

casebook

Zuzanna Zbróg
Małgorzata Kaleta-Witusiak
Barbara Walasek-Jarosz

Kompetencje nauczyciela w zakresie sprawnego prowadzenia lekcji

CASEBOOK
ZE WSKAZÓWKAMI
DLA PRAKTYKANTÓW



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

PROJEKT
„Nowe wychowanie
we współczesnym przedszkolu
i szkole podstawowej”

Projekt 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



STAROPOLSKA SZKOŁA WYŻSZA
W KIELCACH

CZŁOWIEK – NAJLEPSZA INWESTYCJA



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



ISBN 978-83-63981-11-2

Kompetencje nauczyciela
w zakresie sprawnego prowadzenia lekcji

CASEBOOK

Zuzanna Zbróg
Małgorzata Kaleta-Witusiak
Barbara Walasek-Jarosz

Kompetencje nauczyciela w zakresie sprawnego prowadzenia lekcji

**CASEBOOK
ZE WSKAZÓWKAMI
DLA PRAKTYKANTÓW**

Kielce 2013

„Nowe wychowanie we współczesnym przedszkolu i szkole podstawowej”
Publikacja współfinansowana 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)

Publikacja dystrybuowana bezpłatnie.

Recenzja: Prof. dr hab. Bożena Muchacka

Skład i opracowanie graficzne: Adam Cedro

ISBN 978-83-63981-11-2

© Copyright by Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach
(dawniej Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach)



Kielce 2013

Spis treści

O autorkach	7
Wprowadzenie	9
1. Rola kompetencji nauczycielskich w prowadzeniu zajęć z dziećmi	19
2. Kompetencje, kwalifikacje i profil nauczyciela w Unii Europejskiej	23
2.1. Czym są kompetencje?	28
2.2. Typy kompetencji nauczyciela – wybrane koncepcje	34
2.3. Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela	41
3. Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne	49
3.1. Podstawy komunikacji w przedszkolu i w szkole – teoria interakcjonizmu symbolicznego	54
3.2. Rodzaje komunikatów i relacje komunikacyjne na zajęciach	55
3.3. Zmiany w relacjach komunikacyjnych	60
3.4. Warunki do treningu umiejętności komunikacyjnych – klimat bezpieczeństwa emocjonalnego	66
3.5. Rozmowa czy pogadanka	69
3.6. Dialog czy monolog edukacyjny	76
3.7. Język mówiony a język pisany	80
4. Kompetencje kreatywno-krytyczne	87
4.1. Kompetencje kreatywne (kreatywno-twórcze) nauczyciela	88
4.2. Kompetencje krytyczne nauczyciela	92
4.3. Formułowanie pytań stymulujących myślenie i mobilizujących do dłuższych wypowiedzi	94
4.4. Zadawanie pytań przez dzieci – kształcenie wiedzy „pytajnej” ..	103
4.5. Rozwiązywanie problemów	105

4.6. Metody aktywizujące	109
5. Kompetencje współdziałania	115
5.1. Organizowanie współpracy w grupie rówieśników	116
5.2. Współpraca z rodzicami	133
5.3. Współpraca z innymi nauczycielami	142
6. Kompetencje pragmatyczne	145
6.1. Konstruktywistyczny model kształcenia – konstrukcja scenariusza zajęć	151
6.2. Planowanie pracy	157
6.3. Ocenianie wspierające	159
6.4. Motywowanie do uczenia się	164
7. Kompetencje informatyczno-medialne	169
7.1. Myślenie krytyczne jako podstawa „wychowania do mediów” ..	175
7.2. Wiedza nauczycieli wczesnoszkolnych o edukacji medialnej – wyniki badań własnych	177
8. Kształcenie w duchu tolerancji i równości	179
9. Narzędzia pozwalające nauczycielom na sprawdzenie wybranych kompetencji w zakresie prowadzenia zajęć	189
9.1. Test sprawdzający: Czy jesteś tolerancyjny?	193
9.2. Narzędzie do badania umiejętności komunikacyjnych nauczyciela	196
9.3. Narzędzie pomocne w planowaniu i organizowaniu zajęć	205
9.4. Test sprawdzający: Czy w pracy jesteś osobą innowacyjną?	211
9.5. Jak sprawdzić: Czy jesteś nauczycielem mobilnym?	217
9.6. Test sprawdzający: Czy korzystasz z rozwiązań technologii informatyczno-komunikacyjnych?	223
10. Porady dotyczące konstrukcji narzędzi pomiaru własnych kompetencji nauczycielskich	229
Zakończenie	235
Literatura	241
Spis tabel	249
Spis rysunków	250
Spis przykładowych kwestionariuszy pomiaru	251

O autorkach

ZUZANNA ZBRÓG – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, współpracuje ze Staropolską Szkołą Wyższą w Kielcach. Wcześniej nauczycielka w klasach I-III i oddziale przedszkolnym, redaktor w ogólnopolskim kwartalniku „Nauczanie Początkowe”; logopeda. Autorka serii zeszytów ćwiczeń do nauki ortografii „Lubię ortografię”, polskiej wersji książeczek z serii Logico Piccolo: „Zielona ortografia”, „Różowa ortografia”, „Niebieska ortografia”, „Czytam i spostrzegam” i wielu innych publikacji dla dzieci. Autorka monografii „Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych” (Impuls, Kraków 2011). Współredaktorka kilku monografii wieloautorskich oraz „Studiów Pedagogicznych” Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Zainteresowania badawcze: pedagogika wczesnoszkolna, pedeutologia, polityka oświatowa. Rzeczoznawca MEN do spraw podręczników dla I etapu kształcenia. Członek Zespołu Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

MAŁGORZATA KAŁETA-WITUSIAK – absolwentka KUL (1979 – Wydział Filozofii Chrześcijańskiej), psycholog kliniczny, doktor nauk humanistycznych (pedagogika: Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu 2008); podróżniczka. Współpracuje ze Staropolską Szkołą Wyższą w Kielcach. Zajmuje się psychologią stosowaną, diagnostyką kliniczną, jest ekspertem w badaniach nad pamięcią oraz biegłym sądowym. Pracuje także z dziećmi w ramach Akademii Kariery, prowadzi oddziaływania psychoterapeutyczne i korekcyjne. Autorka wielu publikacji krajowych i zagranicznych z zakresu psychologii osobowości, psychosomatyki, psychogeriatry, geragogiki; prowadzi badania nad sensem życia i psychologią wartości.

BARBARA WALASEK-JAROSZ – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, współpracuje ze Staropolską Szkołą Wyższą w Kielcach. Absolwentka Akademii Ekonomicznej w Krakowie, kierunku Cybernetyki i Informatyki Ekonomicznej, ze specjalnością ekonometrii i statystyki; mgr ekonomii. Zajmuje się metodologią badań społecznych oraz metodami statystycznymi i ich zastosowaniami w badaniu procesów społecznych. Konsultant wielu modeli badań empirycznych i ich przetwarzania. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki polityki oświatowej, zagadnień egalitaryzmu i elitaryzmu w oświacie, w tym aspiracji edukacyjnych i holizmu nauczania. W projekcie badawczym „Dziecko sześciolatnie u progu nauki szkolnej”, koordynator ogólnopolski ds. Rodziny i Nauczyciela; osoba dobierająca ogólnopolską, reprezentacyjną próbę badawczą, współodpowiedzialna też za metodologię i odpowiedzialna za przetwarzanie danych (konkurs 5/2.1a/2004, Biuro wdrażania EFS w MENiS, AŚ); kierownik projektu „Innowacyjne studia drogą do poprawy jakości kształcenia i mobilności zawodowej nauczycieli” – studia dla kierunku pedagogika ze specjalnością edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z językiem angielskim i informatyką (3/POKL/3.3.2/09, MEN, WSETiNS).

Wprowadzenie

Przedłożona książka to część, tak naprawdę jedna trzecia, większej pomocniczej całości realizowanej w ramach projektu „Nowe wychowanie we współczesnym przedszkolu i szkole podstawowej” nie tylko wspierającej praktyki studentów, ale tworzonej po to, by modernizować proces kształcenia w szkole wyższej w obszarze praktyk studenckich. Modernizowanie nie polega tylko na zmianie tego, co ewentualnie jest „do poprawy” w obszarze kształcenia. Rzecz dotyczy odpowiedzi na wyzwania cywilizacyjne wobec rzeczywistości, w tym edukacyjnej, dostosowania kształcenia do potrzeb rynku pracy, a co w praktyce szkolnictwa wyższego w czasie tworzenia książki nosi między innymi nazwę krajowych ram kwalifikacji (KRK), podejmowania przez studentów kształcenia zgodnie z potrzebami kształcenia praktycznego.

Książka pisana była przede wszystkim dla studentów kierunku pedagogika trzech specjalności: • edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z językiem angielskim, • edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z terapią pedagogiczną, • logopedia, którzy odbywają/odbywali praktyki. Wydaje się jednak, że z uwagi na treści w niej zawarte można ją polecić innym osobom pełniącym role nauczycieli oraz opiekunów dzieci i młodzieży. Być może z wielu informacji w niej zawartych mogą skorzystać też przedstawiciele profesji przynajmniej pokrewnych. Bowiem w obecnych czasach refleksja nad rozwojem własnej drogi zawodowej to ważna cecha każdego, kto chce z pracy czerpać nie tylko zabezpieczenie materialne, ale przede wszystkim radość funkcjonowania, dobre prognozy na własny rozwój, poczucie sensu działania.

W ramach projektu założono, że studenci zostaną wsparci trzema rodzajami materiałów dodatkowych, tzw. casebookami, zawierającymi informacje o narzędziach pomiaru zdobywanych/doskonalszych/utrwalanych na praktykach kluczowych umiejętności dla peł-

nienia roli nauczyciela zgodnie z wymaganiami dzisiejszych czasów. Dla przyszłych nauczycieli można tu wskazać na potrzebę namysłu nad własnymi osiągnięciami (AUTOREFLEKSJA I ANALIZA PRACY WŁASNEJ), swoimi predyspozycjami do wykonywania pracy (KOMPETENCJE NAUCZYCIELA W ZAKRESIE SPRAWNEGO PROWADZENIA LEKCJI), znajomością podmiotu do którego kierujemy własne działania (TECHNIKI GROMADZENIE I ANALIZY WIEDZY O UCZNIU).

Wybór typu materiałów pomocniczych to nie jest kwestia przypadkowa. Założono, że będą to opracowania ukierunkowane na potrzeby praktykantów (każdorazowo, zatem trzykrotnie, CASEBOOK ZE WSKAZÓWKAMI DLA PRAKTYKANTÓW).

Z internetu odczytujemy, że formalnie rzecz ujmując **Casebook** jest specyficznym rodzajem podręcznika wykorzystywanego przez uczniów szkół prawniczych. Zamiast polegając na doktrynie prawnej w danej dziedzinie nauki, casebook zawiera fragmenty prawdziwych przypadków, w których prawo tego obszaru zostało zastosowane. Jest to pomoc w analizie języka postępowania w celu ustalenia, jak reguła prawna była stosowana i jak sąd zastosował ją w orzecznictwie. Casebooks czasami mogą także zawierać fragmenty przeglądu artykułów prawnych i rozpraw sądowych, notatki historyczne, redakcyjne komentarze i inne materiały związane z tłem przypadków.

Styl nauczania opierający się na casebooks jest znany jako „metoda Casebook” i ma zaszcześcić u studentów prawa, jak „myśleć jako prawnik”. Metoda casebook jest najczęściej używana w szkołach prawa w krajach common law (wspólnych systemów prawnych), gdzie orzecznictwo jest głównym źródłem prawa.

W Stanach Zjednoczonych większość autorów casebooks to profesorowie; zazwyczaj dwóch, trzech lub czterech autorów; co najmniej jeden z nich będzie to profesor – ekspert na szczycie swojej dziedziny i obszaru dyskusji. Nowe edycje casebooks często zachowują nazwiska znanych profesorów na ich okładkach mimo, że wielu z nich zmarło. Aktualizacja książek spada na barki młodego pokolenia. Czołowymi wydawcami casebooks w Stanach Zjednoczonych są Thomson Zachód (wydawca Fundacji Prasy i amerykańskich Serii Casebook), wydawnictwa Aspen i LexisNexis. Każdego z tych wy-

dawców można szybko zidentyfikować ze względu na kolor książki i jej układ treści. Tradycyjnie okładki casebooks są w kolorach czerwonym, niebieskim lub brązowym, choć amerykański Serie Zachodu są w wyblakłym czarnym materiale.

Rozpowszechnienie metody Casebook w amerykańskich szkołach prawa doprowadziło do powstania komercyjnego rynku. Te pomoce naukowe są zwykle streszczeniami, aby uniknąć postawienia zarzutów, że są to książki w pełni naukowe. Często są napisane przez tego samego autora, który wcześniej napisał skojarzony Casebook, i opublikowane przez tę samą firmę. Popularne pomoce obejmują Legalines, wysoki poziom streszczeń spraw sądowych, a także streszczenia Gilbert Law opublikowanych przez West Thomson Reuters, Casenotes Prawo Aspen i serii zrozumienia oraz Q & A Series by LexisNexis.

Przyjęte zapożyczenie formy wydania książki mimo, że z obszaru nauk prawnych, wydaje się jednak zasadne. Chodzi o takie ujęcie treści pedagogicznych, by potencjalni adresaci (praktykanci) mogli bądź na przykładach, bądź przez serie pomocniczych pytań tworzyć więź między tym, co zapoznają na studiach a tym, co spotykają w rzeczywistości oświatowej, w przedszkolach, szkołach, placówkach opiekuńczych, czy w poradniach. Tylko że w pedagogice mamy do czynienia z ogromną ilością podejść, idei, paradygmatów z jednej strony (po stronie teorii) oraz ich aplikacji praktycznych (po stronie praktyki) i to nie tylko pedagogicznych.

„[...] pytania o autonomiczność pedagogiki wobec innych nauk od lat pozostaje bez rozstrzygającej odpowiedzi. W ponowoczesnym świecie nie tylko pedagogika musi korzystać z dorobku innych dyscyplin [...]. Zdaniem naszych autorów pedagogika zdecydowanie jednak stanowi odrębną, jednoznacznie określoną dyscyplinę wiedzy. Na tyle jest to silne przekonanie, że nawet w wypowiedziach o swoistych zagadnieniach pedagogicznych niektórzy autorzy jakby celowo porzucają poszukiwania stricte interdyscyplinarne, przyjmując je, można uznać, za oczywistość. [...] istnieje przede wszystkim potrzeba scalania wiedzy pedagogicznej, ale i dobrego definiowania pojęć zapożyczanych przez/dla pedagogów z innych dziedzin wiedzy. Wskazują na dyscyplinowe (historia, przedmiot badań, publikacje, konferencje, kierunek studiów,

polityka oświatowa, zmiana paradygmatów badawczych) i pozadyscyplinowe (praca socjalna, psychologia, socjologia, filozofia, demografia, ekonomia, wiele innych) charakterystyki/uwikłania pedagogiki. [...]”¹.

Zagadnieniami swoistymi dla pedagogiki są problemy kształcenia (dyscypliną podstawową dla tego obszaru jest dydaktyka z metodykami szczegółowymi, również pedagogika specjalna, ale jak wynika z wypowiedzi pedagogiki w procesie kształcenia czerpie z dorobku takich dyscyplin jak psychologia, medycyna, logopedia, inne), oraz problemy wychowania/wychowywania (za specyficzną dla wychowania dyscyplinę wiedzy pedagogicy uznają filozofię/aksjologię, co wytwarza ciągłą potrzebę wychodzenia poza ramy samej pedagogiki, ta problemy wychowania rozwiązuje w ramach pedagogiki rodziny, pedagogiki resocjalizacyjnej, pedagogiki pracy, innych szczegółowych subdyscyplin)².

Zasadnicza chyba zmiana miejsca pedagogiki w systemie nauk polega dzisiaj na umieszczeniu jej wśród dyscyplin społecznych. Budzi to sprzeciw wielu pedagogów, choć przez wiele już lat dużo zrobiono/zaniechano dla takiej zmiany, w szczególności w zakresie kształcenia pedagogów”³.

Na ten fakt zwrócił uwagę Andrzej M. de Tchorzewski.

Dla obszaru pedagogiki przedszkolnej Danuta Waloszek formułuje wprawdzie postulat wyczyszczenia języka pedagogiki z psychologizmów, socjologizmów i określeń potocznych w sferze edukacji⁴, ale w tym samym tekście autorka odnosi się do fenomenu dzieciństwa, jako jednej z kluczowych kategorii pedagogiki przedszkolnej, i stwierdza, że:

¹ J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz, *Zakończenie*, [w:] J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNS, Kielce 2012, s. 215.

² Tamże.

³ A. M. de Tchorzewski, *Dezintegracja pedagogiki w kontekście jej wymiaru interdyscyplinarnego*, [w:] J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNS, Kielce 2012, s. 33-47.

⁴ D. Waloszek, *Współczesne, niektóre, ważne cele i zadania pedagogiki przedszkolnej* [w:] J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNS, Kielce 2012, s. 120.

„Niezwykłość dzieciństwa dla przebiegu życia ukazują badania a) psychologiczne, głównie nad działaniem, przeżyciami, b) socjologiczne, nad mechanizmami zachowań społecznych, c) biologiczne, nad warunkami kształtowania się sylwetki, nawyków ruchowych, zdrowotnych, d) pedagogiczne, przede wszystkim w zakresie efektywności kształcenia w przedszkolu/szkole. Przy tak nagromadzonej wiedzy nie powinniśmy trwać w przekonaniu, że dzieciństwem nie należy się przejmować, bo szybko minie.”⁵.

Dla koncepcji i struktury książki powyższe stwierdzenia jasno dowodzą, że przyjęta perspektywa casebooka musi/powinna wykraczać poza ustalenia stricte pedagogiczne. Przyjmujemy, że ważną perspektywą musi tu być spojrzenie psychologiczne (psychologia jako specyficzna dyscyplina określająca problemy kształcenia), dlatego w wielu miejscach książki odwołujemy się do osiągnięć psychologii.

Powracając do casebooka jako formy wypowiedzi należy zauważyć, że w obszarze pedagogiki także mamy wiele przykładów casebooków⁶. Nie można jednak z całą pewnością przyjąć, że jest to doświadczenie polskie⁷. Na pewno nie ma tu tego stopnia osiągnięć, by nadawać casebokom jednolitą szatę graficzną (czerwona, brązowa, niebieska, wyblakła czarna, może inna dla Polski, ale uznana w społeczności akademickiej). Najprawdopodobniej ma to związek ze stopniami naukowymi, procedurami awansowania, miejscem opracowań dydaktycznych i metodycznych w ocenie, a zatem dorobku pracownika

⁵ Tamże, s. 120 (bez przypisu dotyczącego potrzeby planowanego i instytucjonalnego wychowywania dzieci).

⁶ Za taki uznajemy książkę samooceny, w której seria pytań pomaga każdemu nauczycielowi poznać własne mocne/słabe strony umiejętności nauczycielskich. Patrz: Sally Brown and Phil Race, *Assess Your Own Teaching Quality*, Kogan Page, London-Philadelphia 1995.

⁷ Należy jednak koniecznie podkreślić, że w Polsce mamy do czynienia z olbrzymim dorobkiem w zakresie literatury z metodyk szczegółowych na różnych poziomach nauczania, szerzej z dydaktyki, oraz dotyczących ewaluacji. Na pewno wyróżnia je niejednolita szata graficzna i bogactwo obiektów graficznych. Jako komunikat medialny są w ogromnej większości zdecydowanie przegrane, a to skutkuje obniżaniem się percepcji treści (B. Walasek, *Pro domo sua. Technologie informacyjne w edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004).

naukowo-dydaktycznego w Polsce. Dowodzi tego charakterystyka pedagogiki polskiej przedstawiona w cytowanym już wcześniej opracowaniu,

„Nasza próba uporządkowania zgromadzonych tekstów ma swój wyraz w strukturze książki. Mimo różnorodności warto podkreślić odmiennosc podejść do problemu naszych autorów zagranicznych. Na ile jest to nasz przypadek nie wiadomo, ale większość ich tekstów to przykłady aplikacji praktycznych, wskazujące na dyscypliny lub obszary problemowe, w jakie naturalnie uwikłana jest pedagogika (psychologia, prawo, kultura, technologie informacyjne, inne). Rzadziej chodzi o same subdyscypliny pedagogiczne”⁸.

Zapożyczając zatem formę caseboka dla przedstawionego opracowania z obszaru prawa, pozostawiliśmy za sprawą własnego doświadczenia badawczego wymóg jego tworzenia przez doświadczony zespół naukowo/badawczo/praktyczny, dalej próbę stosowania „metody Casebooka”, by potencjalny praktykant uczył się myśleć jak współczesny pedagog, i w końcu zapowiedź potrzeby aktualizacji treści dla przyszłych autorów. Uznajemy bowiem, że tej formy wypowiedzi nie można nigdy uznać za całkowicie skończoną. Utrzymujemy przy tym, że casebook to swoista naukowa pomoc stanowiąca jakiegoś rodzaju streszczenie, uzupełnione notatkami, komentarzami, przykładami, a nie systematycznie drążąca przedmiot poznania monografia naukowa.

Struktura książki jest tylko pewną teoretyczno-praktyczną ramą dla tych, dla których dylemat „własnego lustra” w pracy zawodowej nie jest obojętny. Książka dotyczy zagadnień związanych z poznaniem i samooceniem własnych kompetencji, by sprawnie prowadzić nauczanie i uczenie się uczniów na lekcjach. W literaturze jest wiele propozycji nazywania/wymieniania niezbędnych nauczycielom kompetencji. Potencjalnego czytelnika zapoznajemy z większością z nich, ewentualnie odsyłamy do dalszej lektury. Sami zajmujemy się kompetencjami interpretacyjno-komunikacyjnymi, kreatywno-krytycznymi, kompetencjami współdziałania, pragmatycznymi i informatyczno-medialnymi. Osobne miejsce poświęcamy kształceniu w duchu

⁸ J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz, *Zakończenie...*, s. 217.

tolerancji. Stąd wiele teoretycznych odniesień, które przekładają się na wiele podrozdziałów. Umiejętność odpowiedzi na pytania części teoretycznej to ważny sygnał sprawności nauczyciela i dobry prognostyk zadowolenia, poczucia sensu własnej pracy, egzystencjalnie nawet radość z życia, a nader wszystko dobry prognostyk zadowolonego ucznia i jego rodziców. Sądzimy, że spełniając potrzeby wszystkich stron spotkania edukacyjnego można mówić o efektywności procesu nauczania i wychowania.

W części stricte praktycznej (podrozdział siódmy), prezentujemy możliwe sposoby oceny wybranych kompetencji odnosząc się do przyjętych rozwiązań w literaturze. Podobnie, jak w pozostałych casebookach część tę traktujemy jako warsztatową, by móc szybko pozyskiwać informację zwrotną o procesie własnej pracy. Nie dość podkreślać, że casebook nie należy traktować jako opracowanie skończone. Jest książką w drodze tworzenia.

Sally Brown i Phil Race wprowadzając czytelnika do swojej książki⁹ stwierdzają, że napisali książkę samooceny własnego nauczania i nie jest to potencjalny „wróg”, lecz „przyjaciel”. Z uwagi na stawiane cele możemy stwierdzić podobnie. Zamierzałyśmy zgromadzić dla praktykanta w jednym miejscu takie informacje, które pozwolą mu funkcjonować w zawodzie nauczyciela mimo, że „...:jakość nauczania’ ma obszerny zakres znaczeniowy: dotyczy profesjonalnych działań związanych ze sposobem nauczania oraz procesem wychowywania. ...zdając sobie sprawę, że wiele wymiarów i obszarów kompetencyjnych nie jest jeszcze zdefiniowanych”¹⁰.

Casebooka nie trzeba czytać „od deski do deski”, by gromadzić punkty (przy testach) lub 100% umiejętność odpowiedzi na wszystkie postawione w nim pytania. Ważne jest doświadczanie odpowiedzi na pytanie, kim jesteśmy w procesie nauczania. Koncentracja treści dotyczy pożądaných zachowań praktycznych. Sugerujemy wręcz, aby wybierać pojedyncze obszary związane z naszymi kompetencjami dla praktyki nauczycielskiej, oceniać siebie stopniowo i przez dłuższy

⁹ S. Brown, P. Race, *Assess Your Own Teaching Quality*, Kogan Page, London-Philadelphia 1995, s. 7-8.

¹⁰ Tamże.

czas, stale weryfikując swoje osiągnięcia. Brown i Race wskazują kilka sposobów użycia własnego casebook'a:

„Jako osobisty sposób samooceny: używaj *Casebooka* wyłącznie prywatnie, aby określić swoje *mocne* strony związane ze swoim nauczaniem oraz te aspekty, w których chciałbyś wprowadzić zmiany i modyfikacje w perspektywie swojego rozwoju.

Jako ocena pracy zespołowej: w związku z tym, że pracujesz lub będziesz pracował w grupie nauczycieli, nie ma potrzeby abyś dokonywał wyłącznie zindywidualizowanej samooceny. Dobrze jest ocenić perspektywę siebie w kontekście pracy z uczniami i innymi nauczycielami.

Jako źródło oceny siebie z innymi (w parach): możesz wybrać taką listę twierdzeń, która pozwoli ci otrzymać szczerą i niezależną informację zwrotną o swoim działaniu. Dlatego poproś kolegów, których opinie sobie cenisz, aby cię ocenili i abyś miał możliwość zweryfikowania celowości swoich działań.

Jako źródło identyfikujące twoje problemy: ta książka pomoże tobie i twoim kolegom zdiagnozować te obszary, które wymagają poprawienia w kontekście nauczania.

Jako podstawa sformalizowanej oceny: możesz użyć listy twierdzeń dla celów własnej, osobistej samooceny w celu zaplanowania dokładnej ewaluacji osiągnięć. To pozwoli wyselekcjonować te czynniki, które wymagają udoskonalenia.

Jako przegląd jakości nauczania: twierdzenia są szczególnie przeznaczone do oceny jakości nauczania i uczenia się samemu.

Jako zapoczątkowanie dialogu o rozwoju zespołu uczącego: uważamy, że jest to najlepszy sposób użycia *Casebooka*. Zaproponowane listy twierdzeń to tylko początek – każdy zespół uczący może poszerzać tę listę, udoskonalać i rozwijać w celu lepszej ewaluacji postępów zespołu w procesie dydaktycznym.

Jako przygotowanie twojego „portfolio”: jeśli starasz się o akredytację nauczycielską lub wyższy stopień rozwoju zawodowego, analiza własnej skuteczności w nauczaniu będzie cennym uzupełnieniem twoich osiągnięć zwartych w CV¹¹.

¹¹ Tamże, s. 9-12, tłumaczenie: Małgorzata Kaleta-Witusiak.

Przywołując autorów mamy świadomość częściowej zmiany klasycznej formy wypowiedzi w przypadku casebooka. Wydaje się jednak, że w rzeczywistości polskiego nauczania i sposobów pracy wątki teoretyczne w opracowaniu nie są zbędne. Wyrażamy nadzieję, że sposoby wykorzystania książki (jako osobistego sposobu samooceny, aż do przygotowania portfolio) mogą mieć zastosowanie na bazie naszego opracowania, tym bardziej, że uzupełniają go dwa dopełniające casebooki¹².

Zatem ostatecznie można zarekomendować, że casebook jest przeznaczony dla wszystkich tych studentów, nauczycieli, którzy chcą, też praktycznie, skonfrontować swoje kompetencje w zakresie nauczania i uczenia się.

Autorki Casebooka przedstawiają te obszary kompetencji nauczycielskich, które powinien mieć lub do jakich powinien dążyć współczesny nauczyciel, z sugestią, jak je rozumieć bądź gdzie poszukiwać dalszych informacji. Ten ostatni wątek to klucz do tego, by casebook nie był już w dniu jego oddania nieużyteczny. Powinien jedynie zainicjować namysł i być wsparciem w budowaniu kariery zawodowej każdego przyszłego nauczyciela. Naszym zdaniem kompetentny nauczyciel to zadowolony nauczyciel, którego uczniowie też są zadowoleni.

Zapraszamy do lektury.

Autorki

¹² Informacje przedstawiono wcześniej.

1. Rola kompetencji nauczycielskich w prowadzeniu zajęć z dziećmi

Rekomendację do wyodrębnienia kategorii kompetencji nauczycielskich w ramach osobnego casebook'a (jako pomocy dydaktycznej diagnozującej kompetencje) stanowi wiele opracowań, które w dużej części obejmuje dołączona na końcu książeczki literatura. W szczególności jest nią też opracowanie autorstwa Danuty Waloszek skonstruowane na potrzeby projektu „Nowe wychowanie we współczesnym przedszkolu i szkole podstawowej”¹³. Autorka stwierdza, że współcześnie powszechnie uznaje się, że podstawą efektywnej edukacji jest filozofia kształcenia przyszłych nauczycieli. „W opisie kompetencji i kwalifikacji nauczyciela wyodrębnione, jako podstawowe, powinny być dwa zakresy zawodu – etyczne i profesjonalne przygotowanie”¹⁴. Zmiany w kształceniu nauczycieli to korelat zmian cywilizacyjnych, które niejako oczekują na nowego człowieka. Danuta Waloszek uznaje, że wielu badaczy zalicza do podstawowych kompetencji współczesnego człowieka takie cechy, jak:

- kreatywność,
- działania zespołowe/wspólne/grupowe,
- znajomość i posługiwanie się językiem obcym, a nawet kilkoma,
- umiejętności informatyczne.

Kreatywność to cecha, która umożliwia odnajdywanie się w zmienności i stałości życia, dostrzegania cech i parametrów rzeczywistości sprzyjających przekształcaniu warunków życia (nauczyciel musi być zatem krytyczny wobec różnych ofert: informacji, teorii, rozwiązań, odpowiedzi, itp...).

¹³ Opracowanie: Danuta Waloszek, *Podstawy cywilizacyjno-teoretyczne i organizacyjne*, Staropolska Szkoła Wyższa, Kielce 2013 – programy praktyk.

¹⁴ Tamże, s. 3.

Działania zespołowe/wspólne/grupowe dotyczą umiejętności funkcjonowania w zglobalizowanej wytwórczości, skierowanej na wspólny cel i zorganizowanej przestrzennie. Nauczyciel a za jego sprawą uczeń muszą włączyć się w proces budowania społeczeństwa wiedzy, rozwijającego się i respektującego zasady zrównoważonego rozwoju.

Problem znajomości języków obcych w zglobalizowanym świecie nie jest kwestionowany. Ma to związek ze zmiennością miejsc zamieszkania, pracy, życia, łatwością przemieszczania się, procesem zdobywania wiedzy (też za sprawą mass mediów). Powstaje tylko pytanie na ile znajomość języków obcych może zdominować nauczanie i dbałość o użycie języka ojczystego. „Myślimy w języku ojczystym, nazywać możemy w języku obcym, zatem w strukturach umysłowych/pojęciach/kategoriach/schematach muszą pojawić się najpierw kody językowe tzw. rodzime. Jeśli takiego kontekstu zabraknie może to prowadzić do <wymarodzenia>, a w konsekwencji do zagubienia w świecie¹⁵”.

I w końcu umiejętności informatyczne. Umiejętności te potrzebne są w przestrzeni prywatnej, publicznej, społecznej, stwierdza Waloszek. Nauczyciel musi wprowadzić dzieci w proces informatyzacji, korzystania z nośników informacji, nie powinien też blokować własnego uczestniczenia w tym procesie.

„Wielu badaczy współczesności wskazuje również na takie cechy jak alternatywność, hipotetyczność, antycypacyjność, jasno zdefiniowana tożsamość indywidualna i wspólnotowa, mobilność, heurystyczność myślenia, nastawienie na rozwiązywanie problemów/sytuacji problemowych itd.” I dalej,

„Paradygmat cywilizacyjny dostarcza stosunkowo prostej mapy problemów związanych z nauczycielskim usytuowaniem, ale jednocześnie obszernej interpretacyjnie. Mapa ta pomaga zrozumieć to, co dzieje się w towarzyszącej nam współczesności i pozwala zrozumieć trendy, tendencje zmiany w przyszłości, czyli nakreślenia owego horyzontu zdarzeń możliwych do antycypowania/wyczucia/uobecnienia teraz, już w edukacji. Dla wykonywania zawodu nauczyciela młodego

¹⁵ Tamże, s. 9.

pokolenia ma to znaczenie podstawowe. Różnicowanie w podstawowych cechach cywilizacji pomaga odróżnić rzeczy istotne, niezbędne, od tych mniej istotnych, mimo atrakcyjności. Z paradygmatu cywilizacyjnego wywodzić się powinny wszelkie koncepcje edukacji – kształcenia, wychowania, nauczania, uczenia (się)”.

Powyższe ustalenia autorstwa Danuty Waloszek wskazują na wagę cywilizacyjnych parametrów cech/kompetencji współczesnego nauczyciela. Kompetencje stanowią niezbędną charakterystykę człowieka funkcjonującego zawodowo. Trudno nie zgodzić się z autorką. Należy jednak podkreślić, że bycie nauczycielem, praca z dziećmi, w zespole, praca na lekcji, metody pracy z dziećmi, zatem specyfika tej pracy stanowią kolejne źródło wymaganych kompetencji nauczyciela.

Kwestiom tym poświęciliśmy następne rozdziały.

2. Kompetencje, kwalifikacje i profil nauczyciela w Unii Europejskiej

Nieustanne reformy oświatowe to charakterystyczna cecha większości systemów edukacji na świecie. Także w Europie wszystkie kraje zachodnie borykają się z reformami kształcenia, próbując dopracować się w miarę spójnych zasad funkcjonowania systemów oświatowych. W połowie 2005 roku przedstawiciele 25 państw, powołani przez Komisję Europejską, opublikowali propozycję opisu kompetencji, kwalifikacji i profilu nauczyciela w Unii Europejskiej. Celem powstania takiego dokumentu było podniesienie jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i osób prowadzących szkolenia.

Przystępując do pracy nad wspólnie opracowanymi kompetencjami nauczycielskimi, Komisja Europejska odwoływała się do dorobku innych organizacji w tym zakresie, zwłaszcza OECD, UNESCO i Rady Europy, a prace nad ustaleniem listy kompetencji nauczycielskich trwały wiele lat¹⁶.

Już w 1996 roku w Bernie przyjęto propozycję wspólnych europejskich kompetencji kluczowych, jakimi powinni dysponować absolwenci szkół średnich w Europie. Należy je więc traktować jako bazę dla rozwijania kompetencji studentów, w tym studiujących pedagogikę.

Lista „**kompetencji berneńskich**” obejmuje:

- współpracę w zespołach;
- posługiwanie się nowoczesnymi środkami informacji i komunikacji;

¹⁶ Przygotowując informacje o kompetencjach europejskich, korzystano z artykułu M. Sielatyckiego, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] K. Sujak -Lesz, *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej*, CEN UW, Wrocław 2008.

- rozwiązywanie problemów;
- korzystanie z różnych źródeł informacji;
- słuchanie i korzystanie z poglądów innych ludzi;
- porozumiewanie się w kilku językach;
- łączenie i porządkowanie różnych, jednostkowych elementów wiedzy;
- podejmowanie odpowiedzialności;
- organizowanie i ocenianie własnej pracy;
- radzenie sobie z niepewnością i złożonością.

W 2002 r. w raporcie UE „Edukacja w Europie...”, przyjętym w Barcelonie, zaproponowano listę kompetencji niezbędnych w społeczeństwie wiedzy, złożonym z ludzi uczących się przez całe życie. „**Kompetencje barcelońskie**” koncentrują się na wymaganiach wobec każdego członka Unii Europejskiej, niezależnie od zawodu, jaki wykonuje.

Obejmują one:

- zdolność porozumiewania się w języku ojczystym;
- znajomość języków obcych;
- umiejętność liczenia;
- podstawowe umiejętności w dziedzinie nauk ścisłych i technologii;
- posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi;
- umiejętność uczenia się;
- kompetencje interpersonalne i obywatelskie;
- zmysł przedsiębiorczości;
- świadomość kulturową.

Wreszcie w 2005 roku przedstawiono w Lizbonie pakiet kompetencji wymaganych od nauczyciela europejskiego. Kompetencje lizbońskie nauczyciela w Unii Europejskiej podzielono na następujące kategorie:

1. Kompetencje związane z procesem uczenia się/nauczania obejmują następujące umiejętności:

- a) umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie,
- b) umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się:
 - nauczyciel ma być organizatorem procesu uczenia się

-
- nauczyciel ma uczynić ze swoich uczniów badaczy
 - nauczyciel tworzy programy nauczania, ciągle się szkoli i doskonali, stale usprawnia swoją pracę, działa we wszelkiego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach edukacyjnych
 - jest animatorem życia społeczno-kulturalnego w regionie
- c) umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów,
 - d) umiejętność pracy w zespole (nauczycieli, osób szkolących i innych – *team work*) bezpośrednio zaangażowanym w uczenie się tej samej grupy uczniów,
 - e) umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania,
 - f) umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami,
 - g) umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów,
 - h) umiejętność ciągłego rozszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności.

2. Kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich odnoszą się przede wszystkim do wychowania. Akcentują edukację obywatelską i społeczną. Obejmują następujące umiejętności:

- a) umiejętność wykształcenia w uczniach postawy obywatelskiej i społecznej,
- b) umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji uczniowskich, które pozwolą im, jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa, z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy,
 - motywowanie do nauki, nie tylko formalnej, objętej obowiązkiem szkolnym
 - nauczanie uczenia się
 - krytyczne przetwarzanie informacji
 - posługiwanie się komputerem i korzystanie z wszelkich urządzeń cyfrowych
 - twórczość i innowacyjność
 - rozwiązywanie problemów
 - przedsiębiorczość
 - współpraca z innymi

- łatwość w komunikacji z innymi
- umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej
- c) umiejętność łączenia wymaganych kompetencji z nauczaniem/uczeniem się danego przedmiotu.

Jak podkreśla M. Sielatycki, najważniejszym zadaniem nauczyciela – z perspektywy kompetencji lizbońskich – nie jest wcale bycie dobrym merytorycznie w swoim dziedzinie, ale „przygotowanie młodych ludzi do uczenia przez całe życie, ciągłego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, do samodzielnego korzystania z zasobów informacyjnych, zdolności współpracy z innymi, rozwiązywania problemów”¹⁷. W europejskiej, nowoczesnej edukacji akcentuje się rolę umiejętności ponadprzedmiotowych nauczyciela i ucznia, podkreśla się wagę umiejętności uniwersalnych, potrzebnych w życiu młodych ludzi niezależnie od szkoły.

W porównaniu z rzeczywistością szkolną w Polsce, gdzie brakuje zespołów współpracujących ze sobą nauczycieli,¹⁸ daje się zauważyć w dokumentach ogłoszonych w Lizbonie położenie akcentu na tę część pracy nauczyciela, która związana jest ze współpracą z innymi nauczycielami. Nauczyciel najchętniej widziany jest w roli członka zespołu nauczającego i uczącego się uczyć, zespołu nauczycieli, którzy wspólnie tworzą programy, systemy oceniania oraz reguły obowiązujące w trakcie uczenia się.

Komisja Europejska zaproponowała także wspólne zasady odnoszące się do zawodu nauczyciela, w których określono wymagane wykształcenie oraz wymagane cechy (predyspozycje) nauczycieli.

Wspólne europejskie zasady odnoszące się do zawodu nauczyciela mówią o tym, że to:

- **zawód wymagający wyższego wykształcenia:** nauczyciel w każdym kraju powinien mieć możliwość kontynuowania studiów na poziomie studiów wyższych, co umożliwi mu dalsze rozwijanie swoich kompetencji pedagogicznych i zwiększy możliwości rozwoju w zawodzie. Im dłużej nauczyciel się uczy, tym lepiej potrafi zrozumieć uwarunkowania historyczne, społeczno-kulturowe oraz poli-

¹⁷ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela ...*, s. 17.

¹⁸ W. Dróżka, *Kształcenie i rozwój zawodowy nauczyciela w przestrzeni organizacji uczącej się*, „Edukacja” 2004, nr 4.

tyczne uwikłania edukacji. Im większą ma wiedzę merytoryczną, pedagogiczną, tym lepiej rozwija te kompetencje, które odnoszą się do ukierunkowania i wspierania uczniów w procesie uczenia się przez całe życie. Ujednolicenie systemu kształcenia nauczycieli w całej UE ułatwi nauczycielom pracę w swoim zawodzie na terenie państw członkowskich bez konieczności zdawania dodatkowych egzaminów.

– **zawód osadzony w kontekście uczenia się przez całe życie:** rozwój zawodowy nauczyciela powinien trwać przez całe jego życie zawodowe i powinien być wspierany przez systemy doskonalenia na poziomie kraju, regionu i/lub lokalnie. Jednak to nauczycielowi przypada główna rola, jeśli chodzi o chęć uczenia się, ciągłego doskonalenia zawodowego, rozwijania swoich kompetencji i dostosowywania swoich umiejętności do potrzeb rynku pracy. System oświaty w danym kraju powinien nie tylko wymagać rozwoju zawodowego, ale także go ułatwiać. „Nauczyciel, który się nie doskonali staje się coraz słabszym nauczycielem, pomimo że ciągle nabywa doświadczenie i sprawność w wykonywaniu zadań. [...] Zasada 3xL (long life learning) – kształcenia się przez całe życie musi dotyczyć wszystkich nauczycieli europejskich”¹⁹.

– **zawód mobilny:** wymóg mobilności nauczycieli jest zrozumiałą w sytuacji przygotowywania absolwentów uczelni do dalszego uczenia się i pracy na całym rynku unijnym (nawet jak jest to tylko potencjalna możliwość). Powinno zachęcać się nauczycieli do zdobywania kolejnych doświadczeń i doskonalenia zawodowego podczas pobytu w innych krajach.

– **zawód oparty na partnerstwie:** uczelnie kształcące nauczycieli powinny współpracować ze szkołami, przemysłem i instytucjami umożliwiającymi studentom odbycie praktyk. Powinno się to przełożyć na większe zaangażowanie nauczycieli w aktualne badania naukowe, żeby dotrzymać kroku rozwijającemu się społeczeństwu wiedzy. Wyższe uczelnie powinny zaś uwzględniać w swoim programie nauczania najnowsze osiągnięcia praktyczne. Kształcenie nauczycieli powinno być przedmiotem studiów i badań naukowych. Szkoła i jej nauczyciele powinni być otwarci na kontakty zewnętrzne ze światem, instytucjami, do których trafią ich wychowankowie. Nauczyciele

¹⁹ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela ...*, s. 19.

i szkoły powinni więc współpracować z szeroko pojętymi partnerami szkoły – rodzicami, środowiskiem lokalnym, sektorem gospodarczym, instytucjami naukowymi, organizacjami pozarządowymi.

W projekcie Komisji Europejskiej opisano również nauczyciela, przyjmując trzy kluczowe punkty odniesienia dla tego zawodu: wiedzę, innego człowieka i społeczeństwo (tabela 1).

Opracowanie w 2006 roku „Strategii lizbońskiej” było punktem wyjścia do ożywienia polskiej debaty nie tylko na temat zakresu i znaczenia pojęcia kompetencji w edukacji, ale także tego, które kompetencje należy uznać za najbardziej znaczące podczas wykonywania zawodu nauczyciela funkcjonującego w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

2.1. Czym są kompetencje?

Termin „kompetencja”, zwłaszcza w odniesieniu do nauczycieli pojawia się w publikacjach pedagogicznych niezwykle często. Jednak zarówno wśród nauczycieli czynnych zawodowo, jak i wśród studentów budzi on nadal odczucie niejasności i niepełnego zrozumienia. Wiąże się to zapewne z nieprecyzyjnym jego zastosowaniem w licznych, najczęściej popularnonaukowych opracowaniach. Można zaryzykować stwierdzenie, że często jest on nadużywany, a to wywołuje dalsze kontrowersje, zwłaszcza jeśli chodzi o opracowania analizujące znaczenie kompetencji dla profesjonalnego rozwoju zawodowego nauczyciela. Charakter przygotowywanej publikacji i jej przeznaczenie przede wszystkim dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej wymaga więc dookreślenia tego terminu.

Słowo „kompetencja” wywodzi się z łacińskiego *competentia*, które w dosłownym tłumaczeniu oznacza „zgodność, związek, symetrię, podobieństwo”. *Competentia* powodzi się od słowa *competens* (kompetentny) i określa sposób wykonywania czynności jako „odpowiedni, właściwy”²⁰, zdolny do wykonywania danej czynności w danych warunkach społeczno-kulturowych. Nadawać się do czegoś, być

²⁰ A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa 2000, s. 770.

Tabela 1. Opis kompetencji nauczyciela w odniesieniu do wiedzy, innego człowieka i społeczeństwa

pracować z wiedzą, nowymi technologiami i informacją	Nauczyciele powinni umieć pracować z różnymi rodzajami wiedzy. Ich wykształcenie powinno im umożliwić dotarcie do wiedzy, jej analizę, zatwierdzenie, refleksję i przekazanie jej przy użyciu nowoczesnej technologii tam, gdzie jest to właściwe. Ich umiejętności pedagogiczne powinny im umożliwić tworzenie sytuacji uczenia się i kierowanie nimi przy zachowaniu swobody wyboru sposobu przekazywania wiedzy. Umiejętności te oznaczają też innowacyjność i kreatywność. Dobra znajomość technologii komputerowej i informacyjnej pozwoli im na efektywne włączenie jej w proces uczenia się i nauczania. Powinni umieć kierować i wspierać uczniów w docieraniu do informacji i ich gromadzeniu. Powinni doskonale znać swoją dziedzinę i traktować uczenie się jako proces trwający całe życie. Ich praktyczne i teoretyczne umiejętności powinni umożliwić im uczenie się z własnych doświadczeń i dopasowanie strategii uczenia do potrzeb uczniów.
pracować z innymi ludźmi	Nauczyciele pracują w zawodzie, który powinien opierać się na tolerancji i rozwijaniu potencjału każdego ucznia. Muszą znać zagadnienia związane z rozwojem człowieka i okazywać pewność siebie w kontaktach z innymi. Powinni umieć pracować indywidualnie z uczniami i wspierać ich, aby stali się pełnymi i aktywnymi członkami społeczeństwa. Powinni też poprzez organizowanie ćwiczeń polegających na współpracy rozwijać inteligencję uczniów oraz stale współpracować z innymi nauczycielami, aby wzbogacić własne uczenie się i nauczanie.
pracować w społeczeństwie i dla społeczeństwa	Nauczyciele przyczyniają się do przygotowania uczniów do roli obywateli Unii Europejskiej i pomagają uczniom zrozumieć znaczenie uczenia się przez całe życie. Powinni umieć promować mobilność i współpracę w Europie oraz wspierać wzajemny szacunek i zrozumienie kultur. Powinni także wiedzieć, w jakim stopniu edukacja wpływa na kształtowanie się spójnych społeczeństw. Powinni rozumieć równowagę między poszanowaniem i uświadomieniem sobie różnorodności kultur a znajdowaniem wspólnych wartości. Muszą rozumieć, co powoduje spójność społeczeństwa, a co wykluczenie i zdawać sobie sprawę z etycznych wymiarów społeczeństwa wiedzy. Powinni umieć efektywnie pracować ze społecznością lokalną, partnerami, rodzicami, instytucjami kształcenia nauczycieli i grupami przedstawicielskimi. Powinni być świadomi, że dobra edukacja daje uczącym się coraz więcej możliwości zatrudnienia. Dzięki doświadczeniu i wprawie powinni też mieć swój wkład w systemy zapewnienia jakości.

Źródło: oprac. własne

odpowiednim do wykonywania jakiegoś zadania, dążyć, starać się coś osiągnąć to słownikowe wyjaśnienia. Zwykle jednak posługujący się tym terminem autorzy mają na myśli zakres czyjejs wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności czy – w innym rozumieniu – zakres uprawnień, pełnomocnictw danej osoby lub instytucji²¹.

Definicja brytyjskiego Krajowego Komitetu ds. Kwalifikacji Zawodowych oraz Programu Standaryzacji Agencji Szkoleniowych przedstawiła następujące wyjaśnienie tego terminu: „Kompetencja to szerokie pojęcie, które wyraża umiejętność transferu umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji w obrębie sytuacji zawodowej. Obejmuje ono również organizację i planowanie pracy, gotowość do wprowadzenia innowacji i umiejętność radzenia sobie z niecodziennymi zadaniami. Termin ten obejmuje również cechy osobowości niezbędne do efektywnej współpracy z kolegami, menedżerami i klientami”²².

W literaturze pedagogicznej podjęto wiele prób definiowania kompetencji, w każdej akcentując nieco inne jej elementy. Kontekst pedagogiczny rozważań nad znaczeniem terminu kompetencja podkreśla znaczenie założenia, że „kompetencje powstają w związku działania z myśleniem, a refleksja nad działaniem przybiera postać konstruktów, za pomocą których może być opracowywane w formie koncepcji kolejne działanie. Pojęcie kompetencji odnosi się zatem do umiejętności osoby”²³. W tym znaczeniu przez kompetencję możemy rozumieć:

- konstrukt (plan) będący podstawą działania;
- wyuczoną umiejętność odpowiedzialnego działania;
- wzięcie odpowiedzialności za określone zadania – w tym znaczeniu kompetencje są synonimem kwalifikacji.

Wielu pedagogów uważa, że utożsamianie kompetencji z umiejętnościami i sprawnościami wydaje się zbyt wąskim ich ujęciem, które świadczy o ograniczonym, instrumentalnym traktowaniu problematyki kompetencji zawodowych. Podkreśliła to w swoich rozważa-

²¹ S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 2, PWN, Warszawa 2003, s. 186.

²² C. Jeffries, R. Lewis, J. Meed, R. Merritt, *Kształcenie otwarte od A do Z*, FRSE, MEN, Warszawa 1997.

²³ F. W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, GWP, Sopot 2012, s. 255.

niach B. Gołębnia, która za kompetencje uznaje refleksyjne, szeroko uzasadnione i przepełnione wiedzą działania. Podstawowymi wyznacznikami kompetencji są – w jej opinii – zdolności, umiejętności, sprawności, wiedza przedmiotowa, postawy i gotowość do współpracy z innymi profesjonalistami²⁴. „Kompetencja jest integracją myślenia i krytycznej refleksji, która determinuje odpowiednie ustosunkowanie się do kontekstu działaniowego, świadomość moralną i profesjonalny osąd”. Racjonalna i krytyczna oceną własnego postępowania, poczucia sprawstwa, transgresji i rozwoju, odkrywanie możliwości całościowego sukcesu w wymiarze indywidualnym i zbiorowym to kolejne składniki kompetencji²⁵.

Dyskusja nad kompetencjami nauczycielskimi w pedeutologicznej literaturze światowej jest bardzo powszechna. Na podstawie analiz literatury przedmiotowej J. Prucha stworzył definicję kompetencji nauczycielskich (*teacher`s competences*). Jego zdaniem oznaczają one „zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę”²⁶.

Analiza innych ujęć pojęcia kompetencja, podjęta przez wielu polskich pedagogów, wskazuje na jego „wieloskładnikowość”. H. Kwiatkowska przez kompetencje nauczycielskie rozumie „zdolność i gotowość podmiotu do wykonania zadań na oczekiwanym poziomie. Kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań”²⁷. Autorka dodaje, że kompetencja uważana jest za rezultat procesu kształcenia.

J. Szempruch, która dokładnie i wieloaspektowo analizuje znaczenie słowa kompetencje zauważa, że rozwój kompetencji nie polega na zastępowaniu starych kompetencji (lub ich form) nowymi, lecz na ciągłym ich rozwoju, rekonstrukcji, integracji różnych kompetencji

²⁴ Zob. także B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 2, GWP, Gdańsk 2006.

²⁵ B. Gołębnia, *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Toruń – Poznań 1998, s. 145.

²⁶ J. Prucha, *Kompetencje nauczycieli*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, GWP, Gdańsk 2006, s. 306.

²⁷ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, WAiP, Warszawa 2008, s. 35.

oraz ich aktywnej reorganizacji na podstawie zdobywanych doświadczeń i konstruowanej wiedzy pedagogicznej²⁸.

Kompetencje można opisywać i klasyfikować, biorąc pod uwagę wzajemnie przenikające się konteksty wewnętrzne i zewnętrzne, do których odnosimy ich opis. Kontekst wewnętrzny dotyczy składników/wyznaczników poszczególnych typów kompetencji, kontekst zewnętrzny zaś – obszarów ich zastosowania. Dzięki temu można dokonywać odróżnienia „osób profesjonalnie wywiązujących się z powierzonych im zadań od tych, którym fachowe działanie uniemożliwia niedostatek lub brak kompetencji w jakimś zakresie”²⁹. Dla tego celu wyróżnia się często poziomy kompetencji, dzięki którym możliwe staje się opracowanie standardów kompetencyjnych charakterystycznych dla danego zawodu, pełnionej funkcji, sprzyjające ocenie efektywności pracy w danej profesji. Przedstawiciel danego zawodu wie wówczas, czego oczekuje się od niego w kontekście powierzonych mu zadań i ról, jakie sprawności są niezbędne do ich realizacji, wie, jakie są jego obowiązki. Może wówczas świadomie przyjąć za nie odpowiedzialność. „Pedagogiczna kompetencja jest zawsze relatywna, ponieważ odnoszona do czegoś, nawet jeśli określa się ją mianem kompetencji zawodowej”³⁰. Daje to podstawy do konstruowania narzędzi do samoanalizy swoich kompetencji zawodowych w poszczególnych obszarach w odniesieniu np. do definicji operacyjnych danych typów kompetencji.

J. Szempruch wymienia szereg istotnych atrybutów kompetencji, ważnych dla zrozumienia jej znaczenia w rozwoju zawodowym nauczyciela. Zdaniem autorki, kompetencja:

- jest zawsze kategorią podmiotową (jest ona zawsze właściwością określonej osoby), zależną od zdolności podmiotu do wykonywania określonych czynności, z uwzględnieniem społecznego kontekstu ich wykonywania i umiejętnością dostosowania się do niego;
- dotyczy jakiejś dziedziny aktywności człowieka, określając jego predyspozycje do efektywnego działania w tym obszarze;

²⁸ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Impuls, Kraków 2011.

²⁹ Tamże, s. 186.

³⁰ F. W. Kron, *Pedagogika. ...*, s. 257.

- jest powtarzana w podobnych sytuacjach i możliwa do zaobserwowania w danym okresie życia jednostki;
- jest nabywana w konkretnych sytuacjach społecznych w procesie socjalizacji (jest wyuczana) i ujawniana wobec drugiego podmiotu, co pozwala określić jej poziom/stan w odniesieniu do poziomów ich realizacji wyznaczonych przez społeczne standardy;
- „wymaga dokonywania wyborów i podejmowania decyzji, co wiąże się z umiejętnością wartościowania i ewaluacji, z perspektywą działania i przyjmowaniem odpowiedzialności za podjęte decyzje i ich skutki;
- stanowi strukturę poznawczą składającą się z wiedzy, umiejętności i postaw, zatem możliwe jest jej operacjonalizowanie, czyli sprowadzanie do postaci mierzalnych dyspozycji danej osoby;
- ma charakter dynamiczny, rozwojowy, podlegający reorganizacji i transferowaniu na nowe dziedziny aktywności, co stwarza szansę jej kształtowania w toku przygotowania zawodowego oraz ustawicznego doskonalenia i aktualizowania już po podjęciu czynności zawodowych”³¹.

Jak słusznie zauważa A. Szkolak, należy „mieć świadomość, że osiągnięcie optymalnego zbioru kompetencji zawodowych pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczyciela”³², bowiem „zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie da się określić finalnej postaci kwalifikacji”³³. „Wiedza, umiejętności i postawy, decydujące o profesjonalnym i efektywnym nauczaniu, są zawsze niegotowe, niewystarczające, stale wymagają korekt, a więc muszą być nieustannie doskonalone i rozwijane. Jest to związane między innymi z szybko zmieniającymi się warunkami pracy i zmianami otoczenia społecznego, rozwojem wiedzy naukowej, niepowtarzalnością sytuacji edukacyjnych, czy komunikacyjnym charakterem pracy pedagoga. Nauczyciel działa w dynamicznej rzeczywistości – to znaczy otwartej na zmienność, niesteoretykowość, różnorodność i konflikty. Spotyka się z uczniami, rodzicami, nauczy-

³¹ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach ...*, s. 187-188.

³² A. Szkolak, *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesniej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*, Attyka, Kraków 2013, s. 23.

³³ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 205, zob. Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2003, s. 293-297.

cielami, z których każdy jest inny. Nie może więc przewidzieć ani problemów, ani zadań, przed jakimi zostanie postawiony”³⁴.

2.2. Typy kompetencji nauczyciela – wybrane koncepcje

W literaturze pedagogicznej wyróżnia się wiele rodzajów kompetencji nauczyciela. Są one klasyfikowane na różne sposoby, w zależności od tego, jakie założenia teoretyczne zostały przyjęte przez autora danej typologii oraz jak rozumie on rolę, funkcje i zadania nauczyciela we współczesnym systemie oświaty. W publikacjach pedeutologicznych podkreśla się, że opis kompetencji i ich klasyfikacje zawsze są niepełne i wybiórcze. Kompleksowe i jednoznaczne sformułowanie konkretnego zbioru kompetencji, które powinien posiadać nauczyciel jest niemożliwe, a co najmniej mocno problematyczne. Zawód nauczyciela wykonywany jest bowiem w różnych warunkach społeczno-kulturowo-ekonomicznych, które wpływają na znaczną kontekstowość i niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych, z którymi ma do czynienia nauczyciel. Jego reakcje i działania pedagogiczne muszą uwzględniać te warunki, w związku z tym możemy mówić o tym, że zwykle są one niestandardowe i niepowtarzalne.

Popularnością we wcześniejszych pracach pedagogicznych dotyczących zawodu nauczyciela cieszyła się klasyfikacja kompetencji nauczycielskich dokonana przez S. Dylaka³⁵. Autor ten wyodrębnił trzy grupy kompetencji, które powinien nabyć nauczyciel:

- kompetencje bazowe, które pozwalają na porozumienie nauczyciela z uczniami, rodzicami i współpracownikami;
- kompetencje konieczne, dzięki którym nauczyciel może skutecznie wypełniać zadania zawodowe; należą do nich kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne;
- kompetencje pożądane (np. artystyczne, sportowe, fotograficzne), bez których nauczyciel mógłby realizować swoje zadania zawodowe, ale ich posiadanie może mu znacznie pomóc w realizacji tych zadań.

³⁴ A. Szkolak, *Mistrzostwo zawodowe...*, s. 23.

³⁵ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, UAM, Poznań 1995, s. 37-38.

M. Taraszkiewicz wyróżnia trzy inne grupy kompetencji nauczyciela:

- kompetencje merytoryczne, dotyczące zagadnień nauczanego przedmiotu; nauczyciel występuje tu jako doradca edukacyjny i ekspert w swojej dziedzinie;
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne, dotyczące warsztatu pracy nauczyciela i ucznia w postaci technik i metod nauczania i uczenia się; nauczyciel pełni tu rolę doradcy dydaktycznego;
- kompetencje wychowawcze, dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów; nauczyciel jest tutaj specjalistą od komunikacji z dzieckiem, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów wychowawczych itp., jest doradcą wychowawczym i życiowym³⁶.

R. Kwaśnica, bazując na koncepcji dwóch racjonalności ustalił przejrzystą i klarowną hierarchiczną strukturę typologii kompetencji nauczyciela³⁷. Koncepcja dwóch racjonalności mówi o tym, że „doświadczenie ludzkie tworzy się w dwóch sferach znaczeń: w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej (praktyczność tej wiedzy nie ma nic wspólnego z technicznością) i w obszarze wiedzy technicznej³⁸.

R. Kwaśnica uznał więc, że wyodrębnione przez niego kompetencje praktyczno-moralne powinny znajdować się wyżej w hierarchii kompetencji nauczycielskich, gdyż są one ważniejsze niż kompetencje techniczne. „Kompetencje praktyczno-moralnych nie można nauczycielowi przekazać w taki sposób, w jaki przekazuje się kompetencje techniczne. [...] Są one czymś osobistym, indywidualnym i niepowtarzalnym. Nabywamy je zawsze sami, własnym wysiłkiem i na własny rachunek”³⁹. Rozwój zawodowy nauczyciela polega właśnie na „równoległej i powiązanej ze sobą ewolucji kompetencji praktyczno-moralnych i technicznych”⁴⁰. Zdaniem tego autora, współczesny nauczy-

³⁶ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Arka, Poznań 2001, s. 175.

³⁷ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, PWN, Warszawa 2003, s. 298-305.

³⁸ Tamże, s. 299.

³⁹ Tamże, s. 303.

⁴⁰ Tamże, s. 306.

ciel powinien w trakcie pracy zawodowej nabyć i rozwijać następujące kompetencje:

1. **Kompetencje praktyczno-moralne**, które odnoszą się do etycznego wymiaru procesu edukacyjnego. Nabywamy je w praktyce komunikacyjnej z innymi ludźmi, w dialogu z nimi, ucząc się przy tym zasad moralnych obowiązujących w danym społeczeństwie. W tej grupie kompetencji można wyróżnić, jako kompetencje składowe:

– kompetencje **interpretacyjne** – dotyczą umiejętności odpowiedniego postrzegania ludzi i świata, nadania wszystkiemu, co otacza człowieka, odpowiedniego sensu; umożliwiają one zadawanie pytań o sens tego, co dzieje się wokół nas, wymagają zrozumienia i interpretacji otaczającego świata;

– kompetencje **moralne** – sprawiają, że nauczyciel posiada autorefleksję moralną, która wiąże się z jego własnym postępowaniem; sprawiają, że nauczyciel zastanawia się na tym, jak zachowywać się w stosunku do uczniów, aby nie ograniczać ich wewnętrznej wolności i podmiotowości, jednocześnie dochowując wierności sobie i swoim zasadom moralnym;

– kompetencje **komunikacyjne** – pozwalają nauczycielowi na prowadzenia dialogu zarówno z samym sobą, jak i z uczniami; przejawiają się w częstotliwości i otwartości kontaktów nauczyciela z dzieckiem, w zdolności do empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji uczniów; do krytycznej (nie: krytykanckiej) analizy poglądów, przekonań i zachowań innych, a przede wszystkim do uświadomienia sobie, że punkt widzenia nauczyciela nie może mieć charakteru jedyne go dobrego, lecz jednego z możliwych.

2. **Kompetencje techniczne**, które związane są z techniczno-metodyczną warstwą wykonywania zawodu nauczyciela, z efektywnością jego działania. Składają się na nie kompetencje:

– **postulacyjne (normatywne)** – sprawiają, że nauczyciel potrafi określać cele i identyfikuje się z nimi; wie, do jakiego pożądanego stanu rzeczy dąży;

– **metodyczne** – polegają na umiejętności działania według reguł określających optymalny porządek czynności, rezultatem czego jest osiągnięcie zamierzonego celu;

– **realizacyjne** – dotyczą umiejętności doboru i sprawnego posługiwania się przez nauczyciela metodami i środkami działania przy wykorzystaniu wiedzy i umiejętności tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celu.

