

casebook

casebook

AUTOREFLEKSJA I ANALIZA PRACY WŁASNEJ

Bożena Muchacka
Małgorzata Kaleta-Witusiak
Barbara Walasek-Jarosz

Autorefleksja i analiza pracy własnej

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 978-83-63981-10-5

Autorefleksja i analiza
pracy własnej

CASEBOOK

Bożena Muchacka
Małgorzata Kaleta-Witusiak
Barbara Walasek-Jarosz

Autorefleksja i analiza pracy własnej

**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: dr hab. Iwona Czaja-Chudyba

ISBN 978-83-63981-10-5

Skład i opracowanie graficzne: Adam Cedro

© 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. Wstęp – potrzeba autoanalizy w pracy nauczyciela	19
2. Cele autorefleksji dydaktyków zatrudnionych w przedszkolu i szkole	27
3. Wybrane obszary dokonywania autoanalizy w pracy nauczyciela i wychowawcy	35
3.1. Analiza sposobu prowadzenia zajęć z dziećmi	65
3.2. Analiza efektów edukacyjnych	74
3.3. Analiza własnej pracy wychowawczej (w tym udzielania dzieciom niezbędnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej)	97
3.4. Analiza współpracy z rodzicami i opiekunami dzieci	108
3.5. Analiza współpracy z innymi pracownikami placówki (nauczycielami, pedagogiem szkolnym, psychologiem, dyrektorem)	118
3.6. Analiza własnego rozwoju zawodowego nauczyciela	129
4. Pozyskiwanie informacji zwrotnej od dzieci i ich rodziców	145
5. Narzędzia służące autoewaluacji	157
5.1. Ankieta sprawdzająca przygotowanie nauczyciela do zajęć i jego pracę podczas zajęć	168
5.2. Ankieta określająca metody pracy wychowawczej dydaktyka: Jak wychowujesz?	176
5.3. Ankieta do badania współpracy nauczyciela z rodzicami	187
5.4. Test sprawdzający: Czy jesteś autorytetem?	194

5.5. Test sprawdzający: W jaki sposób kierujesz swoim doskonaleniem zawodowym?	200
6. Porady dotyczące samodzielnego tworzenia ankiet i testów autoewaluacyjnych	209
Zakończenie	229
Literatura	235
Spis tabel	242
Spis rysunków	243
Spis przykładowych kwestionariuszy pomiaru	244

O autorkach

BOŻENA MUCHACKA – od 1980 roku pracuje w Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. Przedmiotem zainteresowań badawczych jest: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (zabawa w kontekście współczesnych warunków życia i rozwoju dziecka, metodyka stymulowania rozwoju dziecka) oraz pedeutologia (problematyka kształcenia, kwalifikacji, kompetencji i funkcji nauczycieli jako organizatorów środowiska edukacyjnego w przedszkolu oraz w szkole). Prace zastosowane w praktyce – wykorzystywanie w praktyce wychowania przedszkolnego książek: „Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej”, „Zabawy tropiące w edukacji przedszkolnej”, „Zabawy dydaktyczne w pracy z dziećmi sześciolletnimi w przedszkolu” oraz wprowadzenie do praktyki pedagogicznej w krakowskich przedszkolach autorskiej strategii strukturyzowania wiedzy dzieci („Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu”, „Strategia strukturyzowania wiedzy dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu”).

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 Cybernetyka i Informatyka Ekonomiczna ze specjalnością ekonometria i statystyka; 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 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 własną drogą zawodową i jej rozwojem 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/doskonalo-

nych/utrwalanych na praktykach kluczowych umiejętności dla pełnienia 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 GROMADZENIA I ANALIZY WIEDZY O UCZNIU).

Wybór typu materiałów pomocniczych to nie jest kwestia przypadkowa. W każdym przypadku 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 wykorzystywanym 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 wydawców 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.

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 scallania wiedzy pedagogicznej ale i dobrego definiowania pojęć zapożyczanych przez/dla pedagogów z innych dziedzin wiedzy. Wskazują na dyscypliny (historia, przedmiot badań, publikacje, konferencje, kierunek studiów, polityka oświatowa, zmiana paradygmatów badaw-

czych) i pozadyscyplinowe (praca socjalna, psychologia, socjologia, filozofia, demografia, ekonomia, wiele innych) charakterystyki/uwielbiania pedagogiki.¹

Zagadnieniami swoistymi dla pedagogiki są problemy kształcenia (dyscypliną podstawową dla tego obszaru jest dydaktyka z metodami szczegółowymi, również pedagogika specjalna, ale jak wynika z wypowiedzi pedagogika 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 pedagogów³.

Na powyższy 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,

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.

jako jednej z kluczowych kategorii pedagogiki przedszkolnej i stwierdza, że:

„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 przedstawione wywody jasno dowodzą, że przyjęta perspektywa casebooka musi/powinna wykraczać poza ustalenia stricte pedagogiczne. Naturalną 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 casebookom jednolitą szatę graficzną (czerwona, brązowa, niebieska, wyblakła czarna, może inna dla Polski, ale uznana w społeczności aka-

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 przegrzane 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).

demickiej). Najprawdopodobniej ma to związek ze stopniami naukowymi, procedurami awansowania, miejscem opracowań dydaktycznych i metodycznych w ocenie, a zatem dorobku pracownika 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.

Książka jest pewną teoretyczno-praktyczną propozycją dla tych, dla których dylemat „własnego lustra” w pracy zawodowej nie jest obojętny. Składa się z czterech równorzędnych rozdziałów teoretycznych, z których każdy kończą pytania sprawdzające dla czytelnika. Specyficzny w strukturze jest podrozdział trzeci z uwagi na wielość wątków składających się na wymiary zawodowego funkcjonowania nauczyciela (praca z dziećmi, jej efekty, sposoby współpracy z rodzicami, innymi nauczycielami, pedagogiem szkolnym, psychologiem,

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

dyrektorem, analiza własnego rozwoju, jak też zagadnienia pozyskiwania informacji zwrotnej od dzieci i rodziców). Umiejętność odpowiedzi na pytania części teoretycznej to ważny sygnał świadomości zawodowej nauczyciela, w konsekwencji jego przydatności do pracy i dobry prognostyk zadowolenia nauczyciela, poczucia sensu własnej pracy, egzystencjalnie nawet radość z życia.

W drugiej części, stricte praktycznej przedstawiamy przykłady możliwych sposobów pomiaru aspektów własnych kreacji/umiejętności zawodowych. Tu potencjalne wyniki mają jedynie wskazać nam kierunki doskonalenia, nie jest to jednak pomiar pełny, skończony. 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. Zamierzaliśmy 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 naszą praktyką nauczycielską, oceniać siebie stopniowo i przez dłuższy czas, stale weryfikując swoje osiągnięcia. Brown i Race wskazują kilka sposobów użycia własnego casebooka:

⁹ S. Brown, P. Race, *Assess Your Own ...*, s. 7-8.

¹⁰ Tamże.

„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 te listy, 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.

Przywołując autorów mamy świadomość częściowej zmiany klasycznej formy wypowiedzi w przypadku casebooka. Wydaje się

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

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 swoją wiedzę z doświadczeniem zawodowym nabywanym na początku na praktykach, a później w wykonywanej pracy zawodowej.

Autorzy Casebooka przedstawiają te obszary zagadnień pedagogicznych, psychologicznych, dydaktycznych, które najczęściej występują we współczesnych placówkach oświatowych (przedszkole, szkoła) z sugestią jak te zagadnienia rozumieć, jakie zastosować taktyki i strategie rozwiązań, 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.

Zapraszamy do lektury

Autorki

¹² Patrz: wyżej, trzeci akapit wprowadzenia; należy zaznaczyć spójność wypowiedzi w ramach trzech a nie jednej książki, które dodatkowo łączy też niniejsze wprowadzenie a dalej zakończenie. Z drugiej strony zupełnie inny zakres treści każdej książki nie dawał podstaw do umieszczenia ich w jednym opracowaniu. Świadczy o tym dołączona do każdej części inna, obszerna, tematyczna literatura.

1. Wstęp. Potrzeba autoanalizy w pracy nauczyciela

Autorefleksja została określona przez autorów *Słownika języka polskiego* w sposób następujący: „zastanawianie się nad samym sobą, rozmyślanie o sobie”¹³. Tak samo pojęcie to zostało zdefiniowane w internetowym *Słowniku języka polskiego* („zastanawianie się nad samym sobą”)¹⁴. Pytając o sens autorefleksji, można przyjąć, że jest ona istotnym elementem a raczej fundamentem autokrytycyzmu, czyli: właściwej oceny siebie samego / siebie samej, uwzględniającej zarówno swoje własne zalety, jak i swoje własne wady. Wydaje się, że autorefleksja spełnia także i inną – istotniejszą – funkcję: umożliwia ona w pewnym sensie próbę odpowiedzi na najistotniejsze dla współczesnego człowieka pytanie: „Kim jestem?”. Autorefleksja, będąc jednym z wielu wariantów refleksji (procesu rozmyślenia / procesu przemyślenia), może być interpretowana jako praktykowanie rozmyślenia o sobie lub jako znaczący element refleksyjności (danej osoby).

W ostatnich kilkudziesięciu latach **autorefleksja** oraz **refleksyjność** pojawiły się również w kręgu nauk humanistycznych, dając początek takim subdyscyplinom naukowym, jak na przykład antro-

¹³ M. Szymczak (red. nauk.), *Słownik języka polskiego*, tom pierwszy, PWN, Warszawa 1978, s. 102.

¹⁴ <http://sjp.pwn.pl/slownik/2551330/autorefleksja> – data dostępu: 11 kwietnia 2013. Inaczej (i trafniej) została określona *self-reflection* (autorefleksja) na stronie Internetu: http://en.wikipedia.org/wiki/Human_self-reflection („the capacity of humans to exercise introspection and the willingness to learn more about their fundamental nature, purpose and essence”) – data dostępu: 11 kwietnia 2013.

pologia refleksyjna¹⁵ i etnografia refleksyjna¹⁶. Charlotte Aull Davies wyjaśniła, że autorefleksja naukowa to „proces badawczy, w którym badacz odnosi się do siebie samego / siebie samej”¹⁷. Należy zauważyć, w tym kontekście, że wiedza, a zwłaszcza wiedza humanistyczna, przestaje być – i *constans*, i obiektywna. Należy dodać, że wiedza humanistyczna – ze względu na interpretację faktów, tekstów, nigdy nie była *constans* oraz obiektywna, gdyż interpretacja humanistyczna zawsze była w rzeczywistości mniej lub więcej subiektywna. Uczony humanista był i jest tylko pośrednikiem między faktem, sytuacją, zjawiskiem a odbiorcą jego naukowej informacji. Refleksyjność naukowa, jak widać, poddaje rewizji nie tylko aktywność naukową, ale i wszystkie inne aktywności społeczne.

Po 1956 r. metodologia refleksyjności została wprowadzona przez Niklasa Luhmanna (1927-1998), znakomitego niemieckiego socjologa – do nauk społecznych¹⁸. Prace Luhmanna były próbą odpowiedzi na wyzwania stawiane przez ówczesny świat – nauce, a w szczególności – socjologii i innym naukom społecznym. Autor pomnikowego dzieła *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* zaproponował krytyczne podejście do osiągnięć tych nauk. Luhmann, w pewnym sensie, zastosował wobec nauk społecznych – zabiegi dekonstrukcyjne, „rozbijając” aksjomaty ustalone – przez myślicieli XIX i XX w.

¹⁵ W. Kuligowski, *Antropologia refleksyjna: między tekstem a światem*, „Lud” 1997, [tom: 81], ss. 13-33; W. Kruszelnicki, *Pojęcie refleksyjności we współczesnej teorii antropologicznej* (ang.: *The Idea of Reflexivity in Contemporary Anthropological Theory*), „Barbaryca” 2009, nr 1 (14), ss. 64-71. Ponadto warto zobaczyć: B. Scholte, *Toward a Reflexive and Critical Anthropology*, [w:] D. Hymes (Ed.), *Reinventing Anthropology*, The University of Michigan Press, Ann Arbor 1999, ss. 430-457 oraz: Ph. C. Salzman, *On Reflexivity*, „American Anthropologist” 2002, issue 3, ss. 805-824.

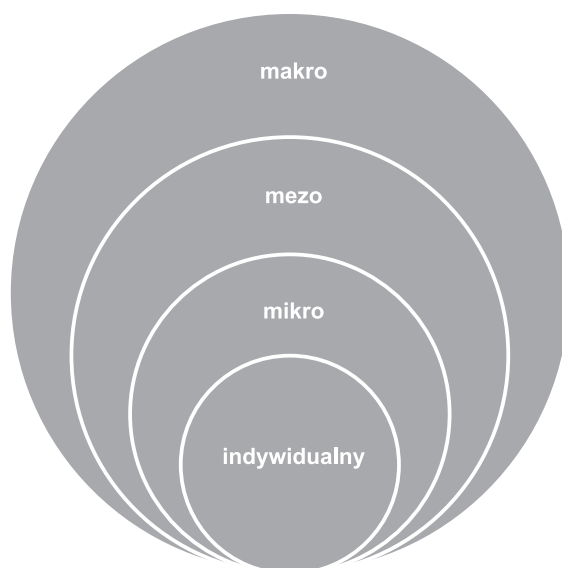
¹⁶ Ch. A. Davies, *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*, Routledge, London 1999.

¹⁷ Tamże, s. 4.

¹⁸ N. Luhmann, *Einführung in die Systemtheorie*, Zweite (2.) Auflage, Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg 2004. Zob.: Idem, *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii* [niem. pierwodruk: *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (1987)], wstęp: M. Kaczmarczyk, G. Skąpska, tłum. M. Kaczmarczyk, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2007.

Niklas Luhmann wykazał, że refleksyjność może służyć samodoskonaleniu, a przede wszystkim pozwala danej osobie dostrzec siebie w czterech kręgach:

- *makro* – jestem Europejczykiem...; jestem osobą (nie)wierzącą...; jestem...,
- *mezo* – jestem Polakiem; jestem nauczycielem...,
- *mikro* – jestem córką; jestem ojcem; jestem wychowawczynią klasy...,
- *indywidualnym* – jestem Anną K...; jestem Janem N...,
i umożliwia odpowiedź na istotne dla człowieka – i epoki antyku, i współczesnego – pytanie: Kim jestem?¹⁹



Rysunek 1. Kręgi refleksyjności – *Kim jestem?*

Źródło: oprac. własne (za: N. Luhmann, *Einführung in die Systemtheorie*, Zweite (2.) Auflage, Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg 2004)

¹⁹ Elementy pra-„autorefleksji” można by dostrzec w pismach myślicieli antyku (Chilon Lacedemończyk głosił: „Poznaj samego siebie”; podobnie Heraklit głosił zbliżoną myśl) i w pismach Ojców Kościoła (Św. Augustyn stwierdził: „Patrz na samego siebie!” [Idem, *Myśli*, przeł. S. Bross, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1930, s. 38]).

Autorefleksja ułatwia zrozumienie środowiska oraz określenie w nim – swojego miejsca. Refleksyjność, w kontekście relacji ja – inni, umożliwia poznać zarówno swoją hierarchię wartości, jak i moralne zasady postępowania: *deklaruję takie (a nie – inne) wartości w pracy zawodowej, jak i w życiu...; jestem chrześcijaninem...; jestem rozważna w podejmowaniu decyzji...; unikam konfliktów i konfrontacji....*

W latach 1961 (zwłaszcza od 1971) – 2000 refleksyjność zajęła istotne miejsce w życiu społecznym Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych Ameryki jako istotny pierwiastek zarówno aktywności naukowej – zwłaszcza w dziedzinie ekonomii²⁰, jak i działalności społecznej. Stała się psychologiczną (psychoterapeutyczną) techniką – umożliwiającą podniesienie poczucia własnej wartości oraz samodoskonalenie siebie samego.

Refleksyjność sama w sobie, jak zauważyła Wanda Drózka, zawsze „występowała w procesach edukacyjnych”²¹. Tak w antycznej, jak i w średniowiecznej myśli pedagogicznej refleksyjność inicjowała myślenie o rozmaitych fenomenach edukacyjnych. Jednak zwłaszcza współcześnie „znaczenie refleksyjności (w procesach edukacji – przyp. Bożena Muchacka) niepomiaralnie wzrasta”²². „W świecie, pełnym głębokich zmian i modernizacji z udziałem wiedzy, refleksyjność staje się niezbędnym i koniecznym narzędziem nowej racjonalności myślenia i działania”²³.

Autorefleksja i refleksyjność znalazły się w ostatnim pięćdziesięcioleciu w centrum zainteresowania teorii pedagogiki. Refleksja pedagogiczna, będąc problematem teorii pedagogiki (*Reflection about Action*), stała się także znaczącym fenomenem praktyki edukacyjnej (*Reflection-in-Action, Reflection-on-Action*), przede wszystkim dzięki poglądom angielskiego filozofa edukacji – Donalda Alana Schöna(-1930-1997)²⁴.

²⁰ Szczególny wkład wniósł do rozwoju refleksyjności w kręgu ekonomii – Andreas Androsch.

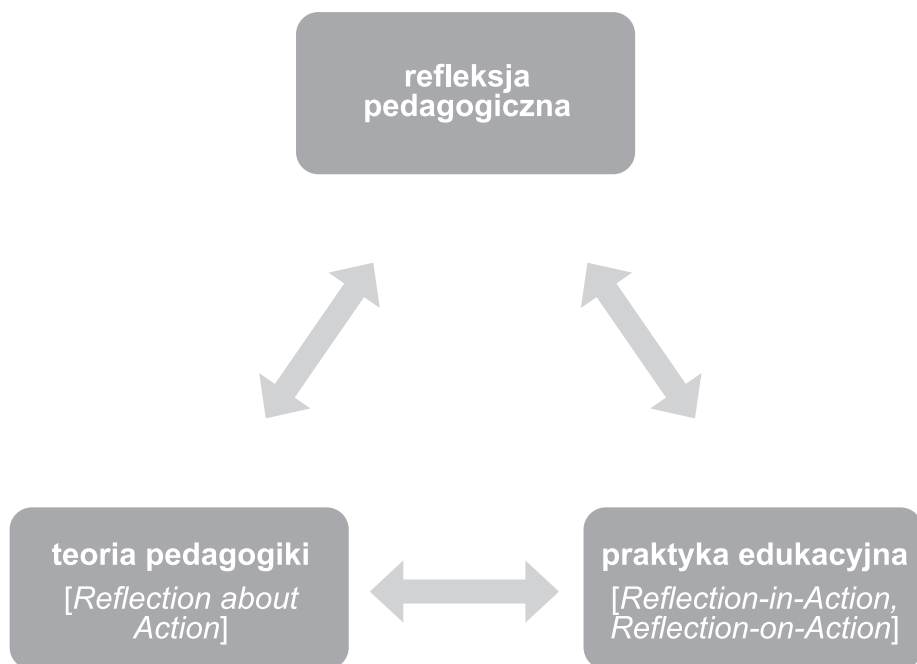
²¹ W. Drózka, *Kategorie analityczne w badaniach pedeutologicznych – w świetle założeń refleksyjnych nurtów poznawczych w naukach społecznych*, „Chowanna” 2006, t. 1 (26), s. 28.

²² Tamże, s. 29.

²³ Tamże, s. 31.

²⁴ D. A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Temple Smith, London 1983.

Pojęcie: *The Reflective Practitioner*, wprowadzone przez Schöną, jest dziś popularne w pedagogice anglosaskiej. Natomiast autorefleksja (ang. *self-reflection/self-reflexion*; niem. *Selbstreflexion*) została uznana za jedną z metod nauczania dzieci i młodzieży, której zasadniczym celem jest rozwój osoby (rozwój osobowości) ucznia²⁵. Szczególny wkład do rozwoju autorefleksji i refleksyjności jako psychologicznej albo psychopedagogicznej, psychoterapeutycznej techniki wnieśli Richard Bandler²⁶ oraz Connirae Andreas i Steve Andreas²⁷.



Rysunek 2. Refleksja pedagogiczna w relacji do praktyki i teorii edukacyjnych

Źródło: oprac. własne (za: D. A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Temple Smith, London 1983)

²⁵ B. Way, *Development through Drama*, Longman House, Burnt Mill, Harlow, Essex 1967.

²⁶ R. Bandler, *Using Your Brain – for a Change*, Real People Press, Moab UTAH 1985.

²⁷ C. Andreas i S. Andreas, *Change Your Mind – and Keep the Change*, Real People Press, Moab UTAH 1987.

Anatolij Wiktorowicz Karpow wprowadził kategorię refleksyjności do klasycznej psychologii²⁸. Karpow wyróżnił trzy fundamentalne odmiany (rodzaje) refleksyjności:

- a) refleksyjność sytuacyjną (wynikającą z jakiejś sytuacji),
- b) refleksyjność retrospektywną (ukierunkowaną „ku przeszłości”), a także i
- c) refleksyjność prospektywną (ukierunkowaną „ku przyszłości”)²⁹.

Zdolność do autorefleksji jest także istotnym warunkiem dla procesu (procesów) samorozumienia (rozumienia siebie samego). Ponadto autorefleksja ułatwia odkryć własne zainteresowania i poznać własny punkt widzenia świata³⁰. Christopher Day, współczesny angielski myśliciel oraz teoretyk pedagogiki, uznał refleksyjność za konieczny warunek dla rozwoju zawodowego każdego nauczyciela³¹.

Refleksyjność, jakiej wymaga nowoczesność, to „zdolność i umiejętność myślowego (za)programowania własnych relacji z otoczeniem poprzez ciągłe, nieustanne monitorowanie poprzez samoobserwację swych intencji, motywów i powodów (swego działania – Bożena Muchacka), a więc dążenie do rozumienia źródeł swych celów, dążeń i zamierzeń a także swego położenia w środowisku (i – B. M.) możliwości oraz ograniczeń strukturalnych i podmiotowych”³².

Współczesny model edukacji (*educational paradigm*) obejmuje zarówno autorefleksję (*self-reflection*) i myślenie krytyczne (*critical thinking*), a także planowanie procesu edukacji (*planning [of educa-*

²⁸ A. B. Карпов, *Психология рефлексивных механизмов деятельности*, Институт Психологии РАН, Москва 2004.

²⁹ Tamże, s. 32.

³⁰ G. Gojkov, *Education as a Factor of Intercultural Communication*, „CEPS Journal” 2011, nr 2, s. 100. Można więc, a nawet i należy w tym kontekście przyjąć za fakt realny, że autorefleksja umożliwia próby tworzenia postmodernistycznej teorii edukacji, budowanej w oparciu o język filozofii i myśli społecznej. Autorefleksja oraz refleksyjność są również inspiracją do powstania edukacji myślenia naukowego i pedagogii opartej na holistycznie pojmowanej nauce.

³¹ Zobacz: Ch. Day, *Reflection: A Necessary but not Sufficient Condition for Professional Development*, „British Educational Research Journal” 1993, issue 1, ss. 88-93.

³² W. Dróżka, *Kategorie analityczne...*, s. 31.

tional process]) i strategiczne wprowadzenie tego procesu do realizacji (*strategic implementation*)³³.



Rysunek 3. Model edukacji (educational paradigm)

- autorefleksja i myślenie krytyczne (*self-reflection, criticalthinking*)
- planowanie procesu edukacji (*planning of educational proces*)
- strategiczne wprowadzanie tego procesu do realizacji (*strategic implementation*)

Źródło: oprac. własne (na podstawie: S. Rubin, *Educational Paradigm: The Self-Management of Educators in an E-learning Field*)

Ten model edukacji wymaga dzisiaj od teoretyków pedagogiki odpowiedzi na minimum dwa istotne pytania:

³³ Zob.: <http://library.iated.org/view/RUBIN2012EDU> [S. Rubin, *Educational Paradigm: The Self-Management of Educators in an E-learning Field*] – data dostępu: 1 maja 2013.

- a) jakie jest etyczne przesłanie autorefleksyjności dla współczesnej edukacji?, oraz
- b) jakie są (mogą być) epistemologiczne implikacje wprowadzenia kategorii refleksyjności do współczesnej edukacji?

Pytania:

1. Zinterpretuj pojęcia: *autorefleksja, refleksyjność* w świetle stanowisk przedstawicieli nauk humanistycznych i w świetle przedstawicieli nauk społecznych.

2. Jaka, twoim zdaniem, jest przydatność tych interpretacji dla:

- a) rozumienia przez nauczycieli potrzeby samodoskonalenia?
- b) interpretowania procesów edukacyjnych?
- c) interpretowania teorii i praktyki pedagogicznej?

3. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że autorefleksja jest uznana za *“jedną z metod nauczania dzieci i młodzieży, której zasadniczym celem jest rozwój osoby (rozwój osobowości) ucznia”*? Uzasadnij swoje stanowisko.

4. Jakie jest etyczne przesłanie autorefleksyjności dla współczesnej edukacji?

5. Jakie są (mogą być) epistemologiczne implikacje wprowadzenia kategorii refleksyjności do współczesnej edukacji?

2. Cele autorefleksji dydaktyków zatrudnionych w przedszkolu i szkole

Autorefleksja i refleksyjność w odniesieniu do osoby nauczyciela, a także w procesie edukacji (w procesie wychowania) nie muszą koniecznie być ukierunkowane „ku dobru”, „ku doskonałości” i „ku powszechnemu szczęściu”, jak myślą współcześni teoretycy pedagogiki.

Dlatego należy, być może, postawić istotne pytanie: jaki jest realny cel autorefleksji i refleksyjności we współczesnej edukacji? Mając świadomość, że refleksyjność jako cecha i właściwość działania społecznego „staje się (...) najbardziej niezbędnym, wymaganym i pożądanym czynnikiem – kompetencją oraz siłą sprawczą działania społecznego”³⁴, a także, że każdego człowieka wyróżniają i pragnienie „tworzenia” świata³⁵, i szczególne zdolności twórcze³⁶; zatem pytania na temat celów autorefleksji, autorefleksyjności oraz refleksyjności zarówno nauczycieli we współczesnym przedszkolu, jak i nauczycieli we współczesnej szkole – są w pełni zasadne. Spróbujemy poniżej udzielić odpowiedzi na te właśnie istotne pytania.

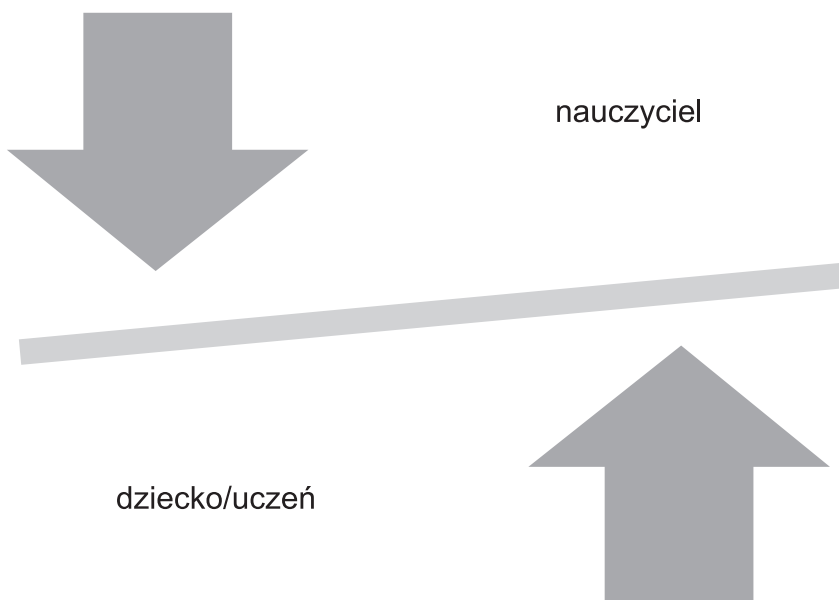
Autorefleksja została uznana za jedną z metod nauczania, której celem jest rozwój osoby (rozwój osobowości) ucznia. Ponadto autorefleksyjność może być interpretowana jako jedna z form personalizacji w procesie nauczania. Celem autorefleksji nauczyciela (i przedszkola, i szkoły) powinno być przede wszystkim podjęcie próby poznania siebie samego (samopoznania) i dostrzeżenie w sobie samej osoby mającej

³⁴ W. Dróżka, *Kategorie analityczne...*, s. 34.

³⁵ Zobacz: K. Jaspers, *Filozofia egzystencji: Wybór pism*, przeł. D. Lachowska, A. Wołkiewicz, PIW, Warszawa 1990, s. 51.

³⁶ Zobacz: V. E. Frankl, *Homo patiens*, przeł. R. Czernecki, J. Morawski, wyd. 3., IW PAX, Warszawa 1984, ss. 21-23.

coś do darowania osobom innym. Proces autorefleksji ułatwia nauczycielowi dostrzec w dziecku partnera dialogu edukacyjnego, partnera wspólnego szukania rozmaitych idei, sensu egzystencji, a także – wartości istniejących we Wszechświecie: w Makrokosmosie i mikrokosmosie.



Rysunek 4. Cel procesu autorefleksji – partnerzy dialogu w poszukiwaniu wartości
Źródło: oprac. własne

Autorefleksja, być może, umożliwi nauczycielowi poznać to, że jest on osobą – unikalną, jedną jedyną. Nie tyle dlatego, że ma swoje własne, odmienne od innych osób doświadczenia egzystencjalne, ile przede wszystkim, że jest taką osobą, jaką jest w wyniku działania i oddziaływania tych właśnie osobistych doświadczeń. Być może również nauczyciel pozna i zrozumie, że każde dziecko / każdy uczeń jest z tego samego powodu osobą – unikalną, jedną jedyną.

Świat z końca XX wieku i z początku XXI wieku jest, jak to stwierdził Immanuel Maurice Wallerstein, światem refleksyjności³⁷.

³⁷ Zobacz: I. M. Wallerstein, *Koniec świata jaki znamy*, przeł. M. Bilewicz, A. W. Jelonek, K. Tyszka, seria „Społeczeństwo Współczesne”, Scholar, Warszawa 2004.

Refleksyjność w aspekcie pedagogicznym kreuje osobowość człowieka, który będzie (jest) zdolny do satysfakcjonującego i efektywnego działania we współczesnym zmiennym świecie³⁸.

Iwona Kopaczyńska wyróżniła dwie odmienne formy refleksyjności:

a) autorefleksyjność, dotyczącą pojedynczej osoby, łączącą się z pojęciem mądrości, oraz

b) refleksyjność strukturalną, dotyczącą życia społeczności/społeczeństwa, która „rzutuje na (...) życie w epoce nowoczesności, na nasze myślenie, działanie, na proces wytwarzania lub reprodukowania systemów społecznych”³⁹.

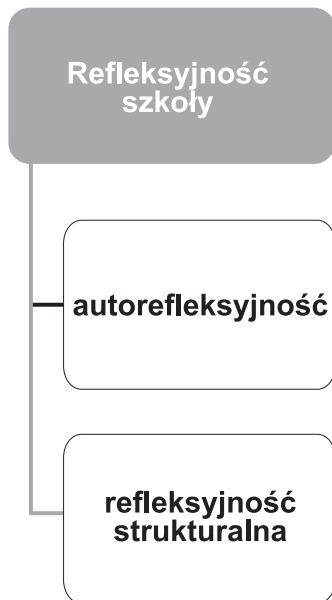
Współczesna cywilizacja, wyróżniająca się dynamicznymi i żywiołowymi zmianami w różnych sferach (ekonomicznej, kulturowej / kulturotwórczej, społecznej etc.), szczególnie domaga się i wymaga refleksji i postawy refleksyjności. Stąd nie może dziwić, że sukces zawodowy lub sukces życiowy współczesnego człowieka jest nieraz uzależniony od jego refleksji i jego postawy refleksyjności. Dlatego też problemy autorefleksyjności i refleksyjności strukturalnej nie tylko i nie tyle powinny być obecne we współczesnej szkole / przedszkolu, ile muszą być obecne w programach nauczania, tak samo jak muszą one być obecne w procesie twórczym każdego artysty – twórcy muzyki, twórcy poezji i twórcy sztuki.

I zapewne dlatego właśnie – Iwona Kopaczyńska trafnie zauważa: Dla współczesnej szkoły naturalny staje się wymóg refleksyjności. Wiąże się to z jednej strony – z autorefleksyjnością: zastępowaniem kontroli (za pomocą narzuconych z zewnątrz reguł) samokontrolą jako wyrazem indywidualizacji; a z drugiej strony – z refleksyjnością strukturalną prowadzącą do przekształceń szkoły i nieustającej innowacyjności budowanej na sieciach struktur informacyjnych i komunikacyjnych⁴⁰.

³⁸ I. Kopaczyńska, *Refleksyjność strukturalna i antyrefleksyjność – w rozważaniach o szkole*, „Edukacja” 2011, nr 1, ss. 17, 18.

³⁹ Tamże, s. 18.

⁴⁰ Tamże, s. 21.



Rysunek 5. Refleksyjność szkoły

Źródło: oprac. własne [za: I. Kopaczyńska, *Refleksyjność strukturalna i antyrefleksyjność – w rozważaniach o szkole*]

Autorefleksyjność i refleksyjność zmierzają do doskonalenia osobowości (osoby), do kształtowania postawy człowieka, uwzględniającej różnorodność relacji: ja – Inny, ja – inni, ja – świat / Wszechświat. Umożliwiają ponadto podjąć refleksje na temat rzeczywistości. Niemniej, należy podkreślić, że każda autorefleksja jest zawsze subiektywna, gdyż jest to moje widzenie siebie samego, w kontekście mojego widzenia rzeczywistości⁴¹.

Refleksyjność jest istotną inspiracją dla wiedzy, zwłaszcza – dla wiedzy społecznej oraz dla wiedzy humanistycznej, mającą moc do zmiany myślenia i zmiany działania człowieka, a także i do zmiany myślenia i zmiany działania społeczności / społeczeństwa. Dzięki tej sile refleksyjność może, zgodnie z sugestiami Luhmanna, rozbić roz-

⁴¹ W I (lub II) wieku naszej ery, Epitet [z Hierapolis we Frygii], filozof stoicki, stwierdził, że wszystko jest takie, jak to [wszystko] – postrzegamy. Zobacz: B. Inwood, *Epictetus*, [w:] S. Hornblower, A. Spawforth (Eds.), *The Oxford Classical Dictionary*, [3rd edition], Oxford University Press, Oxford 1996, s. 532.

maite dotychczas pozornie pewne naukowe aksjomaty ustalone przez przedstawicieli nauk społecznych oraz nauk humanistycznych. „Refleksyjność umożliwia” – jak stwierdziła Iwona Kopaczyńska w swoim studium – „podważenie oświeceniowych gwarancji rozumu, prawdy, (...) podstaw wiedzy „pewnej” o świecie społecznym i świecie naturalnym, co powoduje, że wiedza nie może już dawać poczucia stałego oparcia, pewności”⁴².

Należy także wyraźnie podkreślić, że refleksyjność – autorefleksyjność i refleksyjność strukturalna – nie jest aktywnością (czynnością) intelektualną *sensu stricto*. Refleksyjność nie jest bowiem „studium”, gdyż jej celem nie jest zdobywanie czy poszerzanie wiedzy – obiektywnej wiedzy o sobie samym. Refleksyjność wymaga jednak szczególnej zdolności: zdolności pozna(wa)nia siebie samego, wymaga zwracania uwagi na otaczającą rzeczywistość, a także i szczególnej wrażliwości. Bez tych zdolności efekt refleksyjności, a zwłaszcza efektywność autorefleksyjności – będą zawsze niedostateczne i niepełne.

Autorefleksyjność umożliwia poznanie tego, że zewnętrzne *ja* człowieka (tak samo jak i *ja* moje własne) jest w wielkiej mierze maską i zmyśleniem i że nie jest to prawdziwe *ja*, które wbrew pozorom nie można łatwo odkryć / odnaleźć.

Autorefleksyjność, odnosząc się do zastanawiania się nad własnym *ja*, rozmyślania o własnym *ja*, zakłada zarazem – zgodnie z fundamentalną prawdą egzystencji oraz zasadami krytycznego myślenia, że *ja* nie jest centrum Wszechświata. Proces autorefleksyjności nawiązuje do problematu osobowości, rozumianej jako indywidualna, jednostkowa całość (z wszystkimi jej cechami – z wszystkimi umiejętnościami i zdolnościami). Można ten proces interpretować jako zaangażowanie krytycznego myślenia w doświadczanie siebie samego i inspirowanie rozmaitych reakcji na samego siebie⁴³. Autorefleksyjność (jako proces krytycznego myślenia) zawiera sama w sobie dwa istotne aspekty:

⁴² I. Kopaczyńska, *Refleksyjność strukturalna ...*, s. 21.

⁴³ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności* [ang. pierwodruk: *Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age* (1997)], przeł. A. Szulżycka, seria „Biblioteka Socjologiczna”, PWN, Warszawa 2001, s. 111.

a) wewnętrzny – dotyczący sensu życia danej osoby, stylu życia, a przede wszystkim – tożsamości osoby, oraz

b) zewnętrzny – dotyczący rozmaitych relacji interpersonalnych i społecznych typu: „ja” – inni.

Proces autorefleksyjności należałoby dostrzegać w kontekście rozmaitych kwalifikacji osobistych (osobowościowych) danej osoby, podejmującej autorefleksję – wymienionych przez Knuda Illerisa – takich jak:

a) *intelektualne* – decydujące o zdolności do racjonalnego zachowania,

b) *percepcyjne*,

c) *samo-kontrolne* – związane ze skłonnościami i możliwościami do działania zgodnie z wykładnią prawną i normami, zasadami etycznymi,

d) *indywidualizacyjne* – decydujące o zdolności do samodzielnego działania,

e) *społeczne* – umożliwiające interakcje z innymi osobami, oraz

f) *motywacyjne* – określające możliwości inicjowania i realizacji rozmaitych procesów rozwojowych⁴⁴.

Przez teoretyków pedagogiki nie zawsze są dostrzegane negatywne aspekty procesów autorefleksyjności i refleksyjności strukturalnej, dlatego warto na nie też zwrócić uwagę. Na przykład – wiele osób potrafi lepiej się zaprezentować podczas rozmowy (kwalifikacyjnej – przyp. Bożena Muchacka) niż przy stanowisku pracy. Wielu kandydatów czyta książki albo uczęszcza na kursy uczące, jak zachowywać się podczas rozmowy, aby zrobić jak najlepsze wrażenie na komisji. (...) Zdarza się, że kandydaci lepiej przygotowani są do rozmów niż do pracy, o którą się ubiegają⁴⁵.

⁴⁴ Porównaj: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się: Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przekład [z j. ang.] A. Jurgiel i in., Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006, s. 95.

⁴⁵ S. Simmons, J. C. Simmons, *Jak określić inteligencję emocjonalną* [pierwodruk jako: *Measuring Emotional Intelligence* (1997)], przełożył N. Radomski, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2001, s. 247.

W tym momencie rodzi się istotne pytanie: na ile autorefleksyjność oraz refleksyjność strukturalna, które mogą mieć wpływ zarówno na czytanie książek o tematyce „jak zachowywać się podczas rozmowy kwalifikacyjnej” albo uczęszczanie na kursy uczące, jak zachowywać się podczas rozmowy – pomagają kandydatom w fałszowaniu informacji podczas rozmowy kwalifikacyjnej przy komisji, a także i w manipulowaniu emocjami członków komisji. Nie jest to tylko pytanie „oratorskie”, będące „decorum” niniejszych rozważań.

Autorefleksyjność i refleksyjność strukturalna, będąc technikami – umożliwiającymi podniesienie poczucia własnej wartości i (samo)doskonalenie siebie samego, a pośrednio – ułatwiającymi zrozumienie środowiska oraz określenie w nim – swojego miejsca, mogą dać danej osobie znaczącą władzę nad rzeczywistością – zarówno w życiu osoby-jednostki, jak i w życiu większej społeczności. Refleksyjność daje, niestety, możliwość realizacji reżyserii rozmaitych wydarzeń, które mogą mieć, i na pewno mają, wpływ na interakcje z innymi osobami i na relacje interpersonalne z nimi. Należałoby pamiętać o tym, że między refleksyjnością a interakcjami z innymi osobami i relacjami interpersonalnymi z tymi osobami zachodzi złożony, skomplikowany i nierozzerwalny związek.

Autorefleksyjność i refleksyjność strukturalna nie tyle chciałyby przeciwstawić się dotychczasowemu systemowi edukacji, ile – będąc w pewnym sensie produktem tego systemu – pragną wyzwolić siebie spod niego. Dlatego we współczesnej teorii pedagogiki tak często pojawiają się pojęcia: edukacja humanistyczna, indywidualizm, myśl(e-nie), personalizm, refleksja, a także i autorefleksyjność, i refleksyjność strukturalna.

Podsumowując, autorefleksja podejmowana przez nauczyciela jest trudną drogą do [s]tworzenia autoportretu jego własnej osobowości w kontekście jego własnej postawy egzystencjalnej. Świadomie użyto określenia: „auto-portret”, gdyż „portret” jego osobowości, wykonany przez inną osobę, będzie – inny, zarówno w „kolorycie”, jak i w „kompozycji”. Ponadto nauczyciel, podejmując auto-refleksję o sobie samym, musi być świadomy, że na przykład stwierdzenie (o sobie): „*jestem odpowiedzialny*” – jest, wbrew pozorom, nieprecyzyjnym stwierdzeniem. Stąd powinien zastanowić się nad tym, czy „jest

zawsze odpowiedzialny”, czy może „jest przeważnie odpowiedzialny”. Każde z tych dwóch stwierdzeń znaczy bowiem zupełnie coś innego! Podobnie i refleksja typu: „*moi uczniowie są pracowici*” – jest także nieprecyzyjnym stwierdzeniem. Z pewnością prawdziwym i precyzyjnym stwierdzeniem byłaby myśl: „moi niektórzy – czyli nie wszyscy uczniowie są pracowici”. Cóż, nauczyciel, aczkolwiek jest nauczycielem, myśli – podobnie jak każdy człowiek – w sposób „nawykowy”, zazwyczaj – zgodnie z przyzwyczajeniem, a zawsze – subiektywnie.

Niemniej autoanaliza sposobu prowadzenia zajęć z przedszkolakami lub uczniami oraz autoanaliza efektów / efektywności pracy zawodowej nauczyciela powinny być – moim zdaniem – poprzedzone autorefleksją, choćby i niedoskonałą, i oczywiście subiektywną (przyp. Bożena Muchacka).

Pytania:

1. Jaki jest według ciebie realny cel autorefleksji i refleksyjności we współczesnej edukacji?
2. Na czym polega odmienność dwóch form refleksyjności: autorefleksyjność i refleksyjność strukturalna?
3. Jak refleksyjność może stanowić inspirację dla wiedzy humanistycznej a jak dla wiedzy społecznej?
4. Omów wewnętrzny i zewnętrzny aspekt autorefleksyjności jako procesu krytycznego myślenia.
5. Wskaż negatywne aspekty procesów autorefleksyjności i refleksyjności strukturalnej zdarzające się w pracy nauczyciela, czy dyrektora szkoły.

3. Wybrane obszary dokonywania autoanalizy w pracy nauczyciela i wychowawcy

Autorzy *Słownika języka polskiego* pod redakcją naukową Mieczysława Szymczaka, słownika współczesnego języka polskiego, znanego dziś w szerokich kręgach społeczeństwa, zdefiniowali pojęcie *autoanaliza* w następujących słowach: „rozpatrywanie własnych czynów i przeżyć, zastanawianie się nad własnym postępowaniem”⁴⁶. *Autoanaliza* jako pojęcie, dziś tak „modne” w rozmaitych dyscyplinach i subdyscyplinach nauk społecznych, została wprowadzona do klasycznej psychoanalizy i była określona w taki oto sposób:

*[Self-analysis]: Investigation of oneself by oneself, conducted in a more or less systematic fashion and utilizing certain techniques of the psycho-analytic method, such as free association, dream-analysis, the interpretation of behavior etc.*⁴⁷

Następnie *autoanaliza* stała się pojęciem znanym w kręgach: Jungowskiej psychologii analitycznej, psychologii egzystencjalnej i psychologii ewolucyjnej⁴⁸ oraz psychopedagogiki. Zwłaszcza w psychologii egzystencjalnej i psychologii ewolucyjnej autoanaliza została techniką medytacyjną, która powinna i może służyć kształtowaniu umiejętności radzenia sobie w życiu, a przede wszystkim... „ulepszaniu” własnej aktywności zawodowej. Stąd więc technika autoanalizy znalazła praktyczne zastosowanie w nowoczesnych przedsiębiorstwach, zarówno – dużych, jak i – małych. Na przełomie XX w. i XXI w. autoanaliza zosta-

⁴⁶ M. Szymczak (red. nauk.), *Słownik języka polskiego*, tom pierwszy, PWN, Warszawa 1978, s. 99.

⁴⁷ Zob.: J. Laplanche, J.-B. Pontalis, *The Language of Psychoanalysis*, [Introduction: D. Lagache], [pierwodruk jako: *Vocabulaire de la Psychoanalyse* (Presses Universitaires de France, Paris 1967)], H. Karnac, London 2006, s. 413. Podkreśl. Bożena Muchacka.

⁴⁸ Zwolennikami autoanalizy byli między innymi: Carl Rogers, a także: Viktor Frankl, Ronald Laing i Rollo May.

ła wprowadzona także i do teorii pedagogiki, a następnie do praktyki zawodowej nauczycieli jako technika odzwierciedlająca własne umiejętności i kompetencje profesjonalne każdego pedagoga – praktyka i będąca zasadniczą podstawą dla samooceny jego pracy. Technika ta została uznana za szczególnego rodzaju zwierciadło, wskazujące pozytywne, jak również i negatywne elementy (zalety i wady) we własnej pracy zawodowej. Rozwijanie pozytywnych elementów, jak i eliminowanie negatywnych elementów we własnej aktywności zawodowej – zdaniem zwolenników autoanalizy – pozwala zwiększyć efektywność pracy danego człowieka, jak również – odnieść przez niego sukces zawodowy a pośrednio i sukces życiowy. Pośrednio, technika autoanalizy umożliwia rozpoznanie mocnych stron własnej osobowości (osobowości profesjonalisty) i zwiększa efektywność relacji interpersonalnych i efektywność współżycia z innymi osobami.

Wydaje się, że narodziny nowoczesnej autoanalizy były inspirowane przez technikę NLP [*Neuro-Linguistic Programming*], definiowaną jako „the process [the technique – Bożena Muchacka] of *creating models of human excellence in which the usefulness [of human being] (...) is the most important criterion for [her / his] success*”⁴⁹. Ta psychoanalityczna technika, czy może ściślej – metoda, której twórcami byli John Grinder Junior amerykański lingwista i psycholog, oraz Richard Wayne Bandler, amerykański psycholog i filozof, jest ukierunkowana na modyfikowanie wzorców myślenia ludzi, celem osiągnięcia... *apogeuum myślenia człowieka*, co powinno sprzyjać osiągnięciu... *apogeuum jego efektywności profesjonalnej (apogeuum jego aktywności zawodowej)*⁵⁰.

Można wspomnieć także, że w 1990 roku Peter Salovey oraz John D. Mayer wprowadzili do psychologii pojęcie *inteligencja emocjonalna*, tożsame pojęciu *charakter*, obejmujące „potrzeby emocjonalne,

⁴⁹ S. Andreas, Ch. Faulkner, *NLP: The New Technology of Achievement*, NLP Comprehensive [Training Team], New York 1994, s. 27. Zobacz także wydanie w języku polskim: *NLP: Nowa technika osiągania sukcesów*, tłum. A. Zawadzka, W. Sztukowski, seria: „Onepress Power” Wydawnictwo Helion, Gliwice 2006.

⁵⁰ **W technice NLP** należałoby, być może, poszukiwać także inspiracji psychoterapią **Gestalt**, której twórcą był Fritz (Frederick) Salomon Perls (1893-1970), znakomity niemiecki lekarz, psychoanalityk i psychoterapeuta.

popędy oraz system wartości jednostki, które rządzą jej zewnętrznym zachowaniem”⁵¹. Steve Simmons i John C. Simmons wyjaśnili, że inteligencja emocjonalna człowieka decyduje o tym, jak on wykonuje rozmaite aktywności, czynności, w tym przede wszystkim: obowiązki (zadania) zawodowe, pisząc: „IE [Iloraz emocjonalny – Bożena Muchacka] w znacznym stopniu określa... jak będziesz sobie radzić w wybranym przez siebie zawodzie”⁵². Daniel Goleman wykazał z kolei, że iloraz emocjonalny danej osoby ma większe znaczenie dla jej dokonań zawodowych niżeli iloraz inteligencji tej osoby⁵³.

Zarówno *Neuro-Linguistic Programming*, jak i *inteligencja emocjonalna* – zdaniem psychologów oraz teoretyków pedagogiki – stanowią fundament dla autoanalizy przebiegu aktywności zawodowej nauczycieli, a także i dla ich sukcesów zawodowych⁵⁴.

Esencją refleksyjnej autoanalizy aktywności zawodowej jest przede wszystkim uświadomienie samemu sobie, że i *ja* również *jestem (współ)odpowiedzialny* za efekty mojej pracy, a pośrednio podniesienie jego motywacji dla podwyższenia efektywności jego profesjonalnej aktywności. Autoanaliza, niestety, po pierwsze jest techniką subiektywną, a po drugie jest ona dokonywana według rozmaitych kryteriów, a ponadto wydaje się, że jest realizowana zbyt powierzchownie, bez wnikania w istotę rzeczy. Natomiast każda sytuacja zawodowa, tak samo jak i każda sytuacja egzystencjalna, wymaga odmiennego sposobu dokonania analizy, a niekiedy nawet i odmiennego doboru pytań dla dokonania analizy i interpretacji danej sytuacji. Co więcej, wbrew pozorom, autoanaliza może w rzeczywistości (do

⁵¹ S. Simmons, J. C. Simmons, *Jak określić inteligencję emocjonalną* [pierwodruk jako: *Measuring Emotional Intelligence* (1997)], przełożył N. Radomski, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2001, s. 21. Modele inteligencji emocjonalnej zostały zaprezentowane w studium: J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso, *Models of Emotional Intelligence*, [w:] R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

⁵² S. Simmons, J. C. Simmons, *Jak określić inteligencję emocjonalną*, s. 22.

⁵³ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna* [pierwodruk: 1995], przełożył A. Jankowski, Wydawnictwo „Media Rodzina”, Poznań 1997.

⁵⁴ J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007 oraz: M. Frąckowiak, *Dlaczego niektórzy nauczyciele zawsze odnoszą sukces?* Wydawnictwo eMPi2 Mariana Pietraszewskiego, Poznań 2010.

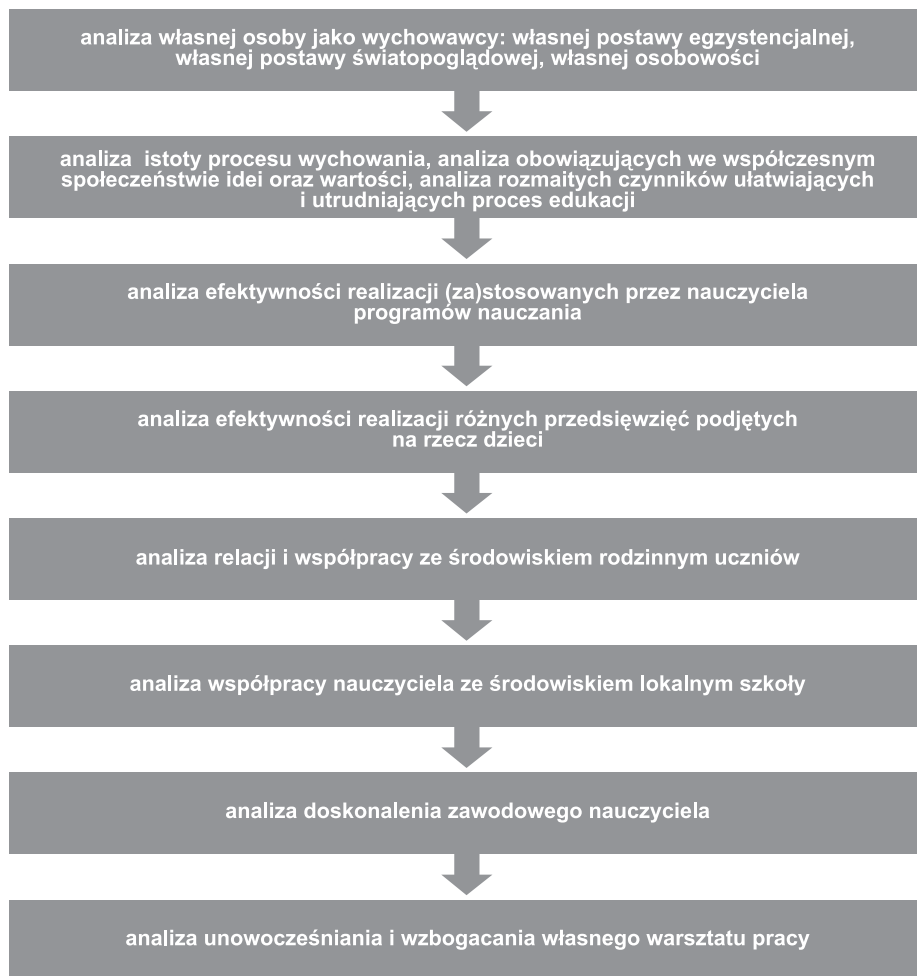
prowadzić na przykład do bezkrytycznej aprobaty swojej aktywności zawodowej – w przypadku osób o wysokiej samoocenie, a także na przykład do bezmyślnej rezygnacji z podejmowanej (podjętej) działalności – w przypadku tych osób o niskiej samoocenie, które oceniły efektywność swojej aktywności zawodowej – negatywnie⁵⁵.

Autoanaliza jest, niestety, uzależniona (o czym właśnie często zapominają jej zwolennicy) od takich subiektywnych elementów, jak na przykład: osobowość danego człowieka, jego hierarchia wartości egzystencjalnych, jego światopogląd i nastroj człowieka w czasie dokonania (dokonywania) autoanalizy. W tym miejscu należy zauważyć, że nauczyciel jest często tylko współodpowiedzialny za efekty jego pracy, gdyż na jakiś jego edukacyjny sukces może mieć wpływ także wysoki poziom intelektualny dzieci z grupy / oddziału w przedszkolu lub wysoki poziom intelektualny uczniów z danej klasy w szkole, z kolei na jego edukacyjną porażkę może mieć wpływ także niski poziom intelektualny dzieci z grupy / oddziału w przedszkolu lub niski poziom intelektualny uczniów z danej klasy w szkole. Bez krytycznego i odpowiedzialnego uwzględnienia choćby tylko tego właśnie jednego elementu – niedostrzeżonego przez nauczyciela – autoanaliza jest bezwartościowa. Każda więc autoanaliza powinna być poprzedzona tak krytyczną, jak i wielopłaszczyznową, wielokierunkową krytyczną autorefleksją.

Autoanaliza czy samoanaliza własnej aktywności zawodowej nauczyciela powinna obejmować zarówno analizę własnej osoby jako wychowawcy, więc analizę własnej postawy egzystencjalnej, własnej postawy światopoglądowej, własnej osobowości, jak i analizę istoty procesu wychowania, analizę obowiązujących we współczesnym społeczeństwie idei oraz wartości, analizę rozmaitych czynników ułatwiających i utrudniających proces edukacji. Należałoby także uwzględnić analizę efektywności realizacji (za)stosowanych przez nauczyciela programów nauczania i efektywności realizacji różnych

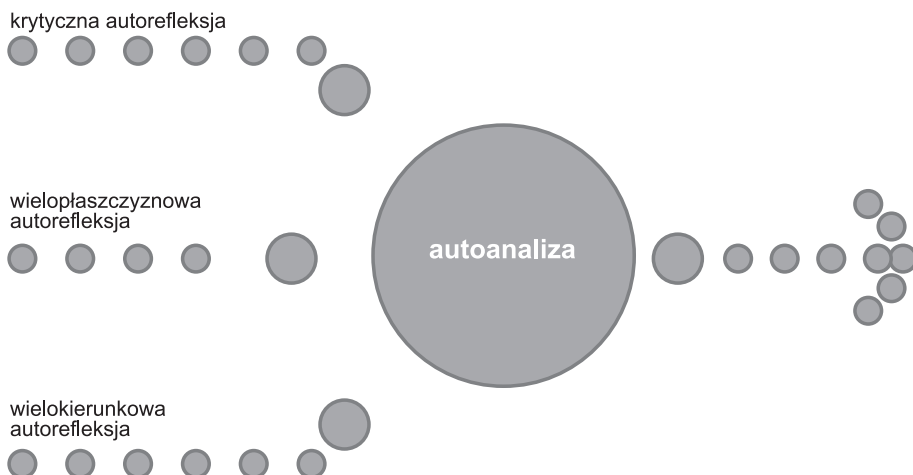
⁵⁵ Technika autoanalizy aktywności zawodowej może kojarzyć się jednoznacznie negatywnie zarówno z metodą samoanalizy działalności partyjnej, która obowiązywała w PZPR w latach 1951-1955 i w latach 1980-1981, jak i z metodą samooceny działalności partyjnej, która została nakazana członkom SLD w kwietniu 2000 r. na terenie województwa śląskiego.

przedsięwzięć podjętych na rzecz dzieci. Z pewnością nie można pominąć analizy relacji i współpracy ze środowiskiem rodzinnym uczniów, a także i analizy współpracy nauczyciela ze środowiskiem lokalnym szkoły. Wreszcie należy uwzględnić analizę doskonalenia zawodowego nauczyciela i analizę unowocześniania i wzbogacania własnego warsztatu pracy.



Rysunek 6. Autoanaliza własnej aktywności zawodowej nauczyciela

Źródło: opr. własne



Rysunek 7. Autorefleksja a autoanaliza – relacja pojęć

Źródło: oprac. własne

Marzena Frąckowiak w swoim studium podkreśliła wyjątkowe znaczenie autoanalizy SWOT, w osiągnięciu / w osiąganiu sukcesów w pracy zawodowej nauczyciela⁵⁶. Autoanaliza SWOT, prezentowana przez autorkę studium *Dlaczego niektórzy nauczyciele zawsze odnoszą sukces?*, to technika medytacji, której przedmiotem jest osobowość człowieka w kontekście rozmaitych innych (poza-osobowościowych) czynników, sprzyjających lub zagrażających przebiegowi jego aktywności zawodowej.

Nazwa autoanalizy [SWOT] została utworzona od początkowych liter czterech wyrazów z języka angielskiego: *Strengths* (moce / mocne, silne elementy osobowości), *Weaknesses* (słabości / słabe elementy osobowości), *Opportunities* (dogodne, sprzyjające sytuacje) i *Threats* (zagrożenia / zagrażające sytuacje).

⁵⁶ M. Frąckowiak, *Dlaczego niektórzy nauczyciele zawsze odnoszą sukces...*, ss. 32-39. Można dodać, że *analiza SWOT* jest (od najmniej 1996 r.) *aktywną metodą nauczania*, preferowaną w wielu europejskich szkołach.

