytej wiedzy.
6. Regularne sesje powtórkowe i oceniające, a przy okazji świętowanie osiągnięć w nauce.

Autorzy „Rewolucji w uczeniu” piszą, że nie będzie zapewne zaskoczeniem stwierdzenie, że w przypadku osób dorosłych wszystkie te zasady dają najlepsze efekty w warunkach zbliżonych do tych, które mamy we wczesnym dzieciństwie, gdy uczymy się szybko i łatwo poprzez zabawę i odkrywanie nowych rzeczy. Launa Ellison (Artykuł w „Holistic Education Review” (1991) pisze: „ponieważ umysł nie może skupiać się na wszystkim, mało interesujące, nudne i emocjonalnie monotonne lekcje po prostu nie zostaną zapamiętane”.

Peter Kline zauważa, że „szkoła powinna być miejscem najlepszej zabawy”. Profesorowie Ken i Rita Dunn piszą; „każdy człowiek ma własny styl uczenia się i każdy ma swoje mocne strony”. Autorzy przeprowadzili również badania, z których wynika, że:

⁸⁵ Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wydaw. Zysk i S-ka, Poznań 2003

⁸⁶ Tamże, s. 301-302

- 30 % osób zapamiętuje podczas lekcji trzy czwarte tego, co słyszy;
- 40 % trzy czwarte tego, co czyta i widzi;
- 15 % najwięcej informacji przyswaja poprzez dotyk;
- 15 % zaś najwięcej zapamiętuje, kiedy wykona czynność fizycznie (np. uczestniczy w doświadczeniach odnoszących się do ich życia).

Stwierdzili oni, że jeśli „metoda nauczania stosowana podczas lekcji czy seminarium nie oddziałuje na nasz najsilniej działający zmysł, to możemy mieć kłopoty z nauką”. Obecnie osoby, które najwięcej informacji przyswajają poprzez dotyk lub działanie, są szczególnie narażone na porażki, gdyż funkcjonujący dziś system nauczania nie sprzyja przyswajaniu wiedzy w taki sposób. Tylko nieliczni są w stanie wyostrzyć zmysły, które pomogą im przyswoić przekazywane informacje.

Każda z osób, czytając książkę „Rewolucja w uczeniu” autorstwa Gordona Drydena i Jeannette Vos ma inny styl życia oraz styl pracy. Powodzenie zależy od umiejętności zaspokojenia potrzeb ludzi o różnych stylach życia. Jednak większość szkół nadal działa tak, jakby wszyscy ludzie byli identyczni. W konsekwencji już w pierwszych latach szkoły następuje odseparowanie dzieci rzekomo zdolnych i inteligentnych od tych, które pozornie mają trudności z nauką.

Chyba najgorszym dwudziestowiecznym wynalazkiem w dziedzinie edukacji jest tak zwany test na inteligencję. Tymczasem poziom inteligencji wcale nie jest przesądzony w momencie przyjścia na świat. Co więcej, każdy z nas ma dostęp do wielu różnych rodzajów inteligencji.

Gdyby autorzy książki „Rewolucja w uczeniu” mieli wybrać jedno posunięcie potrzebne, by zmienić system szkolnictwa, to zalecenie brzmiałoby następująco: u każdego ucznia zidentyfikujcie dominujący styl uczenia się i talent, a następnie zapewnijcie odpowiadający im sposób nauczania. Jednocześnie zadbajcie o wszechstronny rozwój wszystkich potencjalnych zdolności.

Carl Rogers w książce „*Freedom to Learn*” (*Wolność do uczenia się*) przedstawił badania, które pokazały, że tylko jeden procent aktywności dzieci w szkole wiąże się z możliwością wyboru. Autor zadaje pytanie: „Jakie możliwości dokonywania wyboru, sprawowania władzy i postępowania w wolności (czyli twórczej pracy) mają uczniowie na twoich lekcjach?”⁸⁷.

⁸⁷ Petty G., *Nowoczesne nauczanie*, GWP, Sopot 2010

W praktyce motywowanie uczniów bywa trudne, pisze autor książki Geoff Petty. Długotrwałe negatywne doświadczenia niektórych, czynią zadanie nauczyciela jeszcze bardziej karkołomnym. Można jednak wiele zrobić, żeby zaktywizować większość.

Dlatego proponujemy, aby nauczyciel zainteresował się propozycją autorów „Rewolucji w uczeniu” i rozpoznał własny styl uczenia się, styl uczenia się ucznia oraz poznał i wykorzystał różne rodzaje inteligencji.

Jak stworzyć system szkolnictwa nastawiony na sukces?

POCZUCIE WŁASNEJ WARTOŚCI

Sedno efektywnej nauki

- Twórz program tak, by wszyscy mogli odnieść sukces.
 - Ucz się od osób, które mają osiągnięcia w danej dziedzinie.
 - Skup się na sześciu podstawowych czynnikach:
 - a. bezpieczeństwie fizycznym,
 - b. bezpieczeństwie emocjonalnym,
 - c. własnej tożsamości,
 - d. poczuciu przynależności,
 - e. kompetencji,
 - f. misji.⁸⁸
- Najlepsze systemy oświatowe zakładają odniesienie sukcesu.
 - Większość funkcjonujących systemów szkolnictwa zakłada porażkę.

Oczywiście, nie planuje się, że porażkę poniosą wszyscy, dotyczy to jednakże dużej części uczniów, czasem nawet połowy. A zazwyczaj osiągamy to, co planujemy⁸⁹. Natomiast większość systemów szkolnictwa zakłada z góry taki wskaźnik strat, przy którym każde przedsiębiorstwo by zbankrutowało. System szkolnictwa nastawiony na porażkę dużej części uczniów nie da odpowiedzi, jak zaradzić dzisiejszej niepokojącej sytuacji. Nie ma także sensu ludzić się, że wprowadzenie w szkołach najwspanialszych technik nauczania zdoła całkowicie zrekompensować oddziaływanie społeczeństwa, które również z góry zakłada porażkę wielu swych członków. Bez bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego nie da się stworzyć

⁸⁸ Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wydaw. Zysk i S-ka, Poznań 2003

⁸⁹ op cit, s. 269

optymalnych warunków do nauki, a nawet najbogatsze państwa świata nie zapewniają takiego bezpieczeństwa swojej młodzieży⁹⁰.

Doktor Georgi Łozanow jest bułgarskim psychiatrą i pionierem przyspieszonego uczenia, nazywa to „normą społeczną sugestywności”. Polega ona na tym, że oddziaływanie naszego szeroko pojętego otoczenia społecznego ukierunkowuje każdego z nas na sukces lub porażkę. Poczucie własnej wartości powinno opierać się na pozytywnych dokonaniach, a te wpływają z naszej dobrze rozumianej ambicji. Trzeba dokonać czegoś konkretnego, by móc osiągnąć pełnię swoich możliwości⁹¹.

Jednak, jak argumentuje Łozanow, równie ważny jest jeszcze inny aspekt – otóż zbyt często stajemy się tacy, jak oczekują tego inni ludzie. Kiedy rodzice lub nauczyciele codziennie wyrażają to słowami, nastawieniem, nastrojem czy mową ciała, wówczas ich oczekiwania stają się ograniczeniem krępującym ucznia⁹².

Dobrze rozwinięty umysł

Pasja do nauki

Umiejętność praktycznego wykorzystywania wiedzy

To nowe klucze do przyszłości.

RAPORT SCANS

What Work Requires of Schools

Jednak, żeby większość ludzi mogła skorzystać z tego, co niosą nowe czasy, nasze systemy szkolnictwa muszą zapewnić większości ludzi takie same rezultaty nauczania, jakie dawniej rezerwowały dla „górných” dwudziestu lub trzydziestu procent uczniów. Każdy musi mieć szansę doskonalenia się i regularnego odnoszenia sukcesów w jakiejś dziedzinie⁹³.

Zapewne nie każdy z nas może stać się Edisonem, jednak każdy ma szansę stać się dzieckiem, które czuje serdeczną zachętę ze strony swego otoczenia do poszukiwania przygody w odkrywaniu świata, tak samo, jak wielcy wynalazcy i badacze. Zdaniem Doktora Thomasa Armstronge, dwu- lub trzyletnie dziecko gorąco pragnie mówić i uczyć się. Niemowlęta i małe dzieci też najlepiej uczą się w atmosferze pełnej miłości, serdeczności,

⁹⁰ op.cit. s. 273

⁹¹ op.cit. s. 273 – 275

⁹² op.cit

⁹³ op.cit. s. 277- 279

zachęty i wsparcia. Tam, gdzie szkole udaje się utrzymać takie podejście do ucznia, obserwujemy w dalszym ciągu radość i szybkie tempo uczenia się⁹⁴.

*Wielu życiowych rozbitków to ludzie,
którzy nie zdawali sobie sprawy,
jak bliscy są sukcesu,
kiedy się poddali.*

THOMAS EDISON

U podstaw wszystkich najważniejszych przełomów w edukacji leży przekonanie o własnej wartości czy, innymi słowy, pozytywny obraz własnej osoby. Taki stosunek do siebie jest wykształcany w uczniach tam, gdzie szkoła – podobnie jak wiodące firmy – dąży do doskonałości, gdzie każdy znajduje zachętę, by osiągnąć swój cel. Nasza samoocena jest prawdopodobnie najważniejszym czynnikiem decydującym o tym, czy dobrze się uczymy – a prawdę mówiąc, czy jesteśmy dobrzy w czymkolwiek⁹⁵.

Sześć podstawowych zasad właściwego nauczania

1. WŁAŚCIWA ATMOSFERA

- Odpowiednie urządzenie sali.
- Dobry nastrój nauczyciela i ucznia.
- Afirmowanie, skupianie, ukierunkowanie uwagi.
- Ustalenie oczekiwanych rezultatów i celu: „Co z tego mi się przyda?”
- Wizualizacja celów.
- Traktowanie błędów jako informacji zwrotnej.
- Przygotowanie plansz peryferyjnych⁹⁶.

2. WŁAŚCIWY SPOSÓB PREZENTACJI

- Stworzenie ogólnego obrazu danej dziedziny, również dzięki różnym wycieczkom.
- Dostosowanie wykładu do różnych stylów uczenia się i wszystkich rodzajów inteligencji.
- Rysowanie, tworzenie Map Skojarzeń, wizualizacja.
- Aktywne i bierne koncerty muzyczne⁹⁷.

⁹⁴ op.cit. s. 281

⁹⁵ op.cit. s. 283

⁹⁶ op.cit. s. 298

3. PRZEMYŚL TO

- Twórcze myślenie.
- Myślenie krytyczne – rozumowanie, analizowanie, refleksja.
- Twórcze rozwiązywanie problemów.
- Zaawansowane techniki zapamiętywania pomagające przechowywać informacje o pamięci długotrwałej.
- Myślenie o myśleniu⁹⁸.

4. AKTYWIZACJA DOSTĘPU DO PRZECHOWYWANYCH W PAMIĘCI INFORMACJI

- Używaj ich i ćwicz.
- Stosuj gry i skecze, prowadź dyskusje i zabawy z uwzględnieniem wszystkich stylów uczenia się i rodzajów inteligencji⁹⁹.

5. STOSUJ NOWO ZDOBYTĄ WIEDZĘ

- Stosuj ją poza szkołą.
- Wykonuj to, czego się nauczyłeś.
- Zamień uczniów w nauczycieli.
- Połącz nowe wiadomości z tym, co już wiesz¹⁰⁰.

6. POWTARZAJ, OCENIAJ, ŚWIĘTUJ

- Zdaję sobie sprawę z tego, co wiem.
- Ocena własna, rówieśników, instruktora.
- Ciągłe powtarzanie.

5.2. Różne rodzaje inteligencji

Einstein, Churchill i Edison mieli style uczenia się odmienne od stylów nauczania oferowanych przez ich szkoły. W dzisiejszych czasach obserwujemy podobne niedopasowanie, dotyczące miliony innych uczniów. Jest to prawdopodobnie najpoważniejsza przyczyna szkolnych niepowodzeń dzieci.

Albert Einstein był marzycielem. Nauczyciele w niemieckiej szkole oświadczyli mu, że nigdy do niczego nie dojdzie, jego pytania zakłócają klasową dyscyplinę i najlepiej będzie, jeśli opuści szkołę. A jednak stał się jednym z największych uczonych na świecie.

⁹⁷ op. cit.

⁹⁸ op. cit

⁹⁹ op. cit

¹⁰⁰ op. cit

Winston Churchill słabo radził sobie w szkole. Jąkał się i seplenił. A jednak został jednym z największych przywódców dwudziestego wieku.

Thomas Edison był bity w szkole rzemieniem, gdyż zadawał tak wiele pytań, że jego nauczyciel uznał go za niespełna rozumu. Chłostano go tak często, że w końcu matka postanowiła zabrać go ze szkoły po zaledwie trzech miesiącach nauki. Nie przeszkodziło mu to zostać najbardziej płodnym wynalazcą wszech czasów. Na szczęście matka Edisona, która pracowała jako nauczycielka, była pionierką prawdziwego nauczania. Hołdowała niezwyklej jak na owe czasy poglądowi, że nauka może być zabawna. Z uczenia syna zrobiła grę, którą nazwała wyprawą badawczą w fascynujący świat nauki. Chłopiec najpierw był nieco zaskoczony, a potem zachwycony. Wkrótce zaczął uczyć się tak szybko, że matka nie mogła mu już w tym pomóc. Jednak Edison badał, eksperymentował i uczył się dalej.

Howard Gardner uważa, że każdy człowiek ma co najmniej siedem różnych „ośrodków inteligencji”, a być może nawet więcej.

Dotychczas zdefiniował on następujące rodzaje inteligencji:

1. **Inteligencję językową** - umiejętność dobrego pisania lub przemawiania (Churchill, Kennedy);
2. **Inteligencję logiczno-matematyczną** - zdolność rozumowania, liczenia i logicznego myślenia;
3. **Inteligencję wizualno-przestrzenną** - umiejętność malowania, robienia wspaniałych fotografii i tworzenia rzeźb;
4. **Inteligencję kinestetyczną (motoryczną)** - zdolność używania rąk i ciała (sportowcy i aktorzy);
5. **Inteligencję muzyczną** - umiejętność komponowania muzyki, śpiewania i grania na instrumentach;
6. **Inteligencję interpersonalną (społeczną)** - umiejętność nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi;
7. **Inteligencję intrapersonalną** - umiejętność wejrzenia w siebie.

