



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



Profesjonalne praktyki - profesjonalni nauczyciele

Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych

pod redakcją naukową
Jana Grzesiaka

Profesjonalne praktyki - profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych

ISBN 978-83-88335-65-5

Człowiek – najlepsza inwestycja

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



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



**PROFESJONALNE PRAKTYKI
– PROFESJONALNI NAUCZYCIELE**

**Wybrane konteksty
praktyk pedagogicznych**

pod redakcją naukową

Jana Grzeziaka



PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA
W KONINIE

Konin 2010

Tytuł: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele*
Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych

Recenzja: prof. dr hab. Marian Lelonek
prof. zw. dr hab. Kazimierz Wenta

Redakcja naukowa: prof. dr hab. Jan Grzesiak

Łamanie i skład: Matylda Wojtasik

Projekt okładki: Agnieszka Jankowska

© Copyright by Jan Grzesiak & PWSZ w Koninie
Wszelkie prawa zastrzeżone

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

ISBN 978-83-88335-65-5

Wydawca:

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
62-510 Konin, ul. kard. S. Wyszyńskiego 3C,
tel. 063 249 72 09
e-mail: wydawnictwo@konin.edu.pl

Druk:

SOWA Sp. z o.o.
01-209 Warszawa, ul. Hrubieszowska 6a
tel. 022 431 81 40, fax 022 431 81 50
e-mail: sowadruk@sowadruk.pl

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

SPIS TREŚCI

Jan Grzesiak <i>O profesjonalizmie przyszłego nauczyciela (zamiast Wstępu)</i>	5
Część 1. NAUCZYCIELE WOBEC PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI	
Ryszard Parzęcki <i>Poradnictwo zawodowe wobec studentów w toku praktyki pedagogicznej w szkole</i>	10
Tomasz Olejniczak <i>Uwarunkowania efektywności nauczycielskich praktyk zawodowych</i>	19
Marek Derenowski <i>Rozwijanie refleksyjności nauczycielskiej w procesie stawania się profesjonalnym nauczycielem</i>	22
Paweł A. Trzos <i>Potoczność w refleksji o edukacji muzycznej dziecka jako wskaźnik wiedzy studenta</i>	38
Małgorzata Chybicka <i>Mistrz i uczeń – relacja nauczyciela opiekuna praktyki ze studentem w drodze do profesjonalizmu</i>	44
Jolanta Kasperkowiak <i>Formy współdziałania nauczycieli i studentów i w toku odbywania praktyk zawodowych w przedszkolu i w klasach początkowych</i>	47
Monika Wojciechowska <i>O przygotowywaniu dzieci do realizacji obowiązku szkolnego</i>	51
Anna Grochowska <i>Wykorzystanie klocek NUMICON w edukacji matematycznej dzieci w przedszkolu</i>	54
Karina Owsianko <i>„Bliżej dziecka” – student kierunków pedagogicznych na praktykach nauczycielskich w przedszkolu</i>	58
Ewa Łechtańska <i>Kształtowanie kompetencji pedagogicznych studentów edukacji wczesnoszkolnej w kontekście podstawy programowej</i>	62
Wiesława Kozłowska <i>Przygotowanie studentów kierunków pedagogicznych do kierowania nauką czytania ze zrozumieniem</i>	67
Mariusz Jabłoński, Józef Nawrocki <i>Wykorzystywanie technologii informacyjnych i mediów w rozwijaniu stylów uczenia się w toku praktyki pedagogicznej</i>	70
Dagmara Kuznowicz-Wolska <i>O kreatywności studentów pedagogiki w realizacji zadań muzycznych – na przykładzie praktyki ciągłej</i>	79

Część 2. STUDENCI WOBEC PRAKTYKI NAUCZYCIELSKIEJ

Monika Rażna	
<i>Praktyka studencka w szkole – odpowiedzialność czy zabawa?</i>	83
Agnieszka Lipska	
<i>O poznawaniu dzieci w toku praktyki pedagogicznej – znaczenie, formy i wyzwania</i>	86
Żaneta Bokuniewicz	
<i>Praktyki pedagogiczne jako początek drogi w kształtowaniu postawy nauczyciela-badacza</i>	90
Karolina Ziemniarska	
<i>O doświadczeniach studentów podczas praktyk odbywanych za granicą na przykładzie Ilmenau</i>	92
Marta Marciniak	
<i>Moje doświadczenia nabyte w toku praktyki w Ratsgymnasium w Stadthagen</i>	97
Milena Pradelska	
<i>Funkcje i znaczenie obrazu w nauczaniu języka obcego</i>	100
Patrycja Kalużna	
<i>Wpływ studenta w roli nauczyciela na rozwój intelektualny i emocjonalny dziecka podczas praktyki zawodowej</i>	104
Sylwia Kopczyk	
<i>Kompetencje praktyczne nauczycieli w wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci w małych miejscowościach</i>	108
Malwina Kwiatkowska	
<i>Relacje między studentem a dziećmi w toku odbywania praktyki pedagogicznej</i>	111
Patrycja Jacek	
<i>Uczyć się porozumiewania – o komunikacji między nauczycielem a uczniem</i>	113

Część 3. KU EWALUACJI W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Bogdan Urbanek	
<i>Ocenianie – uczniowskie i nauczycielskie dylematy</i>	115
Jan Grzesiak	
<i>„Wiem, że wiem i umiem” jako wyznacznik kompetencji pedagogicznych studenta-praktykanta</i>	124
Jan Grzesiak	
<i>Na zakończenie ewaluacyjnie, czyli rzut oka wstecz</i>	134
Noty o autorach	139

UWARUNKOWANIA EFEKTYWNOŚCI NAUCZYCIELSKICH PRAKTYK ZAWODOWYCH

Problem właściwego przygotowania do pracy nauczycieli często jest rozważany na łamach wielu czasopism, stanowi także przedmiot rozważań teoretyków i praktyków edukacyjnych. Wielu autorów dość często stwierdza, że nauczyciele są dobrze przygotowani merytorycznie, posiadają dużą wiedzę teoretyczną, ale mają kłopoty w utrzymywaniu właściwych relacji z uczniami, rodzicami, Stronią od nawiązywania kontaktów z wielorakimi instytucjami działającymi na rzecz dobra dziecka.

Należałoby postawić pytanie, dlaczego tak się dzieje? Sądzę, że odpowiedź nie jest prosta. Wśród wielu czynników odpowiedzialnych za istniejący stan rzeczy badacze problemu wymieniają głównie niewłaściwe przygotowanie nauczycieli do wykonywania zawodu – także w odniesieniu do braków kompetencji, które mogłyby zostać wypracowane podczas studiów na kierunkach nauczycielskich. Nie chcąc rozszerzać tego zagadnienia uważam, że istotny element w przygotowaniu nauczyciela do pracy stanowią praktyki zawodowe studentów, które są organizowane i prowadzone w czasie studiów.

Aby studenckie praktyki zawodowe były efektywne powinny one łączyć trzy obszary kompetencyjne: wiedzę przedmiotową, wiedzę profesjonalną i refleksyjne doświadczenie praktyczne¹. Będzie to możliwe, moim zdaniem, jeśli zostaną spełnione następujące warunki:

- Należy wzbudzać właściwą motywację, w odniesieniu do studenta i nauczyciela, pod kierunkiem którego odbywają się praktyki zawodowe. Nauczyciel – opiekun studenta powinien chcieć i umieć wskazywać sposoby rozwiązywania wielorakich problemów dydaktycznych i wychowawczych. Powinien także zachęcać studenta do kształtowania postawy otwartości wobec innowacji pedagogicznych.
- Należy dbać o życzliwość i zaangażowanie ze strony dyrekcji szkoły, w której studenci odbywają nauczycielskie praktyki zawodowe i, w razie potrzeby, wspierać studentów i nauczycieli prowadzących.
- Warto uwzględniać czynniki po stronie organu prowadzącego i nadzorującego szkoły, szczególnie w zakresie wyposażenia placówki w środki dydaktyczne oraz kierowanie nauczycieli opiekujących się studentami na wielorakie formy doskonalenia.

¹ A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994, s. 161-167.

- Nie bez znaczenia jest także wspieranie nauczycieli i studentów przez ośrodki doskonalenia nauczycieli.
- Należy stale monitorować przebieg praktyki zawodowej, rejestrować i interweniować, w razie potrzeby, w celu poprawy jakości praktyk².

Dokonujące się przeobrażenia społeczne, wdrażanie założeń reformy systemu edukacji narodowej oraz szeroko rozumiany postęp techniczny spowodowały, że szkoła stała się zaledwie jednym i to nie zawsze najważniejszym źródłem przekazywania wiedzy. Często stawiane są pytania o to, czyja jest współczesna szkoła i jakie zadania powinna realizować? Regulacje prawne, będące odpowiedzią na uwarunkowania społeczne, wskazują, że szkoła powinna być własnością społeczności lokalnej. Istotną rolę powinien w niej odgrywać nauczyciel, uczący się w szkole uczniowie oraz ich rodzice.

Przyszły nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z tego, że szkoła w coraz większym stopniu jest uzależniona od zasobów środowiska lokalnego i regionalnego oraz od gotowości poszerzania przez społeczność lokalną zakresu świadczeń na rzecz szkoły i jej działalności. Istotną kwestią też także wypracowanie w studentach właściwej postawy moralnej, która będzie modyfikowała zachowania studenta – przyszłego nauczyciela³.

Przyszły nauczyciel, w oparciu o wiedzę nabytą podczas zajęć teoretycznych i w oparciu o doświadczenia zdobyte podczas praktyk zawodowych, powinien wypracować umiejętności umożliwiające mu podjęcie w przyszłej pracy zawodowej współpracy z lokalnym środowiskiem, a w szczególności:

- rozpoznawania środowiska lokalnego (miejskiego i wiejskiego) wraz z perspektywami jego rozwoju;
- nabycia umiejętności współpracy z rodzicami, opiekunami dziecka oraz zainteresowanie ich stanem rozwoju fizycznego, emocjonalnego, społecznego dziecka i, w uzasadnionych przypadkach, wskazywanie im wariantów uzyskania pomocy i wsparcia;
- nawiązywania kontaktów z organizacjami i instytucjami zajmującym się problematyką wychowania i opieki nad dziećmi;
- współdziałania z organizacjami umożliwiającymi dzieciom rozwój własnych zainteresowań oraz stwarzającymi konstruktywne możliwości spędzania czasu wolnego przez dzieci (domu kultury, kluby sportowe, teatry, kina itd.);
- współpracy z lokalnymi zakładami pracy w obszarze wsparcia materialnego uczniów i szkoły, preorientacji zawodowej dzieci⁴.

² J. Grzesiak, *O nowy model kształcenia nauczycieli – pedagogów kultury*, w: *Szkoła w społeczności lokalnej*, red. D. Jankowski, Kalisz 2003, s. 189-190.

³ R. Perry, *Teoria i praktyka. Proces stawiania się nauczycielem*, Warszawa 2000, s. 34.

⁴ Por. T. Olejniczak, *Wybrane umiejętności współpracy ze środowiskiem lokalnym istotnym elementem kształcenia nauczycieli*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Konin 2007, s. 87-90.

Czy powyższe postulaty są możliwe do zrealizowania? Sądzę, że przy zaangażowaniu wszystkich podmiotów (studentów, nauczycieli, dyrektorów szkół) wiele w tym względzie można zrobić. Z moich doświadczeń wynika także to, że początkujący nauczyciel ma różne kłopoty wynikające z braku znajomości organizacji pracy szkoły. Wydaje mi się, że koniecznym, aby student odbywający nauczycielskie praktyki zawodowe gruntownie poznał podstawową dokumentację regulującą pracę szkoły oraz zdobył wiedzę na temat konstruowania i funkcjonowania programów wychowawczych i profilaktycznych szkoły.

Odrębne zagadnienie, bardzo istotne, stanowi kwestia zapoznania studenta z faktycznymi zasadami dotyczącymi funkcjonowania organów szkoły, tj.:

- dyrektor szkoły – jego obowiązki i kompetencje;
- rada pedagogiczna – zadania, pełnione funkcje;
- rada szkoły oraz rada rodziców – zadania, obszary współpracy;
- samorząd uczniowski – zakres uczniowskiej partycypacji w zarządzaniu placówką⁵.

Student podczas praktyk zawodowych powinien mieć możliwość zapoznania się z ofertą szkoły dotyczącą zajęć pozalekcyjnych: działalności świetlicy szkolnej, biblioteki, kół zainteresowań i organizacji uczniowskich.

Istotnym zadaniem nauczycielskich praktyk zawodowych jest nade wszystko wzbudzenie w studentach postawy otwartości na innych ludzi i kształtowania przyszłego pedagoga, dla którego dobro dziecko będzie wartością nadrzędną.

⁵ I. Dzierzowska, *Rodzice w szkole*, Warszawa 1999, s. 14-18.

MAREK DERENOWSKI

ROZWIJANIE REFLEKSYJNOŚCI NAUCZYCIELSKIEJ W PROCESIE STAWANIA SIĘ PROFESJONALNYM NAUCZYCIELEM

Wstęp

W dobie przemian zachodzących we współczesnej edukacji, nauczyciele nie powinni postrzegać wykonywanego zawodu wyłącznie jako pasywnego przekazywania informacji według zaprojektowanych przez kogoś tak popularnych książek dla nauczycieli. Oczywiście przytoczone stwierdzenie jest dużym uproszczeniem. Jeżeli jednak jako nauczyciele postrzegać będziemy nauczanie tylko jako przekazywanie posiadanej wiedzy zza biurka, szybko wpadniemy w tak typową dla wielu nauczycieli rutynę i monotonię. Rutynę, która tak skutecznie zabija w nas motywację do dalszej, twórczej pracy. Bardzo często można doświadczyć podobnych zachowań na początku pracy zawodowej oraz u młodych stażem nauczycieli, którzy po przyjeździe do szkoły słyszeli zdania typu: „I tak zarabiamy za mało”, „Po co się męczyć. Oni (uczniowie) i tak się nie uczą”, „Szkoda nerwów. Większość z nich i tak chodzi na dodatkowe zajęcia”, „Masz za dużo wolnego czasu w domu, żeby jeszcze coś wymyślać?”.

Co gorsze, często podobne opinie można usłyszeć pracując na co dzień ze studentami trzeciego roku, którzy nauczycielami jeszcze nie są, ale „za chwilę” pójdą pracować do szkoły i przyniosą ze sobą wyżej przedstawione negatywne opinie. Tak negatywne nastawienie studentów trzeciego roku jest prawdopodobnie wynikiem obserwacji poczynionych w trakcie odbywania corocznych praktyk zawodowych, podczas których obserwowani nauczyciele często skutecznie wybijają entuzjazm i motywację do zawodu z głów studentów. Zdarza się, niestety, że selekcja nauczycieli odpowiedzialnych za praktyki jest zupełnie przypadkowa, a nauczyciele wyselekcjonowani do prowadzenia praktyk studenckich nie mają odpowiedniej motywacji i postrzegają obecność studentów jako utrudnienie w codziennej pracy pedagogicznej. A to właśnie dzięki odpowiednio zaplanowanym praktykom zawodowym i właściwemu doborowi nauczycieli-opiekunów, przyszli nauczyciele uzyskują dostęp do najlepszych wzorców nauczycielskich i doświadczeń zawodowych niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej. Komorowska (1999: 261) pisze: *Być dobrym nauczycielem oznacza nie nudzić siebie i innych. Czas spędzany w pracy może i powinien być czasem spędzonym interesująco. Ważne jest też*

poszukiwanie satysfakcji z pracy. Pojawia się ona wtedy, gdy zauważamy pozytywne skutki naszych działań.

Postrzeganie zachodzących zmian oznacza, że stajemy się ich świadomi zarówno w nas samych, jak i wokół nas. Jednocześnie jeżeli spojrzymy na nasze wyobrażenie procesów uczenia się i nauczania, uderzą nas, widoczne na pierwszy rzut oka, zmiany, jakie zaszły w tej dziedzinie na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat. We współczesnej dydaktyce uczniowie, ich potrzeby, oczekiwania, motywacje i możliwości stały się centralnym punktem procesu przyswajania języka obcego. Dla nauczycieli taka zmiana wiąże się nieodwołalnie z podjęciem nowych ról i spełnianiem nowych oczekiwań. Żeby właściwie spełniać pokładane w nich oczekiwania, nauczyciele powinni stać się bardziej świadomi zachodzących zmian.

Jednym ze sposobów mających ułatwić ich postrzeganie jest właśnie rozwijanie własnej refleksyjności. Rozwój zawodowy nauczycieli nie powinien jedynie ograniczać się do doskonalenia swojego warsztatu. Dzięki rozwijaniu własnej refleksyjności, nauczyciele będą mogli zmieniać i modyfikować swoje zachowanie, co pozwoli na pełniejsze i bardziej efektywne wykonywanie swojego zawodu. Bardziej refleksyjny i zmotywowany nauczyciel to także doskonały „partner” dla ucznia, który sam także stanie się bardziej niezależny i świadomy swoich zachowań w klasie i po za nią. Bardziej refleksyjny nauczyciel to także doskonały „materiał” do obserwacji i analizy dla studentów odbywających praktyki zawodowe w szkole.