W książce poświęconej w całości kompetencjom nauczyciela współczesnej szkoły W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski⁴¹ zaproponowali autorską klasyfikację kompetencji, uwzględniając dokonane w literaturze pedagogicznej wcześniejsze ustalenia innych autorów. Autorzy ci wyodrębnili następujące kompetencje nauczyciela:

– **kompetencje merytoryczne** (rzeczowe) – odnoszące się do dobrego opanowania wiedzy przedmiotowej oraz stałego jej wzbogacania i uaktualniania;

– **kompetencje psychologiczno-pedagogiczne** – związane z ciągłym nabywaniem wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, umożliwiającej właściwe reakcje na zachowania uczniów oraz pozwalającej prawidłowo wykonywać działania diagnostyczne i dydaktyczne;

– **kompetencje diagnostyczne** – związane ze znajomością życia uczniów i środowiska, które ich otacza;

– **kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania**, np. zintegrowanych jednostek tematycznych;

– **kompetencje dydaktyczno-metodyczne**, dotyczące wiedzy na temat istoty, zasad i metod realizacji procesu kształcenia;

– **kompetencje komunikacyjne** – wymagają od nauczyciela wiedzy na temat procesu komunikacji, a także zdolności do efektywnego nadawania i odbierania komunikatów;

– **kompetencje medialne i techniczne**, to m.in. umiejętność obsługi urządzeń technicznych, w tym obsługi komputera i wykorzystania internetu, umiejętność analizowania oraz oceniania w sposób merytoryczny i pedagogiczny istniejących zasobów medialnych, wyznaczenie im odpowiedniego zadania w procesie kształcenia i wychowania;

– **kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły**,

⁴¹ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPI², Poznań 2003, s. 24-31.

– **kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych,**

– **kompetencje autoedukacyjne,** połączone z rozwojem zawodowym.

F. W. Kron⁴² zalicza do zawodowych kompetencji nauczyciela (kompetencji pedagogicznych) kilka typów kompetencji i opisuje je w następujących wymiarach:

– **Kompetencja fachowa** – jej rozwój zapoczątkowuje i wspiera proces profesjonalnego kształcenia, doksztalcania i doskonalenia; ta kompetencja wyraża się w merytorycznej wiedzy i umiejętnościach oraz w zdolności porządkowania fachowych treści i zagadnień w większe całości, na przykład filozoficzne

– **Kompetencja dydaktyczna** – jest ściśle związana z kompetencją fachową; odnosi się do opanowania umiejętności sprawnego odwoływania się w dowolnej chwili do posiadanej wiedzy przedmiotowej i robienia z tego praktycznego użytku w procesach wychowania i nauczania.

– **Kompetencja refleksyjna** – jest wsparciem dla kompetencji fachowej i dydaktycznej; charakteryzuje ją umiejętność podejmowania refleksji nad własnym działaniem oraz wytwarzania oprócz odniesień fachowych i dydaktycznych także własnego odniesienia biograficznego, własnych interpretacji otaczającego świata, także w wymiarze odniesień społecznych i politycznych; powoduje to powstanie poczucia osobistego świadomego uczestnictwa w procesie edukacyjnym, czego rezultatem jest zmierzenie się z zadaniem pedagogicznej wolności i odpowiedzialności.

– **Kompetencja społeczna** – dotyczy umiejętności spojrzenia na działanie pedagogiczne i organizacyjne z perspektywy dzieci; nauczyciel, przygotowując lekcje, uwzględnia zainteresowania, potrzeby i możliwości rozwojowe swoich podopiecznych, zachowując elastyczność między wymaganiami formalnymi wobec uczniów a rzeczywistymi oczekiwaniami swoich wychowanków.

– **Kompetencja metakomunikacyjna** – za Habermasem rozumie się ją jako umiejętność poruszania wszelkich problemów związa-

⁴² F. W. Kron, *Pedagogika...*, s. 257.

nych z relacjami ról i zachodzącymi na co dzień interakcjami; a więc zamiast dyskusowania inicjuje się i prowadzi niedominujący dyskurs.

– **Kompetencja w zakresie korzystania z mediów.**

F. W. Kron zwraca uwagę na ważną perspektywę patrzenia na kompetencje. Otóż podkreśla on, iż „wielka liczba kompetencji nie może być hierarchicznie uporządkowana i przyswajana. W praktyce i w sytuacjach uczenia się kompetencje te łączy funkcjonalny związek wzajemnych zależności. Ich realizacja zależy od danego kontekstu działań, w którym są pożądane, potrzebne lub wymagane. Stąd istnieje też bezpośredni związek między normami działania i kompetencją pedagogiczną, często też nazywaną kompetencją działania”⁴³.

Ch. Kyriacou przedstawił siedem „kluczowych umiejętności”, w całości stanowiących skondensowany opis kompetencji profesjonalnych nauczycieli, ale z uwzględnieniem nie tego, jaki nauczyciel powinien być, ale co naprawdę robi w klasie i co musi robić. W opinii tego autora nauczyciel musi posiadać następujące kompetencje:

- specjalistyczne, przedmiotowe
- psychodydaktyczne – dotyczą stwarzania odpowiednich warunków do uczenia się – motywowania dzieci do poznawania, aktywizowania myślenia, stwarzania sprzyjających warunków społecznych, emocjonalnych i klimatu pracy, kierowania procesami uczenia uczniów – indywidualizacji z uwzględnieniem czasu, tempa, zakresu, stopnia trudności, interpretowania treści nauczania;
- komunikacyjne – dotyczą porozumiewania się nie tylko w relacjach z dziećmi, ale ze światem dorosłych – rodziców, kolegów, zwierzchników, społecznych partnerów szkoły;
- organizacyjne i kierownicze – nauczyciel powinien planować i projektować swoje czynności, proponować i utrzymywać określony ład;
- diagnostyczne i interwencyjne – nauczyciel ma sprawdzać, jak uczeń myśli, czuje, zachowuje się i dlaczego, jakie to ma przyczyny, jakie ma uczeń problemy, jak mu można pomóc;
- poradnicze i doradcze – możliwe do zauważenia szczególnie w relacjach z rodzicami;

⁴³ F. W. Kron, *Pedagogika...*, s. 257.

– w zakresie refleksji nad własną działalnością – działania zawodowe powinny być poddawane przez nauczyciela autorefleksji, na podstawie której nauczyciel mógłby wypracować wnioski w postaci na przykład zmodyfikowania własnego postępowania, podejść i metod⁴⁴.

J. Szempruch, bazując na różnych modelach kompetencji opisanych w literaturze pedagogicznej, zaproponowała następujące obszary kompetencji, ważnych dla zawodu nauczyciela:

- kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne
- kompetencje kreatywno-twórcze
- kompetencje współdziałania
- kompetencje pragmatyczne
- kompetencje informatyczno-medialne⁴⁵.

Ze względu na przydatność tej koncepcji dla publikacji, właśnie ta klasyfikacja została wybrana jako podstawa dokładniejszego opisu kompetencji profesjonalnych nauczyciela (w dalszych rozdziałach).

Pytania:

1. Czym są kompetencje?
2. Jaka jest różnica między wąskim a szerokim rozumieniem kompetencji nauczycielskich?
3. Jakie są atrybuty kompetencji?
4. Co jest najważniejszym zadaniem nauczyciela z perspektywy kompetencji lizbońskich?
5. Która klasyfikacja kompetencji nauczycielskich jest, w Twojej opinii, najbardziej odpowiednia? Uzasadnij swoją opinię.
6. Zaproponuj swoją klasyfikację kompetencji nauczycielskich. Które kompetencje, Twoim zdaniem, są najważniejsze dla nauczyciela pracującego z małymi dziećmi?

⁴⁴ Ch. Kyriacou, *Essential Teaching Skills*, Blackwell, Oxford 1991; za: J. Prucha, *Kompetencje nauczycieli...*, s. 307.

⁴⁵ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach ...*, s. 191.

2.3. Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela

Kształtowanie zawodowych kompetencji nauczycielskich formalnie rozpoczyna się wraz z rozpoczęciem studiów pedagogicznych. Wtedy też następuje stymulowanie ich rozwoju. Świadomość tego, że kompetencje „nie są ani czymś skończonym, ani doprowadzonym do stanu doskonałości; rozwijają się lub transformują wraz z nowymi zadaniami”⁴⁶ jest ważna dla zrozumienia konieczności ciągłego doskonalenia się zawodowego. Jak twierdzi H. Kwiatkowska „Zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie da się określić finalnej postaci kwalifikacji. Rozwój wpisuje się w zawód, jest jego stałą cechą”⁴⁷. Kompetencje nauczyciela permanentnie nie są „wykończone”, nauczyciel zmuszony jest więc do ciągłego rozwoju osobistego i doskonalenia swoich kwalifikacji.

Brak aktywności własnej nauczyciela, nakierowanej na swój rozwój osobowościowy i profesjonalny powoduje wcześniej lub później pojawienie się stanu ich niedostatecznego rozwoju, a w rezultacie pojawia się także odczucie niekompetencji lub kompetencji pozostawiającej wiele do życzenia (nikłej, niewielkiej kompetencji).

Nieuniknioną konieczność rozwoju zawodowego każdy student, przygotowujący się do zawodu nauczyciela, zauważa już podczas pierwszych dni praktyk pedagogicznych w przedszkolu i/lub w szkole. Poniższe wypowiedzi studentek III roku pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej dotyczą ich wspomnień o trudnych sytuacjach na zajęciach z dziećmi, a także różnic między wiedzą zdobytą na studiach i na praktykach:

– *Uczelnia w dużym stopniu przygotowała mnie do pracy, choć na pewno niewystarczająco. Sama praca z dziećmi jest bardzo trudna, nie uczymy się jak postępować w konkretnych przypadkach, np. kiedy uczeń kompletnie odmawia z nami współpracy (z takim uczniem spotkałam się na praktykach).*

– *Na studiach to czego się uczę, szybko zapominam, bo większość jest na zasadzie naucz się, zdaj, a potem już do tego się nie wraca i się*

⁴⁶ F. W. Kron, *Pedagogika...*, s. 257.

⁴⁷ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia, ...*, s. 205.

*zapomina. To, co wykonuję podczas praktyk, zostaje mi na dłużej. To czego sama doświadczę, zapamiętuję. Gdy popełnię błąd, źle zadam pytanie, jakoś bardziej biorę to do siebie, później nad tym myślę, analizuję i w konsekwencji następnym razem robię wszystko, żeby się to nie powtórzyło, sama widzę swój błędy i sama szukam pomysłu na lepsze rozwiązanie danej sytuacji, to uczy mnie zdecydowanie bardziej*⁴⁸.

Zwłaszcza ostatnia wypowiedź podkreśla znaczenie autorefleksji w rozwoju zawodowym, bo pokazuje, że wiedza zdobyta na studiach zupełnie nie wystarcza w różnorodnych trudnych sytuacjach wymagających natychmiastowej reakcji nauczyciela.

Wiąże się z tego typu problematyką wątek radzenia sobie z nietypowymi problemami, ale i zwykłą codziennością szkolną czy przedszkolną, zawsze niepowtarzalną. Nauczyciel musi każdorazowo na nowo zdefiniować i profesjonalnie zinterpretować sytuację edukacyjną, z jaką ma do czynienia w danej chwili, dokonać wyboru postępowania, wziąć odpowiedzialność za swoją decyzję, a następnie przyrzeć się jej efektom oraz poddać ją świadomej refleksji. Musi odpowiedzieć sobie na pytanie, jaka jest moja filozofia uczenia dzieci, czym się kieruje w swojej pracy. Jest to problem niezwykle złożony i trudny w kontekście opinii studentów oraz nauczycieli pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej. W powszechnej świadomości badanych funkcjonuje taki obraz postępowania dydaktycznego, który wiąże się z uporządkowanymi kategoriami zasad, metod, środków, form pracy, z przejrzystymi, powtarzalnymi schematami postępowania, tokami metodycznymi, z jasnymi, możliwymi do zastosowania w każdej sytuacji zasadami zachowania wobec dzieci. Taki sposób opisu postępowania dydaktycznego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej miał swoje miejsce i swój czas w minionych dekadach. Mimo iż dziś nie bardzo przystaje do rzeczywistości, nadal jest powielany i rozpowszechniany, nie tylko przez nauczycieli z dużym doświadczeniem, którzy sami uczyli się tego typu podstaw dydaktyki i od lat stosują tę wiedzę w codziennej pracy pedagogicznej z dziećmi, ale także przez nauczycieli akademickich, którzy nie chcą dostrzegać (nie mają czasu lub z każdego innego powodu) nowych uwa-

⁴⁸ Wypowiedzi studentek uzyskane w ramach badań własnych prowadzonych przez Z. Zbróg.

runkowań kulturowych, cywilizacyjnych, powodujących pojawianie się innych perspektyw opisu rzeczywistości szkolnej i przedszkolnej.

Tradycyjna dydaktyka przedstawia proces nauczania-uczenia się jako możliwy do zaplanowania, kontroli i zmierzenia (rezultatów/efektów). Ciągłe monitorowanie, ewaluacja, pomiar powodują zaciemnienie oglądu rzeczywistości, zatracenie „świadomości „nieobiektywności” efektów nauczania, przyrostu wiadomości czy sprawności szkolnej i ich potencjalnej problematyczności rozwojowej, poznawczej czy politycznej”⁴⁹. Sytuacja jest tym bardziej trudna, że całe pokolenia nauczycieli, u których studenci odbywają praktyki pedagogiczne, kształcono w sposób ukazujący sytuacje edukacyjne jako uproszczone, jednorodne, możliwe do opanowania. Ponadto każdy ze studentów był kiedyś uczniem i w trakcie życia szkolnego zgromadził taką pulę doświadczeń, która teraz wpływa na jego postrzeganie sytuacji szkolnych. Student obciążony doświadczeniem/wizją nauczyciela jako przekaziciela gotowej wiedzy może nie być zdolny do reinterpretacji przeżywanych sytuacji edukacyjnych i refleksji nad własnymi poczynaniami pedagogicznymi. Zwłaszcza gdy jego osobiste wspomnienia utrwalone zostają podczas obserwacji codziennej praktyki szkolnej czy przedszkolnej. „Naprowadzanie” studentów na „właściwą drogę” przez nauczycielki będące opiekunkami na praktykach w szkole czy przedszkolu jest zjawiskiem nagminnym. Wiąże się z nim reprodukcja starego, utrwalonego stylu pracy, transmisja gotowej wiedzy w kierunku młodych aktywnych kandydatów na nauczycieli oraz zbytne oddzielenie aktualnej wiedzy teoretycznej od praktyki. W rezultacie zamiast zwiększać efektywność nauczania w każdym kolejnym pokoleniu nauczycieli, zamiast uaktualniać wiedzę i wprowadzać nowości do szkół, mamy do czynienia z powielaniem tych samych lub bardzo podobnych schematów postępowania. To poważny problem wymagający zapewne odrębnego tekstu.

Badania ewaluacyjne praktyk pedagogicznych⁵⁰ przeprowadzone w dużych grupach studentów kilku uczelni (UJK Kielce, WSETiNS Kielce, UP Kraków) pokazują, że studenci oczekują od nauczycieli akademickich gotowych, przejrzystych, jednoznacznych schematów postępowania w da-

⁴⁹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 14.

⁵⁰ Badania własne Z. Zbróg.

nej sytuacji edukacyjnej. Studiujący pedagogikę uważają, że dobra książka pedagogiczna to taka, w której treści ujęte są w proste (jak najprostsze) schematy i zasady, z której można wyczytać, jak konkretnie postąpić z dzieckiem przejawiającym określone zachowanie. Marzeniem studentów jest podręcznik, w którym raz na zawsze zostanie im wyjaśnione, jak (z całą pewnością) powinien zachowywać się nauczyciel. Podręcznik idealny zawierałby uniwersalne zasady postępowania, jasne wskazówki zachowania w danej sytuacji, sprawdzone wzory oddziaływania „na niegrzeczne dzieci”, opisywał skuteczne metody radzenia sobie z roszczeniowymi rodzicami, złote sposoby/środki powodujące „nauczenie dzieci”, niepodlegające negocjacji toki metodyczne, reguły, prawidłowości. Najlepiej żeby zaczarował rzeczywistość na taką, w której w szkole nie ma odstępstw od jego zaleceń, a dzieci zachowują się dokładnie tak, jak sobie tego życzy nauczyciel, czyli reagując od razu na jego upomnienia. Czyż nie byłoby wtedy pięknie, łatwo i przyjemnie? Mimo iż wydaje się to co najmniej infantylne, taki właśnie obraz wyłania się z przeprowadzonej wśród studentów ankiety. Wielu z nich jest bardzo zdziwionych tym, że w szkole czy przedszkolu jest inaczej niż to sobie wcześniej wyobrażali. Dzieci nie siedzą spokojnie, nie słuchają, co oni mają im do powiedzenia (przekazania), czego chcą ich nauczyć. Nie utrzymują porządku na ławkach, rozmawiają na zajęciach i nie chcą współpracować ani z rówieśnikami, ani z nauczycielem.

Działania pedagogiczne podejmowane przez przyszłych nauczycieli i nauczycieli praktyków są zanurzone w świecie codziennych dynamicznych zmian, wielości perspektyw, tymczasowości, braku jednoznaczności. Powoduje to konieczność pojawienia się w przygotowaniu do zawodu i rozwoju zawodowym otwartości na zmiany, przyjęcia postawy stałego poszukiwania rozwiązań problemów, interpretacji zachowań i poszukiwania adekwatności. Rozwiązań z przeszłości nie da się bowiem tak po prostu dostosować do teraźniejszości czy przyszłości. Złożoność zjawisk pedagogicznych, z którymi nauczyciel spotyka się w szkole i przedszkolu uniemożliwia takie proste rozwiązania. Codziennością dla nauczyciela są wątpliwości, niepewność, sprzeczności, a nawet poczucie utraty bezpieczeństwa i niewiary we własne umiejętności pedagogiczne czy też bezsilność⁵¹. Nic dziwnego, że powoduje

⁵¹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka ...*

to chęć powrotu do bezpiecznych, utartych metod postępowania, chęć korzystania z gotowych (ale uśrednionych do przeciętności) rozwiązań i tym samym pozbycia się problemów w działaniach zawodowych. Czy jednak niemyślenie o problemach i ucieczka przed rzeczywistością szkolną jest właściwym rozwiązaniem?

Wyjaśnianie i interpretacja tego, co przydarza się studentom na praktyce i już w trakcie pracy z dziećmi, samodzielne poszukiwanie możliwych rozwiązań, omawianie ich w grupie osób znajdujących się w podobnej sytuacji (studentów w grupie, nauczycieli tej samej specjalności, nauczycieli z tej samej placówki) jest dobrym punktem wyjścia do samorozwoju i faktycznego stawania się prawdziwym nauczycielem poprzez stałe doskonalenie zawodowe i podnoszenie poziomu swoich kompetencji pedagogicznych.

W. Dróżka⁵² zwraca uwagę na to, że warunki życia współczesnego społeczeństwa, narzucające nauczycielom określone dodatkowe wymogi (otwartość na różnorodność, konflikty, błędy, refleksję) wymagają od nich rozwoju zawodowego ukierunkowanego przede wszystkim na obszary związane z:

- inwestowaniem w samego siebie, w swój rozwój profesjonalny, gdyż uczenie się konkretnych umiejętności i podążanie za wytyczonymi wcześniej standardami jest niewystarczające; należy traktować je jako ograniczające potencjał rozwojowy nauczyciela – nauczyciel nie może bazować na starej wiedzy i na starych umiejętnościach;

- korzystaniem w kształceniu i rozwoju zawodowym z różnych rodzajów wiedzy i doświadczenia, np. z własnych refleksji, przeżyć, emocji, ale także z połączenia ich ze zrozumieniem, dlaczego tak się dzieje, z wyciąganiem wniosków i uczeniem się na podstawie autorefleksji;

- uczeniem się przez całe życie w dialogu i współpracy z innymi. Każdy nauczyciel, który podejmie trud zrozumienia wielokontekstowości działań pedagogicznych, zorientuje się dość szybko, że nie ma jednej drogi oglądu rzeczywistości. Jest to bowiem sfera bardzo złożona, skomplikowana, nieprzewidywalna lub słabo przewidywal-

⁵² W. Dróżka, *Wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli. Zarys problematyki*, [w:] A. Bogaj, W. Dróżka (red.), *Proces stawania się nauczycielem*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2010.

na, a zatem niemożliwa do całkowitego opanowania. Tym trudniej jest więc poznawać rzeczywistość, tym trudniej projektować i podejmować w niej działania mające charakter pewny, niepoddający się wątpliwościom. Refleksyjność, o której pisze W. Dróżka, jest w tym wypadku rozwiązaniem, które uwzględnia świadomość niemożności poradzenia sobie ze złożonością każdej sytuacji. Zasadniczego znaczenia nabiera zastanawianie się przez nauczycieli nad sensownością podejmowanych działań zawodowych, zarówno w odniesieniu do siebie, jak i dzieci (*Dlaczego tak postępuję? Do czego to prowadzi? Nie widzę postępów, więc dlaczego tak się dzieje? Co mogę zmienić?*). Krytyczna refleksja pozwoli na zastanowienie się nad rezultatami swoich poczynań, nad ich skutkami dla własnego rozwoju zawodowego, podnoszenia swoich profesjonalnych kompetencji na wyższy poziom i nad ich skutkami dla rozwoju dzieci. Pozwoli na wyeliminowanie lub ograniczenie w codziennej pracy rutyny, niepoddających się refleksji nawyków i schematów w postępowaniu. Stałe poszerzanie swojej wiedzy pedagogicznej, zapoznawanie się z nowymi podejściami w edukacji wczesnoszkolnej sprzyja namysłowi nad sobą i nawykowo podejmowanymi działaniami.

Równie ważna w rozwoju zawodowym nauczycieli jest informacja zwrotna, która także ma wpływ na samoocenę i samorefleksję nauczyciela. A. Szplit podkreśla, że konieczne jest, aby nauczyciel, dokonując samooceny, „gromadził i wykorzystywał informacje zwrotne dotyczące tego, jak inni uczestnicy procesu edukacyjnego (uczniowie, rodzice, dyrektor, doradca metodyczny, inni nauczyciele) postrzegają go i oceniają”⁵³. „Niekiedy nauczyciele potrzebują wsparcia, aby pozbyć się poczucia odpowiedzialności za wszystko, co dzieje się na lekcji. Zwłaszcza młodzi nauczyciele są przekonani, że trudności pojawiające się w procesie dydaktycznym wiążą się bezpośrednio z ich brakiem umiejętności lub popełnianymi przez nich błędami. Spojrzenie osoby postronnej pozwala na obserwację lekcji z różnych punk-

⁵³ A. Szplit, *Obserwacja i hospitacja lekcji jako elementy wspomagające rozwój zawodowy nauczycieli języków obcych*, [w:] A. Bogaj, W. Dróżka (red.), *Proces stawiania się nauczycielem*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2010, s. 154.

tów widzenia, a wspólna analiza zebranych danych daje podstawy do stworzenia pełnego obrazu sytuacji⁵⁴.

Rezultatem uzyskania obiektywnej i – co ważne – fachowej informacji zwrotnej może być poszukiwanie nowych rozwiązań, zmiana sposobu myślenia i weryfikacja dotychczasowego postępowania nauczyciela. Jest to niewątpliwie jeden z istotnych kroków na drodze do doskonalenia swoich kompetencji zawodowych⁵⁵.

Pytania:

1. Jak przedstawia proces nauczania-uczenia się tradycyjna dydaktyka?

2. Na czym polega złożoność zjawisk pedagogicznych, z którymi nauczyciel spotyka się na co dzień? Co to znaczy, że nauczyciel działa w warunkach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości?

3. W jaki sposób powstają i rozwijają się kompetencje? Jak nauczyciel może doskonalić swoje kompetencje?

4. Zaplanuj swój rozwój zawodowy. Które elementy w Twoim działaniu pedagogicznym wymagają już teraz największej refleksji i poprawy?

⁵⁴ Tamże, s. 155.

⁵⁵ Wiele informacji na temat rozwoju zawodowego nauczyciela można znaleźć w książce: Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2004.

3. Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne

Człowiek jest istotą społeczną i – jak mówi pierwszy pragmatyczny aksjomat teorii komunikacji P. Watzlawicka – nie może się nie komunikować⁵⁶. Już od urodzenia dysponujemy kompetencjami komunikacyjnymi, które są bazą dla rozwijania naszej przestrzeni komunikacyjnej w różnych obszarach. „Kompetencja komunikacyjna oznacza, że ludzie poprzez mowę i inne formy ekspresji mogą przyswajać sobie rzeczywistość i kształtując ją, zmieniać”⁵⁷. J. Habermas uważa, że niezakłócona komunikacja zachodzi wówczas, gdy zarówno słuchacz, jak i mówca dążą do porozumienia. Mówiący będzie wówczas:

- tak dobierać wyrażenia językowe, by słuchacz go dokładnie rozumiał;
- tak formułować treść wypowiedzi, by oddawała ona pewne doświadczenie lub pewien fakt;
- tak wyrażać swoje intencje, by wypowiedź rzeczywiście oddawała jego myśli;
- tak mówić, by wypowiedź spełniała ustalone społecznie i kulturowo normy⁵⁸.

Ze względu na komunikacyjny charakter pracy nauczyciela, kompetencje komunikacyjne odgrywają istotną rolę podczas codziennego pełnienia roli zawodowej⁵⁹. Każdy nauczyciel powinien wykazywać się kilkoma sprawnościami, które składają się na kompetencję komunikacyjną człowieka jako nadawcy wypowiedzi:

⁵⁶ P. Watzlawicka, za: F. W. Kron, *Pedagogika. ...*, s. 256.

⁵⁷ Tamże, s. 256.

⁵⁸ Za: H. Retter, *Komunikacja codzienna w praktyce*, GWP, Gdańsk 2005.

⁵⁹ W rozdziale 3. wykorzystano fragmenty artykułu: Z. Zbróg: *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009.

a) sprawność systemowa – człowiek praktycznie zna elementy systemu językowego oraz normy poprawnościowe regulujące użycie wybranych środków językowych;

b) sprawność społeczna – człowiek potrafi dostosować swą wypowiedź odpowiednio do rangi odbiorcy, funkcji, którą odbiorca pełni w danej społeczności;

c) sprawność sytuacyjna – człowiek potrafi dostosować swą wypowiedź do różnych okoliczności związanych z sytuacją mówienia, w której się znajduje, m.in. do miejsca, czasu, tematu, liczby odbiorców;

d) sprawność pragmatyczna – człowiek umie osiągnąć cel za pomocą odpowiednio skonstruowanej wypowiedzi⁶⁰.

Kompetencja komunikacyjna to „wykorzystanie werbalnego i/ lub niewerbalnego zachowania do osiągnięcia preferowanych celów w sposób, który jest stosowny do kontekstu”⁶¹. Od osoby posiadającej kompetencję komunikacyjną wymaga się więc zdolności do spostrzegania i kategoryzowania sytuacji społecznej oraz dostosowywania do niej sposobów mówienia. Oprócz wypowiadania się zgodnego z gramatycznymi regułami użycia języka, wymaga się także uwzględnienia odpowiedniego kontekstu sytuacyjnego, jak również spełnienia warunków psychologicznych, obejmujących m.in. motywację, percepcję sytuacji i jej zrozumienie. Z tego zapewne powodu J. Szempruch nazwała ten typ umiejętności kompetencjami interpretacyjno-komunikacyjnymi i uznała, że „wyrażają się [one] umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych oraz skutecznością zachowań komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych. Dotyczą one m.in.:

– umiejętności definiowania i interpretacji różnych sytuacji edukacyjnych (zrozumienie ucznia, zrozumienie siebie, sensu relacji między sobą a uczniem) oraz dostosowaniem do nich własnego stylu porozumiewania się z uczniem;

⁶⁰ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.

⁶¹ S. Morreale, B. Spitzberg, J. Barge, *Komunikacja między ludźmi*, PWN, Warszawa 2007, s. 87.

- wiedzy o komunikacji interpersonalnej i umiejętności spożytkowania jej dla celów edukacyjnych;
- umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniem, a także właściwego odbioru i interpretacji przekazów edukacyjnych;
- zrozumienia dialogowego charakteru relacji nauczyciel-uczeń i umiejętności właściwego formułowania przekazów edukacyjnych;
- umiejętności posługiwania się, stosownie do sytuacji, pozajęzykowymi środkami wyrazu;
- przejawiania taktu pedagogicznego w relacjach występujących w nauczaniu, będącego przejawem orientacji na innych;
- doskonalenia poprawności, czytelności i etyczności własnych zachowań językowych (np. umiejętności kształtowania wrażliwości językowej wychowanków, odsłaniania wartości dziedzictwa kulturowego i funkcji języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się);
- zdolności dokonywania refleksji moralnej⁶².

Nauczyciel kompetentny komunikacyjnie powinien umieć wykorzystywać owe kompetencje podczas komunikacji interpersonalnej z uczniami i mieć świadomość, że za pomocą określonych struktur lingwistycznych może sprawniej osiągać zakładane cele. W trakcie codziennej pracy z wychowankami formułuje on przecież polecenia, pyta, udziela wskazówek, przekonuje, motywuje, nagradza słownie, utrzymuje dyscyplinę w klasie, słucha wypowiedzi dzieci. Warto podkreślić, że „dla sprawnej i skutecznej komunikacji, która zapewnia najlepsze efekty w dialogu edukacyjnym, powinna zachodzić zgodność między komunikatem słownym i pozasłownym, pochodzącym od nauczyciela”⁶³. Nauczyciel komunikuje się bowiem z dziećmi także niewerbalnie. Zdaniem Z. Nęckiego „na akt bezpośredniej komunikacji składają się, poza warstwą językową, także gesty, mimika, intonacja, tempo mówienia, akcentacja, pozycja ciała, odległość fizyczna, wymiana spojrzeń czy nawet przemieszczanie przedmiotów”⁶⁴. B. Sufa

⁶² J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany ...*, s. 191-192.

⁶³ M. Grochowalska, *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 139.

⁶⁴ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kluczbork 2000, s. 45.

zwraca uwagę na to, że w komunikacji z dziećmi warto wykorzystywać szczególnie takie środki niewerbalne jak: „uśmiech, pozytywna mimika, otwarta postawa, umiarkowana gestykulacja, odpowiedni dystans fizyczny”⁶⁵. Autorka ta podkreśla także, że o skuteczności porozumiewania się świadczy „jakość nadawanych komunikatów, umożliwiająca sukces zarówno komunikacyjny, jak i interpersonalny”⁶⁶. Jakość tę zapewniają właśnie odpowiednio skonstruowane komunikaty słowne i niewerbalne, z zaznaczeniem, że „elementy niewerbalne o pozytywnym nacechowaniu sprzyjają inicjowaniu, podtrzymywaniu komunikacji. Są bardziej czytelne i zrozumiałe dla uczniów. Sprzyjają także osiągnięciu sukcesu interpersonalnego”⁶⁷. Dodatkowo – jak uznał B. Sufa – „elementy niewerbalne, potwierdzające lub uzupełniające komunikaty językowe o pozytywnym nasyceniu, np.: pochwała, aproba, mają istotną moc gratyfikacyjną, ponieważ świadczą o pozytywnym stosunku nauczyciela do dzieci, przez co sprzyjają porozumieniu w klasie, wzajemnej kooperacji, zaspokajaniu potrzeb uczestników komunikacji”⁶⁸.

Można ogólnie przyjąć, że człowiek kompetentny komunikacyjnie to ten, który umie dostosować się do wymogów kontekstowych sytuacji komunikacyjnej, zna zasady skutecznego komunikowania się i umie je zastosować w konkretnej sytuacji – zależnie od celu, jaki chce osiągnąć jako nadawca.

W ramach podstawowych typów sprawności komunikacyjnej, nauczyciel powinien budować komunikaty poprawne pod względem językowym, w naturalny sposób ucząc dzieci poprawnej polszczyzny, a także dostosowywać sposób formułowania komunikatów do sytuacji w klasie, np. do tego, czy zwraca się do jednego ucznia, czy do całej grupy oraz uwzględniać kontekst sytuacyjny. Można założyć, że wielu

⁶⁵ B. Sufa, *Komunikacja niewerbalna. O porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008, s. 121.

⁶⁶ B. Sufa, *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela a skuteczność porozumiewania się w klasie w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo UO, Opole 2005, s. 85.

⁶⁷ B. Sufa, *Komunikacja niewerbalna...*, s. 114.

⁶⁸ Tamże, s. 114.

nauczycieli uczących w polskich szkołach ma podstawowe pojęcie na temat warunków, w jakich powinna przebiegać komunikacja między nauczycielem a uczniem. Założenie to wynika z tego, iż w programie studiów na kierunku: pedagogika, znajdują się zagadnienia związane z komunikacją interpersonalną.

Jednak na podstawie obserwacji kilkuset zajęć w przedszkolu i klasach I-III, nietrudno odnieść wrażenie, że są to podstawy wiedzy powierzchownej, a nawet trzeba mówić o wyłącznie intuicyjnym korzystaniu nauczycieli i studentów ze swoich kompetencji komunikacyjnych – a to przecież zdecydowanie za mało, aby sprawność komunikacyjna pedagogów funkcjonowała na satysfakcjonującym poziomie. Badania empiryczne kompetencji komunikacyjnych nauczycieli wczesnej edukacji dotychczas prowadzone w warunkach polskiej szkoły pokazują, że mimo iż w zakresie każdego typu kompetencji, także komunikacyjno-interpretacyjnych, można się stale doskonalić, od lat niewiele jest pozytywnych zmian w obrębie zwyczajów komunikacyjnych panujących na zajęciach z dziećmi.

Jak twierdzi R. Wawrzyniak-Beszterda, to właśnie nauczyciel udostępnia uczniom „pulę zachowań komunikacyjnych”, mieszczących się w granicach przez niego wytyczonych i dlatego od niego zależy, jak będzie przebiegała komunikacja na zajęciach. Jednakże, jak wynika z badań tejże autorki, nauczyciele wytwarzają określające zasady porozumiewania się z uczniami, wyznaczając dzieciom „pułapy rozwojowe”, które blokują ich rozwój w obszarze sprawnego i dostosowanego do sytuacji wypowiedzania się⁶⁹.

O ile duża część nauczycieli i studentów wykazuje się sprawnością systemową, tzn. mniej więcej umie poprawnie mówić po polsku, to – jeśli chodzi o kolejne elementy wiążące się z kompetencją komunikacyjną – polega ona wyłącznie na utrwalonych zwyczajach szkolnych, bez uświadamiania sobie, że własne umiejętności komunikacyjne można wspomagać sprawdzonymi, potwierdzonymi badawczo wzorcami opisywanymi przez psycholingwistów. Nauczyciele po prostu nie wiedzą, że proces dydaktyczno-wychowawczy można

⁶⁹ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*, Impuls, Kraków 2002.

poprowadzić o wiele sprawniej, jeśliby pogłębić własne umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej.

Obserwacje zajęć wskazują na to, że w świadomości nauczycieli istnieje szereg zakorzenionych „zwyczajów komunikacyjnych”, które, niestety, spełniają niekorzystną rolę w rozwoju językowym i emocjonalnym dzieci młodszych. Zostaną one po kolei omówione z zastrzeżeniem, że dokonana analiza ma charakter wybiórczy. Nie sposób wyczerpująco przedstawić wszystkich wątków wiążących się z komunikacją interpersonalną we wczesnej edukacji w tak skrótowej postaci.

3.1. Podstawy komunikacji w przedszkolu i w szkole – teoria interakcjonizmu symbolicznego⁷⁰

Teoria interakcjonizmu symbolicznego zakłada, że punktem wyjścia w wyjaśnianiu strategii komunikowania się na zajęciach, a więc jakości kompetencji komunikacyjnych nauczyciela, jest analiza aktów komunikacji oraz interakcji werbalnych i niewerbalnych między jej uczestnikami. W związku z tym, że komunikacja odbywa się w określonej zbiorowości, nabiera ona charakteru kulturowego, symbolicznego, zrozumiałego dla uczestników danej interakcji.

Także w szkole i przedszkolu dzieci i nauczyciele kontaktują się ze sobą za pomocą przekazywanych symboli – mowy, wyrazu twarzy, gestów oraz wszelkich innych zachowań, które „coś znaczą” zarówno dla jednej, jak i dla drugiej strony. Na podstawie takich „znaków” możemy dowiedzieć się, co inni myślą o nas, jakie mają wobec nas zamiary, czego od nas oczekują i jak najlepiej zachowywać się, aby tych oczekiwań nie zawieść. W ten właśnie sposób myśli uczeń, który chce dostosować się do sytuacji szkolnej⁷¹, na dodatek wyobrażając sobie,

⁷⁰ Podrozdziały 3.1. i 3.2. na podstawie artykułu: Z. Zbróg, P. Zbróg, *Interakcje komunikacyjne w edukacji. Stan obecny i możliwości modyfikacji*, [w:] A. Błachnio, M. Drzewoski, M. Schneider, W. Maliszewski (red.), *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2008.

⁷¹ Zob. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.

jak powinna ona potoczyć się dalej. Jest to możliwe dzięki temu, że – zdaniem H. Blumera⁷² – odbieramy otaczającą nas rzeczywistość głównie przez pryzmat symboli i gestów. Podczas zajęć bowiem każdy uczestnik procesu komunikacyjnego przyjmuje na siebie swoją rolę. Znając normy odpowiadające jakiejś sytuacji (dziecko uczy się swojej roli od momentu pierwszego przestąpienia progu przedszkola i szkoły), uczeń przyjmuje punkt widzenia nauczyciela po to, by wiedzieć, jak reagować w kontakcie z nim i jaką pozycję, wynikającą z przynależności do danej społeczności, przyjąć. Dziecko jest więc w stanie skonstruować własną linię postępowania w danej sytuacji poprzez reagowanie w wytworzony kulturowo sposób, poprzez interpretowanie działania swojego i swojego rozmówcy. Dzięki takiej relacji dwie oddziałujące na siebie w procesie komunikacji osoby mogą modyfikować nawzajem swoje zachowanie. Tak więc także nauczyciel może zmodyfikować swoje zachowania względem ucznia, gdyż interakcja o charakterze symbolicznym polega na wymianie przekazów komunikacyjnych między uczestnikami występującymi na zmianę w roli ich nadawców i odbiorców.

3.2. Rodzaje komunikatów i relacje komunikacyjne na zajęciach

Wyniki własnych obserwacji zajęć (podczas praktyk studenckich) potwierdzają wyniki badań nad komunikacją na lekcjach na różnych poziomach edukacji. A. Bellac⁷³ i T. Heinze⁷⁴ wiele lat temu dowodzili, że najbardziej powszechna komunikacja szkolna oparta jest na poniższym schemacie (rysunek 1).

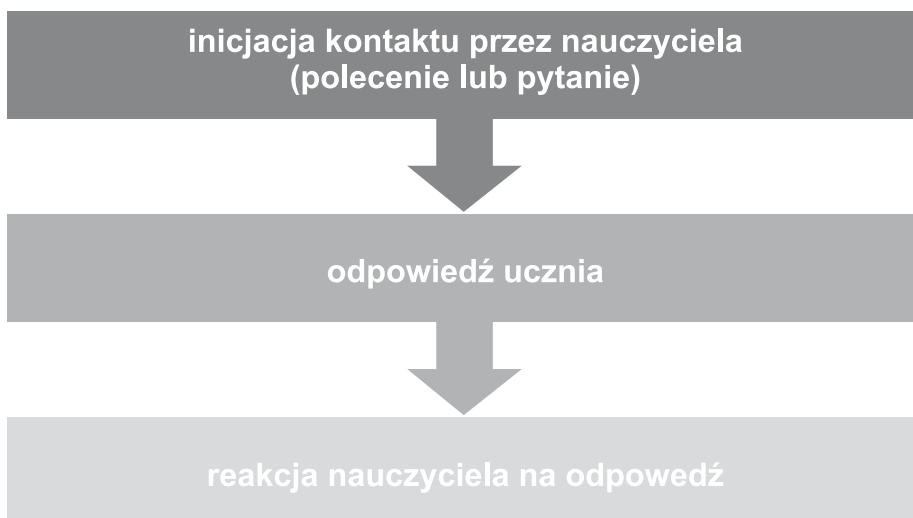
Rola nauczyciela, jako inicjatora sytuacji komunikacyjnej, jest w tym wypadku dominująca. Prawo dotyczące komunikacji na lekcjach,

⁷² H. Blumer, *Society as Symbolic Interaction* [w:] E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma*, t.1, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984.

⁷³ A. A. Bellac, H. M. Kliebard, R. T. Hyman, F. L. Smith, *Die Sprache im Klassenzimmer*, Cornelsen Verlag GmbH + C, Duesseldorf 1974.

⁷⁴ T. Heinze, *Schuelertaktiken*, Urban und Schwarzenberg, Muenchen – Wien – Baltimore 1980.

sformułowane przez N. Flandersa⁷⁵, mówi, że 2/3 czasu na lekcji zajmują wypowiedzi ustne, z czego aż 2/3 czasu przeznaczonego na rozmowę zabierają słowa nauczyciela skierowane do uczniów. W Polsce proporcje te, jak również typy komunikacji nauczyciel-uczeń, zostały potwierdzone badaniami S. Mieszalskiego⁷⁶, E. Putkiewicz⁷⁷, E. Rostańskiej⁷⁸, M. Cackowskiej⁷⁹, M. Nowickiej⁸⁰, R. Wawrzyniak-Beszterdy⁸¹ i innych. Okazuje się, że wśród komunikatów skierowanych do ucznia dominują pytania (ok. 50% wypowiedzi), polecenia (30-50%) i sądy.



Rysunek 1. Najbardziej powszechna komunikacja szkolna

Źródło: oprac. własne

⁷⁵ Za: H. Petillon, *Der Schueller: Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*, Darmstadt 1987, s. 36.

⁷⁶ S. Mieszalski, *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1990.

⁷⁷ E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji*, WSiP, Warszawa 1990.

⁷⁸ E. Rostańska, *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*, WE, Warszawa-Kraków 1995.

⁷⁹ M. Cackowska, *Komunikacja jako wyznacznik systemu nauczania*, [w:] R. Mrózek, *Kultura-Edukacja-Język*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, t. 2, Katowice 1998.

⁸⁰ M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*, WSP, Olsztyn 2000.

⁸¹ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia komunikacyjne ...*

Dodatkowo autorzy podkreślają, że większość pytań wymaga tylko odtworzenia posiadanej wiedzy, dość często szczegółowej, a tylko nieliczne można określić jako problemowe. Na przykład obserwacje zajęć, prowadzone przez D. Szumną, potwierdziły asymetrię wzajemnych kontaktów w relacjach nauczyciel-uczeń, z wyraźną dominacją nauczyciela. W relacjach szkolnych nauczyciel najczęściej „żąda” wykonania polecenia (najmocniej ograniczająca swobodę działania forma kontaktu), najrzadziej zaś proponuje (wzmacniająca forma komunikacji). Badaczka zauważyła także małą liczbę interakcji inicjowanych przez uczniów, niewiele samorzutnych wypowiedzi uczniowskich i pytań kierowanych do nauczyciela, oczekiwanie od uczniów ustępowania w rozmowie, przerywanie ich wypowiedzi bez wyraźnego powodu, czasem niedopuszczanie do głosu oraz niewykorzystywanie dostępnych sposobów niewerbalnego komunikowania uczniom swej sympatii i życzliwości. We wzajemnych relacjach nauczyciel-uczeń dominuje także krytyka destruktywna, zamiast wyrażania opinii wspierającej, motywującej dziecko do dalszej pracy⁸². W procesie komunikacji nauczyciel-uczeń właściwie tylko jedna strona – nauczyciel – jest aktywną jednostką w akcie komunikacji: pyta, wyjaśnia, poucza, daje wskazówki, formułuje polecenia, druga – czyli uczeń – bywa bierna: ma odpowiadać, wykonywać, słuchać. Dodatkowo strona werbalna komunikacji jest silnie wspomagana poprzez mowę ciała. Nauczyciel zwykle wzmacnia swoje wypowiedzi postawą i gestami autorytarnymi (np. przez wskazanie palcem na ucznia, grożenie ręką, gest przerywania wypowiedzi) oraz sygnalizuje swoje oczekiwania wyrazem twarzy (np. wysyła znaczący grymas sugerujący brak aprobaty czy niezadowolenie lub przeciwnie: akceptująco potakuje głową, uśmiecha się z zadowoleniem). Uczniowie, którzy potrafią się dostosować do takiego stylu komunikacji, którzy potrafią odczytać te symboliczne, niewerbalne zachowania, zyskują zazwyczaj uznanie i przychyłność nauczyciela. Tłumi to jednak ich indywidualność i sprawność językową, gdyż nieustanna jednorodność sytuacji komunikacyjnych skłania do powielania oczekiwanych zachowań –

⁸² D. Szumna, *Komunikacja nauczyciel – uczeń jako interakcja asymetryczna*, [w:] A. Kucharski, M. Stencel (red.), *Homo sapiens – Homo communicans*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2011.

zwykle dąży się przecież do zwięzłej odpowiedzi na pytanie zgodnie z określonym szablonem, ustalonym w drodze nadawania znaczenia określonym, akceptowalnym w szkole, zachowaniom⁸³. W innej niż szkoła codzienności częściej dochodzi do równowagi komunikacyjnej – obydwie strony niejednokrotnie walczą na argumenty, przekonują, wywierają presję, bronią się. W kontaktach z dorosłymi to dziecko stawia też pytania, prosi o wyjaśnienia, nawet wydaje polecenia, protestuje, wyraża swe niezadowolenie, emocje.

Tak więc już na poziomie wczesnej edukacji uczeń słucha i wykonuje polecenia. Widoczna jest zdecydowana przewaga komunikatów linearnych pochodzących wyłącznie od nauczyciela i kierowanych do klasy, znacznie rzadziej pojawiają się komunikaty typu nauczyciel-jeden uczeń, a jedynie sporadycznie lub w ogóle nie występują komunikaty typu nauczyciel-grupa uczniów, jeden uczeń-cała klasa, grupa uczniów-nauczyciel, jeden uczeń-jeden uczeń, jeden uczeń-grupa uczniów, cała klasa-nauczyciel. Nauczyciele bardzo rzadko nagradzają słownie uczniów, zadają pytania pomocnicze, akceptują poglądy i opinie uczniów, ośmielają dzieci i zachęcają do dłuższych wypowiedzi. W zajęciach szkolnych dominuje więc komunikacja autorytarna nad komunikacją współpracującą, a jej proporcje niemal dokładnie odpowiadają tym, które zaobserwowano w szkole kilkadziesiąt lat wcześniej⁸⁴. Brak wystarczających kompetencji komunikacyjnych nauczyciela pozbawia uczniów nie tylko możliwości samodzielnego konstruowania swojej wiedzy⁸⁵, ale także wpływa na nieumiejętność rozwijania przez niego sztuki porozumiewania się zarówno w relacjach nauczyciel-uczeń, jak i uczeń-uczeń. Pozbawia uczniów możliwości prowadzenia autentycznego dialogu, dyskusji nad problemem z nauczycielem i z rówieśnikami. Aktywność językowa dzieci zostaje sprowadzona do słuchania i wykonywania zleconych zadań, a spon-

⁸³ Zob. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, WSP, Olsztyn 2002; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy...*

⁸⁴ I. Pufal-Struzik, *Komunikacja w szkole jako czynnik rozwoju i twórczej aktywizacji działalności dziecka z perspektywy psychologicznej*, [w:] Z. Ratajek (red.), *Uczeń we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2005; P. Zbróg, *Wojna o kształcenie językowe. Praktyczny model*, MAC, Kielce 2005.

⁸⁵ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy ...*

taniczne zachowania uczniów są traktowane przez nauczycieli jako wyraz niesubordynacji wobec nich.

Poza klasą szkolną, w żadnych innych sytuacjach nie zdarza się, aby jedna osoba prowadziła autorytarnie komunikowanie się oparte na ściśle wyznaczonym rytuale zadawania pytań, wskazywania do odpowiedzi, aby poprawiała swoich rozmówców, ciągle przerywając ich wypowiedź. Dominacja tego typu komunikacji w warunkach szkolnych powoduje, że mimo pozornego porządku, spokoju w czasie zajęć, dzieci nie uczą się uczestniczenia w interakcjach komunikacyjnych, nie uczą się reagowania na wypowiedzi innych, nawiązywania do toku myślenia rówieśników, przeciwstawiania się wypowiedziom innych, nie zgłaszają własnych propozycji rozwiązywania danego problemu, ponieważ zawsze muszą odpowiadać na zadane pytania, a to demobilizuje ich aktywność. Taka sytuacja jest jednak zazwyczaj zgodna z oczekiwaniami nauczyciela, który chce w ciszy „zrealizować materiał”⁸⁶.

Taki tradycyjny sposób organizacji zajęć powoduje, że dzieci nie są przygotowane do komunikowania się w grupie i rozwiązywania sytuacji problemowych. I nie chodzi bynajmniej o organizowanie żywiołowych zajęć, w których każdy mówi, co chce, ale uświadomienie, że przygotowywanie uczniów do uczestniczenia w procesie codziennej komunikacji wymaga różnorodnych relacji komunikacyjnych (nauczyciel-grupa uczniów, grupa uczniów-nauczyciel, jeden uczeń-jeden uczeń, jeden uczeń-grupa uczniów, jeden uczeń-cała klasa itp.), bowiem tylko poprzez zaistnienie na zajęciach wszystkich typów dróg komunikacyjnych można zagwarantować właściwe, pełne relacje komunikacyjne w klasie.

Nauczyciel, jako świadomy organizator procesu komunikacji podczas zajęć szkolnych, powinien więc częściowo przemodelować sposób prowadzenia zajęć od scentralizowanego do aktywizującego umiejętność uczestniczenia w pracy zespołu, którym jest klasa (lub grupa), żeby przekonać uczniów, że w sposób elegancki, kulturalny można samodzielnie proponować różne rozwiązania, włączać się do rozmowy z nauczycielem lub przedstawiać inne stanowisko. Kompe-

⁸⁶ Zob. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy...*

tentny komunikacyjnie nauczyciel przygotowuje uczniów nie tylko do porozumiewania się w sztywnym niejednokrotnie systemie klasowo-lekcyjnym, ale tworzy w klasie swoisty poligon do trenowania umiejętności porozumiewania się naśladowującego, przynajmniej w części, rzeczywistość pozaszkolną.

3.3. Zmiany w relacjach komunikacyjnych

Jak zmienić opisane podejście do komunikacji językowej na zajęciach z dziećmi? Chodziłoby przede wszystkim o zasygnalizowanie konieczności wprowadzania elementów pozwalających częściej nawiązywać do sytuacji mówienia, które funkcjonują w rzeczywistości pozaszkolnej. A w tej rzeczywistości interakcje inicjowane są nie tylko jednostronnie – tak jak zwykle w szkole przez nauczyciela – ale też przez drugą stronę: równoprawnego lub zwyczajowo słabszego partnera aktu komunikacji. Takie okoliczności podczas komunikacji w szkole czy przedszkolu można by zilustrować następującymi przykładami dialogów i schematami:

Sytuacja 1.

U. (po chwili zastanowienia nad rozwiązywanym zadaniem):
Proszę pani, a może by pani jeszcze raz wytłumaczyła, jak mamy to robić.

N.: *Dobrze, więc najpierw....*

• Uczeń pyta, inicjuje działanie, a nauczyciel reaguje na proponowaną akcję.

Obserwacje szkolnych zajęć dowodzą, że powyższy schemat pojawia się na lekcjach. Czasem uczniowie samoistnie pytają nauczyciela o różne kwestie, jednakże przyzwyczajeni do szkolnego systemu pracy czynią to dość rzadko, zwłaszcza wtedy, gdy obawiają się narazić nauczycielowi. Tymczasem aktywność w sytuacjach, podczas których uczeń czegoś nie rozumie, powinna być naturalna. Rolą nauczyciela jest bowiem tłumaczyć tyle, ile dzieci oczekują i po-

trzebują. Chodziłoby więc o stworzenie takiej atmosfery komunikacyjnej, która umożliwiałaby uczniom bezobawowe zadawanie pytań w każdej koniecznej sytuacji. Omówiona kwestia to jeden aspekt analizowanej sytuacji. Nauczyciel, prowadząc długotrwały proces kształcenia umiejętności komunikacyjnych, swoim zachowaniem przekona uczniów, że mogą oni bezpiecznie zgłaszać propozycje innych rozwiązań, działań niż te, które są aktualnie brane pod uwagę. Danie uczniom takiej możliwości zmienia sztywny często schemat komunikacyjny, stawiając ucznia w roli osoby równoprawnej lub przynajmniej akceptującej jego aktywną postawę w procesie edukacyjnym.

Sytuacja 2.

N.: *Rozwiążcie samodzielnie zadanie 3. w zeszytach.*

U.: *A możemy najpierw rozwiązać jeden przykład wspólnie na tablicy?*

N.: *Jeśli to wam pomoże, to proszę bardzo.*

• Uczeń pyta, inicjuje działanie jako kontrpropozycję dla pomysłu nauczyciela lub propozycję uzupełniającą.

W powyższej sytuacji uczeń pyta o możliwość wykonania dodatkowego działania, które ma pomóc w rozwiązaniu głównego zadania. Jest to reakcja na polecenie nauczyciela. Wynika jednak nie z tego, że nauczyciel zażądał takiego działania, ale jest przejawem indywidualnej inicjatywy jednego z uczniów. Nauczyciel może rzecz jasna nie wyrazić zgody na wykonanie czynności zgłoszonej przez ucznia, ale w tej sytuacji to rzecz drugorzędna. Ważne jest przełamanie schematu: nauczyciel w roli wydającego polecenia – uczniowie w roli ściśle wykonującej. Zadaniem nauczyciela będzie takie kształtowanie relacji komunikacyjnych w klasie, aby uczniowie mogli bezpiecznie zaproponować coś dodatkowego, a czasem nawet zgłosić kontrpropozycję. W żadnym razie bezpieczeństwo nie wiąże się tylko z akceptacją dla zainicjowanych działań, ale ze stworzeniem przychylnej atmosfery: spokojnego, rzeczowego opowiedzenia się za danym rozwiązaniem lub przeciw niemu, niereagowania

krzykiem czy agresywnym tonem, stanowczym, ale miłym tonem udzielaniem negatywnej odpowiedzi.

Interakcje komunikacyjne w klasie mogą zachodzić nie tylko między nauczycielem i uczniem (istnieje tu dość znacząca zależność formalna – wiele komunikatów uczniowskich warunkowana jest oczekiwaniami nauczyciela), ale również między innymi uczniami. Następuje wówczas wymiana poglądów w mniejszych lub większych grupach, co czasem skutkuje zmianą toru rozmowy, formułowaniem odmiennych stanowisk w sprawie, nawet sporów i kłótni. Do zadań nauczyciela należy uwzględnianie takich sytuacji komunikacyjnych podczas zajęć, w których dzieci podczas dyskusji mogą zgłaszać swoje propozycje rozwiązań lub omawiać jakieś zagadnienie.

Poniższe schematy, które można uwzględnić podczas lekcji, pokazują jak w większym stopniu aktywizować uczniów do włączania się w proces komunikacji i przekonywać, że wyrażanie własnych poglądów oraz ich obrona to rzecz istotna, pożądana i przygotowująca do czynnego uczestnictwa w komunikowaniu się w grupie.

Sytuacja 3.

U. (po sprawdzeniu listy obecności): *Proszę pani, czy moglibyśmy jeszcze trochę poćwiczyć rozwiązywanie tych zadań, bo nie wszyscy to rozumieją.*

N.: *A co sądzą o tym inni? Zanim podejmiemy decyzję, przedyskutujcie to między sobą w ławkach.*

U.: (Uczniowie rozmawiają ze sobą).

N.: *Jakie macie zdanie na ten temat? Przedstawcie swoje stanowiska.*

- *Uczeń zgłasza propozycję działania, nauczyciel przyjmuje ją do wiadomości i komunikuje to uczniowi, następnie skłania innych uczniów do porozmawiania w małych grupach o tej propozycji, co uczniowie czynią.*

Choć sytuacja wywołana przez wypowiedź jednego z uczniów wydaje się dość banalna, ponieważ rozmowa na ten temat nie wyma-

ga aż takich zabiegów, to jednak warto czasem dać szansę uczniom porozmawiania między sobą i wypowiedzenia się na dany temat (być może ostateczny wynik nie będzie wcale skłaniał do podejmowania omawianej propozycji). Wykorzystanie zwykłych, codziennych pretekstów do zajmowania stanowiska w sprawie, wypowiedzenia swojej opinii itp. pozwala lepiej przygotować uczniów do uczestniczenia w komunikacji grupowej.

Sytuacja 4.

N.: *Mamy jechać na wycieczkę. Dokąd możemy się wybrać? Proszę w dowolnych grupach ustalcie wasze propozycje.*

Dobrym pomysłem natury dydaktycznej będzie też ściśle określenie oczekiwań w stosunku do małych grup oraz ustalenie stylu pracy, np.:

N.: *Chcę, aby każda grupa wybrała tylko jedno miejsce, do którego możemy pojechać. Proszę też, aby każdy z was zabrał głos i przedstawił swe stanowisko. Gdy nie będzie możliwe porozumienie, przegłosujcie każdy z pomysłów i wybierzcie ten, który uzyskał najwięcej głosów.*

U.: (Dzielią się na grupy i rozmawiają).

N.: *Teraz przedstawcie wasze propozycje i wybierzemy tę, która spodoba się większości.*

- Nauczyciel inicjuje działanie uczniów, którzy następnie muszą zgłosić propozycje wynikające z grupowych ustaleń.

Taka konstrukcja sytuacji komunikacyjnej zdarza się chyba najczęściej, jeśli nauczyciel decyduje się na wspólne z uczniami rozważenie jakiejś kwestii. Choć zwykle wtedy uczniowie nie rozmawiają w grupach, tylko od razu przechodzą do dyskusji na forum klasy, warto oddać im na parę minut głos na rozmowę w mniejszych zespołach. Pozwoli im to na swobodne wypowiedzi i może się przyczynić do sformułowania wstępnych ustaleń, co przygotowuje uczniów do dyskusji publicznej. Jednak najważniejszą zaletą jest zmiana sytuacji mówienia i wdrażanie uczniów do uczestniczenia w komunikacji w mniejszych grupach.

Komunikacja wielokierunkowa (w odróżnieniu od dwukierunkowej linearnej: nadawca-odbiorca), mająca miejsce podczas dyskusji w grupie, pozwala na wyjaśnienie większości wątpliwości w możliwie najlepszy sposób – językiem rówieśników posługujących się podobnym kodem językowym, prowadzi do korekty ewentualnych błędów, wyjaśnienia niezrozumiałych sformułowań, wymiany myśli oraz pozytywnych sporów intelektualnych, konfrontowania swoich spostrzeżeń, wiedzy z wiadomościami i umiejętnościami kolegów. „Ten sposób komunikacji wyzwala potencjał intelektualny, przeciwdziała tremie, tłumi nieśmiałość, a rolę nauczyciela sprowadza do inspiracji twórczych poszukiwań i wyrażania własnych, głębokich i przemyślanych opinii”⁸⁷. Dziecko ma bowiem czas, podczas pracy grupowej, na przemyślenie rozwiązania problemu, wyszukanie argumentów potwierdzających jego wersję rozwiązania problemu i jednocześnie weryfikujących założone hipotezy.

Niektóre dzieci wiele zyskują, gdy podczas pracy grupowej, słuchają słów kolegi lub wypowiadają głośno swoje myśli i poddają je analizie. Mogą one wtedy poprzez dyskusję porównać sposoby myślenia nad problemem, skonfrontować własne przemyślenia z przemyśleniami rówieśnika i albo je zweryfikować, albo utwierdzić się w przekonaniu, co do wartości własnego zdania.

Jakość komunikacji ma niepodważalny wpływ na atmosferę na zajęciach, proces dydaktyczno-wychowawczy, a także na rozwijanie kompetencji uczniów w zakresie porozumiewania się. Komunikacja oparta na schematach: *nauczyciel mówi – uczniowie słuchają*, oraz: *nauczyciel formułuje polecenia – uczniowie je wykonują*, ma wiele pozytywnych cech z punktu widzenia organizacji zajęć, przede wszystkim wyraźnie wyznacza role (mistrza i ucznia), a dzięki temu pozwala porządkować pracę na lekcji. Ale jednocześnie wadą akceptowania takiego jednorodnego systemu komunikacji jest to, że właściwie spotyka się go tylko w szkole, poza nią występuje on sporadycznie. Uczniowie nie rozwijają swojego sposobu mówienia i myślenia, tylko dostosowują go do potwarzalnych formuł. Pozostają więc w roli biernego uczestnika zdarzeń

⁸⁷ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2005, s. 24.

lekcyjnych. Nauczyciel kompetentny komunikacyjnie powinien więc częściej wprowadzać w szkole typy interakcji spotykane w codziennych, rzeczywistych sytuacjach. Uczniowie powinni w szkole nie tylko czuć, że w akcie komunikacji są ważnym ogniwem, ale także nauczyć się reagowania w różnych sytuacjach komunikacyjnych po to, aby przygotowywać się do funkcjonowania w różnych rolach życiowych. To przecież jakość relacji komunikacyjnych w szkole – zgodnie z podstawowymi założeniami teorii interakcjonizmu – zdecyduje w przyszłości o funkcjonalności naszego społeczeństwa w warunkach rozwijającej się demokracji. To jakość relacji komunikacyjnych w szkole, a nawet już w przedszkolu, będzie w konsekwencji podstawą do nauki aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym, do aktywnego tworzenia i przekształcania własnego otoczenia społecznego. Włączenie w proces komunikacji takich umiejętności, jak: wyrażanie własnych poglądów, zajmowanie stanowiska w danej sprawie, obrona swojego zdania poprzez wykorzystywanie odpowiednich argumentów, dyskutowanie w grupie, inicjowanie takich dyskusji to podstawowe sprawności przygotowujące do czynnego uczestnictwa w społeczeństwie przyszłości. Tylko modyfikacje w kulturowym sposobie postępowania w szkolnych i przedszkolnych sytuacjach komunikacyjnych mogą doprowadzić do uatrakcyjnienia samego procesu dydaktycznego, wyzwolenia w dzieciach ich własnej aktywności werbalnej i dania im możliwości odczucia szacunku dla ich opinii.

3.4. Warunki do treningu umiejętności komunikacyjnych – klimat bezpieczeństwa emocjonalnego⁸⁸

Porozumiewaniu się dzieci między sobą i rozumieniu nauczyciela przez uczniów sprzyja przyjazny klimat w klasie, decydujący o poczuciu bezpieczeństwa uczniów, a dzięki temu inicjujący ich aktywność werbalną.

⁸⁸ W rozdziale 3.3. wykorzystano fragment artykułu: Z. Zbróg, *Rozwijanie sprawności tworzenia użytkowych gatunków mowy – propozycja modelu*, [w:] S. Koziej (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość*, cz. 2, Wydawnictwo UJK, Kielce 2009.

Jak wskazuje literatura dotycząca komunikacji interpersonalnej, aby można było mówić o poczuciu bezpieczeństwa dzieci w trakcie rozmowy z nauczycielem, szczególną uwagę należy zwrócić na umiejętności związane ze spokojnym i cierpliwym wysłuchaniem tego, co dziecko chce nauczycielowi powiedzieć. Dobry wychowawca z jednej strony powinien powstrzymywać się od pochopnych komentarzy, krytycznego oceniania wypowiedzi dziecka, wyrażania niezadowolenia w jakiegokolwiek postaci (zwłaszcza niewerbalnej), a z drugiej – żywo reagować na jej treść i zawarte w niej uczucia. Swoją otwartą i życzliwą postawą zachęcić do podejmowania kolejnych prób wypowiedzi czy też ekspresji językowej⁸⁹.