Wyróżnienie powyższych rodzajów inteligencji ma ogromne znaczenie dla planowania przyszłości edukacji. Każde dziecko jest potencjalnie uzdolnione, lecz na wiele różnych sposobów. Każdy człowiek ma charakterystyczny dla siebie temperament oraz styl uczenia się i pracy.

Inteligencja językowa:

Najczęściej występuje u: pisarzy, poetów, mówców, redaktorów.

Przykład znanej osoby: Winston Churchill, brytyjski mówca, przywódca polityczny i pisarz.

CECHY OSOBOWOŚCI UCZNIĄ	
PRAWDOPODOBNE	WYKORZYSTANE W PROCESIE UCZENIA
<ul style="list-style-type: none">• Wrażliwość na wzorce• Zorganizowanie• Dobre zapamiętywanie szczegółów• Dobry mówca publiczny• Systematyczność• Umiejętność rozumowania• Chętne słuchanie, czytanie, pisanie• Brak kłopotów z ortografią	<ul style="list-style-type: none">• Opowiadanie historyjek• Układanie skeczy• Czytanie artykułów prasowych• Przeprowadzanie wywiadów• Wspólne czytanie i pisanie• Branie udziału w debatach• Toczenie dyskusji• Układanie gier ortograficznych, zagadek

Inteligencja logiczno-matematyczna

Najczęściej spotykana u: matematyków, naukowców, prawników, księgowych.

Przykład znanej osoby: Marian Diamond, profesor neuroanatomii w Berkeley.

CECHY OSOBOWOŚCI UCZNIĄ	
PRAWDOPODOBNE	WYKORZYSTANE W PROCESIE UCZENIA
<ul style="list-style-type: none">• Chętne myślenie abstrakcyjne, precyzyjne wysławianie się, liczenie• Stosowanie logicznych struktur myślowych• Robienie uporządkowanych notatek• Chętne rozwiązywanie problemów i eksperymentowanie w logiczny sposób• Chętna praca z komputerem	<ul style="list-style-type: none">• Stymulowanie rozwiązywania problemów• Granie w gry wymagające obliczeń matematycznych• Analizowanie i interpretowanie danych• Rozumowanie i tworzenie prognoz• Zachęcanie do rozwijania mocnych stron oraz do doświadczeń praktycznych• Myślenie dedukcyjne

Inteligencja wizualno-przestrzenna

Najczęściej spotykana u: architektów, malarzy, rzeźbiarzy, przyrodników.

Przykład znanej osoby: Pablo Picasso.

CECHY OSOBOWOŚCI UCZNIĄ	
PRAWDOPODOBNE	WYKORZYSTANE W PROCESIE UCZENIA
<ul style="list-style-type: none">• Myślenie obrazami• Tworzenie w umyśle rozmaitych wizerunków rzeczywistości• Używanie przenośni• Uwielbienie sztuki: rysunku, malarstwa, rzeźby• Zapamiętywanie informacji w postaci obrazów• Dobre wycucie kolorów• Korzystanie ze wszystkich zmysłów podczas tworzenia obrazu danej rzeczy	<ul style="list-style-type: none">• Korzystanie z ilustracji podczas nauki• Rysowanie przy różnych okazjach• Łączenie sztuki z innymi przedmiotami• Korzystanie z Mapy Skojarzeń• Wizualizowanie różnych zagadnień• Oglądanie filmów wideo lub tworzenie własnych• Korzystanie z mimiki• Zmienianie swojego położenia w pomieszczeniu, by uzyskać różne perspektywy• Grupowanie elementów i podkreślanie na kolorowo• Stosowanie grafiki komputerowej

Inteligencja muzyczna

Najczęściej spotykana u: wykonawców muzyki, kompozytorów, dyrygentów, słuchaczy.

Przykład znanej osoby: Wolfgang Amadeus Mozart.

CECHY OSOBOWOŚCI UCZNIĄ	
PRAWDOPODOBNE	WYKORZYSTANE W PROCESIE UCZENIA
<ul style="list-style-type: none">• Wrażliwość na rytm oraz tonację i barwę dźwięków• Wrażliwość na ładunek emocjonalny muzyki• Wrażliwość na złożoną strukturę muzyki• Czasami głębokie uduchowanie	<ul style="list-style-type: none">• Granie na instrumencie muzycznym• Uczenie się poprzez piosenki• Uczenie się poprzez koncerty aktywne i pasywne.• Praca z muzyką• Komponowanie muzyki• Łączenie muzyki z innymi przedmiotami• Korzystanie z muzyki, aby się odprężyć• Wyobrażanie sobie lub rysowanie obrazów, słuchanie muzyki

Inteligencja kinestetyczna, czyli tzw. motoryczna

Najczęściej spotykana u: tancerzy, aktorów, sportowców, wynalazców, chirurgów, kierowców wyścigowych.

Przykłady znanej osoby: Michael Jordan, Tiger Woods.

CECHY OSOBOWOŚCI UCZNIĄ	
PRAWDOPODOBNE	WYKORZYSTANE W PROCESIE UCZENIA
<ul style="list-style-type: none">• Umiejętność panowania nad własnym ciałem i innymi przedmiotami• Umiejętność rozłożenia czynności w czasie• Właściwe odruchy oraz automatyczne reakcje• Przyswajanie informacji poprzez ruch i dotyk; uczestnictwo w działaniu• Chętne uczestniczenie w zajęciach sportowych oraz tych, które dają możliwość tworzenia rękodzieła	<ul style="list-style-type: none">• Wykonywanie ćwiczeń fizycznych i stawianie się przedmiotem, o którym się uczy• Wykorzystywanie ruchu i tańca do nauki• Stosowanie pomocy oraz zmian rytmu i przerw• Powtarzanie materiału podczas aktywności fizycznej (np. bieg lub pływanie)• Uczestniczenie w grach zespołowych• Odgrywanie scenek i ról• Pstrykanie palcami, klaskanie, tupanie, skakanie itp.

Inteligencja interpersonalna, czyli tzw. społeczna

Najczęściej spotykana u: polityków, nauczycieli, przywódców religijnych, doradców, handlowców, menedżerów, specjalistów do spraw public relations oraz ludzi towarzyskich.

Przykład znanej osoby: Oprah Winfrey, gospodyni znanego talk show.

CECHY OSOBOWOŚCI UCZNIĄ	
PRAWDOPODOBNE	WYKORZYSTANE W PROCESIE UCZENIA
<ul style="list-style-type: none">• Umiejętność dobrego negocjowania• Umiejętność łatwego nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi• Zdolność odczytywania cudzych intencji• Chęć przebywania wśród ludzi oraz radość płynąca z pracy w grupie• Umiejętność porozumiewania się z innymi oraz zdolność manipulacji• Odgrywanie roli mediatora podczas dyskusji	<ul style="list-style-type: none">• Wspólna nauka z innymi; dzielenie się wiedzą• Stosowanie przerw umożliwiających nawiązanie kontaktów towarzyskich• Wydawanie przyjęć, które pozwolą świętować zdobytą wiedzę• Traktowanie nauki jako zabawy; stosowanie gier typu: „Znajdź kogoś, kto...”• Praca w parach lub zespołach• Nauka poprzez opiekę i pomaganie innym• Szukanie związków przyczynowo–skutkowych

Inteligencja intrapersonalna, czyli tzw. intuicyjna

Najczęściej spotykana u: powieściopisarzy, doradców, mądrych starszych osób, filozofów, guru, osób potrafiących wejrzeć w siebie, mistyków.

Przykład znanej osoby: Platon.

CECHY OSOBOWOŚCI UCZNIĄ	
PRAWDOPODOBNE	WYKORZYSTANE W PROCESIE UCZENIA
<ul style="list-style-type: none">• Znajomość siebie i uznawanych przez siebie wartości• Wyczulenie na obrany przez siebie cel życiowy• Dobrze rozwinięta samoświadomość oraz intuicja• Umiejętność motywowania się• Świadomość własnych zalet i słabości• Chęć odróżniania się od innych	<ul style="list-style-type: none">• Prowadzenie rozmów z samym sobą, słuchanie własnej intuicji• Wypytywanie o określone działanie• Podejmowanie refleksji• Prowadzenie samodzielnych badań• Zastanawianie się nad własnymi doświadczeniami oraz rozmawianie o nich• Pisanie książek i dzienników o swoim życiu• Uczucie się osobistej afirmacji i dociekliwości

5.3. Cele edukacji szkolnej

Według modelu X – celem edukacji szkolnej jest wpajanie kulturowo uwarunkowanej wiedzy, która powinna być przyswajana przez uczniów na pamięć. Brak w tej koncepcji nacisku na samodzielne działanie ucznia i brak odniesień do realnego życia. Punkt widzenia nauczyciela najczęściej jest uważany za jedyny właściwy lub najważniejszy. Jeżeli nie zostanie określony wprost, zadanie uczniów, którym zależy na dobrej ocenie i aprobacie nauczyciela, polega na odgadnięciu go. „Człowiek może się rozwijać naprawdę tylko wówczas, gdy przyjmuje odpowiedzialność za samego siebie” napisała K. Horney (1978), współtwórczyni neopsychoanalizy w książce *Nerwica a rozwój człowieka* Warszawa PIW s.17¹⁰¹.

Cele edukacji szkolnej zabawnie i karykaturalnie opisał amerykański psycholog Elliot Aronson w artykule *Terapia dla rywalizacyjnego społeczeństwa*. Główną atrakcją dla nauczyciela w takiej szkole jest ocenianie wiedzy uczniów – stąd ustawiczne odpytywanie, klasówki, kartkówki, sprawdziany, egzaminy. Tego rodzaju sprawdzanie wiedzy zawiera niepotrzebnie duży ładunek stresu. W polskiej szkole uczniowie zaciekle walczą o stopnie i nie zawsze chodzi im o to, żeby naprawdę czegoś się nauczyć. Zadawanie pytań służy

¹⁰¹ Horney K., *Nerwica a rozwój człowieka*, PIW, Warszawa 1978

najczęściej sprawdzeniu, czy uczeń umie to samo, co nauczyciel. Trudno taką sytuację nazwać efektywnym uczeniem się i nauczaniem.

Według modelu Y – celem edukacji jest umożliwienie uczniom podwyższenia poziomu ich kompetencji, czyli wiedzy i umiejętności poprzez ułatwianie nauki i pomoc w procesie uczenia się, w atmosferze intelektualno-emocjonalnej stymulacji (wyzwania) do niezależnego, krytycznego i twórczego myślenia. Rozwój tego typu myślenia jest niezbędny do satysfakcjonującego życia i pracy w ogóle, a w szczególności w warunkach wolności, demokracji i samorządności. W Wielkiej Brytanii za cel edukacji przyjmuje się umożliwienie i ułatwienie uczniom uczenia się. Podkreśla się, że satysfakcja ucznia – jak każdego innego klienta – ma wartość rynkową, a system edukacyjny musi zawsze znać odpowiedź na pytanie, po co uczyć właśnie tego, a nie czegoś innego, i patrzeć w przyszłość. *Prawdziwym zadaniem nauczyciela nie jest dostarczanie odpowiedzi, ale stymulowanie pytań i zachęcanie do samodzielnych poszukiwań.* Albert Einstein *Nie jestem nauczycielem, tylko przechodniem pytanym o drogę.* George Bernard Shaw A zatem nauczyciel może udzielać jedynie wskazówek, ale o tym, jak i gdzie dojść – musi zdecydować sam uczeń. Przez „wyzwanie” rozumie pobudzanie do samodzielnej aktywności, rozwijanie aspiracji ucznia, ukierunkowywanie go na sukces i stawianie przed nim coraz trudniejszych zadań, czyli podnoszenie poprzeczki (ale zawsze w granicach jego możliwości).

Na czym więc polegają różnice między modelami nauczania typu „X” i „Y”?

NAUCZANIE TYPU „X”	NAUCZANIE TYPU „Y”
Realizacja wymagań programowych bez względu na możliwości ucznia	Realizacja wymagań programowych dostosowanych do możliwości ucznia
Niejasna dla uczniów struktura lekcji	Jasna dla uczniów struktura lekcji
Realizacja celów nauczyciela bez przełożenia ich na działania uczniów	Przełożenie celów nauczyciela na to, co konkretnie mają zrobić uczniowie
Stosowanie jednej – ulubionej lub najłatwiejszej – metody nauczania	Dostosowywanie metod nauczania do stylów uczenia się uczniów
Jednoosobowe prowadzenie lekcji	Współprowadzenie lekcji przez uczniów
Utrudnianie uczniom aktywności	Zachęcanie uczniów do aktywności
Niechęć do metod aktywizujących	Stosowanie metod aktywizujących
Niechęć do metod audiowizualnych	Stosowanie metod audiowizualnych
Brak troski o stałą ekspozycję efektów pracy	Stała ekspozycja efektów pracy uczniów na ścianach

uczniów na ścianach klasy	klasy
Komunikacja jednostronna	Komunikacja dwustronna
Nacisk na notatki uczniów	Przygotowanie materiałów przez nauczyciela
Podział ról na mistrza i słuchaczy	Wzajemne uczenie się od siebie

W modelu „X” w centrum uwagi znajduje się nauczyciel – jego potrzeby, jego komfort psychiczny i fizyczny, jego osoba. To uczniowie mają dostosowywać się do nauczyciela, a właściwie do tyłu nauczycieli, ilu ich pracuje w szkole.

W modelu „Y” – w centrum uwagi jest uczeń:

- jego potrzeby i zainteresowania, np. czego i jak chce się uczyć,
- jego opory i bariery,
- jego potencjalny dyskomfort psychiczny i fizyczny, np. stres, zmęczenie,
- poczucie nieradzenia sobie, poczucie mniejszej wartości,
- sposoby motywowania do uczenia się, tak by nauka stanowiła w pełni satysfakcjonujące wyzwanie.

Znany psycholog amerykański E. Thorndike jest autorem *prawa efektu*. *Prawo efektu* mówi, że dążymy do takich przeżyć, które dostarczają nam emocji pozytywnych, a unikamy przykrych sytuacji i negatywnych uczuć. Punktem wyjścia dla studenta – przyszłego nauczyciela może być poznanie *stylu uczenia się* w koncepcji doktor psychologii Hanny Hamer. Natomiast, jak mówić, jak komunikować się z uczniem, aby zastosować w praktyce *model „Y”* może studentowi – przyszłemu nauczycielowi pomóc w teorii i praktyce Thomas Gordon i jego koncepcja *wychowania bez porażki*, która wyrosła z psychologii humanistycznej – psychologii komunikacji. Autor proponuje *metodę porozumiewania się z dzieckiem*, która stawia, że staje się ono bardziej samodzielne i bardziej odpowiedzialne, a wzajemny szacunek jest czymś naprawdę przeżywanym, a emocje nie muszą być tłumione; lepiej, gdy zostają nazwane oraz wyrażone w sposób nie naruszający więzi (więzi tak ważnej w koncepcji Josha McDowella).