1. Rozwój refleksyjności nauczycielskiej

Jak już zostało napisane we wstępie, nauczyciele odgrywają istotną rolę w procesie przekazywania odpowiedzialności i rozwijania autonomii uczniowskiej. Żeby tak się mogło stać, nauczyciele muszą być w pełni świadomi wszystkich zmian zachodzących w klasie, a także w procesie nauczania oraz w nich samych. Nauczyciele powinni zaakceptować zmieniającą się rolę i rozwinąć indywidualny zestaw refleksyjnych zachowań. *Istnieje więc potrzeba, aby nauczyciele stali się bardziej samoświadomi w odniesieniu do własnych przekonań i sposobów nauczania* (Williams and Burden 1997: 53). Z jednej strony wydaje się oczywiste, że wszyscy, albo prawie wszyscy, nauczyciele nauczają w świadomy sposób. Jednocześnie należy wyraźnie zaznaczyć, że istnieje znacząca różnica pomiędzy tym, w co nauczyciele wierzą, a tym, w jaki sposób się zachowują. W procesie nauczania, jeżeli istnieje rozbieżność pomiędzy przekonaniem nauczyciela a sposobami prowadzenia zajęć, uczniowie skazani są na mylący przekaz ze strony nauczyciela. W celu zwiększenia świadomości nauczycielskiej Boud, Keogh i Walker (1985) wprowadzili pojęcie „krytycznej refleksji” (Williams i Burden 1997: 54).

Cruickshank (1981: 4) definiuje świadomość refleksyjną jako *świadome postrzeganie i myślenie o tym, co się dzieje w klasie podczas zajęć, oraz my-*

ślenie o alternatywnych sposobach osiągnięcia wyznaczonych celów. Zeichner i Liston (1985) proponują inną perspektywę. Według nich, refleksyjny nauczyciel zdefiniowany jest jako ten, który nieprzerwanie poddaje ocenie swoją pracę na wszystkich jej poziomach. W nauczaniu, jeżeli istnieje rozbieżność pomiędzy przekonaniem nauczyciela a jego zachowaniem w klasie, uczniowie narażeni są na odbiór sprzecznych komunikatów. Brak świadomości refleksyjnej pośród nauczycieli w momentach przekazywania uczniom dużej części odpowiedzialności za powodzenie w procesie uczenia się, może stać się powodem ich niepowodzeń w nauce. Czasami zdarza się też tak, że nauczyciele, którzy są świadomi zachodzących zmian, odmawiają wprowadzenia modyfikacji w swoim zachowaniu. To z kolei może prowadzić do rutynowych zachowań i spadku motywacji do pracy.

Tradycyjne rozumienie nauczania jako pasywnego przekazywania potrzebnej wiedzy lub tylko dostarczania uczniom niezbędnych informacji jest wysoce niewłaściwe. Stevick (1980) wierzy, że *najważniejsze z punktu widzenia nauczyciela jest rozwijanie świadomości refleksyjnej poprzez analizę tego, co dzieje się wewnątrz i pomiędzy uczniami. Radzi on nauczycielom, aby jak najlepiej poznali swoich uczniów. Zdobyta wiedza pozwoli im na odpowiednie dopasowanie i zmodyfikowanie swoich zachowań nauczycielskich, co korzystnie wpłynie na ich nauczanie i motywację do pracy.*

Jednym z głównych celów współczesnej edukacji powinno być wprowadzanie wszelkich ułatwień w samodzielnej pracy uczniów. We współczesnej klasie nauczanie tego, jak się uczyć, stało się prawdopodobnie ważniejsze niż samo nauczanie przez nauczyciela, który samodzielnie decyduje o tym, co powinno być nauczane. Teraz uczniowie stali się aktywnymi uczestnikami podejmowania decyzji dotyczących zmian zachodzących w klasie. Takie podejście do edukacji stawia nowe wyzwania przed nauczycielami, od których wymaga takich zachowań, które ułatwią uczniom przyswajanie wiedzy i samodzielny, autonomiczny rozwój. To może zostać osiągnięte tylko przez nawiązanie ścisłego kontaktu pomiędzy uczniami i nauczycielem. Związku w dużej mierze opartego na partnerstwie i zaufaniu. Nauczyciele muszą rozwijać świadomość refleksyjną na temat samych siebie i swoich zachowań, a także muszą komunikować się otwarcie i empatycznie z uczniami. Muszą stać się refleksyjnymi praktykami. Tacy nauczyciele nie tylko będą lepiej rozumieć siebie, ale staną się bardziej zmotywowanymi, efektywnymi pedagogami, którzy w pełni zrealizują swoje obowiązki edukacyjne i wychowawcze.

Rogers (1969: 104), pisał, że *człowieka można nazwać wyedukowanym tylko wtedy, gdy nauczył się przystosowywać do zmian. Gdy zdał sobie sprawę, że żadna wiedza nie jest bezpieczna, i że tylko ciągle poszukiwanie nowej wiedzy daje prawdziwą gwarancję bezpieczeństwa.* Podobnie pisze Dakowska (1999: 3), która twierdzi, że *proces nauki nie powinien być traktowany jedynie jako sfera czynności praktycznych, ale powinien być postrzegany także jako obiekt refleksji i świadomych procesów myślowych. Każde doświadcze-*

nie związane z nauką powinno być postrzegane w kontekście, który pozwoli uczniom na rozwijanie poczucia własnej tożsamości i większe zorientowanie w przyszłych celach.

Natomiast Appel (1995: xiv) uważa, że „nacisk na wprowadzenie zmian nie musi koniecznie iść w parze z zachowaniami nauczycieli”. Niechęć nauczycieli do wprowadzanych zmian była często tematem narzekań i krytyki. Problem może okazać się nawet poważniejszy, jeżeli weźmiemy pod uwagę to, że wielu nauczycieli jest przekonanych, że „wykonują swoją pracę”. Jest różnica między „nie wiem” a „wydaje mi się, że wiem”. Jeżeli nauczyciel dobrowolnie wyrazi zgodę na bierne „zanurzenie się” w istniejący „system”, jeżeli pozwoli na bycie zdefiniowanym przez poglądy innych na temat tego, co powinien robić i kim być, to w pewnym sensie rezygnuje z własnej swobody rozumienia i określania samego siebie. Jeżeli jednak, z drugiej strony, nauczyciel jest chętny do stworzenia nowej wizji tego, co ważne i niezbędne w pracy nauczyciela, może się stać osobą zmotywowaną, otwartą na swoich uczniów, otaczający świat i na potrzebne zmiany (Greene 1973: 270).

Oczywiście wydaje się stwierdzenie, że istnieje ścisły związek pomiędzy tym, kim jesteśmy jako nauczyciele a tym, kim jesteśmy jako ludzie. Im bardziej w naszej pracy zachowamy naszą tożsamość, tym bardziej autentycznie i naturalnie możemy zachowywać się w obecności uczniów. Odkrywanie samych siebie i przenoszenie doświadczeń życiowych do naszego nauczania ma duży wpływ na naszą motywację do dalszej pracy i bardziej świadome nauczanie. Analizując ten specyficzny związek pomiędzy nauczycielem a osobą, zaczynamy zadawać sobie pytania na temat naszego rozwoju osobowego i zawodowego. Im bardziej rozwijamy się zarówno osobowościowo, jak i zawodowo, nasze pytania ulegają zmianie. Niektóre z tych pytań stają się ważniejsze, znalezienie odpowiedzi na inne przestaje nas interesować. W dzisiejszych czasach jednym z najważniejszych pytań jest pytanie dotyczące efektywnego rozwoju refleksyjności pośród nauczycieli.

Głównym powodem rozwijania refleksyjności jest poszerzenie świadomości na temat naszych przekonań i zachowań. Przyjęcie przez nauczyciela roli badacza i poszukiwacza wymaga od niego ciągłego zbierania danych poprzez analizę swoich własnych zachowań, jak i obserwacji zachowań innych. Nauczyciele mogą zbierać dane również przez doświadczenia, rozmowy z innymi nauczycielami, a także poprzez pisanie dzienników, w których zapisane zostaną codzienne obserwacje. Gebhard i Oprandy (1999) uważają, że nauczyciele powinni budować swoją refleksyjną świadomość wokół dziewięciu punktów: 1) odpowiedzialność za swoje nauczanie, 2) zwrócenie uwagi na potrzeby innych, 3) wyjaśnianie zamiast narzucania, 4) podejście niekrytykujące, 5) zwrócenie uwagi na zachowanie uczniów, 6) zwiększanie swojej świadomości poprzez odkrywanie, 7) osobisty związek z nauczaniem, 8) zwrócenie bacznej uwagi na proces oraz 9) zamysł początkującego.

Z tych punktów na szczególną uwagę zasługują dwa: szósty i dziewiąty. Szósty skupia się na sposobach rozwijania świadomości refleksyjnej przez

odkrywanie. Gebhard i Oprandy (1999) uważają, że istnieją cztery „ścieżki do świadomości”. Są to:

1. Rozwiązywanie zaistniałych problemów.
2. Postrzeganie tego, co się dzieje poprzez:
 - a) próbowanie czegoś odwrotnego,
 - b) adaptowanie przypadkowych zachowań nauczycielskich.
3. Postrzeganie tego, co jest poprzez:
 - a) kontrastowanie tego, co robimy z tym, co nam się wydaje, że robimy,
 - b) rozważanie tego, w co wierzymy w świetle tego, co robimy.
4. Analizę naszych uczuć.

Pierwszy ze sposobów wydaje się być używany najczęściej przez praktykujących nauczycieli, dlatego, że rozwiązywanie problemów jest naturalną częścią codziennego nauczania. Chociaż myślę, że lepszym podejściem byłoby postrzeganie problemów jako wyzwań, z którymi nauczyciele muszą sobie radzić w pracy przez refleksje i obserwacje. Rzadziej używanym sposobem odkrywania jest czekanie na to, co się stanie. Odkrywanie w taki sposób, według Fanselow (1997), wymaga od nauczycieli zachowań odmiennych od tych codziennych i dokładnej analizy tego, co się stanie.

Punkt dziewiąty zakłada, że w naszych poczynaniach zachowamy umysł początkującego. To założenie wydaje się być wyjątkowo istotne w procesie rozwijania motywacji nauczycielskiej. Jednym z częstych błędów, który popełniają nauczyciele, jest zbyt szybkie dojście do przekonania, że wiedzą już wszystko. Założenie bardzo szkodliwe, ponieważ prowadzi do zmniejszenia motywacji do pracy i szybkiego (subiektywnie) wypalenia zawodowego. Jeżeli moja praca ma mi sprawiać przyjemność i satysfakcję, jeżeli ma mnie motywować, a co najważniejsze, ma być efektywna, to nigdy nie mogę dojść do przekonania, że już wiem tyle, ile trzeba. Ciągły rozwój osobowościowy i zawodowy jest na stałe wpisany w zawód nauczyciela. Wiedza nie tylko językowa, ale także ogólna wiedza o świecie sprawia, że oprócz wzrostu szacunku wśród uczniów, wzrasta nasza motywacja do pracy, a co za tym idzie, zyskujemy nieustanny bodziec do efektywnej pracy zawodowej.

3. Jak możemy się rozwijać refleksyjnie?

Jeżeli nauczyciele dojdą do wniosku, że chcą rozwijać swoją refleksyjność, mogą to zrobić na kilka sposobów. Poniżej przedstawione zostały najbardziej popularne sposoby rozwijania refleksyjności nauczycielskiej.

3.1. Rozwój refleksji przez obserwację

To, w jaki sposób nauczyciele zachowują się podczas zajęć, interesuje wielu, ale tych, których to interesuje najbardziej, są sami nauczyciele. Większość z nich chce wiedzieć, jakimi nauczycielami są i jak dobrze wykonują

swoją pracę. Ocena dyrektora i wyniki uczniowskie mogą dostarczyć pewnej informacji zwrotnej, jednak to regularna obserwacja procesu nauczania jest bezpośrednim źródłem wiedzy nauczycielskiej. Mimo że pewna grupa nauczycieli nie stosuje tego typu narzędzia do dokonywania refleksji, samoobserwacja rekomendowana jest jako ważny element nieustającego rozwoju zawodowego nauczycieli.

Samo-obserwacja lub też samo-monitoring odnosi się do systematycznego podejścia do obserwacji, ewaluacji i zarządzania swoim własnym zachowaniem w celu lepszego zrozumienia i kontroli własnych zachowań (Armstrong i Frith 1984, w: Richards 1990: 118). W nauczaniu języków obserwacja własnych zachowań zakłada opisywanie przebiegu przeprowadzonych zajęć lekcyjnych dla późniejszego wykorzystania uzyskanych informacji w procesie nauczania.

Jest kilka bardzo ważnych powodów dla obserwowania własnych zajęć. Dla większości nauczycieli ilość czasu spędzonego na treningu zawodowym jest stosunkowo krótka w porównaniu z długością samego nauczania. Ale program nastawione na kształcenie nauczycieli powinny być traktowane jako początek rozwoju zawodowego, a nie jego koniec. W celu zwiększenia swojej efektywności zawodowej, nauczyciele powinni otrzymywać informację zwrotną dotyczącą czynionych postępów lub ich braku. Samoobserwacja może być jednym z efektywnych sposobów otrzymywania właśnie takiej informacji zwrotnej.

Obserwowanie prowadzonych lekcji stwarza okazję dla nauczycieli do dokonywania krytycznej refleksji dotyczącej ich zachowań. Refleksja uznawana jest jako kluczowy składnik w wielu modelach kształcenia nauczycieli, a umiejętność krytycznego myślenia postrzegana jest jako centralny element zawodowego rozwoju nauczycieli. Pozwala na odejście od etapu, na którym nauczyciel kieruje się głównie impulsem, intuicją czy rutyną, i przejście na etap, na którym nauczyciel prowadzony jest przez krytyczne myślenie (Zeichner 1982, w: Richards 1990: 119).

Innym sposobem do rozwijania refleksji nauczycielskiej przy użyciu obserwacji jest obserwowanie innych, bardziej doświadczonych nauczycieli. Podczas obserwacji w ramach treningu nauczycielskiego studenci/nauczyciele uczeni są jak tworzyć obszerne plany zajęć i prowadzić zajęcia. W tego typu obserwacjach nie ma wstępnego spotkania pomiędzy obserwującym a obserwowanym. Czasami mniej formalne spotkanie odbywa się po obserwowanej lekcji. Podczas takiego spotkania nauczyciel wyjaśnia studentowi, co zrobił dobrze, a co wymaga poprawy. Podczas takich obserwacji student rzadko ma okazję brać udział w całej lekcji. Z tego typu obserwacji nie zachowuje się żaden zapis, a ewaluacja dotyczy jednej, dwóch lekcji. W tego typu obserwacjach studenci/nauczyciele nie mają okazji ani możliwości wykorzystać technik, które nie są znane nauczycielom prowadzącym.

Inne podejście do obserwacji prezentowane jest w obserwacjach będących częścią rozwoju zawodowego nauczyciela, w których student/nauczyciel

nie musi „produkować” rozległego planu lekcji, a w zamian za to otrzymuje ogólne wskazówki, które pozwalają na większą swobodę w trakcie prowadzenia zajęć. W porównaniu z wcześniej opisaną formą obserwacji, podczas obserwacji będącej częścią rozwoju zawodowego nauczyciela zawsze jest współpracujący nauczyciel pełniący rolę partnera. Osoba obserwująca lekcje jest pełnoprawnym partnerem w nauczaniu, obserwuje zajęcia i organizuje dyskusje przed zajęciami. Obserwator nie interweniuje podczas zajęć, a po przeprowadzonych zajęciach inicjuje rozmowę ewaluacyjną. Spotkania odbywają się także przed zajęciami i służą do dokonania odpowiednich zmian i modyfikacji w planie zajęć. Spotkania podsumowujące odbywają się natychmiast po zajęciach. Nauczyciel współpracujący przyjmuje rolę polegającą na ułatwianiu procesu nauczania, pozostaje pomocny, i jest partnerem w procesie edukacyjnym. Zachęca też do eksperymentowania z nowymi technikami nauczania. Niezależnie, którą formę obserwacji nauczyciel wybierze, istnieje kilka fundamentalnych powodów, o których należy pamiętać podczas używania obserwacji jako narzędzia służącego do rozwijania refleksji.

Jednym z głównych celów obserwacji jest ewaluacja procesu nauczania. Osoba nadzorująca, mentor, obserwuje nauczyciela, by zidentyfikować jego słabe i mocne strony. Ma to na celu usprawnienie procesu nauczania i zwiększenie efektywności pracy nauczyciela. Gaines i Bowers (1990) sugerują, że jest więcej niż jeden sposób na postrzeganie pozytywnych zmian w zachowaniu nauczyciela. Ich zdaniem, pozytywne zmiany powinny być oparte na porównaniu tego, co nauczyciele powinni robić w specyficznym kontekście klasowym, a tym, co na prawdę robią.