Tabela 1. Technika autoanalizy SWOT (przykład)

SWOT	SWOT	SWOT	SWOT
Strengths (mocne/silne elementy osobowości)	Weaknesses (słabości/słabe elementy osobowości)	Opportunities (dogodne, sprzyjające sytuacje)	Threats (zagrożenia, zagrożające sytuacje)
Wysokie poczucie własnej wartości	Brak pewności siebie	Dobry stan zdrowia nauczyciela, uczniów	Problemy ekonomiczne nauczyciela, szkoły
Wykształcenie (formalne)	Brak wiary we własne sukcesy	Rozumienie potrzeby autoanalizy	Brak rozumienia potrzeby autoanalizy
Konsekwencja w działaniu	Brak konsekwencji w aktywności edukacyjnej	Przyjazne środowisko szkolne i pozaszkolne	Brak dobrych relacji ze środowiskiem
Umiejętności interpersonalne	Brak umiejętności tworzenia/bycia w relacjach interpersonalnych	Nauczyciel optymistą	Nauczyciel pesymista
Odporność na stres	Brak odporności na stres	Dobra baza szkoły/przedszkola	Słaba baza szkoły/przedszkola
Kreatywność, empatia	Brak kreatywności, empatii	Znajomość sposobów i motywacja do rozwijania kreatywności, empatii	Nieprzewidywalne dezorganizujące pracę nauczyciela zdarzenia, wywołwane przez dzieci,
Zaangażowanie w pracę, otwartość na potrzeby uczniów	Brak zaangażowania,	Stymulujące sytuacje tkwiące w kulturze szkoły/przedszkola	Słaba ciekawość poznawcza u uczniów/ dzieci
Uczestniczenie w różnych formach doskonalenia	Nie podnosi swoich kwalifikacji	Sprzyjające warunki awansu (materialne, motywacyjne), możliwości uczestniczenia w formach doskonalenia	Niesprzyjające warunki awansu, brak możliwości uczestniczenia w formach doskonalenia
Umiejętność organizacji pracy	Słabe umiejętności organizacyjne	Cechy tkwiące w nauczycielu, w środowisku szkoły/przedszkola do dobrej organizacji pracy	Cechy tkwiące w nauczycielu, w środowisku szkoły/przedszkola do słabej organizacji pracy

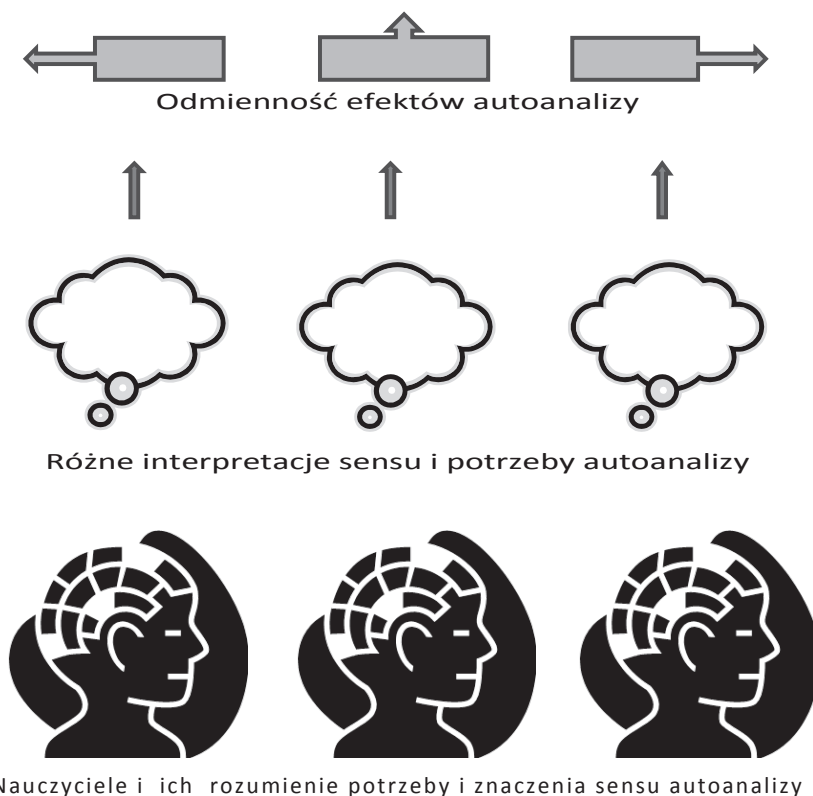
Źródło: oprac. własne

Do kręgu *Strengths* (moce / mocne, silne elementy osobowości) można by zaliczyć takie elementy osobowości nauczyciela, jak na przykład: jego (wysokie) poczucie własnej wartości, wykształcenie (formalne), wiedza teoretyczna, umiejętności praktyczne, odporność na stres, kreatywność, empatia, etc. Z kolei w kręgu *Weaknesses* (słabości/słabe elementy osobowości) są takie elementy osobowości nauczyciela, jak: brak pewności siebie oraz brak wiary w możliwość odniesienia sukcesu zawodowego, brak konsekwencji w aktywności, w działalności edukacyjnej, nieumiejętność tworzenia i współtworzenia właściwych / dobrych relacji interpersonalnych z innymi osobami, etc.

Krąg „*Opportunities*” współtworzą zarówno sprzyjająca słoneczna pogoda, jak i dobry stan zdrowia i nauczyciela, i uczniów. W kręgu „*Threats*” mogą znaleźć się i problemy ekonomiczne nauczyciela lub szkoły, i także problemy egzystencjalne w życiu niektórych uczniów, wynikające na przykład z faktu bycia członkiem rodziny patologicznej.

Jak widać, autoanaliza pracy zawodowej nauczyciela jest nie tylko i nie tyle formą bezustannej obserwacji siebie samego, ile formą dostrzegania swojej pracy zawodowej – w kontekście rozmaitych relacji interpersonalnych i oddziaływania rozmaitych obiektywnych bodźców – zarówno społecznych, jak i poza-społecznych. Należy jednakże być krytycznym do autoanalizy jako techniki psychologicznej, która pozwala zwiększyć efektywność pracy człowieka, ponieważ, o czym już wspomniano, ta technika nie jest obiektywnym instrumentarium, gdyż analityczne spojrzenie na siebie, na innych i na rzeczywistość, przez danego człowieka jest uzależnione od rozmaitych pierwiastków osobowości tego człowieka, które istotnie wpływają na ostateczny efekt autoanalizy, a o czym zapominają zwolennicy tejże techniki. Wydaje się, że osoba pokorna i osoba pewna siebie mają zupełnie odmienne spojrzenie na swoje sukcesy – zarówno zawodowe, jak i życiowe. Podobnie optymista i pesymista mają odmienne spojrzenie na innych, a także i na rzeczywistość. Toteż interpretacja i własnych sukcesów, i rozmaitych sytuacji egzystencjalnych sprzyjających sukcesom będzie z pewnością – odmienna u każdej z osób. Nie można lekceważyć faktu, że autoanaliza dokonana przez osobę moralną i zarazem wyjątkowo odpowiedzialną za dobro innych i za wykonywane zadania będzie z pewnością odmienna od autoanalizy dokonanej przez osobę niezbyt

moralną i mało odpowiedzialną (nieodpowiedzialną) za dobro innych oraz za wykonywane zadania. W tym kontekście warto postawić pytanie: o *sensowność autoanalizy*. Autoanaliza efektów pracy zawodowej nauczyciela ma sens tylko wtedy, gdy nauczyciel rzeczywiście rozumie potrzebę jej dokonywania i jest przekonany o jej znaczeniu dla zwiększenia efektywności i doskonalenia swojej własnej pracy⁵⁷. Z kolei natomiast autoanaliza pracy zawodowej nauczyciela ma wartość wówczas, gdy jest podejmowana dla potrzeb własnych nauczyciela⁵⁸.



Rysunek 8. Odmienność efektów autoanalizy

Źródło: oprac. własne

⁵⁷ S. Andreas, *Przebudowa twojego Ja: Stań się tym, kim pragniesz być*, przekład: A. Chojecki, Wydawnictwo Metamorfoza, Wrocław 2003.

⁵⁸ Autoanaliza efektów pracy zawodowej nauczyciela – w rzeczywistości służy jako „pomoc” dla dyrektora instytucji edukacyjnej do dokonania oceny pracy nauczyciela – zgodnie z obowiązującą wykładnią prawną.

Jeżeli autoanaliza jest podejmowana przez arkusz samoanalizy (arkusz samooceny), dając wgląd dyrektorowi instytucji edukacyjnej lub przedstawicielowi „wyższej instancji”... w to, jak nauczyciel widzi swoją pracę zawodową, stanowi „źródło informacji” na temat pracy nauczyciela, a pośrednio – i formę subtelnej kontroli (subtelny nadzoru) nad jego pracą zawodową, to należy założyć, że rozmaite informacje (podane w takim arkuszu) są zapewne niezgodne ze stanem rzeczywistym, ukazując efekty pracy nauczyciela w świetle „jaśniejszym” niżeli jest w rzeczywistości⁵⁹. Wprowadzenie urzędowych arkuszy samoanalizy (arkuszy samooceny) jako subtelnej formy kontroli (nadzoru) pracy nauczyciela z pewnością rodzi niechęć do ich wypełniania w sposób – odpowiedzialny i uczciwy, tak w kontekście obligatoryjności procedury, jak w kontekście pytania: komu i do czego tak naprawdę będą służyły wyniki przeprowadzonej przez nauczyciela autoanalizy? I nie jest to pytanie wbrew pozorom bezsensowne. Na podstawie bowiem wypełnionych „arkuszy samoanalizy”, dyrektor szkoły (lub kurator) może zdiagnozować pracę nauczyciela, a przede wszystkim może podjąć na przykład decyzję dotyczącą przyznania nagród czy udzielenia kar albo decyzję o zwolnieniu nauczyciela z pracy w szkole (w przedszkolu).

Mimo postawienia logicznych zarzutów urzędowej autoanalizie pracy zawodowej, stwierdzamy, że *autoanaliza* pracy zawodowej *ma wartość dla potrzeb własnych* nauczyciela, ponieważ każdy i moralny, i odpowiedzialny pedagog – praktyk z pewnością chce pracować – dobrze, możliwie najlepiej jak potrafi, i nie tyle – ze względu na jego wysoką samoocenę, ile przede wszystkim – ze względu na dobro dzieci (młodzieży). Autoanaliza własnej pracy stwarza możliwość podniesienia jej efektywności oraz umożliwia eliminację rozmaitych błędów nauczyciela, popełnionych przez niego podczas lekcji. Ma więc wpływ na jakość (a pośrednio – i na wartość) usług edukacyjnych.

Nauczyciel może realizować autoanalizę – po jednym dniu, jednym tygodniu pracy, jak również i po pewnym nieco dłuższym okre-

⁵⁹ A. Szabo, *Czy dyrektor może sam ocenić swoją pracę?*, „Dyrektor Szkoły”, 1994, nr 1.

sie swojej aktywności zawodowej – jak na przykład po miesiącu, semestrze lub roku szkolnym, co pozwoli nauczycielowi dostrzeżenie tak osiągnięć i sukcesów swojej pracy, jak i rozmaitych mniejszych i większych porażek. Wartościową autoanalizą może być (auto)analiza – dokonywana comiesięcznie.



Rysunek 9. Częstotliwość autoanalizy nauczyciela

Źródło: oprac. własne

Wartościowym źródłem informacji o własnej pracy nauczyciela – może być analiza przebiegu jednej lub kilku lekcji, które nauczyciel zapisał na dyktafonie albo na kasecie wideo. Ten zapis pozwoli nauczycielowi poznać wszystkie zalety i wady jego aktywności edukacyjnej. Innymi, aczkolwiek mniej wartościowymi, źródłami wiedzy o własnej pracy mogą być uwagi koleżanki (kolegi) – po obserwacji przez nich lekcji nauczyciela, jak i również odpowiedzi uczniów na pytania ankiety (opracowanej przez nauczyciela), dotyczącej sposobu i jakości nauczania uczniów przez nauczyciela. Nauczyciel, korzystając z rozmaitych źródeł wiedzy o własnej pracy może zastanowić się nad własną pracą, a także i nad efektywnością swojej pracy.

Autoanaliza efektów własnej pracy pozwala poznać rozmaite elementy aktywności zawodowej nauczyciela, takie jak:

- a) planowanie biegu pracy,
- b) wielokierunkowa znajomość problemu zajęć,
- c) (za)stosowanie odpowiednich metod nauczania,
- d) sposób przekazu i strukturyzowania wiedzy,
- e) sposób motywowania dzieci (młodzieży) do aktywnego myślenia i samodzielnej pracy,
- f) sposób inspirowania uczniów do zainteresowania ich tematem zajęć,
- g) logiczność planu zajęć,
- h) wartość moralna przekazanej wiedzy i wartość wychowawcza przeprowadzonych zajęć,
- i) sposoby własnych zachowań, radzenia sobie,
- j) (roz)poznawanie potrzeb i możliwości dzieci/uczniów, a także
- k) współpraca z rodziną.

Oczywiście, powyższa lista rozmaitych elementów aktywności zawodowej nauczyciela, których poznanie zapewnia autoanaliza jest – przykładowa, a więc – i niepełna⁶⁰.

Poniżej przedstawiono przykładowe sposoby projektowania przez studentów i słuchaczy studiów podyplomowych⁶¹ z pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej działalności wychowawczo-edukacyjnej, w oparciu o autorską strategię strukturyzowania wiedzy dzieci Bożeny Muchackiej⁶². Praca własna studentów jest dla nich inspiracją do autorefleksji i autoanalizy jej efektów na etapie planowania edukacyjnego, które ukierunkowane jest na ukazanie edukacji „służącej” rozwojowi dziecka/ucznia (studenci decydują o wyborze sfery roz-

⁶⁰ Wiele informacji na temat autoanalizy aktywności zawodowej nauczyciela można znaleźć w książkach: J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli*, Łódź 2007, M. Frąckowiak, *Dlaczego niektórzy nauczyciele zawsze odnoszą sukcesy?*, Poznań 2010.

⁶¹ Studenci i słuchacze Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego oraz Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego w Krakowie.

⁶² B. Muchacka Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu, WN AP, Kraków, 2001, B. Muchacka, I. Czaja-Chudyba *Strategia strukturyzowania wiedzy dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu*, OW Impuls, Kraków, 2008.

wojowej i ukazują związek wskazywanych przez nich celów edukacyjnych z efektami planowanej pracy). Dalej przedstawione są również przykładowe autoanalizy studentów i słuchaczy z tego etapu pracy własnej. Refleksyjne planowanie pracy z dziećmi/uczniemi w tejże strategii jest pierwszym etapem w procesie autoanalizy.

Przykład 1.

Projekt „Wspieranie rozwoju emocjonalnego dzieci sześciolletnich” (wersja skrócona – do prezentacji podczas omawiania strategii na forum grupy)

Agnieszka Bejger, Sylwia Chełmecka, Katarzyna Kaźmierczak (słuchaczki KA im. A. Frycza Modrzewskiego – 2012 r.)

Pojęcie emocji

Pozytywna lub negatywna reakcja na spostrzegany lub zapamiętany przedmiot, zdarzenie bądź okoliczność, której towarzyszy subiektywne uczucie.

Emocje mogą być:

- Pozytywne** zazwyczaj są doświadczane gdy osiągnięcie celu jest ułatwione (radość, miłość, szczęście)
- Negatywne** pojawiają się w momencie gdy jednostka napotyka na trudności w osiągnięciu celu (strach, złość, wstyd)



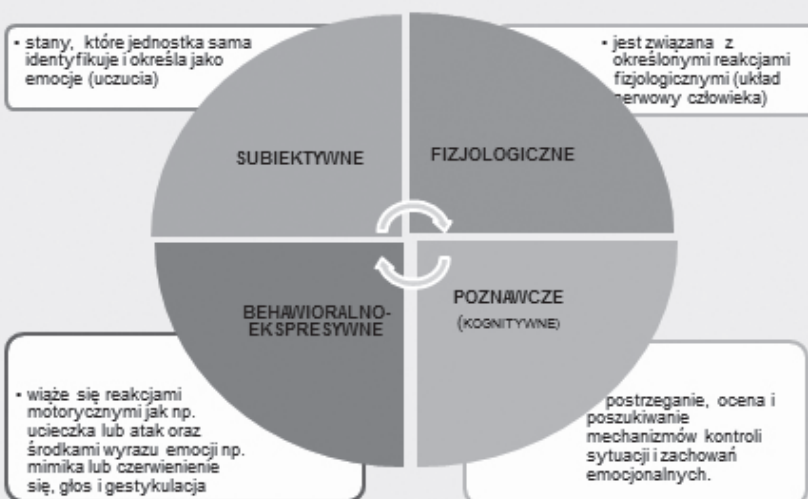
S. Kosslym, R. Rosenberg (2006), H. Hurme (2002)

PODZIAŁ EMOCJI ZE WZGLĘDU NA ICH INTENSYWNOŚĆ

- 1. Złość:** furia, wściekłość, uraza, gniew, irytacja, oburzenie, animozja, niechęć, obraźliwość, wrogość, patologiczna nienawiść, szat.
- 2. Smutek:** żal, przykrość, boleść, melancholia, użalanie się nad sobą, zniechęcenie, przygnębienie, głęboka depresja
- 3. Strach:** niepokój, obawa, nerwowość, z troskanie, konsternacja, zaniepokojenie, onieśmienie, strachliwość, bojaźń, trwożliwość, popłoch, przerażenie; fobie i ataki nerwowe.
- 4. Zadowolenie:** szczęście, przyjemność, ulga, błogość, rozkosz, radość, uciecha, rozrywka, duma, przyjemność zmysłowa, miły dreszczyk, uniesienie, zaspokojenie, satysfakcja, euforia, zaspokojenie kaprysu, ekstaza
- 5. Miłość:** akceptacja, życzliwość, ufność, uprzejmość, poczucie bliskości, oddanie, uwielbienie, zaślepienie, agape (miłość niebiańska)
- 6. Zdziwienie:** wstrząs, zaskoczenie, oszołomienie, osłupienie, zdumienie.
- 7. Wstręt:** pogarda, lekceważenie, nieprzychylność, obrzydzenie, odraza, niesmak, awersja.
- 8. Wstyd:** poczucie winy, zażenowanie, zakłopotanie, wyrzuty, upokorzenie, żal z powodu tego, co się zrobiło, hańba, skrucha.

P.Ekmana, D.Goleman (1997)

CZTERY GŁÓWNE SKŁADNIKI EMOCJI



INTELIGENCJA EMOCJONALNA

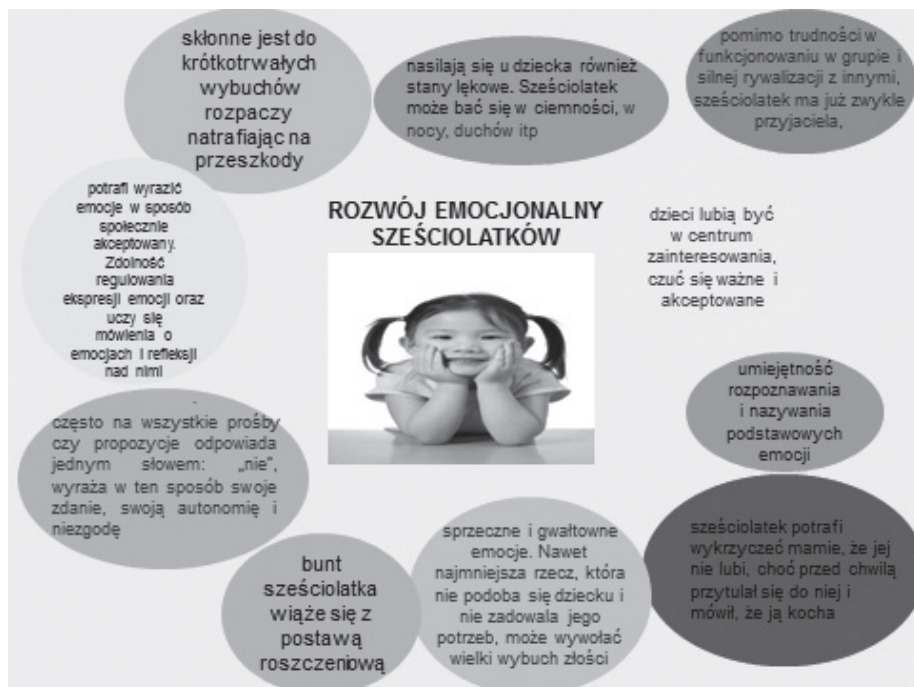
Inteligencja emocjonalna jest integralnie związana z życiem każdego człowieka.

D. Goleman inteligencje emocjonalną ujął w pięciu obszarach:

1. znajomość własnych emocji.
2. kierowanie emocjami.
3. zdolność motywowania się
4. rozpoznawanie emocji u innych
5. nawiązywanie i podtrzymywanie związków z innymi



D. Goleman (1997)



UWARUNKOWANIA ŚRODOWISKOWE

RODZINA



To głównie rodzina kształtuje osobowość dziecka. Daje mu oparcie i poczucie bezpieczeństwa. Stabilność ta stanowi ważny czynnik jego równowagi emocjonalnej i zdrowia psychicznego. O poczuciu bezpieczeństwa, o tym czy dziecko czuje się kochane i akceptowane, decyduje wzajemny stosunek rodziców do siebie i do dzieci.

SZKOŁA



Szkoła ma znaczący wpływ na kształtowanie się osobowości. Dzieci sześciolatnie uczęszczające już do szkoły są oceniane co wiąże się z nowymi źródłami emocji. W szkole powinny być zaspokajane dziecięce potrzeby uznania, szacunku, osiągnięć – co ma dawać poczucie bezpieczeństwa, a tym samym przyczynić się do budowania prawidłowego obrazu samego siebie i formułowania adekwatnej samooceny.

W relacjach z rówieśnikami są uruchamiane mechanizmy wpływu społecznego (naśladownictwo, modelowanie, identyfikacja). Doznawanie życzliwości rówieśników jest niezbędnym warunkiem spontanicznego włączenia się w życie społeczności szkolnej. Dziecko czuje się współodpowiedzialne w podejmowaniu zadań i ich rozwiązywaniu.

UWARUNKOWANIA ŚRODOWISKOWE

MEDIA



Młody widz przyjmuje przekazywane treści bezkrytycznie, nie ma dostępu do innych źródeł wiedzy, wzorów wartości czy stylów życia.

Skutki nadmiernego oglądania telewizji (przykłady):

- lęk, niepokój, nieufność, pesymizm, agresja
- obniżenie umiejętności społecznych i wskaźników inteligencji emocjonalnej

Liczne badania wykazują, że dzieci naśladową agresję ekranową i znieculają się na przemoc.

Istnieje ścisły związek pomiędzy ilością oglądanej telewizji w wieku dziecięcym a agresją i kryminalną działalnością w wieku dojrzałym.

MIESIĄC	CELE	SPOSOBY REALIZACJI (METODY I FORMY)	EFEKTY UCZENIA SIĘ
WRZESIEŃ	<p>1. Dostarczenie wiedzy na temat emocji</p> <p>2. Rozwijanie wrażliwości percepcyjnej na grę mimiczną</p> <p>3. Uczenie jak współdziałać w grupie</p>	<p>I Zajęcia dla dzieci:</p> <p>1. Swobodna ekspresja słowna. Giełda pomysłów, wyjaśnienie pojęcia „Co to są emocje?”</p> <p>Przykładowe pytania kierowane do dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Po czym można poznać, że ktoś jest zły, wesoły, smutny, boi się? - Czy zdarzyło Wam się kiedyś być złym, wesołym - co było powodem? - Które uczucia są miłe a które nie? <p>2. Przykładowe zabawy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Album emocji” - „Kostka uczuć” - „Moja twarz” - Inscenizacja wiersza D. Gellner „Zły humorek”, „Gra mimiczna z wykorzystaniem lusterek” <p>3. Ćwiczenia i zabawy integracyjne:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Samopoczucie w skali 1 – 10 - Zabawa „Wszystkie osoby które...” - „Taki sam i inny” 	<p>1. Dziecko wie, co to są emocje, podaje przykłady</p> <p>2. Dziecko potrafi grać w grę mimiczną</p> <p>3. Dziecko zna zasady obowiązujące w grze</p> <p>4. Dziecko potrafi współdziałać w grupie</p> <p>5. Dziecko potrafi okazywać emocje przed lustrem</p>

MIESIĄC	CELE	SPOSOBY REALIZACJI (METODY I FORMY)	EFEKTY UCZENIA SIĘ
PAŹDZIERNIK	<p>1. Zapoznanie dzieci z różnymi zabawami dotyczącymi emocji</p> <p>2. Kształtowanie umiejętności rozpoznawania i nazywania emocji</p> <p>3. Wyrabianie postawy zrozumienia i akceptacji przeżywanych emocji</p>	<p>I. Zabawy z dziećmi: (instrukcja do zabaw, warsztaty dla rodziców- załącznik 2)</p> <p>1. „Która to minka”</p> <p>2. Zabawy przy muzyce- „Ja jestem”</p> <p>II. Zorganizowanie warsztatów dla rodziców pt. „Jak wspierać rozwój emocjonalny dziecka w wieku przedszkolnym”,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Przykładowe zabawy dla rodziców, które kształtują uczucia dziecka: • „Paluszkowe bajki” • „Jak myślisz, dlaczego?” <p>III Odgrywanie scenki:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Łańcuch złości” – inscenizowanie uczucia złości - Zabawa „Jak się czujesz?” 	<p>1. Dziecko zna różne zabawy związane z emocjami</p> <p>2. Dziecko rozpoznaje emocje i nazywa je</p> <p>3. Dziecko przejawia postawę zrozumienia i akceptacji przeżywanych emocji</p>

3. Wybrane obszary dokonywania autoanalizy w pracy nauczyciela i wychowawcy

MIESIĄC	CELE	SPOSOBY REALIZACJI (METODY I FORMY)	EFEKTY UCZENIA SIĘ
LISTOPAD	<p>1. Dostarczenie wiedzy na temat własnych zachowań emocjonalnych</p> <p>2. Rozwijanie umiejętności swobodnego wyrażania emocji</p> <p>3. Reagowanie na własne emocje</p>	<p>I Zabawy z dziećmi: - Zabawa „Obręcz z uczuciami” - „Fotografia emocji” - „Co widzę, myślę i czuję?”</p> <p>II Bajki wychowawcze. Pakiet A. Piekarska, J. Radwańska, W. Mądrowska: - „Kieszonkowy czarodziej”- pomaga dziecku kontrolować emocje - „Gwiazdka z nieba”- rozwija dojrzałość emocjonalną, podnosi samoocenę i pewność siebie</p> <p>III Zabawy i wizualizacja przy muzyce: - „Miś jest smutny”- wizualizacja przy muzyce - „Moje zdjęcia” - „Instrumenty”</p>	<p>1. Dziecko wie, w jaki sposób reaguje na określone sytuacje</p> <p>2. Dziecko potrafi swobodnie wyrażać emocje (zadowolenie, smutek)</p> <p>3. Dziecko wie jak zareaguje na konkretną emocję</p>

MIESIĄC	CELE	SPOSOBY REALIZACJI (METODY I FORMY)	EFEKTY UCZENIA SIĘ
GRUDZIEŃ	<p>1. Dostarczenie wiedzy o zachowaniach emocjonalnych innych osób na podstawie utworu literackiego</p> <p>2. Rozpoznawanie emocji u innych osób</p> <p>3. Uwrażliwianie dzieci na emocje przeżywane przez inne osoby</p>	<p>I „ Bajka o smutnym mieście” A. Grzesiak, rozmowa inspirowana treścią utworu: - Co było dziwnego w mieście, o którym czytałam? - Jak zachowywali się ludzie, którzy w nim mieszkali? - Co zdarzyło się pewnego dnia? - Co się stało kiedy szczęśliwy chłopiec zamieszkał w smutnym mieście? - Co postanowił zrobić chłopiec? - Jak zmienili się ludzie w smutnym mieście, kiedy zaczęło świecić słońce?</p> <p>II Proponowane zabawy : - „Co ludzie czują?” - Domino „Gra twarzy” - „Emocjonalne ściany”</p>	<p>1. Dziecko wie, że inne osoby też przeżywają emocje na swój sposób</p> <p>2. Dziecko potrafi określić przeżycia bohatera bajki</p> <p>3. Dziecko rozpoznaje emocje innych osób</p> <p>4. Dziecko przejawia postawę empatii wobec przeżyć innych osób</p>

MIESIĄC	CELE	SPOSOBY REALIZACJI (METODY I FORMY)	EFEKTY UCZENIA SIĘ
STYCZEŃ	<p>1. Zapoznanie dziecka ze sposobami radzenia sobie z trudnymi emocjami</p> <p>2. Uczucie różnych technik relaksacyjnych</p> <p>3. Integrowanie rodziców z dzieckiem poprzez podejmowanie wspólnych przedsięwzięć na terenie przedszkola</p>	<p>I Zajęcia otwarte dla rodziców i dzieci pt. „Emocje i maniery”</p> <p><u>II Ćwiczenia relaksacyjne:</u> <u>w formie masażu:</u> - „Idźcie pani, wietrzyk wieje” - Marta Bogdanowicz - „Mama córkę myła” <u>- ćwiczenia oddechowe:</u> - „Podmuchy wiatru” - „Szumi wiatr” dzieci mówią szszszs raz ciszej, raz głośniej - „Poznajemy nowe zapachy” - wciągamy powietrze nosem i staramy się rozpoznać zapach - bajki wychowawcze: - Magiczne słowo „Przepraszam” - „Straszydła i Strasydełko” <u>- relaksacja przy muzyce:</u> - Opowieść „Pszczółka słoduszka” - „Różowa chmurka”</p>	<p>1. Dziecko zna różne sposoby radzenia sobie z trudnymi emocjami.</p> <p>2. Dziecko stosuje proste techniki relaksacyjne</p> <p>3. Dziecko określa nastrój utworów literackich i muzycznych</p> <p>4. Dziecko razem z rodzicem uczestniczy w zajęciach otwartych organizowanych na terenie przedszkola</p>

MIESIĄC	CELE	SPOSOBY REALIZACJI (METODY I FORMY)	EFEKTY UCZENIA SIĘ
LUTY	<p>1. Utrwalanie uzyskanej wiedzy z zakresu emocji</p> <p>2. Rozpoznawanie i nazywanie różnych stanów emocjonalnych</p> <p>3. Panowanie nad emocjami</p>	<p>I Zabawy, ćwiczenia i piosenki związane z emocjami: - „Niedokończone zdania” - „Rozśmiesz mnie” - Śpiewanie piosenki o uczuciach-dzieci w piosence pokazują o czym śpiewają.</p> <p>II Zabawa z elementami dramy „Wyobraź sobie, że...”</p> <p>III Zabawa ruchowa „Kraina smutku – Kraina Radości” Sala podzielona jest na połowę, dzieci maszerują przy muzyce. Kiedy słyszą muzykę smutną, zatrzymują się w „krajnie smutku” i mimiką, gestem wyrażają smutek, a kiedy słyszą muzykę wesołą zatrzymują się w „krajnie radości” i pokazują radość, uśmiechają się, podskakują</p>	<p>1. Dziecko utrwaliło wiedzę z zakresu emocji</p> <p>2. Dziecko rozpoznaje stany emocjonalne i nazywa je</p> <p>3. Dziecko panuje nad emocjami</p>

Przykład autoanalizy:

Przygotowanie projektu wymagało przypomnienia i uporządkowania wiedzy merytorycznej o istocie, rodzajach, składnikach emocji, istocie inteligencji emocjonalnej (w ujęciu D. Golemana) a także wiedzy o rozwoju emocjonalnym dziecka oraz czynnikach mających wpływ na sylwetkę rozwoju emocjonalnego dziecka sześciolatniego. Podniosłam poziom swojej wiedzy merytorycznej, co pomogło mi zaplanować strategię pracy wychowawczo-dydaktycznej na pół roku, zgodnie z zasadami psychologii. Wiedza z zakresu dydaktyki pomogła mi zastanowić się nad sposobem uwzględnienia w projekcie zasady stopniowania trudności, zasady indywidualizacji, zasady aktywności oraz zaplanowania stosowanych metod i form pracy z dziećmi w celu skutecznego motywowania dzieci do uczenia się. Musiałam wcześniej zastanowić się nad sposobem zdiagnozowania dotychczasowej wiedzy, umiejętności i zachowań emocjonalnych dzieci aby w planowanych czynnościach odwoływać się do ich doświadczenia i wspierać ich w dalszym jego konstruowaniu. Przed przystąpieniem do planowania strategii refleksji wymagały też zadania w zakresie wychowania w koordynacji z rodzicami.

Taki sposób planowania pracy wychowawczo-dydaktycznej wymagał wiele wysiłku i sporo pracy własnej. Jednak opracowana strategia przyniosła mi dużo satysfakcji, pokazała mi jak ważne jest określenie celów działalności wychowawczo-edukacyjnej i jej efektów osiągniętych systematycznie, we współpracy z rodzicami i na bazie doświadczeń dzieci.

Podczas wykonywania projektu dużo wiedzy czerpałam z moich poprzednich studiów magisterskich, a w szczególności pomogła mi moja specjalizacja: terapia i poradnictwo pedagogiczne. Obecnie piąty rok pracuję jako nauczycielka w przedszkolu.

W swojej pracy z małymi dziećmi bardzo lubię wykorzystywać różnego rodzaju techniki relaksacyjne i terapeutyczne jak bajkoterapia czy muzykoterapia. Pomagają one wspierać dziecko we wszechstronnym rozwoju i kształtować jego osobowość. Opracowany przeze mnie i moje koleżanki projekt z zakresu „wspierania rozwoju emocjonalnego dzieci” wykorzystam w swojej pracy zawodowej w przed-

szkolu i z pewnością przyczyni się to do dalszej autorefleksji i autoanalizy w celu doskonalenia swojego warsztatu pracy.

Podczas pisania tegoż projektu wiele się nauczyłam. Dowiedziałam się wiele cennych informacji z różnych książek i artykułów na temat emocji, które na pewno będę mogła wykorzystać pracując z dziećmi. Bardzo cenna okazała się współpraca z moimi koleżankami, które na co dzień pracują z dziećmi i dysponują wiedzą praktyczną. Zdobyta wiedza będzie dla mnie kluczem dla jeszcze lepszego rozumienia i sposobów stymulowania rozwoju emocjonalnego dzieci.

Praca nad przygotowaniem projektu pozwoliła mi na bliższe zapoznanie się z tematyką rozwoju emocjonalnego dzieci pięcioletnich i była motywacją do poszukiwania praktycznych rozwiązań w tym zakresie. Wypracowane przez nas metody i formy zamierzam zastosować w pracy z dziećmi i ich rodzicami w przedszkolu, w którym pracuję. Różnorodność metod pozwoli na przeprowadzenie atrakcyjnych dla dzieci zajęć, a przygotowanie teoretyczne sprawia, że posłużą one zamierzonemu celowi wspierania rozwoju emocjonalnego.

Przykład 2.

Edukacja emocjonalna w klasie pierwszej szkoły podstawowej „Powiedz mi, co czujesz...”(wersja skrócona- do prezentacji podczas omawiania strategii na forum grupy) – Małgorzata Birgiel, Ewelina Dranka, Anna Kabzińska, Paulina Węglarz

Celem głównym projektu jest podnoszenie kompetencji emocjonalnej dzieci.

Cele szczegółowe:

kształcenie umiejętności dostrzegania, wyrażania i oceny emocji swoich i rówieśników, zdobywanie umiejętności zrównoważonego reagowania w sytuacjach trudnych, kształcenie umiejętności słuchania innych oraz właściwej reakcji na uczucia innych, uczenie się sposobów odreagowywania napięć emocjonalnych, zrozumienie złożoności zachowań i postaw ludzkich, stwarzanie okazji do odreagowania uczuć, ćwiczenia radzenia sobie z emocjami, kształcenie umiejętności współżycia społecznego, odpowiedzialności za siebie i innych, utrwalenie umiejętności współpracy w grupie, otwartości na innych członków grupy, wzbogacanie języka dzieci o słownictwo związane z emocjami,

teatrem, zaprojektowanie i wykonanie scenografii do przedstawienia, zaprojektowanie i wykonanie zaproszeń na przedstawienie, aktywny udział w przedstawieniu.

Warunki przeprowadzenia projektu

Projekt „Powiedz mi, co czujesz” będzie realizowany w klasie I szkoły podstawowej w miesiącach wrzesień – grudzień. Spotkania odbywać się będą głównie na terenie szkoły jeden raz w tygodniu. Podczas spotkań będzie obowiązywał następujący rytuał: rozpoczęcie: śpiewane powitanie np. „Witam was, witam was chcemy spędzić wspólnie czas”, przypomnienie jednej zabawy z poprzedniego spotkania, ewaluacja: wypowiedzi dzieci siedzących w kręgu nt. co mi się podobało na dzisiejszych zajęciach a co mi się nie podobało? Oraz przyklejenie na tablicę „buźki” zgodnie z nastrojem z jakim kończą zajęcia. Przewiduje się zaangażowanie rodziców w projekcie.

Procedura osiągnięcia celów

Dziecko najlepiej uczy się poprzez działanie i gromadzenie doświadczeń. Dobrane w projekcie zadania, pozwalają na osiągnięcie celów przez działanie indywidualne, a przede wszystkim zbiorowe. Praca w grupie pozwoli każdemu dziecku odnieść sukces.

Podstawą osiągnięcia zamierzonych celów jest: tworzenie bezpiecznej i przyjaznej atmosfery niezbędnej do czynnego udziału dziecka we wszystkich formach aktywności, stosowanie metod i form stymulujących przeżycia wewnętrzne głównie emocjonalne, inspirowanie twórczej postawy ucznia poprzez planowanie i realizację zadań, zachęcanie do aktywnego udziału w zabawach oraz ćwiczeniach, poszukiwania i stosowania własnych form wyrazu artystycznego, pobudzanie do kreatywności i wyrażania indywidualności poprzez organizowanie wystaw twórczości własnej ucznia lub grupy w zakresie której pracował, nabywanie umiejętności pracy w zespole – podziału obowiązków, koncentracji na efektach działań, podsumowaniu własnej pracy oraz pracy innych, stymulowanie przeżyć wewnętrznych głównie emocjonalnych.

Przykład autoanalizy:

Z uwagi na fakt, iż w okresie wczesnoszkolnym dziecko spotyka się z wieloma nowymi emocjami, uczenie nazywania, rozpoznawania i radzenia sobie z emocjami, czyli wprowadzenie do umiejętności, jaką jest inteligencja emocjonalna wydaje się koniecznością.

Projekt został tak przygotowany, aby biorąc pod uwagę charakterystyczne cechy w rozwoju dziecka siedmioletniego, pomóc mu nabyć umiejętności radzenia sobie z trudnymi stanami emocjonalnymi takimi jak: labilność uczuć, skłonność do egocentryzmu, skrupulatnego przestrzegania rytuałów, agresji, buntu i drażliwości.

Ewaluację zajęć stanowić będą notatki prowadzącego w trakcie trwania zajęć. Obserwowane będą interakcje społeczne dzieci, ich stosunek do proponowanych ćwiczeń oraz reakcje emocjonalne po zajęciach. Wnioski z obserwacji stanowić będą podstawę informacji do realizacji kolejnych projektów.

Rezultatem zajęć są nie tylko sukcesy w sferze emocjonalnej, ale także lepsze wyniki w nauce. Dzieci stają się spokojniejsze, weselsze, bardziej pewne siebie, rozważne, wrażliwe i lepiej radzą sobie ze stresem, co niewątpliwie wpływa na proces nauczania.

Rozwijanie kompetencji emocjonalnej u dzieci, pozwoli im w przyszłości lepiej kontrolować swoje zachowanie i dobrze przygotować się do pełnienia swojej roli w społeczeństwie.

Realizacja projektu „Powiedz mi, co czujesz” pozwoliła na zweryfikowanie wiadomości zdobytych podczas trwania studiów, między innymi z zakresu psychologii rozwojowej dziecka, roli szkoły i rodziny w jego edukacji czy kształtowaniu się relacji interpersonalnych dziecka. Konieczność określenia w projekcie dalekosiężnych celów ukształtowała w nas umiejętność myślenia pragmatycznego, przewidywania efektów działań. Świadome planowanie swojej pracy, realizacja określonych celów i założeń projektu uczy zdyscyplinowania i organizowania warsztatu pracy nauczyciela. Dobór odpowiednich metod i form pracy wiąże się z koniecznością uwzględnienia predyspozycji wychowanków, ich zdolności i chęci zaangażowania.

Projekt pozwala spojrzeć na dziecko – ucznia jako człowieka nieustannie będącego „w drodze” – poszukującego, otwartego na świat, dokonującego wyborów, ale jednocześnie oczekującego od swego wychowawcy odpowiednich drogowskazów i wsparcia.

Przykład 3.

Projekt: „Strategia wspomagania rozwoju mowy dzieci 5-letnich” wersja skrócona – do prezentacji podczas omawiania strategii na forum grupy. Iwona Czadankiewicz [słuchaczka KA im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego – 2012 r.]

MOWA – jest procesem tworzącym dźwięki i łączącym je w formy wyrazów, które są zrozumiałe dla słuchacza.

- odgrywa ważną rolę w kontaktach społecznych - możliwych dzięki umiejętności mówienia i rozumienia tekstów słownych;
- jest „narzędziem myślenia”;
- wywiera wpływ na powstawanie i kształtowanie się czynności umysłowych, stanów emocjonalnych, a jednocześnie czynności te i uczucia oddziałują na jej rozwój;
- jest środkiem ekspresji procesów psychicznych dziecka;
- kształtuje wyobrażenia dzieci;
- daje możliwość wzbogacania przeżyć dziecka, wywołuje pragnienie wyrażania ich;
- pomaga dokładniej spostrzegać, porządkować spostrzeżenia, a następnie pojęcia.

Mówiąc o roli mowy należy wspomnieć o zaburzeniach oraz wadach wymowy.

Zaburzenia mowy:

- mowa nieprawidłowa;
- opóźnienie rozwoju mowy.

Najczęściej spotykane wady wymowy wieku przedszkolnego:

- seplenie;
- reranie;
- kappacyzm;
- gammacyzm;
- bezdźwięczność;
- nosowanie;
- jąkanie

Jak powinien wyglądać prawidłowy stan rozwoju mowy dziecka 5-letniego?

- wypowiedzi dziecka są wielozdaniowe;
- dziecko w swoich wypowiedziach uwzględnia kolejność wydarzeń i związki przyczynowo- skutkowe;
- pytane o znaczenie słów, potrafi je wyjaśnić; potrafi opisywać przedmioty i podawać ich cechy charakterystyczne oraz możliwości zastosowania;
- nieprawidłowości gramatyczne zanikają;
- dziecko dokonuje autokorekty swoich wypowiedzi;
- mowa ma charakter konkretno-wyobrażeniowy;
- głoska „r” wymawiana jest prawidłowo;
- dziecko wymawia też głoski: „sz”, „ż”, „cz”, „dż”.

Na poprawny rozwój mowy dziecka mają wpływ:

1. Czynniki wewnętrzne (prawidłowa budowa oraz funkcjonowanie organu głosowego).
2. Czynniki środowiskowo – wychowawcze:
 - rodzina;
 - przedszkole;
 - środowisko społeczno – kulturowe;
 - media.

Tak więc **mowa** ma ogromne znaczenie dla **całego rozwoju poznawczego dziecka w wieku przedszkolnym. Wpływa na całokształt rozwoju dziecka.**

Ze względu na tak znaczącą jej rolę postanowiłam stworzyć strategię wspomagania rozwoju mowy dziecka 5-letniego stosując zasadę stopniowania trudności.

Ćwiczenia obejmują okres roczny. Realizując ćwiczenia przedstawione w programie, dziecko zgodnie z wymaganiami MEN osiąga następujące cele:

Dziecko:

- zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, stara się mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym;
- mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji;
- uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach;
- w zrozumiały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach.

Strategia wspomagania rozwoju mowy dzieci 5-letnich.

Czas trwania: rok

Cele	Częstotliwość	Efekty kształcenia
Ćwiczenia słuchowe	Raz w tygodniu	Dziecko potrafi rozpoznać rodzaj dźwięku, tempo, rytm i ton. Potrafi skoncentrować uwagę na sygnałach słuchowych, identyfikować, różnicować, wstępnie analizować to, co słyszy. Dziecko zostało przygotowane do ćwiczeń słuchu fonematycznego i fonemowego.
Ćwiczenia słuchu fonematycznego	Raz w tygodniu	Dziecko wyodrębnia z potoku mowy wyrazy, w wyrazach sylaby. Dziecko potrafi skoncentrować uwagę na wypowiedzianych przez Nauczyciela dźwiękach.
Praca nad właściwym oddechem	Raz lub dwa razy w ciągu dnia po około 5 minut	Dziecko rozwija pojemność płuc, wdraża się do właściwej pracy przepony, kształtuje prawidłowe oddychanie podczas ćwiczeń i zabaw ruchowych. Dziecko potrafi dostosować długość wydechu do czasu trwania wypowiedzi, zsynchronizować pausy oddechowe z treścią wypowiedzi.

Strategia wspomaganie rozwoju mowy dzieci 5-letnich.

Czas trwania: rok

Cele	Częstotliwość	Efekty kształcenia
Zabawy i ćwiczenia narządów artykulatoryjnych	5-7 minut dziennie	Dziecko usprawnia mięśnie narządów mowy: warg, szczęk, tylnego podniebienia, krtań. Dziecko wzmacnia mięśnie oraz rozwija umiejętność rozróżniania ruchów mięśni w zależności od słyszanego i wymawianego dźwięku.
Ćwiczenia fonacyjne	Codziennie	Dziecko potrafi we właściwy sposób stosować natężenie głosu w czasie mówienia.
Ćwiczenia ortofoniczne.	2-4 minuty co drugi dzień, lub 10-20 minut raz w tygodniu	Dziecko potrafi nawiązać kontakt werbalny z otoczeniem mimo nieprawidłowej wymowy.

Strategia wspomaganie rozwoju mowy dzieci 5-letnich.

Czas trwania: rok

Cele	Częstotliwość	Efekty kształcenia
Ćwiczenia rytmizujące	20-30 minut raz w tygodniu	Dziecko kształci ogólną motorykę, poczucie rytmu, aktywizuje czynności analizatora słuchowego.
Kształtowanie poprawnych konstrukcji składniowych	Codziennie	Dziecko potrafi: -stosować we właściwy sposób zdania pojedyncze i złożone; -odpowiadać pełnymi zdaniami; Dziecko stosuje prawidłowe konstrukcje składniowe, rozwija umiejętność łączenia przyczyny ze skutkiem.
Ćwiczenia słownikowe	Codziennie	Dziecko: -wzbogaca zasób słownictwa; -uczy się słownictwa ogólnonarodowego; -zostaje wprowadzone w świat piękna językowego.

Przykład autoanalizy:

Tworząc strategię miałam na uwadze m.in. następujące aspekty:

- *strategia rozwoju powinna oddziaływać na dziecko całościowo, a więc zarówno na sferę poznawczą, społeczną i emocjonalną;*
- *nauczyciel powinien prowadzić stałą obserwację dzieci aby wychwycić postępy bądź ewentualne opóźnienia;*
- *nauczyciel powinien być świadomy celów, które chce osiągnąć oraz stosować metody i formy, odpowiadające psychice dziecka;*
- *zabawy służące rozwojowi mowy dziecka powinny uwzględniać fazy jego rozwoju;*
- *nauczyciel musi wiedzieć jaki poziom rozwoju mowy przypada na dany wiek dziecka;*
- *nauczyciel powinien aktywnie uczestniczyć w ćwiczeniach rozwojowych dziecka;*
- *zabawy powinny być ciekawe, pobudzać aktywność dzieci i jednocześnie doskonalić rozwój mowy.*

Właściwie dokonana *analiza lekcji* (zajęć) ma z pewnością wpływ na poprawę jakości pracy nauczyciela, a zwłaszcza na wyeliminowanie rozmaitych błędów w jego aktywności edukacyjnej i na doskonalenie tych elementów aktywności, które wymagają poprawy.

Dobrze by było, gdyby studenci kierunków pedagogicznych podejmowali wysiłek opracowania modelowego (wzorcowego) arkusza autoanalizy⁶³, który służyłby im w ich przyszłej pracy zawodowej jako „pomoc” w zakresie poznania czy zdiagnozowania wartości ich własnej aktywności edukacyjnej. Wydaje się, że mieliby wówczas świadomość (współ)odpowiedzialności za jakość ich pracy, a przede wszystkim (współ)odpowiedzialności za dobro i wychowanie dzieci i młodzieży. Przy okazji, należałoby uświadomić sobie fakt, że nawet i arkusz autoanalizy, w którym rozmaite *informacje* są świadomie *niezgodne ze stanem rzeczywistym* (a innymi słowami: są świadomie *fałszywe*), może

⁶³ Wzorcowy – aczkolwiek dość daleki od doskonałości – „arkusz autoanalizy” [pracy zawodowej] został opublikowany [w:] E. Bocher-Kuchlewska, B. Brzycka, H. Nestorowicz oraz M. Zalewska, *Arkusz analizy pracy własnej w roku szkolnym*, „Dyrektor Szkoły”, 1994, nr 1.

zmobilizować nauczyciela do refleksji nad własną osobowością, nad własną postawą moralną/postawą egzystencjalną, nad własną pracą, a to z pewnością jest bardzo ważne. Do samorealizacji i rozwoju osobistego, do bycia refleksyjnym i aktywnym młodemu nauczycielowi potrzebna jest wiedza „jak być” („*knowinghow to be*”), nabyta w wyniku procesu uczenia się podczas studiów. Nauczyciel przedszkola/ szkoły podstawowej staje przed konkretnymi zadaniami przygotowania dzieci do poznawania świata, do samodzielnego kierowania rozwojem swej osobowości, do dokonywania właściwych wyborów wartości, do stymulowania dyspozycji do rozwijania umiejętności poznawczych, społecznych, duchowych. W związku z tym ważna jest nie tylko rzetelna wiedza o własnych kompetencjach i ich rozumienie ale przede wszystkim ważne są postawy nauczycieli oraz własne doświadczenia i samodzielność w zakresie działania nauczycielskiego, które warunkują efekty pracy edukacyjnej⁶⁴.

Powyżej stwierdzono, że *interpretacja* własnych sukcesów, i rozmaitych sytuacji egzystencjalnych sprzyjających tym sukcesom będzie z pewnością – *odmienna* u każdej z osób podejmujących autoanalizę. Obecnie spróbujemy wykazać subiektywność autoanalizy i zwłaszcza subiektywność interpretacji wyników uzyskanych poprzez autoanalizę. Można uznać, że każda osoba pokorna jest przekonana, że „wszystko można zrobić lepiej”, więc także sądzi, że jej praca, będąc niedoskonałą, wymaga efektywnej zmiany. Natomiast osoba pewna siebie, mając i szczególnie szacunek do siebie, i przede wszystkim poczucie własnej wartości, nie zawsze potrafi dostrzec swoje błędy, a zwłaszcza nie poczuwa się ani do konieczności i potrzeby odmiany jej pracy, ani także do odpowiedzialności za problemy wynikłe z jej niekiedy nieefektywnej pracy (działalności).

Stąd osoba pokorna, interpretując sukcesy zawodowe, może uznać, że sukcesy są skutkiem efektywnej aktywności innych osób, bądź różnych sprzyjających okoliczności, natomiast osoba pewna siebie, interpretując swoje sukcesy zawodowe, może uznać, że są one – wynikiem jej i tylko jej pracy, nie dostrzegając wkładu pracy innych osób w te sukcesy.

⁶⁴ H. Grecmanova, Z. Gersicova, B. Muchacka, *Ucitel a jako vnimanieprostrediaskoly a triedy*, Vyd. OZ V4, Bratislava 2012, s. 48-50.

Dlatego można wskazać na również istotne niebezpieczeństwo wynikające z procesu autotelicznej i celowej autoanalizy. W pewnych sytuacjach autoanaliza, niestety, może odegrać dość destruktywną rolę w podnoszeniu efektów pracy zawodowej – jeżeli na przykład nauczyciel (podmiot autoanalizy) jest osobą, którą charakteryzuje egocentryzm lub egoizm. Autoanaliza efektów pracy zawodowej przeprowadzona poza społecznie uznanym systemem wartości – i aksjologicznych, i – przede wszystkim – osobowych jest również bezwartościowa.

Podsumowując powyższe rozważania, autoanaliza to świadoma (aczkolwiek także i – subiektywna) postawa danej osoby wobec siebie samej, a przede wszystkim wobec sensu życia, stylu życia i wobec własnego poglądu na temat swojej pracy zawodowej. To postawa, która powinna umożliwiać i umożliwić danej osobie z jednej strony – określenie jej predyspozycji osobowościowych, a zwłaszcza jej emocjonalnych reakcji, oraz posiadanych zdolności do efektywnej i twórczej aktywności profesjonalnej aktywności zawodowej, ze strony drugiej – dokonanie bilansu efektów pracy zawodowej, uwzględniającego zarówno zawodowe sukcesy, jak i również zawodowe porażki. Przy okazji, należałoby podkreślić wyjątkowo istotny problemat: bilans efektów pracy nigdy nie może i nie powinien stanowić podstawy do oceny wartości własnej osoby, ani zwłaszcza do dokonywania sądu nad własną osobą.

Warto także jeszcze raz podkreślić to, że odpowiedzialnie i uczciwie przeprowadzona autoanaliza efektów/przebiegu pracy zawodowej kształtuje indywidualność i tożsamość (to jest: indywidualność uświadomioną) każdego nauczyciela, a więc te cechy osobowości, które wywierają wpływ na jego ustosunkowanie do świata zewnętrznego. Uświadamia również i to, że najistotniejszym zadaniem zawodowym nauczyciela jest obudzić w dziecku/w uczniu te pierwiastki, które – w przyszłości już jako osobie dorosłej – umożliwią wnieść najlepszy wkład w życie osobiste i życie społeczne, w tym także i – zawodowe. Jak widać, autoanaliza w pracy zawodowej nauczyciela, ale także i w pracy zawodowej każdego innego pracownika, jest z pewnością potrzebna, sensowna i wartościowa.

Pytania:

1. Zinterpretuj autoanalizę jako technikę odzwierciedlającą własne umiejętności i kompetencje profesjonalne nauczyciela.
2. Jakie czynniki decydują o refleksyjnej autoanalizie aktywności zawodowej nauczyciela?
3. Jaka jest według Ciebie przydatność analizy SWOT?
4. Przeanalizuj urzędowe (wybrane) arkusze samoanalizy (samooceny) i oceń je jako formę kontroli pracy zawodowej nauczyciela, dyrektora. Uzasadnij ich przydatność.
5. Opracuj sposób autoanalizy (samooceny) pracy nauczyciela.

3.1. Analiza sposobu prowadzenia zajęć z dziećmi

Jak opisana powyżej globalna autoanaliza efektów pracy własnej dokonywana przez nauczyciela – po zakończeniu półrocza, semestru lub roku szkolnego, tak samo i autoanaliza jednej lekcji/jednych zajęć jest aktywnością, która może mieć istotny wpływ na udoskonalenie i na efektywność procesu nauczania i wychowania. Nauczyciel być może, powinien dokonać analizy jednej lekcji/jednych zajęć, zarówno po – jego zdaniem – szczególnie udanej lekcji/szczególnie udanych zajęciach, jak i po – jego zdaniem – szczególnie nieudanej lekcji/szczególnie nieudanych zajęciach. Dokonując tej analizy, należałoby w szczególności uwzględnić następujące problemy:

- a) logiczność celów edukacyjnych lekcji/zajęć i ich zgodność w odniesieniu zarówno do wymagań programowych (standardów edukacyjnych), jak i do tematu lekcji/zajęć,
- b) efektywność realizacji zaplanowanego przebiegu lekcji/zajęć,
- c) wielokierunkowa znajomość problematu – tematu lekcji/zajęć,
- d) (za)stosowanie odpowiednich metod nauczania,
- e) poprawność i efektywność przekazu wiedzy,

f) poziom osiągnięcia (za)planowanych celów dydaktycznych lekcji / zajęć,

g) stopień realizacji (za)planowanych celów wychowawczych lekcji / zajęć,

h) właściwy dobór treści nauczania do realizacji wyznaczonych celów edukacyjnych,

i) logiczne (za)stosowanie środków dydaktycznych podczas lekcji / zajęć,

j) sposób/sposoby motywowania dzieci (młodzieży) do aktywnego myślenia i samodzielnej pracy – podczas lekcji / podczas zajęć,

k) efektywność inspirowania dzieci / uczniów do zainteresowania ich tematem zajęć (lub tematem lekcji),

l) logiczność organizacji procesu edukacyjnego, a także

m) *wartość moralna* przekazanej *wiedzy* i wartość wychowawcza przeprowadzonej lekcji / przeprowadzonych zajęć

n) poprawność relacji interpersonalnych nauczyciel-a/-ki z dziećmi/z uczniami. Oczywiście, nie są to wszystkie czynniki, które mają wpływ na jakość lekcji/jakość zajęć, a także które nauczyciel powinien uwzględnić, podejmując analizę swojej lekcji/swoich zajęć. Jednakże analiza wymienionych czynników jakościowych oraz analiza ich wpływu na efektywność pracy edukacyjnej nauczyciela może udoskonalić proces edukacji.

Warto więc od czasu do czasu (na przykład jeden raz w miesiącu) znaleźć czas na taką analizę swoich zajęć/lekcji. Analiza tego typu pozwala dostrzec zalety i wady pracy własnej nauczyciela i wydaje się być wartościową pomocą w procesie doskonalenia przez nauczyciela własnych oddziaływań dydaktycznych i własnych umiejętności metodycznych. Nauczyciel może – dzięki tejże analizie – dokonać wartościowego dla siebie osądu swojej pracy zawodowej.

Należałoby, być może, aby nauczyciel odpowiedział sam sobie i na inne dość istotne pytania, dotyczące takich problemów, jak na przykład:

a) związek zawartości treściowej lekcji z jej tematem,

b) stopień realizacji wszystkich zaplanowanych części (ogniw) zajęć/lekcji,

c) zalety i wady scenariusza przebiegu zajęć/lekcji,

d) uwarunkowania realizacji celów zajęć/lekcji wynikające na przykład z możliwości emocjonalnych, intelektualnych dzieci lub z potrzeb /z zainteresowań dzieci/uczniów,

e) logiczny związek zastosowanych metod i technik nauczania tak z założonymi celami zajęć/lekcji, jak i z możliwościami emocjonalnymi, intelektualnymi (etc.) dzieci/uczniów.

Nie wystarczy jednakże odpowiedzieć na wszystkie wymienione pytania, należy przede wszystkim – wyprowadzić konstruktywne wnioski z przeprowadzonej autoanalizy zajęć/lekcji. Wnioski dotyczące czynności zawodowych nauczyciela wydają się być zarazem i wnioskami dotyczącymi jego pracy nad sobą samym.

Należałoby również, być może, od czasu do czasu (na przykład jeden raz w semestrze) postawić dzieciom/uczniom pytania na temat przeprowadzonej lekcji. Krytyczne uwagi uczniów zarówno z klas I – III, jak i przede wszystkim z klas IV – VI (szczególnie tych uczniów, mających dobre relacje interpersonalne z nauczycielem, a także zaufanie do niego) mogą efektywnie pomóc każdemu pedagogowi udoskonalić jego warsztat pracy. Ponadto, o czym wspomniano, źródłem informacji o własnej pracy nauczyciela podczas lekcji/podczas zajęć – może być, i zazwyczaj jest, zapis przebiegu lekcji/zajęć na dyktafonie albo na kasecie wideo.