5.4. Kwestionariusz „stylu uczenia się” według H. Hamer

Punktem wyjścia dla studenta – przyszłego nauczyciela może być poznanie *stylu uczenia się* w koncepcji doktor psychologii Hanny Hamer.

Instrukcja: ten kwestionariusz pomoże w ustaleniu preferowanego przez Ciebie stylu (ów) uczenia się. Masz określone skłonności i różne nawyki w procesie uczenia się i byłoby

dobrze, abyś był ich świadom. Może zechcesz wypróbować też inne style uczenia się? Twoje zadanie polega na postawieniu krzyżyka, jeśli bardziej nie zgadzasz się z danym stwierdzeniem niż się z nim zgadzasz, oraz na postawieniu kółka przy każdym stwierdzeniu, z którym bardziej się zgadzasz niż nie zgadzasz.

KWESTIONARIUSZ „STYLU UCZENIA SIĘ”

+ O

1. Mam jasny pogląd na to co jest dobre a co złe, właściwe i niewłaściwe.
2. Często działam bez rozważenia możliwych konsekwencji.
3. Mam tendencję do rozwiązywania problemów krok po kroku.
4. Jestem zdania, że formalne procedury ograniczają ludzi.
5. Zazwyczaj mówię co myślę, prosto i bezpośrednio.
6. Uważam, że działania, wynikające wprost z uczuć są tak samo trafne, jak te, które są efektem procesów intelektualnych.
7. Lubię pracę, w której mam czas na skrupulatne przygotowanie i wdrożenie się do niej.
8. Często pytam ludzi o ich punkt widzenia na różne kwestie.
9. Najbardziej wartościowe jest dla mnie to, czy teoria sprawdza się w praktyce.
10. Aktywnie poszukuję nowych doświadczeń.
11. Kiedy słyszę o nowych pomysłach czy podejściach, natychmiast zaczynam pracować nad zastosowaniem ich w praktyce.
12. Zwracam uwagę na utrzymywanie pewnej wewnętrznej dyscypliny, np. przestrzegam diety, gimnastykuję się regularnie, itp.
13. Jestem dumny z tego, że potrafię sumiennie pracować.
14. Najlepiej się czuję z ludźmi o logicznych, analitycznych umysłach, a nieco mniej lubię tych spontanicznych i irracjonalnych.
15. Starannie rozważam wszystkie „za” i „przeciw” oraz unikam przedwczesnych konkluzji.
16. Lubię ostrożnie podejmować decyzje, po rozważeniu wszystkich alternatyw.
17. Raczej pociągają mnie nowe, niezwykłe idee, niż te sprawdzone i znane.
18. Nie znoszę złej organizacji i wolę działać według ustalonego porządku.
19. Akceptuję ustalone sposoby i reguły postępowania i trzymam się ich; uważam je za podstawę efektywnego działania.
20. Lubię odnosić swoje działania do pewnej generalnej zasady.
21. Lubię zmierzać prosto do celu.

22. Wolę mieć raczej formalne (na dystans) stosunki z osobami z pracy (z klasy).
23. Kocham wyzwania, to, co nowe i różnorodne.
24. Kocham ludzi spontanicznych, cieszących się życiem.
25. Najpierw rozważam wszystkie szczegóły, zanim podejmę decyzję i wyciągnę wnioski.
26. Trudno mi od razu wymyślić coś nowego.
27. Wierzę, że można zrozumieć sedno sprawy drogą olśnienia, bez długich rozważań.
28. Nie przechodzę od informacji do konkluzji zbyt szybko.
29. Wolę mieć tak dużo źródeł informacji jak to tylko możliwe, lepiej wtedy myślę.
30. Denerwują mnie ludzie, którzy nie biorą rzeczy poważnie, są nonszalancy.
31. Zwykle słucham zdania innych przed wygłoszeniem własnego.
32. Otwarcie wyrażam uczucia.
33. Podczas dyskusji lubię obserwować jak działają inni ludzie.
34. Nie lubię planowania, wolę spontaniczność.
35. Interesują mnie praktyczne zastosowania różnych programów komputerowych.
36. Martwi mnie, jeśli muszę spieszyć się z jakąś pracą, bo goni mnie termin.
37. Mam tendencję do oceniania ludzkich pomysłów od strony ich walorów merytorycznych.
38. Źle się czuję w towarzystwie cichych, zamyślonych ludzi.
39. Irytują mnie ludzie, którzy stale coś przyspieszają.
40. Wolę cieszyć się chwilą obecną niż rozważać przeszłość.
41. Myślę, że decyzje oparte na dogłębnej analizie wszystkich informacji są bardziej wartościowe, niż te oparte na intuicji.
42. Lubię być perfekcjonistą.
43. W dyskusji zazwyczaj przychodzi mi do głowy mnóstwo pomysłów.
44. Skłaniam się zwykle ku praktycznym, realistycznym pomysłom.
45. Zwykle uważam, że zasady czy prawa są po to, by je łamać.
46. Wolę stać z boku i dokładnie przyglądać się wszystkiemu.
47. Często widzę niekonsekwencje i słabości w argumentacji innych ludzi.
48. Zwykle więcej mówię niż słucham.
49. Częściej niż inni dostrzegam praktyczną stronę różnych zjawisk.
50. Uważam, że prace pisemne powinny być krótkie i dokładnie na temat.
51. Wierzę w racjonalne, logiczne myślenie.
52. Wolę omawiać z ludźmi specyficzne aspekty różnych zagadnień, niż angażować się w ogólne dysputy.
53. Lubię ludzi nastawionych raczej realistycznie, niż teoretycznie.

54. Podczas dyskusji niecierpliwą mnie dygresje i brak zgodności z głównym tematem.
55. Kiedy mam napisać pracę, przed ostateczną wersją przygotowuje sobie wcześniej szkice.
56. Bardzo lubię wypróbować teorię w praktyce.
57. Uwielbiam znajdować odpowiedzi drogą logicznego rozumowania.
58. Cieszę się, gdy mogę prowadzić wiele interesujących rozmów.
59. Często orientuję się podczas dyskusji, że jestem realistą, nie tolerującym dzikich i nie uzasadnionych spekulacji myślowych.
60. Przed podjęciem decyzji lubię rozważać wiele alternatyw.
61. Podczas dyskusji bywam osobą najbardziej obiektywną.
62. W dyskusjach wolę być uważany za mniej inteligentnego, niż wysuwać się na pierwszy plan.
63. Lubię wiązać to, co dzieje się obecnie, z długoterminowymi planami.
64. Kiedy sprawy przybierają zły obrót, „odpuszczam sobie” i nie zajmuję się tym więcej.
65. Mam tendencje do odrzucania niepraktycznych, dzikich, spontanicznych pomysłów.
66. Przed podjęciem decyzji najlepiej jest być bardzo ostrożnym.
67. Częściej słucham niż mówię.
68. Bywam „twardy” w stosunku do ludzi, którzy nie są w stanie myśleć logicznie.
69. Wierzę, że cel uświęca środki.
70. Nie przejmuję się raniem ludzkich uczuć, jeśli wymaga tego praca.
71. Dokładne planowanie hamuje inicjatywę i twórczość.
72. Jestem człowiekiem traktującym życie jak dobre przyjęcie.
73. Robię wszystko co jest konieczne do doprowadzenia pracy do końca.
74. Szybko się nudzę metodyczną pracą, wymagającą wiele zachodu.
75. Lubię odkrywać główne założenia i zasady teoretyczne stojące u podłoża faktów.
76. Pasjonuje mnie odkrywanie sposobu, w jaki ludzie myślą.
77. Lubię, żeby zebrania miały ustalony porządek i żeby reguły były przestrzegane.
78. Unikam w dyskusji tematów, w których nie wiadomo dokładnie o co chodzi.
79. Pociągają mnie dramatyczne momenty w sytuacjach kryzysowych.
80. Ludzie często uważają mnie za niewrażliwego na ucznia.

A teraz zaznacz poniżej, przy których numerach postawiłeś kółka i jeśli będzie ich więcej niż 10 przy danym stylu, to znaczy, że masz skłonność do tego właśnie stylu uczenia się.

AKTYWNY UCZESTNIK: 2,4,6, 10, 17,23,24, 32,34, 38,40,43,45,48, 58, 64, 71, 72, 74, 79.

OGÓLNY WYNIK =

OBSERWATOR: 7,13,15,16,25,28,29,31,33,36,39,41,46, 52, 55, 60, 62,66,67, 76.

OGÓLNY WYNIK =

TEORETYK: 1, 3, 8,12, 14,18,20,22,26,30,42,47,51, 57,61,63,68, 75,77, 78.

OGÓLNY WYNIK =

PRAGMATYK: 5, 9, 11, 19,21,27, 35, 37,44,49, 50, 53, 54, 56, 59, 65,69, 70, 73, 80.

OGÓLNY WYNIK =

OPIS CZTERECH STYLÓW UCZENIA SIĘ

Aktywny Uczestnik

Angażuje się w pełni i bez uprzedzeń w nowe doświadczenia. Cieszy się tym, co dzieje się tu i teraz i jest szczęśliwy mogąc uczyć się poprzez doświadczenie. Jest otwarty, nie sceptyczny i to powoduje, że reaguje entuzjastycznie na wszystko co nowe. Jego filozofia: wszystkiego spróbować co najmniej raz. Wydaje się najpierw działać, a potem rozważać konsekwencje. Podchodzi do problemów stosując metodę burzy mózgów. Kiedy tylko podniecenie jednym rodzajem aktywności nieco opada, natychmiast przystępuje do szukania nowej. Kocha wyzwania, ale nie ma cierpliwości do wymagającego żmudnej pracy wdrażania nowych rozwiązań. Lubi pracę z ludźmi, ale ma tendencję do skupiania uwagi na sobie.

Obserwator

Lubi stać z boku, zastanawiając się nad doświadczeniami i przyglądając się im z wielu różnych perspektyw. Zbiera dane z różnych źródeł, także z własnych obserwacji. Woli najpierw wszystko dokładnie przemyśleć, zanim zdecyduje się na wnioski. Jego filozofia to być uważnym i odpowiedzialnym. Jest człowiekiem stale rozważającym wszystkie możliwe aspekty, zanim podejmie jakiegokolwiek działanie. Woli podczas spotkań i dyskusji siedzieć za plecami innych. Słucha uważnie co mają do powiedzenia, zanim przedstawi własny punkt widzenia. Ma tendencję do chłodnego dystansu w stosunku do ludzi, ale jest tolerancyjny. W jego działaniu mieści się zarówno analiza doświadczenia własnego, jak innych. Bierze pod uwagę zarówno przeszłe, jak obecne doświadczenia.

Teoretyk

Wszystkie obserwacje zbiera w jedną, spójną i logicznie brzmiącą teorię. Rozważa problemy krok po kroku, stosując metody logicznego myślenia. Łączy odległe fakty w spójną wewnętrzną teorię. Ma skłonność do perfekcjonizmu. Bardzo lubi analizować i syntetyzować. Interesują go podstawowe zasady, aksjomaty, teorie, modele, paradygmaty, myślenie systemowe. Jego filozofia wyraża się w przekonaniu, że dobre jest to, co logiczne. Najczęściej zadawane przez niego pytania to: czy to ma sens?, jak ma się jedno do drugiego?, jakie są przesłanki? Myśli niezależnie, analitycznie, racjonalnie i obiektywnie. Nie znosi subiektywności i wieloznaczności. Jego podejście do problemów jest wyłącznie logiczne. Całkowicie odrzuca podejście intuicyjne.

Pragmatyk

Interesuje się wypróbowywaniem idei, teorii i technik w praktyce. Eksperymentuje, wdraża, stosuje. Jest typem ucznia, który wraca z lekcji tryskając nowymi pomysłami i chce je natychmiast wypróbować w życiu. Lubi posuwać się naprzód, działa szybko i z dużą pewnością siebie. Niecierpliw się podczas „przelewania z pustego w próżne”, podczas różnego typu dyskusji nastawionych na poszukiwanie różnorodnych rozwiązań. Nie buja w obłokach, podejmuje praktyczne decyzje i rozwiązuje problemy w praktyce. Podchodzi do problemów i możliwości jak do wyzwania. Jego filozofia: jest zawsze lepsze wyjście, lepsza droga, lepsze rozwiązanie, oraz „jeśli coś sprawdza się w praktyce, jest dobre”.

Rozdział 6. Projekt edukacyjny w kształceniu zintegrowanym

Wśród metod i technik aktywizujących rozwijających kreatywność postaw nie należy zapominać o takich, które stymulują samodzielne myślenie i działanie oraz twórcze rozwiązywanie problemów przez uczniów. W najnowszych koncepcjach uczenia się, zwraca się uwagę na działania dziecka oparte na doświadczeniach, samodzielnych sposobach odkrywania i badania różnorodnych zjawisk oraz poszukiwania rozwiązań tych problemów, które są dla dziecka interesujące i fascynujące. Efektywnemu uczeniu się sprzyja też praca w diadach, triadach czy małych zespołach, która, jak podkreślają badania naukowe, (D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. UWM, Olsztyn 2000) przyspiesza uczenie się¹⁰². Niniejszy rozdział ma być zachętą do ujmowania własnej aktywności podejmowanej z uczniami na praktyce pedagogicznej w kategoriach autorskiego projektu edukacyjnego.

Zamieszczona w rozdziale struktura projektu wraz z opisem jego zawartości, ma pomóc studentom w samodzielnym opracowaniu takiego projektu edukacyjnego, zgodnie z wymogami zaczerpniętymi z koncepcji D. Klus-Stańskiej.