Kolejnym celem dokonywania obserwacji jest nauka tego, jak nauczać. Ten cel obserwacji wykorzystywany jest często w programach szkolących przyszłych nauczycieli. Nauczyciele, którym brak jeszcze doświadczenia, mają okazję obserwować bardziej doświadczonych nauczycieli podczas prowadzenia zajęć. W takich sytuacjach doświadczony nauczyciel postrzegany jest jako ekspert, który odgrywa rolę wzoru do naśladowania. W trakcie obserwacji niedoświadczeni nauczyciele mają okazję konstruować i rewidować swoje praktyki nauczycielskie. Dzięki obserwacji bardziej doświadczonych kolegów i koleżanek, młodzi stażem nauczyciele stają się bardziej świadomi własnych zachowań i wiedzy na temat samych siebie i wykonywanego zawodu. Kiedy nauczyciele generują alternatywne sposoby nauczania oparte na obserwacjach, wtedy tworzą swoją wiedzę (Fanselow 1988).

Fanselow (1987) wierzy, że oprócz obserwowania innych nauczycieli, przyszli nauczyciele nie powinni zapominać o samoobserwacjach. Oprócz Fanselow, inni badacze (Allwright 1988, Day 1990, Nunan 1990, Allwright and Bailey 1991, Gebhard 1996) promują samo-obserwację jako efektywny sposób rozwijania refleksyjności nauczycielskiej.

Aby zdobyć wiedzę na temat własnego nauczania, powinniśmy przede wszystkim zrozumieć naturę wzorów i zasad, według których musimy postępować. Może tak się stać dzięki wykorzystaniu takich środków, jak nagrywa-

nie, transkrybowanie lub analizowanie interakcji klasowej. Kiedy tylko nauczyciele uzyskają potrzebną wiedzę na temat istniejących wzorów, zaczną tworzyć alternatywne sposoby nauczania.

Nauczyciele powinni dokonywać obserwacji z jeszcze jednego powodu. Dzięki nim nauczą się dostrzegać zmiany zachodzące wokół nich. Niezależnie od tego, czy odwiedzają innych nauczycieli, czy śledzą przebieg własnych zajęć, nauka efektywnej obserwacji wymaga czasu i praktyki. Ci, którzy znajdują czas i chęci, aby dokonywać obserwacji i analizy własnych zajęć, stają się bardziej świadomymi nauczycielami, niż ci, którzy tego nie robią.

Według Fanselow (1997), dokonywanie obserwacji pozwala nauczycielowi postrzegać proces nauczania inaczej. To znaczy, że nauczyciele powinni obserwować innych nauczycieli podczas pracy, a później dokonywać koniecznych modyfikacji w swoich zachowaniach, przekonaniach, praktykach klasowych i nastawieniu. Im więcej nauczyciele obserwują i rozwijają swoje procedury nauczania, tym łatwiej jest im podejmować samodzielne decyzje (Gebhard and Oprandy 1999: 36-38).

Podobny punkt widzenia przedstawia Ellis (1996:13), który w swojej książce poświęconej obserwacjom prezentuje główne powody dokonywania obserwacji w klasie. Jednym z nich jest rozwijanie świadomości refleksyjnej, dotyczącej zachowań nauczycielskich w klasie, przy jednoczesnym upowszechnianiu refleksji nad powodami takich zachowań. Drugim powodem, wspomnianym przez Ellisa, jest rozwijanie świadomości uczniowskiej dotyczącej ich zachowań w klasie. Nauczyciele powinni rozwijać także świadomość różnych stylów nauczania i lepszego zrozumienia jak największej liczby technik nauczania w klasie.

Są dwa sposoby zbierania informacji podczas obserwacji w klasie. Nauczyciele mogą albo zbierać dane jako osoba nieuczestnicząca, albo jako uczestnik. Nauczyciele nieuczestniczący bezpośrednio w prowadzeniu zajęć mogą zbierać opisy obserwowanych lekcji. Podczas dokonywania analizy jedna osoba może skupić uwagę na opisie zachowań niewerbalnych uczniów, a inna zwrócić uwagę na rodzaj pytań zadawanych przez nauczyciela; jeszcze inna może obserwować, jak prowadzący zajęcia nauczyciel poprawia błędy.

Z drugiej strony, osoby obserwujące zajęcia lekcyjne mogą zechcieć brać bardziej aktywny udział w obserwowanej lekcji. Wtedy stają się osobami, które jednocześnie prowadzą zajęcia i dokonują obserwacji. Sam proces dokonywania obserwacji w takich warunkach jest o tyle utrudniony, że ciężko dokonać efektywnej obserwacji i jednocześnie uczyć. Jednocześnie dzięki większemu zaangażowaniu w proces uczenia, nawet w tak utrudnionych warunkach, obserwator może wykorzystać inne sposoby dokonywania obserwacji. Może na przykład wykorzystać dzienniki, w których zapisywać będą wyniki swoich obserwacji i analizować je po przeprowadzonych lekcjach (Adler i Adler 1994: 380). Takie dzienniki są często postrzegane jako dodatkowa praca dla i tak zapracowanego nauczyciela. Jednak przy odrobinie systematyczności mogą stać się nieocenionym źródłem refleksji nauczycielskiej.

3.2. Rozwój refleksyjny z wykorzystaniem badania w działaniu

Kolejnym wartym omówienia sposobem dokonywania refleksji uczniowskiej jest tzw. badanie w działaniu (ang. *action research*), które stało się popularną techniką zbierania danych i uważane jest przez wielu naukowców za niezbędną część rozwoju zawodowego nauczycieli. Jest tak dlatego, że badanie w działaniu pozwala na sprawne i efektywne rozwijanie refleksyjności nauczycielskiej w warunkach klasowych. Jego bardzo ważnym elementem jest działanie nakierowane na rozwiązywanie problemów, które jest znaczące dla rozwoju zawodowego nauczycieli, a także pozwala nauczycielom na lepsze zrozumienie swoich zachowań w klasie (Gebhard i Oprandy 1997: 59). Badanie w działaniu może być opisane jako proces składający się z serii powtarzających się kroków, które zawierają: sprecyzowanie celu, planowanie działania, analizę planu działania, obserwację, refleksję na temat zaobserwowanych zjawisk, ustalanie następnego celu oraz raport.

Podczas planowania badania w działaniu musimy pamiętać, że plan powinien zawierać przewidywane reakcje będące wynikiem wprowadzania planu w życie. Z dobrze opracowanym planem działania nauczyciel jest gotowy do akcji. Jak już zostało wcześniej napisane, obserwacja samych siebie podczas procesu nauczania stwarza pewne obiektywne trudności. Dobrym pomysłem wydaje się nagrywanie zajęć na kasety video lub DVD dla późniejszej analizy. Należy pamiętać, że na początku może być to mało efektywne, gdyż nasi uczniowie mogą reagować przesadnie na obecność kamery w klasie. Jednak z czasem przywykną do kamery i będą zachowywać się naturalnie. Podczas dokonywania refleksji na temat tego, co się stało w klasie w trakcie zajęć, nauczyciele powinni próbować znaleźć odpowiedzi na pytania, które mogą się pojawić, kiedy prowadzą zajęcia.

Bardzo ważnym elementem badania w działaniu jest stworzenie końcowego raportu. Raportu, który dostarcza nauczycielom możliwości dokładnego przemyślenia celów, planów, działań, obserwacji, i refleksji w sposób eksplcytny. Może to prowadzić do zmian w stawianych celach oraz w samym procesie badania w działaniu. Dodatkowo dobrze stworzony i opisany raport może dostarczyć nauczycielowi poczucie powodzenia i dobrze wykonanej pracy. Badanie w działaniu często proponowane jest jako efektywna procedura, jednakże Widdowson (1993: 267) wskazuje na to, że zbyt często wykorzystywane badanie w działaniu może nie tylko stać się dodatkowym ciężarem dla nauczycieli, ale także stworzy nowy rodzaj zależności.

Żeby mówić o dobrze przeprowadzonym badaniu w działaniu, spełnione muszą zostać konkretne warunki. Niektórzy autorzy proponują dokonywanie badania w działaniu w grupach i zespołach badawczych. Inni sugerują, że przeprowadzający je nauczyciele powinni rozważyć podzielenie się zdobytymi informacjami i uzyskanymi wynikami z innymi nauczycielami. Jeżeli refleksja ma mieć prawdziwą wartość, musi być ważna (tzn. dane zebrane podczas badania muszą być wiarygodne i odpowiednie). Jednak w związku

z tym, że badanie w działaniu jest głównie podejściem dotyczącym indywidualnych nauczycieli lub małych grup, nie można uogólniać uzyskanych wyników ani traktować ich jako wyników opisujących całą populację nauczycielską i uczniowską. Ważnym elementem przeprowadzania badania w działaniu jest to, że niezależnie, jakie wyniki zostaną uzyskane przez nauczyciela-badacza, mogą stać się tematem refleksji nauczycielskiej lub podlegać dalszej ewaluacji dokonanej przez kolejnych nauczycieli badaczy. Badanie w działaniu zawiera w sobie element rozwoju zawodowego nauczycieli oraz konwencjonalnego procesu badawczego i dzięki temu nauczyciele mogą je sprawnie połączyć (Wallace 1998: 17-18). Często zdarza się, że badanie w działaniu jest wysiłkiem zbiorowym, omawianym z nauczycielami, którzy gotowi są udzielić wsparcia i pomocy. Badanie w działaniu może wyzwolić nauczyciela z ograniczeń klasowych. Kiedy nauczyciele odkrywają, że dzielą te same problemy, które nie mogą być łatwo rozwiązane, wtedy współpraca między nauczycielami, uczniami i administratorami wydaje się nieodzowna (Gebhard i Oprandy 1999: 64-70). Badanie w działaniu stało się bardzo popularnym narzędziem refleksji nauczycielskiej i nieodzownym elementem rozwoju zawodowego. Wielu postrzega badanie w działaniu jako efektywną technikę dokonywania refleksji zawierającą element rozwiązywania problemu.

3.3 Rozwijanie refleksyjności przy użyciu dzienników nauczycielskich

Leopold Tyrmand w *Dzienniku 1954* pisał: *Dziennik to opukiwanie złożoności szczegółu, tego, co drobne. Wiem, że nikt, kto nie brał się do pisania dziennika, nie może pojąć trudności. Jest to trudność praktyczna. Jak zapisać mikrobiologię dnia? [...] ale, że nie sposób bez selekcji – bo w ogóle bez selekcji nikt niczego nie robi – więc tekst ulega organizacji. Dziennik przestaje być spowiedzią, poczyna dawać świadectwo. Świadectwo sobie samemu wystawione. Świadectwo z pierwszej ręki. Przez kogoś najlepiej zorientowanego, choć skłonnego do minimalnych i zwalczanych nadużyć.*

Dzienniki są najbardziej znanym nam narzędziem do zbierania danych empirycznych w glottodydaktycznych badaniach jakościowych. Jednocześnie często są postrzegane jako narzędzie zbyt subiektywne, stronicze i zawierające dozę próżności, wynikającej z braku samokrytycyzmu lub z braku doświadczenia w pisaniu dziennika.

Pomimo niezaprzeczalnych zalet, takich jak np. rozwijanie refleksyjności nauczyciela i modyfikacja warsztatu pracy, można odnieść wrażenie, że dziennik nie należy do preferowanych narzędzi wykorzystywanych zarówno przez badaczy, jak i nauczycieli. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie najważniejszych aspektów związanych z wykorzystaniem dziennika oraz próba oceny dziennika jako efektywnego narzędzia do zbierania danych empirycznych.

W literaturze fachowej dzienniki są najczęściej definiowane jako sprawozdanie z pierwszej ręki na temat doświadczeń klasowych. Nerlicki (2009:

152) definiuje dzienniki jako *tekst o charakterze osobistym, w którym autor zapisuje doświadczenia związane z własną osobą, jak i wydarzeniami otaczającego ją świata*. Głównym założeniem prowadzenia dziennika jest dokonywanie regularnych wpisów, a następnie analiza zapisków w poszukiwaniu wzorów i „niespotykanych” wydarzeń. Z jednej strony, jak twierdzi Appel (1995), *wszystkie błędne przekonania i osądy stają się permanentnym elementem zdobytej przez nas wiedzy*. Jednak dzięki tym samym dziennikom badacze i nauczyciele mają niepowtarzalną możliwość rozwijania swojej refleksyjności. Dzięki temu będą mogli zmieniać i modyfikować swoje zachowanie, co pozwoli na pełniejsze i bardziej efektywne wykonywanie pracy. Dziennik to miejsce na dokonywanie odkryć, świętowanie sukcesów, wyrażanie frustracji, i zadawanie ważnych pytań. Gebhard i Oprandy (1999: 79) piszą, że prowadzenie dziennika stwarza możliwość analizy afektywnych aspektów bycia nauczycielem. Zarówno tych pozytywnych, jak i tych negatywnych.

Podobną opinię prezentują Palmer i Palmer (1994: 30), którzy piszą: *Dziennik stał się podstawowym narzędziem umożliwiającym nauczycielom dokonywanie refleksji nad tym, co dzieje się w klasie. Tak, jak ktoś zapisuje wydarzenia dnia codziennego, tak nauczyciel może dokonywać zapisów dotyczących wydarzeń klasowych w celu lepszego ich zrozumienia*. Bailey (1990) opisuje dzienniki nauczycielskie jako *narzędzie, dzięki któremu nauczyciele zyskali nieoceniony dostęp do własnych zachowań klasowych i motywacji*.

Prowadzenie dziennika ma dwa ważne cele. Po pierwsze, jest to zapis wydarzeń i pomysłów dla dalszego dokonywania refleksji. Bailey (1990: 224-225) stwierdza, że podczas pisania dziennika nauczyciele muszą czuć się swobodnie, tak by mogli dokonywać refleksji nad tym, co dzieje się w klasie i poza nią. Inaczej główna korzyść prowadzenia dziennika, jaką jest osobisty rozwój nauczyciela, będzie zaniedbana. Drugim powodem prowadzenia dziennika jest potraktowanie pisania jako procesu odkrywczego. Bailey (1990) proponuje następujące procedury pisania dziennika:

1. Dokonuj wpisów regularnie, raz, dwa razy w tygodniu, a jeżeli to możliwe, nawet codziennie. Możesz też poświęcić pięć minut zaraz po lekcji na dokonanie wpisów.
2. Regularnie dokonuj przeglądu swoich wpisów. To, co mogło nie być oczywiste, zapisane – może stać się logiczne później.

Brock, Yu i Wong (1992: 295) prezentują listę zalet prowadzenia dzienników przez nauczycieli. Według nich dzienniki dostarczają efektywne narzędzia do identyfikowania zmiennych ważnych zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli; służą jako narzędzie do generowania pytań i hipotez na temat procesu nauczania i uczenia się; zwiększają świadomość na temat uczenia się i nauczania; są idealnym narzędziem do refleksji; są proste w prowadzeniu; dostarczają obserwacji z pierwszej ręki; dostarczają nieustających informacji

na temat tego, co dzieje się w klasie; pozwalają na efektywne połączenie tego, co dzieje się w klasie z wiedzą zdobytą z dzienników

Podobną opinię prezentują Palmer i Palmer (1994: 30), którzy piszą, że akt dokumentowania, który ma miejsce w klasie pozwala na refleksję, a przez to na analizę i ewaluację postępów. Proces zapisywania, przeglądania i refleksji może pozwolić na percepcję tego, co „ukryte”.

Pomimo niewątpliwych zalet, zaprezentowanych w poprzedniej części, prowadzenie dziennika niesie ze sobą kilka potencjalnych problemów. „Regularność” w prowadzeniu zapisów jest prawdopodobnie największą przeszkodą w prowadzeniu dziennika. Wielu nauczycieli przestaje pisać dziennik lub nawet nie zaczyna ich pisać z powodu braku czasu. Pisanie dziennika wymaga systematyczności, inaczej proces krytycznej refleksji może nie przynieść oczekiwanych rezultatów. W polskim kontekście edukacyjnym nauczyciele mają często zbyt dużą liczbę godzin, a oprócz tego muszą wykonywać dodatkowe zajęcia. Regularne wpisy w dzienniku mogą okazać się niemożliwe właśnie z powodu zbyt wielu zajęć i obowiązków szkolnych. Oprócz tego natura ludzka sprawia, że czasami ciężko jest się nam zmobilizować i regularnie dokonywać wpisów do dziennika.

Następnym problemem może być postrzeganie procesu prowadzenia dziennika. Nauczyciele mogą postrzegać to jako dodatkowy obowiązek w i tak już napiętym harmonogramie. Podobne nastawienie można zauważyć w stosunku do Europejskiego Portfolio Językowego, które pomimo starań autorów nie zyskało aprobaty nauczycielskiej. Zmiana mentalności i nastawienia może okazać się dużym wyzwaniem dla proponentów dzienników nauczycielskich.

Dodatkowym problemem jest niewątpliwie brak samokrytycyzmu u nauczycieli, którzy taki dziennik piszą. Ciężko jest nam się przyznać do popełnianych błędów lub opisywać niepowodzenia. Wolimy skupiać się na sukcesach i osiągnięciach. Może zdarzyć się tak, że w wyniku braku krytycznej refleksji dziennik zbliży się w swojej formie bardziej do literackiej fikcji niż do opisu rzeczywistości.