„Niektórzy nauczyciele tworzą klimat społeczny, w którym dzieci dobrze się czują, chętnie i efektywnie chcą pracować. Inni natomiast wprowadzają atmosferę nerwowości i wpływają tym samym na powstawanie napięć i różnych zagrożeń. Walory terapeutyczne interakcji edukacyjnych, w tym werbalnych i niewerbalnych, sprowadzają się w istocie rzeczy do tworzenia w zespole klasowym atmosfery życzliwości, między innymi poprzez przyjazne gesty, zachowania, uśmiech, akceptację dla wysiłków dzieci i ich dążeń”⁹⁰.

Do zadań nauczycieli należy takie zorganizowanie pracy w klasie, żeby w atmosferze bezpieczeństwa psychicznego uczniowie mogli i chcieli najpierw ośmielić się językowo, a potem ćwiczyć i rozwijać swoje umiejętności wypowiedziane się w różnych sytuacjach. Kompetencje komunikacyjne nauczyciela przejawiają się w tych okolicznościach między innymi poprzez:

– stworzenie warunków sprzyjających ośmieleniu i werbalnemu „otwarceniu się” uczniów, zwłaszcza poprzez danie im możliwości nieskrępowanej, swobodnej wypowiedzi, podtrzymywanie wypowiedzi dzieci (przez np. zadawanie pytań pomocniczych, wzmacnianie słowne), akceptowanie ich opinii, nagradzanie i ośmielenie, pomaganie w wyjaśnieniu i rozwinięciu pomysłów uczniów, delikatne i życzliwe uwagi, docenienie indywidualnych rozwiązań;

⁸⁹ W. Woronowicz, *Problemy edukacji refleksyjnej*, BWSH, Koszalin 2000; I. Pufal-Struzik, *Komunikacja w szkole...*, P. Zbróg, *Wojna o kształcenie językowe. Praktyczny model*, MAC, Kielce 2005.

⁹⁰ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1998, s. 100.

– stwarzanie sytuacji umożliwiających zdobywanie doświadczeń językowych i świadomą pracę nad wzbogacaniem własnego języka poprzez wywiady, wycieczki, improwizowanie scenek dramatycznych itp., bowiem dopiero dzięki zdobytym doświadczeniom językowym, zarówno w kontakcie z rówieśnikami, jak i z nauczycielem i innymi dorosłymi, uczeń ma możliwość dokonywania transformacji, twórczych przekształceń i prób tworzenia w wybranej przez niego formie komunikacji;

– zapewnienie uczniom takich warunków, aby mogli i chcieli prezentować własne, często jeszcze bardzo uproszczone propozycje, pomysły, poprzez zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa, warunków do doświadczenia sukcesu, satysfakcji, dumy, radości z tworzenia, odczucia szacunku i docenienia jego wysiłku, a także unikanie nadmiernego krytycyzmu, pouczania, ciągłego korygowania błędów, wykonywania prac czy rozwiązywania problemów za dziecko.

Nauczyciel powinien stworzyć więc odpowiedni klimat emocjonalny w klasie, atmosferę sprzyjającą wzajemnemu zaufaniu i szczerości. Dziecko będzie miało bowiem możliwość rozwijania swoich kompetencji językowych tylko w warunkach poszanowania zdania każdego z członków społeczności i w okolicznościach umożliwiających prezentację swoich racji, a także dyskusję⁹¹.

Niektórzy nauczyciele niewłaściwie reagują na często zdarzające się, „zwykłe” sytuacje szkolne, osądzając uczniów, nadając im „etykiety”, zwracając się do nich nieelegancko, rozkazując, a nawet grożąc, np.:

– *Nie odzywaj się, kiedy cię nie pytam.*

– *Zamknij buzię, teraz nie twoja kolej.*

– *Znowu nie nauczyłeś się czytać! Jesteś leniem! Nic z ciebie nie będzie!*

– *Robisz to specjalnie, żeby mnie zdenerwować. Ja też mam cię zdenerwować?*

⁹¹ W. Woronowicz, *Problemy edukacji...*

Badacze komunikacji podkreślają, że takie zdania wywołują lęk, poniżają dzieci, zniechęcają do rozmowy z nauczycielem. Zastosowanie gróźb właściwie natychmiast kończy jakikolwiek dialog. Wykorzystywanie przez nauczyciela swojej dominującej pozycji w relacji nauczyciel-uczeń prowokuje bowiem ucieczkę – przed wyjaśnieniami i rozmową o dziecięcych problemach – w kłamstwo i oszukiwanie. Uczniowie w takich warunkach komunikacyjnych rzadko odzywają się spontanicznie i niechętnie decydują się na dłuższe samodzielne wypowiedzi, gdyż odczuwają dystans w stosunku do nauczyciela i poczucie zagrożenia krytyczną oceną, upomnieniem czy też nieprzyjemną uwagą.

T. Gordon⁹² także podaje przykłady nieakceptowanych komunikatów, które powodują powstawanie blokad komunikacyjnych między dzieckiem i dorosłym, i z reguły odnoszą skutek odwrotny od zamierzonego. Informują one bowiem dziecko o tym, że nieakceptowalne jest nie zachowanie dziecka, lecz jego osoba (komunikaty typu „Ty”):

- *Czy ty nigdy...*
- *Jeśli nie przestaniesz ...*
- *Dlaczego tego nie robisz!*
- *Ależ ty jesteś rozwydrzony!*
- *Zachowujesz się jak małe dziecko.*

Jeśli nauczyciel rzeczywiście pragnie podnieść swoje kompetencje komunikacyjne, powinien nauczyć przekazywać komunikaty typu „Ja”, np.:

- *Nie mogę niczego usłyszeć, jeśli w klasie jest hałas.*

⁹² T. Gordon, *Wychowanie bez porażek. Jak rozwiązywać konflikty z dziećmi*, Warszawa 2001, s. 115

– *Widzę, że zabawki są niepozbierane. Martwi mnie to, że inne dzieci nie będą mogły bawić się na dywanie.*

– *Nie podoba mi się, że tablica jeszcze nie jest starta, a notatka nadal nieprzepisana. Nie będziemy mogli teraz wyjść na wycieczkę.*

3.5. Rozmowa czy pogadanka

Pogadankę od rozmowy odróżnia przede wszystkim nadmierna aktywność nauczyciela i mizerna aktywność (bierność) uczniów. Seria szczegółowych, drobiazgowych pytań, które sterują i mechanizują odpowiedzi uczniów zastępuje dyskusję na tematy ważne. Nie wszystkie pytania pomagają dzieciom w uczeniu się⁹³. Poniższe przykłady dialogów, usłyszanych na zajęciach w klasach I-III, można analizować pod kątem ograniczania możliwości komunikacyjnych dzieci i ich aktywności werbalnej w wyniku takiego sposobu zadawania pytań przez nauczyciela, który nie stymuluje ich do zastanawiania się nad jakimkolwiek problemem, bo są zbyt oczywiste i banalne. Ograniczają się do przypomnienia sobie, kto był bohaterem opowiadania i jakie kolejne przygody mu się przytrafiły.

Przykład 1 (zajęcia w klasie I):

- *Kto jest główną postacią w tym opowiadaniu?*
- *O czym zapomniał Stasiu?*
- *Kiedy przypomniał sobie o ptakach?*
- *Co wtedy zrobił?*
- *Jak zakończyła się ta historia?*

To nie jest rozmowa, w której dziecko może przedstawić swoje prawdziwe opinie, swoje doświadczenia osobiste, refleksje, umiejętności i wiedzę. Zamiast pytań ogólnych: *O czym jest to opowiadanie? Co*

⁹³ Szerzej o tym, jak można formułować pytanie stymulujące myślenie uczniów w rozdziale o kompetencjach kreatywno-twórczych.

sądzić o zachowaniu głównego bohatera? Dlaczego tak sądzisz? nauczyciel woli zastosować serię drobiazgowych pytań, które wymagają odtworzenia z pamięci najprostszych faktów. Nawet gdyby uznać, że są to pytania z jakiegoś powodu wartościowe (np. nauczyciel chce się upewnić, czy dzieci słuchały i czy rozumiały, o czym jest tekst), to nadal mamy do czynienia z rozumieniem powierzchownym. Dlaczego oprócz pytań o miejsce i czas wydarzeń, o każdą kolejną czynność/każdy krok wykonywany przez bohatera, nie występują pytania odnoszące się do głównych wątków w utworze pod kątem doświadczeń osobistych dzieci lub ich ważności dla rozwiązania czy zanalizowania jakiegoś problemu przedstawionego w czytance. Udzielenie odpowiedzi na pytanie otwarte, problemowe i tak wymaga od dziecka przypomnienia sobie informacji prostych, które dziecko wykorzystuje do sformułowania odpowiedzi. Zbyt często pomija się także sposobność kształcenia myślenia krytyczno-twórczego poprzez dokonanie oceny postępowania bohatera, wyjaśnienie przyczyn jego zachowania czy odróżnienie fikcji od rzeczywistości.

Bardzo rzadko pojawiają się na zajęciach pytania/polecenia, które stwarzają okazję do poprowadzenia z dziećmi ciekawych rozważań na dany temat, podyskutowania, jakichś kwestii, a które mogłyby się odnosić także do:

- odgadywania celu napisania tekstu;
- przypominania sobie z własnych doświadczeń zdarzeń uzasadniających lub obalających fakty podane przez autora, co sprzyja redefiniowaniu pojęć i odnoszenia się do wiedzy osobistej dzieci;
- poszukiwania innych rozwiązań problemu;
- selekcjonowania informacji pod określonym kątem.

Często obserwuje się na zajęciach nie tylko nadmierną częstotliwość zadawania pytań, ale w ogóle ich nadmiar w odniesieniu do jakiegoś utworu. Można je porównać do jakiegoś quizu czy testu sprawdzającego przeczytanie lektury.

Przykład 2 (zajęcia w klasie III):

- *Kto wymyślił imię dla psa?*
- *Co znaczy po włosku słowo Lampo?*

- *Gdzie mieszka zawiadowca stacji Marittima?*
- *Kto dbał na stacji Marittima o pożywienie dla psa?*
- *Gdzie zawsze wracał Lampo?*
- *Kto zajął się psem, gdy przytrzasnęły go drzwi pociągu?*
- *Co zwykle robił zawiadowca, gdy spostrzegł, że nie ma psa na stacji?*
- *Kto jako pierwszy chciał kupić psa?*
- *Gdzie został opisany pies?*
- *W jakim celu do zawiadowcy przyjechał Amerykanin?*
- *Po co wezwał zawiadowcę naczelnik kolei?*
- *Jak zachowywał się naczelnik?*
- *Co ukrywał przed kolejarzami zawiadowca po rozmowie z naczelnikiem?*
- *Czy Lampo zmienił swoje przyzwyczajenia w czasie pobytu na Sycylii?*
- *Dlaczego lekarz weterynarii zaczął codziennie odwiedzać stację Marittima?*
- *Czy naczelnik kolei zmienił swój stosunek do psa?*
- *Kiedy Lampo wykazał się największą intuicją i bohaterstwem?*

Jest to ponownie przykład klasycznej pogadanki: szeregu pytań, które nie wymagają od ucznia głębszego zastanowienia się, wysnucia wniosku, czy też wymyślenia jakiegoś rozwiązania problemu. Pytania o to: kto, co zrobił, gdzie, kiedy, zastępują całą dyskusję na zajęciach czy też analizę tekstu, w tym wypadku lektury podnoszącej ważne życiowo tematy: przyjaźni między człowiekiem a zwierzęciem czy też poświęcenia życia dla ratowania innego istnienia. W trakcie tak zorganizowanej „rozmowy” uczeń nie ma możliwości wdrażania własnych strategii myślenia, zastanawiania się nad przyczynami zachowań i rozwiązywaniem problemów moralnych, nie może także zbyt rozwódzić się nad osobistymi doświadczeniami, odczuciami i refleksjami, ma nieliczne możliwości formułowania pytań. W takich warunkach komunikacyjnych ma niewielkie szanse na przeżycie i interpretację tekstu, na poddanie krytycznej ocenie wydarzenia czy bohatera, gdyż pytania kierowane do niego przez nauczyciela dotyczą jedynie dosłownej (i zwykle jednej) in-

interpretacji. Zresztą trudno o możliwość poliinterpretacji w sytuacji tak dużego uszczegółowienia pytań i odnoszenia ich do kolejnych punktów przebiegu zdarzeń. Nauczyciel nie zastanowił się w tym wypadku, co jest głównym wątkiem tej lektury i jak ważne życiowo są poruszane w niej problemy. Mógłby na przykład zadać pytania czy polecenia:

- *Powiedz, co sądzisz o uratowaniu życia Adele przez Lampo?*
- *Co to znaczy, że pies jest przyjacielem człowieka?*
- *Czy doświadczyliście osobiście przyjaźni zwierząt? Opowiedzcie o tej przyjaźni.*
- *Czy to mogło wydarzyć się naprawdę?*
- *Jak można było zapobiec temu wypadkowi?*
- *Co można byłoby zrobić, żeby nie dochodziło do takich nieszczęśliwych zdarzeń?*
- *Jak inaczej mogłoby zakończyć się to opowiadanie?*
- *W domu: Poszukaj prawdziwych informacji o tym, jak zwierzę uratowało życie człowiekowi.*

Zupełnie inaczej przebiegały rozmowy z dziećmi, podczas których nauczycielki zadawały dzieciom pytania odnoszące się do ich osobistych odczuć, doświadczeń, poszukiwania przyczyn zachowania i wymyślania nowych pomysłów związanych z treścią opowiadania, które pozwalały im się dłużej wypowiedzieć, cierpliwie i aktywnie słuchając, co dzieci mają do powiedzenia, wyjaśniając osobiste rozumienie zachowań czy sformułowań użytych w tekście.

Przykład 3 (zajęcia w klasie II):

- *Jak zachowuje się mama z opowiadania? Co myślisz o jej zachowaniu?*
- *Co to znaczy „wstać lewą nogą”?*
- *Dlaczego mama wstała „lewą nogą”?*
- *Co można byłoby zrobić, mama czuła się lepiej?*
- *Czy zdarzyło się wam wstać lewą nogą? Jak się wtedy zachowywaliście?*
- *Co pomogło wam zmienić wasze zachowanie, gdy nie byliście w dobrym humorze?*

Przykład 4 (zajęcia w klasie III):

- Wyjaśnij, dlaczego to opowiadanie nosi tytuł „Przyjaciele”
 - Powiedz, które z opisanych zdarzeń można uznać za prawdopodobne, a które za niemożliwe (fantastyczne). Zaznacz w tekście, a następnie odczytaj odpowiednie fragmenty.
 - Oceń postępowanie psa i papugi. Jak Ty zachowujesz się, gdy ktoś bliski jest chory?
 - Jakimi cechami charakteru powinien być obdarzony przyjaciel?
- Zapisz propozycje w zeszycie i odczytaj głośno.
- Wyjaśnij, jak rozumiesz ostatnie zdanie opowiadania: „Prawdziwi przyjaciele potrafią zrozumieć się bez słów!”

Przykład 5 (zajęcia w przedszkolu; grupa 5- i 6-latków), który pokazuje, że milczenie jest także istotnym składnikiem komunikacji.

N: Z czym kojarzy Wam się stary człowiek?

D. 1: Stary człowiek jest jak nasz samochód, ponieważ jest stary.

D. 2: Jest jak drzewo, ponieważ jest pomarszczone.

D. 3: Drzewo nie może być pomarszczone, no chyba że rodzynki.

D. 2: Rodzynek nie żyje i drzewo też nie żyje. A stary człowiek żyje.

D. 4: No właśnie. Żyje i jest jak małe dziecko, bo czasem się ślini, jak wyjmie sztuczną szczękę.

D. 5: Stary człowiek ma zmarszczki, siwą brodę i siwe włosy, ma pomarszczoną twarz i wygląda jak rodzynek, ma stare spuchnięte ręce i nogi, wolno chodzi.

Przykłady 3, 4 i 5 pokazują, że z dziećmi można prowadzić rozmowę, która stymuluje je do dłuższych wypowiedzi bez ryzyka nadmiernego sterowania rozmową przez nauczyciela. Dzięki odpowiednio prowadzonej rozmowie można:

- rozwijać u dzieci zdolności do samodzielnego, alternatywnego myślenia
- podtrzymywać ciekawość i umiejętność formułowania pytań
- akcentować znaczenia niezależności w myśleniu
- rozwijać otwartość na odmienne opinie
- uczyć argumentowania swoich wypowiedzi

- rozwijać krytyczne myślenie
- zachęcać do wyrażania własnych opinii i realizacji twórczych pomysłów.

W opinii E. Eriksona⁹⁴ u dzieci, które nie mogą w warunkach szkolnych pokazywać swoich rzeczywistych pomysłów, następuje obniżenie poczucia własnej wartości, stanowiące barierę do osiągnięcia sukcesu szkolnego, mimo ewidentnych zdolności.

Dlatego tak ważne jest, aby w działaniach komunikacyjnych podejmowanych przez nauczyciela częściej stwarzać dzieciom warunki do ujawniania ich indywidualnych opinii i takiej komunikacji z nimi, która rozwijałaby u nich myślenie o charakterze problemowym. Jak twierdzi K. Szmidt najbardziej kształcące są pytania pobudzające do porównywania, wykrywania istotnych własności, uogólniania, do uzasadniania, ustalania przyczyn i skutków, związków i zależności, do wysuwania przypuszczeń i projektów, do sprawdzania; pobudzają one uczniów do obserwacji, wyobraźni, do samodzielności i aktywności⁹⁵.

Na przykładzie 5 można zaakcentować znaczenie „sztuki słuchania” przez nauczyciela tego, co mówią dzieci. Dzięki słuchaniu nauczyciel może zbudować bardziej wartościowe relacje komunikacyjne z dziećmi, nie tylko może się dowiedzieć od dzieci wielu ciekawych rzeczy, ale zrozumieć, jak dzieci postrzegają świat. Trzeba jednak podkreślić, że aktywne słuchanie nie jest tylko formą zachowania milczenia (często rozróżnia się w ten sposób słyszenie i słuchanie), nie jest umiejętnością pasywną. Wymaga od nauczyciela istotnego wysiłku i sprawności komunikacyjnej (werbalnej i niewerbalnej). Milczenie ma swoje istotne znaczenie w komunikacji, ponieważ pozwala na zredukowanie tempa rozmowy oraz daje dziecku sygnał, że nauczyciel oczekuje na jego wypowiedź. Milczenie nauczyciela daje dziecku znak, że nauczyciel rozumie, o czym ono mówi, daje mu czas na zastanowienie się oraz stwarza okazję do przedstawienia swojego punktu widzenia przez dziecko, wygłoszenia swojego zdania, swojej opinii. Jeśli jednak nauczyciel chce słuchać aktywnie, musi także włączać się do rozmowy.

⁹⁴ E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Zys i S-ka, Warszawa 2004.

⁹⁵ K. J. Szmidt, *Jak stymulować zdolności, myślenia pytajnego uczniów?* „Życie Szkoły” 2004, nr 7.

Prawdziwa rozmowa połączona z aktywnym słuchaniem wymaga:

- stworzenia przyjemnej atmosfery;
- zaoferowania dziecku swojego czasu, koncentracji uwagi na tym, co mówi dziecko (skupienie uwagi wyrażone bez słów);
- zachowania kontaktu wzrokowego;
- podtrzymywania rozmowy przez przekazywanie informacji zwrotnych:

- parafrazowanie tego, co mówi dziecko (powtarzanie swoimi słowami tego, co się usłyszało pokazuje dziecku, że nauczyciel rozumie, o co mu chodzi, np. *Sądziś, że nie jesteś wystarczająco szybki, Przestraszyłeś się wtedy bardzo*),
- zadawanie pytań precyzujących sens wypowiedzi (nauczyciel chce się więcej dowiedzieć, wykazuje zainteresowanie tym, co mówi dziecko, np. *Dlaczego cię to zdziwiło?*),
- reagowanie na wypowiedź dziecka: werbalne (*Naprawdę? To musiało cię boleć! Acha, rozumiem!*), z wykorzystaniem dźwięków paralingwistycznych (*yh, hmmm*), ale także reagowanie językiem ciała (mimiką, gestami – uważne słuchanie, potakiwanie, machnięcie ręką)
- odniesienie się do wypowiedzi dzieci przez zachęcanie do kontynuowania wypowiedzi (*I co było dalej?*),
- poszukiwanie źródeł emocji (*Co cię tak ucieszyło?*),
- proponowania współpracy (*Przedyskutujmy to wspólnie*)
- podsumowania podstawowych myśli
 - dzielenia się informacjami z dzieckiem i przyjmowania informacji od dziecka z akceptacją;
 - wczuwania się w to, o czym mówi dziecko (okazywanie zainteresowania, dystansowanie się od swoich przekonań, otwartość na inne, dziecięce punkty widzenia i sposoby przeżywania);
 - okazywaniu szacunku dla wypowiedzi dziecka, bycia tolerancyjnym⁹⁶.

⁹⁶ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu...*; H. Retter, *Komunikacja codzienna...*; P. Zbróg, *Wojna o kształcenie...*

3.6. Dialog czy monolog edukacyjny⁹⁷

„Bycie w dialogu z uczniem nie jest proste, bowiem świadomość, że „nie wiem”, wymaga odwagi, by iść razem ku nieznanemu, narażając się na błędy, rozczarowania i poczucie bezradności. Przeciwnie, poczucie, że „wiem na pewno”, przekonanie, „iż mam rację” uzbraja nas w łatwą pewność siebie i krzepiące – choć złudne – wrażenie własnej nieomyślności, gdy stoję przed tymi, do których mówię. Dialog tych, „którzy nie wiedzą”, ale podejmują trud, by rozumieć, jest dużo trudniejszy niż władcze monologowanie...”⁹⁸

Odwaga bycia otwartym na prawdziwą rozmowę z dzieckiem wymaga wysokiego poziomu kompetencji komunikacyjnych nauczyciela, wymaga wysiłku i ukierunkowanej aktywności nauczyciela w dążeniu do faktycznego dialogu z dzieckiem. Dialogu rozumianego nie tradycyjnie, ponieważ cechą charakterystyczną dialogu, w tradycyjnym rozumieniu, jest niwelowanie różnic i odmienności, zwłaszcza eliminowanie różnicy zdań. Zbyt często, niestety, to tradycyjne rozumienie „dialogu” znajduje jeszcze swoje miejsce w codziennych dyskusjach. Współcześnie pojmowany dialog charakteryzuje się cechami zupełnie odwrotnymi do klasycznego ujęcia. Wobec zróżnicowanych i zindywidualizowanych potrzeb człowieka współczesny dialog, także ten szkolny, powinien w coraz większym stopniu wychodzić naprzeciw tym potrzebom i skłaniać rozmówców nie tyle do niwelowania różnic w opiniach, ile do otwierania się na nie. „Dialog żywi się kontrowersją, a kontrowersja jest warunkowana różnicą. W różnicy ujawnia się nasza indywidualność, której nie może pokonać. [...] W praktyce działania edukacyjnego uznanie różnicy jest równoznaczne z uznaniem dialogu za jedną z ważniejszych metod szkolnego poznania”⁹⁹. Celowe wydaje

⁹⁷ W rozdziale 3.6. wykorzystano fragmenty artykułu Z. Zbróg, *Dialog czy monolog edukacyjny*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” 2009/2010, nr 1.

⁹⁸ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy* ..., s. 84.

⁹⁹ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005, s. 201.

się więc zwrócenie uwagi na pewne charakterystyczne cechy komunikacji w przedszkolu i w szkole utrudniające nawiązywanie dialogu na linii uczeń-dziecko, powodujące mylne przekonanie pedagogów o dialogowym charakterze ich relacji z uczniami.

Przystępując do dialogu nie można zakładać niezmienności swojego stanowiska, a zwłaszcza kryć się za „niepodważalnym autorytetem nauczyciela”, gdyż takie stanowisko z pewnością zniweczy każdą rozmowę. Zainicjowanie realnej rozmowy wymaga – jako wstępnego, koniecznego warunku – rezygnacji z przekazywania uczniom wiedzy uznanej za jedynie poprawną oraz preferowania zunifikowanych sposobów myślenia. Mam tu na myśli przede wszystkim, przetrwały u nauczycieli korzystających z seryjnie produkowanych „pomocy”, nawyk „formułowania” wniosków z zajęć, notatek, „konstruowania” opisów, opowiadań w brzmieniu idealnie odpowiadającym temu, jakie sformułowali autorzy tychże pomocy. Nadal w wielu przewodnikach metodycznych pojawia się wzorcowa notatka, którą uczniowie „utworzą” z nauczycielem na zajęciach, do której „dojdą” po pytaniach naprowadzających na jedynie słuszny wniosek, z góry przewidziany przez twórców przewodnika.

Nierzadko problem ten dotyczy także ustnych odpowiedzi dzieci. Nieważne przy tym, jak ciekawa, oryginalna wypowiedź padnie z ust małego ucznia. Ważniejsze jest bowiem to, aby uzyskać od dziecka odpowiedź taką, jaką w gotowym scenariuszu zajęć umieszczono w nawiasie jako sugerowaną wypowiedź: *Dlaczego Adam robi zdjęcia w ogrodzie? (chce zatrzymać lato, bo tylko latem te rośliny są kolorowe i piękne)*. Nauczyciele i studenci dążą do uzyskania właśnie takiej wymyślnej odpowiedzi od uczniów, nie bardzo zważając już na autentyczne i naturalne pomysły dzieci. Jak twierdzi D. Klus-Stańska, kierowanie mówieniem nie jest wówczas li tylko „organizowaniem warunków do wymiany zdań”, ale należy uznać je za „kierowanie myśleniem”¹⁰⁰.

Pedagodzy pracujący z dziećmi młodszymi nadal nie mogą zrozumieć, że wnioski z zajęć nie muszą być jednomyślne. Henryka Kwiatkowska stwierdziła, że: „Dla nauczyciela dialog to wymiana argumentów w jakiejś sprawie, której finałem jest dojście do jedne-

¹⁰⁰ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka ...s.* 229.

go, wspólnie uzgodnionego stanowiska [...]. Bywają i takie problemy, które trudno sprowadzić do ujednoznaczeń, do niekwestionowanej jedności myślowej stron dialogu. [...] Tu dialog prowadzi do wymiany stanowisk, do werbalizowania różnic, a nade wszystko do ich rozumienia – to jest główny jego sens”¹⁰¹.

Z badań wynika, że w praktyce szkolnej, dialog jako rozmowa, która nie kończy się uzgodnionym stanowiskiem, zdarza się rzadko. Tymczasem to właśnie różnica i odmiennosc powinny stać się zaczątkiem prawdziwej rozmowy, dialogu, dyskusji. „Dialog jest wówczas obopólnym informowaniem się o własnych racjach, przeświadczeniach, a różnice między nimi nie muszą być niwelowane. W takich sytuacjach niezbywalnym warunkiem porozumienia jest tolerancja dla odmiennosci”¹⁰².

W ramach prawdziwego dialogu edukacyjnego nauczyciel „prze staje pełnić rolę jedyne go przekaziciela wiedzy, a staje się doradcą, inspi ratorem i koordynatorem wspólnego odkrywania prawdy”¹⁰³. Ale koniecznie trzeba tu podkreślić, że „wspólne odkrywanie prawdy” nie oznacza dochodzenia do jedynie słusznego wniosku.

„Sprawność prowadzenia dialogu jest we współczesnej szkole podstawowym narzędziem pracy nauczyciela. Sposób rozwiązania przez niego sytuacji dialogu staje się diagnozą stylu jego pracy wychowawczej, w tym zwłaszcza stosunku do ucznia, oraz informuje o naturze relacji nauczyciel-uczeń, o jej nadrzędności lub podrzędności [...]. Jest sytuacją diagnozującą, ponieważ dialog może zaistnieć pod warunkiem uznania różnicy, jej uszanowania w drugim człowieku”¹⁰⁴.

D. Klus-Stańska zwraca uwagę na to, że w klasach, w których panuje właściwy edukacji dialogowej klimat dominuje „wyższy stopień nieformalności kontaktów między nauczycielem i uczniem”¹⁰⁵ przejawiający się np.:

– licznymi komunikatami nieformalnymi (np. Ale pani ładnie dziś wygląda, pani Aniu);

¹⁰¹ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 111.

¹⁰² Tamże, s. 112.

¹⁰³ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu...*, s. 18.

¹⁰⁴ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 201.

¹⁰⁵ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...*, s. 360.

– bardziej swobodnymi regułami komunikacji (częstsze ustne „wtrącenia” uczniów bez zgłaszania się do odpowiedzi, niewstawianie podczas wypowiedzi);

– zgodą na osobisty język dziecka, akceptacją języka potocznego uczniów, ustępstwami w zakresie puryzmu językowego;

– wysokim udziałem pracy w małych zespołach uczniowskich, w których dzieci podejmują dyskusję w grupie rówieśniczej;

– uruchamianiem mowy eksploracyjnej, badawczej, poszukującej, także mowy wewnętrznej, skutkującej znacznym nasyceniem komunikacji pytaniami problemowymi;

– krzyżowaniem się ścieżek komunikacyjnych, czyli komunikacji wielokierunkowej.

Autorytarne ustalanie przez nauczyciela nie tylko przedmiotu zajęć, ale także całego ich przebiegu, drogi dochodzenia do konkluzji, a nawet wniosków, jakie uczniowie mają wyciągnąć są sednem nie dialogu, ale: zakamuflowanego monologu, w którym nauczyciel za pomocą szczegółowo dobranych pytań uzyskuje taki sam efekt jak podczas przekazywania wiedzy za pomocą wykładu: ściśle określony wniosek, ujednolicona interpretacja.

„O ile w edukacji monologicznej zabiegi nauczyciela koncentrują się wokół przyswajania przez uczniów ustalonych znaczeń tworzących wiedzę publiczną, o tyle edukacja dialogowa zmierza do tego, by dziecko nauczyło się eksplorować własną pulę doświadczeń, dokonywać na nich zabiegów interpretacyjnych, „wczytywać” w nie nowe doświadczenia, doszukiwać się w nich głębszych sensów”¹⁰⁶.

Tego typu edukacja dialogiczna ma służyć formułowaniu ludzi twórczych, mądrych, odważnych, którym łatwiej będzie przystosować się do nowej rzeczywistości, którzy podołają kontroli intelektualnej nad wciąż pojawiającymi się złożonymi problemami „z przyszłości”. Zabezpieczy przyszłych dorosłych obywateli przed powierzchownym upraszczaniem rozumienia sytuacji, przed ciasno pojętym unifikowaniem i ujednolicaniem propozycji rozwiązań problemów. W toku dialogu można także przygotować dzieci do negocjowania i podejmowania decyzji, osiągania kompromisu,

¹⁰⁶ Tamże, s. 83.

nabywania i rozwijania umiejętności wytrzymywania presji i napięć, odporności na nieporozumienia w wypadku konfrontacji idei, oczywiście wpraw na poziomie odpowiadającym ich codziennym, dziecięcym problemom.

„Praca nauczyciela ma przede wszystkim charakter komunikacyjny. To, jaki jest nauczyciel, w pierwszym rzędzie zależy od tego, czy potrafi nawiązać i podtrzymać kontakt z uczniem. To przesądza w wysokim stopniu o wynikach jego pracy pedagogicznej. Inicjowanie i podtrzymywanie więzi zależy od wielu czynników. Szczególną rolę jednak pełnią tu: empatia i umiejętności dialogiczne”¹⁰⁷.

Brak wystarczających kompetencji komunikacyjnych nauczyciela pozbawia uczniów nie tylko możliwości samodzielnego konstruowania swojej wiedzy, ale także wpływa na nieumiejętność rozwijania przez niego sztuki porozumiewania się zarówno w relacjach nauczyciel-uczeń, jak i uczeń-uczeń. Pozbawia uczniów możliwości prowadzenia autentycznego dialogu, dyskusji nad problemem z nauczycielem i z rówieśnikami.

3.7. Język mówiony a język pisany¹⁰⁸

Powszechnym problemem na obserwowanych zajęciach w przedszkolu i w klasach I-III jest przesadna dbałość nauczycieli o poprawność wypowiedzi dzieci, przerywanie im, aby rozpoczęły jeszcze raz pełnym zdaniem, aby jak echo powtórzyły to, co chce usłyszeć nauczyciel.

Przykład 6 (zajęcia w klasie II):

N: *Gdzie żył smok?*

U: *W Krakowie!*

N: *Smok żył w Krakowie, powtórz pełnym zdaniem.*

U: *Smok żył w Krakowie.*

N: *A dlaczego smok był zagrożeniem dla mieszkańców Krakowa?*

¹⁰⁷ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 110.

¹⁰⁸ W rozdziale 3.7. wykorzystano fragmenty artykułu: Z. Zbróg, *Powiedz to pełnym zdaniem...*, czyli o różnicach między językiem mówionym a pisanym, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” 2009/2010, nr 2.

U: *Bo mógł ich wszystkich pożerać.*

N: *Nie zaczyna się zdania od: bo, a poza tym: chyba pożjadać. Lepiej powiedzieć: Smok był zagrożeniem dla mieszkańców Krakowa, ponieważ mógł ich wszystkich pożjadać. Powtórz.*

Nie w pełni rozwinięte kompetencje komunikacyjne powodują, że nauczyciele często nie mają świadomości istnienia różnic między językiem mówionym a pisanym. Nie zdają sobie sprawy z tego, że inaczej mówi się w codziennych sytuacjach, a inaczej formułuje się swoje myśli podczas redagowania wypowiedzi pisemnej.

Jak podkreślają F. Nieckula¹⁰⁹ i R. Fischer¹¹⁰, uczeń mówi wtedy, gdy skoncentrowany jest na myśleniu o problemie. Nie może jednocześnie dbać o poprawnościową stronę języka mówionego tak, jak o poprawną formę języka pisanego, kiedy ma dany czas na nanoszenie poprawek, uściślanie swojej wypowiedzi, zadbanie o właściwy początek, zakończenie, o zachowanie logicznego ciągu, unikanie niepotrzebnych wtężeń, czy powtórzeń. Wymaganie od niego mówienia zgodnego ze wszelkiego rodzaju zasadami poprawnej wypowiedzi pisemnej, powoduje ciągłe przerywanie jego wypowiedzi przez nauczyciela, co skutkuje najczęściej „z biciem go z tropu”. Z jednej strony zaburza tok jego rozumowania, a z drugiej strony wywołuje poczucie niewielkiej wartości tego, co ma do powiedzenia, ponieważ w danej chwili dla nauczyciela ważniejsza jest forma jego wypowiedzi. W przyszłości dziecko, któremu nauczyciel nie pozwala się swobodnie wypowiedzieć, na pewno zastanowi się, zanim podniesie rękę, zgłaszając się do odpowiedzi. Bo może znów będzie strofowane i poprawiane w trakcie swojego wywodu? A może zapomni, co chciało powiedzieć?¹¹¹

Jako niezwykle cenne należy tu przytoczyć stanowisko S. Milewskiego: „Nie pomoże się dziecku w szybszym przyswojeniu normy językowej, stosując metodę poprawiania, zmuszając je do naśladowania, czy też rozwijając niepełne – zdaniem dorosłego – wypowiedzi dziecka. Największe postępy w aktywizacji języka, w dochodzeniu do

¹⁰⁹ F. Nieckula, *Primum non nocere*, „Polonistyka” 1996, nr 1.

¹¹⁰ R. Fischer, *Uczymy jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999.

¹¹¹ Zob. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy...*

normy języka ogólnopolskiego, robią ci najmłodszy użytkownicy języka, którzy są poddani oddziaływaniu najbardziej zróżnicowanemu językowo”¹¹², którzy systematycznie biorą udział w różnych formach treningu sprawności językowej, między innymi eksperymentowaniu w małych zespołach, współpracy grupowej nad projektem, rozmaitych sondażach, dyskusjach, prezentacjach instruktażowych dla młodszego lub mniej kompetentnego audytorium, którzy samodzielnie załatwiają różne sprawy itp.¹¹³.

Różnice między językiem mówionym a pisanym wyraźnie podkreśla wielu badaczy komunikacji. D. Klus-Stańska i M. Nowicka, zwracają uwagę: „Język mówiony i pisany stanowią dwa odrębne, nieprzekładalne bezpośrednio na siebie systemy komunikacji”¹¹⁴. Różnią się one pochodzeniem, zastosowaniem, leksyką, gramatyką, dynamiką rozwoju, odmiennymi standardami poprawności, odmiennym kontekstem społecznym. Dlatego narzucanie komunikatom ustnym form typowych dla wypowiedzi pisemnych jest merytorycznie nieuzasadnione, a także hamuje i wypacza rozwój obu wariantów języka.

Podobnego zdania są m.in. E. Rostańska (1995) i E. Bańkowska (2003), które akcentują zwłaszcza spontaniczność, ekspresyjność, emocjonalność, dialogowość, sytuacyjność, mniejszą spójność, większą liczbę pauz, powtórzeń, wtrąceń, zdań niedokończonych jako cechy wyróżniające języka mówionego. A. Markowski stwierdza wprost, że niesłusznym jest zwracanie uwagi uczniom, by „zawsze mówić pełnymi zdaniami” lub by „nie rozpoczynać zdania od *więc*”. Te reguły dotyczą bowiem przede wszystkim składni języka pisanego. „Składnia języka mówionego jest dość swobodna – dostosowana do sytuacji mówienia, wspomagana gestami i mimiką. Obecnie przyjmuje się, że składnia mówiona jest po prostu inna niż pisana, ale nie gorsza od niej; jeśli tylko dobrze służy porozumiewa-

¹¹² S. Milewski, *Przyswajanie normy językowej*, [w:] M. Bugajski (red.), *Norma językowa w polszczyźnie*, WSP, Zielona Góra 1995, s. 61.

¹¹³ E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy ...*

¹¹⁴ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy ...*, s. 78.

niu się osób mówiących (czyli jest funkcjonalna), należy ją uznać za poprawną”¹¹⁵.

Nauczyciele nagminnie narzucają dzieciom podczas ich wypowiedzi ustnych styl charakterystyczny dla języka pisanego. Dążenie do zaczynania wypowiedzi pełnym zdaniem, do nadmiernej stylistycznej poprawności prowadzi do powstania nienaturalnego „tworu” językowego, który nie mieści się ani w kanonach rozmowy, ani w kanonach tekstu pisanego.

Świadomy kompetencji komunikacyjnych nauczyciel to z jednej strony osoba, która jako nadawca mówi poprawnie, dostosowuje swój komunikat do sytuacji, do społeczności oraz do własnych zamierzeń, celów. Z drugiej zaś strony nauczyciel to osoba organizująca proces komunikacji, ucząca uczestniczenia w tym procesie, przygotowująca do porozumiewania się zarówno w klasie, jak i poza nią. Powinna mieć świadomość, jakie są pożądane umiejętności ułatwiające rozwijanie tych kompetencji u dzieci. Obserwacje zajęć w przedszkolu i w klasach I-III wskazują, że w zakresie sprawności pragmatycznej nauczyciele bazują niemal wyłącznie na intuicji i powielają często błędy, schematy obowiązujące w szkole od dawna. Obserwacja działań pedagogicznych współczesnego nauczyciela potwierdza, że mimo zmian strukturalnych i programowych szkoły, w praktyce szkolnej nadal funkcjonują tradycyjne modele zachowań komunikacyjnych, które nie odpowiadają już współczesnym potrzebom społecznym. Autorytarne określanie przez nauczyciela/studenta, o czym w danej chwili rozmawiamy, kto teraz może mówić, a kto za chwilę, do jakiego wspólnego wniosku zmierzamy z całą pewnością nie wykształci w przyszłych dorosłych obywatelach ani krytycznej refleksji nad omawianym problemem, ani takich kompetencji komunikacyjnych, które ułatwią mu funkcjonowanie w kontaktach zarówno prywatnych, jak i publicznych, oficjalnych, jak i nieoficjalnych, gdyż dzieci w tym wieku uczą się skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach jedynie podczas doświadczania i działania, a przyrost umiejętności języko-

¹¹⁵ A. Markowski (red.), *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, PWN, Warszawa 2004, s. 1587.

wych jest wynikiem ciągłego ćwiczenia (Piaget, Bruner). Jakie podstawy komunikacji proponuje więc szkoła dzieciom poprzez realizowane w niej jednorodne, wyraźnie niepełne, wręcz monotonne relacje komunikacyjne?

„Celem kształcenia powinno stać się bardziej rozwijanie u ucznia zdolności do kontroli intelektualnej nad wciąż nowymi problemami niż ograniczanie się do poznania i zapamiętania możliwie wielu istniejących już sposobów rozwiązań znanych problemów”¹¹⁶. Takiemu celowi może służyć jedynie właściwie prowadzony na zajęciach już w przedszkolu i w I etapie edukacyjnym proces komunikacyjny, przygotowujący wychowanków do wieloaspektowego rozumienia sytuacji problemowych i w związku z tym do konieczności poszukiwania wielorakich rozwiązań problemów w trakcie rozmów i dyskusji (a nie kierowanych pogadanek).

Aby umieć pomagać dzieciom w przyswojeniu kompetencji językowych, sam nauczyciel musi kierować się wskazówkami wynikającymi ze stanu współczesnej wiedzy na temat komunikacji. Dlatego też wszyscy nauczyciele powinni zostać wyposażeni w szeroko rozumiane kompetencje komunikacyjne, decydujące o ich profesjonalizmie nauczyciela/ wychowawcy, a wyrażające się w jego trosce o przygotowanie dzieci do ich pełnej komunikacyjnej samodzielności. Jeśli nauczyciel nie potrafi się komunikować z uczniami, nie może tym samym oddziaływać na nich ani w sytuacjach wychowawczych, ani kształcących, zwłaszcza jeśli chodzi o pragmatykę językową. Przede wszystkim zaś nie może przygotować takich obywateli, którym łatwiej będzie przystosować się do nowej rzeczywistości, dzięki umiejętności rozwiązywania złożonych problemów poprzez dyskusję czy współpracę zespołową.

¹¹⁶ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy ...*, s. 401.

Pytania:

- 1. Jakie są warunki niezakłóconej komunikacji wg J. Habermasa?**
- 2. Jakimi sprawnościami komunikacyjnymi powinien wykazywać się kompetentny komunikacyjnie nauczyciel?**
- 3. Jakie warunki powinien stwarzać nauczyciel na zajęciach, aby można było mówić o edukacji dialogowej w klasie?**
- 4. Opisz różnice między rozmową z dziećmi a pogadanką.**
- 5. Na czym polega aktywne słuchanie?**

4. Kompetencje kreatywno-krytyczne

J. Szempruch opisuje kompetencje kreatywno-krytyczne jako „wyrażające się innowacyjnością, niestandardowością i prorozwojową skutecznością działań [...]. Przejawia je nauczyciel, który:

- rozumie i zna swoistość działania pedagogicznego jako twórczego i niestandardowego oraz zna możliwości i bezpieczne granice w dokonywaniu twórczych zmian;

- umie tworzyć i przekształcać elementy własnego warsztatu pracy (np. umie opracować autorski program nauczania czy stosować nowoczesne metody kształcenia);

- potrafi działać na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych;

- umie myśleć krytycznie oraz stymulować rozwój samodzielnego i krytycznego myślenia, samokształcenia i pracy nad sobą swoich wychowanków;

- potrafi planować własną koncepcję doskonalenia i samokształcenia zawodowego;

- umie badać własną praktykę, dokonywać nad nią refleksji i tworzyć na tej podstawie własną wiedzę zawodową¹¹⁷.

Pełnienie obowiązków zawodowych przez nauczycieli w warunkach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, chęć sprostania wymaganiom kierowanym ku nauczycielom z różnych środowisk powoduje, że kompetencje kreatywno-krytyczne powinny być w tych warunkach szczególnie doceniane. Wiążą się one bowiem z otwartością na zmiany, na ciągłe modyfikowanie swoich wymagań wobec dzieci w związku z wciąż zmieniającymi się potrzebami ich i ich rodziców, z permanentnym (samo)kształceniem. Zwłaszcza, że psycho-

¹¹⁷ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach ...*, s. 194.

logowie są zgodni co do tego, że kreatywności można się nauczyć poprzez ćwiczenia i pracę nad tym obszarem swojego myślenia.

4.1. Kompetencje kreatywne (kreatywno-twórcze) nauczyciela

Kreatywność można rozumieć jako umiejętność tworzenia własnych pomysłów, zarówno w sferze rozwiązań metodycznych, treściowych, jak i związanych z nowymi metodami i formami pracy, uwzględniającymi specyfikę wieku i potrzeb dzieci, warunki funkcjonowania placówki oświatowej, nowości w dydaktyce itp.

K.J. Szmidt mówi o kompetencjach kreatywno-twórczych nauczyciela, wyodrębniając w ich obrębie współwystępujące cechy nauczyciela nowatora: kreatywność, czyli zdolność do generowania nowych i wartościowych pomysłów oraz innowacyjność, czyli zdolność do wprowadzania tych pomysłów w życie¹¹⁸. Twórcza, nowatorska postawa nauczyciela wiąże się ściśle z pojęciem nowatorstwa pedagogicznego.

W publikacjach słownikowych i encyklopedycznych za nowatorstwo pedagogiczne uznaje się taką działalność nauczycieli i wychowawców, która polega „na ulepszaniu wzorów pracy dydaktycznej i wychowawczej przez własne pomysły racjonalizatorskie; mogą one dotyczyć treści, metod, środków oraz form organizacyjnych kształcenia i wychowania; nowatorstwo, związane z żywo odczuwaną potrzebą podnoszenia na wyższy poziom kreatywności i doskonałości szkolnictwa różnych szczebli jest przedpolem twórczości pedagogicznej”¹¹⁹.

Badania własne¹²⁰ nad nowatorstwem pedagogicznym nauczycielek wczesnej edukacji, prowadzone w ramach ewaluacji praktyk pedagogicznych, pokazują nie najlepszy stan kompetencji kreatywno-twórczych obserwowanych na praktykach pedagogów. Aż 91,7% badanych studentek pedagogiki wczesnoszkolnej

¹¹⁸ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 53-57.

¹¹⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 123; por. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004.

¹²⁰ Badania własne Z. Zbróg.

i przedszkolnej zauważyło kompletny brak zainteresowania nauczycieli aktywizowaniem dzieci i motywowaniem siebie do efektywnej i twórczej pracy z dziećmi. Zaledwie 20 studentek na 254 badane zauważyło podejmowanie jakichkolwiek innowacyjnych działań w różnych obszarach.

W opinii ponad połowy studentek, obserwowane nauczycielki nie starają się twórczo pracować z dziećmi przede wszystkim z powodu:

- korzystania z gotowych, mało ciekawych scenariuszy zajęć 151 (67,8%);
- nadmiaru innych obowiązków (papierkowych) 140 (55,1%);
- małej aktywności własnej (rutyna, brak chęci do pokazania dzieciom czegoś nowego) 135 (53,1%)
- wypalenia zawodowego 114 (44,9%).

Wyniki pokazują, że tendencja, o której wielokrotnie pisano w literaturze przedmiotu, nagminnego korzystania z gotowych materiałów, w tym szczegółowych scenariuszy zajęć, zdaniem studentek, jest najbardziej prawdopodobną przyczyną braku kreatywności i twórczości nauczycieli. Hurtowa realizacja propozycji metodycznych zagłuszyła już niemal całkowicie inwencję własną nauczycieli, ich wrażliwość na dziecko i jego potrzeby, a także zdroworozsądkowy namysł. Potwierdza się, że nauczyciele na co dzień nie starają się dbać o lepsze dostosowanie wymagań i publikowanych materiałów dydaktycznych do możliwości, zainteresowań i potrzeb swojej klasy. Wbrew pozorom, niewykorzystywanie przez nauczycieli swoich możliwości twórczych, ucieczka przed dodatkowym wysiłkiem, którego niewątpliwie potrzeba podczas przygotowywania zajęć nowatorskich, „bezproblemowe” trwanie w swoim miejscu pracy, może sprzyjać wypaleniu zawodowemu, marazmowi i mechanicznemu wypełnianiu swoich obowiązków. „Niezrealizowanie własnych potencjalności przynosić może frustrację, rozgoryczenie, niezadowolenie, niepewność siebie...”¹²¹. Takie właśnie postawy studentki mogły zaobserwować podczas praktyk.

¹²¹ I. Czaja-Chudyba, *Konformizm a postawa krytyczna nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Nauczyciel w systemie edukacyjnym, terażniejszość i przyszłość*, red. I. Adamek, E. Żmijewska, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009, s. 163.

W wynikach badań własnych pojawił się także wątek lęku wśród studentów przed zmianą tradycyjnego toku zajęć, przed zastosowaniem metody, która być może nie sprawdzi się w danej grupie dzieci. Jakkolwiek taki lęk jest uzasadniony, to jednak nie prowadzi do rozwiązania problemu zaniku twórczości wśród nauczycieli i braku dbałości o rozwój swoich kompetencji kreatywno-twórczych. Wspomina o takiej możliwości I. Czaja-Chudyba, twierdząc, że lęk przed stosowaniem innowacyjnych rozwiązań wiąże się „z obawą przed ośmieszeniem, utratą autorytetu i pozycji, ujawnieniem własnej niekompetencji”¹²², w rezultacie skutkuje regresją do bezpiecznych etapów rozwoju zawodowego, w wypadku nauczyciela po prostu do funkcjonowania w znanym, bezpiecznym, czyli tradycyjnym wymiarze roli zawodowej.

Z badań wynika, że nie tylko zbyt mała liczba zajęć na studiach, uwzględniająca w większym stopniu trening myślenia krytyczno-twórczego, byłaby tutaj receptą. Chodzi przede wszystkim o możliwość zastosowania wytworzonych pomysłów do projektowanych sytuacji edukacyjnych. Za tym powinien iść w parze samorozwój, wynikający z refleksyjnego zrozumienia odpowiedzialności nauczyciela za powierzone mu dzieci. Sposób funkcjonowania nauczyciela w roli zawodowej i jego profesjonalne przygotowanie decydują bowiem o tym, jakie ma on możliwości kształtowania postaw krytyczno-twórczych u swoich wychowanków, ich samodzielnego myślenia, umiejętności rozwiązywania przez nich problemów i radzenia sobie w sytuacjach problemowych. Podstawowym zadaniem nauczyciela w tym obszarze jest kreowanie sytuacji problemowych i uaktywnienie twórczych postaw edukacyjnych uczniów.

Należy pamiętać także, że nieodłącznym składnikiem kompetencji kreatywno-twórczej nauczyciela jest otwartość na nowości i inności: zauważanie, akceptowanie, docenianie i nagradzanie analogicznych zachowań u dzieci. Inspirowanie dzieci do aktywności twórczej, dostrzegania i twórczego rozwiązywania problemów stanowić będzie o istocie nowatorstwa pedagogicznego, a zatem o poziomie kompetencji kreatywnych nauczyciela.

¹²² Tamże, s. 164.

Tabela 2. Działania nauczyciela wzmacniające/hamujące myślenie krytyczno-twórcze u dzieci

Działania nauczyciela	
stymulujące myślenie krytyczno-twórcze	hamujące myślenie krytyczno-twórcze
<ul style="list-style-type: none"> – daje dość czasu na rozwiązanie problemu, wykonanie zadania – docenia twórcze pomysły – koncentruje się na myśleniu dziecka – zachęca do gier i zabaw, do eksperymentowania – powstrzymuje się od osądzania – wykorzystuje pytania otwarte – podkreśla samodzielność – oczekuje dobrych wyników – jest aktywnym słuchaczem – wykazuje prawdziwe zainteresowanie – rozumuje razem z dziećmi – zakłada, że się uda – uwzględnia zainteresowania dzieci – dzieli z dziećmi ryzyko – szanuje decyzje podjęte przez dzieci – dzieci mają łatwy do niego dostęp – w błędach widzi szansę nauczania się – jest gotowy do pomocy – traktuje dzieci po partnersku 	<ul style="list-style-type: none"> – ogranicza czas – odrzuca nowe pomysły – nie zapewnia informacji zwrotnych – nie uważa – jest autorytarny – ostro odpytuje – spodziewa się niedobrego – niecierpliwi się – umacnia zależność dzieci od swoich decyzji – krytykuje – dezaprobuje – zachowuje się jak szef – podtrzymuje ustalone sposoby postępowania – bawi się tym, co robi – wcześniej ustala odpowiedzi – narzuca decyzje – nie wykazuje zainteresowania – przerywa – dominuje – lekceważy opinię dzieci

Źródło: R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć...*, s. 49-51.

Nauczyciel, który stwarza warunki sprzyjające rozwojowi twórczości u dzieci:

- akceptuje dziecko i wierzy w jego twórcze możliwości; zachowuje się tak zawsze, niezależnie od aktualnego nastroju;
- unika oceny dziecka (nauczyciel ma prawo do reakcji w rodzaju „nie podoba mi się twoje postępowanie”, ale nie wolno mu oceniać dziecka jako osoby: jesteś zły, nieznośny, niemądry, leniwy);
- zachęca dzieci do samooceny, a unika oceny przez samego siebie;
- wczuwa się w perspektywę postrzegania siebie i świata przez dziecko;
- potrafi komunikować się z dzieckiem w taki sposób, aby podtrzymać jego wysiłki twórcze¹²³.

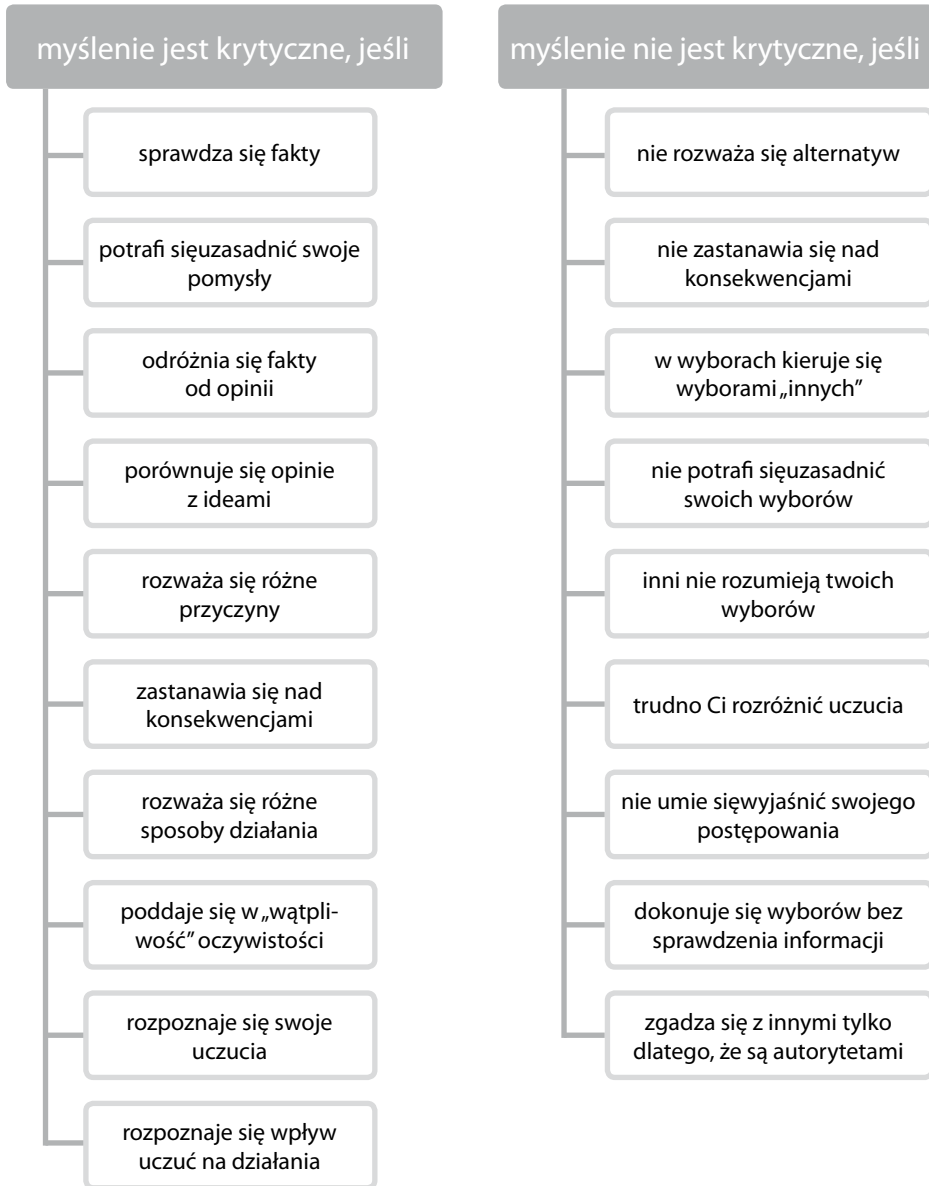
Atmosfera wyzwalająca lub niszcząca proces myślenia krytyczno-twórczego w dużej mierze zależy od kompetencji komunikacyjnej nauczyciela, która została już omówiona. Można jednak dokładniej zanalizować te zachowania nauczyciela na zajęciach w przedszkolu i w klasach I-III, które wzmacniają pozytywny dla twórczości klimat, ale także te, które powodują, że klimat poszukiwań intelektualnych zostaje w danej grupie zniszczony, a porozumienie nauczyciela z dziećmi staje się nieosiągalne (tabela 2).

4.2. Kompetencje krytyczne nauczyciela

Nauczyciel, który posiada kompetencje krytyczne, potrafi myśleć krytycznie, czyli:

- prowadzić szczegółowe obserwacje;
- rozróżniać fakty i opinie;
- stawiać pytania;
- dostrzegać ukryte założenia i opisywać ich istotę;
- dokonywać ocen na podstawie logicznych i niepodważalnych dowodów;
- wykorzystywać swoją wiedzę i inteligencję do wyboru najbardziej racjonalnych, rozwiązań.

¹²³ R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć...*, s. 48.



Rysunek 2. Charakterystyka myślenia krytycznego i niekrytycznego

Źródło: Za: A. Brzeziński, www.krytycznymyslenie.pl

4.3. Formułowanie pytań stymulujących myślenie i mobilizujących do dłuższych wypowiedzi

Jednym z wymiarów kompetencji kreatywno-krytycznych nauczyciela jest umiejętność stymulowania rozwoju samodzielnego i krytycznego myślenia dzieci poprzez odpowiednio sformułowane pytania. Kompetencje krytyczne nauczyciela, w opinii J. Szempruch, „umożliwiają kształcenie kompetencji krytycznych uczniów jako jednostek zdolnych do czytania świata, formułowania obiektywnych opinii na temat rzeczywistości i swobodnego, twórczego oraz odpowiedzialnego wyrażania siebie”¹²⁴.

Nauczyciel może rozwijać myślenia uczniów poprzez kwestionowanie pewnych teorii czy wniosków, prosić o argumentację i kontrargumenty. Może także tak prowadzić z dziećmi rozmowę (np. po lekturze tekstu), aby pytania zachęcały dzieci do wysiłku umysłowego. Umiejętności formułowania pytań o charakterze krytyczno-twórczym można się nauczyć¹²⁵. Zdaniem R. Fishera, „pytanie jest zaproszeniem do myślenia lub działania. Inspiruje, ponieważ jest otwarte na różne możliwości i różnie sformułowane problemy”¹²⁶.

Na zajęciach obserwowanych podczas praktyk pedagogicznych rzadko można było usłyszeć pytania wyższego rzędu nadające się do kategorii wartościujących, wzbogacające wiedzę, wymagających interpretacji tekstu lub uruchomienia myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego¹²⁷. Pytania wyższego rzędu są „ukierunkowane

¹²⁴ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach...*, s. 195.

¹²⁵ Z. Zbróg, *Czytanie twórcze w młodszyim wieku szkolnym*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” nr 4, 2008/2009; Z. Zbróg, *Ujawnianie zdolności do krytycznego myślenia u dzieci szkolnych i przedszkolnych*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” nr 3, 2009/2010 i w: Z. Zbróg, *Aktywowanie myślenia krytycznego uczniów wobec różnorodności przekazów tekstowych*, [w:] T. Gumuła, T. Dyrda (red.), *Szkoły, nauczyciele, uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie*, Wydawnictwo Naukowe ITEE Radom, UJK Kielce 2010.

¹²⁶ R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć...*, s. 85.

¹²⁷ W dywergencyjnym myśleniu twórczym punktem wyjścia do tworzenia nowych pomysłów, idei są pomysły przedstawione w utworze przez autora. W twórczym myśleniu konwergencyjnym wykorzystujemy do rozwiązania problemu czy omówienia zagadnienia nie tylko punkt widzenia i pomysły autora, ale także wiedzę osobistą. Operacje myślenia konwergencyjnego funkcjonują podczas rozwiązywania problemów, które wynikają ze ściśle określonych warunków zadania (reguł, zasad, praw) i mają tylko jedno rozwiązanie. To operacje myślenia dywergencyjnego decydują o uzyskaniu jak największej liczby pomysłów (E. Nęcka, *Psychologia...*).

na wyżej zorganizowane myślenie, które przyczyniają się do rozwoju myślenia ucznia, wzbudzają ciekawość i zainteresowanie problemem, pobudzają do dyskusji i wymiany poglądów¹²⁸ – tabela 3.

Tabela 3. Pytania poznawcze niższego i wyższego rzędu (na podstawie klasyfikacji B. Blooma)

PYTANIA I POLECENIA NIŻSZEGO RZĘDU	Poziomy analizy	Poziomy myślenia	Przykłady pytań i poleceń
	Wiedza	Zapamiętanie i odtwarzanie faktów zaobserwowanych lub znanych z definicji	Kto...? Co ...? Gdzie ...? Kiedy ...? Który ...? Opisz, jak wygląda... Powtórz ... Rozpoznaj...
	Rozumienie	Określanie głównych idei Porównywanie Wymyślanie oryginalnych przykładów Dokonywanie podsumowań Interpretowanie	Opisz różnice ... Omów ... Porównaj ... Wy tłumacz ... Wskaż fragment ... Przedstaw ... Powiedz, co o tym sądzisz. Zaproponuj ...
	Zastosowanie	Zastosowanie zasad postępowania do rozwiązania problemu z jedną odpowiedzią	Zastosuj ... Rozwiąż ... Poklasyfikuj ... Wybierz ... Użyj ... Zademonstruj ... Sprawdź ... Skonstruuuj ...

¹²⁸ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się*, GWP, Sopot 2012, s. 158.

PYTANIA I POLECENIA WYŻSZEGO RZĘDU	Poziomy analizy	Poziomy myślenia	Przykłady pytań i poleceń
	Analiza	Wnioskowanie Poszukiwanie związków między częściami składowymi Wskazanie argumentów na poparcie tezy Uogólnienie Określanie konsekwencji	Dlaczego? Wyjaśnij... Znajdź przyczynę ... Uzasadnij ... Co sądzisz...? Dokończ ... Podaj przykład ... Jaki będzie wniosek...? Co może być konsekwencją..?
	Synteza	Rozwiązywanie problemów Przewidywanie Przedstawianie własnego punktu widzenia lub produktu swojego myślenia (pismnie, ustnie itp.)	Zaplanuj... Zaprojektuj ... Napisz ... Rozwiń... Rozwiąż ... Popraw... Jak myślisz, co należałoby zrobić, żeby Co stanie się, gdy ... Co mogłoby ... Wymyśl ... Jakie znasz inne sposoby ... Jak powinno być?
	Ewaluacja/ Ocena	Ocenia sensowność pomysłu, wartość rozwiązania, wartość dzieła, korzystając z określonych kryteriów Wyraża opinię	Oceń ... Oszacuj ... Zdecyduj ... Wyraż opinii o ... Dlaczego tak myślisz?

