



Projekt „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”
jest realizowany przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Koninie
w partnerstwie z Miastem Konin



Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Efektywność i efekty praktyki pedagogicznej

Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele

EFEKTYWNOŚĆ I EFEKTY PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

pod redakcją naukową
Jana Grzesiaka

ISBN 978-83-65038-01-2

Człowiek – najlepsza inwestycja

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego
Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚĆ

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele

EFEKTYWNOŚĆ I EFEKTY PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

pod redakcją
Jana Grzesiaka



**PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA
W KONINIE**

Konin 2013

Seria: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele*
Tytuł: *Efektywność i efekty praktyki pedagogicznej*

Recenzja: prof. dr hab. Czesław Plewka

Redakcja naukowa: prof. dr hab. Jan Grzesiak

Redakcja i korekta: Maria Sierakowska

Łamanie i skład: Piotr Bajak

Projekt okładki: Agnieszka Jankowska

© Copyright by Jan Grzesiak & PWSZ w Koninie

Publikacja sfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

ISBN 978-83-65038-01-2

Wydawca:

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
62-510 Konin, ul. Przyjaźni 1,
tel. 063 249 72 09
e-mail: wydawnictwo@konin.edu.pl

Druk:

OSDW Azymut Sp. z o.o., Łódź, ul. Senatorska 31

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

SPIS TREŚCI

Jan Grzesiak – <i>Wymierność efektów w określaniu efektywności kształcenia praktycznego nauczycieli</i>	5
---	---

Część I

NAUCZYCIELE WOBEC PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

Kazimierz Wenta – <i>Efektywność i efekty praktyk pedagogicznych</i>	13
Maciej Kołodziejcki – <i>Efektywność praktyki pedagogicznej studentów edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej – uwagi w kontekście profesjologii</i>	25
Marek Derenowski – <i>Wpływ praktyk na wzrost świadomości studenckiej związanej ze specyfiką pracy nauczyciela</i>	35
Paweł Trzos – <i>Dziecięce uczenie się muzyki w badawczym oglądzie studenta pedagogiki – o efektywności praktyki pedagogicznej</i>	41
Raisa Lewina – <i>Organizacja praktyk pedagogicznych w Katedrze Dyrygowania i Wokalistyki Uniwersytetu Państwowego im. Janki Kupały w Grodnie</i>	51
Wiesława Kozłowska – <i>O efektywności praktyki pedagogicznej w kontekście kompetencji komunikacyjnych studentów i nauczycieli</i>	55
Dorota Śliwińska – <i>Student jako przyszły nauczyciel edukacji plastycznej – o efektywności praktyki pedagogicznej</i>	61
Ewa Zimny – <i>Praktyki pedagogiczne jako ważne ogniwo procesu dydaktycznego</i>	65
Marcin Olejniczak – <i>Autoewaluacja i tożsamość (przyszłych) nauczycieli w kontekście efektywności praktyki pedagogicznej</i>	73

Część II

STUDENCI WOBEC PRAKTYKI NAUCZYCIELSKIEJ

Agnieszka Lipska – <i>Między teorią a praktyką w kontekście praktyk pedagogicznych</i>	79
Patrycja Jacek – <i>Nowe technologie w szkołach, kluczem do zwiększenia efektywności praktyki pedagogicznej</i>	85
Dorota Gołdyn, Marta Konopacka – <i>Ruch – ciało – przestrzeń w pozaszkolnej edukacji dziecka. O efektach korzystania z wiedzy akademickiej w praktyce studenta</i>	87
Magdalena Mańka – <i>Jakość praktyk pedagogicznych odbytych w ramach programu Erasmus w Aken (Elbe)</i>	93

Iza Wozińska – <i>Organizowanie czasu wolnego dzieci w szkole, między praktyką pedagogiczną a projektowaniem</i>	97
Ilona Ruda, Marta Węclawek – <i>Myślenie twórcze jako efekt kształcenia dzieci w kontekście praktyki pedagogicznej</i>	101
Monika Rażna – <i>Efektywne rozwijanie predyspozycji artystycznych w systemie praktyk pedagogicznych</i>	107
Joanna Walczak, Justyna Winkiel – <i>Doświadczenie muzyki w pozalekcyjnej edukacji dziecka. O efektach praktyki studenta na przykładzie projektu „Pokaz dzieci muzykujących”</i>	113

Część III

KU EWALUACYJNEJ INNOWACYJNOŚCI W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Ryszard Parzęcki – <i>Poglądy nauczycieli kontraktowych na relacje teorii pedagogicznej i praktyki edukacyjnej</i>	121
Jadwiga Knotowicz, Stefan Szary – <i>Twórcza postawa nauczyciela akademickiego skierowana na indywidualizację nauczania w kontekście poprawy jakości kształcenia</i>	127
Anna Kożeniewska – <i>Педагогическая практика как показатель готовности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности</i>	135
Justyna Jakubowska-Baranek – <i>Poczucie sprawstwa młodzieży szkolnej jako czynnik prorozwojowy</i>	139
Krzysztof Zajdel – <i>Znaczenie oceny w drodze do jakości efektów kształcenia</i>	149
Jan Grzesiak – <i>Kontrowersje wokół określania efektów i oceniania efektywności praktyki pedagogicznej</i>	159
NOTY O AUTORACH	167

Wymierność efektów w określaniu efektywności kształcenia praktycznego nauczycieli

Jan Grzesiak

Proces uczenia się jest procesem aktywnym, w którym występują ukierunkowane i zorganizowane czynności zmierzające do osiągnięcia celu (wyniku). Proces ten przebiega według schematu „zadanie – wynik”. Żeby wykonać dane zadanie, uczeń podejmuje określone czynności poznawcze, instrumentalne i werbalne, które stanowią wspólny specyficzny program działania umożliwiający osiągnięcie zamierzonego efektu jako wyniku rozwiązywania danego zadania edukacyjnego.

Pojęciem nadrzędnym w stosunku do pojęcia czynności jest działanie ucznia, przez co rozumiemy złożoną, wieloczynnościową aktywność podporządkowaną określonej celowi. Działanie dla osiągnięcia wyniku końcowego jest sterowane przez ten właśnie wynik. Natomiast operacja porównywania w tym procesie jest czynnikiem motywującym i stymulującym układ działań, do którego należą:

- podjęcie decyzji co do działania,
- dobór środków realizacji,
- określenie warunków, w jakich będą wykonywane czynności.

Wszelkie zmiany zachodzące w uczniu pod wpływem nauczania i uczenia się szkolnego, z wyjątkiem niektórych zmian motorycznych, takich jak siła, wytrzymałość, szybkość i koordynacja ruchowa, wymagają kontaktu ucznia z wiadomością. „Wiadomość” – to drugie podstawowe, organizujące, pojęcie dydaktyki ogólnej.

Rezultatem uznania pojęcia „zmiany” w poszukiwaniu teorii kształcenia szkolnego jest określenie sposobu ujmowania zjawisk i procesów poddanych dociekaniu. Wiadomość jest pojęciem, które określa, co w owych procesach i zjawiskach należy poddać dociekaniom, jaka jest treść przedmiotu badań dydaktyki ogólnej. Jeżeli dowiemy się, co dzieje się z wiadomościami nim staną się treścią efektów kształcenia, to potem – gdy są już treścią zaszytych zmian psychicznych – będziemy prawdopodobnie mogli skonstruować teorię kształcenia szkolnego, która obejmuje

jego całość – od stanowienia celu i projektowania do kontroli sumującej i kształtującej, teorię hierarchicznie nadrzędną wobec teorii treści kształcenia, teorii metod, teorii pomiaru dydaktycznego i innych.

Przedmiotem badań dydaktyki ogólnej jest system dydaktyczny, jako wzajemnie na siebie oddziałujące zmiany w celach, treściach, warunkach materialnych i organizacyjnych oraz w przebiegu działalności nauczyciela i ucznia, które prowadzą do końcowego rezultatu. Do określenia, czy założony efekt (cel) został uzyskany, czy nie, nieodzowne jest zarejestrowanie zmiany ucznia wyrażonej klarownie i wymiernie określonym wskaźnikiem.

Zmiana może być określana przede wszystkim przez porównywanie stanów tej samej cechy (obiektu) przedzielonych pewnym upływem czasu związanym z procesami kształcenia. Należy też zdawać sobie sprawę, że w tym samym przedziale czasu jednostka ucząca się podlegała oddziaływaniu dodatkowych czynników zewnętrznych lub wewnętrznych. Może okazać się, że są na przykład cele zmian, które można opisywać w zależności od każdego stadium procesu i każdego jego elementu, że zmiana dokonuje się wewnątrz rzeczy i na zewnątrz i że są to związki opisywane jakościowo i ilościowo, że aktywność, czyli oddziaływanie na obiekt, to tyle, co wprowadzanie zmian i wiele innych.

Najbardziej rzucającą się w oczy i być może najbardziej istotną właściwością wszystkich zdarzeń i ciągów zdarzeń dydaktycznych, to jest takich, w które uwikłane jest kształcenie, jest ciągłość procesów nauczania – uczenia się poprzez zmiany. Zmiany układają się w ukierunkowane ciągi, a poszczególne zmiany wynikają ze zmian poprzedzających i celu, do którego dążą (czyli są to zmiany planowe), a które przebiegają w tym samym obszarze (np. kolejne stany – zmiany w postępowaniu nauczyciela) oraz ze zmian zachodzących w innych obszarach (np. uczeniu się, następstwie treści, przekształceń w psychice ucznia). Są jednocześnie zapowiedzią zmian przyszłych. Zadaniem dydaktyki jest wyjaśnianie zmian, dopiero potem odkrywanie przyczyn.

Zmiana to podstawowe, organizujące dla dydaktyki pojęcie, do którego należy odwoływać się przy wprowadzaniu i nadawaniu znaczenia innym terminom. Zmiana wiąże się z całym kontekstem psychologicznym, jakiego nie szczędzi psychologiczna teoria czynności. Pojęcie zmiany ma także wyraźny kontekst metodologiczny. W dydaktyce szkolnej, mimo częstego używania, „zmiana” nie jest dotąd pojęciem teorii twórczym; w małym też stopniu jest powiązana łańcuchem rozumowania z ewaluacją. Wprowadzając do podstawowego słownika dydaktyki pojęcie zmiany, osiąga się cechę dynamiczności czy to teorii, czy to stadiów ją poprzedzających, wprowadzony zostaje bowiem czynnik czasu. Założenie zaś, że **zmiana stanu rzeczy** jest powodowana nie tylko przez poprzedzający ją stan, ale także przez planowany wynik, wprowadza cechę pozwalającą posłużyć się metodologicznym doświadczeniem teorii czynności i nadać procesom dydaktycznym charakter procesu „zadanie – wynik” oraz cechę ciągłości. Wreszcie założenie, że określona zmiana danej

rzeczy zachodzi pod wpływem zmieniających się **stanów rzeczy innych**, nadaje postępowaniu teoriiotwórczemu i jego efektom cechę holizmu.

Uczenie się jest główną czynnością ucznia, która reguluje jego stosunki z otoczeniem³. Regulacja polega na dokonywaniu zmian w sobie, te zaś następują za pośrednictwem zmian w otoczeniu lub bez pośrednictwa. W procesie tym istnieją: cel zmiany, jego obiekt, którego swoistość określa, jak zmiany przebiegają i czego dotyczą, a także zewnętrzna reprezentacja tej zmiany (treść kształcenia), metoda kształcenia, czyli sposób przekształcenia reprezentacji zewnętrznej w zmianę wewnętrzną. Uczenie się szkolne zachodzi dlatego, że jest skutecznym rodzajem czynności regulującej stosunki ucznia z jego otoczeniem szkolnym. Kształtując – a jest to sens pedagogiki – warunki stwarzane uczniowi przez otoczenie, nauczyciel (szkoła) kieruje uczeniem się.

Trzeba jednak zwrócić uwagę na dwie bardzo ważne konsekwencje metodologiczno-metodyczne. Pierwsza to konieczność rozpoznania, co się dzieje w czasie przechodzenia rzeczy ze stanu w stan. Prawdopodobnie może nie wystarczyć wnioskowanie oparte na znajomości stanu n i stanu $n + 1$, wymaga to bowiem wielu dobrych wskaźników empirycznych określonych teoretycznie. Można więc rozdzielać przestrzeń edukacyjną między jednym stanem a innym na możliwie najwięcej odcinków określonych stanami pośrednimi, co wymaga gruntownej wiedzy oraz doskonałych narzędzi pomiaru dydaktycznego.

Można też szukać obrazu ciągłego procesu zachodzącego między jednym stanem a drugim, co z kolei może wymagać sięgnięcia po analogowe techniki i procedury badawcze o względnie niskim statusie, bo nie przynoszące danych poddających się zwykłej obróbce statystycznej.

Drugą konsekwencją – metodologiczną – to objęcie równym zainteresowaniem treści i przebiegu procesu uczenia się, czyli kształtowania się efektów procesu oraz funkcjonowania efektów, ich wpływu na zmiany czynności i schematów poznawczych.

Rezultatem uznania pojęcia „zmiany” za podstawowe w poszukiwaniu teorii kształcenia szkolnego jest sposób ujmowania zjawisk i procesów poddanych dociekanii. Wiadomość jest pojęciem, które określa, co w owych procesach i zjawiskach należy poddać dociekaniom, jaka jest treść przedmiotu badań dydaktyki ogólnej. Jeżeli dowiemy się, co dzieje się z wiadomościami nim staną się treścią efektów kształcenia, i potem — gdy są już treścią zaszłych zmian psychicznych, będziemy prawdopodobnie mogli skonstruować teorię kształcenia szkolnego, która obejmuje jego całość – od stanowienia celu i projektowania do kontroli kształtującej oraz sumującej. Tak wyznaczone pole badawcze wymaga określania wymiernych wskaźników efektywności kształcenia, a to z kolei prowadzi do konstruowania trafnych i rzetelnych narzędzi pomiaru dydaktycznego.

Pierwszą teorią jest teoria wiadomości znajdująca się dziś *in statu nascendi*. Nadrzędna wobec niej jest teoria czynności, która wyrasta z teorii regulacyjnej, a ta z kolei posługuje się założeniami poznawczej koncepcji człowieka. Teorią trzecią, najlepiej przylegającą do praktyki szkolnej, jest teoria układu spiralnego (węższa od

teorii wiadomości). Łączy i wyjaśnia proces kształcenia, metody kształcenia, dobór i układ treści oraz tworzy perspektywę na resztę dydaktyki. Najważniejsze wszakże dla naszych rozważań jest to, że jądrem teorii jest wiadomość. Jak dobrać wiadomości? Jak je ułożyć? Jak przedstawić je uczniowi? Jakie czynności ma uczeń wykonać, gdy styka się z wiadomością? Na te i inne pytania odpowiada teoria układu spiralnego.

Przyjmując za podstawowe dla prowadzonych tu rozważań owe trzy teorie, trzeba, choć z mniejszą dokładnością, opowiedzieć się za teoriami wobec nich nadrzędnymi i oczywiście wykorzystywać je. Badaniem uniwersalnych mechanizmów wszelkiego poznania (nie tylko naturalnej, ale i sztucznej inteligencji) zajmuje się, powstała w połowie lat siedemdziesiątych, interdyscyplinarna dziedzina wiedzy, zwana *cognitive science*. Nauka poznawcza dąży do scalenia metody badania i sposobu widzenia ludzkich i pozaludzkich procesów poznawczych, charakterystycznych dla rozmaitych gałęzi nauk: psychologii poznawczej, filozofii poznania i filozofii języka, psycholingwistyki, informatyki i innych. Zmierza do stworzenia teorii ogólnych, które modelowałyby wszelkie procesy przetwarzania informacji i obejmowałyby wszelkie struktury poznawcze i językowe, wszelkie rodzaje reprezentacji wiedzy itd. Wobec poczynionych rozważań teorię kształcenia można traktować jako naukę o celowym zachowaniu się ludzi, które powoduje uczenie się, dzięki czemu następują zmiany w wiadomościach, umiejętnościach i wartościach uczącej się jednostki. W konsekwencji można postawić tezę:

Określenie zmiany i ewaluacji w edukacji, w tym w edukacji nauczycieli, pociąga za sobą konieczność konsekwentnego respektowania procedur diagnostycznych i ewaluacyjnych prowadzących w rezultacie do zmiany jakościowej, czyli do poprawy jakości kształcenia. A to z kolei stawia kolejne wyzwanie, jakim jest stanowienie wskaźników owej zmiany i adekwatnych narzędzi pomiaru skuteczności kształcenia.

Poprawa jakości kształcenia, a w tym również poprawa jakości praktyki pedagogicznej, jest ściśle powiązana z pomiarem dydaktycznym, wymagającym stosowania precyzyjnych i wymiernych narzędzi, które umożliwiają określenie stopnia zgodności między założonymi celami (efektami) a rzeczywistymi rezultatami edukacji studentów (przyszłych nauczycieli). Rzeczywiste efekty edukacji, które występują po stronie studentów, mają charakter wielowymiarowy i stanowią o ich kompetencjach, a w ślad za tym – o kwalifikacjach zawodowych. Tak więc określanie poprawy jakości praktyki pedagogicznej wiąże się z ocenianiem osiągnięć uczestników występujących w procesie edukacji nauczycieli. Tym bardziej odnosi się to do procesu przygotowywania przyszłych nauczycieli, który obejmuje kształcenie teoretyczne na uczelni oraz kształcenie praktyczne w kontakcie z uczniami i ich nauczycielami. Ocenianie rozumiane jest najczęściej jako nieodłączny element tego procesu, który zawiera czynności nauczycieli, takie jak kontrolowanie osiągnięć uczniów i ich wyrażanie według ustalonych norm i kryteriów. Oczywiście nie można w tym procesie

nie doceniać rangi samokontroli, autokorekty oraz samooceniań uczących się podmiotów (studentów), a także samych nauczycieli-opiekunów praktykantów.

Problematyka efektów i efektywności praktyki pedagogicznej stanowi przedmiot wielozmiennowych analiz teoretycznych oraz poszukiwań nowych rozwiązań utylitarnych. Z założenia w tego rodzaju publikacjach mogą być stawiane następujące cele:

- wyeksponowanie związków występujących między założonymi i rzeczywistymi efektami kształcenia praktycznego kandydatów do zawodu nauczyciela w kontekście krajowych ram kwalifikacji;
- uwypuklenie podstaw metodologicznych oraz procedur ewaluacyjnych w badaniach nad efektywnością i efektami praktyki pedagogicznej w kontekście standardów kształcenia nauczycieli oraz podstaw programowych,
- prezentowanie wyników badań empirycznych nad poprawą jakości praktyki pedagogicznej w kontekście wdrażania założeń krajowych ram kwalifikacji na tzw. kierunkach nauczycielskich;
- prowadzenie dyskursów oraz dialogów z udziałem podmiotów jako uczestników procesów edukacyjnych w szkole i na uczelni, zwłaszcza studentów, nauczycieli (opiekunów praktyk) oraz nauczycieli akademickich.

Wśród zagadnień zasługujących na tego typu analizy i wymianę doświadczeń można upatrywać następujące:

- rozpatrywanie wielorakich wskaźników efektywności praktyki pedagogicznej (z punktu widzenia studentów, nauczycieli, dyrektora, doradców metodycznych itp.);
- diagnoza ucznia i klasy szkolnej u podstaw efektywnego przygotowywania zajęć przez studenta-nauczyciela;
- teoretyczne i praktyczne konteksty poprawy jakości kształcenia (i wychowania) – pod kątem rzeczywistych efektów edukacyjnych;
- ewaluacja efektów praktyki pedagogicznej studenta w szkole i na uczelni,
- obserwacje i hospitacje zajęć edukacyjnych jako forma weryfikacji efektów po stronie ucznia i po stronie studenta;
- wykorzystywanie literatury oraz materiałów edukacyjnych przez studentów dla poprawy skuteczności praktyki pedagogicznej;
- wytwory ucznia i dokumentacja praktyki pedagogicznej jako wskaźniki efektywności i ich wartościowanie;
- zajęcia lekcyjne a zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne jako przedmiot ewaluacji dla poprawy jakości praktyki zawodowej;
- mentoring, poradnictwo, doradztwo i wspieranie jako mechanizmy poprawy jakości praktyk pedagogicznych;
- ewaluacja i nowatorstwo (projektowanie edukacyjne) w dążeniu do poprawy jakości praktyki pedagogicznej;
- programy terapeutyczne i ich skuteczność w kontekście poprawy skuteczności edukacyjnych oddziaływań wobec podmiotu;

- ośrodki metodyczne i uczelnie wobec jakości praktyk pedagogicznych w szkole (przedszkolu);
- współdziałanie nauczycieli, studentów oraz nauczycieli akademickich w ewaluacji i poprawie jakości praktyk pedagogicznych;
- przejawy poprawy jakości edukacji – prezentacje w działaniu, pokazy i warsztaty z udziałem studentów, uczniów, a także nauczycieli.

W niniejszej książce, oprócz tekstów nauczycieli akademickich, zamieszczono wartościowe artykuły nauczycieli sprawujących opiekę nad studentami w czasie praktyk pedagogicznych, a także ciekawe teksty studentów występujących w roli praktykantów na drodze dochodzenia do nauczycielskiego profesjonalizmu. Uzasadnione jest więc, żeby w strukturze książki zostały wyróżnione trzy części składowe.

W części I znajdują się opracowania nauczycieli akademickich i nauczycieli-praktyków pod hasłem „Nauczyciele wobec przyszłych nauczycieli”. Część II, pod hasłem „Studenci wobec praktyk pedagogicznych”, zawiera teksty stanowiące debiuty studenckie oraz teksty absolwentów. W kolejnej części, „Ku ewaluacyjnej innowacyjności w praktyce pedagogicznej”, znajdują się opracowania ukazujące praktyki pedagogiczne w kontekście procedur ewaluacyjnych oraz prób nowatorskich w edukacji. Szkoda, że nie wszystkie wymienione wyżej zagadnienia zostały odzwierciedlone w tej publikacji. Mogą jednak stanowić przedmiot odrębnych opracowań i miejmy nadzieję, że tak się stanie dla dobra edukacji i nauk o niej.

Jest to kolejna, czwarta, książka wydana w ramach cyklu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Strukturalnego „Kapitał ludzki”. Należy mieć nadzieję, że będzie stanowić źródło doświadczeń i inspiracji dla wszystkich odbiorców zainteresowanych problematyką pomiaru dydaktycznego na rzecz poprawy jakości praktyki pedagogicznej.

Część I

**NAUCZYCIELE WOBEC
PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI**

Efektywność i efekty praktyk pedagogicznych

Kazimierz Wenta

Wprowadzenie

O efektywności kształcenia z punktu widzenia dydaktycznego rozprawia się i pisze przede wszystkim w aspekcie nauczania, uczenia się i samokształcenia, rzadziej natomiast wspomina się o ochronie przed zagrożeniami dla życia i zdrowia. Wynikiem efektywnego kształcenia na ogół jest wykształcenie, czyli wypromowanie absolwentów, który uzyskali bardziej lub mniej ceniony certyfikat wystawiony przez szkołę ogólnokształcącą lub zawodową. Przeważnie są to szkoły podstawowe, niepełne średnie, średnie i wyższe, które posiadają określone uprawnienia do wystawiania świadectw i dyplomów poświadczających zdobyte kwalifikacje obejmujące zestaw przedmiotowych wiadomości i umiejętności oraz kompetencji społecznych¹.

Sam termin „efekt” (łac.) to skutek, wynik, rezultat, wrażenie wywołane czymkolwiek, czyli jest to wydajność pracy w jednostce czasu. Natomiast efektywne, jest to, co jest rzeczywiste, czyli np. dane ujawniające się w skryptach dłużnych i wekslach oznaczających, że zapłata ma być dokonana wyłącznie w walucie oznaczonej². Dlatego o efektach i efektywności praktyk pedagogicznych kandydatów na nauczycieli można dociekać z różnych punktów widzenia, tzn. samych studentów jako praktykantów, nauczycieli akademickich będących przedmiotowymi metodykami, nadzorującymi te praktyki oraz nauczycieli-specjalistów szkoły, w której ma miejsce proces nabywania przez studentów określonych umiejętności pedagogicznych.

Opinie na temat efektywności i efektów edukacyjnych danej szkoły najczęściej formułuje się na podstawie tzw. rankingów, czyli bardziej lub mniej wiarygodnych doraźnych

¹ K. Wenta, *Efektywność kształcenia w dobie niestabilnych rynków edukacyjnych i zatrudnienia*, w: *Nauka, edukacja, rynek pracy. Przede wszystkim współdziałanie*, red. Cz. Plewka, Szczecin 2013, s. 115–126.

² *Wielka encyklopedia powszechna*, t. IV: *Dewsbury – Europa*, Wydawnictwo Gutenberga, Kraków 1929, reprint: Poznań 1997, s. 175.

(jednorocznych lub wieloletnich) pomiarów, biorąc pod uwagę, np. wypromowanych noblistów, olimpijczyków, wynalazców i innych ludzi sukcesu. Tworzy się wówczas wokół tej szkoły-uczelni i w niej samej kapitał intelektualny oraz kapitał symboliczny, promując ją do wyróżniającej rangi na rynku edukacyjnym i rynku pracy.

W obszarze dociekań przedmiotowych nad efektywnością i efektami praktyk pedagogicznych należy dostrzegać to, że szkoły i nauczyciele żyją w dobie niestabilnych rynków edukacji i zatrudnienia absolwentów. W związku z tym niniejsze rozważania usytuowano wokół takich merytorycznych wątków, jak: 1) przesłanki teoretyczne nad fenomenem tego, co zwie się efektywną edukacją w połowie prawie drugiej dekady XXI wieku; 2) metodologiczne założenia dotyczące ilościowych i jakościowych badań; 3) krajowe ramy kwalifikacji w kontekście optymistycznie zakładanych i możliwych do urzeczywistnienia efektów społecznych oraz jednostkowych; 4) rynek pracy i zatrudnienia, również samozatrudnienia jako mgławicowe wyznaczniki w stosunku do niestabilnych i rywalizujących między sobą szkół i uczelni na rynkach edukacyjnych. Zmierzając natomiast do końcowej tematycznej konkluzji, wskazuje się na potrzebę dekonstrukcji tradycyjnej, z okresu drugiej połowy XX wieku, definicji efektywności kształcenia, która ujawnia destrukcyjną funkcję neoliberalnej polityki ekonomiczno-gospodarczej (patrz: teoria chaosu). Dopiero na tym tle rozważań zarysowują się możliwości związane z ustawicznym doskonaleniem praktyk pedagogicznych, które są aktywnym katalizatorem na edukacyjnym rynku pracy.

Przesłanki teoretyczne dla efektywności kształcenia i nobilitacji praktyk pedagogicznych

Na ogół o przesłankach teoretycznych pisze się z punktu widzenia pozyskanych i wywołanych w procesie dociekań przedmiotowych deklaracji. W zasadzie nie korespondują one wprost z przedmiotem dociekań przedmiotowych, ale ukazują względnie spójny system stwierdzeń i pozwalają na dobór i analizę materiałów źródłowych, zarówno tych pozyskanych jak i wywołanych w trakcie badań środowiskowych.

Problematyka efektywności kształcenia w świecie nauki i praktyki edukacyjnej towarzyszy od lat sześćdziesiątych, kiedy w USA – na kanwie rywalizacji ze Związkiem Radzieckim – zwrócono uwagę na jakość kształcenia jako ważną dźwignię rozwojową, obecnie traktowaną jako kapitał ludzki. Taksonomia B. Blooma, jako klasyfikacja celów nauczania, stawiała wówczas nauczycielom i uczniom wyrażone sfery oczekiwanych osiągnięć poznawczych, emocjonalnych i psychomotorycznych. Warto też zauważyć, że w sferze poznawczej (kognitywnej) przedmiotem dociekań była: wiedza, rozumienie, zastosowanie, analiza, synteza. Natomiast w sferze emocjonalnej: postrzeganie, odpowiadanie (reakcja), wartościowanie, organizowanie, charakteryzowanie (opisywanie). Z kolei w sferze psychomotorycznej chodziło o: percepcję (postrzeganie), postawę, reagowanie kierowane, mechanizm [decyzyjny – K.W.], jawne reagowanie kompleksowe, adaptację (przystosowanie), oryginalność. Co prawda, B. Bloom (1971) pisał, że *idealnie byłoby, gdyby każda dziedzina*

[dyscyplina naukowa i przedmiot edukacji – K.W.] *posiadała własną taksonomię stworzoną we właściwym języku, bardziej szczegółową, zawierającą słownictwo wypracowane przez ekspertów, odzwierciedlającą właściwe jej podziały i poziomy kształcenia, z możliwymi nowymi kategoriami, ich kombinacjami oraz odpowiednimi pominięciami*³.

Rozwój badań nad problematyką efektywności kształcenia w Polsce, ujmując ją od strony pomiaru w szkole wyższej, w zasadzie zapoczątkował K. Denek, który koncentrował się nad procesem kształcenia jako funkcją wielu zmiennych, tzn. dotyczących: pracy uczniów/studentów, nauczycieli i nauczycieli akademickich, celów kształcenia, zasad kształcenia, treści kształcenia, metod kształcenia, form kształcenia, środków dydaktycznych, bazy materialno-technicznej, procedur kontroli i oceny, czasu kształcenia i innych zmiennych⁴.

Warto zauważyć, że w Polsce w ostatnim dwudziestoleciu XX wieku i nawet na początku XXI wieku, problematyka efektywności kształcenia znajdowała się w kręgu naukowych zainteresowań w ujęciach: psychologicznym i socjologicznym oraz pedagogicznym. Psychologiczne ujęcie efektywności, np. danej szkoły, dotyczyło wyników związanych z indywidualnym rozwojem ucznia/studenta w zakresie: procesów myślenia, rozwoju mowy, zdolności poznawczych, zainteresowań, samodzielności poznawczej, tempa i stylów uczenia się, dążeń, zamiłowań, potrzeb psychicznych itp. Wiąże się to z tym, że ocena psychologicznej efektywności szkoły-uczelni nawiązuje do kryteriów: podmiotowości, indywidualnych doświadczeń, interakcji społecznych oraz aktywności o różnej mocy stymulacji⁵. Socjologiczne ujęcie oceny efektywności pracy szkoły związane było przede wszystkim z wypełnianiem wielu założonych celów i zadań edukacyjnych i funkcji społecznych. Dlatego o społecznej efektywności szkoły, np. pisał J. Szczepański (1981), który sądził, że może być ona mierzona *przygotowaniem absolwentów do uczestnictwa w życiu zbiorowym, radzeniem sobie w różnych sytuacjach życia, umiejętnością pokierowania życiem rodzinnym, uczestnictwem w organizacjach, w tym w społecznościach lokalnych, w samorządzie itp.* Przy czym ważna jest także efektywność kulturalna *mierzona albo efektywnością twórczą uczniów i absolwentów, albo też uczestnictwem absolwentów systemu szkolnego w dziedzictwie kulturowym narodu i zdolnością do jego pomnażania*⁶. Z socjologicznym nurtem badań nad efektywnością kształcenia związani byli wówczas: P. Bourdieu, P. Bernstein, M. Fend i inni, oraz w kraju: Z. Kwieciński, Cz. Kupisiewicz, W. Jachera, J. Niemiec, M. Szymański, J. Radziejewicz i inni. Dostrzegali efektywność edukacji w sferze potrzeb i powinności społecznych i proponowali zasady nowej socjologii oświaty⁷.

³ B. Bloom, *Taksonomia celów kształcenia, klasyfikacja celów edukacji*, "Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I, Cognitive domain", red. Bloom et al. 1956; w: www.pl.wikipedia.org/wiki/Taksonomia_Blooma [2013-05-29].

⁴ K. Denek, *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1980.

⁵ A. Gurycka, M. Kofta, *Wychowanej jako podmiot działań*, Warszawa 1989, s. 6, w: A. Bogaj, *Efektywność kształcenia*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 179.

⁶ J. Szczepański, *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989, w: A. Bogaj, *Efektywność kształcenia*, s. 179.

⁷ *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.

Analizując dawne źródła dotyczące efektywności kształcenia, w kontekście do kryzysowych zjawisk ekonomiczno-gospodarczych i edukacyjnych, jakie mają miejsce w drugim dziesięcioleciu XXI wieku, należy również wspomnieć o ujęciu ekonomicznym, które dotyczy efektywności szkoły jako instytucji i organizacji zbiorowości ludzi nie zawsze żądnych wiedzy i umiejętności, ale zbyt często przede wszystkim formalnego certyfikatu o ukończeniu danej szkoły-uczelni. Otóż u schyłku minionego stulecia i początków nowego tysiąclecia ekonomiczne ujęcia względem efektywności szkoły dotyczyły szczególnie wpływu edukacji na rozwój gospodarczy kraju. Co prawda ten kierunek badań dominował na Zachodzie już w latach sześćdziesiątych XX wieku, w Polsce rozwijali tę myśl w swych pracach J. Kluczyński, M. Gmytrasiewicz, S. Andrzejak, L. Leja i inni⁸. Na ogół odwoływali się do teorii systemów oraz relacji między nakładem na edukację a sukcesem ekonomicznym absolwentów na rynku pracy.

Problematyka efektywności i efektów praktyk pedagogicznych, zwłaszcza gdy studenci nie są finansowo gratyfikowani z tytułu wykonywanej pracy w trakcie tych praktyk, a nauczyciele opiekunowie praktyk otrzymują raczej symboliczne honoraria, trudno jest odwoływać się do definiendum „efekt”, „efektywność” z okresu międzywojennego, nawet Polski Ludowej, gdyż budzi to zażenowanie. Wynika to z tego, że praktyka pedagogiczna jest wartościowana, a za rzetelną pracę powinna być godziwa płaca, ponieważ wśród kwantyfikatorów pomiaru efektywności kształcenia, zwłaszcza na etapie wdrażania praktycznej konfrontacji teorii z praktyką edukacyjną. Dlatego nie należy opierać się na zasadach woluntariatu, gdyż prowadzi to do raczej do krótkotrwałych rezultatów.

Metodologia badań nad efektywnością praktycznego kształcenia w dobie globalizacji, cyberedukacji oraz kryzysu ekonomiczno-gospodarczego

W badaniach nad efektywnością praktycznego kształcenia dla potrzeb rynku pracy, który w Polsce, zwłaszcza w dobie kryzysu, tzn. po 2008 r., dyskusyjnie może być stwierdzenie, że z niego wychodzimy, należy przede wszystkim kojarzyć zasady ogólnej metodologii w naukach pedagogicznych z metodologią nauki o zarządzaniu. Co prawda, w procedurach określających czynności badawcze w tzw. idealistycznym modelu wiedzy stosowanej, np. o praktyce pedagogicznej i jej efektywnością, nie ma istotnych różnic między pedagogiką porównawczą (w skali międzynarodowej) a teorią zarządzania. Zachodzi jednak potrzeba, żeby wskazać na niektóre zależności, ponieważ kryterium efektywności edukacyjnej, także w sferze pomiaru efektywności praktyk pedagogicznych, które nie zawsze pokrywa się z efektywnością zarządzania. Przykładowo, takim schematem czynności badawczych jest propozycja J. Gniteckiego, który w koncepcji wyprowadzania nowej wiedzy w aspekcie edukacyjnym ujmuje m.in. 1) wiedzę wyjściową; 2) zaakceptowaną teorię; 3) wybór kryterium

⁸ A. Bogaj, *Efektywność kształcenia*, s. 180.

efektywności; 4) wybór i sformułowanie modelu optymalnego; 5) wytworzenie modelu realnego; 6) eksperymentalny lub symulacyjny sprawdzian modelu realnego; 7) dyrektywy działania praktycznego; 8) wartości społecznie aprobowane; 9) warunki ograniczające⁹. Co prawda, w pedagogicznej orientacji prakseologicznej zwraca się uwagę głównie na metody: sterowania, urabiania, kierowania i wspierania o różnicowanym nasileniu dyrektywno-środowiskowym¹⁰. Tym niemniej w samym kształceniu, samokształceniu oraz samouctwie nie występują tak wyraźnie, jak w przedsiębiorstwach nastawionych na zysk, chociaż coraz częściej szkoły i uczelnie stają się rynkiem edukacyjnym, wraz ze wszystkimi neoliberalnymi atrybutami.

Przyjmując projektowanie działań za podstawowe kryterium efektywności badań nad kształceniem, także kandydatów na nauczycieli w toku praktyk pedagogicznych, zwłaszcza w dobie globalizacji, cyberedukacji i kryzysu ekonomiczno-gospodarczego, warto z tego punktu widzenia odnieść się do tzw. metody delfickiej, która opiera się na precyzyjnym doborze ekspertów. Na ogół tzw. ekspertów na państwowych, prywatnych i interesownych, na asocjacyjnych etatach jest dość dużo w różnych zakątkach kraju i zagranicą, chociaż nie zawsze mają dużą wiedzę teoretyczną i praktyczną, choć wymagana jest co najmniej 10-letnia praktyka zawodowa.

Metoda delficka została opracowana w celu ograniczenia tych niepożądanych cech bezpośredniej komunikacji i charakteryzuje się czterema podstawowymi elementami: 1) niezależnością opinii ekspertów; 2) anonimowością wypowiedzianych sądów; 3) wieloetapowością postępowania; oraz 4) dążeniem do uzgadniania i sumowania opinii uczestników. H. Linstone i M. Turoff definiują ją jako metodę (określając ją również zamiennie mianem techniki) ustrukturalizowania procesu komunikacji grupowej w celu zapewnienia skuteczności działania zbiorowości niezależnych osób, którzy jako całość dążą do rozwiązania złożonego problemu¹¹. Podejście delfickie zaliczane jest do grupy metod poszukiwań swobodnych w sferze metod twórczego myślenia i określane jako technika wieloetapowego wartościowania, która polega na wielofazowej analizie selekcyjnej zebranego materiału empirycznego¹². Należy do kanonu idiograficznego podejścia badawczego, mimo że do ostatecznego opracowania zebranego materiału badawczego wykorzystuje się często zaawansowane metody i narzędzia statystyczne¹³. Jej zastosowanie jest szczególnie uzasadnione w sytuacji wysokiej niepewności, gdy: 1) dostępne lub osiągalne dane

⁹ J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. I: *Status metodologicznych nauk pedagogicznych*, Poznań 2006, s. 150.

¹⁰ Tamże, s. 177.

¹¹ H.A. Linstone, M. Turoff, *Introduction*, w: *The Delphi Method. Techniques and Applications*, red. H.A.T. Linstone, M. Turoff, M. Turoff and H.A. Linstone, 2002, s. 3, za: M. Matejun, *Metoda delficka w naukach o zarządzaniu*, w: *Zarządzanie w regionie. Teoria i praktyka*, red. E. Kuczmera- Ludwiczynska, Warszawa 2012, s. 173–182.

¹² W. J. Wesołowski, *Metodyka badań w dziedzinie nauk o zarządzaniu*, Warszawa 1996, s. 106–108.

¹³ S. Cisek, *Metoda delficka w badaniach nauki o informacji i bibliotekoznawstwa w XXI wieku*, „Zagadnienia Informacji Naukowej”, 2009, nr 1(93), s. 26.

i informacje nie są przydatne do rozwiązania problemu; 2) występuje brak danych lub niedostateczna ilość odpowiednich informacji; 3) istotne zmienne dotyczące problemu oraz interakcje między nimi nie są znane; 4) występują ograniczenia czasowe lub kosztowe związane z zebraniem danych¹⁴. Dlatego wykorzystanie metody delfickiej w praktyce empirycznej, m.in. w badaniu nad praktykami pedagogicznymi, wiąże się z przestrzeganiem następujących faz: 1) koncepcyjnej; 2) przygotowawczej; 3) rozesłania pierwszego kwestionariusza; 4) formowania wstępnych propozycji rozwiązania problemu; 5) analizy nadesłanych odpowiedzi; 6) rozpoczęcia kolejnej rundy badania; 7) modyfikacji propozycji rozwiązania; 8) zbliżania stanowisk; 9) końcowej analizy wyników; 10) ewaluacji badań¹⁵.

Istotą badań nad efektywnością praktycznego kształcenia jest nie tylko hipotetyczny rynek pracy, ale przede wszystkim zróżnicowana sfera potrzeb, biologicznych, społecznych, egoistycznych konkretnego ucznia/studenta, uczestnika zróżnicowanych form kształcenia i samokształcenia równoległego, a nie wynik dla abstrakcyjnego kapitału ludzkiego i statystycznej jednostki. Dlatego ujawnia się m.in. pilna potrzeba badań nad zaufaniem człowieka i obywatela, także jako kandydata dla rynku pracy, który być może dopiero kiełkuje, do ustawicznej edukacji oraz pracy zarobkowej lub zajęć bezinteresownych. Należy wówczas uwzględnić w badaniach nad efektywnością kształcenia wychowującego, zwłaszcza w toku praktyk pedagogicznych, sprawy związane z projektowaniem alternatywnych rozwiązań edukacyjnych i programów opartych na cyberedukacji.

Jakość kształcenia opisuje się na podstawie wyróżniających cech, stosując deklaratywne kryteria (subiektywne i zobiektywizowane), konfrontowane z życiem wykształconej jednostki (osoby) na kolejnych etapach jej rozwoju indywidualnego, społecznego, zawodowego, w kontekście do jego zmieniających się potrzeb i możliwości na funkcjonującym rynku konsumpcyjnym¹⁶. Zastrzeżenia względem niniejszej propozycji terminologicznej w stosunku do jakości kształcenia można dostrzeżać z wielu punktów widzenia: 1) systemu kierowania (zarządzania) jakością edukacji (kształcenia)¹⁷; 2) pedagogiki codzienności¹⁸; 3) ewaluacji programów nauczania¹⁹ w cyberprzestrzeni edukacyjnej²⁰.

¹⁴ D.R. McDermott, J.R. Stock, *An Application of the Project Delphi Forecasting Method to Logistics Management*, "Journal of Business Logistics" 1980, vol. 2, nr 1, s. 3.

¹⁵ M. Matejun, *Metoda delficka*, s. 183–190.

¹⁶ K. Wenta, *Wychowanie dorosłych do wartości konsumpcyjnych w ponowoczesnym świecie*, „Edukacja Humanistyczna” 2009, nr 1(20), s. 153–166.

¹⁷ *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, red. E. Chmielecka, Warszawa 2010, s. 9–10.

¹⁸ K. Wenta, *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Radom 2011, s. 118–122.

¹⁹ H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995.

²⁰ K. Wenta, *Transformation in educational technology from bit to cubit civilization*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2011, nr 1, Toruń 2011, s. 11–23.

O pułapkach w projektowaniu poprawy jakości kształcenia wszczęta dyskusja i to nie tylko z samym sobą, koncentruje się przede wszystkim na sprawach związanych z autorskimi programami kształcenia (nauczania), zwłaszcza w sferze problematyki ewaluacji i innowacji dydaktycznej²¹. W procesie formułowanych stwierdzeń i propozycji, niezbędnych w projektowaniu innowacyjnych programów na rzecz poprawy jakości kształcenia, funkcje wnikliwego adwokata są i pełnią intencjonalnie wybrane merytoryczne wątki z książek dotyczących standardów kwalifikacji zawodowych²², myślenia szybkiego i wolnego²³, uwzględniając zarazem procedury konstrukcji programów nauczania²⁴.

Zmierzając ku doskonaleniu szeroko rozumianych praktyk pedagogicznych, warto także zwrócić uwagę na zbyt częste pułapki w trakcie budowania innowacyjnych programów ukierunkowanych na rzecz jakości edukacji²⁵. Dlatego niezbędne są badania towarzyszące im we wdrażaniu w uczelni kształcącej nauczycieli i w tzw. szkołach ćwiczeń, których formalnie przecież nie ma.

Zasady i metody projektowania programów nauczania dla jakości praktycznego kształcenia

Projektowanie dydaktyczne, m.in. ukierunkowane na konstruowanie takich programów nauczania, żeby osiągać sukces w postaci coraz wyższej jakości kształcenia, nawiązuje do teorii poznania i obejmuje zróżnicowane cykle poszukiwań zmierzających do optymalnych rozwiązań. Dlatego takie projektowanie jest przede wszystkim ukierunkowane na nauczyciela i ucznia/studenta, którzy realizują określony projekt, czyli nowy opracowany program dydaktyczny, uwzględniając zarazem wielorakie czynniki oraz uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne występujące nie tylko w systemie edukacyjnym, w kultywowanej tradycji oświatowej i akademickiej.

Charakterystycznymi cechami projektu dydaktycznego, m.in. ukierunkowanego na praktyki pedagogiczne, jest rozbudowana struktura, np. uwzględniająca walory dydaktyczne nauczyciela i ucznia/studenta, cele, zasady i metody oraz formy, środki dydaktyczne, bazę dydaktyczną, jak również mechanizmy kontroli i oceny wyników nauczania – uczenia się, jak też pomiary jakości i efektywności procesów nauczania i uczenia się/studiowania²⁶. W zasadzie projektowanie dydaktyczne, zmierzające do stworzenia nowego programu, który w swych założeniach

²¹ J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w przygotowaniu procesu lekcyjnego – wyznacznikiem kompetencji nauczycieli*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, t. 3, Konin 2007, s. 67–80.

²² S. M. Kwiatkowski, K. Symela, *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria, metodologia, projekty*, Warszawa 2001.

²³ D. Kahneman, *Pułapki w myśleniu. O myśleniu szybkim i wolnym*, Poznań 2012.

²⁴ H. Komorowska, *Konstrukcja*.

²⁵ K. Wenta, *Pułapki w projektowaniu poprawy jakości kształcenia*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2013, s. 31–42.

²⁶ K. Wenta, *Zasady i metody projektowania materiałów multimedialnych w technice*, w: *Zasady i metody projektowania materiałów multimedialnych*, red. K. Wenta, Szczecin 1997, s. 19–21.

ma być wysoko jakościowo-funkcjonalny oraz ceniony w danych uwarunkowaniach edukacyjnych, opiera się na bardziej lub mniej uświadomionych przesłankach filozoficznych i pedagogicznych. Odwołując się do Platona, lub innego, nawet współczesnego filozofa, a nawet do własnych zdroworozsądkowych przesłanek, warto przypomnieć, że innowacyjny program powinien mieć: 1) nazwę; 2) określenie; 3) obraz (symbol); 4) wiedzę przedmiotową²⁷. Z drugiej jednak strony warto zauważyć, że w teoriopoznawczych przemyśleniach nad konstruowaniem projektu, także dydaktycznego dla praktyk pedagogicznych, zachodzi potrzeba zwrócenia uwagi na *credo* Deweya, które dotyczy kierowania się nieokreśloną sytuacją, *która jest tak określona w składających się na nią częściach i relacjach, że pozwala przekształcić elementy pierwotnej sytuacji w jednolitą całość*²⁸. Z kolei J. Piaget, pisząc o zasadach i normach *konstruowania myśli*, które są niezbędne w projektowaniu dydaktycznym, podkreśla znaczenie kontemplacji, ponieważ *właściwością inteligencji nie jest kontemplacja, ale „transformacja”, a jej mechanizm jest w swej istocie operacyjny*²⁹. H.G. Gadamer przypomina zarówno twórcy, jak i odtwórcy myśli naukowej i dydaktycznej, że *język odsyła nas zawsze poza siebie i poza to, co wyraźnie przedstawia, gdyż refleksja odbywa się nie nad tym, co powiedziane, lecz nad tym, co myślenie zakrywa*³⁰.

Nawiązanie do, co prawda odległych, ale nadal obowiązujących, wybranych wątków natury teoriopoznawczej i metodologicznej zmierza przede wszystkim do zasiania wątpliwości wśród autorów projektów dydaktycznych oraz kreowania wśród nich nastawień krytycznych, innowacyjnych i decyzyjno-konstrukcyjnych o wyraźnych znamionach twórczego zaangażowania. Dlatego fundamentem w procesie budowania dobrego programu praktyk pedagogicznych, które korespondują z programem nauczania, tym bardziej gdy jest tworzony jako program autorski i ma prowadzić do podnoszenia jakości, są występujące w nim kluczowe odpowiedzi na następujące pytania³¹:

1. Która i jakiego rodzaju wiedza jest najwartościowsza, żeby uczniowie ją poznali i zrozumieli oraz opanowali umiejętności jej stosowania?
2. Dlaczego ta właśnie, a nie inna wiedza jest najwartościowsza i warto ją opanować od strony teoretycznej i praktycznej?
3. Co należy zrobić, żeby daną wiedzę zdobywać i współtworzyć?

Zestaw podstawowych treści nauczania w programach dobrego nauczania i uczenia się/studiowania, które na ogół są pomijane w tzw. programie autorskim

²⁷ Platon, *Listy*, Warszawa 1987, s. 52–55, w: K. Wenta, *Zasady i metody*, s. 23.

²⁸ J. Dewey, *Logic: The Theory of inquiry*, New York 1938, s. 101–117, w: K. Wenta, *Zasady i metody*, s. 25.

²⁹ J. Piaget, *Psychologia i epistemologia*, Warszawa 1977, s. 72–83, w: K. Wenta, *Zasady i metody*, s. 25.

³⁰ H.G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Warszawa 1979, s. 107–118, w: K. Wenta, *Zasady i metody*, s. 25.

³¹ H. Komorowska, *Konstrukcja*, s. 8.

dotyczącym praktyk pedagogicznych, powinien również uwzględniać takie pedagogiczne czynności, jak: 1) strategie, metody i techniki nauczania; 2) procedury hierarchizujące wagę treści nauczania, uczenia się (studiowania); 3) sposoby opanowywania wiedzy i umiejętności; 4) techniki kontroli i oceny rezultatów przedsięwzięć edukacyjnych. W związku z tym konstruktor i realizator danego programu powinien uwzględnić m.in. wejściową wiedzę uczących się (studiujących), motywacje, nastawienia emocjonalne i inne czynniki behawioralne uczących się (studiujących), także kwalifikacje i motywacje nauczycieli, sposoby kontaktowania się kadry z uczącymi się (studiującymi). Dobry, tzn. efektywny program nauczania i uczenia się w trakcie praktyk pedagogicznych, który w sobie niesie założone korzyści na rzecz podnoszenia jakości edukacyjnej, mieści w sobie także: 1) zestaw planowanych czynności pedagogicznych (np. zakres nauczania, jego merytoryczno-logiczny układ, proporcje poszczególnych działań treści itd.); 2) zestaw zakładanych efektów pedagogicznych, tzn. obejmujący to, co jest wymierne oraz jakie są oczekiwane rezultaty intencjonalne; 3) zestaw pojęć i zadań do wykonania (tzn. dochodzenie do prawdy i opanowanie zadaniowych czynności prostych i złożonych); 4) program jako rejestr doświadczeń edukacyjnych (indywidualnych i zbiorowych) kojarzonych z funkcjami opiekuńczymi (bezpieczeństwo fizyczne, psychiczne i moralne) i wychowawczymi (wzbogacanie kierunkowych i instrumentalnych cech osobowości oraz przygotowywanie do odgrywania ról społecznych); 5) program jako reprodukcja kultury na obecnym etapie zmian cywilizacyjnych; 6) program jako narzędzie restrukturyzacji kultury (w sferze kultywowanych wartości, zachowań i uczestnictwa w procesach innowacyjnych i twórczych)³².

Modelowanie, odnosi się również do projektowania programu praktyk pedagogicznych, dość często związanego z eksperymentem na konkretnym modelu (materialnym lub abstrakcyjnym) w celu uzyskania określonych efektów materialnych lub dydaktycznych. Na ogół prowadzi to do stosowania przygotowanych instrumentów analizy naukowej w celu lepszego zrozumienia badanej rzeczywistości, zwłaszcza w aspekcie funkcjonalno-strukturalnym, żeby uzyskać nowe informacje ukryte w samym modelu, np. odkrycie nowych zależności, właściwości przedmiotu analiz. Niekiedy prowadzi to do wersyfikacji wysuniętych hipotez, np. dotyczących procesu uczenia się/studiowania na drodze obserwacji i imitacji, określanej jako naśladownictwo, które pełni ważne funkcje socjalizacyjne, ponieważ z kolei oddziałują one na zachowania określonych zespołów wychowawczych i edukacyjnych³³. Co prawda, w dociekaniach, zwłaszcza w badaniach nad jakością kształcenia, żeby podnosić go na coraz wyższy poziom, w warunkach limitowanych nakładów w postaci dostępnych sił i środków (niematerialnych i materialnych), uwzględnić należy, że wyróżnia się co najmniej trzy modele programu nauczania: 1) model analityczny; 2) model hermeneutyczny; 3) model krytyczny³⁴; i 4) model korespondujący z teorią chaosu.

³² H. Komorowska, *Konstrukcja*, s. 9–15.

³³ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 2000, s. 131–132.

³⁴ H. Komorowska, *Konstrukcja*, s. 16.