Opisując potencjalne problemy związane z prowadzeniem dziennika, można by jeszcze wymienić takie aspekty, jak tło społeczno-kulturowe lub brak doświadczenia. Wymieniając tło społeczno-kulturowe, mam na to, że w społeczeństwie utarł się raczej obraz dziewcząt lub kobiet piszących pamiętniki. Uproszczony wniosek z tak subiektywnej obserwacji może być taki, że nauczycielki będą bardziej skłonne do prowadzenia dziennika. Natomiast brak doświadczenia w prowadzeniu dziennika można zrekompensować dokładnymi instrukcjami lub zamieszczeniem schematu dla łatwiejszego prowadzenia diariusza. Mogą one przyjąć postać pytań wiodących, które mają skierować uwagę piszących na aspekty interesujące badacza. Sprecyzowanie pytań może dostarczyć więcej danych odnośnie interesującego aspektu (Nerlicki 2009).

Nerlicki (2009: 153) artykuł w swoim piśmie: *W debacie nad empiryczną wiarygodnością danych dostarczanych w dziennikach przewijają się różne*

*argumenty przemawiające za lub przeciw tego typu narzędziom. Jedno z podstawowych pytań dotyczy miarodajności badań jakościowych o charakterze eksploracyjno-interpretacyjnym. Należy wyraźnie zaznaczyć, że badania etnograficzne nie zmiierzają do osiągnięcia możliwie jak największej próby i co za tym idzie, uogólniania wyników. Ich głównym celem jest obserwacja i opis indywidualnych przypadków na tle danej zbiorowości (Pellegrino 1998, w Nerlicki 2009: 153). Halbach (2000) wyraźnie podkreśla, że w badaniach jakościowych trafność pomiaru może być niewiarygodna; jednak Wysocka (2009: 139) pisze tak: *Jeżeli natomiast obiektem zainteresowania badacza jest osoba nauczyciela, badania jakościowe zyskują ogromną przewagę nad ilościowymi. Jest rzeczą naturalną, że naszą wiedzę na temat całego procesu nauczania/uczenia się wzbogacić mogą w sposób najistotniejszy informacje zebrane od nauczycieli, właśnie drogą badań jakościowych.**

W zależności od stopnia refleksyjności autorów, odnośnie prezentowanych treści, dzienniki można podzielić na te o charakterze dokumentacyjnym, odnoszące się do ewaluacji wydarzeń oraz te mające na celu analizę i optymalizację (Bartnizky 2004). W zapiskach mających charakter dokumentacyjny, piszący prezentują retrospektywne wydarzenia, opisują własne działania i związane z nimi emocje. W takim przypadku piszący jedynie w sposób narracyjny opisują zdarzenia bez dokonywania głębszej analizy przyczynowo-skutkowej. Z takich zapisów badacz dowie się, jakie wydarzenia i doświadczenia stały się przedmiotem refleksji. Drugi stopień, związany z ewaluacją wydarzeń, wskazuje na połączenie zapisów w dzienniku z elementami oceny przyczynowo-skutkowej. Analiza empiryczna pozwala na zrekonstruowanie wielopłaszczyznowości procesów metapoznawczych osób piszących. Dokonując zapisów, piszący próbują szukać przyczyn powstawania problemów. Trzeci stopień refleksji ma na celu analizę i optymalizację dotychczasowych działań. W części dokumentacyjnej jest dużo materiału, który może podlegać ewaluacji i prowadzić do polepszenia procesów poznawczych (Nerlicki 2009).

Tak, jak zróżnicowany jest poziom refleksji, tak zróżnicowane są pytania i problemy, które poruszają nauczyciele w swoich dziennikach. Treść zadawanych pytań wydaje się być różna w zależności od ich doświadczenia zawodowego. Osoby z mniejszym doświadczeniem zwracają większą uwagę na techniki nauczania, i sposoby radzenia sobie z codziennymi problemami klasowymi. Gebhard (1999: 86) nazywa takie zapisy „technikami przetrwania” (ang. *survival concerns*). Przykładowe pytania zadawane przez mniej doświadczonych nauczycieli mogą wyglądać następująco:

- Jak nie denerwować się w klasie?
- Dlaczego raz mam dobre odczucia na temat mojego nauczania, a innym razem złe?
- Co mogę zrobić jutro na zajęciach?
- Co zrobić, jeżeli zostanie mi wolny czas pod koniec zajęć?
- Jak mogę udzielać bardziej zrozumiałych wyjaśnień? (Gebhard i Oprandy 1999:86-87).

Nauczyciele z większym doświadczeniem zawodowym stawiają pytania, które są odzwierciedleniem ich przemyśleń i refleksji. Przykładowe pytania mogą brzmieć:

- Jak mogę bardziej efektywnie wykorzystać czas na moich zajęciach?
- Jak sprawić, żeby uczniowie stali się bardziej odpowiedzialni za swoją naukę?
- Jak rozpoznać strategie, których używają moi uczniowie?
- Czy uczniowie mogą nauczyć się jak ich używać?
- Jak połączyć naukę języka z jego kulturą? (Gebhard i Oprandy 1999:86).

Udzielanie odpowiedzi na tak zadane pytania generuje nowe pytania, które prowadzą do rozwijania nauczycielskiej refleksyjności. Gebhard (1999) wierzy, że nauczanie nauczycieli, jak przeprowadzać badania, niezależnie do ich doświadczenia zawodowego, stwarza okazje do zadawania pytań i rozwijania refleksyjności. Dzieje się tak dlatego, że odkrywanie prowadzi do nowej wiedzy i nowych pytań. Ostatnimi czasy popularną formą prowadzenia dziennika stał się blog internetowy, który pozwala na interakcję między badaczem a nauczycielem (Langner 2006).

Dokonując oceny przydatności empirycznej dzienników, nie można pominąć metodologii analizowania danych przez badacza. Proces ten obejmuje czytanie dziennika, identyfikowanie i nazywanie procesów refleksyjnych w zebranych danych, rozpoznawanie związków pomiędzy tymi procesami i poszukiwanie pomiędzy nimi wspólnych wątków. Interpretacja danych, rekonstrukcja procesów leżących u ich podstaw noszą wiele znamion subiektywizmu, jaki wnosi badacz. Dlatego udział drugiego badacza zapewniłby większą obiektywizację wniosków (Borg 2001, w Nerlicki 2009: 159).

Wnioski

Wraz ze zmianami zachodzącymi w dydaktyce nauczania zmieniają się oczekiwania w stosunku do nauczycieli. Zmiany te nie muszą jednak oznaczać, że wykonywanie tego zawodu stało się trudniejsze i demotywujące. To, co sprawia, że nauczyciele mogą z zadowoleniem go wykonywać, to przeświadczenie, że w ich pracy jest ciągle coś nowego do odkrycia, zawsze jest coś, co można zmodyfikować w codziennym zachowaniu. To, co motywuje do pracy zawodowej i sprawia, że ciągle z przyjemnością nauczamy, to refleksyjność, otwartość na zmiany, chęć do ciągłego zdobywania wiedzy. Jako nauczyciele nie możemy dojść do wniosku, że poznaliśmy już wszystko, co potrzebne do nauczania. Nieustający rozwój i poszerzanie horyzontów na stałe wpisane są w obraz profesjonalnego nauczyciela. W kulturze Dalekiego Wschodu ważniejsza od osiągnięcia celu jest sama droga. Odkrywanie samych siebie i przenoszenie doświadczeń życiowych do nauczania ma duży

wpływ zarówno na nasz rozwój refleksyjny, bardziej świadome działanie, a co za tym idzie, na nasz zapał do pracy i wzrost motywacji.

Niezależnie od tego, który ze sposobów rozwijania naszej refleksji wybierzemy, naszym głównym celem nadal pozostaje nieustające zdobywanie wiedzy na temat tego, jakimi jesteśmy ludźmi i nauczycielami. Nauczyciele muszą systematycznie i z otwartym umysłem poddawać nieustającej analizie swoje zachowanie. Jedynie w ten sposób będą mogli czerpać zadowolenie ze swojej pracy. Nauczyciele powinni zrozumieć, że ciągła zmiana wpisana jest na stałe w zawód nauczyciela. Profesjonalny nauczyciel nigdy nie powinien dojść do wniosku, że już wszystko potrafi, wszystko wie i już nic nie musi w sobie zmieniać. Rozwój refleksyjności nauczycielskiej jest nieodzowny dla prawidłowego rozwoju nauczycieli zarówno zawodowego, jak i osobistego. Jest warunkiem *sine qua non* dla zwiększania motywacji nauczycielskiej.

BIBLIOGRAFIA

- Adler, P.A. and Adler, P. 1994. "Observational techniques". In Denzin N.K. and Lincoln Y.S. (eds). 1994. 377-392.
- Armstrong, S. and Frith, G. 1984. *Practical self-monitoring for classroom use*. Springfield, Illinois: Charles Thomas.
- Appel, Michael 1975: *Scientific interests and the nature of educational instructions*. Berkley, California: McCutchen.
- Appel, J. 1995. *The diary of a language teacher*. Oxford: Heinemann.
- Barnitzky, J. 2004. "Einsatz eines Lerntagebuchs in der Grundschule zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation. Eine Interventionsstudie. (www.eldorado.uni-dortmund.de)
- Borg, S. 2001. „The research journal: a tool for promoting and understanding researcher development". *Language Teaching Research* 5. 156-177.
- Boud David, Keogh Robert, Walker David 1985: *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Brock, M.N., Yu, B. and Wong, M. 1992. "Journalling together: collaborative diary-keeping and teacher development". In Flowerdew, J., Brock, M. and Hsia, S. (eds). 1992. 295.
- Cruikshank Donald , Applegate James 1981: Reflective teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership* 38. 553-4.
- Dakowska, Maria 2001: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Denzin, N.K. and Lincoln Y.S. (eds). 1994. *Handbook of qualitative research*. Berkley, California: Sage.
- Ellis, M. 1996. *Observation: A course for teachers of English*. Warszawa: PWN.
- Fanselow, J.F. 1987. *Breaking rules: Generating and exploring alternatives in language teaching*. New York: Longman.

- Fanselow, J.F. 1988. "Contrasting conversations about teaching". *TESOL Quarterly*. 22/1. 113-130.
- Fanselow, John 1997: *Post card realities*. Englewood Cliffs: Lawrence Erlbaum.
- Farrel, T. 1998. "Reflective teaching: The principles and practices". *ETF* 36/4. 10-18.
- Gaies, S. and Bowers, R. 1990. "Clinical supervision of language teaching. The supervisor as trainer and educator". In Richards, J.C. and Nunan, D. (eds). 1990. 167-181.
- Gebhard Jerry, Oprandy Robert 1999: *Language teaching awareness*. Cambridge: CUP.
- Greene, Maxine 1973: *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Belmont, California: Wadsworth.
- Halbach, A. 2000. "Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: A case study". *System* 28. 85-96.
- Komorowska, Hanna 1999: *Metodyka Nauczania Języków Obcych*. Warszawa: WSiP.
- Langner, M. 2006. "Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11. (www.zif.spz.tu-darmstadt.de).
- Nerlicki, K. 2009. "Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny". *Neofilolog* 32. 151-161.
- Palmer, Ch. And Palmer, G. 1994. "Diary keeping and reflecting on practice". In Peck A. and Westgate, D. (eds). 1994. 27-35.
- Pellegrino, V.A. 1998. "Student perspective on language learning in a study abroad context". *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 4. 91-120.
- Rogers, Carl 1969: *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Stevick, Earl 1980: *Teaching languages: A way and ways*. Rowley Mass.: Newbury House.
- Wallace, M.J. 1998. *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP.
- Widdowson, H.G. 1993. "Innovation in teacher development". *Annual Review of Applied Linguistics* 13. 260-265.
- Williams, M. and Burden, R.L. 1997. *Psychology for teachers*. Cambridge: CUP.
- Wysocka, Maria. 2009. "Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela języków obcych". *Neofilolog* 32. 139-149
- Zeichner, K.M. 1982. "Reflective teaching and field based experience in teacher education". *Interchange* 12/4. 1-22.
- Zeichner Kenneth, Liston Daniel 1985: Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review* 57/1. 23-48.

PAWEŁ TRZOS

POTOCZNOŚĆ W REFLEKSJI O ELEMENTARNEJ EDUKACJI MUZYCZNEJ JAKO WSKAŹNIK WIEDZY STUDENTA

Wstęp

Praca z osobą przygotowującą się do zawodu nauczyciela edukacji elementarnej wymaga korzystania z wielu obszarów tworzenia wiedzy o edukacji dziecka. Stąd poznanie wiedzy wynikającej z doświadczeń studentów pedagogiki wczesnoszkolnej wymaga rozpoznania różnych wpływów i naukowych implikacji i zderzenia ich z osobistym doświadczeniem „refleksyjnego praktyka”. Analiza wielości form wypowiedzi osób rekrutujących się do zawodu nauczycielskiego pozwala kształtować namysł nad rekonstrukcjami głównych kategorii pojęciowych pedagogiki, będących punktami odniesień w refleksji studenta legitymizujących tak rozumianą potoczność ich myślenia. Ważny w tym jest subiektywistyczny skądinąd kontekst edukacji, zorientowanej na ucznia¹. Bieżące rozeznanie i wyczucie opinii studenta pedagogiki wydaje mi się sprawą o szczególnym znaczeniu z uwagi na konieczność, jak to ujął Z. Kwieciński, zdobywania humanistycznej mądrości o szczególnej dla pedagogiki współczesnej jej humanistycznej rozumności i wrażliwości².

1. Wiedza studenta w meandrach poszukiwań (re)konstrukcji edukacyjnych i własnych tropów badawczych

Niniejsze opracowanie należy traktować jako przyczynek do dyskusji o tym, czy osobisty udział w wielogłosie pedagogów nad kształceniem kadr przygotowanych i kompetentnych (jakkolwiek by nie widzieć związku, taki powinien być, a nie zawsze, jak wskazuje praktyka – jest) do pracy z dzieckiem. Rzecz miałaby się dookreślać w pytaniach o sposoby postrzegania przez nauczycieli warunków i sytuacji edukacyjnych, w jakich działają. Ważny jest także sposób pojmowania własnej w tym roli, co ostatecznie re-

¹ H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, t. 1, Gdańsk 2006, s. 232.

² Z. Kwieciński, *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości*, w: red. K. Konecki, I. Werbiński, *Edukacja. Kultura. Teologia*, Toruń 2003, s. 119.

guluje nauczycielską percepcję i interpretację sytuacji z podejmowaniem właściwych działań³.

Są to zatem pytania o współcześnie rekonstruowaną mapę dotychczasowych tropów badawczych edukacji muzycznej, co ujawnia wciąż szereg aktualnych, a przecież uzasadnionych wątpliwości⁴. Otóż odpowiedzi wciąż nie dały (bo i dać nie mogą, a to z uwagi na nieusuwalną wielość koncepcyjnych zdefiniowań we współczesnej pedagogice) teoretyczne odniesienia do, w moim przekonaniu, najbardziej przekonujących pytań:

- pierwsze z takich pytań dotyczy kwestii rozpoznania **rzeczywistości podstawowych kategorii pojęciowych** dla pedagogiki muzycznej i kwestii poddania się rygorom odpowiedzialności za słowo, czy jak by to ujął T. Szkołut, za próby jedynie „retuszu terminologicznego”⁵. Rzecz, nie bez potrzeby, sprowadza się do pytań o różnice w formułowaniu i interpretacji podstawowych przedzałożeń i samej nawet świadomości sposobów myślenia o edukacji muzycznej: wielości kontekstów, heterogeniczności takiego dyskursu, naukowości i racjonalności formułowanych sądów w obszarach skądinąd racjonalnej pedagogiki muzycznej;
- drugie z pytań podąża tropem poszukiwań odpowiedzi o **sposób gromadzenia danych empirycznych** i prowadzenia badań naukowych nad względnie trwałym oglądem rzeczywistości edukacyjnej. Nakreślenie adekwatnej perspektywy poznawczej wymaga zarazem nakreślenia obszarów gromadzenia materiału badawczego i możliwych w tym jego uogólnień, a następnie problemu współprzenikania (lub pokrywania) się tych obszarów z rzeczywistą praktyką edukacyjną. Współczesną perspektywę poszukiwań badawczych we wczesnoszkolnej edukacji muzycznej zdają się bowiem wyznaczać z jednej strony intencje holistycznego spojrzenia na edukację człowieka, a drugiej, jak zauważył A. Białkowski, upatrywanie szans na poszerzenie kurczące się wyraźnie wysublimowane treści muzyczne w ogólnokształcących programach nauczania⁶;
- trzeci rodzaj pytań związany jest z **granicami i normatywnością** formułowanych wniosków. Nietrudno mi, jak dotąd, dostrzec dominującą obecność potocznych opinii nie tyle o szczegółowych kwestiach dydaktyki muzycznej, ale przede wszystkim o profesji nauczycielskiej. Problem za to w tym, że, o ile łatwiej odczuć obecność potocznie formu-

³ Por. D. Klus-Stańska, *Refleksja pedagogiczna jako metoda kształcenia nauczycieli*, „Kształcenie Nauczycieli” 1003, nr 3.