Zarówno uwagi dzieci/uczniów, jak i uważne kilkakrotne wysłuchanie własnej lekcji zapisanej na dyktafonie lub obejrzenie własnej lekcji zapisanej na kasecie wideo dają nauczycielowi możliwość diagnozowania takich istotnych elementów jego lekcji, jak na przykład: poprawność sformułowania poleceń / pytań – adresowanych do dzieci/do uczniów, rozumienie przez dzieci poleceń/pytań nauczyciela, jasność prezentacji nowych treści edukacyjnych przez nauczyciela, efektywność aktywności dzieci na zajęciach/uczniów na lekcji, dostosowanie pytań/zadań do indywidualnych możliwości intelektualnych dzieci/uczniów, inspirowanie przez nauczyciela wszystkich dzieci/wszystkich uczniów do podjęcia realizowanych zadań w czasie zajęć/podczas lekcji, stosowanie przez nauczyciela tak zwanych pozytywnych wzmocnień pracy dzieci/uczniów etc. Ponadto środki dydaktyczne (dyktafon, magneto-fon, kaseca wideo) pozwalają ocenić bezpieczeństwo tak dzieci, jak i nauczyciela podczas lekcji/zajęć oraz atmosferę (nastrój) lekcji/zajęć.

Każdy wymieniony problemat obejmuje rozmaite zachowania nauczyciela w procesie edukacyjnym, które również należałoby poddać autoanalizie. Spróbujemy więc pokazać zachowania w sferach: bezpieczeństwo podczas zajęć i atmosfera (nastój) zajęć.

Ocena stopnia bezpieczeństwa tak dzieci, jak i nauczyciela podczas lekcji / zajęć jest uzależniona od wzajemnego zaufania dzieci/uczniów do nauczyciela i odwrotnie, a także od wzajemnego zaufania dzieci do ich wszystkich kolegów i koleżanek. Minimalizacja albo nawet i eliminacja lęku w czasie zajęć oraz wzajemna życzliwość wszystkich uczestników procesu edukacyjnego z pewnością mają znaczący wpływ na klimat bezpieczeństwa podczas zajęć – i w przedszkolu, i w szkole. Wartościowa ocena atmosfery (nastroju) lekcji / zajęć powinna obejmować takie zachowania nauczyciela, jak na przykład:

a) prowadzenie lekcji (lub zajęć) w sposób: atrakcyjny, inspirujący, wzbudzający ciekawość/zaciekawienie tematem zajęć – monotony i nudny, zniechęcający do tematu/do tematyki lekcji/zajęć,

b) zapewnienie swobody/wolności w zakresie wypowiedzania myśli lub zadawania pytań przez dzieci – niemożliwość wypowiedzania swoich myśli i zadawania pytań przez dzieci,

c) inspirowanie współdziałania/współpracy dzieci/uczniów w procesie edukacji – pobudzanie dzieci/uczniów do rywalizacji podczas lekcji/podczas zajęć.

Analizując i oceniając bezpieczeństwo podczas zajęć i atmosferę (nastój) zajęć, nauczyciel powinien również podjąć autoanalizę stopnia realizacji (za)planowanych celów wychowawczych danej lekcji/danych zajęć. Warto bowiem zawsze pamiętać o tym, że życie w małej wspólnocie, jaką jest właśnie grupa przedszkolna (klasa szkolna), stwarza nauczycielowi mnóstwo dogodnych okazji do stałego ćwiczenia rozmaitych umiejętności, takich jak: kulturalny dialog, odpowiedzialna współpraca, okazywanie sobie – nawzajem / wzajemnie – szacunku etc. W czasie wspólnej zabawy w przedszkolu, podczas wspólnych zajęć szkolnych należy uczyć dzieci kultury języka, kultury zachowania, panowania nad własnymi emocjami, uczuciami, a przede wszystkim uwzględniania w swoim działaniu – dobra innych osób i, oczywiście, dobra własnego.

Także przykładowo i efektywność realizacji zaplanowanego przebiegu lekcji/zajęć wymaga autoanalizy swoich działań (zachowań), takich jak: stosowanie rozmaitych materiałów/pomocy do zajęć, stawianie oryginalnych pytań dzieciom, inspirujących ich myślenie, proponowanie dzieciom wyboru przez nie zabawy/uczniom wyboru przez nich problemu do omówienia, inspirowanie twórczej aktywności dzieci/uczniów itp.

Z pewnością autoanaliza przebiegu lekcji/zajęć powinna uwzględniać:

- a) sposoby motywowania dzieci (młodzieży) do aktywnego myślenia i samodzielnej pracy,
- b) sposób/sposoby wspierania podmiotowej aktywności edukacyjnej oraz indywidualnej twórczości dzieci (młodzieży) podczas lekcji/zajęć,
- c) sposoby aktywizowania dzieci do zmysłowego poznawania świata,
- d) inspirację dzieci/uczniów do ich autoedukacji, a także do krytycyzmu oraz myślenia krytycznego.

Autoanaliza lekcji/zajęć z pewnością ułatwia i umożliwia każdemu nauczycielowi zrozumieć siebie samego – właśnie jako nauczyciela, a także ułatwia docenić siebie i dzieci/uczniów. Jednakże, w tym momencie, rodzą się istotne i zasadnicze pytania:

1. Jaki jest poziom przygotowania współczesnego nauczyciela w zakresie prowadzenia analizy (oraz interpretacji) swoich lekcji / zajęć?
2. Czy współczesny nauczyciel posiada kompetencje do podjęcia tego zadania?, a także:
3. Czy poziom autorefleksji nauczyciela pozwala mu na obiektywną autoanalizę lekcji/zajęć prowadzonych przez niego w grupie przedszkolnej/w klasie szkolnej?

Wyniki badań własnych Urszuli Ordon (sprzed pięciu lat), obejmujące opinie 1112 nauczycieli z różnych regionów Polski, wykazały to, że... „najsłabszym ogniwem pracy nauczyciela jest dokonywanie refleksji nad własną działalnością zawodową”, czyli... analiza, diagnoza i modyfikacja własnej aktywności w realizowanym procesie

edukacyjnym⁶⁵. Toteż istotnym zadaniem i wyzwaniem dla nauczycieli akademickich z wydziałów pedagogicznych staje się nauczanie przyszłych nauczycieli przedszkoli, a także i szkół podstawowych – opracowywania planów pracy, tworzenia narzędzi ewaluacji, opracowywania arkuszy analizy efektów pracy własnej, a przede wszystkim kształtowanie u przyszłych nauczycieli kreatywnej autorefleksyjności i umiejętności krytycznego myślenia. Jednak kompetencje autokratyczne – jak trafnie stwierdziła Urszula Ordon – „stanowią jeden z trudniejszych do kształtowania obszarów pracy pedagogicznej na uczelniach, wymagają bowiem pewnych predyspozycji osobowościowych i zdolności intelektualnych”⁶⁶. Podstawą moich rozważań nad samooceną umiejętności zarządzania grupą dzieci przez nauczycieli przedszkoli i w klas I-III szkoły podstawowej była, przede wszystkim, koncepcja synergii społecznej prezentowana przez R. Benedicta a do psychologii motywacji, osobowości i zarządzania wprowadzona przez A. Maslowa zaś na gruncie polskim interpretowana przez Z. Uchnasta. Biorąc tę koncepcję za podstawę analiz, mieszczących się w obszarze pedagogiki, w szczególności zajęłam się badaniem samooceny nauczycieli m.in. w zakresie: rodzaju orientacji na działalność organizacyjną i motywów jej wyboru przez nauczycieli oraz związku między oceną swoich kompetencji a preferowanymi motywami orientacji na działalność organizacyjną. Samooceny w tym obszarze dokonało 120 młodych stażem (1-2 lata) pracy nauczycieli przedszkoli i klas I – III szkoły podstawowej z województwa małopolskiego. Badania⁶⁷ potwierdziły spostrzeżenia Hartera z roku 1996, iż nauczyciele, którzy pozytywnie oceniają swoje kompetencje mają silną motywację wewnętrzną do własnego rozwoju: poszukują wiedzy i umiejętności w książkach, Internecie, u swoich koleżanek w środowisku pracy, uczestniczą w konferencjach naukowo-metodycznych,

⁶⁵ U. Ordon, *Samoocena kompetencji zawodowych nauczycieli przedszkoli i klas I-III wobec wymogów edukacji europejskiej*, [w:] I. Adamek i E. Żmijewska (red. nauk.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 73.

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ B. Muchacka, *Umiejętność zarządzania grupą w samoocenie nauczycieli*, [w:] J. Łukasik, R. Kwiecińska (red.), *Zmiana społeczna: edukacja, polityka oświatowa, kultura*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012.

chętnie uczestniczą w kursach, formach doskonalących. Zaś główną motywacją nauczycieli, którzy swoje kompetencje oceniają słabiej jest konieczność utrzymania pracy. Zaburzone są relacje między dobrem jednostkowym i wspólnotowym, widoczny jest brak postawy. Być może jest to problem do rozważenia dla uczelni kształcących nauczycieli.

Z pewnością także autoanaliza lekcji/zajęć, tak samo jak autoanaliza efektów pracy własnej, będzie realizowana inaczej przez nauczyciela o osobowości „Perfekcjonisty”, a inaczej przez nauczyciela o osobowości „Entuzjasty”. „Perfekcjonistę” wyróżniają bowiem takie cechy osobowości, jak: efektywność aktywności, autokrytycyzm, odpowiedzialność, perfekcyjność, tolerancja, potrzeba osiągnięcia doskonałości, potrzeba stałego samorozwoju oraz umiejętność podejmowania właściwych działań, natomiast „Entuzjastę” – aktywność życiowa, ciekawość świata, ekstrawertyzm, optymizm, bogata wyobraźnia, potrzeba podejmowania nowych wyzwań i nowych zadań, potrzeba pomagania innym osobom, umiejętność stosowania różnych strategii w realizacji zadań, umiejętność wspierania innych osób⁶⁸. Jak więc widać, każda z tych osób zapewne dostrzeże inne zalety oraz inne wady swoich zajęć/swojej lekcji. Nie znaczy to, że i nauczyciel – „Perfekcjonista”, i nauczyciel – „Entuzjasta”, być może, powinni zarówno akceptować w procesie edukacyjnym partnerski dialog z dzieckiem / z uczniem, jak i inspirować dziecko/ucznia do autoedukacji i samodzielnego poszukiwania informacji/wiadomości.

Wydaje się, że krytyczna *autoanaliza lekcji/zajęć* pozwala każdemu nauczycielowi odpowiedzieć na istotne pytania, takie, jak na przykład:

- a) jak/w jaki sposób zajęcia / lekcja „wychowały” dzieci / uczniów,
- b) o ile globalny zasób wiedzy dzieci/uczniów został poszerzony podczas zajęć/lekcji,
- c) w jakim zakresie wiedza została ustrukturyzowana,
- d) w jakim stopniu „treści” zaprezentowane podczas zajęć/lekcji zainteresowały dzieci/uczniów,

⁶⁸ Zobacz: S. Atteshlis, *The Symbol of Life*, The Stoa, Nicosia 1998.

e) w jakim stopniu zostały zrealizowane możliwości wyrażania przez dzieci/uczniów swoich myśli, sądów, własnych interpretacji etc.,

f) czy środki dydaktyczne zastosowane podczas zajęć/lekcji spełniły swoje funkcje,

g) czy formy pracy prowadzone w czasie zajęć/lekcji były dla dzieci/uczniów atrakcyjne, a dla nauczyciela i dla procesu edukacji – efektywne,

h) czy przebieg zajęć/lekcji był logiczny i efektywny, etc.

Tego rodzaju krytyczna autoanaliza lekcji/zajęć pozwala (roz)poznać także i to, które fragmenty lekcji lub zajęć były ciekawe (najciekawsze), a które były nieciekawe lub nudne i można by z nich na następnych lekcjach/zajęciach zrezygnować.

Zarówno praktyczna umiejętność pracy z dziećmi/z uczniami, jak także techniczne umiejętności, takie jak przykładowo: planowanie przebiegu zajęć w czasie i w przestrzeni, kierowanie aktywnością operacyjną zespołu dzieci/uczniów, zarządzanie efektywnością/wydajnością zajęć – to wyjątkowo cenione współcześnie zalety dobrego nauczyciela. Toteż dyrektorzy przedszkoli/szkół podstawowych szukają nauczycieli, którzy – będąc dobrymi wychowawcami – byłiby i osobami potrafiącymi osiągać cele edukacyjne – efektywnie oraz w sposób atrakcyjny dla dzieci. Auto-refleksyjni nauczyciele dostrzegają dzisiaj powiązania jakości ich pracy zawodowej i efektywności/wydajności zajęć/lekcji. Otóż, poprawa jakości pracy nauczyciela ma istotny wpływ na efektywność procesu edukacji i równocześnie wpływa na zadowolenie dzieci/uczniów, a pośrednio na zadowolenie i szacunek rodziców i dyrektora placówki edukacyjnej.

Ponadto autoanaliza jakości pracy nauczyciela w istotny sposób umożliwia jemu ocenić wyniki swojej pracy w kategoriach sukcesu zawodowego, a przede wszystkim jest odzwierciedleniem wkładu jego pracy w proces edukacyjny.

Oczywiście, powinniśmy być świadomi, że poprawa jakości pracy nauczyciela jest zależna od kompleksowego zarządzania przedszkolem/szkołą przez dyrekcję i od współpracy zespołu ogółu

pedagogów – praktyków, zatrudnionych w danej placówce edukacyjnej. Kompleksowe zarządzanie przedszkolem/szkołą wymaga zmiany kultury organizacyjnej, a także i wydatków na środki dydaktyczne (książki do biblioteki, sprzęt etc.). Tak więc bez zaangażowania dyrektora przedszkola/szkoły tak poprawa jakości pracy nauczycieli, jak i wzrost efektywności/wydajności zajęć/lekcji mogą okazać się i zazwyczaj bywają sloganem, przynoszącym niewielkie lub żadne efekty. Oczywiście, zaangażowanie każdego nauczyciela jest istotną (najistotniejszą) składową w kompleksowym procesie poprawy jakości pracy, ponieważ proces ten zakłada odpowiedzialność nauczyciela za podejmowane i realizowane zadania i ich efekty. Innymi istotnymi pierwiastkami procesu poprawy jakości pracy nauczyciela są:

a) dobór właściwych metod pracy nauczyciela do realizowanych zadań,

b) trafny wybór środków dydaktycznych do problematyki/tematyki zajęć / lekcji,

c) dobór zadań do pracy dziecka / dzieci (ucznia/uczniów) itp⁶⁹.

Istotne znaczenie dla jakości pracy zarówno nauczyciela, jak i dzieci/uczniów mają:

a) relacje z rodzicami,

b) stan zdrowia i dobre/złe samopoczucie nauczyciela w danym dniu, a również

c) stan zdrowia dziecka/dzieci (ucznia / uczniów).

Podsumowując powyższe refleksje, należy stwierdzić, że wielu nauczycieli potrafi nie tylko realizować zasadnicze zadania edukacyjne, ale także i podejmować analizę i autoanalizę swoich lekcji/zajęć, stosując wytyczne teorii pedagogiki i psychologii. Ocena i samoocena efektywności własnej pracy zawodowej dokonywana przez nauczyciela może dziś nadal budzić kontrowersje, ale współcześni teoretycy pedagogiki są zgodni, że jest ona przydatna nauczycielowi i powinien on znaleźć czas na realizację tego zadania.

⁶⁹ Zob. R. Johnson, W. O. Winchell, *Management and Quality*, American Society for Quality Control, Milwaukee 1989.

Pytania:

1. Wymień czynniki jakościowe, które mają wpływ na efektywność pracy edukacyjnej nauczyciela.
2. Omów wartość takich narzędzi diagnozy własnej lekcji/zajęć jak dyktafon, kaseta wideo (i ich współczesne odpowiedniki).
3. Omów czynniki warunkujące dobrą atmosferę i bezpieczeństwo dzieci i nauczyciela podczas lekcji/zajęć.
4. Wymień i omów kryteria krytycznej autoanalizy lekcji/zajęć.

3.2. Analiza efektów edukacyjnych

Nauczyciele mogliby uniknąć rozmaitych błędów czy negatywnych zjawisk podczas swoich lekcji/zajęć oraz podnieść jakość swojej pracy, gdyby byli przyzwyczajeni do systematycznej samooceny swojej własnej aktywności edukacyjnej oraz gdyby mieli zakodowany nawyk weryfikowania na bieżąco swoich działań edukacyjnych. Wydaje się, że pedagodzy – praktycy powinni podjąć wysiłek rozwinięcia w sobie nawyku weryfikowania na bieżąco swoich działań edukacyjnych, czyli nawyku autoanalizy swoich zajęć/lekcji.

Systematyczne (minimum raz w tygodniu) podejmowanie autoanalizy wybranych zajęć/lekcji daje nauczycielowi znaczną gwarancję powstania nawyku analizy oraz autooceny własnej aktywności zawodowej. Niemniej, każdy nauczyciel powinien być świadomy, że nawet jego pozytywna samoocena dotycząca takich sfer, jak:

- a) efektywność realizacji zaplanowanego przebiegu lekcji/zajęć,
- b) wielokierunkowa znajomość przez nauczyciela problemu – tematu lekcji/zajęć,
- c) zastosowanie odpowiednich metod nauczania,
- d) poprawność i efektywność przekazu wiedzy, a także i jego wyśiłki w zakresie:

- motywowania dzieci do aktywnego myślenia i samodzielnej pracy – podczas lekcji/podczas zajęć, oraz
- inspirowania dzieci do zainteresowania ich tematem zajęć (lub tematem lekcji) – niekoniecznie musi oznaczać osiągnięcie wysokich ocen (wyników) przez jego uczniów np. sprawdzianach wiedzy jako efekt jego aktywności zawodowej.

Podjęcie przez nauczyciela wysiłku w zakresie mobilizowania (motywowania) dzieci do aktywnego myślenia i samodzielnej pracy nie oznacza, że wszyscy uczniowie aktywnie myśleli podczas zajęć/lekcji. Co więcej, nauczyciel nie może dokonać analizy, obiektywnej i pełnej analizy ponieważ, będąc w sali lekcyjnej/sali zajęć, może on zwracać swoją uwagę tylko na niewielki wycinek realizowanego przez niego procesu edukacyjnego, na przykład w konkretnej chwili może widzieć maximum – trzech, czterech uczniów i nie zwraca swojej uwagi na pozostałe dzieci w klasie. Stąd nie może stwierdzić, czy każdy uczeń aktywnie myśli, a zwłaszcza czy każdy uczeń rzeczywiście myśli o analizowanym problemacie. Ten przykład powinien uświadomić nam, że w krótkim momencie czasu w przestrzeni sali przedszkolnej/sali szkolnej można by zaobserwować wiele rozmaitych zjawisk.

Jednak skuteczność swojej pracy nauczyciel powinien polepszyć w stopniu znacznym, podejmując wysiłek dokonywania systematycznej autoanalizy lekcji/zajęć. Ta praktyka, zgodna z zaleceniami wynikającymi z najnowszych teorii pedagogiki z pewnością może wieść do sukcesu w pracy każdego nauczyciela. Sukcesu w pracy interpretowanego jako „wykonywanie pracy na najwyższym poziomie możliwości człowieka, ukierunkowanej na spełnianie jego planów i pragnień”⁷⁰. Oczywiście, nie można zapomnieć o tym, że pojęcie sukces w pracy jest wysoce subiektywne i zależne od światopoglądu danego człowieka i od jego hierarchii wartości, gdyż światopogląd i wartości warunkują uznanie efektów danej aktywności egzystencjalnej za sukces życiowy lub efektów danej aktywności zawodowej za sukces w pracy.

⁷⁰ B. Mróz, *Wyznaczniki sukcesu w pracy a jakość życia u menedżerów. W drodze do synergii*, [w:] Z. Uchnast (red.), *Synergia w relacjach interpersonalnych i w organizacjach*, Lublin – Nowy Sącz 2009, s. 118.

Pragnienie odnoszenia sukcesów w życiu/w pracy często motywuje człowieka do efektywniejszej pracy, mając zarazem i istotny – pozytywny wpływ na wzrost poziomu jego kreatywności⁷¹. To zjawisko jest szczególnie istotne w procesie edukacji. Kreatywne myślenie zakłada między innymi: analizę zjawisk z różnych perspektyw i w rozmaitych aspektach, a także poszukiwanie nowych zagadek naukowych i ich rozwiązań, dostrzeganie nowych problemów egzystencjalnych oraz poszukiwanie sposobów ich rozwiązania, wychodzenie poza przyjęte schematy myślenia oraz dostrzeganie relacji między różnymi osobami i różnymi ich aktywnościami. Kreatywność nauczyciela na przykład może podpowiedzieć nauczycielowi to, jak zamienić mniej efektywne metody nauczania na metody – bardziej efektywne lub jak dokonać transfiguracji organizacji przebiegu zajęć/lekcji, aby uatrakcyjnić proces edukacyjny.

Wśród pytań **arkusza** analizy efektów pracy własnej nie powinno brakować, co podkreślono już wcześniej, przede wszystkim kluczowego pytania Anny Przeclawskiej: „Kim dziś powinien być pedagog, aby odnalazł się w rzeczywistości XXI wieku?”. Pytania, które, być może, należałoby sformułować jako: „Czym dzisiaj powinna być edukacja, aby Europejczycy (aby Polacy) dostrzegli jej wartość w rzeczywistości XXI wieku?”

Autoanaliza wybranych zajęć/lekcji oraz autoanaliza efektów pracy własnej winny być dokonywane właśnie w kontekście odpowiedzi na dwa ostatnie pytania lub w kontekście odpowiedzi na ostatnie pytanie. W tym też kontekście zapewne jedni nauczyciele uznają efekt nauczania za esencję edukacji, inni – za esencję edukacji uznają proces nauczania. Tak więc, autoanaliza wybranych zajęć/lekcji oraz autoanaliza efektów pracy własnej danego nauczyciela może iść w odmiennych kierunkach.

Przy okazji, należy mieć świadomość, że efekt nauczania nie jest tylko zasługą nauczyciela, gdyż często kreatywne dzieci, które – jak pisze Dagmara Gmitrzak – „uwielbiają się uczyć”⁷², współpracują

⁷¹ Tamże, s. 120.

⁷² D. Gmitrzak, *Obudź swoją kreatywność: Jak aktywować twórczy potencjał umysłu*, Helion, Gliwice 2013, s. 25.

z nauczycielem na efekt nauczania. Co więcej, zdarza się, że niektórzy uczniowie – laureaci międzynarodowych konkursów wiedzy i olimpiad twierdzą, że... „szkoła” [czytaj: nauczyciele]... nic im nie dała [czytaj: nic im nie dali]!

Autoanaliza efektu nauczania/Samoocena własnej aktywności edukacyjnej powinna być poprzedzona – autoanalizą osoby nauczyciela, ewaluacją własnej osobowości. Tak więc, pedagog praktyk powinien uwzględnić takie swoje postawy i zachowania w stosunku do dzieci, jak:

- a) zaufanie/brak zaufania do uczniów,
- b) stawianie im zbyt małych/zbyt dużych wymagań,
- c) zbyt słabe/zbyt silne motywowanie uczniów do nauki,
- d) krytykanctwo/brak krytyki aktywności i osiągnięć uczniów,
- e) nadmiar/niedostatek (brak) pochwał,
- f) sprawiedliwe/niesprawiedliwe ocenianie,
- g) obiecywanie czegoś i niespełnienie obietnic,
- h) brak umiejętności mówienia do dzieci – zwięźle i treściwie,
- i) brak umiejętności ich słuchania,
- j) wymaganie znacznie więcej od uczniów niż od siebie,
- k) brak czasu dla dzieci.

Wszystkie te elementy mają dość istotny wpływ zarówno na jakość procesu edukacji, jak i także na jej końcowy – efekt.

Osobowość nauczyciela oraz jego wrodzone predyspozycje do zawodu są najistotniejszym – fundamentalnym elementem efektywnej aktywności profesjonalnej nauczycieli we współczesnej szkole. Niestety, niewiele uwagi jest poświęcone tej problematyce w czasie studiów przyszłych nauczycieli na polskich uczelniach pedagogicznych. W szkołach często uczą więc dzieci nauczyciele pracownicy, zaangażowani w proces nauczania, ale pozbawieni osobowości nauczycielskiej (talentu nauczycielskiego).

Ze względu na przedmiot oceny pracy nauczyciela, a pośrednio pracy szkoły, który został określony przez obowiązującą wykładnię prawną w tym zakresie, nauczyciel powinien uwzględnić w arkuszach autoanalizy – przede wszystkim: sposób realizacji oraz efektywność albo może jakość niżej wymienionych zadań, które przez niego są podejmowane podczas realizacji procesu nauczania:

A. w zakresie nauczania dzieci:

- a) prawidłowość (zgodność z pedagogiką i psychologią, a również zgodność z obowiązującą podstawą programową i z obowiązującym programem) przebiegu procesu nauczania,
- b) umiejętność tworzenia spójnego procesu nauczania, w aspekcie logicznej ciągłości lekcji/zajęć oraz w aspekcie prezentacji problemu z różnych perspektyw – zgodnie z założeniami edukacji zintegrowanej,
- c) przygotowanie (jakość przygotowania) do prowadzenia analizowanych lekcji/zajęć,
- d) indywidualizowanie procesu nauczania,
- e) umiejętność nawiązywania do wiedzy uczniów i do ich doświadczeń,
- f) systematyczność i różnorodność form w sferze oceniania wiedzy i umiejętności uczniów,
- g) udzielanie pomocy uczniom w przewyżnianiu ich niepowodzeń szkolnych,
- h) udzielanie pomocy uczniom w rozwijaniu ich uzdolnień i zainteresowań, a także
- i) systematyczne podnoszenie poziomu poprzez poszerzanie zakresu swojej wiedzy i systematyczne doskonalenie własnych umiejętności dydaktycznych,
- j) unowocześnianie swojego własnego warsztatu pracy;

B. w zakresie wychowywania dzieci i w zakresie opieki nad dziećmi:

- a) znajomość każdego dziecka oraz zespołu klasowego w wyniku prawidłowego i pełnego zdiagnozowania osobowości a również i predyspozycji – tak psychicznych, jak i fizycznych oraz środowiska wychowawczego każdego dziecka,
- b) odpowiedzialność za wychowywanie dzieci do życia w rodzinie, w lokalnej społeczności, w polskim narodzie i w europejskim społeczeństwie współczesnej Unii Europejskiej,
- c) otoczenie indywidualną opieką każdego dziecka dla: zapewnienia jemu wszechstronnego rozwoju oraz umożliwienia zdobywania wielokierunkowej wiedzy,

d) kształtowanie u dzieci właściwej postawy moralnej i społecznej, poprawnych zachowań etc.,

e) odpowiedzialność za życie, zdrowie i bezpieczeństwo każdego dziecka,

f) systematyczność kontroli obecności dzieci na lekcjach / zajęciach, a także

g) otoczenie opieką dzieci z rodzin patologicznych i rodzin zagrożonych patologią.

Ponadto nauczyciele powinni uwzględnić w opracowanych przez siebie arkuszach autoanalizy takie aktywności, jak:

a) współpraca z rodzicami, z dyrektorem szkoły oraz radą pedagogiczną, z pedagogiem oraz z psychologiem, z poradnią psychologiczną, a niekiedy – gdy wymaga tego dobro dziecka/dzieci – z kuratorem sądowym, z policją oraz ze służbą zdrowia etc.,

b) koordynowanie aktywności wychowawczej z wszystkimi innymi nauczycielami,

c) stosowanie nagród i kar, a także

d) organizacja wycieczek edukacyjnych,

e) organizacja okolicznościowych imprez klasowych etc.

Warto podkreślić, że na efekt nauczania (na poczucie sukcesu w pracy) znaczący wpływ mają również rozmaite doświadczenia i przeżycia osobiste tak nauczyciela, jak i uczniów, a więc – wszystkich uczestników procesu edukacji. Pozytywny efekt nauczania jest uzależniony nie tylko i nie tyle od pracy wszystkich uczestników procesu edukacji, ale również, a często przede wszystkim od dobrostanu psychofizycznego, dobrostanu ekonomicznego (materialnego) lub stopnia spełnienia marzeń (oczekiwań) tak nauczyciela, jak i jego uczniów.

Istotnym negatywnym czynnikiem, mającym wpływ na niskie efekty nauczania oraz, niekiedy, na poczucie porażki w pracy lub także poczucie rozczarowania pracą, jest brak nagród dla nauczycieli za ich pracę (nie tyle nagród finansowych, ile dyplomów albo „listów pochwalnych”). Należy pamiętać, że każda uzasadniona nagroda za aktywność zawodową wpływa mobilizująco tak na osobę pracownika, jak i na jego dalszą pracę. Nagroda „za pracę” (nawet jako słowo „dziękuję” – od zwierzchnika) jest wyznacznikiem sukcesu zawodowego odniesionego przez pracownika w jego środowisku zawodo-

wym. Aczkolwiek może zdarzyć się, że uzyskana nagroda nie zmotywuje nauczyciela do efektywniejszej aktywności/pracy.

Pomimo wskazanych negatywnych pierwiastków autoanalizy, jest ona potrzebna, gdyż wydaje się być niezbędną dla korekty aktywności zawodowej każdego nauczyciela.

Poniżej zaprezentowano problematykę autoanalizy wybranych zajęć/lekcji oraz autoanalizy efektu/efektów nauczania na tle etycznego wymiaru edukacji. Twierdzimy, że wartość zarówno *autoanalizy* wybranych zajęć/lekcji, jak i *autoanalizy efektów nauczania* wynika przede wszystkim z faktu, iż dla większości pedagogów oraz nauczycieli – praktyków edukacja (*efekt nauczania oraz proces nauczania*) ma wymiar – etyczny. Wszak „zadaniem nauczyciela” – jak twierdzi Antoni Rumiński – „jest przygotowanie młodego człowieka do życia godnego i wartościowego”⁷³. Inaczej pisząc: esencją edukacji jest prezentacja uczniom (a także i studentom) sensu życia oraz wartości egzystencji (istnienia). Jest to – zwłaszcza dzisiaj – zadanie zasadnicze, a także – zadanie odpowiedzialne i zarazem wyjątkowo trudne w „epoce kryzysu wartości”.

Nie może i nie powinno więc dziwić, że współczesny nauczyciel jako „Pedagog XXI wieku” ma prawo pokazać dziecku i to, co jest dobre, i to, co jest piękne oraz powinien wyjaśnić dzieciom, czym jest *dobro* i czym jest *piękno*. I powinien w arkuszach autoanalizy stawiać pytania: „Dlaczego żyję?”, „Dlaczego pracuję?”, „Dla kogo żyję?” oraz „Dla kogo pracuję?”. Są to zasadnicze pytania zwłaszcza dla nauczyciela. Odpowiedź na te pytania wymaga myślenia efektywnego, a zarazem gwarantuje motywację do efektywnej aktywności zawodowej.

Etyczny i odpowiedzialny nauczyciel, pragnący być autorytetem dla swoich uczniów – powinien systematycznie ewaluować jakość swojej pracy zawodowej, pamiętając o tym, że celem autoanalizy nie jest tylko eliminacja nieefektywnych metod nauczania i negatywnych czy błędnych reakcji nauczyciela w czasie procesu nauczania i wychowywania, ale często *autoanaliza* służy do podejmowania bardziej efektywnych działań, prowadząc nauczyciela *ku doskonałości pro-*

⁷³ A. Rumiński, *Wprowadzenie*, [w:] A. Rumiński (red.), *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, Kraków 2004, s. 7.

fesjonalnej. Ten kontekst autoanalizy nadaje jej szczególną wartość w kontekście etycznego wymiaru edukacji.

Nauczyciel na pewno powinien być świadomy, że jego autoanaliza służy zarówno działaniom ukierunkowanym na podnoszenie jakości pracy szkoły, jak i także fundamentalnym celom wychowania dzieci i młodzieży na *kreatywne, odpowiedzialne* i otwarte na innych – *osoby*. Szczególnie dyrektorzy szkół powinni uświadamiać i przypominać nauczycielom, że są członkami dobrze współpracującego zespołu, którego zasadniczym celem jest prezentacja rozmaitych wartości – uczniom jako przyszłym obywatelom Polski oraz Unii Europejskiej. Aby zrealizować to odpowiedzialne zadanie, wszyscy nauczyciele winni możliwie najlepiej wypełniać swoje priorytetowe obowiązki, jakie stawia przed nimi współczesny proces edukacji. Autoanaliza efektywności pracy zawodowej z pewnością wspomaga realizację zadań edukacyjnych współczesnych polskich nauczycieli.

Refleksja nad takimi pytaniami, jak na przykład:

- a) czy jestem autorytetem dla moich uczniów,
- b) czy jestem osobą kreatywną,
- c) czy jestem osobą odpowiedzialną i szczerą, uczciwą,
- d) czy jestem świadomy współodpowiedzialności za przyszłość

Polski i Europy,

- e) czy tworzę przyjazne relacje interpersonalne –

i udzielenie samemu sobie odpowiedzi na nie – z pewnością pozwolą nauczycielom uświadomić sobie, że edukacja i wychowanie jest czymś więcej niż tylko rozwijaniem uzdolnień i zainteresowań uczniów oraz dbaniem o harmonijny rozwój ich wiedzy i postaw etycznych (zachowań moralnych).

Edukacja moralna dzieci i młodzieży jest wyjątkowo trudnym zadaniem każdego współczesnego nauczyciela. Chcąc nauczyć dzieci odpowiedzialnej autorefleksji dotyczącej ich czynów i ich zachowania, nauczyciel sam winien podejmować refleksyjną autoanalizę pracy zawodowej. Ta aktywność z pewnością może pomóc nauczycielom bezpośrednio oraz uczniom pośrednio – nie tylko udoskonalić proces nauczania/proces nauki, ale również i uporządkować wartości –

w kontekście „zgodnej z naturą (każdego) człowieka hierarchii dobra i zła”⁷⁴.

Autoanaliza wybranych zajęć/lekcji i autoanaliza efektów procesu nauczania oraz wychowania zdobywa dzisiaj coraz więcej zwolenników w środowisku nauczycielskim. Ich przedmiotem zainteresowania w rzeczywistości jest osiągnięcie optymalnej i efektywnej aktywności zawodowej nauczycieli poprzez podejmowanie krytycznej autorefleksji nad przebiegiem procesu edukacyjnego, podejmowanego osobiście przez każdego nauczyciela, zaś pośrednio – osiągnięcie optymalnej i efektywnej jakości pracy każdej szkoły. To właśnie zadanie nadaje każdej „nauczycielskiej” autoanalizie szczególną wartość – w kontekście etycznego wymiaru edukacji.

Ponadto autoanaliza efektów aktywności zawodowej nauczyciela, interpretowana w kontekście etycznego wymiaru edukacji, spełnia istotną funkcję metody poprawy systemu edukacji poprzez udoskonalenie pracy każdego pedagoga-praktyka – w dość trudnej sytuacji wyraźnego kryzysu szkoły, a może szerzej – kryzysu oświaty. *Autoanaliza efektów własnej pracy* jest formą auto-monitorowania (samo-obszewacji) procesu nauczania oraz wychowania dzieci przez konkretnego nauczyciela, umożliwiającą nauczycielowi podejmować decyzje, których celem winno być podniesienie poziomu efektywności własnej aktywności zawodowej nauczyciela. Należałoby pamiętać o tym, że skuteczność autoanalizy efektów własnej pracy jest zawsze zależna od dobrze zaprojektowanego arkusza autoanalizy efektów pracy przez nauczyciela. Arkusz ten powinien zebrać istotne informacje o rzeczywistych efektach pracy nauczyciela. Informacje zebrane w arkuszu autoanalizy powinny umożliwić wyprowadzenie konkretnych wniosków na temat efektywności działań edukacyjnych nauczyciela.

Ponieważ zarówno *autoanaliza efektów własnej pracy*, jak także i *autoanaliza zajęć/lekcji* dotyczą konkretnego nauczyciela i konkretnej dziedziny nauczania/nauczanej wiedzy – arkusze do przeprowadzenia autoanalizy powinny być opracowywane indywidualnie przez

⁷⁴ Zob.: S. Kunowski, *Wychowanie moralne jako istotny element wychowania chrześcijańskiego*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, Kraków 1981, s. 187.

każdego pedagoga-praktyka, realizującego proces edukacji – w szkole. Wypełniony arkusz *autoanalizy efektów własnej pracy* przez nauczyciela – dostarcza wiedzy na temat jego pracy zarówno konkretnej osobie, jak także dyrektorowi szkoły i radzie pedagogicznej szkoły. Z kolei komplet wypełnionych arkuszy *autoanalizy efektów własnej pracy* przez nauczycieli stanowi źródło wiedzy o jakości pracy danej szkoły. Te wypełnione arkusze *autoanalizy efektów pracy* mogą dać podstawę dla dyskusji na temat rozwoju szkoły.

Autoanaliza *efektów pracy* może także stanowić pomoc w zakresie przeprowadzania ewaluacji nauczania i wychowania w danej szkole. Niemniej, osoba przeprowadzająca ewaluację powinna postawić i inne (być może – dla nauczycieli nawet i drażliwe) pytania, które nauczyciele zazwyczaj pomijają na arkuszach *autoanalizy efektów własnej pracy*. To zadanie, czyli ewaluacja efektów pracy nauczyciela, może i powinno służyć podniesieniu poziomu jakości pracy danej szkoły – w szczególności i poziomu edukacji w naszym kraju – w ogóle.

Podsumowując powyższe rozważania, chcemy stwierdzić, że *autoanaliza efektów własnej pracy*, jak także *autoanaliza zajęć/lekcji* są i czasochłonnym, i wbrew pozorom wyjątkowo trudnym zadaniem. Nauczyciel, planując przeprowadzenie autoanalizy, musi ustalić: czemu ma ona służyć i co będzie jej przedmiotem. Ponadto należałoby określić czas przeprowadzania/prowadzenia autoanalizy: ile lekcji/zajęć (albo ile kolejnych dni) należy poddać autoanalizie oraz czas realizacji analizy danych z arkusza autoanalizy. Trudnym także zadaniem jest sformułowanie problemów kluczowych i pytań kluczowych do arkusza⁷⁵. Istotne dla przeprowadzenia wartościowej autoanalizy są: zarówno dobór metody badawczej czyli metody autoanalizy zajęć/lekcji – w praktyce, jak również i dobór instrumentarium do jej przeprowadzenia⁷⁶.

Należy wiedzieć i pamiętać o tym, że nie wystarczy przeprowadzić jednorazowo autoanalizę zajęć/lekcji. Jeżeli bowiem nauczyciel w wyniku autoanalizy wprowadzi jakieś *novum*/jakieś zmiany w pro-

⁷⁵ *Pytania kluczowe* to pytania, które nauczyciel sam sobie postawi i na które sam sobie spróbuje udzielić odpowiedzi.

⁷⁶ Instrumentarium przeprowadzenia autoanalizy to środki, które nauczyciel zastosuje, prowadząc zajęcia / lekcje, aby udokumentować ich przebieg.

cesie edukacji, to należałoby po pewnym czasie sprawdzić, czy owo *novum*/owe zmiany przyniosły oczekiwane efekty. Toteż należy na przykład po kilku tygodniach – maksymalnie po czasie: 10 tygodni zaprojektować oraz zrealizować następną autoanalizę zajęć/lekcji. Systematyczna autoanaliza pracy nauczyciela pomaga w doskonaleniu jego aktywności zawodowej, bowiem z pewnością jest – skutecznym narzędziem samo-rozwoju nauczyciela, a zarazem jest sposobem pobudzenia refleksji dotyczących i pracy każdego pedagoga-praktyka, i sytuacji w edukacji – tak w chwili obecnej, jak również i w bliższej, i w dalszej – przyszłości.

Irena Przybylska słusznie twierdzi, że wiedza o swoim działaniu „jest bardzo ważna, szczególnie jeśli w rolę wchodzi wspieranie rozwoju drugiego człowieka”⁷⁷. Wszak refleksja na temat własnej aktywności (działalności) pedagogicznej może umożliwiać nauczycielowi zrozumienie sensu własnych działań, wyjaśnianie oddziaływania rozmaitych czynników sukcesu lub porażki działań, a przy okazji pomaga udoskonalić swój warsztat pracy⁷⁸. Odnalezienie sensu pracy zawodowej – w ogóle, a poszczególnych własnych działań – w szczególności jest trudnym zadaniem. Jest zadaniem wymagającym umiejętności krytycznej autorefleksji⁷⁹ i umiejętności autoanalizy efektów pracy zawodowej.

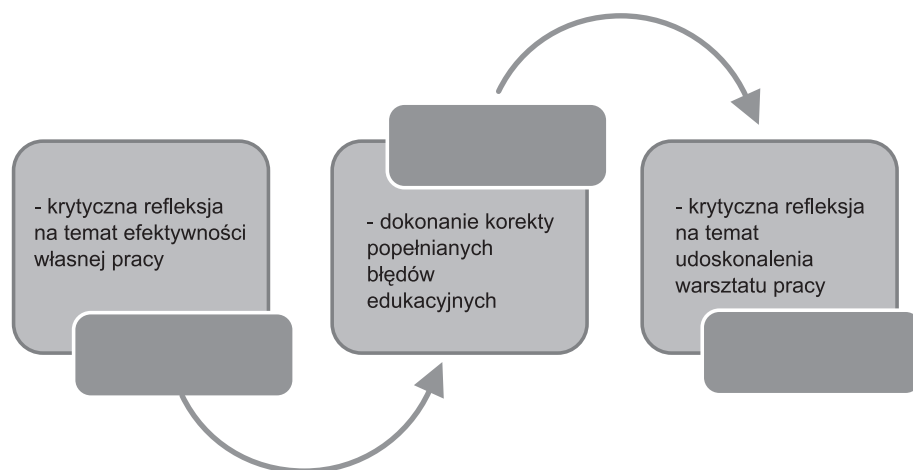
Współcześni nauczyciele z entuzjazmem otwierają się na *proces autoanalizy*, udzielając przy okazji odpowiedzi na istotne pytanie: „czy i jak kompetencje profesjonalne mogą być ubogacone metodą autoanalizy efektów pracy zawodowej?”. Ten dziś „modny” *proces autoanalizy* jest w pewnym sensie inspirowany wytycznymi *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 2 listopada 2000 roku w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela* [Dz. U.

⁷⁷ I. Przybylska, *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, „Chowanna” 2006, t. 1 (26), s. 91.

⁷⁸ S. G. Paris, L. R. Ayres, *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski, M. Micińska, seria „Literatura Pedagogiczna”, WSiP, Warszawa 1997; M. Taraszkiewicz (-Kotońska), *Jak uczyć lepiej? Czyli Refleksyjny praktyk w działaniu*, wyd. 9., Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.

⁷⁹ Zob. I. Czaja-Chudyba, *Podmiotowe uwarunkowania krytycznej autorefleksji nauczycieli edukacji początkowej*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 2009, t. 62., ss. 125-133.

2000, nr 98, poz. 1066, z późniejszymi zmianami]⁸⁰, ułatwiając dyrektorom instytucji edukacyjnych dokonanie obowiązkowej oceny pracy nauczyciela – zgodnie z art. 6 *Karty Nauczyciela* [Dz. U. 2006, nr 97, poz. 674], a także i z wytycznymi § 2 [ust. 6, 7 i 8] *Rozporządzenia* [z 2 listopada 2000 r.]. Autoanaliza pracy zawodowej nauczyciela, będąc krytyczną refleksją na temat efektywności jego własnej pracy, podejmowaną w celu dokonania korekty popełnianych błędów edukacyjnych oraz w celu udoskonalenia warsztatu pracy, a przede wszystkim w celu bycia dobrym nauczycielem, pozwala zdaniem wielu ekspertów pokazać wskaźniki sukcesu (ewentualnie porażki) nauczyciela w realizowanym przez niego procesie edukacji⁸¹.



Rysunek 10. Autoanaliza jako proces

Źródło: opr. własne

⁸⁰ Zmiany zostały wprowadzone przez Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 października 2001 roku [Dziennik Ustaw, 2001, nr 131, poz. 1459] i Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 lipca 2009 roku [Dziennik Ustaw, 2009, nr 123, poz. 1022].

⁸¹ Zobacz: J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007; M. Frąckowiak, *Dlaczego niektórzy nauczyciele zawsze odnoszą sukces?* Wydawnictwo eMPi2 Mariana Pietraszewskiego, Poznań 2010; M. Skibińska (red. [nauk.]), *Sukces w edukacji: Personalizacja nauczania*, tłum. A. Maciejewska, M. Wójcik, M. Hawryluk, Fundacja EASSE, Warszawa 2011.

Analiza efektów (efektywności) własnej pracy zawodowej wymaga z pewnością udzielenia przez nauczyciela samemu sobie odpowiedzi na takie pytania, jak na przykład:

1. Co mogę uznać za swój największy sukces w pracy zawodowej?
2. Czego nie zrealizowałam (zrealizowałem) w semestrze/w roku szkolnym?
3. Jakie metody nauczania inspirowały uczniów do zainteresowania problemem/tematem wiedzy?
4. Jakie sukcesy osiągnęli (moi) uczniowie w semestrze/w roku szkolnym?
5. W jaki sposób/jak inspirowałam (inspirowałem) uczniów do uczestnictwa w konkursach wiedzy/olimpiadach przedmiotowych etc.?

Warto by z pewnością poświęcić nieco czasu na *udzielenie krytycznej odpowiedzi* na każde z powyższych pytań.

Udzielając na pytanie: „*Co mogę uznać za swój sukces w pracy zawodowej?*” takiej odpowiedzi, jak na przykład: „*Uczestnictwo moich uczniów... w finale konkursu wiedzy*”, nauczyciel winien rozważyć to, jaki był jego *rzeczywisty wkład w ten sukces*. Należy bowiem pamiętać, że uczestnictwo uczniów w finale konkursu wiedzy mogło być i zazwyczaj jest wynikiem *przede wszystkim* ich ciężkiej nauki – przez wiele tygodni/wiele miesięcy. Podobnie też wymienienie sukcesów uczniów jako odpowiedzi na pytanie: *Jakie sukcesy osiągnęli moi uczniowie w semestrze/w roku szkolnym?* nie musi być i niekiedy nie jest rzeczywistym efektem pracy nauczyciela. Nauczyciel powinien być również świadomy, że nie zawsze on inspiruje zainteresowania problemem/tematem wiedzy, często bowiem to problem/temat sam w sobie jest tak atrakcyjny dla ucznia, że wzbudza jego zainteresowanie – bez udziału nauczyciela.

Przegląd rozmaitych modelowych (wzorcowych) „arkuszy analizy pracy własnej”, które można znaleźć w różnych publikacjach i na stronach Internetu zmusza do negatywnej oceny ich zawartości. W tych urzędowych „arkuszach” dominują pytania takie, jak zacytowane – powyżej⁸².

⁸² E. Bocher-Kuchlewska, B. Brzycka, H. Nestorowicz oraz M. Zalewska, *Arkusze analizy pracy własnej w roku szkolnym*, „Dyrektor Szkoły”, 1994, nr 1 – zob. pytania nr: 7, 8, 12.

Natomiast brak jest – często – pytań – rzeczywiście istotnych, typu:

1. Czy jestem odpowiedzialna/odpowiedzialny, czy czuję się osobiście odpowiedzialna/odpowiedzialny za osiągnięcia edukacyjne, a zwłaszcza za wychowanie dzieci z mojej grupy w przedszkolu/moich uczniów? Czy wykonałam/wykonałem moje wszystkie zadania zawodowe – najlepiej, na najwyższym poziomie, na jaki mnie było stać?
2. Czy mam pełne zaufanie do moich uczniów i do efektów ich nauki/pracy?
3. Czy moje relacje interpersonalne z moimi uczniami były (są) zawsze bezinteresowne oraz moralnie uczciwe? Czy wyświadczałam/wyświadczałem moim uczniom rozmaite edukacyjne przyśługi – najlepiej, jak potrafiłam/potrafiłem?
4. Czy potrafię wyjaśnić (i czy wiem) to, jak lub czym każde konkretne dziecko z mojej grupy w przedszkolu/każdy konkretny mój uczeń – jako osoba różni się od wszystkich pozostałych dzieci z mojej grupy/od wszystkich pozostałych moich uczniów? Czy jestem obiektywna/obiektywny w mojej pracy w stosunku do każdego dziecka/każdego ucznia?
5. Czy umiem zaprezentować mój rzeczywisty wkład w sukcesy, jakie osiągnęli moi uczniowie w semestrze/w roku szkolnym? Czy moją pracę zawodową zawsze wyróżnia duch harmonijnej współpracy z dziećmi/z uczniami?
6. Czy wszystkie moje działania były ukierunkowane na okazywanie szacunku wszystkim dzieciom w przedszkolu/wszystkim moim uczniom?
7. Ilu uczniów/Którzy uczniowie – dzięki mojej życzliwej doraźnej/poradzie – czuje się/czują się szczęśliwymi, studiując na właściwych najwłaściwszych dla nich studiach?
8. W jaki sposób zaprezentowałam/zaprezentowałem moją postawę moralną dzieciom z mojej grupy w przedszkolu/(moim) uczniom jako wzorzec godny naśladowania? Czy zawsze i wszędzie postępuję zgodnie z moim sumieniem i z moim światopoglądem, ale równocześnie i zgodnie z nakazami moralności, z normami etycznymi, a także ze standardami kulturowymi

(kulturotwórczymi) obowiązującymi w mojej lokalnej społeczności?

9. W jaki sposób spełniam inne istotne edukacyjne a zwłaszcza wychowawcze zadania na rzecz dzieci/uczniów, za które nie otrzymuję wynagrodzenia?

Są to tylko niektóre rzeczywiście ważne pytania, które powinny być przedmiotem każdej dogłębnej autoanalizy efektów pracy własnej nauczyciela przedszkola i nauczyciela szkoły podstawowej.

Modelowe opracowanie arkusza analizy pracy własnej dla nauczycieli, to sprawa idei, ale i pewnego nigdy nieosiągalnego wzorca. Warto jednak podjąć wysiłek opracowania nowego i wartościowego arkusza analizy pracy własnej, który mógłby być skutecznym instrumentarium pomiaru efektów/efektywności pracy zawodowej w środowisku nauczycielskim. Wydaje się, że nowe i bardziej precyzyjne narzędzie do dokonania/dokonywania oceny pracy nauczyciela może nie tyle poprawić jakość autoanalizy efektywności pracy, ile przede wszystkim może stać się wartościowym instrumentem samo-doskonalenia i doskonalenia warsztatu zawodowego każdego nauczyciela. Przykłady takich arkuszy konstruowane są w innych częściach case booka (patrz: spis treści).

W tym miejscu można podpowiedzieć (za: Bożena Muchacka) potencjalnym autorom „arkusza analizy pracy własnej” dla nauczycieli, że należy obowiązkowo umieścić w tym arkuszu dwa istotne (najistotniejsze) pytania pod adresem nauczycieli:

1. **Czy jestem szczęśliwa/szczęśliwy**, że jestem nauczycielką/nauczycielem?, a także i

2) Jeżeli był(a)bym dzieckiem, uczennicą/uczniem, czy **byłabym/czy byłbym zadowolony -a/-y** z osoby takiego nauczyciela/takiej nauczycielki, jaką (jakim) sam(a) jestem?

Szczera odpowiedź nauczyciela na te właśnie dwa pytania pozwala mu poznać siebie samą/siebie samego w swoim zawodzie. Oczywiście, musimy być świadomi, że tylko nieliczni spośród nas mają szczęście być zawsze i wszędzie zadowoleni z własnej osoby. Nie dlatego, że kochamy siebie zbyt mało, ale dlatego, że nasze myślenie krytyczne, myślenie analityczne i myślenie syntetyczne, a także nasza interpretacja rozmaitych faktów i sytuacji oraz nasze emocje/emo-

cjonalna postawa wobec siebie oraz wobec rzeczywistości rzadko są obiektywne i zgodne z realiami życia.

Także udzielenie odpowiedzi na rozmaite pytania dotyczące relacji interpersonalnych nauczyciela z dziećmi/z uczniami i z innymi osobami (dyrektor przedszkola/szkoły, inni nauczyciele lub rodzice przedszkolaków/uczniów) nie jest łatwe, ani nie może także być w pełni obiektywne, gdyż nikt nie zna osobowości innych osób, ani pobudek ich działania/ich zachowania, a nieznanostwo realiów, niestety, nie daje nikomu możliwości dokonania obiektywnej oraz pełnej analizy i później interpretacji faktów, sytuacji etc.. Niemniej autoanaliza efektywności profesjonalnej z pewnością ułatwia funkcjonowanie współczesnego człowieka w lokalnej społeczności, a w ogóle – w społeczeństwie.

Kitty Chappell stwierdziła, że „największym odkryciem psychologii w XX wieku jest odkrycie pojęcia *wizerunek samego siebie*”⁸³, dodając oraz wyjaśniając: „Każdy z nas nosi w swoim umyśle mentalny obraz tego, kim jest. Na ten wizerunek składają się nasze przekonania o samym sobie, tworząc obraz osoby, jaką jesteśmy”⁸⁴. Można by, oczywiście, podjąć polemiczny dialog z tymi stwierdzeniami. Należałoby postawić istotne pytanie: czy wizerunek samego siebie jest rzeczywiście prawdziwy? Prawda o samym sobie wymaga autorefleksji na temat własnej rzeczywistej wartości samego siebie jako istoty / jako osoby.

Każdy nauczyciel poprzez krytyczne, a zarazem – i trafne spojrzenie na swój portret może w pewnym zakresie zmienić i swój sposób myślenia⁸⁵, i swój sposób pracy, a także swoje wyobrażenia na temat rzeczywistości. Autoanaliza efektywności pracy nauczyciela, być może, powinna zostać poprzedzona próbą odpowiedzi na istotne py-

⁸³ K. Chappell, *Mogę wybaczyć, jeśli tylko chcę*, przekład: Zofia Dimitrijević, Oficyna Wydawnicza „Vacatio”, Warszawa 2008, s. 192.

⁸⁴ Tamże.

⁸⁵ William James (1842-1910), filozof amerykański, prekursor [filozofii] pragmatyzmu, głosił pogląd, że ludzie poprzez zmianę swojego sposobu myślenia są w stanie zmienić sposób swojego życia. Należałoby, oczywiście, mieć świadomość, że zmiana sposobu życia jest warunkowana czynnikami (na przykład stan zdrowia osoby, jej sytuacja ekonomiczna lub sytuacja rodzinna) etc., które uniemożliwiają dokonanie zmiany.

tanie: **Kto powinien być autorem „arkusza analizy efektów pracy własnej”**. Odpowiedź na to pytanie powinna uświadomić nauczycielowi fakt, że on powinien podjąć próbę opracowania „arkusza analizy efektów pracy własnej” dla swoich własnych potrzeb. Oczywiście, ten arkusz nie może być postrzegany przez nauczyciela jako metoda oceniania własnych efektów zawodowych, ale powinien być dla niego istotną inspiracją do podjęcia wysiłku na rzecz doskonalenia siebie samego i doskonalenia własnej pracy.

Alicja Szabo (1994) stwierdziła, że „arkusz samooceny” (dzisiejszy „arkusz analizy efektów pracy własnej”) może dać i daje wgląd dyrektorowi szkoły w to, jak nauczyciel widzi swoją pracę⁸⁶. Jednak dobrze opracowany arkusz powinien przede wszystkim dać wgląd – samemu nauczycielowi w to, jak on sam widzi swoją pracę. Toteż należy obecnie podjąć refleksję na temat sposobu opracowania dobrego (wartościowego) „arkusza analizy efektów pracy własnej”⁸⁷.

Nauczyciel z pewnością określa cele i zadania swojej pracy zawodowej – zarówno na okres semestru, roku szkolnego, jak i na okres długoterminowy. Podejmując zadanie opracowania „*arkusza analizy efektów pracy własnej*”, winien uwzględnić w tym arkuszu cele i zadania jako istotne w procesie edukacji – w ogóle, a dla jakości procesu edukacji – w szczególności. Równocześnie powinien precyzyjnie określić instrumentarium, przy pomocy którego sprawdzi (zbadają) to, czy określone cele i zadania zostały osiągnięte przez niego. Co więcej, powinien wyprowadzić konstruktywne wnioski tak z ogólnej analizy dotyczącej stopnia realizacji założonych celów i zadań zawodowych, jak i ze szczegółowej analizy odniesionych sukcesów i poniesionych porażek. Wnioski winny pomóc nauczycielowi w dokonaniu korekty ewentualnych błędnych działań, aby mógł usprawnić realizowany proces edukacyjny i działać efektywniej.

Analiza efektów pracy zawodowej jest w rzeczywistości procesem długotrwałym, który powinien trwać przez cały okres aktywno-

⁸⁶ A. Szabo, *Czy dyrektor może sam ocenić swoją pracę?*, „Dyrektor Szkoły”, 1994, nr 1.

⁸⁷ Nasza refleksja jest jedynie „ukierunkowaniem” myślenia czytelnika na proces opracowania „arkusza analizy pracy własnej”, który każdy powinien realizować – samodzielnie.

ści zawodowej – aż do momentu przejścia na emeryturę. Istotą tego procesu jest stały rozwój świadomości samego jako osoby aktywnej w zawodzie, jako człowieka pracującego. *Analiza efektów pracy* jest w rzeczywistości *samoocena efektów pracy*.

„:... ludzie nie oceniają samych siebie jednakowo i dlatego istnieje możliwość [lub może ściślej: konieczność – przyp. Bożena Muchacka] wyodrębnienia kilku rodzajów samooceny: stabilnej i niestabilnej, adekwatnej i nieadekwatnej czy też – wysokiej i niskiej. Osoby dorosłe, posiadające określony zasób wiedzy i doświadczeń życiowych, charakteryzuje najczęściej *samoocena – stabilna*. Taki rodzaj samooceny mogą posiadać te jednostki, których wiedza o własnej osobie jest usystematyzowana i uporządkowana oraz uwzględnia się w niej opinie wypowiedane przez innych ludzi. (...).

Samoocena stabilna najczęściej ulega typowemu rozgałęzieniu na samoocenę adekwatną i nieadekwatną. Samoocena adekwatna charakteryzuje się zgodnością z realnymi cechami i możliwościami jednostki, a nieadekwatną cechować będzie stawianie sobie przez jednostkę trudnych, *lub łatwych*, do realizacji celów, zazwyczaj powyżej lub poniżej własnych możliwości, zdolności czy umiejętności”⁸⁸.

Wydaje się, że ten powyższy cytat wiele wyjaśnia. Z pewnością należałoby te myśli uzupełnić innym cytatem z tekstu Tatiany Grabowskiej, która uznała, iż „niezbędnym i koniecznym jest dla nauczyciela ciągle poznawanie siebie *samego* w różnych kontekstach życia: kulturowego, społecznego, technicznego, przyrodniczego; w różnych jego wymiarach: wspólnotowym, indywidualnym, aksjologicznym i różnych aspektach: obiektywnych, subiektywnych (...)”⁸⁹.

⁸⁸ M. Marmola, A. Wańczyk-Welc, *Rola samooceny nauczyciela w kształtowaniu twórczych relacji z uczniami i rodzicami*, [w:] K. Barłóg, A. Mach, M. Zabornia-Sobczak (red.), *Odkrywanie talentów. Wybrane problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012, s. 186, 187.