Model nawiązujący do deterministycznej teorii chaosu w pedagogice stosowanej na niwie praktyk pedagogicznych charakteryzuje się tym, że bardziej obszerna jest lista tzw. czynników nieznanymi od znanych, które bywają obiektywne lub subiektywne, uwikłane w gąszczu uwarunkowań globalnych i lokalnych, nierzadko kreujących najszerzej rozumiane ukryte programy, często odmienne od ministerialnych podstaw programowych. Wynika to stąd, że programy autorskie cechują się przede wszystkim podejmowaniem się realizacji ambitnych celów i zadań o znamionach misji edukacyjnych, mając na względzie daleko idące przeświadczenie dotyczące osiągnięcia oczekiwanego sukcesu. Co prawda, zdarza się taki sukces, lecz ujawnia się w ograniczonych zakresach przedmiotowo-czasowych oraz wymiarach osobowościowych. Zdarzają się one w wymiarze jednostkowych przypadków, gdzie ani program, nauczyciel i uwarunkowania rodzinne nie bywają czynnikami sprawczymi na drodze dochodzenia konkretnego ucznia/studenta do miana „noblisy”. Warto jednak w perspektywie cywilizacji postlinearnej zwrócić uwagę, że w deterministycznej teorii chaosu ważne są abstrakcyjne, nieliniowe równania różniczkowe, np.: 1) solitony, które charakteryzują się stabilnością procesu, zachowują swój kształt i są odporne na zakłócenia; 2) atraktory, w układach dynamicznych, cechują się rozproszeniem energii i zachowują tak, jakby „przyciągały” pobliskie trajektorie w przestrzeni fazowej; 3) bifurkacje, polegające na przekraczaniu określonej wartości parametru kontrolnego, co niekiedy prowadzi do zmiany sposobu działania układu; 4) ergodyczność, wyraża się w postaci opisów układów, w których obowiązuje prawo zachowania energii, a ruch układów ściśle deterministycznych może być nieregularny; 5) fraktale, ujmowane jako konstrukcje geometryczne, typologiczne lub funkcje, o poszarpanych, rozczłonkowanych kształtach na zasadach samopodobieństwa³⁵. W rzeczy samej, budowa programu nauczania – uczenia się i studiowania, korespondującego z praktykami pedagogicznymi, oparta na wybranych stwierdzeniach z matematyczno-fizycznej teorii chaosu, to zamysł z perspektywą kilkudziesięciu lat, chociaż nie można jej nie dostrzegać, skoro szkoła, edukacja jest chaotyczna i fraktalna, stąd dążenie do indywidualizacji w procesie kształcenia siebie, nie tylko przy udziale nauczycieli i wychowującego społeczeństwa, ale przede wszystkim technologii informacyjnej³⁶.

Zakończenie

Holistyczne analizowanie zjawisk ekonomiczno-gospodarczych w kontekstach cywilizacyjnych i kulturowych oraz polityczno-edukacyjnych, przy uwzględnieniu dynamiki rozwoju, stagnacji i kryzysu gospodarczego, należy rozpatrywać w kontekście

³⁵ K. Wenta, *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Radom 2010, s. 40–41, w: M. Tempczyk, *Teoria chaosu a filozofia*, Warszawa 1998, s. 317–319; 321–323; 339.

³⁶ K. Wenta, *Pułapki w projektowaniu poprawy jakości kształcenia*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2013, s. 31–42.

globalnym, europejskim i krajowym, m.in. włączając rozwiązania nieliniowe i prawidłowości dotyczące „zachowań” solitonów, atraktorów, bifurkacji oraz fraktali. Nagrodę Nobla uzyskali ekonomiści, którzy wzięli pod uwagę czynniki psychologiczne dla gospodarki, dlatego warto pochylić się nad prawdami dynamiki nieliniowej w matematyce i fizyce.

Edukacja, ujmowana również z punktu widzenia praktyk pedagogicznych, nie jest i nigdy nie była nastawiona wprost na przygotowanie absolwentów dla rynku pracy, zwłaszcza zatrudnienia. Ani na rozwój jednostki jako członka zbiorowości społecznej oraz osoby tożsamej z własnymi potrzebami i możliwościami, nierzadko traktującej naukę jako hobby oraz przygodę intelektualną; np. zmiany w erze globalnej komercji. Rozwój ogólny i zawodowy kandydatów na nauczycieli, zwłaszcza w cywilizacji bitowej, ma charakter ustawiczny oraz wymaga wzbogacania cech kierunkowych, takich jak: miłość, równość, bezpieczeństwo, prawda, dobro i piękno oraz cech instrumentalnych, których załączki na ogół mają charakter genetyczny, np. spostrzegawczość, wyobrażenia, dynamika w reakcji na bodźce, muzykalność, oszczędność, zaradność, koleżeństwo, odwaga itp. Teoria chaosu deterministycznego wskazuje, że lista czynników i uwarunkowań nieznanych jest obszerniejsza aniżeli znanych, stąd należy stosować prawa matematyki nieliniowej przy pomocy komputerów bitowych, a w przyszłości kubitowych i subkubitowych.

Analiza dostępnych źródeł, w nawiązaniu do praktyk pedagogicznych, także badań własnych, np. dotyczących nowej kultury, nowej pracy i technologii informacyjnych w kontekście do rynku zatrudnienia i edukacji³⁷, pozwala na sygnałne sformułowanie następujących stwierdzeń:

1. Rynek edukacyjny rozwija się jako szkolny apartheid, a praktyki pedagogiczne zbyt rzadko są trampoliną do zatrudnienia w oświacie i placówkach opiekuńczo-wychowawczych.
2. Ludzi dzieli nagromadzony kapitał na życiowym starcie oraz środowiskowe koneksje.
3. Analfabetyzm funkcjonalny zaczyna się w rodzinie i ujawnia się także w praktykach pedagogicznych.
4. Osłabienie procesów selekcyjnych ujawnia się w szkolnictwie, zbyt słabo funkcjonuje w trakcie praktyk pedagogicznych, ze względu prawie powszechny konformizm kadrowo-sytuacyjny.
5. Nowe nierówności społeczne i wykluczenia mają miejsce na rynku pracy oraz w sferze zatrudnienia, a w praktykach pedagogicznych zbyt często brakuje selekcyjno-kadrowych mechanizmów.

Na kanwie niniejszych stwierdzeń nasuwają się niejaki praktyczne wnioski:

³⁷ K. Wenta, *Kultura, praca i technologie informacyjne na rynku zatrudnienia i edukacji*, w: *Co z tą pracą? Pomorze Zachodnie w perspektywie interdyscyplinarnej i międzynarodowej*, red. S. Flejterski, Szczecin 2013, s. 174–188.

1. Problematykę dotyczącą efektywności edukacji, m.in. w relacji do praktyk pedagogicznych oraz do trudności na niestabilnym rynku zatrudnienia, należy rozwiązywać przy pomocy procedur analityczno-praktycznych na podstawie teorii chaosu oraz dynamiki układów nieliniowych, czyli termodynamiki procesów nieodwracalnych.
2. Możliwości nieliniowych rozwiązań, gdy lista czynników sprawczych jest prawie nieograniczona, ujawnią się wówczas, gdy nastąpi zwiększenie mocy obliczeniowych komputerów bitowych, a w perspektywie ujawni się cywilizacja kubitowa i subkubitowa.
3. Zazębiające się problemy związane z globalizacją, kryzysem w gospodarce i edukacji należy rozwiązywać opierając się na wielości interdyscyplinarnych teorii naukowych i doskonalszych narzędziach pomiarowe, m.in. korzystać z doświadczeń ekspertów i stosować metodę delficką.

Efektywność praktyki pedagogicznej studentów edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej – uwagi w kontekście profesjologii

Maciej Kołodziejcki

Wprowadzenie

Praktyki pedagogiczne stanowią istotny element przygotowania zawodowego, ponieważ podczas tego czasu, mamy nadzieję, że spędzonego efektywnie, student styka się bezpośrednio z działalnością praktyczną i zdobywa informacje na temat funkcjonowania placówki szkolnej, pracą dydaktyczno-wychowawczą lekcyjną i pozalekcyjną oraz uczestniczy w życiu szkoły. Wysoką wartość przypisuje się jednak opiekunowi praktyki pedagogicznej, szczególnie z ramienia szkoły/placówki, w której student odbywa praktykę. W zakres jego kompetencji wchodzi dydaktyczne, komunikacyjne, współdziałania, informatyczno-medialne, a rzadziej badawcze, moralne i wychowawcze¹. Niżej nakreślone wybiórczo konteksty pozwolą spojrzeć na problematykę praktyki pedagogicznej na lekcjach muzyki z punktu widzenia teoretyka i praktyka edukacji muzycznej w selektywnej optyce problematyki.

Motywy wyboru zawodu nauczyciela muzyki

Motyw definiowany jest na ogół jako świadomie przeżywana przez człowieka intencja (zamiar) wykonania lub zaniechania jakiegoś działania. Motywy zatem łączą się z pobudką o charakterze emocjonalnym, ukierunkowaną na czynność wykonawczą i działaniową w konkretnym celu, w tym wypadku podjęciu kształcenia w zawodzie

¹ A. Weiner, *Praktyki ogólnopedagogiczne elementem profesjonalizmu zawodowego*, w: *Profesjonalizm w edukacji muzycznej. Propozycje dla zmieniającej się szkoły*, red. R. Gozdecka, A. Weiner, UMCS, Lublin 2013, s. 25–29.

nauczyciela muzyki. Jak wynika z badań naukowych, przeprowadzonych przez B. Gogol-Droźniakiewicz na początku lat dziewięćdziesiątych, do głównych motywów wyboru studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela muzyki należały pobudki poznawcze (rozwijanie zainteresowań muzycznych). Dopiero na drugim miejscu podawano motywy społeczne dotyczące wyboru drogi życiowej i zawodowej związanej z nauczycielstwem. Zaskakujące jest to, że na trzecim miejscu znalazły się motywy uboczne, do których autorka zaliczyła wpływ nauczyciela ze szkoły średniej, namowy rodziców lub krewnych. Z przytaczanych jednak wypowiedzi badanych wynika, moim zdaniem, że bezpośrednim motywem wyboru studiów muzyczno-pedagogicznych były doświadczenia muzyczne wyniesione z dzieciństwa i wczesnej młodości. To one dały pozytywny impuls do wyboru drogi życiowej, jako coś w rodzaju wstępnej krystalizacji zawodowej lub krytycznego punktu zwrotnego na drodze do wyboru przyszłego zawodu. W. Zaczyński widział potrzebę kształtowania i budowania profesjonalizmu nauczyciela na doświadczeniu jako wartości trwałej i bezsprzecznej, a Z. Mysłakowski nazwał to doświadczeniem krytycznym². Profesjonalizm nauczycielski budowany jest na określonych pobudkach (motywach), refleksji jako czynniku sprawczym wszelkiej działalności, i krytycyzmie jako pozytywnie sceptycznym (pozbawionym zabarwienia pejoratywnego) stosunku nauczyciela (studenta, nauczyciela opiekuna-praktyk) do wykonywanych czynności.

Student w przestrzeniach szkoły

Jak pisze M. Nowicka, biorąc pod uwagę miejsce przebiegu edukacji, podmioty tego procesu oraz kontekst poznawczy, którego edukacja dotyczy, należy wyróżnić trzy główne przestrzenie rzeczywistości szkolnej, w których student funkcjonuje: przestrzeń fizyczną, społeczną (indywidualną i interpersonalną) oraz przestrzeń psychologiczną³, które stanowią wzajemnie przenikający się świat (ucznia, nauczyciela, studenta).



Przestrzenie szkoły, w której funkcjonuje student

² Za: W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1997, s. 7–8.

³ M. Nowicka, *Odmiany przestrzeni w szkole*, w: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, UWM, Olsztyn 2002, s. 16.

Realizujący praktykę pedagogiczną student wchodzi niejako w te trzy nachodzące na siebie przestrzenie i różnie funkcjonuje w nich. Jakość praktyki pedagogicznej zależy jest prawdopodobnie od wielu nachodzących na siebie czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Do wewnętrznych należy zaliczyć m.in. osobowość studenta, jego charakter, motywację, kondycję psychofizyczną, motywację podjęcia studiów, prawdopodobieństwo pracy w zawodzie w przyszłości. Co do czynników zewnętrznych (instytucjonalnych, osobowych i społecznych) niewątpliwie należą do nich poziom merytoryczny wykładowców akademickich, treść programu studiów i jej poziom realizacji, zasoby uczelni i placówki szkolnej, ekonomiczne zaplecze uczelni, tworzących klimat psychiczny i społeczny w placówce lub tkwiących w osobowości współpracowników. Wobec powyższego jawią się określone przestrzenie funkcjonowania praktykanta w placówce szkolnej. Przestrzeń fizyczna dotyczy warunków materialnych, a co za tym idzie, efektywności kształcenia i wychowania. Tutaj dostrzega się istotne związki między zasobami (sprzęt, środki dydaktyczne, budynki, pomieszczenia, układ wewnętrzny, sprzęt szkolny) a efektami procesów edukacyjnych. Ważny jest również ukryty charakter przestrzeni fizycznej, stanowiący rodzaj „bezglęsnego języka”, ponieważ student odkrywając przestrzeń, uczy się nadawanych jej znaczeń; pedagogie widzialne i niewidzialne, które odzwierciedlają teorie edukacyjne i zgodnie z którymi były projektowane. Przestrzeń społeczna dotyczy osób, z którymi student spotyka się, są to głównie nauczyciele i uczniowie, ale także pracownicy niepedagogiczni i czasami rodzice. To swoiste spotkanie się wielu podmiotów na gruncie placówki szkolnej wynika z jasno postawionego i świadomego celu, do którego dążą, czyli kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Podstawą jest interakcyjny charakter procesów edukacyjnych, także na styku student – nauczyciel lub student – uczeń, wzajemne oddziaływanie na terenie szkoły (włączając w to manipulację i perswazję, stosunek władzy, podległość), wzajemne wpływy (pozytywne i negatywne, jawne i ukryte)⁴. Trzecia przestrzeń ma wymiar psychologiczny i rozumiem ją jako dualny konflikt ról. Ta funkcjonuje w umyśle studenta i dotyczy jego sposobów radzenia sobie z sytuacją szkolną, ale przyjmowaną niejako z punktu widzenia dwóch ról: studenta jako prawie nauczyciela i studenta jako byłego ucznia. Pozytywnym rezultatem tego konfliktu są wzajemnie przenikające się role, które pozwalają na dokonywanie refleksji w działaniu i nad działaniem w specyficznej sytuacji praktyk pedagogicznych. Jednak, jak pisze M. Nowicka charakteryzując przestrzeń umysłu, mogą jawić się na wiele sposobów, jako: przestrzeń językowa (werbalna i niewerbalna), przestrzeń symboliczna, przestrzeń poznawcza (obszar wiedzy studenta i nauczyciela), przestrzeń mentalna, przestrzeń procesualna, przestrzeń emocjonalna i ostatnia kulturowa *versus* konflikt wewnętrzny ról. Jest to ciekawy poznawczo obszar do eksploracji badawczej w kontekście zarówno strategii praktyki pedagogicznej, jak i jej efektywności (zewnętrznej i wewnętrznej).

⁴ M. Nowicka, *Odmiany przestrzeni*, s. 16–18.

Rzecz o kształceniu na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej

Refleksję niniejszą należałoby rozpocząć od krytyki samego kierunku kształcenia, a mowa tutaj o edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej, który wcześniej nosił nazwę wychowanie muzyczne i został zapoczątkowany w wyższych szkołach muzycznych (później akademiach muzycznych) i przeniesiony do wyższych szkół pedagogicznych (potem także uniwersytetów). Studia tego typu dzielą się na I stopnia (3-letnie) i II stopnia (2-letnie) w formie stacjonarnej i niestacjonarnej. Absolwent studiów I stopnia kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej powinien posiadać umiejętności wykwalifikowanego muzyka lub nauczyciela edukacji i animacji muzycznej oraz wiedzę teoretyczną i praktyczną do prowadzenia zajęć dydaktycznych i ogólnomuzycznych w szkolnictwie muzycznym I stopnia, zajęć dydaktycznych i ogólnomuzycznych w zakresie szkolnej edukacji artystycznej na poziomie nauczania przedszkolnego i szkolnego do gimnazjum włącznie, zajęć umuzykalniających w przedszkolach i placówkach pozaszkolnych, zajęć z rytmiki w szkołach muzycznych I stopnia, prowadzenia zespołów wokalnych, instrumentalnych oraz wokально-instrumentalnych w szkolnictwie muzycznym I stopnia i amatorskim ruchu muzycznym, działalności muzycznej w instytucjach kultury oraz animacji kultury muzycznej w społeczeństwie. Zgodnie z przepisami, absolwent może podjąć pracę w szkolnictwie po ukończeniu specjalności nauczycielskiej – według standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, a także powinien być przygotowany do podjęcia studiów II stopnia⁵.

Jeśli chodzi o studia II stopnia, to absolwent powinien dysponować umiejętnościami kierowania różnorodnymi zespołami wykonawczymi, wykazywać inicjatywę twórczą, umieć podejmować decyzje oraz znać podstawowe zagadnienia prawne. W zależności od ukończonej specjalności, powinien mieć muzyczną wiedzę teoretyczną i umiejętności do prowadzenia zajęć dydaktycznych i ogólnomuzycznych w szkolnictwie muzycznym II stopnia, zajęć z rytmiki w szkolnictwie muzycznym II stopnia; zajęć dydaktycznych i ogólnomuzycznych w zakresie szkolnej edukacji artystycznej do liceum włącznie; zawodowych zespołów wokalnych, instrumentalnych i wokально-instrumentalnych; zespołów wokalnych, instrumentalnych i wokально-instrumentalnych w szkolnictwie muzycznym II stopnia; zespołów muzyki kościelnej; działalności muzycznej w instytucjach kultury i mediach oraz działalności związanej z organizacją festiwalu, konkursów i imprez muzycznych oraz animacji kultury muzycznej w społeczeństwie. Absolwent może podjąć pracę w szkolnictwie po ukończeniu specjalności nauczycielskiej, zgodnie ze standardami kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Powinien też być przygotowany do podjęcia studiów III stopnia (doktoranckich)⁶. Studia muzyczne przygotowują do pełnienia zawodu muzyka-

⁵ www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/29af017ff09859e31e4c784e995a8551.pdf (dostęp: 27 listopada 2013).

⁶ Tamże.

profesjonalisty i dodatkowo dają możliwość uczestniczenia w kursach przygotowania pedagogicznego w ramach studium pedagogicznego przy akademiach i uniwersytetach muzycznych. Studia nauczycielskie od razu przygotowują do pracy w zawodzie nauczyciela muzyki i animatora muzycznego i te zwłaszcza są przedmiotem niniejszych rozważań.

Należy wspomnieć, że jedynie absolwenci studiów typowo muzycznych (prowadzonych w akademiach muzycznych) po ukończeniu kształcenia otrzymują uprawnienia do podjęcia pracy pedagogiczno-artystycznej w szkołach muzycznych, co nie dotyczy absolwentów uniwersytetów i innych szkół akademickich oraz zawodowych o profilu nauczycielskim. Niezależnie jednak od rodzaju ukończonej uczelni, przygotowany do pracy przyszły nauczyciel powinien charakteryzować się pewnymi kompetencjami kierunkowymi, kreatywnością i prezentować zapał do pracy.

Od nauczycieli muzyki wymagane jest ukończenie studiów na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczanym przedmiotem lub rodzajem prowadzonych zajęć. Rozporządzenie MENiS z 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli⁷ określa wymagania, jakie muszą spełniać studia prowadzone w zakresie specjalizacji nauczycielskiej, w tym wymiar przedmiotów i praktyk. Jednocześnie przy marginalizacji kultury artystycznej i edukacji muzycznej, już w przedszkolu istnieje potrzeba kształcenia takich nauczycieli muzyki, którzy będą blisko dziecka, dyskretnie pomagając mu rozwijać jego własną kulturę artystyczną i budować niepowtarzalny system wartości. Właśnie edukacja muzyczna w sposób jak najbardziej naturalny i bliski dziecku już od najmłodszych lat może rozwijać aktywność, która – jak pisze Zofia Konaszkiewicz – może być kapitałem na całe dalsze życie⁸. Tym bardziej że pełne zaangażowanie nauczycieli w edukację muzyczną uczniów nie wynika wyłącznie z rodzaju ukończonych studiów, uzyskanych tam ocen i praktyki pedagogicznej, ale w głównej mierze z wyniesionych przez studentów doświadczeń muzycznych jako uczniów⁹.

Funkcje praktyki pedagogicznej w refleksji własnej

Praktyki pedagogiczne powinny spełniać, według mnie, następujące funkcje:

- **poznawczą** – kiedy student uczy się nowej roli, występuje jako nauczyciel podczas próby, poznaje specyficzny i niepowtarzalny świat klasy szkolnej i klimat szkoły, w której odbywa praktykę pedagogiczną,
- **proceduralną** (wiem jak kształcić i wychowywać przez muzykę i do muzyki) – dotyczącą praktycznej strony działalności studenta polegającej na stosowaniu wiedzy teoretycznej w praktyce edukacyjnej,

⁷ Dz.U. nr 207, poz. 2110.

⁸ Z. Konaszkiewicz, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, AMFC, Warszawa 2002, s. 7.

⁹ Za: M. Kołodziejki, *Z badań własnych nad realizacją formy twórczości i improwizacja muzyczna w kontekście oceniania osiągnięć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Wielorakie wymiary twórczości codziennej w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Kołodziejki, PWSZ, Płock 2011, s. 60–61.

- **kierunkową** – dotyczy utwierdzenia się w wyborze zawodu nauczyciela muzyki lub rezygnacji z tej drogi zawodowej i życiowej,
- **warsztatową** – dotyczącą realizacji zadań poznawczych związanych z pracą nauczyciela muzyki w szkole podstawowej, gimnazjum lub edukacji pozaszkolnej (domy kultury, ogniska muzyczne),
- **wychowawczą** – dotyczącą interioryzacji treści kształcenia z rozbudzaniem preferencji, upodobań i zainteresowań muzycznych uczniów i studentów,
- **aksjologiczną** – dotyczącą praktycznego zastosowania własnego systemu wartości podczas realizacji zadań związanych z praktyką pedagogiczną,
- **diagnostyczno-weryfikacyjną** – dotyczącą rzeczywistego sprawdzenia własnych umiejętności muzyczno-metodycznych w naturalnych warunkach w klasie szkolnej,
- **interwencyjną** – kiedy student wkracza w rzeczywistość edukacyjną zagośpodarowaną przez opiekuna praktyk stosując po części preferowaną własną koncepcję edukacji muzycznej i jednocześnie realizuje wskazówki nauczyciela nadzorującego i metodyka z uczelni,
- **społeczną**, ponieważ jest okazją do spotkania, współuczestniczenia, współdziałania, społecznego uczenia się, wzajemnego uczenia się, przypatrywania, refleksji, przechwytywania pomysłów czy rozwijania aktorstwa nauczycielskiego (student w roli nauczyciela).

Kwestią podstawową jest jednak pojmowanie muzyki i edukacji muzycznej, jej statusu, znaczenia i wartości w życiu młodego człowieka. Jak pisze Z. Konaszkiewicz, *do tego, aby muzyka była obecna w życiu ludzi, potrzebne są procesy edukacyjne*¹⁰. Procesy edukacyjne wiążą się z celowym i świadomym działaniem ze strony nauczycieli i wychowawców, które przygotowują do świadomych wyborów i odbioru kultury rodzimej i obcej. Praktyki zawodowe (pedagogiczne i metodyczne) stanowią jeden z bardziej istotnych etapów przygotowujących do zawodu nauczyciela. To, jak pisze A. Weiner, *pomost pomiędzy wiedzą akademicką a rzeczywistością*¹¹ edukacyjną, a nawet próba praktycznego zastosowania wielorakich teorii pedagogicznych z domieszką wiedzy zdroworozsądkowej, tworzonej już podczas procesów uczenia się zawodu nauczyciela.

Nauczyciel-opiekun praktyk i jego rola

Z założeń ministerialnych wynika, że nauczyciele posiadający najwyższe stopnie awansu zawodowego, poprzez spełnienie określonych wymagań stają się fachowcami w swojej dziedzinie, mogą wchodzić w skład różnych komisji zawodowych, ubiegać się o stanowiska kierownicze lub pełnić rolę ekspertów w awansie zawodowym innych nauczycieli – w tym powyższym sensie biorą udział w budowaniu teoretycznej

¹⁰ Z. Konaszkiewicz, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, AMFC, Warszawa, s. 5.

¹¹ A. Weiner, *Praktyki ogólnopedagogiczne*, s. 23.

i praktycznej wiedzy pedagogicznej na temat profesjologii nauczycielskiej. Powinni także realizować zadania profesjonalne, związane z opracowywaniem programów edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych, publikować artykuły, wygłaszać referaty i opracowywać różne materiały dotyczące wykonywania obowiązków zawodowych. Co najważniejsze, powinni w różnorodny sposób dzielić się swoją wiedzą z innymi, a więc prowadzić zajęcia otwarte, aktywnie uczestniczyć i działać w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, współpracować z organizacjami działającymi na rzecz edukacji oraz prowadzić praktyki pedagogiczne dla studentów. Ponadto wskazuje się, że nauczyciele dyplomowani powinni mieć kompetencje do diagnozy, analizy i rozwiązania problemów edukacyjnych dotyczących specyfiki szkoły, w której pracuje¹². Wydaje się jednak, że co najmniej stopień awansu zawodowego nauczyciela mianowanego powinien upoważniać do prowadzenia praktyki pedagogicznej w szkole w charakterze opiekuna, ponieważ wiąże się to z nabyciem doświadczenia w zawodzie, które w tym wypadku pełni rolę przewodnią. Nauczyciele mianowani powinni zatem posiadać rozległą wiedzę z psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz ogólnych problemów oświatowych, znać przepisy prawa oświatowego, organizować i doskonalić swój warsztat pracy, analizować i dokumentować własne działania, oceniać, wartościować oraz korygować swoje postępowanie dydaktyczne i wychowawcze w szeroko pojętych działaniach związanych z własnym rozwojem i rozwojem swoich uczniów. Powinni również wykorzystywać technologię informacyjną i uczestniczyć w realizacji zadań ogólnoszkolnych. Takie kompetencje dają możliwość refleksji i krytyki działalności próbnej studentów realizujących praktykę pedagogiczną oraz spojrzenia „funnelowego” (lejkowatego) oddającego realizacyjną zasadę „od ogółu do szczegółu”. Jak pisze Wiesław Andrukowicz, egzemplifikacją człowieka może być nie tylko recepcja, ale samodzielna obserwacja otoczenia i własnej osoby, samorealizacja i samotranscendencja, ekspresja i impresja przeżyć, dzięki temu, że człowiek jest całością składającą się z bytu kreującego świat¹³.

Jakość doświadczeń w kontekście rezultatów – przykłady z badań

W tym miejscu chciałbym zaprezentować wybrane badania o zasięgu światowym, których wspólnym mianownikiem jest doświadczanie wiedzy i praktyki przez studentów edukacji muzycznej, przygotowujących się do zawodu nauczyciela muzyki.

W badaniach J. Ballantyne i F. Baker¹⁴ odnotowano korzyści wynikające z procesów zaangażowania się studentów edukacji muzycznej w pracę pozaszkolną z osobami starszymi, w regionie, w którym realizowali studia muzyczno-pedagogiczne.

¹² J. Pielachowski, *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*, eMPI2, Poznań 2005, s. 13–15.

¹³ W. Andrukowicz, *Wokół fenomenu i istoty twórczości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 118–120.

¹⁴ J. Ballantyne, F. Baker, *Leading together, learning together: Music education and music therapy students' perceptions of a shared practicum*, „Research studies in music education” [serial online], czerwiec 2013; 35(1):67–82 (dostęp: PsycINFO, Ipswich, MA, 18 listopada 2013).

Autorzy podkreślają, że chociaż psychologiczne funkcje muzyki obejmują głównie trzy dziedziny, tj. poznawczą, emocjonalną i społeczną, to te ostatnie są w przeważającej części dość istotnie ignorowane. W projekcie tym złożono, że studenci konstruują swoją wiedzę przez kontakty z innymi i możliwe jest połączenie świata nauki (teorii) ze światem działania (praktyki). Studenci działając w nim, stali się nieodłączną jego częścią. Realizując program zewnętrzny (wspólne spotkania, którym towarzyszył śpiew), zaobserwowano, że studenci uczą się samodzielnie i wspólnotowo, poznają siebie i mają okazję do używania wiedzy teoretycznej w praktyce.

Komentarz 1

Podstawę wszelkich działań upatruje się tutaj w twórczej współpracy różnych grup wiekowych w procesie uczenia się przez całe życie. Konsekwencją jest pielęgnowanie metodyk szczegółowych w programie studiów wyższych i propagowanie pracy z zastosowaniem metod aktywizujących i metody projektów.

W badaniach R. Gavin¹⁵ zainteresowano się problemem rezygnacji studentów ze studiów w toku kształcenia i realizacji praktyki pedagogicznej. Okazało się, przy użyciu różnych metod badawczych, ale głównie jakościowych (wywiady, kwestionariusze), że doświadczenia studentów decydowały o ostatecznym podjęciu decyzji o zakończeniu kształcenia. Należą do nich dysproporcje między oczekiwaniami studentów a realizacją programu studiów, obawy co do własnych kompetencji muzycznych, erozja osobistego zaufania do siebie jako muzyka, rozdźwięk między emocjami do samej muzyki a emocjami do nauczania muzyki i – w związku z tym – z planowanie swojej kariery pedagogicznej. Jednym z powodów były też problemy osobiste lub życiowe. Co ważne, po wycofaniu się z drogi przygotowującej do zawodu nauczyciela muzyki, wszystkie osoby deklarowały, że pozostaną aktywnie zaangażowane w muzykę w jakiś sposób, ale niekoniecznie związane z zawodem nauczyciela.

Komentarz 2

Wyniki powyższych badań wskazują na potrzebę aktualizowania zaangażowania studentów w problemy kreowania swojej przyszłej profesjologii i potrzeby badania oraz ewaluowania doświadczeń, preferencji i zamierzeń studentów w trakcie realizacji studiów wyższych. Indywidualne doświadczenia poszczególnych studentów i funkcje tych doświadczeń powinny być dla uczelni pewnego rodzaju miernikiem jakości pracy – także w kontekście aktualnych modeli (wy)trwałości studentów w toku podjętych studiów wyższych.

¹⁵ R. Gavin, *An exploration of potential factors affecting student withdrawal from an undergraduate music education program*. Journal Of Research In Music Education [serial online], październik 2012; 60(3):310–323 (dostęp: PsycINFO, Ipswich, MA, 18 listopada 2013).

W badaniach C. Reandles i G.A. Smith¹⁶ celem było porównanie tożsamości twórczej studentów edukacji muzycznej w USA i Anglii. Wyniki sugerują, że studenci edukacji muzycznej w USA czują się mniej pewni swoich umiejętności komponowania i prowadzenia muzycznych zajęć improwizacyjnych w szkole, ponieważ są mniej ukierunkowani na rozwijanie umiejętności improwizacyjnych niż ich koledzy z Anglii. Autorzy badań dopatrują się istotnych różnic w socjalizacji pierwotnej i wtórnej, jako zmiennej pośredniczącej w wynikach badań ankietowych. Autorzy proponują, żeby nauczyciele muzyki w Stanach Zjednoczonych skorzystali z wybranych doświadczeń angielskich, uwzględniających pewne praktyki tamtego systemu.

Komentarz 3

Istotą tego jest podpatrywanie dobrych praktyk w innych placówkach i twórcze przekształcanie z ideą dostosowania tych propozycji do warunków panujących w danym środowisku. Przecież każda szkoła funkcjonuje w określonym, niepowtarzalnym klimacie i środowisku społecznym, które w pewnym stopniu konstytuuje działalność wychowawczą i dydaktyczną tej placówki, a także pozwala na budowanie pozytywnego wizerunku opartego na idei twórczego współdziałania i kooperacji.

W badaniach E. Georgii-Hemming i M. Westvall¹⁷ dostrzeżono walory muzyki popularnej w szkołach w Szwecji, jako czynnika wzbogacającego edukację muzyczną dziecka i wywołującego zmiany na korzyść kreatywnego i silnie zakorzenionego w kulturę współczesną nauczyciela muzyki.

Komentarz 4

Nauczyciel i student zobowiązani są do aktywnego zgłębiania świata uczniowskiego wobec zmieniającej się kultury oraz interweniowania w ten świat, jeśli zachodzi potrzeba, dla dobra uczniów i efektywności działań i interakcji dydaktyczno-wychowawczych.

Badania J. Ginsborg, G. Kreutz, M. Thomas i A. Williamson¹⁸ dotyczą propagowania zdrowego stylu wśród studentów edukacji muzycznej w ich aktywności zawodowej. Z fragmentarycznego rozpoznania wynika, że dbałość o zdrowie psychiczne i fizyczne może być prognostykiem własnej skuteczności w zawodzie, a to z kolei wiąże się z pozytywnym myśleniem i emocjami, dobrym samopoczuciem oraz umiejętnością samoregulacji.

¹⁶ C. Randles, G. Smith, *A first comparison of pre-service music teachers' identities as creative musicians in the united states and england*. Research Studies In Music Education [serial online], grudzień 2012; 34(2):173–187 (dostęp: PsycINFO, Ipswich, MA, 18 listopada 2013).

¹⁷ E. Georgii-Hemming, M. Westvall. *Music education – A personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden*, "British journal of music education" [serial online], marzec 2010; 27(1):21–33 (dostęp: PsycINFO, Ipswich, MA, 18 listopada 2013).

¹⁸ J. Ginsborg, G. Kreutz, M. Thomas, A. Williamson. *Healthy behaviours in music and non-music performance students*. *Health Education* [serial online], 2009; 109(3): 242–258 (dostęp: PsycINFO, Ipswich, MA, 18 listopada 2013).

Komentarz 5

Czynniki zewnętrzne i wewnętrzne tkwiące w studencie mają istotne znaczenie dla podejmowanych wysiłków samokształceniowych (odśrodkowych) i w zakresie praktykowania edukacji muzycznej w sensie dydaktyczno-wychowawczym (dośrodkowych). Jakość praktyki pedagogicznej zależy w głównej mierze od samych studentów, tak więc ich warunki merytoryczne i kondycja psychofizyczna mogą wpływać pośrednio na uzyskiwane rezultaty.

Refleksja końcowa

Realizacja praktyki pedagogicznej związana jest proceduralnie z rozumieniem, budowaniem i wdrażaniem własnej profesjologii, a co za tym idzie – przygotowaniem pracownika (studenta) do pracy w charakterze nauczyciela. Wiedza profesjonalna zdobyta podczas studiów ma charakter deklaracyjny, natomiast praktyka pedagogiczna stwarza jedyną i niepowtarzalną okazję doświadczania teorii w praktyce, weryfikacji założeń teoretycznych podczas praktycznego wdrożenia z ewaluacją w tle. Statyczna wiedza naukowa zdobyta podczas studiów staje w obliczu dynamicznej praktyki edukacyjnej, która obnaża wszelkie niedoskonałości i staje się niezawisłym sędzią w wyborze drogi zawodowej i sposobie rozumienia i wdrażania do praktyki szkolnej własnych idei, koncepcji i stylu. Wszelkie doświadczenia praktyczne zdobyte podczas studiów wyższych stają się w obliczu tej dynamiki nieocenione i wyznaczają swoistość działań studenta-przyszłego nauczyciela, niepodjętych decyzji oraz stanowią istotny przyczynek do formułowania wstępnych sądów wartościujących przygotowanie do zawodu i jakość prezentowanych kompetencji kierunkowych. Jak wybiórczo wskazuję w przykładach badawczych, decyzyjność, efektywność i jakość podejmowanych wyborów zależy od wielu czynników. Artykułowanie problemów podczas praktyki, komunikacja w formułowaniu i formowaniu sądów, spostrzeżeń i uwag, może przyczynić się do budowania lepszej strategii praktyki pedagogicznej, której podstawą będą procesy ewaluacyjne, rozumiane jako badanie wartości własnej pracy. Łatwo dać się uwieść wizji abstrakcyjnych programów studiów i praktyk pedagogicznych, będących często złudną realizacją nierealnych planów osób lub instytucji, trudno natomiast sprostać wymaganiom współczesności, która dynamicznie zmienia się i ewoluuje.

Jesteśmy istotami myślącymi i z natury swej zadajemy pytania [...]. Nas [...] trapi potrzeba wyjaśniania. Gdy mamy do czynienia z czymś niezwykłym, nie myślimy „co dalej?“, lecz pytamy „dlaczego?“. Rozstrzygnąwszy to drugie pytanie, potrafimy odpowiedzieć na pierwsze¹⁹.

Przytaczając na koniec myśl zawartą w książce Rogera Scrutona *Przewodnik po filozofii dla inteligentnych*, zachęcam do stosowania metod naukowych w rozstrzyganiu wątpliwości dotyczących uwarunkowań, przebiegu i skutków praktyki pedagogicznej, nie pozbawiając tych procesów elementu refleksji, jako tej, która stanowi atrybut człowieczeństwa.

¹⁹ R. Scruton, *Przewodnik po filozofii dla inteligentnych*, PWN, Warszawa 2002, s. 18.

Wpływ praktyk na wzrost świadomości studenckiej związanej ze specyfiką pracy nauczyciela

Marek Derenowski

Wprowadzenie

Założenia reformy systemu edukacji w Polsce jasno określają zadania ogólne szkoły, w których stwierdza się, że nauczyciele powinni dążyć do wszechstronnego (wielokierunkowego) rozwoju ucznia jako nadrzędnego celu pracy edukacyjnej. Edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Żeby sprostać wyżej wspomnianym oczekiwaniom, proces kształcenia przyszłych nauczycieli musi zostać wzbogacony o umiejętność rozwijania refleksji. Dzięki niej będą mogli dostrzegać i modyfikować swoje działania, co pozwoli na pełniejsze i bardziej efektywne wykonywanie zawodu. Bardziej refleksyjny nauczyciel to także doskonały partner dla ucznia, który także stanie się bardziej niezależny i świadomy swoich zachowań w klasie i po za nią.

Jedną z okazji do rozwijania refleksyjności jest uczestnictwo w praktykach nauczycielskich. Podczas obserwacji i prowadzenia lekcji studenci kierunków pedagogicznych otrzymują wiedzę niezbędną do podjęcia w przyszłości świadomej decyzji o tym, czy ten zawód jest właśnie dla nich. Nie ma przecież nic gorszego niż nauczyciel z przypadku i bez znajomości jego specyfiki. Wiadomo, że podczas praktyk w szkole nie dowiemy się wszystkiego o nauczycielstwie, jednak to najlepszy czas i miejsce, żeby na zweryfikować przynajmniej części swoich opinii o nim i naszych możliwościach oraz oczekiwaniach z nim związanych.

Refleksja jako niezbędny warunek rozwoju przyszłych i obecnych nauczycieli

Refleksja może być rozumiana jako *rodzaj myślenia, którego cechą jest ustawiczny namysł, rozważanie czegoś, dociekanie, ważenie problemu, jego różnych stron*¹.

¹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 64.

Tak postrzegana refleksja ma charakter „wiedzotwórczy”, gdyż stwarza możliwość zastanowienia się nad wartością i znaczeniem zastosowanej wiedzy praktycznej. Nie wyklucza to również namysłu nad znaczeniem teorii akademickiej w danym przypadku. Ponadto, refleksja nad działaniem – czy to obserwowanego nauczyciela, czy własnym – prowadzić może do uświadomienia sobie tzw. teorii osobistych nauczyciela, czyli indywidualnych przekonań i reprezentacji dotyczących różnych aspektów procesu dydaktycznego². Profesjonalny nauczyciel to nie racjonalny technokrata stosujący teorię naukową w praktyce, ale refleksyjny praktyk, który przez namysł nad działaniem dochodzi do zrozumienia konkretnych sytuacji i modyfikowania zachowań.

Najważniejsze z punktu widzenia nauczyciela jest rozwijanie świadomości refleksyjnej poprzez analizę tego, co dzieje się wewnątrz i pomiędzy uczniami. Nauczyciele powinni jak najlepiej poznać swoich uczniów, gdyż zdobyta wiedza korzystnie wpłynie na ich nauczanie i motywacje do pracy. Wiedza nauczycieli bierze się z doświadczenia zawodowego i osobistego nabywanego z wiekiem, z doświadczenia własnej nauki, a także z ustalonej, obowiązującej praktyki, zasad wynikających z metody nauczania oraz czynników osobowościowych³. Cechą charakterystyczną teorii osobistych jest to, że oddziałują w sposób nieuświadomiony na praktykę nauczyciela, blokując wpływ teorii akademickiej, jeśli ta ostatnia pod jakimś względem nie zgadza się wewnętrznymi przekonaniami. Taka wiedza osobista musi zostać poddana refleksji, gdyż może stać się kryterium oceniania nowo zdobywanej wiedzy. Dlatego trzeba ją rozpoznać już w początkowym etapie kształcenia. Sam fakt uświadomienia, że obok teorii akademickiej dysponujemy teorią osobistą, jest czynnikiem rozwoju zawodowego nauczycieli⁴.

Podobnego zdania są badaczki z dziedziny glottodydaktyki⁵, które za punkt wyjścia dla kształcenia zawodowego uznają rozpoznanie teorii osobistych przyszłych nauczycieli, zwłaszcza przez odniesienie do szkolnych doświadczeń studentów. Dokonując analizy opinii zawartych w pracach wyżej wspomnianych autorek, można dojść do przekonania, że głównymi celami rozwijania refleksyjności przyszłych nauczycieli są⁶:

- odkrywanie i modyfikowanie teorii osobistych;

² H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 1999, za: K. Szymankiewicz, *Kształtowanie refleksyjnych postaw przyszłych nauczycieli języka francuskiego – rola internetowego, dydaktycznego forum dyskusyjnego*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1, s. 46.

³ E. Stevick, *Teaching languages: A way and ways*, Newbury House, Rowley Mass. 1980.

⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*.

⁵ A. Michońska-Stadnik, *Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych*, w: *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska, WPA UAM, Poznań – Kalisz 2009, s. 97–106; K. Myczko *Kształcenie nauczycieli języków obcych i praktyka zawodowa*, w: *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, s. 157–166.

⁶ K. Szymankiewicz, *Kształtowanie refleksyjnych postaw*, s. 46–51.

- konfrontowanie różnych rodzajów wiedzy (w tym teorii z praktyką) i budowanie własnej wiedzy praktycznej;
- rozwijanie krytycznego myślenia i postaw otwartości;
- zauważenie złożoności i nieoczywistości sytuacji dydaktycznych;
- rozwijanie autonomii nauczyciela;
- rozwijanie myślenia twórczego.

Jak wiadomo, sytuacje dydaktyczne charakteryzują się niestabilnością i niepowtarzalnością. Jednak każde doświadczenie dydaktyczne może przyczynić się do zmiany struktur poznawczych i sprawnościowych, dlatego odgrywają tak istotną rolę w kształceniu przyszłych i czynnych zawodowo nauczycieli. Doświadczenia dydaktyczne są bardzo istotne ze względu na rozbieżności między koncepcjami kształcenia nauczycieli a charakterem działania pedagogicznego, które mają bezpośredni wpływ na przekonanie o małej przystawalności teorii do praktyki edukacyjnej, a co za tym idzie, na zniechęcenie, minimalizację własnego namysłu i interpretacji oraz usuwanie bezkrytycznej realizacji cudzych pomysłów, a jednocześnie pozostawianie w kręgu własnego systemu znaczeń. Bez niezbędnej refleksji i interpretacji własnych działań niemożliwe wydaje się przyswajanie nowej wiedzy i redukcja istniejących, często nieefektywnych nawyków⁷.

Refleksja zawodowa powinna stanowić immanentną cechę zawodu nauczyciela, gdyż dzięki niej nauczyciel może zrezygnować z działań stereotypowych i rutynowych⁸. Wśród zalet refleksyjnego kształcenia nauczycieli można wymienić:

- większą zdolność nauczycieli do strukturyzacji sytuacji i problemów,
- łatwość definiowania celów ucznia,
- zdolność opisu i analizy własnego funkcjonowania w relacjach interpersonalnych,
- łatwość nawiązywania kontaktów interpersonalnych z uczniami,
- osiąganie wyższego stopnia satysfakcji z pracy,
- silniejsze poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie,
- uznanie samodzielności uczenia się i samodzielnego badania przez uczniów⁹.

Należy jednocześnie pamiętać o tym, że kształcenie refleksyjne uwarunkowane jest takimi czynnikami, jak biografia, jego/jej wiedza potoczna, tradycja i środowisko. Może zdarzyć się, że rozwój refleksyjności nie będzie wystarczająco efektywny ze względu na silne zorientowanie nauczycieli na siebie, niechęć do samokrytyki, silne wpływy wiedzy osobistej, brak odpowiedniej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, brak wiedzy o alternatywnych sposobach działania i umiejętności ich oceniania, brak analitycznych umiejętności i badania własnej praktyki, czy też ze

⁷ E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Impuls, Kraków 2004.

⁸ M. Czerpaniak-Walczak, *Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła, rola*, w: *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, s. 301.

⁹ S. Dylak, *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 19, 1996.

względu na rozbieżność między koncepcją kształcenia nauczycieli a założeniami refleksyjnego nauczania. Dlatego zarówno przyszli, jak i obecni nauczyciele muszą być uświadamiani, jaki rodzaj wiedzy i jakie wartości leżą u podstaw zachowania w klasie, poznać znaczenie sposobów wartościowania rzeczywistości wychowawczej i możliwości konfrontacji własnej wiedzy nauczyciela i preferowanych wartości z alternatywnymi rozwiązaniami, także nauczyć się autoidentyfikacji wewnętrznych sprzeczności w subiektywnych teoriach¹⁰. Refleksyjny nauczyciel praktyk przechodzi przemianę. Z wykonawcy cudzych pomysłów staje się nauczycielem samodzielnym, kreatywnym i innowacyjnym, prowadzącym badania, analizującym i odpowiednio interpretującym ich wyniki.

Opinie studentów na temat zawodu nauczyciela – badanie

W ramach praktyk studenci Katedry Filologii PWSZ w Koninie mają 15 godzin obserwacji i 45 godzin prowadzenia zajęć pedagogicznych. Taka intensywność praktyk nauczycielskich powinna przełożyć się bezpośrednio na wzrost ich świadomości studentów związanej z wykonywaniem zawodu nauczyciela.

Żeby sprawdzić, czy tak rzeczywiście jest, 60 studentów II i III roku filologii angielskiej wzięło udział w krótkim badaniu ankietowym wykonanym zaraz po praktykach. Badani odpowiadali na cztery pytania (w języku polskim) dotyczące ewentualnych zmian zachodzących w ich postrzeganiu specyfiki zawodu nauczyciela.

W odpowiedzi na pytanie pierwsze, studenci mieli stwierdzić, czy udział w praktykach nauczycielskich miał wpływ na postrzeganie tego zawodu. W odpowiedzi na drugie musieli zdecydować, czy zmiany w postrzeganiu specyfiki zawodu nauczyciela utwierdziły ich w przekonaniu o słuszności wyboru. Pytanie trzecie miało za zadanie ustalić, w jakim stopniu i czego dokładnie dotyczyły zmiany w postrzeganiu specyfiki zawodu nauczyciela. Tutaj studenci mieli do wyboru takie aspekty pracy nauczyciela, jak kontakt z uczniami podczas zajęć, utrzymanie dyscypliny na lekcjach, przeprowadzanie zajęć zgodnie z wcześniej przygotowanym planem zajęć, użycie języka pierwszego podczas zajęć, wykorzystanie pomocy dydaktycznych, wykorzystanie różnorodnych form prowadzenia zajęć, testowanie i dostarczanie informacji zwrotnej, poprawianie błędów uczniowskich, a także dokumentacja szkolna. Do każdego z wymienionych elementów pracy nauczyciela studenci mieli zastosować skalę Likerta od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało w małym stopniu, a 5 oznaczało w dużym stopniu. Ostatnie pytanie było otwarte i ankietowani mogli zamieszczać dodatkowe komentarze.

Wszyscy biorący udział w badaniu udzielili pozytywnej odpowiedzi na pierwsze pytanie. Według 78% respondentów zmiany w postrzeganiu specyfiki zawodu nauczyciela po praktykach utwierdziły ich w przekonaniu, że dokonali dobrego wyboru. Zaledwie 22% uczestników przekonało się o konieczności poszukiwania innej drogi zawodowej. Odpowiedzi na pytanie trzecie dały następujące uśrednione wyniki:

¹⁰ S. Dylak, *Kształcenie nauczycieli*.

największe zmiany w postrzeganiu specyfiki nauczyciela zaszczyły w nawiązywaniu kontaktu z uczniami podczas zajęć (4,50) oraz wykorzystaniu różnorodnych form prowadzenia zajęć (4,23). Kolejne aspekty wymienione przez studentów to wykorzystanie pomocy dydaktycznych (3,97) i poprawianie błędów uczniowskich (3,54), utrzymanie dyscypliny na lekcjach (3,23), użycie języka pierwszego podczas zajęć (3,12), a także przeprowadzanie zajęć zgodnie z wcześniej przygotowanym planem zajęć (3,05). Dwa ostatnie miejsca zajęły testowanie i dostarczanie informacji zwrotnej (2,76) oraz dokumentacja szkolna (2,50).

W ostatnim pytaniu niewielu studentów umieściło dodatkowe komentarze, jednak i te nieliczne dostarczyły kilku ciekawych informacji. Oto kilka z nich:

- *Nie zdawałam sobie sprawy, że zawód nauczyciela wymaga aż takich zdolności psychologicznych. Dogadywanie się z uczniami wymaga dużych zdolności negocjacyjnych i międzyludzkich.*
- *Chyba jednak nie będzie ze mnie dobra nauczycielka. Patrząc na to, jak nauczycielka odnosi się do swoich uczniów wiem, że ja bym tak nie potrafiła.*
- *Wiedziałem, że nauczanie wymaga wykorzystywania różnych narzędzi i materiałów, ale nie zdawałam sobie sprawy, że podczas zajęć nauczyciel może wykorzystywać aż tak różnorodne materiały.*
- *Zawsze bałem się, że nie dam rady zapanować nad uczniami w klasie. Podczas obserwacji zauważyłem, że nauczycielka świetnie dawała sobie radę z dyscypliną. Może to wcale nie jest takie trudne.*
- *Przygotowałem sobie plan lekcji, a potem okazało się, że podczas zajęć musiałem sporo zmienić. Co ciekawe, lekcja wypadła bardzo fajnie. Może nie trzeba tak ściśle przestrzegać planu lekcji i wprowadzanie zmian jest konieczne.*

Z uzyskanych danych, nawet w badaniu na tak małą skalę, wyraźnie widać, że uczestnictwo w praktykach nauczycielskich miało znaczący wpływ na zwiększenie świadomości studentów na temat specyfiki tego zawodu. Dzięki udziałowi w nich mogli zweryfikować wiedzę zdobytą podczas studiów, a także własne przekonania. Można mieć nadzieję, że będzie to miało bezpośrednie przełożenie na świadomy wybór zawodu nauczyciela, bądź też na zmianę swoich planów na przyszłość. Szczególnie ważne wydają się praktyki uczestniczące, podczas których studenci mogą sami przekonać się, na czym polega praca nauczyciela. I nawet jeżeli czas poświęcony na prowadzenie zajęć i na obserwacje innych nauczycieli nie jest znaczący, można dojść do wniosku, że tego zawodu nie da się nauczyć z podręczników, ale przez aktywne uczestnictwo w procesie uczenia się i nauczania.

Dziecięce uczenie się muzyki w badawczym ogłędzie studenta pedagogiki – o efektywności praktyki pedagogicznej

Paweł A. Trzos

Wprowadzenie

Przedmiotem tego opracowania stała się, wynika z dorobku praktyki pedagogicznej¹, refleksja wokół efektywności praktycznych działań studentów w dziedzinie poznawania uczących form aktywności muzycznej dziecka i doświadczania tego subiektywnego obszaru działań, jakim jest muzyka. Subiektywny kontakt dziecka ze sztuką muzyczną i poziom jego osiągnięć muzycznych w tym zakresie wiąże się z wieloma aspektami twórczych działań. Inspiruje do takich założeń także refleksja o znanych i nie raz już poddawanych dyskusji warunkach kształtowania osobowości twórczej dziecka, choćby w namyśle A. Masłowa, C. Rogersa, E. Nęcki, J. Brunera². Nie raz więc nakreślano obraz konstruktywnej twórczości człowieka samorealizującego się, otwartego na przeciwne psychologicznej zachowawczości doświadczenie i osobowości o poczuciu wewnętrznego umiejscowienia źródeł oceniania³. Refleksja ta zdaje się kształtować „strumień” myśli kierując go w stronę sfery aktywności muzycznej dziecka, jako obszaru jego twórczych działań i rozwoju konkretnych dyspozycji twórczych, jak⁴ ciekawość, odwaga, przekonanie do własnych przeżyć, emocjonalność, autonomia czy wreszcie oryginalność i giętkość „myślenia

¹ Mowa o praktykach w programie *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele*.

² Por. A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, WAM, Kraków 2008, s. 18–22.

³ Tamże, s. 20.

⁴ Dokonuję tu poważnego skrótu ciekawego opracowania A. Twardowskiego, gdzie różne stanowiska A. Masłowa, J. Brunera, I. Wojnar, C. Rogersa, J. Rudniańskiego, E. Fromma, H. Poin-

muzycznego”⁵. Jak kształtują się zatem twórcze osiągnięcia muzyczne dziecka i w którym momencie preferowane praktyki i oczekiwania pedagoga okażą się (lub mogą okazać się) interwencją zbyt „inwazyjną” w tę subiektywną sferę działań i przeżyć dziecka? Odpowiedź na to i podobne pytania zdaje się kryć poddawana wciąż empirycznym analizom działalność badawcza pedagoga. W tym też celu, choć nie bez świadomości pobieżnego ujęcia przedmiotu refleksji, podjęto w tym opracowaniu zagadnienie indywidualizacji nauczania muzyki z eksponowaniem atrybutów jej codziennego doświadczania w edukacji dziecka. Refleksja ta zwraca uwagę także na formy muzykowania zespołowego oraz rolę zdolności i osiągnięć dzieci z uwzględnieniem twórczego, konstruktywistycznego wariantu oddziaływań.

Przygotowanie studentów do realizowania praktyki w dziedzinie wczesnej edukacji muzycznej (w tym pozalekcyjnej i pozaszkolnej, nieformalnej) wiąże się z korzystaniem oraz wytwarzaniem adekwatnej wiedzy o edukacji dziecka (jej podmiotach, warunkach, środowisku, korzystania z „narzędzi intelektualnych”, strefy wzajemnych oddziaływań⁶). Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela w tym zakresie nieustannie wymagają aktywnego udziału w ewaluacji jakości kształcenia i wychowania oraz samooceny i kontroli adekwatności edukacyjnej projektowanych rozwiązań metodyczno-teoretycznych⁷. Konieczne stają się w tym rozwijane kompetencje badawcze studenta, które sprawią, że pedagog staje się „badaczem w działaniu”, obserwatorem i w pewnym sensie innowatorem. Bieżące zaangażowanie studentów specjalności nauczycielskich w proces autoewaluacji kompetencji (w tym kompetencji badawczych) i podejmowanie prób badań wybranych zastosowań określanych przez J. Grzesiaka mianem *microteachingu* sprawiają (lub powinny sprawiać), że silne staje się ich poczucie odpowiedzialności i sprawstwa pożądaných zmian w [myśleniu o – P.T.] edukacji dzieci⁸.