6.1. Metoda projektów i jej istota

Metoda ta ma swoje teoretyczne podstawy w konstruktywistycznej koncepcji uczenia się. Za podstawę tej teorii przyjmuje się nauczanie sprzyjające rozwojowi i jednocześnie wyprzedzające ten rozwój. Planowanie działań edukacyjnych według L. Wygotskiego, ukierunkowane jest na te obszary, które dopiero zaczynają się rozwijać i wymagają wsparcia z zewnątrz¹⁰³ (L. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989 r.). Wspomniany autor uważa też, że nabywanie wiedzy odbywa się w określonym środowisku, wśród konkretnych ludzi i w relacjach z nimi. W zdobywaniu wiedzy ważne są nie tylko fakty, ale także ich interpretacja. Wiedza o rzeczywistości nie jest bezpośrednio przekazywana do umysłu ucznia, ale na nowo tworzona poprzez własną interpretację i negocjację z innymi. Wiedza, która zdobyta jest w wyniku własnej aktywności (dokonywanie odkryć, rozwiązywanie problemów) staje się najbardziej osobista, znacząca i trwała. Rola nauczyciela polega na inspirowaniu dziecka do samodzielnego myślenia, poszukiwania, badania, stawiania hipotez, tworzenia własnych pomysłów i konfrontowania ich z własną wiedzą. Tak skonstruowana wiedza ma charakter długofalowy i ukierunkowana jest na nabywanie kompetencji.

Istotą metody projektów jest „kształtowanie u dziecka postaw twórczych, *twórczego typu osobowości*”¹⁰⁴ (I. Adamek red., *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002). W projekcie chodzi więc o samodzielną inicjatywę uczniów czy studentów w podejmowaniu problemów/zagadnień nie tylko do ich zaprojektowania, ale też dla ich pełnej realizacji wraz z samooceną. M. S. Szymański podkreśla, że projekty „polegają na wytwarzaniu czegoś, przeżywaniu, rozwiązywaniu problemów i osiągnięciu sprawności w danym zakresie”¹⁰⁵. (M. S. Szymański, *Wokół metody projektów Karla Freya*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1983, nr 3-4, s. 70). Metoda projektów spokrewniona jest z metodą problemową, metodą pracy swobodnej, nauczaniem otwartym, uczeniem się praktycznym, metodą przypadków. Jednakże

¹⁰² D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. UWM, Olsztyn 2000

¹⁰³ L. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989

¹⁰⁴ I. Adamek (red.), *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002

¹⁰⁵ M. S. Szymański, *Wokół metody projektów Karla Freya*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1983, nr 3-4

B. Klasińska wymienia cztery kryteria, które pozwalają odróżnić ją od innych metod kształcenia, a są to:

- progresywistyczna rola nauczyciela,
- podmiotowość ucznia,
- „całościowość”,
- odejście od tradycyjnego nauczania¹⁰⁶ (B. Klasińska, *Z teorii i praktyki metody projektów* [w:] *Nauczanie Początkowe* 2002/2003 nr 1, s. 68).

6.2. Zadania metody projektów

Pojęcie „projekt” przyjęło się na określenie metody nauczania, w której uczniowie realizują określone przedsięwzięcie, a zadaniem tej metody jest nauka samodzielnej pracy, w trakcie której uczniowie mają możliwość ćwiczenia bardzo wielu różnych umiejętności, takich jak:

- formułowanie problemu;
- korzystanie z różnych źródeł informacji;
- analizowanie tych informacji;
- rozwiązywanie problemów;
- prezentowanie zebranych materiałów;
- wyrażanie opinii;
- samoocena swojej pracy.

Irena Adamek¹⁰⁷ zwraca uwagę na inne, równie ważne, umiejętności, np. praca w grupach, formułowanie celów przez uczniów, planowanie i organizacja własnej pracy, integrowanie wiedzy z różnych dziedzin, podejmowanie decyzji grupowych, rozwiązywanie konfliktów, a także sprawności manualne, umiejętność aktywnego słuchania, dostrzeganie związków, umiejętność obserwacji, przyjmowanie na siebie różnych ról, prezentacja i autoprezentacja, wartościowanie i dokonywanie oceny i wyborów (I. Adamek, red. *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002 s.13)

¹⁰⁶ Klasińska B., *Z teorii i praktyki metody projektów* [w:] *Nauczanie Początkowe* 2002/2003 nr 1

¹⁰⁷ Adamek I., (red.) *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002

Dorota Grabowska w artykule *Projekt jako metoda aktywizująca* [w:] *Głos Pedagogiczny* 2009 nr 13, s. 5-9 podkreśla, że zadanie realizowane przez uczestników można nazwać **projektem**, gdy:

- ma ono tytuł,
- uczestnicy znają jego cele i formy realizacji,
- określone są terminy realizacji całości zadania i poszczególnych jego etapów,
- wyznaczone są osoby odpowiedzialne za jego realizację,
- uczestnicy znają kryteria i sposoby oceniania,
- określone są odbiorcy,
- uczestnicy znają zasady i formy prezentacji wyników swojej pracy¹⁰⁸.

Zdaniem autorki projekt jest dobrą szkołą samodzielności i odpowiedzialności za swoje decyzje. Ponadto, określenie celów pracy przy pozostawieniu swobody wyboru metod pozwala na wybranie najbardziej odpowiedniej **strategii uczenia się**. To właśnie umiejętność uczenia się uznawana jest obecnie za podstawową i zarazem niezbędną potrzebę życia człowieka, który powinien aktywnie angażować się w świat wiedzy, wierzyć we własne umiejętności rozwiązywania problemów i umieć krytycznie oceniać ważność napływających doń informacji. Autorka wymienia inne równie ważne umiejętności, takie jak: skuteczna komunikacja, efektywna praca zespołowa, twórcze rozwiązywanie problemów i sprawne posługiwanie się komputerem. Człowiek żyjący w XXI wieku uczy się i będzie uczył przez całe życie i, aby sprostać nowym wyzwaniom, warto pracować metodami aktywnymi, a zwłaszcza metodą projektu.

6.3. Zalety i wady metody projektów

Wśród zalet metody projektu autorka wymienia przede wszystkim możliwość samodzielnego zdobywania wiedzy dzięki warunkom, jakie stwarza główny koordynator tego procesu, czyli nauczyciel. Aktywizacja uczniów sprzyja wzrostowi efektywności w nabywaniu wiedzy, w rozwiązywaniu przez nich problemów i wykonywaniu zadań praktycznych, co z kolei ma wpływ na rozwój ich zainteresowań i budowanie postaw twórczych. Za Ireną Dzierzgowską (*Jak uczyć metodami aktywnymi*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2004.ISBN838883956X, s. 6) wymienić należy równie ważne umiejętności zdobywane podczas pracy metodą projektu:

- pracy zespołowej,

¹⁰⁸ Dorota Grabowska w artykule: *Projekt jako metoda aktywizująca* [w:] *Głos Pedagogiczny* 2009, nr 13

- posługiwania się nowoczesną technologią komunikacyjną,
- komunikowania się z innymi,
- rozwiązywania problemów,
- wysłuchiwanie innych i brania pod uwagę ich poglądów,
- korzystania z różnych źródeł informacji,
- porozumiewania się w różnych językach,
- porządkowania i łączenia rozmaitych porcji wiedzy,
- radzenia sobie z niepewnością i złożonością,
- organizowania i oceniania własnej pracy¹⁰⁹.

Wspomniana wcześniej Dorota Grabowska¹¹⁰ (tamże, s. 9) zwraca uwagę osób zainteresowanych pracą metodą projektów na pewne przeszkody w realizacji całego przedsięwzięcia, a są to:

- „trudności organizacyjne (nieodpowiednie miejsce, brak dostępu do źródeł informacji);
- bariery uczestników (brak pewności siebie, duma, brak zainteresowania, motywacji);
- przeszkody wynikające z postawy koordynatora (błędy w planowaniu, niechęć do dodatkowego wysiłku, niewiara w możliwości uczestników)”.

Nie ma zatem idealnej metody nauczania-uczenia się. Każda z nich ma swoje wady i zalety, niemniej praca metodą projektu, którą można zaliczyć do metod problemowych aktywizujących, zasługuje na szersze rozpowszechnianie ze względu na efektywność strategii kształcenia.

6.4. Rodzaje projektów

Biorąc pod uwagę rezultaty przedsięwzięcia oraz sposoby prezentacji, można podzielić projekty na: badawcze i działania lokalnego.

Tabela 16. Rodzaje projektów¹¹¹ (I. Adamek, *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, tamże, s.13)

PROJEKT BADAWCZY	PROJEKT DZIAŁANIA LOKALNEGO
1. zbieranie materiału	1. przedsiębiorczość
2. selekcja materiału	2. radzenie sobie w trudnych sytuacjach
3. aktywność	3. aktywność
4. umiejętność rozdziału zadań	4. gospodarowanie (finansami, czasem)

¹⁰⁹ Dzierzgowska I., *Jak uczyć metodami aktywnymi*, [w:] Fraszka Edukacyjna, Warszawa, 2004, s. 6

¹¹⁰ Tamże, s. 9

¹¹¹ Adamek I., *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, Wydaw. NAP, Kraków 2002, s. 13

5. organizacja	5. efektywność
6. samodzielność	6. pomysłowość
7. umiejętność wyciągania wniosków i ich wykorzystywania w przyszłości	7. otwartość
	8. odpowiedzialność

Uczeń, wykonując projekt i uczestnicząc w jego realizacji pod kierunkiem nauczyciela, zdobywa nową wiedzę i umiejętności, a prezentując kolegom, staje się uczestnikiem procesu uczenia się innych, czyli jest twórcą **projektu edukacyjnego**. To właśnie nad tym rodzajem projektu będą pracować studenci na zajęciach z metodyki oraz na warsztatach prowadzonych przez Koordynatora ds. praktyk.

6.5. Etapy tworzenia projektu w koncepcji I. Adamek

Irena Adamek w książce pt. „Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej” przedstawia następujące etapy tworzenia „projektu edukacyjnego”:

- a) planowanie i przygotowanie instrukcji do projektu;
- b) praca grupowa nad projektem;
- c) prezentacja projektu;
- d) ocena projektu¹¹².

a) Nauczyciel – student przy wyborze tematu/głównego zagadnienia powinien pamiętać o zainteresowaniach uczniów oraz dostępności do różnych źródeł informacji podczas realizacji projektu. Najlepszym sposobem na wybór głównego zagadnienia jest rozmowa z uczniami o tym, czym chcieliby się zajmować na zajęciach. Można też przeprowadzić wśród uczniów ankietę na ten temat. Kiedy temat projektu i zagadnienia szczegółowe zostaną już sformułowane, uczniowie sami dzielą się na zespoły i wybierają zagadnienie/zagadnienia szczegółowe zgodnie ze swoimi zainteresowaniami.

b) Uczniowie będą pracować w grupach, których skład i liczebność musi być wcześniej ustalona. Należy ustalić też role, jakie będą pełnić dzieci oraz zasady i normy, jakie będą obowiązywać podczas pracy nad projektem.

c) Można zaproponować uczniom następujące formy prezentacji: wystawa z komentarzem, inscenizacja, wywiad, wykład, odczytanie pracy pisemnej, pokaz filmu wideo, prezentacja plakatów, plansz, albumów, zdjęć, ilustracji, widokówek, rysunków,

¹¹² Tamże, s. 14

strojów, muzyki, tańca, makiety, gry, zabawy, konkursy, teleturnieje angażujące wszystkich uczniów, wydanie książek, broszur, gazetek itp.

d) Zasady i kryteria oceny muszą być dzieciom znane już przed podjęciem realizacji projektu. Należy uwzględnić je w kontrakcie i umieścić w sali na widocznym miejscu. Uczniowie muszą wiedzieć, co w ich projekcie będzie oceniane i jakie składniki zdecydują o końcowej ocenie. Narzędzia do oceny i monitorowania projektu mogą być następujące: test, arkusze samooceny, rozmowa, portfolio, tabele z zadaniami, kryteriami i punktacją, ankiety, karty do głosowania, formularze itp.

Przykład instrukcji - kontraktu z uczniami:

- Temat projektu
- Cele
- Czego uczniowie się dowiedzą
- Co nauczą się robić
- Dokładny opis zadań, które mają wykonać uczniowie
- Opis sposobu pracy
- Opis zasad prezentacji i czasu prezentacji
- Opis systemu oceniania
- Z jakich materiałów uczniowie mogą korzystać

Studenci zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej z językiem angielskim i edukacji wczesnoszkolnej z wychowaniem przedszkolnym, zobligowani będą w ramach praktyk pedagogicznych do zaprojektowania i realizacji zajęć z uczniami klas I-III oraz dziećmi przedszkolnymi, z wykorzystaniem **metody projektu edukacyjnego**.

Metoda ta daje możliwość przełożenia teorii na język praktyki, ukazuje nową perspektywę w planowaniu i projektowaniu własnych działań pedagogicznych. Praca nad projektem doskonali wiele umiejętności o charakterze integracyjnym, wzbogacając warsztat pracy nauczyciela, a weryfikacja zaplanowanych działań ukazuje, w jakim stopniu planowane działania były trafne, optymalne i jaka była ich wartość społeczna. Projekt jest nowatorskim podejściem w pracy nauczyciela, pozwalającym na zaprezentowanie własnych pomysłów i zdolności twórczej adaptacji i modyfikacji myślenia oraz działania. Przynosi ponadto wiele korzyści samym uczniom, budząc w nich entuzjazm, zapał oraz motywację do zdobywania wiedzy.

Niniejsze uwagi mogą więc okazać się pomocne i stanowić matrycę do projektowania własnych, ciekawych pomysłów na pracę z dziećmi. Elementy poniższej instrukcji są podstawą budowy struktury projektu, która pomoże studentom w planowaniu pracy, wyznaczaniu celów i realizacji tego nowego i ważnego przedsięwzięcia.

6.6. Struktura projektu

Wstęp

1. Cele – wyniki podjętych działań
2. Czas realizacji
3. Osoby odpowiedzialne za wykonanie
4. Adresaci projektu
5. Sposoby wykonania – osiągnięcie celów
6. Metody pracy
7. Formy pracy
8. Sposoby oceny pracy
9. Pomoce -środki dydaktyczne
10. Scenariusz zajęć
11. Wykaz literatury
12. Refleksje po realizacji projektu

Wstęp

We wstępie należy uwzględnić, jak zrodził się pomysł na powyższy projekt oraz jaki był udział dzieci przy wyborze tematu projektu, czyli opracowania głównego problemu-zagadnienia. Można z dziećmi na temat przyszłej pracy/zajęć porozmawiać, przeprowadzić wśród nich ankietę uwzględniającą ich zainteresowania i potrzeby aktywności badawczej bądź przedstawić im własną ofertę problemów, nad którymi zechcieliby wspólnie popracować. Projekt musi mieć charakter badawczy zarówno w sensie warsztatu pracy ucznia, jak i sposobu formułowania zagadnień. Tak więc treści przewidziane do realizacji powinny wyrażać się w możliwościach ich badawczej eksploracji.