⁸⁹ T. Grabowska, *Quo vadis nauczycielu? O godny wizerunek współczesnego nauczyciela w drodze do doskonałości*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, seria: „Edukacja Jutra”, „HUMANITAS”, Sosnowiec 2012.

Pytając o odniesione sukcesy i poniesione porażki, nauczyciel powinien zapytać także o swoje zdrowie, o zdolność do intensywnej (40-tygodniowej) pracy oraz o odporność na niekiedy paraliżujący stres. Udzielając odpowiedzi na pytania dotyczące efektywności pracy, powinien uwzględnić zarówno indywidualny swój intelekt, jak i globalny zbiorowy intelekt swoich uczniów, a także emocje i inne pierwiastki osobowościowe – i swoje, i swoich uczniów. Powinien również uwzględnić problematę harmonii pomiędzy swoją pracą zawodową/nauką uczniów a swoim/ich wypoczynkiem, pamiętając o tym, że harmonia jest zasadniczą przyczyną wielu sukcesów, w tym i sukcesów edukacyjnych.

Innymi istotnymi elementami, które należałoby uwzględnić w arkuszu analizy efektów pracy własnej, są rozmaite zalety osobowości nauczyciela, a przede wszystkim takie jak: jego *odpowiedzialność (za)*, *zaufanie* przedszkolaków i uczniów (do nauczyciela), jego *postawa obywatelska/postawa społeczna*, jego *troska* o dobro dzieci/o dobro młodzieży, jego *uczciwość* (wobec), a także i jego *szacunek* (dla/do). Te zalety są istotnym fundamentem osobowości każdego dobrego nauczyciela.

Nie jest przypadkiem to, że *odpowiedzialność nauczyciela (za)* – jest pierwszą z jego cech wymienionych. *Przyjęcie* bowiem *odpowiedzialności* za własne czyny, decyzje, za efekty pracy własnej wraz z odrzuceniem usprawiedliwiania siebie za swoje niewłaściwe decyzje lub za swoje błędy i porażki w pracy zawodowej jest szczególnie istotne. Oczywiście, że niekiedy należy wskazać inną osobę, szczególnie sytuację/szczególne zdarzenie, które miały rzeczywiście wpływ na negatywny, niekorzystny wynik pracy, i jest to czasami w pełni – uzasadnione. Pedagog powinien jednakże być odpowiedzialnym, przyjmując *odpowiedzialność* zarówno za wartość swojego planu pracy w przedszkolu/w szkole i za efektywność aktywności edukacyjnej, jak i wobec instancji: dyrekcji przedszkola/szkoły, rady pedagogicznej, wydziału edukacji oraz *wobec* rodziców. A może nawet i wobec przyszłej Rzeczypospolitej Polskiej i przyszłej Unii Europejskiej⁹⁰.

⁹⁰ J. Sowa, *Odpowiedzialność w procesie wychowania dzieci i młodzieży*, „Edukacja” 2010, nr 3, s. 35-41.

Także kolejne cechy osobowości nauczyciela – *zaufanie* przedszkolaków oraz uczniów do nauczyciela, jego *postawa* obywatelska/*postawa* społeczna oraz jego *troska* o dobro dzieci/o dobro młodzieży – są wyjątkowo istotne i mają znaczący wpływ na efekty pracy własnej każdego nauczyciela, a w szczególności na efektywność jego pracy wychowawczej. Wydaje się, że *troska* nauczycieli o dobro dzieci/o dobro młodzieży jest we współczesnej Polsce i we współczesnej Europie zbyt powierzchowna. Nauczyciel, dokonując analizy efektów pracy własnej, powinien więc odpowiedzieć również i na pytania, które dotyczą dostarczania dzieciom/uczniom materiałów dydaktycznych – także różnych materiałów dydaktycznych z własnej kolekcji/z własnych zbiorów, inspirowania dzieci do ich autoedukacji/samodzielnego zdobywania informacji i wiadomości z rozmaitych dziedzin wiedzy czy umiejętności zadawania dzieciom logicznych pytań otwartych.

Wyjątkowo istotne dla właściwego, wysokiego poziomu efektywności pracy własnej nauczyciela są podstawowe pierwiastki efektywnego nauczania, którymi są: właściwa atmosfera/właściwy nastrój w środowisku przedszkolaków/w środowisku uczniów, właściwy sposób prezentacji informacji/wiadomości lub prezentacji wiedzy przez nauczyciela, jego przemyślenia na temat (jego myślenie krytyczne i myślenie twórcze), jak i (za)stosowanie nowej/nowo zdobytej... wiedzy⁹¹. Te (i również pozostałe) pierwiastki efektywnego nauczania, na które wskazała Jeannette Vos, z pewnością powinny być w jakimś zakresie uwzględnione w *arkuszu analizy efektów pracy własnej*. Także pasja do nauki nauczyciela i jego umiejętności praktycznego zastosowania posiadanej wiedzy w procesie edukacji szkolnej⁹² powinny zostać poddane przez nauczyciela jego okresowej analizie osiągniętych efektów pracy własnej.

Wśród pytań „*arkusza analizy efektów pracy własnej*” nie powinno brakować i pytań dotyczących takich problemów, jak globalna ocena jakości procesu edukacji realizowanego przez danego nauczy-

⁹¹ J. Vos, *6 podstawowych zasad właściwego nauczania*, [w:] G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przekład: B. Józwiak, Wydawnictwo Zysk i Sp.-ka, Poznań 2003, s. 298.

⁹² G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przekład: B. Józwiak, Wydawnictwo Zysk i Sp.-ka, Poznań 2003, s. 276.

ciela⁹³, ocena rozwoju osobistego/samorozwoju danego nauczyciela⁹⁴, a przede wszystkim kluczowego pytania Anny Przećławskiej: „*Kim dziś powinien być pedagog, aby odnalazł się w rzeczywistości XXI wieku?*”⁹⁵. Trudno jest sobie nam wyobrazić współczesnego dobrego nauczyciela bez jego autorefleksji nad tym właśnie istotnym pytaniem: *Kim dziś powinien być pedagog?* Odpowiedź na to pytanie – nie jest (i nie musi/nie powinna być) jednoznaczna. Pedagog więc może być dziś najlepszym Przyjacielem dziecka/ucznia, Przewodnikiem w świecie wartości, Doradcą w świecie wiedzy, Inspiratorem dziecięcego myślenia/Inspiratorem dziecięcej aktywności (samo)edukacyjnej, (Współ)Uczestnikiem procesu edukacji.

Pedagog XXI wieku może pokazać dziecku i to, co jest dobre, i to, co jest piękne oraz może wyjaśnić dziecku, czym jest *dobro* i czym jest *piękno*. Może rozbudzić uśpione zainteresowania dziecka. Może wzbogacić dziecięcą wiedzę. Może (i powinien) ukazać przedszkolakom i uczniom – nowe barwy Wszechświata, rozbudzić ich dziecięcą wyobraźnię, może zainspirować i ich twórczą aktywność, i ich myślenie krytyczne. Każda z tych wymienionych aktywności współczesnego pedagoga powinna także być poddana przez niego analizie efektów pracy własnej.

W arkuszu analizy efektów pracy własnej winny znaleźć się i pytania, takie jak:

1. Jakie są *rzeczywiste* przyczyny sukcesów mojej grupy przedszkolnej/moich uczniów/mojej klasy szkolnej?
2. Jakie są *rzeczywiste* przyczyny niepowodzeń mojej grupy przedszkolnej/moich uczniów/mojej klasy szkolnej?

⁹³ B. Urbanek, *Batalia o nauczycielską jakość*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 7, s. 7-9; Idem, *Batalia o poprawę jakości kształcenia*, „Nowa Szkoła” 2013, nr 1, s. 18-28.

⁹⁴ M. Taraszkiewicz, *Rozwój osobisty nauczyciela*, Cz. 1.: *Czyli tędy droga*, „Psychologia w Szkole” 2011, nr 1, s. 51-58; Eadem, *Tamże*, Cz. 2.: *Czyli (re)animacja słownika*, „Psychologia w Szkole” 2011, nr 2, s. 123-129.

⁹⁵ A. Przećławska, *Kilka refleksji zamiast wstępu*, [w:] E. Kozdrowicz, A. Przećławska (red. nauk.), *Absolwent pedagogiki dziś. Perspektywa teorii i praktyki pedagogiki społecznej*, Warszawa 2006, s. 8. Zob.: J. Żebrowski, *Droga do tożsamości pedagogów profesjonalnych (Socjologiczne aspekty zawodu)*, „Nowa Szkoła” 2011, nr 8, s. 30-39.

3. Jakie są *rzeczywiste* przyczyny ewentualnego nie-promowania ucznia/uczniów do klasy wyższej?
 4. Jakie są losy życiowe moich byłych przedszkolaków/uczniów po ukończeniu przez nich nauki/studiów? Jaki wpływ miałam/miałem na te właśnie losy życiowe?
 5. Jakie są *rzeczywiste* przyczyny sukcesów życiowych moich byłych przedszkolaków/uczniów?
 6. Jakie są *rzeczywiste* przyczyny niepowodzeń życiowych moich byłych przedszkolaków/uczniów?, a także
 7. Jaki przyrost rozmaitych umiejętności/przyrost wiedzy osiągnęły dzieci przedszkolne/uczniowie – w ostatnim półroczu (semestrze)/w ostatnim roku dzięki mojej pracy z nimi?
 8. Czy moja aktywność zawodowa w sferze wychowania zapewnia rozwój każdego dziecka/każdego ucznia we wszystkich sferach jego osobowości?
 9. Jakie istotne cele wychowawcze postawiłam/postawiłem przed dziećmi/przed uczniami w sferze: rozwoju duchowego, rozwoju intelektualnego, rozwoju fizycznego, a zwłaszcza we właściwym ukierunkowaniu ich edukacji moralnej – w ostatnim półroczu (semestrze)/w ostatnim roku szkolnym?
 10. Czy moja działalność wychowawcza zapewnia każdemu dziecku/każdemu uczniowi **być** – zawsze i wszędzie – *człowiekiem moralnym* w jego przyszłym życiu?
- Liczbę pytań można by zwielokrotnić.

Oczywiście, należy być świadomym, że „arkusz” powinien zawierać także pytania dotyczące współpracy z rodzicami, z innymi nauczycielami – zarówno z własnego przedszkola (z własnej szkoły), jak i z innych przedszkoli (z innych szkół), z bibliotekarzami z gminnej/miejskiej/szkolnej biblioteki, z pracownikami lokalnych instytucji/urzędów etc. W odpowiedziach na te pytania należałoby uwzględnić problem wpływu różnych rodzajów „współpracy z...” na dobro dzieci / dobro uczniów.

Podsumowując powyższe rozważania na temat analizy efektów pracy własnej, należy stwierdzić, że wśród rozmaitych instrumentów, dzięki którym każdy nauczyciel uzyska inspiracje do lepszej i doskonalszej pracy własnej, szczególne znaczenie należy przypisać, mimo

różnym wskazanym zastrzeżeniami, arkuszowi analizy efektów pracy własnej, opracowanemu samodzielnie przez nauczyciela, a ponadto służącemu potrzebom własnym danego nauczyciela. Analiza efektów pracy własnej posiada bowiem istotną wartość odnośnie poznania efektów zawodowych i umożliwi dokonanie korekty/auto-korekty swojej aktywności profesjonalnej – zarówno dla dobra własnego, jak i dla dobra innych osób. Niemniej, należałoby ostrzec, zwłaszcza początkujących, nauczycieli, że pobieżnie i niewłaściwie przeprowadzona analiza może prowadzić do zafałszowania i obrazu własnej osoby, i obrazu efektów pracy własnej. Niewłaściwie przeprowadzona analiza, niestety, nie tylko nie rodzi entuzjazmu do podjęcia wysiłku zawodowego, ale wręcz przeciwnie – może i obudzić bunt (zniechęcenie) do zawodu nauczycielskiego.

Analiza efektów pracy własnej powinna być dialogiem ze sobą samym. Dialog nie może więc dotyczyć tylko i wyłącznie negatywnych aspektów swojej własnej osoby oraz negatywnych aspektów efektywności pracy własnej, ale powinien wskazać i pozytywne aspekty własnej osoby, i pozytywne efekty pracy własnej. Jest bowiem procesem otwierania siebie samego na swoją osobę i na inne osoby. Dialog oznacza zarówno całkowitą akceptację innych, jak i pozwolenie na wejście *novum* w przestrzeń własnej aktywności zawodowej w celu osiągnięcia dobra. Ponadto analiza efektów pracy własnej zapewnia pedagogowi *wolność działania*, gdyż nauczyciel uświadamia sobie, że może brać we własne ręce proces edukacji dzieci oraz że może stać się lepszym nauczycielem, jeżeli podejmie wysiłek w tym kierunku.

Pytania:

1. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że autoanaliza warunkuje „sukces w pracy nauczyciela”? Uzasadnij swoje zdanie.
2. Czym dzisiaj powinna być edukacja, aby Europejczycy (aby Polacy) dostrzegli jej wartość w rzeczywistości XXI wieku?

3. Wyjaśnij autoanalizę pracy własnej nauczyciela w kontekście efektów nauczania i w kontekście procesu nauczania?

4. Wymień elementy autoanalizy w zakresie nauczania dzieci.

5. Wymień elementy autoanalizy w zakresie wychowywania dzieci i w zakresie opieki nad dziećmi.

6. Jak rozumiesz wartość autoanalizy efektów nauczania w kontekście etycznego wymiaru edukacji.

7. Wymień akty prawne, z których wynika konieczność autoanalizy pracy zawodowej nauczyciela.

8. Jakie elementy powinny być przedmiotem każdej dogłębnej autoanalizy efektów pracy własnej nauczyciela przedszkola i nauczyciela szkoły podstawowej.

9. Opracuj modelowy arkusz analizy efektów pracy własnej dla nauczycieli. Uzasadnij jego wartość.

10. Jak rozumiesz stwierdzenie, że analiza efektów pracy własnej powinna być dialogiem ze sobą samym.

3.3. Analiza własnej pracy wychowawczej (w tym udzielania dzieciom niezbędnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej)

Problemowe i problematyczne zachowania i trudności adaptacyjne dziecka należy traktować jako trudności rozwojowe.

Podstawowa różnica pomiędzy dzieckiem, które radzi sobie z obowiązkami szkolnymi, ponadto wykazuje zainteresowanie otaczającym światem – a dzieckiem, które przeżywa trudności w porównywalnym zakresie, polega na tym, że istnieją obniżone zdolności w rozwiązywaniu kryzysów rozwojowych (wg Eriksona), co wiąże się z przechodzeniem pomiędzy kolejnymi stadiami rozwoju psychomotorycznego w okresie dzieciństwa, w okresie przedszkolnym i w okresie wczesnoszkolnym⁹⁶.

⁹⁶ E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2004 s. 34-87.

Rozwój jest rozumiany jako proces ewolucyjny, w którym człowiek poprzez rozwiązywanie intrapsychiczne kryzysów psychospołecznych osiąga coraz wyższy poziom integracji osobowościowej i intelektualnej oraz adaptacyjnej. Proces ten dokonuje się poprzez rozwiązywanie trudności na płaszczyznach: biologicznej, psychicznej oraz społecznej. Zatem rozwój psychospołeczny polega na wzajemnym dostosowywaniu się do siebie jednostki i środowiska i następuje w kolejnych fazach, w miarę wzrostu biologicznego, społecznego i osobowościowego. Jego przebieg zależy od doświadczeń wcześniej nabytych przez dziecko. Doświadczenia te rzutują na jego sposób myślenia o sobie, świecie; na emocje, które ujawniają się podczas funkcjonowania w relacjach interpersonalnych; na sposób rozwiązywania konfliktów, wreszcie – na sposób radzenia sobie m.in. z zadaniami i wymaganiami otoczenia przedszkolnego i szkolnego.

W każdej fazie rozwojowej pojawia się nowa konfiguracja przeszkód biologicznych, społecznych, psychicznych, wywołujących kryzys i zaostrzających „walkę” pomiędzy własnymi dążeniami do progresji i regresji. Aby przejść do następnej fazy rozwojowej, wszystkie przeszkody muszą być pokonane, rozwiązane i muszą wytworzyć się psychologiczne mechanizmy obronne przed ich pojawieniem się w przyszłości. Rozwiązanie kryzysu psychospołecznego następuje wówczas, gdy przeszkody i naciski, które w danym momencie się pojawiły, zostają włączone do struktury *ego* jako elementy harmonijnej całości. Wówczas, względna równowaga zostaje nie tyle odzyskana, co osiągnięta na wyższym poziomie złożoności, zaś mechanizmy obronne i doświadczenie „życiowe” będą umożliwiały właściwą adaptację i eliminowanie trudności przystosowawczych⁹⁷.

W okresie pre-adolescencyjnym, występują następujące kryzysy rozwojowe, które dziecko musi rozwiązać na poziomie emocjonalnym, poznawczym i behawioralnym:

Etap I. Wiek niemowlęcy (0 – 1 r. ż.) *kryzys psychospołeczny ufności – nieufności*: Tworzy się podstawowa więź uczuciowa z otoczeniem, która dotyczy siebie i świata. Jest to dwubiegunowość pomiędzy ufnością i poczuciem bezpieczeństwa, związanego z zaspokaja-

⁹⁷ Tamże, s. 56-72.

niem potrzeb dziecka a nieufnością, lękiem, niepokojem – kiedy te potrzeby nie są zaspokajane. Zdaniem rozwojowym jest wytworzenie postawy zaufania wobec opiekunów, zaś głównym jej elementem jest nadzieja. Centralnym procesem rozwojowym będzie wytworzenie postawy wzajemności psychospołecznej i wymiany emocjonalnej typu: dostawać – oddawać. Zagrożeniem w rozwiązaniu tego konfliktu są rodzice i ich stosunek do dziecka (często o charakterze niekonsekwentnych, chwiejnych emocji).

Etap II. Dzieciństwo (2 – 3 r. ż.) *kryzys psychospołeczny: autonomia a wstyd i zwątpienie*. Dzięki progresywnemu rozwojowi, dziecko nabywa nowych umiejętności, możliwości kontroli swoich popędów, wyrażania potrzeb i komunikacji werbalnej z otoczeniem. Dynamizuje się jego samodzielność. Jeśli rodzice rozumieją ten proces, akceptują potrzebę autonomicznego działania, tolerują pierwsze próby doświadczeń dziecka z materią, otoczeniem (np. psucie, rozsypywanie przedmiotów, poszukiwania nowych umiejętności) tworzy się u dziecka poczucie sprawstwa, odrębności „ja”, nawet skuteczności lub nieskuteczności działania i poczucie samokontroli. Jeśli zaś rodzice są zniecierpliwieni, wyręczają dziecko, okazują mu szorstkość i krytykę, wówczas tworzy się w dziecku poczucie wstydu, zwątpienia w siebie, w swoje umiejętności, niepewność. Głównym celem rozwojowym jest wytworzenie samokontroli i poczucia własnej odrębności psychofizycznej, zaś naczelną cnotą jest wola. Procesem sprzyjającym rozwojowi jest rozwiązanie kryzysu: zatrzymać – pozbyć się. Zagrożeniem jest tu trening czystości.

Etap III. Wiek zabawy (4 – 5 r. ż.) *kryzys psychospołeczny: inicjatywa – poczucie winy*. Ten okres rozwojowy dziecka, psychologowie traktują jako okres rywalizacji z innymi dziećmi/osobami. Samo dziecko już powinno wykazywać dużą niezależność, samodzielność i inicjatywę w podejmowaniu zabaw, kontaktów z rówieśnikami. Posiadając wiele swobody, uczy się szybko wyrażania swoich potrzeb typu chcę/nie chcę, inicjowania różnych aktywności, jest z tego dumne, demonstruje radość, optymizm. Jeśli odczuwa, że rodzice/opiekunowie/wychowawcy traktują tę aktywność jako „głupią”, infantylną, natrętną – powstaje poczucie winy, wstydu, niechęci. Główną cechą tego rozwoju jest kształtowanie orientacji na osią-

gniecie celu i kreatywność w działaniu, zaś cnotą – zdecydowanie. Znacząca relacja psychospołeczna jest naśladownictwo – wspomagające przyszły proces uczenia się. Zagrożeniem w rozwoju dziecka są mass media – często przekazujące niewłaściwe wzorce emocjonalno – behavioralne.

Etap IV. Wiek szkolny (6 – 12 r. ż.) *Kryzys psychospołeczny: pracowitość/produktywność – poczucie niższości*. Dziecko koncentruje się na świecie zewnętrznym, na własnym działaniu, odczuwa potrzebę zdobycia uznania za wykonane aktywności, akceptacji. Nagradzanie dziecka wprowadza dodatkową stymulację do powstawania kreatywności, twórczości, poczucia kompetencji. Jeśli dziecko odczuwa nadmiar krytyki, brak zainteresowania, lekceważenie osiągnięć – wówczas postaje poczucie zniechęcenia, małej wartości, braku przydatności. Zatem, główną cnotą tego okresu rozwojowego jest kompetencja dziecka w procesie edukacji i wytworzenie norm i zasad współdziałania. Znaczącymi relacjami będą: „sieć społecznego wsparcia” (dziecko wie, kto w najbliższym otoczeniu może mu pomóc w rozwiązaniu konkretnego problemu) i postawa współdziałania. Zagrożeniem jest wychowanie seksualne, wprowadzanie dziecka w świat intymnych zachowań bez zwracania uwagi na to, czy jest ono tym akurat zainteresowane czy nie⁹⁸.

Dziecko radzące sobie – potrafi sprostać pojawiającym się wyzwaniom i zadaniom rozwojowym, przechodząc z jednego stadium rozwojowego do następnego.

Dziecko, które przeżywa trudności – ma problemy z wypełnianiem wymogów związanych ze swoim rozwojem, stając się opóźnionym w rozwoju i wymagającym pomocy terapeutycznej i edukacyjno-wychowawczej. Zatem zwraca się uwagę na kompetencje i umiejętności jakie dziecko posiada/nie posiada w procesie stałej adaptacji do środowiska. Opanowanie zadań rozwojowych, czyli rozwiązanie konfliktów psychologicznych stanowi o poziomie dojrzałości dziecka w rozwoju.

⁹⁸ W. Badura-Madej, *Podstawowe pojęcia teorii kryzysu i interwencji kryzysowej*, [w:] W. Badura- Madej (red.), *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, Wyd. Interart, Warszawa 1996, s. 20-21.

W ciągu wymienionych etapów rozwojowych wszystkie dzieci powinny opanować zadania rozwojowe w następujących sferach; samokontrola, relacje społeczne, demonstrowanie emocji, nauka.

Analizując zatem własną pracę wychowawczą z dzieckiem, należy najpierw określić czy dziecko radzi sobie z trudnościami, czy też je przeżywa w poszczególnych sferach rozwoju psychoruchowego. Punktem wyjścia jest ocena wieku rozwojowego dziecka. Chociaż – z powodu metryki urodzenia – dziecko kwalifikuje się do tego samego zakresu rozwoju co inne dzieci, to zachowaniem, demonstrowaniem emocji czy też poziomem rozwoju mowy może przypominać młodsze dzieci lub też można intuicyjnie wskazać, że dziecko jest opóźnione w rozwoju. Wówczas niezbędne staje się specjalistyczne badanie psychologiczne dla określenia wieku rozwojowego dziecka ze szczególnym uwzględnieniem deficytów rozwojowych.

Niemniej jednak nauczyciel/wychowawca a także rodzice, mogą zaobserwować – w dłuższym okresie czasu – specyficzne i charakterystyczne symptomy wskazujące na to, czy dziecko radzi sobie, czy przeżywa trudności rozwojowe.

Rozwój samokontroli dziecka

Nauczyciel/wychowawca zwraca uwagę na to, w jaki sposób (jak szybko) dziecko nabywa zdolności do słuchania poleceń; czy przestrzega reguł sformułowanych przez dorosłego, czy potrafi zapanować nad pojawiającymi się reakcjami frustracji, gniewu, złości i napięcia emocjonalnego.

Jednocześnie nauczyciel/wychowawca analizuje i kontroluje przekaz niewerbalny; ton głosu, mimikę, postawę ciała, kontakt wzrokowy z dzieckiem, stanowczość w wydawaniu poleceń.

Nauczyciel/wychowawca ocenia poziom i zakres uwagi dziecka, jego stopień podporządkowania się poleceniom i efekt/skutek takiego działania tzn. wykonanie polecenia, obniżenie napięcia emocjonalnego, wzrost poziomu uwagi i koncentracji na poleceniu.

Tabela 2. Samokontrola dzieci – charakterystyka dzieci radzących sobie i przeżywających trudności w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Dziecko radzące sobie	Dziecko przeżywające trudności
O k r e s p r z e d s z k o l n y	
słucha poleceń	nie słucha poleceń, jest rozproszone
...	zwraca uwagę na inne dzieci
przestrzega reguł	nie przestrzega reguł
....	celowo „robi na złość” innym
O k r e s w c z e s n o s z k o l n y	
zwykle myśli, zanim coś wykona	jest impulsywne, działa zanim pomyśli
denerwuje się, ale umie się uspokoić	przesadnie nerwowe
....	nie reaguje na zwrócenie uwagi

Źródło: oprac. własne

Rozwój społeczny dziecka

Rozwój w zakresie kompetencji społecznych dziecka polega na wytwarzaniu więzi z innymi; rówieśnikami, dorosłymi, oraz na stopniowym nabywaniu umiejętności komunikacji werbalnej i pozawerbalnej, i budowaniu przywiązania emocjonalnego.

Poprzez obserwację zachowania dziecka w sytuacjach swobodnego funkcjonowania społecznego, nauczyciel/wychowawca dokonuje analizy poziomu uspołecznienia dziecka.

Niezaspokojone potrzeby dziecka (zarówno biologiczne jak i psychospołeczne) powodują, że w trakcie obserwacji dziecko będzie demonstrowało opór, bierność, negatywizm. Dlatego ważne jest „dotarcie” i odkrycie przyczyny, dla której dziecko tak się zachowuje. Można to zdiagnozować technikami projekcyjnymi np. analizą rysunku projekcyjnego lub zabawą „z wyobraźni”.

Tabela 3. Rozwój społeczny dzieci – charakterystyka dzieci radzących sobie i przeżywających trudności w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Dziecko radzące sobie	Dziecko przeżywające trudności
O k r e s p r z e d s z k o l n y	
ma pozytywne interakcje z rodzicami	ma negatywne relacje z bliskimi
jest akceptowane przez inne dzieci	jest odrzucone, lekceważone a nawet izolowane przez dzieci
O k r e s w c z e s n o s z k o l n y	
współpracuje z dziećmi	nie współpracuje z dziećmi (dąsa się, obraża)
potrafi dzielić się	wycofuje się, izoluje
wyraża swoje uczucia	ma złe relacje z innymi
jest lubiany przez większość	...

Źródło: oprac. własne

Rozwój emocjonalny dziecka

W trakcie rozwoju psychomotorycznego, dziecko stopniowo rozumie i wyraża swoje uczucia i emocje oraz przedstawia je w swoim zachowaniu.

Tabela 4. Rozwój emocjonalny dzieci – charakterystyka dzieci radzących sobie i przeżywających trudności w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Dziecko radzące sobie	Dziecko przeżywające trudności
O k r e s p r z e d s z k o l n y	
wyraża proste uczucia do innych osób	nie wyraża swoich uczuć
często występuje lęk przed nieznanym	lęk, niepokój występują stale, towarzyszy im agresja, złość
O k r e s w c z e s n o s z k o l n y	
przezwycięża lęk	lęk jest stały
rozumie i wyraża złożone emocje (np. dumę, wyrzuty sumienia)	nie rozumie uczuć złożonych i ich nie wyraża
ma pozytywny obraz siebie i innych	pojawia się negatywny obraz Ja i agresja wobec otoczenia

Źródło: oprac. własne

Nauczyciel/wychowawca może kontrolować sposób wyrażania emocji przez dziecko, może także stosować różne techniki rozładowa-

nia napięcia, złości, agresji np. rzucanie piłką do pudełka z napisem „złość”, rysowanie „złości”, „gniewu” na dużym formacie papieru, ćwiczenia ruchowe i relaksacyjne.

Rozwój umiejętności szkolnych dziecka

Eksplorowanie otoczenia, stopniowe uczenie się zachowań „szkolnych” (skupianie uwagi na zadaniu, podporządkowanie się, słuchanie, organizowanie czynności) to działania sprzyjające rozwojowi kompetencji szkolnych (tabela 5).

Nauczyciel/wychowawca obserwując zachowanie dziecka w warunkach zadaniowych, jest w stanie zdiagnozować czy przejawia ono trudności edukacyjne, czy nie. Postępowanie terapeutyczno-wychowawcze zmierza do zindywidualizowania pracy z dzieckiem przejawiającym trudności podczas zajęć korekcyjno-wyrównawczych, stosowaniu wzmocnień pozytywnych (nagród) oraz na zastosowaniu takich jednostkowych poleceń, gdzie tylko to jedno dziecko będzie odpowiedzialne za ich wykonanie. To pozwoli wzmocnić postawę otwartości na doświadczenia i eksplorację otoczenia oraz na uspołecznienie dziecka.⁹⁹

Tabela 5. Rozwój umiejętności szkolnych dzieci – charakterystyka dzieci radzących sobie i przeżywających trudności w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Dziecko radzące sobie	Dziecko przeżywające trudności
O k r e s p r z e d s z k o l n y	
lubi oglądać książki	nadmiernie zainteresowane grami i TV
lubi słuchać opowiadań	obojętny stosunek do nauki
lubi proste eksperymenty	eksperymenty traktuje jako formę rozładowania napięcia i emocji
O k r e s w c z e s n o s z k o l n y	
skoncentrowany, wytrwały	nie uważa, jest rozproszony
dba o porządek	brak systematyczności, porządku
lubi szkołę	nie lubi szkoły i kolegów

Źródło: oprac. własne

⁹⁹ M. L. Bloomquist, *Treningi umiejętności dla dzieci z zachowaniami problemowymi*, Wyd.UJ, Kraków 2011, s. 23-28.

Analiza własnej pracy wychowawczej z dzieckiem sprawiającym i przeżywającym trudności emocjonalno-adaptacyjne może mieć wiele aspektów.

Po pierwsze: nauczyciel/wychowawca tworzy wraz z innymi nauczycielami zespół, który ocenia siebie nawzajem pod kątem efektywności oddziaływań. Może się to odbywać w formie ankiety/kwestionariusza, może to być także natychmiastowa wymiana informacji o dziecku na zasadzie konsultacyjnej: „powiedz mi, co myślisz o tym, jak się zachowuje...” „jakie, twoim zdaniem, są postępy dziecka....? „jakie widzisz trudności u dziecka....”

Po drugie: nauczyciel/wychowawca prowadzi dziennik obserwacji dziecka przeżywającego trudności; rejestruje, opisuje typowe i nietypowe zachowania dziecka w relacjach społecznych, w grupie rówieśniczej, a także zbiera informacje o jego aktywności pozaszkolnej.

Po trzecie: nauczyciel/wychowawca doskonali swój warsztat zawodowy, aby wprowadzać komunikację pozawerbalną i atrakcyjne (dla dzieci) formy rozładowywania napięć emocjonalnych oraz formy stymulujące poziom i koncentrację uwagi (np. doświadczenia, obserwacje natury i świata, prace zespołowe)

Po czwarte: nauczyciel/wychowawca może dokonywać samooceny na podstawie informacji zwrotnych od innych nauczycieli i na podstawie refleksji nad swoim sposobem funkcjonowania z dziećmi. Ta ocena bywa subiektywna, często zależna jest od poziomu zmęczenia, aktualnego stanu emocjonalnego i poznawczego. Niemniej jednak – w perspektywie czasowej ma pewną wartość pozytywną, ponieważ pozwala na tworzenie autokrytycyzmu.

Zbiór informacji o dziecku, o poziomie jego rozwoju psychomotorycznego oraz świadomość siebie (swoich osiągnięć/porażek dydaktyczno-wychowawczych) stanowią podstawę do udzielania dziecku pomocy w przewyżnianiu trudności rozwojowych.

Zdiagnozowane trudności (na podstawie obserwacji dziecka, analizy wytworów, wywiadu z rodzicami, opinii innych nauczycieli) kierunkują postępowanie nauczyciela. Z pewnością należy skorzystać z pomocy psychologicznej, logopedycznej, rehabilitacyjnej (integracja sensoryczna), aby poprowadzić działania wielokierunkowo.

Skuteczna pomoc dziecku powinna być dokładnie zaplanowana. Nauczyciel bowiem ma dziecko nauczyć i wychować w warunkach przedszkolnych i szkolnych, na miarę swoich możliwości osobowościowych. Działania o charakterze podstawowej pomocy dziecku podlegają pewnym regułom:

♦ **U dziecka trudnościami rozwoju samokontroli są to:**

Wydawanie skutecznych poleceń, sformułowanych za pomocą najwyżej 10 słów i tylko raz. Konieczny jest kontakt wzrokowy i *niewielki* podniesiony ton głosu. Dziecko ma być pochwalone, jeśli wykonało polecenie. Jeśli dziecko nie słucha, warto sformułować przestrożę w postaci zdania; „jeżeli...to” i także tylko raz.. Bywa tak, że dziecko nie zwraca uwagi i nie słucha przestrogi – wówczas należy odebrać mu jakiś przywilej np. dostęp do zabawek, TV. Zaleca się przerwanie pozbawiania przywilejów za nieposłuszeństwo, jeśli towarzyszy temu zbyt dużo krzyku, negatywnych emocji lub konflikt fizyczny. Procedury te będą skuteczne o ile będą konsekwentne.

♦ **U dziecka z trudnościami w przestrzeganiu reguł, są to:**

Sporządzenie wraz z dzieckiem najważniejszych reguł postępowania (trzy, cztery), aby uporządkować jego zachowanie. Wskazanie przywilejów, jakie można uzyskać lub stracić z powodu konkretnego zachowania. Ustalenie np. żetonowego sposobu nagradzania tj. za każde zachowanie dziecko jest nagrodzone żetonem, a jeśli uzbiera ich 20, wówczas dostaje jedną nagrodę. Za złamanie reguły odbiera się jeden żeton.

♦ **U dziecka z trudnościami w kontroli emocji negatywnych są to:**

Najpierw wyjaśnienie dziecku, że każdy człowiek przeżywa emocje negatywne i mają one różne nasilenie; od rozdrażnienia, przez złość aż do wściekłości. Następnie dziecko ma samo spróbować opisać swoje emocje i je nazwać. Wskazuje się także na to, by dziecko potrafiło „słuchać” swojego organizmu odpowiadającego na emocje negatywne np.: przyspieszone bicie serca, oddechu, uczucie „gorąca”, aby werbalizowało myśli i sposób aktualnego funkcjonowania(np. „płaczę, bo...” wierzę się, dlatego, że...”). Kolejnym krokiem jest redukcja napięcia emocjonalnego za pomocą relaksacji (głębokie oddychanie, wizualizacja, technika „roboty i szmacianej lalki”

– polegająca na napinaniu mięśni „tak jak robot” i ich rozluźnianiu w sposób bezwładny „jak szmaciana lalka”). W końcowym etapie uczy się dziecko, by stosowało „konstruktywną mowę wewnętrzną” (mówienie do siebie zdań pomagających zachować spokój: „nie przejmuj się”; „dam sobie radę”; „nic się nie dzieje”)¹⁰⁰.

Ustrukturyzowane procedury, konsekwentnie stosowane krok-po-kroku pozwalają na wytwarzanie u dziecka umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, panowania nad emocjami i przestrzegania reguł i zasad postępowania społecznego. Jeśli podlegają systematycznej obserwacji i wymiany informacyjnej z innymi nauczycielami, wówczas istnieje szansa, że nauczyciel/wychowawca będzie posiadał właściwą podstawę do autoanalizy swojej skuteczności wychowawczej.

Pytania:

1. Czy rozwój psychospołeczny dziecka jest zależny od czynników dziedzicznych czy od wychowania? Uzasadnij swoje stwierdzenia.
2. Czy dzieci uzdolnione, utalentowane są dziećmi specjalnej troski wychowawczej? Tak/nie. Dlaczego?
3. W jakim zakresie (psychologicznym, społecznym) autoanaliza pomaga/przeszkadza w pracy wychowawczej nauczyciela?
4. Jak zaplanujesz swoje postępowanie wychowawcze z dzieckiem przeżywającym trudności emocjonalne/poznawcze/społeczne (do wyboru). Uzasadnij, dlaczego podejmujesz takie strategie i jakich spodziewasz się rezultatów swojej działalności.
5. Wskaz podstawowe różnice pomiędzy funkcjonowaniem dziecka radzącego sobie i nie radzącego sobie na etapie edukacji przedszkolnej i szkolnej (do wyboru).

¹⁰⁰ Tamże, s. 37-50.

3.4. Analiza współpracy z rodzicami i opiekunami dzieci

Środowisko rodzinne i przedszkolne w szczególny sposób oddziałują na dziecko w okresie pre-adolescencyjnym: tworzą się bowiem wzorce zachowań, emocji i sposoby radzenia sobie z trudnościami. Skuteczność wzajemnego oddziaływania tych środowisk uwarunkowana jest ścisłym współdziałaniem. Dlatego właściwa, pełna współpraca przedszkola z rodzicami powinna prowadzić do zintegrowania działań dydaktyczno – wychowawczych.

Niezbędne staje się więc wyzwanie dla nauczyciela/wychowawcy co do podjęcia kolejnej diagnozy związanej z ustaleniem „gotowości na zmiany” w rodzinie¹⁰¹ W tym celu nauczyciel powinien intuicyjnie rozstrzygnąć, czy jego osobisty kontakt z rodzicami i opiekunami dziecka pozwala na podjęcie takiej aktywności, interwencji, dyskusji i wreszcie – współpracy. Istotne jest bowiem nie tylko nastawienie rodziców na współdziałanie w procesie edukacyjno-wychowawczym, ale także określenie nasilenia problemów u dziecka.

Nasilenie problemów oznacza, że rodzice i nauczyciel są w stanie zdefiniować, opisać charakter trudności rozwojowych dziecka oraz wyzwania, jakie napotyka rodzina w codziennym funkcjonowaniu: z jakimi sytuacjami rodzice są w stanie poradzić sobie sami, jakie symptomy zachowania dziecka są dla nich niezrozumiałe (często dotyczy to nadpobudliwości lub zahamowania psychoruchowego oraz utrzymujących się zaburzeń płynności mowy) oraz jakie objawy negują, racjonalizują lub po prostu nie zauważają.

Zdolność rodziców do współpracy to nic innego jak ich skłonność i emocjonalna zgoda na czynne uczestnictwo w procesie dydaktyczno-edukacyjnym i wychowawczym, prowadzonym przez przedszkole i szkołę. Jest to także: nastawienie rodziców/opiekunów do dziecka, do siebie nawzajem, osobistych motywacji, uzdolnień i tzw. słabych stron, a także do możliwych przeszkód (np. brak czasu, zaan-

¹⁰¹ M.L.Bloomquist, *Treningi umiejętności dla dzieci z zachowaniami problemowymi*, Wyd. UJ, Kraków 2011, s. 23-28.

gażowanie we własne życie zawodowe lub wychowywanie pozostałych dzieci w rodzinie).

Wymienione wyżej elementy mogą być pomocne dla nauczyciela, gdy podejmuje analizę sytuacji dziecka w rodzinie i ocenia możliwości współpracy z rodziną.

Na rysunku 11 przedstawiono nasilenie problemu dziecka oraz zdolność rodziny do podjęcia współpracy w kategorii oceny wysoka-niska. Zaproponowany schemat kwadrantów może być pewnym ułatwieniem w przeprowadzaniu oceny i diagnozy „gotowości na zmiany” w rodzinie.



Rysunek 11. „Gotowość do zmiany” w rodzinie w kontekście nasilenia problemów u dziecka

Źródło: oprac. własne za: M. L. Bloomquist, *Treningi umiejętności dla dzieci z zachowaniami problemowymi*, Wyd. UJ, Kraków 2011, s.191).

W rodzinie, gdzie istnieje *niski poziom nasilenia problemów u dziecka* oraz *wysoka motywacja/zdolność rodziców/opiekunów* do podjęcia współpracy, wystarczający będzie *minimalny nacisk* na podjęcie działań z nauczycielem, bowiem poziom rozumienia sytuacji dziecka sprzyja harmonijnej aktywności tych dwóch środowisk.

Z kolei w rodzinie, gdzie *nasilenie dziecięcych problemów jest wysokie*, rodzice mają *wysoką zdolność* i motywację do podjęcia

zmian lub: *nasilenie dziecięcych problemów jest niskie, a rodzice demonstrowują także niski poziom motywacyjny do zmian* wówczas wskazany jest *umiarkowany nacisk* i wpływ nauczyciela na przygotowanie i rozpoczęcie procesu oddziaływań o charakterze terapeutyczno-wychowawczym.

Jeśli natomiast dziecko prezentuje *wysoki poziom nasilenia problemów* adaptacyjno-wychowawczych a *rodzice mają niską motywację* do przeprowadzania zmian, lub też niskie zasoby osobowościowo-intelektualne, wtedy będzie konieczny *wysoki poziom nacisku* na podjęcie oddziaływań.

Nauczyciel/wychowawca może ocenić te zmienne samodzielnie, na podstawie nie tylko obserwacji zachowania dziecka podczas zajęć przedszkolno-szkolnych, ale także na podstawie swobodnych lub ustrukturyzowanych rozmów (wywiadów) z rodzicami/opiekunami. Pozwoli to na podjęcie oddziaływań na terenie placówki lub na skierowanie dziecka na specjalistyczne badania lub specjalistyczne terapie.

Warto w tym miejscu wskazać na pewne, ważne ograniczenia i zastrzeżenia co do ustalenia gotowości do podjęcia zmian i pracy z dzieckiem, które ma problemy adaptacyjne. Nauczyciel powinien wziąć pod uwagę kilka kryteriów **wykluczających** jego własną aktywność. Są to:

- skrajnie wysoki poziom problemowych i problematycznych zachowań dziecka (np. stosowanie agresji i autoagresji przez dziecko, zachowania opozycyjno-buntownicze, silne stany lekowe połączone z niepokojem i napięciem emocjonalnym),
- upośledzenie umysłowe, zaburzenia o podłożu organicznym lub objawy psychozy u dziecka,
- poważne problemy małżeńskie/rodzinne, które uniemożliwiają porozumiewanie się z rodzicami/opiekunami dziecka (np. różniące koncepcja wychowania i edukacji dziecka demonstrowana odrębnie przez matkę i ojca; rodzice będący w trakcie rozwodu lub separacji i wykorzystujący dziecko do „walki” między sobą)
- problemy psychiczne (zaburzenia psychiczne) u rodziców/opiekunów,
- wykorzystywanie lub zaniedbywanie dziecka (ujawnione w wywiadzie).

Ważne jest to, że dopóki w/w problemy nie zostaną usunięte, trudno jest prowadzić prace z rodziną na rzecz dziecka i na rzecz jego poprawy funkcjonowania. Współpraca z rodzicami bowiem wynika z konieczności dostarczania pomocy rodzinie w sprawowaniu funkcji wychowawczych oraz z potrzeby ujednoczenia kierunku wpływów przedszkola i domu na rozwój psychomotoryczny dziecka.

Zakres współpracy nauczyciela z rodzicami dziecka dotyczy:

- podejmowania starań o zapewnienie warunków prawidłowego rozwoju dziecka;
- inicjowania zachowań pedagogicznych rodziców;
- oddziaływania na postawy rodzicielskie;
- wpływania i podnoszenia kultury pedagogicznej i poszerzenie wiedzy rodziców o rozwoju i wychowaniu w okresie dzieciństwa;
- stymulowaniu pomocy rodziców w ulepszaniu pracy przedszkola/szkoły.

Mając na uwadze fakt, że rodzina zaspokaja podstawowe potrzeby biologiczne i psychospołeczne małego dziecka, do których należą m.in. potrzeba miłości, przynależności, akceptacji, bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego, aktywności i samodzielności, nauczyciel powinien ściśle współpracować z domem rodzinnym swoich podopiecznych.

Małemu dziecku, które jest całkowicie zależne od dorosłych, właśnie dorośli tworzą dobre lub złe warunki rozwoju i wychowania. Zatem, tej współpracy nauczyciela z rodziną dziecka powinna towarzyszyć troska o przyszłe losy dziecka, o zaspokojenie jego aktualnych różnorodnych potrzeb i jego wychowanie oraz poziom edukacji. Nauczyciel powinien stale sobie uświadamiać i stale pamiętać, że to rodzic jest najważniejszą osobą w życiu dziecka a on jedynie wspiera rodzica w prawidłowym rozwoju jego pociechy. Nawiązanie dobrych kontaktów z rodzicami wymaga poświęcenia czasu, chęci i wiele pracy. To nauczyciel jest tą osobą, która dąży do stworzenia dobrych relacji z rodzicami, stymuluje je i inicjuje kontakty. Dlatego nauczycielowi powinno zależeć na dobrych relacjach z rodzicami dziecka i na współpracy, bo kiedy już „pozyskamy”, rodziców, ich przychylny stosunek emocjonalny i akceptację – staną się oni niezastąpionymi

pomocnikami podczas różnego rodzaju imprez, akademii, wycieczek. Ponadto poczują się potrzebni, zobaczą radość i dumę w oczach swojego dziecka, będą w stanie poświęcić wiele czasu i energii na pomoc nauczycielowi w różnych formach zajęć.

Analizując własną, nauczycielską pracę z rodzicami i opiekunami dziecka, warto zwrócić uwagę na to, że przedszkole/szkoła mają przypisane pewne funkcje i zadania wobec rodziców dziecka. Koncepcję tę przedstawia Danuta Waloszek¹⁰² w następujący sposób:

1. Wspomaganie działań wychowawczych rodziców poprzez:

- systematyczne informowanie o zachowaniu dziecka w przedszkolu;
- zbieranie informacji o zachowaniu dziecka w domu, o jego emocjach, o sposobie nawiązywania relacji w środowisku pozadomowym i pozaprzedzkolnym;
- przekazywanie wiedzy pedagogicznej dotyczącej tematów integrujących rodziców;

2. Integrowanie zabiegów wychowawczych:

- uzgodnienie sposobów reagowania na bodźce, zadania, wymagania w domu i w przedszkolu;
- uzgadnianie rodzaju, kierunku, zakresu działań wychowawczych wspólnie realizowanych w przedszkolu i w domu;
- wspólnie z rodzicami opracowanie warunków do rozwoju wyobraźni dziecka (myślenie abstrakcyjne, twórcze), do eksperymentowania, swobodnego doświadczania życia przez dziecko;

3. Wspieranie rodziców poszukujących sposobów zmiany relacji między dziećmi:

- informowanie o prawach w dziedzinie oświaty;
- wspólne i indywidualne działania rodziców, nauczycieli, dzieci;
- poszukiwanie i analizowanie przyczyn „złych zachowań” dzieci i sposobów reagowania na nie;
- organizowanie doradztwa metodycznego, psychologicznego, pedagogicznego, logopedycznego, terapeutycznego.

¹⁰² D. Waloszek, *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym. Założenia, treści, organizacja*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1994, s. 15-23.

Zadaniem przedszkola/szkoły jest także wzmacnianie uczuciowych więzi między dzieckiem a jego rodzicami, budzenie zainteresowania rodziców światem dziecięcych przeżyć, a więc tym wszystkim, co dzieje się w przedszkolu, które wprowadza dziecko w życie społeczne, kształtujące postawy jego charakteru, wzbudza zaciekawienie przyrodą, sztuką, pobudza wyobraźnię i potrzebę tworzenia. Prawidłowo zorganizowana współpraca przedszkola z rodzicami jest jednym z istotnych i ważnych czynników osiągnięcia przez przedszkole dobrych wyników w pracy opiekuńczej i wychowawczo – dydaktycznej oraz zmierza do eliminowania i niwelowania wielu problemów w domu. W każdej placówce przedszkolnej wśród rodziców znajdują się tacy, którzy dynamicznie zainteresowani wychowaniem swych dzieci sami dążą do nawiązania jak najbliższych kontaktów z nauczycielem. Są jednak i tacy, którzy takich kontaktów unikają i wzbraniają się przed nimi nawet w czynny sposób.

Niezależnie od inicjatywy i postaw rodziców, każdy nauczyciel musi zabiegać o porozumienie się z nimi dla dobra dzieci, które wspólnie wychowuje dom i przedszkole/szkoła. Dlatego tak bardzo istotne jest, aby rodzice i nauczyciele łączyli swoje serca i siły w procesie dydaktyczno – wychowawczym i aby ich działania uzupełniały się dla dobra dziecka.

Wspomaganie rodziców/opiekunów dziecka zależne jest także od osobowości nauczyciela, od jego temperamentu, emocji, sposobu myślenia o sobie, swojej pracy (jako o „powołaniu” a nie jako o zadaniu do wykonania) oraz od poziomu świadomości o odpowiedzialności za podejmowane działania. Można więc wskazać na pewne psychologiczne standardy w zachowaniu nauczyciela względem rodziców/opiekunów dziecka. Należą do nich:

- ostrożność w formułowaniu sądów, krytycyzm wobec własnych racji (nie jest tak, że nauczyciel wie wszystko!)
- otwartość i rezygnowanie ze schematów myślowych
- polisensoryczne „odkrywanie” świata dziecięcego (patrzę – słucham – odczuwam – poszukuję wiedzy o...)
- gotowość do pomocy rodzicom w rozwiązywaniu problemów z dzieckiem

- komunikatywność (unikanie sztucznego, pseudonaukowego języka) i szczerść w relacjach z rodzicami
- umiejętność modyfikowania własnego myślenia i refleksja nad własnym postępowaniem w kategoriach moralnych
- umiejętność analizowania krytycznych ocen ze strony rodziców (jest to najtrudniejsza kwestia, ponieważ nauczyciele zwykle nie przyjmują ani krytyki ani negatywnych sądów o sobie).

Aby współpraca nauczyciela z rodzicami i opiekunami dzieci układała się jak najlepiej i jak najbardziej efektywnie, zarówno jedna jak i druga strona, powinna kierować się pewnymi zasadami. Należą do nich: zasada pozytywnej motywacji, partnerstwa, jedności oddziaływań i systematycznej współpracy.

Zasada pozytywnej motywacji wskazuje, że ważnym warunkiem skutecznej współpracy wychowawców i rodziców jest całkowicie dobrowolny w nim udział. Chodzi o to aby, wszyscy byli świadomi współpracy, jak również korzyści z nią związanych.

Zasada partnerstwa podkreśla równorzędne prawa i obowiązki wychowawców i rodziców, czyli zwraca się uwagę, aby żadna ze stron nie czuła się mniej wartościowa od drugiej, aby tworzyły rodzaj wspólnoty, której członkowie mają w miarę jednakowy udział w podejmowaniu decyzji i razem ponoszą odpowiedzialność za wprowadzenie ich w życie.

Zasada wielostronnego przepływu informacji, zakłada konieczność uruchomienia różnych kanałów porozumiewania między nauczycielami a rodzicami. Sugeruje ona dwu – i wielokierunkowe porozumiewanie się.

Zasada jedności oddziaływań przypomina o konieczności realizowania przez wychowawców i opiekunów dziecka zgodnych i harmonijnych celów w pracy wychowawczej. Ważne jest także uzgadnianie wspólnych metod i form oddziaływań.

Zasada systematyczne (aktywnej) współpracy wskazuje na potrzebę czynnego i stałego zaangażowania się w wykonywanie zadań inicjowanych i organizowanych podczas współdziałania wychowawców i rodziców¹⁰³. Przedstawione zasady współdziałania nie obejmują na pewno wszystkich, którymi powinni kierować się zarówno nauczyciele, jak i rodzice. Niemniej jednak warto dokonać własnej refleksji, czy nauczyciel respektuje te zasady czy nie, i dlaczego tak się dzieje. Ważną rolę we współpracy nauczycieli i rodziców odgrywają pewne formy współdziałania indywidualnego. Mieczysław Łobocki w swym opracowaniu wymienia następujące: konsultacje pedagogiczne, wizyty domowe, prowadzenie korespondencji i rozmowy telefoniczne¹⁰⁴.

Konsultacje pedagogiczne są z pewnością dość osobliwym sposobem prowadzenia rozmów z rodzicami przez wychowawców/nauczycieli na temat problemów wychowawczych dotyczących dziecka. Ci nauczyciele, którzy są dobrze przygotowani do swego zawodu i stale pogłębiają swoją wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, potrafią udzielić skutecznej porady rodzicom. Istotnym warunkiem udanych konsultacji pedagogicznych jest uważne i cierpliwe wysłuchanie rodziców oraz unikanie jakichkolwiek pouczeń pod ich adresem¹⁰⁵. Niestety, zdarza się tak, że nauczyciel porzuca swoją rolę i staje się „karnodzieją” oraz niemal „sędzią” rozstrzygającym o dobrym/złym postępowaniu rodziców.

Wizyty domowe – jako jedne z ważniejszych form współdziałania wychowawcy klasy i rodziców pozwalają przyjść dziecku nie tylko z konkretną pomocą, lecz nade wszystko wyrobić w nim przekonanie, że szkoła i rodzina nie muszą być instytucjami wyizolowanymi i obcymi sobie. Składane przez nauczyciela wizyty umożliwiają im bliższe i bezpośrednie poznanie warunków ucznia, jak również nawiązanie kontaktów niemal ze wszystkimi członkami rodziny. Przyczyniają się do przełamania wzajemnej nieufności między wychowawcą klasy i rodzicami oraz zbliżają emocjonalnie¹⁰⁶. Zauważyć należy, że ta forma współpracy nie jest popularna we współczesnej pracy nauczycie-

¹⁰³ M. Łobocki, *Poradnik wychowawcy klasy*, WSiP, Warszawa 1985, s.120.

¹⁰⁴ Tamże, s. 131

¹⁰⁵ Tamże, s. 129.

¹⁰⁶ Tamże, s. 126.

la. Jest to spowodowane ograniczeniami czasowymi oraz zaznaczającą się niechęcią rodziców wobec takich form.

Z kolei kontakty korespondencyjne między nauczycielami i rodzicami polegają na pisemnym ich porozumiewaniu się w pilnych sprawach z pedagogicznego punktu widzenia. Umożliwiają załatwienie w porę wielu spraw bez konieczności nawiązywania bezpośrednich obopólnych kontaktów. Wymianie korespondencji służą listy (e-maile, sms-y) do rodziców oraz pisemne relacje o wynikach w zachowaniu i nauce ucznia, np. ocena opisowa¹⁰⁷.

Uzupełnieniem omówionych dotychczas form są rozmowy telefoniczne, zwłaszcza w różnych nieprzewidzianych sytuacjach, w których zachodzi konieczność poinformowania rodziców, zasięgnięcia ich opinii lub pozyskania zgody w jakiejś ważnej sprawie.

Każdy nauczyciel powinien więc wypracować sobie najbardziej adekwatną dla siebie formę współpracy z rodzicami, inne zaś traktować jako dodatkowe, awaryjne. Model współpracy z rodzicami musi jednak być stale weryfikowany poprzez oceny zewnętrzne, autorefleksję oraz informacje zwrotne od rodziców.

Często zdarza się, że pomimo starań nauczyciela pojawia się problem z niezadowolonym rodzicem, który „psuje” dobrą atmosferę. Wtedy można wykorzystać sprawdzoną, praktyczną metodę dyskusji zwaną *metaplanem*. Można ją zastosować podczas zebrania z rodzicami. Rodzice tworzą plakat, na którym zapisuje się przebieg spotkania. Nauczyciel przygotowuje duży arkusz papieru, kartki w kilku kolorach, pinezki, klej. Rodzice w grupach zapisują swoje myśli w formie równoważników zdania i przypinają je do arkusza. Nauczyciel zapisuje pytania na arkuszu: *Jak jest?*, *Jak być powinno?*, *Dlaczego nie jest tak jak być powinno?* i na końcu wnioski: *Co robić, żeby było tak, jak być powinno?*. Doprowadza się w ten sposób do przedyskutowania problemu i jego rozwiązania. Wnioski są początkiem do wspólnej pracy oraz podjęcia konkretnych decyzji w sprawie rozwiązania problemu¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Tamże, s. 132.

¹⁰⁸ <http://poradnik.metis.pl/2010/09/efektywna-wspolpraca-z-rodzicami-szansa-na-doskonaly-rozwoj-dzieci-w-placowce-przedszkolnej/> data pobrania; 26.06.2013; por. M.L.Bloomquist, *Treningi umiejętności dla dzieci z zachowaniami problemowymi*, Wyd. UJ, Kraków 2011, s.166.

Przedstawiony pomysł na metaplan jest dopełnieniem indywidualnej rozmowy z rodzicami/opiekunami dziecka. Poniżej przedstawiamy kilka cennych zasad przydatnych podczas rozmowy indywidualnej z rodzicem:

- Zadbaj o sprzyjającą atmosferę w rozmowie, znajdź ustronne miejsce do jej przeprowadzenia;
- Pochwal postępy dziecka, prezentując jego wybrane prace;
- Zapytaj rodziców o ich spostrzeżenia dotyczące rozwoju dziecka;
- Sprezycuj problem, konkretnie bez wyolbrzymiania;
- Zilustruj problem wytworami dziecka, przykładami zachowań, sytuacji;
- Staraj się dociec przyczyn danej sytuacji a nie szukaj winnych;
- Wspólnie z rodzicami poszukaj rozwiązań;
- Nie lekceważ uwag i propozycji ze strony rodziców.

Współpraca nauczyciela z rodzicami jest niezbędnym warunkiem powodzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej. Od chwili przekroczenia przez dziecko progu przedszkola – cel pracy pedagogicznej przedszkola/szkoły i cel rodziny powinien być wspólny. Z wychowawczego punktu widzenia pożądanym jest, aby te dwa najważniejsze ogniwa działały wspólnie, wzajemnie się uzupełniając. Tylko wtedy istnieje szansa uformowania dobrego, mądrego i wrażliwego, młodego człowieka.

Zatem rodzice i nauczyciele powinni być dla siebie sprzymierzeńcami, którzy dążą do stworzenia jak najlepszych warunków rozwoju dla swoich dzieci i wychowanków. Współpraca nauczyciela i rodziców musi opierać się na wzajemnym szacunku, świadomości roli, jaką sprawuje rodzic nad swoim dzieckiem oraz roli nauczyciela, któremu je powierza. Obie strony powinny traktować siebie partnersko, podchodzić z zaufaniem i życzliwością.

Pytania:

1. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że „gotowość na zmiany” w rodzinie wiąże się ze zmianą systemu wartości, które istnieją w rodzinie? Uzasadniaj.

2. Co, Twoim zdaniem, oznacza „zdolność rodziców do współpracy”? Jakie to ma znaczenie w pracy wychowawczej nauczyciela?

3. Jakie korzyści i zagrożenia niesie ze sobą wzmacnianie więzi emocjonalnych z dzieckiem/ucznikiem (wykaż to porównanie na podstawie zmian wychowawczo-edukacyjnych we współczesnym świecie europejskim).

4. Analizując zasady współpracy nauczyciel i rodziców wykaż ich praktyczne zastosowanie, biorąc pod uwagę współczesne trendy wychowawcze w Polsce i w Europie.