Na ile edukacja przyszłych nauczycieli wymaga zaangażowanego, refleksyjnego i badawczego zorientowania na praktykę? To pytanie, wciąż aktualne, jest w zasadzie dylematem „profesjonalnej praktyki” już we wstępnym kształceniu nauczycieli, a możliwe odpowiedzi werbalizować można w kontekście eksponowanych przez D. Fish pięć-

carego, M. Malickiej, J.P. Guilforda kształtują łącznie i utrwalają możliwy do adaptacji konstrukt myślowy. Por. A. Twardowski, *Twórczość w procesie edukacji szkolnej*, w: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. D. Jankowski, UAM, Poznań 1996, s. 137–141.

⁵ Określeniem „myślenie muzyczne” posługuję się w kontekście innej kategorii pojęciowej – „audiacji”, zachowując za Edwinem E. Gordonem właśnie ten, tj. audiacyjny kontekst analizy podstaw rozwoju muzycznego.

⁶ Zob. E. Filipiak, *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, w: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, UKW, Bydgoszcz 2008, s. 17–29.

⁷ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010, s. 174.

⁸ Tamże, s. 170.

ciu sposobów widzenia teorii i praktyki: intuicyjnego, zdroworozsądkowego, aplikacyjnego, twórczego i rekonstrukcjonistycznego⁹. Ważna jest taka konceptualizacja działań studenta, żeby – obierając pożądany kierunek zmian w zastanej świadomości edukacyjnej – potrafił ogniskować bieżącą uwagę wokół problemów autooceny i autorefleksji¹⁰, ale też podtrzymując ciekawość poznawczą na co dzień, rozwijał swoje badawcze kompetencje. Wtedy rzeczywiście będzie istniał związek twórczego podejścia studenta do twórczego wymiaru nauczania muzyki, a jego działania okażą się adekwatne do twórczego doświadczenia muzyki w edukacji dziecka. Czynności profesjonalnego praktykanta w tym zakresie mają charakter właśnie badawczy, bo jak zauważył D. Schön, *obejmują aktywne badanie swojej praktyki poprzez improwizację, eksperymentowanie oraz to, co określa się jako „podtrzymywanie dialogu z sytuacją”*¹¹. J. Grzesiak, mówiąc o projekcie praktyk *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele*, podkreśla, że podejmuje się już wiele działań na rzecz poprawy w tym obszarze przygotowania nauczycieli wczesnej edukacji¹².

Student praktykujący jako refleksyjny badacz

Jan Grzesiak podkreśla rolę refleksyjności pisząc, że *w procesie edukacji nie może zabraknąć refleksyjności dla satysfakcjonującej ewaluacji i autoewaluacji – zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela*¹³. Należy podkreślić przy tym uporządkowany charakter zadań i stopniowalność tak rozumianej refleksyjności, które w opinii J. Grzesiaka sytuują się w ciągu:

- 1) *refleksyjny nauczyciel akademicki,*
- 2) *refleksyjny praktykujący student,*
- 3) *refleksyjny nauczyciel,*
- 4) *refleksyjny uczeń*¹⁴.

W toku zajęć praktycznych kształtują się kompetencje przyszłego nauczyciela. Należą do nich kompetencje instrumentalno-techniczne, komunikacyjne (dialogowe),

⁹ D. Fish, *Kształcenie poprzez praktykę*, CODN, Warszawa 1996, s. 5–26.

¹⁰ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, s. 175.

¹¹ D. Schön, *Educating the reflective practitioner*, Jossey-Bass, London 1987, s. 31–32.

¹² Takie zadanie spełnia projekt *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele* realizowany przez PWSZ w Koninie. Projekt ten z założenia swojego winien przyczynić się do poprawy jakości praktyk pedagogicznych przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, wnosząc nową i oczekiwaną jakość (J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, s. 175). Nawiązując do zadań projektu, można zaproponować próbę szerszego w nim zaangażowania także środowisk tzw. praktyków muzycznej edukacji.

¹³ J. Grzesiak, „*Wiem, że wiem i umiem*” jako wyznacznik kompetencji pedagogicznych studenta-praktykanta, w: *Profesjonalne praktyki-profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2010, s. 127.

¹⁴ Tamże, s. 127.

etyczno-moralne oraz badawcze. Te ostatnie, jako kompetencje opisu i interpretowania rzeczywistości, szczególnie zwracają uwagę na eksplanacyjny charakter osobistych teorii przyszłych nauczycieli, którzy kierując się nimi, wyrabiają na utrwalany codziennie zespół nawyków. Podjęcie właśnie tego aspektu przygotowania studentów ma eksponować badawcze kompetencje pedagogów, którzy stają się coraz częściej badaczami nie tylko – co sugeruje D. Schön – eksperymentowania własnej praktyki profesjonalizmu¹⁵, ale codzienności dziecka w domu i szkole.

Refleksyjność studenta jako badacza staje się więc oczekiwanym atrybutem jego praktykującej postawy. Zauważył to zresztą J. Grzesiak, konstatując, że *w toku praktyk pedagogicznych studenci jako uczestnicy procesów edukacyjnych, winni stać się coraz bardziej wytrawnymi badaczami (sami zresztą występując w roli badanego podmiotu – jako praktykanta)*¹⁶. Odnosi się to głównie do tych sytuacji edukacyjnych, które *w toku praktyki pedagogicznej wymagają od studentów-przyszłych nauczycieli swoistych odkryć jako niepowtarzalnych cech odnoszących się do indywidualnego przypadku lub jednostkowej sytuacji edukacyjnej. Z tego względu [...] refleksja jako przejaw myślenia prowadzi do permanentnego namysłu, dociekania oraz wieloaspektowego traktowania danego zagadnienia*¹⁷.

Poszukiwanie warunków dla wspierania badawczej aktywności studenta w dziedzinie praktyk muzycznego edukowania często staje się poszukiwaniem realnych związków edukacji muzycznej z pedagogiką empiryczną. Eksplicacja problemów, uogólnień i teorii jako *założeń, modeli pojęć oraz praw*¹⁸, opisuje rzeczywistość edukacyjną doświadczania muzyki w świetle nauki *stanowiącej odzwierciedlenie złożonych relacji wychowania z określonymi zjawiskami [...] psychologicznymi, socjologicznymi i kulturowymi*¹⁹. Analiza zatem sytuacji edukacyjnych, także pozadydaktycznych, w codziennym doświadczaniu muzyki przez dziecko wymaga od studenta korzystania z możliwie szerokiego zaplecza odwołań i inspiracji [co starałem się podkreślić w innym opracowaniu - P.T.]²⁰. Jest to w moim przekonaniu ważne, ponieważ pozwala „szeroko” rozpoznawać nadrzędną funkcję wyjaśniającą teorii uczenia się

¹⁵ D. Fish, *Kształcenie poprzez praktykę*, s. 24.

¹⁶ J. Grzesiak, *Autoewaluacja wyznacznikiem profesjonalizmu pedagogicznego studenta w kontaktach z praktyką edukacyjną w szkole*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, P.A. Trzos, PWSZ, Konin 2011, s. 147.

¹⁷ R. Parzęcki, *Determinanty ewaluacji w zawodzie nauczycielskim*, w: *Ewaluacje i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, s. 217–227; J. Grzesiak, *Przez refleksyjne doświadczanie do poprawy jakości praktyk pedagogicznych*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, s. 7.

¹⁸ Nawiązując do elementów tworzących strukturę teorii naukowej. Por. R. Leppert, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, WSP, Bydgoszcz 1996, s. 20–21.

¹⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki*, s. 239.

²⁰ Zob. P.A. Trzos, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, UKW, Bydgoszcz 2012.

muzyki, a w drodze dalszych eksploracji odnieść tę jej wartość do interpretowania codziennych doświadczeń świata edukacji i muzyki.

Równie ważne jest osobiste zaangażowanie przyszłych nauczycieli muzyki. Problemy aktywności badawczej, w których rozpoznaniu mogą i powinni uczestniczyć praktykujący studenci, mogą koncentrować się wokół pytań o:

- związki pomiędzy codziennym oddziaływaniem muzyki na osobowość dziecka a postawą nauczyciela,
- możliwości badania (diagnozy) i wspierania rozwoju naturalnego potencjału do uczenia się muzyki,
- próby weryfikacji elementów osobistej wiedzy nauczycieli o związkach pomiędzy zmiennością zachowania uczniów a indywidualnym potencjałem ich zdolności i preferencji muzycznych.

Tak rozwijane kompetencje badawczego „oglądu” uczenia się muzyki na co dzień (nawet bez konieczności wyjaśniania natury ewentualnych uwarunkowań przyczynowo-skutkowych wspomnianych wyżej związków²¹) mogą implikować także inne próby wyjaśniania warunków dla aplikacji innowacyjnych rozwiązań, pomysłów lub wyników codziennego „eksperymentowania” profesjonalnego praktykanta w tym (muzycznym) obszarze edukacji dziecka.

Osiągnięcia i zdolności w uczeniu się muzyki

O osiągnięciach szkolnych ogólnie mówi się, gdy ktoś opanował nowe dla siebie czynności. Dokładny opis osiągnięć nie jest łatwy, bowiem *trzeba dobrze poznać strukturę danej czynności i warunki jej wykonywania*²². Osiągnięcia szkolne uczniów w ogólnym zarysie można podzielić na poznawcze (nabyte umiejętności wykonania określonych czynności) i motywacyjne (oznaczają chęć wykonywania określonych czynności), przy czym obydwa ich rodzaje są równie ważne dla uczącego się i nie mogą się wzajemnie zastąpić²³. Konieczne jest więc podejmowanie badań diagnostycznych osiągnięć muzycznych, a to choćby dlatego, że ocena tych osiągnięć, jako skutków oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych szkoły, *stanowi pośredni lub bezpośredni cel większości badań pedagogicznych*²⁴.

Mając na uwadze przyjęty teoretyczno-metodyczny kontekst uczenia się muzyki według E.E. Gordona²⁵, za wiodące uznano zatem założenia opierające się mocno na rozdzieleniu właściwości indywidualnych zdolności muzycznych (*aptitude music* –

²¹ Analiza ewentualnego wpływu z określaniem zależności skutkowych pomiędzy zmiennymi jest już domeną planu eksperymentalnego.

²² *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 498.

²³ Tamże, s. 498–503.

²⁴ A. Duszyńska, *Masowe badania osiągnięć szkolnych i ich uwarunkowania*, w: *Elementy metodologii badań pedagogicznych*, red. A. Janowski, Warszawa 1980, s. 73.

²⁵ *Gordon's Theory of Music Learning*.

ang.) oraz osiągnięć muzycznych (*achievement* – ang.). Jak zauważa W.A. Stokes, to rozdzielne interpretowanie osiągnięć muzycznych, mocno zbliżonych do zdolności muzycznych, może być pożyteczne w różnych kontekstach. Autorka zwraca uwagę na kontekst dychotomicznie analizowanych struktur (schematów, procesów poznawczych) ujętych na biegunach specyficznego kontinuum: od zdolności jako potencjału do nauki – do osiągnięć, będących wynikiem tej nauki²⁶. I choć, co sugeruje R. Shuter-Dyson i C. Gabriel, *wszystkie testy zdolności muzycznych są do pewnego stopnia testami osiągnięć, jak i wszystkie testy osiągnięć świadczą o pewnych podstawowych zdolnościach*²⁷, to E.E. Gordon zdaje się dostrzegać tę trudność interpretacji osiągnięć w kontekście zdolności konceptualizując te ostatnie jako *produkt zarówno wewnętrznego potencjału, jak i wpływów środowiska*²⁸. W.A. Stokes, umiejscawia osiągnięcia muzyczne, z uwagi na trudność ich interpretacji i złożony charakter, między środkiem a końcem wspomnianego kontinuum. Wtedy osiągnięcia muzyczne wraz ze zdolnościami istnieją dychotomicznie, choć w różnych (przeciwnych) momentach tej samej ciągłości, jako jednocześnie składowe tej samej sprawy (analizowanych dyspozycji rozwoju muzycznego)²⁹. Zresztą podobnie interpretuje tę kwestię D. Boyle, definiując zdolności muzyczne jako konstrukt opisujący miarę potencjału do nauki muzyki, szczególnie do muzycznego rozwoju i osiągnięć muzycznych³⁰. Badania zatem konkretnych osiągnięć w nauce muzyki w kontekście możliwych związków ze wskaźnikami zdolności do uczenia się muzyki okazują się potrzebne, problemowo adekwatne, choć – trzeba przyznać – metodologicznie trudne. Trudność ta polega na specyficze przyjęcia określonej perspektywy paradygmatycznej takiej analizy, co okazuje się nie zawsze dostępne rozwijającej się dopiero świadomości studenta. Stąd konieczne stają się zadania rozwijające kompetencje badawcze studentów. W zależności od przyjęcia obiektywizującej lub subiektywizującej perspektywy oglądu dziecięcego uczenia się muzyki, można przyjąć też określony model takiego poznania.

Właściwość znanych i szeroko stosowanych testów muzycznych, które podzielono na: testy osiągnięć (służących do oceny czynności wyuczonych) i testy przydatności, jako narzędzia diagnozy potencjału do nauki, ale i również prognozy postępów w tym zakresie³¹. Te pierwsze mogą, obok kwestionariuszy (badanie wiadomości nabytych), przybierać dodatkowo formę skal szacunkowych, które służą do oceny wykonawstwa muzycznego. W badaniach własnych zwrócono także uwagę na

²⁶ Por. W.A. Stokes, *Is Edwin Gordon's learning theory a cognitive one?*, „Philosophy of Music Education Review” 4, no. 2 (Fall 1996), s. 99.

²⁷ R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, WSiP, Warszawa 1986, s. 21.

²⁸ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, WSP, Bydgoszcz 1999, s. 71.

²⁹ W.A. Stokes, *Is Edwin Gordon's learning theory a cognitive one?*, s. 99.

³⁰ Por. D. Boyle, *Research on music in early childhood*, w: *Handbook of research on music teaching and learning*, red. R. Colwell, Music Educators National Conference 1992, s. 249.

³¹ R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, s. 26

możliwość indywidualizacji pomiarów zdolności i twórczych osiągnięć instrumentalnych uczniów. Pod wpływem inspiracji teorią E.E. Gordona skonstruowano własne kryteria oceny tych osiągnięć na podstawie skal wykonań: sumatywnej i kumulacyjnej³². Jest to istotnie ważne, żeby bezpośrednio odwołać się do teoretycznych podstaw badania osiągnięć muzycznych. Wynika to choćby, jak pisze M. Suświłło, z *zadaniowego charakteru edukacji muzycznej, opisanego w teorii uczenia się muzyki* [GTML – dop. P.T.] *oraz silnego nacisku na częste mierzenie osiągnięć muzycznych*³³.

Jest jeszcze inna strona poznania kategorii uczenia się muzyki z eksponowaniem jej doświadczającego waloru – to jest wymiar wytwarzania wiedzy względnej, nieobiektywnej, codziennej *praxis* nauczyciela, pełnej wątpliwości i emocjonalnego zaangażowania w głębię poznanego zjawiska. To jest pozaobiektywizujący wymiar oglądu zjawisk doświadczania edukacji muzycznej, która w znaczeniu konstruktywistycznym, stawia na rolę nauczania problemowego, pytań otwartych, dialogowania lub analizy procesualności w uczeniu się muzyki i w ten sposób społecznego konstruowania wiedzy o sobie samym i świecie³⁴.

Muzyka i jej znaczenia jako kategoria doświadczana w edukacji dziecka

Dziecięce uczenie się muzyki wiąże się z jej doświadczaniem. Nauka muzyki to jej doświadczanie, a jego wskaźniki są wskaźnikami osiągnięć uczenia się. Z czym wiąże się zatem ta kategoria centralna dziecięcego uczenia się muzyki, której analizę warto zalecać praktykującym studentom?

Doświadczanie przez dziecko znaczeń muzycznych odbywa się zawsze w jakimś kontekście: obiektywnym (czynności ucznia i nauczyciela, realizacja zadań, odtworzenie, wykonywanie, imitowanie) i subiektywnym (przeżywanie, doświadczanie zmian w myśleniu muzycznym – audiacji, konfrontowanie znaczeń muzycznych, asymilowanie, modelowanie). W oddziaływaniach nauczyciela często jest pomijane to, co dotyczy poszukiwania konstruktywistycznego modelu wytwarzania wiedzy o muzyce (a nie jej przekazywania). Stąd uczenie się muzyki przez jej doświadczanie jest znacznie czymś więcej niż tylko transmitowaniem wiedzy o niej. Nie chodzi też o uczenie muzyki przez doświadczenie (choć istotnie to jest bardzo ważne), lecz „codzienne stawanie się” podmiotem interakcji zogniskowanych, w których między nauczycielem (dorosłym: rodzic, instruktor, student) a uczniem zachodzą specyficzne relacje uczenia się, a treść muzyczna jest głównym atrybutem wspólnie podzielanej

³² E.E. Gordon, *Rating scales and their uses for measuring and evaluating achievement in music performance*, GIA Publications Inc., Chicago 2002, s. 15–19.

³³ M. Suświłło, *Teorie psychologiczne a koncepcje rozwoju muzycznego dziecka*, „Edukacja Muzyczna” 2005, vol. 1, nr 1, s. 125.

³⁴ A. Nowak-Łojewska, *Między obiektywizmem i konstruktywizmem w edukacji dzieci*, w: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, s. 115.

uwagi³⁵. Dzieje się to często na co dzień, zdroworozsądkowo, rutynowo, a więc wiedza ucznia, tak wytwarzana, zyskuje charakter wiedzy codziennej, przeżywanej i wciąż od nowa doświadczanej.

Poza sytuacjami, w których rośnie znaczenie zbiorowego podmiotu (jakim w formach estradowych jest choćby wspólnota widzów) należy uwzględnić w dziecięcym uczeniu się muzyki specyficznego rodzaju zogniskowanych relacji, o których E. Goffman pisze jako o relacjach *tête-à-tête*. Te drugie wyraźnie oddziałują w sytuacjach doświadczania relacji uczeń-mistrz (rodzic-dziecko), odnosząc je do wielu form muzycznej aktywności, jak choćby wspólny śpiew, solista i akompaniator). Warto zwracać także na to uwagę, planując swoje oddziaływania dydaktyczne, a wiedza o roli doświadczania muzyki w jej uczeniu się powinna uwrażliwiać studentów na mocno subiektywny i społeczny zarazem charakter uczenia się muzyki, powodując w tym obszarze działań pedagogiczne „uczulenia”³⁶.

Efektywność profesjonalnej praktyki wiąże się z rozwijaniem kompetencji badawczych studenta w tej kategorii dziecięcego uczenia się muzyki, tj. doświadczania muzyki. Może to dotyczyć umiejętności opisu wskaźników doświadczania: melodii, rytmu, wiedzy muzycznej lub relacji społecznych³⁷.

Badanie dziecięcego uczenia się muzyki poprzez doświadczanie melodii może wiązać się z:

- poczuciem toniki, dźwięków przejściowych,
- poczuciem skali, tonalności, tonacyjności
- skojarzeniami i tworzeniem oryginalnych pomysłów na melodykę,
- improwizacją melodyczną.

Badanie dziecięcego uczenia się muzyki poprzez doświadczanie rytmu może wiązać się z:

- poczuciami makrobitów, mikrobitów, przebiegów rytmicznych, tempa, metrum,
- doświadczaniem pojęć stałości tempa, metrum,
- doświadczaniem pojęć zmienności tempa i metrum,

³⁵ O specyfice zogniskowanych i niezogniskowanych interakcjach pisze szeroko E. Goffman. Wykorzystując inspiracje jego koncepcją w refleksji nad rolą, relacjami dwupodmiotowości i wspólnotowości w codziennym społecznym uczeniu się muzyki dostrzegam wyraźne znaczenie myśli Goffmana w odniesieniu jej do specyfiki interakcyjnego uczenia się muzyki (choć nie tylko) dziecka. Por. E. Goffman, *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*, seria: „Współczesne teorie socjologiczne”, t. 14, Nomos, Kraków 2010, s. 5–13.

³⁶ Korzystam z inspiracji refleksją R. Lepperta, który pisząc o „uczuleniach”, daje wyraz potrzebie zwracania uwagi na ważne kwestie, aspekty i problemy, zarówno dla pedagoga jak i pedagogiki. Por. R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, AB, Bydgoszcz 2002.

³⁷ Oczywiście proponuję tylko wybrane zakresy tej kategorii analitycznej, odnosząc ją za każdym razem do możliwości rozwijania kompetencji badawczych studentów w praktyce wczesnej edukacji muzycznej.

- tworzeniem i improwizowaniem wzorów rytmicznych (np. w formach ruchowych i tanecznych).

Badanie dziecięcego uczenia się muzyki poprzez doświadczanie wiedzy muzycznej może wiązać się z:

- doświadczaniem codziennego konfrontowania teorii z praktyką muzykowania,
- kojarzeń wykonań, zdarzeń, koncertów muzycznych ze znaczeniami osobistej wiedzy o treści tych zdarzeń związanych z muzyką,
- kształtowaniem poczucia sprawstwa w tworzenie zrębów wiedzy o muzyce popartej przeżyciami, epizodami, pasjami, porażkami, sukcesami i potoczną refleksją o tym, co jest dla dziecka muzycznie istotne.

Badanie dziecięcego uczenia się muzyki poprzez doświadczanie relacji społecznych może wiązać się z:

- doświadczaniem relacji typu „twarzą w twarz” w kontaktach matki z dzieckiem (w przypadku niemowląt), rodzicielstwa, nauczyciel z uczniem, student z uczniem, dorosły idol z dzieckiem fanem, mistrz z uczniem,
- doświadczaniem wzorów osobowych studenta, nauczyciela, rodzica, rówieśnika, idola muzycznego,
- doświadczaniem i przeżywaniem scen zogniskowanej uwagi (na zajęciach dydaktycznych, na scenie: aktor i widownia, na koncercie i prezentacjach muzycznych).

Przekonujące staje się coraz częściej poznawanie subiektywnego wariantu sytuacji i zdarzeń, jakie zachodzą w procesach dziecięcego uczenia się muzyki. Organizowana wiedza studentów w tym zakresie, jak zawsze (i dotyczy to wszystkich podmiotów edukacji) nie jest stała i wymaga ciągłego rekonstruowania. Dlatego tak ważne okazuje się kształtowanie kompetencji studentów w badaniu i wyjaśnianiu własnych orientacji wobec roli wiedzy opartej właśnie na codziennym doświadczaniu płynnej rzeczywistości edukacyjnej. Wysiłki związane z kształtowaniem takich orientacji już na poziomie wstępnego kształcenia nauczycieli tłumaczyć powinny – w moim przekonaniu – sens rozważań o codziennym doświadczaniu muzyki w edukacji dziecka³⁸. Ponadto potrzeby współcześnie rozumianego humanistycznego „zamówienia edukacyjnego”³⁹, o którym pisze I. Wojnar, rzucają na refleksję tę swoiste światło. Uwzględnia ono potrzebę orientowania studentów na interpretację codzienności edukacji dziecka opisywanej językiem hermeneutyki lub konstruktywistycznej wiedzy rozumiejącej. Tak przyjęta optyka naświetla konieczne kompetencje studentów właśnie w kontekście ich umiejętności oglądu wybranego fragmentu rzeczywistości muzycznego edukowania, co z pewnością nie wyczerpie jego opisu, jednak odsłoni ważne dla nich pytania o pedagogiczną jakość takiego poznania⁴⁰.

³⁸ P.A. Trzos, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, s. 50–53.

³⁹ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Żak, Warszawa 2000, s. 148.

⁴⁰ Mowa o budowaniu samowiedzy współczesnego nauczyciela/studenta o własnych kompetencjach badawczych.

Podsumowanie

Badania aspektów problemów efektywności profesjonalnej praktyki w zakresie twórczej edukacji muzycznej dziecka wymagają ustawicznego rozpoznawania wspólnych doświadczeń edukacyjnych nauczyciela i ucznia. Dotyczą one także tych momentów praktyki, w których obok autentycznego, osobistego doświadczania zjawisk współpodmiotowości nauczyciela i ucznia, postawy obu tych podmiotów konfrontowane są wobec potrzeb otwartości na innowacje w edukacji. Koncentrowanie się na przeżywanych doświadczeniach dziecka (i to w kontekście codziennego **stawania się** podmiotem⁴¹) sprawia, że ważna staje się także perspektywa osobistego postrzegania własnej praktyki zawodowej przez samych nauczycieli. Postrzeganie codziennej praktyki edukacji muzycznej jest wyraźnie nacechowane rozwijaniem kompetencji badawczych w odniesieniu do kompetencji dialogowych. Trudno jest przecież uczyć muzyki i jej znaczeń bez rozumienia jej językowo-komunikacyjnych osobliwości. „Dialogowanie” w uczeniu muzyki jest ważnym momentem rozwijania myślenia krytycznego w muzyce. Dotyczy to przede wszystkim rozwoju audiacji, z zachowaniem wielu, intensywnych i często longitudinalnych (rozłożonych w czasie) oddziaływań, które często nie przystają do tradycyjnie postrzeganych strategii uczenia muzyki. To sprawia, że potrzeba badawczych działań profesjonalnych praktyków i inicjowanych przez nich adekwatnych oddziaływań w edukacji dziecka jest rzeczywiście duża.

⁴¹ To zakłada egzystencjalna, a nie tylko esencjalna natura „bycia w świecie”. W takiej perspektywie – dzięki zdolnościom swojej natury – człowiek może uchwycić swój udział w życiu codziennym jako możliwy przedmiot poznania i zmiany. Por. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, UJ, Kraków 2003, s. 36–38.

Organizacja praktyk pedagogicznych w Katedrze Dyrygowania i Wokalistyki Uniwersytetu Państwowego im. Janki Kupały w Grodnie

Raisa Lewina

Studia na kierunku sztuka muzyczna przewidują dwa rodzaje praktyk: dydaktyczną (zapoznawcza, chóralna) i pedagogiczną.

Wymiar praktyk: zapoznawczej – dwa tygodnie w II i III semestrze; chóralnej – trzy tygodnie w V semestrze; pedagogicznej – 15 tygodni w VII, VIII i IX semestrze. Studenci studiów dziennych zdobywają doświadczenia pedagogiczne w grodzieńskich szkołach średnich i gimnazjach. Studiujący w trybie niestacjonarnym odbywają praktyki pedagogiczne zgodnie z miejscem zatrudnienia.

Do podstawowych zadań praktyki pedagogicznej należą: poznanie metodyki pracy nauczyciela muzyki, hospitacje lekcji prowadzonych przez nauczyciela oraz studentów z analizą zajęć, przygotowanie i realizacja lekcji w różnych klasach (1–4), poznanie dokumentów dotyczących okresowego i rocznego planowania procesu dydaktycznego, opracowanie propozycji rozwoju uczniowskich zdolności – ogólnych oraz muzycznych, wpływ na kształtowanie ich osobowości, twórcze podejście do treści edukacji szkolnej w zakresie edukacji muzycznej, nabywanie doświadczeń w opracowaniu i realizacji zajęć pozalekcyjnych poświęconych wychowaniu muzycznemu.

Praktyka pedagogiczna jest jednym z najważniejszych działań procesu dydaktycznego, skutecznym środkiem zaopatrzenia przyszłego nauczyciela muzyki w umiejętności i nawyki działalności zawodowej, stanowi podstawowe ogniwo całego systemu kształcenia pedagoga-artysty. Pełniąc rozmaite funkcje, praktyka uzupełnia i pogłębia przygotowanie teoretyczne, pomaga studentom w utrwaleniu i rozszerzeniu uzyskanej wiedzy z pedagogiki, psychologii i przedmiotów kierunkowych. Praktyka pedagogiczna stwarza niezbędne warunki do nabywania doświadczeń zawodowych przez studentów, zaopatrza ich w umiejętności dotyczące obserwacji, analizy, uogólnienia doświadczeń zarówno nauczycieli, kolegów, jak i własnych. Praktyka

pedagogiczna daje studentom możliwość dokonania samodzielnej ewaluacji stopnia własnego przygotowania do pracy praktycznej w szkole, uświadomienia istoty pracy pedagogicznej, gotowości do jej podjęcia. Sprzyja kształtowaniu u studenta stałego zainteresowania i zamiłowania do zawodu nauczyciela, daje impuls do samokształcenia.

W trakcie praktyki, stosując wiedzę z zakresu psychologii, pedagogiki, poszczególnych metodyk, student uczy się twórczej organizacji różnych rodzajów działalności pedagogicznej: edukacji i wychowania artystycznego uczniów w zakresie muzyki. Twórczy charakter praktyki pedagogicznej przewiduje rozwój u każdego studenta zdolności badawczych i artystycznych. Ten proces wspomaga poznanie kreatywnych nauczycieli, zespołów wokalnych, a także wykonanie rozmaitych zadań badawczych, stworzenie atmosfery ciągłego poszukiwania. Praktyka kształci u studenta potrzebę rozszerzenia własnego światopoglądu moralno-estetycznego i ogólnokulturowego.

Praktyka składa się z czterech etapów. Pierwszy – przygotowawczy – przewiduje zapoznanie się z celami, zadaniami, treściami pracy, prowadzeniem dokumentacji z przebiegu praktyki; na tym etapie studenci biorą udział w zebraniu organizacyjnym, odbywają szkolenie z bezpieczeństwa i higieny pracy, dostają skierowania do szkół. Studenci powinni znać cele i zadania oraz zakres pracy, prowadzić dokumenty sprawozdawcze. Kontrola wyników pierwszego etapu praktyki pedagogicznej odbywa się w formie rozmowy.

Drugi etap – planowanie – ma na celu zapoznanie ze szkołą, skierowanie do klas; poznanie standardów edukacyjnych wychowania muzycznego, programów dydaktycznych, planowania lekcji, poradników metodycznych dla nauczycieli, pomocy dydaktycznych, literatury potrzebnej do przygotowania zajęć lekcyjnych. Kontrola wyników drugiego etapu praktyki pedagogicznej odbywa się w formie rozmowy.

Trzeci etap – działalność praktyczna – rozpoczyna się od spotkania z administracją szkoły i spraw organizacyjnych. Student zapoznaje się z zakresem obowiązków nauczyciela muzyki, dokumentacją prowadzoną przez nauczycieli muzyki oraz kierowników zespołów muzycznych (rodzaje planowania, ewidencji, oceniania uczniów i in.), z prowadzeniem dokumentacji, uzupełnianiem wyposażenia pracowni muzyki, prowadzeniem kółka muzycznego. Student zobowiązany jest do prowadzenia i analizy dydaktycznej lekcji muzyki, hospitowania i analizy lekcji realizowanych przez innych praktykantów, przeprowadzenia zajęć pozalekcyjnych, opracowania pomocy dydaktycznych, materiałów video do lekcji muzyki, wypełniania dzienniczka obserwacji. W ciągu trzeciego etapu od studentów wymagane jest przeprowadzenie 15 lekcji, hospitacje zajęć pozalekcyjnych odbywających się w szkole w okresie praktyk, udzielanie pomocy nauczycielowi przy ich organizacji i przeprowadzeniu, opracowanie rozmaitych pomocy dydaktycznych do lekcji muzyki, przeprowadzenie jednej imprezy muzycznej, poznanie możliwości muzycznych zespołu uczniowskiego. Szczególne znaczenie ma gromadzenie materiału przeznaczonego do opracowania pracy rocznej i dyplomowej, przeprowadzenie eksperymentów pedagogicznych (typu konstatacyjnego lub kształtującego) mających na celu ich wykorzystanie w pracy dyplomowej. Kontrola wyników trzeciego etapu odbywa się w formie rozmowy i analizy, oceniania przeprowadzonych lekcji i zajęć pozalekcyjnych.

Czwarty etap – opracowanie i analiza uzyskanych informacji – przewiduje przygotowanie do oddania dokumentacji (dzienniczków obserwacji, sprawozdania z praktyki, konspektu lekcji i zajęć pozalekcyjnych z autoanalizą, opinii o rozwoju muzycznym klasy). Na tym etapie wymagane jest: opracowanie i usystematyzowanie materiału faktycznego uzyskanego w czasie praktyki; zwięzła logiczna prezentacja i obrona swojej pracy praktycznej i dokumentacji poświadczającej przebieg praktyki; przedstawienie propozycji dotyczących doskonalenia praktyki pedagogicznej. Formą kontroli na czwartym etapie jest tzw. okrągły stół.

Ocenianie praktyki pedagogicznej odbywa się na podstawie kryteriów oceny efektów kształcenia uzyskanych przez studentów:

Wynik	Student
10 punktów	<ul style="list-style-type: none">– swobodnie wykorzystuje wiedzę merytoryczną (zarówno z przedmiotów specjalistycznych, jak i psychologiczno-pedagogicznych); precyzyjnie i prawidłowo, z punktu widzenia metodyki, określa cele i zadania lekcji; wybiera optymalne metody i techniki dydaktyczne; jest samodzielny i kreatywny podczas opracowania i układania scenariusza lekcji; ma bardzo dobrze ukształtowany warsztat instrumentalny, wokalny, dyrygencki;– przyswoił różne rodzaje analizy lekcji; widzi zalety i wady organizacji i przebiegu lekcji;– doskonalą i rozwija w sposób twórczy swoje kompetencje zawodowe.
9 punktów	<ul style="list-style-type: none">– swobodnie wykorzystuje wiedzę merytoryczną (zarówno z przedmiotów specjalistycznych, jak i psychologiczno-pedagogicznych); precyzyjnie i prawidłowo, z punktu widzenia metodyki, określa cele i zadania lekcji; wybiera skuteczne metody i techniki dydaktyczne; jest samodzielny podczas opracowania i układania scenariusza lekcji; ma bardzo dobrze ukształtowany warsztat instrumentalny, wokalny, dyrygencki;– przyswoił podstawy analizy psychologicznej, dydaktycznej; widzi zalety i wady organizacji i przebiegu lekcji;– doskonalą swoje kompetencje zawodowe.
8 punktów	<ul style="list-style-type: none">– wykorzystuje wiedzę merytoryczną (zarówno z przedmiotów specjalistycznych, jak i psychologiczno-pedagogicznych); argumentuje wybór celów i zadań lekcji; prawidłowo, z punktu widzenia metodyki, określa tok lekcji; wybiera niezbędne metody i techniki dydaktyczne; jest samodzielny podczas opracowania i układania scenariusza lekcji; ma dobrze ukształtowany warsztat instrumentalny, wokalny, dyrygencki;– dobrze analizuje przeprowadzoną lekcję;– rozwija swoje kompetencje zawodowe.
7 punktów	<ul style="list-style-type: none">– stosuje wiedzę merytoryczną (zarówno z przedmiotów specjalistycznych, jak i psychologiczno-pedagogicznych); analizuje wybór celów i zadań lekcji; określa metody i techniki dydaktyczne; ma dobrze ukształtowany warsztat instrumentalny, wokalny, dyrygencki;– zna podstawy analizy lekcji;– rozwija swoje kompetencje zawodowe.
6 punktów	<ul style="list-style-type: none">– transformuje wiedzę o charakterze merytorycznym stosownie do problematyki lekcji; wyjaśnia wybór celów, zadań i metod;– ma w wystarczającym stopniu ukształtowany warsztat instrumentalny, wokalny, dyrygencki;– wypowiada ogólne sądy podczas analizy lekcji;

	– robi próby rozwoju swoich kompetencji zawodowych.
5 punktów	– wykazuje przygotowanie merytoryczne stosownie do problematyki lekcji; przedstawia tok lekcji; – nie ma ukształtowanego warsztatu instrumentalnego, wokalnego, dyrygenckiego; – wypowiada ogólne sądy podczas analizy lekcji; – nie podejmuje poważnych prób rozwoju swoich kompetencji zawodowych.
4 punkty	– częściowo wykazuje przygotowanie merytoryczne; przedstawia plan przyszłej lekcji w postaci tez; – podczas prowadzenia lekcji popełnia błędy, nie posiada odpowiedniego stopnia władania instrumentem muzycznym, głosem, gestem dyrygenckim; – wypowiada ogólne sądy podczas analizy lekcji; – nie podejmuje poważnych prób rozwoju swoich kompetencji zawodowych.
3 punkty brak zaliczenia	– nie ma odpowiedniego przygotowania o charakterze merytorycznym (zarówno z przedmiotów specjalistycznych, jak i psychologiczno-pedagogicznych); nie orientuje się w zasadach wyboru celów i zadań lekcji; nie zaplanował lekcji; nie panuje nad instrumentem muzycznym, głosem, gestem dyrygenckim; – podczas prowadzenia lekcji nie realizuje jej zadań; popełnia poważne błędy; nie zauważa błędów uczniowskich; – w trakcie analizy dydaktycznej wypowiada powierzchowne lub nieuzasadnione opinie.
2 punkty brak zaliczenia	– nie zrealizował programu praktyki w pełnym zakresie.
1 punkt brak zaliczenia	– nie przystąpił do praktyki z przyczyn nieuzasadnionych.

Praktyka pedagogiczna kończy się zaliczeniem z oceną na podstawie złożonej dokumentacji:

- dzienniczka obserwacji,
- sprawozdania z praktyki pedagogicznej,
- konspektu lekcji wraz z analizą dydaktyczną,
- konspektu zajęć pozalekcyjnych wraz z analizą,
- opinii o rozwoju muzycznym klasy.

O efektywności praktyki pedagogicznej w kontekście kompetencji komunikacyjnych studentów i nauczycieli

Wiesława Kozłowska

Jak powinny wyglądać praktyki?

Gdy Ada, typowa studentka edukacji wczesnoszkolnej, stanęła po raz pierwszy przed klasą I jako nauczycielka, zdała sobie sprawę, że stereotyp o istocie zawodu nauczyciela ciąży jej mocno. Nie spodziewała się, że tak trudno mieć podzielną uwagę. Nie przypuszczała, że tak wiele energii potrzeba, żeby w kontakcie z uczniami posłużyć się swoimi kompetencjami merytorycznymi, dydaktycznymi, psychologicznymi i opiekuńczymi. Łatwiej jej było na uczelni o kompetencjach nauczycielskich rozprawiać, niż w teraz w klasie szkolnej nimi się wykazać. Ponadto spotkanie z opiekunką praktyk okazało się zetknięciem się z nową osobą, z człowiekiem, którego trzeba poznać, oswoić i nauczyć się funkcjonować z nim. Słowem, proza życia okazała się trudniejsza niż landrynkowe wyobrażenia o tym, jak będzie wspaniale, gdy wreszcie rozegra się wymarzona scena: tablica, ja i dzieci.

Jak widać rozczarowanie jest nieodzowną częścią procesu nabywania praktycznych umiejętności podczas praktyki pedagogicznej. Badania naukowe również to poświadczają. Wspomnę o badaniach, dotyczących efektywności programów praktyk pedagogicznych w percepcji studentów specjalności nauczycielskich i ich opiekunów w rejonie Zamościa¹. Zwróciłam uwagę na trzy pytania ankietowe, bowiem odpowiedzi były dla mnie symptomatyczne. Otóż na pytanie, czy w trakcie trwania praktyk spotkała pani/pan mistrza/nauczyciela, którego chciałaby pani/pan naśladować w swej przyszłej pracy, 27% studentów odpowiedziało „tak” – w trakcie

¹ M. Samujło, *Jakość i efektywność programów praktyk pedagogicznych w percepcji studentów specjalności nauczycielskich i nauczycieli – opiekunów praktyk. Raport z badań*, PWSZ, Zamość 2011.

praktyk ogólnopedagogicznych, a 29% – w trakcie praktyk metodycznych. Zatem większość z nich (70%) nie dostrzega wśród nauczycieli wzorców profesjonalnego zachowania, które wysoko by cenili. Liczby sygnalizują więc duży stopień krytycyzmu studentów wobec nauczycieli praktyków. Z czego wynika? Czy jest echem przykrych wspomnień, czy może jest wynikiem nadmiernych oczekiwań wobec kompetencji nauczycielskich sugerowanych przez literaturę pedagogiczną? Trudno rozstrzygnąć.

Jednak podobny krytycyzm wyłania się z innych odpowiedzi. Na pytanie: Czy treści realizowane na zajęciach w uczelni przygotowały Panią/Pana do odbycia praktyki?, zdecydowanie „tak” odpowiedziało tylko 20% ankietowanych studentów. Połowa z nich odpowiadała „raczej tak” (51,6%). Jak można domniemywać, uczelnia tylko w części spełnia oczekiwania przyszłych nauczycieli we wspieraniu ich w procesie nabywania niezbędnych do wykonywania zawodu. Być może ładunek krytycyzmu – tak typowy dla młodzieńczego wieku burzenia „starych porządków” – jest zjawiskiem sprzyjającym celom, jakie się stawia praktyce pedagogicznej. Przecież w rozporządzeniu MENiS w sprawie standardów kształcenia, między innymi, można przeczytać, że celem praktyk jest nabywanie umiejętności analizy pracy własnej i oszacowanie jej efektów. Drugi cel to nabycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania. Jak zatem wygląda rozmowa ewaluacyjna? Jakich umiejętności komunikacyjnych wymaga, żeby satysfakcjonowała zarówno studentów, jak i opiekunów praktyk?

Efektywność praktyk studenckich

Rozważania na temat efektywności praktyk studenckich warto rozpocząć od zdefiniowania terminu „efektywność”. Pojawia się on w kontekście poszukiwania skuteczności ludzkich poczynań, a w dydaktyce najczęściej odnośnie efektywności kształcenia w czasie lekcji. Dokładniej rzecz ujmując, jak pisze K. Kuligowska², wyrażenie „efektywność lekcji” jest skrótem myślowym. W istocie bowiem chodzi o efektywność kształcenia w czasie zajęć lekcyjnych, o zmiany w osobowości ucznia, powstające pod wpływem wykonywanych przez niego czynności na lekcji. Wgląd w jakość procesu nauczania – uczenia się umożliwiają czynniki efektywności lekcji, czyli zależne od nauczyciela wyznaczniki optymalizacji kształcenia w czasie lekcji. Do takich wyznaczników można zaliczyć:

- czynniki treści kształcenia (np. poprawność rzeczowa),
- czynniki psychologiczne (np. rodzaje czynności poznawczych, jakie wykonują uczniowie podczas lekcji; wywoływanie i podtrzymanie, pogłębianie motywacji uczenia się i zainteresowań uczniów; emocje uczniów i zaspokajanie ich indywidualnych potrzeb psychicznych),
- czynniki prakseologiczne (np. czynniki przebiegu działań).

² K. Kuligowska, *Doskonalenie lekcji*, WSiP, Warszawa 1984, s. 87.

Wykorzystując ustalenia terminologiczne K. Kuligowskiej, chciałabym spojrzeć na praktyki studenckie pod kątem ich efektywności. Jest to niezwykle szerokie zagadnienie. Mnie interesuje kwestia czynników psychologicznych efektywności praktyki studenckiej. Do sfery psychologicznych uwarunkowań optymalizacji procesu nabywania umiejętności praktycznego wykorzystania umiejętności nauczycielskich zaliczam także kompetencje komunikacyjne, wyrażające się skutecznością zachowań werbalnych i niewerbalnych.

Kompetencja

Termin „kompetencja” wprowadził psycholog R.W. White (1959). Rozumiał to słowo jako poczucie wywierania skutecznego wpływu na otoczenie. Zakres tego odczucia zależy od doświadczanych sukcesów w kontaktach z otoczeniem. Jest efektem procesu uczenia się i zmienia w ciągu życia pod wpływem zewnętrznych oddziaływań. Zatem od samego początku efektywność poczynań dydaktycznych i wychowawczych mocno skojarzona jest z kompetencjami, umożliwiającymi wykonywanie zawodu nauczyciela. Jakie więc kompetencje przynależą do zawodu nauczyciela? M. Kielar-Turska³ wyodrębnia zestaw kompetencji typowych dla ucznia i dla nauczyciela. Żeby uczeń odnosił sukces w szkole i w kontaktach z nauczycielem, powinien wypracować w sobie następujące kompetencje: poznawcze, językowe, komunikacyjne, medialne i społeczne. Natomiast do podstawowych kompetencji nauczyciela M. Kielar-Turska zaliczyła kompetencje psychologiczne, poznawcze, kompetencje wspomaganie, słuchania i reagowania. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w raporcie Klubu Rzymskiego z lat dziewięćdziesiątych J. Delors podkreśla, że jedną z najważniejszych kompetencji jest kompetencja komunikacyjna, gdyż umożliwia podejmowanie wspólnych celów i ich satysfakcjonujące realizowanie, rozwiązywanie konfliktów oraz funkcjonowanie w grupie społecznej. Dla nauczyciela jest ona podstawową umiejętnością. Umożliwia, po pierwsze, przekazywanie wiedzy w sposób zrozumiały i atrakcyjny dla ucznia. Po drugie, wykorzystywanie zasad prawidłowej komunikacji służy relacjom wychowawczym. Po trzecie, jest niezbędna do udzielania informacji zwrotnych. Jak ważna jest kompetencja komunikacyjna w szkole, unaocnił N.A. Flanders, badacz angielskiej oświaty. W latach sześćdziesiątych sformułował słynną regułę 2/3. Oznacza ona, że dwie trzecie lekcyjnego czasu oparte jest na mówieniu, a z tego – dwie trzecie czasu mówi nauczyciel.

Kompetencja komunikacyjna

Komunikacja interpersonalna to nasz chleb powszedni. Mimo tego, mało kto wie, jak komunikować się efektywnie. Choć w szkole wszyscy uczymy się podstaw komunikacji, słownictwa, zasad gramatyki i ortografii, to niuansów skutecznego komunikowania się

³ M. Kielar-Turska, *Kompetencje ucznia i nauczyciela*, „Psychologia w Szkole” 2010, nr 2.

uczy nas – często boleśnie – życie. Argumentem, potwierdzającym powyższą prawidłowość, jest ogromne zapotrzebowanie na szkolenia z efektywnego komunikowania się wśród przedstawicieli różnych profesji. Ośrodki doskonalenia nauczycieli też odnotowują zapotrzebowanie na kursy doskonalące komunikację społeczną. Również studenci PWSZ w Koninie w swoich refleksjach po praktykach pedagogicznych mocno podkreślają, że dzięki praktyce uświadomili sobie, że wytyczając ścieżki samodoskonalenia, żeby doświadczać w przyszłości własnej skuteczności w roli nauczyciela, warto wejść na drogę rozszerzania umiejętności z zakresu kompetencji komunikacyjnej. Czym zatem jest kompetencja komunikacyjna⁴? Jest to umiejętność trafnego wchodzenia w interakcje społeczne, żeby realizować społecznie ważne cele za pomocą środków językowych i niejęzykowych. Definiowana sprawność jest kompetencją złożoną, gdyż w jej skład wchodzi kompetencje socjokulturowe, interakcyjne i funkcjonalno-językowe.

Kompetencje komunikacyjne w relacjach student – opiekun praktyk pedagogicznych

Po przeanalizowaniu refleksji studentów wyłania się obraz umiejętności wspólnych dla studentów-praktykantów i opiekunów praktyk. Jak zatem Ada, przeciętna studentka pedagogiki, opisałaby jakość efektywnego porozumiewania się w sytuacji ustalania kształtu zajęć lekcyjnych i omawiania próbnych lub hospitowanych zajęć? Okazuje się, że najważniejsze są kompetencje słuchania. Czego więc oczekuje Ada od siebie i od opiekunki praktyki? Oto uhierarchizowana lista oczekiwań dotyczących kompetencji słuchania:

- wyciszenie zewnętrzne, czyli miejsce, w którym spokojnie i bez pośpiechu można rozmawiać,
- wyciszenie wewnętrzne, czyli stan ducha studentki i nauczycielki; obie odsunęły różne bieżące sprawy na bok i skupiły się na rozmowie,
- skupienie się na drugiej osobie, czyli na tym, co mówi, jak się zachowuje, na jej perspektywie widzenia zagadnienia, a nie na tym, co koniecznie będą chciała za chwilę powiedzieć,
- uważne słuchanie, czyli okazywanie przez kontakt wzrokowy, sygnały niewerbalne oraz krótkie zachęty do mówienia, że odbiorca jest skupiony na przekazie nadawcy,
- aktywne słuchanie, czyli stosowanie parafrazy wypowiedzi rozmówcy, żeby obie strony upewniły się, że rozumieją prawidłowo usłyszany komunikat,
- spokojne czekanie, czyli niepopędzanie drugiej strony, nieprzerywanie jej, gdyż skupienie umysłu wymaga ciszy, a przyjazny kontakt – atmosfery partnerskiego dialogu,

⁴ A. Szejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Astrum, Wrocław 2001, s. 90.

- koncentracja i dyscyplina intelektualna.

Wydaje się, że wymienione oczekiwania studentów oscylują wokół tworzenia dobrej atmosfery, sprzyjającej dwustronnej komunikacji, dzięki której mają możliwość swobodnego wyrażania swoich myśli w relacjach opartych na wzajemnym szacunku. Dla studenta ważne jest, żeby opiekun nie tylko mówił, ale dawał mu szansę wypowiedzenia tego, co jest dla niego ważne oraz nie narażał go na wchodzenie w rolę podwładnego. Aktywne słuchanie pełni bardzo ważną funkcję w relacjach między studentem-praktykantem a opiekunem praktyk. Po pierwsze, aktywnie słuchając, okazujemy, że akceptujemy rozmówcę i chcemy go zrozumieć. W ten sposób zachęcamy do wyrażania swoich uczuć i prezentacji własnych pomysłów na rozwiązanie jakiejś trudności. Po drugie, aktywne słuchanie chroni nas przed zbyt pochopnym wyciąganiem wniosków lub dawaniem tzw. dobrych rad.

Kompetencje komunikacyjne jako efekt praktyki pedagogicznej

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 roku, szkoły wyższe powinny dać możliwość studentowi do nabycia kompetencji w zakresie dydaktycznym, wychowawczym, kreatywnym, prakseologicznym, komunikacyjnym, informacyjno-medialnym i językowym. Praktyki pedagogiczne dają studentom okazję do sprawdzenia się w roli edukatora i wychowawcy. Stwarzają też możliwość refleksji nad działaniami własnymi, koleżanek, kolegów z roku i hospitowanych nauczycieli. Refleksja nad skutecznością działań dydaktycznych jest jednocześnie namysłem nad efektywnością zachowań interpersonalnych dorosłych i dzieci. To wówczas student ma okazję odkryć, że zachowania werbalne i niewerbalne nauczyciela wpływają na klimat społeczny klasy. Rozpoznaje nauczycieli o autorytarnym stylu komunikacyjnym po tym, że przekazują wiedzę przede wszystkim metodą wykładową, słownie wyrażają swoje niezadowolenie, krytykują uczniów bez liczenia się z ich odczuciami, powołują się na swoją władzę, chętnie stosują komendy, rozkazy, oczekują, że uczeń bez szemrania podporządkuje się ich wskazówkom i poleceniom. Natomiast z podziwem praktykant podgląda nauczycieli o stylu współpracującym, żeby jak oni umieć wyjaśniać i rozwijać pomysły uczniów, chwalić i wyrażać zachętę wobec uczniów, zadawać pytania pomagające uczniom w wykonywaniu przydzielonych im zadań. Obserwacja innych staje się wówczas punktem wyjścia do próby zdiagnozowania siebie, do postawienia sobie fundamentalnych pytań: Jak mówię? Co mówi moje ciało? Dzięki praktyce pedagogicznej studenci lepiej rozumieją, że studiują dla przyszłości, że – mówiąc słowami J. Grzesiaka – stają w obliczu „uczenia się zmiany”⁵.

⁵ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010, s. 162.

Student jako przyszły nauczyciel edukacji plastycznej – o efektywności praktyki pedagogicznej

Dorota Śliwińska

Praktyki pedagogiczne są nierozzerwalną częścią procesu kształcenia nauczycieli. Dają obraz rzeczywistego przygotowania studentów oraz ich kompetencji jako przyszłych nauczycieli. W trakcie odbywania praktyk pedagogicznych mogą wykorzystać wiedzę teoretyczną zdobytą podczas kształcenia akademickiego i zastosować w praktyce szkolnej. Mają również możliwość wcielenia się w rolę nauczyciela i przejścia w tym czasie jego obowiązków. Dzięki praktykom studenci mają również możliwość bezpośredniego kontaktu z dziećmi, ale także zapoznania z funkcjonowaniem szkoły lub przedszkola oraz obowiązującą w nich dokumentacją.

Jakie są zatem zadania praktyki pedagogicznej?

Student odbywający praktykę pedagogiczną ma za zadanie rozwijać następujące umiejętności, które mają na celu:

- poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek,
- nabycie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć;
- nabycie umiejętności prowadzenia obserwacji zajęć i jej dokumentowania;
- nabycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekunów praktyk i studentów;
- nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów;
- nabycie umiejętności samodzielnego prowadzenia zajęć.

Student, poza zadaniami związanymi z realizacją praktyki pedagogicznej, powinien wypełniać również cele edukacyjne placówki oraz cele zawarte w podstawie programowej. Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, etycznym, emocjonalnym, społecznym, fizycznym i estetycznym, a także wspomaganie jego aktywności poznawczej, wdrażanie do samodzielnego poznawania świata, ułatwienie zrozumienia samego siebie, wykształcenie u dziecka

umiejętności pisanie i czytania, dokonywania obliczeń matematycznych, wykształcenie odpowiednich postaw, umożliwiających mu funkcjonowanie w grupie rówieśników i w społeczeństwie, kształtowanie umiejętności porozumiewania w języku polskim oraz obcym, wdrożenie dzieci do stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej w różnych dziedzinach życia, nauczenie ich wykorzystywania wiedzy i umiejętności w praktycznym działaniu. Studenci powinni również znać i stosować zasady nauczania spiralnego, zgodnie z którym dzieci nabywają pewne umiejętności w klasie I, a następnie mają możliwość ich utrwalania, doskonalenia i rozszerzenia w następnych klasach.