D. Klus-Stańska (Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej, s. 209 – 215) wymienia cztery warunki, jakie muszą spełniać treści w opisywanym projekcie edukacyjnym:

- „1) Warunek nowości – treści nie mogą być powieleniem wiedzy, którą uczniowie już posiadają.
- 2) Warunek naukowości – nie mogą mieć charakteru infantylnego.

- 3) Warunek problemowości – muszą być oparte na konflikcie poznawczym.
- 4) Warunek eksploracyjności – muszą poddawać się badaniu”¹¹³.

Spełniając **atrybut nowości** treści należy pamiętać, że proponowane uczniom zagadnienia z różnych dziedzin wiedzy muszą być dla nich zupełnie nowe i nieznanne, jak na przykład: skąd się biorą pory roku?, hierarchia władzy w rodzinie staropolskiej, święta w innych kulturach. Dziecko zapoznaje się z nową i nieznaną dla niego wiedzą z różnych dziedzin nauki. Integrując wiedzę z biologii, wykonuje eksperymenty z roślinami i dowiaduje się, co to jest barwnik liści zwany chlorofilem oraz na czym polega zjawisko fotosyntezy. Poznaje życie roślin w ciemnościach, wędrówkę wody w łodydze rośliny; pocenie się liści różnych roślin itp. Nieznanymi i nowymi zagadnieniami z dziedziny geografii czy geologii mogą być tajemnice Ziemi, czyli powstawanie gór, mórz, oceanów, jezior, rzek oraz wszelkie zjawiska zachodzące we wnętrzu i na powierzchni Ziemi, jakimi są trzęsienia ziemi, wybuchy wulkanów, tworzenie się jaskiń czy wodospadów. Te zjawiska mogą być z powodzeniem zintegrowane z osobistymi doświadczeniami dzieci.

Atrybut naukowości oznacza, że tematy muszą być sformułowane naukowo i uruchamiać wiedzę o charakterze wyjaśniającym i interpretacyjnym. Mogą to być tematy z takich dziedzin wiedzy, które dobrze wyjaśniają dzieciom zjawiska przyrodnicze, biologiczne, chemiczne, fizyczne, astronomiczne, archeologiczne, np. zjawisko fotosyntezy, elektryczności, magnetyzmu, ucieczek galaktyk, powstawania życia na Ziemi, tworzenia się bakterii czy budowy komórkowej roślin i zwierząt. Wiedza wyjaśniająca uruchamiana jest też na matematyce i może dotyczyć projektu badania zachowania się liczb, na których wykonujemy pewne działania matematyczne czy poszukiwania różnych strategii rozwiązywania problemów matematycznych. Tematy uruchamiające wiedzę interpretacyjną mogą służyć zgłębianiu dziedzin wiedzy humanistycznej i społecznej i dotyczyć zindywidualizowanych ocen postępowania ludzi w różnych sytuacjach życiowych np. przestrzeganie czy łamanie prawa oraz problem władzy czy prawa w historii naszego państwa.

Atrybut problemowości związany jest ściśle z warunkiem nowości treści i zostaje spełniony, gdy wywoła u dzieci zaciekawienie, zdziwienie, zachwyt, wzbudzi w nich dalszą dociekliwość badawczą, czyli postawi je w tzw. konflikcie poznawczym pomiędzy wiedzą osobistą a wiedzą nową sformułowaną problemowo.

¹¹³ Klus-Stańska D., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, s. 209 – 215

Problemy postawione przed dziećmi mają uruchamiać wiedzę wyjaśniającą, która wiąże się ściśle z myśleniem przyczynowo-skutkowym i dotyczy dziedziny matematyczno-przyrodniczej jak na przykład:

- samodzielna praca z kartami pracy i tworzenie własnych hipotez;
- praca w małych zespołach nad różnymi problemami podczas wykonywania eksperymentów
- wyciągania trafnych wniosków, np. dlaczego zapalona świeca przykryta słoikiem po pewnym czasie gaśnie lub jak ułożą się płyny (miód, olej, woda, zielony tusz) nalane do pojemnika.

Problemy uruchamiające wiedzę interpretacyjną dotyczą zwłaszcza dziedziny wiedzy humanistyczno-społecznej. Wiedza interpretacyjna wyzwala zdolność do analizy tego samego zagadnienia z różnych perspektyw, np. „Jak widziałbyś siebie, gdybyś był niewolnikiem?” lub „O co mógłbyś się modlić, gdybyś był dzieckiem żyjącym w Krajach Trzeciego Świata?” Wiedza interpretacyjna zachęca do pogłębionej refleksji i analizy trudnych sytuacji, np. „Dlaczego tak trudno nam czuć się swobodnie w towarzystwie niepełnosprawnych?” W ramach projektu „Zmiany zachodzące w społecznych relacjach dziecko – dorosły”, dzieci mogą interpretować odmienne podejścia do dzieciństwa oraz stosunków między dorosłym i dzieckiem, wykorzystać różne znane im książki/lektury dla dzieci. Pytania problemowe, otwarte dopuszczają wiele poprawnych odpowiedzi i umożliwiają rozumienie świata w jego złożoności i wielowymiarowości. W scenariuszach projektu edukacyjnego powinny się więc znaleźć pytania problemowe, nawet te z dziedziny filozofii czy antropologii, uruchamiające wiedzę interpretacyjną, np. „Kim jestem?”, „Skąd się wzięło życie?”, „Jaki jest sens życia?”, „Czym jest prawda, mądrość?” itd.

Należy zatem podkreślić walory wiedzy wyjaśniającej czy interpretacyjnej, które, w przeciwieństwie do wiedzy nazewniczej, wymagają od dziecka większej samodzielności, systematyczności i dyscypliny w myśleniu. Wiedza wyjaśniająca czy interpretacyjna pozwala na zdobywanie przez dziecko doświadczeń w zakresie społecznego tworzenia wiedzy podczas negocjowania znaczeń i budowania teorii wyjaśniającej obserwowane zjawiska. Uczy też rozpoznawania i nazywania własnych uczuć czy doświadczenia poczucia ważności swoich przemyśleń. Otwiera dziecko na dialog z innymi w rozumieniu rzeczywistości i akceptacji dla odmiennych poglądów.

Atrybut eksploracyjności oznacza, że proponowane treści muszą inicjować i podtrzymywać aktywność badawczą ucznia. Nie wystarczy zatem sam wybór zagadnień uruchamiających wiedzę wyjaśniającą czy interpretacyjną, lecz o uruchomienie takiej

aktywności poznawczej, by dziecko mogło i chciało podjąć trud działań badawczych, czyli podejmowało problemy, a następnie planowało i prowadziło eksperymenty (doświadczenia) samodzielnie lub w małych grupach. Badając różne zjawiska, dziecko uczy się odkrywania zależności między jednym lub kilkoma czynnikami. Aktywność badawcza będzie podtrzymana, jeśli stworzymy dziecku odpowiednie warunki do badania zjawiska, a sam przebieg eksperymentu będzie jasno i precyzyjnie określony. Należy zatem wyznaczyć etapy przebiegu badania:

- dostrzeżenie i sformułowanie problemu np. „Sprawdź na różne sposoby”, „Wymyśl zmianę”,
- określenie hipotezy,
- zastanawianie się nad sposobem przeprowadzenia doświadczenia,
- działania badawcze,
- analiza wyników i ewentualna weryfikacja hipotezy,
- formułowanie wniosków.

Możliwość eksploracji pobudza własną aktywność ucznia do samodzielnego radzenia sobie w sytuacjach problemowych.

Powyższe warunki – atrybuty muszą pozostawać ze sobą w ścisłym związku, gdyż tylko w taki sposób dają możliwość integracji wiedzy w umyśle ucznia.

Po przedstawieniu tematyki zawartej w projekcie wraz z wyjaśnieniem jej atrybutów, należy również zaznaczyć, jakie możliwości czy korzyści daje dzieciom realizacja projektu związana z jego własnym rozwojem poznawczym, społecznym, emocjonalnym, wolicjonalnym, fizycznym czy duchowym. W jaki sposób chcemy stymulować twórcze myślenie, pobudzać emocje, na co uwrażliwiać, itp.

Dzięki realizacji projektu dzieci zdobędą wiele pożytecznych umiejętności jak: umiejętność organizowania pracy, współpracy i współdziałania w małych grupach, komunikacji z innymi podczas rozwiązywania problemów i radzenia sobie ze złożonością tych problemów, korzystania z różnych źródeł informacji, oceniania siebie i innych, ale przede wszystkim nauczą się samodzielnego dochodzenia do wiedzy.

Cele - wyniki podjętych działań

„Cele uczenia się to właściwości, jakie uczniowie chcą uzyskać w wyniku uczenia się, a cele kształcenia to właściwości, jakie szkoła pragnie im zapewnić”¹¹⁴ (B. Niemierko,

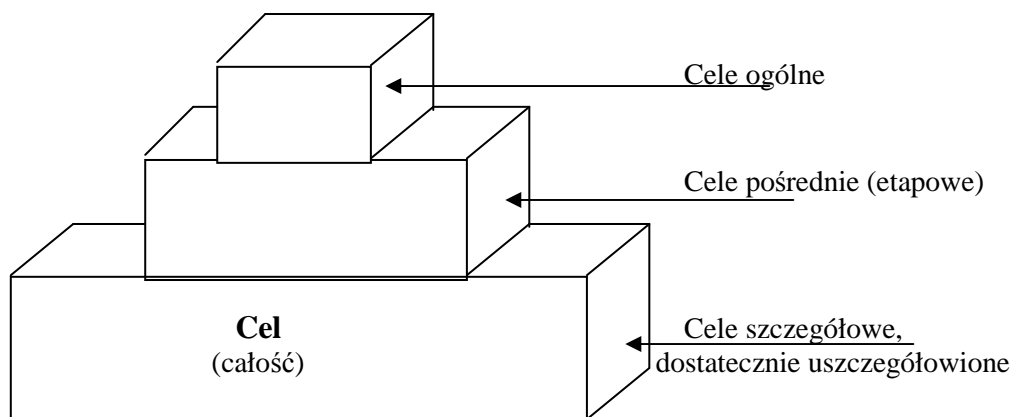
¹¹⁴ Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydaw. AiP, Warszawa 2007, s. 109

Kształcenie szkolne s. 109) B. Niemierko uważa, że uczniowie uczą się celów uczenia się dopiero w toku kształcenia, w miarę uzyskiwania wiedzy i umiejętności przedmiotowych. Należy zaznaczyć, że obowiązujący dotąd układ celów w postaci: wiadomości, umiejętności, nawyków, rozwój osobowości, kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu, przygotowanie do samorozwoju, uległ całkowitej reorientacji i jego nowe ujęcie zawiera następującą kolejność: rozwój osobowości, kształtowanie postaw i świata wartości, światopoglądu, przygotowanie do samorozwoju, wyposażenie w sprawności i wiadomości¹¹⁵ (Irena Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. „Impuls”, Kraków 1997, s. 12). Autorka uważa, że w klasach początkowych cele skierowane na rozwój osobowości powinny być realizowane równoległe z nabywaniem wiadomości i kształtowaniem umiejętności.

Kazimierz Denek (*Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wyd. Edytor, Poznań-Toruń 1994) w swoich pracach afirmuje następującą triadę celów edukacyjnych¹¹⁶:

- Cele ogólne;
- Cele pośrednie;
- Cele szczegółowe.

Rysunek 15. Układ celów w postaci piramidy. Cel jako całość hierarchiczna¹¹⁷. Oksińska I. *Nauczanie Początkowe* 3/2001/2002 str. 33



Sformułowane przez nauczyciela cele: „Uczeń potrafi, rozumie, wie”, są w istocie celami nauczyciela, a nie ucznia. Chodzi zatem o to, by uczniowskie cele heterogenne przekształcić w cele podmiotowe, które wiążą się bezpośrednio z wartościami będącymi

¹¹⁵ Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydaw. IMPULS, Kraków 1997 s. 12

¹¹⁶ Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydaw. Edytor, Poznań – Toruń 1994

¹¹⁷ Osińska I., *Nauczanie Początkowe*, Kielce, 2001/2002 nr 3 s. 33

odpowiedziami na zaspokojenie potrzeb edukacyjnych uczniów. Ze strony nauczyciela muszą być spełnione niezbędne warunki, aby uczeń miał szansę dochodzenia do podmiotowych celów. Cele podmiotowe znajdziemy w treściach kształcenia na dobrze dobranym materiale nauczania.

W celu podniesienia motywacji uczniów i zwiększenia skuteczności nauczania stosujemy tzw. operacjonalizację celów kształcenia czyli ich uszczegółowienie.

W celach szczegółowych wyróżniamy trzy składniki:

1. opis zachowania ucznia po zakończeniu nauki
2. opis warunków, w jakich uczeń ma demonstrować te zachowania
3. standardy określające najniższy dopuszczalny poziom realizacji zachowania końcowego

Formułowanie celów edukacyjnych dokonuje się poprzez następujące czynności:

- **Sformułowanie w sposób ogólny celu głównego** – cele ogólne wynikają z realizowanych programów nauczania i dobieranych przez nauczyciela treści kształcenia. Formułowaniu celów ogólnych zależy od modelu kształcenia preferowanego przez nauczyciela i rodzaju wiedzy przez niego eksponowanej (wiedza nazewnicza, wyjaśniająca, interpretacyjna).
- **Sformułowanie celu pośredniego** – cele pośrednie wywiedzione są z celu głównego i przeznaczone na pewien etap pracy.
- **Sformułowanie celów szczegółowych, czyli dokonanie ich operacjonalizacji** – poprawnie sformułowane cele szczegółowe powinny się składać z trzech składników, które zostały wymienione wyżej.

Oto konkretne przykłady formułowania celów w układzie hierarchicznym:

CEL OGÓLNY: Rozwój osobowy i wychowanie ucznia I etapu kształcenia w szkole podstawowej.

CELE POŚREDNIE: Rozumienie czytanego tekstu:

- a) rozumienie słów i związków frazeologicznych,
- b) rozumienie szczegółowej informacji,
- c) rozumienie myśli przewodniej,
- d) rozumienie wartości.