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Fisher 1999 (s. 80), A.P. Johnson, Up and Out, Using Creative and Critical Thinking Skills to Enhance Learning, Allyn and Bacon, 2000 i E. Filipiak 2012 (s. 159-160).

Od dzieci zwykle wymaga się jednozdaniowych odpowiedzi lub odpowiedzi odnoszących się wprost do tekstu, tak zwanych pytań niższego rzędu, których celem jest „sprawdzenie wiedzy, a w konsekwencji rozpoznanie trudności lub skierowanie aktywności ucznia na nowe treści”¹²⁹. Pytania takie mają najczęściej charakter zamknięty, wymagają od dziecka jedynie odtworzenia faktów, nie wymagają nawet zastanowienia się, gdyż odpowiedź na pytanie jest wprost podana w tekście.

Określony typ pytań pobudza u dziecka określony typ myślenia. Jeśli nauczyciel wie, czego oczekuje od dziecka, w jakim celu zadaje mu pytanie, łatwiej jest mu tak poprowadzić zajęcia, żeby formułowane pytania były wartościowe. Korzystając z poziomów taksonomii celów B. Blooma, można zaproponować takie uporządkowanie typów pytań i poleceń kierowanych do dzieci, które pomoże nauczycielowi zorganizować satysfakcjonującą rozmowę czy dyskusję z nimi.

Trudno oczekiwać, aby uczniowie uczestniczący w zajęciach, na których pyta się ich tylko – *kto...? gdzie...? kiedy...? jak...?* nauczyli się krytycznie myśleć Oto przykłady pytań do czytanki w klasie III (!): *Jakie postaci występują w opowiadaniu? Co Paulina myślała o swoim koleźce z klasy, Jarku? Proszę przytoczyć odpowiedni fragment tekstu. Z jakiego powodu pobili się chłopcy? Kto wygrał konkurs na najpiękniejszy wiosenny rysunek? O co obraził się Jarek?* Podanie odpowiedzi na takie pytania wymaga właściwie jedynie uważnego słuchania czytanki czytanej przez nauczyciela lub mechanicznej umiejętności znalezienia odpowiedniego fragmentu tekstu.

Odrębną kategorią są pytania rozstrzygnięcia rozpoczynające się od *Czy...?*, które nierzadko dominują na zajęciach. Jeśli uzupełnione są pytaniem dodatkowym, np. *Dlaczego ...? Jak ...? Jakie ...?* można je ewentualnie uznać (w pewnych okolicznościach) za uzasadnione. Pytania rozpoczynające się od *Czy...?*, skłaniają dzieci do krótkiej odpowiedzi *Tak, Nie*, czasem *Nie wiem*. Nauczycielowi niemal nigdy nie chodzi o tego typu odpowiedzi. Zwykle chce on zachęcić dziecko do wypowiedzi dłuższej, uzasadniającej opinię. Jednak nie uzyskuje on wypowiedzi rozwiniętej, bo przecież sam zadaje takie pytanie, które

¹²⁹ Tamże, s. 158.

prowołuje dziecko do odpowiedzi związanej, nic lub niewiele wnoszącej.

- *Czy potraficie wymienić wszystkie pory roku po kolei?*
- *Czy kwoka dobrze się zachowała?*
- *Czy potrafisz rozróżnić budowle przedstawionych na zdjęciach?*
- *Czy podobały się wam zajęcia?*

Rzadko zdarza się, żeby nie można było sformułować pytania o innym charakterze, np. *Co sądzisz...?*, którym można by zastąpić pytania *Czy ...?*, zwłaszcza te od razu z tezą lub wręcz przekorne, sugerujące dziecku właściwą odpowiedź:

– *Czy wygląd zewnętrzny powinien być ważniejszy od charakteru człowieka?*

- *Czy bogactwo decyduje o tym, że jest się dobrym człowiekiem?*
- *Czy pracowitość to dobra cecha charakteru?*
- *Czy dobre wychowanie jest potrzebne ?*
- *Praca policjanta jest zabawna czy raczej niebezpieczna?*
- *Czy lekarz daje zastrzyki bez powodu?*
- *Czy żyjąc w tamtych czasach walczylibyście o ojczyznę?*
- *Czy czujecie się dumni z tego, że jesteście Polakami?*

Problemem jest także nieodpowiedni sposób postępowania nauczycieli podczas rozmowy z dziećmi. E. Filipiak¹³⁰ wyróżniła najczęstsze błędy nauczycieli, popełniane przez nich podczas zadawania pytań. Są one następujące:

- zadawanie zbyt wielu pytań jednocześnie;
- niepozostawianie dziecku czasu na myślenie nad odpowiedzią;
- zadawanie pytania dziecku, a zaraz potem udzielanie na nie odpowiedzi przez samego nauczyciela;
- mówienie do dzieci, a nie rozmawianie z nimi;
- zadawanie pytań bezwartościowych, nieistotnych;
- zadawanie zbyt wczesne pytania skomplikowanego, trudnego;
- ignorowanie odpowiedzi dzieci, niereagowanie na nie;
- niewykorzystywanie, nienawiązywanie do uzyskanych odpowiedzi;

¹³⁰ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności...*, s. 160.

– brak pytań wyższego rzędu, wymagających dociekania.

Na większości zajęć brakuje pytań otwartych, wymagających poszukiwania równoważnych odpowiedzi, podawania różnych argumentów, pokazywania problemów z różnych stron. A przecież jest to ujęcie niezbędne do wykształcenia umiejętności poliinterpretacji utworu czy skutków danego zdarzenia oraz przełamywania stereotypów myślenia, ustosunkowania się do przeczytanego tekstu lub zadanego pytania, np.

– *Jakie macie własne doświadczenia związane z...?*

– *Co sądzicie o...?*

– *Co waszym zdaniem decyduje o tym, że...?*

– *Dlaczego...?*

– *Co się stanie, gdy ...?*

– *Co spowodowało, że...?*

– *Co to znaczy, że...?*

– *Jaki byłby tego przykład? Wskaż podobne sytuacje.*

Formułowanie pytań wyzwających myślenie krytyczne i twórcze wymaga odniesienia do cech myślenia danego typu. Nauczyciel, który chce stworzyć pytania krytyczno-twórcze do tekstu (czytanki, wiersza, lektury) może zainspirować się przykładowymi pytaniami, mając świadomość, że podział na pytania krytyczne i twórcze jest umowny.

Oto przykłady wybranych umiejętności (wraz z przykładowymi pytaniami), składających się na myślenie krytyczne¹³¹.

I. Wnioskowanie – uczeń rozpoznaje i bada dostępne informacje, aby wskazać, co może być prawdą, a co fałszem.

– *Które z opisanych zdarzeń można uznać za prawdopodobne, a które za niemożliwe?*

– *Co oznacza przysłowie „Prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie”?*

– *Zastanów się i powiedz, czy można wierzyć reklamom.*

¹³¹ Na podstawie klasyfikacji zawartej w: A.P. Johnson, *Up and Out, Using Creative and Critical Thinking Skills to Enhance Learning*, Allyn and Bacon, Boston 2000; G. Czetwertyńska, *Myślenie krytyczne*, <http://lca.szkolazklasa.pl/125.xml>; Z. Zbróg, *Czytanie twórcze...*; Z. Zbróg, *Ujawnianie zdolności...*

II. Poszukiwanie podobieństw i różnic – uczeń znajduje podobieństwa i różnice między dwoma lub więcej obiektami.

- *W jakim znaczeniu poetka używa słowa dom?*
- *Na czym polegają podobieństwa i różnice między ludźmi? Co sprawia, że jesteśmy do siebie podobni, a co że tak różni od siebie?*
- *Porównaj sposoby zapisywania dialogu.*

III. Analizowanie – uczeń dokonuje podziału zagadnienia na części składowe i bada każdą z nich.

- *Jakie działania człowieka są szkodliwe dla środowiska?*
- *Porozmawiaj z rodzicami o tym, co zmieniło się w twojej miejscowości w ciągu ostatnich lat.*
- *Jakie cechy charakteru cenisz najbardziej u swojej przyjaciółki/swojego kolegi?*

IV. Argumentowanie – uczeń przytacza odpowiednie argumenty, szczegóły, przykłady, aby wesprzeć twierdzenie, wniosek albo konkluzję.

- *Wyjaśnij, jak rozumiesz ostatnie zdanie opowiadania.*
- *Jak sądzisz, dlaczego temu opowiadaniu nadano taki tytuł?*
- *Uzasadnij na podstawie treści bajki, dlaczego nie należy się przechwalać.*

V. Podejmowanie decyzji – uczeń sprawdza alternatywne rozwiązania, aby zdecydować o wyborze sposobu działania.

- *Omówcie w zespole sposoby uczczenia nadejścia wiosny.*
- *Zaproponuj, co powinno jeszcze znaleźć się w ogrodzie szkolnym.*
- *Jak zachowała(a)byś się na miejscu Kasi?*

VI. Rozwiązywanie problemów – uczeń projektuje i sprawdza możliwe rozwiązania sytuacji problemowej.

- *Przestudiuj mapę i wybierz najciekawszą trasę zwiedzania miasta.*
- *Jak można zapobiec wypadkom w szkole?*

– *Zaprojektuj nowy dom dla swojego zwierzątka (Wymyśl nową zabawę dla dzieci itp.).*

VII. Porządkowanie informacji – uczeń według podanego kryterium porządkuje zdarzenia, pomysły, różne informacje.

– *Uporządkuj tytuły zgodnie z przebiegiem wydarzeń w opowiadaniu.*

– *Zaprojektuj trasę zwiedzania twojej miejscowości.*

– *Przygotuj pytania do wywiadu z panią bibliotekarką.*

VIII. Ocena, krytyka – uczeń dokonuje oceny z uwzględnieniem zestawu kryteriów.

– *Co sądzisz o wielkich miastach?*

– *Z którą opinią się zgadzasz? Dlaczego?*

– *Oceń postępowanie bohaterki opowiadania. Jak ty zachowujesz się w podobnych sytuacjach?*

IX. Badanie, poszukiwanie informacji – uczeń odnajduje informacje, aby odpowiedzieć na pytania.

– *Jakie znasz inne sposoby określania kierunków świata w terenie? Sprawdź, który jest najlepszy wtedy, gdy nie ma słońca.*

– *Skąd pochodzi nazwa pierwiosnek?*

– *Sprawdź w słowniku języka polskiego, kogo nazywamy patriotą.*

X. Eksperymentowanie – uczeń eksperymentuje, aby znaleźć odpowiedź na pytanie.

– *Co pływa, a co tonie?*

– *Założ hodowlę fasoli, zapisuj swoje obserwacje. Jak rozwija się roślina?*

– *Co stanie się z rośliną, gdy nie będzie mieć dostępu do światła?*

Oto przykłady wybranych umiejętności (wraz z przykładowymi pytaniami), składających się na myślenie twórcze¹³².

¹³² Tamże.

I. Płynność – uczeń proponuje w krótkim czasie jak najwięcej słów, pomysłów, idei bez poddawania ich ocenie. Wskaźnikiem płynności myślenia jest liczba wytworzonych pomysłów.

– *Jak można by sprawdzić (jakie eksperymenty zaproponować), czego rośliny potrzebują do życia?*

– *Zaproponuj inne tytuły dla tego opowiadania, obrazu, utworu itp.*

– *Jak inaczej nazwał(a)byś kogoś, kto jest dobry?*

II. Giętkość – uczeń tworzy jak najwięcej możliwych zastosowań przedmiotu, wyrazu, idei itp.

– *Wymyśl inne zastosowanie spinacza biurowego.*

– *Gdzie jeszcze można wykorzystać magnes?*

– *Co można z tego zrobić?*

III. Przekształcanie – uczeń przekształca oryginalny obiekt, co powoduje, że jest on w stanie dostrzec jego nowe aspekty.

– *Co to znaczy być dobrym?*

– *Co sądzisz o rowerach? Jak je zmienić, udoskonalić? Co jest do tego potrzebne?*

– *Jak zachował się bohater? Co stałoby się, gdyby postąpił w inny sposób?*

IV. Oryginalność – uczeń proponuje pomysły niezwykle i nieznanne. Wskaźnikiem oryginalności myślenia jest ich liczba i częstotliwość.

– *Co jest potrzebne do tego, żeby zbudować podwodne miasto?*

– *Jak wyglądałby świat, gdyby ludzie rozumieli mowę zwierząt?*

– *Co mogło być przyczyną wyginięcia dinozaurów?*

V. Twórcze rozwiązywanie problemów – uczeń proponuje rozwiązania problemu, wykrywa luki w rozważaniach, planach, pomysłach, przewiduje następstwa różnych zjawisk.

– *Co jest potrzebne do zorganizowania pomocy dla ludzi jej potrzebujących?*

– *Co każdy z was może zrobić dla przyrody?*

– *Jak można zachęcić innych do segregowania śmieci?*

Analiza poleceń w materiałach dydaktycznych dla uczniów klas I-III potwierdza, że nie tylko pytania zadawane na zajęciach, ale także współczesne podręczniki i przewodniki metodyczne nie spełniają funkcji aktywowania myślenia krytyczno-twórczego uczniów młodszych. Nadal, tak samo jak w podręcznikach sprzed kilkudziesięciu lat, dominuje model jednej, obowiązującej wszystkie dzieci, interpretacji tekstu, nadal pojawia się w podręcznikach pytanie: *Co autor miał na myśli?*, na które odpowiedź: jednostronną, usankcjonowaną wiedzą i autorytetem nauczyciela, narzuca się dzieciom, nie zważając na możliwą mnogość interpretacji, problemowość sytuacji, alternatywność rozwiązań¹³³. Ignorowanie przez autorów podręczników i innych materiałów dydaktycznych dla nauczycieli wielości doświadczeń dziecka, jego wiedzy osobistej, narzucanie mu sztywnych schematów myślenia z pewnością nie doprowadzi do rozwoju wiedzy „pytajnej”, do zgromadzenia takich umiejętności, które umożliwią mu swobodne poruszanie się w świecie przyszłości. Najszybszym i najefektywniejszym sposobem poprawy sytuacji wydaje się być tutaj dokształcanie nauczycieli praktyków i odpowiednie przygotowywanie studentów do podjęcia się tego zadania. Badania M. Jakowickiej¹³⁴ nie pozostawiają bowiem wątpliwości, że to jakość przygotowania nauczycieli i styl ich pracy warunkują ujawnianie się cech myślenia krytycznego w grupie jego uczniów.

4.4. Zadawanie pytań przez dzieci – kształcenie wiedzy „pytajnej”

R. Więckowski zwracał uwagę na duże znaczenie aktywności dzieci w zadawaniu pytań: „W toku komunikacji werbalnej ważne są pytania formułowane przez nauczyciela, a nade wszystko przez dzieci, gdyż są one wskaźnikiem ich aktywności poznawczej; ich brak świadczy o bierności uczniów. Ta forma aktywności inspirowane

¹³³ Zob. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy...*

¹³⁴ M. Jakowicka, *Czytanie jako zaniedbany obszar edukacji wczesnoszkolnej w kontekście kształcenia zintegrowanego*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2006.

i stymuluje aktywność dzieci, bez której nie ma efektu edukacyjnego¹³⁵. N. Postman zwraca uwagę na to, że cała wiedza, jaką dziś dysponuje świat, powstała jako rezultat zadawania pytań¹³⁶. Czy nauczyciele wczesnej edukacji dbają o podtrzymywanie dziecięcej ciekawości, dociekliwości, czy tworzą atmosferę skłaniającą dzieci do zadawania pytań?

Nauczyciel, który potrafi postawić dziecku dobre pytanie wzmacnia u niego zdolność dostrzegania i rozwiązywania problemów – określania trudności, wykrywania nieścisłości w przebiegu różnych sytuacji, a przede wszystkim potrafi zachęcić dziecko do stawiania pytań. Dobre pytanie zaprasza dziecko do myślenia i/lub działania, do poszukiwania odpowiedzi, zastanawiania się, inspiruje.

Stwarzanie w grupie przedszkolnej czy klasie szkolnej warunków do zadawania pytań wymaga od nauczyciela podjęcia szeregu czynności, które wyzwolą w dzieciach ciekawość świata. R. Fisher¹³⁷ proponuje różne sposoby ożywiania ciekawości poznawczej dzieci:

Jak można zachęcać dzieci do stawiania pytań?

Pytaj sam siebie: „ciekawe dlaczego?” Demonstruj swoją ciekawość świata, pokaż dzieciom, że masz wątpliwości, bądź otwarty na to, czego nie wiesz. Stań się wzorem badawczej postawy.

Poszukaj książek, przedmiotów i materiałów pobudzających ciekawość. To, co interesuje ciebie, nie musi zainteresować dziecka, ale może się tak zdarzyć.

Zachęcaj uczniów, by przynosili to, co wzbudziło ich zainteresowanie. Tym samym dowiesz się, co wzbudza zainteresowanie twoich wychowanków i jakie są ich potrzeby.

Jak odpowiadać na pytania?

Nie zawsze można odpowiedzieć na pytanie, dlatego nauczyciel po prostu może przyznać się do niewiedzy, nie jest to dla niego żadna ujma. Może to być natomiast doskonały przykład dla dzieci, co zrobić, żeby się dowiedzieć, jaka jest lub może być odpowiedź: *Nie*

¹³⁵ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna...*, s. 98.

¹³⁶ N. Postman, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, KiW, Warszawa 2001.

¹³⁷ R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć...*, s. 86-87.

znam odpowiedzi na to pytanie, ale w jaki sposób moglibyśmy się tego dowiedzieć? Jak twierdzi R. Fisher, „po części wiedza o tym, co się wie, polega na orientowaniu się, czego się nie wie”¹³⁸.

Czasem warto przeformułować pytanie, aby zachęcić dzieci do produktywnego myślenia i poszukiwania odpowiedzi. Można skorzystać tutaj z różnych podejść:

- analizy pytania: *Co miałeś na myśli, mówiąc...?*
- przeformułowania pytania: *Powiedziałeś, że...,*
- przeadresowania pytania: *A co ty o tym myślisz?*
- podtrzymania: *Ciekawa jestem, czy...*
- podsunęcia metody: *Może moglibyśmy...¹³⁹.*

Czasem nauczyciel zadaje pytania, nie oczekując wcale odpowiedzi, ale zachęcając dzieci do dalszego myślenia lub do sprawdzenia swoich pomysłów¹⁴⁰:

- *Co moglibyśmy teraz zrobić?*
- *Co stanie się, jeśli zrobisz to w ten sposób?*

4.5. Rozwiązywanie problemów

Nauczyciel posiadający umiejętność stymulowania myślenia krytyczno-twórczego dzieci organizuje takie sytuacje edukacyjne, które pozwalają dzieciom na uczenie się przez rozwiązywanie problemów. Problem to zadanie wymagające pokonania jakiejś trudności o charakterze praktycznym lub teoretycznym przy udziale aktywności badawczej podmiotu¹⁴¹.

R. Fisher¹⁴² wyróżnia kilka typów problemów, których znajomość jest dla nauczycieli istotna w kontekście trudności, które wiążą

¹³⁸ Tamże, s. 87.

¹³⁹ Tamże, s. 87.

¹⁴⁰ C. Gipps, B. McCallum, E. Hargreaves, *What Makes a Good Primary School Teacher?*, RoutledgeFalmer, London & New York 2005, s. 61.

¹⁴¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.

¹⁴² R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć...*, s. 111.

się z umiejętnością dostrzegania i formułowania problemów. Są one następujące:

1. rzeczywiste (*Jaką trasę roznosiłbyś druki reklamowe do wszystkich okolicznych domów, żeby była ona najkrótsza?*)

2. realistyczne (*Przejrzyj plan miasta, żeby wyszukać możliwe trasy.*)

3. konkretne (*Wypróbuj różne trasy dostarczania ulotek, np. przesuważąc figurkę po mapie*)

4. kontekstowe (*Wyjaśnij, po co dostarcza się ulotki. Jak, gdzie i kiedy robić to najlepiej? Czy można zastąpić roznoszenie ulotek?*)

5. abstrakcyjne (*Dlaczego jest tylu smutnych ludzi na świecie? Jak powinno być? Dlaczego nie jest tak jak powinno?*)

Sytuacja problemowa zaś to taka sytuacja, w której podmiot chce jakieś trudne dla siebie zadanie rozwiązać, lecz brak mu do tego wystarczających danych i musi o nie zabiegać, uruchamiając własną aktywność myślową. Niewłaściwie sformułowany problem przybiera postać pseudoproblemu i możemy rozpoznać go po tym, że nie wymaga on aktywności badawczej, jest czymś, nad czym nie trzeba się zastanawiać albo zastanawianie się do niczego sensownego nie prowadzi. Rozwiązywanie pseudoproblemu jest bezsensowne, gdyż sam pseudoproblem jest zmyślony, przekombinowany, jest problemem fikcyjnym – nie ma sensu nad nim myśleć. Dość często zdarza się, że nauczyciel proponuje dzieciom „problem”, z którego rozwiązania nic nie wynika lub jest on nierozwiązywalny przez dzieci, niemożliwy do wykonania. Zdarzają się też „problemy”, które z góry sugerują odpowiedź. Oto przykłady pytań pseudoproblemowych ze scenariuszy zajęć przygotowywanych przez studentów:

– *Jak myślisz, w jaki sposób można wykonać „maszynę czasu”?*

– *Co się stanie z Kubą, gdy użyje maszyny?*

– *Jak myślisz, czy taka maszyna jest droga?*

– *Jakie działania powinien podjąć Jakub z Mieciem, aby zbudować maszynę czasu?*

– *Co należałoby zrobić, aby zachęcić Jakuba i Mietka do skonstruowania maszyny czasu?*

– *Jakie inne imiona można nadać Jakubowi?*

- *Czy chłopcy zbudują maszynę czasu jak dorośli?*
- *Co miał na myśli autor, pisząc że Bajka (imię psa) miała zwichniętą łapę?*
- *Jaki kolor oczu mogła mieć Bajka (pies)?*
- *Ile lat może mieć Emil?*
- *Czy uważasz, że o prezent dla rodziców należy radzić się przyjaciółki, czy raczej kupić samemu?*
- *Jak myślisz, jak wyglądałaby dzisiaj Warszawa, gdyby Syrenka mieszkała w wodach Wisły? – Jak myślicie, dlaczego Polska nie może istnieć bez Warszawy?*
- *O jakiej porze roku pisze Maria Konopnicka w wierszu „Jesień”?*

Rozwiązywanie problemów (nie: pseudoproblemów) w przedszkolu i w klasach I-III mobilizuje dzieci do samodzielnych działań i myślenia. Często rezultatem pracy nad problemem jest wytworzenie ciekawych, twórczych i niekonwencjonalnych rozwiązań. Rozwiązywanie problemów najczęściej odbywa się podczas pracy grupowej (lub w parach) i dodatkowo stymuluje umiejętność rozwoju współpracy między rówieśnikami. Nauczyciel najczęściej organizuje zajęcia problemowe, korzystając z klasycznego toku rozwiązywania problemów¹⁴³ – tabela 4.

Bardzo rzadko w przedszkolu i klasach I-III zdarzają się problemy, których rozwiązanie zawiera kilka równoważnych odpowiedzi. Należałoby to zmienić, zwłaszcza dlatego, że wskazane byłoby, aby także nauczyciel przyzwyczajał się do niekonwencjonalnych rozwiązań, które następnie mógłby stosować praktycznie na zajęciach (np. dopuszczenie myśli, że nie trzeba formułować na końcu zajęć jednego, zunifikowanego, uśrednionego wniosku, można zaś sformułować kilka wniosków równie ważnych lub które można uszeregować wg określonego kryterium). Z pewnością przyczyni się to do podwyższenia jego kompetencji krytyczno-twórczych.

¹⁴³ I. Adamek, *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Impuls, Kraków 1998.

Tabela 4. Klasyczny tok rozwiązywania problemów

	Fazy rozwiązywania problemu	Lista pytań	Przykład
1	Odczucie sytuacji problemowej	Co jest wiadome? Co jest niewiadome?	Co chcę zrobić? Przeczytać do końca książkę, którą już powinnam oddać do biblioteki.
2	Sformułowanie problemu	Na czym polega problem?	<i>Cel:</i> Chcę skończy czytać książkę. <i>Przeszkoda:</i> Nie mogę przedłużyć terminu zwrotu książki. <i>Problem:</i> Nie mogę skończyć książki, bo ktoś inny ją zamówił.
3	Analiza i interpretacja problemu	Jak można wyjaśnić, o co w nim chodzi? O jakie rozwiązanie chodzi? Co mi przeszkadza w rozwiązaniu?	Chcę dokończyć czytanie książki, ale muszę ją zwrócić w terminie. Nie mogę przedłużyć oddania, bo ktoś już ją zamówił.
4	Wytwarzanie pomysłów rozwiązań	Co można z tym zrobić? Wymyśl możliwie wiele rozwiązań. Zapisz je. Przypomnij sobie podobne problemy. Jak je rozwiązałaś?	Poprosić kogoś, kto już ją czytał o to, żeby opowiedział mi zakończenie. Poczekać aż ktoś ponownie zwróci książkę. Nie oddać książki i zapłacić karę. Kupić książkę. Wypożyczyć książkę w innej bibliotece. Popytać wśród koleżanek, czy mają taką książkę (kiedyś już to robiłam) i pożyczyć od nich.

5	Weryfikowanie pomysłów	Jaki sposób postępowania będzie najlepszy? Wskaż mocne i słabe strony każdego z nich (zagrożenia i korzyści). Uporządkuj rozwiązania w kolejności od najlepszego	Postanowiłam kupić książkę, mimo że trzeba na nią wydać pieniądze. Nie miałam innego wyjścia, bo nikt z moich znajomych nie miał tej książki i nikt jej nie czytał. Nie chcę też postępować niezgodnie z zasadami korzystania z biblioteki.
6	Zastosowanie rozwiązania	Jak to wykonać? Sprawdź (przez działanie lub symulację działania) jakość rozwiązania. Ewentualnie wybieraj kolejne rozwiązanie i sprawdzaj je.	Wziąć pieniądze z kieszonkowego lub poprosić rodziców o pomoc. Wybrać księgarnię i kupić książkę.

Źródło: opracowanie własne na podstawie I. Adamek 1998, R. Fisher 1999 (s. 111-112),

4.6. Metody aktywizujące

Metody aktywizujące mają na celu aktywizację myślenia dzieci, a właściwie uruchomienie wytwarzania nowych strategii myślenia, które pozwolą uczniowi być może szybciej lub efektywniej nauczyć się czegoś samodzielnie, samodzielnie konstruując dla siebie wiedzę. Zastosowanie metod aktywizujących stworzyło „nadzieję na położenie nacisku na samodzielną pracę uczniów, zainteresowanie ze strony nauczyciela ich osobistymi strategiami myślenia, umiejętności generowania twórczych pomysłów, dostrzegania problemów, formułowania hipotez”¹⁴⁴. W praktyce jednak często okazuje się, że nauczyciele nadal koncentrują się na przekazaniu uczniom swojej wiedzy, a nie na samo-

¹⁴⁴ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka ...*, s. 222.

dzielnym dochodzeniu do wiedzy przez uczniów, co zaprzecza istocie metod aktywizujących. Nauczyciel z góry wie (przewiduje), do jakich wniosków mają dojść uczniowie, często kierując ich myślenie odpowiednio zadawanymi (sugerującymi) pytaniami¹⁴⁵.

Dziecko aktywne to nie to, które podnosi często rękę na zajęciach, to, które często się zgłasza, lecz takie, które aktywnie poszukuje rozwiązań, podąża swoją drogą myślową, który posługuje się swoimi strategiami myślenia, zmierzając w kierunku rozwiązania problemu swoimi sposobami. Przy takim rozumieniu aktywizacji, nie można uznać za metody aktywizujące uatrakcyjniania zajęć w postaci zagadek, krzyżówek, kółeczek w nagrodę czy atrakcyjnych kolorowych ilustracji. Są to bowiem „gadżety” nie mające wielkiego związku z uruchamianiem twórczego myślenia uczniów. Nie należą do metod aktywizujących więc te „atrakcje”, których zadaniem jest uprzyjemnienie przebiegu zajęć czy graficzne przedstawienie jakiegoś zagadnienia (które z pewnością może pomóc usystematyzować zgromadzone dane i pomaga skoncentrować się na temacie, zwłaszcza wzrokowcom).

Do najczęściej wykorzystywanych przez nauczycieli metod i technik należą: metoda projektów, metoda story-line, a także różne techniki sprzyjające dyskusji czy rozwiązywaniu problemów, np.: burza mózgów, metaplan (mapa mentalna), dywanik pomysłów, słoneczko, piramida priorytetów, drzewko decyzyjne¹⁴⁶.

Nie brakuje przykładów niezrozumienia istoty metod aktywizujących. Oto przykłady z wybranych scenariuszy:

1. Praca z tekstem metodą aktywizującą „Daj Głos”. Nauczyciel czyta głośno, powoli, wyraźnie i z ekspresją wiersz pt. „Lokomotywa” Juliana Tuwima. Dzieci siedzą w ławkach i słuchają utworu.

2. Nauczyciel po raz drugi recytuje powoli wiersz, przy czym dzieci naśladują lub pokazują obrazki rzeczy, ludzi bądź zwierząt (np. „W trzecim wagonie siedzą grubasy...” – wyznaczone przedtem przez nauczyciela dzieci naśladują mimiką jedzenie posiłku).

¹⁴⁵ Więcej na ten temat w rozdziale o kompetencjach komunikacyjno-interpretacyjnych nauczyciela.

¹⁴⁶ Wiele ciekawych i sprawdzonych metod i technik aktywizujących można znaleźć w: M. Jąder, *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Impuls, Kraków 2009.

3. Burza mózgów – wypowiedzi dzieci na temat wiersza:

a) Co to jest stragan? Gdzie spotkały się warzywa?

b) Co można kupić na straganie warzywnym? Jak trzeba się zachowywać robiąc zakupy? (formy grzecznościowe).

c) Jak skończyła się kłótnia warzyw?

4. Scenki, będące propozycją odgrywania „właściwego” zachowania w różnych sytuacjach:

– 1. grupa odgrywa rolę dzieci i rodziców. Dwoje dzieci jest rodzicami. Reszta dzieci bawi się głośno, nagle jedna dziewczynka zaczyna krzyczeć na drugą, podchodzi mama i ostrzega, by nie krzyczeć. Po pewnym czasie zabawa trwa i jest głośna. Mama podchodzi i krzyczy na dzieci by były cicho.

– 2. grupa ma do odegrania sytuację w klasie. Jedno dziecko jest nauczycielem, a reszta dzieci to uczniowie. Uczniowie przeszkadzają w lekcji mimo upomnień nauczyciela, nie przestają rozmawiać. Nauczyciel jest zły i wstawia dzieciom uwagi.

Wielu badaczy przekonuje, że aby wychować człowieka myślącego, odczuwającego krytycyzm do otaczającej rzeczywistości, a także samego siebie i swoich poczynań, człowieka rozumnie kwestionującego potoczne prawdy, wydającego bezstronne opinie i prezentującego uczciwe poglądy, pracę nad krytycznym myśleniem należy rozpoczynać już w przedszkolu. Wieloletnie badania prowadzone w Niemczech przez naukowców z uniwersytetu w Bielefeld i Freiburgu udowadniają, że już 4-, 5-letnie dzieci potrafią przewidywać wyniki eksperymentu, a następnie weryfikować swoje opinie na podstawie obserwacji i działań praktycznych lub też wysuwać logiczne wnioski. Myślenie operacyjne, będące podstawą myślenia krytycznego, umożliwiające obserwowanie zjawisk z różnych punktów widzenia, pojawia się więc u współczesnych dzieci wcześniej niż w 7. roku życia, jak twierdził J. Piaget¹⁴⁷. Na tym etapie należałoby rozpocząć wdrażanie

¹⁴⁷ Zob. A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1998, s. 108; R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999, s. 159. Także: na podstawie artykułu K. Thimm, *Rudern mit Skelett Freddy*, „Spiegel Special” nr 3/2004 oraz książki G. Lück, *Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung, Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen*, Freiburg, Bazel, Wien 2003 (tłumaczenie własne).

dzieci do poddawania ocenie swoich myśli i działań. Obserwacje poczynione podczas wielu godzin zajęć prowadzonych przez studentów w przedszkolach, potwierdzają powyższe opinie. Celowo ukierunkowani studenci zadawali dzieciom pięcio- i sześćioletnim pytania wymagające myślenia krytyczno-twórczego, wymagającego ogarnięcia sensu całości utworu, jego oceny, a nawet wyjścia poza tekst.

Przykładowe pytania:

- *W jakim celu, po co autor napisał to opowiadanie?*
- *Jaki problem chciał poruszyć?*
- *Czy postępowaliście kiedyś w podobny sposób?*
- *Czym twoje doświadczenia różnią się od przeżyć bohatera, a w czym są podobne?*
- *Jak lepiej można było zachować się w tej sytuacji?*
- *Co zrobilibyście na miejscu bohatera?*
- *Co osiągnęliście dzięki wysłuchaniu tego utworu?*
- *Do czego może przydać ci się ta informacja/wyjaśnienie/ przygoda?*
- *Czego konkretnie ona dotyczy, który fragment jest dla ciebie najbardziej wartościowy/najważniejszy?*

Studenci przekonali się, że większość dzieci z najstarszej grupy wiekowej nie miała wielkich problemów z tego typu myśleniem krytyczno-twórczym. Oczywistym jest także to, że rozwijanie tej umiejętności także na dalszym etapie, w klasach I-III szkoły podstawowej, to dopiero początek pedagogicznego wysiłku. Zwłaszcza, że dosyć często nauczyciele/studenci boją się terminu: myślenie krytyczne, sądząc, iż wymaga się od nich uczenia dzieci krytyki. Tymczasem to po prostu myślenie podporządkowane logicznemu wnioskowaniu, myślenie analityczne. M. Plenkiewicz¹⁴⁸ wskazuje, iż najważniejszymi cechami krytycznego myślenia są: pytanie, kwestionowanie, argumentowanie i ocenianie. Dzięki niemu posiadamy umiejętności rozpatrywania zjawisk i doświadczeń z wielu punktów widzenia, oceniania zdobytej wiedzy, rozważania argumentów za i przeciw, wysuwania na ich pod-

¹⁴⁸ M. Plenkiewicz, *Czytanie krytyczne w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej*, Arcana, Bydgoszcz 2003.

stawie wniosków. Krytyczna ocena zjawisk i procesów jest umiejętnością, której poprzez trening w odpowiednich warunkach można się po prostu nauczyć. Nie należy przy tym rozumieć krytyczności jako krytykanctwa. Krytyczne myślenie, będące bazą krytycznego odbioru informacji, polega po prostu na otwartości myślenia, na wykazywaniu zarówno pozytywnych, jak i negatywnych cech czytanego tekstu, na jego ocenie. Myślenie krytyczne ma więc niewiele wspólnego z krytyką rozumianą potocznie jako negatywne, destruktywne osądzanie, połączone z eksponowaniem wad, wytykaniem błędów i braków¹⁴⁹.

Pytania:

- 1. W jaki sposób może przejawiać się nowatorstwo nauczyciela?**
- 2. Jakie działania nauczyciela sprzyjają rozwojowi myślenia krytyczno-twórczego u dzieci, a jakie hamują ten rozwój?**
- 3. Jak można zachęcać dzieci do stawiania pytań?**
- 4. Jak organizować sytuacje edukacyjne, aby miały one postać problemowych?**

¹⁴⁹ S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. II, PWN, Warszawa 2003.

5. Kompetencje współdziałania

J. Szempruch przez kompetencje współdziałania rozumie „skuteczność zachowań prospołecznych nauczyciela i sprawność w integrowaniu zespołów uczniowskich oraz innych podmiotów edukacyjnych”. Wyrażają się one głównie:

- w posiadaniu wiedzy o prawidłowościach współdziałania i rozwoju społecznym uczniów oraz umiejętności jej odpowiedniego wykorzystania do tworzenia z grupy uczniowskiej środowiska wychowawczego;

- rozumieniu związków zachodzących między własnym stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w grupie uczniowskiej;

- w umiejętności modyfikowania własnego stylu kierowania grupą wychowanków w zależności od stopnia ich rozwoju i dojrzałości społeczno-moralnej;

- w umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez negocjowanie i kompromis oraz kształcenia u wychowanków tej umiejętności;

- w rozumieniu potrzeby współpracy z pozaszkolnymi uczestnikami procesu edukacyjnego – umiejętności współdziałania na rzecz tworzenia warunków do uczenia się we współpracy i współodpowiedzialności za jego efekt¹⁵⁰.

Szczegółową listę komponentów kompetencji współdziałania prezentuje także I. Adamek, wymieniając: „znajomość zasad i form współpracy nauczycieli i rodziców, budowanie scenariuszy różnych form współpracy, rozwiązań dla sytuacji problemowych w kontaktach między szkołą a środowiskiem, projektowanie, aranżowanie i integrowanie zespołów (umiejętności interpersonalne i wychowawcze), wrażliwość

¹⁵⁰ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany ...*, s. 195.

na problemy dzieci nietypowych, wspieranie ich rozwoju, wrażliwość na niezwykle, nietypowe zachowania i wygląd dzieci i wiedza o sposobach niesienia pomocy dziecku poszkodowanemu, umiejętność podejmowania właściwych działań pedagogicznych i korekcyjnych w przypadku dzieci z trudnościami w zachowaniu się i uczeniu”¹⁵¹.

Nauczyciel dysponujący kompetencjami współdziałania posiada przede wszystkim umiejętność organizowania współpracy między rówieśnikami w grupie w przedszkolach i klasach I-III, współpracy z rodzicami i z innymi nauczycielami, co ściśle wiąże się z kompetencjami komunikacyjnymi nauczyciela i umiejętnością radzenia sobie przez niego z sytuacjami konfliktowymi i podejmowaniem skutecznych działań w sytuacjach trudnych z różnego punktu widzenia.

5.1. Organizowanie współpracy w grupie rówieśników¹⁵²

Wyniki ogólnopolskich badań realizowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w latach 2005-2008¹⁵³ udowodniły, że na co dzień w szkole w klasach I-III dominuje praca z całą klasą, niezwykle rzadko pojawia się współpraca grupowa, a praca w parach niemal nie występuje się na zajęciach z dziećmi. Spora grupa nauczycieli, nazwana przez badaczy „antygrupowymi”, uważa, że działania edukacyjne podejmowane w zespole są mało efektywne, gdyż aktywny w grupie jest tylko najlepszy uczeń, zaś reszta dzieci podczas nauki współpracy z rówieśnikami marnuje tylko czas. Najczęstsze przyczyny niechęci pedagogów do prowadzenia zajęć w zespole wynikają więc z nieumiejętności organizowania współpracy grupowej lub ze złych doświad-

¹⁵¹ I. Adamek, *Kompetencje nauczyciela do edukacji zintegrowanej*, [w:] I. Adamek (red.), *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, Wydawnictwo AP, Kraków 2001, s. 18.

¹⁵² W rozdziale 5.1. wykorzystano fragmenty artykułu: A. Szplit, Z. Zbróg, *Szanse i bariery organizowania współpracy grupowej w praktyce szkolnej i przedszkolnej z odniesieniem do projektu Molteno realizowanego w RPA*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2010, nr 2 (12).

¹⁵³ M. Dąbrowski (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel*, CKE, Warszawa 2009.

czeń w organizowaniu zajęć w grupie (kłótnie, spory, rozmowy nie na temat), z lęku przed produkowaniem hałasu, który jest nieunikniony, z niewiedzy, jak dobierać grupy, ile mają liczyć uczniów, jakie typy poleceń kierować do dzieci w trakcie pracy w parach lub w zespole. Nauczyciele obawiają się także zwiększonego wysiłku, który należy włożyć w wypracowanie i utrwalenie zasad współdziałania i porozumienia, a także w przygotowanie materiałów dla poszczególnych grup (jeśli są one zróżnicowane ze względu na możliwości dzieci).

Organizowanie współpracy w grupie nie jest łatwym zadaniem, gdyż nie istnieją przepisy na idealną współpracę grupową, nie istnieją instrukcje postępowania sprawdzające się w każdej sytuacji. Jedyne stała gotowość nauczyciela do radzenia sobie z bieżącą sytuacją, stałe konstruowanie przez niego wiedzy na temat procesów toczących się w grupie, może dać efekt w postaci rozwoju społecznego, emocjonalnego i także intelektualnego jego wychowanków. Stawanie się skutecznym organizatorem współpracy grupowej w nieunikniony sposób wiąże się także z redefiniowaniem swojej roli w procesie edukacyjno-wychowawczym: z nauczyciela pełniącego tradycyjnie funkcję tego, który poucza, przypomina, ocenia, kontroluje, w sposób ukryty manipuluje i transmituje gotową wiedzę na nauczyciela, który akceptuje specyfikę procesów rozwojowych wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego, który słucha dzieci, docenia ich wybory i wielość rozwiązań, który godzi się na niedoskonałość prób współpracy i rozumienia świata oraz który wie, że te niedoskonałości nie są wieczne, a wynikają jedynie z bycia dzieckiem.

Wzięcie przez nauczyciela pod uwagę korzyści, jakie niesie ze sobą współpraca grupowa, może zachęcić go do podjęcia trudu zadbania o systematyczne organizowanie współpracujących zespołów dzieci w jego grupie przedszkolnej czy klasie. Współpraca dzieci podczas pracy grupowej nad rozwiązaniem jakiegoś problemu jest niezwykle ważna z punktu widzenia wszechstronnego rozwoju uczniów, zwłaszcza społecznego, poznawczego i językowego. Dzięki kontaktom z rówieśnikami dzieci uczą się przedstawiania własnych opinii, słuchania innych, uzgadniania stanowiska i dochodzenia do wspólnych rozwiązań. Dzieci dowiadują się od rówieśników, jak postępować, by zyskać akceptację rówieśników, uczą się respektowania zasad, kompromisu i współodpowie-

działności za powierzone zadanie. Praca grupowa jest także źródłem informacji, jak korygować swoje zachowania. Stosowane powszechnie przez wychowawców omawianie odpowiednich przykładów z literatury, ustalanie regulaminów obowiązujących w klasie, a nawet podawanie szczegółowych zasad zachowania w postaci słownych lub pisemnych dyrektyw nie wystarcza do ukształtowania wewnętrznej potrzeby określonego postępowania. Konieczne jest bezpośrednie doświadczenie tych reguł. Podczas dyskusji dzieci obserwują nawzajem swoje reakcje, mogą naśladować te właściwe, które pomagają w osiągnięciu porozumienia, i eliminować z repertuaru zachowań własnych te, które nie sprawdzają się podczas kooperacji. Podczas współpracy dzieci uczą się prowadzenia rozmowy, negocjowania, stawiania żądań, pomagania innym, szukania pomocy. Obserwują następnie rezultaty podjętych działań i konsekwencje wprowadzonych w życie decyzji. Wątków współpracy grupowej można dopatrywać się także w umożliwieniu dzieciom uczenia się od siebie nawzajem, szacowania swoich mocnych i słabych stron oraz kierowania pracą innych i poddawania się kierownictwu.

W literaturze można znaleźć wiele badań i analiz wskazujących, jak ważną rolę w procesie jednostkowego rozwoju odgrywają rówieśnicy. K. Kuszak¹⁵⁴ omawia te najważniejsze, związane ze współpracą w grupie dzieci w wieku przedszkolnym: N. Triplett podkreślił na przykład, że już sama obecność rówieśników wpływa mobilizująco na zachowanie się dzieci. W ich towarzystwie dzieci w wieku przedszkolnym szybciej wykonywały zadanie, niż w sytuacji, gdy zostawały same. Stwierdził on, że „w grupie zajętej wykonywaniem tej samej czynności, nawet gdy między poszczególnymi jednostkami nie zachodzą żadne interakcje, następuje polepszenie wyników”¹⁵⁵. Ponadto, obserwując sposób wykonania zadania przez inne dzieci, jednostka skłonna jest samodzielnie podjąć i wykonać zadanie, którego w samotności by nie podjęła. A zatem obecność innego dziecka wpływa na zainteresowanie się jednostki określoną czynnością i podjęcie prób działania. Powoduje to niewątpliwie wzbogacenie jej doświadczeń i rozwój samodzielności. Wyniki kolejnych badań nad współ-

¹⁵⁴ K. Kuszak, *Dziecko w roli nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 4, s. 14-15.

¹⁵⁵ P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1992, s. 86.

pracą dzieci w wieku 4–5 lat przedstawiają J. Tudge, B. Rogoff¹⁵⁶. Wskazują na większy postęp w zakresie umiejętności poznawczych w sytuacji, gdy dzieci pracują w parach, niż wówczas, kiedy wykonują zadanie samodzielnie. Autorzy zwracają jednak uwagę na to, że korzyści płynące ze współpracy z rówieśnikiem w wieku przedszkolnym mają ograniczony zakres, gdyż dzieci dostarczają sobie nawzajem zbyt małą ilość wyjaśnień werbalnych. Niskie jeszcze umiejętności komunikacyjne są przeszkodą w bardziej skutecznej realizacji zadania. Problem ten zmniejsza się wraz ze wzrostem kompetencji komunikacyjnej dzieci, która staje się coraz lepsza wraz z wiekiem i ze wzrostem doświadczeń językowych dzieci. Wówczas dzieci mają lepszą możliwość treningu takich zachowań komunikacyjnych, jak:

- wypowiedzanie się na forum grupy;
- uważne słuchanie wypowiedzi innych;
- podawanie argumentów na poparcie swojego stanowiska;
- sprzeciwianie się;
- niepoddawanie się złości i zdenerwowaniu z powodu niezgodności opinii;
- cierpliwe czekanie na możliwość wypowiedzenia się bez przerywania wypowiedzi innych;
- rozwiązywanie konfliktów i nieporozumień.

Dopuszczanie do sporów jest jedną z uznanych alternatyw dochodzenia do porozumienia i zgody poprzez wyjaśnienie sobie spornych kwestii. Pojawianie się kłótni i ujawnianie wzajemnych niechęci podczas pracy w zespole w grupie dzieci młodszych jest niezwykle częste. Nauczyciele jednak rzadko korzystają z możliwości omówienia pracy grupowej. Tymczasem bardzo istotne byłyby informacje zwrotne o tym, jak dzieciom się pracowało, co im pomagało we współpracy, co przeszkadzało, co było łatwe, a co nastroczało trudności, jakie działania podjęli, aby pokonać przeszkody, co mogliby zrobić w przyszłości, aby nie dochodziło do sytuacji trudnych, do nieporozumień, do kłótni. Każda taka „ewaluacja” mogłaby być doskonałym narzędziem zwiększania efektywności współpracy w grupie.

¹⁵⁶ J. Tudge, B. Rogoff, *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 198.

Praca w zespole jest także niezastąpionym środkiem w rozwijaniu odpowiedzialności za siebie i za grupę, w uczeniu tolerancji dla odmiennych poglądów, otwartości i elastyczności w kontaktach z innymi. Dzięki współdziałaniu uczniowie zaczynają bardziej interesować się innymi członkami grupy, a także wzmacniają wiarę we własne siły (gdyż są podmiotami działania, obserwują efekty podejmowanych przez siebie decyzji) i odczuwają korzyści płynące z bycia członkiem wspólnoty (poczucie bezpieczeństwa, przynależności do grupy, więzi emocjonalnej z zespołem, szacunku, akceptacji, uznania). Dzieci zyskują poczucie niezależności i silniej odczuwają posiadanie wpływu na to, co robią. Mogą w związku z tym podejmować szereg działań przynoszących korzyść całemu zespołowi, co zaspokaja ich potrzeby uspołecznienia i społecznej użyteczności oraz kształtuje postawy altruistyczne.

Jak twierdzi D. Klus-Stańska, rzadko zwraca się uwagę na bardzo istotną zaletę organizacji pracy dziecięcej w parach lub grupach, jaką jest lepsza jakość zdobywanej wiedzy. Tymczasem, jak wynika z badań prowadzonych na gruncie konstruktywizmu, „konstruowana w takich warunkach wiedza w odpowiedzi na problem, który przez rówieśników jest rozwiązywany, ma inną strukturę i inne, lepsze umocowanie w systemie posiadanych już przez uczniów pojęć”¹⁵⁷. Samodzielnie zdefiniowane/skonstruowane przez dzieci pojęcia są bowiem osadzone w zasobach wiedzy i strategiach myślenia dziecka oraz mają większe znaczenie w indywidualnym rozwoju poznawczym niż pojęcia/wiedza narzucone im w wyniku transmisji gotowych, nawet dobrze wyjaśnionych znaczeń nadanych przez nauczyciela, które stanowią element sztywny w umyśle dzieci i nie dają się wykorzystywać w nowych sytuacjach.

Z punktu widzenia nauczyciela praca grupowa i w parach powinna okazać się również bardziej komfortowa i efektywna. Pedagodzy często nie zdają sobie sprawy z tego, że w warunkach nie tylko szkolnych, ale także przedszkolnych, można stworzyć dzieciom klimat do takiego prowadzenia dyskusji w pracy grupowej, aby jej uczestnicy

¹⁵⁷ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009, s. 68.

kierowali swoją uwagę i energię nie na nieporozumienia i konflikty, ale na nowe sposoby myślenia i podejmowania decyzji, uwzględniające wypracowanie wspólnego rozwiązania i/lub różnorodność stanowisk członków grupy. W trakcie współpracy zespołowej nauczyciel może skoncentrować swoją uwagę na każdym uczniu z osobna i na stworzeniu dzieciom takich warunków pracy, aby efektywność współpracy grupowej i dyskusji w zespole była jak największa.

Każdy nauczyciel pragnący nauczyć dzieci trudnej sztuki dyskusowania, kulturalnego spierania się, podawania argumentów na poparcie swojego stanowiska, negocjowania ustaleń, wspólnego rozwiązywania problemów może stać się moderatorem takiej dyskusji, pobudzającym uczestników do rzeczywistego uczestnictwa w rozmowie i współtworzenia satysfakcjonującego rozwiązania. Może przydać się w tym miejscu wyjaśnienia terminu „moderowanie”. W „Uniwersalnym słowniku języka polskiego” znajdujemy definicję wyjaśniającą, że moderować to znaczy „łagodzić napięcia, hamować, nie dopuszczać do skrajności”¹⁵⁸. Właśnie takie ujęcie moderowania stanowić będzie podstawę dalszych rozważań: moderowanie, czyli stwarzanie warunków do takiego prowadzenia dyskusji w pracy grupowej, aby jej uczestnicy kierowali swoją uwagę i energię nie na nieporozumienia i konflikty, ale na nowe sposoby myślenia i podejmowania decyzji, uwzględniające wypracowanie wspólnego rozwiązania i/lub różnorodność stanowisk członków grupy.

Nauczyciel-moderator może pełnić w klasie kilka ról:

- przywódcy/menedżera, który uaktywnia, pobudza i mobilizuje do pracy w miarę możliwości wszystkich członków grup;
- organizatora, który tworzy warunki do współpracy, definiuje jej zasady, określa ogólnie jej przebieg i ramy czasowe;
- strażnika, który pilnuje przestrzegania ustalonych norm oraz realizacji wyznaczonych zadań;
- pomocnika w planowaniu zadania i jego realizacji, zwłaszcza w wypracowywaniu rozwiązań, które uwzględniają różnorodność stanowisk;

¹⁵⁸ S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, PWN, t. 2., Warszawa 2004, s. 698.

– koordynatora wspierającego poszczególnych członków grupy podczas ich aktywności, zachęcającego uczniów do jak najpełniejszej współpracy z innymi, ukazującego nowe sposoby myślenia, inne skojarzenia, wątki odnośnie do analizowanego tematu; aktywizowanie jest skuteczne wówczas, gdy odnosi się do potrzeb dziecięcych, gdy dziecku stawiane są zadanie ważne dla niego osobiście, gdy nauczyciel otwiera przed nim nowe możliwości patrzenia na zadanie/problem, gdy pomaga dostrzec różne interpretacje i sposoby rozwiązania;

– osoby, która identyfikuje i rozwiązuje problemy komunikacyjne czy interpersonalne, która pomaga we wzajemnym zrozumieniu się¹⁵⁹.

W opinii D. Sibbeta¹⁶⁰, skuteczność moderowania zależy od właściwego wspierania uczniów podczas dyskusji, realizacji zadania czy rozwiązywania problemu. Moderator powinien w związku z tym skoncentrować się na takich zadaniach, jak:

– tworzenie atmosfery korzystnej dla rozwiązywania zadań (kreowanie atmosfery bezpieczeństwa i szacunku dla wszystkich członków grupy i ich poglądów), radzenia sobie z problemami, w tym zachęcanie do aktywnego uczestnictwa w pracach grupy i doprowadzenia do wymiernych efektów tejże współpracy;

– nakierowanie swojej uwagi na członków grupy, ich potrzeby, aktualne samopoczucie, chęć lub niechęć do zaangażowania się we wspólne zadanie;

– czuwanie nad przebiegiem współpracy i zwracanie uwagi na to, co dzieje się z rozwiązywanym zadaniem; w wypadku konfliktu najlepiej byłoby, gdyby moderator zachował swoją bezstronność, a także autonomię wszystkich uczestników procesu;

– zarządzanie przepływem informacji niezbędnych do rozwiązania problemu, najlepiej z wygenerowaniem nowej wiedzy.

Moderowanie jest więc swoistą sztuką prowadzenia dzieci przez proces grupowy. Skuteczna realizacja tego zadania wymaga od na-

¹⁵⁹ J. A. Kolb, W. J. Rothwell, *Competencies of small group facilitators: what practitioners view as important*, "Journal of European Industrial Training" 2002, nr 26.

¹⁶⁰ D. Sibbet, *Principles of Facilitation: The Purpose and Potential of Leading Group Process*, San Francisco 2002.

uczyciela wszechstronnych kompetencji komunikacyjnych, które dotyczą przede wszystkim umiejętności:

- aktywnego słuchania
- monitorowania dynamiki współpracy grupowej
- parafrazowania fragmentów wypowiedzi, pomagającego zarówno samemu nauczycielowi, jak i członkom grupy lepiej zrozumieć analizowane zagadnienie
- podsumowywania większych fragmentów wypowiedzi uczestników
- zachęcania uczestników do twórczego podejścia do problemu
- kierowania uwagi uczestników na nowe kwestie lub odczucia, które mogłyby być przez grupę niezauważone, na kwestie ważne
- pytania o powody koncentrowania się na określonych zagadnieniach
- próśb o doprecyzowanie wypowiedzi
- wykazywania powiązań oraz dróg prowadzących do nowych koncepcji¹⁶¹.

Z powyższego zestawienia wynika, że skuteczny moderator korzysta głównie z podstawowych, nieinwazyjnych narzędzi komunikacyjnych (aktywne słuchanie, stawianie pytań czy parafrazowanie). Jego rola polega przede wszystkim na pomaganiu uczniom w uporządkowaniu ich własnego sposobu myślenia oraz unikaniu wyraźnej ingerencji w proces tworzenia wniosku grupowego czy wpływania na końcowy rezultat działania grupy. Nauczyciel, pragnący być efektywnym moderatorem, musi kontrolować wyrażanie swoich własnych opinii, także mowę ciała (wystarczy jedno „skrzywienie się”, machnięcie ręką, a dzieci już będą doskonale wiedziały, co nauczyciel sądzi o ich pomysłach). Musi także wziąć pod uwagę, że jego próby podsumowania wypracowanych w dyskusji opinii mogą zawierać jakieś nadinterpretacje, wynikające z jego osobistego punktu widzenia, preferencji lub pragnienia wpłynięcia na decyzje uczniów. Moderator powinien więc skoncentrować swoją uwagę przede wszystkim na wspieraniu aktywności uczniów, zachęcaniu członków grupy do konkretnych działań umysłowych, podkreślać pojawiające się wątki,

¹⁶¹ J. A. Kolb, W. J. Rothwell, *Competencies of small group ...*

a dopiero w dalszej kolejności może podsuwać nowe kwestie, którymi powinna zająć się grupa.

Do najważniejszych zadań nauczyciela-moderatora należy stwarzanie takiego klimatu dyskusji, w którym uczeń lub uczniowie stojący przed rozwiązaniem jakiegoś zadania/problemu sami dojdą do właściwego (ich zdaniem) rozwiązania. Nauczyciel ma więc wspierać uczniów w trakcie pracy poprzez ułatwianie im efektywnego wykorzystania własnych pomysłów i dostępnej wiedzy. Można też oczekiwać od moderatora, że nie będzie narzucał uczniom rozwiązań, natomiast zadba o efektywne wykorzystanie czasu pracy grupowej, mobilizując członków grupy do możliwie aktywnego zajmowania się zadaniem/problemem. Moderator może/powinien więc interweniować w sytuacjach, które powodują jałowy przebieg dyskusji lub zaburzają efektywną pracę, gdy członkowie grupy/uczniowie:

1. Prowadzą rozmowy „na boku”, niezwiązane z tematem dyskusji. Moderator ma wówczas do dyspozycji różne sposoby reagowania, które może zastosować z gradacją stosowną do sytuacji panującej na zajęciach. Może wesprzeć się na takich technikach jak:

- przypomnienie zasady prowadzenia rozmów tylko na temat analizowany w grupie najpierw na forum klasy, potem tylko osobie zakłócającej współpracę grupową
- poproszenie osoby zakłócającej o zmianę zachowania
- porozmawianie z taką osobą w czasie przerwy ze wskazaniem/opisaniem zachowania nieakceptowanego i skutków dla grupy, jakie wywołuje to zachowanie.

2. Zajmują się „dzieleniem włosa na czworo”, szczegółowo analizują sprawy mało istotne, niemające specjalnego związku z tematem głównym.

3. Atakują się słownie lub ośmieszają innych członków grupy, także gdy deprecjonują ich poglądy.

4. Jedni uczniowie nie pozwalają dojść do głosu innym lub stale zwracają uwagę innym, np. popędzają ich, aby szybciej pracowali.

Nauczyciel-moderator może zapobiec pojawianiu się różnych niesnasek między interlokutorami, może złagodzić napięcia i nie dopuścić do pojawienia się konfliktów, dzięki temu, że będzie od początku dbał o przestrzeganie pewnych reguł zachowania przez członków grupy.

Nauczyciel może nauczyć już dzieci młodsze, także w wieku przedszkolnym, podstaw prowadzenia dyskusji, pamiętając przy tym, że nauka dyskusowania w grupie dzieci do lat 10 jest niezmiernie trudna, trwająca latami i trudno jest oczekiwać pełnych jej efektów już po I etapie edukacyjnym. Dlatego tak ważne jest wykorzystywanie większej liczby sytuacji do organizowania współpracy grupowej. Przygotowanie do nauki dyskusowania, pracy nad zadaniami/projektami i wspólnym rozwiązywaniem problemów należy rozpocząć jak najwcześniej, aby efekty mogły pojawić się stosunkowo wcześnie i aby pewne kulturowe zwyczaje związane ze współpracą grupową można było w kolejnych latach utrwalać i doskonalić.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy podstawowe rodzaje pracy zespołowej charakterystyczne dla grup dziecięcych, które można określić jako następujące modele:

- model „układanki”, kiedy dzieci w grupie pracują nad jednym elementem zadania ostatecznie składanego w całość,
- model równoległy, gdy grupy w tym samym czasie pracują nad takim samym zadaniem, wykonując je w całości,
- model wymiany, kiedy dzieci pracują samodzielnie, ale dzielą się rozwiązaniami – co jest zwykle rozumiane jako praca grupowa w bardzo wąskim zakresie¹⁶².

Niezależnie od tego, w jakim modelu odbywa się współpraca grupowa, jej skuteczność wzrasta wówczas, gdy nauczyciel:

1. Organizuje odpowiednie „fizyczne” warunki do pracy w zespole, czyli:
 - co jakiś czas zmienia kryteria doboru dzieci do grupy,
 - dba o relację członków grupy twarzą w twarz,
 - organizuje otoczenie umożliwiające swobodną rozmowę,
 - zapewnienia dzieciom odpowiednią liczbę materiałów i jednako-
wowy do nich dostęp,
 - istotne jest również merytoryczne przygotowanie dzieci do prowadzenia dyskusji i wspólnej pracy, poprzez np. podanie przykładu, omówienie tematu, zapisanie podstawowych informacji.-

¹⁶² P. Kutnick, C. Rogers (red.), *Groups in Schools*, Cassel, London-New York 1994.

2. Podaje na początku pracy zasady dyskusji czy pracy nad problemem oraz formułuje jej cele, wprowadza normy sprzyjające efektywnej współpracy.

3. Wyraźnie zaznacza, że przed grupą postawione jest zadanie, które trzeba rozwiązać wspólnie, współpracując ze sobą, co sprzyja budowaniu tożsamości grupowej i nastawieniu członków grupy do współdziałania, do wspólnego wysiłku.

4. Doprowadza do zaakcentowania i formalnego zaakceptowania na początku debaty reguły: W danej chwili wypowiada się jedynie jedna osoba¹⁶³.

5. Dbą o nauczenie dzieci uważnego słuchania wypowiedzi innych, a także stara się sam słuchać tego, co dzieci mają mu do powiedzenia.

6. Ukazuje szerszy kontekst pracy grupowej (o ile to możliwe), wskazuje na korzyści, jakie może przynieść innym wypracowanie rozwiązania w omawianej kwestii, czyli określa użyteczność i społeczną użyteczność wykonywanej w zespole pracy.

7. Nie ingeruje w przebieg dyskusji/pracy nad projektem, a koncentruje się jedynie na podaniu zadania/problemu do rozwiązania lub tematu do przedyskutowania. Stara się nie postępować zanadto interwencyjnie, nawet w wypadku przekraczania przyjętych założeń i zasad, To naturalne, że reguły będą przez dzieci łamane, ale z czasem coraz rzadziej.

8. Przez cały czas trwania pracy redukuje zachowania antagonyzyczne, łagodzi napięcia, hamuje impulsywnych członków grupy, motywuje.

9. Przeprowadza „ewaluację” pracy grupowej (m.in. co się udało, co było dobre, co przeszkadzało, co poprawić w przyszłości, aby lepiej się pracowało wspólnie itp.). Nauczyciel powinien bowiem informować uczniów o stopniu powodzenia ich wspólnej pracy lub być może

¹⁶³ Trzeba mieć świadomość, że to trudne w realizacji zadanie, czasem dla wielu dorosłych niewykonalne, gdyż uważają oni równoległe mówienie za dowód autentycznego zaangażowania się w pracę grupy. Tym bardziej trudno zastosować się do tej reguły dzieciom, ale przecież nie jest to powód do zaniechania wprowadzenia tej reguły do obowiązujących w klasie norm.

lepiej: doprowadzić w dyskusji z dziećmi do wniosków na temat jej efektów, w tym efektów poznawczych: jaką wiedzę wytworzyły dzieci, jakie umiejętności nabyły. Wskazane jest na końcu zajęć zaprezentowanie efektów pracy uczniów. Podczas podsumowywania pracy grupowej nauczyciel-moderator słucha dzieci, nie stara się „prezentować” najlepszych jego zdaniem rozwiązań, nie faworyzuje żadnej z grup kosztem innej (nie wskazuje grupy, która najlepiej wykonała pracę, nie ogłasza zwycięzców). Szanuje wypowiedzi i wytwory pracy dzieci, docenia ich wysiłek twórczy, gdyż satysfakcja z pokonania problemu, jaką dziecko odczuwa wtedy, gdy nauczyciel nagradza aktywność poznawczą dzieci (pozytywna informacja zwrotna o wykonanym zadaniu), silnie wzmacnia samoocenę i wolę uczenia się i niejako obliuguje dziecko do dalszych starań.