Dlatego tak ważne jest zapewnienie odpowiedniego przebiegu praktyk pedagogicznych, a tym samym zwrócenie uwagi studentom, przyszłym nauczycielom, jak niezbędne jest posiadanie następujących kompetencji nauczycielskich:

- specjalistycznych, które obejmują wiedzę i umiejętności z zakresu edukacji wczesnoszkolnej;
- dydaktycznych, które obejmują kształcenie umiejętności właściwego projektowania i planowania zajęć, nabywania umiejętności diagnozowania dziecka i jego rozwoju;
- psychologicznych, a więc kształtowanie u studenta pozytywnego nastawienia do dzieci, rodziców, nauczycieli i innych pracowników, a także kontrolowania emocji i budowania zgodnego zespołu klasowego.

Od wielu już lat, jako opiekun praktyk pedagogicznych, mam okazję obserwować studentów prowadzących zajęcia próbne. Z tej perspektywy chciałabym podzielić się swoimi refleksjami związanymi z przygotowaniem studentów, jako przyszłych nauczycieli, do realizacji zadań edukacji plastycznej.

Edukacja plastyczna pełni ważną rolę w kształtowaniu się twórczej osobowości dziecka. Jest jedną z najważniejszych form ludzkiej działalności, a w szczególności działalności dzieci, które są ciekawe poznawania świata. Dlatego celem nadrzędnym zajęć plastycznych jest uwrażliwienie ich na piękno otaczającej rzeczywistości i przygotowanie do świadomego odbioru dzieł sztuki w życiu dorosłym.

Nauczyciel prowadzący zajęcia plastyczne powinien posiadać określone umiejętności, które pozwolą mu w ciekawy sposób realizować treści programowe edukacji plastycznej, zawarte w podstawie programowej. Są one związane przede wszystkim z przyswojeniem przez uczniów podstawowych wiadomości o percepcji i recepcji sztuki oraz zdobywaniem umiejętności ekspresji poprzez różne techniki i środki plastyczne. Przeżycie i zaangażowanie emocjonalne jest z jednej strony potrzebą wynikającą z rozwoju dziecka, z drugiej zaś działalność plastyczna działa inspirująco na wyobraźnię i ekspresję w postaci rysunku, wydzieranki, wyklejanki lub innej ilustracji wykonanej różnymi technikami plastycznymi. Stąd tak ważne jest dobre przygotowanie studentów do prowadzenia zajęć, które sprawiają dzieciom radość i możliwość twórczego działania.

Wobec tego, jaki powinien być nauczyciel edukacji plastycznej?

Powinien być przede wszystkim twórczy, wyrozumiały, cierpliwy, obiektywny, dobrze przygotowany do zajęć, motywujący uczniów do pracy, ale także posiadający wiedzę z psychologii, pedagogiki, dydaktyki, wiedzę o sztuce. Powinien być dla dzieci przewodnikiem, doradcą, osobą godną zaufania, zaangażowaną i otwartą na ich pomysły, a także stwarzającą warunki umożliwiające różnorodność działań. Te umiejętności pozwolą studentowi na właściwą realizację zajęć plastycznych.

Jak zatem poradzili sobie studenci z prowadzeniem zajęć plastycznych w toku praktyki pedagogicznej dyplomowej?

Uważam, że grupa studentów, którymi opiekowałam się w trakcie praktyki pedagogicznej dyplomowej, miała wysokie umiejętności w prowadzeniu zajęć plastycznych. Studenci wykazali się w projektowaniu scenariuszy zajęć, które były pomysłowe i zachęcające do twórczej pracy. Dowiedli dwoją znajomością literatury pedagogicznej. Potrafili prawidłowo zaplanować czynności uczniów i własne. Robili wszystko, żeby dzieci z niecierpliwością oczekiwały na zajęcia plastyczne. Toteż ważnym elementem, na który zwracali dużą uwagę, było wprowadzenie do tematu zajęć, które miało zaciekawić dzieci przyszłą pracą. Były to np. wiersze, krótkie opowiadania, legendy, utwory muzyczne, piosenki, rebusy, zagadki, krzyżówki, fragmentu filmu lub prezentacje multimedialne.

Studenci zwracali uwagę na wykorzystanie różnorodnych materiałów. Były to materiały przyrodnicze, np. warzywa, kamienie, gałązki, piórka; materiały sypkie, np. kasza, ryż, cukier; materiały papiernicze, np. gazety, kartony, oraz materiały różne, jak guziki, koraliki, cekiny, nakrętki itp. Czasami sugerowałam studentom wykorzystanie również materiałów tekstylnych, czyli tkaniny, tasiemki, włóczki.

Przywiązywali dużą uwagę również do tego, czym wykonywana będzie praca i na jakim podłożu. Wykorzystywali różnego rodzaju kredki (świecowe, pastele, ołówkowe), farby (plakatowe, akwarelowe), wycinanki, plastelinę, modelinę, bibułę, tusze, kleje, węgiel, kolorową kredę czy też masę papierową, masę solną, pastę do zębów itp. Wykonywali prace plastyczne nie tylko na kartkach z bloku rysunkowego, ale także na kartonie, szarym papierze, papierze ściernym, tkaninach.

Starali się w ciekawy sposób zorganizować przestrzeń klasową. Często wykorzystywali odmienne ustawienia stolików, np. łączenie stolików po dwa, w podkowę, w niedomknięty prostokąt, a także – co było ciekawym doświadczeniem dla dzieci – malowanie na podłodze.

Kolejnym ważnym aspektem było stosowanie różnorodnych technik plastycznych, które były dopasowane do wieku i możliwości dziecka. Doskonale wywiązywali się z roli prowadzącego zajęcia, którego celem było popieranie wszelkich form eksperymentalnych i dyskretne czuwanie nad samodzielną pracą dziecka. Pamiętali, że ograniczanie spontaniczności dzieci może sprawić, że ich prace będą jednokowe, pozbawione indywidualności i niebanalnego dziecięcego widzenia świata. Pokazywali możliwości wypytywające z danej techniki, z właściwego użycia narzędzi i sposobu pracy oraz jak ważne jest stworzenie odpowiedniego, zachęcającego do pracy twórczej nastroju. Muszę stwierdzić, że nawet jeżeli studenci odwoływali się

do techniki malowania kredkami lub farbami, to nie ograniczali się do tradycyjnego malowania, ale poszukiwali ciekawych rozwiązań przez zastosowanie techniki „zmoc i zgnieć” (malowanie farbami na mokrej i zgniecionej kartce), techniki „pięciu palców” (zamiast malowania pędzlem – malowanie palcami), połączenie farb z pastą do zębów i kredkami świecowymi itp. Kredki też starali się ciekawie wykorzystywać, np. malowanie pyłkiem z temperowanych kredek świecowych, kompozycje z ostrużyn kredek ołówkowych itp.

Kolejnym czynnikiem, na który studenci zwracali uwagę, były formy i metody pracy z uczniami. Najczęściej stosowali pracę indywidualną, rzadziej grupową. Wynikało to z obawy, że podczas pracy grupowej będzie zbyt głośno i nie poradzą sobie z prawidłowym przeprowadzeniem zajęć. Zachęcałam studentów, mimo wszystko, do podejmowania prób prowadzenia zajęć w grupie, zwracając uwagę, jak ważna jest praca grupowa, dzięki której dzieci mogą uczyć się od siebie wzajemnie, czyli rozwijać wiedzę i umiejętności. Stosowanie metod pracy nie ograniczało się tylko do metod opartych na słowie i praktycznej działalności dziecka, ale pojawiały się także metody aktywizujące, oparte na obserwacji itp.

Bardzo istotny był również sposób prezentowania prac plastycznych dzieci na wystawkach, który ma znaczenie nie tylko psychologiczne, ale i edukacyjne, ponieważ uczy poszanowania pracy innych. Każda praca była zauważona i doceniona przez prowadzącego zajęcia oraz właściwie oceniona.

Ważnym elementem podsumowującym pracę studenta była ewaluacja. Studenci, dokonując ewaluacji, gromadzili i odpowiednio wykorzystywali informacje zwrotne, które uzyskiwali od dzieci, nauczyciela i siebie samych. Wykazali się przy tym dużą otwartością i empatią. Nie odbierali informacji zwrotnej jako krytyki, lecz służyła im jako refleksja nad własną pracą dydaktyczną i wychowawczą.

W podsumowaniu stwierdzam, że praktyka odniosła założone efekty, a studenci-przyszli nauczyciele, odbywający praktykę pedagogiczną dyplomową, wykazali się dużymi kompetencjami nauczycielskimi. Byli zainteresowani wszystkim, co było związane z funkcjonowaniem szkoły, a także warsztatem pracy nauczyciela. Wykazali się kreatywnością w podejmowanych działaniach. Posiadali pełne przygotowanie merytoryczne i metodyczne do prowadzenia zajęć. Opracowywali scenariusze zajęć i proponowali ciekawe rozwiązania dydaktyczne. Respektowali wskazówki nauczyciela przy projektowaniu kolejnych zajęć. Wykorzystywali różnorodne techniki, metody i formy pracy. Uwzględniali cele i założenia zapisane w podstawie programowej.

Praktyki pedagogiczne jako ważne ogniwo procesu dydaktycznego nauczycieli

Ewa Zimny

Przez całe życie poszukujemy przewodnika, niepodważalnego autorytetu. Szczególnie młody człowiek – stojący u progu życia – potrzebuje mistrza, który pomoże mu przejść trudną ścieżkę doskonalenia, będzie wspierał w poszukiwaniu nowych umiejętności, służył przykładem i motywował do działania. Praktyki pedagogiczne są integralną częścią przygotowania studentów do zawodu nauczyciela. To one dają możliwość bezpośredniego kontaktu z uczniami i środowiskiem szkolnym, a także konfrontacji wiedzy teoretycznej z praktycznym działaniem¹. To bardzo ważny składnik procesu kształcenia przyszłych nauczycieli, niezbędny w pełnym przygotowaniu do pracy zawodowej.

Ogólne cele, zasady i wytyczne dotyczące praktyk znajdują się w ustawach i rozporządzeniach, określają i stanowią o minimalnej liczbie godzin, miejscu (instytucje) realizacji praktyk. Jednak stworzenie programu praktyk w dużej mierze leży w gestii uczelni, a co za tym idzie, wybór metod i środków dydaktycznych. W jaki sposób przebiegają praktyki, jak oceniają je studenci, dyrektorzy i nauczyciele? Na takie m.in. pytania starają się odpowiedzieć niektóre uczelnie w Polsce.

Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, w ramach projektu „Przez praktykę do wiedzy”, poddała badaniu 500 studentów i 100 nauczycieli studiów stacjonarnych i niestacjonarnych z czterech uczelni województwa śląskiego:

- WSA w Bielsku-Białej, kierunek pedagogika wczesnoszkolna z oligofrenopedagogiką, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z pedagogiką rodziny,
- Kolegium Nauczycielskie w Bielsku-Białej, kierunek pedagogika, specjalności: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i edukacja przedszkolna oraz pedagogika opiekuńczo-resocjalizacyjna,

¹ M. Markis, D. Umiastowska, *Vademecum studenta wychowania fizycznego na praktykach pedagogicznych*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1995, s. 7.

- Wyższej Szkoły Humanitas z Sosnowca, kierunek pedagogika, specjalności: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne,
- Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, kierunek pedagogika, specjalności: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i oligofrenopedagogika

Przeprowadzone badanie wykazało, że²:

- 1) zwiększeniu powinien ulec zakres zadań realizowanych przez studenta samodzielnie, przede wszystkim zaangażowanie w działalność pozalekcyjną, np. wycieczki, kółka zainteresowań, i pracę dydaktyczną z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- 2) powinna nastąpić zmiana modelu nadzoru nad praktykantem: z praktyki naśladownictwa na formułę monitoringu; eliminacja zjawisk negatywnych, np. brak kontroli ze strony opiekuna, jak też adekwatne wynagradzanie opiekunów;
- 3) nadrzędnym celem praktyk powinno być przygotowanie kreatywnych, potrafiących tworzyć autorskie programy nauczycieli, którzy wykorzystują innowacyjne metody pedagogiczne i technologie informatyczno-komunikacyjne, ale również indywidualnie traktują każdego ucznia,
- 4) rzetelne prowadzenie praktyk warunkuje ich rzetelną ewaluację – zarówno w toku praktyk, jak i końcowej.

Przykładem poszukiwania optymalnego modelu praktyki asystenckiej jest Katedra Dydaktyki w Instytucie Nauk o Wychowaniu Wyższej Szkoły Ekonomiczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. Po ich zakończeniu dokonywana jest analiza dokumentów, przede wszystkim sprawozdań studentów, oraz badanie sondażowe. Badaniem objęto 1783 osoby. Oto wyniki³:

- 1) cele i zadania programowe są dobrze sformułowane – uważa 81%;
- 2) łączenie teorii z praktyką: zdaniem 46% – przygotowanie jest dobre, wystarczające lub średnie, 40% – przygotowanie jest mierne, 14% – przygotowanie jest niewystarczające;
- 3) sposoby łączenia teorii z praktyką: hospitacje lekcji z różnych przedmiotów zaliczyło prawie 100% badanych, hospitacje zajęć w świetlicy szkolnej – 84%, zastępstwa w czasie nieobecności nauczyciela – 30%, prowadzenie godziny wychowawczej – 70%, inne – np. pod kierunkiem pedagoga szkolnego poznanie środowiska życia ucznia – 7,5%;
- 4) organizowanie praktyki w drugiej połowie września – zdaniem 70% to dobry sposób, 30% uważa, że nie;
- 5) czas trwania praktyki – dwa tygodnie (10 dni roboczych) – według 27% to zbyt krótko.

² P. Błędowski i in., *Raport zawierający wnioski z analizy jakości i efektywności programów praktyk pedagogicznych*, opracowany w ramach projektu „Przez praktykę do zawodu – program praktyk pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas, Sosnowiec 2011, s. 39–40.

³ E. Brycka, M. Lusina, O. Wyżga, www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt6/brycka.html

Wszystkie otrzymane informacje posłużyły do dalszej pracy uczelni.

Jak pisze J. Grzesiak, o wartości praktyk pedagogicznych w systemie edukacji nauczycieli decyduje nie tyle liczba godzin, co korzyści wyniesione osobno przez każdego studenta, przede wszystkim dzięki wysokiemu poziomowi metodyczno-merytorycznych (wszystkich bez wyjątku) elementów kształcenia praktycznego w szkole. Stąd tak wiele uwagi zwrócono w tym opracowaniu na ewaluację i jakość kształcenia praktycznego w ścisłym związku z kształceniem teoretycznym przyszłych nauczycieli⁴.

Postawa nauczycieli-opiekunów i postawa studentów to istotne elementy w prawidłowym przebiegu praktyk. Wartością dodaną dobrze zorganizowanych praktyk pedagogicznych będzie zacieśnienie współpracy między uczelniami a instytucjami związanymi z kształceniem nauczycieli, oświatą i edukacją. *Ważny jest również wzrost świadomości aktywnych zawodowo nauczycieli, dotyczącej potrzeby ciągłej pracy własnej na rzecz podnoszenia jakości edukacji dzieci i młodzieży oraz o znaczeniu praktycznych elementów nauczania w kształceniu studentów, przyszłych pedagogów [...]. Za organizację praktyk po stronie szkoły odpowiada nauczyciel – mentor wyznaczony przez dyrektora danej szkoły [...]*⁵. Pozostaje jeszcze sam program praktyk pedagogicznych. Jak pisze J. Michalski, programy praktyk pedagogicznych opracowywane na uczelniach charakteryzuje ogólnikowość oraz powtarzające się ciągle sformułowania, że *głównym celem praktyk jest wdrożenie studentów do samodzielnej planowania i organizowania oraz prowadzenia zajęć lekcyjnych, pogłębianie zainteresowań pedagogicznych*⁶, lub *student ma w ciągu dwóch tygodni zrealizować 36 godzin pracy, w tym 12 godzin hospitacji i 24 godziny zajęć prowadzonych samodzielnie*⁷. Michalski postuluje o zapisy dokładne, rozszerzone, precyzyjne, takie, które w sposób jednoznaczny określą zakres i tematykę praktyk. Problem tkwi również w tym, że uczelnia wymaga realizacji praktyk pedagogicznych, a szkoły i inne placówki wcale nie muszą przyjmować studentów. O wartości praktyk pedagogicznych w systemie edukacji nauczycieli decyduje bowiem nie tyle liczba godzin, ile korzyści wyniesione przez każdego studenta, przede wszystkim dzięki wysokiemu poziomowi metodyczno-merytorycznych wszystkich bez wyjątku elementów występujących w sferze kształcenia praktycznego w szkole⁸. Wiedza merytoryczna i metodyczna uzupełniona praktyką zapewni dobrze przygotowanych nauczycieli.

⁴ J. Grzesiak, *Wprowadzenie do profesjonalizmu przyszłego nauczyciela*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2010, s. 8–9.

⁵ J. Grzesiak, *Doradztwo i mentoring w przygotowaniu studentów do pracy w zawodzie nauczyciela*, w: *Poradnictwo zawodowe w teorii i praktyce*, red. R. Parzęcki, GWSH, Gdańsk 2010, s. 111–120.

⁶ J. Michalski, *Czy praktyki pedagogiczne to fikcja?* „Nowa Szkoła”, nr 4/2004, s. 12.

⁷ Tamże, s. 12–13.

⁸ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin, 2010, s. 19.

Umiejętność wykorzystania teorii w działaniu praktycznym zależy szczególnie od określonej proporcji między sferą wiedzy a sferą kompetencji realizacyjnych człowieka. Nie wystarcza bowiem wyuczyć się teorii i potrafić ją reprodukować, gdyż należy ją stosować w odpowiedniej sytuacji. Sytuacje edukacyjne w toku praktyki pedagogicznej wymagają od studentów-przyszłych nauczycieli swoistych odkryć jako niepowtarzalnych cech odnoszących się do indywidualnego przypadku lub jednostkowej sytuacji edukacyjnej⁹. Obserwacja warunków pracy oraz przebiegu własnej i cudzej działalności pedagogicznej podczas praktyk ma doprowadzić do poznania jej przebiegu, do uświadomienia sobie wszystkich elementów, które składają się na plan działania, i uczyć ich realizowania w określonych warunkach. Z jednej strony praktyka jest źródłem naszej wiedzy o konkretnym działaniu pedagogicznym, a z drugiej – próbą realizowania praktycznych zamierzeń. Zajęcia pomocnicze stanowią swego rodzaju obserwację czynną – w toku wykonywania prostych działań pedagogicznych, podczas których uświadamia się praktykantom przebieg ich pracy oraz te elementy, na które składają się dane dotyczące działania, jak i jakie podjąć zadanie do wykonania, jakie zastosować sposoby i środki, określić warunki i wynik działania.

W swojej pracy chcę dokonać krótkiej analizy wypowiedzi nauczycieli przedszkoli na temat studentek po trzytygodniowej praktyce w raciborskich przedszkolach. Sam arkusz opinii składa się z 10 punktów:

- 1) imię i nazwisko studenta, rok studiów;
- 2) miejsce praktyki;
- 3) nazwisko i imię opiekuna praktyki;
- 4) czynności wykonywane przez studenta podczas praktyki;
- 5) ocena przygotowania merytorycznego w zakresie poszczególnych obszarów edukacji przedszkolnej (zalety, braki);
- 6) ocena przygotowania metodycznego;
- 7) ocena niektórych umiejętności oraz cech osobowościowych studenta, niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej:
 - a) umiejętność organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej,
 - b) zaradność pedagogiczna, kreatywność, stopień inwencji twórczej,
 - c) wykorzystanie środków dydaktycznych,
 - d) zdolności i zainteresowania przydatne do pracy z młodszymi dziećmi,
 - e) stosunek do dzieci, umiejętność porozumiewania się z nimi (m.in. empatia, kontaktowość, stanowczość, umiejętność utrzymania dyscypliny podczas zajęć),
 - f) stosunek do własnych poczynań pedagogicznych (postawa analityczna i samokrytyczna),
 - g) zdyscyplinowanie, poczucie odpowiedzialności;
- 8 – umiejętność łączenia procesu edukacji przedszkolnej z nauczaniem języka obcego;
- 9 – inne uwagi o studencie i przebiegu jego praktyki;

⁹ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki*, s. 18.

10 – ocena ogólna (bdb., +db., db., + dst., dst., ndst.).

Tematem moich rozważań będą najczęściej udzielane przez nauczycieli-opiekunów praktyk odpowiedzi, w kontekście rzetelnej, pełnej i w sposób najbardziej prawidłowy ocenie studentek po zakończonej praktyce.

W punkcie 1 nauczyciele odnieśli się do czynności wykonywanych przez studenta. Nauczyciele wskazywali hospitację zajęć, prowadzenie zajęć, przygotowywanie pomocy dydaktycznych, zapoznanie z dokumentacją przedszkola, wycieczkę do biblioteki, prowadzenie zajęć wyrównawczo-dydaktycznych, uczestniczenie w spacerach, prowadzenie zajęć języka angielskiego, stosowanie różnorodnych i zróżnicowanych form i metod pracy z dziećmi, które przyczyniły się do wzmożonej aktywności dzieci, co pozwala stwierdzić, że studenci wykonywali zadania przewidziane do realizacji podczas praktyk.

Jeśli chodzi o przygotowanie merytoryczne (pkt 2), opiekunowie pisali, że studenci wykazali się znajomością treści programowych, dostosowywali metody do wieku i możliwości rozwojowych dzieci, wiedzieli, jak przygotować konspekt, stosowali różnorodne formy i metody pracy, orientowali się w założeniach podstawy programowej, nawiązywali rozmowy z nauczycielami w celu poszerzenia swoich wiadomości lub ich konfrontacji. Widać więc, że studenci byli dobrze przygotowani merytorycznie.

Względy metodyczne dotyczą punktu 6, po analizie którego dowiadujemy się, że studenci orientowali się w możliwościach i potrzebach dzieci, potrafili zastosować właściwe metody i formy pracy, łączyli teorię z praktyką, bardzo dobrze znali dydaktykę i metodykę przedszkolną.

Na pkt 7, który składa się z kilku podpunktów, nauczyciele odpowiadali, że (podpunkt a) studenci samodzielnie przygotowali i organizowali zajęcia wychowawczo-dydaktyczne, że byli spokojni, opanowani, stosowali zasady dyscyplinujące grupę, potrafili właściwie rozwiązać konflikt w grupie rówieśniczej, odpowiednio reagowali na potrzeby dzieci, należycie przygotowywali się do zajęć, z empatią i właściwie reagowali na potrzeby dzieci, w coraz większym stopniu wykazywali się umiejętnością organizowania sprawnego toku zajęć. Wykazali się też (podpunkt b) zaradnością pedagogiczną, kreatywnością, wykorzystywali pomoce dydaktyczne wykonane własnoręcznie, sami wysuwali propozycje zabaw i pomysły wykorzystane później w zajęciach, wykazali zainteresowanie literaturą pedagogiczną, pokazali zdolności plastyczne, wykorzystali własne pomysły do realizacji celów, stawiali dzieciom zadania, które uwzględniały ich indywidualne możliwości i zdolności. W podpunkcie c) opiekunowie napisali, że studenci wykonali samodzielnie pomoce dydaktyczne, które były solidne, estetyczne, dostosowane do możliwości dzieci. Jako zdolności i zainteresowania przydatne do pracy z młodszymi dziećmi (podpunkt d) wskazywali empatię, kreatywne i swobodne podejście do dzieci, nawiązywanie kontaktów z nauczycielami związane z pracą z dziećmi, wykorzystywanie rad nauczycieli w praktyce, zdolności plastyczne, muzyczne, rytmiczne, manualne, duże zainteresowanie pracą z małymi dziećmi, że potrafili umiejętnie słuchać uwag i wykorzystać

wać je w praktyce, a także zapewniali dzieciom uczucie bezpieczeństwa. W kolejnym podpunkcie e) nauczycielki miały określić stosunek praktykantów do dzieci, umiejętność porozumiewania się z nimi. Najczęściej wskazywane było podejście indywidualne do każdego dziecka, komunikacyjność i serdeczność, ale też konsekwencję i stanowczość, miły i ciepły stosunek do dzieci, szybkie nawiązywanie kontaktu, opiekuńczość, dbałość o bezpieczeństwo, umiejętność rozwiązywania sytuacji konfliktowych, otwartość na potrzeby i pomysły dzieci. W kolejnym podpunkcie f) znajdujemy informacje na temat stosunku adeptów do własnych poczynań pedagogicznych. Według opiekunów praktyk, przyszli pedagodzy chętnie rozmawiali z nauczycielkami na interesujące je tematy, przyjmowali uwagi i rady nauczycieli, wdrażali je w praktyce, znali własne możliwości, które starali się wykorzystywać w czasie zajęć, czerpali radość z wykonywanych zadań, dostrzegali błędy popełnione podczas zajęć i próbowali je poprawiać. Ostatni podpunkt dotyczył zdyscyplinowania i poczucia odpowiedzialności studenta, stosowania się do poleceń, systematyczności, dobrej organizacji, ale też przeszkolenia bhp i dbałości o bezpieczeństwo dzieci oraz wykonywania powierzonych zadań i obowiązków.

W punkcie 8 mamy informacje o umiejętności łączenia procesu edukacji przedszkolnej z nauczaniem języka obcego. Zdaniem nauczycieli praktykanci wykazywali się znajomością metodyki i dydaktyki dotyczącej nauczania języka obcego w przedszkolu, a dzieci chętnie uczestniczyły w tych zajęciach.

Natomiast punkt 9 to tzw. inne uwagi, z którego dowiadujemy się o ciepłym, przyjaznym, życzliwym, otwartym stosunku do dzieci, takcie i kulturze osobistej, łagodności nawiązywania kontaktów z dziećmi i osobami dorosłymi, wykazywaniu zainteresowania pracą w przedszkolu, aktywnością studenta.

W punkcie 10 nauczyciel opiekun wystawia ocenę i we wszystkich przeanalizowanych przypadkach była to ocena bardzo dobra.

Analizując wszystkie udzielone odpowiedzi, można jednoznacznie stwierdzić, że dostarczone przez nauczycieli-opiekunów praktyk informacje są niepełne, po części lakoniczne, powtarzają się niejednokrotnie w różnych punktach, np. o stosowaniu pomocy dydaktycznych możemy przeczytać w punkcie 4,7b, 7c. Nie dostarczają pełnych informacji na interesujące nas zagadnienie, np. odpowiedź w punkcie 7g – zdyscyplinowanie i poczucie odpowiedzialności studenta – powtarzającą się informacją była ta przeszkoleniu bhp.

To że student został przeszkolony, jest ważne, ale nas w tym momencie interesuje, czy te przepisy przestrzega. Takie same sformułowania powtarzają się w różnych podpunktach, do tego udzielone odpowiedzi niekonieczne są na temat, np. w punkcie 8 pytamy o umiejętność łączenia pracy wychowawczo-dydaktycznej z nauką języka obcego, a otrzymujemy informację, że dzieci chętnie uczestniczyły w tych zajęciach.

Zastanówmy się, z czego wynika taki stan rzeczy? Czy przyczyną jest brak czasu, nieprzywiązywanie dużej wagi do odpowiedzialności za studenta, zbyt duża liczba pytań, niezrozumienie pytań postawionych w opinii o studencie, czy brak elementarnej wiedzy z zakresu dydaktyki i metodyki pracy w przedszkolu?

Przyczyn może być kilka i stanowią one pewien rodzaj zagrożenia dla prawidłowego przebiegu praktyk. Jeśli to brak czasu, o należałoby się zastanowić, czy praca nauczyciela jest prawidłowo planowana i czy rola opiekuna studenta nie będzie kolidowała z wcześniej zaplanowanymi działaniami. Liczba punktów, sposób sformułowania pytań to zadanie dla uczelni. Może należałoby się zastanowić i zmodyfikować cały formularz. Te dwie przyczyny są możliwe do szybkiego ich wyeliminowania i naprawienia, gorzej wygląda sytuacja, gdy student trafia do nauczyciela, który jest nie do końca kompetentny w pracy wychowawczo-dydaktycznej. Może wyniknąć z tego więcej złego niż dobrego. Dlatego ogromną rolę ma dyrektor, który przydziela studentom opiekunów stażu. To po części na jego barkach spoczywa odpowiedzialność za rzetelne przygotowanie studenta do przyszłej pracy.

Podsumowanie

Praktyki pedagogiczne są jednym z ważniejszych ogniw procesu kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych. Doświadczenia wyniesione z praktyk przez studentów i nauczycieli akademickich sprawujących nadzór nad ich przebiegiem, dają także możliwość ewentualnego modyfikowania tego procesu.

Praktyki pedagogiczne są niezbędne w cyklu kształcenia przyszłych nauczycieli, pozwalają na poznanie systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły oraz samej pracy nauczyciela, dają możliwość zaznajomienia ze strukturą organizacyjną szkoły. Umiejętność wykorzystania teorii w działaniu praktycznym zależy szczególnie od określonej proporcji między sferą wiedzy a sferą kompetencji realizacyjnych człowieka. Nie wystarcza bowiem wyuczyć się teorii i potrafić ją reprodukcować, gdyż należy ją stosować w odpowiedniej sytuacji¹⁰. Podczas praktyk student ma okazję skonfrontować wiedzę teoretyczną z praktyką, wczuć się w „rolę”, a nawet przekonać o słuszności wyboru tego kierunku studiów, a w przyszłości zawodu. Efektywność praktyk pedagogicznych w dużym stopniu uzależniona jest od właściwego zaangażowania przedszkolnych i szkolnych nauczycieli-opiekunów praktyk, a także aktywności studenta w zdobywaniu wiedzy teoretycznej i umiejętnego jej zastosowania w działaniach praktycznych, jego postawy wobec realizowanych zadań i kreatywności w pracy dydaktyczno-wychowawczej, stopniowego usamodzielniania się w rozwiązywaniu problemów w pracy z dziećmi i młodzieżą.

¹⁰ J. Grzesiak, *Wprowadzenie do profesjonalizmu przyszłego nauczyciela*, s. 8.

Autoewaluacja i tożsamość (przyszłych) nauczycieli w kontekście efektywności praktyki pedagogicznej

Marcin Olejniczak

Wprowadzenie

Skoro w orbicie naszych rozważań pozostają kwestie związane z efektywnością praktyki pedagogicznej, w tym kontekście chcę zwrócić uwagę na zagadnienie związane z wymiarem podmiotowym kształcenia przyszłych nauczycieli, które dotyczy tożsamości, autoobrazu, samowiedzy przyszłego nauczyciela. Tożsamości, która obecnie jest konstruktem płynnym, zależnym od wielu czynników – w tym również od studenckiej i nauczycielskiej autoewaluacji, samopoznania lub *samoobserwacji*, czyli *umiejętności poznawania i analizowania swoich działań i postaw, a następnie ocenianiu ich przy zastosowaniu hierarchii wartości*¹.

Poniższe refleksje dotyczyć będą zagadnień tożsamości i autoewaluacji jako kategorii ściśle ze sobą związanych, wpływającym na subiektywny odbiór doświadczenia *bycia nauczycielem* w oglądzie studenta podczas praktyki pedagogicznej. O doniosłości problemu ewaluacji i autoewaluacji w odniesieniu do poprawy jakości kształcenia świadczyć może choćby ciągle rosnący dorobek publikacyjny będący pokłosiem jedenastu odsłon Wielkopolskiego Forum Pedagogicznego „Ewaluacja i innowacje w edukacji”².

Refleksyjny kontekst (auto)ewaluacji

Refleksja nad własnym działaniem i w razie konieczności wprowadzanie korekt, zmian w tym działaniu, na podstawie uznawanego wzorca, systemu wartości,

¹ Z. Ratajek, *Problemy oceny pracy nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1981.

² Zob. przykładowo prace z serii *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, m.in.: *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2007; *Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, red. J. Grzesiak, WPA UAM, PWSZ, Kalisz – Konin 2009; *Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, red. J. Grzesiak, WPA UAM, PWSZ, Kalisz – Konin 2012.

paradygmatu, zazwyczaj przyczynia się do poprawy efektywności oddziaływań (lub też zwiększa poczucie sprawstwa). Problem pojawia się wtedy, kiedy mamy do czynienia z artykułowanymi przez różne podmioty (w przypadku nauczyciela: rodziców, uczniów, nadzór pedagogiczny; w przypadku studenta-praktykanta: mentora, nauczyciela, opiekuna praktyk) oczekiwaniami, wizjami pełnienia/odgrywania roli/bycia nauczycielem – czasem życzeniowymi, abstrakcyjnymi, wzajemnie się wykluczającymi. Na te oczekiwania, uświadomione lub nieświadomione przez (przyszłego) nauczyciela, nakładane są nauczycielskie albo studenckie wizje siebie w zawodzie, wizje poddawane próbom w szkolnej codzienności. Tak więc *stawanie się nauczycielem konstytuowane jest zatem przez nieustanne re-/de i konstruowanie mikroprocesów kultury, w których każda jednostka, a więc nie tylko uczeń, ale i nauczyciel, definiują siebie*³. Nauczycielska autoewaluacja stanowić będzie zatem istotny motyw, warunek, (re)konstrukcji tożsamości (przyszłego) nauczyciela.

Autorefleksja w przypadku (przyszłych) nauczycieli stanowi bazę do budowania *teorii osobistej*, stanowiącej *pomost do zrozumienia teorii akademickiej i zrobienia z niej użytku*⁴. Praktyki pedagogiczne, jako miejsce i czas weryfikacji w interakcji z wychowankami/uczniami kształtujących, krystalizujących się postaw, stylów pedagogicznego działania, są jednocześnie areną ścierania się treści wchodzących w skład studenckiej wiedzy zdroworozsądkowej i potocznej, wiedzy opartej na autorytetach instytucji kształcenia pedagogów, w końcu też krytycznej teorii pedagogicznej (przyszłego) nauczyciela.

Warunki ewaluacji i autoewaluacji

Jeśli uznamy, za Henrykiem Mizerkiem⁵, że nauczycielska (w naszym wypadku również studencka) (auto)ewaluacja ma przede wszystkim walor empiryczny, działaniowy, użyteczny, warto zwrócić uwagę na bardzo dynamiczny układ odniesień związanych z oceną efektywności własnych działań. Z jednej strony będzie to niezwykle zmienny świat wychowanków i uczniów – rzeczywistość, której kształt jest wypadkową oddziaływań ze strony przez wielu sfer – instytucji bezpośredniego i pośredniego oddziaływania. Co istotne, w obliczu malenia znaczenia szkoły i nauczyciela jako agend dostarczających dzieciom i młodzieży wiedzy dla nich pewnej i oczekiwanej oraz atrakcyjnej, nauczycielski wkład w generowaniu struktur poznawczych podopiecznych może być często przeszacowany przez nauczyciela. Tak

³ D. Gołębiak, *Poza „nabywanie” i „uczestnictwo”. Ku społeczno-kulturowej teorii edukacji nauczycieli*, w: *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2007, s. 222.

⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, s. 73.

⁵ H. Mizerek, *Ewaluacja w szkole – szanse z (kilkoma) pułapkami w tle?*, w: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, red. M. Nowicka, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 2002, s. 91.

więc określanie stopnia realizacji zamierzonych celów edukacyjnych, z uwzględnieniem diagnozy znaczenia działania nauczyciela w ich realizacji, wydaje się być kwestią niezwykle trudną.

Za warunki konieczne ewaluacji uznaje się: jawność, odniesienie do wartości, odniesienie do celu⁶. W przypadku interesującej nas studenckiej autoewaluacji jawność wiązać się będzie z relewantnością, którą można rozumieć jako zgodę z samym sobą na podjęcie aktywności (auto)diagnostycznej i wyciągnięcie praktycznych wniosków, które mają przejawy w późniejszych działaniach studentów – (przyszłych) nauczycieli. Autoewaluacja zatem jest procesem dziejącym w obrębie świadomości – dzięki czemu „ja podmiotowe” może oceniać „ja przedmiotowe” (nauczyciel lub student jest jednocześnie podmiotem poznającym i przedmiotem poznania).

Proces autoewaluacji, jak wcześniej wspomniałem, warunkowany jest koniecznością odniesienia wyników aktywności poznawczej do określonych wartości. Ich treść zawierać się może w dyrektywach dotyczących standardów odgrywania roli studenta podczas praktyki pedagogicznej (często sformalizowanych) lub też stanowić może pochodną relacji studenta z modelowymi sytuacjami o prototypowym charakterze (czerpanymi często z własnej biografii uczniowskiej).

Celowość, jako warunek (auto)ewaluacji, dotyczyć będzie przekonania studenta, że podjęta przez niego aktywność poznawcza (powodowana biurokratyczną koniecznością lub osobistą potrzebą) sprzyja realizacji zadań, na które jest choćby akceptacja i przyzwolenie, a nie negacja.

Studencka autoewaluacja – możliwe problemy

Do potencjalnych problemów – trudności wiążących się z podjęciem autoewaluacji lub, w dalszej kolejności, z odrzuceniem jej adekwatności, zaliczyć możemy niejako naturalne mechanizmy psychologiczne: obawa – opór przed wysiłkiem poznawczym (konieczność „wglądu”), dysonans poznawczy – chęć odrzucenia informacji przykrych, innych od naszych pozytywnych przekonań na temat własnego działania (nieomyślności, trafności rozwiązań itd.), czy też inne strategie obrony „ego” (wyparcie, kompensacja, racjonalizacja itd.).

Do możliwych trudności związanych ze studencką autoewaluacją możemy dodać przekonania dotyczące społecznego odbioru efektów autoewaluacji – lęk przed oceną i jej konsekwencjami, zwłaszcza w odniesieniu do przypadków konieczności udokumentowania efektów autoewaluacji.

Ponadto, w przypadku krytycznej oceny efektów autoewaluacji, może pojawić się opór przed zmianą, koniecznością podjęcia konstruktywnej aktywności, przeformułowanej dotychczas uznawanej za trafne i zasadne przepisy związane z odgrywaniem roli (przyszłego) nauczyciela.

⁶ Zob. H. Mizerek, *Ewaluacja w szkole*.

Praktyki pedagogiczne – od afirmacji do autoselekcji

Praktyki pedagogiczne jako przestrzeń i motyw podejmowania studenckiej aktywności autoewaluacyjnej stanowią pole dookreślenia tożsamości przyszłego nauczyciela. Dzięki autorefleksji możliwe są rekonstrukcje studenckiego „ja w działaniu” (wobec zakładanych różnic między „ja realnym” a „ja idealnym”).

Wskutek studenckiej autoewaluacji, w kontekście praktyki pedagogicznej, mamy do czynienia ze świadomym (auto)pozycjonowaniem studentów-praktykantów wobec własnej przyszłości zawodowej, gdzie bieguny kontinuum wyznaczają: autoselekcja i afirmacja.

Część II

**STUDENCI WOBEC
PRAKTYKI NAUCZYCIELSKIEJ**

Między teorią a praktyką w kontekście praktyk pedagogicznych

Agnieszka Lipska

Usus est optimus magister
(Praktyka jest najlepszym nauczycielem)
Cyceron

Tematem poniższych rozważań postanowiłam uczynić związek między zawartą w tytule wiedzą teoretyczną a praktykami pedagogicznymi, które są sprawdzianem dla studentów. Praktyki stanowią nie tylko pole do przekazywania uczniom wiedzy, ale również możliwość refleksyjnej samooceny oraz ewaluacji i poprawy jakości nauczania w przyszłości.

Studenci – jako przyszli nauczyciele – znajdują się w nietypowym, ale wymownym stanie rozbieżności między tym, co dostarcza teoria a tym, co wymusza rzeczywistość edukacyjna.

Jak zatem w praktyce przebiega proces kształtowania kwalifikacji zawodowych osoby, która będzie mogła wykonywać zawód trudny ze względu na znaczne wymagania osobowościowe, szeroki zakres wiedzy i umiejętności oraz wysokie standardy etyczne?

Przygotowanie metodyczne i merytoryczne nauczyciela klas I–III z pozoru może wydawać się niezbyt istotne, a treści kształcenia błahe i proste w porównaniu z treściami nauczania przedmiotowego w klasach wyższych. Jednak wiedza i umiejętności rzeczowe nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej muszą być wielokierunkowe, bardziej uniwersalne, wszechstronne i mobilne.

Nauczyciel kształcenia wczesnoszkolnego powinien być nadzwyczaj kompetentny. Kompetencje to wiedza, umiejętności i postawy, które są niezbędne do wykonywania określonej pracy¹. Kompetencje można uzyskać przez odpowiednie kształcenie

¹ K. Żegnałek, *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, TWP, Warszawa, 2008, s. 89.

z uwzględnieniem potrzebnych treści, doboru metod i środków nauczania oraz uczenia się. Również i właściwe wartości są rozwijane w toku kształcenia akademickiego².

Wiedza profesjonalna określona jest jako podstawowa wiedza nauczania. Zalicza się do niej takie kategorie wiedzy, jak:

- ogólna wiedza pedagogiczna i socjologiczna,
- ogólna wiedza psychologiczna,
- wiedza diagnostyczna,
- wiedza z zakresu dydaktyki kształcenia,
- wiedza metodyczna z poszczególnych bloków przedmiotowych,
- wiedza o filozoficznych i historycznych podstawach edukacji.

Można i trzeba wręcz zadać sobie pytanie, czy wiedza zdobywana w toku studiów okazuje się przydatna podczas praktyk pedagogicznych?

Ankieta w tej sprawie przeprowadzona wśród 73 studentów pedagogiki (specjalność edukacja wczesnoszkolna) studiów niestacjonarnych i stacjonarnych, którzy odbyli praktyki pedagogiczne, obejmujące hospitacje i samodzielne prowadzenie zajęć zintegrowanych, pokazała, że tak.

Wszyscy studenci (23 osoby) studiów niestacjonarnych potwierdziła ich przydatność, natomiast z 50 osób, jedynie dwie nie widziały potrzeby uczestniczenia w nich.

Wynik zatem jest jednoznaczny – wiedza teoretyczna stanowi mocny fundament kwalifikacji zawodowych.

Wiedza jest zazwyczaj rezultatem badań, refleksji, eksperymentów, doświadczeń, czyli czynności, które są w następstwie traktowane jako podłoże teoretyczne³. Chciałabym zatem wziąć pod uwagę kilka dziedzin, które są istotne dla nauczania i które tłumaczą wyniki ankiety.

Są to:

- psychologia – wiedza o wychowanku, o sposobie jego postępowania w określonym okresie życia, o jego możliwościach poznawczych, o tym jak dziecko się uczy;
- socjologia – uczy o sposobach funkcjonowania jednostki w społeczeństwie, jej relacjach międzyludzkich; interpretuje zachowania ucznia w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych, to wiedza o społecznym kontekście, w jakim uczniowie żyją;
- historia wychowania – uzmysławia, że metody, zasady nauczania znane są nie od dziś, a ich korzenie sięgają minionych dziesięcioleci;
- pedagogika społeczna – pozwala ustalić ideał wychowania i normy postępowania umożliwiające jego skuteczną realizację;
- diagnostyka – dostarcza wiedzy, w jaki sposób zdobywać informacje służące poznawaniu uczniów, co w znacznym stopniu ułatwia organizację i prowadzenie pracy dydaktyczno-wychowawczej;

² K. Żegnałek, *Kompetencje nauczyciela*, s. 32.

³ A. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1994, s. 107.

- dydaktyka – wyposaża w wiedzę o skuteczności różnego rodzaju zabiegów dydaktyczno-wychowawczych, zasadach i metodach nauczania;
- metodyka określonego przedmiotu nauczania – uczy ukierunkowanego na opanowanie wiedzy przez uczniów, organizowania i przeprowadzania procesu kształcenia wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również sposobów oceniania, rozwijania zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien wiedzieć „wszystko o czymś” (czyli być specjalistą w swojej dziedzinie) i „coś o wszystkim” (czyli mieć ogólną wiedzę o świecie). Wiedza merytoryczna nauczyciela wydaje się czymś oczywistym. Takiej właśnie wiedzy dostarczają poszczególne metodyki, które są podległymi dziedzinami dydaktyki ogólnej.

Czym jednak byłaby sama teoria nie poparta praktyką, własnymi doświadczeniami zdobytymi w drodze bezpośredniego zetknięcia z żywym podmiotem nauczania, jakim jest sam uczeń?

Podstawę prawną zasad organizacji praktyk pedagogicznych stanowi rozporządzenie MEN z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela na podstawie art. 9c ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym⁴. Jego przepisy określają m.in. wymiar i sposób organizacji praktyk. Stawiają przy tym na to, żeby kształcenie nauczycieli polegało na nabywaniu praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela⁵.

Praktyki pedagogiczne są integralną częścią wszechstronnego przygotowania studentów do zawodu nauczyciela. Dzięki nim istnieje możliwość bezpośredniego kontaktu z uczniami i środowiskiem szkolnym, a także konfrontacji zdobytej wiedzy teoretycznej w praktycznym działaniu⁶. Jak zauważa S. Palka, *każda teoria pedagogiczna musi mieć styczność z faktami, a praktyka pedagogiczna musi mieć obudowę teoretyczną, inaczej działania praktyczne prowadziłyby do bezmyślnego rozwiązywania problemów*⁷.

Pierwsza konfrontacja zdobytej wiedzy teoretycznej z rzeczywistością szkolną to zapoznanie studentów z działalnością dydaktyczno-wychowawczą współczesnej szkoły. W pierwszych dniach studenci obserwują lekcje prowadzone przez nauczyciela. Następnie sami przygotowują się do prowadzenia zajęć pod okiem nauczyciela-mentora. Przygotowanie obejmuje spotkania z nauczycielem w celu ustalenia tematu zajęć, pisanie szczegółowego scenariusza, konsultacje w celu sprawdzenia jego poprawności, zorganizowanie wszelkich pomocy dydaktycznych oraz samodzielne

⁴ Dz.U. nr 164, poz. 1365, z późn. zmianami.

⁵ www.men.gov.pl

⁶ M. Markis, D. Umiastowska, *Vademecum studenta wychowania fizycznego na praktykach pedagogicznych*, US, Szczecin 1995, s. 7.

⁷ S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989, s. 73.

prowadzenie zajęć z dziećmi. Praktykanci hospituja także lekcje prowadzone przez siebie nawzajem.

Efektywność praktyk pedagogicznych w dużym stopniu uzależniona jest od właściwego zaangażowania szkół i nauczycieli opiekunów praktyk, ale głównie od aktywności studenta w zdobywaniu wiedzy teoretycznej i umiejętnego jej zastosowania w praktyce, jego postawy wobec realizowanych zadań i kreatywności w pracy dydaktyczno-wychowawczej, stopniowego usamodzielniania się w rozwiązywaniu problemów w prac z dziećmi.

Realizowane praktyki dają możliwość:

- weryfikacji wyobrażeń na temat wybranej profesji,
- dają szansę sprawdzenia wiedzy i umiejętności nabywanych podczas zajęć akademickich,
- pozwalają doświadczyć realnych sytuacji i związanych z nimi dylematów o charakterze poznawczym, emocjonalnym i moralnym.

Dopiero podczas praktyk student zaczyna myśleć o sobie jako o nauczycielu. Kiedy pierwszy raz spotyka się z dziećmi, staje przed nimi twarz, niepokoi się i zastanawia nad tym, jak wypada w stosunkach interpersonalnych i czy „jego” uczniowie oraz przełożeni go polubią. Bardzo pochtania go utrzymanie kontroli nad klasą, martwi się, żeby sprawy nie wyślizgnęły się z rąk⁸. Z biegiem czasu jednak (choć to sprawa indywidualna) zaczynają się czuć bardziej na miejscu. Wykonują już nawykowo wiele czynności, uczą się radzić sobie z presją czasu i niektórymi objawami zwykłej szkolnej rzeczywistości, a nawet ze skromnym jeszcze „repertuarem” nauczania⁹.

Każdy przyszły nauczyciel powinien być „refleksyjnym praktykiem”, kontrolować i wzbogacać swoje doświadczenia zawodowe. Pomocne mogą stać się pytania stanowiące podstawę ewaluacji własnych działań pedagogicznych:

- 1) Czego nauczyłeś się od swoich uczniów? (trudni uczniowie dostarczają ważnej lekcji na temat siły własnej akceptacji, elastyczności, kreatywności, tym samym wskazują, które obszary kompetencji zawodowych, osobistych wymagają przepracowania, doskonalenia, zmiany)
- 2) Co było dla Ciebie problemem?
- 3) Co było sukcesem, co się udało?
- 4) Co jest stale powtarzającym się problemem?
- 5) Wobec jakich problemów jesteś bezradny?
- 6) Jakie było Twoje największe zaskoczenie, zdziwienie?
- 7) Opisz najzabawniejsze wydarzenie ze swojej praktyki.

⁸ R.I. Arends *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1998, s. 45.

⁹ Tamże.

Żeby swoją praktykę pedagogiczną, przygotowującą do roli samodzielnego nauczyciela, uczynić bardziej efektywną, warto zastosować się do poniższych wskazówek, które proponuje M. Taraszkiewicz-Kotańska¹⁰:

- nie krzycz: „Spokój!”; zwróć się do grupy uczniów, którzy wydają już gotowi do lekcji;
- pamiętaj o sile ciekawości; zacznij cicho mówić do tej grupki uczniów, a pozostali na pewno się zainteresują, co ich omija;
- uczniowie lubią być chwaleni; pochwal tych, którzy słuchają, podziękuj za uwagę;
- zakłócenia na lekcji to próba dla ciebie; większość podopiecznych będzie pilnie obserwować jak sobie radzisz i jak się zachowujesz;
- kiedy jakiś uczeń przeszkadza za bardzo, porozmawiaj z nim, ale na osobności – nigdy nie rób z tego publicznego przedstawienia;
- dla „etatowych przeszkadzaczy” miej przygotowany zestaw pytań lub drobnych prac do wykonania; jeśli się nudzą – niech mają coś do roboty;
- rozmawiaj o tym z innymi nauczycielami, jak oni radzą sobie z niewłaściwym zachowaniem uczniów na lekcji (obserwuj innych, poszerzaj swój repertuar rozwiązań);
- ustal wyraźne reguły zachowania na lekcji; zachęć uczniów do współpracy nad ułożeniem regulaminu naszej wspólnej lekcji;
- właściwe zachowania nagradzaj natychmiast (uśmiech, kilka miłych słów), to jest szczególnie ważne w stosunku do uczniów kłopotliwych, jeśli akurat uda się im zachować właściwie;
- bardzo często uczeń sprawiający szczególne problemy, pod maską cynizmu, arogancji, agresji rozpaczliwie skrywa swoje prawdziwe trudności, kłopoty. Okaż mu zrozumienie, cierpliwość, podaruj mu swoje zainteresowanie i czas!!!

Każdy praktykujący student, czyli przyszły nauczyciel powinien sobie wypracować własny model postępowania. Może opierać się na jakimś wzorcu czynności, który może być pomocny podczas organizacji procesu nauczania, zapobiegać tym samym chaotyczności, na którą to nauczyciel pozwolić sobie nie może.

Dla potrzeb własnych przygotowałam działań następujący tok:

- a) projektowanie – obejmuje przygotowanie scenariusza, niezbędnych pomocy dydaktycznych z uwzględnieniem możliwości uczniów oraz procesu indywidualizacji;
- b) realizacja – czyli prowadzenie zajęć lekcyjnych wg wcześniej zaprojektowanych zadań z uwzględnieniem dopuszczenia pewnej dozy spontaniczności zarówno ze swojej strony, jak i też ze strony uczniów,
- c) podsumowanie – czyli refleksja nad tym co się udało, a co należało by zmodyfikować, poprawić,
- d) planowanie dalszej pracy, które w efekcie przechodzi w fazę projektowania.

¹⁰ M. Taraszkiewicz-Kotańska, *Zasady skutecznej komunikacji w nauczaniu i wychowaniu*, Warszawa 2003, s. 24.

Rzeczywiste kompetencje profesjonalne można z pewnością ukształtować, jeśli w toku nauczania dążyć się będzie do integracji wiedzy teoretycznej z wiedzą i umiejętnościami praktycznymi¹¹. Ważne jest również refleksyjne doświadczenie praktyczne, wymaga ono bowiem od nauczyciela umiejętnego zastosowania wiedzy w praktyce, jak i doskonalenia kompetencji zawodu nauczycielskiego. Drogą praktyki nabiera się większej świadomości tego, co się robi i zwiększa posiadaną wiedzę na temat wykonywanego działania¹².

Zatem w nowoczesnym modelu kształcenia nauczycieli należy wyeksponować holistyczność wiedzy, praktyczne i refleksyjne działania, samodzielność polegającą na tworzeniu własnych metod pracy, jak i odpowiedzialność za nie. Celem tego rodzaju kształcenia jest rozwijanie świadomości „bycia nauczycielem”.

Podsumowując, zacytuję Allena Pearsona: *Człowiek musi mieć pewną wiedzę, by uprawiać praktykę*. Jego zdaniem związek między teorią i praktyką jest relacją między „przeświadczeniem a działaniem”, tworzącą się co dzień w umyśle nauczyciela. Przypomnę też myśl Konfucjusza: *Kto nabytą wiedzę pielęgnuje, a nową bez ustanku zdobywa, ten może być nauczycielem innych*.

Zyskiwanie dojrzałości zawodowej to proces złożony i długotrwały, gdyż panowanie nad zasobem wiedzy i dostateczny zasób umiejętności nie uczyni jeszcze z nowicjusza dojrzałego nauczyciela.