⁴ Mówią o tym środowiska nauczycieli, badaczy niejednokrotnie problem ten eksplikując w kategoriach zdecydowanej kontestacji wobec nonsensu czy przynajmniej nieefektywności muzycznej edukacji szkolnej.

⁵ T. Szkołut, *Sztuka - edukacja - ponowoczesność*, w: *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*, red. T. Szkołut, Lublin 1995, s. 7.

⁶ A. Białkowski, *Powszechna edukacja muzyczna. Współczesne zagrożenia i dylematy*, w: *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, red. A. Białkowski, Lublin 2006, s. 37.

wanych osądów (o zdolnościach i osiągnięciach muzycznych ucznia, wyznacznikach edukacji muzycznej, „powinności” nauczyciela-muzyka i pedagogice „miękkich granic”⁷), o tyle granice pomiędzy doświadczeniem potoczności a normatywną wiedzą w tym względzie niejednokrotnie pozostają ukryte, bądź w swej „miękkości” niewyczuwalne dla mało dociekliwych nauczycieli.

W poszukiwaniu odpowiedzi i próbach użycia ich we wczesnoszkolnym kształceniu muzycznym znaczącą rolę pełni refleksja własna studenta. W założeniach pytania o kształt edukacyjnej debaty nad problematyką kształcenia muzycznego pokoleń polskich dzieci i młodzieży nabierają szczególnego sensu. Są to też pytania o sylwetkę nauczyciela muzyki, przekonanego do określonych racji, jego kompetencji, aspiracji i zawodowych powinności⁸.

2. Osiągnięcia muzyczne dziecka w praktyce oceniania

Studentom realizującym praktyki pedagogiczne przedstawiono możliwości wybranych zastosowań skal szacunkowych autorstwa Edwina E. Gordona⁹. Ważna jednak w tym jest wiedza studenta (przynajmniej orientacyjna) o potencjale uczniów do nauki muzyki. Stąd wprowadzenie skal szacunkowych wymagało od realizujących praktykę zapoznania się z możliwościami uczniów w tym zakresie oraz prognozowaniem osiągnięć muzycznych dziecka w podstawowych wymiarach, jak odtwórczości i twórczości, melodyki i rytmu, osiągnięć wokalnych i instrumentalnych, deklaratywności i operatywności rozumienia teoretycznego.

Przykładowo opracowane narzędzie oparto tu na głównych kryteriach analizy osiągnięć wokalnych dziecka dziewięcioletniego: tonalnego, rytmicznego i ekspresyjno-wykonawczego (tabele 2-4)¹⁰:

⁷ Tamże, s. 37.

⁸ Jak pisze M. Suświłło, *Nauczyciel wczesnej edukacji muzycznej powinien z jednej strony posiadać kompetencje niezbędne w pracy każdego nauczyciela-wychowawcy, z drugiej zaś kompetencje specyficzne uwzględniające pracę z małymi dziećmi. Kompetencje muzyczne zaś powinny uwzględniać pewną część tych, które stanowią przedmiot kształcenia nauczycieli muzyki oraz elementy związane z metodami kształcenia muzycznego małych dzieci, np. metodą Gordona*. M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001, s. 204.

⁹ E.E. Gordon, *Rating scales and their uses for measuring and evaluating achievement in music performance*, Chicago 2002, s. 8-9, 25.

¹⁰ Szczegółowe rezultaty oceniania osiągnięć przez sędziów kompetentnych w badaniach podjętych wcześniej przedstawiono w monografii P.A. Trzos, *Preferencje barwy dźwięku i poziom zdolności muzycznych w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją Teorii Uczenia się Muzyki E.E. Gordona*, Poznań-Kalisz-Konin 2009. Aktualnie trwają badania ewaluacyjne, stąd prezentacja najnowszych wyników (także z uwagi na rozszerzoną problematykę) nie jest jeszcze możliwa.

Tabela 1. Osiągnięcia wokalne dziecka wg tonalnego kryterium wykonania zadań

Ocenę wyznaczano na podstawie skali kumulacyjnej ¹¹	Kryterium	Odniesienie harmoniczne
Kryteria oceny za wykonanie tonalne	1. Śpiewanie pierwszej i (lub) ostatniej nuty poprawnie.	---
	2. Śpiewanie poprawnie wszystkich motywów tonalnych w jednej funkcji (tonika).	tonika
	3. Śpiewanie poprawnie wszystkich motywów tonalnych w jednej funkcji oraz niektórych motywów w innej funkcji.	tonika subdominanta/ /dominanta
	4. Śpiewanie poprawnie wszystkich motywów tonalnych w dwóch funkcjach.	tonika subdominanta/ dominanta
	5. Śpiewanie poprawnie wszystkich motywów tonalnych w trzech funkcjach.	tonika subdominanta dominanta

Tabela 2. Osiągnięcia wokalne dziecka wg rytmicznego kryterium wykonania zadań

Ocenę wyznaczano na podstawie skali kumulacyjnej	Kryterium	Odniesienie harmoniczne
Kryteria oceny za wykonanie rytmiczne	1. Śpiew w stałym tempie przez cały czas trwania utworu.	---
	2. Śpiewanie poprawne w poczuciu metrum i akcentów przez cały trwania utworu.	tonika

¹¹ Jest to skala ocen 0-5 o charakterze ciągłym. Ocenę wyznacza numer kolejnego spełnionego kryterium.

	3. Uczeń wykonuje poprawnie wszystkie motywy rytmiczne w jednej funkcji i niektóre motywy rytmiczne innych funkcji.	tonika subdominanta/ /dominanta
	4. Uczeń wykonuje poprawnie wszystkie motywy rytmiczne w dwóch funkcjach. Prawidłowo śpiewa dźwięki oparte na <u>makrobitach</u> i <u>mikrobitach</u> .	tonika subdominanta/ dominanta
	5. Uczeń wykonuje poprawnie wszystkie motywy rytmiczne we wszystkich funkcjach z poprawną realizacją <u>makrobitów</u> i <u>mikrobitów</u> .	tonika subdominanta dominanta

Tabela 3. Osiągnięcia wokalne dziecka wg ekspresyjnego kryterium wykonania zadań

Ocenę wyznaczano na podst. skali sumatywnej ¹²	Kryterium	Odniesienie harmoniczne
Kryteria oceny z ekspresję wykonania	1. Uczeń nadaje ruch muzyce, przejawia poczucie prowadzenia kantyleny.	tonika subdominanta dominanta
	2. Uczeń przejawia zrozumienie dynamiki.	tonika subdominanta dominanta
	3. Uczeń posiada dobrą jakość dźwięku (czysto śpiewa)	tonika subdominanta dominanta
	4. Uczeń śpiewa prawidłową artykulacją.	tonika subdominanta dominanta
	5. Uczeń wykazuje zrozumienie prawidłowego frazowania, elementów interpretacji.	tonika subdominanta dominanta

¹² Jest to również skala ocen 0-5, tyle, że ocenę wskazuje suma spełnionych kryteriów.

Refleksje końcowe

W wywiadów ze studentami można wyprowadzić konkretne uogólnienia w ich refleksji o edukacji muzycznej dziecka z wybranymi poniżej tezami:¹³

- realizacja treści muzycznych w kształceniu zintegrowanym wymaga większego zaangażowania nauczyciela,
- w ocenianiu osiągnięć muzycznych dziecka koniecznie trzeba uwzględnić subiektywny charakter doświadczeń – trudno tu mówić o uniwersalnych nierzędziach,
- dobrze jest, gdy dziecko za sprawą nauczyciela potrafi zainteresować się muzyką, także (jeśli nie przede wszystkim) poza szkołą uczestniczy w zajęciach związanych z rozwijaniem swoich zainteresowań muzycznych.

Wybrane opinie winny służyć pogłębieniu potrzeby ewaluacji w tym obszarze edukacji szkolnej. Nie bez znaczenia zatem jest refleksja o innowacyjności i ewaluacji jakości pracy szkoły, jak i samego nauczyciela. *Do celów takiej ewaluacji należy dostarczenie użytecznych wskaźników określających to, co jest dobre i winno być ulepszone*¹⁴. Stąd pytania moje ogniskują się wokół pracy nauczyciela (i szkoły) w kontekście znanych celów, kryteriów i wartości¹⁵. Chodzi także o zachowanie równowagi pomiędzy przydatnością, rzetelnością, wykonalnością oraz przyzwoitością wspólnych działań¹⁶. Nie można w żaden sposób obejść się bez poczucia odpowiedzialności za odnajdywanie i zachowywanie w tym wszystkim względnie trwałej równowagi. To jest zadanie nie tylko bezosobowego środowiska edukacyjnego, a przede wszystkim otwartego na „zmianę” nauczyciela, diagnostyka, moderatora, facylitatora¹⁷ i kompetentnego w poczuciu potrzeby „projektowania nowych rozwiązań (choćby na miarę mini-innowacji)”¹⁸. Niech więc pozostanie to jako asumpt nie już do refleksji, a dalszych działań.

¹³ Cytuję opinie studentów edukacji wczesnoszkolnej (lata 2008-2010)

¹⁴ K. Denek, *W stronę szkoły jutra i jej nauczyciela*, w: *Ewaluacja i innowacja w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, t. 2., Kalisz 2007, s. 27.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże, s. 29.

¹⁷ J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli – w kontekście pedagogiki szkoły wyższej*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, s. 43.

¹⁸ J. Grzesiak, *Projektowanie dydaktyczne jako element kompetencji nauczyciela*, w: *Edukacja jutra*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, Częstochowa 2002, s. 528-534.

MAŁGORZATA CHYBICKA

MISTRZ I UCZEŃ – RELACJA MIĘDZY NAUCZYCIELEM OPIEKUNEM PRAKTYKI A STUDENTEM NA DRODZE DO PROFESJONALIZMU

Kluczowym momentem w doświadczeniu osobistym studenta, związanym z realizacją zadań praktyk pedagogicznych, jest wkroczenie w rzeczywisty kontekst szkolny i nawiązanie relacji z nauczycielem-opiekunem praktyki. Od jakości tej relacji zależy, w jakim stopniu doświadczenie sukcesu i satysfakcji będzie udziałem studenta i opiekuna, a tym samym wspierających ich wykładowców uczelni macierzystej.

Etapem przygotowującym i wspomagającym, oprócz studiowania dokumentów określających zadania szkoły i nauczyciela na kolejnych etapach kształcenia lub gotowych projektów zajęć zintegrowanych, są m.in. analiza materiałów filmowych oraz ćwiczenia symulacyjne. Tak zwane symulacje fragmentów zajęć zintegrowanych realizowane są w ramach zajęć ćwiczeniowych z zakresu metodyk szczegółowych w semestrze III oraz równolegle w semestrze IV, kiedy studenci odbywają praktykę pedagogiczną w formie zajęć próbnych. Taka forma eksperymentowania studentów na samych sobie, raz w roli nauczyciela, a innym razem w roli ucznia, pozwala w bezpieczny i konstruktywny sposób doświadczyć różnorodnych sytuacji i zjawisk związanych z kierowaniem aktywnością zespołu w celu osiągnięcia zaplanowanych celów. Niezmiernie ważnym elementem tego doświadczenia jest konstruktywna refleksja studenta nad własnym działaniem, jak również empatyczna refleksja uczestników zajęć nad tym, jaka aktywność będzie udziałem dzieci w odpowiedzi na proponowane rozwiązania metodyczne i sposób kierowania zespołem.

Ćwiczenia symulacyjne, aczkolwiek niezmiernie przydatne w kształtowaniu umiejętności nauczycielskich studentów, stanowią jednak zaledwie namiastkę rzeczywistości szkolnej. Dopiero bezpośredni kontakt z zespołem uczniowskim, w wielu planowanych i nieplanowanych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych, pozwoli studentowi zrozumieć rolę i zakres odpowiedzialności nauczyciela, zweryfikować swoją wiedzę i dotychczasowe przekonania, rozpoznać swoje szczególne predyspozycje oraz obszary wymagające ciągle jeszcze trudu doskonalenia.

Takie bogate doświadczenie edukacyjne studenta jest możliwe jedynie z pomocą **kompetentnego przewodnika** wśród niezliczonej ilości dokumentów, programów kształcenia, podręczników i materiałów edukacyjnych, **wni-**

kliwego interpretatora zjawisk zachodzących w dobrze mu znanym zespole uczniowskim i **życzliwego ewaluatora** próbnej pracy praktykanta.

Szansą dla zbudowania między nauczycielem-opiekunem praktyki a studentem szczególnego rodzaju relacji mistrz – uczeń jest wcielanie w życie jednego z założeń projektu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”. Zgodnie z nim docelowo mała grupa studentów objęta byłby opieką jednego nauczyciela szkoły w trakcie realizacji zadań wszystkich rodzajów praktyk w toku studiów. Bez względu na to, w jakiej klasie student rozpocznie praktykę w danym roku akademickim, w kolejnych latach będzie miał możliwość obserwowania zmian w rozwoju i postępów w nauce tej samej grupy uczniów oraz poznawania i doświadczania specyfiki pracy nauczycielskiej w kolejnych klasach. Obopólne korzyści płynące z takiej relacji można rozpatrywać w kilku wymiarach: osobistym, poznawczym i ewaluacyjnym.

Koncepcja długofalowego kierowania rozwojem zawodowym studenta w trzyletnim cyklu kształcenia stwarza doskonałe warunki dla nawiązania szczególnej więzi między nauczycielem-opiekunem praktyki a studentem oraz gromadzenia konstruktywnych doświadczeń edukacyjnych pod troskliwym okiem nauczyciela-mistrza. Im mniejsza grupa studentów, tym mniejszego stresu doświadcza zarówno nauczyciel w trakcie obserwacji studenckich, jak i student realizujący zajęcia próbne.

Niezmiernie cenne dla studenta są walory poznawcze stałej i długofalowej współpracy z opiekunem. Przede wszystkim zapewnia ona lepsze poznanie dziecka i zrozumienie prawidłowości rozwojowych z uwzględnieniem różnic indywidualnych oraz trudności w uczeniu się o różnej etiologii. Pod okiem opiekuna praktyki student stopniowo może podejmować próby realizacji wybranych procedur badawczych na potrzeby diagnozy pedagogicznej. Dłuższy czas spędzony na danym poziomie kształcenia umożliwia ponadto systematyczne, ale stopniowe i wnikliwsze zapoznawanie się z treściami kształcenia i sposobami realizacji w poszczególnych oddziałach. Jednoczesna realizacja praktyki w różnych klasach, nawet w kilkutygodniowym okresie, grozi zbytnią powierzchownością analiz dokumentów, takich jak stosowne zapisy podstawy programowej, programy kształcenia, a nawet rozkłady materiału, podręczniki i inne materiały pomocnicze. Kolejną zaletą jest dogłębne zapoznanie się z warsztatem pracy nauczyciela, niezbędnym dla realizacji zadań edukacyjnych w kolejnych klasach. Są to materiały i środki dydaktyczne, biblioteczka nauczycielska, dokumentacja szkolna i klasowa, a nierzadko programy i opracowania własne. Nie do przecenienia będzie ponadto możliwość zapoznawania się ze sposobami radzenia sobie doświadczonego nauczyciela w różnorodnych trudnych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych.

Długofalowe, stopniowe wprowadzanie studenta w tajniki sztuki nauczycielskiej pozwala na bieżąco obserwować jego postępy. Wspieranie rozwoju zawodowego studenta wymaga nieustannego dialogu, opartego na zaufaniu i szacunku, ale także na gotowości przyjęcia konstruktywnej oceny

opiekuna praktyki. Student na bieżąco otrzymuje szczegółową ustną lub/i pisemną informację zwrotną na temat swoich kompetencji i postępów na kolejnych etapach praktyki. Informacja ta dotyczy przede wszystkim:

- przygotowania merytorycznego i metodycznego,
- kompetencji komunikacyjnych,
- umiejętności operowania głosem, jako narzędziem pracy,
- umiejętności organizacyjnych,
- szczególnych predyspozycji osobowościowych,
- postaw studenta jako przyszłego nauczyciela.

Pożądanym efektem powyższych działań to oczywiście zmiana na lepsze. Taka zmiana będzie możliwa, kiedy student otrzyma również trafne wskazówki i sugestie dotyczące obszarów szczególnych trudności i sposobów ich niwelowania. Najczęstszym wskazaniem będzie z pewnością studiowanie literatury pedagogicznej, krytyczna analiza gotowych rozwiązań metodycznych lub wykazywanie większej pewności siebie i odwagi w proponowaniu twórczych rozwiązań metodycznych. Studenci otrzymują również bardzo konkretne zalecenia dotyczące sposobów efektywnego komunikowania się z dziećmi, poprawnej emisji głosu oraz niwelowania błędów językowych.