Można wskazać wiele czynników, które powodują niechęć nauczycieli do organizowania w klasie pracy grupowej. Ogniskują się one najczęściej wokół kilku problemów¹⁶⁴:

1. Dobór dzieci do grupy

Niektórzy pedagodzy twierdzą, że w grupie powinny znajdować się wyłącznie dzieci, które są sobie nawzajem życzliwe¹⁶⁵. Obserwacje własne podczas hospitacji praktyk studenckich potwierdzają, że grupy złożone z dzieci nastawionych do siebie antagonistycznie czasem koncentrują swoją uwagę nie na pracy nad zadaniem, lecz na przykład na deprecjonowaniu pracy nielubianego rówieśnika lub wręcz ignorowaniu każdego pomysłu pojawiającego się na forum grupy. Zespoły złożone z dzieci przyjaźnie do siebie nastawionych najczęściej pracują sprawnie, wzajemnie ucząc się od siebie, o czym świadczą ich wypowiedzi: *Jak czegoś nie wiem, Michał mi pomaga, Razem lepiej jest coś wymyślić, Co cztery głowy, to nie jedna*. Jednak J. Brewster, G. Ellis i D. Girard twierdzą, że grupy zbudowane na zasadzie przyjaźni wprawdzie są najbardziej popularne i zapewniają miłą atmosferę lek-

¹⁶⁴ Więcej na ten temat w: A. Szplit, Z. Zbróg, *Szanse i bariery organizowania współpracy grupowej w praktyce szkolnej i przedszkolnej z odniesieniem do projektu Molteno realizowanego w RPA*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2010, nr 2.

¹⁶⁵ np. R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna...*

cji, ale dzieci mogą częściej w rozmowach koncentrować swą uwagę na tematach osobistych¹⁶⁶.

W literaturze pedagogicznej wspomina się kilka metod doboru uczniów w grupy. J. Brewster, G. Ellis i D. Girard polecają następujące:

– Dobór na podstawie umiejętności (tzw. *ability group*). Pedagodzy nie są jednoznaczni w ocenie, czy taki podział dzieci na grupy jest korzystny i uzasadniony. W pewnych sytuacjach (zależy to od celów zajęć) lepiej jest dobrać dzieci o podobnym poziomie umiejętności i wiedzy tak, aby np. najszybsze dziecko nie wykonywało pracy za pozostałych uczniów, np. powolniejszych. W grupie lub parze mogą też pracować dzieci o mieszanym poziomie umiejętności, co umożliwi dzieciom uczenie się od siebie nawzajem. Dzieci pracujące w grupach, niezależnie jednak od zdolności, zawsze doskonałą umiejętność dyskusowania, proponowania, podsumowania, sprawdzania, wnioskowania i analizowania, a zawsze również wzrasta ich umiejętność współpracy i samodzielność.

– Wybór losowy dokonany w formie zabawowej lub na podstawie tematyki lekcji, np. dobór dzieci do projektu poświęconego urodzinom jest dokonany w oparciu o miesiąc ich urodzenia. Metoda ta z pewnością zapewnia ciągłe urozmaicenie składu grup, w których dzieci pracują. Jest to stosunkowo ważna zaleta, gdyż dzieci dość szybko nudzą się pracując ciągle z tymi samymi rówieśnikami. Potrzebują one kontaktów z wieloma osobami, co działa na nie pobudzająco, zapewniając nowe bodźce i stwarzając okazje do nawiązania nowych przyjaźni. Tworzenie grup i par z losowo dobranych dzieci często przybiera formę zabawy. Przykładem może być poszukiwanie osoby-partnera, która spełnia podany przez nauczyciela warunek (lubi pizzę, śpi bardzo długo, lubi głośno śpiewać, urodził się w niedzielę itd.). Zabawa ta zwana „Znajdź kogoś, kto ...” jest bardzo popularna w polskich przedszkolach i szkołach. Niekiedy również dzieci chodzą po sali przy muzyce, a gdy nauczyciel wyciszy ją, wbiegają do najbliższego narysowanego na podłodze koła. Dzieci, które weszły do koła, tworzą grupę.

¹⁶⁶ J. Brewster, G. Ellis, D. Girard, *The Primary English Teacher's Guide*, Penguin Books, London 2004.

– Ciekawym pomysłem na uczenie się w grupach jest przykład z holenderskiego systemie oświaty, w którym dzieci pracują w zmiennej zespołach czteroosobowych. „Każde dziecko uczy się współdziałać w różnych zespołach, nie tylko z tymi dziećmi, które darzy sympatią, ale wchodzi również w role mniej przez siebie pożądane, współdziałając ze wszystkimi dziećmi z klasy. Pełni rolę partnera, podwładnego, osoby kierującej aktywnością innych, poznaje jednocześnie sposób funkcjonowania w każdej z tych ról, aby w końcu umieć wybierać te, w których czuje się najlepiej, ale jednocześnie podejmować mniej przez siebie preferowane. Nie ma bowiem sztywnego przypisania zadań do dziecka. Każde z nich w ciągu miesiąca, semestru, roku, podejmuje i pełni wiele różnych zadań. W każdym zespole znajdują się zawsze osoby o różnym poziomie kompetencji, co pozwala dzielić się wiedzą i doświadczeniami, a jednocześnie daje możliwość każdej z nich pracy na indywidualnym poziomie, przy jednoczesnym dążeniu do przekraczania własnych granic. Przy stole obowiązuje zasada rotacji, tak że każde dziecko pełni w ciągu tygodnia różne role. Na przygotowanie się do pracy dzieci mają kilka minut, ale zaangażowani są wszyscy członkowie zespołu, więc praca przebiega sprawnie. Nie ma osób wyróżnianych i uprzywilejowanych ani pozostających z boku, wyizolowanych. Każde wykonuje zadania na rzecz innych, nie nudzi się, gdyż jest skoncentrowane na wypełnianiu powierzonego mu zadania, a jednocześnie ma poczucie wkładu w przygotowanie grupy do pracy. Jednocześnie bardzo eksponuje się jednostkowy udział (wkład) każdego z nich w realizację wspólnego celu. A zatem przestrzegana jest idea podmiotowości każdego członka grupy. Dzieci pracujące w zespołach zawsze mają prawo do namysłu nad sposobem realizacji zadania. Nauczyciel nie oczekuje od nich gotowych rozwiązań i pomysłów, ale po przedstawieniu im propozycji działania pozwala zastanowić się, przemyśleć, a dopiero po chwili zbiera pomysły. Stwarza w ten sposób szansę dzieciom słabszym, mniej błyskotliwym, na zaproponowanie rozwiązań. Dzieci zdolne mają z kolei czas na przygotowanie kilku propozycji lub przedstawienie niekonwencjonalnego rozwiązania. Pracując w zespołach, dzieci uczą się też ustalać wspólne rozwiązania. Zakłada się, że istnieje wiele możliwych pomysłów na rozwikłanie określonego problemu,

warunkiem jest jednak umiejętność uzasadnienia przyjętej przez jednostkę czy grupę koncepcji. Dzieci zachęcane są do przedstawiania własnych, oryginalnych sposobów, a nie do odgadywania oczekiwań nauczyciela. To, co założył sobie nauczyciel, przygotowując propozycję działania, może zostać zweryfikowane przez dzieci i ich pomysły dochodzenia do celu. W trakcie pracy mogą dzielić się doświadczeniami, a każde z nich może zaproponować odmienne rozwiązanie¹⁶⁷.

2. Stała dominacja pewnych dzieci i bierność pozostałych

Nauczyciel chcący właściwie zorganizować współpracę grupową powinien zadbać o czynne uczestnictwo wszystkich członków grupy. Może to nastąpić wówczas, gdy każde dziecko ma do wykonania ściśle określone zadanie i aby je zrealizować, musi nawiązać współpracę z innymi dziećmi. „Ogromną zaletą takiego sposobu pracy jest umiejętność wykorzystania faktu, że każda jednostka, znajdując się na typowym dla siebie poziomie rozwoju społeczno-emocjonalnego i poznawczego, może uczyć się w tym samym czasie co inni na miarę własnych możliwości, gdyż w trakcie współpracy ma możliwość dzielić się indywidualnym doświadczeniem z innymi. A zatem duże zróżnicowanie dzieci pod względem intelektualnym czy kulturowym nie jest przeszkodą, a wręcz pomaga we wspólnym osiągnięciu celów. Indywidualne doświadczenie jest tu bowiem materiałem rozwoju jednostki, a rozwój rozumiany jest jako ciąg zmian wynikających z organizowania się struktur doświadczenia i przekształcania zarówno w wyniku nowych doświadczeń, jak i dostosowywania aktywności do potrzeb i warunków efektywnej wymiany społecznej.

W drodze wymiany informacji z innymi dochodzi się do uzgadniania indywidualnych znaczeń i tworzenia „znaczeń wspólnych”¹⁶⁸.

H. A. Curtain i C. A. Pesola¹⁶⁹ zajęli się także rozwiązaniem problemu dominacji ciągle tych samych dzieci na zajęciach przy bierności pozostałych. Proponują oni nieco zawoalowany i jednocześnie zabawowy sposób poradzenia sobie z omawianym problemem, np. moż-

¹⁶⁷ K. Kuszak, *Dziecko w roli nauczyciela...*, s. 15-16.

¹⁶⁸ Tamże, s. 15-16.

¹⁶⁹ H. A. Curtain, C. A. Pesola, *Languages and Children – Making the Match*, Continuum Publishing Corporation, New York 1988.

na zastosować zabawę w rodzinę, z przypisaniem dzieciom w grupie ról matki, ojca, siostry, brata, dziadków itd. i odgrywaniem symulacji rozwiązania problemu przez nią. Sytuacja taka pozwala na dominację dzieciom wyznaczonym do roli ojca lub matki. Kolejne problemy mogą być rozstrzygane w tej samej rodzinie, ale już z innym przypisaniem ról.

Podobną strategię proponuje J. Harmer¹⁷⁰, sugerując nadanie dzieciom w grupie numerów i regulowanie czasu wypowiedzi i ich dominację poprzez instrukcje, który numer w danej chwili powinien przejąć inicjatywę lub przedstawić swój punkt widzenia. Wówczas nawet dzieci bierne są zobligowane do czynnego uczestnictwa w pracach zespołu, do opowiedzenia się za którąś wersją rozwiązania zadania, a przynajmniej do wyrażenia swojej opinii lub tylko (zwłaszcza na początku „uaktywniania”) skoncentrowania się na zadaniu wykonywanym przez pozostałe dzieci w grupie.

3. Brak wiedzy, w jakich okolicznościach można wykorzystać pracę w grupach Nauczyciele często nie mają wystarczającej wiedzy na temat tego, do czego można wykorzystać pracę grupową. Takie stanowisko potwierdzają obserwacje sytuacji edukacyjnych, w których zaproponowano dzieciom współpracę w zespole. Praca w grupach dotyczyła wykonania następujących zadań („rozwiązania problemów”):

- *Czy chodźcie chętnie do szkoły? Napiszcie o tym.*
- *Wypiszcie emocje, które występowały w tekście?*
- *Uzeregujcie w kolejności zdarzenia z czytanki. Każde dziecko po kolei wpisuje na kartce następne wydarzenie.*

Nietrudno zorientować się, że tego typu zadania nadają się raczej do pracy indywidualnej. Współpraca w parach lub w grupie nad zadanym problemem (raczej: pseudoproblemem) jest właściwie fikcją. Tu nie ma warunków do dyskusji, negocjowania, podawania argumentów na poparcie swojego stanowiska, bo po prostu nie ma się o co spierać. Zestaw odpowiedzi ma charakter zamknięty, ograniczony do informacji zawartych w notatce, wierszu czy czytance. Praca grupowa jest więc często tylko sposobem „usadzenia” uczniów, gdyż dzieci

¹⁷⁰ J. Harmer, *How to Teach English*, Harlow, Essex 2007.

i tak pracują samodzielnie. Przy tak skonstruowanych zadaniach nie dochodzi do współpracy w celu osiągnięcia wspólnego celu.

Jak twierdzą D. Klus-Stańska i M. Nowicka, nauczyciele zapominają, że „efektem pracy zespołu nie może być prosta suma aktywności poszczególnych uczniów [...] Zespół musi mieć przydzielone takie zadanie, które dzięki wymianie myśli rozwiązane będzie zupełnie inaczej, niż gdyby uczniowie nie współpracowali ze sobą”¹⁷¹. Można przyjąć, że praca oparta na wspólnym wykonywaniu zadań/rozwiązaniu problemów ma sens także wówczas, gdy wymaga np. zastanowienia się na kolejności działań czy rozdziałem zadań. Praca w parach lub w zespole powinna być raczej ukierunkowana na rozwiązanie problemu otwartego typu:

- Jak można zorganizować pomoc koleżance/koledze w nauce?
- Omówcie w zespole sposoby uczczenia nadejścia wiosny i wybierzcie taki, który waszym zdaniem możemy wykorzystać w klasie.
- Jak można zapobiec wypadkom w szkole?
- Jak zachęcić ludzi do segregowania śmieci?

H. A. Curtain¹⁷² twierdzi, że można zmniejszyć wysiłek nauczyciela, stosując podczas organizowania pracy grupowej kilka „strategii”, polegających na:

- zmniejszeniu liczby dzieci w grupach – łatwiej jest rozpocząć edukację do współpracy w mniej licznych grupach, lub nawet w parach, z czasem dochodząc do liczby pięciu, sześciu osób, nie więcej jednak niż siedmiu
- wzmocnieniu motywacji dzieci rozwiązania problemu poprzez „udramatyzowane” wprowadzenie sytuacji zadaniowej lub uwzględnienie bodźców wizualnych, słuchowych itp.
- ustaleniu jasnych celów i zasad działania, w tym zaaprobowaniu zasad współpracy grupowej
- ukierunkowaniu dzieci na sposób wykonania zadania poprzez rozłożenie go na kilka etapów i osiąganie celów po kolei
- określeniu wyraźnego limitu czasowego, choć z możliwością dostosowania do potrzeb dzieci

¹⁷¹ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy ...*, s. 85.

¹⁷² H. A. Curtain, C. A. Pesola, *Languages and Children...*, s. 177.

- starannym monitorowaniu pracy uczniów, okazywaniu zainteresowania i udzielaniu pomocy w razie potrzeby oraz kontroli w celu unikania zachowań niepożądanych
- omówieniu rezultatów działań i pracy grupowej w formie rozmowy, w sposób interesujący dla wszystkich dzieci, bez nadmiernego skupiania się na pracy jednej grupy.

5.2. Współpraca z rodzicami

Wraz z rozwojem społeczeństwa demokratycznego coraz częściej mówi się o zachęcaniu rodziców do współpracy ze szkołą. Nowe warunki społeczno-polityczne stworzyły rodzicom nadzieję na zmiany, ale jednocześnie sprawiły, że część z nich czuje się zagubiona i zawiedziona tempem oraz jakością przemian. Brakuje im bardziej otwartych, szczerych i partnerskich kontaktów z nauczycielami, polegających na wymianie poglądów dotyczących spraw wychowania i poprzez to ustalenia zakresu wspólnej odpowiedzialności za warunki wszechstronnego rozwoju dzieci. Należy więc bliżej przyjrzeć się możliwościom poprawy sytuacji w sferze motywowania i nauczycieli, i rodziców do partnerskiej współpracy dla dobra dziecka.

Trudności nauczycieli w organizowaniu współpracy z rodzicami uczniów stanowiły przedmiot badań I. Nowosad¹⁷³ i D. Waloszek¹⁷⁴. Za podstawową barierę w nawiązywaniu efektywnej współpracy z rodzicami I. Nowosad uważa niewłaściwe porozumiewanie się w związku z przyjmowanym przez nauczycieli autorytarnym stylem działania. Mimo składanych deklaracji współpracy, nauczyciele upatrują w niej więcej zagrożeń niż szans. Rodzice podkreślają, że szkoła nie wychodzi do nich z inicjatywą szerszych kontaktów niż organizowane 1-2 razy do roku tzw. wywiadówek. Większość zebrań poświęcona

¹⁷³ I. Nowosad, *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*, Impuls, Kraków 2001.

¹⁷⁴ D. Waloszek, *Edukacyjne porozumienie nauczycieli i rodziców – wzajemność „brania i dawania”*, [w:] *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*, t.2, E. Górniakowska-Zwolak, A. Radzewicz-Winnicki (red.), Wydawnictwo UŚ, Katowice 1999.

jest sprawom organizacyjnym i informacyjnym. Problemy związane z wychowaniem dzieci omawiane są rzadko. Wielu rodziców nie podejmuje żadnych zobowiązań wobec szkoły, ani nie widzi takich możliwości. Ci z rodziców, którzy się na to odważą, ograniczają się do pomocy rzeczowej, sporadycznie finansowej. Pomagają też w organizacji uroczystości i wycieczek. D. Waloszek podkreśla, że „rodzice są wyraźnie problemem dla szkoły, a nie częścią problemu edukacyjnego”¹⁷⁵ oraz, że widoczny jest brak przygotowania nauczycieli do podmiotowego traktowania rodziców, uznania ich kompetencji i odpowiedzialności za dziecko¹⁷⁶.

W opinii badanych nauczycieli, wzrost intensywności kontaktów z rodzicami jest wprost proporcjonalny do wzrostu braku satysfakcji z wzajemnych relacji. Nauczyciele obawiają się porażki, niepowodzenia, gniewu, dezaprobaty, kłótni z roszczeniowymi rodzicami, którzy za nic mają kulturę kontaktu z drugim człowiekiem i rozsądne argumenty.

Psychologowie zwracają uwagę na to, że sytuacja, w której mamy do czynienia z koniecznością nawiązania kontaktu z kimś w formie oficjalnej należy do najbardziej stresujących, zwłaszcza wtedy, gdy musimy przekazać jakąś ważną informację. Drugi rodzaj stresu pojawia się wówczas, gdy poznajemy nowe osoby i kiedy mamy wygłosić nieformalne przemówienie. Trzeci rodzaj sytuacji, mogącej wywołać u nauczyciela rozmaite lęki, dotyczy konieczności zachowań asertywnych w kontakcie z innymi, a z czwartym mamy do czynienia wówczas, gdy nauczyciel jest obserwowany przez innych podczas wykonywania swojej pracy¹⁷⁷. W każdej z opisywanych sytuacji stresujących nauczyciel uczestniczy przez cały okres swojej kariery zawodowej.

W pojawieniu się lęku na tle kontaktów z rodzicami fundamentalnego znaczenia nabiera perspektywa, z jakiej nauczyciel postrzega rodziców. Wydaje się, że sednem problemu jest tutaj postrzeganie rodziców nie z perspektywy wiedzy profesjonalnej, ale przeczuć, wiedzy

¹⁷⁵ D. Waloszek *Nauczyciele wobec przemian w edukacji*, [w:] A. Zajac (red.), *Dylematy przemian oświatowych*, t.1, WSP, Rzeszów 1997, s. 112.

¹⁷⁶ Por. M. Mendel, *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Wydawnictwo Marszałek, Toruń 2000.

¹⁷⁷ M. Leary, R.M. Kowalski, *Lęk społeczny*, GWP, Gdańsk 2002, s. 16-17.

potocznej, często plotek z korytarza szkolnego lub pokoju nauczycielskiego¹⁷⁸. Niestety, dzieje się tak dlatego, że najczęściej w programach studiów nie znajdziemy przedmiotu, który byłby skoncentrowany na współpracy szkoły i rodziny. Nauczyciele nie mają więc poczucia dobrego przygotowania do właściwego poprowadzenia wzajemnych rozmów. Dlatego też nie pozostaje im nic innego, jak posługiwanie się wiedzą potoczną, zasłyszanyymi od innych nauczycieli poradami, rzadko: warsztatami czy kursami tematycznymi organizowanymi przez ośrodki doskonalenia zawodowego nauczycieli. Nie zmienia to faktu, że to szkoła i nauczyciele są odpowiedzialni za inicjowanie i rozwijanie kontaktów z rodzicami. Aby ta współpraca układała się jak najlepiej można zaproponować kilka zasad postępowania we wzajemnych relacjach¹⁷⁹:

– Nauczyciel zaprasza rodziców na spotkanie, a nie na wywiadówkę. Określenie wywiadówka nie powinno już pojawiać się w relacjach nauczyciel-rodzice, gdyż wielu opiekunom źle ono się kojarzy. Przypomina rodzicom czasy, w których czuli się oni niewygodnymi petentami. Zdaniem niektórych pedagogów sugeruje nierównoprawne położenie rodzica w stosunku nauczyciela. Czasem też źle się kojarzy w związku ze słowem *wywiad*, oznaczającym *podjazd*, *ankietowanie*, *rekonensans*, *szpiegostwo*. W *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okonia nie znajdziemy już tego hasła¹⁸⁰.

– Kontakty rodziców z nauczycielami powinny odbywać się według harmonogramu przedstawionego na pierwszym spotkaniu. Rodzice mogą także zostać poinformowani, że w sytuacjach wymagających natychmiastowego kontaktu, mają taką możliwość np. poprzez telefoniczne uzgodnienie terminu spotkania (najlepiej przez sekretariat). Również jeśli rodzice będą życzyć sobie zorganizowania

¹⁷⁸ M. Mendel, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2001, s. 109.

¹⁷⁹ Więcej na ten temat w: Z. Zbróg, *Wartości dodane w idei współpracy rodziców ze szkołą*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” nr 3, 2008/2009, s. 90-102.

¹⁸⁰ Za: W. Żłobicki, *Relacje szkoły z rodziną z perspektywy ukrytego programu edukacji*, [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Wydawnictwo Naukowe UZ, Zielona Góra 2004, s. 222-223.

spotkania poza harmonogramem (dotyczącego ważnych spraw bieżących), mogą zgłosić swoją prośbę wychowawcy klasy. W wielu szkołach i przedszkolach obowiązują także w każdym tygodniu lub przynajmniej raz w miesiącu dyżury nauczycieli, w czasie których rodzice mogą z nimi porozmawiać.

– Nauczyciel powinien traktować rodziców życzliwie, z partnerskim nastawieniem i to niezależnie od tego, jaką postawę prezentują opiekunowie dziecka.

Często przyczyną świadomej rezygnacji rodziców ze współpracy ze szkołą/nauczycielami jest zbyt duży dystans, jaki wytwarza się we wzajemnych kontaktach. Gdy nauczyciel występuje z pozycji niepodważalnego autorytetu, jest mało przyjazny, chłodny, zasadniczy, nie liczy się ze zdaniem rodziców, traktuje ich lekceważąco, nie podejmuje z nimi dyskusji na temat w końcu ich dziecka, jest źle oceniany i negatywnie postrzegany przez rodziców¹⁸¹.

Rodzice niedobrze odbierają nauczyciela także w sytuacji, gdy jest on nieprzygotowany do spotkania, chaotyczny, spóźnia się, jest nieodpowiednio ubrany, odczytuje coś z kartki, unika kontaktu wzrokowego, jest niedelikatny w przekazywaniu informacji o trudnościach i niepowodzeniach ucznia.

Jeśli mamy do czynienia z rodzicem wrogo nastawionym do wszystkich i wszystkiego, niezadowolonym w efektów pracy nauczyciela, podważającym jego kompetencje, nie możemy pozwolić sobie na kłótnię, którą zakończy się rozmowa wówczas, gdy nauczyciel podejmie próbę „odparcia ataku”. W takiej sytuacji wychowawca powinien – mimo wszystko – pamiętać o podstawowych zasadach komunikacji: koncentracja w rozmowie na problemie, unikanie personalnych ataków pod adresem rozmówcy, przyjazne nastawienie (choć w takiej sytuacji nie jest to łatwe).

Z kolei rodzice, którzy najlepiej wiedzą wszystko na każdy temat, również ten, jak ma pracować nauczyciel i jakie błędy popełnia w swojej działalności pedagogicznej także wymagają traktowania opartego na zasadzie powstrzymania się przed odpieraniem ataków, a czasem wręcz licytacji, kto ma rację. Najlepszym sposobem po-

¹⁸¹ W. Żłobicki, *Relacje szkoły z rodziną...*, s. 222.

lepszenia współpracy wydaje się być zaangażowanie takiego rodzica w proces edukacji dziecka, co może stworzyć szansę wzbudzenia w nim poczucia współodpowiedzialności za wszechstronny rozwój dziecka. Wbrew pozorom kontakty z tego typu rodzicami mogą także być cenne dla nauczyciela. Zarówno z tego powodu, że niekiedy warto popatrzeć trochę z innej perspektywy na swoje podejście do dziecka, przeanalizować problem (zamiast obrażać się na rodzica), jak i dlatego że często można czegoś nauczyć się od innych. Wychowawca nie jest przecież wszechwiedzącym omnibusem, co należy sobie uświadomić i pokornie przyjąć do wiadomości.

W klasach są także rodzice, którym wszelka działalność na rzecz szkoły wydaje się bezsensowna. Zniechęcają innych rodziców do wszelkich inicjatyw poprzez poddawanie wszystkiego w wątpliwość. Może to spowodować zniechęcenia także u nauczyciela. W takiej sytuacji rozwiązaniem może okazać się zaangażowanie takiego rodzica do wykonania konkretnego zadania, co być może przyczyni się do wzbudzenia w takim „partnerze” potrzeby społecznej użyteczności. Nie należy jednak dopuszczać do przekroczenia umownej granicy: żadnego z rodziców nie wolno zmuszać do współpracy¹⁸².

– Ważnym i oczekiwanym przez rodziców elementem współpracy ze szkołą są warsztatowe spotkania tematyczne, pomocne w nabywaniu przez nich kultury pedagogicznej.

Istnieje kilka zasad, którymi nauczyciel powinien kierować się, aby pełniły ona przewidziane dla nich funkcje. Wątpliwe rezultaty przyniosą spotkania przeprowadzane okazjonalnie, w sposób mało efektywny: wychowawca przez 20 minut czyta nużący referat napisany językiem fachowym, niezrozumiałym dla większości odbiorców, omawiający temat teoretycznie, bez przełożenia na życie codzienne i faktyczne problemy, z którymi borykają się rodzice podczas wychowywania dzieci.

Nauczyciel powinien pamiętać o tym, że nie może wyposażyć rodziców w gotowe zestawy reguł, które będą umożliwiały mądre wychowanie. Każde dziecko jest inne i w związku z tym każda metoda wychowawcza zastosowana na dodatek w innych warunkach przyno-

¹⁸² M. Babiuch, *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów*, WSiP, Warszawa 2005; D. J. Liberman, *Sztuka rozwiązywania konfliktów*, GWP, Gdańsk 2004; R. Kretschmann, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk 2003.

si różne efekty. Nauczyciel niczego nie zyska (raczej straci), gdy będzie wzbudzał w rodzicach poczucie winy, wstydu, bezradności.

Badania Z. Zbróg pokazują, że 40% rodziców nie zna swoich praw i obowiązków w szkole, a także ma czasem nikłą wiedzę na temat potrzeb własnych dzieci, dlatego wychowawca powinien zapraszać na spotkania warsztatowe specjalistów różnych dziedzin: prawa oświatowego, psychologa, pedagoga, logopedę, policjanta, lekarza, bibliotekarkę itp. W razie potrzeby spotkanie takie mogą prowadzić także rodzice dzieci.

Na zakończenie zajęć nauczyciel powinien rozdać rodzicom przygotowane dla nich materiały, które prezentują zagadnienia omawiane na spotkaniu. Można także uwzględnić różne formy przekazywania informacji dla rodziców, w tym za pośrednictwem Internetu. Rodzice mogą także umówić się z nauczycielem na umieszczanie ciekawych dla nich informacji na specjalnie do tego celu przygotowanej tablicy ogłoszeń (np. w szatni).

Badania też dowodzą, że niski poziom kultury pedagogicznej rodziców wpływa na powstawanie trudności wychowawczych. Dlatego systematyczne organizowanie takich warsztatów, włączanie rodziców w rozwiązywanie pojawiających się w klasie problemów, może pomóc im w bardziej świadomym, ukierunkowanym podejmowaniu decyzji odnośnie do dziecka. Rodzice mogą też zastanowić się nad różnorodnością stanowisk wychowawczych i spojrzeć na swoje postępowanie z innej perspektywy.

E. Zyzik proponuje zwrócenie uwagi na niektóre sprawy w trakcie zebrania z rodzicami. Jej zdaniem nauczyciel nie powinien:

1. „dokonywać jedynie negatywnych ocen zespołu uczniowskiego,
2. publicznie czytać oceny,
3. używać nazwisk przy przykładach negatywnych,
4. bagatelizować drobnych sukcesów ucznia słabego,
5. podważać hierarchię wartości wyznawaną przez rodzica”¹⁸³.

– Po zakończeniu ogólnego spotkania niektórzy rodzice oczekują jeszcze szczegółowych informacji o postępach w nauce lub zachowaniu swojego dziecka. Inni rodzice nie powinni przysłuchiwać

¹⁸³ E. Zyzik, *Tradycyjne i innowacyjne formy współpracy szkoły z rodzicami*, „Nauczanie Początkowe” 2009/2010, nr 2, s. 63.

się tej rozmowie. Obowiązkiem wychowawcy jest uwzględnienie prawa do prywatności, zachowania tajemnicy i podmiotowości rodzica oraz jego dziecka. O problemach ucznia zawsze powinien rozmawiać z opiekunami w „cztery oczy”. Jeśli w czasie spotkania z rodzicami w szkole są puste inne sale, nauczyciel przechodzi do jednej z nich i zaprasza do siebie na indywidualne rozmowy. Jeśli wszystkie zebrania organizowane są o tej samej porze (nie powinno tak być – to utrudnienie dla rodziców mających dzieci w różnych klasach), nauczyciel może podziękować rodzicom za spotkanie i poprosić, aby osoby, które pragną z nim porozmawiać, pojedynczo wchodziły do sali (reszta rodziców, niestety, powinna poczekać na korytarzu szkolnym). Wychowawca zobowiązany jest, oczywiście, wyjaśnić celowość takiego postępowania i nie ulegać zbiorowemu głosowi, np. *Ale my przecież nie mamy się czego wstydzić. Wszyscy się tutaj znamy. Zawsze jest bowiem ktoś, komu taka sytuacja nie odpowiada, ale boi się na forum klasy wypowiedzieć swoją prawdziwą opinię.*

– W trakcie rozwiązywania problemu zgłaszanego przez rodziców, nauczyciel nie powinien formułować gotowych rad. Formułowanie gotowych rad może narazić nauczyciela na tzw. lęki pomocnika, wynikające z przeświadczenia pedagoga o konieczności okazywania bezwzględnej pomocy rodzicom. Nauczyciel czuje wówczas swego rodzaju presję, że musi bezwarunkowo rozwiązać problemy wychowawcze z dzieckiem lub zaangażować się w rozwiązanie jego kłopotów rodzinnych¹⁸⁴.

Zadaniem nauczyciela jest pomoc rodzicowi w samodzielnym dotarciu do przyczyny lub sedna problemu poprzez zadawanie pytań otwartych, na które sami rodzice sobie odpowiedzą: samodzielnie sformułują diagnozę zjawiska i poszukają możliwych rozwiązań. Tylko w takich warunkach nauczyciel zachowa podmiotowość rodziców i nie narazi się na poczucie bezradności, niemocy, wściekłości, które mogą być skutkami zaradzenia (lub: niezaradzenia) wszystkim problemom dzieci i ich rodziców. To ten typ lęków nauczycielskich, który wiąże się z lękami kompetencji. Pierwszą reakcją wychowawcy jest

¹⁸⁴ I. Nowosad, K. Błaszczuk, *W zaklętym kręgu leków. U źródeł niepowodzeń współpracy nauczycieli z rodzicami*, [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Wydawnictwo Naukowe UZ, Zielona Góra, 2004, s. 232.

najczęściej diagnozowanie, doradzanie, moralizowanie, pouczanie, sugerowanie rodzicom określonych form oddziaływań wychowawczych, za pomocą których mogliby pomóc swym dzieciom w różnych problemach. Nauczyciel powinien zapamiętać, że nie powinien podejmować decyzji za rodziców, nie jest bowiem jego rolą wyręczanie ich w tej kwestii¹⁸⁵. Mógłby on raczej skoncentrować się na budowaniu dobrych relacji z rodzicami, gdyż ewentualne udzielanie rad ma sens tylko wtedy, gdy rodzice darzą wychowawcę zaufaniem, gdy są przekonani, iż celem działania nauczyciela jest dobro ich dziecka. Zdaniem E. Zyzik, w trakcie rozmowy indywidualnej z rodzicem, nauczyciel powinien pamiętać o tym, żeby:

1. „zadbać o sprzyjającą atmosferę, znaleźć ustronne, zaciszne miejsce do jej przeprowadzenia,
2. pochwalić postępy dziecka, prezentując jego wybrane prace,
3. zapytać rodziców o spostrzeżenia dotyczące rozwoju dziecka
4. sprecyzować problem, jaki ma dziecko
5. zilustrować problem wytworami dziecka, przykładami zachowań, sytuacji
6. starać się dociec przyczyn danej sytuacji, a nie szukać winnych
7. wspólnie z rodzicami poszukać rozwiązania
8. nie lekceważyć uwag i propozycji ze strony rodziców
9. podzielić się obowiązkami, konkretnie ustalając zadania dla obu stron
10. umówić się na kolejne spotkanie”¹⁸⁶.

– Nauczyciel nie może przemilczać problemów pojawiających się w klasie lub odnoszących się do konkretnego dziecka, gdyż wcześniej czy później wrócą one jak bumerang i to często ze zdwojoną siłą, powiększone o żal i rozgoryczenie rodziców oraz ich nieufność do wychowawcy.

Zdarza się czasami, że wychowawca waha się przed przekazaniem rodzicom nieprzyjemnych komunikatów, bojąc się ich reakcji. Często zwleka z ich ujawnieniem opiekunom, nie chcąc urazić rodziców, sprawić im przykrości lub po prostu licząc na to, że problem sam jakoś się

¹⁸⁵ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w klasie szkolnej*, PAX, Warszawa 1996.

¹⁸⁶ E. Zyzik, *Tradycyjne i innowacyjne ...*, s. 62.

rozwiąże. Nauczyciel obawia się też tego, że zostanie uznany za niekompetentnego, nieradzącego sobie z kłopotem. Ponieważ częstym problemem zgłaszanym przez nauczycieli jest brak wiedzy, jak postąpić w danej sytuacji, nauczyciel uznaje, że jedynym wyjściem jest odśnięcie rozwiązania problemu w czasie. Chcąc uniknąć takiego pozostawienia sprawy samej sobie, nauczyciel powinien przede wszystkim nauczyć się szukać pomocy u specjalistów (może również kierować do specjalistów rodziców z dzieckiem)¹⁸⁷. Ponadto wychowawca powinien sobie uświadomić, że najlepszą strategią we współpracy z rodzicami jest stosowanie techniki wyprzedzania, czyli omawianie na zajęciach warsztatowych przewidywanych problemów z dziećmi. To jeden ze sposobów rozwiązywania problemów, zanim one się pojawią. Dobrze jest też stosować się do kilku zasad obowiązujących podczas takiej rozmowy. Jeśli więc musimy przekazać nieprzyjemną informację lub krytycznie ocenić postępowanie dziecka lub rodziców, należy przede wszystkim nastawić się na traktowanie adwersarza z szacunkiem, ze spokojem, z życzliwością. Najlepiej także rozpocząć rozmowę od mocnych stron dziecka, od jego pozytywów, a w momencie przejścia do sedna sprawy opierać się tylko na faktach (bez oceny i uogólnień). Trzeba także przedstawić swoje osobiste ustosunkowanie do sytuacji oraz jednoznacznie określić swoje oczekiwania wobec rodzica lub dziecka. Nie można zapomnieć także o umożliwieniu rodzicom wypowiedzenia swojej opinii. Wychowawca nie powinien tłumaczyć się za innych nauczycieli, a także pamiętać o tym, że nie wolno mu podchodzić do rodziców przez pryzmat np. przykrości, które sprawiło mu ich dziecko¹⁸⁸.

Z pełnym przekonaniem można stwierdzić, że zachęcanie rodziców do współpracy nie należy do łatwych przedsięwzięć. Wymaga przede wszystkim olbrzymiego zaangażowania się wychowawcy, a także odpowiedniego przepływu informacji między rodziną a szkołą, gdyż rzetelne informacje przyczyniają się do powstania klimatu zaufania oraz budowy więzi emocjonalnej między szkołą a rodzicami. Pozwalają także na lepsze zrozumienie intencji i działań szkoły, umożliwiają pozyskanie sojuszników dla nowych propozycji i rozwiązań.

¹⁸⁷ I. Nowosad, K. Błaszczuk, *W zaklętym kręgu leków...*, 2004, s. 232.

¹⁸⁸ M. Babiuch, *Jak współpracować...*; D. J. Liberman, *Sztuka rozwiązywania ...*

5.3. Współpraca z innymi nauczycielami

Trudno zaprzeczyć tezie, że większość umiejętności nabywamy w trakcie kontaktów społecznych. Także podstawowe kompetencje zawodowe mogą być doskonalone dzięki udziałowi w rozmowie, działaniach, doświadczeniach innych ludzi, wykonujących ten sam zawód. Wspólny kontekst opisu zdarzeń czy czynności, używanie tego samego języka do nazywania tych samych zjawisk na pewno ułatwia konstruowanie swojej wiedzy na tematy omawiane w tak zjednoczonej grupie. Rozwój wiedzy idzie w parze z rozwojem kompetencji jednostki, przy czym proces uczenia się nie tyle jest związany z nabywaniem nowych informacji, ile z wartościowaniem, ocenianiem i wyrażaniem własnego zdania na temat analizowanych sytuacji, z uwzględnieniem swojej wiedzy osobistej na ten temat i swoich doświadczeń. Takie uczenie się poprzez uczestnictwo w dyskusjach grupy nauczycieli wpływa nie tylko na podejmowane przez nich działania zawodowe, ale także na to, kim są lub stają się jako nauczyciele i w jaki sposób mogą interpretować swoje poczynania¹⁸⁹. Korzystając z teorii społecznego uczenia się we wspólnotach praktyków (*community of practice*) E. Wengera¹⁹⁰, można byłoby zaproponować uczenie się dzięki kontaktom z innymi nauczycielami. Zbieranie swoich doświadczeń, porównywanie ich z doświadczeniami innych, zdobytymi w tych samych lub podobnych warunkach, wyprowadzanie z nich różnych wniosków, uogólnień, sprzyjać będzie tworzeniu strategii postępowania w codziennej rzeczywistości zawodowej oraz utożsamianiu się ze wspólnotą nauczycieli.

Jak każda metoda pracy, także ta zaproponowana przez E. Wengera ma swoje wady. Główną jej słabością jest możliwość reprodukcji starego, utrwalonego stylu pracy, transmisji gotowej wiedzy w kierunku młodych aktywnych nauczycieli oraz zbytniego oddzielenia aktualnej wiedzy teoretycznej od praktyki. W rezultacie zamiast

¹⁸⁹ J. Michalak, *Przestrzeń uczenia się nauczycieli – idea społecznej teorii uczenia się we wspólnocie praktyków Eienne`a Wengera*, [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2010.

¹⁹⁰ E. Wenger, *Community of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

zwiększać efektywność nauczania, może powodować osłabianie jego jakości. Dlatego proponujemy współpracę i wymianę wiedzy, doświadczeń w tematycznych zespołach dyskusyjnych, tworzonych nie tylko z nauczycieli danej szkoły, ale także specjalistów zajmujących się naukowo daną tematyką z uniwersytetu, z ośrodka doskonalenia nauczycieli, także nauczycieli z innych szkół, którzy pragną doskonalić swoje kompetencje w wybranym obszarze. Obecność w zespole nauczycieli akademickich jest tutaj gwarantem tego, że wiedza, która powstanie w ramach pracy zespołu nie będzie miała wyłącznie charakteru wiedzy lokalnej, sytuacyjnej, wąskiej i niekompletnej, ale będzie miała podbudowę teoretyczną o charakterze naukowym. Interdyscyplinarność podejmowanych zagadnień stwarza warunki do zaangażowania w pracę zespołu także innych specjalistów. Niewykluczony jest też udział rodziców, którzy opowiedzą ze swojego punktu widzenia o trudnościach w pracy z dzieckiem. Można odtworzyć film, na którym specjaliści zobaczą, o jaki typ trudności chodzi. Można pokazać także na filmie zajęcia, na których nauczyciel przedstawia swoje, być może nowatorskie, oryginalne metody pracy, a następnie je w grupie zanalizować. Grupa może także opracować wspólnie nowe metody pracy, ich zdaniem lepiej angażujące i motywujące dzieci do uczenia się, oraz przygotować narzędzia do przeprowadzania systematycznych refleksji nad własną praktyką zawodową. Pozwoli to, po określonym czasie ich praktycznej weryfikacji, ocenić ich przydatność i efektywność w pracy z dziećmi. W gronie specjalistów łatwiej jest znaleźć rozwiązanie problemu, niż podczas samodzielnego borykania się z nim. Bardzo dobrym rozwiązaniem byłoby opublikowanie wypracowanych wniosków i rozwiązań. Dzięki temu doświadczenia zespołu i nowa wiedza, wypracowana podczas jego spotkań, mogłaby być dostępna szerszemu gronu specjalistów. Podstawowym wymogiem przyjęcia do zespołu powinna być faktyczna chęć uczenia się, aktywność własna w zdobywaniu nowej wiedzy, osobiste zaangażowanie w pracę zespołu. Nie będzie mieć większego sensu zmuszanie pracowników szkoły do pracy w zespole, jeśli nie czują oni wewnętrznej potrzeby zmiany i samodoskonalenia. Tacy pedagodzy będą opóźniać pracę zespołu, negować zasadność jego działania, narzekać,

przeszkadzać i robić wszystko, żeby już nikt nie zawracał im głowy. Zespół nie jest dla takich „fachowców”.

Niewątpliwie należy podkreślić zależność potrzeby uczenia się przez całe życie z indywidualną odpowiedzialnością człowieka za własny rozwój. Jednostka jest przecież samodzielna, autonomiczna, a jej otwartość za zmianę, na uczenie się, na podejmowanie aktywności, zwłaszcza twórczej, jest niezależna od czyjegokolwiek przymusu. Nikt przecież nie jest w stanie zmusić nauczyciela do rozwijania i uaktualniania swojej wiedzy.

Stałe rozwijanie się wymaga wysiłku, czasu, zaciekawienia światem, gotowości do dociekań, stawiania sobie określonych pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi, stawianie przed sobą wyzwań. Poszukujący człowiek musi wykrzesać z siebie energię do aktywnego dociekania i dochodzenia do wiedzy na drodze przeorganizowania wewnętrznego własnych doświadczeń i doświadczanego świata. Musi mieć poczucie działania dla dobra siebie i innych, w tym wypadku swoich wychowanków. Musi mieć poczucie konieczności odnalezienia się w nowych, nieokreślonych sytuacjach z wykorzystaniem pewnych strategii postępowania. Interpretacja doświadczeń swoich i innych może pomóc mu w podejmowaniu działań w nowym kontekście, z wynegocjowaniem nowych znaczeń danego problemu dla siebie samego. Podejmowanie działań zawodowych w wypadku nauczycieli w sytuacjach, dla których brakuje gotowych rozwiązań, zawsze opierać się będzie na własnej kreatywności, podejmowaniu rozstrzygnięć z pełną świadomością ryzyka związanego z nowymi wyzwaniami.

Pytania:

- 1. Jakie cechy posiada nauczyciel dysponujący kompetencjami współdziałania?**
- 2. Jak można zwiększyć skuteczność współpracy w grupach dziecięcych?**
- 3. Jakie problemy pojawiają się najczęściej podczas organizowania pracy grupowej i jak sobie można z nimi poradzić?**
- 4. Jakie zasady ułatwiają nauczycielowi organizowanie współpracy z rodzicami?**

6. Kompetencje pragmatyczne

Posiadanie kompetencji pragmatycznych umożliwia sprawne zorganizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Zdaniem J. Szempruch, ten typ kompetencji wyraża się w skutecznym „planowaniu, organizowaniu, realizacji i ewaluacji procesów edukacyjnych”. Dotyczą one umiejętności:

- dysponowania podstawową wiedzą psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną o skutecznym działaniu pedagogicznym;
- rozpoznawania wyjściowego stanu warunków działania pedagogicznego;
- różnicowania projektów działania w zależności od dokonanych diagnoz (rozwój ucznia, jego cechy indywidualne, środowisko), podmiotowych możliwości ucznia oraz materialno-kulturowych warunków działania;
- realizowania założeń edukacji integracyjnej;
- posługiwania się podstawowymi elementami warsztatu pracy nauczyciela w kształceniu i wychowaniu;
- opracowywania własnego programu realizacji przedmiotu, z uwzględnieniem podstawy programowej;
- rozumienia procesów ewaluacji szkolnej oraz posługiwania się różnymi technikami kontroli osiągnięć uczniów;
- badania i dokumentowania własnych działań, oceny skuteczności tych działań i dokonania stosownych ich korekt oraz prowadzenia dokumentacji wymaganej przez szkołę;
- znajomości polskiego systemu edukacji i prawodawstwa zawodowego¹⁹¹.

¹⁹¹ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach ...*, s. 195-196.

I. Adamek nazywa kompetencje pragmatyczne prakseologicznymi i podaje, że nauczyciel dysponujący nimi powinien m.in. właściwie planować zajęcia z uwzględnieniem wiedzy o wpływie zadań, ćwiczeń i poleceń na poszczególne sfery rozwoju, kreować twórcze integralne jednostki tematyczne, planować i organizować pracę grupową, preferować niestandardowe metody pracy, twórczo organizować proces edukacyjny, tworzyć programy stymulacji dzieci, wszechstronnie pracować z dziećmi agresywnymi czy nadpobudliwymi¹⁹².

Analizując profesjonalne (pedagogiczne) komponenty kompetencji nauczyciela, Ch. Kyriacou¹⁹³ doszedł do wniosku, że kluczowe znaczenie w codziennej pracy nauczyciela ma siedem umiejętności:

1. Planowanie i przygotowanie (umiejętność formułowania celów danej jednostki lekcyjnej, ustalenia umiejętności/osiągnięć, które uczniowie mają opanować do końca lekcji oraz dokonania wyboru najlepszych środków do osiągnięcia tych celów).
2. Realizacja jednostki lekcyjnej (umiejętność efektywnego włączania uczniów w proces uczenia się).
3. Kierowanie lekcją (umiejętności takiego kierowania lekcją i organizowania aktywności poznawczej uczniów w czasie zajęć, aby utrzymać ich koncentrację, zainteresowanie i aktywny udział w procesie uczenia się).
4. Klimat w klasie (umiejętność tworzenia i utrzymania pozytywnych postaw uczniów w toku nauczania oraz wyzwiania ich motywacji do aktywnego udziału w zajęciach).
5. Dyscyplina (umiejętność utrzymania porządku i rozwiązywania problemów dotyczących niepożądanych zachowań uczniów).
6. Ocenianie osiągnięć uczniów (umiejętności oceniania osiągnięć uczniów tak w ramach oceniania formatywnego (a więc ukierunkowanego na udzielenie pomocy uczniom w ich rozwoju), jak i sumatywnego (rejestrowanie osiągnięć i formułowanie danych związanych z wynikami procesu kształcenia).
7. Refleksja nad własną pracą i ewaluacja (umiejętność oceniania własnej pracy pedagogicznej w celu jej udoskonalenia).

¹⁹² I. Adamek, *Kompetencje nauczyciela ...*

¹⁹³ Ch. Kyriacou, *Essential Teaching Skills*, Blackwell, Oxford 1991; za: J. Prucha, *Kompetencje nauczycieli, ...*, s. 308.

Kompetencje pragmatyczne odnoszą się więc do ogromnego obszaru związanego z profesjonalnym wykonywaniem swoich obowiązków przez nauczyciela. Do dokładniejszego omówienia wybrano te umiejętności, które sprawiają studentom najwięcej trudności, a które jednocześnie są wymagane od nich podczas wykonywania codziennych czynności zawodowych.

Istotną trudnością w opisie kompetencji profesjonalnych jest funkcjonowanie w literaturze pedagogicznej (także dydaktyce) różnych modeli zajęć, różnych paradygmatów. To, że nie ma jednorodnej teorii dydaktycznej powoduje, że dalsze przedstawianie szczegółowych wskazań dydaktycznych jest nacechowane koniecznością wyboru jednego z podejść. Do dalszych analiz wybrano podejście konstruktywistyczne ze względu na to, że modele zajęć o charakterze funkcjonalno-behawiorystycznym (instruktażowo-transmisyjnym) są powszechne. Brakuje nadal praktycznego zastosowania modelu konstruktywistycznego zajęć, który wiąże się z innym traktowaniem roli nauczyciela w procesie edukacyjnym i innym usytuowaniem dziecka w procesie nabywania wiedzy, umiejętności i postaw.

D. Klus-Stańska podkreśla, że nauczycielom brakuje umiejętności stawiania pytań odnośnie do podstawowych założeń wyjściowych i podstawowych definicji związanych z procesami nauczania i uczenia się. Jest to – w jej opinii – podstawowy warunek zrozumienia i uświadomienia sobie, w jakim modelu dydaktycznym się funkcjonuje.

O profesjonalizmie i kompetencjach nauczyciela decyduje między innymi umiejętność rozpoznawania własnych założeń, którymi kieruje się w codziennej pracy z dziećmi.

D. Klus-Stańska wyodrębniła kilka typów dyskursów odnoszących się do pedagogiki wczesnoszkolnej. Propozycja dobrze pokazuje, że nauczyciel wczesnoszkolny „nie jest, jak zwykło się sądzić, wyposażony w obiektywną wiedzę o rzeczywistości przedszkola i szkoły, ale jest w pewien sposób zindoktrynowany przez określoną, zawsze relatywną i dyskusyjną wizję tego, czym jest edukacyjna „normalność”, jaka powinna być i co należy czynić, by ją zapewnić. Słowem, pedagog wczesnoszkolny zawsze uczestniczy w jakimś dyskursie. Ucieczka w neutralny, bezdyskursywny obiektywizm jest po prostu

z natury rzeczy niemożliwa. Dlatego z punktu widzenia nauczycielskiego profesjonalizmu podstawowe znaczenie ma uświadomienie sobie własnej dyskursywności, jej treści i skutków, co pozwala dojrzeć do krytycznej refleksyjności i świadomości możliwej zmiany¹⁹⁴.

Najczęściej w rzeczywistości pedagogiki wczesnej edukacji spotykamy się z paradygmatem funkcjonalno-behawiorystycznym. Patrząc na model zajęć organizowanych z perspektywy tego paradygmatu widzimy nauczyciela przekonanego „o jednoznacznie pozytywnym znaczeniu edukacji szkolnej w życiu dziecka, edukacji, która – mimo że czasem nudna i obciążająca – oznacza zawsze pełniejszy rozwój, budowanie istotnych kompetencji intelektualnych i zdolności do etycznego bycia z innymi”¹⁹⁵. Nauczyciel funkcjonujący w tym modelu, pytany o sposoby osiągania celów, twierdzi, że realizuje program, konspekt lekcji, wdraża reformę, nie wyobraża sobie nauczania bez podręcznika, który nim steruje. Uszczegóławiając: wprowadza pierwszoklasistom litery lub działania matematyczne nawet wówczas, gdy wie, że dzieci potrafią czytać i liczyć.

Nauczyciel, który „naucza”, stosując się do matrycy behawioralnej¹⁹⁶:

- wierzy, że wiedzę można przekazać, że nauczanie wywołuje uczenie się, więc zadaniem dobrego nauczyciela jest wyjaśnianie uczniom;
- wierzy, że osoba nauczana uczy się tego, czego się jej naucza, więc dobry uczeń to ten, który pilnie wykonuje czynności zaplanowane dla niego przez nauczyciela i zapamiętuje jego wyjaśnienia;
- jest przekonany, że zmiany w uczniu dają się dokładnie zaplanować, wywołać i utrwalić przez odpowiednie bodźce na lekcji;
- jest silnie skoncentrowany na obserwowalnych zachowaniach uczniów (uczniowie krok po kroku muszą demonstrować swoje operacje umysłowe lub je nazywać);

¹⁹⁴ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009, s. 46.

¹⁹⁵ Tamże, s. 48.

¹⁹⁶ Tamże; Także: D. Klus-Stańska, *Dydaktyka...*

- wierzy, że „opanowanie materiału” nastąpi wówczas, gdy uczeń będzie stosował się do poleceń nauczyciela; traktuje konspekt/scenariusz zajęć (projekt sekwencji bodźców zewnętrznych) jako zasadniczy warunek zmiany zachowań (również poznawczych) uczniów (sednem kształcenia nauczycieli i ich profesjonalizmu staje się umiejętność opracowania konspektu lekcji i ścisłe postępowanie według niego),
- ciągle kontroluje każdą czynność uczniów na zajęciach, narzucając im sposoby rozwiązania, kolorowania, podkreślania itp.
- wierzy, że stosując ściśle określone schematy postępowania, toki metodyczne itp. osiągnie efekt w postaci „nauczenia” dzieci (zakłada, że w tych samych warunkach zewnętrznych różni uczniowie osiągają te same rezultaty: to samo zadanie, w tym samym czasie i w ten sam sposób),
- niechętnie odnosi się do nabywania kompetencji szkolnych przed szkołą (nie uczyć czytać, bo potem będzie się nudziło; nie pozwalać na pisanie drukiem, bo potem w szkole będzie „drukowało”),
- zakazuje wyprzedzania innych uczniów i wykonywania ćwiczeń dodatkowych.

Doskonalenie kompetencji pragmatycznych/profesjonalnych nauczyciela nie polega więc na polepszeniu, udoskonaleniu jego umiejętności transmisyjnych (związanych z przekazywaniem wiedzy), lecz na zmianie myślenia o procesie nauczania-uczenia się, o sposobach nabywania wiedzy przez dziecko i modelach bycia nauczycielem¹⁹⁷.

W badaniach własnych wśród studentek pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej powszechnie pojawiają się określenia: „przekazywanie wiedzy”:

¹⁹⁷ Zalecana lektura: R. Michalak, *Konstruktywistyczna teoria uczenia się*, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Impuls, Kraków 2004; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy...*; D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*

- *Nauczyciel w młodszych klasach kojarzy mi się bardziej z taką osobą, która właśnie wprowadza to dziecko w świat wiedzy, dużo wyjaśnia, tłumaczy.*
- *Bycie nauczycielem w młodszych klasach szkolnych to moim zdaniem przekazywanie wiedzy, kurczowe trzymanie się planu zajęć, programu.*
- *Słowo nauczyciel kojarzy mi się z osobą, która uczy dzieci, przekazuje im wiedzę.*

Wypowiedzi te świadczą o trwaniu w jak najlepszym stanie tradycyjnego, transmisyjnego modelu dydaktycznego, w którym nauczyciel jest tą osobą, która wie, a dziecko tą – która nie wie. Taki nauczyciel musi „wdrażać, zapoznawać ucznia, kształtować u niego pojęcia”. W modelu konstruktywistycznym zaś nauczyciel angażuje dzieci do „wytwarzania wiedzy”, „konstruowania pojęć” „nadawania czy negocjowania znaczeń”, uczeń „eksploruje, próbuje, bada, gromadzi spostrzeżenia, doświadcza”¹⁹⁸.

Nauczyciel, który żąda od dziecka śledzenia rozumowania nauczyciela, zapamiętywania jego wyjaśnień, ćwiczenia tego, co mu nauczyciel nakazał, jest w stanie osiągnąć rezultat w postaci nauczania dziecka strategii rozwiązywania zadań, którymi posługuje się nauczyciel i zapewne potrafi je replikować. Dziecko nie wytwarza jednak przy takim trybie pracy swoich strategii myślowych, nie potrafi w nowej trudnej sytuacji znaleźć rozwiązania, ani wytworzyć własnej argumentacji. „Wiedza w umyśle jest nie tyle zbiorem wiadomości, ile sposobem ich funkcjonowania w umyśle. To oznacza, że ma ona zupełnie inną strukturę i inaczej funkcjonuje niż wiedza zorganizowana w formie przekazu (drukowanego lub mówionego). Pamięć ludzka gromadzi bowiem nie tyle efekty aktywności twórczej, ile umysłowe sposoby dojścia do tych efektów”¹⁹⁹. „Jeśli zakładamy, że ważna dla jednostki wiedza pochodzi z doświadczenia, z praktyki, eksploracji, a nie z przekazu, model przekazowy [przekazywania wiedzy przez na-

¹⁹⁸ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka ...*, s. 109.

¹⁹⁹ U. Neisser, za: D. Klus-Stańska, *Dydaktyka ...*, s. 110.

uczyciela] traktowany jest jako jałowy, będący źródłem wiedzy zdeformowanej, fragmentarycznej [...]”²⁰⁰.

Zbyt rzadko jeszcze studenci i nauczyciele uświadamiają sobie, że:

- dobry nauczyciel to ten, który stwarza uczniom sytuacje problemowe do rozwiązania na zajęciach, który dąży do poznania wiedzy początkowej ucznia na dany temat, który nie „wyjaśnia” mu świata, problemu, zanim dziecko nie podejmie się samo próby zmierzenia się z zadaniem;
- dobry uczeń to ten, który próbuje rozwiązać zadanie na różne sposoby, który stosuje własne strategie myślowe podczas rozwiązywania problemu²⁰¹.

6.1. Konstruktywistyczny model kształcenia – konstrukcja scenariusza zajęć

Konstruktywistyczny model kształcenia stawia przed nauczycielem zadanie takiego organizowania aktywności dzieci, „aby w jak najszerszym wymiarze mogły uczyć się one od siebie. Dlatego nauczyciel:

- zamiast przekazywać wiedzę – pomaga ją dziecku odkryć
- zamiast prowadzić dziecko – towarzyszy mu
- zamiast wydawać polecenia – jest opiekunem
- zamiast ukazywać fakty – wskazuje procesy
- zamiast zadawać pytania – zachęca dzieci do poszukiwania pytań i odpowiedzi na nie.

Dziecko aktywne uczy się bardziej efektywnie.

Podkreśla się więc, że zapamiętuje ono:

10% z tego, co przeczyta,

20% z tego, co usłyszy,

30% z tego, co zobaczy,

70%, wykorzystując własne uprzednie doświadczenia,

95% ucząc innych.

²⁰⁰ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka ...*, s. 115.

²⁰¹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka ...*, s. 111.

Wchodząc w rolę nauczyciela, zdobywa i porządkuje wiedzę w sposób najbardziej efektywny, może też tą wiedzą dzielić się z innymi”²⁰².

W literaturze pedagogicznej spotyka się różne koncepcje kształcenia dotyczące strategii współpracy nauczyciela z uczniami. Jedną z najważniejszych, niestety, nadal nie dość powszechnie stosowaną, jest strategia wielostronnej aktywizacji uczniów. Uwzględnia ona najważniejsze założenia teorii rozwoju wypracowane w trakcie badań empirycznych przez czołowych konstruktivistów: J. Piageta²⁰³, L. Wygotskiego²⁰⁴, J. Brunera²⁰⁵. Wspomniani badacze uważają, że struktura wiedzy dziecka ulega ciągłym zmianom w miarę pojawiania się w jego otoczeniu nowych informacji. Nowe treści są włączane do istniejących schematów lub wzorów zachowań w obręb już istniejących struktur wiedzy²⁰⁶. Dziecko może zasymilować (przyswoić) tylko te treści i bodźce, które w jakikolwiek sposób łączą się z uprzednim jego doświadczeniem. Jeśli więc w trakcie zajęć nie nawiązujemy do posiadanej przez dziecko wiedzy, nowe informacje i umiejętności nie będą miały dla niego znaczenia i w konsekwencji nie staną się one materiałem do skonstruowania w jego umyśle wiedzy uaktualnionej.

Ponadto, aby nowa wiedza i nowe umiejętności stały się podstawą do modyfikowania wiedzy i umiejętności już posiadanej przez dziecko, niezbędne są fizyczne lub umysłowe manipulacje na obiektach oraz interakcje z innymi ludźmi, a zwłaszcza z rówieśnikami.

Jak twierdzi J. Piaget, w pełni skonstruowanej wiedzy nie da się wyodrębnić z tego, o czym się czyta lub o czym się słucha, np. podczas opowiadania nauczyciela²⁰⁷. Powyższa opinia niesie ze sobą poważne konsekwencje dla praktyki edukacyjnej. Dziecko musi więc zdobywać wiedzę poprzez aktywność własną, poprzez samodzielne gromadzenie

²⁰² K. Kuszak, *Dziecko w roli nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 4, s. 16.

²⁰³ J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych*, PAN, Warszawa 1981.

²⁰⁴ L. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.

²⁰⁵ J. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, PWN, Warszawa 1978.

²⁰⁶ B. J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa 1998, s. 28.

²⁰⁷ R. Michalak, *Konstruktivistyczna teoria ...*, s. 173.

doświadczeń w sytuacjach jak najbardziej przypominających zdarzenia w rzeczywistych okolicznościach. Konstruktywistyczna teoria nauczania wyraźnie wskazuje na to, że dziecko powinno zachowywać się na zajęciach jak aktywny naukowiec: dociekać prawdy, badać, poszukiwać drogi do rozwiązania problemu, przenosić (z pomocą nauczyciela) swoje doświadczenie na inne sytuacje życiowe. „Wiedza bowiem nie składa się z faktów, zasad i teorii wyprowadzanych z obserwacji zjawisk i zdarzeń, ale jest zdolnością człowieka do racjonalnego wykorzystania informacji i interpretowania znaczeń, zdarzeń i zjawisk”²⁰⁸.

Konstruktywiści twierdzą więc także, że wiedza, którą człowiek zdobywa, jest zdeterminowana przez kontekst społeczny, w którym ma miejsce jej przyswojenie. Wiedza zdobyta w sposób zdekontekstualizowany jest bezużyteczna, gdyż jednostka jest jej nieświadoma i nie może jej użyć w określonej sytuacji. Można to zilustrować przykładem z zajęć o składaniu życzeń babciom i dziadkom z okazji ich święta. Dużo czasu dzieci poświęciły w szkole na układanie życzeń w karcie pracy z wykorzystaniem podanego słownictwa i ich zapisaniu na laurce. Kiedy jednak przyszło do faktycznego złożenia życzeń babciom i dziadkom na przygotowanej dla nich uroczystości, dzieci pozostały bezradne. A wystarczyło na zajęciach zorganizować ćwiczenia, w których miałyby one szansę wypróbować składanie życzeń w odpowiednio zorganizowanej scenie sytuacyjnej.