Niektórzy nauczyciele nabierają doskonałości z biegiem lat. Inni nie poprawiają swoich umiejętności i po latach praktyki są mniej więcej na tym samym poziomie, na którym byli, gdy pierwszy raz przekroczyli próg klasy¹³. Nie pozwólmy jednak, żeby w przyszłości dokuczyło nam wypalenie zawodowe.

¹¹ E. Kantowicz, *Refleksyjna praktyka i jej aplikacje w kształceniu pracowników socjalnych*, „Praca Socjalna” 2005, nr 2, s. 14.

¹² A. Pearson, *Nauczyciel*, s. 164.

¹³ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 47.

Nowe technologie w szkołach kluczem do zwiększenia efektywności praktyki pedagogicznej

Patrycja Jacek

Za pięćdziesiąt lat nie będzie miało najmniejszego znaczenia, jakim jeździłeś samochodem, w jakim domu mieszkałeś, ile pieniędzy miałeś w banku, ani w co się ubierałeś. Lecz być może świat będzie wtedy odrobinę lepszy, ponieważ znaczyłeś wiele w życiu jakiegoś dziecka.

Żyjemy w XXI wieku. Tym samym jesteśmy zobowiązani do zapoznania się z wieloma technologiami, które zdominowały naszą codzienność. Nie możemy więc ograniczać się tylko do metod i technik, jakie stosowali nasi nauczyciele wczesnej edukacji, ponieważ wyrządzałibyśmy krzywdę swoim wychowankom. Nie oznacza to, że byliśmy nauczani i wychowywani nas źle, wręcz przeciwnie. Problem polega w tym, że jeśli chcemy być dla wychowanka „edukacyjnie atrakcyjni” i żeby edukacja przynosiła zamierzone cele, musimy iść z duchem czasu i postępem technologii. Dzieje się tak, ponieważ uczniowie podnoszą poprzeczkę swoim nauczycielom. Uważam to zdecydowanie za pozytywne i potrzebne zjawisko, które daje możliwość wykazania się, ale także uzyskania znaczących efektów i postępów w praktyce pedagogicznej.

Polskę czeka ewolucja jeśli chodzi o nowoczesne pomoce edukacyjne, do których zaliczyć możemy między innymi: iPod, e-book, tablety, e-podręczniki, testy online itp. Warto jednak zauważyć, że mają one stać się uzupełnieniem, a nie zamiennikiem materiałów tradycyjnych¹. Nauczyciele zobowiązani są do monitorowania nowinek nie tylko związanych z polską przestrzenią, ale także z rozwojem szkolnictwa i edukacji za granicą.

Badania socjologów pokazują, że ponad 13 mln dorosłych Polaków to analfabeci cyfrowi, którzy nie potrafią korzystać z komputera, internetu, a co za tym idzie,

¹ *Nowoczesne technologie i materiały edukacyjne w polskiej szkole*, www.wsip.pl/aktualnosci/nowoczesne-technologie-materialy-edukacyjne-w-polskiej-szkole (dostęp: 17 listopada 2013).

nie mają umiejętności komunikowania się drogą elektroniczną². To niepokojące zjawisko, jednak z pewnością będzie ulegało zmniejszeniu dzięki systematycznemu wprowadzaniu do edukacji nowych technologii.

W ostatnich latach widać, że szkoły rezygnują z tradycyjnych tablic i zamieniają je na nowocześniejsze – interaktywne, które pobudzają wyobraźnię dzieci i wywołują ich aktywność podczas zajęć.

Bardzo się cieszę, że w toku praktyk w szkołach podstawowych i liceum mogłam z tych alternatywnych środków dydaktycznych korzystać. Można było zauważyć ożywienie uczniów podczas wykorzystania m.in. komputera i rzutnika. Prezentacje multimedialne w klasie trzeciej, w której ostatnio miałam praktykę pedagogiczną, wzbudzały same pozytywne emocje. Dzieci chciały nam pomagać przy uruchamianiu komputera i w innych czynnościach z tym związanych.

Dzięki nowym technologiom dziecko rozwija wyobraźnię, uczy się komunikowania za pośrednictwem internetu. Wprawdzie badania pokazują, że 91% uczniów ma w domu komputer, jednak są i tacy, których rodziców na to nie stać. Dlatego komputer, tablet, iPod staje się dla nich nie lada atrakcją wpływającą na znaczącą aktywność ze strony dziecka podczas zajęć. Dobry pedagog wykorzysta to zaciekawienie i będzie starał się je rozwijać i jednocześnie zaspokoić. Dziecko, któremu dajemy możliwość pracy przy pomocy nowych technologii usprawnia między innymi pamięć, myślenie, koordynację wzrokowo-słuchową, wzrokowo-ruchową, analizę, syntezę oraz motorykę małą. Chcę kolejny raz podkreślić, że środki dydaktyczne są fundamentem dobrego przygotowania dziecka oraz wzbogacenia wiedzy³.

Badania przeprowadzone przez portal Pracuj.pl ukazują, że 1/3 nauczycieli wymienia się korespondencją elektroniczną ze swoimi uczniami, ponadto, co piąty pedagog drogą elektroniczną otrzymuje także prace domowe, co ciekawe, aż 30% nauczycieli przyznało, że ma swoich uczniów jako znajomych na różnych portalach społecznościowych⁴.

Nowoczesne technologie są więc nieodłącznym elementem naszego życia; nie możemy się od nich odizolować, ponieważ pojawiają się na każdym kroku i każdej płaszczyźnie. Trzeba jednak zachować pewne granice w tego typu kontaktach z wychowankami, ale tak, żeby ich nie zniechęcić. Każde dziecko jest inne, powinniśmy traktować je indywidualnie i dostosowywać program, technologie i innowacje do jego poziomu, a także możliwości. Powinniśmy też pamiętać słowa Janusza Korczaka, że *Kiedy śmieje się dziecko, śmieje się cały świat* i to powinno stać się miernikiem naszych działań.

² J. Olechowski, *Czy nowe technologie w szkołach zrewolucjonizują system nauczania?* www.technologie.newsweek.pl/czy-nowe-technologie-w-szkolach-zrewolucjonizuja-system-nauczania,81066,1,1.html (dostęp: 17 listopada 2013).

³ P. Jacek, *Środki dydaktyczne jako źródło inspiracji studenckich w toku praktyki pedagogicznej*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, P. A. Trzos, Konin 2011, s. 107.

⁴ S. Górski, *Czy wasi nauczyciele korzystają z nowych technologii*, www.komputerswiat.pl/nawosci/internet/2010/41/czy-wasi-nauczyciele-korzystaja-z-nowych-technologii.aspx (dostęp: 17 listopada 2013).

Ruch – ciało – przestrzeń w pozaszkolnej edukacji dziecka. O efektach korzystania z wiedzy akademickiej w praktyce studenta

**Dorota Gołdyn
Marta Konopacka**

W obliczu praktyki nauczycielskiej, my, studentki II roku pedagogiki, zadajemy sobie wiele pytań. Czy czujemy się wystarczająco przygotowane do właściwego, efektywnego uczestnictwa w praktykach? Czy widzimy rezultaty praktyk? Czy rzeczywiście nas kształcą i odmieniają nasze umiejętności poznawania świata? Czy pasujemy do tego, co pisze prof. Jan Grzesiak, że w toku *praktyk pedagogicznych studentów, jako uczestnicy procesów edukacyjnych, winni stawać się [...] coraz bardziej wytrawnymi badaczami (sami zresztą występując w roli badanego podmiotu – jako praktykanta)*¹.

W dążeniu do samorozwoju i chęci ewaluacji wiedzy, podjęłyśmy pracę własną. Pracę tę można określić jako samokształcenie, bo – jak pisze J. Grzesiak – *kształcenie umiejętności autokorekty, samokontroli oraz samo oceniania studentów jest szczególnie doniosłym wyzwaniem dla dydaktyki szkoły wyższej*². Po trzech semestrach studiów i przebytych już pedagogicznych praktykach śródrocznych, postanowiłyśmy zweryfikować dotychczasową wiedzę oraz wzbogacić ją o „nowe lądy”. Wiedząc jak istotny jest rozwój sfery artystycznej dziecka, chcieliśmy sprawdzić swoje kompetencje badawcze w edukacji wczesnoszkolnej. Skupiłyśmy się na edukacji muzycznej. Wykorzystując myśl J. Grzesiaka o konieczności rozwijania kompetencji badawczych w trakcie

¹ J. Grzesiak, *Autoewaluacja wyznacznikiem profesjonalizmu pedagogicznego studenta w kontaktach z praktyką edukacyjną w szkole*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, P.A. Trzos, PWSZ, Konin 2011, s. 147.

² J. Grzesiak, *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2009, s. 401–419.

studiów, uznaliśmy, że udział w pozaszkolnej edukacji dziecka będzie właściwym polem poznania i analizowania sytuacji związanych z nauczaniem muzyki.

Wiedzę teoretyczną, akademicką, jaką zdobyliśmy w ramach studiów, postanowiliśmy zweryfikować poprzez działania praktyczne. Badaniami objęliśmy pozaszkolne zajęcia muzykowania poprzez ruch, a nową sprawność poznawania ważnych dla edukacji zjawisk traktujemy jako efekt praktyki. Nie była to jednak praktyka wynikająca z planów studiów.

Rozwijanie własnych kompetencji badawczych w toku badań nad pozaszkolną formą realizacji zajęć muzycznych było uzależnione od umiejętności wykorzystywania wiedzy teoretycznej o metodyce edukacji muzycznej. To miało ostatecznie stanowić wartość naszych działań i wskazywać efekty praktyki jako realizacji „badań w działaniu”. Mówiąc o doświadczaniu muzyki, posługiwaliśmy się konkretnymi kategoriami, wytyczającymi nam drogę sprawdzania kompetencji badawczych. Zaliczyliśmy do nich: codzienność, doświadczanie muzyki, konstruktywistyczny wymiar edukacji muzycznej, dziecięce uczenie się w dyskursie dziecka konstruktora. Opis tych kategorii przedstawiono niżej.

Doświadczanie muzyki w pozaszkolnych formach ruchowych w opisie praktykanta-badacza

Kategoria	Opis
Codzienność	Pod pojęciem codzienności rozumiemy naturalność oddziaływań, powszednie doświadczenia i zmagania dzieci, ich rzeczywistość zrutyinizowaną i traktowaną w sposób subiektywny. Poznanie warunków rozwoju muzycznego dzieci dotyczy ich naturalnego i prawdziwego środowiska, a działania studentów/badaczy mają dotyczyć tej sfery i swobodnej ekspresji dziecka.
Doświadczanie muzyki	Doświadczanie muzyki jako doświadczanie jej znaczeń. Chodzi o analizę i wyjaśnianie tego, w jaki sposób dzieci przeżywają i opisują doświadczanie takich elementów muzyki, jak: <ul style="list-style-type: none"> – rytm, – tempo, – metrum, – choreografia, – dynamika wizerunku scenicznego, – wzór osobowy nauczyciela/instruktora tańca, – pojęcie sukcesu i porażki w muzyce. Ważna jest odpowiedź na pytanie, jak dynamika przeżywania sytuacji związanych z tymi elementami muzyki wpływa u dzieci sposób tworzenie wiedzy na ten temat.
Konstruktywizm w edukacji muzycznej	Zajęcia taneczne, podczas których badaliśmy dzieci, spełniały nasze oczekiwania pod względem cech konstruktywistycznych. Zgodnie z tym założeniem wysunęliśmy postulat traktowania ucznia/tancerza jako samodzielnego twórcy, niezależnego, kompetentnego, a obciążonego jedynie niewielkim jak dotąd zasobem doświadczeń poznawczych. Ponadto, zajęcia miały spełniać

	inne wyznaczniki konstruktywizmu: kooperacji działań, partnerstwa, tutoringu rówieśniczego ³ , wykorzystywania wiedzy narracyjnej w nauce muzyki.
Warunki uczenia się muzyki w dyskursie postrzegania dziecka jako konstruktora ⁴	<p>W procesie konstruktywistycznej edukacji muzycznej należy eksponować jej warunki związane z postulatami⁵:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pełne zaufanie do dziecięcych kompetencji, zgodnie z założeniem, że podopieczny jest intelektualnie kompetentny i zdolny do samodzielnej twórczości; – pełna zgoda na koncepcyjność i decyzyjność dziecka, które zdolne jest do samodzielnego tworzenia własnych koncepcji (często zaskakujących); – (re)konstruowanie, badanie, tworzenie, interpretacja, nadawanie osobistych znaczeń; – dziecko jest bezpośrednim odbiorcą i uczestnikiem w dynamicznych kontaktach interpersonalnych (zarówno w grupie rówieśniczej, jak i z nauczycielem); na podstawie własnych „badań” i interpretacji buduje swój obraz rzeczywistości.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie literatury.

Od początku interesowała nas forma zajęć według postulatów konstruktywizmu w edukacji muzycznej. Bowiem dydaktyka „podawania wiedzy” zostaje zastąpiona przez animację pedagogiczną, polegającą składaniu uczniom ofert edukacyjnych⁶. Dla edukacji muzycznej oznacza to zmianę koncepcji nauki muzyki, zmianę ról nauczyciela i ucznia. To dotyczy także kompetencji przygotowania studenta do praktycznych zadań. Stąd profesjonalna praktyka pozwala nam analizować także pozaszkolne formy uczenia muzyki poprzez taniec, gdzie zwróciliśmy uwagę, że:

- uczenie się muzyki (rytmiki, tańca towarzyskiego, współczesnego) jest aktywnym i przede wszystkim uspołeczniającym procesem,
- uczenie się muzyki jest aktywnym procesem umysłowym, ze szczególnym zwróceniem uwagi na umiejętności myślenia krytycznego i twórczego,
- dziecko musi być postrzegane jako inicjujący uczestnik procesu uczenia się,
- praktykujący student jako instruktor tańca okazuje zainteresowanie i zrozumienie dla wypróbowywania przez dziecko różnych strategii uczenia się tańca⁷.

Wykorzystałyśmy dotychczas zdobytą wiedzę z metodyki muzyki, pedagogiki i jej współczesnych trendów. Zdecydowałyśmy się na przeprowadzenie badań metodą wywiadu narracyjnego U. Flicka. Uczestnikami wywiadu były dzieci, z którymi realizowałyśmy zajęcia w domu kultury. Rozmowę prowadziłyśmy w swobodnej atmosferze,

³ D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, w: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, UKW, Bydgoszcz 2008, s. 67–68.

⁴ Jest to ujęcie dyskursu uczenia się dziecka za D. Klus-Stańską. Tamże, s. 67-69.

⁵ Tamże.

⁶ *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2002, s. 102.

⁷ Por. R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 78–85.

żeby uzyskać, naturalne wypowiedzi dziecka o jego przeszłym doświadczaniu wymienionych powyżej kategorii odnoszących się do jakości wczesnej edukacji muzycznej.

Jednym z głównych założeń naszych badawczych działań i analizy efektów tak realizowanej praktyki pedagogicznej było teoretyczne odwołanie się do paradygmatu interpretatywnego w edukacji dziecka. Staraliśmy się wniknąć pytaniami w świat, który opisuje dziecko. Pytania zadawane były tak, żeby wywołać chęć do gęstszych opisów. Rozmowy były nagrywane za zgodą dzieci oraz zostały zapisane z użyciem techniki transkrypcji wywiadu G. Jefferson, gdzie rolę główną pełniły znaki diakrytyczne. Przez cały czas uczestniczyliśmy w zajęciach praktycznych. Wiedza uzyskana tą drogą jest przez nas traktowana jako istotny składnik wiedzy będącej praktycznym uzupełnieniem przygotowania akademickiego. Badawczy charakter poznania możliwości ewaluacji praktyki studenckiej, łączącej teorię z praktyką jest dla nas szczególnie interesujący.

Badania przeprowadziliśmy na dziesięcioosobowej grupie dzieci w wieku od 7 do 10 lat. Przy czym wiek i płeć nie były dla nas istotnym aspektem. W krąg naszych zainteresowań wpisały się pozaszkolne zajęcia zespołu tanecznego, gdzie nauczyciel prowadzący reprezentuje praktykę zorientowaną na konstruktywistyczny model oddziaływań. Postawa nauczyciela na obserwowanych zajęciach była inspiracją dla nas, jak i jego wychowanków. Prowadzący charakteryzował się ciepłem wobec do dzieci. Mamy tu na myśli sposób rozmowy, dynamiczny kontakt interpersonalny, otwartość i wspieranie współpracy wśród dzieci. Wszelka komunikacja werbalna (dobierane słowa, intonacja głosu) i niewerbalna (mimika, gesty) odbywała się z szacunkiem i zainteresowaniem sprawami dzieci. Nauczyciel daleki był od jakichkolwiek przejawów autokratycznego zachowania lub przyjmowania roli eksperta.

Fragmety wypowiedzi dzieci – efekty działań studentów

Wyniki badań, czyli wypowiedzi dzieci dostarczyły nam pożądaných informacji. Dowiedzieliśmy się, jak wygląda ich codzienność, jakimi drogami doświadczają różnych znaczeń muzyki. Co, według nich, kryje się pod pojęciami: sukces, duma, muzykalność, talent. Jak oceniają swój kontakt z nauczycielem oraz czy mają możliwość samodzielnego tworzenia. Nasi rozmówcy posiadali dużą wiedzę na temat muzyki: tempa, dynamiki, rytmu itd. Wypowiedzi dzieci miały charakter narracyjny, co pozwoliło wydobyć ważne momenty w życiu dziecka. Interesowały nas te, które wносиły wiedzę o jego doświadczeniach, porażkach, sukcesach, o tym, co dla dziecka istotne w codziennej nauce tańca.

Poniżej znajdują się wypowiedzi dzieci zapisane wcześniej wspomnianą techniką transkrypcji wywiadu, w której znaki diakrytyczne oznaczają audytywny charakter poszczególnych słów. Jest powszechnie stosowana jako technika jakościowej analizy konwersacji⁸. Wszystkie wypowiedzi dzieci pochodzą z przeprowadzonych wywiadów:

⁸ T. Rapley, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, PWN, Warszawa 2012, s. 115–118.

Prowadzący: Co istotnego dostrzegasz w tańcu?

Dziecko: Mieć poczucie rytmu, no::: >trzeba to po prostu lubić< =bo jeżeli ktoś przyjdzie (.) na przykład <miałam taką koleżankę też> która była, bo zazdrościła po prostu innym że wszyscy tańczą. No::: nie miała poczucia rytmu i wiadomo no::: taka słabsza osoba to nie do końca też jest że tak powiem lubiana bo wszystko zawsze psuje (.) jak my to mówimy::: No::: i odeszła (.) sama, bo: już po prostu (0.5) no::: wiadomo, że jeżeli wszyscy byli oburzeni, że to nie poszło tak, że musiała zostawać na przykład trochę dłużej albo >tłumaczone było specjalnie dla niej< tak czuła się nieswojo i::: odeszła z zespołu.

P.: A tak o grupie to co powiesz? Łatwo się tańczy?

Dz.: Znaczy (1.0) moi::: koledzy/koleżanki= są::: fajni= >bardzo ich lubię< ale(.) No nie jest najłatwiejsze to ponieważ(.) Jak jest jedna że tak powiem. trochę słabsza osoba to od razu się wyróżnia i::: albo: jak jest nie równo to też jest wszystko::: popsute. i: nie do końca::: tak ładnie wygląda.

P.: A Ty miałaś taki występ przy którym odczuwałaś stres?

Dz.: Znaczy::: no: ja już- jak 3 lata tańczę w () zespole i też. w telewizji::: byliśmy=i :: na takich(j) już mi trochę przeszło::: >ten stres< ale właśnie w tym Kleczewie bo to był taki(1.0)

KONKURS. najlepszych=orkiestr=dętych(1.0) Gdzie=chodziliśmy=ulicami::: i=jeden=mały=błąd=mógł=zaważyć.y::: cały=nasz:>że tak powiem los.

P.: Mówiłaś że nauczycielka poprawia was, tak?

Dz.: „ Ta:::k. i to jest dobre.bo:::(0.6)(_)nie wyobrażałabym sobie:::żeby nauczyciel mnie\ nie poprawiał bo::: lepiej jak Cię nauczyciel poprawia bo::: lepiej wtedy umiesz. i:::[,

P. Uczysz się?

Dz.: Mhm

P.: Jaką muzykę wybierasz tańcząc?

Dz.: No. Najczęściej to taką . rytmiczną = żeby::: było dobrze::: jakieś tam< akcenty. ustalić() taką ... jazzową.

P.: Dlaczego wolisz do takich rytmicznych?

Dz.: „No bo raczej do wolnych tak. sobie. ale do szybkich to::: lubię właśnie tak bo: bardziej mnie inspirują(0.5) i-więcej kroków wtedy ułożę”

P.: Jak rodzina odbiera to że tańczysz?

Dz.: No. Wspiera mnie (.) Jak jeżdżę na jakieś mistrzostwa tańca. to jak schodzę ze sceny. to zawsze mi::: gratulują. że ładnie zatańczyłam i mnie przytulają

P.: Czym dla Ciebie jest sukces?

Dz.: Sukces::: jest nagrodą(.) Trzeba dużo ćwiczyć i wtedy tylko można dopiero osiagnąć sukces(2.0) Mamy(.) już kilka:::medali (2.0) Na przykład(1.0) drugie miejsce za układ Czarna owieczka(1.)Żeby w ogóle::: osiagnąć sukces (.) nie wystarczy być zdolnym(.) Trzeba włożyć w to:::dużo pracy(.)

P.: Jak wygląda życie tancerza? Różni się bardzo od życia Twoich koleżanek, niezajmujących się tańcem?

Dz.: Myśle::: że:: się różni (.) Na przykład (.) one:: to powiedzmy: najpierw idą do szkoły: potem odrabiają\ lekcje: i mają czas wolny (.) a my:: tak nie mamy(.)>My na przykład<mamy:: jakieś próby: koncerty:(1.0) Jak ktoś nie chodzi na tańce (.) to tak nie ma.(3.0) Mimo wszystko(.) cieszę się(.)** że mogę na próbę pójść i spotkać się z koleżankami na ta tańca(2.0) Lubię tańczyć(.)więc z ochotą to robię.**

Sfilmowałyśmy pozaszkolne zajęcia taneczne. To właśnie niektóre z tych dzieci udzieliły nam wywiadu. Dzieci uczyły się nowej choreografii z użyciem rekwizytu. Bardzo istotna i zauważalna była kooperacja uczestników zajęć. Nauka nowego układu wymagała od nich zaangażowania, skupienia oraz poczucia rytmu. To wszystko wiązało się z doświadczaniem ciała i ruchu w przestrzeni, a więc elementów, które są bardzo ważne w metodyce kształcenia muzyki i form ekspresji ruchowej. Przeprowadzając wywiad, dowiedziałyśmy się, że choreografia obserwowanego przez nas układu jest po części dziełem samych dzieci. Miały one możliwość tworzenia i prezentowania swoich pomysłów, co bez wątplenia było czynnikiem silnie motywującym. Postawa nauczyciela była inspiracją zarówno dla nas, jak i dla niego wychowanków. Wpisywała się w pełni w model nauczyciela konstruktywistycznego. Między innymi właśnie z tego powodu do badań wybrałyśmy właśnie tę grupę. Czas zajęć był dla dzieci nie tylko nauką, ale także dobrą zabawą, okazją do spotkania z przyjaciółmi oraz możliwością do artystycznej wypowiedzi. Dzieci podkreślały konieczność ciężkiej pracy i poświęcenia swojego czasu. Wiedziały jednak, że jest to dla dobra grupy i konieczne do osiągnięcia sukcesu. Fachowe pojęcia z dziedziny muzyki i tańca dzieci zdobywały przez praktykę.

Młodzi tancerze chętnie brali udział w wywiadach. Odmowy były nieliczne. Prowadzący również z chęcią nas gościł. Sądzymy, że nasze działania wskazały potrzebę wspierania dalszego rozwoju kompetencji badawczych nauczyciela i w nich upatrujemy efektywności naszych praktycznych działań w środowisku.

Jakość praktyk pedagogicznych w ramach programu Erasmus

Magdalena Mańka

Priorytetem uczelnianego biura współpracy z zagranicą jest wspieranie i koordynowanie współpracy międzynarodowej, przede wszystkim w ramach unijnego programu LLP (*Lifelong Learning Programme*) „Erasmus”. Jego głównym zadaniem jest wymiana studentów, czyli wyjazdy za granicę na część studiów lub praktykę do zagranicznych instytucji, firm i organizacji. Na takie właśnie praktyki zawodowe pojechałyśmy z koleżanką w minionym roku akademickim jako studentki filologii germańskiej. Wybrałyśmy niemieckie miasteczko Aken (Elbe), położone na prawym brzegu Łaby. Chciałabym, żeby nasze doświadczenia były bodźcem i wskazówką dla innych studentów, którzy chcą zdobyć uprawnienia i kwalifikacje nauczycielskie, ale też doświadczenia w innym systemie oświaty, wśród ludzi o nieco innej mentalności, które niewątpliwie przyczyniają się do bardziej otwartego i nowoczesnego spojrzenia na edukację.

Praktyka w Aken

Aken leży w kraju związkowym Saksonia-Anhalt. Miasto powstało w XII w. i oferuje w różnorodne atrakcje turystyczne, np. XV-wieczny ratusz, średniowieczne kościoły i fortyfikacje, a także pochodzący z XIX wieku port rzeczny.

W mieście są dwie szkoły podstawowe (Werner-Nolopp-Schule i Elbe-Schule), szkoła średnia, dwie świetlice, a także cztery przedszkola utrzymywane z pomocy urzędu do spraw młodzieży. Właśnie w jednym z tych przedszkoli, w świetlicy oraz w szkole podstawowej miałyśmy okazję odbyć praktykę pedagogiczną.

Organizacja procesu dydaktycznego w przedszkolu

Pierwszego dnia praktyk kierownictwo przedszkoli przedstawiło nam wszystkie sale ćwiczeń. Każde z pomieszczeń w niemieckim przedszkolu ma służyć rozwojowi indywidualnych predyspozycji dziecka. Jest więc sala umiejętności plastycznych i technicznych, gdzie dzieci zajmują się malowaniem, wycinaniem i majsterkowaniem, sala muzyczna, gdzie ćwiczą śpiewanie z akompaniamentem instrumentów, oraz sala przeznaczona do zajęć gimnastycznych.

Zajęcia rozpoczynały się codziennie o godzinie 8 rano i odbywały według ściśle ustalonego planu. Zaraz po śniadaniu dzieci przechodziły do sal, w których wykonywały to, co lubią najbardziej i co uwzględnia ich predyspozycje. W jednej przygotowywały różnorodne laurki i obrazy pod czujnym okiem wychowawczynie, która sprawdzała jakość wykonywanych prac, a jednocześnie wspierała przedszkolaki w ich zadaniach. W sali muzycznej rozbrzmiewała melodia dziecięcej piosenki, a każdy z uczniów mógł zaśpiewać indywidualnie jedną zwrotkę, używając do tego rekwizytów związanych z treścią piosenki.

O godzinie 10, po uporządkowaniu materiałów w salach, dzieci wychodziły z opiekunkami na zewnątrz, żeby się wspólnie bawić. Przedszkole wyposażone było w kolorowe rowery, huśtawki, na placu zabaw znajdowały się ogromna zjeżdżalnia oraz basen, dlatego każde dziecko mogło wybrać ulubioną formę ruchu. Przedszkolaki w tym czasie mogły również ćwiczyć na sali gimnastycznej np. taniec.

W południe, tym razem po uporządkowaniu placu zabaw, wszystkie maluchy przechodziły do jadalni na obiad, a po posiłku kładły się spać.

Po ponadgodzinnej drzemce samodzielnie się ubierały, po czym wracały na plac zabaw, z którego pod koniec dnia swoje pełne entuzjazmu pociechy odbierali rodzice.

Organizacja procesu dydaktycznego w szkole

W niemieckiej szkole nauka jest obowiązkowa dla wszystkich obywateli poniżej 18. roku życia. Szkoła podstawowa trwa 4 lata. Przed jej ukończeniem wychowawca doradza rodzicom, gdzie ich dziecko powinno kontynuować naukę, podstawą są najczęściej oceny. Konstytucja Niemiec gwarantuje każdemu krajowi związkowemu znaczną autonomię w dziedzinie kultury i edukacji, dlatego władze oświatowe każdego landu odpowiadają za politykę edukacji na swoim terenie.

Nasza jednodniowa hospitacja w szkole rozpoczęła się obserwacją lekcji języka niemieckiego. Nietrudno było dostrzec ogromny szacunek uczniów w stosunku do nauczyciela, a jednocześnie partnerskie relacje nauczyciela z dziećmi. Pierwszym zadaniem było ciche czytanie fragmentu lektury. Następnie każdy uczeń otrzymywał kartkę z pytaniem, na które miał dać odpowiedź i wyrazić własną opinię. Nauczyciel – przez dyskusję z uczniem – nakierowywał go skutecznie na właściwy tok myślenia, gdy odbiegał od poprawnej odpowiedzi.

Cała lekcja języka angielskiego w klasie IV była prowadzona w tym języku. Przebieg zajęć był podobny do poprzedniej przez nas obserwowanej. Uczniowie re-

prezentowali wysoki poziom. Najpierw czytali tekst, po czym odpowiadali na pytania zapisane na kolorowych kartkach. Bez większych problemów prowadzili rozmowę z nauczycielem, wykazywali przy tym dużą aktywność.

Nauka języka angielskiego odgrywa w Niemczech bardzo istotną rolę, jego podstaw uczy się już przedszkolu. Niemcy uważają, że to inwestycja w przyszłość dziecka, dlatego w Werner-Nolopp-Schule postawiono na ciągłą naukę tego języka.

Uwagi końcowe i implikacje pedagogiczne

Dla wielu uczących się i nauczających języków obcych synonimem sukcesu w nauce L2 (drugiego języka) jest swobodne porozumiewanie się z innymi użytkownikami tego języka. Uczniowie niemieckich szkół w większości taki sukces osiągają, ponieważ nauczyciele, oprócz tak istotnych elementów, jak kształtowanie skuteczności wypowiedzi, płynności, poprawności oraz wymowy, największy nacisk kładą na komunikatywność i swobodę przekazu ustnego. Osiągają cel przy wykorzystaniu różnorodnych technik i narzędzi, stosują ćwiczenia rozwijające sprawność językową.

Dodatkowym, lecz nie mniej ważnym czynnikiem wydaje się wszechobecna autonomizacja procesu uczenia się i nauczania. Każde dziecko, poczynając od najwcześniejszego etapu kształcenia, uczone jest samodzielności, bez względu na wynik wykonywanej pracy, a pomoc nauczyciela polega wyłącznie na ogólnym wsparciu i motywowaniu do aktywności. Niemieccy nauczyciele i uczniowie rozumieją, że umiejętność autonomicznego uczenia się jest kluczowa. Dlatego w swojej pracy pedagogicznej zamierzamy rozwijać samodzielność przyszłych uczniów już od najmłodszych lat, ponieważ tylko wtedy mają szansę na odniesienie sukcesu w uczeniu się.

Liczne badania na temat autonomii i jej wpływu na proces przyswajania języka obcego pokazują, że często zbyt późne przekazanie odpowiedzialności za efekty uczenia się spotyka się z oporem ze strony uczniów, którym trudno zrozumieć, że postęp zależy przede wszystkim od nich samych – ich zdolności i umiejętności, ale przede wszystkim od ich motywacji, postaw i samodzielności w podejmowaniu decyzji związanych z nauką¹.

Zakończenie

Nasza praktyka zagraniczna trwała trzy miesiące. Do domów wróciliśmy – z dużym doświadczeniem – tuż przed rozpoczęciem roku akademickiego. Niemcy pokazali nam znaczenie samodzielności, planowania i organizacji w prowadzeniu pracy z dziećmi, zaskoczyli nowoczesnością placówek, a pracownicy zapoznali z odmiennym niż w Polsce sposobem wychowywania dzieci i uczniów. Do tej pory jesteśmy w stałym kontakcie z przedszkolami, w których odbywałyśmy praktyki. Wyjazd

¹ E. Bartczak, Z. Lis, I. Marciniak, M. Pawlak, *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, COKN, Warszawa 2006.

w ramach Erasmusa sam w sobie jest ogromnym przeżyciem, natomiast praktyka wpłynęła znacząco na nasze wyobrażenie o pracy nauczyciela.

Organizowanie czasu wolnego dzieci w szkole – między praktyką pedagogiczną a projektowaniem

Izabela Wozińska

Czas wolny jest istotnym składnikiem jakości życia. W ostatnich latach, zważywszy na postęp techniczny i społeczno-ekonomiczny, ilość czasu wolnego wzrosła. Ale czy to dobrze? Jeśli mamy go za dużo, nie wiemy jak go wykorzystać, staje się pułapką, „czasem pustym”. Dlatego nie zawsze zwiększenie zasobu czasu wolnego oznacza podniesienie jakości życia.

Żeby czas wolny miał znaczenie dla życia człowieka, jego jakości, powinien odznaczać się:

- dobrowolnością (nie jest czynnością konieczną, obowiązkową),
- niezarobkowością, niekomercyjnością (nie jest to forma i źródło podstawowego sposobu zarobkowania),
- przyjemnością (daje poczucie satysfakcji i samorealizowania się w określonej dziedzinie np. artystycznej).

Czas wolny był przedmiotem zainteresowań od dawna, jednak jego naukowe określenie przyjęto dopiero na Międzynarodowej Konferencji UNESCO w 1957 roku we Francji. Wykorzystano do tego definicję Jofree Dumazediera, która formułuje ją jako *zajęcie, którym jednostka może się oddawać z własnej chęci bądź dla odpoczynku, rozrywki, rozwoju swych wiadomości lub swego kształcenia (bezinteresownego), swego dobrowolnego udziału w życiu społecznym po uwolnieniu się z obowiązków zawodowych, rodzinnych, społecznych* [J. Dumazedier, 1960]¹.

Czas wolny ma większe znaczenie dla człowieka, gdy wykorzystywany jest w sposób wartościowy. S. Roszczak określa czas wolny ucznia jako czas, który pozostaje mu po wypełnieniu obowiązków domowych i szkolnych. W założeniach pedagogicznych

¹ www.pedagogika.wiedza.diaboli.pl/pedagogika-czasu-wolnego-1

najważniejsza jest zatem działalność poprawiająca aktualny stan jednostki i zbiorowości. Dlatego należy przybliżyć funkcje, które pobudzają potencjał rozwojowy człowieka. Są to:

- wypoczynek, który po wypełnieniu zajęć obowiązkowych staje się formą regeneracji sił psychicznych i fizycznych,
- zabawa i rekreacja, która pozwala dzieciom na zaspokojenie głodu przygód i odrzuca całkowicie monotonię w życiu dzieci; jest czynną formą wypoczynku,
- rozwój zainteresowań, polegający na zaspokojeniu pasji dzieci w różnych dziedzinach, rozwijający różne upodobania i uzdolnienia,
- rozwijanie aktywności społecznej, która jest okazją do nawiązywania kontaktów społecznych.

Ważnym środowiskiem organizującym czas wolny uczniów jest szkoła, w której dzieci spędzają każdego dnia 6, 8, a czasem więcej godzin. W wielu przypadkach nie mają zapewnionej opieki w domu, a patologiczna nierzadko sytuacja rodzinna, zmusza je do szukania miejsca, gdzie mogą odrobić zadanie domowe i spędzić czas z kolegami. Dlatego na nauczycielach i szkole spoczywa obowiązek zagospodarowania uczniom czasu wolnego.

Szkoła powinna podejmować działania wychowawcze, które będą przygotowywały uczniów do celowego organizowania sobie czasu wolnego, tzn. kształtowały w nich określone umiejętności, nawyki, pobudzały zainteresowania, wdrażały do określonego stylu życia. Warto pamiętać, że gospodarowanie uczniom czasu wolnego musi być procesem ciągłym, dopiero wówczas przyniesie oczekiwane rezultaty, pomoże w znalezieniu hobby, skłoni do aktywności.

Główną formę spędzania czasu wolnego uczniów w szkole stanowią zajęcia pozalekcyjne. Dobrze zorganizowane dostarczają wiele korzyści:

- wypełniają ich czas wolny w sposób wartościowy,
- uzupełniają braki – zawsze jest grupa dzieci, która ma zaległości lub nie nadąża za tokiem lekcji, dlatego w tym czasie mogą nadrobić i uzupełnić materiał,
- rozwijają zainteresowania – uczniowie mają możliwość rozwijania swoich zainteresowań.

Uczniowie osiągną najwięcej korzyści z uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych, jeśli prowadzone są na podstawie planu pracy lub programu. Zajęcia tego typu powinny zostać udokumentowane, ponieważ dzięki temu nauczyciel może dokonywać zmian w organizacji oraz jakości swojej pracy. Dzieci powinny uczestniczyć w nich regularnie, a nauczyciel kontrolować systematyczność przez sprawdzanie obecności. W ten sposób możemy zapanować nad grupą i osiągnąć zamierzone cele.

Podczas praktyki pedagogicznej miałam okazję obserwować sposób organizacji i realizacji zajęć pozalekcyjnych w szkole. Były to koła zainteresowań: matematyczne, przyrodnicze, plastyczne. W zajęciach brały udział dzieci z predyspozycjami i zainteresowaniami w danej dziedzinie. Jednak większość uczniów czas po lekcji spędzała w świetlicy szkolnej, w której przede wszystkim odrabiała pracę domową lub

bawiła się. Świetlica była wyposażona w stoliki, dywan, różne gry planszowe, klocki, materiały plastyczne, ale czas spędzany w świetlicy nie był organizowany przez nauczyciela. Jego rola ograniczała się do opieki oraz udostępniania materiałów do pracy.

Bardziej zorganizowaną formą pozalekcyjną były zajęcia z szermierki. Dzieci chętnie w nich uczestniczyły, jednak nie wszystkie – ze względu na opłaty za udział w nich. W szkole, przez kilka godzin w tygodniu, działa ognisko wychowawcze. Opiekę nad dziećmi podczas zajęć sprawuje pedagog szkolny. W ognisku zostawały głównie dzieci, które nie miały zapewnionej opieki w domu. Przede wszystkim bawiły się, grały w gry planszowe, odrabiały lekcje.

Obserwacja z praktyk pedagogicznych pozwoliła na kilka refleksji związanych z wypełnianiem czasu wolnego w szkole. Jako przyszli nauczyciele powinniśmy zastanowić się jak zorganizować wolny czas uczniów, jak przeprowadzić zajęcia pozalekcyjne, żeby uzyskać zamierzone efekty. W sprawie kół zainteresowań przeprowadźmy ankietę wśród dzieci, zapytajmy, w jakich zajęciach chciałyby uczestniczyć, co chciałyby robić na takich zajęciach, jak – ich zdaniem – miałyby wyglądać, czego chciałyby się podczas nich dowiedzieć lub nauczyć. Ankieta dostarczy nam wiedzy, jak zorganizować i przeprowadzić zajęcia. Diagnoza potrzeb, umiejętności, predyspozycji i zainteresowań uczniów pozwoli zaprojektować zajęcia dla każdego ucznia. Bo przecież nie może w kole matematycznym uczestniczyć uczeń, który ma braki i opóźnienia wraz z uczniem, którego widza wykracza poza program i chce rozwijać swoje uzdolnienia w tym kierunku. Uczniom o różnych predyspozycjach należy przygotować inne zadania, o innym stopniu trudności, zastosować inne metody i środki kształcenia. Dla każdego ucznia zakładamy inne wyniki, jakie chcemy uzyskać. Dla słabego lub z brakami w wiedzy efektem będą lepsze oceny z matematyki, a dla uzdolnionego – wygrana w konkursie przedmiotowym.

Koła zainteresowań powinny być przeprowadzane w odmienny sposób niż zajęcia lekcyjne. Starajmy się ponadto, żeby podczas zajęć przeważały metody atrakcyjne dla dzieci. Nie chodzi o to, żeby tych metod było kilka podczas jednego spotkania. Może być stosowana jedna, ale taka, dzięki której uczniowie będą zainteresowani. Należy do nich np. metoda projektów.

W przyswajaniu materiału pomoże nam stosowanie różnorodnych środków dydaktycznych, tj. filmy edukacyjne, prezentacje multimedialne, tablice interaktywne – dzięki nim nowe wiadomości są ciekawsze i stają się łatwiejsze do przyswojenia. Pamiętajmy jednak, żeby po każdym zajęciach ewaluować swój projekt. Zastanowić się, czy uzyskaliśmy zakładane efekty, osiągnęliśmy cel, a może należy coś poprawić, udoskonalić. Sukces zdobędziemy wtedy, gdy zakładane efekty będą w pełni zrealizowane dla każdego ucznia z osobna.

Jeśli mowa o czasie wolnym, nie ograniczajmy się jedynie do kół zainteresowań. Dzieci mogą również rozwijać swoje zainteresowania np. na wycieczkach. Podczas cyklu wycieczek krajoznawczych, do muzeum, teatru, lasu, zoo, dzieci również rozwiną swoje zainteresowania, zdobędą wiedzę, którą będą mogły wykorzystać na

zajęciach, a może zaciekawia się na tyle jakimś wątkiem, że będą go pogłębiać i szukać nowych wiadomości na własną rękę. I wtedy każdy nauczyciel może powiedzieć o efektywności swojej pracy. Naszym zadaniem jako nauczycieli jest udostępnienie uczniom jak największego obszaru poznania i pomoc w jego odkrywaniu.

Wartościową formą wypełniania czasu wolnego dzieciom, jest organizowanie akcji charytatywnej, podczas której dzieci będą miały możliwość działania na rzecz innych. Mogą w tym celu zbierać artykuły szkolne dla wychowanków domu dziecka, ale to jedna z wielu form pomocy, które należy przybliżyć dziecku, żeby samo chętnie pomagało i zarazem brało udział w ich organizacji.

Równie wartościową formą spędzania czasu wolnego jest pomoc dzieciom niepełnosprawnym, wspólne spędzanie czasu na zabawie, nauce. To dobra okazja do zawierania nowych znajomości i przyjaźni, możliwość zrozumienia, że wśród nas żyją ludzie, którzy potrzebują pomocy innych, ale poza tym są tacy sami jak one. Niesienie pomocy osobom niepełnosprawnym służy burzeniu niewidzialnych, a jednak mocno zaznaczonych granic. Wychowanie dzieci w duchu takich wartości, jak dobro, tolerancja, niesienie pomocy innym ludziom, akceptacja, jest jednym z najważniejszych efektów pracy nauczyciela.

W szkole powinno organizować się również spotkania z poetami, muzykami, kompozytorami, artystami, dzięki którym uczniowie będą mieli kontakt ze sztuką. Należy również organizować różnorodne konkursy, mecze piłki nożnej, przez co zapewniamy potrzebę ruchu, a przy okazji uczymy zdrowej rywalizacji.

Ciekawą i pełną dobrych emocji formą spędzania czasu wolnego są organizowane przez szkołę bale karnawałowe lub zabawy na Dzień Dziecka. Uczniowie poznają wtedy szkołę z drugiej strony, jako miejsce, które kojarzy się im tylko nie tylko z lekcjami, nauką, ale również z zabawą.

Reasumując, chcę podkreślić jak ważne jest prawidłowe zagospodarowanie czasu wolnego uczniów w szkole w formie zajęć pozalekcyjnych. Szkoła, jako najważniejsza instytucja w życiu dzieci, powinna organizować takie działania, które je zainteresują, robić co w jej mocy, żeby z chęcią i radością przychodziły do niej w wolnym czasie. To dzięki właściwej organizacji wolnego czasu mamy możliwość uniknięcia destruktywnego charakteru czasu wolnego, w wyniku czego uczeń nie traci, lecz zyskuje, a nauczyciel osiąga zamierzone efekty. Uczniowie, uczestnicząc w zajęciach pozalekcyjnych, rozwijają swoje zainteresowania wszechstronnie, otwierają się na innych przez nawiązywanie nowych przyjaźni, mają poczucie bezpieczeństwa i bycia potrzebnym, nabierają zwyczaju samodzielnego zdobywania nowych wiadomości, a co za tym idzie – wiedzy. To kilka kluczowych efektów, możliwych do osiągnięcia w trakcie zajęć pozalekcyjnych. Powinny cechować się dużą atrakcyjnością, żeby zainteresować jak największe grono dzieci, które chętnie i z pełną motywacją będą w nich uczestniczyć, a przez to kształtować siebie i swoją osobowość.

Myślenie twórcze jako efekt kształcenia dzieci w kontekście praktyki pedagogicznej

**Ilona Ruda
Marta Węclawek**

*Każdy ma w sobie „ukryte skarby”,
które promienieją dopiero wtedy,
gdy ujrzą światło dzienne.
Warto je odnaleźć, wydobyć i zadbać o to,
by powiększyły swoje rozmiary¹.*

Powyższe stwierdzenie ukazuje nam, że należy zwrócić uwagę na rozwijanie myślenia twórczego, które jest niezwykle ważne we współczesnym, dynamicznie rozwijającym się świecie i w obliczu postępu technologicznego i naukowego. Wyzwaniem dla współczesnej edukacji jest więc kształcenie twórczych umysłów, posiadających zdolność do poszukiwania nowatorskich strategii, ważnych nie tylko w życiu szkolnym (a więc „tu” i „teraz”), ale przede wszystkim w jego przyszłości, karierze zawodowej.

Twórcze myślenie to przede wszystkim myślenie samodzielne, w którym wyodrębniamy schemat czynności pozwalający na rozstrzygnięcie problemów. Wyróżniamy w nim dwa procesy. Jednym jest „generator pomysłów”, nazywany także procesem twórczym, który polega na stworzeniu czegoś nowego. Drugi to „ewaluator procesów” – ocenia, akceptuje lub odrzuca wyprodukowane w generatorze pomysłów rozwiązania².

Uczeń myślący twórczo potrafi rozwiązywać w oryginalny sposób różne problemy otwarte, ma zdolność do aranżowania niekonwencjonalnych pomysłów. Ponadto

¹ R. Stawinoga, *Aktywność twórcza we współczesnej edukacji*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 3, s. 29.

² *Wybrane sposoby rozwijania myślenia twórczego w edukacji wczesnoszkolnej*, http://republika.pl/apk_dydaktyka2/wybrane.doc (dostęp: 15 listopada 2013).

wykazuje niezwykłą inicjatywę w podejmowanych działaniach – dąży do zmian na lepsze, ignorując zastaną rzeczywistość i burząc panujące w niej schematy. Posiada umiejętność zadawania niecodziennych pytań, dostrzegania w znanych sytuacjach nowych kwestii do rozwiązania.

Na podstawie powyższych refleksji nasuwa się pytanie: Czy współczesne szkoły przyczyniają się do kształcenia i rozbudzenia postaw twórczych? Okazuje się, że szkoła nierzadko, ale także nie zawsze – o czym mogliśmy przekonać się w czasie praktyk pedagogicznych – jest miejscem, w którym dziecko nabywa wiedzę, wartości i umiejętności. Staje się więc konformistą i „grzecznym uczniem”, który wykonuje rutynowe czynności, stanowiące „blokady” w twórczości. Dzieci nie wykorzystują swojego potencjału, a lekcje w których uczestniczą stają się nieciekawe, wręcz nudne. Wiedza encyklopedyczna, przeciążenie percepcyjne nie sprzyja rozwijaniu myślenia twórczego³. Żeby jednak dokonać zmian we współczesnej szkole, która powinna być miejscem rozwijającym aktywność twórczą, ważny jest innowacyjny nauczyciel. Owo myślenie będzie miało szansę rozwijać się nie tylko dzięki rodzicom, ale przede wszystkim będzie efektem stymulowania dziecka przez nauczyciela.

Nauczyciel jest osobą z otoczenia dziecka, którą powinna charakteryzować otwartość i pomysłowość (np. dzięki oryginalnemu wykorzystywaniu środków dydaktycznych). Jego zadaniem jest nieustanne doskonalenie się, poszukiwanie własnego stylu pracy oraz podnoszenie kwalifikacji zawodowych, m.in. przez wzbogacanie posiadanej wiedzy merytorycznej⁴. Dlatego taki nauczyciel powinien:

- być otwarty na pytania stawiane przez dziecko – wysłuchiwać wszystkich pytań, nawet tych „dziwnych”, a przede wszystkim starać się do nich ustosunkować;
- aprobować pomysły dziecka, zwłaszcza niezwykłe, oraz pozwolić mu odczuć, że każdy ich pomysł ma ogromne znaczenie i jest wartościowy, a także ważny;
- nie zawsze oceniać prace wykonane przez uczniów, co z pewnością będzie sprzyjało powstawaniu oryginalnych pomysłów⁵;
- stworzyć uczniom atmosferę, która będzie wpływała nie tylko na rozwijanie myślenia twórczego, ale także na wyzwianie ekspresji twórczej. W stworzeniu właściwego klimatu niezbędne jest odczucie bezwarunkowej akceptacji przez dziecko, poczucie bezpieczeństwa, nieskrępowanie, brak lęku i kontroli oraz wystrzegania się rywalizacji pomiędzy uczniami⁶;
- być tolerancyjnym w odniesieniu do nowych idei, szanować każdy pomysł ucznia, oraz unikać przedwczesnej krytyki⁷;

³ M. Kuśpit, *Jak stymulować twórczość ucznia?*, „Remedium” 2003, nr 7/8, s. 32.

⁴ D. Masna, *Jak stymulować twórczą aktywność dziecka?*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 3, s. 35.

⁵ M. Kuśpit, *Jak stymulować*, s. 32–33.

⁶ J. Sinicka, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Wszystko dla Szkoły” 2006, nr 11, s. 5.

⁷ K. Wojteczek, *Czy twórczości można nauczyć?*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4, s. 28.

- stwarzać sytuację, w których dziecko będzie miało możliwość rozwijania twórczego myślenia przez rozwiązywanie otwartych problemów, odkrywanie nowości, a zarazem odrzucanie istniejących stereotypów myślowych i właściwie dobrane metody i formy pracy z dzieckiem⁸;
- udostępniać dzieciom różnorodne materiały, narzędzia, które przyczynią się do pobudzenia wyobraźni oraz realizacji własnych pomysłów;
- uczyć sposobu, za pomocą którego dzieci mogą oceniać swoje pomysły, żeby już na samym starcie nie były przez nich oceniane jako „głupie” albo „śmieszne”⁹.

Nauczyciel jest więc niezbędną osobą w efektywnym kształtowaniu myślenia twórczego dzieci, a w związku z tym – ich twórczej działalności. Pozwala uczniom lepiej poznać otaczający świat, jego elementy, właściwości, a także relacje między nimi. Dzięki temu dziecko ma szansę zbudować swoje miejsce w nim. Warto więc podkreślić, że twórcza aktywność ucznia jest nie tylko przejawem jego rozwoju, ale jednocześnie stymuluje go¹⁰.

To głównie dzięki nauczycielowi mają ujawnić się wspomniane na samym początku „ukryte skarby”. Dlatego warto w pracy z uczniem wykorzystać różnorodne formy, które pozwolą mu rozwijać twórcze myślenie. Do najbardziej popularnych form aktywności twórczej dziecka zaliczamy ekspresję plastyczną, muzyczną i werbalną, duże znaczenie ma także ekspresja muzyczno-ruchowa, konstrukcyjno-techniczna itd.

Poniższe przykłady ukazują działania, jakie formy zajęć zastosowałyśmy w pracy z dziećmi. Była to dla nas wyjątkowa praktyka, podczas której próbowaliśmy efektywnie kształtować twórcze myślenie dziecka w młodszym wieku szkolnym.

⁸ Z. Zbróg, *Czytanie twórcze w młodszym wieku szkolnym*, „Nauczanie Początkowe” 2008/2009, nr 4, s. 92.

⁹ D. Ciechanowska, *Twórczość w edukacji*, US, Szczecin 2007, s. 100–101.

¹⁰ J. Łukowska, *Kształtowanie postawy twórczej*, www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=4468 (dostęp: 15 listopada 2013).

1. Zabawa ruchowa: nauczyciel na tle muzyki czytał dzieciom tekst. Uczniowie improwizowali ruchem ciała treść opowiadania.



Rysunek 1. Improwizacja ruchowa do treści: *Jesteś kaczętkiem, skul się na ziemi, bo dopiero się wykluwasz...*



Rysunek 2. Improwizacja ruchowa do tekstu: *...rozprostowujesz skrzydła i wyciągasz szyję. Jest tak ciepło i przyjemnie...*

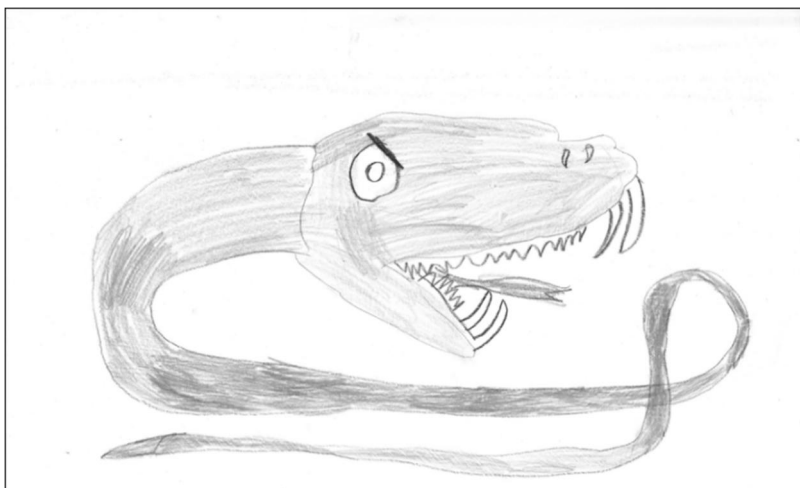
2. Następnie dzieci wyklejały, wykorzystując dowolne materiały, kontur łabędzia i kaczki, oraz dorysowywały elementy zgodnie z własnym uznaniem.