CELE SZCZEGÓŁOWE: Dziecko:

a) prawidłowo spostrzega i rozpoznaje znaki graficzne i słowa; wie, że wyrazy opisują ludzi, przedmioty i zjawiska rzeczywistości; potrafi właściwie dobrać słownictwo; rozpoznaje wieloznaczność słów; potrafi wiązać nazwę z przedmiotem, czynnością, cechą, zjawiskiem;

b) umie rozpoznawać zdania, myśli, informacje zawarte we fragmentach tekstu; potrafi podać określoną informację na podstawie czytanego tekstu; potrafi odróżnić szczegóły istotne od nieistotnych; potrafi samodzielnie określić istotny sens przeczytanego tekstu; umie uchwycić całość zdarzenia;

c) potrafi ustalić znaczenie relacji przyczynowo-skutkowej w tekście; wyrazić własną ocenę, np. faktu, zdarzenia, postawy; potrafi wyciągnąć prawidłowe wnioski – umie dokonać selekcji i łączenia, itd. (Przykłady zaczerpnięte z artykułu Ireny Osińskiej, Cele Edukacji szkolnej – Pierwszoplanowy element w strukturze czynności nauczyciela, [w:] Nauczanie początkowe 2001/2002 nr 3, s.37-38)¹¹⁸.

Irena Adamek¹¹⁹ (Podstawy Edukacji wczesnoszkolnej, „Impuls”, Kraków 1997, s. 22-26) zwraca uwagę, że poprawnie sformułowane cele powinny zawierać następujące określenia, sprawdzające wyniki nauczania:

- wyrażenia wieloznaczne - *wiedzieć, rozumieć, określić, doceniać, pojąć, zapoznawać się, przewidzieć, udowodnić, umieć, przygotować itp.;*
- wyrażenia za pomocą czasowników operacyjnych - *różnicować, wybierać, zbierać, rozpoznawać, uszeregować, rozwiązać, podkreślić, wskazać, dobrać, ocenić.*

A oto inne, podane przez I. Adamek, przykłady operacyjnych celów kształcenia, które mają charakter podmiotowy, gdyż zostały odpowiednio przekształcone i oferowane uczniom oraz ustalone wspólnie:

„Nauczyciel: mam nadzieję, że to czego będziecie się dzisiaj uczyć, każde z was uzna za ważne i potrzebne w życiu oraz uczyni wszystko, aby mógł po cichu powiedzieć: Ucieszę się, gdy się przekonam, że *potrafię bez kłopotu dodawać te same liczby do 20, odkryję, że mnożenie jest skróconym dodawaniem tych samych powtarzających się liczb, ...współpraca z wybranym kolegą do wspólnego wykonania zadania przyniosła nam dobre wyniki...*”

Dla Bogusławy D. Gołębnik (Uczenie metodą projektów WSiP, s. 59) użyteczna wydaje się jeszcze inna typologia celów prezentowana w jednym z brytyjskich podręczników

¹¹⁸ Osińska I., *Cele edukacji szkolnej – Pierwszoplanowy element w strukturze czynności nauczyciela*, [w:] Nauczanie początkowe 2001/2002, nr 3

¹¹⁹ Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, „Impuls”, Kraków 1997 s. 22-26

dla kandydatów na nauczycieli, w których autorzy proponują rozgraniczyć dwa rodzaje celów – ogólne i szczegółowe¹²⁰. Przy pisaniu projektu edukacyjnego takie rozgraniczenie będzie z pewnością użyteczną i wystarczającą wskazówką dla studentów.

Tabela 17. Cele ogólne i szczegółowe¹²¹

CELE OGÓLNE	
	Wskazanie ogólnych kierunków i zamysłów działań edukacyjnych
Zadania długoterminowe	Definiowanie istoty i charakteru całościowego projektu w powiązaniu z potrzebami społecznymi i indywidualnymi
Zadania krótkoterminowe	Logiczny punkt wyjścia do tworzenia programu i rozkładu materiału nauczania
CELE SZCZEGÓLNE poszczególnych lekcji/zajęć (przełożenie intencji na uchwytne kategorie, niezbędne do planowania jednostek metodycznych)	
Cele operacyjne	Określają jawne osiągnięcia ucznia
Cele nieoperacyjne	Odnoszą się do jakości mniej uchwytnych i, pozostawiając otwartym rezultat końcowy, nie wyrażają wprost wyników operacyjnych umiejętności (nie określają konkretnego zachowania końcowego w sposób, który umożliwiłyby ocenienie, czy cele zostały zrealizowane)

Korzystając z autorskich projektów opracowanych przez nauczycieli, zaczerpniętych z książki „Uczenie metodą projektów” pod redakcją Bogusławy D. Gołębnik, poniżej zostały przedstawione sposoby formułowania celów ogólnych i szczegółowych¹²².

Projekt „Bawimy się w teatr”: s. 99 - 125

CELE OGÓLNE:

- Wspomaganie harmonijnego rozwoju ucznia, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności działania w różnych sytuacjach szkolnych;
- Rozbudzanie potrzeby kontaktu ze sztuką;
- Uczenie się zgodnej, efektywnej współpracy dzięki doskonaleniu umiejętności komunikowania się i uczenia odpowiedzialności za siebie oraz za klasę;
- Kształtowanie dyscypliny;
- Nabywanie umiejętności dobrej współpracy w grupie i pracy indywidualnej;

¹²⁰ Gołębnik B. D., *Uczenie metodą projektów*, WSiP, s. 59

¹²¹ Tamże, s. 59

¹²² Gołębnik B.D., *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa 2002

- Wpływ działań teatralnych na twórczy rozwój dziecka, doskonalenie umiejętności i lepsze poznanie samych siebie (poprzez autoprezentację), wzrost samooceny i poczucia wartości ucznia – współkreatora zajęć;
- Usprawnienie komunikacji dziecka z otoczeniem, zwiększenie jego samoświadomości.

CELE SZCZEGÓŁOWE – Uczeń:

- Rozszerzy zasób czynnego słownictwa o wyrażenia związane z teatrem (scena, kurtyna, aktor, publiczność, spektakl, antrakt, gong, reżyser...);
- Utrwali zasady poprawnego zachowania się w teatrze i środkach komunikacji miejskiej;
- Wspólnie z kolegami będzie wykonawcą dramy (technika rzeźby);
- Wspólnie wykona elementy scenografii oraz zaproszenia;
- Zaplanuje w grupie swoją pracę i racjonalnie wykorzysta czas;
- Wygłosi fragment prozy i poezji z właściwą intonacją przy szerokim audytorium

Projekt „Moja miejscowość”

CELE OGÓLNE:

- Rozbudzenie zainteresowania regionem, ze szczególnym uwzględnieniem walorów historycznych i turystycznych;
- Budzenie poczucia przynależności do środowiska lokalnego i regionu;
- Rozwijanie umiejętności nawiązywania poprawnych kontaktów z dorosłymi;
- Rozwijanie umiejętności działania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych;
- Kształtowanie umiejętności zdobywania wiedzy;
- Rozbudzanie potrzeby kontaktu z przyrodą.

CELE SZCZEGÓŁOWE:

- Uczeń będzie rozumiał pojęcie krajobrazu;
- Umiejętnie opíše krajobraz swojej okolicy;
- Wymieni charakterystyczne cechy miasta;
- Wymieni zabytki i interesujące miejsca w mieście;
- Zaplanuje wycieczkę po mieście;
- Pozna zasady przeprowadzenia wywiadu.

Czas realizacji

W zależności od tematyki i zainteresowań dzieci, projekt może mieć charakter i być realizowany w terminach krótko- i długofalowych. Najkrótszy projekt może trwać jeden dzień, a najdłuższy parę miesięcy. Mogą być też takie projekty, do których powraca się cyklicznie, realizując np. tematykę przyrodniczo-ekologiczną.

Osoby odpowiedzialne za wykonanie oraz adresaci projektu

Głównymi osobami odpowiedzialnymi za realizację projektu są jego autorzy, czyli studenci oraz wspierający ich opiekunowie praktyk z ramienia uczelni i szkoły, w której odbywają się praktyki. Osobami odpowiedzialnymi mogą być też rodzice czy dyrektor szkoły, którzy z kolei mogą służyć pomocą w zorganizowaniu np. spotkań z ekspertem czy z innymi ciekawymi ludźmi oraz w zorganizowaniu dzieciom wycieczki czy wyjścia w teren.

Głównymi jednak odbiorcami projektu są osoby, do których projekt jest skierowany, czyli dzieci lub uczniowie danej klasy bądź innych klas z danego poziomu, np. wszyscy uczniowie klas I, II lub III. Projekt może też być adresowany do społeczności lokalnej, np. młodszych kolegów z przedszkola czy ludzi dorosłych żyjących w naszym środowisku, np. miłośników zwierząt. W naszym projekcie przedstawiamy zatem głównych adresatów, czyli uczniów, podając ich liczebność, strukturę i krótką charakterystykę.

Sposoby wykonania – osiągnięcie celów

Sposoby wykonania są ściśle powiązane z celami projektu, ich tematyką, metodami zajmowania się głównym problemem projektu i ich zagadnieniami szczegółowymi oraz formami i sposobami oceny pracy uczniów.

Osiągnięcie celów rozpoczyna się z chwilą wyrażenia zgody na zaproponowany przez uczniów bądź nauczyciela temat główny projektu. Następnie uczniowie podpisują kontrakt lub instrukcję na czas realizacji projektu. Przykład instrukcji – kontraktu zamieszczony jest w punkcie 5.5 (etapy tworzenia projektu).

Opisując sposoby wykonania, należy uwzględnić i wymienić wszystkie zadania do wykonania przez poszczególne zespoły, na które podzielili się uczniowie, opisać konkretne metody i formy pracy uczniów oraz wykorzystywane przez nich środki dydaktyczne czy pomoce naukowe.

Bożena Tyszkiewicz w projekcie „Nasze wielkie wyprawy”, zamieszczonym [w:] Nauczaniu Początkowym nr 5 wydanym w roku 2000/2001 (s.22-30)¹²³, przewidziała następujące zadania do wykonania przez uczniów pracujących w poszczególnych sekcjach:

- Sekcja bezpiecznego podróżowania miała opracować zasady bezpiecznego podróżowania z miejsca zamieszkania do Warszawy. W opracowaniu zasad uczniowie wykorzystają technikę „piramidy priorytetów”. Opracowane zasady uczniowie zabiorą do autokaru i umieszczą na tylnej szybie pojazdu.
- Sekcja zaopatrzeniowa miała opracować plakat niezbędnego ekwipunku na całodzienną podróż do stolicy. Uczniowie posłużą się techniką promyckowego uszeregowania najważniejszych artykułów spożywczych, które zaproponują kolegom na śniadanie, drugie śniadanie i podwieczorek oraz inne przydatne na wycieczkę rzeczy i przedmioty, jak np. ubrania, legitymacje itp.
- Sekcja fotograficzna miała opracować informacje o ciekawych miejscach do zwiedzania w Warszawie. Sekcja posłuży się „mapą pojęciową” tych ciekawych miejsc z krótkimi informacjami o nich, jak również fotografiami, które zamieści na swojej mapie. Zaprezentuje informacje podczas trwania wycieczki.

Innym przykładowym projektem zgłębiającym i badającym zagadnienia z dziedziny przyrodniczej może być projekt „Poznajemy tajemnice wody”. Aby osiągnąć cele, uczniowie mogą wykonywać w grupach następujące doświadczenia i eksperymenty, odpowiadając na pytania problemowe: Jak odbywa się parowanie wody? Na czym polega skraplanie się wody? Co się stanie, gdy woda zamrznie? Badamy rozpuszczalność różnych substancji w wodzie. Jakie przedmioty pływają, a jakie toną w wodzie. Badamy, jaką siłę ma woda. Te i inne pytania problemowe uczeń może realizować w ciągu jednej lub dwóch godzin lekcyjnych bądź też można powracać do nich cyklicznie na kolejnych lekcjach.

Opisując sposób realizacji tego projektu, zwracamy uwagę na doświadczenia, jakie uczniowie wykonają pracując w grupach. Każda grupa może wykonywać te same doświadczenia lub inne związane z właściwościami wody i dzielić się swoimi odkryciami z pozostałymi grupami. Realizując projekt „Poznajemy tajemnice wody”, opisujemy kolejne doświadczenia wykonywane przez uczniów, np. doświadczenie wyjaśniające parowanie wody. Zadaniem uczniów będzie przygotowanie na swoim miejscu pracy odpowiednich materiałów (należy wymienić, jakie) potrzebnych do wykonania doświadczenia; postawienie

¹²³ Bożena Tyszkiewicz w projekcie „Nasze wielkie wyprawy” [w:] Nauczaniu Początkowym nr 5, 2000/2001 (s.22-30)

hipotezy i odnotowania jej w karcie pracy; przeprowadzenie doświadczenia; wyjaśnienie zjawiska i naniesienie wniosków na kartę pracy; uporządkowanie swojego stanowiska pracy. Realizując projekt: „Problemy rodzin w krajach Trzeciego Świata”, dzieci pracują w małych grupach z materiałami źródłowymi, którymi są ilustracje czy fotografie przedstawiające rodziny żyjące w różnych częściach świata. Zadaniem dzieci jest ustalenie, czym się różni oraz co ma wspólnego życie rodzin przedstawionych w materiałach źródłowych z życiem rodzin w Polsce. Przy prezentacji swoich spostrzeżeń uczniowie uwzględniają zajęcia domowe i zawodowe tych rodzin, ich sposób ubierania się, spożywania posiłków, spędzania czasu wolnego itp. Grupy mogą dokonywać wzajemnie oceny trafności swoich spostrzeżeń i uwag.

Podsumowując opis sposobu realizacji zadań przewidzianych w danym projekcie, uwzględniamy moment rozpoczęcia projektu od podpisania kontraktu czy instrukcji, a następnie podział uczniów na małe zespoły i postawienie przed nimi pytań problemowych. Dzieci mogą przystąpić do pracy indywidualnie lub w małych grupach, wykonując poszczególne zadania, uzupełniając karty pracy bądź stawiając hipotezy, wykonując doświadczenia – eksperymenty. Zwracamy też uwagę na sposób podsumowania zajęć oraz ich ewaluację.

Metody pracy

Metoda projektu edukacyjnego wymaga zastosowania innych metod niż tradycyjne sposoby pracy z uczniami z uwagi na nadrzędny cel pracy metodą projektów, jakim jest integracja wiedzy w umyśle uczniów. Najczęściej są to metody aktywizujące, które zostały szerzej omówione w rozdziale trzecim tego skryptu.