5. Czy „wychowanie bezstresowe” ma sens w kontekście oczekiwań współczesnego świata i w kontekście wyzwań edukacyjnych w warunkach globalizacji?

3.5. Analiza współpracy z innymi pracownikami placówki (nauczycielami, pedagogiem szkolnym, psychologiem, dyrektorem)

Kim nauczyciel jest, kim nie jest, kim powinien być... na ten temat wiele może powiedzieć każdy człowiek, który uczęszczał do szkoły i posiada wypracowany wzorzec idealnego nauczyciela. Składa się on najczęściej z wielu cech pochodzących od różnych osób napotkanych na drodze edukacji lub w procesie kształcenia. Niemal zawsze przypisuje się nauczycielowi przewodnictwo w świecie wartości, wiedzy i rolę doradcy w życiu praktyczno-zawodowym. Okazuje się, że nie jest to takie proste i jednoznaczne. Im szybciej i wieloaspektowo

zmienia się świat, tym trudniej takie role pełnić¹⁰⁹. Bycie wśród dzieci/uczniów to – mimo wszystko – zaangażowanie się w ich rozwój, zainteresowania i pasje, konflikty, problemy emocjonalne i społeczne. Nie da się bowiem *stanąć obok* i nauczać. Podobnie jak nie da się odzielić nauczania od wychowywania. Chcąc kształcić człowieka do życia w dynamicznym społeczeństwie, gdzie realia zmieniają się jak w kalejdoskopie, a przyszłość niesie wiele ryzyka w podejmowanych decyzjach, zachodzi potrzeba transformacji w mentalnym i emocjonalnym podejściu do nauczania. Chodzi tu więc o takie zmiany w procesie edukacji ze strony nauczyciela, które pozwolą przygotować młodego człowieka do tej dynamiki świata¹¹⁰.

Postuluje się w literaturze przedmiotu, aby ich kierunek był następujący:

- od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej,
- od sterowania i kierowania do inspirowania rozwoju,
- od prostego przekazu wiadomości do wprowadzania ucznia w świat wiedzy i aktywizowania poszukiwań wiedzy,
- od funkcji przekazu wiedzy do porządkowania informacji,
- od dominacji intelektu do równowagi pomiędzy światem myśli i uczuć w edukacji szkolnej,
- od alternatywnego (dychotomicznego wyboru) do dialogu, współpracy, kompromisu.

Wymagania stawiane współczesnemu nauczycielowi są wysokie. Ich realizacja zależy nie tylko od predyspozycji jednostki wykonującej ten zawód ale także od konstelacji równie ważnych czynników takich jak: warunki pracy i zatrudnienia, treść pracy (niejednoznaczne wymagania, przeciążenia, nadmierna odpowiedzialność) oraz relacje społeczne w szkole¹¹¹. Praca nauczyciela wymaga stałych kontaktów z innymi nauczycielami, dyrekcją przedszkola/szkoły, a także z osobami, które są lub powinny być szczególnie zainteresowane wspomaganiami

¹⁰⁹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

¹¹⁰ Tamże, s. 24-46.

¹¹¹ G. Poraj, *Co zagraża nauczycielom?*, „Psychologia w szkole” 2011, nr 1, s. 42-50.

nauczyciela w jego działaniach i aktywnościach podejmowanych na rzecz dobra dziecka. To kontakty i relacje z pedagogiem szkolnym i psychologiem stają się niezbędnym elementem pracy niemal każdego nauczyciela. Można więc zastanowić się nad ich zadaniami – czy potrafią skutecznie współpracować? Czy rywalizują ze sobą z powodu kompetencji zawodowych i własnych racji?

Pedagog szkolny jest taką osobą, której kompetencje służą do rozpoznawania trudności, jakie przeżywa uczeń, i do reagowania na nie. Rolę pedagoga szkolnego pojmuje się właśnie w tak ogólny sposób. Czasami pedagog powinien być mediatorem pomiędzy uczniem a nauczycielem i między uczniem a jego rodzicami; czasami bywa tak, że nauczyciele *straszą* niegrzeczne dzieci wizytą u pedagoga... Wypracowanie sobie pozycji opartej o zaufanie jest zadaniem dość trudnym i długoterminowym. Ale nie każdy pedagog ma *pedagogiczną duszę* i nie każda szkoła ma fachowego pedagoga.

Precyzując rolę pedagoga, można określić też jego zadania w szkole w sposób następujący: organizowanie w szkołach i placówkach edukacyjnych pomocy pedagogicznej i psychologicznej dla tych uczniów, którzy mają trudności, emocjonalne, społeczne, adaptacyjne i kłopoty w nauce. Działania te mają być ukierunkowane na rozwój dziecka/ucznia, na poprawienie lub/i zwiększenie efektywności uczenia się przy współdziałaniu nauczycieli, rodziców a nawet przy zaangażowaniu innych uczniów. Poza tym pedagog szkolny, posiadając wiedzę dotyczącą działalności i zadań rozmaitych instytucji pozaszkolnych, potrafi korzystać z ich wsparcia i pomocy¹¹². Pedagog szkolny jest w stanie zdiagnozować trudności i problemy ucznia, wskazać możliwości ich rozwiązania, podejmować działania opiekuńczo-wychowawcze wobec uczniów i współdziałać z nauczycielami, rodzicami, placówkami pozaszkolnymi, zwłaszcza w profilaktyce zagrożeń społecznych, kulturowych i rozwojowych, inicjować współdziałania i aktywizować rodziców do współpracy z nauczycielami, pedagogiem w procesie wychowania i wychowywania. Dodatkowo od pedagoga szkolnego oczekuje się zaangażowania wówczas, kiedy chodzi o sze-

¹¹² M. Kaleta-Witusiak, *Nauczyciel-Pedagog-Psycholog. Współpraca czy rywalizacja?* [w:] J. Szczurkowska, A. Mazur (red.) *Wokół roli i zadań pedagoga i psychologa w szkole*, Wyd. Pedagogiczne ZNP, Kielce 2013, s.175-196.

roczą pomoc dla ucznia objętego indywidualnym systemem nauczania, ucznia z niepełnosprawnością oraz dla ucznia wybitnie uzdolnionego i utalentowanego¹¹³.

Pedagog szkolny inaczej jest widziany z perspektywy ucznia, nauczyciela, rodzica¹¹⁴. Na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jego rola sprowadza się w zasadzie do opiekuńczości, niemal *matkowania* w procesie adaptacyjnym ucznia. Z kolei nauczyciel zwraca uwagę na warsztat pracy pedagoga szkolnego i na skuteczność jego wykorzystania. Chętnie powierza całą pracę wychowawczą pedagogowi, niemal żądając rozwiązywania problemów, w zamian nie oferując gotowości do współpracy ze swojej strony. Sytuacja taka ma tzw. *drugie dno*. Otóż kiedy pedagog ingeruje w nieprawidłowe relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami, co może stanowić początek poważnych konfliktów i komplikacji wychowawczych (przyjmuje wtedy funkcję *advokata ucznia*), wówczas wielu nauczycieli nie chce przyjąć i często nie przyjmuje żadnych sugestii pedagoga, jeśli jest w nich zawarta krytyka ich postępowania. Co do rodziców – sprawa komplikuje się jeszcze bardziej: częściej posługują się pedagogiem, nauczycielem, psychologiem w trudnym procesie wychowania dziecka/ucznia; sami – niejako – zwalniają się z większości obowiązków z tym związanych¹¹⁵. A najlepiej by było, gdyby każdy uczeń miał taki „specjalny parasol ochronny rozłożony nad głową” przez pedagoga szkolnego... (przyp.: Małgorzata Kaleta-Witusiak).

Najogólniej można stwierdzić, że celem pracy pedagoga szkolnego jest uzupełnianie, rozszerzanie i pogłębianie działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej nauczycieli. Niezależnie od kompetencji tych dwóch zawodów, są one wobec siebie komplementarne. I co do tego nie ma wątpliwości. Z powodu złożoności i różnorodności problematyki wychowawczej pedagog szkolny musi być dobrze przygotowany do pracy, właściwie wykształcony, kompetentny,

¹¹³ K. Grad, *Przepisy prawne regulujące pracę pedagoga szkolnego*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 3, s. 25-30.

¹¹⁴ I. Jundziłł, *Rola zawodowa pedagoga szkolnego*, WSiP, Warszawa 1980.

¹¹⁵ K. Żabicka, W. Żabicki, *Jak być pedagogiem szkolnym?*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 9, s. 62-63.

odpowiedzialny, panujący nad swymi emocjami i słabościami, a także posiadający szczególne predyspozycje osobowościowe.

Psycholog w szkole jest osobą dość rzadko spotykaną. Niemniej jednak nauczyciele coraz częściej korzystają z jego umiejętności i doświadczenia w celu sprawnego prowadzenia procesu wychowawczego dziecka, które demonstruje trudności adaptacyjne. Do szczególnych zadań psychologa współpracującego z dzieckiem w przedszkolu lub szkole należą:

- prowadzenie badań i działań diagnostycznych dotyczących uczniów, w tym diagnozowanie potencjalnych możliwości oraz wspieranie mocnych stron ucznia;
- diagnozowanie sytuacji wychowawczych w celu wspierania rozwoju ucznia, określenia odpowiednich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym działań profilaktycznych, mediacyjnych i interwencyjnych wobec uczniów, rodziców i nauczycieli;
- organizowanie i prowadzenie różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów, rodziców i nauczycieli;
- zapewnienie uczniom doradztwa w zakresie wyboru kierunku kształcenia i zawodu;
- minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy wychowawczej w środowisku szkolnym i pozaszkolnym ucznia;
- wspieranie wychowawców klas oraz zespołów wychowawczych i innych zespołów problemowo-zadaniowych w działaniach wynikających z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki.

Zatem, psycholog szkolny bezwzględnie musi umieć rozpoznać i określić nie tylko oryginalne, niepowtarzalne cechy osobowości ucznia oraz stosunki i relacje panujące w środowisku rodzinnym i rówieśniczym konkretnego dziecka/ucznia, ale także charakterystyczne parametry funkcjonowania emocjonalno-społecznego nauczycieli w odniesieniu do uczniów. Dysponując odpowiednimi metodami badawczymi (testami, skalami), psycholog potrafi określić cechy osobowości i właściwości związane z przystosowaniem/nieprzystosowa-

niem społecznym dziecka oraz może prognozować kierunek rozwoju. Stosuje myślenie holistyczne, uwzględniające jednocześnie prawidłowości z zakresu psychologii ogólnej, norm rozwojowych, zakłóceń i zaburzeń tego rozwoju o charakterze klinicznym oraz cech funkcjonowania społecznego i postawy¹¹⁶. Natomiast pedagodzy szkolni nierzadko uzurpują sobie prawo do stawiania podobnych diagnoz opartych wyłącznie o obserwację, ewentualnie wywiad pedagogiczny. Czy mają rację? Na pewno wiedza pedagogiczna o uczniu jest cenna, ale ostatnie słowo należy do psychologa, ze względu na obiektywność pomiaru, rzetelność badania testowego i normatywny opis badania.

Niejednokrotnie, nauczyciel czy pedagog szkolny nie umiając sobie poradzić z tzw. *trudnym* uczniem, kieruje go do psychologa (oczywiście, o ile rodzice wyrażą na to zgodę). Dochodzi do takiej sytuacji wówczas, kiedy: *trzeba z nim coś zrobić, bo na lekcji nie można już wytrzymać... to dziecko trzeba wyciszyć... kombinuje, przeszkadza, ma dziwne pomysły,... inne dzieci go nie lubią... jest jakiś odmienny... zachowuje się w sposób skandaliczny*. Jeśli na dodatek uczeń prezentuje społecznie nieakceptowane zachowania, utrudnia nauczycielom prowadzenie lekcji, zdarzy mu się jakiś *wyskok* (np. wagary, palenie papierosów, picie alkoholu, zażywanie narkotyków) to zgodnie z szkolną procedurą *należy mu się* pomoc psychologiczna. Według oczekiwań nauczycieli, rodziców, pedagoga szkolnego – tylko psycholog może znaleźć sposób na to, by kłopotliwego ucznia podporządkować szkolnym normom i zasadom¹¹⁷. Taki *skierowany* do psychologa uczeń unika go niemal *jak diabeł święconej wody*. Jeśli się pojawi w gabinecie psychologa, stosuje wszelkie znane sposoby oporu, kontestacji i buntu, bowiem dla *straszonych* psychologiem uczniów jest on nieodmiennie postrzegany w kategoriach wojennych, jako sprzymierzeniec nauczycieli i pedagogów w ogóle... Przecież należy do rady pedagogicznej... Wielką sztuką jest przełamać ten opór, zdobyć zaufanie ucznia, pokierować jego rozwojem, pokazać możli-

¹¹⁶ E. Sokołowska, G. Katra G. (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.

¹¹⁷ Z. B. Gaś (red.), *Wspomaganie rozwoju dziecka*. Wyd. Fundacji „Masz Szansę”, Lublin 1994.

wości osiągnięcia sukcesów w kształceniu i wykorzystaniu wiedzy na przyszłość oraz wytworzyć u niego postawę prospołeczną¹¹⁸.

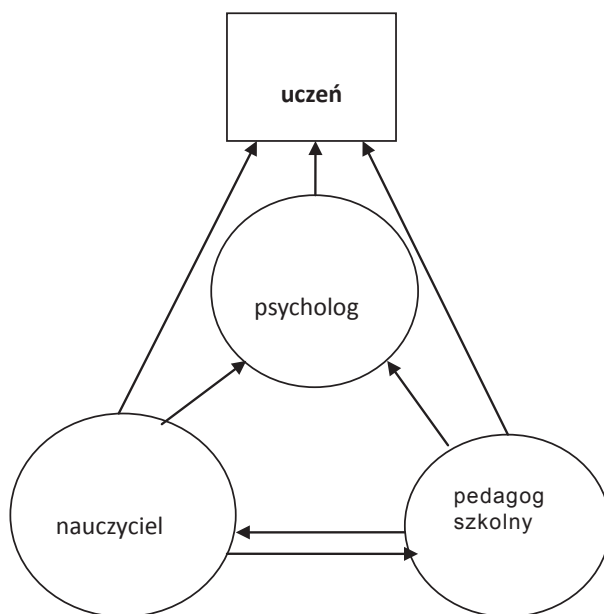
Funkcja psychologa szkolnego jest trudna – ze względu na oczekiwania najpierw nauczycieli, potem pedagogów szkolnych i rodziców. Z jednej strony chodzi o zdobycie zaufania ucznia (co jest podstawą do zmiany postaw przez niego), a z drugiej o podejmowanie takich świadomych i zaplanowanych działań, które będą służyć jego rozwojowi.

Uświadamiając sobie role i zadania nauczyciela – pedagoga szkolnego – psychologa na terenie placówki oświatowej, należałoby się zastanowić nad miejscem ucznia w tej konfiguracji. Niezależnie od tego, czy jest to uczeń przeciętny, wybitnie uzdolniony i utalentowany, czy ten, który sprawia kłopoty – każdy z nich może skorzystać z wieloaspektowego wsparcia czy pomocy. Jeśli mówimy o profesjonalnym podejściu do wspomnianych kategorii uczniów, to obowiązuje tu pewien schemat postępowania:

- opracowywanie kart obserwacji zachowania (psycholog, pedagog szkolny, pedagog wspierający, nauczyciel),
- badanie psychologiczne, logopedyczne (w miarę potrzeb) wraz z diagnozą poziomu rozwoju psychomotorycznego (w tym: emocjonalnego i poznawczego),
- diagnoza pedagogiczna uwzględniająca badanie wpływu środowiska na funkcjonowanie ucznia (pedagog szkolny),
- wyniki tych badań i analiz tworzą tzw. bank informacji o uczniu, jego postępach edukacyjnych i rozwoju,
- wskazanie uczniów, którzy powinni być objęci specjalistyczną pomocą (zajęcia korekcyjno-wyrównawcze, rewalidacyjne, socjoterapeutyczne, logopedyczne, psychologiczne),
- kierowanie uczniów do poradni psychologiczno-pedagogicznych i psychiatrycznych,
- wskazówki dla pracy dydaktycznej dla nauczycieli.

Idealny obraz? W wielu wypadkach uczeń podlega takim oddziaływaniom: nauczyciele wykorzystują wskazówki psychologiczne w dydaktyce, a pedagodzy szkolni współpracują z rodziną. Tworzą więc swoista triadę (rysunek 12).

¹¹⁸ M. Kaleta-Witusiak, *Nauczyciel-Pedagog-Psycholog...*, s. 188.



Rysunek 12. Relacja: nauczyciel – pedagog szkolny – psycholog w procesie wspierania ucznia

Źródło: opracowanie Małgorzata Kaleta-Witusiak

W niektórych przedszkolach/szkołach wypracowany jest rozszerzony model tej triady: włącza się bowiem do niej innych nauczycieli, którzy mają kontakt z dzieckiem, oraz specjalistów zajmujących się usuwaniem deficytów rozwojowych np. logopedów, neurologopedów, terapeutów integracji sensorycznej, nawet lekarzy-psychiatrów dziecięcych. Ma to sens wówczas, jeśli współpraca jest harmonijna i rzeczywiście skoncentrowana na dziecku, a nie na udowadnianiu sobie racji i ważności kompetencji przez dorosłych.

Warto więc zwrócić uwagę na kształt tej triady: nauczyciel – pedagog szkolny – psycholog i *magiczną*, ale i na skuteczną wymianę informacji *o uczniu i dla ucznia*:

Nauczyciel – pedagog: „*zauważyłam, że uczeń jest:....zachowuje się w następujący sposób:....*”

Nauczyciel – psycholog: „*moje obserwacje ucznia na lekcjach wskazują, że może mieć problem z....*”

Pedagog – psycholog: „*z informacji od rodziców, uczniów, wiem, że uczeń może mieć problemy z....*”

Pedagog – nauczyciel: „*chcę potwierdzić/zaprzeczyć tym obserwacjom gdyż...*”

Pedagog – psycholog: „*może byłoby dobrze zwrócić uwagę na.... I znaleźć przyczyny takiego zachowania/postępowania/deficytów...*”

Psycholog – pedagog i psycholog-nauczyciel: „*na podstawie badań wynika, że... można te deficyty tłumaczyć tym, że... można wprowadzić następujące sposoby aktywizacji/ edukacji, aby osiągnąć...*”

W relacjach tych ważne są konkretne fakty, nie zaś ich indywidualna, subiektywna interpretacja typu: „*uczeń zachowuje się skandalicznie*” oraz unikanie nadmiernego gadulstwa i drobiazgowości, ponieważ rozprasza to całościowy obraz ucznia i wydłuża czas potrzebny do podjęcia efektywnego działania.

Przedstawione kompetencje zawodowe nauczyciela, pedagoga szkolnego, psychologa i ich role pełnione na terenie szkoły wskazują, że *nie taki diabeł straszny...* Zachowanie granic uprawnień, rzetelność wynikająca z obowiązków zawodowych, wzajemne zaufanie do swoich umiejętności, zdolność słuchania się nawzajem wydają się najrozsądniejszym sposobem na funkcjonowanie tych zawodów obok siebie i ze sobą¹¹⁹.

Jest wówczas szansa na uniknięcie zmęczenia i zniechęcenia w pracy, a jednocześnie na poświęcenie uczniowi czasu potrzebnego dla jego prawidłowego rozwoju osobowościowego i satysfakcjonujących postępów edukacyjnych. Bo przecież uczeń nie potrzebuje w szkole dobrej niani, adwokata, czy wróżki, ale szczerze życzliwych mu i rozsądnie wymagających przewodników po nowych obszarach wiedzy, którzy będą starali się przygotować go do samodzielnego dorosłego życia.

Można jeszcze zwrócić uwagę na inny aspekt funkcjonowania nauczyciela w przedszkolu/szkole. Chodzi o aspekt administracyjny. Otóż podległość zawodowa tworzy hierarchiczną strukturę; młodszy nauczyciele podlegają starszym, bardziej doświadczonym, a wszyscy

¹¹⁹ M. Kaleta-Witusiak, *Nauczyciel-Pedagog-Psycholog,*, s.188

– dyrekcji placówki. Na tym tle – jak w każdej, częściowo zamkniętej grupie społecznej – tworzą się mniejsze, kilkusobowe grupki w oparciu o stosunki emocjonalne. Może dochodzić do konfliktów, eskalacji sytuacji trudnych, a nawet do jawnych podziałów. Trzeba sobie z tego zdawać sprawę. Oczywiście – nie musi tak być. Niemniej jednak, tak jak nie ma idealnych, nieskazitelnych ludzi, tak samo trudno jest spotkać taki zespół nauczycielski, gdzie nie byłoby sympatii-antypatii. Ich rezultatem jest ogólna atmosfera pracy, kształtowanie się stosunku do współpracowników i do dyrektora placówki.

Feminizacja zespołu nauczycielskiego jest dodatkowym elementem wpływającym na jakość relacji interpersonalnych ze względu na wysoką emocjonalność kobiet. Ten ostatni element jest ważny, gdyż napięcie emocjonalne, które towarzyszy ewentualnym konfliktom nauczycieli, wpływa na nie tylko na układ stosunków między nimi a dyrektorem szkoły, ale również na samych uczniów. Nauczyciel na ogół powinien zdawać sobie sprawę z pozycji, w jakiej się znajduje wchodząc w konflikt z dyrektorem, i skutków, jakie mógłby ponieść. Dlatego zdarza się, że może on przenieść swoją agresję na dzieci, które nie są w stanie przeciwstawić mu się. Stanisław Krawcewicz¹²⁰ analizując konflikty, zwrócił szczególną uwagę na styl kierowania szkołą i w nim upatrywał głównej przyczyny sporów. Przytaczając różne wypowiedzi nauczycieli, zauważył, że przyczyną konfliktów jest autokratyczny styl kierowania, jaki wprowadza dyrektor – autokrata. Z kolei Tadeusz Pasierbiński¹²¹ dokonując analizy przyczyn konfliktów między nauczycielami w szkole, stwierdził, że wśród najczęściej spotykanych występują: brak sprawnej organizacji pracy szkoły (improwizacja, częste zmiany poleceń); nieprzestrzeganie dyscypliny pracy; narzucony (bez uzgodnienia) przydział zajęć dydaktyczno – wychowawczych; stronniczość w postawie i opiniach prezentowana przez dyrektora szkoły (uprzywilejowanie jednych, a nieuwzględnienie interesów innych); brak należytej troski o sprawy bytowe nauczycieli (ze strony dyrektora, organizacji); trudna atmosfera i relacje międzyosobowe (intrygi, plotki); różnice w poziomie wykształcenia i kompetencji

¹²⁰ S. Krawcewicz, *Rola społeczna nauczyciela*. [w:] M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 1973, s.135.

¹²¹ T. Pasierbiński, *Problemy kierowania szkołą*, PZWS, Warszawa 1965.

zawodowych; niewłaściwy i niejednoznaczny system opinii i oceny; niewłaściwa obsada stanowiska kierowniczego; nieadekwatne (często subiektywne) przyznawanie nagród, wyróżnień i odznaczeń; różnice zdań na tle wydawania poleceń uczniom (wychowawca klasy – nauczyciel). Ta różnorodność przyczyn powoduje konflikty, które niewątpliwie zakłócają nie tylko atmosferę współpracy i współzycia w zespole nauczycielskim, ale również niekorzystnie wpływają na całość procesu dydaktyczno – wychowawczego.

Konflikty wpływają przede wszystkim na zmianę postępowania samych nauczycieli. Ich konsekwencją jest rozluźnienie więzi w gronie pedagogów i zmiany w postawie nauczycieli wobec obowiązków zawodowych. W krańcowych przypadkach – wówczas, kiedy ostre konflikty nawarstwiają się i dynamizują prowadzą do jawnej walki skutkującej zagrożeniem rozpadem całego zespołu nauczycielskiego. Trudne do rozwiązania sytuacje konfliktowe między dyrektorem a nauczycielami powodują pogorszenie stosunków osobistych, chaos i dezorganizację, podział członków rady pedagogicznej na „obozy”, nieufność wobec współpracowników, osłabienie dyscypliny pracy, izolację pracowników szkoły, manifestację wrogości, poczucie zagrożenia. W najbardziej drastycznych sytuacjach mogą doprowadzić do nerwic, frustracji, a nawet psychoz. Konfliktowe, traumatyczne i frustracyjne sytuacje mają swoje określone konsekwencje¹²²:

- skutki w sferze psychicznej: urazy i antypatie, poczucie krzywdy i zagrożenia, ucieczka w samotność, poczucie mniejszej wartości własnej oraz osłabienie zdrowia;
- skutki w sferze społecznej: spadek autorytetu nauczyciela, lekceważenie go przez uczniów bądź innych nauczycieli, utrata zaufania, przemieszczanie antypatii wobec osoby dyrektora na uczniów, pogorszenie się osobistych stosunków w gronie nauczycielskim, chaos i dezorganizacja pracy, płynność kadr, osłabienie dyscypliny pracy i wiele innych.

¹²² A. Weissbrot-Koziarska, *Dydaktyczno-wychowawcza działalność nauczyciela w szkole wiejskiej i miejskiej*, [w:] *Profesjonalizm zawodu nauczyciela. Konteksty teoretyczne i empiryczne*. Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów. Zeszyt 10. A. Weissbrot-Koziarska, J. Janik (red.), Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.

Dbłość o prawidłowe kształtowanie stosunków współpracy i współżycia w zespole nauczycielskim powinna być przedmiotem szczególnej troski zarówno ze strony dyrektora, nauczycieli, jak i władz samorządowych, które ustalają kryteria doboru osób na stanowiska kierownicze w szkołach. Nie powinny to być osoby wybrane losowo, ale muszą przede wszystkim posiadać niezbędną umiejętność kształtowania prawidłowych postaw, cechować się kulturą i taktem w kontaktach z innymi oraz umiejętnością prawidłowego rozwiązywania zaistniałych na terenie szkoły konfliktów. oczywistą sprawą są kompetencje zawodowe i merytoryczne przygotowanie do pracy.

Pytania:

1. Jakie ryzyko (emocjonalne? poznawcze?) wiąże się z procesem wychowania we współczesnym świecie?
2. Czy pedagog szkolny pełni funkcję „parasola ochronnego” wobec ucznia? Uzasadnij.
3. Czy rola psychologa sprowadza się do „wrózenia” z testów psychologicznych? Jakie są zadania psychologa wobec dziecka/ nauczyciela? Podaj przykłady.
4. Gdzie występuje źródło konfliktów interpersonalnych w przedszkolu/szkole? Wskaż możliwą genezę i uzasadnij swój wybór.
5. Skutki konfliktów interpersonalnych w przedszkolu/szkole dla dziecka. Rozwiń swoją wypowiedź w oparciu o własne doświadczenia praktyczne.

3.6. Analiza własnego rozwoju zawodowego nauczyciela

Dokonując analizy i oceny systemu kształcenia nauczycieli opieramy się na teoretycznych przesłankach efektywności pracy pedagogicznej i na mechanizmach procesu rozwoju zawodowego nauczyciela. Daje to podstawę do analizy tego rozwoju oraz wskazania form

i metod, które należy wprowadzić w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli.

Od właściwie przebiegającego rozwoju zawodowego nauczyciela zależą bowiem efekty jego pracy, a rozwój ten uwarunkowany jest w dużej mierze od sposobu kształcenia. Naturalną kolejną rzeczą jest to, że nauczyciel, przystępując do pracy zawodowej, ma już za sobą studia pedagogiczne, tytuł naukowy i wiele godzin praktyk pedagogicznych w przedszkolu/szkole. Ponadto, subiektywnie i intuicyjnie odczuwa, że „to jest to”: praca z dziećmi, uczuciowość wyższa skierowana nie tylko wobec dzieci ale także wobec wyznawanych zasad moralno-etycznych i światopoglądowych; rozwinięte cechy osobowości takie jak: empatia, zaangażowanie, nastawienie ku/wobec....oraz potrzeby typu: samoaktualizacji, pomagania innym, afiliacji itp.

W rozwoju zawodowym nauczyciela można wyodrębnić cztery fazy ściśle ze sobą powiązane, a niekiedy nawet współwystępujące. Są to:

• **faza wzorców metodycznych**, (*nauczyciel spodziewa się i oczekuje na gotowe wzorce metodyczne*)

Zjawisko to występuje na początku drogi rozwoju zawodowego. Każdy nauczyciel, chcąc dobrze pracować poszukuje i stosuje w swojej pracy gotowe i w miarę wypróbowane rozwiązania metodyczne pochodzące od starszych kolegów lub też zapamiętane podczas praktyk specjalistycznych. Zatem, chętnie korzysta z gotowych konspektów, programów i planów, posługuje się przykładowymi schematami przebiegu lekcji/zajęć, narzędziami kontroli i oceny ucznia oraz innymi materiałami metodycznymi, opracowanymi przez instytucje lub osoby zajmujące się kształceniem i doskonaleniem zawodowym.

W związku z taką orientacją, wielu młodych nauczycieli domaga się od instytucji organizujących doskonalenie zawodowe przedkładania im gotowych materiałów metodycznych oraz demonstrowania wzorcowych rozwiązań systemowych w trakcie pokazowych lekcji. W zależności od tego, jak zaspokajane są te żądania, tak formułuje się później opinie o przydatności tych instytucji oraz o przydatności samych materiałów do procesu dydaktyczno-wychowawczego.

W tej fazie rozwoju zawodowego znajdują się wyłącznie nauczyciele bez kwalifikacji pedagogicznych i specjalistycznych, a także lu-

dzie młodzi, którzy rozpoczęli pracę po ukończeniu studiów. Ta faza nie powinna trwać zbyt długo. W rzeczywistości jednak obserwuje się alarmujące zjawisko przedłużania, a nawet trwania w niej, niektórych nauczycieli przez cały okres aktywności zawodowej. Można to tłumaczyć pewną inercją i tzw. zachowawczym stylem funkcjonowania. Bezpieczne jest bowiem korzystanie z gotowych wzorców, niż kreatywna, wyczerpująca, samodzielna praca. Bierność intelektualna, brak pozytywnej motywacji do pracy, błędy popełniane w trakcie przygotowania do zawodu nauczyciela – to podstawowe przyczyny odpowiadające z to, że nauczyciel tkwi w tej fazie rozwoju zawodowego przez wiele lat. Niektórzy doradcy metodyczni i wykładowcy uczelniani reprezentują orientację tzw. *dorażnej pomocy metodycznej*. Demonstruje się ona w organizowaniu takich form kształcenia, w których dominuje jednostronne komunikowanie się, jak np.: wykład, instruktaż, lekcja pokazowa prowadzona przez nauczyciela doświadczonego, z dużym autorytetem, dostarczanie nauczycielom gotowych materiałów metodycznych. Orientacja ta nie powinna dominować w kształceniu i doskonaleniu zawodowym. Niemniej jednak, jest ona bardzo popularna i oczekiwana przez nauczycieli. Nie jest wystarczająca, choć na pewno częściowo uzasadniona w tej pierwszej fazie rozwoju zawodowego. Uważa się bowiem, iż takie „praktyczne” przygotowanie nauczyciela, oparte głównie na przesłankach racjonalizmu technologicznego, na systemie norm, rozporządzeń i zarządzeń, instrukcji, wzorców metodycznych i „niezawodnych” reguł postępowania nie stanowi o edukacji rozwojowej. Jest to jedynie wstęp do stymulowania poszukiwań własnej drogi nauczycielskiej. Prowadzi do schematyzmu w pracy pedagogicznej, do rozmijania się działania pedagogicznego z rzeczywistymi potrzebami uczniów i stagnacji w rozwoju zawodowym, a także do utwierdzenia nauczyciela w przeświadczeniu o jedynych sposobach rozwiązań dydaktycznych, gdyż nie pozostawia mu samodzielności poznawczej, możliwości dokonywania wyboru i nie zmusza go do refleksji, krytycznego i kreatywnego myślenia, poszukiwań i eksploracji rzeczywistości.

Naśladownictwo gotowych wzorów i schematów jest wskazane jedynie w minimalnym zakresie z tego względu, że w codziennej rzeczywistości pedagogicznej mamy do czynienia każdorazowo z inną

sytuacją, z ciągle zmieniającymi się warunkami pracy i z odmiennymi potrzebami uczniów, z dynamicznymi modyfikacjami w programach edukacyjnych oraz z narastającymi problemami podlegającymi weryfikacji w kategoriach moralno-światopoglądowo – wychowawczych.

Działalność pedagogiczna nauczyciela, to stała, intensywna interakcja pomiędzy nim i uczniami., stała wymiana emocjonalna. Jest to więc rozwiązywanie praktycznych problemów pojawiających się „tu i teraz”. Praca nauczyciela, to także seria inteligentnych reakcji na sytuacje i zachowania się uczniów¹²³. Stwarza to konieczność „myślenia w biegu”, reagowania na zmieniające się, dynamiczne i nie przewidywalne wydarzenia. Nauczyciel nie może „wyreżyserować” wszystkich zdarzeń i dlatego nie powinien być automatycznie i odruchowo nastawiony na stosowanie określonych procedur. Przyjmowanie obcych, bliżej nieznanymi wzorców i bezkrytyczne ich stosowanie we własnej praktyce pedagogicznej może okazać się mało skuteczne. Może także być po prostu falstartem zawodowym.

Dużym zainteresowaniem i powodzeniem, cieszą się u nauczycieli podręczniki, poradniki i czasopisma, w których podaje się gotowe, niemal precyzyjne plany realizacji programu, konspekty lekcji, zestawy ćwiczeń dla różnych celów, kryteria oceny uczniów, testy, ankiety i kwestionariusze. Zdecydowanie mniej popularna jest literatura pedagogiczno-teoretyczna zmuszająca do refleksji nad własnym działaniem pedagogicznym, do zastanawiania się nad celami i kierunkami działań, a także do krytycznej oceny siebie w kontekście podejmowanych aktywności zawodowych. Jest to zjawisko negatywne, zaś jego przyczyny tkwią w: kształceniu i doskonaleniu zawodowym, w osobistym podejściu do wykonywanego zawodu, w nastawieniach i oczekiwaniach młodych nauczycieli, wreszcie w emocjonalnej niechęci do ponoszenia pewnych kosztów i wysiłku związanego z samokształceniem i samorealizacją.

Wyzwaniem współczesnego modelu kształcenia uniwersyteckiego jest uświadamianie przyszłym nauczycielom, że postęp i pomyślne efekty w pracy zawodowej zależą nie tylko od posiadanej wiedzy praktycznej, lecz przede wszystkim od kompetencji intelek-

¹²³ www.lider.szs.pl/biblioteka/download data pobrania: 12.06.2013.

tualnych, osobowościowych i temperamentalnych, od zdolności do refleksji nad własną pracą oraz od kreatywnego, a nawet niekonwencjonalnego i nieschematycznego myślenia i działania.

♦ **faza krytycznej refleksji**, (*u nauczyciela zaczyna pojawiać się krytyczna refleksja nad własną pracą, nad jej rezultatami*)

Po okresie poszukiwania wzorów i bezkrytycznego stosowania ich we własnej praktyce pedagogicznej, w rozwoju zawodowym nauczyciela zaczyna pojawiać się krytyczna refleksja nad przebiegiem własnego, osobistego działania i nad jego efektami, nad zastosowanymi metodami pracy, ich adekwatnością do założonych celów wychowawczych, dydaktycznych i społecznych.

Nauczyciel jest w stanie stopniowo dostrzegać błędy i niedociągnięcia w swoim postępowaniu pedagogicznym. Wykorzystuje coraz bogatszą wiedzę i zdobyte doświadczenia oraz uwagi kolegów nauczycieli i doradców metodycznych¹²⁴. Zaczyna zastanawiać się nad źródłami swoich sukcesów i przyczynami niepowodzeń. Stopniowo też przekonuje się o istnieniu pewnych luk w swojej wiedzy merytorycznej i metodycznej. To przekonanie bywa często dość „bolesne”.

Z upływem czasu, dochodzi do wniosku, że te negatywne zjawiska mogą mieć związek z nadużywaniem metod ścisłych, dosłownych, podających lub ze stosowaniem na lekcjach zawsze tych samych form organizacyjnych, z autokratycznym stylem kierowania lub z oschłym, sformalizowanym sposobem odnoszenia się do uczniów. To może być wynikiem autorefleksji nad celowością działań i zabiegów organizacyjno-metodycznych przejętych bezkrytycznie od innych nauczycieli lub przyswojonych w trakcie kształcenia. Rezultatem takiej refleksji bywa albo frustracja, albo pojawiająca się gwałtowna chęć zmiany swojego funkcjonowania, bowiem nauczyciel jest w stanie dostrzegać związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy efektami a metodami pracy.

W procesie pogłębiania samowiedzy nauczyciela, dużą rolę może spełnić literatura pedagogiczna, psychologiczna, a także inne

¹²⁴ K. Konarzewski, *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN, Warszawa 1992.

dziedziny wiedzy, np. prakseologia, organizacja pracy, znajomość podstawowych technik komunikacji niewerbalnej i elementów psychoterapii.

♦ **faza samokontroli (samooceny) nauczyciela** (*okres pogłębiania się samowiedzy nauczyciela i rozwijania umiejętności samokontroli i oceny własnych działań pedagogicznych*).

Nadchodzi etap w rozwoju nauczyciela, kiedy musi stale pogłębiać wiedzę pedagogiczną, psychologiczną i specjalistyczną oraz dokonywać krytycznej refleksji nad własną działalnością dydaktyczną i wychowawczą. Przymus ten jest odczuwany jako wewnętrzna siła „napędowa”, czasami jako niepokój emocjonalny, i dotyczy tych nauczycieli, którzy chcą więcej wiedzieć o rozwoju psychomotorycznym dziecka, jak z nim pracować, jakie podejmować możliwie skuteczne działania i z kim się kontaktować dla poprawy funkcjonowania dziecka. Dzięki temu, nauczyciel zdobywa coraz bogatszą wiedzę o sobie samym, o tym co potrafi, co może zrobić, a czego mu nie wolno. Ta samowiedza ułatwia kontrolę, regulowanie własnych zachowań i emocji. Pogłębieniu samowiedzy i towarzyszącemu jej rozwojowi umiejętności samokontroli i samooceny służą specjalne metody, jak: *microteaching* i *trening interpersonalny*. Metody te, są mało jeszcze u nas popularne i stosowane w doskonaleniu zawodowym.

*Microteaching*¹²⁵ jest unikalną techniką uczenia i nauczania, polegającą na stałym sprawdzaniu skuteczności swojego oddziaływania. Zapoczątkowane w późnych latach 1950. w Stanford University przez dr Dwight W. Allen'a¹²⁶, mikro-nauczanie było wykorzystywane z powodzeniem przez kilka lat jako sposób, aby pomóc nauczycielom w zdobywaniu nowych umiejętności. Aktualnie jest to jedna z najlepszych metod szkolenia nauczycieli w osiągnięciu przez nich zamierzonych efektów dydaktycznych i w rozwoju samowiedzy i samooceny. *Microteaching* polega na rejestrowaniu (na taśmie VHS lub DVD)

¹²⁵ A. Remesh, *Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching*, Journal of Research in Medical Sciences., 2013 February; 18(2), s.158-163.

¹²⁶ D. W. Allen, and K. Ryan, *Microteaching*. Wyd. Addison-Wesley. Reading, MA 1969.

przebiegu lekcji/ wykładu/warsztatu/ćwiczeń. Czas pracy z małą grupą uczniów jest ograniczony do 20-25 minut (!) Następnie inni nauczyciele, koleżanki/koledzy oglądając nagranie, komentują i oceniają przebieg lekcji: jakie elementy wzbudziły zainteresowanie uczniów, jakie były nudne, jak uczniowie reagowali na nauczyciela i jego zachowanie. Te uwagi mają spowodować, że nauczyciel skoryguje własne postępowanie. Kolejne nagranie podlega ponownej ocenie krytycznej po to, by nauczyciel także sam mógł zobaczyć, czy zmiany przez niego wprowadzone są pozytywne (w kontekście nauczania), czy też nie przynoszą żadnych „odpowiedzi” u uczniów, tj. dalej są mało zainteresowani lub nadmiernie pobudzeni. Co ciekawe, w latach 1980 i 1990 microteaching został wzmocniony w zupełnie nowym formacie opracowanym w południowej Afryce, a później w Chinach i jest stosowany powszechnie na świecie, jako sposób na szybką poprawę efektywności nauczania (rysunek 13).



Rysunek 13. Przebieg „mikronauczania”

Źródło: oprac. własne za: D. W. Allen, and K. Ryan, *Microteaching*. Wyd. Addison-Wesley. Reading, MA 1969.

Zostały wtedy włączone trzy ważne nowe koncepcje:

- Grupy samokształcenia: nauczyciele wymieniają się rolami z uczniami: raz nauczyciel prowadzi lekcję, innym razem uczeń przedstawia wybrany temat.
- Protokół oceny 2 + 2. Po lekcji, każdy nauczyciel otrzymuje 2 komplementy i 2 uwagi krytyczne, zarówno wówczas jeśli występuje w swojej roli, jak i w roli „zamiennej” – ucznia.
- Nadzór. Początkowo, nadzór był prowadzony przez wykwalifikowanych nauczycieli-metodyków, następnie nadzór nad prowadzeniem lekcji powierzono samym uczniom. Analiza przebiegu lekcji jest swobodna, jednak wymaga merytorycznych ocen¹²⁷.

W całym procesie *microteaching* najważniejsze są informacje zwrotne (*feedback*), związane z krytyczną oceną nauczyciela nie po to, by przekazać mu swoją ewentualną niechęć, złość lub inne emocje negatywne, ale po to, by stymulować go do oczekiwanych zmian.

Trening interpersonalny został stworzony przez Jerzego Melibrudę w 1969 roku w celu określenia metodyki szkolenia zespołu ludzi prowadzących działalność psychoterapeutyczną i socjoterapeutyczną w polsko-amerykańskim programie terapeutycznym dla młodzieży z zaburzeniami emocjonalnymi. W miarę upływu czasu, zasady i cele treningu interpersonalnego zostały przeniesione na grunt pedagogiki głównie w tych ośrodkach, w których podejmuje się znaczne wysiłki na rzecz starannego wykształcenia przyszłych nauczycieli. Podstawowe cele treningu interpersonalnego to uczenie się i rozwijanie umiejętności w zakresie:

- spostrzegania i rozumienia innych ludzi i samego siebie w trakcie kontaktów z innymi,
- komunikowania się (wyrażania myśli i uczuć, uważnego słuchania ze zrozumieniem, wrażliwości na sygnały niewerbalne itd.),
- rozwiązywania problemów i konfliktów międzyludzkich,
- udzielania i przyjmowania wsparcia psychologicznego,
- uczenia się w oparciu o doświadczenia osobiste.

¹²⁷ E.H. Wahba. *Microteaching*. Forum: A Journal for the Teacher of English outside the United States 1999, nr 37 (4), s. 23.

Istnieją także inne sposoby formułowania celów treningu – np. rozwijanie właściwości ważnych w kontaktach międzyludzkich takich jak empatia, ciepło, szacunek, otwartość, autentyczność, bezpośredniość, zaangażowanie, odwaga, konfrontacja, itd. Trening interpersonalny jest *procesem uczenia się w oparciu o doświadczenia interpersonalne* (uzyskiwane i analizowane w czasie spotkań małej grupy.) Są to doświadczenia nauczyciela pochodzące z pracy z uczniami, a nawet ze spotkań z ich rodzicami. Doświadczenia interpersonalne to całość wrażeń, uczuć, spostrzeżeń, wyobrażeń, myśli i doznań somatycznych pojawiających się w człowieku podczas jego bezpośrednich spotkań z innymi ludźmi. Doświadczenia interpersonalne pojawiające się w trakcie naturalnego przebiegu życia człowieka, szczególnie gdy są intensywne i gdy powtarzają się w znaczących okolicznościach lub w kontaktach ze znaczącymi osobami, kształtują właściwości indywidualne i postawy oraz sposób życia. Odnosi się to do każdego z nas, do każdego nauczyciela¹²⁸. Podczas treningu interpersonalnego, trener podejmuje działania, które:

- a) inspirują, ukierunkowują i koordynują aktywność uczestników,
- b) pomagają w lepszym dostrzeganiu, rozumieniu i wyrażaniu doświadczeń osobistych,
- c) ułatwiają poznawcze opracowanie doświadczeń i obserwacji oraz odkrywania ich znaczenia dla uczestników,
- d) pomagają w utrzymywaniu pożądanego poziomu bezpieczeństwa psychologicznego.

Zadaniem trenera nie jest nauczenie uczestników praktycznej wiedzy i umiejętności ani ukształtowanie ich postaw czy właściwości. Zajmuje się przede wszystkim pomaganiem uczestnikom w możliwie efektywnym wykorzystywaniu sytuacji treningowej do uczenia się od samych siebie. Jednym z najważniejszych zjawisk w czasie treningu *jest przekazywanie informacji zwrotnych*, czyli wzajemne komunikowanie informacji o subiektywnych reakcjach jednej osoby na zachowanie drugiej. Poprzez uzyskiwanie takich informacji uczestnik

¹²⁸ <http://www.psychologia.edu.pl/dziupla-jurka/teksty/1376-trening-interpersonalny-wprowadzenie.html>, (12.06.2013)

treningu interpersonalnego dowiaduje się, jak jest odbierany przez innych ludzi w konkretnych sytuacjach interpersonalnych, jakie uczucia i myśli wywołuje u nich jego zachowanie. W ten sposób może porównać i sprawdzić własne wyobrażenia i sądy dotyczące tego, co jak mu się wydaje, inni ludzie czują i myślą na jego temat. Często stanowi to pobudkę do wprowadzania zmian w osobistych schematach myślenia i spostrzegania samego siebie i innych ludzi, czyli do tworzenia samowiedzy.

Rozwijanie samowiedzy i samokontroli może przybrać formę indywidualnej pracy nad sobą, poprzez analizę własnych zachowań. Wytworzenie u nauczyciela przyzwyczajień do dokonywania samoanalizy i samooceny swoich działań pozwala mu na uruchomienie procesu wczesnego wykrywania niedociągnięć lub błędów dydaktycznych oraz na bieżącą ocenę efektów pracy. Wszystko to powinno przyczynić się do świadomego podejmowania odpowiednich wysiłków wobec kształtowania swojej osobowości zawodowej, własnego stylu pracy oraz wobec kształtowania umiejętności modyfikacyjnych. Dlatego wniosek, że systematyczna i wnikliwa samoocena postępowania dydaktycznego i wychowawczego przyczynia się do zawodowego rozwoju nauczyciela, szybciej wzbogaca jego doświadczenie pedagogiczne jest jak najbardziej uzasadniony.

• **Faza twórcza** (*u nauczyciela pojawiają się nowoczesne, nowatorskie i twórcze działania*)

Dla procesu kształtowania się nowatorskiej i twórczej postawy nauczyciela potrzebna i konieczna jest rzetelna wiedza oraz systematyczna, wnikliwa i krytyczna samoanaliza i samoocena sposobów i środków działania. Krytyczny stosunek nauczyciela, autorefleksja wobec narzucanych mu lub przyjmowanych wzorów działania wpływa z głębokiej wiedzy. Im większa jest jego wiedza tym zwiększone jest rozumienie istoty określonych zjawisk lub zdarzeń pedagogicznych. Jednocześnie poszerza się możliwość krytycznego wartościowania własnych i cudzych działań. Wiedza umożliwia nauczycielowi samodzielne podejmowanie prób nowych rozwiązań organizacyjno-metodycznych w procesie wychowania dziecka i procesie jego socja-

lizacji. Jest to niepowtarzalna okazja i możliwość sprawdzania słuszności teorii pedagogicznej w konkretnym działaniu dydaktycznym.

Pierwsze, nowatorskie próby stanowią punkt wyjścia do dalszego działania nauczyciela. Powodzenie tych prób, ich pozytywny odbiór przez uczniów staje się podstawą do stosowania różnorodnych i także skutecznych rozwiązań w procesie kształcenia i wychowania. Dalej, jeśli nauczyciel otrzymuje pozytywną ocenę tych nowatorskich i twórczych działań ze strony przełożonych, kolegów i nawet autorytetów naukowych, wówczas wyzwala się u niego zdynamizowana potrzeba poszukiwania nowych, doskonalszych i skuteczniejszych sposobów i środków działania oraz ich modyfikowanie w zależności od potrzeb uczniów i zmieniającej się sytuacji pedagogicznej. Prowadzi to do rozwoju pewnej, atrakcyjnej umiejętności nauczyciela. Jest to umiejętność przewidywania następstw (skutków) własnych czynności.

Nauczyciel, który jest w tej zaawansowanej fazie rozwoju zawodowego zaczyna dość często przejawiać zainteresowania naukowe: poszukuje rzetelnych informacji wiele czyta, wykazuje postawy krytyczne i samodzielność w myśleniu, ma silną motywację do pracy i identyfikację z wykonywanym zawodem, podejmuje się systematyzowania wiedzy i doświadczenia w formie prezentacji na różnorodnych konferencjach, publikuje artykuły w specjalistycznych czasopiśmie. Powoli sam staje się autorytetem, ekspertem.

Analizując tę problematykę, warto zwrócić szczególną uwagę na sytuację młodego nauczyciela stażysty, rozpoczynającego swoją drogę zawodową. Jego start niewątpliwie różni się od tego, który przypisany jest innym zawodom. Wynika to ze specyfiki roli społecznej nauczyciela, który ponosi ogromną odpowiedzialność za swoich uczniów: ich wychowanie, bezpieczeństwo, poziom wiadomości, frekwencję, zachowanie, oceny z innych przedmiotów, relacje w klasie, poziom socjalizacji i rozwój osobowości, i wiele innych¹²⁹. Tę sytuację określa się często jako „szok startu zawodowego”. Stan ten jest uwarunkowany wieloma czynnikami:

¹²⁹ http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2007/10-2007/03.htm
(15.06.2013)

Po pierwsze, musi upłynąć wiele czasu, zanim nauczyciel zaznajomi się z „formalną” stroną pracy w szkole. Jednak istotniejsze od poznania oficjalnego życia szkolnego okazuje się rozpoznanie tego, co nieoficjalne, wręcz niewerbalne, a co odzwierciedlane jest przez stosunki panujące między gronem nauczycielskim i innymi pracownikami, uczniami oraz domem rodzinnym wychowanków¹³⁰. Trudność pełnienia roli społecznej nauczyciela wynikać może z konieczności realizacji obowiązków związanych z poznaniem nieformalnych reguł funkcjonowania placówki, członków grona pedagogicznego czy klas, z którymi będzie miał zajęcia¹³¹.

Po drugie: utrudnienia w spełnianiu tej roli społecznej, wiążą się z osobliwościami funkcji nauczyciela, do których należą, według Konarzewskiego: niejasność roli, poziom wewnętrznej spójności roli społecznej nauczyciela, psychologiczna trudność roli zawodowej nauczyciela oraz sprzeczność pełnionych ról społecznych przez nauczycieli¹³².

Wszystkie wymienione tu właściwości roli nauczyciela oddziałują z pewnością także na sytuację młodych pracowników dydaktyczno-wychowawczych w szkole. W Polsce stosunkowo niewiele jest naukowych publikacji opisujących położenie nauczycieli w sytuacji ich startu zawodowego. Tymczasem, w obliczu wyzwań stojących przed tą rolą, istotne wydaje się rozwijanie autorefleksji na temat tego, co może pomóc w kształtowaniu ich drogi zawodowej i osiągnięciu sukcesu, z autorefleksją o porażkach i przeszkodach.

Z pewnością, skuteczność pracy nauczycieli spowodowana będzie tym, w jakim stopniu opanują oni zadania związane z: efektywnym stosowaniem różnorodnych metod nauczania, przygotowaniem rozkładu materiału i planowaniem lekcji, znajomością szeregu zasad funkcjonowania szkoły czy opanowaniem wiedzy przedmiotowej¹³³.

¹³⁰ Tamże.

¹³¹ <http://www.mcdn.edu.pl/old/hejnal/index.php?id=biez&n=874> – (15.06.2013)

¹³² K. Konarzewski, *Nauczyciel*, dz. cyt. s. 152–161.

¹³³ http://www.siup.amu.edu.pl/zasoby/program/M_Chobot-Klodzinska.pdf (15.06.2013).

Jak zauważa Joe Kincheloe¹³⁴ istotnymi, cennymi i oczekiwanymi właściwościami nauczycielskimi podlegającymi rozwojowi będą:

- Refleksyjność oparta na umiejętności oceny/badania własnej praktyki;
- Powiązanie myślenia z kontekstem społecznym;
- Aktywny udział w tworzeniu przez uczniów własnego obrazu świata;
- Umiejętność improwizacji myślenia w działaniu (myślenie abstrakcyjne);
- Kształtowanie kultury aktywności uczniów dopuszczającej możliwość różnic poglądów i postaw (tolerancja, eliminowanie stereotypów);
- Umiejętność krytycznej autorefleksji osobistej i społecznej dopuszczającej dialog z innymi (twórcza obecność wśród ludzi);
- Zaangażowanie w tworzenie demokracji szkolnej;
- Znajomość różnic kulturowych w środowisku, respektowanie praw mniejszości, pluralizm kulturowy;
- Nastawienie na działanie, tworzenie związków poznania z działaniem;
- Zwracanie uwagi na emocjonalną stronę kontaktów z uczniem.

Pewnymi propozycjami, które mogą stanowić pomoc w „przetrawianiu” pierwszego roku, są wskazówki zaproponowane przez K. Ryan i R. V. Bullough’a. Sformułowane zostały na podstawie analizy poszczególnych trudności, jakie spotykają młodych nauczycieli:

1. Zanim rozpoczniesz pierwszy rok pracy jako nauczyciel, zdecydуй się na drugi – formułowanie ostatecznych sądów o zawodzie nauczyciela tylko na podstawie jednorocznego doświadczenia nie pozwoli Ci uzyskać pełnego obrazu sytuacji, ani nie pozwoli na prawdziwy osąd tego, co chcesz robić.

2. Jeśli nie przydzielono Ci opiekuna, poszukaj go sam. Nawet jeśli przydzielono Ci opiekuna stażu – nie oznacza to, że nie warto szukać wsparcia także u innych życzliwych, doświadczonych, starszych „przewodników” po nowym miejscu pracy.

¹³⁴ J. L. Kincheloe, *Knowledge and Critical Pedagogy. An Introduction*. Wyd. Springer. London 2008. (15.06.2013)

3. Upewnij się, że znasz i rozumiesz zasady oraz regulamin szkoły, zwłaszcza dotyczący dyscypliny i zarządzania klasą – wiedza o tym, co można, a czego nie można zrobić w danej sytuacji pomoże zadziałać w zaskakujących sytuacjach, które na pewno się pojawią.

4. Starannie planuj i bądź zorganizowany – duża ilość papierkowej roboty i innych szczegółów stanowiących część życia nauczyciela potrafi zaskoczyć. Nie pozwól sobie na „niemiłe” niespodzianki.

5. Poznaj swoich uczniów, ale nie oczekuj, że się z nimi w trakcie tego procesu zaprzyjaźnisz – im szybciej zaznajomisz się ze swoimi uczniami, tym łatwiej będzie Ci planować odpowiedni program dla nich i łatwiej będzie rozpoznać strategie nauczania umożliwiające przyswojenie przez nich wiedzy. Oczekuj od nich szacunku, a nie miłości.

6. Otwórz się na innych i zaangażuj innych członków personelu – izolacja stanowi realne zagrożenie nie tylko dla przetrwania, ale i również dla rozwoju nauczycielskiego profesjonalizmu!

7. Należyście dbaj o swoje ciało – stres podczas pierwszego roku jest smutną rzeczywistością. Sprawą szczególnej uwagi jest odpowiednia ilość wypoczynku, odżywczych posiłków oraz regularnych ćwiczeń ruchowych.

8. Zaprzyjaźnij się z sekretarką, woźną, konserwatorem – ci pracownicy mogą ułatwić lub utrudnić życie początkującemu nauczycielowi – wiedzą, gdzie zdobyć pomoce dydaktyczne oraz do kogo się udać po radę w razie potrzeby.

9. Zaakceptuj fakt, że masz władzę – wszyscy chcą, abyś sprawował ją w sposób odpowiedzialny. Alternatywą dla takiego stanu rzeczy może być tylko niepowodzenie i chaos.

10. Śmieję się i wybaczam sobie – z pewnością będziesz popełniać błędy, ucz się na nich, śmieję się z nich i wybaczam sobie. Jutro jest nowy dzień!

11. Pamiętaj o tym, co poszło dobrze – będziesz mieć zarówno dobre, jak i złe dni. Czasem trudno pamiętać te dobre. Ciesz się ze swoich sukcesów i czerp z nich naukę – tak samo, jak z błędów¹³⁵.

¹³⁵ <http://www.mcdn.edu.pl/old/hejnal/index.php?id=biez&n=874> (15.06.2013).

W przedstawionej powyżej koncepcji rozwoju zawodowego wyeksponowano mechanizmy samowiedzy i samokontroli, jako istotne czynniki stymulujące ten rozwój. Nauczyciel w tym ujęciu jest aktywnym podmiotem potrafiącym poznawać samego siebie oraz kontrolować i modyfikować swoje zachowania.

Aby proces doskonalenia zawodowego był efektywny, musi odwoływać się do wewnętrznych mechanizmów samokontroli. To implikuje potrzebę wzbogacania wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki oraz stosowania aktywnych form nabywania tej wiedzy, poprzez *mikroteaching, treningi interpersonalne*.

Autentyczny rozwój zawodowy wymaga zewnętrznego oddziaływania na nauczycieli poprzez zróżnicowane formy, treści i metody pracy. Dlatego powstaje pewna lista „życzeń” i wskazań co do kształcenia i kształtowania nauczycieli:

- Współczesnemu nauczycielowi potrzebna jest głęboka wiedza teoretyczna, refleksja filozoficzna, a nie tylko wiedza praktyczna w postaci metodycznych reguł działania.
- Kształcenie nauczycieli powinno być otwarte na różne orientacje teoretyczne, na różne poglądy, na różne rozwiązania praktyczne.
- W kształceniu nauczycieli powinno się odchodzić od unifikującej standaryzacji i dążyć do personalizacji osobowości nauczycielskiej. Należy więc przekazać nauczycielowi wysoką wiedzę teoretyczną, przygotować go intelektualnie i dążyć do tego aby rozwiązania metodyczne zajęć pochodziły od niego.
- W kształceniu, nauczyciel powinien zmierzać od „rozmytej” odpowiedzialności, kryjącej się za zarządzeniami, odgórnymi programami, wytycznymi i autorytetem władz oświatowych do odpowiedzialności, która zakłada odpowiedzialność personalną nauczyciela, który potrafi samodzielnie zaprogramować swoją pracę i ją odpowiedzialnie realizować.
- Nauczyciel powinien być zorientowany na wielokierunkowe komunikowanie się z uczniem. Narzuca to potrzebę podobnego stylu pracy w kształceniu studentów – przyszlých nauczycieli¹³⁶.

¹³⁶ D. Fish, H. Broekman: *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*. [w:] „Kształcenie Nauczycieli” Kwartalnik pedagogiczny. Warszawa 1992, nr 1.