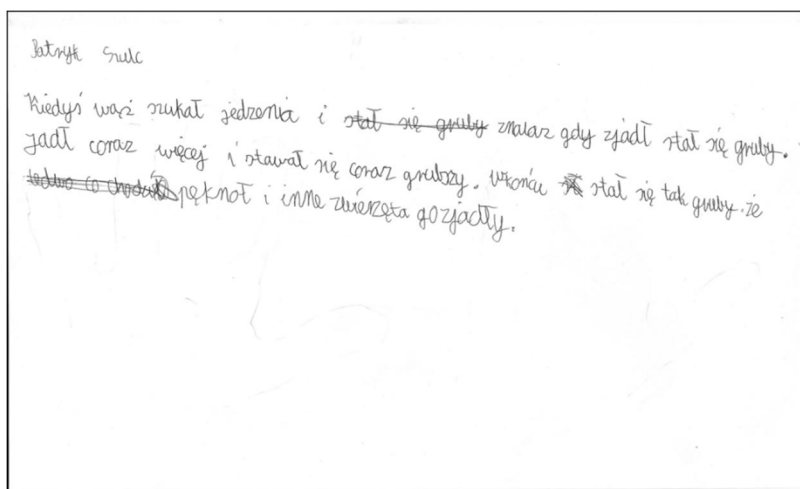
Rysunek 3. Prezentacja pracy uczniów

3. Uczniowie musieli odpowiedzieć na pytanie: Co by było, gdyby ludzie byli niewidzialni? Przykładowe odpowiedzi, jakich udzieliły dzieci:
 - *Mogliby się zderzać, wpaść na siebie.*
 - *Nie byłoby małżeństw.*
 - *Nie byłoby wiadomo, gdzie jest osoba, którą się kocha.*
 - *Byłoby nudno.*
 - *Ludzie nie mogliby się przytulać, całować.*
4. Kolejne zadanie to nowe, niekonwencjonalne zastosowanie kubka. A oto przykładowe odpowiedzi dzieci:
 - *Do mycia zębów.*
 - *Zainstalowanie GPS-a.*
 - *Niszczy śmieci.*
 - *Do gry.*
 - *Wieża z kubków.*
 - *Jako wazon.*
 - *Do robienia babek z piasku.*

5. Obrysowanie dłoni na kartce, a następnie dorysowanie do niej elementów, tak by przedstawiały zwierzątko i ułożenie baśni do powstałego rysunku.



Rysunek 4. Zwierzątko z mojej dłoni



Rysunek 5. Baśń do powyższego rysunku

Dlatego warto pamiętać myśli: *Zaufajmy dzieciom, bo to one są twórcami przyszłości*¹¹ i stosować je w pracy nauczyciela: rozwijajmy ich myślenie twórcze, stwarzające wiele radości, uatrakcyjniamy zajęcia. Niech myślenie twórcze dziecka będzie efektem kreatywnego kształcenia nauczyciela oraz kluczem do sukcesów zawodowych i prywatnych w dorosłym życiu każdego wychowanka.

¹¹ M. Capar, *Rozwijanie zdolności twórczych uczniów w młodszy wiek szkolny*, [www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=352](http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=352) (dostęp: 15 listopada 2013).

Efektywne rozwijanie predyspozycji artystycznych w systemie praktyk pedagogicznych

Monika Rażna

Wychowanie to twórczość. Musicie od siebie wymagać¹.

Młodemu człowiekowi trudno uwierzyć w siebie, stawiać wyzwania bez odkrycia tego, co jest mu bliskie, bez zaszczepienia w nim pasji, a w efekcie samodzielnego realizowania aspiracji, zainteresowań, po prostu życia w zgodzie z samym sobą. Dlatego tak ważne w nauczaniu najmłodszych jest przywrócenie prawa pierwszeństwa takim wartościom, jak odczuwanie, przeżywanie, tworzenie i rozumienie, uspołecznianie, miłość i życie.

Moje pytanie brzmi: Jak w tym kierunku podąża szkoła? Kiedy mają miejsce zajęcia rozwijające dziecięcą wyobraźnię? Ile czasu poświęca się dziecku na bycie artystą i jakie są tego efekty?² Żeby móc bliżej zająć się tym tematem, przeprowadziłam w badania na uczniach i nauczycielach jednej z klas I–III.

Badaniami objęta została grupa nauczycieli nauczania początkowego oraz grupa uczniów wraz z rodzicami Szkoły Podstawowej nr 4 im. Gustawa Morcinka w Koninie. Założenia szkoły opierają się na rozwijaniu indywidualnych zainteresowań najmłodszych oraz stwarzaniu dzieciom kreatywnych zajęć zintegrowanych.

Uczniowie są najważniejszymi podmiotami tej placówki, dlatego organizowane są zajęcia rozwijające ich wszechstronne zainteresowania, przede wszystkim artystyczne. Umożliwia się dzieciom korzystanie z dodatkowych zajęć wokalnych, recytatorskich i teatralnych. Uczniowie od najmłodszych lat wdrażani są do pro-

¹ Jan Paweł II, *Przemówienie Ojca Świętego do młodzieży, Jasna Góra, 6 czerwca 1983*, w: *Bóg bogaty w miłosierdzie. Jan Paweł II w Polsce. Przemówienia i homilie*, Michalineum, Marki 2002, s. 52.

² J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa 1998, s. 7.

gramu zajęć muzyczno-tanecznych. A co również warto nadmienić, praca z dzieckiem nie tylko zdolnym, w tej szkole przekłada się na osiągnięcia w konkursach związanych ze sztuką. Ogromne znaczenie dla bogacenia dziecięcych doznań twórczych ma współpraca z Młodzieżowym Domem Kultury w Koninie. Dzięki dobrej organizacji, dzieci uczęszczają na zajęcia pozalekcyjne, takie jak edukacja kulturalna, gra na instrumencie oraz zajęcia plastyczne i psychoedukacyjne.

Ankieta objęła 10 nauczycieli (zespół nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej) i 18 dzieci uczęszczających do klasy IIb. Badania miały charakter anonimowy. Trwały w sumie od września 2011 do maja 2012 roku. Wybrałam tę klasę, ponieważ przez dwa lata pracowałam z nią w czasie swoich praktyk pedagogicznych³. Dzieci ujęły mnie dojrzałością, zdyscyplinowaniem i chęcią współpracy. Ci mali odkrywcy charakteryzują się odmiennymi zainteresowaniami, specyficznymi potrzebami: od pragnienia miłości po izolację, wyciszenie. Jednak każde z nich dąży do realizacji własnych marzeń, głównie ścieżkami artystycznych form ekspresji⁴.

Ankietywanie wymagało wyrażenia opinii na wskazane przeze mnie pytania. Ze względu na wiek dzieci i zróżnicowany poziom ich umiejętności czytania ze zrozumieniem, postanowiłam, że będę głośno czytała polecenia, a dzieci będą same wybierały odpowiedź.

Edukacja wczesnoszkolna jest ściśle związana ze świadomością wychowawców, którzy poszukują odpowiedzi na pytanie, dlaczego sztuka na tym etapie jest tak istotnym elementem? W tym celu postanowiłam sprawdzić wiedzę nauczycieli na temat znajomości funkcji odkrywania „świata” przez sztukę. I tak, zdaniem 100% ankietowanych sztuka pełni rolę komunikacyjną, tak więc umożliwia lepsze porozumiewanie się. 90% uznało jej funkcję profilaktyczną, dydaktyczną i ludyczną. 60% nauczycieli przypisało sztuce wartość hedonistyczną, co odzwierciedla ich osobisty stosunek do niej. Jednak jak taka wiedza przekłada się w praktyce szkolnej?

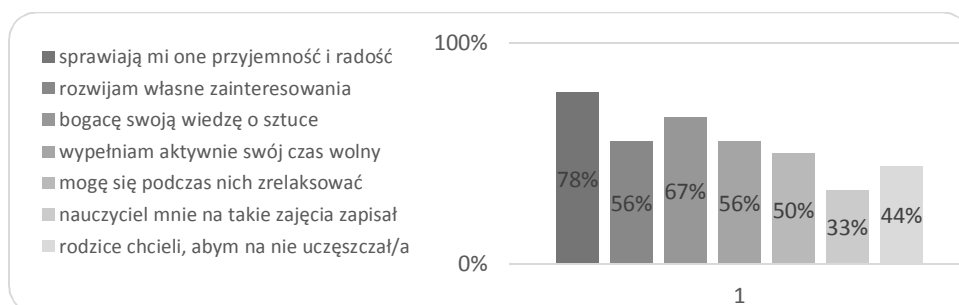
Dzieci są wrażliwymi istotami, które pragną odkrywać piękno i bezpośrednio doświadczać świata wyobraźni. Każde dziecko pragnie bowiem być jednostką kreatywną, wartościową, oryginalną, wręcz „unikatową” wobec innych dzieci. Dlatego nie obawiają się innowacyjnych dążeń edukacyjnych, a wręcz się ich domagają. Zatem rolą każdego opiekuna – zwłaszcza edukacji wczesnoszkolnej – jest budzenie w dzieciach motywacji, które korzystnie wpłyną na dalsze etapy ich większych lub mniejszych powodzeń szkolnych⁵.

³ M. Rażna, *Praktyka studencka w szkole – odpowiedzialność czy zabawa?*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2010, s. 83–85.

⁴ M. Rażna, *Otwartość doświadczonego nauczyciela wobec ewaluacji praktykującego studenta*, w: *Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, P.A. Trzos, PWSZ, Konin 2011, s. 91–98.

⁵ Kisiel M., *Wykorzystanie muzyki i jej form aktywności w pracy nad głosem i mową dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, w: *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. L. Katarzyńczuk-Mania, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2002, s. 126.

Kim jednak byłby nauczyciel bez poczucia satysfakcji z własnej pracy, która bierze się z dziecięcej akceptacji prezentowanych przez nas form zajęć? Istotne znaczenie ma aż 90% odpowiedzi, mówiących o tym, że to radość, uśmiech na twarzach najmłodszych są dla nauczycieli najcenniejsze. Taka reakcja dzieci jest dowodem uznania i akceptacji dla wkładu pracy wychowawcy w organizowane zajęcia. 80% ankietowanych odczuwa także euforię, gdy ukazane sposoby ekspresyjnych doznań mają przełożenie na codzienne życie malca.

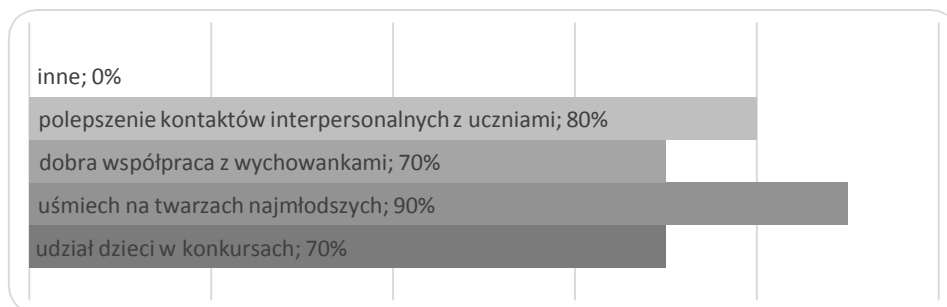


Wykres 1. Powody uczestniczenia w zajęciach rozwijających predyspozycje artystyczne (opinie uczniów)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Nie można pominąć przy tym dwóch ważnych wymiarów efektywności zajęć: współpracy z wychowankami oraz udział dzieci w konkursach, jak dostrzegło w obydwu przypadkach po 70% badanych.

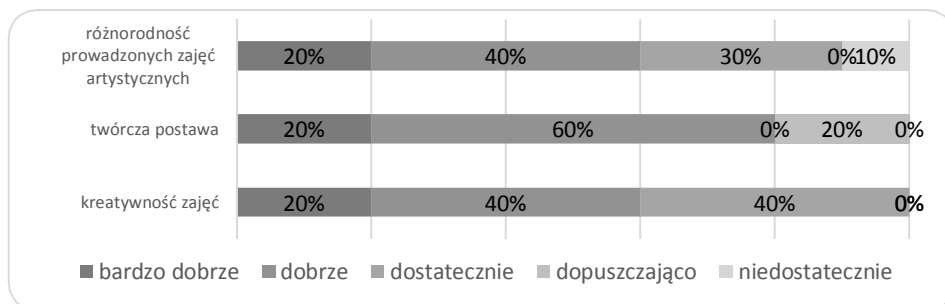
Badania wykazały też, że nauczyciele tej placówki w około 70% są postaciami kreatywnymi, organizują dzieciom zajęcia atrakcyjne pod względem twórczych doznań.



Wykres 2. Elementy osiągniętych satysfakcji podczas tworzenia zajęć artystycznych (opinie nauczycieli)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Pedagodzy w związku z tym rozwijają predyspozycje artystyczne za pomocą zajęć plastycznych, w których dzieci z wykorzystaniem różnorodnych technik przedstawiają swoje wyobrażenia na wskazany temat⁶. Drugą równie popularną formą rozbudzania w dzieciach wyobraźni są śpiew, taniec, zabawy z dźwiękami, a więc wszystko, co jest z muzyką związane⁷. Ruch uzewnętrzniany przez taniec równie silnie wpływa na dziecięce zachowanie, ale głównie odpowiada za czerpanie radości z poznawanych walorów artystycznych⁸. Ogromnym zainteresowaniem cieszy się drama⁹. Dzięki tej formie nauczyciele znakomicie mogą rozbudzać w dzieciach zainteresowania krainą sztuki.



Wykres 3. Ocena atrakcyjności zajęć (opinie nauczycieli)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Podczas obserwacji techniką próbek zdarzeń, obserwowałam dziecięce zaangażowanie w interesujących mnie działaniach artystycznych. Obserwacje te miały miejsce w różnym czasie, ale sens ich tkwił przede wszystkim w wyłonieniu pozytywnych, jak i negatywnych zachowań dzieci na zajęciach. Dotyczyły uczestnictwa dzieci w dramie „Leśny pokaz mody”, balu karnawałowym postaci z bajek, w którym dzieci wykazały się muzykalnością oraz ekspresją ruchową oraz zmagani manualnych podczas przygotowywania postaci Calineczki z modeliny, co uczyło cierpliwości i pomysłowości. Obserwacje miały pomóc mi w badaniu wszystkich czterech form aktywności artystycznej dziecka.

⁶ A. Górniak-Naglik, *W dialogu sztuki z edukacją*, Akapit, Toruń 2007, s. 52.

⁷ M. Nęcka, *Spotkanie ze sztuką – program zajęć w edukacji wczesnoszkolnej*, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2009, s. 13.

⁸ Kisiel M., *Wykorzystanie muzyki*, s. 128.

⁹ K. Pankowska, *Drama jako twórcza metoda edukacyjna*, w: *Dydaktyka twórczości koncepcje – problemy – rozwiązania*, red. K.J. Szmidt, Impuls, Kraków 2003, s. 356.

Tabela 1. Wyniki obserwacji techniką próbek zdarzeń (samodzielnie prowadzone zajęć w czasie praktyk)

Temat, data i czas trwania zajęć	Zachowania dzieci	
	pozytywne	negatywne
Wykonanie Calineczki z modeliny – ekspresja plastyczna 20 IV 2012 (45 minut)	kreatywne myślenie, ciekawość, zadowolenie, szczęście, zachwyty, doskonałość manualnych umiejętności	rozdarcie, niepewność, brak zainteresowania (wśród niektórych uczniów)
Bal Karnawałowy Postaci z Bajek 2012 – ekspresja ruchowa i muzyczna 12 I 2012 (90 minut)	ekspresja taneczna, radość, zabawa integracyjna, wspólne muzykowanie, poczucie odrębności i wyjątkowości, euforia, entuzjazm	zagubienie, brak zainteresowania, niechęć, przytłoczenie (wśród niektórych uczniów)
„Leśny pokaz mody” – odgrywanie scenek dramowych 16 IX 2011 (45 minut)	akceptacja, ciekawość, chętność uczestnictwa, kreatywność, radość i otwartość, komunikatywność, integralność z grupą, ekspresyjność emocjonalna	brak zainteresowania i „blokowanie” uczuć (wśród niektórych uczniów)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Nie ma sensu zaprzeczanie, że sztuka jest najbardziej efektywnym sposobem rozbudzania w dzieciach zainteresowań artystycznych w wieku wczesnoszkolnym. W odpowiedni sposób organizowane zajęcia nie tylko uczą cierpliwości wobec samodzielnie tworzonej sztuki, ale głównie empatii względem samego siebie i otoczenia. Dziecięca kreatywność, umiejętnie pobudzana, wspaniale rozwija komunikację interpersonalną. Wszystkie elementy wartościujące sztukę, umożliwiają dogłębne poznanie indywidualnych potrzeb każdego ucznia. Dzięki swobodnej ekspresji przestaje istnieć rozdział między tym, co dziecko chce wyrazić, a co wyraża pod presją, że „tak trzeba, tak wypada”.

Na koniec pozostaje mi podzielenie się refleksją, szczególnie wobec młodszych koleżanek i kolegów – przyszłych pedagogów, żeby pamiętali, że do dziecka trzeba zejść z katedry! Dla poparcia tej refleksji przywołam słowa Celestyna Freineta: *Zawińcie rękawy i stańcie do wspólnej roboty z uczniami. Zejdźcie na poziom dzieci, aby razem z nimi pracować, bawić się, patrzeć na świat w zasięgu ich wzroku, reagować zgodnie z ich rytmem. W tym nowym układzie stosunków spotkacie się zapewne z radością, zaufaniem, odczujecie radość powodzenia¹⁰.*

¹⁰ www.zsi1.internetdsl.pl/o_szkole/uczniowie/m_tworcy/wczoraj0.htm (dostęp: 13.11.2013).

Doświadczenie muzyki w pozalekcyjnej edukacji dziecka. O efektach praktyki studenta na przykładzie projektu „Pokaz dzieci muzykujących”

**Joanna Walczak
Justyna Winkiel**

Wprowadzenie

Celem praktyk jest, między innymi, uświadomienie studentom powagi i odpowiedzialności za edukację dzieci. Praktyka jest ważnym etapem wprowadzającym do przyszłej pracy i pozwala w sposób ciągły, zaplanowany i wszechstronny realizować zadania zmierzające do poznania uczniów, siebie i zawodu. Ponadto, pozwala uświadomić sobie, czy kierunek studiów okazał się trafnym wyborem. Przygotowanie teoretyczne jest bardzo ważne. Nie zapominajmy, że teoria, od znajomości której zależy efektywność praktyki zawodowej, wymaga innego rodzaju zaangażowania studenta. Dlatego warto uświadomić sobie potrzebę jej ciągłego uzupełniania i rozwijania, także o elementy praktyczne. W tym celu praktyka staje się koniecznym elementem działań studenta.

Student podczas praktyk powinien dokładnie obserwować, co dzieje się na lekcji, a także korzystać z rad doświadczonego nauczyciela. Podejście studenta powinno być refleksyjne, żeby wskazówki te z sukcesem móc wdrożyć w pracę. Praktykę pedagogiczną – jako miejsce rozwijania swoich kompetencji badawczych – należy traktować zadaniowo, w przeciwnym razie nasza praca nie będzie efektywna. Efektywność wiąże się z szansami, jakie zostały wykorzystane w celu rozwijania podstawowych kompetencji studenta, a należą do nich kompetencje badawcze. Jan Grzesiak pisze, że *w toku praktyk pedagogicznych studenci, jako uczestnicy procesów edukacyjnych, winni stawiać się w ten coraz bardziej wytrawnymi badaczami (sami zresztą występując w roli badanego podmiotu – jako praktykanta). Praktykanci mogą*

*być stawiani też w sytuacjach trudnych, wymuszających od nich swoistej improwizacji w prowadzeniu ewaluacji, np. wybranego fragmentu scenariusza zajęć lub projektu opracowanego przez innych uczestników procesu kształcenia*¹.

Głównym przedmiotem naszego zainteresowania jest proces doświadczania muzyki w edukacji wczesnoszkolnej dzieci, ale realizowany w toku zajęć pozalekcyjnych. Są one szczególnie istotne ze względu na swój fakultatywny charakter. To interesujący obszar także ze względu na możliwości i specyfikę badawczą, ponieważ ten przedmiot uwzględnia wyniki ujęte nie tylko w sposób ilościowy, lecz jakościowy.

W analizie zjawiska doświadczania muzyki interesowała nas relacja, jaką jest spotkanie mistrza i ucznia. Było to możliwe w trakcie realizacji warsztatów projektu „Pokaz dzieci muzykujących Szkoły Podstawowej nr 3 w Koninie”², w którym uczestniczył zespół studentów pedagogiki w ramach praktyki związanej z metodyką edukacji muzycznej. Udział studentów opierał się tylko na praktycznym wykorzystaniu wiedzy o metodyce muzycznej w toku zajęć pozalekcyjnych, a otwarta forma prezentacji dzieci i studentów była owocem wspólnych działań. Naszym zadaniem było teoretyczne odniesienie się do artystycznych występów dzieci na scenie i sprawdzenie, na ile nasze kompetencje badawcze pozwolą poznać doświadczanie muzyki przez dzieci.

Kategorie, na których opieraliśmy się w naszej pracy, związane są z efektywnością praktyki pedagogicznej dotyczącej badania doświadczania podstawowych znaczeń muzykowania przez dzieci, tj. codzienności oddziaływań rodziców i nauczyciela, doświadczania warunków konstruktywizmu w edukacji muzycznej i zapotrzebowania na uczenie się dziecka twórczego. Przyjrzyjmy się teraz pierwszej z wymienionych kategorii.

Codziennosc w nauce muzyki. Wiedzę dnia codziennego opisujemy językiem codziennych doświadczeń. Myślenie potoczne charakteryzuje się subiektywnymi interpretacjami doświadczeń, bogactwem alegorii i metafor, skrótami myślowymi oraz skojarzeniami. Właśnie to nas interesowało w edukacji muzycznej dziecka. W literaturze możemy spotkać się także z innymi określeniami wiedzy potocznej. Niektóre z nich to: „wiedza życia codziennego”, „wiedza zdroworozsądkowa”, „wiedza milcząca” lub „wiedza osobista”. Jak zauważył P. Trzos, w dziedzinie edukacji muzycznej *jest to wiedza, której nie znajdziemy w żadnym podręczniku naukowym, a jednocześnie jest ona wiedzą najczęściej wykorzystywaną w codziennym życiu*³. Naturalność oddziaływań sprawia, że codzienne sprawy stają się bardziej uporządkowane i możliwe do zorganizowania.

¹ J. Grzesiak, *Autoewaluacja wyznacznikiem profesjonalizmu pedagogicznego studenta w kontaktach z praktyką edukacyjną w szkole*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, P.A. Trzos, PWSZ, Konin 2011, s. 147.

² Projekt *Pokaz dzieci muzykujących* jest realizowany od 2001 r. w Szkole Podstawowej nr 3 w Koninie. Od 2010 r. w projekcie tym udział biorą także studenci kierunku pedagogika w ramach praktyki związanej z przedmiotami: muzyczne zespoły estradowe oraz metodyka edukacji muzycznej. Pomysłodawcą i organizatorem zajęć dzieci i współpracy ze studentami jest mgr Ewelina Trzos, nauczyciel dyplomowany SP nr 3 w Koninie.

³ P. Trzos, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, Bydgoszcz 2012, s. 19.

Doświadczenie muzyki przejawia się poprzez sytuacje i osoby związane z tym, jak dzieci przeżywają muzykę (jak i muzykalność). Doświadczenie codzienności muzyki dotyczy także warunków na scenie/estradzie, co często nazwane jest kształtowaniem wizerunku scenicznego. Pojęcie sukcesu i interpretowanie sytuacji z nim związanych też należy do sposobów postrzegania doświadczenia muzyki w edukacji. Doświadczać muzyki dzieci mogą podczas zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. Okazji sytuacyjnych jest wiele, należą do nich spotkania, próby, koncerty, wspólne wyjazdy. Jest to niewątpliwie ważne przeżycie, także wtedy, gdy występy odbywają się przed szerszą publicznością. Takie warunki spełnił projekt „Pokaz dzieci muzykujących”. Scena jest dla dzieci miejscem odkrywania siebie w kontakcie z muzyką, uczenia się muzyki i jej treści, form. Scena okazuje się miejscem ważnych osiągnięć. Ważny jest również stosunek rodziców do ich zainteresowań muzycznych oraz odnoszone przez nie sukcesy.

Kolejną kategorią, na której się skupiliśmy, jest poszukiwanie możliwości doświadczenia przez dzieci **konstruktywistycznego wymiaru edukacji muzycznej**. Należy koncentrować się bowiem na emocjach dziecka i pamiętać, że wiedza ucznia to wiedza subiektywna, jednak bardzo ważna. Ponadto, nauczyciel powinien skupić się na procesie zdobywania pewnych umiejętności przez dziecko, a nie tylko na wyniku uczenia się. W modelu konstruktywistycznym nauczyciel jest inspiratorem, dyskretnym opiekunem ucznia, nie wyznacza, lecz sugeruje⁴. Właśnie to mogłyśmy zaobserwować na zajęciach, w których uczestniczyłyśmy.

Chciałyśmy odnieść się również do motywacji wewnętrznej ucznia. Rodzi się ona w nim samym, nie poprzez oceny, nagrody lub kary, które ewidentnie należą do motywacji zewnętrznej. W konstruktywizmie kładzie się nacisk na kooperację, kształtowanie relacji w grupie. Uczeń również sam inicjuje proces uczenia się, nie tylko jest aktywnym uczestnikiem tego procesu. Zwraca się uwagę, żeby uczeń umiał myśleć krytycznie i twórczo. Ważna jest również subiektywna ocena dziecka. Każdy uczeń powinien być przekonany, że sukces w uczeniu się jest możliwy. Warunki uczenia się muzyki poprzez doświadczenie takiej wewnętrznej motywacji i tworzenia wiedzy na co dzień były charakterystyczne dla założeń projektu „Pokaz dzieci muzykujących”.

Uczenie się muzyki zatem poprzez doświadczenie w naszym przekonaniu wiązało się z wdrażaniem działań, które D. Klus-Stańska określa mianem dyskursu dziecka twórczego jako demiurga⁵. Uczeń muzyki staje się w tym dyskursie konstruktorem. Z czym wiąże się takie postępowanie, które wspieraliśmy w projekcie „Pokaz dzieci muzykujących”? Odniosłyśmy się do myśli D. Klus-Stańskiej, która zakłada zgodę na decyzyjność dziecka. Uwzględnia też pełne zaufanie do dziecięcych

⁴ A. Nowak-Łojewska, *Między obiektywizmem i konstruktywizmem w edukacji dzieci*, w: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, UKW, Bydgoszcz 2008, s. 113–117.

⁵ D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, w: *Rozwijanie zdolności uczenia się*, s. 67–68.

kompetencji. Zakłada się, że dziecko jest przede wszystkim konstruktorem, twórcą. Jest zdolne do tworzenia nowych koncepcji i jest kompetentne intelektualnie. W dyskursie tym nadrzędną formą oddziaływań jest oddziaływanie negocjacyjne. *De-miurg/konstruktor obdarzony wówczas zostaje prawem decyzyjnym, ale z racji pewnej ochrony (np. prawnej) nie musi ponosić konsekwencji swoich nietrafnych decyzji*⁶.

Doświadczenie muzyki w duchu tego właśnie konstruktywistycznego dyskursu uczenia się wiązało się z działaniami, które w prowadzonych przez studentów zajęciach pozalekcyjnych (w warsztatach projektu) były wyzwaniem. Wyzwanie to oznaczało efektywność nie tylko działań (bo dzieci i studenci mieli ostatecznie wykonać projekt na publicznej prezentacji), ale też wiązało się ze zrozumieniem zagrożeń dla konstruktywistycznej edukacji muzycznej. Zagrożeniem, o którym przypominała nam wiedza teoretyczna, było przyjęcie przez studentów postawy eksperckiej wobec dzieci. Tej postawy właściwej dla tego typu dyskursu uczenia się muzyki, czyli postawy negocjacyjnej, partnerskiej, uczyliśmy się w czasie zajęć na uczelni i z dziećmi. Efektywność działań praktycznych wiązaliśmy także z rozwojem naszych kompetencji. Na ile doświadczenie muzyki okazało się możliwe do studenckiej próby badawczego sprawdzenia, odpowiedziały nam wyniki naszych badań.

Przeprowadziliśmy wywiad narracyjny jako metodę badań. Istotna dla nas była głębia analizowanego problemu. Badania zakładały podejście jakościowe, zorientowane w paradygmacie interpretatywnym, odbiegającym od podejścia strukturalno-funkcjonalnego. W gruncie rzeczy jest to badanie narracji, w których najbardziej interesujące były opowieści dzieci o przeszłym doświadczeniu wymienionych powyżej kategorii odnoszących się do jakości wczesnej edukacji muzycznej. W ten sposób pozyskiwana wiedza jest przez nas traktowana jako istotny składnik wiedzy będącej praktycznym uzupełnieniem przygotowania akademickiego. Wywiady z dziećmi były absolutnie swobodne, a celem ich było wydobywanie narracji dzieci, w których lokują się istotne dla nich epizody, znaczenia, wzory osobowe, zdarzenia w codziennym doświadczeniu muzyki. Wywiad tak prowadzony zyskuje, jak pisze U. Flick, charakter wywiadu epizodycznego⁷. Dzieci były nieskrępowane i zostały przez nas poinformowane o tym, że są nagrywane. Na nagrania wyrazili zgodę ich rodzice, którzy zostali poinformowani o celu, przedmiocie i procedurze badań. Uczestniczyliśmy przez cały czas w zajęciach praktycznych z metodyki edukacji muzycznej i pedagogiki i jej współczesnych trendów, dlatego interesuje nas właśnie ten badawczy charakter poznania możliwości ewaluacji praktyki studenckiej łączącej teorię z praktyką.

Nasza próba badawcza składała się z 15 dzieci w wieku od 7 do 11 lat. Zróżnicowanie wiekowe i płeć nie były istotne. Ważne było uczestnictwo w pozalekcyjnych formach edukacji muzycznej. Nauczyciel prowadzący zajęcia oraz studenci, w ramach przedmiotu metodyka edukacji muzycznej, kierowali się działaniami zorientowanymi na konstruktywistyczny model oddziaływań. Rola doświadczenia

⁶ D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą*, s. 68.

⁷ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, PWN, Warszawa 2011.

przez dzieci znaczeń muzycznych była w tych zajęciach kluczowa. Stąd duże zainteresowanie badaniem wątków subiektywnych w nauce muzyki, przeżyć sukcesów, porażek, analiz życiowych (epizodycznych), inspiracji do nauki muzyki oraz tym, co wspierało regulatywny (nieaplikacyjny) charakter oddziaływań studentów i nauczyciela.

Wyniki badań studentów (fragmenty) jako efekt „badań w działaniu”

Wyniki badań odnoszą się do kategorii wcześniej przez nas zaprezentowanych. Wyniki, zebrane dzięki wywiadowi narracyjnemu, dotyczyły doświadczenia przez uczestników projektu muzyki i jej znaczeń, ich zrekonstruowania i przeżywania w konkretnych zadaniach muzykowania. Poznanie tego, co dla dzieci było ważne dla rozwoju, odbywało się tylko za pośrednictwem wydobywanych narracji. Poniżej prezentujemy wypowiedzi uczestników badań⁸.

Ja np. w domu to z rodzicami często słuchamy muzyki, włączamy wieżę całkiem głośno, albo w pokoju słucham z telefonu. Bardzo to lubię, bo wtedy czuję się ... bardziej muzykalna.

*Muzykalność to ... jest coś takiego, że czujesz rytm, umiesz coś zaśpiewać, zatańczyć i zagrać na instrumencie. **Ja na przykład często gram na keyboardzie.***

*Sukces jest czymś, że np. coś osiągnąłeś, że np. wygrałeś konkurs, że rodzice Cię chwala, że mówią, że jesteś dobry i że możesz wiele w życiu osiągnąć. **Przeżyłem kiedyś taką sytuację, gdzie mnie pochwalono za występ. To było miłe...***

Sukces to jest coś co kiedyś zrealizowałam, wiem, że dobrze mi wyszło, są dobre rezultaty. Osiągnięcie tego celu, o którym właśnie marzyłam. Wiem, że aby coś osiągnąć i żeby być muzykalnym to trzeba się angażować w takie rzeczy .hhh występy, dodatkowe zajęcia, nie tylko w szkole (.), ale też np. chodziłam do MDK na zajęcia wokalne.

*Sukces jest dla nas czymś fajnym, czymś wielkim, ale czasami nas zawodzi. **Brałam kiedyś udział w konkursie, w którym nie zajęłam nawet ostatniego miejsca, a bardzo się starałam i wiem, że byłam w tym dobra.***

*Moja mama woli, żebym rozwijała swoje talenty, niż siedziała i nic nie robiła, mówi mi, że ładnie śpiewam . **Bardzo chcę w przyszłości zostać piosenkarką, często lubię śpiewać w domu.***

*Dla mnie zdolności muzyczne to ... śpiew. Ja chodzę na śpiew i na balet. Oglądam często jak w telewizji tańczą i śpiewają. **Chciałabym umieć tak jak one.***

⁸ Wypowiedzi poniżej pochodzą z wywiadów, które autorki przeprowadziły w ramach projektu „Pokaz dzieci muzykujących”.

*Moi rodzice też mnie chwala, ale wiedzą, że coś mi nie wyszło i muszą nad czymś popracować to mi o tym powiedzą, że **muszę bardziej patrzeć na widownię**, a nie na koleżanki obok, żeby to lepiej wychodziło, wiem, że chcą mi pomóc i muszą będzie coraz lepiej.*

***W grupie** jest bardziej weselej, a jak jestem sama to jest nudno, w grupie jest tak fajnie, można sobie pomóc, jedna podsunie pomysł, druga go ulepszy i od razu lepiej. Bez śpiewu nie mogłabym żyć. Ciągle śpiewam. **Gdy idę do szkoły, gdy wracam do domu.** Śpiewać wolę oddzielnie, a nie z kimś, bo każdy śpiewa inaczej, każdy ma inną barwę głosu.*

*Talent to nie jest tak, że się musisz z tym urodzić, talent trzeba rozwijać, chodzić na dodatkowe zajęcia. **Występując czuje się twórcą**, ktoś inny wymyślił ten układ, jednak to ja go pokazuje i przedstawiam innym ludziom.*

*Występując tworzymy nową historię, **konstruujemy coś nowego**, ćwiczymy nowe umiejętności. Jesteśmy wolne!*

Doświadczenie muzyki w pozalekcyjnej edukacji dziecka ma charakter subiektywny. Nauczyciel powinien tak poprowadzić zajęcia, żeby dzieci chciały rozwijać swoje zainteresowania muzyczne i muzyka towarzyszyła im w życiu codziennym. Na pewno warto zwrócić uwagę, że zaangażowanie nauczyciela w takich formach doświadczenia muzyki jest bardzo ważne. Gdy oceniamy osiągnięcia muzyczne dzieci, powinniśmy pamiętać o subiektywnym charakterze doświadczeń, a także o tym, że dziecko samo może konstruować i tworzyć. Nauczyciel jest inspiratorem, którego zadaniem jest zainteresowanie swoich uczniów muzyką. Konstruktivistyczne podejście do edukacji muzycznej jest jednak wyzwaniem, gdyż z wypowiedzi dzieci wynika potrzeba pracy w grupie, chęć autentycznego tworzenia, a nie tylko powtarzania, odtwarzania.

Podsumowanie

Dzięki udziałowi w praktykach wzrosła nasza motywacja, żeby kształcić się w tym kierunku. Nasze przekonanie wzmacnia też możliwość prowadzenia badań już na etapie studiów. Efektywność praktyki pedagogicznej wiąże się zatem także z rozwijaniem kompetencji badawczych studenta, o których J. Grzesiak pisze, że wymagają od nas umiejętności „wytrawnego badacza”⁹, stąd opisana w tym tekście próba stała się dla nas ważnym osiągnięciem stawania się współczesnym nauczycielem.

⁹ J. Grzesiak, *Autoewaluacja wyznacznikiem profesjonalizmu pedagogicznego studenta w kontaktach z praktyką edukacyjną w szkole*, s. 147.

Część III

**KU EWALUACYJNEJ INNOWACYJNOŚCI
W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ**

Poglądy nauczycieli kontraktowych na relacje teorii pedagogicznej i praktyki edukacyjnej

Ryszard Parzęcki

Edukacja zawsze była wielkim, choć nie zawsze uświadamianym, problemem psychologicznym, społecznym, kulturowym, a także metodycznym i ekonomicznym. Rodziła wiele trudnych i zasadniczych pytań, na które nie znajdowano, nawet w kręgu największych teoretyków tego złożonego procesu, w pełni zadowalających i jednoznacznych odpowiedzi. W miarę rozwoju i upowszechniania przysparzała nowych i coraz trudniejszych do rozwiązania kwestii. I z tego powodu historię edukacji należałoby uprawiać jako ciąg narastających problemów pedagogicznych oraz prób ich rozwiązania; rozwiązywania z większym lub mniejszym powodzeniem. Natomiast współczesna historia i teoria wychowania stają wobec konieczności krytycznego i analitycznego odniesienia się już nie tylko do tradycyjnych i podstawowych zagadnień, takich jak wychować i skutecznie kształcić, w jakiej szkole i jakich instytucjach edukacyjnych urzeczywistniać przyjmowane w niej cele i zadania, jak przysposabiać nauczycieli do wypełniania ich nader trudnych funkcji i ról wychowawczo-kształcących, jak postrzegać i rozumieć ucznia-główny podmiot procesu edukacyjnego, jakie przyjmować przesłania filozoficzne, aksjologiczne i etyczne dla teorii i praktyki edukacyjnej, czy i jak wiązać szkołę i wychowanie z dziedziną ideologii?

Są to pytania niekiedy kłopotliwe, lecz zasadne i potrzebne dla refleksji metodologicznej nad aktualnym stanem i kierunkami rozwojowymi pedagogiki teoretycznie i praktycznie zorientowanej, nad możliwościami zastosowania teorii pedagogicznej w praktyce nauczycielskiej, a także wykorzystywania praktycznych doświadczeń w rozwijaniu nauk pedagogicznych.

Zagadnieniem w związku teorii z praktyką interesuje się wielu pedagogów (m.in. Cz. Banach, K. Denek, K. Konarzewski, K. Kruszewski, T. Lewowicki, M. Łobocki, W. Okoń, S. Palka, R. Schulz, Z. Wiatrowski). W przekonaniu prawie wszystkich pedagogów istnieje problem teoria-praktyka. Wielu pedagogów uważa nawet ten problem

za podstawowy dla ich dyscypliny. Szczególnego znaczenia nabiera tu zagadnienie wpływu teorii na praktykę pedagogiczną, bowiem nauka nigdy nie wpływa na praktykę; wpływa ona na zmianę praktyki, jej przeobrażenia, ewolucję, rozwój. Nauka pełni funkcję innowacyjną wobec praktyki, jest związana z praktyką. Teoria i praktyka nie są dwoma całkowicie różnymi światami, między nimi występuje stały przepływ wiedzy. Nauka oddziałuje na rozwój praktyki nie jako czynnik izolowany, lecz obok i w związku z wpływem innych czynników.

W umysłach wielu nauczycieli i wychowawców zakorzenione jest przekonanie o nikomej lub żadnej użyteczności praktycznej dostępnych im teorii. Przyczyny tego są następujące:

- teorie nie zawsze dostatecznie podkreślają wieloczynnikowe uwarunkowania zachowania się ludzi, często zgłaszają swoje propozycje w tonie powinnościowym, wskutek czego możliwościom oddziaływań wychowawczych przypisuje się pochopnie kategorie konieczności, mimo że te możliwości oddziaływań są tylko prawdopodobne;
- naukowy język teorii (specjalne wyrażenia i zwroty) nie zawsze jest zrozumiały dla praktyków, niekiedy wynika to z tego powodu, że nauczyciele i wychowawcy nie zawsze głęboko starają się poznać założenia teorii, poznają teorie powierzchownie.

Teorie pedagogiczne opierają swoje założenia na faktach składających się na rzeczywistość wychowawczą. Fakty są czymś jednostkowym, dotyczą konkretnych zdarzeń, procesów, właściwości rzeczy, dla teoretyka fakty są czymś innym niż dla praktyka. Dla praktyka fakty są oczywistością niewymagającą uzasadnienia, odkrywania, porównywania z innymi faktami, są najczęściej czymś powtarzającym się, niezmiennym. Dla teoretyka fakty nie są same przez się zrozumiałe, wymagają badań odkrywających mechanizm ich funkcjonowania, wymagają identyfikowania ich z określoną klasą własności, zdarzeń, sytuacji, rzeczy, podlegają nieustannym zmianom. Teoretyk wobec gromadzonych przez siebie faktów przyjmuje postawę krytyczną, mając świadomość, że niektóre z nich są złudne lub fałszywe.

Każda teoria pedagogiczna musi posiadać styczność z faktami, praktyka edukacyjna musi mieć obudowę teoretyczną, inaczej działania praktyczne prowadziłyby do bezmyślnego rozwiązywania problemów. Teorie i fakty praktyki edukacyjne pozostają w ścisłym współdziałaniu, są nierozłączne.

Istnieje możliwość wzajemnego wspierania się teoretyków i praktyków. Współpraca ich jest nieodzownym warunkiem powstawania teorii, jak i należyte funkcjonującej praktyki pedagogicznej. Z tego wynikają konsekwencje dla pedagogicznych badań naukowych:

- teoria powinna ukazać swoje związki z potrzebami praktyki poprzez badania naukowe,
- przedmiotem badań naukowych powinny być obserwowalne fakty, lecz także ujawnianie mechanizmów zachowania się badanych osób, co wzbo-gaca praktykę i uściśla teorię,

- badania naukowe, im bardziej związane z jakąś teorią, tym większą mają wartość,
- badania naukowe mogą niwelować zbyt duże sprzeczności między teorią i praktyką,
- badania naukowe są szczególnie pożyteczne wówczas, gdy są inspirowane zarówno przez teorię jak i praktykę.

Jeżeli teoria pedagogiczna ma oddziaływać na praktykę, to przede wszystkim muszą ją poznawać jej przyszli użytkownicy: nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie, ludzie pragnący się doskonalić. Muszą więc w dostępny sposób opanować język naukowy nowoczesnej pedagogiki, śledzić dokonania teoretyczne, rozumieć złożoność dziedziny pedagogiki.

Muszą także przyjąć przekonanie, że wiedza pedagogiczna nie jest trwała, że ulega ciągłym przekształceniom i w związku z tym nie można z niej wyprowadzać gotowych recept na wszystkie trudności i problemy praktyczne. Użytkownicy teorii powinni więc ją traktować jako tymczasową propozycję, tymczasowy model wyjaśniania zjawisk pedagogicznych, który w przyszłości ulegać będzie przekształceniom. Realizowanemu przez nauczycieli w wychowaniu i kształceniu „tu i teraz” powinna towarzyszyć wiedza teoretyczna. Z tego powodu w pracy zawodowej nauczycieli niezbędna jest nie tylko wiedza metodyczna, lecz także teoretyczna, związana z teorią sensu stricte i pozostałymi poziomami pedagogicznych konstruktów teoretycznych.

Kształtowanie takich postaw nauczycieli powinno mieć miejsce przede wszystkim w uczelniach. Niestety, doświadczenia wskazują, że takie postawy i oczekiwania kształtowane są współcześnie w minimalnym stopniu. Kandydatom na nauczycieli lub nauczycielom poddanym doksztalcaniu ekspozuje się treści poszczególnych dyscyplin pedagogicznych, jako układy zamknięte, podręcznikowo sztywne i trwałe. Równocześnie w zbyt małym stopniu uświadamia się kandydatom na nauczycieli, że nawet najbardziej oderwane, ogólne założenia teoretyczne mają związek z najbardziej podstawowymi zjawiskami występującymi w praktyce pedagogicznej. Wytwarza się w ten sposób błędne stereotypy myślowe: jeśli treści poszczególnych dyscyplin pedagogicznych są zrozumiałe i trwałe, to w takim razie z nich powinny być wyprowadzane szczegółowe wskazówki metodyczne do każdej sytuacji praktycznej. Warunkiem stworzenia możliwości większego oddziaływania teorii na praktykę pedagogiczną powinno być zmodyfikowanie stylu edukacji nauczycieli.

Wdrażanie teorii w praktykę jest zawsze połączone z trudnościami, których pokonanie zależy od stopnia przygotowania i wyobraźni zainteresowanej daną problematyką osoby. Ma ono jednak tę przewagę nad podawaniem gotowych recept, że pobudza pedagoga praktyka do twórczej realizacji teoretycznych koncepcji. Naturalnie, żeby w ogóle mówić o odbieraniu treści pedagogicznych przez różnorodnych użytkowników, trzeba wpieryw stworzyć możliwości doływu tych informacji, m.in. stworzyć możliwości łatwego dostępu do ksiązek i czasopism pedagogicznych.

Rozwijając i konkretyzując przedstawione rozważania, należy wskazać, jaki wpływ może mieć pedagogiczna wiedza teoretyczna (teoria pedagogiczna) na praktyczne

działania nauczycieli, jaka może być jej przydatność w praktyce edukacyjnej. Wiedza ta niezbędna jest nauczycielowi przede wszystkim do organizowania i realizacji zajęć edukacyjnych. Wiedza ta również jest przydatna do prawidłowego rozpoznawania, interpretowania i przewidywania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych w klasie szkolnej oraz do korzystnego modyfikowania tych sytuacji przy wprowadzaniu innowacji. Teoretyczna wiedza pedagogiczna może być szczególnie użyteczna nauczycielom do:

- opisu, diagnozowania, prawidłowego nazywania procesów i zjawisk pedagogicznych w działalności edukacyjnej;
- wyjaśniania i rozumienia zjawisk i procesów pedagogicznych;
- poznawania uczniów, uwarunkowań, struktury i dynamiki ich zachowań w klasie szkolnej;
- pokonywania trudności edukacyjnych (dydaktycznych i wychowawczych);
- analizy własnej pracy, wprowadzania do niej zmian, innowacji – ulepszania pracy pedagogicznej.

Dla zrozumienia istoty zagadnienia relacji między teorią i praktyką pedagogiczną niezbędne jest poznanie poglądów nauczycieli na ten temat, bowiem to oni, będąc praktykami, są głównymi użytkownikami teorii, przejawiają wobec niej określone oczekiwania, wysuwają wobec teoretyków pewne dezyderaty. Te oczekiwania i dezyderaty warto znać, jeśli chce się, żeby teoria pedagogiczna wywierała wpływ na praktykę i praktyka oddziaływała nad teorią. Dlatego w roku szkolnym 2011/2012 przeprowadzono badania w celu poznania poglądów nauczycieli kontraktowych na relacje pedagogicznej wiedzy teoretycznej i praktyki edukacyjnej. Badaniami objęto 80 nauczycieli kontraktowych z wyższym wykształceniem zatrudnionych w szkołach podstawowych i gimnazjach uczestniczących w Studium Pedagogicznym Gdańskiej Wyższej Szkole Humanistycznej w zakresie kształtowania kompetencji pedagogicznych. W tym celu w badaniach ankietowych zadano nauczycielom pytanie: Jakim zdaniem pani(a) winny być wzajemne powiązania między teorią i praktyką pedagogiczną (proszę przedstawić jakąś propozycję) ?.

9% respondentów nie udzieliło odpowiedzi, tłumacząc to tym, że nie znają prac teoretycznych lub że nie potrafią na to pytanie odpowiedzieć, albo że nie zastanawiali się nad tym i nie mają sprecyzowanego zdania, 91% badanych nauczycieli określiło, nieraz w sposób obszerny i pogłębiony, jakie powinny być powiązania między teorią i praktyką pedagogiczną. Poglądy, opinie, postulaty tych nauczycieli można ująć w dziewięć kategorii. Pragnę nadmienić, że opinie nie są w sposób istotny różnicowane przez wykształcenie, staż pracy, szczebel szkoły lub typ miejscowości, w której pracują.

1. Między teorią i praktyką powinny być ściśle powiązania, musi zachodzić między nimi sprzężenie zwrotne, powinny mieć jednakowe znaczenie (24% badanych). Większość nauczycieli zdaje sobie doskonale sprawę z tego, że ani praktyka pedagogiczna nie może się rozwijać bez teorii, ani teoria bez praktyki.
2. Teoria powinna być odbiciem, odzwierciedleniem praktyki, powinna wynikać z praktyki (13%). Spora część nauczycieli traktuje teorię jako wynik uogólnienia

doświadczeń praktyki, jako wiedzę odzwierciedlającą praktykę edukacji. Pogląd ten, mimo niedoskonałości pojmowania istoty teorii pedagogicznej, opiera się na dość istotnym założeniu, że teoria pedagogiczna nie powinna być oderwana od praktyki.

3. Teoria powinna posiadać dużą użyteczność praktyczną, m.in. przedstawiać sposoby opracowywania haseł programowych (13%).
Jakkolwiek większość respondentów wskazywała na konieczność wiązania teorii z praktyką, to część z nich radykalnie orzekła, że teoria powinna być przede wszystkim użyteczna dla praktyków. Powinna dostarczać konkretnych wskazówek do pracy. Badani do opracowań teoretycznych włączali głównie prace metodyczne, traktując „teorię” utylitarnie.
4. Teoretycy pedagogiki powinni być praktykami, teoretycy powinni mieć stały kontakt z praktykami, z praktyką w zwykłej szkole (11%)
Dość duża grupa nauczycieli uważała, że właściwe powiązanie teorii z praktyką pedagogiczną może być zapewnione wówczas, gdy naukowcy, pedagodzy stykać się będą na co dzień z pracą i problemami szkoły, jeżeli będą konsultować swoje koncepcje z nauczycielami, jeśli będą z nimi współpracować. Stanowisko takie wynika z przekonania, że wiele publikacji pedagogicznych zawiera treści teoretyczne, które oderwane są od realiów praktyki pedagogicznej, że nie da się ich zastosować w praktyce. Nauczyciele, ponadto, uważają, że teoretycy odizolowani są od codziennej praktyki pedagogicznej szkół, tworzą koncepcję tylko dla nich zrozumiałe, zupełnie bezużyteczne w praktyce.
5. W procesie tworzenia teorii pedagogicznej należy wykorzystać dorobek nauczycieli innowacyjnych (9%).
Opinia, że w dziele budowania teorii niezbędne jest wykorzystywanie dorobku innowacyjnych nauczycieli wiąże się z opiniami na temat konieczności ścisłej współpracy teoretyków z praktykami. Opinia ta jest zbieżna z poglądami niektórych teoretyków.
6. Teorię pedagogiczną powinno się wielokrotnie weryfikować w praktyce, weryfikować w najtrudniejszych warunkach szkolnych (6% badanych). Postulat, żeby teorię pedagogiczną wielokrotnie weryfikować w różnych szkołach, w różnych środowiskach – w tym w szkołach wiejskich i peryferyjnych dużego miasta – jest zbieżny z zaleceniami metodologicznymi. Ci nauczyciele, którzy formułowali postulat, nie kierowali się przesłankami metodologicznymi, byli raczej przeświadczeni, że teoria pedagogiczna powstaje w wyniku badań prowadzonych w szkołach działających w dużych miastach, posiadających dobrą bazę materialną.
7. Teoria pedagogiczna powinna stanowić autentyczną podbudowę, podstawę dla praktyki, powinna być tłem praktyki, powinna spełniać służebną rolę wobec praktyki (6%). Sygnalizowany sposób określenia relacji między teorią i praktyką jest zbieżny w znacznym stopniu z przytoczonymi wypowiedziami

badanych, pewną nowością jest dostrzeżenie teorii nie tyle w aspekcie wskázówek metodycznych, co raczej w charakterze bazy dla praktyki.

Należy odnotować, że ta grupa nauczycieli, którzy traktują teorię pedagogiczną jako podstawę praktyki, nie wyrażała jednocześnie opinii, że praktyka powinna oddziaływać na teorię lub że nauczyciele powinni wywierać jakiś wpływ na budowę teorii przez uczonych.

8. Teoria pedagogiczna powinna być różnorodnymi sposobami i kanałami uprzystępniana praktykom i wdrażana w praktyce (5%)

Część badanych nauczycieli zwróciła uwagę na ważne zagadnienie przepływu informacji od teoretyków do praktyków, wdrażania osiągnięć teoretycznych w praktyce pedagogicznej. Respondenci wymienili wiele sposobów praktycznego upowszechniania teorii, np. zebrania metodyczne, na których omawiane są możliwości zastosowań nowości itp.

9. Teoria powinna wyprzedzać praktykę, nadawać jej kierunek (4%)

Stosunkowo niewielki odsetek respondentów dostrzega ważną rolę, jaką ma do spełnienia teoria pedagogiczna. Zdecydowanie częściej wymieniane było tylko doraźnie zastosowanie teorii do rozwiązywania bieżących zadań praktycznych. Nie mniej pewna grupa nauczycieli szerzej traktuje użyteczność teorii, uświadamia sobie jej główną wobec praktyki rolę.

Na zakończenie chcę zwrócić uwagę, że niektórzy nauczyciele wskazują na konieczność wprowadzenia zmian w procesie kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych. Niezbędne, ich zdaniem, jest ściślejsze wiązanie praktyk pedagogicznych z przedmiotami pedagogicznymi, pełniejsze nawiązywanie w toku nauczania przedmiotów pedagogicznych do praktyki.