Uczniowie powinni zdobywać wiedzę w sytuacjach jak najbardziej zbliżonych do realnych. Im większe podobieństwo do rzeczywistości, tym większe prawdopodobieństwo, że w trudnej życiowo sytuacji, pełnej stresu, strachu i napięcia emocjonalnego, dziecko będzie wiedziało, jak ma postąpić i będzie potrafiło zachować się we właściwy, przećwiczony w szkole sposób. Tylko wówczas będzie potrafiło skorzystać z wiedzy i umiejętności opanowanych w „naturalnym” kontekście.

Biorąc pod uwagę zalecenia konstruktywistów, w zajęciach uwzględniających strategię aktywizującą należy zerwać z opracowywaniem scenariusza zajęć opartym w swej budowie na podziale na: czynności nauczyciela i czynności ucznia, gdyż zajęcia przebiegają wówczas

²⁰⁸ Tamże, s. 180; także: D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy ...*

w etapach pomijających analizę operacji myślowych i aktywność psychiczną dziecka²⁰⁹. Scenariusz opracowany w modelu konstruktywistycznym uwzględnia natomiast fazy oparte na wewnętrznym rytmie zdobywania wiedzy i umiejętności, ze szczególnym podkreśleniem nawiązania do posiadanych już przez dziecko doświadczeń własnych, stanowiących niezbędną podstawę do przemodelowywania konstrukcji wiedzy w jego umyśle dzięki nowym bodźcom. Widać na jego przykładzie zupełnie inną rolę nauczyciela, który pozwala dzieciom na samodzielne zdobywanie wiedzy z uwzględnieniem społecznego kontekstu uczenia się, jak proponował Wygotski. Zanurzeni na co dzień w transmisyjnej kulturze szkoły czasem nie jesteśmy w stanie wyobrazić sobie nauczyciela w innej roli niż oceniająco-korygującej²¹⁰.

Podjęwając czynność planowania zajęć w modelu konstruktywistycznym, nauczyciel musi odpowiedzieć na następujące pytania:

– *„Jaka jest wiedza uprzednia dziecka?”*

– *W jaki sposób uczeń doszedł do wiedzy, jakie są dotychczasowe źródła jego wiedzy?*

– *Jakie są aktualne potrzeby i stan gotowości rozwojowej dziecka: jakie zadania jest w stanie rozwiązać samodzielnie, a jakie przy współpracy z tutorem?*

– *Jakie umiejętności uczeń ma opanować?”*²¹¹

Przebieg zajęć w modelu konstruktywistycznym można opisać w następujących po sobie fazach:

I. Faza orientacji i rozpoznania wiedzy wyjściowej²¹² – polega na wprowadzeniu ucznia w zagadnienie oraz wzbudzeniu jego za-

²⁰⁹ R. Michalak, *Konstruktywistyczny model ...*, s. 183.

²¹⁰ Wiele propozycji zabaw badawczych dla dzieci w wieku przedszkolnym zawierają publikacje: B. Muchacka, *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, WSP, Kraków 2010; B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, WSP, Kraków 2000; M. Kwaśniewska, W. Żaba-Żabińska, *Pomagamy dzieciom w badaniu świata*, MAC, Kielce 2012.

²¹¹ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności ...*, s. 121.

²¹² Fazy zajęć w modelu konstruktywistycznym za: H. Wynne, *The Teaching of Science in Primary School*, London, 1998; R. Michalak, *Konstruktywistyczny model ...*, s. 183-189; Z. Zbróg, *Konstruktywistyczna strategia aktywizowania uczniów*, „Nauczanie Poczatkowe. Kształcenie zintegrowane”. 2008/2009, nr 1.

interesowania i ciekawości poznawczej, a w konsekwencji motywacji wewnętrznej do uczenia się.

II. Faza ujawniania wstępnych pomysłów dzieci związanych z tematem zajęć – dotyczy nawiązania do już posiadanej przez dziecko wiedzy, do jego doświadczeń. Na tym etapie zajęć nauczyciel orientuje się, co uczeń już wie i potrafi w związku z przedmiotem poznania, a więc jakie konstrukcje myślowe (reguły, generalizacje) posiada w odniesieniu do diskutowanych treści. Nauczanie w kontekście konstruktywistycznym jest bowiem budowaniem pomostów między tym, co uczeń już wie, a tym, co dopiero ma poznać. Ta wiedza jest także niezbędna uczniowi, aby uświadomił sobie, jakie posiada on wyobrażenia na temat omawianego zagadnienia. Często w tej fazie stosuje się dyskusje grupowe, zadawanie pytań „otwierających”, „burzę mózgow”, gry dydaktyczne, rysowanie swoich pomysłów, tworzenie książeczek tematycznych, wypełnianie kart pracy itp.

III. Faza restrukturyzacji wiedzy – na tym etapie zajęć następuje włączanie nowych informacji do uprzedniej wiedzy i tworzenie jej nowej struktury. Jest to sedno zainicjowanego procesu kształcenia. Nauczyciel wprowadza tu uczniów w nowe doświadczenia, modyfikując ich dotychczasową wiedzę. Może tego dokonać, angażując uczniów w różne działania badawcze: obserwację, stawianie hipotez, interpretowanie rezultatów, poszukiwanie informacji, dokonywanie eksperymentów itp. „To naturalna ciekawość pcha dzieci w kierunku eksploracji i eksperymentowania, dzięki któremu same dla siebie odkrywają zasady funkcjonowania świata. (...) Dzieci muszą być aktywnie zaangażowane, a im młodsze dziecko, tym ważniejsze jest, by mogło uczyć się poprzez działanie”²¹³. Najważniejsze jest więc stosowanie działań, które umożliwiają dzieciom samodzielne odkrywanie faktów, dokonywanie spostrzeżeń, obserwowanie zależności oraz na stosowanie zdobytej wiedzy w praktyce podczas gier i zabaw interakcyjnych z zastosowaniem w miarę możliwości realistycznego kontekstu.

IV. Faza aplikacji nowej wiedzy – to etap zastosowania nowych informacji, nowej wiedzy i umiejętności w różnych sytuacjach i kontekstach, bliskich rzeczywistości, różnorodnych i naturalnych.

²¹³ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2008, s. 206.

Uczeń powinien teraz rozwiązać zadanie, które wymaga zastosowania nowo zdobytej wiedzy i które pozwoli dokonać przeniesienia (transformacji) zdobytych informacji i umiejętności na inny kontekst. „Dziecko musi wykorzystać i zastosować nowe wiadomości i umiejętności w innych sytuacjach edukacyjnych. Im bardziej różnorodny będzie kontekst stosowania nowych kompetencji, w tym większym stopniu uczeń będzie potrafił w przyszłości korzystać z osobistych zasobów swej wiedzy”²¹⁴. Może to być zadanie problemowe, kreatywny opis zjawiska, wykonanie projektu, dyskusja itp. To najważniejszy moment dla trwałości i operatywności zdobytych doświadczeń.

V. Faza przeglądu zmian w uczniowskim rozumieniu zagadnień – w tej fazie zajęć uczeń powinien sam zauważyć zmiany w swojej dotychczasowej wiedzy. Jest to etap oceny pomysłów i poglądów ucznia dotyczących procesu kształcenia danej umiejętności i zdobywania nowej wiedzy, ale w kontekście wiedzy wyjściowej. Na tym etapie zajęć uczeń uświadamia sobie to, że wie i potrafi więcej niż na początku zajęć. Wówczas dopiero jest zadowolony z sukcesu związanego z wysiłkiem zdobycia nowej wiedzy i nowych umiejętności.

Uczenie się i nauczanie pojawiają się w różnych koncepcjach społecznych i psychologicznych, które na swój sposób przedstawiają konteksty związane z funkcjonowaniem myślenia dziecka, nabywaniem przez nie wiedzy i umiejętności. Wyjaśniają, w jaki sposób grupy społeczne kształtują zachowania, postawy oraz poczucie własnej wartości. Dla behawiorystów uczenie się jest indywidualnie uwarunkowaną odpowiedzią na bodźce; dla kognitywistów, jest to indywidualne zastosowanie procesów umysłowych; dla konstruktywistów uczenie się dotyczy konstruowania znaczenia; natomiast dla teoretyków społecznego uczenia się, uczenie się jest wytworem wspólnych doświadczeń w obrębie otoczenia społecznego.

Istnieje wiele koncepcji uczenia się dzieci umiejscowionych w różnych ramach teoretycznych, z których jako przykład, można zaproponować koncepcję wielointeligentnej edukacji dla dziecka, opracowaną przez A. Kopik i M. Zatorską²¹⁵. Osnową tej koncepcji jest teoria inteli-

²¹⁴ R. Michalak, *Konstruktywistyczny model...*, s. 188.

²¹⁵ A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2010.

gencji wielorakich H. Gardnera, która nie tylko wyjaśnia istotę zdolności, ale także inspiruje nauczycieli do kreatywności, uwrażliwiając ich na indywidualne potrzeby dziecka. Staje się dzięki temu nadzieją na zmianę w edukacji elementarnej. Zbyt wiele jest bowiem w codziennym funkcjonowaniu szkół i przedszkoli ograniczeń systemowych, w których nauczyciel tylko wykonuje to, co mu się „narzuca, zaleca, wymaga”²¹⁶. Drugim filarem koncepcji jest umiejętność zdiagnozowania przez nauczyciela możliwości dziecka, wyjaśnienie przyczyn takiego stanu jego rozwoju i przewidywanie dalszych postępów. Nauczyciel posiadający kompetencje diagnostyczne na wysokim poziomie „obserwuje dziecko nie po to, by je oceniać, ale po to, by je lepiej poznać”²¹⁷. Bardzo ważne miejsce w koncepcji wielointeligentnej edukacji dla dziecka zajmuje indywidualizacja, polegająca na zaplanowaniu specyficznej dla każdego dziecka drogi zdobywania wiedzy i umiejętności, która w rezultacie ma doprowadzić do zwiększenia efektywności uczenia się. Indywidualny plan wspierania rozwoju dziecka nauczyciel opracowuje na podstawie diagnozy profilu inteligencji dziecka, którą wykonuje na podstawie materiałów zawartych w książce *Wielorakie podróże...*. Zajęcia w przedszkolu lub klasach I-III odbywają się w trzech miejscach zabawy i nauki, które autorki nazwały Krainami Zabawy: Ruchu Twórczego, Wiedzy i Wyobraźni. Specjalnie dobrane zabawy i odpowiednio zorganizowana przestrzeń edukacyjna (którą można modyfikować w zależności od możliwości placówki i od kreatywności nauczycieli) stymulują wszechstronny rozwój dzieci. Cała koncepcja bazuje także na systematycznej współpracy i wzajemnym dialogu wszystkich podmiotów środowiska edukacyjnego.

6.2. Planowanie pracy

Umiejętność właściwego zaplanowania i organizacji pracy, czy to z grupą dzieci czy z pojedynczym uczniem, jest jedną z ważniejszych, jakich oczekuje się od nauczyciela. Szczególnie podkreśla się

²¹⁶ Tamże, s. 34.

²¹⁷ Tamże, s. 35.

znaczenie umiejętności dostosowania planu pracy do potrzeb i możliwości konkretnej grupy dzieci, a więc indywidualizowania. Nauczyciel jest zobowiązany do samodzielnego przygotowania planu pracy. „Nie może bowiem pracować efektywnie bez planu dostosowanego do potrzeb swoich uczniów. Tak naprawdę nie da się pracować z poczuciem sensu i sprawstwa według „cudzego planu”, a taki wymiar mają gotowe projekty zajęć zawarte w pakietach edukacyjnych. Trzeba je przyswoić, zaadaptować i dostosować do potrzeb własnych uczniów, własnego środowiska klasy”²¹⁸.

Jak twierdzi E. Filipiak, „program zawarty w minimum programowym jest „martwy”. To nauczyciel musi treści przemyśleć, zorganizować według potrzeb, dostosować do uczniów, nadać im piętno własnej indywidualności. W każdej z faz uwidacznia się jego profesjonalizm”²¹⁹.

Właściwie przeprowadzony proces planowania wymaga od nauczyciela ogromnego wysiłku. Zakłada się, że konieczne jest, aby nauczyciel:

- „rozpoznał potrzeby uczniów – diagnoza;
- określił cele ogólne i szczegółowe (komunikaty);
- przewidział strategie motywacyjne;
- podjął decyzje dotyczące najbardziej skutecznych strategii nauczania;
- zorganizował środowisko uczenia: środowisko fizyczne, pomoce dydaktyczne, materiały źródłowe”²²⁰.

E. Filipiak przedstawia proces przygotowania nauczyciela do zajęć w podziale na fazy, w których planowanie ujęte jest jako podstawa realizacji zajęć i baza do późniejszej refleksji nad zaplanowanymi i zrealizowanymi zajęciami:

1. Planowanie – bazuje na kompetencjach pragmatycznych i diagnostycznych nauczyciela. W tej fazie jego „działanie jest zorientowane na rozpoznanie potrzeb i możliwości uczniów (czym się interesują, jaka jest ich wiedza uprzednia, do wykonania jakich zadań są zdolni). Ważna jest umiejętność obserwowania, selekcjonowania

²¹⁸ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności*, s. 117.

²¹⁹ Tamże, s. 119.

²²⁰ Tamże, s. 123.

i odpowiedniego korzystania z różnorodnych źródeł, stosowania rozmaitych strategii dydaktycznych, identyfikowania bieżącego poziomu osiągnięć i specjalnych potrzeb edukacyjnych, określania właściwości uczniów w momencie podjęcia nauczania. W fazie planowania nauczyciel także jest twórcą. Projektuje sytuacje. Wybiera treści, ustala cele, jak również sekwencje sytuacji, w których będzie przebiegać uczenie się, układa zadania sprawdzające poziom wykonania, opracowuje materiały dydaktyczne i dokonuje ich wyboru”²²¹.

2. Realizacja – nauczyciel staje się reżyserem zajęć, a także facylitatorem, który „ułatwia uczniowi odnajdywanie się i rozumienie celów własnych oraz celu grupy, rozumienie zadania; wspomaga ucznia w działaniu, rozwija jego poczucie sprawstwa i kompetencji, strategie motywacyjne”²²².

3. Refleksja – w tej fazie nauczyciel poddaje refleksji zdarzenia edukacyjne, które miały miejsce na zajęciach. „Nauczyciel staje się badaczem własnego nauczania. Zadaje pytania: Co się zdarzyło? Jak przebiegała sytuacja? Dlaczego tak się stało? [...] Dzięki temu uzyskuje pogłębiony wgląd we własne wartości, priorytety działania, własny namysł nad zdarzeniami edukacyjnymi. Samoświadomość nauczyciela wpływa na jakość jego działania i wzmacnia poczucie sprawstwa”²²³.

Świadoma, refleksyjna realizacja każdej z faz może przyczynić się do istotnego doskonalenia profesjonalnych/pragmatycznych kompetencji nauczycieli.

6.3. Ocenianie wspierające

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 14 czerwca 2005 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpozna-

²²¹ Tamże, s. 119-120.

²²² Tamże, s. 120.

²²³ Tamże, s. 121.

waniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej.

E. Kosińska podaje następującą klasyfikację funkcji ocen:

a) dydaktyczna – ocena ma być miernikiem wyników pracy ucznia, określać, jaki jest poziom wiedzy dziecka, czego powinno się ono jeszcze nauczyć;

b) wychowawcza – poprzez ocenianie nauczyciel może kształtować właściwe postawy, rozwijać zainteresowania, motywować do samodzielnej pracy i brania odpowiedzialności za swój proces kształcenia;

c) społeczna – ocena wskazuje miejsce ucznia w grupie społecznej, informuje o tym, jaką pozycję w kategorii ucznia dobrego osiąga konkretne dziecko, jaka jest obecna sytuacja i jakie mogą być prognozy (przewidywania) na przyszłość, jeśli chodzi o zdobytą wiedzę i umiejętności.

Często wyodrębnia się jeszcze inne funkcje oceny:

d) informacyjna – ocena dostarcza informacji na temat poziomu wiedzy, stanu wiadomości i umiejętności oraz przewidywań na przyszłość;

e) kontrolna – ocena sprawdza postępy ucznia, jego możliwości i kierunek rozwoju; ułatwia nauczycielowi wytyczenie nowych zadań dostosowanych do możliwości i indywidualnego tempa pracy dziecka;

f) motywacyjna – ocena dopinguje ucznia do pogłębiania wiedzy, realizowania programu i poszerzania własnych zainteresowań²²⁴.

Jedną z najważniejszych funkcji oceniania dzieci we wczesnej edukacji jest pomaganie im w uczeniu się, a więc wspieranie ucznia. Stąd coraz częściej mówi się o tzw. ocenianiu wspierającym (wspomagającym).

Ocenę wspierającą rozwój dziecka może sformułować nauczyciel, który systematycznie, w sposób ciągły monitoruje ten rozwój, korzystając z różnych metod (obserwacja, rozmowy, różne rodzaje i formy pracy). Nie może zmotywować dziecka nauczyciel, który nie zna jego słabych i mocnych stron, który go nie zna. Zasadniczym wa-

²²⁴ E. Kosińska, *Ocenianie w szkole*, Rubikon, Kraków 2000.

runkiem, aby ocenianie wspierało rozwój ucznia, jest uwzględnienie jego osiągnięć (na miarę jego możliwości), które są dla niego ważne i traktowane przez niego jako sukcesy.

M. Taraszkiewicz²²⁵ zwraca uwagę na to, że w procesie oceniania nauczyciele dość często popełniają różne błędy. Zalicza ona do nich:

- brak jasnych kryteriów oceniania;
- nieznamość wymagań przez uczniów i ich rodziców, w rezultacie uczniowie nie orientują się, czego mają się nauczyć, aby uzyskać określoną ocenę;
- nieuwzględnianie indywidualnych cech i możliwości ucznia
- stawianie tych samych wymagań każdemu dziecku, niezależnie od jego predyspozycji i warunków życia;
- ograniczenia czasowe – uczniowie mają za mało czasu na odpowiedź, niedokończenie pracy często wynika z wolniejszego tempa pracy ucznia;
- kładzenie nacisku na negatywy w komentarzu do oceny – koncentracja na ujemnych stronach rezultatów jego edukacji zniechęca ucznia do pracy i nie budzi nadziei na sukcesy w przyszłości;
- etykietowanie uczniów i inne (łagodniejsze lub bardziej wymagające) traktowanie uczniów uważanych za słabszych, a inne – uczniów uznawanych za zdolnych.

Nauczyciel zawsze może – w ramach autorefleksji nad wystawioną oceną – zadać sobie pytania:

1. *Czy wystawiona przeze mnie ocena jest obiektywna?*
2. *Czy ta ocena motywuje dziecko do dalszej pracy?*
3. *Czy jest właściwie uzasadniona?*
4. *Czy uwzględnia czynniki zewnętrzne?*

Postawienie tego typu pytań może pomóc nauczycielowi w podjęciu działań zmierzających do bardziej obiektywnego, sprawiedliwego i wspierającego oceniania postępów uczniów.

Niektórzy nauczyciele mają problem z określeniem celowości oceniania. Często zachowują się wówczas tak, jakby chcieli ukarać ucznia

²²⁵ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej?*, Arka, Poznań 2001.

za to, że czegoś nie umie, jakby koncentrowali się całkowicie na restrykcji wobec dzieci, które nie dość dobrze opanowały jakiś materiał. Nadal zdarzają się w szkole nauczyciele, którzy bez skrępowań stawiają małym dzieciom kolejne jedyńki (w skali punktowej), nie zastanawiając się nawet nad sensownością i skutecznością takiego zachowania, nad przyczynami niemożności/nieumiejętności opanowania przez dziecko jakiejś wiedzy czy umiejętności, wreszcie nad skutkami emocjonalnymi dla dziecka, które wiążą się z taką sytuacją. Nauczyciele tacy nie pozuwają się do osobistej odpowiedzialności za dziecko, nie dostrzegają swojej podstawowej roli w sytuacji problemów edukacyjnych czy wychowawczych z dzieckiem, a tym samym nie rozumieją, co to znaczy być nauczycielem. Tymczasem nauczyciel jako „sprawca” i organizator sytuacji edukacyjnych jest odpowiedzialny także za ich „rezultat”, za wyniki osiągnięte przez dzieci uczące się pod jego kierunkiem. Każdą wystawioną dziecku jedynkę należy traktować jakby to była jedynka dla samego nauczyciela. Co zrobiłam, żeby pomóc dziecku się nauczyć? W jaki sposób mu pomogłam? Ile czasu na to poświęciłam? Ile i jakie materiały przygotowałam do pracy z dzieckiem? Gdzie, u kogo szukałam wsparcia? Najpierw należy odpowiedzieć sobie na te pytania, zanim wystawi się dziecku (i sobie) negatywną ocenę. Odrębnym problemem jest traktowanie oceny jako mechanizmu przymusu. „Kończy się [to] zwykle zniechęceniem ucznia do nauki, negatywnym ocenianiem pracy nauczyciela przez rodziców i uczniów i porażką dydaktyczną nauczyciela”²²⁶. Zmiana perspektywy wystarczy czasem do zauważenia faktycznej roli oceniania. Ocena ma pomagać dziecku w jego rozwoju, w związku z tym powinna odnosić się takich aspektów, jak:

1. Poznanie własnych możliwości – dziecko powinno dowiedzieć się, co już umie i co jeszcze może zrobić, aby więcej się nauczyć. Ocena powinna być opatrzona komentarzem, w którym nauczyciel wyjaśni zasadność wystawionej oceny i wskaże drogę do jej poprawy. Ważne więc jest, aby ocena wspierająca zawierała wskazówki dla dalszej pracy ucznia. Nauczyciel powinien zaprzestać wytykania błędów dzieciom, poprzez formułowanie komentarzy, np.:

– *Pismo niestaranne.*

226 E. Kosińska, *Ocenianie w szkole*, Rubikon, Kraków 2000, s. 14.

- *Bazgrzesz.*
- *Popełniłaś mnóstwo błędów ortograficznych.*
- *Nie zrozumiałaś zadania.*

Kluczowe w komentarzu do oceny jest wskazanie dziecku, co zrobiło dobrze, ile już potrafi, jak posługuje się zdobytą wiedzą, a nie, czego nie umie. Jeśli uczeń najpierw usłyszy zalety dotyczące swojego postępowania to jest bardzo prawdopodobne, że pojawi się wówczas u niego pragnienie usunięcia niedociągnięć. Jeśli natomiast zaczniemy od błędów, usterek i tego, co zrobił nie tak, może to spowodować u niego zniechęcenie i zaniechanie poprawy. Ocena powinna dawać także wskazówki do dalszej pracy, wspierać i stymulować rozwój ucznia, ale nigdy kosztem rzetelnej informacji, np.

– *Widzę, że zadanie sprawiło Ci trudność. Poczytaj więcej na temat nadmorskich parków narodowych i przygotuj dokładniejszą prezentację o jednym wybranym.*

– *Dobrze sobie poradziłeś z pierwszym zadaniem. W drugim zadaniu nie uwzględniłeś jednej danej. Podkreśl wszystkie dane i zrób zadanie jeszcze raz.*

– *Piszesz piękne opowiadania. Następnym razem spróbuj zastosować wstęp, w którym opisziesz, jak doszło do wydarzenia. Praca będzie wtedy jeszcze ciekawsza.*

– *Nie mogę dobrze odczytać pracy, następnym razem zadbaj o bardziej staranne pismo.*

– *Przeglądaj słownik ortograficzny podczas pisania, a wtedy popełnisz mniej błędów.*

Nadzieja na poprawę oceny może zadziałać na ucznia mobilizująco.

Jeśli mamy do czynienia z odpowiedzią ustną ucznia, przekazując informację zwrotną, podając komentarz do oceny, należy pamiętać, żeby:

- zacząć od pozytywnego stwierdzenia, co uczeń umie, rozumie;
- określić konkretnie te zagadnienia, które wymagają dopracowania;
- wyjaśnić, skąd uczeń może uzyskać brakującą wiedzę;
- podać termin następnego sprawdzenia uzupełnionych braków;

- uzyskać potwierdzenie ucznia o wzajemnym porozumieniu;
- wyrazić wiarę w to, że uczeń poradzi sobie z uczeniem się i następna jego odpowiedź będzie lepsza²²⁷.

W opinii E. Kosińskiej, zanim nauczyciel zdecyduje się na komentarz i ocenę, powinien:

- wysłuchać odpowiedzi ucznia do końca, bez wcześniejszego komentowania;
- pomóc uczniowi zrozumieć zadanie poprzez pytania lub treści naprowadzające;
- upewnić się, czy uczeń chce jeszcze coś dodać oraz czy nauczyciel właściwie odebrał informację²²⁸.

2. Kształtowanie zainteresowań – zauważenie przez nauczyciela obszaru, który szczególnie interesuje dane dziecko, ukierunkowanie, zachęcanie do pracy w danym kierunku może mieć decydujący wpływ na wzbudzenie zainteresowania, a nawet zamiłowania do danej dyscypliny. Kluczowe może okazać się tutaj odpowiednie motywowanie dziecka do pracy, wyrażane właściwie skonstruowaną opinią/oceną.

3. Budowanie właściwej motywacji do nauki – motywacja do wykonania danego zadania, określonej pracy jest tym silniejsza, im silniejsze ma dziecko przekonanie, że samo może podjąć decyzję o warunkach jego wykonania, przy czym wcale nie musi mieć pełnej świadomości celowości i związków między całą serią zadań, jaką stawiają przed nim nauczyciele. Potrzebna jest mu jednak wiedza, do czego dąży, po co wykonuje określone czynności, czemu mają one służyć.

6.4. Motywowanie do uczenia się

Jeśli nauka będzie połączona z realizacją celów istotnych dla dziecka (np. zaspokojenie ciekawości poznawczej, wzbudzenie pozytywnych odczuć podczas wykonywania jakiejś pracy), przyniesie

²²⁷ E. Kosińska, *Ocenianie w szkole...*, s. 70.

²²⁸ Tamże, s. 69.

efekty w dwóch płaszczyznach: obiektywnej – dziecko opanuje daną umiejętność zgodnie z celami, które zakładał nauczyciel – i subiektywnej – dziecko będzie miało poczucie osiągnięcia czegoś nowego dla siebie i poczucie zadowolenia z pokonania różnorodnych trudności. Jednocześnie wystąpią tu dwa typy pozytywnych wzmocnień: zewnętrzne – pozytywna ocena, pochwała ze strony nauczyciela, rodziców („dobrze się nauczyłaś/nauczyłeś”) i wewnętrzne – pozytywna ocena samego siebie („umiem to, potrafiłam/potrafiłem się tego nauczyć”). Pojawi się wówczas także efekt samonagradzania, z którym mamy do czynienia wtedy, gdy nauczyciel pomaga uczniowi w wypadku pojawiających się trudności w pracy indywidualnej lub zespołowej. Lepsze efekty w początkowej nauce dziecka można uzyskać w sytuacji koncentracji nauczyciela na dziecku i jego potrzebach, a nie wtedy, gdy jest on skoncentrowany na realizacji w odpowiednim tempie programu, w tym: za szybko wymaga od ucznia opanowania pewnych umiejętności – nie pozwala dziecku we własnym tempie osiągnąć celu. Naukę opanowania umiejętności należałoby więc tak zorganizować, aby nie pozbawiać dzieci tak cennej rozwojowo i wychowawczo motywacji wewnętrznej, samonagradzania się emocjonalnego za dobrze wykonane zadanie.

Dziecko, które zajmuje się tym, co go ciekawi, chętniej wykonuje zadania. Pozytywny stosunek do zadań i któregośkolwiek elementu sytuacji, w której uczeń ma wykonać zadanie (także do nauczyciela), podnosi motywację do ich wykonania²²⁹. Nauczyciel powinien uświadomić sobie, że dla każdego dziecka czynnikiem motywującym może być coś innego: ustna pochwała, pogłaskanie po głowie, przytulenie, otrzymanie naklejki, możliwości pobawienia się wybraną zabawką, narysowanie kwiatuszka w zeszyte, poinformowanie rodziców o sukcesie dziecka itp. Nie ma gotowych recept na wiedzę o tym, który bodziec dziecko potraktuje jako najbardziej motywujący. Zależność bowiem od płci, wieku, zainteresowań, poziomu rozwoju emocjonalnego²³⁰, warunkuje konieczność indywidualnego doboru czynnika

²²⁹ K. Kruszewski, *Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 2004.

²³⁰ M. V. Covington, K. Manheim Teel, *Motywacja do nauki*, GWP, Gdańsk 2004.

motywującego dziecko do pracy. Na początek nauczyciel może zaproponować dziecku wybór nagrody spośród kilku, aby zorientować się, na czym dziecku najbardziej zależy. Nagroda musi być bowiem cenna dla dziecka i z punktu widzenia dziecka, a nie: nauczyciela.

Dziecko jest w stanie znieść wiele trudności, walczyć z różnymi przeciwnościami, jeśli widzi postępy, jeśli jego drobne sukcesy są dostrzegane i uświadamiane mu przez osobę dorosłą, czuwającą nad jego rozwojem. Pojawiająca się wówczas dumą stanowi kolejny ważny czynnik motywujący do dalszej pracy, podobnie zresztą jak optymizm i zaufanie do własnych umiejętności, które stanowią nieodłączny element podnoszący samoocенę. Dlatego nauczyciel powinien skoncentrować swoją uwagę na sukcesach dziecka, a nie na popełnianych przez niego błędach. Należy mieć nadzieję, że już na trwałe ugruntował się w codziennym postępowaniu nauczycieli zwyczaj mówienia najpierw pozytywnych rzeczy o dziecku i do dziecka oraz dostrzegania jego wysiłku w kolejnych etapach pracy.

„Zadania pobudzające ciekawość ucznia i umożliwiające jej zaspokojenie wzbudzają motywację do ich wykonania”²³¹. Wskazane jest więc organizowanie sytuacji edukacyjnych na zasadzie niespodzianki. Potem zaś docenić wysiłek i nagrodzić ciekawość poznawczą. Satysfakcja z pokonania problemu silnie wzmacnia samoocенę i wolę uczenia się²³². Powoduje ponadto konieczność ponownego odnoszenia sukcesu, niejako obliguje dziecko do dalszych starań.

Niektóre dzieci potrzebują akceptacji nauczyciela, a następnie rodziców i rówieśników, aby być silnie zmotywowanymi do nauki. Stopniowo należy ten typ motywacji zamieniać na uczenie się nie dla kogoś, ale dla siebie. Motywacja wewnętrzna związana jest z zaspokojeniem potrzeby samorealizacji. Stymulują ją nie nagrody rzeczowe, ale pozytywna informacja zwrotna o wykonanym zadaniu²³³. Motywacja wewnętrzna ma nieograniczone możliwości związane z dostępnością dla każdego dziecka, bo już np. zaspokojenie własnej ciekawości, dowiedzenie się „jak się to robi”, powoduje samonagradzanie wynikające z potrzeb samodoskonalenia i samorozwoju. Na-

²³¹ K. Kruszewski, *Najpotrzebniejsze ...*, s. 250.

²³² M. V. Covington, K. Manheim Teel, *Motywacja...*

²³³ K. Kruszewski, *Najpotrzebniejsze ...*

grodą za powodzenie jest już samo wykonanie zadania, opanowanie umiejętności. Gdy celem jest nauka dla samej przyjemności, pokłady motywacji wewnętrznej stają się niewyczerpane.

Trzeba także dbać o to, żeby wprowadzić motywację do pracy, a nie do rywalizacji, do konkurowania z innymi²³⁴. Często taka motywacja podszyta jest strachem, że inni szybciej się nauczą, że pójdzie im lepiej. Energia dziecka koncentruje się wówczas nie na dążeniu do prawdziwego sukcesu, ale do sukcesu pozornego: tymczasowego zwycięstwa nad innymi. Uczenie się czegokolwiek może stać się wówczas dla dziecka czynnością stresującą, kojarzoną z nieprzyjemnymi uczuciami stałego wykazywania się i rywalizowania z innymi, zwłaszcza gdy często mimowolnie, osiągnięcia dziecka porównywane są z osiągnięciami rówieśników. Zadaniem nauczyciela jest promowanie samej pracy nad pokonaniem trudności, docenienie wysiłku.

Pytania:

- 1. Jakie umiejętności mają kluczowe znaczenie w codziennej pracy nauczyciela (wg Ch. Kyriacou)?**
- 2. Scharakteryzuj postępowanie nauczyciel, który „naucza”, stosując się do matrycy behawioralnej.**
- 3. Co może być alternatywą dla transmisyjnego modelu nauczania? Jak nauczyciel może organizować zajęcia, aby dzieci mogły konstruować wiedzę bardziej dla siebie wartościową?**
- 4. Na czym polega proces przygotowania się nauczyciela do zajęć?**
- 5. Jak formułować ocenę pracy dziecka, aby miała ona charakter wspierający jego rozwój?**

²³⁴ M. V. Covington, K. Manheim Teel, *Motywacja...*

7. Kompetencje informatyczno-medialne

Rozpowszechnienie mediów zmieniło standardy funkcjonowania niemal wszystkich instytucji, w tym także szkół i przedszkoli. Nie ulega dziś żadnej wątpliwości, że każdy aktywnie pracujący nauczyciel nie może nie mieć kontaktu i orientacji w otaczającej go rzeczywistości społeczno-medialnej. Jest to szczególnie ważne w obliczu zagrożeń, jakie wiążą się z nieumiejętnym lub nienadzorowanym kontaktem z telewizją, komputerem i siecią. Media są dziś nie tylko narzędziami komunikacyjnymi, ale stały się już pełnymi uczestnikami naszego świata rzeczywistego²³⁵. Z punktu widzenia pedagogiki wczesnoszkolnej szczególnie istotne jest oddziaływanie mediów na dzieci młodsze, gdyż mogą one stać się nie tylko instrumentem służącym zdobywaniu wiedzy, ale i narzędziem negatywnych oddziaływań, np. uzależnień. Dlatego coraz częściej w literaturze pedagogicznej spotykamy się z terminem: media edukacyjne. Są nimi te media, które przekazują informacje służące kształceniu. Mogą to być więc zarówno różnego rodzaju przedmioty, urządzenia, materiały (materiały drukowane, modele, foliogramy, nagrania magnetofonowe, płyty CD, DVD, multimedialne programy komputerowe), jak i mass media (programy telewizyjne, audycje radiowe, wszelkie zasoby internetu itp.)²³⁶.

Nauczyciel posiadający kompetencje informatyczno-medialne potrafi swobodnie i właściwie korzystać z nowych mediów elektronicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych. Przez różnorodne technologie informacyjne, w bardzo wąskim znaczeniu, można rozumieć zbieranie, przechowywanie, przetwarzanie oraz przesyła-

²³⁵ B. Reeves i C. Nass, *Media i ludzie*, PIW, Warszawa 2001.

²³⁶ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela...*, s. 58.

nie informacji wykorzystywanej w komunikacji między systemami i ludźmi²³⁷. Zdaniem J. Szempruch, na kompetencje informatyczno-medialne nauczyciela składają się:

1. „kompetencje instrumentalne, związane z przygotowaniem uczących się do sprawnego posługiwania się mediami jako narzędziami uczenia się, pracy intelektualnej i komunikowania,

2. kompetencje kulturowo-społeczne, dotyczące przygotowania do świadomego, wartościującego i krytycznego odbioru różnicowanych komunikatów medialnych”²³⁸.

Nauczyciel posiadający kompetencje informatyczno-medialne posiada m.in.:

– „wiedzę na temat podstawowych zasad korzystania z technologii oraz elektronicznego przetwarzania informacji,

– umiejętność obsługi komputera, wideo i innego sprzętu technicznego,

– umiejętność wykorzystania nowoczesnej technologii do wspomagania procesu nauczania i uczenia się,

– umiejętność korzystania z mediów i nowych technologii w samokształceniu i samodoskonaleniu,

– umiejętność wykorzystania nowych form komunikowania się z wykorzystaniem sieci i w trakcie pracy w zespole,

– umiejętność korzystania w trakcie nauki z zasobów naukowych i edukacyjnych oraz usług globalnej sieci Internet,

– umiejętność tworzenia autorskich programów edukacyjnych i udostępniania ich w sieci,

– umiejętność nauczania *online*,

– znajomość języków obcych,

– umiejętność dokonywania ewaluacji mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych pod względem ich przydatności dla procesu kształcenia uczniów”²³⁹.

²³⁷ W. Osmańska-Furmanek, M. Furmanek, *Pedagogika mediów*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, GWP, t. 3, Gdańsk 2006, s. 302.

²³⁸ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany ...*, s. 196.

²³⁹ Tamże, s. 196.

Bardzo ważną częścią kompetencji informatyczno-medialnych jest „dbałość o podnoszenie poziomu kultury medialnej osób uczących się i ich rodziców oraz przeciwdziałanie potencjalnym zagrożeniom, jakie ze sobą niosą media i nowe technologie”²⁴⁰. Niezwykle istotny jest także wpływ wiedzy informatyczno-medialnej nauczyciela na możliwość kształtowania kompetencji informatyczno-medialnych jego wychowanków, zapobiegający w przyszłości ich wykluczeniu społecznemu z powodu nieumiejętności posługiwania się technologiami informacyjnymi.

A. Giddens stworzył pojęcia „ubóstwa informacyjnego” – które, w jego opinii, stanie się „kolejnym upośledzeniem materialnym w szkolnictwie” – i „komputerowej podklasy”: dotyczyć ono będzie tych przyszłych obywateli, którzy już dziś nie nauczą się biegle posługiwać komputerem i nie będą w stanie odpowiadać na tempo zmian technicznych oraz zapotrzebowanie na pracowników kompetentnych w zakresie szybkiego odbioru i przekazywania informacji²⁴¹. Dzisiejsze dzieci muszą więc znać media, muszą umieć się nimi posługiwać i świadomie korzystać dla rozwoju własnego i społeczeństwa, w którym funkcjonują, jeśli nie chcemy, aby znalazły się na marginesie życia.

Interesujące zdanie na temat kompetencji informatycznych nauczycieli przedstawia W. Osmańska-Furmanek²⁴². Zdaniem tej autorki nauczyciel powinien:

- posiadać umiejętność konstruowania procesu edukacyjnego z zastosowaniem multimediów (głównie komputera jako najbardziej uniwersalnego narzędzia multimedialnego)
- posiadać umiejętność wykorzystania metodyki pracy z technologiami informacyjnymi w procesie edukacji
- posiadać umiejętność projektowania, realizacji i wykorzystania prezentacji multimedialnych i programów edukacyjnych
- znać reguły tworzenia, percepcji i oddziaływania komunikatu multimedialnego,

²⁴⁰ Tamże, s. 196.

²⁴¹ A. Giddens, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2006, s. 530.

²⁴² W. Osmańska-Furmanek, *Nowe technologie informacyjne w edukacji*, LTN, Zielona Góra 1999.

- znać i wykorzystywać nowe sposoby komunikacji z udziałem elektronicznych mediów edukacyjnych
- orientować się w perspektywach edukacyjnego zastosowania sieci Internet.

Nauczyciel posiadający kompetencje informatyczno-medialne wie, że nie można koncentrować swoich działań pedagogicznych wyłącznie na kwestiach związanych z obsługą komputera i wybranych programów edukacyjnych. Edukacja medialna odnosi się bowiem nie tylko do ich funkcji dydaktycznej, ale także, a może nawet przede wszystkim – wychowawczej i socjalizacyjnej²⁴³, gdyż rolą mediów jest nie tylko podniesienie atrakcyjności i efektywności kształcenia w wybranych obszarach edukacyjnych, ale także wywieranie wpływu na kształtowanie systemu wartości, przekonań i postaw odbiorców. Jak stwierdzili W. Osmańska-Furmanek i M. Furmanek, „Głównym zadaniem edukacji medialnej jest wskazanie miejsca mediów w kulturze, zapoznanie z możliwościami mediów i sposobami ich wykorzystania w procesie kształcenia i samokształcenia, wykształcenie umiejętności porozumiewania się człowieka z komputerem i drugim człowiekiem przez sieć komputerową, interpretacji komunikatów medialnych, a w wypadku multimediów – umiejętność posłużenia się technologią informacyjną jako narzędziem rozwoju intelektualnego”²⁴⁴.

Obecnie mocno podkreśla się konieczność systematycznego przygotowywania dzieci – już od klas I-III szkoły podstawowej – do refleksyjnego odbioru przekazów medialnych, a także do uczestniczenia w komunikacji społecznej poprzez media. Stały się one bowiem dla większości współczesnych dzieci jednym z najważniejszych elementów codziennego życia społeczno-kulturowego, dlatego mówi się, że dzisiejsze pokolenia dzieci i młodzieży to już „dzieci mediów”. Telewizja, komputer, internet to elementy kultury wytworzone przez człowieka, które jednocześnie same w sobie kreują nową warstwę kulturową, bez znajomości której człowiekowi będzie bardzo trudno funkcjonować w społeczeństwie przyszłości. Nauczyciel kompetent-

²⁴³ W. Strykowski, *Pedagogika i edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 14.

²⁴⁴ W. Osmańska-Furmanek, M. Furmanek, *Pedagogika mediów, ...*, s. 296.

ny w obszarze mediów musi się w tym odnaleźć jako specjalista, który potrafi „działać z mediami, a nie przeciwko mediom”²⁴⁵.

Wprawdzie rzeczywistość społeczna wymusiła wprowadzenie do szkół już kilka lat temu zajęć komputerowych od klasy I, jednak w wielu placówkach lekcje te koncentrują się bardziej na umiejętności obsługi komputera, zwłaszcza podczas korzystania z gier i wykorzystywania internetu do zdobywania wiadomości. Pomijają natomiast w mniejszym lub większym stopniu tzw. wychowanie do mediów. W rezultacie coraz częściej słyszymy o pokoleniu młodych Polaków uzależnionych od telewizji lub komputera, nieposiadających innych zainteresowań, niepotrafiących krytycznie odnieść się do propozycji programowych. Zadaniem nauczycieli staje się więc tworzenie szeroko rozumianej kultury odbioru mediów, nauczanie selektywnego wyboru ofert, uodpornianie na celowo stosowane chwytły reklamowe, kształcenie umiejętności wartościującej oceny przekazów tekstowych i medialnych. Jednym z podstawowych zadań pedagogicznych nauczycieli jest więc wyposażenie dzisiejszych uczniów klas I-III szkoły podstawowej, rzadziej przedszkolaków, w takie kompetencje, które umożliwią im swobodne i bezpieczne poruszanie się w kulturze, którą dziś tworzy nasze pokolenie.

Wpisując się w nurt europejskich i ogólnoswiatowych trendów dotyczących założeń i celów edukacji medialnej UNESCO z 1999 roku można założyć, że współczesny nauczyciel powinien przygotować swoich wychowanków do:

- posługiwania się technologiami komunikacyjno-informacyjnymi, mediami jako narzędziami pracy intelektualnej służącymi do rozwoju własnego
- świadomego (krytycznego) korzystania z odbioru przekazów medialnych jako narzędzi przekazu informacji oraz kształtowania postaw i systemu wartości

²⁴⁵ Określenie za: W. Godzic, *Uczyć mediów czy rozumieć media?*, referat wygłoszony na konferencji w Kielcach w 2000 roku. O edukacji medialnej pisała Zuzanna Zbróg w: *Wczesnoszkolna edukacja medialna a informacyjne społeczeństwo przyszłości*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, Trans Humana, Białystok 2011 oraz Barbara Walasek w: *Pro domo sua. Technologie informacyjne w edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.

– racjonalnego korzystania z mediów jako instrumentów rozrywki i zabawy²⁴⁶.

Aby można było jednak mówić o realnych warunkach do realizacji i efektach edukacji medialnej, szkoły – oprócz posiadania nauczycieli kompetentnych medialnie – muszą zapewnić:

– odpowiednie wyposażenie biblioteki i pracowni informatycznej
– systematyczne odnawianie i uzupełnianie wyposażenia pracowni medialnych i doskonalenie zawodowe nauczycieli (uaktualnianie wiedzy i umiejętności).

Niezbędna jest przede wszystkim świadomość nauczycieli nieuniknionego kontaktowania się już małych dzieci z powszechnie dostępną, bogatą ofertą programów telewizyjnych, gier komputerowych i zasobów internetowych oraz wiedzy, jakiego rodzaju kontakt z mediami jest raczej korzystny dla dziecka, a jakiego rodzaju kontakt jest z całą pewnością szkodliwy dla niego. Spełnienie tego podstawowego warunku jest najlepszym środkiem zaradczym, aby nauczyciel-wychowawca nauczył dzieci, jak można wykorzystać media do rozwoju własnego, do wzbogacania możliwości sprawnego samokształcenia, ale także jak unikać zagrożeń z nimi związanych.

Edukację medialną w szkołach już na I etapie edukacyjnym można realizować na trzy sposoby (dostosowane do poziomu rozwojowego dzieci i ich możliwości intelektualnych):

– jako edukację o mediach – media są wówczas obiektem uczenia się, stanowią treść nauczania i narzędzie wspomagające proces kształcenia

– jako edukację przez media – gdzie media są atrakcyjnym dla uczniów obszarem podejmowania różnych działań przez uczniów zarówno w szkole, jak i poza nią

– jako edukację dla mediów – związaną z wprowadzaniem ucznia w kulturę medialną rozumianą jako środowisko życia²⁴⁷.

W ramach kształcenia medialnego w klasach I-III nauczyciel kompetentny medialnie powinien:

²⁴⁶ W. Osmańska-Furmanek, M. Furmanek, *Pedagogika mediów ...*, s. 299.

²⁴⁷ S. Dylak, *Edukacja medialna w szkole. O mediach, przez media, dla mediów*, [w:] W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, Wydawnictwo eMPi² Poznań 1997; W. Osmańska-Furmanek, M. Furmanek, *Pedagogika mediów ...*, s. 299.

- zagwarantować dzieciom swobodny dostęp do różnych źródeł informacji; przygotować ich do samodzielnego poszukiwania potrzebnych informacji i materiałów, w tym z encyklopedii (także multimedialnych), słowników, innych wydawnictw, internetu
- rozwijać wiedzę o komunikowaniu się ludzi bezpośrednio i przez media
- stwarzać warunki do rozwijania umiejętności posługiwania się komputerem i jego oprogramowaniem, do przekazywania komunikatów pocztą elektroniczną
- przygotować dzieci do odróżniania fikcji od rzeczywistości w przekazach medialnych (zwrócenie uwagi zwłaszcza na techniki manipulacyjne w reklamach dla dzieci);
- przygotować dzieci do selektywnego korzystania z programów telewizyjnych, komputerowych i z zasobów internetu; podejmowania krytycznej analizy programów medialnych
- zapoznać dzieci z najczęściej spotykanymi zagrożeniami, jakie wiążą się z niekontrolowanym i nieumiejętnym korzystaniem z gier komputerowych i internetu²⁴⁸.

7.1. Myślenie krytyczne jako podstawa „wychowania do mediów”

Kształcenie umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji oraz krytycznej oceny ich przydatności i możliwości zastosowania do samorozwoju stanowi fundament dla społecznie wartościowego, efektywnego uczestnictwa w otaczającej rzeczywistości, w codziennym życiu, w kulturze, której cechą charakterystyczną jest unifikacja opinii, wywieranie presji w momencie dokonywania ocen i wyborów, manipulowanie informacją. Zewsząd przecież docierają do nas gotowe wzorce myślenia, zbiorowe fascynacje. Aby wykształcić ludzi zdolnych do refleksji nad masowymi, często nieprzemyślanymi opiniami,

²⁴⁸ Duży wybór scenariuszy zajęć z edukacji medialnej (manipulacja w reklamach, telewizja, filmy, komputer, korzystanie z czasopism, internetu, programów multimedialnych) można znaleźć w książce: *Edukacja medialna w kształceniu wczesnoszkolnym*, pod red. Z. Zbróg, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2008.

do rozróżniania między tym, co właściwe, a tym, co niedopuszczalne, musimy nauczyć dzieci samodzielnego poszukiwania i oceniania wartości rozmaitych propozycji.

Nauka krytycznego myślenia, samodzielnego dociekania, oceniania i wybierania właściwych informacji, a dzięki temu wykształcenia niezależnych opinii jest jednym ze sposobów ochrony przed „globalizacją mentalną”. W świecie „szumów informacyjnych”, wielości idei i ciągle nowych problemów, uczniowie muszą być przygotowani do dokonywania świadomych wyborów w różnych dziedzinach życia.

Wbrew pozorom z podjęciem tego zadania nie należy zwlekać do momentu osiągnięcia przez dzieci „odpowiedniego” wieku. Można by bowiem poddawać w wątpliwość zasadność kształcenia umiejętności myślenia krytycznego już w I etapie edukacyjnym w sytuacji, gdy – jak wskazują raporty UNESCO – większość dorosłych nie rozumie przekazów medialnych, gdy gimnazjaliści nie potrafią czytać ze zrozumieniem prostych instrukcji.

Na podstawie jednak badań przedstawionych w rozdziale o kompetencjach kreatywno-krytycznych można uznać, że już wiek przedszkolny jest dobrym punktem wyjścia do rozwijania myślenia krytycznego dzieci, które wiąże się wtedy przede wszystkim z umiejętnością indywidualnej reakcji na przeczytaną lub usłyszaną informację, oceną jej wartości dla siebie. Dalszy etap kształcenia powinien uczyć dzieci oceny postępowania bohatera, wyjaśniania przyczyn określonego zachowania, omawiania problemu własnymi słowami, poszukiwania różnych rozwiązań problemu, odróżniania fikcji od rzeczywistości, selekcjonowania informacji pod określonym kątem (zwłaszcza ich przydatności), kategoryzowania informacji na ważne i nieistotne.

W dzisiejszym świecie, przesiąkniętym nadmiarem informacji, umiejętność ich selekcji i wartościującej oceny wydaje się być jedną z najważniejszych umiejętności człowieka, który z czasem zapewne będzie narażony na jeszcze większy nadmiar i chaos informacyjny oraz konsumpcyjny niż obecnie. Krytyczny odbiór przekazów medialnych wydaje się być umiejętnością niezbędną w świecie zdominowanym przez różnorodne przekazy wizualne, w którym trzeba wybiórczo odbierać informacje z otaczającej rzeczywistości, rozpatrując na tle swoich doświadczeń i wiedzy, ustosunkowując się do nich i interpretując je pod

kątem przydatności dla wzbogacania i rozwoju swoich zasobów osobistych. Uczniowie muszą wiedzieć, że informacje docierające do niego z różnych źródeł zawierają w sobie mnóstwo elementów reklamy, przekłamań lub mówiąc wprost: nieprawdy. Konieczne jest więc ich rozsądne przyswajanie, a niezbędne wręcz – ich weryfikowanie. Uczniowie muszą wiedzieć, że nie wolno im bez krytycznej refleksji (czyli: bezkrytycznie) przyjmować cudzych myśli. Historia pokazuje wiele negatywnych, a nawet tragicznych dla świata i cywilizacji, skutków braku takiegoż krytycyzmu.

Różnorodna oferta informacyjna, różnorodność przekazów tekstowych, oprócz rozmaitych zagrożeń, stwarzają także doskonałe warunki do treningu kształtowania podmiotowej postawy wobec naporu informacyjnego, do odróżniania fikcji od rzeczywistości. Wątpliwość, wynikająca z umiejętności oceny przekazów tekstowych, poszukiwanie różnych źródeł informacji, w których można sprawdzić prawdziwość przekazu medialnego, to umiejętności, które nie biorą się znikąd. To na barkach nauczycieli spoczywa obowiązek zaradzenia tej sytuacji. Najszybszym i najefektywniejszym sposobem wydaje się być tutaj dokształcanie nauczycieli praktyków i odpowiednie przygotowywanie studentów do podjęcia się tego zadania. Badania M. Jakowickiej²⁴⁹ nie pozostawiają bowiem wątpliwości, że to jakość przygotowania nauczycieli i styl ich pracy warunkują ujawnianie się cech myślenia krytycznego w grupie jego uczniów. Harmonijna zaś realizacja celów związanych z kształceniem myślenia krytycznego i jednocześnie poprawą jakości kształcenia komputerowego i medialnego jest wstępem do wykształcenia człowieka rozsądnie funkcjonującego w informacyjnym społeczeństwie przyszłości.

7.2. Wiedza nauczycieli wczesnoszkolnych o edukacji medialnej – wyniki badań własnych

Wyniki badań własnych przeprowadzonych wśród 161 nauczycieli z województwa świętokrzyskiego pracujących w podstawowych szkołach publicznych i niepublicznych pokazują, że nauczyciele nie-

²⁴⁹ M. Jakowicka, *Czytanie jako zaniedbany ...*

wiele wiedzą na temat edukacji medialnej oraz zadań, jakie przed nimi stoją w związku z wprowadzeniem tej tematyki do szkół²⁵⁰. Media kojarzą się nauczycielom właściwie wyłącznie z mass mediami, zaś wiedza pedagogów ujawniona w sondażu na temat celów wprowadzenia edukacji medialnej do szkół, nie napawa optymizmem, gdyż dotyczy wyłącznie podstawowej obsługi komputera w zakresie – co oczywiste – odpowiadającym umiejętnościom nauczycieli. Świadomość braków w swojej wiedzy i umiejętnościach skłania pedagogów do zrzucania odpowiedzialności za edukację komputerową na barki informatyków.

Sytuacja zapewne niewiele zmieni się w ciągu najbliższego czasu ze względu na brak środków finansowych przeznaczonych na szkolenie nauczycieli wczesnej edukacji. Takie szkolenia nie są prowadzone nawet w związku z obniżeniem wieku szkolnego i dostosowaniem metod pracy do potrzeb dzieci sześciolletnich. Zająć się więc uzupełnianiem wiedzy pedagogów na temat edukacji medialnej wydaje się być jeszcze bardziej odległe. Dlatego trzeba podejmować różnorodne próby rozpropagowywania podstawowej wiedzy w analizowanym zakresie, którą nauczyciel, chcący rzetelnie przygotować swoich wychowanków do wychowania do mediów, musi posiadać. Jeśli przeciętny nauczyciel nie wie, czym są media i jak unikać zagrożeń związanych, nie może wychowywać do mediów.

Pytania:

- 1. Wyjaśnij, co to znaczy wychowywać do mediów i poprzez media.**
- 2. W jaki sposób nauczyciel może realizować edukację medialną w przedszkolu i w klasach I-III?**
- 3. Scharakteryzuj nauczyciela posiadającego kompetencje informatyczno-medialne.**
- 4. Zaprojektuj zajęcia z wykorzystaniem wybranych mediów edukacyjnych.**

²⁵⁰ Z. Zbróg, *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Impuls, Kraków 2011, s. 194-196.

8. Kształcenie w duchu tolerancji i równości

Dyskusja o tolerancji, równości jest związana – paradoksalnie – z dyskusją i dywagacją na temat uprzedzeń, stereotypów, wykluczania i stygmatyzacji. Aby mówić o tolerancji, najpierw należy sobie uświadomić czym **nie jest** tolerancja. A zatem – uświadomić sobie te wszystkie zjawiska, które są sprzeczne ze zrozumieniem „inności”²⁵¹.

Uprzedzenia są zjawiskiem powszechnym, występują we wszystkich społeczeństwach i mają wiele przyczyn. Generalnie nadaje się im znaczenie pejoratywne, bowiem łączą się z tendencyjnym, często krzywdzącym dla innych sposobem myślenia, a ich wynikiem bywa często dyskryminacja prowadząca do społecznego wykluczenia jednostek i grup, a też – do poważnych konfliktów międzyludzkich o dużym zasięgu. Różne formy stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji były źródłem wielu wojen oraz aktów grupowej przemocy. Mimo rozwoju cywilizacyjnego, postulatów tolerancji i otwartości, zjawiska te nie zanikają, choć jawne ich manifestowanie uważane jest za niepopularne.

Stereotyp to uogólnienie dotyczące grupy ludzi, a polegające na przypisywaniu identycznych cech niemal wszystkim jej członkom, niezależnie od rzeczywistych różnic pomiędzy nimi²⁵². Pojęcie to po raz pierwszy wprowadził w 1922 roku dziennikarz, Walter Lippman, określając je jako umysłowe obrazy zewnętrznego świata, szablony, za pomocą których próbujemy uprościć niejednoznaczne informacje docierające do nas z otoczenia. Stereotyp oznacza ludzką skłonność

²⁵¹ S. Tusznió, M. Kaleta-Witusiak, *Współczesne problemy psychologii (zarys problematyki)*, Kielce 2010, niepublikowany skrypt dla studentów Wszechnicy Świętokrzyskiej.

²⁵² E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2006, s. 355.

do spostrzegania osób lub przedmiotów jako podobnych i ściśle wiążę się z wzorcami kulturowymi.

Stereotypy odpowiadają poznawczemu komponentowi postaw międzygrupowych, tzn. określają myśli, poglądy, wyobrażenia o innych, i jako takie zasadniczo nie są rozpatrywane w kategoriach poglądów dobrych i złych. Można jednak mówić o stereotypach negatywnych (gdymogólnienia dotyczące danej grupy wiążę się z cechami nieakceptowanymi (np. złośliwe teściowe, niemądre blondynki) i pozytywnych, czyli takich przekonaniach, które przypisują danej grupie pożądane właściwości (np. Polacy są gościnni). Stereotypy są naturalnymi heurystykami w myśleniu, oszczędzającymi naszą energię poznawczą.

Stereotypizacja nie zawsze jest zjawiskiem szkodliwym i krzywdzącym, często jest wygodnym narzędziem, po które sięgamy, aby uprościć obraz świata. Wiążę się z ograniczonymi możliwościami przetwarzania informacji i minimalnym wysiłkiem poznawczym w celu wyjaśniania skomplikowanych zjawisk.

Kiedy jednak stereotyp nie pozwala nam dostrzegać indywidualnych różnic w obrębie grupy ludzi, staje się błędny, krzywdzący i potencjalnie szkodliwy.

Afektywny komponent postawy wobec ludzi odpowiada pojęciu „**uprzedzenie**”, które można zdefiniować jako wrogę bądź negatywną postawę afektywną wobec określonej grupy ludzi wyłącznie ze względu na ich przynależność lub też jako tendencyjną ocenę danej grupy, opartą na rzeczywistych lub wyobrażonych właściwościach jej członków.²⁵³ Druga definicja mieści w sobie zarówno pozytywne, jak i negatywne uprzedzenia, tj. przychylne bądź nieprzychylne postawy wobec osób należących do danych grup.

Uprzedzenia mogą dotyczyć różnych kategorii grup, np.: rasowych, narodowych, etnicznych, religijnych, zawodowych. Współcześnie coraz częściej mówi się o uprzedzeniach związanych z płcią i wiekiem ludzi, co można łączyć z przemianami obyczajowymi, a także ze zjawiskiem starzenia się społeczeństw i w konsekwencji z tym zjaw-

²⁵³ T. D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, Wyd. GWP, Gdańsk 2003, s. 33.

skiem związanych²⁵⁴. (Współczesne trendy wymagają dogłębnych badań dotyczących uprzedzeń np. wobec osób otyłych, niepełnosprawnych fizycznie i homoseksualistów).

Uprzedzenia mogą powodować eksterminację milionów ludzi, wpływają na gospodarkę, politykę oraz na zachowania wobec innych osób, narodów, narodów i państw wobec siebie. Jednakże, jeśli nawet uprzedzenia nie dochodzą do skrajności, przysparzają swoim ofiarom wielu cierpień. Jedną z prawie nieuniknionych konsekwencji działania uporczywych uprzedzeń jest obniżenie samooceny, a co za tym idzie – mała skuteczność w radzeniu sobie z problemami, niski poziom aspiracji, łatwość rezygnacji z dążenia do celów, brak sukcesów. Skutki uprzedzeń zaczynają być widoczne już w dzieciństwie.

Stereotypowe poglądy i postawa uprzedzenia są często powodem niesprawiedliwego, krzywdzącego traktowania innych. Takie postępowanie określa się mianem **dyskryminacji**, która jest nieuzasadnionym niekorzystnym lub szkodliwym działaniem wobec przedstawicieli danej grupy tylko dlatego, że do niej należą.²⁵⁵

Dyskryminacja jest czynnym, behawioralnym komponentem postawy i może występować w różnych wariantach:

- *Dyskryminacja bezpośrednia* ma miejsce wówczas, gdy dana osoba jest traktowana mniej korzystnie niż inna osoba była lub jest traktowana w porównywalnej sytuacji z powodu np. pochodzenia rasowego lub etnicznego.
- *Dyskryminacja pośrednia* dotyczy sytuacji, w której pozornie neutralne postanowienie, kryterium lub praktyka stawia osoby o określonym pochodzeniu rasowym bądź etnicznym w szczególnie niekorzystnej sytuacji w porównaniu z innymi osobami, chyba że takie postanowienie, kryterium lub praktyka są usprawiedliwione słusznym celem, oraz że środki do osiągnięcia takiego celu są właściwe i konieczne.
- *Dyskryminacja pozytywna* – nie jest dyskryminacją, lecz wprowadzeniem przez państwo czasowych rozwiązań i środków

²⁵⁴ Tamże, s. 218-306, zob. też: E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Wyd. PWN, Warszawa 2005, s. 296-301.

²⁵⁵ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2006, s. 358.

prawnych przewidujących wyrównanie szans osób o np. odmiennym pochodzeniu etnicznym, religii, przekonaniach lub orientacji seksualnej i niepełnosprawnych w celu zmniejszenia faktycznych nierówności, których doświadczają²⁵⁶.

Istnieje wiele źródeł stereotypów i uprzedzeń, a zatem ich rozpoznanie, zdiagnozowanie może być podstawą do uczenia i nauczania tolerancji. Jest to bardzo trudne, bowiem łączy się z wpływem nauczyciela na zmianę postaw, czyli trzech ważnych komponentów: procesów poznawczych, emocjonalnych i w końcu – zmianę zachowania. Warto znać źródła uprzedzeń. Należą do nich:

1. Czynniki biologiczne. Psychologowie ewolucyjni wskazują na fakt, iż zwierzęta przejawiają skłonność do okazywania większej przychylności osobnikom podobnym pod względem wyposażenia genetycznego oraz do reagowania strachem i odrazą na osobniki genetycznie odmienne. Uprzedzenie zatem byłoby mechanizmem ułatwiającym przetrwanie; człowiek odczuwa wrogość wobec obcych, którzy mogą stanowić dla niego zagrożenie, faworyzuje natomiast swoją rodzinę, plemię czy rasę²⁵⁷.

2. Kategoryzacja. Gdy widzimy kogoś po raz pierwszy, dokonujemy jego oceny na podstawie spostrzeganych cech; kwalifikujemy go do określonej grupy płciowej, wiekowej, rasowej ze względu na jego najbardziej podstawowe cechy, czyli kategorie. Proces ten zachodzi tak szybko, że po pewnym czasie odbywa się automatycznie i uruchamia dalsze skojarzenia związane z widzianą osobą. Skłonność do kategoryzacji jest powszechna, niezależna od procesów uczenia się i jako taka stanowi podstawę stereotypizacji²⁵⁸.

3. Grupy własne i grupy obce. Przynależność do grupy uznawanej za własną (rodzinnej, zawodowej, towarzyskiej itd.) sprawia, iż

²⁵⁶ Źródło: <https://www.msw.gov.pl/download.php?s=1&id=5143>; Przeciwdziałanie dyskryminacji w Polsce, Sekretariat Pełnomocnika rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn, Warszawa 2004.

²⁵⁷ E. Aronson, *Człowiek ...*, s. 304-305.