Reasumując: każdy nauczyciel musi wypracować swoje własne, niepowtarzalne i oryginalne, strategie działania dopasowane do kontekstu miejsca pracy. Każdy rok pracy, poddany autorefleksji, jest dla nauczyciela cenny – dostarcza bogactwa doświadczeń, emocji, zaskakującej wiedzy o uczniach i jest punktem wyjścia do następnego etapu rozwoju osobistego.

Pytania:

1. Określ fazę swojego rozwoju zawodowego i krótko ją scharakteryzuj.

2. Jak sądzisz, czy microteaching ma szansę na wprowadzenie do powszechnej praktyki nauczycielskiej w Polsce? Uzasadnij swoje stanowisko.

3. Jakie korzyści/zagrożenia dla samorozwoju i autorefleksji nauczycielskiej niesie uczestnictwo w treningu interpersonalnym?

4. W jaki sposób autoanaliza wspomaga rozwój zawodowy nauczyciela?

5. Dokonaj krytycznej analizy koncepcji rozwoju zawodowego młodego nauczyciela, przedstawionej przez Joe Kincheloe. Z jakimi stwierdzeniami się nie zgadzasz (na podstawie własnych doświadczeń praktycznych).

4. Pozyskiwanie informacji zwrotnej od dzieci i ich rodziców

Informacja zwrotna (w skrócie nazwana IZ) jest oceną kształtującą, komentarzem edukacyjno-wychowawczym, swoistego rodzaju „dialogiem” nauczyciela z uczniem lub nauczyciela z rodzicami, mającym pomóc uczniowi w uczeniu się. Najczęściej przyjmuje ona formę komentarza pisemnego lub ustnego do pracy ucznia; stosuje się więc zapisy w dzienniku lekcyjnym (to informacje służące dla innych nauczycieli), w zeszytce ucznia – taka informacja jest bieżącym komunikatem dla rodziców o charakterze natychmiastowej reakcji na działanie ucznia (nazywana „uwagą”), lub też jest komunikatem werbalnym skierowanym do rodziców wezwanych w tym celu do szkoły, albo podczas indywidualnych spotkań po „wywiadówce”.

Każda informacja zwrotna nie jest oceną ucznia, tylko oceną kolejnych efektów jego pracy. Zatem jest to bieżące monitorowanie jego postępów edukacyjno-wychowawczych¹³⁷. Niektórzy nauczyciele są zwolennikami przekazywania IZ jako pośrednika między informacjami: dobra informacja – zła – dobra informacja.

Informacja zwrotna powinna zawierać cztery ważne elementy:

- *opis (zazwyczaj krótki) z wyszczególnieniem i docenieniem dobrych, pozytywnych elementów pracy ucznia.* Ważne jest, aby nauczyciel szczególnie na pierwszym miejscu docenił mocne strony pracy ucznia, a nie rozpoczął informacji od zaznaczania i wymieniania listy błędów. To jest psychologicznie uzasadnione, ponieważ sukcesy motywują, inspirują, pobudzają i wpływają na wzrost poziomu wiary we własne możliwości, budują poczucie sprawstwa, a także roz-

¹³⁷ P. Black, C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. Wiliam, *Jak oceniać aby uczyć*, Biblioteka Akademii SUS, Wyd. CIVITAS, Warszawa 2006.

poczynają proces otwierania na przyjmowanie IZ. Dla efektywności informacji zwrotnej istotna jest wiara nauczyciela i ucznia, że jest on w stanie poprawić swoją pracę. Jest wiele sposobów wyrażenia komunikatów doceniających i akceptujących, dostosowanych do wieku i możliwości uczniów; na przykład: „*świetnie wykonałeś tę pracę, ale...*” „*mocną stroną/atutem Twojej pracy jest...*” „*doceniam że...*” „*dobrze, że to wykonałeś/zwróciłeś uwagę na...*” „*podoba mi się...*” „*cieszę się, że...*” „*zrobiło na mnie wrażenie...*” „*bardzo dobre efekty osiągnąłeś w...*” „*możesz być bardzo zadowolony z...*” itp. Najważniejsze jest to, co występuje po tych zwrotach, bowiem uczeń musi wiedzieć za co dokładnie został doceniony. Samo np. sformułowanie „*podoba mi się Twoja praca*” jest pustą, nic nie znaczącą pochwałą. Warto zauważyć, że „*plusów*” powinno być więcej niż „*minusów*”, stąd psychologiczna sugestia, aby więcej doceniać, niż wskazywać na błędy. Do sukcesu edukacyjnego warto i trzeba zrobić następny krok.

• *odnotowanie tego, co wymaga skorygowania, poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony ucznia.* W postępowaniu nauczyciela przekazującego IZ potrzebna jest korekta błędów popełnionych przez ucznia w pracy oraz wprowadzenie brakujących elementów i uzupełnień. Nauczyciele posiadają umiejętność identyfikowania błędów i braków w pracy ucznia i jest ona opanowana przez nich w wysokim stopniu. Dlatego występują trudności w przekazywaniu uczniowi informacji o niedociągnięciach w taki sposób, aby poczuł on wewnętrzną potrzebę dokonania poprawy. Często jest to jednak lista błędów do poprawy, gdyż tak jest najprościej. Warto podejmować wysiłek i szczególną troskę o formułowanie komunikatów krytycznych, aby forma przekazu ułatwiała uczniom ich przyjmowanie. Przydatne mogą być takie stwierdzenia jak: „*pojawiają się błędy w...*” „*zauważyłam błąd w...*” „*widzę, że w pracy brakuje...*” „*zaznaczyłam pomyłki...*” „*usterki, które spostrzegłam/znalazłam to...*” „*zaobserwowałam, że...*” „*wychwyciłam następujące błędy w...*” „*odnotowałam jeden/kilka braków...*” itp. Wymienione sformułowania i podmiotowy komunikat „*ja*” sprawiają, że uczeń odbiera je jako przejaw uwagi, opieki nauczyciela, a nie chęć wytykania błędów. Niektórzy nauczyciele bywają przywiązani do wyłącznie do form wskazywania i wyliczania słabych stron pracy ucznia, na przykład: „*niewłaściwie podałeś...*” „*nie*

zrobiłeś...”, „nie wykonałaś...”, „niedobrze wpisałaś...”, „źle obliczyłeś...”, „niepoprawnie nazwałaś...” itp. Różnica między podanymi przykładami jest łatwa do oceny w kategoriach poprawności, skuteczności/niepoprawności, nieskuteczności. Sam/sama możesz łatwo zdecydować i określić, którą z nich chciałbyś/chciałabyś otrzymać, gdyby dotyczyła twojej własnej pracy. Uczeń czuje to samo: przyjmuje krytyczną uwagę i ocenę, gdy ma pewność, że nauczyciel go akceptuje i jest mu życzliwy, oraz chce z nim współpracować. Jeśli się przekona, że ocena mu pomaga i jest konstruktywna, wtedy występuje niższy poziom lęku, niepokoju i obawy przed krytyką. Tak się dzieje, gdy nauczyciel towarzyszy uczniowi i daje mu wskazówki, jak poprawić pracę. Potem, konsekwentnie następuje kolejny krok nauczyciela.

• wskazówki – w jaki sposób (zdaniem nauczyciela) uczeń powinien poprawić swoją pracę, ewentualnie na co rodzice powinni zwrócić uwagę. Trzecim elementem IZ jest pomoc uczniowi w osiągnięciu „przyrostu” kompetencji. Zatem nauczyciel powinien przekazać uczniowi precyzyjne instrukcje co do poprawy w taki sposób, aby uczeń zrozumiał, na czym polega popełniony błąd, czego mu brakuje w pracy oraz jak wprowadzić korektę, aby efekt takiej pracy spełniał oczekiwania nauczyciela oraz określone przez niego kryteria oceny postępów edukacyjnych. Najprostszym sposobem jest posługiwanie się charakterystycznym językiem instrukcji (algorytmu w myśleniu i działaniu): „podaj...”, „zastąp...”, „zmień...”, „popraw...”, „przekształć...”, „napisz...”, „wymień...”, „zrób poprawki...”, „skoryguj...”, „zwróć uwagę...”, „narysuj...”, „porównaj...” itp. Wskazówki muszą być konkretne, sformułowane w sposób jasny, oczywisty i zwięzły, aby uczeń mógł postępować zgodnie z instrukcją, która może być bardziej lub mniej szczegółowa, ale powinna być zawsze dostosowana do możliwości ucznia. Jeśli nauczyciel nie spełni tego warunku i poda zbyt ogólną, mało konkretną lub niezrozumiałą instrukcję, uczeń na pewno nie poprawi pracy, bo po prostu będzie miał przekonanie, że tego nie potrafi. Bywa tak, że uczeń dokonuje poprawy pracy według własnego pomysłu, który odbiega od wskazówek nauczyciela. Wówczas potrzebna i konieczna jest kolejna informacja zwrotna, by zweryfikować poprawność wykonania. Wystarczy tylko udzielić informacji zwrot-

nej co do poprawionych fragmentów pracy. Decyzję o tym podejmuje sam nauczyciel. A potem to już tylko ostatni etap w pracy nad IZ.

• *wskazówki – w jakim kierunku uczeń powinien pracować dalej.*

Ostatnia część IZ jest trudna dla nauczyciela, szczególnie gdy praca ucznia jest dobra. Aby przyspieszyć rozwój uczniów, warto aby nauczyciel podawał im wskazówki nawet wtedy, gdy wszystko zrobili dobrze i poprawnie. Wówczas można zadbać, aby uczniowie poszerzali, pogłębiali i eksplorowali posiadaną wiedzę, rozwijali swoje talenty, kształcili nowe umiejętności, a także pomagali innym uczniom w osiągnięciu celów edukacyjnych, stymulowali i inspirowali ich. Natomiast uczniowie, którzy jeszcze nie osiągnęli wszystkich kryteriów sukcesu, mogą się rozwijać, jeśli nauczyciel wskaże im kierunek i sposób pracy nad pożądanymi umiejętnościami. Przekazywanie takich wytycznych i rekomendacji na przyszłość należy jednak dokładnie przemyśleć. Istnieje wiele psychologiczno-pedagogicznych sposobów pobudzania mechanizmu stymulującego rozwój uczniów. Można na przykład zastosować:

1. podawanie konkretnych wskazówek dotyczących sposobu podniesienia jakości pracy,
2. zachęcanie do podjęcia nowego wyzwania,
3. uświadamianie korzyści dla własnego rozwoju,
4. pobudzanie i aktywizowanie do pracy,
5. wskazywanie zachęcających i atrakcyjnych celów,
6. stawianie pytań pobudzających refleksję na temat wykonanego zadania,
7. podawanie ciekawych źródeł naukowych (literatura, internet, muzea, galerie, placówki doświadczalne i eksperymentalne, itp.)¹³⁸.

Zauważyć należy, że każdy z uczniów jest w stanie samodzielnie poprawić swoją pracę i osiągnąć bardzo dobre wyniki, o ile otrzyma pewną dawkę optymizmu i wiary w jego możliwości. Dlatego najlepiej byłoby, gdyby pozytywnych uwag było więcej niż tych, które sugerują podejmowanie wysiłków w kierunku poprawy lub zmiany

¹³⁸ D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2006.

aktywności, albo są tylko krytyczne. Jeśli poprawiona praca przez nauczyciela zawiera wyłącznie i jedynie krytyczny komentarz i jest cała „czerwona” od korygowanych błędów, to przeważnie uczeń nie jest w stanie w pełni skorzystać z uwag nauczyciela: czasami taką pracę od razu drze na kawałeczki i wyrzuca do kosza. Z pewnością taki komentarz nie służy poprawie pracy przez ucznia. Wręcz przeciwnie: wzbudza to jego złość, gniew, agresję i niechęć do podejmowania jakichkolwiek wysiłków. Warunkiem koniecznym przyjęcia krytyki przez ucznia jest jego wewnętrzna świadomość, że nauczyciel go akceptuje, jest mu życzliwy i zależy mu na współpracy i porozumieniu się z uczniem. Jeśli uczeń zauważy, że krytyka mu pomaga, że jest konstruktywna, że nauczyciel docenia jego wysiłki na rzecz poprawy, wówczas istnieje szansa na progres w dydaktyce i wychowaniu. Dlatego tak bardzo istotne jest, aby uwagi nauczyciela były jasne, krótkie i bardzo konkretne oraz związane wyłącznie z kryteriami oceniania, które zostały wcześniej ustalone. Zwykle pracę nad oceną kształtującą rozpoczyna się przed przystąpieniem do sprawdzania prac uczniów tj. w momencie planowania lekcji, czyli ustalaniu celu.

IZ z reguły nie jest jednorazowa, ma dalszy ciąg: po poprawieniu pracy uczeń oddaje ją do powtórnego sprawdzenia. Pracę kontroluje się powtórnie (czasami tylko poprawione fragmenty) i po raz drugi daje uczniowi informację zwrotną. Taki dialog dotyczący jednej pracy ucznia może odbyć się kilkakrotnie, aż do momentu gdy nauczyciel i uczeń wspólnie będą zadowoleni z efektów pracy. Oczywiście wymaga to bardzo dużo czasu spędzonego przez nauczyciela przy pracy z uczniem, zaangażowania emocjonalnego, jego aktywnej postawy i przekonania co do słuszności podejmowanych działań, a także umiaru w komunikatach pisanych. Nauczyciele, którzy chcą stosować ocenę kształtującą powinni wypracować własny, indywidualny i rozpoznawalny sposób opracowywania informacji zwrotnej i sposobu jej przekazywania uczniom.

Nie tylko nauczyciel może przekazywać uczniom informację zwrotną na temat ich pracy, ale też uczniowie mogą niejako rewanżować się nauczycielowi, dając mu informację zwrotną na temat sposobów i metod nauczania.

Istnieją wiele ciekawych sposobów na otrzymywanie IZ od uczniów np.:

- *światła drogowe* – na prośbę nauczyciela, uczniowie, rozumiejący omawiane na lekcji sygnalizują to podniesieniem kartki w kolorze zielonym (sygnał: „*mogę iść dalej*”). Ci, którzy mają pytania, wątpliwości pokazują kartkę żółtą („*światło żółte*” – *zatrzymanie się w tym miejscu*), a klasa wspólnie z nauczycielem szuka odpowiedzi na pytania. Uczniowie, którzy nie rozumieją omawianych zagadnień, sygnalizują to kartką czerwoną („*stop, nie mogę iść dalej*”). Nauczyciel wyjaśnia im to, czego nie rozumieją;
- na podobnej zasadzie występują inne techniki, np.: za pomocą kciuka („*rozumiem*” – kciuki w górę, „*mam pytania*” – kciuki poziomo, „*nie rozumiem*” – kciuki w dół) lub buźki (*uśmiechnięta, normalna, smutna*). Nauczyciel reaguje adekwatnie do sytuacji;
- „*na kogo wypadnie, na tego...*” – jest to losowanie uczniów do odpowiedzi – nauczyciel daje czas uczniom na przygotowanie odpowiedzi samodzielnie lub w parach, a następnie losuje ucznia, który jej udziela. W ten sposób otrzymuje informację o uczeniu się każdego ucznia, nie tylko tych, którzy zazwyczaj się zgłaszają lub są nawet nadmiernie aktywni;
- „*moje odkrycie na lekcji*” nauczyciel (lub uczeń) przypomina cele i kryteria sukcesu do lekcji, a potem prosi klasę o dokończenie zdań zaczynających się od zwrotów: „*Dowiedziałem się, że...*”, „*Nauczyłem się, że...*”, „*Zaskoczyło mnie, że...*”, „*Zastanawia mnie to, że ...*”;
- uczniowie w podsumowaniu lekcji sporządzają tzw. „*wyjściówkę*”, czyli wypisują na kartce informacje, czego się nauczyli w czasie lekcji, następnie przyklejają ją do tablicy lub wkładają do pudełka, aby przekazać je nauczycielowi;
- techniki graficzne pomocne w uzyskaniu IZ od ucznia: tarcza („*na ile osiągnąłem cele lekcji – im więcej, tym bliżej 10 na tarczy*”), termometr („*im więcej się nauczyłem, tym wyższa temperatura*”), walizka („*co zabieram z lekcji ze sobą*”) i kosz („*czego nie rozumiem i wyrzucam*”), podobnie działa technika: „*kieszeń i szuflada*”.

Jeśli nauczyciel chce wiedzieć, jak uczniowie oceniają jego nauczanie, jakie działania lubią a jakich nie tolerują, to powinien więc zapytać najlepszych specjalistów od tego, czyli właśnie uczniów. Oni wiedzą, jak, kiedy i w jakich warunkach (teoretycznych, doświadczalnych, eksperymentalnych) uczą się najlepiej; nie ma lepszych specjalistów od nich samych. Nauczyciel powinien wykorzystać uwagi i uwzględnić zdanie uczniów, planując następne swoje lekcje. Wówczas będzie spostrzegany jako sojusznik, jako znakomity dydaktyk, jako osoba szczerze, odpowiedzialnie zaangażowana w rozwój uczniów. Nasuwa się tu jednak pytanie, czy współcześni nauczyciele są zdolni aż do takiego poświęcenia czasu, uwagi, emocji, jak się to postuluje i jak się tego domagają uczniowie na wszystkich poziomach kształcenia. Odpowiedzi na to pytanie każdy udziela sobie sam – jest to tzw. *psychologiczne lustro*, w którym codziennie oglądamy własną twarz nauczyciela: przejętego, zatroskanego, z wewnętrzną pasją, lub przeciwnie: twarz nauczyciela przeciążonego pracą, zniechęconego, znużonego już na początku swojej działalności zawodowej.

IZ jest też istotna i powinna być ważna i zauważalna przez rodziców. Mogą oni – jeśli im rzeczywiście zależy – pomagać dziecku w nauce, być na bieżąco w tym, co ich dziecko umie, potrafi, a co powinno jeszcze uzupełnić. Daje im to niepowtarzalną możliwość współpracy z nauczycielem, z własnym dzieckiem i jest cennym elementem wychowawczym.

Pisząc komentarz do pracy dziecka, musimy zdawać sobie sprawę i stale mieć na uwadze, że jest to też list do jego rodziców. Może to pomóc przekonać sceptycznych, nawet wręcz opornych rodziców do tego, że więcej dowiedzą się o własnym dziecku z komentarza nauczyciela niż z wystawionej oceny. Ponadto staramy się zachęcić do wspólnych spotkań: uczeń, nauczyciel i rodzic. To dzięki takim spotkaniom można uniknąć nieścisłości w przekazywaniu informacji, ich zniekształcenia i można wspólnie ustalić strategię uczenia, która będzie efektywna.

Opisane IZ stanowią podstawowy element w pozyskiwaniu danych dotyczących samego ucznia, własnych postępów w procesie

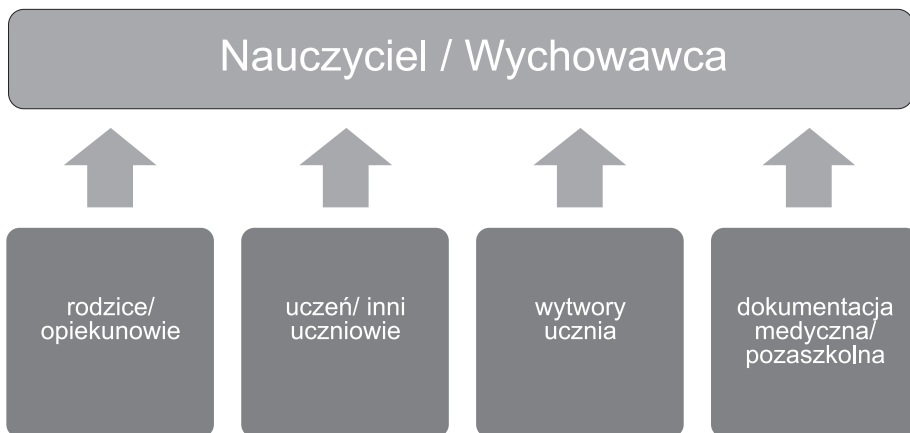
edukacyjno-wychowawczym. Istnieją wszakże jeszcze inne składowe tej nieznannej układanki wiedzy o uczniu. Do nich należą:

- informacje od rodziców: jeśli ich kontakt z nauczycielem jest dobry, wówczas nie ma żadnych problemów i przeszkód, aby dorośli rodzice stali się sojusznikami i wspólnie wspierali dzieci w robieniu postępów w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. W takich relacjach interpersonalnych wykorzystuje się kontakt osobisty, maile, kontakt telefoniczny. Niekwestionowaną zasadą jest przestrzeganie normy poufności. Wszystko to, czego nauczyciel dowie się o dziecku/uczni, ma służyć wyłącznie stymulowaniu jego rozwoju psychomotorycznego, oraz korygowaniu procesu wychowawczego, a nie zaś napiętnowaniu ucznia, stygmatyzacji lub wykluczenia. Oczywiście poza wyjątkowymi okolicznościami, kiedy dziecka sprawia tak ogromne trudności rozwojowe, że wymaga specjalistycznej pomocy psychologicznej a nawet zmiany środowiska szkolnego lub systemu edukacyjnego np. kwalifikacja dziecka do nauczania w szkole specjalnej.
- informacje od innych nauczycieli. Tu występuje tzw. zasada „wspólnego frontu” działania. Oznacza to, że wszelkie dane odnośnie zachowania dziecka, jego umiejętności, nawyków, talentów, a także dane dotyczące demonstrowanych stanów emocjonalnych na lekcjach i poza nimi (np. uczeń uwielbia lekcje matematyki, a jest nieznośny, nieuważny na lekcjach języka polskiego) powinny być korygowane przez cały zespół nauczycieli zainteresowany postęпами edukacyjnymi i osiągnięciami dziecka. Możliwości oddziaływania jest dużo i zależą one od kreatywnego podejścia samych nauczycieli.
- analiza dokumentacji. Na każdym etapie rozpoczynającym edukację (przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum) – rodzice ucznia powinni przedstawić nauczycielowi wszelkie informacje o stanie zdrowia fizycznego i psychicznego dziecka. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne są w stanie przeprowadzić stosowną diagnostykę poziomu dojrzałości szkolnej, cech osobowościowo-temperamentalnych i poziomu rozwoju intelektualnego dziecka, aby wskazać zalecenia lub ograniczenia w pracy

dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Jest to dokument ogromnej wagi, albowiem od tego, czy nauczyciel zastosuje się do zaproponowanych wskazówek redukujących deficyty rozwojowe dziecka, zależy progres w nauczaniu.

- analiza wytworów dziecka/ucznia. Dobry, doświadczony nauczyciel wie, ile cennych informacji o stanie emocjonalnym dziecka zawierają jego swobodne (projekcyjne) wypowiedzi rysunkowe, prace przestrzenne i konstrukcyjne lub nawet wypracowania szkolne czy rysunki, bazgroły podczas lekcji (bardzo nie lubiane przez nauczycieli i traktowane jako niechlujstwo). Uważna analiza tych wytworów pozwala na określenie w jakim stanie emocjonalnym znajduje się dziecko (co może być przyczyną zmiany jego zachowania); jaki demonstruje stosunek do otoczenia szkolnego i pozaszkolnego, jaka jest jego aktualna sytuacja emocjonalna. Okazuje się, że te rysunki (najczęstsza forma wypowiedzi niewerbalnej dzieci) zawierają charakterystyczne sygnały dotyczące przeżyć traumatycznych, urazowych oraz sytuacji rodzinnej (np. eurosieroctwo, zaniedbywanie, wykorzystywanie, deprivacja potrzeb itp.) jeśli nauczyciel przyjrzy się uważnie tym wytworom, skonsultuje je z psychologiem dziecięcym, wówczas odkryje „klucz” emocjonalny i będzie w stanie sam wyjaśnić trudności wychowawcze dziecka (ich genezę, przebieg) oraz podjąć działania korygująco – terapeutyczne. A to wszystko odbywa się przy autentycznym zaangażowaniu nauczyciela i postawie „zależy mi na tym dziecku/uczniu”. Nie można spodziewać się żadnej gratyfikacji za własne zaangażowanie w rozwój dziecka, jedynie – nauczycielowi może towarzyszyć osobista radość (często głęboko ukrywana przed otoczeniem) z powodu podjętych, skutecznych oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych.

Powyższe źródła IZ o uczniu, zbierane przez zaangażowanego nauczyciela można przedstawić następująco:



Rysunek 14. Źródła informacji zwrotnej o uczniu zbierane przez zaangażowanego nauczyciela

Źródło: oprac. własne

Ponadto, zaangażowany nauczyciel, niezależnie od swojego wieku, stadium rozwoju zawodowego, może poświęcić czas (i często to robi), aby lepiej poznać swojego ucznia, jego możliwości, zdolności, umiejętności, cechy emocjonalne, poziom rozwoju intelektualnego i poznawczego, sposób zachowania się w celu określenia diagnozy w kategoriach pedagogicznych, porównać ją z orzeczeniami psychologiczno-psychiatrycznymi i aby skutecznie nauczać. Można więc wykorzystać poniższą propozycję, lub też utworzyć – na jej podstawie – własne podsumowanie wiadomości o postępach rozwojowych ucznia. Z pewnością, niezwykle przydatna będzie tu wiedza i terminologia z zakresu psychologii ogólnej, psychologii rozwojowej i klinicznej, a także osobista refleksja nad podjętymi własnymi działaniami wobec ucznia.

Takie ujęcie całorocznej pracy z uczniem, tabela 6, pozwala na własną ocenę tego, jak uczeń funkcjonował w klasie/grupie szkolnej. Dane te są na dość dużym poziomie ogólności, albowiem nie koncentrują się na etiologii zaburzeń funkcjonowania, ale na ich ostatecznej demonstracji. Oczywiście, można te tabele dowolnie rozszerzać, odpowiadając na pytanie: dlaczego? (uczeń tak się zachowuje/funkcjonuje). Jednakże, pewnych rzeczy/zdarzeń/sytuacji nauczyciel nie zmieni, nie odwróci (np. eurosieroctwa, braku akceptacji w rodzinie, zaniedbywania), może jedynie je zdiagnozować, określić, nazwać

i próbować minimalizować ich skutki oraz zapobiegać pogłębianiu się deficytów rozwojowych dziecka/ucznia.

Tabela 6. Robocza diagnoza całorocznej pracy ucznia

Nazwisko i imię dziecka wiek/klasa	
<i>Rodzice/opiekunowie</i>	<i>Cechy charakterystyczne dla funkcjonowania dziecka w środowisku domowym: np. jest pobudliwe, rozrabia, nie słucha poleceń, boi się gdy..., nie lubi..., nie potrafi..., itp...</i>
<i>Inni nauczyciele</i>	Lubi przedmiot..., nie lubi..., współpracuje na lekcji z..., pracuje sam..., nudzi się..., itp..
<i>Dokumentacja medyczna/psychologiczna/pedagogiczna</i>	Ma diagnozę..., odroczone od obowiązku szkolnego..., wymaga..., konieczne jest aby..., itp...
<i>Moje obserwacje</i>	Uważam, że jest..., sądzę, że potrzebuje..., widzę, że wymaga..., itp...
Moje wnioski:	Mocne strony ucznia:..... Słabe strony ucznia:..... Konieczna praca nad:.....

Pytania:

1. Uzasadnij, że IZ ma znaczenie praktyczne w pracy z uczniem.
2. Jakie korzyści dostrzegasz ze stosowania IZ w pracy z uczniem? Dlaczego mogą one być ważne/nieważne w rozwoju ucznia?
3. Jaką wartość mają dodatkowe źródła wiedzy o uczniu? Wymień te źródła, wskaż ich zalety i wady.
4. Określ, co dla Ciebie, jako nauczyciela, ma pierwszorzędą wartość jako źródło informacji o uczniu i uzasadnij swój wybór.
5. Czy i dlaczego analiza wytworów ucznia ma znaczenie w ocenie jego poziomu rozwoju? Czy ta analiza ma znaczenie w ocenie postępów edukacyjnych/ Uzasadnij.

5. Narzędzia służące autoewaluacji

Ewaluacja jako systematyczny proces refleksji nad własną pracą pedagogiczną jest podstawą planowania i rozwoju nauczyciela. Jak już wiemy z poprzednich rozdziałów szczególną cechą ewaluacji nauczycielskiej jest to, że zasady, na których opiera się proces ewaluacyjny są określane przez samych zainteresowanych. Oni też definiują kryteria sukcesów i standardy. Jakkolwiek metody i techniki mogą być zapożyczone z badań, to wyniki są podstawą dla wprowadzenia zmian i poprawy konkretnej sytuacji w szkole.

Zatem, ewaluacja, to jest refleksja nad tym, co nauczyciel robi, dlaczego to robi i jaka jest wartość tego co robi. Odpowiedzialny nauczyciel musi regularnie ewaluować jakość swojej pracy. Czasem to co sam uważa za rewelacyjne i zachwycające, po praktycznej weryfikacji, okazuje się zupełnie inaczej odbierane przez uczniów. Wnioski pochodzące z takiej rozbieżności pozwalają wyeliminować błędy i poprawić jakość pracy nauczyciela i wyniki edukacyjne uczniów.

Autoewaluacja zachodzi wówczas, kiedy ewaluator (w tym przypadku nauczyciel) dokonuje samooceny własnej pracy, gdy podmiot i przedmiot ewaluacji skupia się w jednej osobie. Inaczej ujmując te kwestię, autoewaluacja często jest wprost rozumiana jako samoocena. Można się więc zastanowić, po co/dlaczego nauczyciel ma dokonywać samooceny i kiedy powinien podjąć taką aktywność?

Samoocena jest celowym i systematycznym zbieraniem informacji o przebiegu i wynikach własnej pracy w celu planowania dalszego własnego rozwoju zawodowego. Jeżeli wynik samooceny odbiega od oczekiwań szkoły, uczniów czy rodziców, należy krytycznie zainteresować się swoją pracą, umiejętnościami i poziomem dotychczasowej wiedzy. A to wymaga sporządzenia planu własnego rozwoju i podjęcia działań, które będą prowadzić do progresywnych zmian.

Dlatego nauczyciel dokonuje samooceny, aby wyeliminować nieefektywne metody nauczania z własnej dydaktyki, ciągle doskonalić proces kształcenia, podejmować skuteczne działania zapobiegające powstawaniu niepowodzeń uczniów.

Rozpoczynając projekt samooceny, nauczyciel powinien określić, z jakich źródeł może zdobyć informacje o swojej pracy i w jaki sposób je uzyska?

Najprostszym sposobem zdobywania informacji może być ankieta skierowana do uczniów, zawierająca pytania dotyczące różnych obszarów pracy nauczycielskiej: od sposobów nauczania, poprzez system oceniania, kontrolowania postępów, aż do określenia własnych emocji i zachowań towarzyszących procesowi dydaktycznemu.

Na początku, warto by nauczyciel określił u siebie te specyficzne cechy osobowościowe, które mogą mu pomagać, albo wprost przeciwnie – przeszkadzać w pracy zawodowej.

Do takiej oceny służą między innymi dwa ciekawe kwestionariusze. Co prawda, stanowią one narzędzia pracy psychologicznej, jednak warto o nich wiedzieć i nawet poddać się takiemu badaniu w gabinecie psychologicznym.

Pierwszym kwestionariuszem jest Skala I-E LOC Juliana B. Rottera („skala lokalizacji kontroli”, lub też „skala wewnątrz-zewnątrzsterowaności”).

Pojęcie poczucia lokalizacji kontroli zostało wprowadzone przez Juliana Rottera¹³⁹ w jego teorii społecznego uczenia się. Chodzi mianowicie o to, że człowiek jest w stanie realizować swoje potrzeby poprzez wykorzystanie różnych zachowań instrumentalnych. Uzyskane wówczas wzmocnienie pozwala oczekiwać, że po sekwencji takich zachowań w przyszłości, będą pojawiać się takie same wzmocnienia. W niektórych sytuacjach życiowych, otrzymanie wzmocnienia zależy od bezpośredniej aktywności człowieka, w innych zaś, wzmocnienia te będą zależały od czegoś/kogoś poza jego kontrolą. Badania nad poczuciem kontroli były inspirowane m.in. teorią Lazarusa i dotyczyły zachowania człowieka w sytuacji

¹³⁹ J. B. Rotter, R. G. Mulry, *Internal versus External Control of reinforcement and decision time*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 1965, nr 2. s. 598-604.

stresu, które było tym efektywniejsze, im bardziej człowiek miał kontrolę osobistą nad sytuacją¹⁴⁰.

Taka sytuacja posiadania kontroli nad sytuacją nauczania i wychowania, jest dość ważna dla samego nauczyciela. Jeśli człowiek spostrzega, że rezultat decyzji podjętej przez niego samego jest zgodny z ogólnym stylem zachowania i przeżywania emocjonalnego, wówczas określa się to jako *wewnętrzną lokalizację poczucia kontroli (internal locus of control)*. Natomiast, kiedy otrzymane wzmocnienie (nagroda) występujące po działaniu człowieka nie jest całkowicie zgodne z jego dotychczasową aktywnością, poglądami, a sam człowiek spostrzega je jako skutek przypadku, szczęścia, dobrego losu czy działań innych ludzi, wtedy interpretuje się to jako *zewnętrzną lokalizację poczucia kontroli (external locus of control)*.

Skala I-E LOC składa się z 29 par zdań twierdzących z wymuszonym wyborem. Osoba badana wybiera to alternatywne zdanie, które uważa za zgodne ze swoimi przekonaniem i sądami. Ogólny wynik zostaje obliczony dla 23 par zdań, pozostałe są tzw. twierdzeniami buforowymi. Wysoki wynik wskazuje na zewnętrzną lokalizację kontroli (zewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli), zaś niski wynik – na wewnętrzną lokalizację kontroli (wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli). Zdania posiadające wartość punktową odnoszą się do poczucia kontroli wyrażonego w ogólnych sądach i opiniach. Ich treść dotyczy rzeczywistości ludzkiej, skłonności do przypisywania sukcesów lub niepowodzeń czynnikom wewnętrznym lub zewnętrznym, oraz ocenie możliwości wpływania na różne wydarzenia społeczne, dydaktyczne czy wychowawcze¹⁴¹.

Przykładowymi, alternatywnymi parami zdań są następujące:

¹⁴⁰ N. L. Corah, J. Boffa, *Perceived control, self-observation and response to aversive stimulation*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 1970, nr 16 s. 1-4.

¹⁴¹ Kaleta-Witusiak M., *Aksjologiczne i psychospołeczne uwarunkowania poczucia jakości i sensu życia osób przewlekle i terminalnie chorych. Studium psychopedagogiczne*. Niepublikowana praca doktorska, DSW, Wrocław 2008.

Tabela 7. Skala I-E LOC Rottera. Wybrane twierdzenia

1.	a.	Kłopoty z dziećmi biorą się stąd, że dzieci są nadmiernie karane przez rodziców.
	b.	Kłopoty z dziećmi są wynikiem tego, że rodzice na wszystko im pozwalają.
5.	a.	Pogląd, że nauczyciele nie są sprawiedliwi wobec uczniów (studentów) jest bzdurny.
	b.	Większość uczniów (studentów) nie zdaje sobie sprawy jak bardzo przypadkowe są oceny, które otrzymuje.
9.	a.	Z mojego doświadczenia wynika, że jeśli coś ma się stać, to i tak się stanie.
	b.	W moim przypadku podjęcie decyzji określonego działania dawało lepszy rezultat niż zdanie się na los.
10.	a.	Jeśli uczeń (student) jest dobrze przygotowany to raczej nie ma dla niego nieoczekiwanych pytań.
	b.	W wielu przypadkach, pytania egzaminacyjne są tak mało związane z przerabianym materiałem, że przygotowanie się staje się naprawdę bezcelowe.
13.	a.	Kiedy coś planuję, jestem prawie pewny, że będę mógł to zrealizować.
	b.	Planowanie zbyt dalekiej przyszłości nie zawsze jest rozsądne, ponieważ bardzo wiele zależy i tak od szczęścia lub pecha.
19.	a.	Zawsze należy umieć przyznawać się do błędów.
	b.	Zazwyczaj lepiej jest ukrywać swoje błędy.
28.	a.	To co mnie spotyka, zależy ode mnie.
	b.	Czasami czuję, że nie mam dostatecznego wpływu na to w jakim kierunku toczy się moje życie.

Określenie takiej cechy jak wewnątrzsterowność czy zewnątrzsterowność u samego zainteresowanego nauczyciela jest niemal punktem wyjścia do podjęcia dalszej samooceny. Poczucie kontroli determinuje sposób w jaki nauczyciel będzie funkcjonował wśród uczniów i wśród innych nauczycieli oraz determinuje kierunek jego aktywności zawodowej; albo będzie twórczo i kreatywnie poszukiwał

nowych sposobów dydaktyczno-wychowawczych, albo będzie jedynie odtwarzał gotowe wzorce i schematy i tak już pozostanie.

Drugim – równie interesującym testem psychologicznym jest skala I-E Eysencka (skala intro- i ekstrawersji).

Ekstrawersja jest wymiarem, który charakteryzuje jakość i ilość interakcji społecznych oraz poziom aktywności, energii i zdolność do odczuwania pozytywnych emocji. W skład ekstrawersji wchodzi sześć czynników: towarzyskość, serdeczność, asertywność, aktywność, poszukiwanie doznań, otwartość na nowe doświadczenia, emocjonalność w zakresie emocji pozytywnych. Ekstrawertyk reaguje szybko i wyraźnie i posiada pozytywny stosunek do przedmiotu. Natomiast osoby introwertywne charakteryzują się nie odwrotnością, ale brakiem zachowań ekstrawertywnych. Wykazują rezerwę w kontaktach społecznych (ale nie wrogość), brak optymizmu (co nie oznacza pesymizmu i braku poczucia szczęścia) i preferencję do przebywania w samotności (co nie znaczy, że cechują się lękiem społecznym)¹⁴². Są to osoby, które troskliwie skrywają swe myśli; trudno jest z nich coś „wydobyć”. Czasem uważają, że wszystko jest tak oczywiste, że nie ma potrzeby mówienia o tym. Te dwie przeciwstawne postawy warto także zdiagnozować u siebie.

Test składa się z 57 pytań, wymagających jednoznacznych odpowiedzi: TAK lub NIE. 24 pytania skierowane są na ujawnienie stopnia introwersji i ekstrawersji. Następne 24 pytania mają odkryć emocjonalną stałość, zrównoważenie, stabilność. Pozostałe 9 pytań testu pozwoli ocenić, na ile szczerze były odpowiedzi, czyli bada tendencję do pokazania się w lepszym świetle (skłonność do oszukiwania siebie i innych).

Odpowiedni poziom ekstrawersji stanowi, według Eysencka, istotny warunek społecznego zachowania jednostki, adaptacji do różnych środowisk i do różnych sytuacji. O tym, które z cech zostaną ujawnione, albo które okażą się przystosowawcze, decydują kulturowo uwarunkowane systemy norm i regulacji społecznych.

¹⁴² B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak, M. Śliwińska: *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Warszawa 1997.

Tabela 8. Skala I-E Eysencka. Przykładowe stwierdzenia

Czy dużo rozmyślasz przed podjęciem jakiejś decyzji?	Tak Nie
Czy zrobiłbyś wszystko, aby uniknąć sporu?	Tak Nie
Czy zdarza ci się „wyjść z siebie”, być zdenerwowanym?	Tak Nie
Czy jesteś zdolny dać taką swobodę swoim uczuciom, żeby z całą potęgą „zabawić się” w towarzystwie?	Tak Nie
Czy zdarza ci się nie spać z powodu męczących Cię spraw?	Tak Nie
Czy jesteś człowiekiem drażliwym?	Tak Nie
Czy możesz powiedzieć, że naprawdę jesteś stanowczym człowiekiem?	Tak Nie
Czy masz poczucie, że jesteś gorszy niż inni?	Tak Nie
Czy bywa tak, że mówisz o rzeczach, na których się nie znasz?	Tak Nie

Za pomocą tych dwóch testów nauczyciel może określić i definiować pewne swoje niepowtarzalne cechy osobowości, rozwijać je lub korygować, jeśli uzna, że będą stanowiły osobowościową przeszkodę/utrudnienie w procesie dydaktycznym (np. nieśmiałość, tendencja do izolacji, problemy z podejmowaniem decyzji).

Z kolei autoewaluację własnego procesu dydaktycznego może ocenić na podstawie autorskiej ankiety, korzystając z pomocy innych nauczycieli i wyznaczając obszary/ zagadnienia, których ta ewaluacja ma dotyczyć, np:

- Mam opracowany i uzgodniony z uczniami przedmiotowy system oceniania.
- Zapoznają uczniów z wymogami edukacyjnymi.
- Dostosowuję zadania przydzielane uczniom do ich indywidualnych predyspozycji i możliwości.
- Sprawdzam osiągnięcia uczniów różnymi sposobami.
- Kontroluję postępy uczniów.
- Oceniam osiągnięcia uczniów poprzez informację zwrotną skierowaną na postęp w ich pracy.

- Dbam o własny rozwój zawodowy.
- Mam dobre relacje z moimi uczniami.
- Uczniowie mają do mnie zaufanie.
- Dobrze przygotowuję się do spotkań z rodzicami.
- Dbam o dobre relacje z wszystkimi pracownikami szkoły.

Arkusz służący do autodiagnozy mogą przygotować zespoły nauczycieli, zaś pytania powinny również odnosić się do oczekiwań i potrzeb uczniów, rodziców a także do programu szkoły.

Kwestionariusz 1. Kwestionariusz autoewaluacji

Ocena sytuacji	Zwykle tak robię	Czasami tak robię	Rzadko to stosuję	Nigdy tak nie robię
Czy sporządzam pisemny plan lekcji?				
Czy stosuję różnorodne techniki i metody nauczania?				
Czy jasno formułuję polecenia i zadania dla uczniów?				
Czy zadaję prace domowe zróżnicowane w zależności od możliwości i poziomu uczniów?				
Czy wymagam aby zeszyty były prowadzone w określony sposób?				
Czy moje uwagi w zeszytach, są pouczające?				
Czy zachęcam uczniów do samodzielnego myślenia?				
Czy nudzę się przy prowadzeniu lekcji?				
Czy reprezentuję właściwy poziom i prowadzę lekcje interesująco i aktywnie?				

Źródło: opracowanie własne

Ciekawą formą autoewaluacji może być również propozycja pytań od uczniów, na jakie nauczyciel dokonujący samooceny powinien sobie odpowiedzieć. Pytania te będą zarazem zawierały oczekiwania, propozycje uczniów wobec nauczyciela.

Taka autoewaluacja własnej pracy zawodowej można bardzo drobiazgowo poprowadzić, ale też można skupić się na wybranych problemach np. na pracy z uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze lub na pracy z uczniami *uzdolnionymi i utalentowanymi*.

Innym pomysłem jest utworzenie par stwierdzeń, które dotyczą np. osobistego nastawienia do samej pracy dydaktycznej. Wybierając jedno twierdzenie, nauczyciel rzeczywiście prezentuje osobowościowy stosunek do aktywności zawodowej np.

Przykładowe pary:

- Staram się budować pozytywny klimat emocjonalny w klasie, stymuluję koleżeństwo u dzieci.
- Przede wszystkim dbam o to, by dzieci skupiały się na kwestiach nauki, ponieważ dzieci są po to, żeby się uczyć.

* * *

- Mam różne, ciekawe materiały edukacyjne, nawet luźno związane z tematem lekcji i chętnie udostępniam je swoim uczniom wedle potrzeby.
- Przez większą część czasu nie korzystam z pomocy szkolnych, bo są zbędne i uważam, że najlepszą pomocą jest po prostu podręcznik.

* * *

- Staram się napisać w uczniowskim zeszycie i powiedzieć coś pozytywnego o każdym wypracowaniu jakie dostaję.
- Uważam, że uczniowie niczego się nie nauczą, jeśli przede wszystkim nie będziemy poprawiać ich błędów.

* * *

- Za niewłaściwe zachowanie ucznia w mojej klasie stosuję natychmiastowe konsekwencje.
- Regularnie daję uczniom ostrzeżenia i przypomnienia o prawidłowym zachowaniu.

- Staram się traktować swoich uczniów z szacunkiem nawet wtedy, gdy odpowiadam w ten sposób na niewłaściwe zachowanie.
- Skrytykowanie lub poniżenie ucznia jest czasem konieczne¹⁴³.

Autoewaluacji można i należy dokonywać na każdym etapie swojego życia zawodowego oraz podczas pracy w każdej placówce edukacyjnej; przedszkolu, świetlicy, szkole. Nauczyciel sam dokonuje spostrzeżeń i ocen tego jak pracuje.

Poniżej przedstawiamy przykład autoewaluacji nauczyciela w przedszkolu.

Kwestionariusz 2. Autoewaluacja nauczyciela w przedszkolu

Umiejętność	Własna aktywność	Jak? (opis)
Diagnozowanie	Posiadam własne metody poznania dziecka	
	Potrafię wspomagać dziecko w rozwoju	
	Wiem, jak postępować z dziećmi posiadającymi deficyty rozwojowe	
Treści programowe i ich interpretacja	Treści programowe ukierunkowują moją pracę	
	Dobieram treści programu	
	Dobieram środki i metody dydaktyczne	
Własna kreatywność	W mojej pracy używam nowoczesnych metod nauczania	
	Wpływam na wszechstronny rozwój dzieci	
	Dbam o bezpieczeństwo i zdrowie dzieci	

Źródło: opracowanie własne

¹⁴³ <http://ws-szkola.pl/blog/inspiracje/nauczycielska-autoewaluacja-material-pomocniczy-dla-nauczycieli/>

Do takiej oceny można dołączyć aktualny przebieg rozwoju zawodowego (od ostatniego roku, w którym była dokonywana autoewaluacja), nowe, ukończone kursy, rodzaje i formy współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną lub innymi specjalistami dziecięcymi (lekarzami, rehabilitantami, logopedami), organizowanie różnych imprez dziecięcych w środowisku lokalnym i własne uczestnictwo w życiu przedszkola. Taki przegląd własnych osiągnięć stanowi znakomite „lustro” zawodowe, w którym nauczyciel „ogłada” jak jest zaangażowany we własny rozwój i we własną pracę.

Kolejny przykład dotyczy autoewaluacji nauczyciela w szkole.

Kwestionariusz 3. Autoewaluacja nauczyciela w szkole

Nazwa działania/ aktywności/ umiejętności nauczyciela		Samoocena				
		Nigdy	Rzadko	Czasem	Często	Zwykle/ Zawsze
1	Przestrzegam dyscypliny pracy, godzin nauczania, terminów spotkań z rodzicami					
2	Przestrzegam zasad bezpieczeństwa i higieny pracy w szkole, dbam by uczniowie też to robili					
3	Znam akty prawne, obowiązujące przepisy i wewnętrzne uregulowania i rozporządzenia w szkole					
4	Terminowo wykonuję przydzielone zadania i są one zrobione rzetelnie i profesjonalnie					
5	Umiem współpracować w zespole nauczycielskim, dbam o dobrą, koleżeńską atmosferę					

6	Jestem dyspozycyjny/-a jeśli chodzi o zadania w szkole					
7	Promuję zasady etycznego postępowania wśród nauczycieli					
8	Dbam o dobre relacje z innymi pracownikami szkoły					
9	Przestrzegam tajemnicy służbowej (nauczycielskiej)					
10	Podejmuję różne inicjatywy i jestem samodzielny/-a w działaniu					
11	Dbam o utrzymanie możliwie najwyższego poziomu swej pracy					
12	Podejmuję inicjatywy i aktywności na rzecz dzieci i ich rodzin					
13	Dbam i doskonalam własny warsztat pracy (poszukuję ciekawych rozwiązań metodycznych)					
14	Realizuję własny program nauczania (program autorski)					
15	Prowadzę pracę indywidualną z dzieckiem, w zależności od jego aktualnych potrzeb					
16	Wykorzystuję aktywne metody pracy z dziećmi					
17	Współpracuję z rodzicami, informuję o podejmowanych działaniach wychowawczych, dydaktycznych oraz o stosowanych metodach					

Powyższa lista aktywności i umiejętności nauczyciel nie jest kompletna, pokazuje jedynie kierunek autoewaluacji a także te szczególne działania, z których składa się praca zawodowa nauczyciela. Z pewnością lista taka może być jeszcze bardziej precyzyjna i dłuższa – zależy to tylko od nauczyciela, od tego jakie obszary swojej pracy podda samoocenie.

Wraz z arkuszami obserwacji ucznia i arkuszem autoewaluacji otrzymujemy cenne informacje nie tylko o postępach dydaktycznych samych uczniów, ale o skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych, o ich przydatności dla uczniów, o stopniu atrakcyjności, a w końcu o tym, czy nauczyciel staje się autorytetem dla ucznia. Do zagadnienia konstruowania narzędzi powracamy w podrozdziale szóstym (dalej).

5.1. Ankieta sprawdzająca przygotowanie nauczyciela do zajęć i jego pracę podczas zajęć

Podajemy swoistą kontynuację treści z poprzedniego rozdziału. Zgadamy się z autorami książki o autoewaluacji w szkole¹⁴⁴, że w szkolnej praktyce autoewaluacja może dotyczyć zarówno szkoły jako organizacji, instytucji, w której realizowany jest proces kształcenia, ale i nauczyciela. Ten drugi kierunek ewaluacji dotyczy samego procesu dydaktycznego.

Jakość funkcjonowania szkoły to nie jest prosta suma jakości działań dydaktycznych jej nauczycieli, choć stanowią one chyba najważniejsze jej elementy. Fundamentem praktyki szkolnej ukierunkowanej na podnoszenie jakości pracy jest tzw. „informacja zwrotna 360°”, czyli pozyskiwanie jej z wszelkich możliwych źródeł (od uczniów, innych nauczycieli, dyrekcji szkoły, innych partnerów szkoły). W konsekwencji dążymy do tego, by wszyscy uczestnicy ewaluacji w szkole rozumieli do czego jest ona potrzebna, jakich fragmentów

¹⁴⁴ E. Tołwińska-Królikowska, *Autoewaluacja w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, s. 89.

z życia szkoły dotyczy (atmosfery panującej w klasach, czasu przeznaczanego na efektywną naukę, innych spraw), czy zaproponowane narzędzia ewaluacji będą rozwijane o inne, wypracowane na terenie szkoły, kto i dlaczego on będzie przeprowadzał ewaluację, co stanie się ze zgromadzonymi danymi, kto je opracuje, komu zostaną przekazane¹⁴⁵.

Na poziomie indywidualnym, pracy nauczyciela, pozyskiwanie informacji zwrotnej 360° może mieć miejsce za sprawą różnych obserwatorów. Są nimi sami uczniowie, inni nauczyciele, dyrektor szkoły. Taka informacja ma charakter użyteczny, bo umożliwia docenienie mocnych stron własnej pracy nauczycielskiej, odkrywa strony słabe, co stanowić może podstawę refleksji nad sobą a w konsekwencji zmiany na lepsze; bo wspomaga kształtowanie dobrych relacji międzyludzkich, tym samym rozwiązywania potencjalnych konfliktów¹⁴⁶.

Celem **indywidualnej informacji zwrotnej (IIZ)** jest badanie i doskonalenie jakości lekcji. W cytowanym opracowaniu przedstawiono model planowania i realizacji IIZ opracowany w Szwajcarii przez Norberta Landwehra z Ośrodka Pedagogiki Zawodowej w Aarau w październiku 1999 roku, należy nadmienić model zalecany do upowszechnienia w praktyce polskiej.

MODELE IIZ nauczyciela

A. Zbieranie informacji zwrotnej od uczniów na temat własnej lekcji to sprawa nauczyciela, ale okazuje się, że duże usługi w tym zakresie może dostarczyć **koleżeński zespół roboczy**. Zespół taki, składa się z **czterech osób** przygotowujących ankietę na temat jakości lekcji lub działań wychowawczych nauczyciela a **celem takiego oceniania jest dłuższy czas** pracy nauczyciela. Zespół może być dobierany według kryterium specjalizacji ale i ponadprzedmiotowo, albo za cenny uważa się zespół nauczycieli uczących w jednej klasie. Zespół ustala obszary oceny nauczyciela (zadowolenie uczniów, realizacja założeń dydaktyczno-wychowawczych, optymalizacja działań nauczyciela), rodzaje pytań i postać narzędzia badawczego. Szczególnie ważnym jest by w procesie

¹⁴⁵ Tamże, s. 89-105.

¹⁴⁶ Tamże, s. 107.

zbierania informacji od uczniów zdefiniować **o jakie obszary badania lekcji** chodzi; w tym względzie można wymienić: (sposób zwracania się do uczniów, konstrukcja lekcji, cele i treści lekcji, egzekwowanie wiedzy, ocenianie, wspieranie uczniów, wykorzystanie czasu lekcji, zachowania uczniów wobec siebie, ich zainteresowanie tematem, komunikacja nauczyciela z uczniami, pytania i odpowiedzi. Poza tym istotnym jest co stanowi podstawę konstrukcji ankiety ewaluacyjnej lekcji prowadzonych przez nauczyciela, jaka jest zatem **procedura zadawania pytań ankietowych** (własne, zespołowe standardy pracy, gotowe standardy i narzucone z góry narzędzia, czy też wypracowane razem z uczniami narzędzia ewaluacyjne). Kolejno zespół decyduje, czy badanie/ewaluacja lekcji będzie przebiegała **za pomocą kwestionariuszy, czy też moderowanego zbierania opinii**, zatem decyduje **o metodzie badania**, gdzie moderowanie opinii polega na tym, że uczniowie publicznie zestawiają wyniki badań, poddają je interpretacji, nadają im rangę a jest to proces kierowany. **Konstruowanie narzędzia** jest więc następną fazą indywidualnej IIZ od uczniów, po której następuje już **przeprowadzanie badań**, które zazwyczaj odbywa się w czasie lekcji. Jeśli metodą badania były kwestionariusze, to należy przewidzieć dla nich czas na przekazanie informacji zwrotnej w klasie dla uczniów, by mieli oni poczucie wagi własnego głosu w ocenie lekcji (w dowolnej komunikatywnej postaci, diagramów, tabel). Najważniejszym elementem pracy zespołu jest **analiza badania** służąca szerszemu gronu nauczycieli w szkole (porównanie wyników indywidualnych z innymi nauczycielami, wspólna analiza, udzielanie wzajemnego wsparcia). Ogólnie formułuje się **10 TEZ**¹⁴⁷, które warto uwzględnić w procesie IIZ od uczniów: 1. IIZ od uczniów musi mieć formę adekwatną dla przycięcia jej przez nauczyciela, 2. IIZ bez uporządkowanej struktury przynoszą niespodzianki, nie są właściwe, 3. Zebrane dane mają służyć optymalizacji własnego postępowania, ich zamiar nie służy jakości, 4. Narzędzia badawcze muszą być konstruowane zgodnie z wyobrażeniami nauczycieli o jakości, 5. Narzędzia badawcze mają skłonić samych uczniów do refleksji nad ich własną rolą w procesie uczenia się, 6. Narzędzia wspierają rzeczowe rozważania uczniów na temat ich doświadczeń z lekcji, 7.

¹⁴⁷ Tamże, s. 113.

Zbieranie IIZ od uczniów wymaga gotowości nauczyciela do zaakceptowania ich punktu widzenia, 8. Właściwe podejście do IIZ od uczniów zakłada, że nauczyciel szczerze uzna ich kompetencje do oceny, 9. IIZ pokazuje obok słabych stron lekcji ich uzasadnienia, 10. Narzędzia badawcze pomagają we wczesnym rozwiązywaniu konfliktów.

B. Inną oceną jest **IIZ od dyrektora szkoły**. W praktyce szkolnej najczęściej ma to miejsce za sprawą **hospitacji lekcji**, tylko że musi być to **hospitacja wspierająca realizowana co najmniej raz w roku**. Nie ma znaczenia w tym modelu, jakiego przedmiotu naucza hospitujący. **Hospitujący nie wchodzi jako ekspert** w danej dziedzinie, lecz **obserwator zewnętrzny**. Jest to hospitacja wycinkowa, ukierunkowana na dany obszar lekcji. Hospitacje całościowe, globalne dyrekcja prowadzi w stosunku do początkujących nauczycieli. Hospitacja wspierająca składa się **z trzech etapów**: rozmowy przedhospitacyjnej, obserwacji lekcji, rozmowy pohospitacyjnej. **Rozmowa przedhospitacyjna** dotyczy: terminu hospitacji, trwa około 30 do 60 minut, zapewnia koncentrację na ogólnych zagadnieniach pedagogicznych, pozwala ustalić obszary hospitacji, jakie interesują nauczyciela (sposób zadawania pytań uczniom, poruszania się po klasie, mowa ciała, stosowanie środków, inne). Nawet jeśli nauczyciel chce by hospitacja była globalną, należy mu uświadomić cele hospitacji wspierającej i ukierunkować ją na dany, wybrany obszar. **Obserwacja lekcji** to etap drugi hospitacji wspierającej. Hospitator notuje/protokołuje spostrzeżenia, ale tylko te ustalone wcześniej, bez jakichkolwiek interpretacji. Protokół, jego kopię, bezpośrednio po lekcji przekazuje nauczycielowi do zapoznania się na cele rozmowy pohospitacyjnej. **Rozmowa pohospitacyjna** to ostatni etap IIZ od dyrektora. Może zaczynać się od interpretacji protokołu przez nauczyciela lub samego obserwatora. Rozmowa musi być wspierająca dla obydwu stron by służyła jakości. Tworzy się wtedy dobra kultura informacji zwrotnej na terenie szkoły. Ostatnia kwestia może i powinna być dopracowywana za pomocą treningów komunikacji społecznej na terenie szkoły, na kursach, seminariach dla wszystkich uczestników IIZ, by wyeliminować nadmierne psychologizowanie po stronie jednego z nich. Hospitacja wspierająca winna wspierać za sprawą IIZ też dyrekcję i całą szkołę.

C. Model trzeci to IIZ od kolegów (**hospitacje koleżeńskie**). Chodzi tu o hospitacje specjalistów/nauczycieli z danej dziedziny. Takie hospitacje mogą zapewnić: informację zwrotną, uznanie dla własnych kompetencji, poznanie wymagań, co sprzyja rozwojowi osobistemu, uczeniu się na wzorcach, ale i pozbycia się ciążącej na nauczycieli przesadnej odpowiedzialności za wszystko co dzieje się na lekcjach. I choć hospitacje koleżeńskie z trudem „przebijają” się w praktyce szkolnej warto nad nimi popracować za sprawą: zapoznania Rady Pedagogicznej z pojęciem IIZ, utworzenia zespołów IIZ, przygotowania pytań, materiałów i dokumentów, przeprowadzania hospitacji i rozmów pohospitacyjnych, podobnie, jak w przypadku z dyrekcją.

Dalszy etap autoewaluacji w szkole dotyczy kwestii wprowadzania do niej tzw. „krytycznych przyjaciół”, zatem spojrzenia z zewnątrz, ale ukierunkowanych konsekwentnie na cele autoewaluacji, wspomagania pracy szkoły¹⁴⁸. Wiele też informacji na temat IIZ czytelnik znajdzie w 4-tym rozdziale naszego opracowania.

Zagadnienie przygotowania nauczyciela do zajęć i jego pracy podczas zajęć można bowiem rozpatrywać z różnych punktów widzenia, jak analiza sposobu prowadzenia zajęć z dziećmi (rozdział 3.1), analiza efektów edukacyjnych (rozdział 3.2), czy analiza pracy wychowawczej (rozdział 3.3). Każdy, jak dowodzą rozdziały teoretyczne, to wyodrębniony tematycznie obszar działania nauczyciela.