Twórcza postawa nauczyciela akademickiego skierowana na indywidualizację nauczania w kontekście poprawy jakości kształcenia

**Jadwiga Knotowicz
Stefan Szary**

Ewaluacja w edukacji

Jednym z celów każdej uczelni jest poprawa jakości kształcenia, która ma istotny wpływ na zmieniający się rynek pracy. *Jeżeli nie będziemy mieli dobrze przygotowanych kandydatów na studia, nigdy nie będziemy mieli dobrych fachowców*¹. Wymagania te, skierowane na indywidualizację nauczania, znalazły swoje odzwierciedlenie w wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach studentów. Metody służące rozwojowi indywidualizacji to metody aktywizujące. Na uczelniach wyższych zasady te wprowadza się na podstawie problemu, projektu, czyli kształcenia na bazie twórczego oddziaływania na studenta. *Świadome testowanie hipotez jest bardziej skuteczne niż proste uczenie się asocjacyjne*². Efektem jest rozwój wielu umiejętności oraz krytycznego myślenia, rozwiązywania kompleksowych problemów, efektywnej pracy w grupie, podejmowania decyzji, intensyfikowania własnych słabych i silnych stron. Student spotyka się z zainteresowaniem motywującym go do pracy. Znalazło to odzwierciedlenie w standardach kształcenia dla konkretnych kierunków. Indywidualizacja nauczania to odpowiedzialność uczelni za studenta, która nie kończy się wraz z absolutorium. Na to zagadnienie zwrócił w minionym stuleciu uwagę filozof Martin Heidegger: [pospolicie uważa się,] *że wiedzę ma ten, kto już nie potrzebuje się uczyć, ponieważ wyuczył się. To nieprawda: wie ten tylko, kto rozumie, iż ciągle od*

¹ K. Sangwał, *Błędne koło*, „Forum Akademickie” 2009, nr 12, s. 30.

² J.R. Anderson, *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, WSiP, Warszawa 1998, s. 424.

nowa musi się uczyć, i kto dzięki temu zrozumieniu doprowadził przede wszystkim do tego, że stale „umie się uczyć”. Jest to o wiele trudniejsze niż posiadanie wiadomości³.

Efekty kształcenia

Jakość kształcenia to wyposażenie w takie umiejętności, które pozwalają na odnalezienie się na zmieniającym się rynku pracy i bycie intelektualistą zdolnym do samodzielnego myślenia i kształtowania drogi życiowej. Czy student może być jednostką efektywną, łatwo adaptującą się do zmian, zorientowaną na cel, refleksyjną i krytyczną? Odpowiedz na to pytanie dają efekty kształcenia. Coraz więcej uczelni buduje swoje programy, biorąc pod uwagę jakość kształcenia, gdyż tego właśnie wymaga rynek pracy.

Pedagogika wyróżnia dwie podstawowe strategie kształcenia: kształcenie podające i kształcenie poszukujące. Heidegger zwrócił uwagę na to, że *umiejętność uczenia się zakłada umiejętność zapytywania⁴*. To właśnie w nauczaniu poszukującym student własną pracą zdobywa wiedzę i umiejętności, gdyż zwiększa to prawdopodobieństwo sukcesu w przypadku postawienia go wobec nowego nietypowego zadania.

Dzięki indywidualizacji uwaga przesunięta jest z treści nauczania na efekty kształcenia. Aspekt ten podkreślił Jan Grzesiak: *Umiejętność wykorzystania teorii w działaniu praktycznym zależy od procesu kształcenia, a szczególnie od stosowanej proporcji elementów wiedzy twórczych i elementów instrumentalnych (realizacyjnych, prakseologicznych). Jednym z uwarunkowań skutecznej edukacji nauczycieli jest proporcjonalne zwiększenie efektów realizacyjnych w stosunku do efektów czynności poznawczych⁵*. Student zdobywa wiedzę drogą własnych doświadczeń, poszukiwań i zaangażowań emocjonalnych. Wraz z reformą systemu oświaty metody umożliwiające indywidualizację ucznia zdobyły dużą popularność w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadpodstawowych. W szkołach wyższych stosowanie tych metod odbywa się w niewielu uczelniach. Zależy to zarówno od nauczycieli jak i studentów, czy są przekonani, że zamiast słuchania wykładów, lepiej jest planować eksperyment, badania, uczyć się przez to, co zarazem sprawia przyjemność. Zmiana ta staje się wyzwaniem dla nauczycieli i wykładowców. J. Grzesiak ukazując rolę pedagoga, odwołuje się do pojęcia mentora w edukacji. Mentor to *synonim doświadczonego doradcy, przewodnika, wychowawcy, wcielenie mądrości. Mentor dość często symbolizuje dziś doświadczonego wychowawcę, doradcę. W procesie nauczania-uczenia się nauczyciel stopniowo ogranicza swój zakres w pełnieniu roli*

³ M. Heidegger, *Wprowadzenie do metafizyki*, KR, Warszawa 2000, s. 26.

⁴ Tamże.

⁵ J. Grzesiak, *Kompetentny i odpowiedzialny nauczyciel wobec ewaluacji w działaniu, czyli action research*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2010, s. 11.

w przekazywaniu wiedzy, a w coraz większym zakresie staje się zarazem diagnostą, terapeutą, organizatorem i konsultantem⁶.

Proces dydaktyczny na bazie problemu

Wspomniany brak pewności wśród nauczycieli i studentów co do zmiany podejścia w edukacji, wpływa na motywację jednych i drugich. Dlatego trzeba pokazać, że jeśli studenci rzetelnie podchodzą do podjętych zadań, są konkretne efekty. Widać to po wynikach badań prowadzonych wśród pracodawców. Terminy dotyczące indywidualizacji projektów problemów pojawiły się w literaturze pedagogicznej USA na przełomie XIX i XX wieku. Początkowo odnoszono to do działalności uczniowskiej, nastawionej na wykonanie produktu. Metodę tę realizowano w szkołach alternatywnych, w których zrezygnowano z systemu klasowo-lekcyjnego na rzecz indywidualnego nawiązywania kontaktów i osobistego doświadczenia i zainteresowania uczniów. Teorie i fakty dotyczące indywidualizacji i twórczego poznawania rzeczywistości uczący poznaje wtedy, gdy odczuwa taką potrzebę w związku z rozwiązywaniem problemu, przez co rozumie lepiej je i dłużej pamięta.

Metody aktywizujące zyskują na aktualności w Polsce wraz z ostatnio wprowadzoną reformą w szkołach wyższych. Dokumenty reformy mówią o konieczności podnoszenia jakości kształcenia w miarę zmieniającego się rynku pracy. Oczywiście efektywność, rozległość i poprawność wynikają z punktu widzenia metodologii i zalet będą zawsze od nauczycieli akademickich. Warto zwrócić uwagę, że przez indywidualizację i twórcze działanie studenci będą współuczestniczyć w wyznaczaniu celów, wybierać określone sposoby realizacji przez konkretne działania, dysponować zasobami bibliotecznymi oraz pracownikami, a praca nauczycieli wspierana będzie ścisłym udziałem pracodawców. Ich działania podlegać będą ewaluacji.

W polskiej rzeczywistości studenci zazwyczaj najpierw otrzymują wiedzę teoretyczną i opierając się na niej odtwórczo wykonują wybierane ćwiczenia. Zdaniem Mikołaja Krasnodębskiego, jeżeli proces dydaktyczno-wychowawczy zostanie ograniczony jedynie do biernego odtwarzania nawyków, to wówczas może przerodzić się w tresurę i mechanizację życia intelektualnego, moralnego i duchowego⁷. Zdaniem Krasnodębskiego *należy wychowywać i kształcić sprawności, które pozostawiają trwałą „ślad” nie tylko w psychice i charakterze człowieka, ale kształtują jego intelekt jako władzę poznawczą, oraz wolę, która jest władzą pożądaną*⁸.

Analiza warunków realizacji wyżej wymienionych założeń musi odbywać się w określonym miejscu i czasie, gdzie warunki merytoryczne i materialne zostają

⁶ Tenże, *Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, s. 579.

⁷ Por. M. Krasnodębski, *Integralna antropologia wychowania. Filozofia wychowująca tomizmu konsekwentnego*, NWSP, Białystok 2013, s. 139.

⁸ Tamże.

spełnione. Wymagają więc nakładu pracy i dojrzałości nauczycieli i studentów. Generalnie można stwierdzić, że spotykamy się z bardzo zróżnicowaną reakcją środowiska akademickiego, nie tylko w Polsce, gdyż uważa się, że student nigdy nie nauczy się sam tyle, ile nauczy go nauczyciel w czasie wykładu. W rzeczywistości bardzo często wypuszczamy niedokształconych absolwentów, którzy nie potrafią sprostać wymaganiom, z jakimi przychodzi im się zmierzyć. W pewnej mierze jest to spowodowane lękiem wykładowców przed nowym sposobem pracy ze studentami, a także z wiążącym się z tym nakładem pracy. Dotychczas zastosowanie praw, teorii lub pojęć służyło przede wszystkim do ilustracji zagadnienia. W metodach aktywizujących rola wykładowcy ulega przemianie, stąd trudności w pracy nauczyciela mogą być związane z określeniem własnego stopnia ingerencji w pracę studenta lub grupy studentów, z wycofaniem się z roli przywódczej, z brakiem czasowego obniżania motywacji do pracy, z określeniem odmiennych od oczekiwanych celów kształcenia, a przede wszystkim ze zindywidualizowanym podejściem do studentów, uwzględniającym różnice w tempie pracy, przygotowaniu i poziomie intelektualnym oraz z weryfikacją oceniania.

Aktywizacja i indywidualizacja w edukacji

W proponowanym sposobie podnoszenia jakości kształcenia, gdzie istotne znaczenie ma indywidualizacja, przejawia się otwarta postawa oraz przyzwolenie studentom na popełnianie błędów, ale i na zdobywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji, których elementy mogą być nowe dla wykładowcy i różnić się od modelu nauczyciela jako jedynej osoby, która posiada wiedzę. Inaczej mówiąc, sukcesy indywidualizacji w podnoszeniu jakości kształcenia w dużej mierze zależą od umiejętności interpersonalnych nauczycieli akademickich. Uważamy, że ważniejsze jest w obecnym czasie być dobrym pedagogiem niż wybitnym specjalistą w danej dziedzinie. Nie zawsze bowiem duża wiedza pomaga w prowadzeniu zajęć, gdyż zamiast wskazywania możliwych rozwiązań i zachęcania do samodzielnych poszukiwań, wykładowca chce bezpośrednio i samodzielnie przekazać wiedzę, wymagając od studenta przyjęcia postawy biernego słuchania, co nie zawsze potwierdza efekty kształcenia.

Dlaczego tak się dzieje? Otóż student jest bezradny i bez pomysłu na dalsze działania, gdyż nie może sam podejmować zadań, musi pozostać w odpowiednim czasie, który nie daje mu możliwości samodzielnego działania. Badania pedagogiczne wskazują, że nauczyciele mają tendencje do skracania czasu na reakcje, czyli odpowiedź ucznia, gdyż uważają, że szkoda czasu na to, żeby student przemyślał i dał prawidłową odpowiedź. Stąd działania bywają chaotyczne i niezwiązane z prawidłowym odbiorem przez studentów. W indywidualizacji studenci muszą nauczyć się odgrywać właściwą sobie rolę, są z tego często niezadowoleni, gdyż aktywna postawa zmusza ich do wypracowania efektywnego sposobu postępowania.

Ważnym czynnikiem jest świadomość sposobu uczenia, np. wyłączenie znajomości niektórych faktów, gdyż obciążenie studenta jest zbyt duże i spada motywacja

do nauki. Nawet jeżeli studenci są przygotowywani do poszukiwania informacji w różnych źródłach, to w pierwszych latach studiów nie wystarcza posługiwanie się literaturą, ponieważ student robi to tylko odtwórczo, co wystarcza mu do zaliczenia konkretnego przedmiotu. Indywidualizacja w uczelniach wyższych może być sprawnie przeprowadzona tylko wtedy, kiedy odbywać się będą systematyczne spotkania, szkolenia wnoszące nowe treści do aktywizujących metod. Zajęcia realizowane w formie dyskusji okrągłego stołu wśród doświadczonych nauczycieli, dają możliwości lepszego ukierunkowania na system modułowy, zorientowany na osiągnięcia pojedynczego efektu kształcenia. Przygotowanie takich programów wymaga określonego czasu i dlatego też niekiedy odchodzi się od zamierzonych celów.

Elementem warunkującym powodzenie przedsięwzięcia jest częstotliwość i jakość konsultacji przygotowujących do pracy, która przeformułuje sposób myślenia nauczycieli i studentów i zachęci do twórczej pracy. Pierwsze zajęcia poświęcone muszą być metodologii pracy, celom kształcenia, jak i ramom czasowym. Temu służyć mają godziny kontaktowe z nauczycielem, a w późniejszym czasie praca własna studenta. W przypadku konkretnego przedmiotu wykorzystywana literatura stanowi podstawę do dalszej pracy studenta w określaniu zadań i weryfikacji problemów w odniesieniu do uzyskanych efektów. Pracując metodami aktywizującymi, powinniśmy zadać sobie pytania:

1. Dlaczego to robimy?
2. Na kogo i na co możemy liczyć w ich realizacji?
3. Jakie cele i efekty kształcenia chcemy osiągnąć?
4. W jaki sposób sprawdzimy zamierzone efekty?
5. Jak zamierzamy ocenić postępy i wyniki studentów (biorąc pod uwagę zakładane efekty studentów)?

Najważniejsze wyzwania w edukacji

Co osiągamy dzięki temu, że bierzemy pod uwagę potrzeby studentów i postawy etyczno-funkcjonalne nauczycieli? U podstaw rozumienia współczesnych technologii kształcenia, z którymi styka się nauczyciel, leży przede wszystkim rozumienie celu wiedzy naukowej. Za przyczyną angielskiego filozofa epoki odrodzenia – Franciszka Bacona – starożytny i średniowieczny ideał wiedzy, w którym domino wało poznanie rzeczywistości dla jej zrozumienia, został zamieniony na ideał poznania rzeczywistości, skierowanego głównie na cele praktyczne, a dziś wykorzystanie jej na rynku pracy. Celem nauki jest, *żeby przez nią życie ludzkie obdarzone zostało nowymi wynalazkami i bogactwami*⁹.

Prekursorem nowoczesnego rozumienia nauki był żyjący w epoce średniowiecza angielski filozof, franciszkanin – Roger Bacon. Jego zdaniem, odkrycie praw-

⁹ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 2, PWN, Warszawa 1999, s. 25.

dziwego obrazu rzeczywistości wymaga nie tyle spekulatywnego rozstrzygnięcia zagadnień, ile wiedzy uzyskanej na drodze doświadczenia: że ogień parzy, trzeba tego doświadczyć¹⁰. Dlatego przyznał pierwsze miejsce wiedzy twórczej, użytecznej w stosunku do wiedzy spekulatywnej: *Tylko wiedza doświadczalna ma charakter przekonywający, daje pewność*¹¹. Obok doświadczenia, R. Bacon podkreślił także znaczenie eksperymentu. Wyższość nauki eksperymentalnej, twórczej, polega, według niego, na dokonywaniu nowych odkryć, niemożliwych bez takich właśnie działań.

Nauka, w której cel zostaje utożsamiany z rynkiem pracy, prowadzi człowieka do wszelkiego rodzaju działań wzbogacających jego wiedzę. Dokonuje się to dzięki rozległemu rozwojowi techniki oraz wytwórczości. Tak rozumiana nauka porzuca same tylko rozważania teoretyczne i kieruje się ku wiedzy twórczej, powiązanej z możliwościami wykorzystania praktycznego, aktywizującej pracę studenta i nauczyciela. Praca twórcza, w myśl postawionej naczelnej idei jakości kształcenia, staje się zasadniczym środkiem, dzięki któremu człowiek może odkrywać nowe dziedziny wiedzy i przetwarzać rzeczywistość. W tej perspektywie jawi się jako praktyczne i konieczne narzędzie realizacji nauki przez podnoszenie jakości kształcenia. Współczesne technologie, np. inżynieria genetyczna, dają przykład jej realizacji: biologia molekularna pozwala człowiekowi dodawać, łączyć na nowo, preparować materiał genetyczny, tworząc nowe mikroorganizmy, nowe odmiany roślin itp. Również nowe technologie splatania genów i fuzji komórek pozwalają przekroczyć dotychczasowe granice biologii i łączyć geny z całkowicie odrębnych gatunków.

Twórcza działalność dydaktyczna, skierowana na indywidualizację nauczania, sprowadza się do wykorzystywania wszelkich nowych możliwości, wpływających na poprawę jakości kształcenia. Wszelkie działania dydaktyczne, zarówno nauczycieli jak i studentów, powinny mieć na uwadze sytuację panującą na rynku pracy. *We współczesnej rzeczywistości zatrudniający szuka pracownika przygotowanego do szybkiego, samodzielnego wykonywania konkretnych zadań zawodowych, a także gotowego do ciągłych zmian. Szkolnictwo zawodowe przygotowuje młodych ludzi do pracy w gospodarce, w której systemy jakości zaczynają odgrywać coraz większą rolę. [...] Prowadząc mądrą praktykę oświatową, szkoła powinna przygotować swoich absolwentów do rozwijającego się i zmieniającego świata*¹². *Uczelnie, wbrew powszechnemu przekonaniu, nie muszą i nigdy nie powinny stawać się instytucjami, które tworzą przyszłe rzesze bezrobotnych, wręcz przeciwnie: „uczenie jest mechanizmem, dzięki któremu organizmy mogą przystosować się do zmieniającego się i nieprzewidywalnego środowiska*¹³. Żeby przywołana definicja nauki mogła znaleźć

¹⁰ Por. tenże, *Historia filozofii*, t. 1, PWN, Warszawa 1999, s. 268.

¹¹ Tamże.

¹² G. Leśniewska, A. Pluta, *Oczekiwania rynku pracy a zainteresowania i preferencje zawodowe młodzieży*, w: *Człowiek – obywatel – pracownik na rynku pracy*, red. Cz. Plewka, H. Bednarczyk, WSH TWP, Szczecin 2011, s. 113.

¹³ J. R. Anderson, *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, s. 19.

swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości, potrzebna jest nieustanna praca wykładowców i studentów nad poprawą jakości kształcenia, która polega na podnoszeniu poziomu procesów dydaktycznych i zmianie form, na bazie kreatywności, aktywizacji, działania indywidualnego oraz w grupie, studentów zdobywających w uczelni wiedzę, umiejętności i nabywających kompetencje społeczne i personalne.

Педагогическая практика как показатель готовности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности

Анна Коженевская

Педагогическая практика занимает особое место в системе подготовки педагогических кадров и является важным звеном в целостной общегосударственной системе высшего образования.

Как правило, педагогическая практика осуществляется на старших курсах. Она закрепляет и углубляет теоретические знания студентов, формирует у будущих специалистов педагогические умения и навыки, развивает потребность в педагогическом и методическом самообразовании (совершенствовании), выявляет пригодность (или непригодность) к избранной профессии и др.

На факультете искусств и дизайна в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы педагогическая практика у студентов специальности «Музыкальное искусство. Специальные музыкальные дисциплины» проводится на 4-5 курсах (в VII, VIII и IX семестрах, по пять недель в каждом семестре). За время прохождения практики каждый студент должен провести по 45 уроков (по 15 уроков в семестре) в разных классах. Этого времени вполне достаточно, чтобы практически ознакомиться с содержанием работы по музыкальному воспитанию (со школьной программой), накопить школьный репертуар, наработать определённые умения и навыки в области вокально-хоровой работы, в проведении слушания музыки, научиться использовать в работе с детьми движение и пластику, игру на детских музыкальных инструментах. А также наработать навыки общения с учащимися разного возраста, научиться оценивать их работу и формировать у них самооценку учебной деятельности.

В ходе практики наши студенты творчески подходят к подбору музыкального, информационного и наглядного материала, к разработке сценария урока музыки, его воплощению. А потому нередко рождаются интересные

приёмы, которые пополняют методическую копилку не только самого студента, но и учителя музыки и впоследствии становятся в нашей работе традиционными. Проиллюстрируем сказанное конкретными примерами.

Слушание музыки, как известно, является наиболее сложным видом работы для детей. Чтобы их внимание не рассеивалось, чтобы они глубже воспринимали музыку, применяем различные методы и приёмы в работе над музыкальным произведением. Например, приём «*свободного дирижирования*» (вне схем). На одном из уроков в 3 классе ребятам предложили стать дирижёрами и жестами отразить звучание музыки (слушали фрагмент третьей части из Симфонии №5 Л. Бетховена). Третьеклассники очень точно движениями передали характер и контрасты музыки. На вопросы учителя: «Что вы чувствовали, когда ваши движения были плавные?», – ребята ответили: «Грусть, печаль, нежность, боль, скорбь». «А когда вы дирижировали отрывистыми жестами?» – ответили: «Решительность, мужество, смелость». Так приём «*свободного дирижирования*» помог детям почувствовать главное – содержание музыки.

Интересно проходит слушание «эпизода нашествия» из Симфонии №7 Д. Шостаковича. Перед тем, как слушать музыку, с ребятами разучивается тема маленького барабана (так, как она исполняется в симфонии). Инструменты, которые используются нами на уроке, самые простые: барабанчики, деревянные палочки. Весь класс-оркестр вовлекается в процесс музицирования одновременно со звучанием оркестра. В данном случае, метод «инструментального музицирования» помогает школьникам стать соучастниками исполнения симфонии, играть вместе с «настоящими» музыкантами. Это вызывает не только интерес, но и приучает быть внимательным к музыке и ответственным за правильность исполнения.

Метод «вокализации» – ещё один из методов, который мы успешно используем на практике. На уроках в 3 классе слушается «Утро» Э. Грига. Но перед тем как его слушать, даём детям задание голосом «нарисовать» восход солнца, используя при этом гласные «у», «а» и «о», расставив их в нужной последовательности («у-о-а»). Затем разучиваем мелодию «Утро» с текстом:

*Солнышко всходит и небо светлеет,
Природа проснулась и утро пришло.*

Исполняем её, постепенно усиливая звучность. После вокального исполнения мелодии слушаем музыку и соотносим её звучание с собственным исполнением. Этот метод помогает детям не только запомнить музыку, но и осознать важность такого средства музыкальной выразительности, как динамика.

Приём «*имитационной пластики*» раскроем на примере слушания «Прелюдии № 20» Ф. Шопена. Это произведение слушается в 3 классе при изучении темы «Маршевый характер музыкальной речи». Музыка прелюдии – суровая, в ней отчётливо слышится поступь траурного марша. Чтобы привлечь

внимание к музыке, предлагаем детям «сыграть» на воображаемом фортепиано. Это помогает им ярче пережить выраженные в музыке чувства и даёт возможность почувствовать особенности её интонационно-мелодического развития, соответствующего трагическому характеру: мелодия каждый раз словно пытается вырваться, но, как бы не найдя выхода, опускается вниз. Имитируя игру на фортепиано, ребята внешне (в движениях) отражают регистр, ритм и динамические оттенки музыки.

Часто используем взаимосвязь *музыки и литературы*. Для чего? Задачи решаются самые разные: чтобы настроить детей на слушание музыки, чтобы показать общность содержания разных искусств и сравнить их языки, выразительные средства; чтобы помочь детям глубже воспринять и осознать саму музыку и др. Проиллюстрируем примером. Слушая пьесу «Апрель. Подснежник» П. Чайковского из цикла «Времена года», читаем сказку Г.Х. Андерсена «Подснежник». В ней очень точно и красиво даётся описание пробуждения цветка, его усилий пробиться сквозь снег к солнцу: «Цветок встал, потянулся и приналёг на свою оболочку, размякшую от тёплой земли... Он рванулся вверх, неся на стебле бледно-зелёный бутон... Цветок поднялся из снега навстречу светлому солнечному миру. Лучи гладили и целовали его так нежно, что он совсем раскрылся. Он стоял белый, как снег, украшенный зелёными полосочками, смущённо и радостно склонив голову». Так и в музыке, на фоне трепещущих аккордов льётся нежная мелодия, которая поднимается всё выше и выше (тянется к солнышку). Затем, как дуновение весеннего ветерка, слышны лёгкие взлёты радостно-взволнованных пассажей (во второй части) и снова звучит нежная, чуть робкая мелодия третьей части. Практика показывает, что после прочтения сказки, школьники более внимательно и осознанно воспринимают эту музыку, слышат в ней то, что не услышали ранее, и музыка становится им ближе, понятнее.

Нередко в работе над музыкальным произведением обращаемся к *методу «взаимосвязи музыки и живописи»*. Например, знакомя ребят с весенним музыкальным пейзажем, демонстрируем и живописные картины аналогичного содержания. Дети должны почувствовать близость музыки какому-либо живописному пейзажу (по настроению, по динамике, по ритму, темпу и др.). Это заставляет не столько рассматривать картины, сколько слушать музыку внимательно, что делает процесс восприятия более глубоким, содержательным. Кроме того, школьники начинают понимать, что музыка может показать *развитие, разные состояния весенней природы* в одном музыкальном произведении, а живопись может запечатлеть только *застывшее* мгновение, одно какое – либо весеннее состояние.

В ходе вокально-хоровой работы применяем *разыгрывание (инсценирование) песен*. Это всегда вызывает у детей интерес и желание активно участвовать в исполнении. В копилке наших студентов несколько песен такого театрализованного исполнения: «Почему медведь зимой спит» Л. Книппера, «Осень» М. Красева, белорусская народная песня «Купалинка», «Музыканты» Е. Ремизовской и др.

Как видим, наши студенты за время практики нарабатывают достаточно много интересных методов и приёмов, которыми они смогут воспользоваться в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Инициатива, самостоятельность, творчество – это качества, которые так необходимы будущему педагогу. Поэтому основная задача руководителя практики не «фаршировать» студента готовыми знаниями, а дать ему почувствовать себя личностью, ощутить свободу методической мысли и воплотить её на практике.

Poczucie sprawstwa młodzieży szkolnej jako czynnik prorozwojowy

Justyna Jakubowska-Baranek

*Jeśli nie ma się poczucia sprawstwa,
nie ma się powodu
być odpowiedzialnym za to,
co się robi¹.*

Wprowadzenie

Teraźniejszość – zmienna i wieloznaczna, a tym bardziej nieokreślona przyszłość, wymagają od współczesnego człowieka otwartości, elastyczności, tolerancji oraz szeroko pojętych umiejętności adaptacyjnych w postaci twórczego stosunku do podejmowanych działań, czyli kreatywności. Wymagają również aktywności w sensie praktycznym, a więc umiejętności przeobrażania siebie i rzeczywistości. Nieograniczony dostęp do informacji, poza oczywistymi korzyściami, przynosi również dezorientację i poczucie przeciążenia. W obliczu tych dynamicznych zmian dzisiejszy człowiek zmuszony jest do coraz bardziej świadomego i odpowiedzialnego funkcjonowania, do podejmowania wyważonych decyzji, dokonywania sensownych wyborów i jednocześnie ponoszenia za nie odpowiedzialności. Bycie odpowiedzialnym za swoje wybory jest konsekwencją poczucia sprawstwa i wolności, kreuje świadomość nadawania sensu swojemu życiu. Przemiany edukacyjne, czasami sporne i kontrowersyjne, dotyczą kwestii aksjonormatywnych, organizacyjnych, metodycznych, merytorycznych itd. Warto jednak poddać rozważaniu charakter edukacji, jaki oferuje się współczesnemu uczniowi. Czy skłania do rozwoju w kontekście kreacji i transgresji? Czy daje szansę wzbudzać procesy motywacyjne do samostanowienia o sobie? Reasumując, można postawić pytanie, czy uczeń (bez względu na szczebel

¹ X. Gliszczyńska, *Poczucie sprawstwa*, w: *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, red. X. Gliszczyńska, Wrocław 1983, s. 160.

kształcenia) ma szansę stać się podmiotem edukacji? W jaki sposób stworzyć mu warunki do zaistnienia w jego świadomości poczucia sprawczości? Problem to ważki i rozległy merytorycznie, pozwolę więc sobie tylko na zasygnalizowanie wybranych kwestii.

Znaczenie poczucie sprawstwa w życiu ucznia

Poczucie sprawstwa wywodzi się z obszaru szeroko pojętej podmiotowości – zjawiska subiektywnego, które można potraktować *jako prawo do wyrażania nieskrępowanej opinii o zachodzących zjawiskach społecznych, zewnętrznych oraz do wywierania wpływu na podejmowanie decyzji w tychże kwestiach, jako prawo do wypowiedzania się i decydowania o sobie, o swoich zamierzeniach*². Poczucie sprawstwa należy definiować jako niezastąpiony element kreatywnego rozwoju, pozwalający zaistnieć poczuciu autonomii i odrębności, które jednocześnie daje szansę na poczucie integralności i ciągłości siebie. Pojęcie poczucia sprawstwa wprowadził do literatury naukowej J. Rotter, nazywając to zjawisko poczuciem umiejscowienia kontroli (ang. *locus of control* – LOC). Stanowi ono relację między działaniem człowieka, a rezultatami tego działania (związek przyczynowy zachodzący między czyniącą aktywnością a zdarzeniami ją implikującymi). Innymi słowy, jest to przekonanie o wpływie na bieg wydarzeń, które wyraża się w poczuciu kontroli, własnej skuteczności, wolności i jest składnikiem pozytywnego obrazu własnej osoby.

Subiektywne poczucie kontroli nad określoną sytuacją zdeterminowane jest nie tylko obiektywnymi właściwościami sytuacji, ale również indywidualnymi właściwościami podmiotu. Odpowiednio silna wiara w możliwość wpływu na własny los powoduje, że osoby o wewnętrznym poczuciu kontroli są bardziej samodzielne, niezależne. Cechuje je także wyższa samoocena i samoakceptacja. Dyspozycje te są niezwykle potrzebne dziecku/uczniowi, żeby wyzwolić u niego procesy motywacyjne, bez których nie można uzyskać wysokiej jakości osiągnięć edukacyjnych.

Poczucie sprawstwa wynika z wielu okoliczności zewnętrznych, które są implikacją stylu wychowania, zarówno w środowisku domowym jak i szkolnym, oraz determinant natury mentalnej, która jest rezultatem uwarunkowań genetycznych oraz wolicjonalnych. Poczucie sprawstwa jest również subiektywnym odczuwaniem swojego potencjału intelektualno-organizacyjnego, jest umiejętnością kontroli swoich poczynań i ich ewaluowania. Za czynniki przyczyniające się do poczucia sprawstwa można uznać poczucie wolności, autonomii, poczucie wartości i ważności (wysoka samoocena). Na ukształtowanie poczucia sprawstwa wpływają także takie dyspozycje osobowościowe, jak zdecydowanie, orientacja perspektywna, determinacja zaufanie do siebie oraz wiara we własne możliwości.

² M. Jakowicka, *Podmiotowość ucznia jako podstawa współczesnego kształcenia*, „Scholasticus” 1993, nr 2, s. 16.

Co z kolei poczucie sprawstwa implikuje? Jakie są jego konsekwencje?

Otóż poczucie sprawstwa stanowić może znaczący czynnik wyzwolenia intencji prorozwojowych – myślenia dywergencyjnego, odpowiedzialnego za powstawanie kompetencji kreatywności, transgresyjności, planowania, antycypowania oraz kształtowania odpowiedzialności za życie. Osoby zauważające skuteczność własnego działania (mający poczucie kontroli wewnętrznej) charakteryzują się następującymi cechami:

- sytuacje życiowe traktują w kategoriach zadaniowych,
- są realistyczni w myśleniu,
- są otwarci na nowe sytuacje,
- uczą się na własnych doświadczeniach,
- mają silniejsze poczucie odpowiedzialności,
- wykazują cechy twórczej adaptacji do nowych sytuacji (zmieniają swoje otoczenie),
- wykazują większą odporność na stres i odczuwanie frustracji.

W moim rozumieniu wymienione kompetencje mogą wtórnie przyczyniać się do zwiększania obszaru i siły procesów motywacyjnych budowanych na zaufaniu do siebie i wierze we własne możliwości. Warto zaznaczyć, że bez prób kształtowania wymienionych dyspozycji w procesie edukacji nie można mówić o działaniach służących podnoszeniu jakości kształcenia. Pochylenie się więc nauczyciela nad kwestiami organizacyjnymi, metodycznymi jest równie istotne, co pochylenie nad uczniem jako podmiotem edukacji i wynikająca stąd permanentna praca nad budowaniem jego wiary w siebie.

Na poczucie sprawstwa i percepcję własnego potencjału w kreowaniu życia oddziałuje wiele czynników społeczno-środowiskowych, takich, które powodują pozytywny odbiór własnych działań, dają świadomość realizowania się. Mogą do nich należeć pozytywne opinie, oceny, komunikaty zwrotne potwierdzające wartość i przydatność osoby, rzutujące jednocześnie na poczucie afiliacji, akceptacji i sukcesu (rysuje się tu więc niezwykle znacząca w tej kwestii rola środowiska szkolnego oraz nauczyciela, który w bezpośrednich relacjach ma szansę zbudować u ucznia pozytywny obraz samego siebie). Czynniki mentalne, środowiskowe i społeczne w dość znacznym stopniu mogą stanowić jednak i przeszkodę, i szansę w kontroli biegu życia. Prawidłowy przebieg procesu socjalizacji na każdym z etapów rozwoju ontogenetycznego, zwłaszcza oddziaływania kształtujące poczucie wartości i adekwatną samoocenę, znacznie podwyższają świadomość sprawczości, a co za tym idzie – kontrolowania wydarzeń życiowych.

Umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach, a także umiejętność adaptacji i kontrolowania otaczającej rzeczywistości jest kompetencją społeczną dość trudno osiągalną. Negatywna percepcja własnych możliwości w nadawaniu kreatywnego charakteru swojemu życiu wynika z wielu przyczyn stanowiących o orientacji wycofania, izolacji i wyuczonej bezradności³. Przyczyny te wiążą się z deficytami sprzyjającymi uczeniu się bezradności. Są one natury:

³ Termin ten został w literaturze naukowej wprowadzony w latach sześćdziesiątych przez M. Seligmana, który z S. Maierem przeprowadził szereg eksperymentów na zwierzętach,

- poznawczej (np. oczekiwanie nieefektywności działań w nowych sytuacjach zadaniowych, nieodczuwanie związku pomiędzy zachowaniem a trafnym rozwiązaniem zadania),
- motywacyjnej (obniżenie lub utrata motywacji, obniżenie poziomu aktywności),
- emocjonalnej (konsekwencja osłabienia aktywności – lęki, bezsilność, apatia, brak nadziei, w sytuacjach ekstremalnych – depresja),
- społecznej (wycofanie się z kontaktów społecznych, osamotnienie)⁴.

W praktyce pedagogicznej używa się często terminu „syndrom porażki”, który jest synonimem psychologicznego terminu „wyczonej bezradności”. Uczeń tkwiący w samonapędzającym się kole doświadczenia niepowodzeń szkolnych, nie tylko utwierdza się w niskiej samoocenie i braku wiary we własne możliwości, ale również spotyka się z konsekwencjami natury społecznej, takimi jak dezaprobata, poniżenie, a nawet alienacja społeczna wśród rówieśników. Często bywają sytuacje, że w obawie przed lękiem wynikającym z nieprzewidywalności konsekwencji naszych decyzji, wycofujemy się z odpowiedzialności. Doświadczając porażek i niepowodzeń, wygodnie obarczać winą otoczenie społeczne lub splot obiektywnych okoliczności. Posiłkując się nieuświadomianym mechanizmem atrybucji zewnętrznej lub pesymistycznego stylu wyjaśniania negatywnych zdarzeń, uczymy się bezradności. Wyczone bezradność nie pozwala na dokonywanie zmian. Jest przyzwoleniem na stagnację, a nawet regres. Natomiast orientacja na zmianę jest odkrywaniem siebie, możliwości samoregulacji, procesem świadomego korzystania z dostępnych dóbr społecznych w celu realizacji swoich potrzeb, nadawaniem nowego sensu doświadczeniu i przekraczaniem ograniczeń. Trzeba się jednak tego nauczyć, względnie oduczyć, żeby nie tkwić w dyskomfortowej, przewlekłej sytuacji psychicznej i psychospołecznej. Permanentne stosowanie mechanizmów obronnych (a bezradność możemy do nich zaliczyć), ma pewien sens adaptacyjny, ale nie pozwala się rozwijać, bowiem tylko twórcza adaptacja daje taką szansę⁵.

Walory edukacji podmiotowej

Okres młodości obfituje w liczne problemy, m.in. natury egzystencjalnej, tożsamościowej, aksjonormatywnej, do których rozwiązania nierzadko dochodzi na

dokonyjąc potem paraleli w odniesieniu do ludzkich zachowań. Bezradność jest stanem wyczonym, który powstaje w wyniku narażenia na szkodliwe, nieprzyjemne, awersyjne, traumatyczne sytuacje, w których nie ma możliwości ucieczki lub których nie da się uniknąć. Inaczej mówiąc, jest to poczucie braku kontroli i wpływu na zdarzenia, poddanie się, zaprzestanie działania, które jest konsekwencją przekonania, że cokolwiek się zrobi, nie będzie to miało żadnego znaczenia.

⁴ Zob. K. Przelowiecka, *Zjawisko wyczonej bezradności u klientów instytucji pomocy społecznej – przyczyny, konsekwencje, możliwości i przeciwdziałania*, w: *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, red. M. Piorunek, Toruń 2010.

⁵ J. Jakubowska-Baranek, *Adaptacja młodzieży rozpoczynającej studia uniwersyteckie do środowiska akademickiego*, Poznań 2004, s. 23–28.

drodze kryzysów. Kryzys – wpisany w młodość – znamionuje zmianę, osiągnięcie konstruktywnej, nowej jakości życia przez doświadczenie osobistego zaangażowania i znaczenia własnego „ja”. Młodzież stanowi grupę społeczną, dla której szczególnie ważne jest poczucie wartości i świadomość zależności biegu życia od jej procesów decyzyjnych. Tak więc konstruktywne rozwiązanie kryzysów młodości zależy od stopnia poczucia wewnętrznej kontroli nad swoim życiem, czego implikacją jest poczucie autonomii psychicznej. Młodzież bez doświadczenia poczucia sprawstwa nie ma szans na progres rozwojowy i osiągnięcie dojrzałej tożsamości.

Obecny czas – zmienny i wieloznaczny – wymaga od człowieka różnych rodzajów inteligencji, np. kreatywnej, emocjonalnej lub społecznej⁶, bowiem tego rodzaju kompetencje stwarzają podstawy tworzenia innych kompetencji (choćby komunikacyjnych), zapewniających poczucie bezpieczeństwa społecznego i dających szansę na twórczy rozwój. Współczesna pedagogika kładzie duży nacisk na tworzenie i przeobrażanie systemów edukacyjnych w taki sposób, żeby stymulowały kreatywną postawę człowieka. Postawa ta cechuje się transgresją – przekraczaniem siebie (swoich dotychczasowych możliwości), zaciekawieniem, wątpliwością, dociekaniem, badaniem, doświadczaniem oraz samodzielnym myśleniem, decydowaniem i działaniem powodowanym motywami wewnętrznymi⁷. Tożsamość współczesnego człowieka jest niejednoznaczna i zmienna, bowiem czasy w jakich przyszło nam żyć, uczyć się, pracować, są też niejednoznaczne i zmiennie⁸. Wzorce zachowań w takich czasach szybko się dezaktualizują. Twórczość i kreatywność (podstawowe komponenty poczucia podmiotowości i sprawstwa) stają się więc nieodłącznym elementem życia człowieka.

Młodzież przygotowuje się do życia przez jego wyobrażenie, jak i doznawanie doświadczeń. W skomplikowanym procesie organizowania się samoświadomości ważną rolę odgrywa poczucie odrębności, które jest implikacją poczucia podmiotowości. Bez tego rodzaju poczucia niemożliwy byłby rozwój psychospołeczny człowieka, rozumiany jako osiąganie kolejnych pułapów/statusów tożsamości, a w rezultacie uzyskanie dojrzałości. Umiejscowienie poczucia kontroli jest ważnym aspektem samowiedzy, który wpływa na motywację i wyniki działania, co ma istotne znaczenie w procesie edukacji młodzieży i jednocześnie wyznacza procesowi edukacji pewne zadania. Charakter modelu edukacji podmiotowej trafnie ujął T. Lewowicki⁹. Wg niego edukacja podmiotowa to:

- sprawowanie przez szeroko pojęte procesy edukacyjne funkcji służebnej wobec jednostki, podobnie jak państwo i organizacje życia społecznego;

⁶ Zob. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997 oraz tenże *Inteligencja społeczna*, Poznań 1997.

⁷ Z. Frączek, *Kreatywność jednostki w kontekście potrzeb edukacji przyszłości*, w: *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, K. Koszczyk, M. Lewandowski, Wrocław 2003, s. 219.

⁸ Zob. Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995.

⁹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994, s. 61–63.

- stwarzanie praw i możliwości dokonywania świadomych wyborów poprzez różnorodne oferty, koncepcje, wzory, doświadczenia wraz ze wskazywaniem szans i zagrożeń z nimi związanych;
- zapewnienie możliwości współdecydowania w kwestii komponentów procesu edukacji (celów, treści, metod i form kształcenia);
- kreowanie i rozwijanie podmiotowych relacji interpersonalnych zarówno w przestrzeni szkolnej, jak i poza nią.

Jest to ujęcie trafne, ale dość ogólnie sprecyzowane. Warto więc sięgnąć do teleologicznego aspektu kategorii podmiotowości. A. Gurycka koncentruje się na trzech jej wymiarach:

- poczuciu wolności w sytuacji wyboru i decyzji oraz towarzyszącemu poczuciu odpowiedzialności;
- poczuciu wpływu na zdarzenia (poczuciu sprawstwa), które jest konsekwencją wolności wyboru działań i percepcji ich efektów;
- poczuciu przyczynowości osobistej (konstruowanie celów i planów działania wraz z procesami samokontroli), która stanowi przyczynek w budowaniu własnego świata wartości¹⁰.

Prakseologiczne podejście do wymienionych wymiarów podmiotowości prezentuje M. Kofta. Wg niego aktywność sprawcza, jako wykładnia podmiotowości, obejmuje następujące składniki:

- *generatywność, czyli skłonność do spontanicznej emisji zachowań oraz tendencja do wypróbowywania nowych schematów myślenia i działania;*
- *optymizm, czyli nastawienie na zdarzenia pozytywne, oczekiwanie sukcesu, powodzenia;*
- *zaufanie do siebie, które manifestuje się w stosunku do własnych preferencji, możliwości, pomysłów i inteligencji (ten składnik orientacji podmiotowej nazywany bywa potocznie wiarą we własne siły);*
- *selektywność, wyrażająca się jasnym, zdecydowanym wartościowaniem, ukierunkowaniem uwagi tylko na pewne aspekty otoczenia, selektywnym odbiorem i przetwarzaniem informacji;*
- *poszukiwanie przyczynowości, tj. nastawienie na wykrywanie związków przyczynowo-skutkowych między zjawiskami, zwłaszcza związków między między własnym zachowaniem a możliwymi następstwami¹¹.*

Przekładając powyższe wymiary aktywności sprawczej ucznia, można sprecyzować pewne zadania dla nauczycieli, które mogłyby się przyczynić do jej wyzwolenia:

¹⁰ A. Gurycka, *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, w: *Podmiotowość a wychowanie. Między ideą a realnością*, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz 1999, s. 113–114.

¹¹ M. Kofta, za: E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej*, Bydgoszcz 2003, s. 69–70.

- tworzenie klimatu bezpieczeństwa emocjonalnego i zaufania poprzez poważne odnoszenie się do dylematów, pomysłów, pytań i odczuć uczniów;
- podkreślanie wartości ich pomysłów, wzmacnianie wiary w siebie;
- zapewnienie uczniom możliwości działania niepodlegającego ocenie;
- ocenianie pomysłów uczniów w sposób zawierający sensowne uzasadnienie zamiast ogólników;
- koncentrowanie uczniów na zadaniach, a nie na ocenianiu samego siebie;
- stwarzanie szansy na dokonywanie wyborów, refleksji nad nimi i ewaluacji swojego działania;
- tworzenie warunków do kształtowania empatii, bowiem stanowi to podłoże wyborów moralnych;

Realizacja powyższych zadań przyczyniać się będzie do podnoszenia samooceny u uczniów, bowiem poczucie własnej wartości jest znaczącym czynnikiem prawidłowego rozwoju człowieka, a tym bardziej w wieku podatności na działania wychowawcze, tzn. w wieku szkolnym, przeznaczonym na edukację.

Według N. Brandena¹² można wyróżnić sześć filarów samooceny (poczucia własnej wartości):

- 1) świadomość (poznanie siebie, świadomość swych emocji i myśli);
- 2) niezależność (wolność wyborów, niezależność od ocen zewnętrznych);
- 3) prawość (bycie w zgodzie z normami i wewnętrznym systemem wartości);
- 4) celowość (podejmowanie działań o określonych i ważnych celach, poczucie sensu);
- 5) asertywność (umiejętność wytyczania i bronięcia się przed krytyką, sięgania po pomoc i przyjmowania komplementów);
- 6) samoakceptacja (uznawanie swojej pozytywności, dobre traktowanie siebie).

Umiejętne „odczytywanie” przez nauczyciela potencjału ucznia i odpowiednie zbudowanie takich filarów w trakcie edukacyjnego kontaktu jest nie lada sztuką – sztuką, której podstawę stanowi stworzenie warunków poczucia się przez ucznia podmiotem kreowania swego życia, czyli jego autorem. Jest to proces trudny i skomplikowany, zarówno dla nauczyciela (wymagający uruchomienia szeregu kompetencji) jak i dla ucznia, gdyż uświadomienie sobie, że „nie muszę”, lecz „mogę”, stawia go w bardzo odpowiedzialnej sytuacji wobec siebie, swojego życia oraz innych ludzi. Następuje tu zjawisko przeniesienia odpowiedzialności za to, kim jestem, z nauczyciela na samego siebie. Poczucie wolności tkwiące w określeniu „mogę, ale nie muszę”, które również stawia człowieka w sytuacji dokonywania wyboru, stanowi dla niejednych próg nie do pokonania (niekiedy prościej wykonywać czyjeś polecenia, rozkazy i nie obarczać się odpowiedzialnością za sens wykonywania działań). Tak więc zrozumienie tego wymaga obopólnej pracy, współdziałania i zrozumienia w relacji nauczyciel – uczeń. Chcę podkreślić, że skupiam się w tym momencie, zgodnie z tematem artykułu, na młodzieży szkolnej, a co za tym idzie, kwestia dotyka również

¹² Zob. N. Branden, *Sześć filarów poczucia własnej wartości*, Łódź 2006.

nauczyciela. Jednak należy mieć pełną świadomość, że podstawy twórczego stosunku do własnego życia, podstawy poczucia sprawstwa tworzy środowisko rodzinne, które jako instytucja pierwotna zaszczerpia nastawienie do życia, do społeczeństwa oraz nastawienie do własnej mocy sprawczej. Nauczyciel i środowisko szkolne są wtórnymi odbiorcami po części ukształtowanej jednostki i z pewnością wiele mogą uczynić w obszarze edukacji, ale nigdy nie zbudują rdzenia napędzającego sposób widzenia świata ucznia i jego nastawienia do otoczenia społecznego (mogą je modyfikować).

Podsumowanie

Kształtowanie poczucia sprawstwa u młodzieży uznaję za ważne z kilku względów. Złożoność i nieprzewidywalność współczesnego świata (ambiwalencja, sprzeczność i niejednoznaczność) stawia równie złożone wyzwanie współczesnemu człowiekowi, zwłaszcza młodemu. Jest on skazany na ustawiczne poszukiwanie własnej tożsamości i miejsca w świecie, co wynika z różnorodności wzorców zachowań, konkurencyjnych systemów wartości oraz nierzadko wykluczających się stylów życia. Ponadto w sytuacji tzw. przesunięcia socjalizacyjnego, polegającego na przesunięciu źródeł wpływów wychowawczych, istotny jest problem samoświadomości młodzieży, która w obliczu wzorców płynących z massmediów (przerost postaw hedonistycznych, konsumpcja, agresja) jest postawiona w sytuacji dokonywania trudnych wyborów natury aksjologicznej. Istotny jest realny i adekwatny ogląd rzeczywistości oraz umiejętność nadawania jej właściwego biegu i sensu z punktu widzenia jednostkowego oraz społecznego.

Rozpatrując problem poczucia sprawstwa – jednego z uwarunkowań prorozwojowych, należy uwzględnić aspekt poczucia bezpieczeństwa jako konsekwencji świadomości wpływu na własne życie.

Inspirując się badaniami K. Konarzewskiego, w poniższym schemacie przedstawiam konsekwencje rozwojowe poczucia podmiotowej kontroli nad własnym życiem oraz konsekwencje poczucia bezradności. Wielu autorów podejmowało i podejmuje badania nad problemem podmiotowości i poczuciem sprawstwa, wskazując ich niepodważalną rolę w kształtowaniu dojrzałości psychospołecznej młodych ludzi¹³. Uczynię wyjątek i opierając się na badaniach A. Guryckiej i M. Taraszkiewicz, przedstawię podstawowe wskaźniki podmiotowości jako naczelnej kategorii w stanowieniu celów wychowania. Należą do nich:

¹³ Autorzy polscy zajmujący się problematyką poczucia podmiotowości i sprawstwa młodzieży, to m.in. M. Kofta, R. Cichoński, W. Anasz, A. Cudowska, J. Szymański, H. Świada-Ziemia, B. Idzikowski, A. Janowski, M. Adamiec, M. Czerepaniak-Walczak, J. Garniewicz, E. Kubiak-Jurecka, T. Kukołowicz, E. Całka, M. Sobocki, E. Kubiak-Szyborska, Z. Pietrasiński, A.M. Tchorzewski, A. Szydłowski, T. Tomaszewski, R. Zieliński.

- wartości, które posiadają status osobistych celów jednostki [...] i nadają zachowaniom człowieka specyficzny, uporządkowany wymiar;
- autorskie wersje perspektywy życiowej (własnej przyszłości, rozwoju siebie i świata);
- konkretne programy działania, będące dookreśleniem wizji życiowych, w których wyraża się poczucie sprawstwa; u ich podłoża leży dotychczasowe doświadczenie siebie jako podmiotu, skutkujące zakresem i poziomem odpowiedzialności za podejmowane przez jednostkę działania¹⁴.

Są one wymowne i stanowią nie byle jakie wyzwanie dla rodziców, nauczycieli, wychowawców, ale również całego systemu edukacji i wychowania młodzieży.

POCZUCIE PODMIOTOWEJ KONTROLI

POCZUCIE BEZRADNOŚCI

POCZUCIE SKUTECZNOŚCI DZIAŁANIA

POCZUCIE BEZSILNOŚCI

POCZUCIE SENSU DZIAŁANIA

POCZUCIE BEZSENSU

POCZUCIE EUNOMII

POCZUCIE ANOMII



POCZUCIE IDENTYFIKACJI
(przynależności i integracji)



POCZUCIE ALIENACJI
(obcości i izolacji)

Implikacje poczucia podmiotowości i bezradności

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: K. Korzeniowski, *Poczucie podmiotowości – alienacji politycznej; uwarunkowania psychospołeczne*, Poznań 1992, s. 33–34.

Zadaniem edukacji jest zatem wykształcenie i wychowanie nowych pokoleń, rozumiejących otaczającą rzeczywistość, umiejących korzystać z dobrodziejstw coraz szybciej rozwijającej się szeroko pojętej nauki, a także wyposażenie ich w umiejętności adaptacyjne i nowatorskie wobec zmieniającego się otoczenia. Efekt ten można osiągnąć jedynie poprzez stworzenie podmiotowego charakteru procesu wychowania, a podmiotowość zakłada aktywny udział obu stron/uczestników procesu kształtowania człowieka – i rodzica i dziecka, nauczyciela i ucznia, wykładowcy i studenta.

¹⁴ A. Gurycka, M. Taraszkiewicz, za: E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej*, Bydgoszcz 2003, s. 153.

Dalekosiężne spojrzenie na sens kształtowania młodych pokoleń uświadamia nam, że wychowujemy w teraźniejszości dla przyszłości, stąd istotne jest wyposażenie ich w kompetencje antycypowania, planowania, myślenia dywergencyjnego, jednym słowem twórczego adaptowania się do sytuacji nowych, trudnych i wymagających operatywnego ustosunkowania się do nich. Warunkiem ukształtowania się powyższych dyspozycji osobowościowych jest osiągnięcie stanu autonomii mentalnej i poczucia własnej wartości w takim stopniu, żeby móc traktować siebie samego jak podmiot własnych działań, przy współdziałaniu poczucia sprawstwa w różnych sferach aktywności i poczucia kontroli nad nimi.

Znaczenie oceny w drodze do jakości efektów kształcenia

Krzysztof Zajdel

Już Janusz Korczak uważał, że dziecko ma swoje prawa i nie można traktować je jedynie z punktu widzenia przyszłości, w którą być może wejdzie. Ma prawo do swojego dziecięcego świata, z którego musi stopniowo wyrastać ku dorosłości. W *Pismach wybranych*, w części *Jak kochać dziecko*, pisał: *Nie, nawet w ciągu miesiący cięży, ani w godzinach porodu, dziecko nie jest twoje...*¹.

Ważnym czynnikiem determinującym wybór nurtu wychowania jest sposób odczytania relacji między światem dorosłych i światem dzieci, tzn. postrzegania dziecka w sensie bądź to własności dorosłych, bądź autonomicznej jednostki. Stary Testament wyraźnie akcentował podporządkowanie dzieci rodzicom. Przez wiele wieków ojciec był panem życia i śmierci swojego dziecka.

Traktowanie dziecka jako własności jest właściwie równoznaczne z uznaniem jego przedmiotowości, a nie podmiotowości – jak być powinno. Dziecko staje się wówczas rzeczą, przedmiotem, którym się opiekuje, naucza, wychowuje, urabia według wzoru dorosłego, które się karci lub nagradza. Dziecko tak traktowane nie ma prawa głosu i nie ma prawa wypowiadać się w swoich sprawach. Ma ono jedynie obowiązek bycia posłusznym. Na szczęście są też przeciwnicy takiego stanowiska, zwolennicy swobodnego wychowania i podmiotowego traktowania. Dziecko ma tu poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za swoje czyny².

Niekiedy opiekunowie, bez doświadczenia w wychowaniu swojego albo cudzego dziecka, boją się, że częste chwalenie i nagradzanie dziecka przewróci mu w głowie i sprawi, że wyrośnie na osobę zarozumiałą i egoistyczną. Jednak do prawidłowego rozwoju dzieci potrzebują szczerego uznania, rozważnej kary (jeśli już musi być) i przemyślanej, indywidualnie dobranej do ich potrzeb nagrody. Warto więc nauczyć

¹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, w: *Pisma wybrane*, t. I, s. 84.