Praktyki realizowane w wyznaczonym wymiarze godzin, zgodnym ze standardami kształcenia nauczycieli, to zdecydowanie za mało. Dlatego studenci zachęceni są do utrzymywania stałego kontaktu z opiekunami praktyk również poza wyznaczonymi terminami i harmonogramami praktyk. Wielu z nich odwiedza w wolnych od zajęć dydaktycznych chwilach „swoje klasy ćwiczeń”, by uczestniczyć w ważnych wydarzeniach, czy zwyczajnie asystować nauczycielowi w codziennej pracy lub pomagać w realizacji wycieczki, turnieju. Wszystkie strony czerpią z tego nie tylko przyjemność, ale również wiele korzyści. Dążenie do profesjonalizmu nie kończy się z chwilą ukończenia studiów i uzyskania dyplomu licencjata lub magistra. Jest to proces długofalowy i jest udziałem każdego refleksyjnego nauczyciela, świadomego swoich zawodowych atutów, ale również dynamiki zmian kulturowych i idących za tym wyzwań edukacyjnych. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają kompetencje ewaluacyjne i autokreacyjne. Pełnić one będą funkcję regulacyjną, a także stymulującą w procesie nabywania wszystkich kompetencji nauczycielskich¹.

Długofalowe wspieranie rozwoju indywidualnego studenta przez nauczyciela-opiekuna praktyki, w ścisłej współpracy z wykładowcami w uczelni, jest gwarancją wyposażenia go w kompetencje niezbędne dla świadomego dążenia do profesjonalizmu po zakończeniu studiów.

¹ Chybicka M., *Nabywanie kompetencji ewaluacyjnych i autokreacyjnych przez studentów kierunków pedagogicznych w trakcie praktyk*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Konin 2007.

JOLANTA KASPERKOWIAK

FORMY WSPÓLDZIAŁANIA NAUCZYCIELI I STUDENTÓW TOKU PRAKTYK ZAWODOWYCH W PRZEDSZKOLU I KLASACH I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Przemiany, które stale dokonują się w każdej dziedzinie życia, wymuszają na edukacji nowe podejście do sposobu kształcenia studentów uczelni pedagogicznych – przyszłych nauczycieli. Stało się to troską wielu nauczycieli akademickich, naukowców, którzy zadają sobie pytania, jaki powinien być nauczyciel XXI wieku, jaka powinna być szkoła i edukacja, aby społeczeństwo sprostało wyzwaniom rozwijającego się świata, i jednocześnie szukają na nie odpowiedzi.

Ryszard Parzęcki stwierdza, że należy odchodzić od roli instruktora przekazującego wiedzę na rzecz osoby ułatwiającej uczenie się. Nauczyciel tworzy środowisko wychowawcze, w którym jest miejsce zarówno dla wolności, jak i pewnej dyscypliny, towarzyszącej każdemu ludzkiemu działaniu. Podstawowe wartości wiążące się z nowym modelem nauki to rozwój wyobraźni i kształcenie myślenia twórczego, spekulatywnego. Ważniejszy jest tu proces niż produkt.

Kazimierz Denek uważa, że edukacji jutra zadecyduje nauczyciel. Potrzebna jest dobra szkoła, a w niej odpowiedzialny, kompetentny, twórczy nauczyciel. Szkoła pretendująca do miana dobrej, według K. Denka, jest miejscem, w którym zdobywa się wiedzę i doświadczenie życiowe, stawia pewne kroki w dorosłość, dokonuje się konfrontacji ze światem, weryfikacji własnych poglądów.

Natomiast nauczyciel na miarę „edukacji jutra”, zdaniem Jana Grzesiaka, oprócz kwalifikacji przedmiotowych powinien posiadać przygotowanie metodyczne do nauczania żywego. A w procesie kształcenia i wychowania na różnych szczeblach edukacji każdy nauczyciel powinien uwzględniać elementy kultury i przejawiać w tym względzie aktywność w toku tzw. nauczania wychowującego.

Naukowcy są zgodni, że nauczyciela powinna charakteryzować innowacyjność, kreatywność i twórczość.

Jak podaje literatura naukowa i co wynika z obserwacji, istnieje niedosyt w sposobie rekrutacji kandydatów na uczelnie pedagogiczne. Niestety nie są brane pod uwagę predyspozycje kandydata do zawodu. Troskę o jakość przyszłego nauczyciela małych dzieci przejawiają także nauczyciele przed-

szkoli i klas I-III, którzy są opiekunami praktyk. Student-przyszły nauczyciel musi mieć wiedzę na temat plusów i minusów zawodu nauczycielskiego. Z pewnością do podejmowania pracy w tym zawodzie nie zachęcają niskie zarobki, a co się z tym wiąże, jego niski prestiż.

Uczyć patrzeć trzeba jednak inaczej, gdyż jest to przecież jedna z piękniejszych profesji. Rodzice oddają pod opiekę szkoły i nauczyciela swój najcenniejszy skarb – dziecko. Nie ma większej radości, satysfakcji i odpowiedzialności jak kształtowanie umysłu, duszy i ciała młodego człowieka. Tego winien doświadczyć student odbywający praktykę.

Podstawa prawna i program praktyk dla studentów określają zadania do zrealizowania przez studenta, jak i obowiązki opiekuna praktyk. Student praktyk kierunkowych i specjalnościowych w placówce zapoznaje się z: a) zasadami funkcjonowania placówki i z jej strukturą organizacyjną; b) dokumentacją placówki; c) sposobami realizowania zadań pedagogicznych; d) zadaniami (obowiązkami) pracowników pedagogicznych placówki, zwłaszcza opiekuna praktyk; e) formami współpracy placówki z instytucjami i środowiskami wspomagającymi pracę szkoły, przedszkola; f) wykonywaniem zadań realizowanych przez opiekuna praktyk; g) innymi zadaniami wynikającymi ze specyfiki pracy placówki.

Z zadań studenta wynikają też obowiązki opiekuna praktyk.

Niezwykle istotne jest, kogo spotka praktykant w placówce, nim sam wkroczy na drogę zawodową. Potrzebny jest mu dobry wzorzec. Dlatego dobór szkoły i nauczyciela opiekuna nie powinien być przypadkowy. Fakt ten może zaważyć na jego sposobie postrzegania i podejścia do zawodu nauczyciela. Może zaowocować pozytywnie lub niekoniecznie.

Jakiego nauczyciela małych dzieci powinien zastać student-praktykant? W kontekście przytoczonych wyżej wypowiedzi, odpowiedź wydaje się prosta: 1) twórczego innowatora realizującego zadania szkoły, przedszkola; 2) osobę, która umie zachwycić się światem, wiedzą, nauką, a nade wszystko dzieckiem; 3) pedagoga, który przekazuje uczniom następujący komunikat: „Pozatrz, jaki świat, nauka są niezwykle, ciekawe i tajemnicze; poznawanie go jest wielkim darem, przywilejem i przygodą”; 4) nauczyciela zachęcającego studenta swoim entuzjazmem do pracy. Niedozwolone za to jest okazywanie postawy: „Spójrz, jaka (jaki) jestem mądra”.

Słusznie i pięknie pisze ksiądz Janusz Mastalski, że w *spotkaniu nauczyciel – uczeń nie może zabraknąć otwarcia się na piękno i dobro tkwiące w edukacji*. Nie może tego zabraknąć także w spotkaniu opiekun – student.

Ważnym i koniecznym doświadczeniem dla studenta jest poznanie: 1) pracy na wszystkich stanowiskach związanych z zawodem nauczyciela (pracę nauczyciela poszczególnych przedmiotów, pedagoga szkolnego, nauczyciela-wychowawcy świetlicy, nauczyciela bibliotekarza itd); 2) zajęcia pozalekcyjne; 3) sposoby „panowania” nad klasą, utrzymania dyscypliny; 4) dorobek pracy nauczyciela opiekuna praktyk; 5) „żywe nauczanie”; 6) projektowanie lekcji twórczej (bez podręcznika i kart pracy); 7) własnych

możliwości i przekonanie się, że każdy zdobywania umiejętności niezbędnych do bycia dobrym pedagogiem. Opiekun tworzy taką atmosferę, w której student z odwagą, realizuje i wykonuje: może być twórczy.

Nauczyciel w umiejętny sposób powinien wprowadzić praktykanta w realizację zadań pedagogicznych, tak aby student miał możliwość sprawdzania wiedzy zdobytej na uczelni, pogłębiania jej, a przede wszystkim sam daje przykład i prowadzi:

- zajęcia w sposób twórczy;
- zajęcia pozalekcyjne; np. współtworzy krótką inscenizację, konkurs;
- pokazuje i używa pomoce dydaktyczne według własnych pomysłów;
- gromadzi wyprawkę studenta, a w niej m.in.:
 - metody, formy i zasady – które poznaje na uczelni, a wykorzystuje w praktyce szkolnej,
 - scenariusze, konspekty zajęć, również własne,
 - wiersze, piosenki, inscenizacje, bajki, opowiadania, zagadki, krzyżówki, także te, których jest autorem,
 - zabawy i gry dydaktyczne,
 - przysłowia,
 - obserwacje, doświadczenia, eksperymenty,
 - artykuły, również własne,
 - dokumentacja niezbędna do przygotowania wybranego konkursu, przeglądu, imprezy, uroczystości szkolnej lub środowiskowej, wycieczki,
 - literatura dla dzieci, literatura dla nauczyciela.

Student nabędzie także umiejętność poszukiwania materiałów. Z pewnością wykorzysta je w przyszłej pracy i staną się one bardzo cenne.

Współpraca opiekuna i praktykanta może uczyć go bycia twórczym, gdyż nauczyciel nie może pozwolić sobie na to, aby nie być twórczym. Najskuteczniejszym na to sposobem jest wprowadzenie praktykanta w twórcze działania realizowane przez nauczyciela. Dzięki temu przyszły nauczyciel przekona się także, że nauczanie nie musi być sztywne i nudne. Współdziałanie nauczyciela z praktykantem chociażby podczas przygotowania np. plastycznego konkursu klasowego, daje ogromne możliwości rozwoju umiejętności praktycznych i twórczości własnej, ponieważ student: 1) precyzuje temat konkursu, wyznacza czas, miejsce, określa cele; 2) ustala regulamin uczestnictwa w konkursie i regulamin oceniania; 3) zaprasza i zachęca dzieci do udziału w konkursie; 4) powołuje komisję, która ocenia prace; 5) przygotowuje dyplomy, nagrody, uczy się pozyskiwać sponsorów; 6) ogłasza wyniki konkursu; 7) wręcza dyplomy, nagrody; 8) pisze artykuł do szkolnej gazетки; 9) dokonuje ewaluacji własnej pracy.

W tym, zdawać by się mogło, małym zadaniu kryją się duże możliwości rozwoju zawodowego przyszłego nauczyciela.

Istotnym elementem współpracy opiekun – praktykant jest obserwacja zajęć prowadzonych przez nauczyciela. Student przekonuje się, że na zajęciach musi panować mądra swoboda (mądra dyscyplina), które niezbędne są do osiągnięcia zamierzonych celów. Nauczyciel uczy także obserwacji dziecka, w trakcie której praktykant konfrontuje wiedzę teoretyczną z praktyką. Poznaje między innymi możliwości fizyczne, psychiczne, umysłowe, zainteresowania dzieci. Dowiaduje się o przyczynach ich niewłaściwego zachowania na konkretnych przykładach.

Szkoła nie może być placówką zamkniętą. Musi otwierać się na ludzi i instytucje, które pomocne są w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych. Nauczyciel-organizator środowiska wychowawczego zwraca uwagę studenta, aby zapraszać profesjonalistów: leśnika, lekarza, literata, strażaka, policjanta oraz współpracować z nadleśnictwem, policją, strażą miejską, stowarzyszeniami, fundacjami – to wielkie i konieczne doświadczenie.

Praktyka w placówce edukacyjno-wychowawczej to zbyt krótki okres, aby chociaż w dostatecznym stopniu przygotować studenta do pracy w niej. Niezwykle ważne wydaje się zainteresowanie praktykanta tym zawodem w taki sposób, aby po ukończeniu praktyki powiedział sobie: Tak, chcę być dobrym nauczycielem.

Nauczyciele z wieloletnim stażem wspominając początki swej pracy, wskazują na błędy popełniane przez siebie w pracy, których mogliby uniknąć, gdyby po ukończonych studiach przez dłuższy okres znaleźli się pod opieką dobrego nauczyciela-mentora. Wielu nauczycieli chętnie podzieli się swoimi doświadczeniami, dorobkiem zawodowym, aby wykształcić dobrego pedagoga na miarę XXI w. Konieczna jest mądra decyzja i odpowiedzialność władz oświatowych.

BIBLIOGRAFIA

- K. Denek, *W stronę edukacji jutra*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, WP-A UAM, t. 2, Kalisz 2007.
- K. Denek, *Edukacja dziś – jutro*, Leszno–Poznań–Żary 2006.
- J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli – w kontekście pedagogiki szkoły wyższej*, w: *Ewaluacja i innowacje*, 2007.
- J. Grzesiak, *Pewność wiedzy i samodzielność działania u podstaw ewaluacji kompetencji studenta*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Konin 2006.
- M. Magda-Adamowicz, *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Zielona Góra 2009.
- E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, 2001.
- R. Parzęcki, *Nauczyciel jako lider zmian w edukacji*, w: *Ewaluacja i innowacje*, 2007.

MONIKA WOJCIECHOWSKA

POZIOM PRZYGOTOWANIA DZIECI DO REALIZACJI OBOWIĄZKU SZKOLNEGO

Edukacja przedszkolna, w myśl nowej podstawy programowej, powinna płynnie przechodzić w edukację szkolną. Szkoła natomiast winna stać się miejscem bezpiecznym, w którym dziecko uczy się przez zabawę, rozwija swoje zainteresowania.

Przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej jest jednym z podstawowych warunków wyznaczających późniejsze efekty dydaktyczne i wychowawcze ucznia i szkoły.

Wstąpienie dziecka do szkoły powoduje wiele zmian w jego dotychczasowym życiu. W szkole stawiane są przed dzieckiem nowe wymagania i obowiązki wynikające z roli ucznia. Warunkiem spełnienia tych wymagań jest osiągnięcie przez dziecko dojrzałości szkolnej. Wiąże się to z zagadnieniem równego startu szkolnego, który gwarantuje powodzenia w nauce wszystkim dzieciom w klasach niższych szkoły podstawowej.

Najogólniej można powiedzieć, że dojrzałość szkolna to taki poziom rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, który umożliwia dzieciom wstępującym do szkoły powodzenie w nauce. Jest to jakby moment równowagi między wymaganiami szkoły a możliwościami dziecka. Należy jednak zauważyć, że wymagania stawiane dziecku, które ma rozpocząć naukę w szkole dotyczą nie tylko rozwoju umysłowego, ale również rozwoju fizycznego oraz dojrzałości społeczno-emocjonalnej.

Za dziecko dojrzałe do nauki szkolnej będziemy uważać takie, które już chce się uczyć, interesuje się czytaniem i pisaniem, pragnie dowiadywać się różnych rzeczy od dorosłych; dziecko, które osiągnęło pewien poziom rozwoju mowy, myślenia, wyobraźni i koncentracji.

O rozwoju umysłowym dziecka w dużym stopniu decyduje jego aktywność i ciekawość świata. Wrodzona ciekawość dziecka jest jednym z najpotężniejszych motorów rozwoju i edukacji, a zadawane przez dzieci pytania są charakterystycznym przejawem ciekawości.

Siedmiolatek wstępujący do szkoły powinien orientować się w swoim otoczeniu, znać adres zamieszkania, opowiedzieć o pracy zawodowej ojca i matki, o ulubionych bohaterach książek i filmów, znać niektóre zwierzęta i rośliny. Zasób doświadczeń życiowych dziecka z obserwacji najbliższego otoczenia, jest bardzo przydatny w pierwszych latach nauki, gdzie bardziej dokładnie i wnikliwie poznaje właśnie najbliższe otoczenie.

Dziecko powinno również umieć przeprowadzać pewne operacje myślowe, posiadać rozwiniętą uwagę dowolną, pozwalającą na skupieniu i skon-

centrowaniu jej przez dłuższy czas na nawet mało interesującym przedmiocie. Powinno posiadać zdolność rymowania, odtwarzania i reprodukcji pewnych prostych kształtów i ruchów, bez czego jest niemożliwa nauka czytania i pisania.

Rozwój fizyczny jest bardzo istotny dla osiągnięcia powodzenia w szkole, ponieważ uczeń zdrowy, sprawny fizycznie, właściwie odżywiany, mniej się męczy siedzeniem w ławce, drogą do szkoły, wykonywaniem różnych prac (rysowaniem, pisanem, wycinaniem). Jest odporny na choroby, wytrzymały, zdolny do większego wysiłku, ma dobre samopoczucie, jest pogodny i aktywny. Sprawność ruchowa i dobra koordynacja, zręczność, siła rąk, palców, pomaga nie tylko w zabawach i ćwiczeniach gimnastycznych, ale przy pisaniu, rysowaniu, przy spełnianiu obowiązków dyżurnego i w samoobsłudze.

Dziecko jest dojrzałe społecznie, kiedy umie podporządkować swoje osobiste pragnienia i chęci wymaganiom szkolnym, związanym z systematycznym uczeniem się w grupie, kierowanej przez nauczyciela. Umie słuchać starszych, liczy się z potrzebami swoich kolegów, potrafi współdziałać z innymi. Jest zdolne do podejmowania, wykonywania i doprowadzania do końca określonych zadań. Ma rozwinięte takie cechy charakteru, jak samodzielność, systematyczność, zdyscyplinowanie, wytrwałość, poczucie obowiązku wobec zadań, zrozumienie dla pracy, karność.