Stwierdziliśmy, że globalna „autoanaliza efektów pracy własnej” dokonywana przez nauczyciela może mieć miejsce po zakończeniu półrocza, semestru lub roku szkolnego, tak samo i autoanaliza jednej lekcji/jednych zajęć jest aktywnością, która może mieć istotny wpływ na udoskonalenie i na efektywność procesu nauczania i wychowania. Nauczyciel być może, powinien dokonać analizy jednej lekcji/jednych zajęć, zarówno po – jego zdaniem – szczególnie udanej lekcji/szczególnie udanych zajęciach, jak i po – jego zdaniem – szczególnie nieudanej lekcji/szczególnie nieudanych zajęciach. Dokonując tej analizy, należałoby w szczególności uwzględnić następujące problematy:

¹⁴⁸ Tamże, s. 121-126.

- a) logiczność celów edukacyjnych lekcji/zajęć i ich zgodność w odniesieniu zarówno do wymagań programowych (standardów edukacyjnych), jak i do tematu lekcji/zajęć,
- b) efektywność realizacji zaplanowanego przebiegu lekcji/zajęć,
- c) wielokierunkowa znajomość problemu – tematu lekcji/zajęć,
- d) (za)stosowanie odpowiednich metod nauczania,
- e) poprawność i efektywność przekazu wiedzy,
- f) poziom osiągnięcia (za)planowanych celów dydaktycznych lekcji / zajęć,
- g) stopień realizacji (za)planowanych celów wychowawczych lekcji / zajęć,
- h) właściwy dobór treści nauczania do realizacji wyznaczonych celów edukacyjnych,
- i) logiczne (za)stosowanie środków dydaktycznych podczas lekcji / zajęć,
- j) sposób/sposoby motywowania dzieci (młodzieży) do aktywnego myślenia i samodzielnej pracy – podczas lekcji / podczas zajęć,
- k) efektywność inspirowania dzieci/uczniów do zainteresowania ich tematem zajęć (lub tematem lekcji),
- l) logiczność organizacji procesu edukacyjnego, a także
- m) *wartość moralna* przekazanej *wiedzy* i wartość wychowawcza przeprowadzonej lekcji / przeprowadzonych zajęć,
- n) poprawność relacji interpersonalnych nauczyciel-a/-ki z dziećmi/z uczniami”.

Powyższe punkty, max 14, stanowią już bazę konstruowania oceny lekcji/kwestionariusz pomiaru, który w miarę potrzeb należy rozwinąć o inne wskaźniki mające wpływ na jakość lekcji/jakość zajęć, a także które nauczyciel powinien uwzględnić, podejmując analizę swojej lekcji/swoich zajęć. Po inne wskaźniki odsyłamy czytelnika do wskazanych rozdziałów książki.

Zatem w proponowanym kwestionariuszu pomiaru należałoby wyodrębnić różne segmenty tematyczne lekcji i przygotować dla nich stwierdzenia. Za autorami cytowanego w kilku miejscach pracy case-booka samooceny można zainspirować/zacząć omawiany tu pomiar (kwestionariusz 4).

Kwestionariusz 4. Autoewaluacja przygotowania nauczyciela do zajęć i pracy podczas zajęć

Uwaga! Przykładowe pytania, należy dostosować do poziomu nauczania

Obszary ewaluacji lekcji/stwierdzenia	Kategorie odpowiedzi							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Zapewnianie efektywnej komunikacji z uczniami								
Upewniam się, że uczniowie wiedzą, gdzie znajdują się odpowiednie tablice z ważnymi informacjami.								
Upewniam się, że na tablicach znajdują się dane dotyczące moich zajęć i są dobrze widoczne.								
Piszę informacje dla studentów lub starostów grup, aby wiedzieli o bieżących tematach zajęć.								
Upewniam się, że uczniowie wiedzą gdzie i o której godzinie jestem dostępny/a dla nich w celach konsultacji.								
Udostępniam nagrania moich wykładów, aktualizuje adresy mailowe i ewentualnie – numer telefonu, aby mieć szybki kontakt z uczniami, jeśli zachodzi taka konieczność.								
Kiedy otrzymuję wiadomość od uczniów (np. za pomocą maila), odpowiadam szybko i staram się zaaranżować dalszy kontakt.								
Upewniam się, że podręczniki zawierają informacje najlepiej pasujące do wykładów oraz wskazuję uczniom jak mogą korzystać z tych wiadomości.								
Sprawdzam, czy uczniowie wiedzą, gdzie jest specjalna skrytka/szuflada przeznaczona na materiały dla nich i od kiedy jest dostępna.								
Zachęcam uczniów, aby używali poczty mailowej i regularnie sprawdzali wiadomości w systemie oraz przekazywali je sobie nawzajem.								
Regularnie przygotowuję moje konspekty, aby uczniowie wiedzieli o terminach zaliczeń, kartkówek, sprawdzianów i ważnych wydarzeń (np. konferencji, spotkań).								

5.1. Ankieta sprawdzająca przygotowanie nauczyciela do zajęć i jego pracę podczas zajęć

Dbanie o równe szanse								
Kontroluję to, że nie różnicuję uczniów podczas wykładów, kiedy zadaje pytania lub proszę o własne wypowiedzi/komentarze.								
Regularnie poddaję ocenie swoją praktykę, po to by uniknąć zachowań represyjnych i umożliwić kolegom podanie mi informacji zwrotnej o tym aspekcie mojej pracy.								
Czynię wysiłki aby dobrze wymawiać nazwiska i imiona uczniów bez zbędnego wahania lub niepewności.								
W wyznaczaniu osób do przeprowadzenia case-study lub „scenek” upewniam się, że nie przeprowadzam castingu do tych ról ze względu na rasę, płeć, seksualność, wiek lub niepełnosprawność.								
Okazuję wrażliwość wobec przypadków przemocy, lub tych którzy łamią zasady równości i zwracam na to uwagę innych.								
Nie stosuję żartów lub anegdot, które mogą być interpretowane jako represyjne przez kogokolwiek.								
Wspieram uczniów, aby konfrontowali swoje zachowania związane z obiektywną równością i podejmowali pracę nad takimi rozwiązaniami.								
Oczekuje informacji zwrotnych od uczniów dotyczących ich odczuć związanych z byciem traktowanym jednakowo.								
Aktywnie pracuję z kolegami różnych ras, gender, seksualności, wieku i możliwości.								
Ostro krytykuję tych uczniów, którzy okazują niestosowną stronniczość w tym co mówią lub piszą.								
By w końcu... ocenić								
Umiejętność identyfikowania osobistych mocnych i słabych stron								
Identyfikuję moje mocne strony i nie zmniejszam ani nie ignoruję ich wartości.								
Każdą moją zaletę jestem w stanie nazwać i sprawdzam co może zwiększyć jej przydatność do mojej pracy.								

Odszukuję moje wady i próbuję je ograniczać aby zmniejszyć ich wpływ na moją pracę.									
Do każdej wady staram się odkryć, jakiej strategii mogę użyć, aby uniknąć wpływu na moją pracę.									
Staram się traktować wady jako okazję bardziej do dalszego rozwoju niż porażek.									
Regularnie poszukuję okazji do możliwego rozwoju.									
Pierwszoplanowo rozwijam swoje możliwości (np. poprzez programy treningowe).									
Dokonuję refleksji nad tym jak przebiegają zmiany w moim życiu zawodowym i nad tym, co wymaga dalszej poprawy.									
Jestem świadomy początku zmian jakie dokonuję i przeciwstawiam się tym, którzy nie dostrzegają moich postępów.									
Kiedy mogę zrobić coś pozytywnego, traktuję to jako okazję do osobistego rozwoju.									

Legenda: kategorie za: Sally Brown and Phil Race, *Assess Your Own Teaching Quality*, Kogan Page, London-Philadelphia 1995; kolejność inna niż w źródle; wybrane kategorie; można zastosować też skalę Likerta, czy inne wskaźniki, patrz rozdział 6 (tłumaczenie Małogrzata Kaleta-Witusiak, Barbara Walasek-Jarosz)

5.2. Ankieta określająca metody pracy wychowawczej dydaktyka: Jak wychowujesz?

Wspieranie dziecka w rozwoju psychomotorycznym i w rozwoju kompetencji społecznych wymaga od nauczyciela/pedagoga refleksji nad wielkością wpływu, jaki wywiera na dziecko. Należy sobie bezwzględnie uświadomić, że postawa nauczyciela odbierana jest przez dziecko w specyficzny sposób, dlatego że:

- W każdy kontakt interpersonalny dziecko „wnosi” siebie: swoje zalety, wady, możliwości, ograniczenia,. Stąd istotą relacji jest rozszerzanie wiedzy o błędach popełnianych w komunikacji¹⁴⁹.
- Tworzenie obrazu dziecka, wyobrażenia i skojarzenia, są wyrazem indywidualnego /nastawienia nauczyciela.
- Formułowane sądy i opinie na temat cech i właściwości uczniów mogą być błędne i nieadekwatne¹⁵⁰.
- Istnieje tzw. efekt „samospełniającej się przepowiedni” co oznacza, że przekonania nauczyciela co do ucznia i wynikające z tych przekonań zachowanie wobec ucznia, może determinować całe postępowanie nauczyciela i zespołu uczącego tak, że w rezultacie uczeń potwierdzi te opinie na swój temat¹⁵¹.

Jak więc można budować kontakt z uczniem, oparty na zaufaniu, szczerości i oczekiwać sukcesów wychowawczych?

Angażuje się tu poznawanie wszystkich elementów tworzących relacje interpersonalna: cechy osobowościowe ucznia i nauczyciela, rodzaje emocji i uczuć demonstrowanych wobec siebie, ocenę sytuacji w jakiej ta relacja zachodzi.

Autentyczność kontaktu z uczniem wymaga następujących działań ze strony nauczyciela:

- Oceń sytuację w jakiej jesteś: Ty i uczeń. Czy rozumie on te sytuacje tak samo jak Ty? W jakiej jest roli? W jakiej roli Ty jesteś?
- Nie obawiaj się poznać zdania ucznia: szybko weryfikuj swoje wyobrażenia na jego temat z tym, co aktualnie się dzieje, z jego zachowaniem w tym momencie. Potwierdzenie lub zaprzeczenie twoim wyobrażeniom na temat ucznia jest podstawą do lepszego poznania go.
- Zadawaj nawet trudne pytania uczniowi po to, aby uniknąć błędu w procesie wnioskowania o przyczynach zachowania ucznia, zwłaszcza w aspekcie jego emocjonalności.

¹⁴⁹ J. Gut, W. Haman, *Docenić konflikt. Od walki i manipulacji do współpracy*. Wydawnictwo Kontrakt, Warszawa 1993.

¹⁵⁰ T. Tyszka, *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, GWP, Gdańsk 1999.

¹⁵¹ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Alert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 684.

- Obserwuj komunikaty niewerbalne wysyłane przez ucznia. Mają one pierwszorzędne i niekwestionowane znaczenie w dalszym procesie analizy behawioralnej ucznia.

Biorąc pod uwagę te ważne aspekty w poznawaniu ucznia i w kierowaniu procesem wychowania tj: weryfikację własnego wyobrażenia o uczniu i unikanie własnej projekcji, czyli ustrzeżenie się przed przypisywaniem uczniowi niewłaściwych intencji, można zastosować niektóre z poniższych zwrotów i sformułowań.

Wskazówki kierowane do ucznia pomocne w procesie sprawdzania własnego wyobrażenia na jego temat:

- *Uważam ciebie za bardzo pracowitego i solidnego.*
- *Mam wrażenie, że jesteś osobą, która wie, czego tak naprawdę chce.*
- *Wyobrażam sobie, że lubisz pomagać innym i jesteś sympatyczny.*
- *Ufam, że chcesz, żebyśmy razem rozwiązali ten problem/tę sprawę.*
- *Wyobrażam sobie, że niełatwo ci nawiązywać kontakty z kolegami.*
- *Wydaje mi się, że nie doceniasz siebie.*
- *Mam wrażenie, że nie przepadasz za rozmowami z kolegami.*
- *Odbieram ciebie, jako osobę, która chyba się czegoś boi.*
- *Widzę, że trudno ci zrozumieć, jak ktoś inny się czuje z powodu tego co robisz...*

Wskazówki kierowane do ucznia pomocne w procesie eliminowania projekcji (przypisywania uczniowi niewłaściwych intencji):

- *Wydaje mi się, że zrobiłeś to.....,dlatego, że....Czy tak?*
- *Mam wrażenie, że chciałbyś, aby.....Czy tak?*
- *Zastanawiam się, po co/ dlaczego to zrobiłeś/powiedziałeś?*
- *Myślę sobie, że złośćisz się/gniewasz/klócisz/wstydzisz/śmiejesz się z..., bo.....Czy tak?*
- *Zastanawiam się, co skłoniło cię, aby...*
- *Powiedz mi, o co chodzi, abym lepiej zrozumiał twoje zachowanie.*
- *Popraw mnie, jeśli się mylę, bo uważam, że...¹⁵².*

¹⁵² J. Szczurkowska, *Promowanie rozwoju wybranych kompetencji społecznych uczniów*, [w:] J. Szczurkowska, A. Mazur (red.), *Wokół roli i zadań pedagoga i psychologa w szkole*, Wyd. Pedagogiczne ZNP, Kielce 2013, s.124.

W tym postępowaniu warto pamiętać o kilku prostych zasadach: zadawanie pytań uczniowi w sytuacji wzburzenia emocjonalnego i natężenia emocji nie odniesie żadnego skutku: uczeń zobaczy komunikat niewerbalny (zaciętą minę, podniesiony ton głosu, gestykulację) i odmówi odpowiedzi. Ponadto nie można obrażać się, gdy uczeń odmówi odpowiedzi. Warto odczekać jakiś (niewielki) czas i wtedy porozmawiać z dzieckiem. Rozmowa nie może odbywać się w obecności innych dzieci, ani nie może być sytuacji, gdy dziecko będzie się czuło napiętnowane (np. na słynnym „dywaniku” u dyrektora, albo u pedagoga – nauczyciele mają tendencje do pozawerbalnego karania dziecka, stawiając je w sytuacji „winnego”).

Zatem wychowanie dziecka, na każdym etapie jego rozwoju psychomotorycznego, wiąże się ze stosowaniem określonych procedur i strategii zachowania dorosłych. Posługują się oni własnym systemem norm, nakazów, zakazów, po to, aby dziecko lepiej zaadaptowało się do warunków społecznych, do grup rówieśniczych i do przyszłych zadań rozwojowych. Niektóre z tych norm są uniwersalne – występują niezależnie od kultury, religii, światopoglądu dorosłych np.; nie wolno kłamać, nie wolno znęcać się (także nad osobą słabszą), nie wolno zabijać (nawet żywych stworzeń) itp.

Zdarza się jednak, że dorośli wychowują dzieci w sposób chaotyczny, przypadkowy, niekonsekwentny, zmieniają reguły i zasady własnego postępowania pod wpływem emocji, różnorodnych zdarzeń osobistych lub konfliktów. Rywalizują wręcz o względy dziecka i jego pozorne przywiązanie psychologiczne. Przypominając, najczęściej wyróżniana są trzy style wychowania: demokratyczny, autokratyczny oraz liberalny. W literaturze pedagogicznej i psychologicznej opisywany jest także styl wychowania niekonsekwentny, zwany także okazjonalnym oraz inny styl: transformacyjny¹⁵³.

Style te są krótko scharakteryzowane w następujący sposób:

- *styl demokratyczny* uważany jest przez pedagogów i psychologów za najbardziej korzystny dla rozwoju osobowości dziecka.

¹⁵³ Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s.153-154.

Według M. Łobockiego¹⁵⁴ chodzi tu o nawiązanie przez rodziców/nauczycieli przyjacielskich kontaktów z dziećmi, umożliwienie im podejmowania swobodnych, osobistych decyzji w sprawach rodzinnych, odwołanie się do ich samodzielności. Jest to postawa zachęcająca dzieci do podejmowania decyzji. Więzy emocjonalna z dzieckiem jest silna, dominują uczucia pozytywne: zaufanie, sympatia oraz życzliwość. Wymagania dorosłych są dostosowane do umiejętności i możliwości dziecka. Ponadto zna ono zakres swoich obowiązków i zadań, które nie zostały mu narzucone, lecz które dobrowolnie samo przyjęło. Środkami wychowawczymi są przede wszystkim nagrody, oraz perswazja, tłumaczenie niewłaściwego postępowania i odwołanie się do uczuć dziecka.

- *styl autokratyczny* ma charakter konserwatywny i jest niepożądany z pedagogicznego i psychologicznego punktu widzenia. Charakteryzuje się dużym dystansem między dorosłymi a dziećmi: dorośli kierują nimi przez nadmierne polecenia i nakazy, uznają tylko własną rację i nie tolerują najmniejszego sprzeciwu dziecka¹⁵⁵. Decyzje dotyczące spraw rodziny podejmują arbitralnie wyłącznie rodzice. Taki styl wychowania może mieć różne formy: surowy nadzór i kontrola, stosowanie silnych środków represji, ujawnianie dziecku pozornej życzliwości z zachowaniem czynnego i systematycznego dozoru nad jego działaniami. Dziecko wychowane w stylu autokratycznym przejmuje od rodziców/nauczycieli negatywne wzorce postępowania, zachowuje się despotycznie wobec kolegów, albo też staje się zastraszone, niezdolne do samodzielnego działania (jest to wynikiem ciągłego wykonywania rozkazów i poleceń), albo dziecko buntuje się, staje się agresywne, zaczepne, demonstruje gniew, złość, napaśtliwość w sposób otwarty.
- *styl liberalny* jest tak samo szkodliwy i niebezpieczny, jak styl autokratyczny. Polega na pozostawieniu dziecka samego sobie, nie ingerowaniu w jego sprawy i problemy, tolerowaniu aspołecz-

¹⁵⁴ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Wyd. Impuls, Kraków 2004, s. 312.

¹⁵⁵ Tamże, s. 313.

nych i antyspołecznych zachowań. W przypadku drastycznego naruszenia norm społecznych przez dziecko, rodzice niemal „łagodnie” interweniują i usprawiedliwiają go przed otoczeniem. Ten styl stwarza warunki i podstawy do swobodnej aktywności i spontaniczności dziecka, które w rodzinie zajmuje najwyższą pozycję. Rodzice spełniają jego zachcianki¹⁵⁶, często „odgadują” ewentualne potrzeby (nie związane z potrzebami rozwojowymi). W rezultacie dziecko ma problemy z pozbyciem się – nabywanego przez lata i utrwalonego – zachowania egocentrycznego i egoistycznego, a więc trudniej przystosowuje się do współpracy z grupą rówieśniczą. Rodzice/nauczyciele przyjmują bardzo złudne założenie, że dziecku należy pozostawić całkowitą swobodę, nie powinno się hamować jego aktywności i spontanicznego rozwoju, wystarczy tylko stworzyć mu odpowiednie warunki do zabawy, do nauki; trzeba zaspokoić wszystkie jego potrzeby materialne, otoczyć dziecko wyłącznie czułością i miłością. To ma skutkować tym, że zainteresowanie dziecka różnymi sprawami domowymi, rówieśniczymi, szkolnymi okazywane będzie wtedy, gdy samo dziecko tego zażąda. Styl liberalny często jest nazywany „wychowaniem bezstresowym”.

- *styl niekonsekwentny* odnosi się do niespójnych sposobów oceny oraz kontroli zachowania dziecka. Charakteryzuje się zmiennością i przypadkowością oddziaływań na dziecko (rodzice skrajnie emocjonalnie reagują na poczynania ich dziecka). Czasami nie zwracają uwagi na jego postępowanie, a kiedy indziej surowo za nie karzą. Ambiwalentnie: okazują dziecku czułość i darzą je zainteresowaniem, aby później zachować się wobec niego obojętnie lub nawet wrogo. Ponadto stosują obietnice, których nie są w stanie dotrzymać, albo dają mu niezасłużone prezenty. Takie działania dorosłych wywołuje u dziecka poczucie krzywdy, uczy go interesowności, wyrachowania, egoizmu. Powstaje także poczucie osamotnienia, bo nie może znaleźć stałego oparcia u najbliższych mu osób. Traci więc szacunek dla swoich rodziców, którzy przestają być dla niego autorytetem, ponieważ nie

¹⁵⁶ Tamże, s. 313.

można wychowywać dziecko „od okazji do okazji”. U niektórych dzieci doprowadza to nawet do poczucia niepewności, poczucia zagrożenia, lęku czy agresji¹⁵⁷. Tego typu styl wychowania występuje u dzieci, których rodzice są w trakcie rozwodu, konkubinatu, u tzw. eurosierot oraz w rodzinach spatologizowanych lub nastawionych na robienie kariery zawodowej.

- *styl transformacyjny*. Jakkolwiek odnosi się on do sposobów postępowania samych dorosłych względem siebie, to jednak jego elementy już są wykorzystywane w pedagogice rodzinno-szkolnej. Chodzi tu o takie wspólne, jednoczesowe oddziaływania dzieci i rodziców/nauczycieli, które stymulują, mobilizują, pobudzają siebie nawzajem do poszukiwań wiedzy, modyfikacji zabawy, eksploracji rzeczywistości, doświadczeń, eksperymentów poznawczych. Za pomocą entuzjazmu, zachęcania do osobistego zaangażowania się, a także inspirowania własnymi osiągnięciami i aspiracjami dynamizuje się rozwój dziecka na każdym etapie jego funkcjonowania; przedszkolnego/szkolnego. Ten sposób wychowania oparty jest o cztery, proste elementy: (1) *indywidualne traktowanie dziecka* w zależności od jego możliwości, uzdolnień, talentów i ograniczeń psychomotorycznych w rozwoju; (2) *stymulację intelektualną* – skierowaną na pobudzanie do kreatywności w myśleniu i do popełniania błędów. (3) *inspirujące motywowanie* – czyli takie stosowanie nagród i wzmocnień, by dziecko samo chciało dokonywać wysiłku w podejmowaniu kolejnych zadań i aktywności; (4) wyidealizowany przykład – podawanie dziecku pozytywnych przykładów zachowań społecznych (np. z bajek, literatury) w celu utrwalenia norm i zasad postępowania oraz skutków wynikających z nich.¹⁵⁸ Ten styl wychowania wiąże się z „przywództwem transformacyjnym”.

¹⁵⁷ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Wyd. PWN. Warszawa 1986, s. 445.

¹⁵⁸ M. Karwowski, *Nauczycielskie przewodzenie – perspektywy teoretyczne i metoda pomiaru*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 81, s. 57-87.

Jeśli weźmiemy od uwagę wpływ dorosłych na wychowywanie dzieci, warto zastanowić się nad jakością tego wpływu i jego możliwymi konsekwencjami.

Lester Crow i Alice Crow¹⁵⁹ opracowali kwestionariusz dla rodziców (do wykorzystania także przez nauczycieli), służący samoocenie ich stosunku do dzieci tj. służący analizie sposobów postępowania z dzieckiem i wykrywania trudności wychowawczych lub trudności w nauce.

Kwestionariusz składa się z dwóch części. W pierwszej – określa się stosunek rodziców do codziennych obowiązków dziecka (a więc własne sposoby postępowania/wychowania dziecka); w drugiej zaś – stosunek do obowiązków szkolnych. Poniżej – przykłady z drugiej części kwestionariusza:

Kwestionariusz 5. Mój stosunek jako rodzica/nauczyciela do problemów szkolnych dziecka

Instrukcja: oceń siebie na podstawie zdań i stwierdzeń. Jeśli twoja odpowiedź znalazła się w kolumnie pierwszej, postaw sobie 1 punkt, jeśli w drugiej – 2 punkty itd. W odpowiedziach, bądź uczciwy wobec siebie.

Działanie	Nigdy (1p)	Czasem (2p)	Często (3p)	Wynik
Zachęcam dziecko, by było entuzjastą swojej szkoły.				
Próbuję znaleźć spokojne miejsce w domu/szkole, by dziecko mogło <i>się</i> uczyć.				
Pomagam dziecku w przygotowaniu/odrabianiu lekcji.				
Wymagam punktualnego chodzenia do szkoły.				

¹⁵⁹ L. D. Crow, A. Crow, *Adolescent development and adjustment.*, Wyd. McGraw-Hill Book Company, New York, NY, US 1956.

5. Narzędzia służące autoewaluacji

Zachęcam dziecko do uczenia się tych przedmiotów, którymi nie jest zainteresowane.				
Zachęcam dziecko do samodzielnego rozwiązywania jego szkolnych spraw.				
Pozwalam dziecku w domu na wszystko, nawet jeśli to powoduje jego złą postawę w szkole.				
Denerwuję się klasówkami i sprawdzianami dziecka.				
Ośmielam dziecko do krytykowania nauczycieli (nie przeszkadzam mu w tym).				
Rozmawiam głośno w czasie nauki dziecka.				
Pozwalam dziecku na odkładanie odrabiania lekcji.				
Pomagam dziecku w przezwyciężaniu strachu przed szkołą, rozmawiamy o tym.				
Nalegam, by dziecko miało zainteresowania pozaszkolne, pomagam mu w tym.				
Wydzielam „kieszonkowe” i kontroluję ściśle wydatki dziecka.				
Usiłuję ubierać dziecko tak jak ubierają się jego rówieśnicy w klasie.				
Oczekuje od dziecka zarówno pomocy w domu, jak i odrabiania lekcji na czas.				

Oceny „3” dowodzą doskonałych stosunków pomiędzy rodzicami i dziećmi. Oceny „2” wskazują, że te stosunki są dobre, ale należy zastanowić się nad ich poprawą. Oceny „1” wymagają poważnej refleksji nad swoim postępowaniem i kierunkiem wychowywania; pomyśl, co możesz zrobić, aby to poprawić¹⁶⁰.

Ciekawym uzupełnieniem wspomnianego kwestionariusza są psychologiczne testy projekcyjne, których analiza może być dokonywana wszechstronnie, w zależności od oczekiwań i pytań.

Psychologowie posługują się np. testem TAT (*Thematic Apperception Test*), składającym się z różnych obrazków, przedstawiających sytuacje występujące w rozmaitych układach stosunków interpersonalnych, dających wiele możliwości interpretacyjnych. Zadaniem dziecka jest ułożenie krótkiego opowiadania do każdego obrazka, zawierającego „wyjaśnienie” co myślą i czują osoby na nim przedstawione; jak doszło do takiej sytuacji i jakie będzie jej zakończenie. Ta swobodna wypowiedź odzwierciedla to, co dziecko samo przeżywa w podobnych sytuacjach. Jest więc „projekcja”. Wersja dla dzieci nazywa się CAT (*Children's Apperception Test*) i na obrazkach posiada także zwierzęta. Autorzy testu przyjęli bowiem stanowisko, że małe dzieci chętniej wypowiadają się na temat obrazków ze zwierzętami, bowiem wzbudzają one ich zainteresowanie i określone stany emocjonalne, dzięki temu łatwiej dokonują projekcji¹⁶¹.

Równie interesującym – pod względem analizy stylów wychowania jest Test Obrazkowy Jerome Kagan i Judith Lemkin¹⁶², który zawiera 10 obrazków w oddzielnej wersji dla dziewcząt i chłopców. Obrazki przedstawiają pewne, niejednoznaczne sytuacje, jak niewidoczna osoba na rysunku, lub tylko częściowo identyfikowana. Np. na obrazku widoczna jest tylko ręka podająca dziecku lody, uderzająca dziecko, wręczająca podarek. Na innym obrazku jest np. zdjęcie dziecka uśmiechającego się, pokazującego język. Po ekspozycji każdego obrazka, zadaje się dziecku szereg pytań, aby zorientować się, czy

¹⁶⁰ Z. Skorny, *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*. Wyd. Ossolineum, Wrocław-Warszawa 1974, s.218-220.

¹⁶¹ L. Bellak, S. Bellak, *Children's Apperception Test*, „Journal of Projective Techniques” 1950, t. 14, z. 2, s. 173-180.

¹⁶² J. Kagan, J. Lemkin, *The child's differential perception of parental attributes*, „Journal of abnormal and social psychology” 1960, nr 61, s. 440-447.

w osobie niewidocznej identyfikuje rodzica/nauczyciela. Listę pytań można swobodnie rozszerzać w zależności od wypowiedzi dziecka: „*Kto jest dla ciebie najlepszy?....kogo najbardziej lubisz?...kto cię bije w domu?...kto stosuje kary?... kto się na ciebie gniew?...kto jest bardzo miły dla ciebie?...kogo się najbardziej obawiasz?...kto zwykle mówi ci, co masz robić?...kto całuje cię <na dobranoc>?...do kogo chciałbyś być podobny, gdy dorośniesz?*”

Uzyskane odpowiedzi podlegają analizie pod kątem demonstrowanych postaw rodziców, stopnia identyfikacji dziecka z nimi oraz sposobów percepcji przez dziecko. Taką samą procedurę można przeprowadzić w odniesieniu do nauczyciela, modyfikując pytania zadawane dziecku.

Zatem, wszelkie powodzenia i niepowodzenia wychowawcze są uzależnione od wpływów oraz wzajemnej współpracy rodziny, środowiska społecznego, instytucji powołanych do realizacji zadań wychowawczych, a także od samych dzieci/uczniów. Dokonując analizy poziomu wychowania w rodzinie i w szkole należy wziąć pod uwagę następujące grupy czynników:

- czynniki ekonomiczno-społeczne: wielkość rodziny i jej strukturę, źródła utrzymania rodziny; sprawowanie opieki materialnej nad dziećmi (warunki mieszkaniowe, poziom odżywiania, ubiór dzieci); podział pracy i ról w rodzinie;
- czynniki kulturalne: wykształcenie rodziców, kulturę językową rodziny; sposób spędzania czasu wolnego; stosunek rodziców do nauki szkolnej dzieci i ich zawodu (stwarzanie warunków do nauki w domu); stosunek członków najbliższej rodziny do tradycji i nowoczesności;
- czynniki psychospołeczne: rodzaj i siłę więzi społecznych i emocjonalnych, uznawane i realizowane wzorce życia rodzinnego; stosunek rodziny do zjawisk patogenicznych w domu i w środowisku; układ i rodzaj postaw oraz środków oddziaływań wychowawczych; atmosferę panującą w środowisku rodzinnym, opinię o rodzinie w środowisku lokalnym, zawodowym rodziców; charakter kontroli rodziców nad dzieckiem¹⁶³.

¹⁶³ S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 159-162.

Poznanie sposobów wychowania dziecka przez rodziców, a także własnego stylu zachowania względem konkretnego ucznia, jest psychologiczną podstawą do refleksji nad własnymi cechami osobowościowymi, dynamizującymi się w kontaktach interpersonalnych oraz pedagogiczną podstawą do wprowadzania zmian w celu efektywnego wychowywania i uczenia.

5.3. Ankieta do badania współpracy nauczyciela z rodzicami

W poprzednich rozdziałach duży fragment tekstu/rozważań poświęciliśmy współpracy nauczyciela z rodzicami dziećmi. Stwierdziliśmy, że tylko pełna współpraca przedszkola z rodzicami może prowadzić do zintegrowania działań dydaktyczno – wychowawczych.

Nauczyciel powinien intuicyjnie rozstrzygnąć, czy jego osobisty kontakt z rodzicami i opiekunami dziecka pozwala na podjęcie współpracy. Chodzi zarówno o nastawienie rodziców, jak i określenie potencjalnych problemów dziecka. Problemy często dotyczą tak ważnych charakterystyk, jak nadpobudliwość lub zahamowanie psychoruchowe oraz utrzymujące się zaburzenia płynności mowy u dziecka.

Jak wiadomo nauczyciel powinien wziąć pod uwagę **kilka kryteriów wykluczających jego własną aktywność**. Są nimi: skrajnie wysoki poziom problemowych i problematycznych zachowań dziecka, upośledzenie umysłowe, zaburzenia o podłożu organicznym lub objawy psychozy u dziecka, poważne problemy małżeńskie/rodzinne, które uniemożliwiają porozumiewanie się z rodzicami/opiekunami dziecka, problemy psychiczne (zaburzenia psychiczne) u rodziców/opiekunów, wykorzystywanie lub zaniedbywanie dziecka (ujawnione w wywiadzie). **Dopóki problemy nie zostaną usunięte, trudno jest prowadzić pracę z rodziną na rzecz dziecka i na rzecz jego poprawy funkcjonowania.**

Zakres współpracy nauczyciela z rodzicami dziecka dotyczy: podejmowania starań o zapewnienie warunków prawidłowego rozwoju dziecka; inicjowania zachowań pedagogicznych rodziców; oddziaływania na postawy rodzicielskie; wpływania i podnoszenia kultury pe-

dagogicznej i poszerzenie wiedzy rodziców o rozwoju i wychowaniu w okresie dzieciństwa; stymulowaniu pomocy rodziców w ulepszaniu pracy przedszkola/szkoły.

Nauczyciel powinien przy tym stale sobie uświadamiać i stale pamiętać, że to rodzic jest najważniejszą osobą w życiu dziecka a on jedynie wspiera rodzica w prawidłowym rozwoju jego pociechy. Nawiązanie dobrych kontaktów z rodzicami wymaga poświęcenia czasu, chęci i wiele pracy. To nauczyciel jest tą osobą, która dąży do stworzenia dobrych relacji z rodzicami, stymuluje je i inicjuje kontakty.

Wskazując na psychologiczne standardy w zachowaniu nauczyciela względem rodziców/opiekunów dziecka można odpowiedzieć sobie na pytania o ich przestrzeganie:

- czy jestem ostrożny w formułowaniu sądów, krytyczny wobec własnych racji (nie jest tak, że nauczyciel wie wszystko!)
- czy jestem otwarty i rezygnuję ze swoich schematów myślowych
- czy patrzę – słucham – odczuwam-poszukuję wiedzy o.....- polisensoryczne „odkrywanie” świata dziecięcego
- czy jestem gotowy do pomocy rodzicom w rozwiązywaniu problemów z dzieckiem
- czy jestem komunikatywny (unikam sztucznego, pseudonaukowego języka) i szczerzy w relacjach z rodzicami
- czy mam umiejętność modyfikowania własnego myślenia i refleksji nad własnym postępowaniem w kategoriach moralnych
- czy mam umiejętność analizowania krytycznych ocen ze strony rodziców.

Powyższe siedem kryteriów należy uczynić źródłem a nie celem własnej autorefleksji.

Aby współpraca nauczyciela z rodzicami i opiekunami dzieci układała się jak najlepiej i jak najbardziej efektywnie, zarówno jedna jak i druga strona, powinna kierować się pewnymi zasadami. Należą do nich, jak wiemy:

- zasada pozytywnej motywacji,
- partnerstwa,
- wielostronnej informacji,

- jedności oddziaływań i
- systematycznej współpracy (rozdział 3.4 w niniejszej książce).

Czy pracujemy w warunkach spełnienia wszystkich zasad? Jak możemy sprawić, że współpracujemy dobrowolnie, mamy równorzędne prawa, korzystamy ze zwrotnych informacji, stosujemy jednolite metody i formy oddziaływań, współdziałamy systematycznie.

Jakie metody współdziałania indywidualnego stosujemy? (konsultacje pedagogiczne, wizyty domowe, prowadzenie korespondencji i rozmowy telefoniczne¹⁶⁴).

Wcześniej uznaliśmy, że często zdarza się, że pomimo starań nauczyciela pojawia się problem z niezadowolonym rodzicem, który „psuje” dobrą atmosferę. „Wtedy można wykorzystać sprawdzoną, praktyczną metodę dyskusji zwaną *metaplanem*. Można ją zastosować podczas zebrania z rodzicami. Rodzice tworzą plakat, na którym zapisuje się przebieg spotkania. Nauczyciel przygotowuje duży arkusz papieru, kartki w kilku kolorach, pinezki, klej. Rodzice w grupach zapisują swoje myśli w formie równoważników zdania i przypinają je do arkusza. Nauczyciel zapisuje pytania na arkuszu: *Jak jest?*, *Jak być powinno?*, *Dlaczego nie jest tak jak być powinno?* i na końcu wnioski: *Co robić, żeby było tak, jak być powinno?*. Doprowadza się w ten sposób do przedyskutowania problemu i jego rozwiązania. Wnioski są początkiem do wspólnej pracy oraz podjęcia konkretnych decyzji w sprawie rozwiązania problemu¹⁶⁵.” Ale uznajemy jednocześnie, że *metaplan* wymaga już pewnej znajomości środowiska rodziców dzieci.

Współpraca nauczyciela z rodzicami jest niezbędnym warunkiem powodzenia pracy dydaktyczno – wychowawczej. Od chwili przekroczenia przez dziecko progu przedszkola – cel pracy pedagogicznej przedszkola/szkoły i cel rodziny powinien być wspólny. Z wychowawczego punktu widzenia pożądane jest, aby te dwa najważniejsze ogniwa dzia-

¹⁶⁴ Tamże, s. 131; też rozdział 3.4.

¹⁶⁵ <http://poradnik.metis.pl/2010/09/efektywna-wspolpraca-z-rodzicami-szansa-na-doskonaly-rozwoj-dzieci-w-placowce-przedszkolnej/> data pobrania; 26.06.2013; por. M.L.Bloomquist, *Treningi umiejętności dla dzieci z zachowaniami problemowymi*, Wyd. UJ, Kraków 2011, s. 166.

łały wspólnie, wzajemnie się uzupełniając. Tylko wtedy istnieje szansa uformowania dobrego, mądrego i wrażliwego, młodego człowieka.

Zatem rodzice i nauczyciele powinni być dla siebie sprzymierzeńcami, którzy dążą do stworzenia jak najlepszych warunków rozwoju dla swoich dzieci i wychowanków. Współpraca nauczyciela i rodziców musi opierać się na wzajemnym szacunku, świadomości roli, jaką sprawuje rodzic nad swoim dzieckiem oraz roli nauczyciela, któremu je powierza. Obie strony powinny traktować siebie partnersko, podchodzić z zaufaniem i życzliwością.

Potencjalny kwestionariusz pomiaru powyższych problemów mógłby obejmować poniższe kwestie (kwestionariusz 6). Należy podkreślić, że chodzi w nim jedynie o początek, a nie koniec ewaluacji tej części nauczycielskiej roli i odpowiedzialności¹⁶⁶.

Kwestionariusz 6. Przykładowy pomiar ankietowy współpracy rodzic/nauczyciel

Konieczna instrukcja wypełniania! Co ma zrobić badany, zaznaczyć jedną, dwie, trzy możliwości?

Cześć ogólna

Jaki kontakt z nauczycielami jest przez Panią/Pana preferowany?

- a) ogólne wywiadówki
- b) dni otwarte szkoły
- c) indywidualne spotkania z nauczycielami w szkole-umówione wcześniej
- d) pisemne opinie o postępach dziecka
- e) inne

Jak Pani/Pan ocenia poziom edukacyjny klasy w której uczy się Pani/Pana dziecko?

- a) jest słaby
- b) jest zadowalający
- c) jest wysoki

¹⁶⁶ Dowodzi tego opracowanie Marii Mendel: M. Mendel, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.

Czy uczestniczy Pani /Pan w spotkaniach rodzice-wychowawca?

- a) zawsze
- b) często
- c) czasami
- d) nigdy

Jak Pani/Pan sądzi: częstotliwość spotkań z wychowawcą jest?

- a) wystarczająca
- b) za duża
- c) za mała
- d) nie mam zdania

Czy współpracę rodziców ze szkołą można uzupełnić i poszerzyć o inne formy?

- a) Tak - jakie?
- rozmowy telefoniczne
- e-mail
- spotkania wychowawca-uczeń-rodzic
- b) NIE, dlaczego.....
- c) NIE MAM ZDANIA

Jak oceniają Państwo współpracę między nauczycielami a rodzicami (w skali 1-6)?

- | | |
|-------------------------|---|
| a) „1” jest żadna | d) „4”częsta, zadowolająca |
| b) „2” jest okazjonalna | e) „5” dobra |
| c) „3” gdy są problemy | f) „6” bardzo dobra, bo zawiera troskę o ucznia |

7. Czy Państwa zdaniem, rodzice są wystarczająco informowani o postępach w nauce i zachowaniu swojego dziecka?

- a) TAK
- b) NIE

8. Czy oczekują Państwo pomocy nauczycieli w sytuacji niektórych problemów z dziećmi?

- a) TAK
- b) NIE

9. Z jakich dodatkowych form pomocy korzysta Państwa dziecko w celu sprostania wymaganiom edukacyjnym szkoły?

- a) korepetycje
- b) internet
- c) konsultacje
- d) kółka przedmiotowe
- e) pomoc rodziców
- f) pomoc koleżeńska
- g) z żadnych

10. Czy szkoła wspiera Państwa w wychowaniu i rozwiązywaniu problemów dzieci?

- a) TAK
- b) NIE
- c) nie mam zdania

11. Czego Państwo oczekują od wychowawcy?

- a) godnego traktowania ucznia
- b) bliskiej współpracy
- c) efektywnej pomocy
- d) bieżącego monitorowania wyników w nauce i frekwencji ucznia
- e) informacji o zmianach w szkolnictwie, programach i wymaganiach szkolnych
- f) zrozumienia sytuacji dziecka
- g) obiektywnej oceny dziecka
- h) rozmów z uczniami
- i) inne.....

12. Czy jest Pan/Pani zainteresowana(y) czynną współpracą z Radą Rodziców?

- a) TAK
- b) NIE
- c) nie mam zdania

Część o dziecku w opinii rodziców

1. Ile lat (miesięcy) minęło od ukończenia przedszkola przez Pana(i) dziecko?

2. Czy Pana(i) dziecko chętnie wspomina przedszkole?

- a) bardzo chętnie,
- b) raczej chętnie,
- c) raczej niechętnie,
- d) bardzo niechętnie,
- e) trudno powiedzieć

3. Czy Pana(i) dziecko chętnie odwiedza przedszkole?

- a) bardzo chętnie,
- b) raczej chętnie,
- c) raczej niechętnie,
- d) bardzo niechętnie,
- e) trudno powiedzieć,
- f) nie odwiedza

4. Przy jakich okazjach Pana(i) dziecko odwiedza przedszkole?

.....

5. Czy Pana(i) dziecko zostało dobrze przygotowane do szkoły?

- a) tak, radzi sobie
- b) częściowo, bo ma trudności z
- c) trudno powiedzieć
- d) nie

Jeżeli zaznaczył(a) Pan(i) odpowiedź b, c, d, proszę powiedzieć jakie trudności ma dziecko w szkole

6. Czy Pana(i) dziecko miało trudności adaptacyjne/przystosowawcze w szkole?

- a) tak
- b) częściowo
- c) nie

Jeżeli zaznaczył(a) Pan(i) odpowiedź a lub b, to proszę podać jakie trudności z adaptacją miało dziecko

7. Jak obecnie układają się relacje między Pana(i) dzieckiem a rówieśnikami w klasie?

- a) bardzo dobrze, jest zadowolone
- b) raczej dobrze, umie nawiązywać relacje
- c) niedobrze, nie jest zainteresowane nowymi kolegami
- d) trudno powiedzieć
- e) nie wiem

traktują z szacunkiem; nie tylko pytają o radę, ale też stosują się do niej, chętnie wybierają Cię na lidera grupy i darzą zaufaniem¹⁶⁸.

Jeżeli zależy Ci na tym, by stać się dla kogoś autorytetem, przeczytaj uważnie kolejne zdania i wybierz odpowiedź, która najbardziej pasuje do Twoich zachowań i przekonań.

Poniżej prezentujemy kilka pytań sprawdzających, czy jesteś autorytetem dla innych/ uczniów/nauczycieli/rodziców uczniów¹⁶⁹.

1. *Bardzo często znajomi, gdy mają jakiś problem, pytają mnie o radę:*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

2. *Kiedy podczas jakiegoś spotkania towarzyskiego zaczynam coś opowiadać, zazwyczaj wszystkie osoby milkną i uważnie słuchają tego, co mówię.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

3. *Potrafiłem(am) przekonać moich kolegów/koleżanki, że np. nie warto sprzeciwiać się różnym zarządzeniom dyrekcji, tylko je respektować dla dobra wszystkich.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

¹⁶⁸ Ta forma, osobowa, zwracania się czytelnika ma często miejsce w klasycznych casebookach.

¹⁶⁹ <http://quizy.interia.pl/kobieta/quiz/czy-jestes-autorytetem-dla-innych,104,1?id=104>

4. *Mam jasno określone poglądy na temat wielu spraw szkolnych/ dydaktycznych/wychowawczych i nie zdarza mi się, bym zmieniał(a) je w zależności od sytuacji.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

5. *Kiedy wspólnie z kolegami pracuję nad jakimś projektem/zadaniem, moja opinia na dany temat ma duży wpływ na końcowy efekt naszej pracy.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

6. *Jeśli mi się nie podoba czyjeś zachowanie, mówię o tym otwarcie, nawet wtedy, kiedy wiem, że się tym komuś narażę.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

7. *Zauważyłem, że ludzie z mojego otoczenia (inni nauczyciele, pracownicy szkoły) nawet osoby dużo starsze ode mnie, zwracają się do mnie z szacunkiem.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

8. *Staram się zawsze mówić prawdę, za wyjątkiem tych sytuacji, w których ta prawda mogłaby komuś zaszkodzić lub sprawić wielką przykrość, wywołać żal i poczucie krzywdy.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,

- nie,
- zdecydowanie nie.

9. *Kiedy uczestniczę w jakiejś dyskusji (np. na posiedzeniu rady pedagogicznej), jej uczestnicy często zwracają się do mnie z pytaniem, co myślę o danej sprawie.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

10. *Słyszę od wielu osób, że mają do mnie zaufanie, gdyż jestem osobą zrównoważoną i nie wywyższam się ponad innych.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

11. *Nie ulegam naciskom grupy nauczycieli i potrafię się sprzeciwić, gdy coś mi się nie podoba lub na coś nie mam ochoty.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

12. *Jeżeli coś komuś obiecuję, dokładam wszelkich starań, by dotrzymać danego słowa.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

13. *Często przychodzą mi do głowy dobre rozwiązania różnych problemów.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,

- nie,
- zdecydowanie nie.

14. *Zdarza się, że moi znajomi polecają mnie komuś jako eksperta, traktują mnie jako specjalistę, znaną, osobę profesjonalną.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

15. *Nie chwalę się swoimi osiągnięciami – wolę, kiedy ktoś inny zauważy, że coś zrobiłem(am) dobrze, ale przy tym nie lubię takich sytuacji, kiedy jestem chwalony(a) ponad miarę.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

16. *Jest mi miło, że znajomi zwracają się do mnie z różnymi sprawami i pytaniami dotyczącymi uczniów albo samego procesu nauczania, ale nie podoba mi się, że robią to zawsze, gdy się spotkamy.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

17. *Nawet, jeśli jestem bardzo zdenerwowany(a), staram się opanować swoje emocje i jasno wyrazić, o co mi chodzi, zamiast wykrzykiwać coś, co mogłoby kogoś zranić.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

18. *Uważam, że przynajmniej w jednej dziedzinie mam wystarczającą wiedzę i umiejętności nauczycielskie, by pomóc komuś mniej doświadczonemu.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

19. *Bardzo cieszy mnie to, że osoby, którym udzielam jakichś rad, stosują się do nich.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

20. *Wydaje mi się, że zasługuję na to, by ludzie liczyli się z moim zdaniem.*

- zdecydowanie tak,
- raczej tak,
- nie,
- zdecydowanie nie.

Odpowiedzi należy zestawić w stosunku do ogólnej liczby pytań testu (tu: 20). Przykładowo, trzy razy zaznaczyłeś „zdecydowanie tak” i siedem razy „raczej tak”. Zatem Twój wynik tej kategorii wynosi jedna druga (10/20).

Odpowiedzi na „tak” lub „zdecydowanie tak” wskazują, że nie starasz się być „na siłę” autorytetem. Zachowujesz spontaniczność, autentyczność zachowań, a uczniowie i nauczyciele traktują cię jako osobę godną zaufania, profesjonalistę. Odpowiedzi na „nie” lub „zdecydowanie nie” świadczą o poczuciu małej wartości, niskich kompetencjach, nawet o lęku społecznym. Warto przyglądnąć się swojemu funkcjonowaniu w zawodzie nauczyciela.

5.5. Test sprawdzający: W jaki sposób kierujesz swoim doskonaleniem zawodowym?

W rozwoju zawodowym nauczyciela wyodrębniliśmy cztery fazy (faza wzorców metodycznych, faza krytycznej refleksji, faza samokontroli (samooceny) nauczyciela, faza twórcza)¹⁷⁰, ściśle ze sobą powiązane, lecz dość na tyle różne by uznać, że inne będą aspekty doskonalenia zawodowego stażysty, inne jego kolegi doświadczonego, z wieloletnim stażem. Naturalnie z fazą rozwoju wiąże się też inny zakres wsparcia instytucjonalnego i zainteresowanie literaturą metodyczną. Na początku swojej drogi zawodowej nauczyciel poszukuje w bogatej ofercie edukacyjnej. Później ma już wypracowane wzorce działania, też związane z pomocami naukowymi. W fazie samokontroli stosuje się specjalne metody, jak: *microteaching* i *trening interpersonalny*. Metody te, są mało jeszcze u nas popularne i stosowane w doskonaleniu zawodowym, też nauczycieli. Opisane zostały wcześniej¹⁷¹.

„Warto przypomnieć, że pomoc w „przetrwaniu” pierwszego roku w pracy, stanowią wskazówki zaproponowane przez K. Ryan i R. V. Bullough’a. Sformułowane zostały na podstawie analizy poszczególnych trudności, jakie spotykają młodych nauczycieli:

1. Zanim rozpoczniesz pierwszy rok pracy jako nauczyciel, zdecyduj się na drugi – formułowanie ostatecznych sądów o zawodzie nauczyciela tylko na podstawie jednorocznego doświadczenia nie pozwoli Ci uzyskać pełnego obrazu sytuacji, ani nie pozwoli na prawdziwy osąd tego, co chcesz robić.
2. Jeśli nie przydzielono Ci opiekuna, poszukaj go sam. Nawet jeśli przydzielono Ci opiekuna stażu – nie oznacza to, że nie warto szukać wsparcia także u innych życzliwych, doświadczonych, starszych „przewodników” po nowym miejscu pracy.
3. Upewnij się, że znasz i rozumiesz zasady oraz regulamin szkoły, zwłaszcza dotyczący dyscypliny i zarządzania klasą – wiedza o tym, co można, a czego nie można zrobić w danej sytuacji po-

¹⁷⁰ Rozdział 3.6. książki.

¹⁷¹ Tamże.

może zadziałać w zaskakujących sytuacjach, które na pewno się pojawią.

4. Starannie planuj i bądź zorganizowany – duża ilość papierkowej roboty i innych szczegółów stanowiących część życia nauczyciela potrafi zaskoczyć. Nie pozwól sobie na „niemiłe” niespodzianki.
5. Poznaj swoich uczniów, ale nie oczekuj, że się z nimi w trakcie tego procesu zaprzyjaźnisz – im szybciej zaznajomisz się ze swoimi uczniami, tym łatwiej będzie Ci planować odpowiedni program dla nich i łatwiej będzie rozpoznać strategie nauczania umożliwiające przyswojenie przez nich wiedzy. Oczekuj od nich szacunku, a nie miłości.
6. Otwórz się na innych i zaangażuj innych członków personelu – izolacja stanowi realne zagrożenie nie tylko dla przetrwania, ale i również dla rozwoju nauczycielskiego profesjonalizmu!
7. Należyście dbaj o swoje ciało – stres podczas pierwszego roku jest smutną rzeczywistością. Sprawą szczególnej uwagi jest odpowiednia ilość wypoczynku, odżywczych posiłków oraz regularnych ćwiczeń ruchowych.
8. Zaprzyjaźnij się z sekretarką, woźną, konserwatorem – ci pracownicy mogą ułatwić lub utrudnić życie początkującemu nauczycielowi – wiedzą, gdzie zdobyć pomoce dydaktyczne oraz do kogo się udać po radę w razie potrzeby.
9. Zaakceptuj fakt, że masz władzę – wszyscy chcą, abyś sprawował ją w sposób odpowiedzialny. Alternatywą dla takiego stanu rzeczy może być tylko niepowodzenie i chaos.
10. Śmieję się i wybaczaę sobie – z pewnością będziesz popełniać błędy, ucz się na nich, śmieję się z nich i wybaczaę sobie. Jutro jest nowy dzień!
11. Pamiętaj o tym, co poszło dobrze – będziesz mieć zarówno dobre, jak i złe dni. Czasem trudno pamiętać te dobre. Ciesz się ze swoich sukcesów i czerp z nich naukę – tak samo, jak z błędów¹⁷²

¹⁷² <http://www.mcdn.edu.pl/old/hejnal/index.php?id=biez&n=874>
(15.06.2013).

W przedstawionej powyżej koncepcji rozwoju zawodowego wyeksponowano mechanizmy samowiedzy i samokontroli, jako istotne czynniki stymulujące ten rozwój. Nauczyciel w tym ujęciu jest aktywnym podmiotem potrafiącym poznawać samego siebie oraz kontrolować i modyfikować swoje zachowania.

Autorzy często cytowanej w tym opracowaniu książki/"casebooka samooceny"¹⁷³ przyjęli, że osobiste i zawodowe cechy i umiejętności nauczyciela można ująć w 15 obszarach. Są nimi:

1. zespół nauczycielski (*praca w zespole*)
2. umiejętność współpracy z kolegami (*bycie dobrym kolegą*)
3. bycie przewodnikiem/mentorem dla nowych kolegów
4. bycie wartościowym członkiem zespołu
5. efektywne branie udziału w spotkaniach
6. radzenie sobie z trudnymi ludźmi
7. radzenie sobie z trudnymi kolegami
8. zapewnianie efektywnej komunikacji z uczniami
9. otrzymywanie dobrych wyników/rezultatów
10. dbanie o równe szanse
11. kontynuowanie uczenia się jak uczyć
12. umiejętność identyfikowania osobistych mocnych i słabych stron
13. rozwijanie osobistej wiedzy/erudycji
14. przygotowanie się do bycia ocenianym (*poddawanie się ocenie*)
15. planowanie dalszego/przyszłego rozwoju;
16. przygotowanie warsztatu nauczania i planów na przyszłość.

Pierwsze cztery listy mają pomóc nam/nauczycielom 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, uznają autorzy.

Ostatnie pięć list, to samoocena i samoewaluacja. Jest to ważne zagadnienie w aspekcie kontynuacji uczenia się i uczenia o nauczaniu!. Wiemy, że wielu studentów/nauczycieli kontynuuje uczenie

¹⁷³ Sally Brown and Phil Race, *Assess Your Own Teaching Quality...*, tłumaczenie: Małgorzata Kaleta-Witusiak, Barbara Walasek-Jarosz.

o nauczaniu, oferowane przez wiele szkół i instytucji. To cenne doświadczenie rejestrujące nasze zalety i – co więcej – nasze wady (choć nie jest to przyjemne doświadczenie). Zamiarem autorów była ocena obu tych doświadczeń. Za każdym razem możemy zaznaczyć kolumnę 1. „*Robię to często*”, lub inne, mniej pewne stany, jak 2. *Robię to od czasu do czasu*, 3. *Mogę to zrobić, kiedy jest konieczne*, 4. *Jeszcze nie mogę tego zrobić*, 5. *Chciałbym móc to zrobić*, 6. *Zamierzam to zrobić*. (Pozostałe kategorie opisane są dalej).

Na końcu autorzy przedstawiają listy twierdzeń dotyczących planowania naszego rozwoju zawodowego. Końcowe analizy związane są także z ocenami jakościowymi w dwóch kategoriach: uczniowie i nauczyciele: *oni* wiedzą to, co my rzeczywiście robimy; *my* chcemy mieć świadomość obiektywności i rzetelności.

Za autorami wskazujemy na niektóre pytania, które warto dla oceny własnego rozwoju zawodowego wziąć pod uwagę.

Kwestionariusz 7. Test sprawdzający: W jaki sposób kierujesz swoim doskonaleniem zawodowym?

Przykładowe pytania

Obszary ewaluacji zawodowej/ stwierdzenia	Kategorie odpowiedzi							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Kontynuowanie uczenia się jak uczyć								
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, uczenia lub procesu oceniania.								
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.								
Rozwijanie osobistej wiedzy/erudycji								
Aktywnie poszukuję literatury związanej z dyscypliną, jakiej regularnie uczam.								
Zwracam uwagę na szczególne obszary mojego nauczania na podstawie ostatnich badań i bieżącej literatury.								
Biorę udział w określaniu tych tematów, które powinny być szczegółowo wyjaśniane i traktowane jako niezbędne w nauczaniu uczniów.								

5.5. Test sprawdzający: W jaki sposób kierujesz swoim doskonaleniem zawodowym?

Należę do specjalnej grupy lub stowarzyszenia zajmującego się badaniami z mojego zakresu, wymieniam pomysły, materiały z kolegami z innych instytucji.								
Kontynuuję pisanie i publikowanie moich własnych ekspertyz, i używam ich aby wspomagać swoją pracę.								
Rozwijam nowe zainteresowania w tych obszarach, które wzbogacają moje nauczanie i ustaliam kontakty ze specjalistami w tych dziedzinach.								
Przekazuję uczniom moją wiedzę o procesach, podejściach użytecznych w badaniach i zachęcam do wykorzystania jej we własnych projektach.								
Od czasu do czasu korzystam z biblioteki aby sprawdzić, że nie pomiąłem czegoś ważnego.								
Przystępuję do specjalistycznych konferencji i biorę w nich czynny udział kiedy tylko jestem w stanie to zrobić.								
Przygotowanie się do bycia ocenianym (poddawanie się ocenie)								
Mam zaufanie do siebie i wiem, kiedy chcę poddać się ocenie.								
Określam i udostępniam moje osiągnięcia w celu ich oceny.								
Sprawdzam i jestem pewny, że moje dokumenty są zgodne ze sposobem w jaki chciałbym, aby były przedstawione do oceny.								
Aktywnie zastanawiam się i zachęcam do oceny mojej pracy tych kolegów, którzy pracują dla mnie i ze mną.								

Nie oszukuje się co do moich sukcesów i porażek, moich zalet i wad i co do wymiarów mojej pracy (możliwości i zagrożeń).								
W nadchodzącym roku zaczynam swoje nowe cele, które są realne, obiektywne i mierzalne.								
Porównuje moje cele ze specyficznymi planami mojej instytucji.								
Rozpracowuję swoje zamierzenia i przedstawiam je w porównaniu z celami mojej instytucji.								
Decyduję, które programy zespołowe są dla mnie użyteczne przy realizacji moich celów i zamierzeń.								
Każdy oceniany okres mojej praktyki, stanowi dla mnie doświadczenie zawodowe.								
Planowanie dalszego/przyszłego rozwoju								
Zastanawiam się nad odpowiednimi dla załogi okazjami do rozwoju i nad możliwościami treningowymi w nadchodzącym roku.								
Określam moje własne, osobiste cele rozwojowe i dyskutuję je z kolegami.								
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.								
Wymieniam się materiałami dotyczącymi uczenia i nauczania oraz pomysłami dotyczącymi jakości kontaktów z innymi instytucjami.								
Buduję listę kontaktów z innymi instytucjami pracującymi w tym obszarze co ja (np. by znaleźć ciekawe konferencje).								
Znajduje czas na studiowanie tych tematów, które mogą mi się przydać w nauczaniu lub mogą być konieczne w nauczaniu podczas zastępstwa kolegów.								