Podczas realizacji projektu można więc zaproponować dzieciom następujące sposoby wykonywania zadań:

- Oparte na słowie – dyskusja z podejmowaniem decyzji, pytania problemowe i otwarte, rozmowa z uczniami i oczekiwanie dużej różnorodności odpowiedzi i interpretacji problemów, wywiad przeprowadzany przez uczniów z różnymi ludźmi i na różne tematy, celem uzyskania wiedzy o przyczynach danego zjawiska, motywach postępowania czy też czynnikach, które doprowadziły do powstania danego problemu. Metodami opartymi na słowie podczas realizacji projektu jest też słuchanie i zadawanie pytań przez dzieci oraz odpowiadanie na pytania; negocjowanie znaczeń podczas pojawienia się konfliktu poznawczego; prowadzenie negocjacji; udzielanie instrukcji; składanie sprawozdań czy relacji z wykonanej pracy. Przydatnymi

metodami opartymi na słowie mogą być też opowiadania twórcze czy praca z tekstem popularnonaukowym.

- Metody oparte na obserwacji – pokaz czy film dydaktyczny.
- Oparte na działaniu – doświadczenie, eksperyment, hodowle.

Nie należy również zapominać o takich metodach aktywizujących, związanych szczególnie z klasycznym „treningiem twórczości”, jak na przykład: burza mózgów, tworzenie map pojęciowych, granie roli, w tym wykorzystanie dramy oraz tańca czy pantomimy.

W projekcie można zastosować też bardzo twórczą technikę swobodnych tekstów C. Freineta czy zaproponować dzieciom układanie i pisanie wierszy, komiksów, instrukcji, obmyślenia zasad prowadzenia gry czy opracowywania haseł do zgaduj-zgaduli. Realizując cele projektu, można wykorzystać propozycje Marioli Jąder „Efektywne i atrakcyjne **metody pracy z dziećmi**”.

Formy pracy

Praca metodą projektów wymaga zastosowania innych niż dotychczasowe tradycyjne nauczanie indywidualne czy frontalne (praca z całą klasą). Innowacyjnym sposobem organizacji pracy jest podział uczniów na zespoły czy małe grupy. Kryteria podziału należy potraktować elastycznie, dostosowując je do celów i diagnozy sytuacji edukacyjnej w danej klasie. Kierując podziałem uczniów na zespoły, dobrze byłoby uwzględnić potrzeby, zainteresowania i opinie dzieci na ten temat. W niektórych przypadkach można pozwolić dzieciom na samodzielność w tym względzie, aczkolwiek należałoby czuwać nad tym, by dzieci nie tworzyły wciąż tych samych grup płciowych czy koleżeńskich. Przy doborze uczniów do poszczególnych grup dobrze byłoby wziąć pod uwagę zróżnicowany stopień zdolności uczniów w zależności od rodzaju i wagi stawianych przed nimi zadań. Poszczególne grupy na czas realizacji projektu mogą pracować w różnych miejscach klasy, np. w kąciakach zainteresowań, w badawczych grupach problemowych, zajmując swoje miejsce np. przy stolikach lub na dywanie oraz poza klasą szkolną np. na boisku, w ogródku szkolnym, w parku czy w lesie.

Uczenie się we współpracy z innymi kolegami pozwala rozwijać takie kluczowe kompetencje, jak: umiejętność współdziałania, negocjowania, dyskusowania, kierowania pracą innych i poddawania się kierownictwu oraz uczenie się od siebie nawzajem. Chociaż praca w małych grupach ma niewątpliwie wysokie walory kształcące, to jednak nie wolno

nam zapominać o pracy indywidualnej ucznia, jak i pracy z całą klasą. Mariola Jąder (Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi, s. 123) zaleca rozpoczynanie zajęć od wspólnych działań z całą klasą, potem dopiero podział na grupy według rodzaju zadań i zainteresowań dzieci. Ważne, aby po każdorazowym działaniu wspólnie z dziećmi wyciągać wnioski z obserwacji i doświadczeń¹²⁴.

Zatem praca w grupach może mieć *charakter jednolity*, gdy wszystkie grupy otrzymują takie samo zagadnienie i prowadzą badania danego problemu, obserwują, analizują i wyciągają wnioski bądź *zróżnicowany*, gdy każda grupa otrzymuje inny problem do zbadania. Podobnie też praca indywidualna może być zróżnicowana, jak i jednolita, w zależności od tego, czy dzieci indywidualnie gromadzą np. różne materiały, poszukując rozwiązania danego problemu czy zbierają te same materiały w swoich teczkach.

Sposoby oceny pracy

Sposoby te zostały szczegółowo omówione w punkcie, dotyczącym etapów tworzenia projektu. W tym miejscu warto jednak dodać za M. Taraszkiewicz (Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu, s.4), że „oceniając dziecko, formatujesz przekonanie o jego możliwościach i postępach. Jeżeli czynisz to w sposób zgeneralizowany, przypisując uczniowi etykiety „niemożności” – uczysz go tak właśnie myśleć o sobie i uniemożliwiasz wykonanie zadania. Czasem na całe życie!”¹²⁵.

Autorski projekt edukacyjny jest okazją do urzeczywistnienia we własnej praktyce *nowatorskiego podejścia do sposobu oceniania*, w którym istotną rolę odgrywa pozytywna informacja zwrotna o postępach w procesie uczenia się. Zmiana formy oceniania, wyrażająca się w odchodzeniu od pomiaru ilościowego na rzecz bieżącej informacji słownej, sprzyja większej motywacji ucznia do pracy i formowania się jego zdolności do rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych.

Mówiąc o sposobach oceny pracy, trzeba mieć też na uwadze cele, jakie ma spełniać realizacja projektu:

- jeśli celem jest integracja zespołu klasowego, kryterium oceny może być udział każdego z członków grupy w realizacji przydzielonych zadań, ich równomierny podział i wyznaczone role, jakie pełnili podczas pracy;
- jeśli celem projektu jest zgłębianie wiedzy na dany temat, kryterium oceny może być różnorodność źródeł informacji, do których dotarli uczniowie;

¹²⁴ Jąder M., *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Wydaw. IMPULS, Kraków 2009 s.123

¹²⁵ Taraszkiewicz M. *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, s.4

- jeśli celem jest rozwijanie komunikacji interpersonalnej, kryterium oceny może być atrakcyjność w sposobie prezentacji projektu czy sposobie komunikacji w grupie.

B. Kubiczek (Jak nauczyć uczniów uczenia się w: Poradnik Nauczyciela, s.91) uważa, że „Uczniowie powinni uczestniczyć w ocenianiu jako partnerzy dyskusji”¹²⁶, a w ocenie końcowej należy uwzględnić trzy składniki: „samoocenę grupy, ocenę innych, obserwujących prezentację czy działania grupy oraz ocenę nauczyciela prowadzącego projekt w następujących proporcjach: 50% samooceny, 30% oceny kolegów, 20% oceny nauczyciela”.

Punkt dotyczący sposobu oceniania może przyjąć taką przykładową formę:

- Na ocenę pracy ucznia złożą się: ocena za wykonanie prac pisemnych i prezentację powierzonych zadań, ewaluacja dokonana przez poszczególne grupy.
- Poszczególne grupy zaprezentują prace plastyczne i działalność artystyczną (inscenizację), która będzie oceniana przez zaproszonych rodziców i gości.
- Ocenianie jest przewidziane na poszczególnych etapach pracy zespołów.
- Konkurs przeprowadzony w ostatnim dniu realizacji projektu, będzie oceną końcową pracy wszystkich uczestników programu.
- Każde wykonane przez uczniów zadanie będzie odnotowywane w kwestionariuszu osiągnięć ucznia. Aktywność poszczególnych grup będzie oceniana i zaznaczana przez poszczególne grupy na termometrze uczuć. Efekty pracy grup będą stanowić wystrój i dekorację klasy. Po zakończeniu projektu uczniowie wypełnią karty samooceny.

Pomoce i środki dydaktyczne

Materiały, środki dydaktyczne czy pomoce naukowe są według Bolesława Niemierko (Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki, W AiP, Warszawa 2007, s.128-127) „pojedynczymi przedmiotami i urządzeniami umożliwiającymi wielostronne poznanie rzeczywistości i sprawną komunikację w procesie uczenia się”¹²⁷. Zatem te środki czy pomoce dydaktyczne mają ułatwiać uczenie się. B. Niemierko dzieli je na proste i złożone, pasywne i interaktywne. Są one dobierane przez nauczyciela w zależności od preferowanego przez niego modelu uczenia się i potrzeb uczniów.

¹²⁶ Kubiczek B., *Jak nauczyć uczniów uczenia się*, [w:] *Poradnik Nauczyciela*, Opole 2009 s. 91

¹²⁷ Niemierko B., *Kształcenie szkolne .Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydaw. AiP, Warszawa 2007 s.127-128

Podczas realizacji projektu możemy zatem wykorzystać takie proste środki dydaktyczne, jak: podręczniki, książki, lektury, obrazy, ilustracje, reprodukcje obrazów, modele oraz te bardziej złożone, do których zaliczymy: mikroskop, kamerę, projektor, radio, magnetofon czy interaktywne nowoczesne technologie informatyczne, a więc: Internet, encyklopedie multimedialne czy elektroniczne programy edukacyjne. Ponadto, podczas realizacji zajęć metodą projektów, mogą być wykorzystane różne inne pomoce i materiały w zależności od tematyki całego projektu, jak: karty pracy, karton, kartki z bloku, kredki, farbki, mazaki, klej, nożyczki, różnokolorowa włóczka, ścinki materiałów, bibuła, folia, latarka, baterie, zestaw elektroniczny, magnesy, pryzmat, pojemniki, szklanki, sznurek, taśma klejąca, itd.

Scenariusz zajęć

Zazwyczaj praca metodą projektów rozciąga się na cały dzień pracy ucznia bądź też na kilka następných dni, wobec czego wymaga ona innego podejścia i innego opracowania programu nauczania. Przy opracowywaniu scenariusza zajęć obowiązuje podejście problemowe, co oznacza uwzględnienie propozycji zawartej w podstawie programowej. Należy tu jednak zaznaczyć, że scenariusz nie jest sztywnym schematem, ale elastyczną ramą programową, w którą wpisać należy aktywny udział dzieci w planowaniu i uczeniu się. Scenariusz powinien być więc na tyle elastyczny, by mógł być poddawany modyfikacjom w trakcie jego realizacji. Scenariusz zajęć różni się od konspektu stopniem szczegółowości oraz formą i dlatego nie można ująć go w szablon i opracować wzorcową formę jego wykonania.

Opracowując scenariusz, student może wykazać się inwencją własną i przedstawić go np. w ujęciu tabelarycznym z wyróżnieniem czynności uczniów i nauczyciela lub rysunku graficznego. Można też skorzystać z aktywizującej metody nauczania i opracować scenariusz w formie mapy pamięci. Rysowanie scenariusza wydaje się szczególnie użyteczne przy planowaniu pracy w małych grupach. Jeśli jednak student zdecyduje się na opracowanie scenariusza w formie punktów, to nie musi zbyt precyzyjnie i dokładnie rozpisywać poszczególnych etapów zajęć. Nie musimy np. precyzować sposobu informowania uczniów o podziale na grupy. Rezygnujemy też z kopiowania stałych fragmentów zajęć dotyczących np. „powitania uczniów” czy „ sprawdzania obecności”.

Przykładowy fragment przebiegu zajęć:

1. Spotkanie w kręgu. Rozmowa wprowadzająca do tematu zajęć. Podział dzieci na 5 grup.
2. Praca w grupach – Zapoznanie się z przyniesionymi materiałami źródłowymi. Ustalenie regulaminu dyskusji.
3. Zadania dla uczniów – Wypełnianie kart pracy
4. Praca indywidualna i w grupach: Grupa I – zebranie ogólnych informacji o mieście; Grupa II – zebranie informacji o środowisku przyrodniczym itp.

Wykaz literatury

W tym punkcie należy zamieścić wykaz literatury, z której korzystaliśmy podczas planowania, projektowania i realizacji zajęć metodą projektów. Przede wszystkim należałoby uwzględnić zalecaną literaturę z metodyki, pedagogiki, psychologii i dydaktyki oraz inną w zależności od realizowanej tematyki zajęć. Zamieszczenie stosownej bibliografii stanowi obudowę teoretyczną całego projektu i pozwala ocenić preferowane przez autora pozycje literatury, na której się opierał pisząc projekt, jak również trafność dokonanych przez niego wyborów, w zależności od zgłębianego wraz z uczniami zagadnienia oraz zastosowanych metod pracy.

Refleksje po realizacji projektu

Refleksja jest podsumowaniem wspólnej pracy z dziećmi i dokonuje się jej po realizacji pracy nad projektem. Autor projektu dzieli się swoimi spostrzeżeniami, uwagami, ocenia sposoby wykonywania działań przez dzieci oraz wykorzystane i zastosowane metody oraz formy pracy. Punktem kulminacyjnym w refleksji nad realizacją zadań metodą projektu edukacyjnego, powinny być odczucia i indywidualna ocena dzieci. To z myślą o nich i przy ich udziale, autor opracowywał projekt. Równie ważna w podsumowaniu projektu powinna być ocena własna pracy studenta przed przystąpieniem do realizacji pracy metodą projektu, w trakcie jej trwania i po jej zakończeniu. W związku z tym, że projekty będą aplikowane w semestrach: V i VI, student będzie mógł porównać efekty swojej pracy z wykorzystaniem właśnie tej metody. Mamy nadzieję, że student, snując refleksję nad własną praktyką, podzieli się zdobytym doświadczeniem i oceni swoje umiejętności oraz siebie w nowych rolach społecznych.

6.7. Przykładowy scenariusz zajęć „Wakacyjna wyprawa” metodą story-line¹²⁸

Metoda story-line może być z powodzeniem adresowana do dzieci zarówno w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym. Autor metody story-line, S. Bella, (M. Jąder, *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Impuls, Kraków 2009, s. 44-47) połączył w jedną całość elementy innych znanych metod, takich jak: narracja, fabuła, odgrywanie ról, gry dydaktyczne, dyskusja grupowa, myślenie problemowe i twórcze, wizualizacja, itp. Scenariusz oparty jest o fabułę prawdziwej lub fantastycznej historii (story), którą opowiada nauczyciel. Opowiadanie dzieli się na kilka epizodów, do których nauczyciel przygotowuje zestaw pytań problemowych oraz odpowiednie formy aktywności dzieci. Metoda story-line o typie przedsięwzięcia ma charakter mini-badania naukowego z odwołaniem się do wiedzy osobistej uczniów, a następnie postawienie ich w sytuacji problemowej, w której dzieci stawiają hipotezy, podejmują decyzje podczas dyskusji i wpływają na dalszy przebieg historii. Główną zaletą tej metody jest pomoc dzieciom w integrowaniu rozmaitych problemów, tematów, treści, przedmiotów i umiejętności.