²⁵⁸ T. D. Nelson: *Psychologia uprzedzeń*, Wyd. GWP, Gdańsk 2003, s. 52-54; zob. też: E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert: *Psychologia społeczna...*, s. 360; B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004, s. 72-73.

grupie tej przypisujemy cechy pozytywne, indywidualne, zróżnicowane, natomiast osoby spoza grupy własnej postrzegamy jako podobne do siebie pod względem charakterystycznych cech, motywacji i wielu innych właściwości. Tendencja do takiego spostrzegania grup nazywa się jednorodnością grupy obcej i faworyzowania grupy własnej. Stronniczość wobec grupy własnej sprawia, że wobec przedstawicieli grup obcych jesteśmy nieufni, mniej życzliwi, skłonni do rywalizacji, manifestowania swej przewagi. W konsekwencji takie postawy przyczyniają się do stereotypowego oceniania i niesprawiedliwego traktowania grup obcych²⁵⁹. Identyfikacja z grupą własną i niechęć wobec grup obcych znajduje odzwierciedlenie także w formie językowej; według koncepcji Anny Maas istnieje zjawisko nazwane przez nią międzygrupową asymetrią językową. Polega ono na tym, że negatywne informacje na temat grupy własnej przedstawiane są w sposób konkretny, sugerujący incydentalność niewłaściwych zachowań, natomiast w odniesieniu do grupy obcej – zachowania niepożądane opisywane są w sposób bardziej abstrakcyjny, sugerujący względną ich trwałość lub powtarzalność. Odwrotna prawidłowość ma miejsce w przypadku opisywania zachowań pozytywnych²⁶⁰.

4. Społeczne uczenie się. W kształtowaniu się myślenia stereotypowego istotną rolę odgrywa społeczeństwo, w tym rodzice i inne osoby znaczące, które przekazują postawy, wzorce i wartości. U dzieci rodziców autorytarnych częściej niż u innych powstają uprzedzenia. Niektórzy rodzice celowo wpajają dzieciom określone, cenione przez siebie postawy, inni natomiast czynią to niejako bezwiednie, a dzieci przejmują ich sposób myślenia i postępowania w wyniku obserwacji i identyfikacji²⁶¹.

5. Teoria kozła ofiarnego. Ludzie odczuwają niechęć do grupy, którą postrzegają jako źródło swoich frustracji i niepowodzeń. Szukanie winnych to popularny sposób radzenia sobie w sytuacjach

²⁵⁹ Tamże, s. 54-58, 360-361, zob. też: S. A. Rathus, *Psychologia współczesna*, Wyd. GWP, Gdańsk 2004, s. 694-695.

²⁶⁰ A. Maas, L. Arcuri, *Język a stereotypizacja*, [w:] C. N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie* (przekł. M. Majchrzak i In.), Wyd. GWP, Gdańsk 1999, s. 161-188.

²⁶¹ T. D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń...*, s. 58-62.

konfliktowych. Kozłem ofiarnym staje się zazwyczaj grupa wpływowa, elitarna (np. pod względem społecznym, finansowym, intelektualnym) lub mniejszość narodowa, spostrzegana jako zagrożająca²⁶².

6. Teoria rzeczywistego konfliktu. Rywalizacja grup o ograniczone zasoby prowadzi do wzajemnej wrogości i uprzedzeń²⁶³.

7. Nastroje i emocje. Nastroje i emocje decydują o tym, po jakie kategorie sięgamy, aby poznać i zrozumieć innych. Złość obniża motywację do formułowania bezstronnych ocen, utrudnia przebieg procesów myślowych niezbędnych do niestereotypowego spostrzegania innych, a także zwiększa prawdopodobieństwo spostrzegania innej osoby jako członka mniej lubianej grupy, interpretowania jej zachowań w mniej przychylny sposób²⁶⁴.

8. Osobowość autorytarna. Według koncepcji Theodora W. Adorno utworzonej w 1950 roku, autorytaryzm oznacza silne podkreślanie przez ludzi stosunku dominacji i podporządkowania, jako głównych relacji nadających światu porządek i hierarchię. Ludzie o takiej osobowości szukają oparcia w silnym autorytecie, identyfikują się z wąsko rozumianą wspólnotą, idealizują własną grupę, przeciwstawiając ją innym. Mają oni wyraźną skłonność do rygoryzmu i posłuszeństwa wobec przyjętych norm, a jednocześnie występuje u nich silna niechęć do tego, co subiektywne, indywidualne, niepowtarzalne, nie poddające się kontroli zewnętrznej. Osoby spoza grupy własnej traktowane są zatem przez nich z nieufnością, niechęcią, co wybitnie sprzyja uprzedzeniom²⁶⁵.

9. Religijność. Związek pomiędzy kształtowaniem się uprzedzeń a religijnością zasadza się na przyczynach i formach religijności. Niektóre osoby cechuje religijność zewnętrzna – praktyki religijne stanowią dla nich okazję do nawiązania przyjaźni, uzyskania wspar-

²⁶² Tamże, s. 79-80; E. Aronson: *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2005, s. 309-312; T. Witkowski: *Psychomanipulacje, Jak je rozpoznawać i jak sobie z nimi radzić*. Biblioteka Moderatora, Wrocław 2004, s. 154-158.

²⁶³ T. D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń...*, s. 81-85.

²⁶⁴ D. T. Kenrick, S. L. Neuberg, R. Cialdini, *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, GWP, Gdańsk 2002, s. 578.

²⁶⁵ Tamże, s. 568-570; zob. też: S. Chęłpa, T. Witkowski, *Psychologia konfliktów*, WSiP, Warszawa 1995, s. 88-101.

cia, podniesienia statusu społeczno-kulturowego. Religia służy uzyskaniu innych wartości, jest zatem jedynie środkiem do jakiegoś celu. Wartości i przesłanie religijne nie odgrywają roli życiowych standardów. Osoby religijne z zewnętrznych powodów żywią zwykle więcej uprzedzeń niż ludzie niereligijni. *Religijność poszukująca* to otwartość na sprawy duchowe; osoby poszukujące są otwarte także na inne sprawy, być może właśnie dlatego przejawiają niewiele uprzedzeń. *Religijność wewnętrzna* oznacza uwewnętrznienie zasad religii i życie z nimi zgodne. Ludzie, którzy wybierają ten rodzaj religijności wydają się być mniej uprzedzeni niż osoby o religijności zewnętrznej oraz nie mniej tolerancyjni, niż osoby niereligijne²⁶⁶.

10. Konformizm. Jak wykazują badania, osoby o wysokiej skłonności do konformizmu są również bardziej skłonne do dyskryminowania ludzi. Podobnie osoby o wysokim poziomie tzw. obserwacyjnej kontroli zachowania, które w swoich zachowaniach społecznych kierują się przekonaniem i działaniami innych, szczególnie chętnie wyrażają stereotypowe i nietolerancyjne poglądy, jeśli uznają je za społecznie pożądane²⁶⁷.

Wymienione źródła stereotypów, uprzedzeń, nawet marginalizacji społecznej i stygmatyzacji zmuszają do refleksji nad możliwościami uczenia tolerancji i kształtowania postaw prospołecznych, niezależnych od funkcjonujących opinii ogólnych i szczegółowych.

Najpierw sam nauczyciel powinien sam sobie odpowiedzieć na pytanie, czy rzeczywiście jest tolerancyjny, a więc czy akceptuje „inność” szeroko rozumianą. Psychologiczne mechanizmy uczenia się, zapamiętywania i odtwarzania wiadomości są pewną przeszkodą, bowiem media, literatura, poglądy znajomych zawierają oceny, opinie i sądy bazujące na stereotypizacji i schematyzmie.

Warto w tym miejscu pozwolić sobie na szczerość w odpowiedzi na postawione pytanie:

²⁶⁶ D. T. Kenrick, S. L. Neuberg, R. Cialdini, *Psychologia społeczna...*, s. 563-565.

²⁶⁷ Tamże, s. 561-563, zob. też; E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, s. 314-317.

Czy sam jesteś osobą tolerancyjną (psychozabawa)?

Zaznacz zdania, z którymi się zgadzasz:

- Murzyny mają wrodzone poczucie rytmu, tańca.
- Małżeństwa powinny dobierać się według zasady podobieństwa rasy, wyzwania lub warstwy społecznej.
- Niskie czoło człowieka świadczy o niskiej inteligencji.
- W ramach jednego państwa powinni żyć, pracować ludzie jednej narodowości.
- Za zabójstwo należy bezwzględnie karać śmiercią.
- Kobiety – blondynki są delikatniejsze od brunetek.
- Żydzi lubią pieniądze i dlatego są znakomitymi kupcami, bankierami.
- Kobiety są mniej inteligentne niż mężczyźni.
- Chłopi-rolnicy są uparci i zawzięci („chłop żywemu nie przepuści...”)
- Bioenergoterapeuci to szarlatani.
- Ludzie są w ogóle źli, nie można na nich polegać.
- Wszyscy Cyganie kradną, oszukują.
- Żebracy to oszuści.
- Rosjanie to jedna wielka mafia.
- Niemcy są pedantyczni, uporządkowani.
- Polacy to alkoholicy, wszyscy to wiedzą.
- Francuzi to lekkoduchy, ‘żigolaki’.
- Włosi lubią śpiewać, gotować, romansować.
- Ludzie Wschodu opanowali lepiej tajniki gry miłosnej od ludzi Zachodu.

Proponowana interpretacja wyników: Jeżeli zaznaczyłeś: (0-5) – jesteś osobą tolerancyjną, szanujesz odmienne poglądy, działania, postawy innych ludzi; (5-10) – szanujesz odmienność poglądów i postaw, jednak czasami wykazujesz wobec nich obojętność; (10-...) – nie jesteś osobą tolerancyjną, nie szanujesz innych poglądów i postaw²⁶⁸.

²⁶⁸ <http://www.psychologia-spoeczna.pl/testy-i-psychozabawy/839-czy-jestes-osoba-tolerancyjna.html>

Przedstawiona „zabawa psychologiczna” wskazuje na pewien kierunek w myśleniu oraz na tendencje w reagowaniu społecznym. Nie jest to oczywiście klasyczny test psychologiczny. Jest to jedynie inspiracja do zastanowienia się i refleksji nad własnym sposobem funkcjonowania.

A teraz warto spojrzeć – przez pryzmat wyników tej „psychologicznej zabawy” – na to w jaki sposób nauczyciel będzie się starał nauczyć dziecko/ucznia tolerancji, postawy akceptującej i afirmującej „inność, odmienność”. Działania w tym kierunku podejmuje się już podczas nauki/zabawy w okresie przedszkolnym.

Pierwszą i podstawową zasadą jest *zasada równości wszystkich dzieci*. Niezależnie od tego, czy dziecko prezentuje dysfunkcje narządowe czy deficyty rozwojowe, powinno być włączane do zajęć tak jak dziecko „zdrowe”. Oczywiście, nauczyciel musi pamiętać o szczególnych potrzebach dziecka z niepełnosprawnością i o jego ograniczeniach, ale uczy i stymuluje inne dzieci do pomocy. Podobne działanie podejmuje się w klasach szkolnych, z tym, że nauczyciel poświęca nieco więcej czasu na tłumaczenie i wyjaśnianie dzieciom/uczniom dlaczego mają pomagać, współpracować z dzieckiem o ‘odmiennym’ sposobie funkcjonowania. Reakcje nauczyciela związane z aktywnością dzieci muszą być natychmiastowe; muszą zmierzać do korygowania ich zachowania np. „*nie wolno śmiać się z...*”, „*pomóż Zosi, dlatego, że....*”, „*Krzyś ma problemy z....dlatego mu pokaż, pomóż, podaj....*” Włączanie dzieci w działania związane z pomocą innym są pierwszym krokiem do uczenia tolerancji.

Drugą zasadą jest: „*wszyscy za jednego jeden za wszystkich*”. Takie podejście, niemal „muszkieterskie”, prowadzi do budowania spójności w grupie i tworzenia postawy odpowiedzialności dzieci za siebie nawzajem. Jest to zadanie także dość trudne, bowiem w dużych (liczebnie) grupach dzieci występują złożone zjawiska społeczne takie jak; rywalizacja, dominacja/uległość, stosunki oparte o lubienie się/nielubienie itp. Kreatywność, poszukiwanie wiadomości o procesach rozwojowych dzieci powinny być tymi aktywnościami, które podejmuje nauczyciel budujący w dzieciach postawę tolerancji.

Przypomnieć należy, że stereotyp jest to ogólne przekonanie jakie człowiek posiada o innych ludziach, zjawiskach społecznych,

a dopiero z niego wynikają dwie następne postawy: uprzedzenia (stereotyp + emocje) i dyskryminacja (stereotyp + emocja + działanie). Są to konsekwencje negatywne. Niemniej można posiadać stereotypy, ale być tolerancyjnym dla innych i ich inności.

Pytania:

- 1. Jak można dążyć do ograniczania uprzedzeń ?**
- 2. Jaką rolę pełni stereotyp wśród ludzi inteligentnych?**
- 3. Dlaczego ludzie będący ofiarami uprzedzeń, sami stają się uprzedzeni wobec innych?**
- 4. Czy tzw. „dyskryminacja pozytywna” zawsze jest zjawiskiem pozytywnym?**
- 5. Jaki wpływ mają media na kreowanie i utrwalanie stereotypów?**

9. Narzędzia pozwalające nauczycielom na sprawdzenie wybranych kompetencji w zakresie prowadzenia zajęć

Ten podrozdział w zasadzie nigdy nie może powstać/być uznany za skończony. Bo jak można przedstawić czy zarekomendować dobrze narzędzia do badania kompetencji nauczycielskich, skoro już ze spisu treści wiadomo, że chodzi o różnorakie ich rodzaje, mające odniesienie do różnych dyscyplin wiedzy. Podrozdział jest tylko wprowadzeniem do możliwości badania wybranych kompetencji nauczyciela i jako taki może być pewnym odniesieniem do sprawdzania wszystkich opisanych w poprzednich rozdziałach kompetencji. Dodatkowo należy uznać, że nie ma jedynie słusznego pomiaru kompetencji szczegółowych, co spowodowane jest trudnościami badania zmiennych nieobserwowalnych. W usprawiedliwieniu trzeba zaznaczyć, iż nie raz na konstrukcję kwestionariuszy pomiaru zmiennych nieobserwowalnych badacze przeznaczyci niemalże całe swoje życie, a na pewno życie zawodowe (dziełem tego rodzaju jest przykładowo kwestionariusz osobowości R. Cattella w kolejnych wersjach).

Zmienne nieobserwowalne, które w badaniach naukowych lokujemy, jak zauważył K. Konarzewski, w obszarze metod zbierania danych ilościowych²⁶⁹ są pewnym skrótem myślowym dotyczącym jedynie szacowania tego, co nie jest bezpośrednio obserwowalne. I tak tworząc wskaźnik inteligencji na podstawie kwestionariusza inteligencji, jako sumę, lub średnią pozyskanych punktów uznajemy, że określa on inteligencję człowieka. Podobnie rzecz się ma z innymi zmiennymi psychologicznymi, jak autorytaryzm, introwersja, ekstrawersja, inne.

²⁶⁹ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 148.

Kompetencje to konstrukt, zmienna określająca naszą mobilność, zdolności komunikacyjne, nasz pragmatyzm działania itp. Ale sytuacja jest o tyle niebezpieczna, że „przechodząc do omówienia najważniejszych narzędzi pomiaru wewnętrznych zmiennych nieobserwowalnych, podzielimy je ze względu na to, czy mierzą *kompetencję* (co ktoś potrafi), czy *preferencję* (co ktoś woli, do czego ma skłonność).

Kompetencje badamy za pomocą analizy wytworów pracy osoby badanej w sytuacji zadaniowej wytworzonej przez badacza. Sytuacja opisana jest przez instrukcję, zadania i wzory poprawnego wykonania, stwierdził Konarzewski²⁷⁰. Zbiór tych charakterystyk nazywamy testem.

Wprowadzając do problematyki testów W. Zaczyński uznał, że ich użycie w pedagogice miało miejsce w związku z pedagogiką eksperymentalną/naukową (okres do lat 30. XX wieku). Miało to swoje reperkusje w postaci zaniechania na jakiś czas stosowania testów. „Renesans badań empirycznych w pedagogice stał się możliwy wówczas, kiedy uprzytomniono sobie fakt, iż test jest niczym innym, jak tylko nazwą narzędzia pomocniczego, instrumentu pomiaru i kontroli.”²⁷¹

Test to termin stosowany przede wszystkim w obszarze psychologii, ale i w pedagogice, oznacza próbę lub zadanie sprawdzające (od. angielskiego słowa *test* – próba). Po raz pierwszy słowo to użył psycholog amerykański J. Cattell w 1898 roku. Test powinien przekazywać określone informacje o badanej nim jednostce, i nie jest nim przykładowo zadanie klasowe (jest to sprawdzian wiadomości). BOWIEM test powinien charakteryzować się kilkoma cechami: dokładnością, obiektywnością i liczbową wymiernością. W innym ujęciu wskazuje się na takie jego własności, jak:

- Rzetelność – dokładność – testu to taka jego charakterystyka, która dotyczy tego, że w każdym następnym badaniu test pozwala uzyskać identyczny wynik (mamy tutaj analogię do narzędzi pomiarowych). Chodzi jednak tutaj o identyczność w sensie

²⁷⁰ Tamże, s. 149.

²⁷¹ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSzIP, Warszawa 1969, s. 119.

stopnia korelacji między wynikami dwóch kolejnych prób. Stopień zgodności winien wynosić 0,75²⁷².

- Czułość testu polega na tym, że wykazuje on najmniejsze różnice wyników uzyskiwanych przez badane osoby (eliminuje równoważne pozycje). Cechę tę uzyskujemy, gdy dobieramy zadania o wzrastającym stopniu trudności od prostych do złożonych.
- Adresat testu to ważna właściwość, bowiem testowanie zakłada w konsekwencji sporządzanie norm i ocen mających walor obiektywności. Podobnie w konstrukcji testu musimy zadbać o odpowiedni klucz klasyfikacyjny wyników testu.
- Trafność – to taka jego charakterystyka, która dotyczy tego, co bada test, co mierzy? Cechę tę kontrolujemy za pomocą rachunku korelacyjnego wyników z testu i wyników uzyskanych innym narzędziem lub innym testem.

Testy (w formie specjalnych kwestionariuszy lub w formie szczegółowo opracowanych pomocy takich jak klocki, labirynty itp.) mierzą rozmaite aspekty funkcjonowania człowieka ale jest wiele opracowań, w których operuje się pojęciem testu w odniesieniu do czegoś, co właściwie nie jest testem. K. Konarzewski wskazuje tu na takie opracowania, jak test plam atramentowych Rorschacha, test apercpcji tematycznej Murraya i inne. Autor uznaje, że przykłady te należą do rodziny skal psychologicznych.

W ujęciach współczesnych problematyka testu to dalsze konieczne rozgraniczenie podejść pedagogicznych i psychologicznych oraz traktowanie uzyskiwanego z nich pomiaru w kategoriach zmiennych nieobserwowalnych. Specjalna procedura doboru zadań testowych pozwala ocenić jawne dokonania badanego (zbiór poprawnych odpowiedzi na pytania testu), z których wnioskuje się o jego niejawnych kompetencjach, stwierdza K. Konarzewski²⁷³. W przypadku testów mamy do czynienia z pomiarem, który najsilniej „aspirował/aspuruje” do ścisłości i obiektywności pozyskiwanych informacji.

²⁷² Tamże, s. 121. We współczesnych ujęciach standardy lokujemy w ramach przedmiotu badań.

²⁷³ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe.....*, s. 150.

Mierzenie preferencji odwołuje się do analizowania relacji wytworzonych przez osobę badaną na żądanie badacza. Pojawia się pewien spór dotyczący pytania: na jakiej podstawie z jawnych relacji wolno wnioskować o nieobserwowalnej preferencji? W odpowiedzi z różnych stanowisk badanie preferencji za pomocą skali to w uznaniu jednych autorów jest zbliżone do wywiadu, w uznaniu innych skale zalicza się do metod behawioralnych, jak testy.

Niezależnie od sporu narzędzia do badania kompetencji nauczycielskich będą lokowały się w tematyce testów (jak testy ogólnych zdolności i umiejętności, testy osiągnięć szkolnych, inne), lub w obrębie skal (jak inwentarze osobowości, skale postaw). Kwestionariusze ankiety czy wywiadu będą tu miały mniejsze zastosowania. Nie wszystkie testy czy skale podane są procesowi standaryzacji i normalizacji. I na ten fakt należy zwracać uwagę. Przyjmujemy zatem za K. Konarzewskim, że „Testy to narzędzia pomiaru kompetencji motorycznych, percepcyjnych i umysłowych. Wynikiem testowania jest zbiór poprawnych lub niepoprawnych rozwiązań zadań testowych. Dzięki specjalnej procedurze doboru zadań zbiór ten można traktować jako próbkę jawnych dokonań badanego, z której wnioskuje się o jego niejawnej kompetencji”²⁷⁴. Natomiast „Termin skala jest „dwuznaczny”. Skalą nazywa się cały przyrząd pomiarowy (niegdyś skalą nazywano wagę), ale też uporządkowane opcje odpowiadania (np. nigdy – rzadko – często – zawsze)”²⁷⁵. W ujęciach proponowanych niżej przyjmujemy, że konstruowane przez nas testy dotyczą konkretnych osiągnięć badanego (wytworów), który wie jakie umiejętności już posiadał. Nie podejmujemy dyskursu zasadności nazywania kwestionariusza narzędziem testu z uwagi na warsztatowy, przygotowany do modyfikacji charakter narzędzia pomiaru, traktując, że może on stanowić bazę do pracy nad ostateczną wersją testu²⁷⁶. Skłonił nas do tego adresat: konkretny praktykant/nauczyciel potencjalnie sprawdzający swoje kompetencje.

²⁷⁴ Tamże, s. 150.

²⁷⁵ Tamże, s. 151.

²⁷⁶ B. Walasek-Jarosz B., *Zmienne nieobserwowalne. Między indeksem a analizą wielowymiarową*, [w:] „Pedagogika, Badania, Dyskusje, Otwarcia”, zeszyt 2., Oficyna Wydawnicza Staropolskiej Szkoły Wyższej, Kielce 2013.

9.1. Test sprawdzający: Czy jesteś tolerancyjny?

Przypominając, z rozdziału 8, tolerancja jest rozumiana jako: poszanowanie czyichś poglądów, wierzeń, upodobań, różniących się od własnych. Termin „tolerancja” odnosi się także do prezentowania osobistej postawy wykluczającej dyskryminację ludzi, których sposób postępowania oraz przynależność do danej grupy społecznej może podlegać dezaprobach przez inne osoby, pozostające w większości społeczeństwa. Jednocześnie tolerancja nie oznacza akceptacji czyjś zachowania czy poglądów. Wręcz przeciwnie, tolerancja to poszanowanie czyichś zachowań lub poglądów, mimo że nam się one nie podobają.

Organizacja Narodów Zjednoczonych zaproponowała, by dzień 16 listopada każdego roku był obchodzony jako Międzynarodowy Dzień Tolerancji, czyli święto szacunku, akceptacji i uznania bogactwa różnorodności kultur na świecie.

Na poziomie przedszkola lub szkoły nauczyciel stale powinien mieć na uwadze własną postawę tolerancji wobec „inności”, a także powinien kierować do dzieci jasne komunikaty wychowawcze związane z kształtowaniem postawy tolerancji. Już małe dzieci w przedszkolach i w szkole podstawowej często wybierają do grona swoich kolegów tylko dzieci „bogate”, które mają tak jak one, szereg elektronicznych błyskotek, chodzą w markowych ubraniach, grają w najnowsze gry komputerowe. Natomiast dzieci z rodzin ubogich są na marginesie, poza klasową przynależnością. Ten sposób funkcjonowania jest niestety ciągle zauważalny i stale pojawia się jako problem wychowawczy. Przypadki agresji, prześladowania „innych” dzieci, wykluczania ich – są tego dowodem.

Poniżej przedstawiamy propozycję testu: „czy jesteś tolerancyjny” skierowaną do nauczycieli.

Kwestionariusz 1. Test sprawdzający dla nauczyciela: Czy jesteś tolerancyjny?

Przykładowo, w naszym zastosowaniu: za odpowiedź TAK przyznajemy 1 pkt, NIE – 0 pkt.

Zachowanie/emocje	Tak (zgadzam się, to jest stwierdzenie o mnie)	Nie (nie zgadzam się, to nie jest stwierdzenie o mnie)
Osoba, która ma inny styl ubierania ode mnie, wzbudza we mnie niechęć, nawet zazdrość i zdarza mi się z niej zażartować/zadrwić w gronie najbliższych kolegów i koleżanek.		
Do mojej klasy przyszedł uczeń z dysfunkcjami narządowymi/poznawczymi. Czuję się niezręcznie i wołał(a)bym, aby chodził do innej klasy.		
Dzieci są niegrzeczne, rozwydrzone, bo taki styl życia teraz obowiązuje, że wszystkim wszystko się należy.		
Im więcej pracuję, tym bardziej czuję się niedoceniany (niedoceniana). Inni pracują mniej i są w lepszej sytuacji.		
Wykonuję polecenia przełożonych i nie zastanawiam się nad ich sensem ani logiką.		
Uczniowie nie rozumieją moich intencji ani mojego stylu zachowania.		
Wiem, że nie oceniam uczniów sprawiedliwie, bo niektórych lubię, a niektórych nie.		
Rodzice moich uczniów mają roszczeniowy stosunek do mnie, do szkoły, do nauczania		

Trudno mi się pogodzić ze zdaniem innych nauczycieli. Z góry wiem, że nie mają racji ani w sprawach uczniów, ani w sprawach nauczania.		
Uczniowie mnie słuchają i akceptują mój sposób nauczania.		
Wiem, że uczniowie mnie lubią (wiem to na pewno).		
Jeśli komuś należy się ocena niedostateczna, to stawiam ją z całą bezwzględnością.		
Uważam, że dzieci mają się uczyć, a nie zajmować własnymi „zachciankami” i pomysłami.		
Tak naprawdę, rywalizuję z innymi nauczycielami (np. w sprawie efektów nauczania, akceptacji przez uczniów/nauczycieli).		
Jestem codziennie zdenerwowana/-y, że muszę przychodzić do pracy w szkole (to praca „za karę” – nie daje mi żadnej satysfakcji).		
Na pewno nie będę z nikim współpracować. Mam zaufanie tylko do siebie w sprawach edukacyjnych i wychowawczych.		
Do mojej klasy przyszła uczennica, która wyznaje inną religię. Na pewno nie będzie moją „ulubienicą” (nie będę jej faworyzować).		
Dzieci z dysfunkcjami narządowymi,/poznawczymi – wymagają nauczania specjalnego. Ja się do tego nie nadaję i nie próbuję się zmienić w tym zakresie.		
Dziewczynki i tak będą miały „gorzej” w życiu, nawet jeśli je dobrze wykształcę.		
„Trudne” tematy nie są i nie będą moją specjalnością nauczycielską. Od tego są inni.		
MIEJSCE NA NOWE KATEGORIE....

Źródło: opracowanie własne

Na początek można zaproponować następujące stopnie interpretacji:

A/ Jesteś osobą znającą istotę nauczania, tolerancji, wyrozumiałości i cierpliwości w zawodzie nauczyciela. Nie boisz się trudnych wyzwań, twoja otwartość jest imponująca.

B/ Bywasz sfrustrowany w swoim zawodzie, przeżywasz wiele rozterek, konfliktów psychologicznych. Jednak jesteś w stanie panować nad nimi i pracować nad postawą tolerancji.

C/ Możesz mieć problemy w rzeczywistym określeniu siebie w swoim zawodzie. Tolerancja u ciebie jest problematyczna. Może warto zweryfikować swoje postępowanie?

Pozostaje problem ustalenia progów punktowych. 20 max to efekt braku tolerancji. Natomiast określenie zakresów punktów dla proponowanych kategorii wymaga standaryzacji i normalizacji narzędzia.

Tolerancja i nietolerancja to postawy wyuczone, na które wpływ ma środowisko, w którym żyjemy. Nauczyciele powinni tolerować indywidualność każdego ucznia. Wdrożenie szacunku do każdego człowieka zaowocuje w naszym dorosłym życiu. Człowiek tolerancyjny musi przede wszystkim rozumieć innych ludzi, musi się starać poznać motyw, którymi się kierują i warunki jakie doprowadziły ich do takich a nie innych zachowań, bo tolerancja nie jest sprawą instynktu. Tolerancja to świadomy wybór postawy wobec siebie i wobec uczniów.

9.2. Narzędzie do badania umiejętności komunikacyjnych nauczyciela

Jak wiadomo z przeprowadzonych wcześniej rozważań, kompetencje nauczycielskie rozumiane są jako predyspozycje i zdolności do wykonywania zawodu. Odnoszą się one do poznawczych, emocjonalnych, społecznych umiejętności oraz zachowań, które przyczyniają się do właściwego przystosowania nauczyciela do środowiska społecznego, czyli przedszkolnego lub szkolnego. Zatem umiejętności

społeczne i zdolności komunikacyjne nauczyciela są wzorcami zachowań społecznych, które sprawiają, że są oni osobami kompetentnymi, to znaczy zdolnymi do wywierania pożądanego wpływu na innych. Te umiejętności społeczne stanowią aspekt behawioralny zdolności społecznych, na które składają się także wiedza, zrozumienie, brak niepokoju, przyczyniające się do wzrostu osiągnięć społecznych²⁷⁷. Kompetencje przejawiają się w zdolności nauczyciela do wykonywania zadań zawodowych w zakresie określonej formy aktywności społecznej lub jako umiejętność spełniania konkretnych funkcji zgodnie z przyjętymi standardami.

Wysoki poziom kompetencji pozwala nauczycielowi na znajdowanie dużej ilości wyjaśnień oraz przewidywań dotyczących własnych zachowań, a także zachowań partnerów interakcji (uczniów), na tworzenie złożonych i bardziej zróżnicowanych konstrukcji tych interakcji. Interesującym przedstawieniem tych tez jest koncepcja Kowalika: traktuje on kompetencje społeczne jako zdolność, umiejętność adaptacyjną na poziomie werbalnego sposobu porozumiewania się ludzi. Jest to „kompetencja komunikacyjna”: człowiek kompetentny komunikacyjnie to ten, który charakteryzuje się zdolnością przystosowania w zależności od społecznego kontekstu interakcji, potrafi porozumiewać się, podtrzymywać i rozwijać więzi interpersonalne²⁷⁸. Interpersonalne zdolności i umiejętności nauczyciela mają charakter niespecyficzny. Ujawniają się one w relacjach formalnych, towarzyskich, które określa się jako zróżnicowane pod względem formy oraz celu kontaktach społecznych. Treść i cel interpersonalnej aktywności narzuca odmiennosc norm je wyznaczających. Dlatego nauczyciel musi zastosować takie strategie, które będą efektywnymi formami nawiązywania kontaktów z uczniami.

Elementarnymi składnikami kompetencji społecznych – a co za tym idzie – komunikacji interpersonalnej są: systematyczne uczenie się i doksztalcanie, otwartość na zdobywanie wiedzy, ciekawość

²⁷⁷ M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wyd. PWN. Warszawa 2002.

²⁷⁸ U. Jakubowska, *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny”, 1996, nr 39, s. 29-40.

świata oraz znajomość siebie samego jako podmiotu społecznego, a także wiedza o zasadach funkcjonowania zbiorowości oraz małych grup społecznych. Jest to *wiedza społeczna*. Może ona prowadzić do swoistego, prospołecznego sposobu myślenia charakteryzującego się zainteresowaniem, koncentracją na potrzebach oraz możliwościach dzieci/uczniów. Określa się to jako *myślenie prospołeczne*. Trzecim składnikiem jest *społeczne doświadczenie*, będące sumą doświadczenia życiowego (rodzina, przyjaciele, znajomi, aktywność organizacyjna, środowiska szkolne) i zawodowego jednostki. Dobrym wskaźnikiem oceny jest zakres osobistych osiągnięć i porażek oraz sposób ich przyjmowania.

Za literaturą przedmiotu można wyróżnić cztery wymiary stosunków międzyludzkich odnoszących się do umiejętności psychospołecznych i umiejętności komunikacyjnych:

- wzajemne zrozumienie i poznawanie się;
- tworzenie klimatu wzajemnego zaufania;
- pomaganie oraz wywieranie wpływu;
- rozwiązywanie problemów i konfliktów²⁷⁹.

Ponadto, psychologowie zwracają uwagę, że istotne dla umiejętności społecznych nauczyciela są:

- umiejętności komunikacyjne;
- umiejętności asertywne;
- umiejętności wzmacniania, podtrzymywania innych;
- umiejętności wyrażania siebie²⁸⁰.

Umiejętności komunikacyjne – są najtrudniejszą formą w nawiązywaniu relacji z dzieckiem. Wymagają one nie tylko słownictwa dostosowanego do wieku dziecka oraz poziomu jego rozwoju (w kategoriach psychologii rozwojowej i klinicznej), ale także zastosowania szeregu strategii komunikacji niewerbalnej. Jest to więc dbałość o właściwą barwę głosu i jego natężenie, dbałość o mimikę, gestykulację, postawę ciała, a nawet wygląd zewnętrzny i dystans przestrzenny pomiędzy nauczycielem a uczniem.

²⁷⁹ J. Mellibruda, *Ja, ty, my. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Wyd. Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2003.

²⁸⁰ M. Oleś, *Asertywność u dzieci*, Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1998.

Zwróćmy uwagę na kilka wybranych szczegółów tej komunikacji:

- zbyt wysoki, podniesiony ton głosu nauczyciela wywołuje w dziecku poczucie winy, poczucie, że jest „ofiarą” w relacji interpersonalnej, że może spodziewać się wyłącznie kary. Dziecko relacjonuje to tak; „*nauczyciel na mnie krzyczał...*”, <za co?> „*nie wiem...*” Jest to prawidłowość psychologiczna w komunikacji niewerbalnej; dziecko odbiera ton głosu, **jak** się do niego mówi, a dopiero wtórnie, **co** się mówi!
- napięty wyraz twarzy, zaciśnięte usta, tzw. groźna mina wcale nie wzmacniają komunikatu werbalnego. Wręcz przeciwnie: dziecko skupia się na tym obrazie, a nie na werbalnym przekazie.
- wzmożona gestykulacja, grożenie palcem wskazującym także wywołuje u dziecka strach, niepokój, lęk. I, pomimo, że nauczyciel stara się przekazać dziecku w jak bardzo jest ono trudnej sytuacji, to skutek tego działania jest odwrotny.
- zmniejszony dystans terytorialny, nachylona postawa nauczyciela wobec dziecka to niewerbalny przekaz swojej wyższości, dominacji, władzy. Także wtedy dziecko odczuwa zagrożenie i lęk oraz przybiera postawę wycofywania się.

Warto w tym miejscu zastosować własną samoocenę komunikacji niewerbalnej i dokonywać jej w odstępach czasowych (np. co pół roku), aby dostrzec kierunek zmian w swoim postępowaniu.

Kwestionariusz 2. Zachowania niewerbalne w stosunku do ucznia w sytuacjach trudnych

Moje zachowanie	Zwykle	Często	Czasem	Rzadko	Nigdy
Zdarza się, że podnoszę głos, nawet gdy to nie jest potrzebne.					
Wpatruję się w oczy ucznia przez dłuższy czas.					

Grożę uczniowi palcem lub gestykuuję.					
Staję blisko ucznia, żeby go lepiej widzieć.					
Mówię dość szybko i głośno.					
Pochyłam się nad uczniem, gdy mówię głośno.					
Zaciskam ręce i celowo robie groźną minę.					
Stoję wyprostowana/-y i tylko zdaję pytania.					
Skracam czas rozmowy, mam napięte mięśnie, krótko oddycham.					

Źródło: opracowanie własne

Samoocena tych komunikatów niewerbalnych pozwala ocenić nauczycielowi (subiektywnie), jak zmienia się jego postępowanie wobec dziecka/ucznia w sytuacjach trudnych lub też, jakie są jego stałe cechy reagowania, które może powinny podlegać modyfikacji. Ważna jest szczerłość wobec siebie w tych odpowiedziach!

Istnieją jednakże pewne bariery w komunikacji werbalnej i pozawerbalnej. Należą do nich:

- *Subiektywne postrzeganie rzeczywistości.* Każdy człowiek, także dziecko, charakteryzuje się określonym temperamentem, posiada charakterystyczne cechy psychofizyczne. Są one wyznacznikami sposobu widzenia siebie oraz interpretacji i przeżywania otaczającego świata. Indywidualizm i odmienność szczególnie silnie uwidacznia się w sytuacji konfliktowej. Rozbieżność interpretacji określonych sytuacji wynika przede wszystkim z subiektywnego postrzegania otaczającej rzeczywistości i jest jedną z podstawowych barier komunikacyjnych. W przypadku, gdy nauczyciel i uczeń inaczej interpretują przyczyny konfliktu mamy do czynienia

nia z tak zwanym subiektywnym przypisywaniem odpowiedzialności. Dlatego ważne jest tu poświęcenie czasu na wyjaśnienie wszystkich okoliczności konfliktu lub na dokładne zapoznanie się ze sposobem widzenia go przez konkretnego ucznia.

- *Błędna forma wypowiedzi* może spowodować, że postawa nauczyciela wobec ucznia będzie kształtowana nie przez całość interakcji, a jedynie przez treść bądź formę wypowiedzi. Sytuacja taka ma miejsce najczęściej wówczas, gdy jeden z rozmówców tej relacji narzuca określony rodzaj interakcji, co spotyka się z brakiem akceptacji drugiej strony. Zwykle to nauczyciel poucza, nakazuje, żąda, a uczeń słucha, wykonuje. Częstym błędem jest nadmierna koncentracja na jednym tylko aspekcie komunikacji. Niezależnie, czy jest to zwracanie uwagi jedynie na treści komunikatu, na siebie lub też tylko na osobę współrozmówcy, jest to tak zwany *błąd zaburzonej koncentracji uwagi*.
- Błędne jest również przyjmowanie określonych *oczekiwań i postaw wobec rozmówcy/ucznia*. Własne nastawienie wobec ucznia (tzw. „halo-efekt” polegający na tym, że najpierw spostrzega się ucznia jako niegrzecznego, nadmiernie dynamicznego, „rozrabiającego” powoduje, że utrwała się o nim negatywna opinia. I niezależnie od tego, czy uczeń poprawi swoje zachowanie, dalej jest oceniany przez pryzmat wcześniejszego spostrzeżenia), stany wewnętrzne powodują, iż zupełnie bezpodstawnie, spontanicznie pojawiają się w procesie komunikacji błędne i bezzasadne oczekiwania i przekonania dotyczące drugiej osoby.
- Do zaostrzenia konfliktu w procesie komunikacji nauczyciela z uczniem może doprowadzić *komunikacja równoległa*. Obie strony, które komunikują się ze sobą, nie reagują na przekaz i przeżycia partnera, a jedynie usiłują za wszelką cenę przekonać go do swojego zdania, punktu widzenia. Uważna obserwacja dzieci pozwala również dostrzec, że wielokrotnie bywa tak, iż komunikat werbalny sprzeczny jest z tym, co dana osoba komunikuje w sposób niewerbalny (mimiką twarzy, gestykulacją, tonem głosu). Zjawisko takie określa się jako komunikacja paradoksalna²⁸¹.

²⁸¹ M. Dziewięcki, *Psychologia porozumiewania się*, Wydawnictwo JED-NOŚĆ, Kielce 2000.

Wytwarzana świadomość barier komunikacyjnych, odgrywa olbrzymi wpływ na podnoszenie jakości więzi interpersonalnych. Własne nastawienie wobec świata, wobec ludzi, wobec samego siebie, oraz umiejętności interpersonalne określają sposób uczestniczenia w kontaktach międzyludzkich. Zatem rozwijanie tych umiejętności polega na jednoczesnym łączeniu obserwacji i zaangażowanego uczestnictwa. Jest to trudna sztuka i trudne zadanie, ponieważ nadmierne nastawienie na kontrolę siebie i panowanie nad wszystkim, co się robi i czuje jak również nad tym, co inni myślą i czują, może przeszkadzać w nawiązaniu swobodnych i spontanicznych kontaktów z innymi ludźmi.

Jednocześnie, nauczyciel powinien zadbać o autentyczność i szczerłość w swoim postępowaniu z uczniami, ponieważ na tym etapie rozwojowym dzieci znakomicie dostrzegają wszelkie zachowania obłudne, fałszywe, oraz tzw. „autokreację” polegającą na „uwodzeniu” werbalnym i niewerbalnym uczniów. To zjawisko zachodzi wówczas, gdy nauczyciel chce być szybko lubiany, akceptowany i podziwiany.

W kształtowaniu pozytywnego wizerunku i określonej formy autoprezentacji wyróżnia się następujące strategie komunikacyjne²⁸²:

Strategia ingracjacji – podstawowym zadaniem ingracjatora jest wywołanie wiarygodności w takim stopniu, w jakim pragnie on być lubiany. Polega to na wyrażaniu sympatii i zgadzaniu się z innymi (nauczycielami, uczniami), jak również na kreowaniu własnej skromności i atrakcyjności.

Strategia zastraszania – zwiększenie znaczenia społecznego odbywa się poprzez groźby, wywoływanie poczucia dyskomfortu u innych oraz ponoszenie przez nich pewnych kosztów psychologicznych. Polega to na kreowaniu siebie jako osoby „niebezpiecznej, ważnej, groźnej”, co ma wywołać strach, lęk i ostatecznie doprowadzić do tego, iż druga strona interakcji spełni nasze oczekiwania.

Strategia autopromocji jest przedstawieniem siebie jako osoby kompetentnej, skutecznej w działaniu, charakteryzującej się wysokim poziomem uzdolnień ogólnych (inteligencji, sprawności fizycznej) lub też uzdolnień specyficznych (np. sprawności i szybkości w grach).

²⁸² A. Szmajke, *Autoprezentacje*. Wyd. Ursa-Consulting. Olsztyn 1999.

Strategia doskonałości moralnej – jest często stosowana przez nauczycieli, rodziców. Demonstruje się w ukazywaniu siebie w jak najkorzystniejszym świetle. Chodzi o prezentowanie siebie jako modelu osoby przestrzegającej wszelkich zasad i norm moralnych, stojącej na straży moralności, poprawności w funkcjonowaniu społecznym. Jest to porównywalne z autokratycznym stylem wychowania.

Strategia własnej słabości i zależności od innych, mająca na celu unikanie negatywnych konsekwencji, gdy z różnych przyczyn nasze zasoby, zdolności, a czasem tylko chęci są niewystarczające do wykonania jakiegoś zadania. Jednostka w takich sytuacjach może uciekać się do kreowania siebie jako osoby wymagającej pomocy, opieki, specjalnego traktowania. Jest to typowe dla osobowości bierno-zależnej, posługującej się mechanizmem „wyuczonej bezradności”.

Zatem, nauczyciel powinien spróbować określić te strategie, którymi posługuje się w komunikacji z uczniami. Przykładowy kwestionariusz niżej.

Kwestionariusz 3. Strategie behawioralne stosowane przez nauczyciela wobec uczniów

Bądź szczerzy wobec siebie, nawet jeśli jest to nieprzyjemne. Warto dokonywać takiej autoanalizy co pół roku, aby oceniać kierunek zmian.

Moje zachowanie:	Nigdy	Czasami	Często	Zwykle/ Zawsze
Zgadzam się z tym co mówią inni: nauczyciele, rodzice. Nie sprzeciwiam się.				
Uważam, że uczeń z reguły mówi mi prawdę.				
Jestem osobą ważną i nie chcę, żeby mnie pouczano.				
Uważam, że dzieci/ uczniowie muszą mnie słuchać.				

Jestem osobą kompetentną (bo skończyłem studia, mam wiele kursów itp.).				
Nikt nie będzie mnie pouczał, bo ja wiem swoje.				
Znam zasady postępowania i wymagam, by inni je stosowali.				
Wiem, jak należy wychowywać dzieci.				
Uważam, że inni muszą mi pomagać w wychowywaniu/nauczaniu dzieci.				

Źródło: opracowanie własne

Należy zwrócić uwagę na emocjonalny czynnik wyżej wymienionych stwierdzeń. Jest on ważny z tego powodu, że stanowi podstawowy element postawy nauczyciela, który podejmuje komunikację z dzieckiem.

Psychologowie zwracają uwagę także na jeszcze inne elementy komunikacji nauczyciela:

- nadmierną dominację i kontrolowanie innych,
- narzucanie się innym (nauczycielom, rodzicom),
- nadmierne poświęcanie się dla innych,
- łatwowierność i naiwność,
- brak asertywności,
- społeczne wycofanie,
- chłód emocjonalny w kontaktach z innymi,
- zawiść i mściwość²⁸³.

Istotnym aspektem warunkującym poziom komunikacji społecznych są uwarunkowania osobowościowe i temperamentalne. Cechy temperamentu nauczyciela i jego osobowości odpowiadają za zapotrzebowanie na stymulację oraz efektywne jej przetwarzanie. Aktywny

²⁸³ R.B. Cialdini, S.L., Neuberg, D.T. Kenrick, *Psychologia społeczna*, Wyd. GWP, Gdańsk 2002.

styl funkcjonowania oraz poczucie własnej skuteczności, odwaga i brak lęku społecznego z jednej strony, a także reakcje unikania, reakcje uciezkowe bardzo wyraźnie określają sposoby funkcjonowania społecznego: ekstrawersję, zrównoważenie emocjonalne, aktywność, 'zwawość', niską reaktywność emocjonalną, które wpływają w istotny sposób na częstość i łatwość nawiązywania kontaktu z dziećmi/uczniami.

Mając na uwadze skuteczność interpersonalną w komunikowaniu się nauczyciela z uczniami, należy zwrócić uwagę na wszelkiego rodzaju stymulacje, odnoszące się do zachowań społecznych:

- stymulowanie umiejętności odkodowywania zasad i reguł społecznych, analizowania społecznych sytuacji,
- stymulowanie empatii poznawczej,
- stymulowanie monitorowania własnych i cudzych zachowań ekspresyjnych (emocjonalnych),
- budowanie pozytywnego obrazu siebie,
- eliminowanie lęków i ograniczeń społecznych,
- treningi zachowań asertywnych,
- stymulowanie zainteresowania życiem społecznym, różnorodnością sytuacji społecznych.

Osobiste umiejętności interpersonalne, umiejętności komunikacyjne, kompetencje społeczne, społeczna skuteczność uwarunkowane są nie tylko cechami wrodzonymi, ale zależą też od historii życia społecznego nauczyciela, które stawia go w bardzo urozmaiconych jakościowo sytuacjach społecznych oraz zależą od aktywności w zakresie uczestniczenia w różnego rodzaju szkoleniach i treningach.

9.3. Narzędzie pomocne w planowaniu i organizowaniu zajęć

W zasadzie należałoby odnieść się na początek do stosowanych metod pracy, o których pisałyśmy w poprzednich rozdziałach (od ogólnych, jak problemowe, aktywizujące, inne do szczegółowych zastosowań pogadanka, dyskusja, burza mózgów). Ważnym elemen-

tem oceny jest wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie organizowania nauczania, którym poświęcamy osobne miejsce (dalej). Na ogólnym poziomie rozważań proponujemy jednak namysł, tak jak S. Brown i P. Race, nad naszym przygotowaniem do pracy zespołowej, ale i do wspomaganie indywidualizacji kształcenia. Tu pomocne byłyby kwestionariusze rejestrujące nasze słabe/mocne strony dotyczące takich problemów nauczania/uczenia się, jak wg cytowanych autorów:

A/ praca w większych grupach

- koordynowanie nauczania z większymi grupami
- prowadzenie wykładu/zajęć dla większych grup
- np. stosowanie wyjaśniania niż mówienia
- tworzenie odsyłaczy (źródeł wiedzy) dla słuchaczy/uczniów/dzieci
- opracowywanie zagadnień w/dla większych grup
- sposoby wywoływania (np. do odpowiedzi) studentów
- używanie czarnej tablicy lub białej tablicy
- używanie projektorów/aparatów filmowych.

Jakość nauczania jest związana z tym, co robimy publicznie w większych grupach uczniów. Łatwo jest ocenić nauczyciela podczas lekcji, kiedy musi radzić sobie sam z większą grupą słuchaczy. Jest to najbardziej wymagająca część naszej aktywności. Jesteśmy bowiem „wystawieni” i zależni od tego, jak prezentujemy się publicznie. Co więcej, jest to najistotniejsza część pracy nauczycielskiej, jeśli weźmiemy pod uwagę jej efektywność. Musimy pamiętać, że narażamy się zawsze na krytykę i piętnowanie wówczas, gdy zaprezentujemy braki w sztuce organizowania zajęć.

Nauczyciel często stoi wobec niedostatecznej liczby zajęć, podczas gdy rośnie liczba słuchaczy. Zwiększają się także naciski zewnętrzne dotyczące jakości kształcenia, aktywnego uczestnictwa w badaniach i publikacjach oraz stałego uzupełniania kwalifikacji zawodowych. Faktem jest to, że realne uczenie się naszych słuchaczy to nie jest uczestnictwo w teatralnym wykładzie. Jednakże, z tradycji nauczycielskich wynika to, że często dokonujemy świadomego

„przedstawienia teatralnego” w takim miejscu, które wymaga od nas profesjonalizmu.

Sekret powodzenia nauczyciela jest prosty: nie koncentruj się na samej lekcji/wykładzie i na autoprezentacji, ale na prowokowaniu do myślenia, podejmowania decyzji, dyskusji, formułowaniu pytań i odpowiedzi. Prawdziwe, dobre uczenie wymaga siły i trudu. Wszyscy pamiętamy błyskotliwe wykłady – rzeczywiście nasz rozwój zależy od takich doświadczeń indywidualnych, bowiem najprawdopodobniej pozostawiły one pewną inspirację, by uczyć się więcej. Ale też pamiętamy wykłady nudne. Rzeczywiście, większość z nas nie jest obdarzona ani specjalnym darem erudycyjnym, ani szczególnymi cechami emocjonalno-osobowościowymi, by zmieniać życie uczniów w taki sposób, w jaki chcemy. Dlatego więc koncentrujemy się na takich działaniach, które każdy może podjąć, by pomóc uczniom/studentom uczyć się lepiej.

Wprowadzenie to początek każdego nowego wykładu/lekcji. Często jest sztucznym, bezwładnym monologiem, w którym cele i odniesienia pojawiają się później. Lista twierdzeń ma pomóc w ocenie merytorycznej takiego wprowadzenia, ale najistotniejsze kryteria zawarte są dopiero później. Zawsze należy też zadać sobie pytanie dotyczące celowości użycia sprzętu multimedialnego – sprawność nauczyciela w posługiwaniu się takim sprzętem wskazuje na poziom zaufania, szacunku uczniów/studentów.

Mapę osiągnięć w powyższych tematach możemy tworzyć sami, dostosowując namysł do szybkiej refleksji o osiągnięciach.

Osobnym zagadnieniem byłyby w tym obszarze informacje zwrotne. Uczniowie uczą się znacznie więcej niż muszą, jeśli im pokażemy, jak to robić. Pomocne są samodzielne zadania i ćwiczenia, ale potrzebujemy potwierdzenia, że robimy to dobrze lub że są takie obszary, które wymagają korekty. Informacje zwrotne są najprawdopodobniej decydującym składnikiem recepty na sukces dydaktyczny.

Czy pamiętasz ile nauczyłeś się od twojego przyjaciela, kolegi w szkole, na studiach? Dla wielu z nas, wyznacznikiem naszego rozwoju/postępu było to, jak wypadliśmy w porównaniu z innymi osobami w grupie. Uczenie się od kolegów jest czymś, co sami może-

my kontrolować i jest to doskonały sposób na „wbudowanie” takiego uczenia się w ciąg aktywności. Jest to z pewnością ważne, by docenić wartość tego, co otrzymujemy od innych w procesie edukacji.

Silnym czynnikiem pogłębiającym przyswajanie wiedzy jest praca w parach. Ocena pracy w parach to nie tylko proces dostarczający ogromnych informacji zwrotnych, których uczniowie nie otrzymują od nauczycieli, ale także proces pozwalający zrozumieć naturę kryteriów i ocen sformalizowanych np. podczas egzaminów/sprawdzianów. Oceny w parach dają uczniom silne poczucie sensu własnego uczenia się.

Określając zadania, stymulujemy uczniów do pracy w parach i oceniamy też jak pracuje cała grupa. Możemy także dostrzec czy grupa poradzi sobie z trudnościami zaproponowanych zadań.

B/ pomaganie w indywidualnym uczeniu się

- uczenie się imion/nazwisk uczniów
- bycie osobistym przewodnikiem
- bycie dostępnym dla uczniów
- praca z uczniami innych narodowości/z zagranicy
- pomaganie uczniom w rozwiązywaniu problemów
- nadzorowanie wykonywania projektów
- organizowanie kontroli/pilnowania na sprawdzianach
- uczenie negocjowania porozumień
- przekazywanie referencji co do dalszych studiów/nauki

Przystępując do oceny jakości naszego nauczania, często pomijamy najważniejsze rzeczy, bo są one subiektywne. Takim jest indywidualne uczenie się. Jest to więc ocena sposobu, w jaki radzimy sobie z tematem, materiałem i źródłami.

Wraz ze wzrostem liczby uczniów trudno sobie poradzić z poznaniem ich imion. Podobna trudność mają sami uczniowie. Zdecydowanie lepiej czują się, jeśli nauczyciel ich rozpoznaje, niż jeśli są „zagubieni w tłumie” grupowym. Większość nauczycieli używa pewnych schematów lub systemów, aby przyjmować role przewodnika w nauce.

Zwróć uwagę na to, że wraz ze wzrostem liczby uczniów na zajęciach, twoje szanse na zajmowanie się indywidualnymi problemami

i pytaniami pojedynczych uczniów zbliżają się do zera. Bycie dostępnym nauczycielem staje się wyzwaniem.

Innej uwagi wymagają uczniowie obcojęzyczni, potrzebują częściej indywidualnej uwagi niż zaawansowanego nauczania. Faktycznie, tacy uczniowie czują się bardziej indywidualistami, ze swymi osobistymi problemami i lękami. Dlatego wymagają innego podejścia ze strony nauczyciela.

Rozwiązywanie problemów jest umiejętnością potrzebną każdemu człowiekowi. To jedna z najbardziej wartościowych cech nauczyciela dotycząca jego pracy zawodowej. Warto ocenić tę cechę u siebie.

Projekty przygotowywane przez uczniów/studentów są dość ważne w cyklu nauczania. Dla wielu z nich nadzór i kierowanie takim projektem jest sprawą kluczową, dlatego sugerujemy kilka kryteriów oceniających taki nadzór. Projekty te są wartościowym sposobem *uczenia się-przez-działanie*. Sprzyjają progresji osiągnięć. Lista twierdzeń dotyczących tego zagadnienia, może pomóc w ocenie sposobu nadzoru nad projektami.

Ponieważ pomoc uczniom/studentom staje się coraz ważniejsza z punktu widzenia efektywności nauczania, zatem sugerujemy ocenę uczenia się negocjowania i argumentowania. Daje to możliwości uzasadniania swoich racji przez uczniów. Sporządzenie kwestionariuszy kontrolujących powyżej opisane aspekty już na etapie planowania i organizacji zajęć byłoby przydatne dla oceny i przewidywania efektywności planowanych zajęć, jak mogę/będę działać, by sprostać tym zadaniom.

Dobre planowanie i organizowanie zajęć łączy się też z kontrolą nad obiegiem wszelkich dokumentów z nimi związanych, kontrolowanym procesem komunikacji z uczniami/dziećmi. Za tymi samymi autorami proponujemy namysł nad sporządzeniem kwestionariusza dokumentowania własnej pracy.

Kwestionariusz 4. Narzędzie sprawdzające obieg dokumentów

Bądź szczerzy wobec siebie, nawet jeśli jest to nieprzyjemne. Warto dokonywać takiej autoanalizy co pół roku, aby oceniać kierunek zmian.

Moje działania	Nigdy	Czasami	Często	Zwykle/ Zawsze
Regularnie prowadzę rejestry, zapiski, by je podsumować na koniec każdego tygodnia.				
Moje rejestry trzymam w należyтым porządku tak, by łatwo je wprowadzić do konkretnych systemów.				
Szybko przekazuję dokumenty innym osobom, aby uniknąć ich przetrzymywania lub przeterminowania. Przechowuję ważne dokumenty w bezpiecznym miejscu.				
Zachowuję dane na dysku, a nie kserokopie po to, by nie marnować papieru.				
Regularnie robie zapasowe kopie moich dysków.				
Nawet jeśli nie mam swoich rzeczy dokładnie uporządkowanych, zawsze mogę je szybko i sprawnie odnaleźć.				
Regularnie usuwam zbędne rzeczy z mojego gabinetu/pokoju nauczycielskiego.				
Regularnie przeglądam i udostępniam uczniom/studentom wszystkie informacje, które ich dotyczą, zwracając uwagę na ochronę danych osobowych.				
Informuję jedną osobę o systemie mojej pracy po to, by mogła zlokalizować dokumenty w przypadku konieczności.				

Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. Brown, P. Race, *Assess Your Own Teaching Quality*, Kogan Page, London-Philadelphia 1995, s. 120; tłumaczenie Małgorzata Kaleta-Witusiak, Barbara Walasek-Jarosz.

Powyższe narzędzie przeznaczone jest zdaniem autorów pomysłu dla świętych lub aniołów. Naszym zdaniem warto próbować.

9.4. Test sprawdzający: Czy w pracy jesteś osobą innowacyjną?

Innowacja – na gruncie pedagogiki – jest rozumiana jako proces twórczy, kreatywny, służący niekonwencjonalnym metodom dydaktycznym oraz uruchomieniu myślenia abstrakcyjnego, zarówno u uczniów jak i u samych nauczycieli. Służy nie tylko do rozwiązywania problemów edukacyjnych, do stylu i sposobu nauczania, ale także do wykorzystania w wychowaniu – jako naśladownictwo (uczenie) reguł i wzorców zachowania pożądanego i oczekiwanego społecznie oraz do stymulowania uczniów w kierunku poszukiwania własnego, akceptowanego sposobu funkcjonowania w grupie.

Twórcze naśladownictwo polega na tym, że nauczyciel poszukuje i korzysta z atrakcyjnych wzorców dydaktycznych, które zostały już wcześniej sprawdzone, przetestowane i doprowadzają do określonych rezultatów np. uczenie w małych grupach z wykorzystywaniem eksperymentów, gier zadaniowych. Nie jest to jednak powielanie i kopiowanie gotowych algorytmów postępowania, ale źródło inspiracji do tworzenia własnych rozwiązań dydaktycznych. W pełni twórczy nauczyciel, to przede wszystkim taki, który samego siebie traktuje całościowo, podmiotowo jako osobę. Akceptuje siebie, nawet swoje słabe strony, rozumie wieloletnie uwarunkowania jakości i rezultatów swego funkcjonowania, nie przypisuje roli czynnika sprawczego jedynie okolicznościom zewnętrznym ani wyłącznie swej kondycji psychicznej, ani też nie traktuje swojej własnej woli, motywacji i zaangażowania w kategoriach romantycznego nastawienia: „*chcieć to móc*”. Ujmuje siebie w ideach zmiany, ruchu, ale jednocześnie rozumie, iż rozwijanie się to nie tylko doświadczanie sukcesów dobrego samopoczucia wynikającego z zauważalnych postępów, ale także doświadczanie pogarszania się własnego funkcjonowania, rozstrojenia, irytacji, rozdrażnienia, niepokoju, lęku a także momentów utraty wiary w sens tego, co się

robi, przeżywanie czasem głębokiego kryzysu²⁸⁴. W społeczności nauczycielskiej dość często bywa tak, że twórca nauczyciel z powodu „innego” podejścia do swojej pracy nie zawsze jest lubiany w gronie swoich koleżanek i kolegów z pracy może stanowić nawet dla nich w pewnym sensie zagrożenie. Odtwórcy nauczyciele obawiają się twórczej pracy, innowacyjności i w ogóle wszelkich zmian. Bo po co pracować więcej za takie same pieniądze? Taka postawa jest dość powszechna.

Niemniej jednak, wyzwania współczesnego świata, weryfikacja umiejętności uczniów przez przyszłych organizatorów życia zawodowego wskazuje, że twórcza działalność nauczycieli ma obecnie duży sens pedagogiczny i społeczny. Nowe, niekonwencjonalne działania aktywizujące uczniów i zachęcające ich do wysiłku posiadają ogromne wartości dydaktyczne i wychowawcze oraz znaczne wartości w obszarze przygotowania wychowanków do życia w demokratycznym społeczeństwie. Zatem, jeśli nauczyciel podejmie wyzwanie innowacyjności, powinien dokładnie zapoznać się z poniższym tekstem.

W działalności nauczyciela innowacyjnego, twórczego można wyróżnić trzy kategorie innowacyjności:

- Innowacje wzbogacające techniczną i materialną infrastrukturę dydaktyczną (np. tablice interaktywne, projektory z filami, prezentacjami)
- Innowacje w zakresie technik kształcenia (np. techniki szybkiego czytania, zapamiętywania, techniki oparte o skojarzenia – te procedury wykorzystują szeroką wiedzę psychologiczną i psychologiczne mechanizmy uczenia się oraz procesy związane z pamięcią i myśleniem),
- Innowacje strukturalne (zakładające pewne zmiany interpersonalne w relacjach uczeń – nauczyciel; np. na niektórych lekcjach uczniowie przyjmują rolę „nauczyciela” zaś nauczyciel „zamienia się” w słuchacza)²⁸⁵

²⁸⁴ B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1996.

²⁸⁵ A. M. Huberman; M. B. Miles; *Innovation Up Close. How School Improvement Works*, Wyd. Plenum Publishing Corporation, International Cryogenics Monograph Series, New York 1984, s. 43-132.

Twórczą działalnością dydaktyczną nauczyciela jest tzw. *klasa autorska*, gdzie występuje:

1. innowacja mikrosystemowa (np. wykorzystanie gier, schematów zachowania/postępowania wg swobodnego wyboru nauczyciela)
2. innowacja poziomu medio – polegająca na zaangażowaniu uczniów w prace szkoły, środowiska, akcje wolontariatu,
3. innowacja makrosystemowa – wykorzystanie sprawdzonych algorytmów postępowania w szerszym, pozaszkolnym programie nauczania np. jako efektywny przykład dla innych szkół/nauczycieli.
4. innowacja wychowawcza – zaangażowanie rodziców, opiekunów dziecka do procesu dydaktycznego
5. innowacja dydaktyczna – związana np. z uczeniem myślenia problemowego na podstawie eksperymentów doświadczeń.
6. innowacja opiekuńcza – wykorzystanie lokalnych możliwości pomocy dzieciom/uczniom, uczestnictwo w rozmaitych akcjach np. „*jem zdrowo*”; „*uczę się porządku*” (akcja pt. „*sprzątanie świata*” itp.)