Legenda: kategorie za: Sally Brown and Phil Race, *Assess Your Own Teaching Quality*, Kogan Page, London-Philadelphia 1995 (kolejność inna niż w źródle; wybrane kategorie)

(Można zastosować też skalę Likerta, czy inne wskaźniki – patrz rozdział 6)

Test należy dopracować. Przeznaczyć na grupy zagadnień jednokową liczbę pytań i zastosować punktowanie. Suma punktów pozwoli ocenić nam dany obszar naszego zawodowego ukierunkowania na tle innych kwestii, w końcu podjąć się oceny całościowej, holistycznej w roli nauczyciela (patrz: Zakończenie).

„Reasumując, jak dowodziliśmy wcześniej¹⁷⁴: każdy nauczyciel musi wypracować swoje własne, niepowtarzalne i oryginalne, strategie działania dopasowane do kontekstu miejsca pracy. Każdy rok pracy, poddany autorefleksji, jest dla nauczyciela cenny – dostarcza

¹⁷⁴ Rozdział 3.6.

bogactwa doświadczeń, emocji, zaskakującej wiedzy o uczniach i jest punktem wyjścia do następnego etapu rozwoju osobistego.”

6. Porady dotyczące samodzielnego tworzenia ankiet i testów autoewaluacyjnych

Nieprzypadkowo w tytule pojawia się odniesienie do ankiet i testów autoewaluacyjnych. Te bowiem techniki są najbardziej przydatne na cele diagnozy własnej pracy nauczyciela, która dość wyraźnie różni się od diagnozy ucznia z uwagi na podmiot, a nawet badań kompetencji nauczycielskich. Informacje o narzędziach poprzedzamy dość długim, naszym zdaniem koniecznym wstępem.

Jak przyjęliśmy w książce autoewaluacja zachodzi wówczas, kiedy ewaluator (w tym przypadku nauczyciel) dokonuje samooceny własnej pracy, czyli gdy podmiot i przedmiot ewaluacji skupia się w jednej osobie. Inaczej ujmując te kwestię, autoewaluacja często jest wprost rozumiana jako samoocena, która jest jak napisaliśmy wcześniej „celowym i systematycznym zbieraniem informacji o przebiegu i wynikach własnej pracy w celu planowania dalszego własnego rozwoju zawodowego. Jeżeli wynik samooceny odbiega od oczekiwań szkoły, uczniów czy rodziców, należy krytycznie zainteresować się swoją pracą, umiejętnościami i poziomem dotychczasowej wiedzy. A to wymaga sporządzenia planu własnego rozwoju i podjęcia działań, które będą prowadzić do progresywnych zmian. Dlatego nauczyciel dokonuje samooceny, aby wyeliminować nieefektywne metody nauczania z własnej dydaktyki, ciągle doskonalić proces kształcenia, podejmować skuteczne działania zapobiegające powstawaniu niepowodzeń uczniów”.

Rozpoczynając projekt samooceny, nauczyciel powinien określić, z jakich źródeł może zdobyć informacje o swojej pracy i w jaki sposób je uzyskać? I właśnie najprostszym sposobem zdobywania informacji może być ankietą skierowana do uczniów, zawierająca pytania dotyczące różnych obszarów pracy nauczycielskiej: od sposobów nauczania, poprzez

system oceniania, kontrolowania postępów, aż do określenia własnych emocji i zachowań towarzyszących procesowi dydaktycznemu (typ pytań ma naturalnie związek na jakim poziomie nauczania są uczniowie). Nieraz narzędzie przypomina test, tylko samooceniający szczególnie w późniejszych fazach swojego rozwoju zawodowego powinien już stosować się do coraz pewniejszych sposobów pozyskiwania danych o sobie i swojej pracy zawodowej. Sposoby te zapoznaje na studiach, ale i później z literatury metodologicznej i umie ocenić, czy skonstruowane na cele własne narzędzie pomiaru to zwykły pomiar ankietowy, eksploatacja problemu, czy też jest to już test wielokrotnego użytku.

Podjmując się organizacji autoewaluacji przypominamy za poprzednimi rozdziałami, że jest to proces, ma charakter ciągły i ma przebiegać systematycznie, bowiem: 1. Tylko kolejne działania ewaluacyjne mogą przybliżyć rzeczywistość, pełnego jej odzwierciedlenia nie uzyskamy nigdy. 2. Oceniana rzeczywistość ma charakter dynamiczny a otrzymywane oceny, nawet najbardziej przybliżone, dotyczą konkretnie ustalonego czasu. 3. Autoewaluacja w szkole, w dowolnym zakresie, dotyczy bardzo złożonej rzeczywistości, zatem nie można zbadać „na raz” wszystkiego. 4. Proces autoewaluacji winien obejmować całą społeczność szkoły, bo tylko w klimacie wzajemnego zaufania, życzliwości, wspólnego dążenia do rozwoju można osiągnąć zakładane cele autoewaluacyjne, też na poziomie jednostkowym. **AUTOEWALUACJA NIE JEST TYPOWĄ OCENĄ.**

Autoewaluacja ma swoje korzenie w procesie ewaluacji, dla którego zaleca się, by realizować go, niezależnie od zasięgu (autoewaluacja w szkole, autoewaluacja nauczyciela, w różnych aspektach działalności), zgodnie z zasadami metodologii badań. **Przyjrzyjmy się zatem jeszcze raz krótko podstawowym kwestiom badań ewaluacyjnych, traktowanych jako badania naukowe.**

Autorzy interesującego wydania dotyczącego ewaluacji w szkole¹⁷⁵ dla jednego cyklu ewaluacji w szkole wyróżnili trzy etapy: A. etap przygotowawczy, swoista konceptualizacja badania/sprawdzania (opis całej metodologii badania), B. etap realizacji autoewaluacji (zbierania

¹⁷⁵ E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Autoewaluacja w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

danych za pomocą odpowiednio przygotowanych narzędzi), C. etap podsumowania (analiza danych, interpretacje, wnioski). Dla naszych w tym miejscu potrzeb przyjrzymy się dwóm pierwszym.

ad. A. Na etapie przygotowania ważna jest jednocześnie świadomość zakładanych celów, ale i kto będzie odbiorcą ewaluacji. Jeśli rzecz dotyczy ewaluacji sprawozdawczej, to wywołana jest zazwyczaj kontrolą nad działaniami i chodzi o rozliczenie się z nich przed dyrektorem/nadzorem pedagogicznym/środowiskiem lokalnym. Drugi rodzaj to ewaluacja rozwoju zawodowego i jako taka związana jest z rozwojem profesjonalizmu naszych działań. Istotnym jest, by przedmiotem badań ewaluacyjnych obejmować konkretną dziedzinę działalności, nie wszystko od razu (np. plan rozwoju, plan pracy, analizę dokumentów, wstępna diagnoza dotycząca najważniejszych problemów, gdzie badaniami objęlibyśmy np. nauczycieli, uczniów, rodziców, inne). Poza tym należy określić rodzaj podejmowanego badania. W badaniu eksploratywnym będzie nam bowiem chodziło o opis rzeczywistości, w badaniu wartościującym ważna będzie jakość, dla której musimy zestawić wprost kryteria wraz z ich rozumieniem (dokonać tzw. operacjonalizacji pojęć – przyp. Barbara Walasek-Jarosz), jak: doskonałość, zgodność ze standardem, jeśli jest określony, zadowolenie klienta, zaspokojenie potrzeb, skuteczność, inne kryteria¹⁷⁶. W konsekwencji należy odpowiedzieć sobie na pytania, na czym ewaluator ma skoncentrować uwagę (może go interesować wkład, proces, rezultat działań), kto będzie dokonywała ewaluacji (będzie to ewaluacja wewnętrzna, czy zewnętrzna), kiedy ma się odbyć, oraz czy ma być ewaluacją kształtującą, czy podsumowującą. Ostatecznie projektowanie ewaluacji, to zapewnienie metodologicznych ram tego badania. Należą do niego: przedmiot ewaluacji, kryteria ewaluacji, kluczowe pytania, metody i techniki badań, dobór próby, monitoring ewaluacji, sposób prezentacji danych, i w końcu meta ewaluacja. Ta ostatnia to „ewaluacja ewaluacji” – podnoszenie jakości naszych działań¹⁷⁷. Odsyłamy do zapoznania się z cytowanym i dobrze przygotowanym materiałem.

¹⁷⁶ Tamże, s. 52-53.

¹⁷⁷ Tamże, s. 56-63.

ad. B. Na etapie realizacji ewaluacji musimy pamiętać, że cel autoewaluacji ukierunkowany jest na wynik użyteczny i choć ważny jest cel poznawczy, to ma on jednak jakby tylko źródłowe znaczenie. Musi stanowić bazę dla oceny podejmowanego działania. Jest to chyba podstawowa różnica między badaniem ewaluacyjnym a stricte naukowym. Dobrze zaprojektowane badanie ewaluacyjne możemy określić jako badanie naukowe o charakterze praktycznym.

W metodologii nauk społecznych wskazuje się na dwa podejścia do badań. Jedne z nich to badania ilościowe. Drugie zaś to badania jakościowe. Naturalnym jest, że w perspektywie ewaluacyjnej oba typy badań mogą mieć zastosowanie. Pierwsze będą dotyczyły gromadzenia dużej liczby danych i podlegały analizom statystycznym. Drugie zaś służą obserwacji kontekstu, w jakim funkcjonują badane osoby. Spór o „wyższość” jednych nad drugimi już dawno zaniechano, na rzecz tezy, że ważne jest łączenie podejść, przy czym stosuje się jakby dwa sposoby: 1. Badania ilościowe poprzedzają jakościowe, 2. Badania jakościowe poprzedzają badania ilościowe. O tym, który z nich zastosować decyduje przedmiot badań. W procesie ewaluacji w tym względzie musi być podobnie (jeśli chcemy poznać skalę zjawiska, zastosujemy badania ilościowe, jeśli zaś jego charakter, poznać go bliżej, podejmiemy się badań jakościowych).

Przed zastosowaniem narzędzi badań (kwestionariuszy w ramach danej metody), należy podjąć refleksję na rzetelnością, trafnością i triangulacją, stwierdzili autorzy książki do ewaluacji¹⁷⁸. Trafność, abstrahując od jej rodzajów/typów i metody, w ramach jakiej jest oceniana, to cecha badań, która dotyczy nie odbiegania od rzeczywistości przedstawianego przez nas problemu (czy badamy to co chcemy badać?). Rzetelność określa wewnętrzną spójność projektu i zgodność jego wyniku z innymi wynikami, zatem wskazuje na prawdziwość pozyskiwanych informacji. Zapewnienie obu wymaganych wymiarów badań, jakimi są trafność i rzetelność ma miejsce za sprawą standaryzacji procedury badawczej, doboru próby, analiz statystycznych. W badaniach jakościowych wskazuje się na standaryzację procedury i szkolenie osób przeprowadzających wywia-

¹⁷⁸ Tamże, s. 65.

dy lub obserwacje, poprzez sprawdzanie autentyczności zebranego materiału, dodatkowe pytania, ocenę prawdziwości danych przez samych badanych, czy krytyki współpracowników (celowo wywołanej). Wspomaganiem trafności jest triangulacja. I choć wyróżnia się jej różne rodzaje (triangulacja źródeł, badaczy, metod, teorii¹⁷⁹), to ogólnie można stwierdzić że chodzi o ugruntowaną wiedzę, tak by potwierdzić pozyskiwane wyniki, i wykazanie, że niezależne pomiary są z nimi zgodne, a przynajmniej nie są z nimi sprzeczne. W procesie badania trzech kryteriów jakości badań, za jakie uznajemy rzetelność/trafność/triangulację należy unikać efektów, które mogą zaburzyć trafność pomiaru. Zalicza się do nich: „efekt halo” – na oceny wpływa ogólne wrażenie jakie wyrobił sobie o sprawie ewaluator wcześniej; „efekt świeżości” – należy wyeliminować wcześniejsze zjawiska, by nie rzutowały na oceniane, „efekt ostrożności” – skłonność do unikania skrajnych spostrzeżeń, „efekt ankierski” – wpływ osoby kontaktującej się na badanych. Poza tym planowanie badań obejmuje także rygor doboru próby, ale ma to miejsce zarówno w odniesieniu do osób, jak i miejsc, czy dokumentów. Krótko możemy zalecić, że metody losowe stanowią pewniejszą podstawę wnioskowania z badań niż metody celowe. Czytelnia odsyła do specjalistycznej literatury, uznając, że przedmiot badań dookreśli potrzeby badawcze w zakresie doboru próby (typ ewaluacji¹⁸⁰).

W proponowanym czytelnikowi podejściu za Krzysztofem Konarzewskim nie widzimy potrzeby wyróżniania metod, technik i narzędzi pomiaru, jako osobnych kategorii w badaniach ewaluacyjnych. W ich obrębie najczęściej stosujemy ankietę (słuszniej jest mówić – pomiar ankietowy; przyp. Barbara Walasek-Jarosz), wywiad, obserwację, analizę dokumentów.

Ankieta to najbardziej znany sposób pomiaru dotyczący cech społecznych. Stosujemy ją najczęściej wtedy, gdy chcemy objąć badaniami większą próbę, podobnie, jak w obserwacji ilościowej, czy zachować anonimowość badanych. W bardziej dogłębnym poznawa-

¹⁷⁹ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe, Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 33.

¹⁸⁰ Tamże, s. 98-108; E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 200-239.

niu rzeczywistości stosujemy jednak obserwację lub wywiad. Analiza dokumentów dopełnia wszystkie podejścia do badań.

Zastosowania pomiaru ankietowego w postępowaniach/badaniach ewaluacyjnych powinno mieć miejsce tylko po uprzednim upewnieniu się, że informacje, które chcemy uzyskać nie znajdują się już w innych źródłach, jak dokumenty szkolne, czy badania naszych kolegów prowadzone wcześniej.

Tworzeniu ankiety winny towarzyszyć pewne ogólne dyrektywy, są nimi: – poprawność formułowanych pytań, – rodzaje pytań, – konstrukcja kwestionariusza (z metryczką na końcu, czytelną szatą graficzną, początkiem i zakończeniem narzędzia), – instrukcja dla respondenta.

Prosty przykład „zakłócenia” poprawności pytań dotyczy dwuznaczności (dwóch pytań w jednym połączonych spójnikiem przez co pytany nie wie, na które ma odpowiedzieć, np.: czy lekcje są urozmaicone i mają dobre tempo¹⁸¹?). Pytania powinny być sformułowane w języku dostosowanym do uczniów (inaczej do dzieci przedszkolnych, inaczej do dzieci z klasy 3-ciej), nie sugerować odpowiedzi i kończyć się pytajnikiem.

Jeśli chodzi o rodzaje pytań w pomiarze ankietowym, to stosujemy tu zarówno pytania zamknięte (wygodne w opracowywaniu danych, ale wymagają dobrze przemyślanej kafeterii odpowiedzi, oraz stosowania właściwie dobranych pytań: rozstrzygnięcia, pytania dysjunktywne, wielokrotnego wyboru, koniunktywne, pytania z uszeregowaniem odpowiedzi), jak i otwarte (zapewniona jest swoboda odpowiedzi, lecz są trudniejsze w opracowaniu), oraz półotwarte (jako zabezpieczenie przed arbitralnością naszej kafeterii). Kwestionariusze ankietowe doczekały się już osobnych opracowań w literaturze metodologicznej¹⁸². Ich wiarygodność wzmacnia pomiar próbny, tzw. pilotaż, który stanowi swoisty etap poprawiania”, „wzmacniania” rzetelności danych.

Wywiad w badaniach pedagogicznych odgrywa bardzo dużą rolę. „Wywiad jest rozmową badającego z respondentami, mającą na

¹⁸¹ E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Autoewaluacja...*, s. 70.

¹⁸² L. A. Gruszczyński, *Kwestionariusze w socjologii. Budowa narzędzi surveyowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.

celu zdobycie informacji przez bezpośrednie stawianie pytań osobom mogącym na nie udzielić odpowiedzi”¹⁸³. Wywiad może być swobodną rozmową o określonej treści i celu. Może też być rozmową naprowadzaną, nakierowaną przez osobę prowadzącą wywiad na określone problemy. Wywiad pozwala na zdobycie ważnych informacji dotyczących dziecka/ucznia, jego rodziców i najbliższego otoczenia. Wywiad może dopełniać informacje zdobyte podczas obserwacji czy na podstawie ankiety. Wywiad pozwala na bezpośredni kontakt i stosunkowo szybkie poznanie przez badającego osoby badanej. Osoba prowadząca wywiad może wpływać motywująco na osobę badaną. Ważne jest również to, że analizie mogą podlegać nie tylko treści uzyskane podczas wywiadu, ale także dane obserwacyjne: cechy fizyczne, dane fizjologiczne, sposób bycia i interakcje.

Stosując różne kryteria klasyfikacji można wyróżnić różne rodzaje wywiadu.

Ze względu na kryterium liczby osób wywiad dzielimy na:

- indywidualny – z jedną osobą;
- zbiorowy – z większą liczbą respondentów (np. grupowy, zogniskowany).

Ze względu na rolę osoby prowadzącej wywiad:

- jawny – badacz nie ukrywa swojej roli, informuje rozmówcę o celu wywiadu;
- ukryty – badacz ukrywa swoją faktyczną rolę, nie informuje rozmówcy o celu wywiadu.

Ze względu na kryterium celu badania:

- całościowy;
- wycinkowy.

Ze względu na rodzaj zadawanych pytań, stopień standaryzacji:

- niestandaryzowany – forma swobodna, luźna i nieskrepowana rozmowa na określony temat.
- standaryzowany (kwestionariuszowy) – ujednoliconą formą wywiadu, zadawanie wszystkim respondentom identycznych pytań, w ustalonej wcześniej kolejności.

¹⁸³ A. W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 169.

Aby uzyskać wiarygodny materiał badawczy, osoba prowadząca wywiad musi się do tego bardzo dobrze przygotować, zyskać zaufanie osoby badanej i zmotywować ją do udzielania prawdziwych i rzetelnych informacji.

Ważnym narzędziem badawczym jest kwestionariusz wywiadu. Poprawnie skonstruowany i właściwie wykorzystany kwestionariusz umożliwia zebranie rzetelnych informacji oraz wnikliwie ich przeanalizowanie.

Zatem wywiad wyróżnia to, że informację zdobywamy za pomocą bezpośredniego stawiania pytań badanym osobom. Pomiar ankietowy to najczęściej zadawanie pytań za sprawą drukowanej listy pytań zwanej kwestionariuszem. Współcześnie podział na wywiad i pomiar ankietowy ma związek z jawnie ukształtowanym podziałem badań na badania jakościowe (po tej stronie mamy wywiad), oraz badania ilościowe (tu lokujemy ankietę). Zasadność stosowania/wyboru wywiadu/ankiety implikuje potrzeba badawcza.

Obserwacja jest bardzo powszechna, ale prowadzona na potrzeby badań potrzebuje pewnego namysłu. Dane zebrane za pomocą obserwacji mocno zależą od obserwującego (ewaluatora). Obserwacja naukowa umożliwia dostrzeżenie tych aspektów rzeczywistości, które są niemożliwe do uchwycenia na podstawie założeń, deklaracji, zapewnień. By proces obserwacji był prawidłowy musimy odpowiedzieć sobie na kilka pytań: – co będziemy obserwować (jest to ukierunkowane przez cel)?, w jakim stopniu obserwator będzie zaangażowany w proces obserwacji (obserwacja uczestnicząca, trudniejsza, czy nieuczestnicząca), czy będziemy prowadzić obserwację jawną, czy ukrytą (w szkole ta druga jest mniej zalecana)?, kiedy będziemy prowadzili obserwację?, jaki będzie jej zasięg?

Wynikiem obserwacji są notatki w formie opisowej, konkretne i szczegółowe. Kwestie istotne dla poprawnej obserwacji ewaluacyjnej zostały sprowadzone do kilku zaleceń, które naszym zdaniem warto upowszechniać:

- Zrozum to, czego jesteś świadkiem z perspektywy uczestnika, a opisz z perspektywy widza,
- Nie myl opisu tego, co się zdarzyło, z reakcją na dane zdarzenie,
- Pamiętaj o wpływie, jaki wywierasz na sytuację, w których uczestniczysz, jesteś również obserwowany,

- Musisz nauczyć się języka obserwowanych osób i zachować go w raporcie,
- Twoje notatki muszą być opisowe, konkretne, szczegółowe,
- Oddzielaj (kursywą, cudzysłowami, kolorem) wypowiedzi osób badanych, opis i własne interpretacje¹⁸⁴.

Analiza dokumentów to naturalnie stosowana w szkole metoda, nie zawsze doceniana. W literaturze metodologicznej wyróżnia się różne rodzaje dokumentów, w tym pisane, cyfrowe, obrazkowe, czy dźwiękowe. Obecnie coraz częściej mają one formę elektroniczną i to niezależnie od ich powstawania i przeznaczenia (sprawozdania, protokoły, opinie i świadectwa, artykuły prasowe o szkole, inne, jak statystyki lokalne, SIO, wyniki egzaminów). Dokumenty nawet nie zaplanowane istotnie mogą wspierać praktykę ewaluacyjną szkoły/nauczyciela, pod warunkiem, że wiemy, czy autor dokumentu był ekspertem w dziedzinie objętej dokumentem, czy bezpośrednio był świadkiem zdarzenia, jaki był cel tworzenia przez niego dokumentu, czy mógł uwzględnić negatywne informacje?

Test. Wprowadzając do problematyki testów Władysław Zaczyński stwierdził, 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 możliwy wówczas, kiedy uprzytomniono sobie fakt, iż test jest niczym innym, jak tylko nazwą narzędzia pomocniczego, instrumentu pomiaru i kontroli”¹⁸⁵.

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: – dokład-

¹⁸⁴ E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Autoewaluacja...*, s. 75.

¹⁸⁵ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1968, s. 119.

nością, – 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 stopnia korelacji między wynikami dwóch kolejnych prób. Stopień zgodności winien wynosić 0,75¹⁸⁶.
- 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 kločki, labirynty itp.) mierzą rozmaite aspekty funkcjonowania dziecka w szkole (czy kompetencje nauczyciela). Przede wszystkim są to testy inteligencji i testy zdolności specjalnych. W drugiej grupie znajdują się testy osobowości: testy cech, postaw, zainteresowań, charakterologiczne, typologiczne. Trzecią grupę stanowią testy wiadomości z uwzględnieniem testów szkolnych. W dawniejszych ujęciach w pedagogice za R. L. Ebela wymieniano: – testy słownikowe (Vocabukary), – testy wiadomości (Knowlege), – testy wyjaśniania (Explanation), – testy zastosowania (Applicaton), – testy liczenia (Calculation). Inną grupę stanowią testy

¹⁸⁶ Tamże, s. 121. We współczesnych ujęciach standardy lokujemy w ramach przedmiotu badań.

stricte psychologiczne (kompetencyjne), często zastrzeżone do stosowania jedynie przez psychologów. 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, stwierdził Krzysztof Konarzewski¹⁸⁷.

W przypadku testów mamy do czynienia z pomiarem, który najsilniej „aspirował/aspiruje” do ścisłości i obiektywności pozyskiwanych informacji. Różnorodność testów wynika z różnorodności cech, jakie za pomocą kwestionariuszy testowych mierzymy, najlepszym przykładem są kompetencje nauczycielskie. Traktuje o tym osobny casebook. Nie wnikając głębiej należy wspomnieć, że nie ma jedynie słusznego pomiaru kompetencji szczegółowych a co spowodowane jest trudnościami badania zmiennych nieobserwowalnych, które w badaniach naukowych lokujemy, jak zauważył Krzysztof Konarzewski, w obszarze metod zbierania danych ilościowych¹⁸⁸. Zmienne nieobserwowalne 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, kompetencje pragmatyczne, medialne, inne.

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, podzielmy je ze względu na to, czy mierzą *kompetencję* (co ktoś potrafi), czy *preferencję* (co ktoś woli, do czego ma skłonność).

¹⁸⁷ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe...*

¹⁸⁸ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, s. 148.

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, stwierdza Konarzewski¹⁸⁹. Zbiór tych charakterystyk nazywamy testem.

Jest wiele opracowań, w których operuje się pojęciem testu w odniesieniu do czegoś, co właściwie nie jest testem. Konarzewski wskazuje tu na takie opracowania, jak test plam atramentowych Rorschacha, test apercypcji tematycznej Murraya, inne. Autor uznaje, że przykłady te należą do rodziny skal psychologicznych.

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 Krzysztofem 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”¹⁹⁰. 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)”¹⁹¹. W ujęciach

¹⁸⁹ Tamże, s. 149.

¹⁹⁰ Tamże, s. 150.

¹⁹¹ Tamże, s. 151.

proponowanych niżej przyjmujemy, że konstruowane przez nas testy dotyczą konkretnych osiągnięć badanego (wytworów), który wie jakie umiejętności już posiadał.

Ostatecznie, dla tej książki, ale i dwóch pozostałych¹⁹² formułujemy przekonanie, że nie ma jednej uniwersalnej porady co do metody a nawet ich zestawu by dobrze samodzielnie przygotować narzędzia badań diagnozujących samego nauczyciela, jego kompetencje, czy diagnozujące ucznia w różnych sferach aktywności. Jest to pochodna doświadczenia badającego i ciągłej modyfikacji przygotowanych na początku badań/obserwacji niedoskonałych narzędzi. Rzadko się bowiem zdarza by od razu powstała ostateczna wersja narzędzia. Na podstawie literatury metodologicznej można jednak sformułować kilka ważnych punktów. Przyjmujemy niżej, że zawsze mamy do czynienia z kwestionariuszami (testu, ankiety, czy obserwacji).

- Na pewno ważnym elementem konstrukcji kwestionariuszy jest pogłębianie przez potencjalnego konstruktora narzędzia (nauczyciela) literatury nie tylko diagnostycznej, ale i metodologicznej, tej nabytej na studiach i praktykach.
- Każde tworzone narzędzie musi odnosić się do konkretnie zakładanych celów badań.
- Staramy się by tworzony kwestionariusz był w miarę krótki. Z metryczką na końcu
- Ważne jest by w kwestionariuszu wyodrębnić bloki tematyczne.
- Każdemu badaniu winna towarzyszyć instrukcja (jeśli wypełnia ktoś z zewnątrz). I tak, przykładowo, każdemu badaniu testowemu musi towarzyszyć instrukcja wyjaśniająca stosowanie pomiaru. Informacje te powinny być adresowane zarówno do badanych, jak i badających (w badaniach zespołowych). Informacje dla badających w sytuacji testu obejmują: • pełny test, • dosłownie sformułowaną instrukcję jako podstawę pozyskiwania porównywalnych wyników, • czas wykonywania testu. Natomiast badani powinni otrzymać instrukcję zawierającą: • dookreślone cele badań, • sposoby rozwiązywania testu, • czas pracy, • charakterystykę znaków umownych, • jednakowy materiał. Za-

¹⁹² Casebooki, patrz: *Wprowadzenie i Zakończenie*.

pewnienie właściwych warunków pracy chroni przed wynikami przypadkowymi. Sposoby konstrukcji narzędzi testowych wiążą się z rodzajem testu¹⁹³.

- Unikamy podwójnych pytań, takich na które jest dwie odpowiedzi.
- Pracujemy nad tym, by pytania były krótkie.
- W czasie diagnozowania stosujemy dużo pytań zamkniętych.
- Stosujemy skale szacunkowe zgodnie z zakładanymi celami i oczekiwaniami co do sposobów opracowania wyników (skala Likerta, dyferencjał semantyczny Osgooda, inne).

Dość często stosowaną skalą w pomiarze kwestionariuszowym jest **skala Likerta**. Nazwa testu pochodzi od nazwiska Rensisa Likerta, amerykańskiego założyciela Instytutu Badań Społecznych w Uniwersytecie Michigan, przedstawiają Cezary Trutowski i Sławomir Mandes¹⁹⁴. Skala została opracowana w 1932 roku. Skala jest pięciostopniową, symetryczną, mierzy stopień aprobaty dla jakiejś opinii, zachowania itp... Na skali najczęściej badany ma wybór między następującymi kategoriami, wybierając tylko jedną z nich:

zdecydowanie się zgadzam	raczej się zgadzam	ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	raczej się nie zgadzam	zdecydowanie się nie zgadzam
--------------------------	--------------------	--------------------------------------	------------------------	------------------------------

Środkowa kategoria nie zawsze jest stosowana (ani się zgadzam, ani się nie zgadzam), wtedy badani są zobligowani do podania konkretnej oceny. Pozostawia się im jednak możliwość podania odpowiedzi typu: *nie mam zdania, trudno powiedzieć*, bowiem zmuszanie do odpowiedzi, jak ustalono, może prowadzić do artefaktów. W praktyce badawczej stwierdzenia przybierają też inną, zmodyfikowaną postać:

¹⁹³ I zastosowanymi pytaniami badawczymi: z lukami, czy wyborem odpowiedzi.

¹⁹⁴ C. Trutkowski, S. Mandes, *Wybrane metody nadawcze w ocenie pracy szkół*, Poradnik wizytatora., zeszyt 4, Centralny Ośrodek Doskonalenia nauczycieli, Warszawa 2009.

Na pytanie: *jak często...*? Badani wybierają między odpowiedziami: bardzo często, raczej często, raczej rzadko, bardzo rzadko.

Na pytanie: *jak dużo...*? Mają do wyboru pomiędzy kategoriami: bardzo dużo, raczej dużo, raczej mało, bardzo mało.

Abo na pytanie: *czy...*? Odpowiadają: zdecydowanie tak, raczej tak, raczej nie, zdecydowanie nie.

Format pytań zaproponowany przez Likerta jest jednym z najpowszechniejszych używanych we współczesnych kwestionariuszach, stwierdził Earl Babbie¹⁹⁵. Jest na ogół wykorzystywany do tworzenia prostych indeksów. Na przykład przy pięciu kategoriach można użyć punktacji od 0 do 4 lub od 1 do 5 (należy obserwować kierunek, inaczej inwersję jakby odpowiedzi). Każdy badany mógłby uzyskać wynik będący podsumowaniem punktów, jakie uzyskał za odpowiedź na poszczególne pytania.

Dyferencjał semantyczny Osgooda po raz pierwszy został zastosowany do pomiaru znaczenia określeń charakteryzujących różne grupy narodowościowe. Jest to skala dwubiegunowa, na której biegunach przedstawiono różne określenia: dobry-zły, mały-duży, inne. Między tymi kategoriami rozłożone są punkty, dla których przyjmuje się iż odpowiadają natężeniu poszczególnych kategorii, jak w przykładzie:

Uważam Ciebie za nauczyciela
 dobrego złego

Na poziomie testowania, jak w skalach postaw, dyferencjał nie jest zbiorem dowolnych skal szacunkowych, ale narzędziem, które jak wszelkie skale psychologiczne wymaga odpowiedniego wyskalowania (badania pilotażowe, analiza czynnikowa, określenie wymiarów zmiennej, jak postawa). Earl Babbie podaje poprawnie skonstruowany przykład dyferencjału semantycznego wrażeń dotyczących utworów muzycznych, uznając: żeby unikać obciążeń we wzorcach odpowiedzi nie należy umieszczać po tej samej stronie terminów, co do których

¹⁹⁵ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 192.

możemy zakładać, że są ze sobą powiązane (jak *nieharmonijny* i *nowoczesny*).

	bardzo	raczej	obojętnie	raczej	bardzo	
podoba mi się	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nie podoba mi się
prosty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	skomplikowany
nieharmonijny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	harmonijny
tradycyjny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nowoczesny

Rysunek 15. Dyferencjał semantyczny wrażeń dotyczących utworów muzycznych
Źródło: za E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 193.

Inne znane **skale to Thurstone’a, Guttmana**. Skale są złożonymi miernikami zmiennych. Umożliwiają rozszerzenie znaczenia poza zakres pojedynczego wskaźnika. Służą pomiarowi zmiennej na poziomie porządkowym.

Przytoczone wyżej skale nie są doskonałe. Przypisuje się im szeregi wad, jak: niejednoznaczność pozyskanej za ich pomocą liczb jako wyniku pomiaru (o czym informują, o cechach badanych osób, czy regułach interpretacji stosowanych przez obserwatora, o nastroju, itp...). Sytuacja komplikuje gdy oceniamy zmienne nieobserwowalne, jak inteligencja, agresja, podobne. Krzysztof Konarzewski uznał, że „skala szacunkowa może być stosowana, gdy obserwuje się jeden rodzaj zachowania zamknięty w niewielkim interwale, każda wartość skali ma jednoznaczną definicję, a obserwator jest fachowcem w dziedzinie zachowania”¹⁹⁶.

Autorzy znakomitego casebooka 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 za-

¹⁹⁶ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania...*, s. 133.

znaczenia 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 twierdzenie¹⁹⁷.

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.

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 16. Stopnie oceny umiejętności w propozycji S. Browna i P. Race'a

Legenda: Wyjaśnienie pojęć niżej w tekście

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 stopni¹⁹⁸, używając za autorami formy osobowej:

Często to robię: sytuacja, gdzie badany wskazuje te działania, które wykonuje już dobrze.

¹⁹⁷ S. Brown and P. Race, *Assess your own teaching quality*, s. 9-12.

¹⁹⁸ Tłumaczenie: Małgorzata Kaleta-Witusiak, Barbara Walasek-Jarosz.

Robię to od czasu do czasu: odpowiedź na to twierdzenie oznacza, że czegoś nie robisz stale, ale jedynie wówczas, kiedy jest to konieczne.

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.

Chciałbym 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 zrobić: 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 autopoznawania był ściśle naukowym? Odpowiedź jest jakby jedna, tylko w takim sensie nam zależy, że mamy większą pewność do pozyskiwanych informacji. Lokowanie się naszego postępowania po stronie badań ilościowych/jakościowych powinno mieć już mniejsze znaczenie. Widzimy też, że przystępowanie do badań będzie miało związek z tym, czy chodzi o szybką ocenę własnej pracy, czy dobrze zaplanowane badanie ewaluacyjne. To ostatnie ma wszystkie cechy postępowania badawczego o charakterze praktycznym i jemu podlega.

Już w tym krótkim przeglądzie wiadomo jest, że wszelkie ankiety, kwestionariusze, testy¹⁹⁹ są tylko punktem wyjścia do zdobywania wiedzy o samym sobie na rzecz dobrostanu we własnym zawodowym funkcjonowaniu. Treść tę powtarzamy wiele razy w tej książce. Należy jednak dodać, że wykorzystywanie tych narzędzi ma nieraz pewne ograniczenia. Nauczyciel musi wiedzieć, kiedy, w jakich warunkach może je zastosować i jakie informacje otrzyma z takich badań. Znajomość narzędzi poznania to też warunek prawidłowego wyboru danego testu/ankiety/kwestionariusza. Zasadniczy ich opis nauczyciel znajduje w literaturze metodologicznej. Musi po nią sięgnąć, by rozwijać własny warsztat służący autoewaluacji, by był on skutecznym monitoringiem zmian zarówno tych negatywnych (rutyna, zaniedbania, niewiedza), jak i pozytywnych (skuteczność oddziaływań nauczycielskich w różnych sferach). Tymi ostatnimi należy dzielić się ze społecznością nauczycielską. Stąd mierzenie w procesie autoewaluacji wykracza poza potrzeby konkretnego badanego podmiotu,

¹⁹⁹ Tak naprawdę chodzi w każdym przypadku o konkretny kwestionariusz.

jednego nauczyciela, i powinno dotyczyć społeczności nauczycielskiej w szkole. KONSTRUOWANE KWESTIONARIUSZE WINNY SŁUżyć WSZYSKIM NAUCZYCIELOM, CAŁEJ SPOŁECZNOŚCI SZKOLNEJ.

Zakończenie

Potencjalnemu czytelnikowi przedłożyliśmy pomoc dydaktyczną dotyczącą „Autorefleksji i analizy pracy własnej”. Uznaliśmy, że jest to jeden z kluczowych problemów by kariera zawodowa każdego nauczyciela dawała mu satysfakcję, wiązała się poczuciem sensu działania. Dla rozważań przyjęliśmy zapożyczoną od prawników (patrz: Wprowadzenie) formę casebooka. I choć nie jest to ujęcie klasyczne, jako forma następujących po sobie testów/sytuacji związanych z oceną własnej wiedzy/aktywności i sprawności zawodowej, to wyrażamy nadzieję, że może to być zaczyn do indywidualnej drogi oceny siebie w roli nauczyciela.

Nie jesteśmy 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”*²⁰⁰, – instruktaż dla opiekunów praktyk w zakresie przygotowania studenta do pracy w przedszkolu i szkole podstawowej²⁰¹, trzy programy praktyk dla trzech specjalności do jakich adresowane są casebooki (informacja w wprowadzeniu)²⁰². I jeśli we wstępie do programów Danuta Waloszek stwierdziła, że zmiany w kształceniu nauczycieli są uzasadnione cywilizacyjnie, oraz że do podstawowych kompetencji człowieka wielu badaczy zali-

²⁰⁰ Autorzy: Bożena Muchacka, Iwona Czaja-Chudyba, Lucyna Smółka.

²⁰¹ Autorzy: Magdalena Grochowalska, Jolanta Sajdera.

²⁰² – 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)

cza kreatywność, działania zespołowe/wspólnotowe, znajomość języków obcych i umiejętności informatyczne, to znaczy, 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 zacznikiem do własnej samooceny zawodowej uznajemy też za Wojciechem Kojsem 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.”²⁰³.

W programach praktyk²⁰⁴ 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?
 Z czym poradziłem sobie najlepiej?

²⁰³ W. Kojś, *Niektóre uwarunkowania przemian pedagogiki i edukacji* [w:] J. Góral-Półrola, B. Wałasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNs, Kielce 2012, s. 59.

²⁰⁴ Jak wspomniano realizowanych w projekcie „Nowe wychowanie...”

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, też poza praktykami. Mamy nadzieję, że stanowią propozycję inspirującą do dalszych poszukiwań.

Casebook zawsze winna kończyć literatura. Tak jest i u nas. Bo wiem 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 rzecz jest to literatura z pogranicza pedagogiki i psychologii.

Wiemy, że i tak zaproponowana literatura nie wyczerpuje zagadnienia. Dlatego może warto byłoby w następnych potencjalnie opracowaniach (ale ukierunkowanych na formę casebooków) dążyć do wydzielania kwestii uniwersalnych, wspólnych dla wielu podejść. Taką propozycją jest właśnie cytowana książka Sally'ego Browna i Phila Race'a²⁰⁵, jako wzór klasycznego casebooka z zakresu samooceny. Autorzy za sprawą ogólności rozważań kończą je wątkiem zachęcającym czytelnika do oceny przygotowania warsztatu nauczania i planów na przyszłość, jakie 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:

²⁰⁵ Sally Brown and Phil Race, *Assess Your Own Teaching Quality...*, s. 134-135; tłumaczenie: Małgorzata Kaleta-Witusiak, Barbara Walasek-Jarosz.

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 próbował podejmować? (Spróbuj sam podjąć zobowiązania dla siebie tego, *co* będziesz robił, *dlaczego* będziesz to robił, *jak* będziesz próbował 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 WEJŚCIOWE²⁰⁶). 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 ocenianych/samoocenianych umiejętności nauczycielskich w badaniach polskich.

Wszystkich czytelników do współtworzenia własnej autoewaluacji serdecznie zachęcamy.

Autorki²⁰⁷

²⁰⁶ B. Walasek-Jarosz, *Dylemat systemowych ujęć w pedagogice z perspektywy cybernetyki. Pytanie o pedagogikę systemową*, [w:] J. Góral-Pótróla, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNs, Kielce 2012.

²⁰⁷ Kontakt przez Wydawnictwo.

Literatura

- Allen D. W., Ryan K., *Microteaching*. Wyd. Addison-Wesley. Reading, MA 1969.
- Andreas C., Andreas S., *Change Your Mind – and Keep the Change*, Real People Press, Moab UTAH 1987.
- Andreas S., Faulkner Ch., *NLP: The New Technology of Achievement*, NLP Comprehensive [Training Team], New York 1994.
- Andreas S., *Przebudowa twojego Ja: Stań się tym, kim pragniesz być*, przekład: A. Chojecki, Wydawnictwo Metamorfoza, Wrocław 2003.
- Aronson E., Wilson T.D., Alert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Atteshlis S., *The Symbol of Life*, The Stoa, Nicosia 1998.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Badura-Madej W., *Podstawowe pojęcia teorii kryzysu i interwencji kryzysowej*, [w:] W. Badura- Madej (red.), *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, Wyd. Interart, Warszawa 1996.
- Bandler R. *Using Your Brain – for a Change*, Real People Press, Moab UTAH 1985.
- Bellak L., Bellak S., *Children's Apperception Test*, "Journal of Projective Techniques" 1950, t.14, z.2.
- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *Jak oceniać aby uczyć*, Biblioteka Akademii SUS, Wyd. CIVITAS, Warszawa 2006.
- Bloomquist M.L., *Treningi umiejętności dla dzieci z zachowaniami problemowymi*, Wyd.UJ, Kraków 2011.
- Bocher-Kuchlewska E., Brzycka B., Nestorowicz H., Zalewska M., *Arkusze analizy pracy własnej w roku szkolnym*, „Dyrektor Szkoły”, 1994, nr 1.
- Bocher-Kuchlewska E., Brzycka B., Nestorowicz H., Zalewska M., *Arkusze analizy pracy własnej w roku szkolnym*, „Dyrektor Szkoły”, 1994, nr 1.
- Brown S., Race P., *Assess Your Own Teaching Quality*, Kogan Page, London-Philadelphia 1995.
- Bullough R. V., *Początkujący nauczyciel. Studium przypadku*, GWP Gdańsk 2009.
- Chappell K., *Mogę wybaczyć, jeśli tylko chcę*, przekład: Zofia Dimitrijević, Oficyna Wydawnicza „Vacatio”, Warszawa 2008.
- Corah N. L., Boffa J., *Perceived control, self-observation and response to aversive stimulation*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 1970, nr 16.
- Crow L. D.; Crow A., *Adolescent development and adjustment*, Wyd. McGraw-Hill Book Company, New York, NY, US 1956.

- Czaja-Chudyba I., *Podmiotowe uwarunkowania krytycznej autorefleksji nauczycieli edukacji początkowej*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 2009, t. 62.
- Davies Ch. A., *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*, Routledge, London 1999.
- Day Ch., *Reflection: A Necessary but not Sufficient Condition for Professional Development*, „British Educational Research Journal” 1993, issue 1.
- Dróżka W., *Kategorie analityczne w badaniach pedeutologicznych – w świetle założeń refleksyjnych nurtów poznawczych w naukach społecznych*, „Chowanna” 2006, t. 1 (26).
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, przekład: B. Józwiak, Wydawnictwo Zysk i Sp.-ka, Poznań 2003.
- Erikson E., *Tożsamość a cykl życia*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Fish D., Broekma H., *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*. (w:) „Kształcenie Nauczycieli” Kwartalnik pedagogiczny. Warszawa 1992, nr 1.
- Frąckowiak M., *Dlaczego niektórzy nauczyciele zawsze odnoszą sukces?* Wydawnictwo eMPI2 Mariana Pietraszewskiego, Poznań 2010.
- Frąckowiak M., *Dlaczego niektórzy nauczyciele zawsze odnoszą sukces?* Wydawnictwo eMPI2 Mariana Pietraszewskiego, Poznań 2010.
- Frankl V. E., *Homo patiens*, przeł. R. Czernecki, J. Morawski, wyd. 3., IW PAX, Warszawa 1984.
- Gaś Z.B.(red.), *Wspomaganie rozwoju dziecka*, Wyd. Fundacji „Masz Szansę”, Lublin 1994.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności* [ang. pierwodruk: *Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age* (1997)], przeł. A. Szulżycka, seria „Biblioteka Socjologiczna”, PWN, Warszawa 2001.
- Gmitrzak D., *Obudź swoją kreatywność: Jak aktywować twórczy potencjał umysłu*, Helion, Gliwice 2013.
- Gojkov G., *Education as a Factor of Intercultural Communication*, „CEPS Journal” 2011, nr 2.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna* [pierwodruk: 1995], przełożył A. Jankowski, Wydawnictwo „Media Rodzina”, Poznań 1997.
- 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.
- Grabowska T., *Quo vadis nauczycielu? O godny wizerunek współczesnego nauczyciela w drodze do doskonałości*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, seria: „Edukacja Jutra”, „HUMANITAS”, Sosnowiec 2012.
- Grad K., *Przepisy prawne regulujące pracę pedagoga szkolnego*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 3.
- Gruszczyński L. A., *Kwestionariusze w socjologii. Budowa narzędzi surveyowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- Grecmanova H., Gersico/va Z., Muchacka B., *Ucitel a jako vnimanieprostrediaskoly a triedy*, Wyd. OZ V4, Bratislava 2012.

- Gut J., Haman W., *Docenić konflikt. Od walki i manipulacji do współpracy*, Wydawnictwo Kontrakt, Warszawa 1993.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się: Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przekład [z j. ang.] A. Jurgiel i in., Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.
- Inwood B., *Epictetus*, [w:] S. Hornblower, A. Spawforth (Eds.), *The Oxford Classical Dictionary*, [3rd edition], Oxford University Press, Oxford 1996, s. 532.
- Jaspers K., *Filozofia egzystencji: Wybór pism*, przeł. D. Lachowska, A. Wołkowicz, PIW, Warszawa 1990.
- Johnson R., Winchell W. O., *Management and Quality*, American Society for Quality Control, Milwaukee 1989.
- Jundziłł I., *Rola zawodowa pedagoga szkolnego*, WSiP, Warszawa, 1980.
- Kagan, J., Lemkin J., *The child's differential perception of parental attributes*, "Journal of Abnormal and Social Psychology" 1960, nr 61.
- Kaleta-Witusiak M., *Nauczyciel-Pedagog-Psycholog. Współpraca czy rywalizacja?* [w:] Szczurkowska J., Mazur A. (red.) *Wokół roli i zadań pedagoga i psychologa w szkole*, Wyd. Pedagogiczne ZNP, Kielce 2013.
- Карпов А. В., *Психология рефлексивных механизмов деятельности*, Институт Психологии РАН, Москва 2004.
- Karwowski M., *Nauczycielskie przewodzenie-perspektywy teoretyczne i metoda pomiaru*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 81.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Kincheloe J. L., *Knowledge and Critical Pedagogy. An Introduction*. Wyd. Springer. London 2008.
- Kojs W., *Niektóre uwarunkowania przemian pedagogiki i edukacji* [w:] J. Góral-Półtola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNs, Kielce 2012.
- Konarzewski K., *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN, Warszawa 1992.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe, Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Kopaczyńska I., *Refleksyjność strukturalna i antyrefleksyjność – w rozważaniach o szkole*, „Edukacja” 2011, nr 1.
- Krawcewicz S., *Rola społeczna nauczyciela*, [w:] M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 1973.
- Kruszelnicki W., *Pojęcie refleksyjności we współczesnej teorii antropologicznej* (ang.: *The Idea of Reflexivity in Contemporary Anthropological Theory*), „Barbaryńca” 2009, nr 1 (14).
- Kuligowski W., *Antropologia refleksyjna: między tekstem a światem*, „Lud” 1997, [tom: 81].
- Kunowski S., *Wychowanie moralne jako istotny element wychowania chrześcijańskiego*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, Kraków 1981.

- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Laplanche J., J.-B. Pontalis, *The Language of Psychoanalysis*, [Introduction: D. Lagache], [pierwodruk jako: *Vocabulaire de la Psychanalyse* (Presses Universitaires de France, Paris 1967)], H. Karnac, London 2006.
- Łobocki M., *Poradnik wychowawcy klasy*, WSiP, Warszawa 1985.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Wyd. Impuls, Kraków 2004.
- Luhmann N., *Einführung in die Systemtheorie*, Zweite (2.) Auflage, Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg 2004.
- Luhmann N., *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii* [niem. pierwodruk: *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (1987)], wstęp: M. Kaczmarczyk, G. Skąpska, tłum. M. Kaczmarczyk, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2007.
- Marmola M., Wańczyk-Welc A., *Rola samooceny nauczyciela w kształtowaniu twórczych relacji z uczniami i rodzicami*, [w:] K. Barłóg, A. Mach, M. Zabornia-Sobczak (red.), *Odkrywanie talentów. Wybrane problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012, s. 186, 187.
- Maszkę A. W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., *Models of Emotional Intelligence*, [w:] R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.
- Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.
- Michalak J. M., *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Mróz B., *Wyznaczniki sukcesu w pracy a jakość życia u menedżerów. W drodze do synergii*, [w:] Z. Uchnast (red.), *Synergia w relacjach interpersonalnych i w organizacjach*, Lublin – Nowy Sącz 2009.
- Muchacka B., Czaja-Chudyba I., *Strategia strukturyzowania wiedzy dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu*, OW Impuls, Kraków, 2008.
- Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, WN AP, Kraków 2001.
- Muchacka B., *Umiejętność zarządzania grupą w samoocenie nauczycieli*, [w:] J. Łukasik, R. Kwiecińska (red.), *Zmiana społeczna: edukacja, polityka oświatowa, kultura*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012.
- NLP: *Nowa technika osiągnięcia sukcesów*, tłum. A. Zawadzka, W. Sztukowski, seria: „Onepress Power” Wydawnictwo Helion, Gliwice 2006.
- Ordon U., *Samoocena kompetencji zawodowych nauczycieli przedszkoli i klas I-III wobec wymogów edukacji europejskiej*, [w:] I. Adamek i E. Żmijewska (red. nauk.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.

- Paris S. G., Ayres L. R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski, M. Micińska, seria „Literatura Pedagogiczna”, WSiP, Warszawa 1997.
- Pasierbiński T., *Problemy kierowania szkołą*, PZWS, Warszawa 1965.
- Poraj G., *Co zagraża nauczycielom?*, „Psychologia w szkole” 2011, nr 1.
- Przećławska A., *Kilka refleksji zamiast wstępu*, [w:] E. Kozdrowicz, A. Przećławska (red. nauk.), *Absolwent pedagogiki dziś. Perspektywa teorii i praktyki pedagogiki społecznej*, Warszawa 2006.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*. Wyd. PWN. Warszawa 1986.
- Przybylska I., *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, „Chowanna” 2006, t. 1 (26).
- Remesh A., *Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching*, Journal of Research in Medical Sciences., 2013 February; 18(2).
- Rotter J. B., Mulry R. G., *Internal versus External Control of reinforcement and decision time*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 1965, nr 2.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 października 2001 roku [Dziennik Ustaw, 2001, nr 131, poz. 1459].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 lipca 2009 roku [Dziennik Ustaw, 2009, nr 123, poz. 1022].
- Rumiński A., *Wprowadzenie*, [w:] A. Rumiński (red.), *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, Kraków 2004.
- Ś. Augustyn, *Myśli*, przeł. S. Bross, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1930.
- Salzman Ph. C., *On Reflexivity*, „American Anthropologist” 2002, issue 3.
- Scholte B., *Toward a Reflexive and Critical Anthropology*, [w:] D. Hymes (Ed.), *Reinventing Anthropology*, The University of Michigan Press, Ann Arbor 1999.
- Schön D. A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Temple Smith, London 1983.
- Simmons S., J. C. Simmons, *Jak określić inteligencję emocjonalną* [pierwodruk jako: *Measuring Emotional Intelligence* (1997)], przełożył N. Radomski, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2001.
- Skibińska M. (red. nauk.), *Sukces w edukacji: Personalizacja nauczania*, tłum. A. Maciejewska, M. Wójcik, M. Hawryluk, Fundacja EASSE, Warszawa 2011.
- Skorny Z., *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*, Wyd. Ossolineum, Wrocław-Warszawa 1974.
- Sokołowska E., Kutra G. (red.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.
- Sowa J., *Odpowiedzialność w procesie wychowania dzieci i młodzieży*, „Edukacja” 2010, nr 3.
- Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Wyd. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2006.
- Szabo A., *Czy dyrektor może sam ocenić swoją pracę?*, „Dyrektor Szkoły”, 1994, nr 1.
- Szczurkowska J., *Promowanie rozwoju wybranych kompetencji społecznych uczniów*, [w:] J. Szczurkowska, A. Mazur (red.) *Wokół roli i zadań pedagoga i psychologa w szkole*, Wyd. Pedagogiczne ZNP, Kielce 2013.

- Szymczak M. (red. nauk.), *Słownik języka polskiego*, tom pierwszy, PWN, Warszawa 1978.
- Taraszkiewicz M., *Rozwój osobisty nauczyciela*, Cz. 1.: *Czyli tędy droga*, „Psychologia w Szkole” 2011, nr 1.
- Taraszkiewicz[-Kotońska] M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, wyd. 9., Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.
- Tchorzewski (de) A. M., *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.
- Tołwińska-Królikowska E. (red.), *Autoewaluacja w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Trutkowski C., Mandes S., *Poradnik wizytatora, Wybrane metody badań społecznych w ocenie pracy szkół, zeszyt 4*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009.
- Tyszka T., *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, GWP, Gdańsk 1999.
- Uchnast Z. (red.), *Synergia w relacjach interpersonalnych i w organizacjach: Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*. TN KUL i WSB-NLU, Lublin-Nowy Sącz 2009.
- Uchnast Z. (red.), *Współdziałanie-rywalizacja. Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*. TN KUL i WSB-NLU, Lublin-Nowy Sącz 2008.
- Urbanek B., *Batalia o nauczycielską jakość*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 7.
- Urbanek B., *Batalia o poprawę jakości kształcenia*, „Nowa Szkoła” 2013, nr 1.
- Vos J., *6 podstawowych zasad właściwego nauczania*, [w:] G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przekład: B. Józwiak, Wydawnictwo Zysk i Sp-ka, Poznań 2003.
- Wahba E. H., *Microteaching*. Forum: A Journal for the Teacher of English outside the United States 1999, nr 37 (4).
- Walasek-Jarosz 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.
- Wallerstein I. M., *Koniec świata jaki znamy*, przeł. M. Bilewicz, A. W. Jelonek, K. Tyszka, seria „Społeczeństwo Współczesne”, Scholar, Warszawa 2004.
- Waloszek D., *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym. Założenia, treści, organizacja*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1994.
- 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.

- Way B., *Development through Drama*, Longman House, Burnt Mill, Harlow, Essex 1967.
- Weissbrot-Koziarska A., *Dydaktyczno-wychowawcza działalność nauczyciela w szkole wiejskiej i miejskiej*, [w:] *Profesjonalizm zawodu nauczyciela. Konteksty teoretyczne i empiryczne*. Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów. Zeszyt 10; A. Weissbrot-Koziarska, J. Janik (red.), Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1968.
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M., *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Warszawa 1997.
- Żabicka K., Żabicki W., *Jak być pedagogiem szkolnym?*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 9.
- Żebrowski J., *Droga do tożsamości pedagogów profesjonalnych (Socjologiczne aspekty zawodu)*, „Nowa Szkoła” 2011, nr 8.

Strony internetowe

- http://en.wikipedia.org/wiki/Human_self-reflection – (11 kwietnia 2013)
- <http://library.iated.org/view/RUBIN2012EDU> [S. Rubin, *Educational Paradigm: The Self-Management of Educators in an E-learning Field*] – (1 maja 2013)
- <http://poradnik.metis.pl/2010/09/efektywna-wspolpraca-z-rodzicami-szansa-na-doskonaly-rozwoj-dzieci-w-placowce-przedszkolnej/> – (26 czerwiec 2013)
- <http://sjp.pwn.pl/sloownik/2551330/autorefleksja> – (11 kwietnia 2013)
- www.lider.szs.pl/biblioteka/download – (12 czerwca 2013)
- <http://www.psychologia.edu.pl/dziupla-jurka/teksty/1376-trening-interpersonalny-wprowadzenie.html>, – (12 czerwca 2013)
- http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2007/10-2007/03.htm – (15 czerwca 2013)
- <http://www.mcdn.edu.pl/old/hejnal/index.php?id=biez&n=874> – (15 czerwca 2013)
- http://www.siup.amu.edu.pl/zasoby/program/M_Chobot-Klodzinska.pdf – (15 czerwca 2013).
- <http://ws-szkola.pl/blog/inspiracje/nauczycielska-autoewaluacja-material-pomocniczy-dla-nauczycieli/> (lipiec 2013)
- http://quizy.interia.pl/kobieta/quiz/czy-jestes-autorytetem-dla-innych_104,1?id=104 (lipiec 2014)

Spis tabel

Tab. 1.	Technika autoanalizy SWOT (przykład).....	41
Tab. 2.	Samokontrola dzieci – charakterystyka dzieci radzących sobie i przeżywających trudności w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym	102
Tab. 3.	Rozwój społeczny dzieci – charakterystyka dzieci radzących sobie i przeżywających trudności w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym	103
Tab. 4.	Rozwój emocjonalny dzieci – charakterystyka dzieci radzących sobie i przeżywających trudności w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym.....	103
Tab. 5.	Rozwój umiejętności szkolnych dzieci – charakterystyka dzieci radzących sobie i przeżywających trudności w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym	104
Tab. 6.	Robocza diagnoza całorocznej pracy ucznia	155
Tab. 7.	Skala I-E LOC Rottera. Wybrane twierdzenia	160
Tab. 8.	Skala I-E Eysencka. Przykładowe stwierdzenia.....	162

Spis rysunków

Rys. 1.	Kręgi refleksyjności – <i>Kim jestem?</i>	21
Rys. 2.	Refleksja pedagogiczna. w relacji do praktyki i teorii edukacyjnych	23
Rys. 3.	Model edukacji (educational paradigm).....	25
Rys. 4.	Cel procesu autorefleksji – partnerzy dialogu w poszukiwaniu wartości	28
Rys. 5.	Refleksyjność szkoły	30
Rys. 6.	Autoanaliza własnej aktywności zawodowej nauczyciela.....	39
Rys. 7.	Autorefleksja a autoanaliza, relacja pojęć	40
Rys. 8.	Odmienność efektów autoanalizy.....	43
Rys. 9.	Częstotliwość autoanalizy nauczyciela	45
Rys. 10.	Autoanaliza jako proces	85
Rys. 11.	„Gotowość do zmiany” w rodzinie w kontekście nasilenia problemów u dziecka	109
Rys. 12.	Relacja: nauczyciel – pedagog szkolny – psycholog w procesie wspierania ucznia	125
Rys. 13.	Przebieg „mikronauczania”	135
Rys. 14.	Źródła informacji zwrotnej o uczniu zbierane przez zaangażowanego nauczyciela.....	154
Rys. 15.	Dyferencjał semantyczny: wrażeń dotyczących utworów muzycznych.....	224
Rys. 16.	Stopnie oceny umiejętności w propozycji S. Browna i P. Race’a	225

Spis przykładowych kwestionariuszy pomiaru

1. Kwestionariusz autoewaluacji	163
2. Autoewaluacja nauczyciela w przedszkolu.....	165
3. Autoewaluacja nauczyciela w szkole.....	166
4. Autoewaluacja przygotowania nauczyciela do zajęć i pracy podczas zajęć	174
5. Mój stosunek jako rodzica/nauczyciela do problemów szkolnych dziecka	183
6. Przykładowy pomiar ankietowy współpracy nauczyciel/rodzic	190
7. Test sprawdzający: W jaki sposób kierujesz swoim doskonaleniem zawodowym?.....	203