CELE:

Dzieci:

- wykazują chęć pomocy osobom będących w potrzebie;
- znajdują różne formy pomocy;
- zbierają informacje na temat życia i problemów ludzi starszych;
- zdobywają wiedzę na temat Afryki i życia w Afryce (przyroda, klimat, kultura, zwyczaje, wierzenia, itp.);
- poznają nowe sposoby podróżowania oraz nowoczesnego komunikowania się z ludźmi na odległość;
- selekcjonują rzeczy ważne i mniej ważne (bagaze).

EPIZOD I. Problem Ani

Ania przyszła dziś do przedszkola i podzieliła się z koleżanką radosną wiadomością. Jej rodzice są naukowcami. Wyjechali do Afryki pół roku temu, ponieważ prowadzą badania naukowe nad zwierzętami w dżungli. Zapraszają teraz Anię do siebie na niecodzienne wakacje. Dziewczynka bardzo chciałaby pojechać do rodziców, lecz jest jeszcze mała i nie potrafi zorganizować sobie wyjazdu. Mieszka z babcią, ale jest to starsza, a na dodatek chora

¹²⁸ Jąder M., *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Impuls Kraków 2009 s. 50-52

osoba. Chodzi o kulach i trudno jej się poruszać, więc nie może pomóc Ani w zorganizowaniu wyprawy. Dziewczynka jest bardzo smutna z tego powodu.

1. Pytanie kluczowe:

- W jaki sposób możemy pomóc Ani w zorganizowaniu wyjazdu?
- Gdzie leży Afryka?
- Kto to jest naukowiec?
- Na czym polegają badania naukowe?
- Czy ktoś z was odbywał już jakąś dalszą podróż po kraju lub poza granice kraju?
- Jakie niebezpieczeństwa lub trudności mogą czyhać na Anię w Afryce?

2. Formy aktywności dzieci:

- Sprawdzenie na mapie świata położenia Afryki.
- Wyszukanie w encyklopedii i atlasach charakterystycznych cech kontynentu: klimat, ludzie, zwierzęta itp.
- Przeprowadzenie wywiadów z domownikami na temat Afryki.
- Zwierzęta dżungli – praca plastyczna: lepienie z masy plastycznej, kolorowanie, kopiowanie, wycinanie itp.

EPIZOD II. Pakujemy bagaże i odlatujemy

Ania nigdy nie była za granicą i nie wie, co może być jej potrzebne w podróży ani w samej Afryce. Chce wziąć ze sobą wiele rzeczy. Wydaje jej się, że wszystko może się przydać.

1 Pytania kluczowe:

- W jaki sposób Ania dostanie się do Afryki?
- Czy ktoś z was pakował kiedyś bagaże?
- W co Ania zapakuje potrzebne przedmioty?
- Co Ania powinna zabrać ze sobą w podróż?

2 Formy aktywności dzieci:

- Opracowanie listy rzeczy, które Ania powinna zabrać.
- Samolot – praca techniką origami.
- Rodzaje samolotów – oglądanie albumu, zgromadzenie modeli samolotów; zorganizowanie wystawy.
- Zabawa ruchowo-muzyczna „Czym podróżujemy” – taśma z nagraniem odgłosów różnych pojazdów.

EPIZOD III. Pomoc dla babci

Gdy Ania wyjedzie, babcia zostanie sama, a przecież jest starsza i chora.

1. Pytania kluczowe:

- Co wiemy na temat osób starszych?
- Czy ktoś z was ma starszą babcie lub prababcie?
- Co wiemy o babci Ani?
- Czy babcia Ani poradzi sobie, zostając sama w domu?
- Co możemy zrobić, aby się dowiedzieć, czy babcia Ani potrzebuje pomocy?
- Jak możemy jej pomagać?

2. Formy aktywności dzieci:

- Wycieczka do domu pomocy społecznej – przeprowadzenie rozmów ze starszymi osobami.
- Opracowanie kwestionariusza pytań do wywiadu z babcią.
- Zorganizowanie akcji pomocy babci w codziennych zakupach oraz formy kontaktu: odwiedziny, telefon.
- Nauka piosenki: *U babci na ślodko*.
- Wykonanie zespołowego portretu babci Ani.

EPIZOD IV. Pa, pa, udanych wakacji!

Zbliża się dzień wyjazdu Ani. Dzieci często rozmawiają o tym z Anią. Bardzo zbliżyły się do siebie w ostatnim czasie, organizując pomoc dla niej i dla jej babci.

1. Pytania kluczowe:

- Jaką niespodziankę możemy przygotować dla Ani przed wyjazdem?
- W jaki sposób możemy utrzymywać kontakt z Anią podczas wakacji?

2. Formy aktywności dzieci:

- Zbiorowy album grupy – wykonanie niespodzianki dla Ani z uwzględnieniem danych kontaktowych dzieci (e-maile, numery gadu-gadu, skype, adresy zamieszkania).
- Ustalenie wspólnego e-maila, który będzie nam służył do kontaktowania się w wakacje.
- Ustalenie godziny kontaktu.
- Wstępne ćwiczenia na komputerze – doskonalenie umiejętności posługiwania się pocztą elektroniczną.

EPIZOD V. Jak było?

Nareszcie zbliża się czas powrotu Ani z wakacji. Wszyscy czekają na to z niecierpliwością.

1. Pytania kluczowe:

- O co zapytamy Anię po powrocie?
- Jaką niespodziankę przygotujemy dla dziewczynki i jej babci?

2. Formy aktywności dzieci:

Przygotowanie słodkiej niespodzianki dla Ani przez kolegów i babcię.

- Ustalenie kwestionariusza pytań do Ani.
- Spotkanie z Anią i jej babcią (słuchanie opowiadań, oglądanie filmów, zdjęć i slajdów z Afryki).
- Nauka piosenki: *Dżungla*.
- Wykonanie zespołowej makiety przestrzennej (praca plastyczna) na temat Afryki (lepienie, modelowanie, wycinanie, konstruowanie itp.).
- Przygotowanie wspólnego poczęstunku na powitanie Ani.

Akcja story może też niespodziewanie zmienić swój bieg, np. rodzice Ani zdecydowali, że zostają z Anią na stałe w Afryce. Co zrobią dzieci? Co zrobi Ania?

Akcja story może też niespodziewanie zmienić swój bieg i powstanie nowy, całkiem inny scenariusz.

Bibliografia:

1. Adamek I. (red.), *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
2. Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydaw. IMPULS, Kraków 1997.
3. Aleksander Z., *Techniki frenetowskie* [w:] *Życie Szkoły* 1996, nr 8.
4. Bąk E., *Praca z klasą – praca z grupą* [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.
5. Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
6. Ciombor A., *Swobodne teksty jako jedna z technik C. Freineta* [w:] *Życie Szkoły* 1996, nr 8.
7. Cohen L., Manion L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999.
8. Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydaw. Edytor, Poznań – Toruń 1994.
9. Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wydaw. Zysk i S-ka, Poznań 2003.
10. Dzierzgowska I., *Jak uczyć metodami aktywnymi*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004.
11. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom 3, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
12. Ernst K., *Szkolne gry uczniów, Jak sobie z nimi radzić*, WSiP, Warszawa 1991.
13. Florence Littauer, *Osobowość plus. Jak zrozumieć innych, przez zrozumienie siebie?* Oficyna Wyd. „Logos”, Warszawa 1997.
14. Gazińska M., *Poznać dziecko. Analiza testu rysunkowego „Ja i moja rodzina”*, Oficyna Ekonomiczna, Poznań 2008.
15. Gołębiak B.D., *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa 2002.
16. Gordon T., *Wychowanie bez porażek w praktyce*, t. II, PAX, Warszawa 1994.
17. Góralski A., *Metody badań pedagogicznych*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1994.
18. Grabowska D., *Projekt jako metoda aktywizująca* [w:] *Głos Pedagogiczny* 2009, nr 13.
19. Grzeszkiewicz B., *Rozwój emocjonalno-społeczny dzieci w wieku przedszkolnym* [w:] Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Czudek-Ślęczka S., Wąsiński A., (red.), *Edukacja małego dziecka*, „Impuls”, Bielsko-Biała 2010.
20. Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, Veda, Warszawa 2010.
21. Horney K., *Nerwica a rozwój człowieka*, PIW, Warszawa 1978.
22. Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*,

- Załącznik nr 2 *Przykłady narzędzi diagnozy przystosowania szkolnego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
23. Jąder M., *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Wydaw. IMPULS, Kraków 2009.
24. Klasińska B., *Z teorii i praktyki metody projektów* [w:] *Nauczanie Początkowe 2002/2003*, nr 1.
25. Klus-Stańska D., Kalinowska A., *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2004.
26. Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
27. Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M., (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna - dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
28. Klus-Stańska D., *W nauczaniu początkowym inaczej, Scenariusze lekcji*, IMPULS, Kraków 2003.
29. Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela* [w:] Janowski A., *Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu i klasie*, PWN, Warszawa 1992.
30. Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. I, Wydaw. AU OMEGA, Suwałki 1998.
31. Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, cz. II, Suwałki 2000.
32. Kubiczek B., *Jak nauczyć uczniów uczenia się*, [w:] *Poradnik Nauczyciela*, cz. II, Opole 2009.
33. Kujawiński J., *Metody edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Życie Szkoły* 1995, nr 1.
34. Kujawiński J., *Metody i formy edukacji i samoedukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Życie Szkoły* 1997, nr 10.
35. Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2000.
36. McKay M., Davis M., Fanning P., *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, GWP, Gdańsk 2007.
37. Michalak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2004.
38. Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
39. Nowik J., *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydaw. Nowik, Opole 2009.
40. O'Connor, J., Seymour, J., *NLP Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*,

- Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996.
41. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1995.
 42. Osińska I., *Cele edukacji szkolnej – Pierwszoplanowy element w strukturze czynności nauczyciela*, [w:] *Nauczanie początkowe 2001/2002*, nr 3.
 43. Petty G., *Nowoczesne nauczanie*, GWP, Sopot 2010.
 44. Podstawa Programowa z komentarzami (tom I „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna”).
 45. Raudner, J.C., *NLP Studium Master-Practitioner*, Wyd. Akademia NLP, Bielsko-Biała 1996.
 46. Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r., poz. 977)
 47. Sobierańska D., *Dzieci eksperymentują - strategie nauczania-uczenia się i zakres poznawczej autonomii uczniów w programach i podręcznikach dla klas początkowych*, [w:] Nowicka M., (red.), *Zreformowana wczesna edukacja-od refleksji ku działaniom nauczyciela*, Wydaw. Żak, Warszawa 2005.
 48. Sobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, IMPULS, Karków 2007.
 49. Szternberg, A., *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, ASTRUM, Wrocław 2002.
 50. Szymański M.S., *Wokół metody projektów Karla Freya* [w:] *Kwartalnik Pedagogiczny 1983*, nr 3/4.
 51. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? – czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 1996.
 52. Tyszkiewicz B., *Nasze wielkie wyprawy*, [w:] *Nauczanie Początkowe 2000/2001*, nr 5.
 53. Wegscheider-Cruse S., *Nowa szansa*, Instytut Psychologii Zdrowia, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2000.
 54. Włoch S., Włoch A., *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej wczesnoszkolnej*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009.
 55. Wołoszynowa L.(red.), *Materiały do nauczania psychologii*, seria III, *Metody badań psychologicznych*, tom I, PWN, Warszawa 1968.
 56. Wołoszynowa L. (red.), *Metody badań psychologicznych*, seria III, Tom I, II, PWN, Warszawa 1973.
 57. Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1975.
 58. Wróbel T., *Współczesne tendencje nauczania początkowego*, PWN, Warszawa 1980.
 59. Wygotski L., *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.

Tabele:

- Tabela 1. Prezentacja funkcjonalistyczno-behawiorystycznego modelu nauczania – uczenia się
- Tabela 2. Model wywiedziony z nurtu edukacji humanistyczno-adaptacyjnej
- Tabela 3. Dyskurs konstruktywistyczno- rozwojowy wobec ucznia
- Tabela 4. Metafory edukacyjne przyjmowane w dyskursie konstruktywistyczno – społecznym
- Tabela 5. Dyskurs krytyczno – emancypacyjny
- Tabela 6. Różnice między asocjacją, korelacją, integracją treści a integracją wiedzy
- Tabela 7. Zmodyfikowana procedura wielostronnego nauczania – uczenia się
- Tabela 8. Zmodyfikowany podział metod nauczania. Podział metod nauczania
- Tabela 9. Zmodyfikowany podział metod nauczania. Metody problemowe
- Tabela 10. Metody kształcenia w oparciu o B. Niemierko
- Tabela 11. Cechy metod aktywizujących w kontekście metod tradycyjnych
- Tabela 12. Charakterystyka ucznia
- Tabela 13. Tabela czynnikowa
- Tabela 14. Macierz socjometryczna
- Tabela 15. Trzy metody rozwiązywania konfliktów:
- Tabela 16. Rodzaje projektów
- Tabela 17. Cele ogólne i szczegółowe

Rysunki:

- Rysunek 1. Ogólny zarys konstruktywistycznego modelu nauczania w koncepcji R. Michalak
- Rysunek 2. Metody i formy edukacji wczesnoszkolnej według J. Kujawińskiego
- Rysunek 3. Metody aktywizujące proces uczenia się
- Rysunek 4. Piramida zapamiętywania
- Rysunek 5. Mapa pamięci – czym jest mnożenie?
- Rysunek 6. Transakcja komplementarna typu pierwszego
- Rysunek 7. Transakcja komplementarna typu drugiego
- Rysunek 8. Transakcja skrzyżowana przyspieszająca konflikt
- Rysunek 9. Transakcja skrzyżowana rozwiązująca konflikt
- Rysunek 10. Transakcja skrzyżowana proponująca relację *dorośli – dorośli*
- Rysunek 11. Przykład budowy komunikatu „Ja”
- Rysunek 12. Idee metody III w koncepcji Thomasa Gordona
- Rysunek 13. Wzór ruchu oczu rozmówcy

Rysunek 14. „*Metamodel języka*” czyli droga, jaką przebywają myśli od struktur głębokich do powierzchniowych

Rysunek 15. Układ celów w postaci piramidy. Cel jako całość hierarchiczna.