O dojrzewaniu emocjonalnym można mówić wówczas, gdy dziecko cechuje pewne zrównoważenie emocjonalne, umożliwiające mu adekwatny stosunek do trudności i problemów szkolnych. Dziecko dojrzałe emocjonalnie przeżywa i potrafi wyrazić uczucia wdzięczności, przyjaźni, życzliwości, odczuwa więź uczuciową ze swoją klasą i nauczycielem, jest ambitne i wrażliwe na pochwały i nagany.

Dojrzałość szkolna nie jest stanem, na który wystarczy czekać, ale trzeba ją wykształcić przez stworzenie dziecku sprzyjających warunków stymulujących jego rozwój.

Jednym z czynników warunkującym poziom przygotowania dziecka sześciolatniego do podjęcia nauki w szkole jest bieżąca konsultacja nauczyciela z rodzicami na temat rozwoju ich dzieci. Ocenę poziomu rozwoju dziecka pod kątem jego gotowości szkolnej należy przeprowadzić dwukrotnie. We wrześniu w oddziałach przedszkolnych nauczyciele przeprowadzają diagnozę wstępną w celu sprawdzenia poziomu umiejętności sześciolatków rozpoczynających naukę w klasie „0”. Wyniki badań są szczegółowo, indywidualnie omawiane z rodzicami. Ponadto diagnoza wstępna pozwala nauczycielom na zaplanowanie postępowania terapeutycznego zgodnego z indywidualnymi potrzebami ucznia. Pod koniec roku szkolnego przeprowadzana jest diagnoza wtórna, by ocenić postępy i prognozować dalsze losy szkolne dziecka.

Ocenę dojrzałości szkolnej dziecka umożliwia arkusz dojrzałości szkolnej, metody badań dojrzałości oraz pomoce wykorzystywane w poznawaniu dziecka. Jeśli w tych wynikach dziecko uzyska niskie wyniki, należy skierować je na pełne badania psychologiczno-pedagogiczne w Poradniach.

BIBLIOGRAFIA

Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003.

Przetacznik-Gierowska M., Makięło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992.

Janiszewska B., *Ocena dojrzałości szkolnej*, Warszawa 2008.

ANNA GROCHOWSKA

WYKORZYSTANIE KLOCKÓW NUMICON W EDUKACJI MATEMATYCZNEJ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Szkolne nauczanie matematyki wymaga od dzieci rozumowania i stosowania logiki. To, czy będą odnosić sukcesy w szkole, w dużej mierze zależy od poziomu opanowania umiejętności liczenia, wyznaczania wyniku dodawania i odejmowania w pamięci. Wszystko to, rozumowanie i umiejętności, można z powodzeniem kształtować, zanim dzieci rozpoczną naukę w szkole.

Zgodnie z podstawą programową, celem wychowania przedszkolnego jest m.in. wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych, potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji, ale również zapewnienie im lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej. Aby osiągnąć wyżej wymienione cele, należy wspomagać rozwój intelektualny wychowanków wraz z edukacją matematyczną tak, by opuszczając przedszkole i rozpoczynając naukę w szkole podstawowej dziecko:

- liczyło obiekty i rozróżniało błędne liczenie od poprawnego,
- ustalało równoliczność dwóch zbiorów, a także posługiwało się liczebnikami porządkowymi,
- wyznaczało wynik dodawania i odejmowania, pomagając sobie liczeniem na palcach lub na innych zbiorach zastępczych.

Według prof. Kruszczyk-Kolczyńskiej, w edukacji matematycznej przedszkolaków najważniejsze są osobiste doświadczenia dziecka. Małe dzieci uczą się wielozmysłowo: przez patrzenie i działanie. Zrozumienie związków zachodzących pomiędzy liczbami jest dla dziecka trudne. Dzieci doświadczają liczb na rozmaite sposoby: poprzez kontakt ze światem zewnętrznym przy okazji spacerów (można liczyć drzewa, kwiaty, motyle, samochody na drodze, poznawać liczby w sklepach, na przystanku autobusowym, porównywać wielkości budynków) oraz w sytuacjach edukacyjnych w czasie zajęć w przedszkolu. Stanowią one budulec, z którego dziecko tworzy pojęcia i umiejętności. Jeżeli doświadczenia są specjalnie dobrane, przyczyniają się do rozwoju myślenia. W czasie przetwarzania doświadczeń dziecko musi mówić. Nazywanie przedmiotów oraz wykonywanie czynności sprzyja koncentracji uwagi i pomaga dziecku dostrzegać to, co ważne. Te wszystkie wrażenia, pojęcia,

metody, umiejętności, skojarzenia i doświadczenia przyczyniają się do ciągłego kształtowania dziecięcego rozumienia pojęć matematycznych.

Nie sposób prowadzić jednak zajęć bez specjalnie dobranych przedmiotów. Przedmiotami takimi mogą być zestawy Numicon, których wykorzystanie do pracy z dziećmi w przedszkolu pragnę zaprezentować. Dzięki kolorowym klockom Numicon nauka staje się dla dziecka przyjemna, a na dodatek przynosi dobre rezultaty. Kształty i kołeczki Numicon dają dzieciom dotykowe i wizualne wyobrażenie o liczbach. Pomagają tworzyć tzw. obrazy pojęciowe poszczególnych liczb od 1 do 10 oraz wytworzyć połączenia między tymi obrazami pojęciowymi.

Zestaw Numicon to:

- kształty 1-10,
- kołeczki, które pasują do otworów w kształtach,
- plastikowe tablice do układania kształtów i kołeczek,
- nakładki papierowe do nakładania na tablice i układania obrazków według wzoru,
- worki do rozpoznawania kształtów za pomocą dotyku (sprawia, że dzieci wyobrażają sobie właściwości klocka i dzięki temu tworzą sobie własne wyobrażenie liczb),
- oś liczbowa, zwana linią liczb, służąca do prezentacji kształtów i ich wartości liczbowej oraz kolejności liczb,
- ruletki z nakładkami liczbowymi od 1 do 5 lub od 6 do 10.

Numicon został zaprojektowany przede wszystkim z myślą o wspieraniu dzieci w wizualizacji i radzeniu sobie z pojęciami arytmetycznymi. W miarę jak dzieci dotykają kształtów, obracają i kręcą nimi, przenoszą je z miejsca na miejsce, doświadczają kilku istotnych pojęć dotyczących kształtu i przestrzeni.

W obszarze matematyki forma kształtów Numicon umożliwia dzieciom zauważanie związków zachodzących pomiędzy liczbami, kiedy bawią się kształtami i łączą je ze sobą. Figury z wzorami w tym zestawie pozwalają na spostrzeżenie, że każda „kolejna” liczba jest o „jeden większa” niż poprzednia.

Dodatkowo format figur umożliwia dzieciom, by zauważyły naprzemienną parzystość i nieparzystość. Dzieci zauważają symetrię i asymetrię parzystych i nieparzystych kształtów liczbowych Numicon, podczas dopasowywania kształtów do siebie mogą natomiast eksperymentować, odwracać klocki na drugą stronę (odbicie), kręcić nimi (obrót) i zsuwać je ze sobą (translacja).

Kształty Numicon pozwalają na zauważenie przez dzieci podobieństw i różnic między poszczególnymi klockami. Porównania „duży, większy, największy” lub „mały, średni, duży” są ważne dla rozwijającego się u dzieci

rozumienia matematyki, bowiem pojęcie „porównanie” jest podstawą wszystkich sposobów pomiaru i jest niezbędne w codziennym funkcjonowaniu.

Liczenie jest bardzo ważnym, zwykle pierwszym doświadczeniem związanym z używaniem liczb przez dzieci. Wymaga wielu ćwiczeń. Zrozumienie przez małe dzieci, że ostatnia liczba, do której podczas liczenia dojdą, oznacza, ile przedmiotów znajduje się w zestawie, który został policzony. W ten sposób uzyskujemy „wynik”, to znaczy wiedzę na temat „ile” czegoś jest, a nie recytowanie liczb po kolei, czego dzieci często uczą się na pamięć, ale nie rozumieją związku z liczeniem rzeczy, by stwierdzić ile ich jest.

Kształty Numicon pomagają dzieciom zobaczyć liczby, jako wyraźne „całości”, np. zobaczyć „trzy” jako zorganizowany wzór, który jest cały i pełen sam w sobie. Dziecko musi skompresować zrozumienie trzech „jedynek”, które składają się na trzy podczas liczenia, aby stworzyć złożone, całe „trzy”.

System wzorów został tak zaprojektowany, aby pokazać dzieciom nominalność (aspekt kodowy), czyli liczebność klocka: pięć dziurek to cyfra 5, w nią mieści się pięć palców oraz to, jak każda pojedyncza „cała” liczba odnosi się do innych „całych” liczb. W serii Numicon całe „czwórki” wyglądają jak „pięć pomniejszone o jeden”, „jeden więcej niż trzy” i „dwie dwójki”.

W czasie zabaw matematycznych, kiedy prosimy dzieci, żeby „policzyły, ile” jest przedmiotów w jakimś zestawie, ważne jest, aby pomóc im pogrupować przedmioty, co ułatwi określenie, ile ich mają bez liczenia po jednym.

Systematyczna praca z zestawem Numicon daje wymierne efekty w kształtowaniu wiedzy i umiejętności dotyczących podstawowych pojęć matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym. Podczas nauczania przedszkolnego wychowankowie powinni mieć nieograniczony dostęp do kształtów Numicon oraz innych przedstawień liczb, aby mogły poznawać pojęcia liczbowe w trakcie zabawy. Dzieci powinny też brać udział w ćwiczeniach liczbowych i matematycznych kierowanych przez osobę dorosłą, zaplanowanych w celu rozwijania ich zrozumienia i słownictwa matematycznego.

Należy jednak pamiętać o tym, że kolejność wykonywania ćwiczeń jest ściśle ustalona i nie należy wprowadzać kolejnych zadań, zanim poprzednie nie zostaną dobrze wyćwiczone i utrwalone.

Podczas całej działalności dydaktycznej z zestawem Numicon większość dzieci staje się bardziej pewna siebie, fascynują je związki, które dostrzegają pomiędzy kształtami oraz wzory i połączenia, które mogą stworzyć, bawiąc się nimi. Poprzez tego typu zabawę uczą się o liczbach i o tym, w jaki sposób można je składać ze sobą oraz porównywać. Zestaw Numicon powinien stanowić istotną część wczesnych dziecięcych doświadczeń z matematyką i idealnie wpasowuje się pomiędzy inne początkowe ćwiczenia matematyczne.

Przez cały czas praktyk studenckich prezentowałam młodszym koleżankom jak wielką przyjemność czerpią dzieci z zabaw Numiconem, jakie wymierne efekty przynoszą im te ćwiczenia. Zachęcałam studentki, aby spróbo-

wały zmierzyć się z przygotowaniem scenariusza zajęć i przeprowadzeniem ich. Z dużą obawą przystąpiły do tego zadania dwie odważne panie. Scenariusz był ciekawy, pomysłowo opracowany, a jego realizacja przyniosła mi, jako „wizywi”, wiele przyjemności z oglądania go. Studentki z obawą, zwyczajną początkującym i niedoświadczonym nauczycielom, podeszły do zajęć z dziećmi. Jednak zauważyłam, że w miarę jak obserwowały zachwyty dzieci, rwących się do każdego proponowanego ćwiczenia i zawód, gdy nie zawsze zostały wybrane, nabierały pewności siebie. Myślę, że zajęcia z wykorzystaniem klocków Numicon dały studentkom wiele satysfakcji, które po zakończeniu pracy powiedziały, że ich obawa była przedwczesna. Podsumowały swoją działalność słowami zawierającymi dużo pozytywnych emocji, a mnie pozostało je tylko pochwalić i ocenić ich pracę jako wyróżniającą.

Zachęcałabym studentki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, które swoje praktyki zawodowe będą miały okazję odbywać w Przedszkolu nr 12 „Kubuś Puchatek”, do skorzystania z rzadkiej możliwości doświadczenia pracy z Numiconem. Konin bowiem jest jednym z pięciu ośrodków w Polsce, który ma szczęście posiadać te klocki w wybranych placówkach oświatowych. Dla nauczyciela – osoby dorosłej – jest to nowe, ciekawe doświadczenie i możliwość twórczej zabawy edukacyjnej, a radość z niej może zaszcześcić w swoich wychowankach.

Podsumowując moją roczną pracę z Numiconem żałuję, że wszystkie placówki przedszkolne w Koninie nie mogą posiadać na swoim wyposażeniu tak wspaniałej pomocy dydaktycznej. Jest ona cennym źródłem do pracy z całą grupą, w małych grupkach, jak i zabaw indywidualnych samych dzieci i dziecka z nauczycielem. Życzyłabym nauczycielkom wychowania przedszkolnego, aby, tak jak ja, mogły pracować wykorzystując zestaw Numicon. By odczuwały radość i czerpały satysfakcję z oglądania postępów rozwojowych w sferze edukacyjnej dotyczącej matematyki u swoich wychowanków.

BIBLIOGRAFIA

Zestaw Numicon Firm Foundations. Numicon a clear image for maths, Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

E. Kruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka*, WSIP, Warszawa 1997.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (załącznik nr 1 Rozporządzenia).

KARINA OWSIANKO

„BLIŻEJ DZIECKA” – STUDENT KIERUNKÓW PEDAGOGICZNYCH NA PRAKTYKACH NAUCZYCIELSKICH W PRZEDSZKOLU

Wstęp

Przedszkole to miejsce, które większości osób dorosłych kojarzy się z bez troską i zabawą. Pomimo przeprowadzenia wielu radykalnych zmian w systemie wychowania i nauczania dzieci w wieku przedszkolnym, a także uświadamiania ludziom, że wiek przedszkolny jest najbardziej intensywnym okresem w rozwoju każdego człowieka, a przeżycia z tych lat mogą odbić piętno na całym dalszym życiu, nadal w naszym społeczeństwie dominuje stereotyp, że nauczycielka przedszkolna to „przedszkolanka” (niegdysiejszy termin dotyczący opiekunek w przedszkolach), czyli osoba, która tylko opiekuje się dziećmi, a nie naucza i wychowuje.

Ten stereotyp pokutuje w niektórych kręgach do dziś. Warto więc podkreślać przy każdej okazji, że studenci kierunków pedagogicznych, oprócz ogromnej wiedzy teoretycznej, zdobywali niezbędne umiejętności praktyczne i kształcili się ze świadomością ponoszenia przez każdego pedagoga/nauczyciela odpowiedzialności za kształtowanie wiedzy, zachowania i poglądów przyszłych pokoleń.

1. Zanim dopadnie cię przedszkolna rzeczywistość – student pełen optymizmu i wiary we własne siły

Od kilku lat mam przyjemność pracować w przedszkolu i obserwować zmagania studentów kierunków pedagogicznych podczas praktyk nauczycielskich. Ci młodzi ludzie w momencie przekraczania progu placówki przedszkolnej są pewni siebie i nie mają najmniejszych wątpliwości, że poradzą sobie ze wszystkimi zadaniami na praktykach, bo cóż może być trudnego w sprawowaniu opieki nad dziećmi i w zabawie z nimi.

Rozpoczynają praktyki pełni pozytywnego nastawienia twierdząc, że mają wystarczający poziom wiedzy, by sprostać wymaganiom stawianym nauczycielom w przedszkolach, a wszelkie trudności wychowawcze pomoże im pokonać uczucie i empatia, którą obdarzają dzieci.

2. Trudności i obawy pojawiające się w trakcie praktyki

Po kilku dniach bezpośredniego uczestnictwa w codziennym życiu przedszkolaków pojawiają się pierwsze obawy i wątpliwości, które narastają podczas samodzielnego prowadzenia zajęć studenta. Najczęściej spotykane u studentów trudności, to: 1) opanowanie grupy pod względem wychowawczym, zdobycie u dzieci szacunku i poważnego traktowania swej osoby; 2) formułowanie pytań i udzielanie odpowiedzi dzieciom; 3) rozwiązywanie konfliktów między dziećmi; 4) odpowiednie dopasowanie do wieku rozwojowego treści edukacyjnych i nabywanych umiejętności; 5) zaplanowanie zajęć, opracowanie scenariusza, określanie celów i dobranie odpowiednich pomocy i metod do ich realizacji; 6) stosowanie metodyki wychowania przedszkolnego (dominuje korzystanie z metodyki szkolnej!); 7) właściwa ocena punktu rozwoju dziecka i umiejętność diagnozowania; 8) panowanie nad własnymi emocjami i uczuciami; 9) określanie uczuć; 10) akceptacja dziecka takim, jakie jest (tendencja do oceniania go); 11) wzmacnianie pozytywnych zachowań u dzieci (mało pochwał, a chętne karanie); 12) współpraca z rodzicami.