² J. Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Impuls, Kraków 1997, s. 18.

się rozsądnego nagradzania, które daje małemu człowiekowi nie tylko poczucie bezpieczeństwa, ale jest równocześnie zachętą do uczenia się pozytywnych zachowań³.

Wychowanie (z karami i nagrodami) to również proces przygotowania człowieka do dokonywania wyborów i brania za nie odpowiedzialności. Podstawowym celem wychowania jest wsparcie dzieci i młodzieży w procesie dorastania, rozwoju i dążenia do samorealizacji⁴.

Rodzice mają z całą pewnością decydujący udział w pozytywnym kształtowaniu aspektów wychowania. Im starsze dziecko, tym silniejszy będzie wpływ współwychowawców spoza rodziny, w tym instytucji. Przedszkole, szkoła, media i przyjaciele odgrywają znaczącą rolę, lecz to rodzice są tymi, którzy najdłużej towarzyszą procesowi wychowania i wpływają nań od najmłodszych lat. Dzieci nie przychodzą na świat gotowe do życia. Im wcześniej zaczyna się kształtować proces wychowawczy przez wspieranie dobrego zachowania, tym trwalszy i bardziej efektywny będzie rodzicielski wpływ na dziecko⁵.

Większość pedagogów dzieli środki wychowawcze na dwie duże grupy: pozytywne i negatywne. Za pozytywne najczęściej uważa się pochwałę, nagrodę i zachętę, za negatywne – te należące do grupy kar. Pozytywne środki wychowawcze są gwarantem pozytywnego wychowania, negatywne przynoszą więcej kłopotów niż korzyści⁶.

Nagradzanie i karanie jest uzależnione od całokształtu życia rodzinnego i oddziaływań stosowanych wobec dzieci, czyli od systemu wychowania. Najważniejsze elementy tego systemu to cele przyjęte przez rodziców lub opiekunów, wzory, jakie pragną przyswoić dzieciom, oraz metody i środki oddziaływania⁷.

Prosty podział środków wychowawczych na „pozytywne” i „negatywne” może mieć fatalne skutki w praktyce wychowawczej. Niektórzy rodzice wybierają metody wychowawcze kierując się etycznymi przesłankami. Dzieci są częściej chwalone niż karane. Troska dotyczy jednak tego, że na skutek materialnego nagradzania dziecko mogłoby zbyt mocno przywiązać się do przedmiotów. Uznanie, pochwała i nagradzanie powinny być działaniami stymulującymi do etycznych i moralnych postaw, a w pierwszym rzędzie – przyczyniać się do rozwoju dzieci przez umożliwienie im prowadzenia ludzkiego i samodzielnego życia. Dlatego wybór środka określonego wychowawczego powinien zależeć od jego skuteczności w przypadku określonego dziecka, w określonej sytuacji i w określonych okolicznościach. Środki wychowawcze muszą być zawsze bez wyjątku zorientowane na cel wychowawczy, który ma być osiągnięty przy ich pomocy⁸.

³ G. Reimann, *Dzieci potrzebują uznania. O tym jak właściwie chwalić i nagradzać*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2007, s. 137.

⁴ J. Mol, *Dorastanie w zaufaniu*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2008, s. 7.

⁵ J. Mol, *Dorastanie w zaufaniu*, s. 6.

⁶ G. Reimann, *Dzieci potrzebują uznania*, s. 7.

⁷ I. Jundziłł, *Nagrody i kary w wychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986, s. 12.

⁸ G. Reimann, *Dzieci potrzebują uznania*, s. 66–67.

Żadna metoda nie zadziała, gdy dziecko nie ma do nas zaufania, gdy nie obdarza nas sympatią lub przywiązaniem, gdy nie czuje się z nami bezpiecznie. Całkowita swoboda prowadzi do chaosu i poczucia zagubienia, nadmiar dyscypliny powoduje u dzieci lęk i ogranicza ich inicjatywę, ale kara to nie sposób na odreagowanie złości przez dorosłego, a moment na zastanowienie dla dziecka. Dorośli uczą dzieci świata wartości, gdy dają precyzyjną informację, co jest oczekiwane i dobrze przez dorosłych przyjmowane, a co nie spełnia tych warunków.

Nagroda to może być coś materialnego, np. słodycz, zabawka, bilet do kina, to też uśmiech, wspólny wypad na spacer, trafiona pochwała; inaczej – jest to element wymiany społecznej i to chyba najcenniejszy. Nagroda to docenienie, wspólne przebywanie z rodzicami, taki wyjątkowy specjalny czas. Kara to często po prostu brak wzmocnienia pozytywnego. Dziecko widzi nasze negatywne emocje, czuje nasze rozczarowanie i jest to pierwszy ważny sygnał, że musi zrezygnować z pewnych przywilejów, bo nie wywiązało się z umowy⁹.

S. Trusz, w artykule *O wychowaniu bez kar i nagród*¹⁰, zastanawia się, czy wychowanie bez kar i nagród w ogóle jest możliwe? Zwolennicy takiej edukacji, inaczej zwanej permissywną, utrzymują, że tak. Permissywizm to inaczej postawa całkowitej tolerancji, zakładająca bezużyteczność lub nawet szkodliwość zakazów obyczajowych. Zgodnie z permissywizmem, nauczyciele powinni zrezygnować z nagradzania oraz karania uczniów, ponieważ są to metody manipulacji, które zmieniają wychowanie w tresurę. Podejście permissywnej edukacji zakłada, że:

- nagradzanie i karanie szkodzi dziecku – ogranicza naturalny rozwój jego zdolności,
- kary i nagrody to metody manipulacji dzieckiem,
- stosowanie kar i nagród zmienia wychowanie w tresurę dziecka,
- dziecko wie, co jest dla niego najlepsze,
- wychowanie to współtowarzyszenie dziecku w jego drodze.

Wyżej wymienione założenia, moim zdaniem, są w dzisiejszych czasach niemożliwe, ponieważ *kosz na głowie nauczyciela, zastraszanie i wykorzystywanie słabszych uczniów przez silniejszych to zdarzenia, które wyraźnie świadczą o tym, że informacje zwrotne, dotyczące jakości zachowań uczniów, są niezbędne w procesie ich edukacji*¹¹.

Nagroda i kara są formą manipulacji. Pochwała i krytyka to ta sama kategoria. Dzieci boją się kar, więc próbują ich unikać. Rozdajemy naklejki, nagrody i upominki, ponieważ dzieci wykonują polecenia i chcą tych nagród. Chwalenie uzależnia dziecko tak samo, jak uzyskanie konkretnej nagrody. Manipulujemy, ponieważ karzymy lub nagradzamy, czyli próbujemy poddać dzieci naszej woli. Dzieci rozumieją to i uważają, że kochane są tylko wtedy, gdy robią to, co się im każe¹².

⁹ K. Groniec, *Uczenie granic – D jak dyscyplina*, „Głos Nauczycielski” 2008, nr 2, s. 13.

¹⁰ S. Trusz, *O wychowaniu bez kar i nagród*, „Psychologia w Szkole” 2010, nr 2.

¹¹ Tamże, s. 75–83.

¹² J. Mol, *Dorastanie w zaufaniu*, s. 15.

Według Jamesa Dobsona, żeby móc stosować dyscyplinę w wychowaniu dzieci, także w placówce, należy przede wszystkim:

- 1) określić granice postępowania zanim zostaną przekroczone,
- 2) reagować zdecydowanie, gdy nastąpi sprzeciw ze strony dziecka,
- 3) rozróżniać celowy opór od dziecięcego braku odpowiedzialności,
- 4) pocieszyć i pouczyć dziecko, gdy minie konflikt,
- 5) unikać stawiania wymagań niemożliwych do spełnienia,
- 6) miłość powinna być przewodnikiem¹³.

Pojęcia kary i nieodłącznej nagrody, jako swoiste archetypy, są głęboko zakorzenione w naszym systemie poznawczym i etycznym.

Znaczenie kary i nagrody

Ze względu na dziedzictwo kulturowe i tradycje religijne, kara i nagroda są dość często błędnie kojarzone i swobodnie interpretowane. Zdecydowani przeciwnicy kary ostrzegają, że stosowanie kar w dydaktyce niesie ze sobą duże ryzyko ponieważ:

- kara niszczy relacje między uczniem a nauczycielem,
- jeżeli kara jest szczególnie surowa, może powodować zahamowanie kilku różnych reakcji, np. osoba karana może zamknąć się w sobie,
- kary stosowane przez instancje wyższe, np. nauczycieli, mogą zrodzić w uczniach przekonanie, że osoby o większym prestiżu mają prawo i społeczne przyzwolenie, żeby karać osoby od siebie zależne,
- niektóre kary, np. wyproszenie z klasy, sprawiają uczniom ogromną radość, a inne zniechęcają do nauki.

Wielu pedagogów uważa kary za niezbędne, ale kara powinna być proporcjonalna do przewinienia i natychmiastowa. Kary oddalone w czasie są mało skuteczne¹⁴.

Zamiast karać, zdecydowanie lepiej jest:

- starać się pozyskiwać jak największą liczbę uczniów do oczekiwanych norm oraz wartości,
- stwarzać warunki przestrzegania oczekiwanych postaw i zachowań,
- dawać oczywisty przykład oczekiwanego postępowania,
- wykorzystać do wpływania na swoich wychowanków liczące się dla nich autorytety,
- zapewnić wsparcie osobom, które chcą przestrzegać określonych norm, a którym przeszkadzają w tym koledzy, rodzice lub środowisko, w którym żyją¹⁵.

¹³ J. Dobson, *Rozmowy z rodzicami*, Towarzystwo Krzewienia Etyki Chrześcijańskiej, Kraków 1990, s. 34.

¹⁴ J. Latkowska, *O zastosowaniu kary w dydaktyce raz jeszcze*, „Języki Obce w Szkole” 2003, nr 1, s. 19–23.

¹⁵ J. Kordziński, *Pomagać w rozwoju*, „Wychowawca” 2006, nr 11, s. 8.

Dziecko powinno wiedzieć, co w jego postępowaniu jest akceptowane, a co nie. Jest to warunek ponoszenia odpowiedzialności, ale jeżeli się nie zdefiniowało granic, to nie wolno wymuszać ich przestrzegania. Rodzice wobec dzieci powinni reprezentować sprawiedliwość.

Niezależnie od tego, jaki rodzaj kary będziemy stosować, należy pamiętać, że nie forma kary jest najważniejsza, lecz atmosfera, jaka jej towarzyszy. Najważniejsze, żeby żadnej karze nie towarzyszyło poniżenie godności karanego i żeby nie budziły pragnienia zemsty.

Zastosowanie formy wzmacniania pozytywnego i negatywnego w procesie wychowawczym pozwala na możliwie szybkie przewyciężanie napotykaných trudności, co nie oznacza, że zapewniają konstruktywne zachowania wychowanków na czas dłuższy i w poczuciu pełnej za nie odpowiedzialności¹⁶.

W większości krajów rozwiniętych stosowanie kar cielesnych zabraniają odpowiednie prawa. W Polsce zabroniono stosowania kar cielesnych w szkołach już w 1783 r. W Szwecji kilka lat temu ostre kontrowersje wzbudził przedłożony w parlamencie projekt ustawy zabraniający rodzicom nie tylko bicia dzieci (to prawo istnieje tam już od bardzo dawna), ale również ich obraźliwego i surowego traktowania, które może naruszyć zdrowie psychiczne dzieci. Ustawa przeszła mimo ostrego sprzeciwu opozycji.

W Chinach nauczyciele, którzy stracą panowanie nad sobą i uderzą ucznia, sami podlegają karze. Japończycy zabronili stosowania kar cielesnych po II wojnie światowej, ale to prawo jest czasami omijane. O przyzwalającym stosunku społeczeństwa tureckiego do stosowania dyscypliny wobec dzieci świadczy przysłowie: *Kiedy nauczyciel uderzy, to róża kwitnie*. W Ameryce łacińskiej, gdzie kara cielesna jest zabroniona, w niektórych wiejskich okręgach skórzana dyscyplina bywa tolerowana. W Kenii kara cielesna trzciną jest dozwolona w wypadku wyjątkowych przewinień, ale każdorazowe jej zastosowanie musi być zapisane w księdze z podaniem liczby uderzeń¹⁷.

Często uważamy, że jedynym sposobem, żeby nauczyciele lub rodzice osiągnęli posłuch, jest rygorystyczne dyscyplinowanie dzieci, tzn. ich kontrolowanie, napominanie i karanie. Dyscyplinowanie wymaga posługiwania się władzą zwykle w postaci kar i gróźb karania, ale dzieci bronią się przeciwko takiej karzącej sile.

Uznanie, pochwała i nagroda są najważniejszymi elementami wychowania, ponieważ dzięki nim rodzice i wychowawcy mogą wspierać i wzmacniać zachowania dzieci. Nieprzyjemne skutki postępowania (tzn. kary, o ile dziecko uzna je za nieprzyjemne) są nieodpowiednie do wzmocnienia i budowy pozytywnych zachowań, ponieważ mają przeciwstawny charakter i stąd wspierają tendencje do zaniechania określonego zachowania. Dzieci emocjonalnie zrównoważone wykazują mniej wrogości, agresywności, niepokojów i mniej cierpią z powodu różnorodnych napięć. Potrafią również otwarcie zwracać się do rodziców i zawierać szybko przyjaźnie. Ich ogólnie

¹⁶ M. Łobocki, *ABC wychowania*, UMCS, Lublin 2003, s. 150.

¹⁷ K. Łaszczewska, *Nie ma wychowania bez dyscypliny*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 9(152) s. 20.

mniejsze obawy dają im większą swobodę dla ciekawości, którą rodzice wspierają i która pomaga im zdobywać świat¹⁸.

Rodzice powinni stawiać dzieciom określone, dostosowane do ich realnych możliwości wymagania związane z wykonywaniem obowiązków szkolnych i domowych. Ponadto, powinni wystrzegać się zbytniego liberalizmu i braku konsekwencji. W wychowaniu należy ograniczać stosowanie kar wywołujących negatywne przeżycia emocjonalne. Nauczyciel ma ograniczone możliwości wpływu na wybór metody wychowawczej przez rodziców, ale w swoim oddziaływaniu na uczniów powinien być konsekwentny i dostosowywać system wymagań do możliwości ucznia.

Czy kara i nagroda dyscyplinuje ucznia, sprzyja poprawie wyników w nauce?

Powodzenie szkolne rozumiane jest potocznie z otrzymywaniem wysokich ocen i zdawaniem egzaminów. Ocena może niejednemu uczniowi dodać skrzydeł, a innego doprowadzić do załamania nerwowego i pojawienia się lęków szkolnych.

Motywacja jest najważniejszym elementem wpływającym na efektywność uczenia się. Uczniów wkraczających do szkoły cechuje wysoka motywacja, ale w trakcie upływu lat stopniowo wygasa.

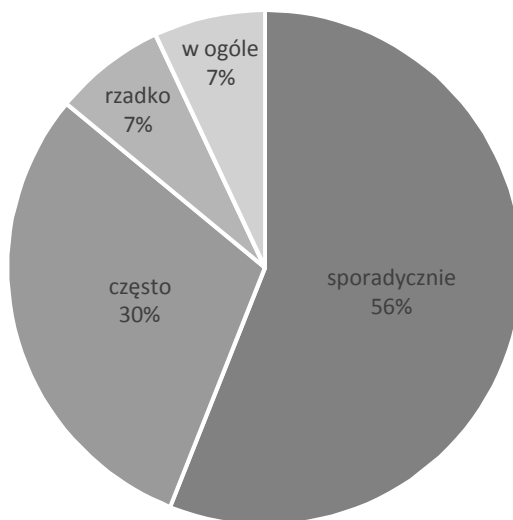
Istotnym elementem procesu kształcenia jest ocena wynikająca z kontroli osiągnięć szkolnych ucznia. Kontrolowanie i ocenianie to czynności nauczyciela, których celem jest zebranie informacji pozwalających określić osiągnięcia ucznia. Oceny szkolne są ważnym, ale nie najlepszym motywem ucznia się. Od samego początku należy w dziecku wdrażać poczucie uczenia się dla wiedzy i samego siebie oraz zaspokojenia ciekawości poznawania, a nie dla stopni. Jan Grzesiak w swoim artykule pisze: *Jakość edukacji można traktować w znaczeniu szerszym i węższym. W pierwszym rozumiemy ją jako całościową ocenę, dotyczącą cech mierzalnych i niemierzalnych łącznie. O szkole wysokiej można mówić wtedy, gdy wszystkie jej obszary działania są wysoko ocenione względem założonych norm i standardów kształcenia, wychowania i opieki [...] Tym większe uznanie należy wyrażać wobec tych nauczycieli, którzy umieją sprostać trudnej sztuce wartościowania¹⁹*. Czy, zatem, pracując z uczniami w szkole, tę jakość można osiągnąć za pomocą stosowania kar i nagród? To przewrotne pytanie, gdyż w funkcjonowanie systemu szkolnego wpisane są kary i nagrody. Wszak ocena niedostateczna to kara za brak spełnienia norm określonych przez nauczyciela, natomiast celująca – to nagroda za pracę, za wypełnienie tych norm. W ocenianiu zwracamy niekiedy uwagę na tak zwany czynnik społeczny, czyli efekty pozadydaktyczne, które mogą podnieść pułap oceny lub ją zaniżyć. Nauczyciele „dodają” czasami częśćkę stopnia tym uczniom, którzy są pilniejsi,

¹⁸ G. Reimann, *Dzieci potrzebują uznania*, s. 56–62.

¹⁹ J. Grzesiak, *Determinanty poprawy jakości w obliczu Krajowych Ram Kwalifikacji – kompetencje*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa, jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2012, s. 197–198.

grzeczniejsi, stosują się do ich kryteriów, np. światopoglądowych. „Ujmują” część oceny natomiast tym, których muszą strofować, praca jest wykonana nieestetycznie itp. Czynią to niekiedy mimo oficjalnych kryteriów oceniania, które tego czynnika społecznego nie uwzględnia.

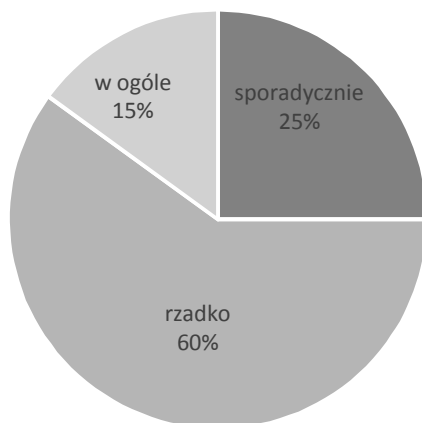
Przyjrzyjmy się więc, czy ocena ma jakiegokolwiek znaczenie w efektywności i osiągniętych efektach kształcenia. W tym celu, w ramach innych swoich badań, zapytałem o to uczniów i nauczycieli. Badanie przebiegało w dwóch grupach fokusowych z uczniami III klasy gimnazjum, w sumie na 18 osobach. Jako grupę nauczycieli wybrałem 27 dyrektorów placówek oświatowych, których szkoliłem na ich studiach podyplomowych, gdzie zdobywali nową specjalność. Wszyscy byli czynnymi nauczycielami, choć niekiedy z mniejszą liczbą godzin zajęć dydaktycznych, gdyż dyrektor zazwyczaj realizuje mniejsze pensum dydaktyczne, za to ma więcej pracy administracyjnej i menadżerskiej.



Wykres 1. Częstość kar stosowanych w szkole w odczuciu uczniów

Jak można zauważyć, nauczyciele sporadycznie karzą swoich podopiecznych. Tu uczniowie byli szczerzy. Gdy prosiłem o wskazanie tych kar, zwłaszcza gdy mówili, że są często karceni, wówczas wskazywali na takie działania, jak publiczne wytykanie, wzywianie rodziców, wysyłanie do pedagoga lub dyrektora, dodatkowe zadania domowe lub kara polegająca na wielokrotnym pisaniu zdań zawierających obietnicę poprawy. Sporadyczne karzenie, którego wskazań było najwięcej, bo 56%, to przede wszystkim obniżanie oceny. Może smucić wskazanie jedynie 7% badanych, że nauczyciele w ogóle nie karzą uczniów?

Gdy zapytałem o to samo nauczycieli-dyrektorów, to wyniki wyszły mi zupełnie inne.



Wykres 2. Częstotliwość stosowania kar wobec ucznia w opiniach nauczycieli

Częste karanie, w ich opinii, w ogóle nie występuje, a jeżeli już muszą to robić, to sporadycznie lub bardzo rzadko. Najczęściej jest upomnienie i rozmowa, czasami list do rodziców. Nie znajdujemy tu żadnego punktu zbieżnego z opiniami uczniów, tak jakby do tej określonej szkoły chodzili inni uczniowie i uczyli inni nauczyciele. Bardziej skłonny byłbym jednak przyznać rację uczniom, gdyż rozmawiając z nimi, odczułem pewne emocje, kiedy mówili o karaniu, o braku zrozumienia nauczycieli dla ich zdania, wytłumaczenia. Że nauczyciele bardzo szybko wymierzają karę, za to nagroda jest prawie nieosiągalna i nie dla wszystkich. Być może kadra nauczycielsko-dyrektorska wstydzi się swojego postępowania, słabości, kiedy sposoby „pedagogiczne” na osiągnięcie zamierzonego efektu zawiodły. Wówczas w swojej słabości korzystali zbyt szybko z karania, do czego nie za bardzo chcą się przyznać i się nie przyznają.

Zatem jeżeli uczniowie twierdzą, że podlegają karze, niekiedy w ich opinii niesprawiedliwej, to czy ta kara motywuje ich do poprawy, do podjęcia próby zmiany swojego postępowania? Mówiąc wprost, czy kara spełnia swoją rolę, czy też nagroda jest bardziej cenna i motywująca? O to samo znów zapytałem dwie grupy respondentów, czyli i uczniów, i nauczycieli.

Uczniowie i nauczyciele o karach, nagrodach, życiu w szkole, wzajemnych relacjach

Uczniowie	
Jak otrzymuję ocenę słabą, to mam chęć ją poprawić i wiem, że dam radę?	– tak – 45 – nie – 55
Nie u każdego nauczyciela można poprawić słabą ocenę.	– tak – 85 – nie – 15
Ocena poniżej moich oczekiwań motywuje mnie do pracy?	– tak – 20 – nie – 80
Nawet drobna pochwała od nauczyciela powoduje, że chce się uczyć?	– tak – 35 – nie – 15 – ale oni nie chwalaą – 50

Co najbardziej motywuje mnie do nauki?	– kara – 10 – nagroda – 90
Kto najlepiej się uczy?	– lizusy i kujony – 50 – dziewczyny – 30 – ulubieńcy nauczycieli – 20
Kiedy osiągasz najlepsze efekty w nauce?	– jak mi zależy – 45 – kiedy muszę – 15 – zależy od nauczyciela – 40
Nauczyciele	
Jak wstawiam ocenę słabą, to wiem, że uczniowie nie chcą jej poprawić, nie podchodzą do poprawiania?	– tak – 85 – nie – 15
Czy u każdego nauczyciela w Pani/Pana szkole można poprawić złą ocenę?	– tak – 95 – nie – 5
Czy ocenianie surowe bardziej motywuje uczniów do pracy?	– tak – 65 – nie – 35
Czy chwalenie uczniów zwiększa efektywność nauczania?	– tak – 35 – nie – 65
Co najbardziej motywuje uczniów do nauki?	– kara – 75 – nagroda – 25
Jacy uczniowie najlepiej się uczą?	– lizusy i kujony – 0 – dziewczyny – 5 – ulubieńcy nauczycieli – 5 – każdy może się dobrze uczyć – 90
W jakich sytuacjach uczniowie osiągają najlepsze rezultaty?	– jak im zależy – 65 – kiedy muszą – 25 – zależy od nauczyciela – 10

Obydwa podmioty odmiennie widzą swoje relacje, inna jest także ich optyka dotycząca pewnych podstawowych spraw z życia placówki, czyli efektywności stosowania kar i nagród w procesie edukacyjnym. Ma się wrażenie, jakby czytało się i porównywało odpowiedzi na dwa różne pytania, które nie mają ze sobą nic wspólnego. 45% uczniów chce poprawić słabą ocenę, ale tylko 85% nauczycieli to dostrzega. Gimnazjaliści są rozgoryczeni, że tylko u 15% nauczycieli jest sens podchodzenia do poprawki, samozadowolenie „belfrów” w tej sprawie sięga aż 85%, czyli prawie wszyscy chętnie widzieliby na poprawkach swoich podopiecznych. Można tu przywoływać i inne wyniki. Pochwałę, jako zachętę do nauki i być może przyczynę lepszej oceny, dostrzega tylko 35% 16-latków, 50% nauczycieli według ich słów w ogóle nie chwali uczniów. Aż 90% dostrzega nagrodę (pochwałę) jako najskuteczniejsze narzędzie w dopingowaniu do nauki. Za to nauczyciele wierzą w skuteczność karanía, tak twierdzi aż 65% respondentów, a 75% (a więc $\frac{3}{4}$) uważa karę za czynnik bardziej motywujący od nagradzania.

Warto w tym miejscu dokonać jakiegoś podsumowania

Obie badane grupy, w moim odczuciu, były szczere w swych opiniach – nic nie traciły wyrażając je, ale i nic nie zyskiwały. Mam doświadczenie, byłem ponad 20 lat

nauczycielem w szkole, w tym 10 lat dyrektorem szkoły, więc wiem jak rozmawiać, żeby otrzymać w miarę niezakłamaną informację zwrotną. Ponadto, metoda foku-sowa umożliwia w badaniu jakościowym dość dobre efekty, dlatego jest skuteczna. Dlaczego zatem obie grupy podają zupełnie inne i sprzeczne z sobą informacje na ten sam temat? Być może dlatego, że nauczyciele mają świadomość swojej „misji”, uprzy-wilejowanej pozycji i pewnej władzy. Uczniowie im podlegają, więc to od ich postę-powania będą zależały pewne sposoby postępowania w sytuacjach trudnych, np. chęć poprawy ocen po sprawdzianie, pozawerbalne i pozaregulaminowe sposoby „wzmacniania” presji na uczniów, żeby osiągnęli lepsze wyniki. Mają też wiedzę peda-gogiczną i instynkt zachowawczy. Nie powiedzą wprost, że czasami ograniczają prawa ucznia lub nimi manipulują. Bo to podważałoby ich autorytet jako nauczycieli, jako osób mających się cieszyć szacunkiem i poważaniem u uczniów, nawet za kwestię po-pełnianych błędów w postępowaniu. Stąd próby „wybielania” się, podawania odpowie-dzi, być może nieświadomych, jak być powinno, wypierania tego, co się zrobiło źle.

Z drugiej strony uczniowie bardzo pragną „normalności”, czyli pochwały, do-strzeżenia nawet drobnego postępu, przyzwolenia na popełnianie błędu, wszak mają do tego prawo, dorośli też się mylą, kłamią itd. Niech te pochwały nie spływają wyłącznie na „lizusów”, ale także i na nich. Gdyby byli motywowani, zachęceni, wspierani – jak sami twierdzą – ich efektywność w nauce byłaby znaczna. Czy nau-czyciele zdają sobie sprawę z wagi takiego spojrzenia swoich uczniów? Nie sądzę. Kiedyś w odległych czasach, kiedy sam byłem uczniem szkoły średniej, pewien nau-czyciel powiedział: *Jesteście zawsze z tamtej strony katedry, to ja mam zawsze ra-cję*. Mimo upływu lat odnoszę wrażenie, że w tej kwestii niewiele się zmieniło.

Musimy zaakceptować, że ludzie są różni. Powstaje wobec tego pytanie: Czy ta nierówność jest sprawiedliwa, czy trzeba wszystkich „wyrównywać”, co często ma miejsce w klasie szkolnej, żeby osiągnąć sprawiedliwość?²⁰ To filozofia stawia tezę, że sprawiedliwość będzie polegała na równości, ale nie na równomierności. Równomierność kieruje się względami i okolicznościami, w jakich żyją ludzie. Roz-dzielanie każdego członka klasy różnymi dobrami wymaga wiele roztropności.

²⁰ M. Krąpiec, S. Kamiński, Z.J. Zdybicka, P. Jaroszyński, *Wprowadzenie do filozofii*, KUL, Lublin, 1992

Kontrowersje wokół określania efektów i oceniania efektywności praktyki pedagogicznej

Jan Grzesiak

Ocenianie studentów w procesie kształcenia nauczycieli rozumiane jest najczęściej jako nieodłączny element tego procesu, który obejmuje czynności nauczycieli akademickich, polegające na kontrolowaniu osiągnięć studentów i ich wyrażaniu według ustalonych kryteriów określonych wymogami krajowych ram kwalifikacji. Zagadnienie to znajduje dość szerokie odzwierciedlenie w literaturze pedagogiczno-psychologicznej¹.

Rezultatem oceniania, czyli wartościowania aktualnego stanu osiągnięć praktykanta wobec możliwości i potrzeb ucznia z jednej strony, a założonym standardem wymagań z drugiej strony, jest ocena i punkty ECTS. Chociaż uzyskiwanie ocen w toku edukacji nauczycieli nie jest jedynym celem uczenia się, to okazuje się, że stopnie, jakimi wyrażana jest ocena studenta, są jednym z bardziej istotnych motywów studiowania. Zagadnienie to wywołuje jednak wiele kontrowersji wśród pedagogów i nauczycieli².

W niniejszym opracowaniu zostanie zwrócona uwaga na diagnozowanie postępów studenta w kształtowaniu kompetencji w kategoriach wiedzy oraz umiejętności, a także jego kompetencji społecznych (zachowania) jako podstawy dobrej edukacji z uwzględnieniem samokontroli, samooceny oraz autokorekty studenta. Z tego względu nasuwa się zasadnicze pytanie: Czy oceniać studentów w trakcie i po praktykach pedagogicznych, a jeśli tak, to jak?

¹ Zob. np. R. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1999; B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, WSiP, Warszawa 1999; K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.

² Por. B. Gliwa, *Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania*, WSiP, Warszawa 1978; J. Grzesiak, *Motywacyjna funkcja oceny zachowania uczniów*, „Życie Szkoły” 1983, nr 9; E. Misiorna, *Kontrowersje wokół oceny szkolnej*, „Życie Szkoły” 1995, nr 2; D. Celińska-Mital, *Znaczenie oceny*, „Życie Szkoły” 1993, nr 8.

Zanim podejmiemy próbę odpowiedzi na to pytanie, zwróćmy uwagę, że dobre ocenianie z założenia spełnia następujące funkcje³:

- 1) pobudzanie rozwoju umysłowego oraz uzdolnień i zainteresowań studentów,
- 2) aktywizowanie studentów w procesie edukacji nauczycielskiej oraz ich motywowanie do osobistego wysiłku w tym procesie,
- 3) ukierunkowywanie samodzielnej pracy studenta,
- 4) uświadamianie studentom ich aktualnych osiągnięć w stosunku do indywidualnych możliwości, a także wdrażanie do systematycznej pracy nad sobą oraz samokontroli, samooceny i autokorekty,
- 5) bieżące i systematyczne obserwowanie postępów studentów w studiowaniu z uwzględnieniem praktyki zawodowej w szkole, a w następstwie dobieranie niezbędnych zadań pedagogicznych stymulujących dalszy rozwój każdego studenta,
- 6) korygowanie i doskonalenie organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela akademickiego,
- 7) okresowe podsumowywanie osiągniętego poziomu kompetencji przez studentów/uczniów pod względem ich gotowości do pełnienia roli nauczyciela.

Analizując zagadnienie kontroli i oceny kompetencji studentów wobec wyróżnionych wyżej funkcji, możliwe staje się podjęcie próby określenia nowego modelu pomiaru dydaktycznego na studiach nauczycielskich.

Kontrola i ocenianie wiążą się głównie z diagnozowaniem i wartościowaniem realizacji antycypowanych celów edukacyjnych w kontekście możliwości, potrzeb i rzeczywistego wysiłku poznawczego studenta. W rezultacie wymaga to przekształcenia formalnego oceniania na stopnie szkolne w dynamiczny system oceniania, który ma wysokie wartości informacyjno-motywacyjne oraz zawodowe – w system eksponujący należycie elementy samokontroli, autokorekty, a w końcowym stadium bardzo pożądane elementy samooceny studenta. Z tego względu konieczne jest opracowanie standardów wymagań oraz ich wskaźników, co tym samym powinno przyczynić się do podniesienia stopnia obiektywizmu, a przede wszystkim do systematycznego podwyższania jakości kształcenia w obliczu nieustannej transformacji społeczno-edukacyjnej.

Kontrola i ocenianie studentów-przyszłych nauczycieli jest tym zagadnieniem, które z jednej strony stanowi przedmiot licznych badań pedagogicznych, a z drugiej jest przedmiotem regulacji prawnej przez resort szkolnictwa wyższego oraz władze uczelni.

W roku 1992, na mocy zarządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej, wprowadzono ocenę opisową w odniesieniu do klas pierwszych szkoły podstawowej, a ostatnia nowelizacja zarządzenia w sprawie oceniania, która miała miejsce w roku

³ Por. np. J. Grzesiak, *O nowe spojrzenie na ocenianie w reformowanej szkole*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne”, t. 2, WPA UAM, Kalisz 2003, s. 79–88; zob. też J. Grzesiak, *Kontrowersje wokół zasad klasyfikowania i promowania uczniów w klasach początkowych*, „Oświata i Wychowanie” 1983, nr 16(515).

1999, stawia wyzwania wobec nauczycieli pod względem konstruowania wewnętrznych systemów oceniania. Ideą przewodnią tych systemów jest czynne włączenie nauczycieli do demokratycznego decydowania, jaki system oceniania ma funkcjonować w szkole, w której pracuje.

Wprowadzenie zasad wewnątrzszkolnego systemu oceniania zapoczątkowało próby innowacyjnych poszukiwań, a zarazem wywołało i nadal wywołuje wiele trudności i kontrowersji wśród nauczycieli praktyków jak i wśród nauczycieli akademickich. Z przeprowadzonych przez nas badań wynika, że ocenianie studentów często ma charakter intuicyjny – w większości przypadków badanych sylabusów oparte jest na ocenianiu tradycyjnym. Z jednej strony świadczy to o różnego typu trudnościach w tworzeniu nowej jakości oceny pod kątem tej, określanej krajowymi i europejskimi ramami kwalifikacji (kompetencji) na studiach przygotowujących studentów do przyszłej pracy w zawodzie nauczyciela, a także pod kątem przygotowywania przyszłych nauczycieli do konstruowania własnego systemu oceniania z uwzględnieniem stosowanych narzędzi pomiaru dydaktycznego.

Oto niektóre symptomy trudności w konstruowaniu wewnątrzszkolnego systemu oceniania stwierdzone w naszych badaniach:

- przepisywanie i zamieszczanie w treści szkolnego regulaminu oceniania obszernych fragmentów zarządzenia w tej sprawie,
- korzystanie z gotowych – o różnej wartości – wzorców proponowanych przez liczne wydawnictwa oraz ośrodki metodyczne,
- bezkrytyczne i posłuszne uleganie sugestiom, a niekiedy wręcz dyrektywnym nakazom dyrektorów szkół, wizytatorów oraz doradców metodycznych, narzucającym bliżej nieuzasadnione naukowo schematy oceniania w przeróżnych formularzach,
- utożsamianie kryteriów szczegółowych w ocenianiu uczniów na dwóch różnych etapach edukacji, to jest w klasach I–III i następnie w klasach IV–VI,
- jednostronne egzekwowanie w ocenianiu przede wszystkim wiadomości formalnych (encyklopedycznych) uczniów, przy niewielkim eksponowaniu lub wręcz pomijaniu pozostałych kategorii wyróżnionych w taksonomii celów kształcenia i wychowania, a w szczególności: rozumienie i stosowanie wiedzy, a ponadto wartościowanie i organizowanie własnych czynności poznawczych uczniów prowadzących często nawet do twórczości.

Nasuują się też pytania: Jak dalece mogą między sobą różnić się szkolne systemy oceniania na określonym poziomie edukacji? Czy jest zasadne sformalizowane określanie własnych kryteriów i sposobów oceniania w danej szkole? Czy opracowane standardy wymagań na szczeblu centralnym stanowią wystarczające normy oceniania zewnętrznego w porównaniu do wypracowanych systemów wewnątrzszkolnych?

Wiele kontrowersji wśród pedagogów i wśród samych nauczycieli wywołało i nadal wywołuje ocenianie opisowe. Warto w tym miejscu podkreślić, że w zarządzeniu ministra edukacji narodowej na ten temat występuje tylko jedno w brzmieniu: „W klasach I–III stosuje się ocenianie opisowe”. To właśnie ten zapis sprawił, że

powstało tak wiele różnych opracowań i propozycji sugerowanych nauczycielom do praktycznego wdrożenia⁴.

We wszystkich materiałach metodycznych widnieją różne rozwiązania oceniania opisowego. Jednak w każdym przypadku autorom chodzi o opis osiągnięć ucznia w formie pisemnej. Proponuje się najczęściej następujące formy oceniania opisowego:

- list do ucznia,
- list do rodziców,
- list do ucznia i list do rodziców,
- list do ucznia, list do rodziców oraz opis do księgi ocen ucznia,
- charakterystyka ucznia,
- recenzje według różnorodnych schematów, tabel, dzienników itp.

Słowo „opis” ma ustalone znaczenie pojęciowe w edukacji polonistycznej jako opis zespołu cech i właściwości danego obiektu, wyrażony słownie w formie pisemnej. Takie praktyczne rozumienie opisu doprowadziło w praktyce pracochłonnego i żmudnego redagowania listów, które opisują sukcesy i niepowodzenia szkolne uczniów.

Badani nauczyciele oraz studenci (po praktyce pedagogicznej) stwierdzali jednoznacznie, że pisanie ocen opisowych jest bardzo uciążliwe i nie przyczynia się wprost do podnoszenia poziomu kształcenia i wychowania. Stwierdzali często, że pisząc 20–30 ocen uczniów po 2–3 stronice każda, skazani są na mechaniczne powielanie pewnych schematów o łącznej objętości około 60–80 stron w bardzo krótkim czasie (2–3 dni). Już tylko z tego powodu badani nauczyciele nie byli przychylni takiej formie oceniania i zapowiadali szybkie korekty w szkolnych regulaminach oceniania. Jeszcze bardziej zde gustowani byli ci nauczyciele, którzy w krótkim czasie zmuszeni byli do pisania trzech wersji ocen, tj. do ucznia, do rodzica oraz do akt szkolnych.

Z drugiej zaś strony należy zauważyć, że nie sposób wyrazić wszystko co dotyczy każdego ucznia nawet na 2–3 stronicach. Niekiedy bowiem wystarczy uczniowi zdolnemu i bardzo zdolnemu wyrazić jawną pochwałę: *Jesteś prymusem, to bardzo mnie cieszy*. Innym razem uczniowi słabemu można sprawić dużą radość i napisać: *Jesteś coraz lepszy w pisaniu bez błędów, powiedz o tym swoim rodzicom*.

Wątpliwą wartość przedstawiają komunikaty adresowane do uczniów klasy pierwszej po upływie I semestru nauki w następującej formie:

- *Dość sprawnie dodajesz i odejmujesz w zakresie 10.*
- *Pracujesz wolno i mało samodzielnie.*
- *Na wyróżnienie zasługuje twoja wytrwałość w pokonywaniu trudności w czytaniu.*
- *Zadania wykonujesz chętnie, ale nadal oczekujesz pomocy.*
- *Trudno zachęcić cię do wypowiedzania się.*

Informacje formułowane w ten sposób są zbyt abstrakcyjne w stosunku do dziecka na tym etapie jego rozwoju. Jeśli w ten sam sposób są kierowane do rodziców,

⁴ Zob. np. K. Rau, I. Chodoń, *Ocenianie opisowe a rozwój dziecka*, G&P, Poznań 1999; S. Misiarek, *Wewnątrzszkolny system oceniania*, Arka, Poznań 1999; *O ocenianiu*, „Biblioteczka Reformy” 1999, nr 17, MEN; *Stymulowanie rozwoju dziecka*, Kielce 1999.

to po prostu nie zawsze orientują rodziców o faktycznych osiągnięciach i trudnościach ich dzieci. Z tego powodu rodzice proszą nauczycieli wprost, żeby w końcu określić:

- *Czy nasz syn zasługuje na czwórkę?*
- *Niech Pani mi powie, czy Ania uczy się gorzej od Krzysia?*
- *Proszę mi współczuć, bo co mam zrobić, jeśli prawie codziennie widzę w zeszycie Martusi czerwoną pieczętkę ze słońcem za chmurką i z napisem – postaraj się lepiej?*

Przytoczone wycinkowo oceny opisowe oraz reakcje rodziców wskazują bezspornie na konieczność innego traktowania i stosowania reguł oceniania opisowego. Takie stosowanie oceny opisowej, jakie obecnie spotyka się w powszechnej praktyce szkolnej, nie spełnia funkcji, jakie powinno pełnić dobre ocenianie (o funkcjach oceny była mowa wcześniej). Najogólniej można stwierdzić, że stosowane obecnie ocenianie opisowe nie przyczynia się do podwyższania skuteczności kształcenia.

Spójrzmy na ocenianie opisowe z punktu dobrej diagnozy dziecka lub studenta. Jednym z najbardziej istotnych zadań kontroli i oceniania jest jak najwcześniejsze rozeznanie nauczyciela (nauczyciela akademickiego lub nauczyciela-opiekuna praktyk), czy w danym momencie każdy uczeń/student opanował założone kompetencje i na jakim poziomie. W tym celu stawiane są zadania indywidualne do wykonania przez uczniów/studentów, przy czym zadania te mogą być narzucone przez nauczyciela, a innym razem mogą być wybierane przez ucznia lub – tym bardziej – studenta.

Na podstawie szybkiej i trafnej diagnozy nauczyciel powinien bezzwłocznie zareagować, dostosowując się do sytuacji edukacyjnej i proponując uczniowi wykonanie nowego zadanie, które z jednej strony powinno pozwolić mu wyrównać zauważone niedociągnięcia, a z drugiej – umożliwić czynne uczestnictwo w dalszej pomysłnej edukacji. Jeśli diagnoza jest spóźniona, trudno sądzić, że uczeń lub student poradzi sobie sam.

Istotą dobrej diagnozy jest znalezienie potwierdzenia, że dany podmiot edukacji w określonym momencie osiągnął kompetencje na założonym poziomie. Jeśli tak, to można kontynuować proces kształcenia wychowującego według założonego planu. Jeśli nie, to sygnał, że należy w tym momencie dokonać korekty zamierzeń i przystąpić do natychmiastowej terapii. Z tego punktu widzenia przypisujemy tak duże znaczenie kontroli i samokontroli osiągnięć szkolnych każdego ucznia/studenta.

W tym miejscu należy zaakcentować, że celem bezpośrednim w procesie kształcenia nie jest wcale ocenianie, lecz przede wszystkim wspieranie i stymulowanie rozwoju każdego ucznia/studenta. Ocenianie nie służy zawsze celom nadrzędnym w edukacji. Szczególny akcent należy kłaść przede wszystkim na samokontrolę i autokorektę po stronie uczniów/studentów. W tym zakresie ocenianie opisowe należy z początku doprowadzić do bieżącego instruktażu udzielanego w najbardziej oczekiwanym momencie przez danego ucznia. Stąd tak ważna jest szybka diagnoza sytuacji edukacyjnej, sprowadzanej najczęściej do sytuacji zadaniowej ucznia i adekwatnie sytuacji zadaniowej studenta jako przyszłego nauczyciela.

Cóż zatem może znaczyć nawet dość obszerna ocena opisowa sporządzona po upływie długiego okresu, jaki upłynął od początku roku szkolnego do wywiadówki lub końca semestru? Na to pytanie odpowiedź jest jedna – taka ocena nie jest skuteczna, gdyż nie spełnia założonych funkcji dobrego oceniania. Jest zatem bezcelowa.

Nasuwają się kolejne pytania: Czy opis za wszelką cenę? Czy ocenianie opisowe to moda? Jeśli nie taka ocena opisowa, to jaka? Co zatem daje opis sporządzony po czasie, a nie na bieżąco?

W ocenianiu, jako nieodłącznym ogniwie procesu kształcenia (i wychowania), należy kłaść akcent przede wszystkim na sprowadzenie oceny najpierw do kontroli ucznia w celu uzyskania szybkiej i pełnej diagnozy, a zarazem do samokontroli i autokorekty w wypełnianiu zadań edukacyjnych przez uczniów. W następstwie oddziaływań pedagogicznych, a więc na drugim planie, występuje ocenianie wewnętrzne, a następnie dopiero ocenianie zewnętrzne bez niespodzianek dla ucznia jako podmiotu kształcenia i wychowania. O tym, jak złożona jest sytuacja wymagająca samokontroli i samooceny, niech świadczy choćby unikanie samooceny przez studentów, a także przez czynnych nauczycieli studiujących systemem studiów niestacjonarnych.

Ocenianie opisowe stanowi więc swoistą formę minidiagnozy w określonym momencie dydaktycznym – minidiagnozy sprzężonej z dobranymi odpowiednio środkami terapeutycznymi dla osiągnięcia konkretnego celu szczegółowego⁵. Na podstawie adekwatnego rozpoznania stanu kompetencji ucznia nauczyciel osiąga (posiada) możliwość natychmiastowego reagowania na rzecz korzystnego rozwoju ucznia. Uczeń zaś ma bieżącą świadomość o tym, na ile jego osiągnięcie w danym momencie jest akceptowane przez nauczyciela.

W świetle prowadzonych badań dostrzegamy następującą prawidłowość: im niższy etap edukacyjny, tym więcej instruktywnego, czyli opisowego (ustnego) wspierania i stymulowania rozwoju ucznia. Chodzi przy tym również o wyrabianie u uczniów umiejętności diagnozowania i wartościowania samego siebie. W tym miejscu nasuwa się też wątpliwość, na ile uczniowie w klasie IV, po okresie oceniania wyłącznie opisowego w klasach niższych, odnajdują się w nowym dla nich systemie oceniania w skali stopni szkolnych? Zagadnienie to może stanowić przedmiot odrębnych badań, także w systemie pisania prac dyplomowych przez studentów w toku studiów nauczycielskich.

Z przeprowadzonych przez nas długofalowych badań jakościowych wynika zasadność i potrzeba integracji form oceniania opisowego z innymi formami oceniania osiągnięć uczniów oraz studentów. W ten sposób powstała koncepcja oceny opisowo-punktowej, w którym opis w formie niekoniecznie pisemnej stanowiłby jakby uzasadnienie takiej lub innej oceny wyrażonej stopniem, np. w skali 5-punktowej.

⁵ Chodzi tutaj o operacjonalizację celów kształcenia i wychowania, która wywodzi się z koncepcji opracowanej przez Zakład Dydaktyki Ogólnej UAM w Poznaniu pod kierunkiem prof. dr. hab. K. Denka.

Ocenianie szkolne, a tym bardziej ocenianie studentów w toku praktyki pedagogicznej lub w związku z jej odbywaniem, powinno być oparte na uprzedniej analizie ilościowo-jakościowej, żeby następnie można było przystąpić do konstruowania kolejnych sytuacji edukacyjnych dostosowanych do indywidualnych możliwości i potrzeb poznawczych uczniów/studentów. Nasze badania dowiodły, że szablone podejście w diagnozowaniu ucznia, na przykład w opanowaniu pisowni wyrazu „żółw”, prowadzi do prostego wniosku, że dany uczeń napisał ten wyraz poprawnie, a inny nie (bo popełnił jeden błąd). Tymczasem bliższa analiza pozwala zauważyć, że w pisowni tego wyrazu spotyka się różne błędy, np. *rzulf*, *żułw*, *żulf*. Nie można tych błędów utożsamiać i ograniczać się do stwierdzenia, że w każdym przypadku (słowie) występuje jeden. Każdy z tych błędów ma bowiem inne podłoże. Wnikliwa analiza jakościowa, uzupełniająca analizę ilościową (statystyczną), prowadzi dopiero do określenia dostosowanego odpowiednio do danego ucznia sposobu postępowania dydaktycznego o charakterze terapeutycznym. Tak więc i w tym przypadku nie chodzi tylko o stwierdzenie faktu i wystawienie oceny, lecz przede wszystkim o korektę i trwałą poprawę stanu poznawczego danego ucznia. Studenci jako przyszli nauczyciele powinni umieć interpretować popełniane przez uczniów błędy i projektować stosowne programy edukacyjno-terapeutyczne.

Z powyższego można wywnioskować, że na gruncie trafnej diagnozy ilościowo-jakościowej staje się możliwe stworzenie dynamicznego modelu oceniania punktowo-opisowego. Modelu dynamicznego, ponieważ pod wpływem sprawczych oddziaływań pedagogicznych realna staje się weryfikacja aktualnego stanu kompetencji ucznia na wyższy poziom kompetencji w zakresie określonym szczegółowym celem edukacyjnym, a wynikającym bezpośrednio z podstawy programowej. Należy podkreślić, że taki model oceniania nie jest możliwy przy stosowaniu jedynie tylko testów. Nie ma wątpliwości, że preferowana w szkole i w szkole wyższej „testomania” czyni wiele złego, w więc działa przeciw poprawie jakości kształcenia.

Wobec tak postawionej roli kontroli jako diagnozy, należy zwrócić uwagę na kształtowanie kompetencji nauczycieli w procesie ich kształcenia i doskonalenia zawodowego. To przede wszystkim nauczyciele decydują o powodzeniu reform oświatowych.

W tym miejscu nasuwa się refleksja bardziej ogólna, odnosząca się do kształcenia nauczycieli dla przyszłości – dla edukacji jutra. Nauczyciele są źle przygotowani do zawodu, o czym nader głośno w środkach masowego przekazu. Odrębną sprawą jest to, że reforma edukacji została rozpoczęta w pośpiechu i bez uprzedniego przygotowania do niej samych nauczycieli (na przykład reforma obowiązkowego włączenia sześciolatków do nauki w klasie pierwszej w szkole). Dlatego obecny system kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli nadal czeka na reformy.

Zbyt mało miejsca w procesie ich kształcenia i doskonalenia przeznaczają się na kształtowanie kompetencji instrumentalnych (praktycznych). To właśnie sprawiło, że wewnątrzszkolne systemy oceniania oraz systemy weryfikacji efektów według sylabusów w uczelniach nastrożają w praktyce wiele, zrozumiałych w takiej sytuacji, trudności, a często nawet patologii pedagogicznych (pseudoinnowacji).

Wobec licznych niedoskonałości stwierdzanych w funkcjonowaniu obecnego systemu edukacji nauczycieli, opowiadam się za konsekwentnym i jednolitym frontem w tworzeniu efektywnego systemu poprawy jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego. Żeby łatwiej było nauczycielom podołać wyzwaniom edukacji jutra w systemie kształcenia, stanowczo więcej miejsca należy przeznaczyć na kształtowanie następujących kompetencji:

- 1) możliwie pełnego poznawania ucznia jako podmiotu kształcenia i wychowania,
- 2) dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych,
- 3) poprawnego diagnozowania sytuacji edukacyjnych,
- 4) wnikliwego i obiektywnego oceniania kształtującego z elementami samokontroli, autokorekty oraz samooceny,
- 5) projektowania sytuacji edukacyjnych z uwzględnieniem indywidualnych możliwości i potrzeb poznawczych uczniów,
- 6) samokontroli, samooceny oraz autokorekty własnych kompetencji nauczycielskich.

W programach kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich większy akcent należy położyć także na włączanie ich w nurty pracy badawczej, która dotyczy dydaktyki i wychowania. Ponadto, przyszłych nauczycieli należy wdrażać do autoedukacji oraz upowszechniania własnych dobrych doświadczeń edukacyjnych.

NOTY O AUTORACH

Marek DERENOWSKI	doktor, docent Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, mentor praktyk pedagogicznych na kierunku filologia angielska
Dorota GOŁDYN	studentka II roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
Jan GRZESIAK	dr hab. prof. nadzw. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kierownik Katedry Pedagogiki i Pracy Socjalnej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, ekspert naukowo-merytoryczny projektu EFS „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”
Justyna JAKUBOWSKA- BARANEK	doktor, adiunkt Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Patrycja JACEK	studentka III roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
Jadwiga KNOTOWICZ	doktor, wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
Marta KONOPACKA	studentka II roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
Maciej KOŁODZIEJSKI	dr hab., adiunkt Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Wiesława KOZŁOWSKA	magister, wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
Anna KOŻENIEWSKAJA	wykładowca, Katedra Dyrygowania i Wokalistyki Uniwersytetu Państwowego im. Janki Kupały w Grodnie

Raisa LEWINA	docent, kierownik Katedry Dyrygowania i Wokalistyki Uniwersytetu Państwowego im. Janki Kupały w Grodnie
Magdalena MANKA	studentka III roku filologii germańskiej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
Ryszard PARZĘCKI	prof. dr hab. Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Gdańsku
Monika RAŻNA	absolwentka kierunku pedagogika Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
Ilona RUDA	absolwentka kierunku pedagogika Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
Stefan SZARY	doktor, wykładowca Wyższa Szkoła Edukacji i Terapii w Poznaniu
Dorota ŚLIWIŃSKA	magister, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 4 w Koninie, wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
Paweł A. TRZOS	doktor, adiunkt Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; docent Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie; asystent eksperta naukowo-merytorycznego projektu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”
Marta WĘCŁAWEK	absolwentka kierunku pedagogika Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
Kazimierz WENTA	prof. zw. dr hab. Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie
Joanna WALCZAK	studentka II roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
Justyna WINKIEL	studentka II roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
Izabela WOZIŃSKA	absolwentka kierunku pedagogika Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
Krzysztof ZAJDEL	wykładowca Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze, członek Zarządu Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych
Ewa ZIMNY	magister, dyrektor Przedszkola nr 10 w Raciborzu