Jeśli nauczyciel posiada twórczy zapał do sprawdzania swoich pomysłów dydaktycznych, ponadto jeśli także ma tzw. psychologiczne lustro społeczne a to oznacza posiadanie życzliwych kolegów, mogących pomóc mu w ocenie tych pomysłów, wówczas powinien zastosować podstawowe sposoby innowacyjne:

- zastępowanie – czyli zastąpienie jednego źródła dydaktycznego innym, ciekawszym np. podręcznika, programu nauczania w części lub w całości.
- przekształcanie – czyli zamiana „teoretycznych” godzin nauczania na godziny „praktyczne”, oparte o doświadczenia, eksperymenty,
- restrukturyzacja – zmiany w doborze treści kształcenia, tworzenie zespołów problemowych,
- eliminacja dotychczasowych zachowań – co jest związane z pomijaniem nauczania „encyklopedycznego”, definicyjnego na ko-

rzyć nauczania rozumowego rozwiązywania problemów i rozumowania kontekstowego,

- wzmocnienie zachowania aktywizującego – stosowanie wzmocnień pozytywnych np. nagród wówczas, kiedy uczniowie demonstrowają spontaniczną chęć podjęcia nowych pomysłów, wyzwań,
- uzupełnianie – stosowanie nowoczesnych metod audiowizualnych.

Nie każdy nauczyciel potrafi podjąć wysiłek, aby atrakcyjnie poprowadzić lekcje i nie każdy posiada takie kompetencje i umiejętności jak: odpowiedni zasób **wiedzy** teoretycznej i czas na poszukiwanie pasjonujących rozwiązań; **świadomość** celów dydaktycznych, własnych możliwości osobowościowych, ograniczeń i trudności (np. nie wszyscy uczniowie chcą eksperymentować; lub niektóre dzieci posiadają deficyty rozwojowe uniemożliwiające im pełne, aktywne uczestnictwo w doświadczeniach, grach, eksperymentach), **umiejętności innowacyjne** (związane z diagnozą sytuacji „wyjściowej” czyli z określeniem, na ile w danej klasie można wprowadzać niekonwencjonalne sposoby nauczania i które dzieci wykazują zainteresowanie nimi, a które nie).

Zatem, konsekwencją poszukiwania nowych rozwiązań (czyli innowacyjności), bazujących na dostępnej technice i wiedzy będą:

- zawieranie w przekazie coraz większej ilości informacji najpierw praktycznych, potem zaś teoretycznych;
- zwiększanie „przepustowości” kanałów informacji (poprzez wykorzystanie środków multimedialnych);
- zwiększanie siły oddziaływania środków poprzez wielozmysłowość (oddziaływanie niemal na wszystkie zmysły w celu wzmocnienia przekazu i wzmocnienia procesów pamięciowych);
- eliminowania środków od konkretnego, tj. materialnego przedmiotu a stymulowaniu myślenia abstrakcyjnego i pojęciowo-logicznego²⁸⁶.

Ciekawą propozycją do wprowadzenia innowacyjnego sposobu nauczania jest nowoczesny **system „Nearpod”**²⁸⁷.

²⁸⁶ J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Novum, Płock 2002.

²⁸⁷ <http://uczenowocześnie.pl/>

Działa on w ten sposób, że nauczyciel przygotowuje lekcję, prezentację, wykresy, symulacje, filmy wideo w serwisie internetowym nearpod.com.

Jeśli zalogują się wszyscy uczniowie – lekcja się rozpoczyna, a potem kończy quizem, pokazującym, którzy uczniowie zapamiętali najwięcej treści i jak je rozumieli. W ten sposób nauczyciel dysponuje niemal natychmiastową wiedzą o skuteczności przekazu informacji, może ocenić na ile materiał był zrozumiany dla uczniów, a kiedy potrzebne są dodatkowe wyjaśnienia. Warto zapoznać się z tym rozwiązaniem – jest ono dość proste w osobistym zastosowaniu i daje wiele rozmaitych sposobów interpretacji własnych zachowań innowacyjnych i oceny własnego sposobu zachowania jako nauczyciela w warunkach dydaktyczno-wychowawczych. Ponadto, dla zainteresowanych nauczycieli, polecamy Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych²⁸⁸, gdzie można znaleźć wiele inspirujących informacji, jak też poniższy kwestionariusz.

Kwestionariusz 5. Ocena własnej innowacyjności

Bądź szczerzy wobec siebie, nawet jeśli jest to nieprzyjemne. Warto dokonać takiej autoanalizy za pół roku, aby ocenić kierunek zmian.

Własna aktywność	Często (4p.)	Czasami (3p.)	Rzadko (2.)	Nigdy (1.)
Używam środków audiowizualnych.				
Umiem użyć rzutnika, laptopa, i-poda i programów multimedialnych.				
Mam pomysły na przeprowadzanie różnych doświadczeń i eksperymentów.				

²⁸⁸ <http://www.psnt.edu.pl/>

Uważam, że moi uczniowie chętnie biorą udział w doświadczeniach i eksperymentach.				
Stosuję standardowe metody nauczania.				
Mam pomysł na „nową” lekcję ale to opóźnia wykonanie programu edukacyjnego.				
Moi uczniowie chcą aby było więcej doświadczeń i eksperymentów.				
Sądzę, że eksperymentowanie to strata czasu na lekcji.				
Jeśli przeprowadzam doświadczenia to chcę, żeby uczniowie umieli materiał teoretyczny.				
Doświadczenia na lekcji to po prostu „strata czasu”.				
Cieszę się, jeśli uczniowie interesują się praktycznym wykorzystaniem wiadomości szkolnych.				
Jestem zadowolony/a z własnych pomysłów na uatrakcyjnienie lekcji.				
Nie widzę konieczności wprowadzania zmian w dotychczasowym systemie edukacyjnym.				
Wiem, że „doświadczalne” lekcje są ciekawe, ale nie mam na to ani czasu, ani ochoty.				

Źródło: opracowanie własne

Im więcej ocen (4p.), tym lepsza pozycja „startowa” do innowacyjności i twórczości we własnym postępowaniu dydaktycznym. Ma to niekwestionowane znaczenie dla nauczyciela wówczas, kiedy stara się o awans zawodowy oraz certyfikaty specjalnościowe pokazujące, że – w miarę upływu czasu, zdobywania doświadczenia zawodowego i nowych umiejętności – może być ekspertem²⁸⁹ w nauczaniu konkretnego przedmiotu, a nadto może być przewodnikiem – wychowawcą dla nowych pokoleń dzieci/uczniów.

9.5. Jak sprawdzić: Czy jesteś nauczycielem mobilnym?

Naszym zdaniem podjęty w tym miejscu problem w ujęciu szerszym wykracza poza pojęcie mobilności zawodowej i dotyczy kompetencji zawodowych w ogóle.

W ujęciu słownikowym, ogólnym, mobilność zawodowa to umiejętność dostosowania się pracownika do wymogów rynku pracy poprzez:

- gotowość do zmiany pracy, zawodu,
- doskonalenie i poszerzanie swoich kwalifikacji zawodowych,
- dostosowywanie się do ustawowych wymogów pracodawcy.

Za główne przyczyny zjawiska mobilności zawodowej uznaje się:

- bezrobocie,
- rozwój nowych technologii,
- prawo popytu i podaży oraz wolnej konkurencji (prawa gospodarki wolnorynkowej)
- zmiana przepisów prawa pracy²⁹⁰.

Specyfika zawodu nauczycielskiego w odniesieniu do powyższych kryteriów jest szczególna. Prawa wolnego rynku mają wprawdzie w tym zakresie zastosowanie na skutek rozwoju szkolnictwa społecznego, prywatnego, lecz rozmiar sieci takich szkół, dowolnego szczebla w sytuacji Polski jest znacznie mniejszy niż szkół państwowych. Kwestia mobilności nauczycieli w większości przypadków do-

²⁸⁹ <https://ecdl.pl/content/dla-nauczyciela>

²⁹⁰ http://pl.wikipedia.org/wiki/Mobilno%C5%9B%C4%87_zawodowa

tyczy udziału w programach doskonalenia i poszerzania kwalifikacji zawodowych przez nauczycieli a skala tego zjawiska jest ogromna. Z jednej strony to sami nauczyciele stanowią grupę aktywną na rzecz podnoszenia własnych kwalifikacji. Z drugiej strony adresowane są do nich różnorakie formy doskonalenia organizowane przez uczelnie oraz instytucje specjalistyczne, też programy. Jednym z takich programów, bo o ich serii można mówić, jest działanie Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), Zespołu Comenius²⁹¹.

Rzecz dotyczy programu Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej²⁹², zatem dofinansowanie projektów szkoleniowych/ kursów doskonalących dla przedsięwzięć oświatowych. Inicjatywa ta łączy się celami operacyjnymi programu Comenius, na które składają się:

- poprawa pod względem jakościowym i ilościowym mobilności, w której uczestniczą uczniowie i kadra nauczycielska z różnych państw członkowskich;
- poprawa pod względem jakościowym i ilościowym partnerstw pomiędzy szkołami z różnych państw członkowskich, tak aby objąć wspólnymi działaniami oświatowymi w okresie trwania programu przynajmniej 3 miliony uczniów;
- zachęcanie do nauki nowożytnych języków obcych;
- wspieranie tworzenia innowacyjnych i opartych na TIK²⁹³ treści, usług, metodologii uczenia oraz praktyk w zakresie uczenia się przez całe życie;
- wzmacnianie jakości i wymiaru europejskiego kształcenia nauczycieli;

²⁹¹ Program Comenius ogólnie odnosi się do osób i instytucji działających w obszarze edukacji szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem: uczniów korzystających z edukacji szkolnej do momentu uzyskania wykształcenia średniego; szkół określonych przez państwa członkowskie; nauczycieli i pozostałego personelu tych szkół; stowarzyszeń, organizacji non profit, organizacji pozarządowych i przedstawicieli podmiotów związanych z oświatą szkolną; osób oraz podmiotów odpowiedzialnych za organizację i realizację oświaty i edukację na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym; ośrodków badawczych i podmiotów zajmujących się kwestiami uczenia się przez całe życie; podmiotów oferujących usługi w zakresie doradztwa zawodowego i poradnictwa, związane z jakimkolwiek aspektem uczenia się przez całe życie.

²⁹² <http://www.comenius.org.pl/akcje/mobilnosc-szkolnej-kadry-edukacyjnej>

²⁹³ Czyli technologiach informacyjno-komunikacyjnych.

- wspieranie poprawy metod dydaktycznych i zarządzania²⁹⁴.

Mobilność obejmuje: wymianę uczniów i kadry; mobilność w szkołach dla uczniów oraz staże w szkołach lub przedsiębiorstwach dla kadry nauczycielskiej; uczestnictwo w szkoleniach dla nauczycieli i pozostałej kadry nauczycielskiej; wizyty studyjne i przygotowawcze w ramach działań związanych z mobilnością, partnerstwem, projektami lub sieciami (również seminaria kontaktowe); praktyki dla nauczycieli i przyszłych nauczycieli, na które nauczyciele otrzymują dotacje finansowe.

W ramach programu Comenius wspierana jest mobilność, ale i tworzenie partnerstw pomiędzy szkołami, nauczycielami, uczniami, projekty wielostronne, wielostronne sieci. W projekcie uczestniczą kraje członkowskie Unii Europejskiej, w tym Polska, kraje EFTA/EOG (Islandia, Liechtenstein, Norwegia) oraz Szwajcaria. Wśród programów FRSE znajdujemy programy: *Uczenie się przez całe życie* (na lata 2014-2020 Erasmus+), *Młodzież w działaniu*, *Erasmus*, *Leonardo da Vinci*, *Grundtvig* i inne. Programy te podlegają ciągłym ewaluacjom i zmianom.

Wystarczy tylko chcieć, by być mobilnym w sensie przyjętym w obszarze pracy oświatowej. Należy mieć pomysł, aplikować o fundusze, rozwijać własne kompetencje za sprawą dzielenia się wiedzą z innymi i to nie tylko w doświadczeniach polskich.

Ocena zatem własnej mobilności zawodowej nauczyciela to aktywność na rzecz tworzenia programów rozwoju za sprawą wymiany doświadczeń i za ich pośrednictwem rozwijanie własnych horyzontów oraz horyzontów wiedzy uczniów, z jakimi pracujemy, aktywność dla współpracy.

Mobilność zawodowa łącząca się z kompetencjami zawodowymi ma związek z preferencjami zawodowymi. To ciekawe, na ile nauczyciel-praktykant, a dalej nauczyciel, ma preferencje do wykonywania tego właśnie zawodu. Jednym z wielu przykładów do badania/sprawdzenia własnych preferencji zawodowych jest kwestionariusz opracowany w ramach projektu *Smartup*, wiosną 2006 roku²⁹⁵.

²⁹⁴ Tamże.

²⁹⁵ A. Królak, J. Porębska, *Twoje pierwsze kroki rozwoju zawodowego (MANUAL)*, Projekt zrealizowany w roku 2006 przy współpracy z Niezależnym Zrzeszeniem Studentów; smartup.pl; Algraf Drukarnia Offsetowa, Warszawa 2006

Z uwagi na zastrzeżenia kopiowania kwestionariusz jedynie streszczamy, zgodnie z konwencją przyjmowaną dla casebooków. Składa się on z 45 stwierdzeń, które jako „własne w 100%” ma przypisać sobie czytelnik/nauczyciel/praktykant. Wybór stwierdzenia, jak zapewniają autorzy, nie dotyczy twierdzeń dobrych, właściwych czy złych. Najwięcej wyborów w danej kategorii oznacza preferencję badanego odnośnie stylu pracy, sposobu działania, potencjalnych słabości czy silnych elementów. Wynikiem może być przekierowanie do różnych typów, bowiem często zdarza się, że osoby reprezentują nie zawsze klarowany styl czy precyzyjne preferencje zawodowe. Wyróżniono: typ A (przedsiębiorczy), typ B (kororacyjny), typ C (kierowniczy), typ D (społeczny), typ E (wykonawczy/spokojny), typ F (zadaniowy/pragmatyczny), typ G (innovator), typ H (teoretyk/badacz/naukowiec), typ J (autonomiczny/ekspert). Z informacji na stronie internetowej projektu wynika, że kwestionariusz udostępniono bezpłatnie studentom. Może czasem warto sięgnąć do źródeł i sprawdzić własne preferencje zawodowe na tle namysłu nad posiadanymi kompetencjami zawodowymi/nauczycielskimi.

Sally Brown i Phil Race w swojej książce samooceny²⁹⁶ w roli nauczyciela jej część piątą i ostatnią poświęcają zagadnieniu „Osobistych i zawodowych jakości/cech i umiejętności” nauczyciela. W ocenianych kompetencjach autorzy wyróżnili kwestie:

- zespołu nauczycielskiego (*praca w zespole*)
- umiejętności współpracy z kolegami (*bycie dobrym kolegą*)
- bycie przewodnikiem/mentorem dla nowych kolegów
- bycie wartościowym członkiem zespołu
- efektywne branie udziału w spotkaniach
- radzenie sobie z trudnymi ludźmi
- radzenie sobie z trudnymi kolegami
- zapewnianie efektywnej komunikacji z uczniami
- otrzymywanie dobrych wyników/rezultatów
- dbanie o równe szanse

²⁹⁶ S. Brown, P. Race, *Assess Your Own Teaching Quality...*, s. 102.

- kontynuowanie uczenia się jak uczyć
- umiejętność identyfikowania osobistych mocnych i słabych stron
- rozwijanie osobistej wiedzy/erudycji
- przygotowanie się do bycia ocenianym (*poddawanie się ocenie*)
- planowanie dalszego/przyszłego rozwoju
- przygotowanie warsztatu nauczania i planów na przyszłość.

„Ta część *Casebooka* podsumowuje obszary naszych kompetencji. Tematy, które wybraliśmy, najprawdopodobniej są najważniejsze niż cała reszta. Pierwsze cztery listy mają pomóc nam w określeniu umiejętności, jakie posiadamy w relacjach ze współpracownikami. Czasem nie jest łatwo pracować z innymi, tak jak nie jest łatwo pracować innym z nami. Dlatego przedstawimy listy twierdzeń, aby móc porównać/ocenić pracę z różnymi „trudnymi” ludźmi.

Otrzymywanie dobrych wyników w nauczaniu można dość łatwo wyjaśnić, ale nasza lista ma zwrócić uwagę na kwestie, które powinny być zrobione dobrze. Podobnie jak dbanie o równe szanse dla uczniów. Mamy nadzieję, że samoocena tych działań zawodowych pozwoli określić, czy tak jest w rzeczywistości”²⁹⁷.

Przykładowo, dla problemu „kontynuowanie uczenia się, jak uczyć” autorzy proponują ocenić siebie względem 10 stwierdzeń:

„Jestem na bieżąco w zdobywaniu informacji o nowych kierunkach dotyczących nauczania i uczenia.
Regularnie czytam artykuły, raporty i książki o procesach i praktykach uczenia i nauczania.
Należę do profesjonalnego zespołu zajmującego się rozwijaniem nauczania i uczenia.
Należę do profesjonalnego stowarzyszenia zajmującego się nauczaniem i uczeniem.
Jestem obecny przy organizowaniu konferencji i przy pracach zespołowych dotyczących nauczania, uczenia lub procesu oceniania.
Biorę udział w konferencjach i warsztatach naukowych dotyczących nauczania, uczeni lub procesu oceniania.

²⁹⁷ Tłumaczenie: Małgorzata Kaleta-Witusiak, Barbara Walasek-Jarosz.

Piszę materiały do publikacji na temat nauczania, uczenia lub procesu oceniania.
Opisuję i/lub dyskutuję z kolegami sukcesy i problemy dotyczące tych innowacji, jakie próbuję zastosować w moim nauczaniu i ocenianiu.
Angażuję się w badania nad procesami nauczania, uczenia i oceniania, monitoruję ich efektywność, różne podejścia i techniki.
Stale rozwijam moje profesjonalne (zawodowe) zaangażowanie w zdobywanie kolejnych stopni zawodowych.”

Każde stwierdzenie zutorzy proponują ocenić za pomocą 7-stopniowej skali, w której chodzi o rozpoznanie naszych mocnych/słabych stron, a nie konkretny, wystandaryzowany wynik porównywany do wyników jakiejś grupy²⁹⁸. Podobnie jest w innych segmentach samooceny, np. w segmencie „planowanie dalszego/przyszłego rozwoju” nauczyciel winien ocenić siebie za pomocą 10 stwierdzeń:

„Zastanawiam się nad odpowiednimi dla załogi okazjami do rozwoju i nad możliwościami treningowymi w nadchodzącym roku.
Wykorzystuję okazje do pracy nad wzrostem doświadczenia.
Poszukuję możliwości publikowania i/lub prezentowania mojej pracy na konferencjach.
Selekcjonuję i stale pamiętam o możliwościach promocji i autoprezentacji.
Szukam okazji do wykorzystania rezultatów pracy nauczycieli-seniorów (emerytów) lub do zastąpienia ich.
Mówię stanowczo i uprzejmie ‘nie’, kiedy spotykam się z wymaganiami, które są monotonne, powtarzalne i nudne.
Znajduję czas na studiowanie tych tematów, które mogą mi się przydać w nauczaniu lub mogą być konieczne w nauczaniu podczas zastępstwa kolegów.
Buduję listę kontaktów z innymi instytucjami pracującymi w tym obszarze co ja (np. by znaleźć ciekawe konferencje).

²⁹⁸ Pomiar i jego adekwatność do naszych potrzeb komentujemy w rozdziale 10.

Wymieniam się materiałami dotyczącymi uczenia i nauczania oraz pomysłami dotyczącymi jakości kontaktów z innymi instytucjami.

Określam moje własne, osobiste cele rozwojowe i dyskutuję je z kolegami.”

Na pewno przytoczone stwierdzenia odnoszą się szeroko do nauczycielskich kompetencji zawodowych, w tym do mobilności nauczycielskiej, zatem wykraczają poza „aktualne”, w czasie oceny, możliwości praktykanta/nauczyciela.

Trzeba podkreślić ponownie: nie ma jednej uniwersalnej metody sprawdzania wszystkich pożądaných kompetencji nauczyciela łącznie. Mamy nadzieję, że dowodziły tego nasze poprzednie rozważania. Przedstawiona książka Brown’a i Race’go, naszym zdaniem, zdaje się najlepiej odpowiadać na takie potencjalne zapotrzebowanie. W casebookach przedstawiamy jej obszerne własne tłumaczenia, lub zapożyczamy pomysły. Praktykanta/czytelnika odsyłamy też do źródła.

9.6. Test sprawdzający: Czy korzystasz z rozwiązań technologii informacyjno-komunikacyjnych?

Konsultant Brytyjskiej Agencji ds. Nowych Technologii Edukacyjnych, Bob Harrison, opracował test dla nauczycieli, sprawdzający, w jakim stopniu korzystają oni z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, których używają ich uczniowie²⁹⁹. Za każdą odpowiedź twierdzącą wypełniający test nauczyciel może sobie dać 10 punktów pod warunkiem, że szczerze i bez wahania jest w stanie odpowiedzieć „tak”.

1. Czy masz swoją osobistą stronę na portalach społecznościowych, takich jak na przykład Facebook, MySpace, Bebo albo innych?

2. Czy przeglądasz strony internetowe na swoim telefonie komórkowym?

²⁹⁹ <http://www.wprost.pl/ar/191303/Test-e-nauczyciela/>

3. Czy przeglądasz zasoby filmowe YouTube i oglądasz zamieszczone tam filmy?
4. Czy kiedykolwiek nagrałeś(aś) i zamieściłeś(aś) na YouTube własny film?
5. Czy kiedykolwiek przechowywałeś(aś) i dzieliłeś(aś) się swoimi zdjęciami na Flickr lub innych podobnych portalach?
6. Czy masz swoją osobistą stronę internetową?
7. Czy masz w swoim domu (i używasz) konsolę do gier Xbox live, Nintendo DS, PSP lub inną podobną?
8. Czy korzystasz z Wikipedii w nauczaniu?
9. Czy grasz w internecie w gry sieciowe/społecznościowe takie jak na przykład World of Warcraft, Runescape, Gears of War, Call of Duty czy inne podobne?
10. Czy komunikujesz się przez internet z osobami z innych krajów?
11. Czy używasz Twittera lub innego narzędzia do mikroblogu?
12. Czy stworzyłeś(aś) swoją spersonalizowaną stronę w Google (czyli iGoogle)?
13. Czy używasz Skype?
14. Czy czytasz lub komentujesz wpisy na blogach?
15. Czy wiesz jaka jest różnica między modą a Moodle?

W proponowanej punktacji znajdujemy:

100 punktów – Gratulacje jesteś na czasie i dasz sobie radę jako nauczyciel i cyfrowy obywatel XXI wieku

50-100 punktów – Nieźle, zmierzasz w dobrym kierunku, chociaż przydałoby się trochę uzupełnić wiedzę o popularnych narzędziach ICT, aby utrzymać kontakt z młodym pokoleniem

20-50 punktów – Gdzie byłeś(aś) przez ostatnie 4 lata? Żyjesz chyba w innym świecie!

0-20 punktów – Halo, halo, czy jest tam ktoś?

„Nie wiadomo, jak wypadli w nim angielscy pedagodzy. Trudno też powiedzieć, jak wypadliby polscy nauczyciele, gdyby przeprowadzić taki powszechny test, ale jedno jest pewne – Harrison wysoko ustawił poprzeczkę.”³⁰⁰

Naszym zdaniem poprzeczka nie jest wysoko. Dotyczy dostępnych, na poziomie komercyjnym, aplikacji, z których każdy może skorzystać, by uławić sobie życie. Ale i **zdecydowanie nie uznajemy** jednocześnie, że korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych przez nauczyciela może być diagnozowane za pomocą znajomości programu WORD, innych, czy przeglądania Internetu, lub używania poczty elektronicznej. Przestrzegamy przed takim sprawdzianem. Rzeczywiście, zastosowania TI w procesie nauczania to nowe, dość szerokie kompetencje, z których wszystkich nie sposób osiąść i można z całą pewnością stwierdzić, że nawet nauczyciele technologii nie mogą mieć ich wszystkich. Ale ograniczenia zastosowań technologii informacyjnych w procesie nauczania wynikają też bezpośrednio z potrzeb zarówno samych nauczycieli, jak i potrzeb uczniów oraz efektywności procesu uczenia się/nauczania. Media, dzisiaj technologie zawsze były obecne w nauczaniu. Sprawdzenie podejmowania trudu ich zastosowań przez nauczyciela może mieć miejsce za pomocą kwestionariusza testu skonstruowanego przez samego nauczyciela, bo to on wie najlepiej, co może wzmocnić proces nauczania, co go wzmacnia, a co osłabia. Sally Brown i Phil Race proponują następujący zestaw twierdzeń dla wyodrębnionego w części drugiej, problemu „Projektowanie i stosowanie pomocy w nauczaniu i uczeniu się”. Naszym zdaniem właśnie o to tu chodzi. Za autorami można by wstępnie skonstruować propozycję następującego testu:

³⁰⁰ Tamże.

Kwestionariusz 6. Test sprawdzający: Czy korzystasz z rozwiązań technologii informacyjno-komunikacyjnych?

Uwaga! Kwestionariusz w czasie tworzenia! Prawdopodobnie powinien stanowić rozwinięcie kwestionariusza 5.

Własna aktywność	Często (4p.)	Czasami (3p.)	Rzadko (2p.)	Nigdy (1p.)
Przygotowanie projektorów do pracy ze slajdami.				
Używanie i projektowanie slajdów.				
Projektowanie ksero (<i>albo folii do prezentacji</i>).				
Gromadzenie przewodników dla przedmiotu.				
Przygotowanie otwartych materiałów do uczenia się (<i>dyskusyjnych</i>).				
Robienie przypisów/ zapisów bibliograficznych.				
Używanie biblioteki i źródeł informacji.				
Używanie e-maila i komputera.				
Używanie środków i tekstów multimedialnych.				
MIEJSCE NA ZMIANY				

Uwaga! Ostatnie punkty można rozwinąć o bardziej szczegółowe kategorie.

Ocena zastosowań technologii to w istocie, naszym zdaniem, przegląd pomocy używanych w nauczaniu większych grup dzieci/ starszych uczniów/studentów (dzisiaj pomocy o charakterze elektro-

nicznym). Ocena jakości nauczania naturalnie nie może odbywać się bez oceny używanych pomocy dydaktycznych. Jeśli twoje slajdy są nudne, przeładowane i trudne do odczytywania, to nawet najlepszy wykład na świecie będzie kiepski. Jeśli zaś slajdy są jasne, interesujące i atrakcyjne – to najgorszy wykład na świecie, może zostać uratowany! Warto pamiętać, że jakość źródeł wykorzystanych w nauczaniu jest często komentowana przez samych uczniów/słuchaczy. Takie środki medialne jak rzutniki, użyteczne w małych grupach, stają się warte uwagi z powodu ich efektywności i jakości. Świadczy o tym „język ciała” uczniów/słuchaczy, którzy siedząc z tyłu nie mogą odczytać slajdów. To jest rzeczywiście wartościowa obserwacja i praktyka.

Materiały podręczne, choć mniej spektakularne (niż kolorowe slajdy), są decydującymi źródłami w uczeniu się. Pobudzają do zdobywania wiedzy/uczenia się. Najbardziej profesjonalne wydają się być: prezentacja materiałów z pulpitu i zaawansowana grafika, bowiem to co masz do pokazania/przekazania powoduje, że uczniowie uczą się w ten właśnie sposób. Podobnie dobrym sposobem na zwykłe dostarczanie wiadomości są prezentacje.

Przewodniki po studiach i specjalnościach oraz konspekty zajęć są formą nawigacji w publikacjach związanych z określonym problemem/tematem. Pomagają uczniom docierać do źródeł badawczych oraz sprawdzić, jak uczniowie wykorzystali takie materiały. Rozsądnie zaplanowany proces nauczania (materiały źródłowe, robienie przypisów bibliograficznych, korzystanie z bibliotek i centrów badawczych) stymuluje pracę ucznia w kierunku entuzjazmu z procesu uczenia się.

Jakość nauczania jest związana z selekcją strategii, technik i środków włączonych w obszary naszego nauczycielskiego warsztatu zawodowego. Sam kwestionariusz dla zastosowań TI można „poprawić” tak, by wprowadzić do niego pytania, od których zaczęliśmy wywód (test Harrisona), jednak nie zmienia to faktu, że TI i komunikacyjne mają swoje źródła w klasycznych sposobach zastosowań technicznych środków dydaktycznych. W dydaktyce wiele na ten temat już powiedziano.

10. Porady dotyczące konstrukcji narzędzi pomiaru własnych kompetencji nauczycielskich

Problem odnosi się do budowy kwestionariuszy stosowanych w ramach różnych technik poznania/badawczych, w tym związanych przede wszystkim z pomiarem testowym, skalami pomiarowymi, ale i z prowadzeniem wywiadu, jako techniką wspomagającą. Tworzone kwestionariusze o tyle różnią się od przygotowywanych na cele badań naukowych, że diagnozują konkretną osobę, praktykanta/nauczyciela, który bada swoje kompetencje nauczycielskie. Przygotowywane kwestionariusze mają charakter warsztatowy i na początku nie „aspirują” do naukowości. Mają zastosowania praktyczne³⁰¹.

Ale i tak nie ma jednej uniwersalnej porady, a nawet ich zestawu by dobrze samodzielnie przygotować narzędzia badań. Jest to pochodna doświadczenia i ciągłej modyfikacji przygotowanych na początku badań/obserwacji niedoskonałych narzędzi. Rzadko się bowiem zdarza by od razu powstała ostateczna wersja narzędzia. Można jednak sformułować kilka ważnych punktów. Przyjmujemy niżej, że zawsze mamy do czynienia z kwestionariuszami (testu, skali, wywiadu, obserwacji, innych).

- Na pewno ważnym elementem konstrukcji kwestionariuszy jest pogłębianie przez potencjalnego konstruktora (nauczyciela) narzędzia literatury nie tylko diagnostycznej, ale i metodologicznej, tej nabytej na studiach i praktykach.
- Każde tworzone narzędzie musi odnosić się do konkretnie zakładanych celów badań.
- Staraj się by tworzony kwestionariusz był w miarę krótki.

³⁰¹ B. Walasek-Jarosz, *Zmienne nieobserwowalne. Między indeksem.....*

- Ważne jest, by w kwestionariuszu wyodrębnić bloki tematyczne.
- Każdemu badaniu winna towarzyszyć instrukcja. I tak, przykładowo, każdemu badaniu testowemu musi towarzyszyć instrukcja wyjaśniająca stosowanie testu. Informacje te powinny być adresowane zarówno do badanych, jak i badających (w badaniach zespołowych). Informacje dla badających obejmują: pełny test, dosłownie sformułowaną instrukcję jako podstawę porównywania porównywalnych wyników, czas wykonywania testu. Natomiast badani powinni otrzymać instrukcję zawierającą: określone cele badań, sposoby rozwiązywania testu, czas pracy, charakterystykę znaków umownych, jednakowy materiał.

Zapewnienie właściwych warunków pracy chroni przed wynikami przypadkowymi. Sposoby konstrukcji narzędzi testowych wiążą się z rodzajem testu³⁰².

- Unikaj podwójnych pytań, takich na które są dwie odpowiedzi.
- Pracuj nad tym, by pytania były krótkie.
- W czasie diagnozowania stosuj dużo pytań zamkniętych.
- Stosuj skale zgodnie z zakładanymi celami i oczekiwaniami co do sposobu opracowania wyników (skala Likerta, dyferencjał semantyczny Osgooda³⁰³ i inne).

Autorzy znakomitego casebook'a dla nauczycieli dotyczącego samooceny (u nas: autorefleksji, autoewaluacji), proponują bardzo ciekawy pomiar badanych przez siebie umiejętności. Zwracając się do czytelników stwierdzają, że „Dla każdego twierdzenia zamieszczonego w Casebooku, ustaliliśmy siedem kolumn. Zapraszamy cię do zaznaczenia jednej z nich, lub więcej, jeśli tak uważasz. Dodatkowa kolumna służy do zanotowania zaplanowanego działania/aktywności lub do wpisania słowa kluczowego, którym sam podsumujesz swoje osobiste reakcje na konkretne twierdzenie”³⁰⁴.

³⁰² Pedagogicznego, ale jakiego (luki czy wybór w odpowiedziach?, obszar badań), czy specjalistycznego, psychologicznego. Szerzej w: W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, s. 128-142.

³⁰³ C. Trutkowski, S. Mandes, *Poradnik wizytatora, Wybrane metody badań społecznych w ocenie pracy szkół, zeszyt 4*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009.

³⁰⁴ S. Brown and P. Race, *Assess your own teaching quality*, s. 9-12.

Proponowane tabele diagnozy wybranych umiejętności nauczyciela niezależnie od obszaru (nauczanie i uczenie w większych grupach, projektowanie i stosowanie pomocy w nauczaniu i uczeniu się, samodzielne zadania do studiowania, informacje zwrotne, praca grupowa i ocenianie, pomaganie w indywidualnym uczeniu się, osobiste i zawodowe jakości/cechy i umiejętności) zawsze mają tę samą **skromną** szatę graficzną, postać zwykłej tabeli, jak na rysunku niżej, gdzie liczba wierszy tabeli określona jest liczbą kategorii/zapytań przynależnych do danego testowanego obszaru. Liczba zaś stwierdzeń składających się na daną kategorię została w każdym niemal przypadku sprowadzona do 10.

I do this of ten	I do this from time to time	I can do this when needed	I can't yet do this	I'd like to be able to do this	I don't intend to do this	I don't need to do this	Action plans or comments
...
...

Rysunek 3. Stopnie oceny umiejętności w propozycji S. Brown'a i P. Race'go

Źródło: Opracowanie własne za: S. Brown, P. Race, *Assess Your Own Teaching Quality*, Kogan Page, London-Philadelphia 1995.

Wyróżniającą cechą propozycji jest oryginalność przyjętych stopni samooceny, gdzie nie mamy jakby wyraźnego stopnia nasilenia cechy, lecz raczej poczucie jej spełniania przez podejmującego się samooceny/oceny nauczyciela. Poniżej przedstawiamy opis tych stopni³⁰⁵, używając za autorami formy osobowej:

Często to robię: sytuacja, gdzie badany wskazuje te działania, które wykonuje już dobrze.

Robię to od czasu do czasu: odpowiedź na to twierdzenie oznacza, że czegoś nie robisz stale, ale jedynie wówczas, kiedy jest to konieczne.

³⁰⁵ Tłumaczenie: Małgorzata Kaleta-Witusiak, Barbara Walasek-Jarosz.

Mogę to zrobić, kiedy jest konieczne: cóż więcej trzeba dodać? To także jest wartościowa odpowiedź.

Jeszcze nie mogę tego zrobić: odpowiedź na to twierdzenie jest bardzo pożyteczna, ponieważ dobrze jest wiedzieć, czego jeszcze nie robisz, ale kiedyś będziesz musiał.

Chciał(a)bym móc to zrobić: odpowiedź w tej kolumnie pomoże ci sformułować osobiste i zawodowe cele rozwoju, szczególnie gdy zamierzasz poddać się zewnętrznej weryfikacji jako nauczyciel.

Zamierzam to robić: wspaniała opcja! Nie możemy przecież robić wszystkiego, nawet gdyby było to oczekiwane. Dokonujemy wyboru zgodnie z własnymi możliwościami osobistymi.

Nie muszę tego robić: wierzymy ci! Jednak świadomość, czego nie musisz robić pomaga porządkować te aktywności, na których musisz skupić się w przyszłości.

Plany działań lub komentarz: Ta kolumna jest oczywiście zbyt mała, żeby zamieścić twoje plany. Jednak jest to bardzo pożyteczne dla zaplanowania dalszych aktywności twojego rozwoju, jak np.: potrzeba rozwoju własnych kompetencji, określenie obszaru, na którym się szczególnie koncentrujesz, coś, co próbowałeś zrobić i spróbujesz jeszcze raz, określenie czegoś co jest zbyt trudne dla ciebie lub ważne z jakiegoś powodu, stwierdzenie, że nie masz wystarczająco dużo czasu, aby to zrealizować, konstatacja, że jest to niezbędne do zrobienia albo trudne z powodu zbyt dużej liczby uczniów/studentów.

Jak stwierdzają autorzy, w ostatniej kolumnie pojawiały się też (w badaniach pilotażowych) takie określenia jak: „wykluczone, to nie dla mnie”; „nie wierzę, że to działa”; „ok., ale dajcie mi dodatkową godzinę na dobę”. I jest jeszcze jedna propozycja, *Tylko dla odważnych*, by niektóre twierdzenia były wybierane przez uczniów/studentów by mogli oni w ocenie przekazać informację zwrotną dla nauczyciela. Sugeruje się też by nauczyciel czasami sam zapraszał podopiecznych w celu napisania komentarza, planu działania/rozwoju dla niego samego.

Trudno zaprzeczyć, że propozycja znacznie wykracza poza polskie rozwiązania. Proponowany namysł nad dowolnym aspektem pracy nauczyciela jest nowatorski i nie koncentruje się na propozycjach z metodologii badań *stricte* naukowych. Ma charakter praktyczny,

metodyczny. I choć możliwe jest operowanie różnymi wskaźnikami natężenia odpowiedzi, to taki pomiar lokuje się bardziej po stronie badań sensu jakościowego.

Czy zależy nam na tym by proces poznawania przez nas własnych kompetencji był naukowym? Odpowiedź jest jakby jedna, tylko w takim sensie nam zależy, że mamy większą pewność do pozyskiwanych o sobie informacji. Lokowanie się naszego postępowania po stronie badań ilościowych/jakościowych powinno mieć już mniejsze znaczenie.

Zakończenie

Potencjalnemu czytelnikowi przedłożyliśmy pomoc dydaktyczną dotyczącą „Kompetencji nauczyciela w zakresie sprawnego prowadzenia lekcji”. Uznaliśmy, że jest to jeden z kluczowych problemów, by kariera zawodowa każdego nauczyciela dawała mu satysfakcję, wiązała się z poczuciem sensu działania. Dla rozważań przyjęliśmy zapożyczoną od prawników (patrz: Wprowadzenie) formę casebook’a. I choć nie jest to ujęcie klasyczne, jako forma następujących po sobie testów/sytuacji związanych z oceną własnych kompetencji/aktywności i pomyślności zawodowej, to wyrażamy nadzieję, że może to być zaczynek do indywidualnej drogi oceny siebie w roli nauczyciela w obszarach pożądanых kompetencji.

Nie jesteście zresztą sami. Wspomaganie funkcjonowania praktykantów dopełnia wiele opracowań, jakie powstały w ramach projektu „Nowe wychowanie we współczesnym przedszkolu i szkole podstawowej”. Jest w tym: książka *„Edukacyjne i wychowawcze wyzwania nauczyciela w przedszkolu i szkole”*³⁰⁶, instruktaż dla opiekunów praktyk w zakresie przygotowania studenta do pracy w przedszkolu i szkole podstawowej³⁰⁷, trzy programy praktyk dla trzech specjalności do jakich adresowane są casebooki (informacja we wprowadzeniu)³⁰⁸. I jeśli we wstępie do programów Danuta Waloszek stwierdziła, że zmiany w kształceniu nauczycieli są uzasadnione cywilizacyjnie oraz

³⁰⁶ Autorzy: Bożena Muchacka, Iwona Czaja-Chudyba, Lucyna Smółka.

³⁰⁷ Autorzy: Magdalena Grochowalska, Jolanta Sajdera.

³⁰⁸ – edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z językiem angielskim (autorzy: Danuta Waloszek, Irena Stańczak, Elżbieta Męcina-Bednarek), – edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z terapią pedagogiczną (autorzy: Anna Klim-Klimaszewska, Mariola Wojciechowska, Aldona Kopik), – logopedia (autorzy: Jolanta Góral-Półrola, Karol Bidziński, Stanisława Zakrzewska).

że do podstawowych kompetencji człowieka wielu badaczy zalicza kreatywność, działania zespołowe/wspólnotowe, znajomość języków obcych i umiejętności informatyczne, to znaczy, odnosząc się do naszych propozycji, iż mamy do czynienia z dyskursem różnych podejść w obszarze nauk społecznych, w tym w pedagogice, a nie zamkniętą ich listą. Stwierdzając, że nasza propozycja może być zaczynkiem do własnej samooceny zawodowej uznajemy też za Wojciechem Kojssem zmienność rzeczywistości edukacyjnej.

„Edukacja jako proces nieustannego odradzania się jednostkowej i społecznej świadomości, jako proces będący przedmiotem badań pedagogicznych, podlega gwałtownym przekształceniom. Ważnymi są więc pytania o to, co w niej jest względnie stałego, a co podlega nieustannej wymianie, i pod wpływem czego. Zmieniająca się edukacja, wraz z innymi sferami aktywności społecznej człowieka, rzutuje nie tylko na zadania poznawcze pedagogiki, ale także na jej strukturę i funkcje. Ważny dla niej problem wyłania się w związku z formami i sposobami kształtowania się relacji z innymi dyscyplinami, zakresem i sposobem korzystania z ich dorobku, współdziałania i wzajemnego oddziaływania na siebie. Można ten problem nazwać problemem spójności, współoddziaływania i współdziałania nauk ze względu na fundamentalną dla społecznego życia edukację”³⁰⁹.

W programach praktyk³¹⁰ ich autorzy uzupełniają je załącznikiem odnoszącym się do autoewaluacji własnych działań. Arkusz autoewaluacji studenta obejmuje 9 ogólnych pytań (załącznik 4) w formie dwukolumnowej tabeli, na które należy sobie udzielić odpowiedzi, w tym:

Jak zachowywałem się na praktykach?
Jakie emocje towarzyszyły mi najczęściej?

³⁰⁹ W. Kojs, *Niektóre uwarunkowania przemian pedagogiki i edukacji* [w:] J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNS, Kielce 2012, s. 59.

³¹⁰ Jak wspomniano, realizowanych w projekcie „Nowe wychowanie...”

Z czym poradziłem sobie najlepiej?
 W których sytuacjach czułem się komfortowo?
 Co sprawiało mi największą trudność?
 Wydarzenie, które negatywnie wspominam to:
 Jak oceniam swoje merytoryczne przygotowanie do pracy z dziećmi? Jakiej brakowało mi wiedzy?
 Które umiejętności są moim atutem, a nad rozwojem których muszę popracować?
 Jak mogę pracować nad udoskonaleniem mojego przygotowania do zawodu?

Nasze casebooki rozwijają zastosowany wyżej pomiar o wskazanie podstaw teoretycznych, ale i różnych sposobów badania wymiarów funkcjonowania zawodowego praktykanta/nauczyciela. Mamy nadzieję, że stanowią propozycję inspirującą do dalszych poszukiwań.

Casebook zawsze winna kończyć literatura. Tak jest i u nas. Bowiemy, jak stwierdziliśmy wcześniej, uznajemy, że nie sposób ograniczać praktyki pedagogicznej do jednolitego podejścia, nawet bardzo interesującego. Z uwagi na wiele wątków, podejść pedagogicznych, koncepcji interdyscyplinarnych, w jakie uwikłana jest pedagogika nasza literatura jest dość obszerna i, można rzec, jest to literatura z pogranicza pedagogiki i psychologii.

Wiemy, że zaproponowana literatura i tak nie wyczerpuje zagadnienia. Dlatego może warto byłoby w następnych potencjalnie opracowaniach (ale ukierunkowanych na formę casebooków) dążyć do wydzielania kwestii uniwersalnych, wspólnych dla wielu podejść³¹¹. Taką propozycją jest właśnie cytowana książka Sally'ego Browna i Phil'a Race'ego³¹², jako wzór klasycznego casebooka. Autorzy za sprawą ogólności rozważań kończą je wątkiem zachęcającym czytelnika do oceny przygotowania warsztatu nauczania i planów na przyszłość, ja-

³¹¹ Być może też ujednolicić szatę graficzną, by nie prowadziła ona do publikacji będącej medium „przegrzanym”, co w konsekwencji zmniejsza percepcję (B. Walasek, *Pro domosua. Technologie informacyjne w edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, Z. Ratajek, M. Kwąśniewska (red.), Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004).

³¹² Sally Brown and Phil Race, *Assess Your Own Teaching Quality...*, s. 134-135.

kie na podstawie książki by można było zestawić. Proponują odnieść się do przedstawionych niżej kwestii (punkty 1 do 6), by w końcu razem z czytelnikiem współtworzyć casebook:

1. Konsolidacja (łączenie):

Jakie są użyteczne pola potwierdzające to, że już znam własną jakość nauczania?

2. Rozszerzenie:

Co mogę zrobić inaczej, lepiej lub na wyższym poziomie?

3. Poprawa (udoskonalenie):

Co powinienem zrobić, żeby zwiększyć jakość tego co robię?

4. Innowacje (pomysły):

Co mógłbym zrobić, zamiast tego co teraz robię lub jak mógłbym wprowadzić bardziej radykalny rozwój tego, co już robię?

5. Punkty działania:

Jakie szczególne działania lub strategie podejmę lub będę próbowa-
ł(a) podejmować? (Spróbuj sam(a) podjąć zobowiązania dla siebie
tego, *co* będziesz robił(a), *dla*czego będziesz to robił, *jak* będziesz
próbował(a) to robić, i *od* kiedy to zastosujesz.)

6. Ocena:

Proszę wytnij lub skopiuj dwie strony i wyślij je do autorów książki. W jaki sposób książka mogłaby zostać udoskonalona? Jak mogłaby być lepiej i inaczej użyta, niż sugerowaliśmy to we wstępie? (Dziękujemy ci za informacje zwrotne. Miło nam będzie wprowadzić twoje pomysły w następnej edycji.)

Źródło: w/w punkty 1-6 wraz z ramkami (mniejszymi niż w źródle) za: Sally Brown and Phil Race, *Assess Your Own Teaching Quality*, Kogan Page, London-Philadelphia 1995, s. 134-135.

Zatem jest to już dojrzałe podejście systemowe do samooceny własnej pracy, gdzie układ sam siebie zasila (implikacje na WYJŚCIU stanowią jednocześnie zasoby WEJŚCIOWE³¹³). Sugestie autorów, ich dorobek, można przyjąć jako inspirację do dalszej, już własnej pracy nad casebookiem, czyli pomiarem własnych umiejętności, a także, być może szerzej, rozwijaniem pomiaru nabywanych umiejętności w badaniach polskich.

Wszystkich czytelników do współtworzenia własnej autoewaluacji serdecznie zachęcamy.

Autorki³¹⁴

³¹³ B. Walasek-Jarosz, *Dylemat systemowych ujęć w pedagogice z perspektywy cybernetyki. Pytanie o pedagogikę systemową*, [w:] J. Góral-Półtola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNS, Kielce 2012.

³¹⁴ Kontakt przez Wydawnictwo.

Literatura

- Adamek I., *Kompetencje nauczyciela do edukacji zintegrowanej*, [w:] I. Adamek (red.), *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, Wyd. AP, Kraków 2001.
- Adamek I., *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Impuls, Kraków 1998.
- Argyle, M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wyd. PWN, Warszawa 2002.
- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Wyd. PWN, Warszawa 2005.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2006.
- Babiuch M., *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów*, WSiP, Warszawa 2005.
- Baczyńska H., *Metodyka języka polskiego w klasach I-III szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 1985.
- Bańkowski A., *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa 2000.
- Bellac A. A., Kliebard H. M., Hyman R. T., Smith F. L., *Die Sprache im Klassenzimmer*, Cornelsen Verlag GmbH + C, Duesseldorf 1974.
- Blumer H., *Society as Symbolic Interaction* [w:] E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma*, tłum. E. Morawska, Państwowy Instytut Wydawniczy, t.1, Warszawa 1984.
- Brewster J., Ellis G., Girard D., *The Primary English Teacher's Guide*, Penguin Books, London 2004.
- Brown S., Race P., *Assess Your Own Teaching Quality*, Kogan Page, London-Philadelphia 1995.
- Cackowska M., *Komunikacja jako wyznacznik systemu nauczania*, [w:] R. Mrózek (red.), *Kultura-Edukacja-Język*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, t. 2, Katowice 1998.
- Chełpa S., T. Witkowski T., *Psychologia konfliktów*, WSiP, Warszawa 1995.
- Cialdini R.B., Neuberg S.L., Kenrick D.T., *Psychologia społeczna*, GWP, Gdańsk 2002.
- Covington M. V., Manheim Teel K., *Motywacja do nauki*, GWP, Gdańsk 2004.
- Curtain H. A., Pesola C. A., *Languages and Children- Making the Match*, Addison-Wesley Publishing Company, New York 1988.
- Czaja-Chudyba I., *Konformizm a postawa krytyczna nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] I. Adamek, E. Żmijewska (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym, terażniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.

- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń – Poznań 1997.
- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2004.
- Dąbrowski M. (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel*, CKE, Warszawa 2009.
- Dróżka W., *Kształcenie i rozwój zawodowy nauczyciela w przestrzeni organizacji uczącej się*, „Edukacja” 2004, nr 4.
- Dróżka W., *Wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli. Zarys problematyki*, [w:] A. Bogaj, W Dróżka (red.), *Proces stawania się nauczycielem*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2010.
- Dubisz S. (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 2, PWN, Warszawa 2003.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Impuls, Kraków 2004.
- Dylak S., *Edukacja medialna w szkole. O mediach, przez media, dla mediów*, [w:] W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, Wydawnictwo eMPi², Poznań 1997.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, UAM, Poznań 1995.
- Dziewięcki M., *Psychologia porozumiewania się*, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce 2000)
- Erikson E., *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka, Warszawa 2004.
- Filipiak E., *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się*, GWP, Sopot 2012.
- Fischer R., *Uczymy jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999.
- Giddens A., *Socjologia*, PWN, Warszawa 2006.
- Gipps C., McCallum B., Hargreaves E., *What Makes a Good Primary School Teacher?*, RoutledgeFalmer, London & New York 2005.
- Gołębiak B., *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Toruń – Poznań 1998.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w klasie szkolnej*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1996.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek. Jak rozwiązywać konflikty z dziećmi*, PAX, Warszawa 2001.
- Góral-Półrola J., Walasek-Jarosz B., *Zakończenie*, [w:] J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNS, Kielce 2012.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.
- Grochowalska M., *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, PWN, Warszawa 1999.
- Harmer J., *How to Teach English*, Pearson-Longman, Harlow, Essex 2007.
- Heinze T., *Schuelertaktiken*, Urban und Schwarzenberg, Muenchen – Wien – Baltimore 1980.

- Huberman A. M.; Miles M.B., *Innovation Up Close. How School Improvement Works*, Wyd. Plenum Publishing Corporation, International Cryogenics Monograph Series, New York 1984.
- Jakowicka M., *Czytanie jako zaniedbany obszar edukacji wczesnoszkolnej w kontekście kształcenia zintegrowanego*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2006.
- Jakubowska U., *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna”- ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny”, 1996, nr 39.
- Jąder M., *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Impuls, Kraków 2009.
- Jeffries C., Lewis R., Meed J., Merritt R., *Kształcenie otwarte od A do Z*, FRSE, MEN, Warszawa 1997.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe, Metodologia praktyczna*, WSzIP, Warszawa 2000.
- Kenrick D.T., Neuberg S.L., Cialdini R., *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, GWP, Gdańsk 2002.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIp, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, WSP, Olsztyn 2002.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Kojs W., *Niektóre uwarunkowania przemian pedagogiki i edukacji* [w:] J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNs (obecnie: Staropolska Szkoła Wyższa), Kielce 2012.
- Kolb J. A., Rothwell W. J., *Competencies of small group facilitators: what practitioners view as important*, “Journal of European Industrial Training” 2002, nr 26.
- Kopik A., Zatorska M., *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2010.
- Kosińska E., *Ocenianie w szkole*, Rubikon, Kraków 2000.
- Kretschmann R., *Stres w zawodzie nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2003.
- Kron F.W., *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, GWP, Sopot 2012.
- Królak A., Porębska J., *Twoje pierwsze kroki rozwoju zawodowego (MANUAL)*, Projekt zrealizowany w roku 2006 przy współpracy z Niezależnym Zrzeszeniem Studentów; smartup.pl; Algraf Drukarnia Offsetowa, Warszawa 2006.
- Kruszewski K., *Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 2004.
- Kuszak K., *Dziecko w roli nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 4.
- Kutnick P., Rogers C. (red.), *Groups in Schools*, Cassel, London-New York 1994.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, PWN, Warszawa 2003.

- Kwaśniewska M., Żaba-Żabińska W., *Pomagamy dzieciom w badaniu świata*, MAC Edukacja, Kielce 2012.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, WAiP, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005, s. 201.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2003.
- Kyriacou Ch., *Essential Teaching Skills*, Blackwell, Oxford 1991.
- Leary M., Kowalski R.M., *Lęk społeczny*, GWP, Gdańsk 2002.
- Liberman D. J., *Sztuka rozwiązywania konfliktów*, GWP, Gdańsk 2004.
- Lück G., *Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung, Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen*, Freiburg, Bazel, Wien 2003.
- Maas A., Arcuri L., *Język a stereotypizacja*, [w:] C. N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie* (przekł. M. Majchrzak i In.), GWP, Gdańsk 1999.
- Markowski A. (red.), *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, PWN, Warszawa 2004.
- Meighan R., *Wczesne wychowanie i kształcenie*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 5, Wydawnictwo UMK, Toruń 1997.
- Mellibruda J., *Ja, ty, my. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Wyd. Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2003.
- Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2001.
- Mendel M., *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2000.
- Michalak J., *Przestrzeń uczenia się nauczycieli – idea społecznej teorii uczenia się we wspólnocie praktyków Eienne`a Wengera*, [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2010.
- Michalak R., *Konstruktivistyczna teoria uczenia się*, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Impuls, Kraków 2004
- Mieszalski S., *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1990.
- Milewski S., *Przyswajanie normy językowej*, [w:] M. Bugajski (red.), *Norma językowa w polszczyźnie*, WSP, Zielona Góra 1995.
- Morreale S., Spitzberg B., Barge J., *Komunikacja między ludźmi*, PWN, Warszawa 2007.
- Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, WSP, Kraków 2000.
- Muchacka B., *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, WSP, Kraków 2010.
- Nelson T.D., *Psychologia uprzedzeń*, GWP, Gdańsk 2003.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kluczbork 2000.

- Nieckula F., *Primum non nocere*, [w:] „Polonistyka” 1996, nr 1.
- Nowicka M., *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*, WSP, Olsztyn 2000.
- Nowosad I., K. Błaszczyk, *W zaklętym kręgu leków. U źródeł niepowodzeń współpracy nauczycieli z rodzicami*, [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Wydawnictwo Naukowe UZ, Zielona Góra, 2004
- Nowosad I., *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*, „Impuls”, Kraków 2001.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Oleś M., *Asertywność u dzieci*, Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL. Lublin 1998.
- Ornstein A. C., Hunkins F. P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1998.
- Osmańska-Furmanek W., Furmanek M., *Pedagogika mediów*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. 3, GWP, Gdańsk 2006.
- Osmańska-Furmanek W., *Nowe technologie informacyjne w edukacji*, LTN, Zielona Góra 1999.
- Plenkiewicz M., *Czytanie krytyczne w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej*, „Arcana”, Bydgoszcz 2003.
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, KiW, Warszawa 2001.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Novum, Płock 2002.
- Prucha J., *Kompetencje nauczycieli*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, GWP, Gdańsk 2006.
- Pufal-Struzik I., *Komunikacja w szkole jako czynnik rozwoju i twórczej aktywizacji działalności dziecka z perspektywy psychologicznej*, [w:] Z. Ratajek (red.), *Uczeń we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2005.
- Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji*, WSiP, Warszawa 1990.
- Rathus S.A., *Psychologia współczesna*, GWP, Gdańsk 2004.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w praktyce*, GWP, Gdańsk 2005.
- Rostańska E., *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*, WE, Warszawa-Kraków 1995.
- Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2008.
- Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] K. Sujak-Lesz (red.), *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej*, CEN UW, Wrocław 2008.
- Strykowski W., *Pedagogika i edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPi², Poznań 2003.
- Sufa B., *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela a skuteczność porozumiewania się w klasie w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.),

- Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo UO, Opole 2005.
- Sufa B., *Komunikacja niewerbalna. O porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Impuls, Kraków 2011.
- Szokolak A., *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesniej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*, Attyka, Kraków 2013.
- Szmidt K. J., *Jak stymulować zdolności „myślenia pytajnego” uczniów?* „Życie Szkoły” 2004, nr 7.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.
- Szplit A., *Obserwacja i hospitacja lekcji jako elementy wspomagające rozwój zawodowy nauczycieli języków obcych*, [w:] A. Bogaj, W Dróżka (red.), *Proces stawiania się nauczycielem*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2010.
- Szplit A., Zbróg Z., *Szanse i bariery organizowania współpracy grupowej w praktyce szkolnej i przedszkolnej z odniesieniem do projektu Molteno realizowanego w RPA*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2010, nr 2 (12).
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003.
- Szumna D., *Komunikacja nauczyciel-uczeń jako interakcja asymetryczna*, [w:] A. Kucharski, M. Stencel (red.), *Homo sapiens – Homo communicans*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2011.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, GWP, Gdańsk 2006.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1996.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu*, Wydawnictwo naukowe UP, Kraków 2005.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej!* Arka, Poznań 2001.
- Tchorzewski (de) A. M., *Dezintegracja pedagogiki w kontekście jej wymiaru interdyscyplinarnego*, [w:] J. Góral-Pólróla, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNs (obecnie: Staropolska Szkoła Wyższa), Kielce 2012.
- Thimm K., *Rudern mit Skelett Freddy*, „Spiegel Special” 2004, nr 3.
- Trutkowski C., Mandes S., *Poradnik wizytatora, Wybrane metody badań społecznych w ocenie pracy szkół, zeszyt 4*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009.
- Tudge J., Rogoff B., *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Tuszno S., *Współczesne problemy psychologii (zarys problematyki)*, Kielce, 2010, niepublikowany skrypt dla studentów Wszechnicy.
- Walasek B., *Pro domo sua. Technologie informacyjne w edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.

- Walasek-Jarosz B., *Dylemat systemowych ujęć w pedagogice z perspektywy cybernetyki. pytanie o pedagogikę systemową*, [w:] J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNS, Kielce 2012.
- Walasek-Jarosz B., *Zmienne nieobserwowalne. Między indeksem a analizą wielowymiarową*, „Pedagogika, Badania, Dyskusje, Otwarcia”, zeszyt 2., Oficyna Wydawnicza Staropolskiej Szkoły Wyższej, Kielce 2013.
- Waloszek D., *Edukacyjne porozumienie nauczycieli i rodziców – wzajemność „brania i dawania”*, [w:] E. Górniakowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*, t.2, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1999.
- Waloszek D., *Nauczyciele wobec przemian w edukacji*, [w:] A. Zajac (red.), *Dylematy przemian oświatowych*, t.1, WSP, Rzeszów 1997.
- Waloszek D., *Współczesne, niektóre, ważne cele i zadania pedagogiki przedszkolnej* [w:] J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNS, Kielce 2012.
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*, Impuls, Kraków 2002.
- Wenger E., *Community of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1998.
- Witkowski T., *Psychomanipulacje, Jak je rozpoznawać i jak sobie z nimi radzić*, Biblioteka Moderadora, Wrocław 2004.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Woronowicz W., *Problemy edukacji refleksyjnej*, BWSH, Koszalin 2000.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1968.
- Zbróg P., *Wojna o kształcenie językowe. Praktyczny model*, MAC, Kielce 2005.
- Zbróg Z. (red.), *Edukacja medialna w kształceniu wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2008.
- Zbróg Z., *Aktywowanie myślenia krytycznego uczniów wobec różnorodności przekazów tekstowych*, [w:] T. Gumuła, T. Dyrda (red.), *Szkoły, nauczyciele, uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie*, Wydawnictwo Naukowe ITEE Radom, UJK Kielce 2010.
- Zbróg Z., *Konstruktywistyczna strategia aktywizowania uczniów*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane”. 2008/2009, nr 1.
- Zbróg Z., *Czytanie twórcze w młodszym wieku szkolnym*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” 2008/2009, nr 4.
- Zbróg Z., *Dialog czy monolog edukacyjny*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” 2009/2010, nr 1.
- Zbróg Z., *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009.

- Zbróg Z., *Powiedz to pełnym zdaniem..., czyli o różnicach między językiem mówionym a pisanym*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” 2009/2010, nr 2.
- Zbróg Z., *Rozwijanie sprawności tworzenia użytkowych gatunków mowy – propozycja modelu*, [w:] S. Koziej (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość*, cz. 2., Wydawnictwo UJK, Kielce 2009.
- Zbróg Z., *Ujawnianie zdolności do krytycznego myślenia u dzieci szkolnych i przed-szkolnych*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” 2009/2010, nr 3.
- Zbróg Z., *Wartości dodane w idei współpracy rodziców ze szkołą*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” 2008/2009, nr 3.
- Zbróg Z., *Wczesnoszkolna edukacja medialna a informacyjne społeczeństwo przyszłości*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, Trans Humana, Białystok 2011.
- Zbróg Z., Zbróg P., *Interakcje komunikacyjne w edukacji – stan obecny i możliwości modyfikacji*, [w:] A. Błachnio, M. Drzewowski, M. Schneider, W. Maliszewski (red.), *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacji i kontekstowości znaczeń*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2008.
- Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1992.
- Zyzik E., *Tradycyjne i innowacyjne formy współpracy szkoły z rodzicami*, „Nauczanie Początkowe” 2009/2010, nr 2.
- Żłobicki W., *Relacje szkoły z rodziną z perspektywy ukrytego programu edukacji*, [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Wydawnictwo Naukowe UZ, Zielona Góra 2004.

Strony internetowe

- <http://edupelzaki.pl/arttykul,189,tolerancja> lipiec 2013
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Mobilno%C5%9B%C4%87_zawodowa, 2013
- <http://uczenowoczesnie.pl/> lipiec 2013
- <http://www.comenius.org.pl/akcje/mobilnosc-szkolnej-kadry-edukacyjnej>, 2013
- <http://www.psychologia-spoleczna.pl/testy-i-psychozabawy/839-czy-jestes-osoba-tolerancyjna.html> lipiec 2013
- <http://www.psychologia-spoleczna.pl/testy-i-psychozabawy/839-czy-jestes-osoba-tolerancyjna.html> lipiec 2013
- <http://www.wprost.pl/ar/191303/Test-e-nauczyciela/> 2013
- <https://ecd1.pl/content/dla-nauczyciela> lipiec 2013
- <https://www.msw.gov.pl/download.php?s=1&id=5143> lipiec 2013
- www.krytycznymyslenie.pl, Artur Brzeziński, czerwiec 2013

Spis tabel

Tab. 1.	Opis kompetencji nauczyciela w odniesieniu do wiedzy, innego człowieka i społeczeństwa	29
Tab. 2.	Działania nauczyciela wzmacniające/hamujące myślenie krytyczno-twórcze u dzieci	91
Tab 3.	Pytania poznawcze niższego i wyższego rzędu (na podstawie klasyfikacji B. Blooma)	95
Tab. 4.	Klasyczny tok rozwiązywania problemów	108

Spis rysunków

Rys. 1.	Najbardziej powszechna komunikacja szkolna	56
Rys. 2.	Charakterystyka myślenia krytycznego i niekrytycznego	93
Rys. 3.	Stopnie oceny umiejętności w propozycji S. Brown'a i P. Race'go	231

Spis przykładowych kwestionariuszy pomiaru

1. Test sprawdzający dla nauczyciela: Czy jesteś tolerancyjny?	194
2. Zachowania niewerbalne w stosunku do ucznia w sytuacjach trudnych	199
3. Strategie behawioralne stosowane przez nauczyciela wobec uczniów	203
4. Narzędzia sprawdzające obieg dokumentów	210
5. Ocena własnej innowacyjności	215
6. Test sprawdzający: Czy korzystasz z rozwiązań technologii informacyjno-komunikacyjnej?	226