Opiekunowie praktyk starają się pomóc pokonać studentom wszelkie trudności i wskazać im właściwy kierunek pracy z dzieckiem uczęszczającym do przedszkola, jednak dużym ograniczeniem jest niewielka liczba godzin przeznaczona na praktyki nauczycielskie. Trudno w ciągu 30-60 godzin dydaktycznych dogłębnie poznać wszystkie obowiązki oraz dokumentację obowiązującą nauczyciela przedszkolnego i do tego jeszcze zdobyć odpowiednie umiejętności wykonywania pracy dydaktyczno-wychowawczej. Najczęściej nawet najzdolniejszy i bezgranicznie zaangażowany student kończy praktyki z uczuciem niedosytu i świadomością swoich pedagogicznych braków.

3. Umiejętności cenione w zawodzie nauczycielki przedszkolnej

Każdy przyszły pedagog/nauczyciel planujący pracę w tak wyjątkowym miejscu, jakim jest przedszkole, powinien dążyć do posiadania następujących umiejętności i reprezentowania zachowań głoszonych przez A. Klim-Klimaszewską:

- Akceptacja dzieci takimi, jakie są, ze wszystkimi mocnymi i słabymi stronami ich ciała, psychiki i zachowania; nauczyciel nie uzależnia akceptacji dziecka od tego, czy spełnia jego oczekiwania, czy jest takie, jakie (jego zdaniem) powinno być.
- Nieustanne zachęcanie dzieci do podejmowania aktywności, stwarzanie sytuacji wywołujących zaciekawienie i podtrzymywanie zapału poznawczego dziecka.

- Uświadamianie dziecku uczucia, jakie przeżywa w danym momencie, nazwanie je i pomoc w ich zaakceptowaniu, np. gniew, złość, smutek, radość.
- Umożliwianie dzieciom wspólne przedyskutowanie pojawiających się problemów, liczenie się z celami i decyzjami grupy oraz z psychospołecznymi potrzebami dzieci.
- Nawiązywanie i utrzymywanie bliskich kontaktów z dziećmi i wytwarzanie dzięki temu silnej więzi między nimi.
- Autentyczne zachowanie, czyli szczerłość, spontaniczność, naturalność wobec dzieci; wypowiedzi muszą być spójne z zachowaniem.
- Nauczyciel musi mieć świadomość i zawsze pamiętać o tym, że *oddziałuje on na dziecko całą swoją osobą, systemem wartości i przekonań, swoimi mocnymi i słabymi stronami*¹.
- Nauczyciel powinien posiadać określone predyspozycje psychiczne, by móc pracować w tak specyficznym miejscu, jak przedszkole. A. Klim-Klimaszewska zalicza do nich *opanowanie wewnętrzne, zrównoważenie psychiczne, takt, łatwość nawiązywania kontaktów i przyjaźni z dziećmi, zdolność przejmowania się losem dzieci i ich życiowymi trudnościami oraz umiejętność odczuwania pewnego zapachu, entuzjazm wobec przejawów życia dzieci i przedszkola*².
- Powinien posiadać następujące cechy osobowości: *życzliwy szacunek do dzieci, bezinteresowne zaangażowanie w ich sprawy, zrozumienie motywów zachowania dzieci, łatwość nawiązywania kontaktu z nimi, sprawiedliwe ich ocenianie i traktowanie, wiara w dziecko, cierpliwość i wytrzymałość, pracowitość i równowaga psychiczna, wrażliwość zawodowa oraz poczucie moralnej odpowiedzialności za losy dziecka*³.
- Powinny cechować go następujące wartości etyczne: *poczucie odpowiedzialności, obowiązkowość, potrzeba dążenia do doskonałości, moralna odwaga oraz bohaterstwo, gotowość ofiar i dążenie do pokonywania trudności*⁴.
- Za każdym razem powinien oceniać motywy działania dziecka, a nie jego czyny.
- Powinien być autorytetem dla dziecka i w swym postępowaniu kierować się prostotą, taktem, subtelnością, obiektywizmem i cierpliwością oraz jasnością sądu popartą wiedzą pedagogiczną.
- Nauczyciel musi dobrze znać samego siebie, dostrzegać swoje mocne i słabe strony.

¹ B. Grzeszkiewicz, *W poszukiwaniu nauczyciela przedszkolnego*, w: *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Koziół, E. Kobylecka, Zielona Góra 2002, s. 283.

² A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005, s. 121.

³ Tamże, s. 122.

⁴ Tamże.

4. Kilka porad doświadczonego pedagoga dla studentów wybierających się na praktyki do przedszkola

Na zakończenie pragnę udzielić kilku praktycznych wskazówek dla przyszłych praktykantów przedszkolnych oraz studentów poważnie myślących o zawodzie nauczyciela przedszkolnego.

Drogi studentcie/droga studentko zanim wkroczysz w życie jakiejś grupy przedszkolnej:

- Zastanów się, na ile znasz proces rozwoju psychofizycznego i poznawczego dziecka w wieku przedszkolnym i jeśli stwierdzisz, że tak naprawdę obca jest ci znajomość faz rozwojowych, natychmiast uzupełnij braki z dziedziny psychologii rozwojowej i wychowawczej, bo bez tej wiedzy trudno będzie ci dostosowywać przekazywane informacje do właściwego poziomu rozwojowego dziecka i indywidualizować program nauczania oraz zaspokajać ich potrzeby.
- Zapoznaj się wcześniej z metodyką stosowaną w danej placówce i przygotuj sobie podstawowy zestaw pomocy do niej.
- Uporządkuj podstawową wiedzę z dziedziny przyrody, matematyki, literatury dziecięcej, przygotowania do nauki języka i nabywania umiejętności artystycznych oraz ruchowych.
- Zadbaj o kulturę języka i bogactwo słownictwa używanego przez ciebie, by mówić w sposób czytelny i zrozumiały dla dziecka w tym wieku rozwojowym oraz by być przykładem kulturalnego wypowiedzania się.
- Zastanów się, co jest twoim największym atutem, co stanowi twoją pasję, w jaki sposób możesz stać się atrakcyjna/ny dla dzieci, by móc później tym się przed nimi pochwalić.
- Stań przed lustrem i popatrz na siebie krytycznie: oceń, czy będąc małym dzieckiem, chciałbyś/ałabyś się do tak ubranej osoby i z taką miną zbliżyć; pamiętaj, by strój i zapach nie przeszkadzał ci w pracy i nie wzbudzał negatywnych doznań u dzieci.
- Swoje prywatne troski i zmartwienia zostaw w domu, by nie zdominowały twojego zachowania wobec dzieci.
- Uświadom sobie, do czego dąży w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciel wychowania przedszkolnego, a mianowicie:
 - obiektywne i trafne poznanie dziecka,
 - podmiotowa organizacja procesu opieki, wychowania i nauczania,
 - partnerskie ułożenie relacji z rodzicami⁵.
- Uświadom sobie powagę sytuacji, w której się znajdziesz – będziesz autorytetem dla dzieci i pozostawisz trwałe ślady w ich umysłach i sercach.

Życzę Ci, aby ślad ten był zawsze cenny i wartościowy dla nich.

⁵ S. Guz, *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, Warszawa 1996, s. 95.

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI PEDAGOGICZNYCH STUDENTÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W KONTEKŚCIE PODSTAWY PROGRAMOWEJ

Podstawa programowa (PP) stanowi bardzo ważny dokument w kształtowaniu kompetencji pedagogicznych studentów-przyszłych nauczycieli i odgrywa istotną rolę w procesie kształcenia na kierunkach nauczycielskich. Dlaczego podstawa programowa jest tak istotna w procesie kształcenia przyszłych pedagogów? Bowiem jest kluczowym dokumentem w pracy nauczyciela. Zatem skoro to kluczowy dokument w pracy nauczyciela, musi stać się ważnym dokumentem w kształceniu przyszłych nauczycieli.

Czym jest podstawa programowa? Podstawa programowa to akt prawny Ministerstwa Edukacji Narodowej regulujący założenia procesu edukacji w przedszkolach i szkołach. Zawiera kanon podstawowych treści kształcenia, tj. nauczania i uczenia się, określa zakres i rodzaj umiejętności i sprawności, których opanowanie ma zapewnić szkoła¹. Termin „podstawa programowa” pojawił się w polskiej oświacie wraz z wdrożeniem w 1999 r. reformy szkolnictwa. Podstawa programowa, wraz z innymi regulacjami prawnymi, otworzyła możliwość opracowania nowych programów nauczania, które wyparły funkcjonujące od wielu lat programy ministerialne. W rozumieniu współtwórców reformy szkolnej, podstawa programowa nie jest programem i nie może go zastąpić. Podstawa programowa stanowi wspólną i konieczną treść kształcenia dla konstruowanych programów nauczania. Ma służyć jako kryterium selekcji programów szkolnych². Na mocy rozporządzenia ministra edukacji narodowej z 23 grudnia 2008 r. zatwierdzono nowy dokument podstawy programowej, różniący się znacznie od funkcjonującego do tej pory. Nową podstawę zaczęto stopniowo wdrażać 1 września 2009 r. w przedszkolach we wszystkich grupach wiekowych jednocześnie oraz sukcesywnie w szkołach, rozpoczynając od klas pierwszych szkół podstawowych i gimnazjów. Jednocześnie na stronach internetowych Ministerstwa Edukacji Narodowej można było znaleźć stosowne rozporządzenie, wraz załącznikami w postaci podstaw programowych, oraz uzasadnienie konieczności wprowadzenia zamiany istniejącego dokumentu na nowy. Z czasem ministerstwo wydało ośmiotomową publikację zawierającą podstawy programowe do różnych dziedzin edukacji zaopatrzone w niezbędne komentarze bardzo pomocne w realizacji PP w codziennej pracy nauczyciela. W każdym tomie można znaleźć rozdział

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.

² E. Goźlińska, *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, Warszawa 1997.

zatytułowany *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, a w nim sporo istotnych informacji. Opierając się na zapisach tam zawartych, wyjaśnia się, że podstawa programowa jest aktem prawnym, dokumentem ministerialnym, w którym MEN precyzyjnie określa, czego szkoła zobowiązana jest nauczyć ucznia o przeciętnych uzdolnieniach na danym etapie kształcenia. Ponadto określa ona cele kształcenia, zadania wychowawcze szkoły oraz treści nauczania i umiejętności uczniów. Podstawa programowa jest fundamentem dla konstruowanych programów nauczania. Jasno z tych zapisów można wywnioskować, że program nauczania jest narzędziem, które umożliwia realizację zapisów podstawy programowej. Zatem znajomość dokumentu podstawy programowej, jak i jego realizacja, jest obowiązkiem każdego nauczyciela i niewywiązywanie się z tego zadania jest łamaniem prawa. Musi o tym wiedzieć każdy nauczyciel; musi o tym też wiedzieć student, który wkrótce stanie się nauczycielem. Dlatego stwierdzenie, że podstawa programowa jest kluczowym dokumentem w pracy nauczyciela – w kontekście powyższego stwierdzenia – staje się oczywiste.

Podstawa programowa jest swoistym kompendium wiedzy dla nauczyciela, niezbędnikiem, skarbnicą najważniejszych informacji. To właśnie podstawa programowa wytycza kierunki działań nauczyciela i buduje jego świadomość co do istoty podejmowanych działań edukacyjnych. Dlatego dokument podstawy programowej powinien stać się swoistym podręcznikiem, przygotowującym do pracy przyszłych nauczycieli. Chcąc kształtować właściwie kompetencje pedagogiczne studentów, z tym „podręcznikiem” powinniśmy pracować na zajęciach i powinniśmy zachęcać do jego samodzielnej lektury.

Kształcąc studentów edukacji wczesnoszkolnej, przyszłych nauczycieli I etapu edukacyjnego, należy zapoznać ich z pierwszym tomem publikacji, poświęconym edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W tej części zamieszczono podstawę programową wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej wraz z komentarzami prof. E. Kruszczyk-Kolczyńskiej, do każdego dokumentu niezależnie. Jest zasadne, że obie te podstawy programowe zawarte zostały w jednym tomie. Z zapisów podstawy programowej wynika, że nauczyciel ma obowiązek znać zarówno „swoją” podstawę programową, jak i etapu poprzedzającego. Zatem w odniesieniu do nauczyciela klas I-III ta znajomość dotyczy dodatkowo PP wychowania przedszkolnego. Wyjątek stanowią nauczyciele przedszkoli, oni bowiem muszą zapoznać się z PP etapu następującego po edukacji przedszkolnej, tj. poznać muszą PP edukacji wczesnoszkolnej. Umieszczenie obu dokumentów w jednej książce usprawnia konieczne działania nauczyciela.

Przygotowując studentów do praktyk pedagogicznych, docelowo do ich przyszłej pracy, staramy się włożyć w ich ręce właściwe narzędzia i nauczyć ich jak z tych narzędzi umiejętnie korzystać. Każdy student dowiaduje się co to jest podstawa programowa i jakie znaczenie odgrywa w pracy nauczyciela. Ponadto dowiaduje się, gdzie może znaleźć podstawę programową, po to, by

móc ją wydrukować i mieć do własnej dyspozycji podczas zajęć i nie tylko. Przyszli nauczyciele klas I-III „badają” strukturę podstawy programowej i uczą się ją interpretować. Jest istotne, aby uświadomili sobie z jak ważnym dokumentem mają do czynienia i jak ważną rolę powinien odgrywać w ich przyszłej praktyce szkolnej (niejednokrotnie mają większą świadomość w tej materii aniżeli nauczyciele). Porównują zapisy podstawy programowej z zapisami wybranych programów nauczania i uzmysławiają sobie, że to treści podstawy programowej są obowiązkowe do realizacji z uczniami w szkole, a nie odwrotnie. Wnikliwa analiza zapisów podstawy programowej uświadamia studentom nie tylko to, co mają uczyć, ale także jak należy organizować proces edukacyjny na I etapie.

Powtórzę ponownie: podstawa programowa stanowi kluczowy dokument w pracy nauczyciela, a zatem także w kształceniu kompetencji pedagogicznych przyszłych nauczycieli. Dlaczego? Jakie informacje znajdzie w niej student/nauczyciel analizując wnikliwie zapisy tego dokumentu? Poniżej przytoczę, nieliczne tylko, ogólnie opisane, prawdopodobne wyniki poszukiwań. W tym miejscu zachęcam każdego nauczyciela/studenta do samodzielnych studiów tego dokumentu, wnikliwej jego analizy i zwyczajnie do „zaprzyjaźnienia” się z nim.

Czytając podstawę programową edukacji wczesnoszkolnej, tj. I etapu edukacyjnego, zauważymy, że ma określoną strukturę. W dokument wprowadza nas niezatytułowany, krótki wstęp; następnie są zapisane cele kształcenia i wynikające z nich zadania szkoły; dalej znajdują się treści kształcenia, a całość kończy część dotycząca zalecanych warunków i sposobów realizacji. Z samego tylko wstępu nauczyciel/student może „wyczytać” wiele cennych informacji i wskazówek. Dowiaduje się, na przykład, że powodem wyodrębnienia w podstawie programowej klasy pierwszej było podkreślenie ciągłości procesu edukacyjnego rozpoczętego w przedszkolu i kontynuowanego w szkole podstawowej. Dowiaduje się także, że zakres wiadomości i umiejętności został tak dobrany, by nauczyciel mógł je zrealizować z uczniami o przeciętnych możliwościach. Jednocześnie stosowny zapis podpowiada nauczycielowi, że w sprzyjających warunkach może tak zorganizować kształcenie, by uczniowie nauczyli się znacznie więcej. Z drugiej jednak strony uświadamia mu, że niektórym uczniom trzeba udzielić specjalistycznej pomocy, aby mogli sprostać określonym wymaganiom edukacyjnym. Wnikliwa analiza tylko tej części dokumentu daje już czytającemu wyobrażenie, jaka jest istota kształcenia na tym etapie. Cele kształcenia, jak i wynikające z nich zadania wychowawcze szkoły zapisane są w języku wymagań ogólnych. Te części podstawy wyznaczają kierunki nauczycielskich dążeń, jakie należy podejmować w pracy z uczniami. Zapisy te w znacznym stopniu podkreślają znaczenie wychowania i kształtowanie u młodego człowieka poczucia wartości i ważności. Nakazują dbałość o kształtowanie prawidłowych postaw społecznych i umiejętności odróżniania dobra i zła. W komentarzach do podsta-

wy programowej prof. E. Kruszczyk-Kolczyńska, współautorka dokumentu, bardzo te kwestie eksponuje.

Treści nauczania zostały podzielone na dwie części. Wyodrębniono klasę pierwszą, co jest nietypowym zjawiskiem, mając na uwadze dokument podstawy programowej. Treści kształcenia w dokumencie zawsze są zapisane na dany cykl kształcenia, bez podziału na lata nauki. Treści kształcenia zapisane są językiem zakładanych efektów. Oczekuje się, że uczeń kończący klasę I/III: wyjaśni..., wskaże..., rozpozna..., wymieni..., opisz... itd. Przykład z podstawy programowej: Edukacja przyrodnicza. Uczeń kończący klasę III: obserwuje i prowadzi proste doświadczenia przyrodnicze, analizuje je i wiąże przyczynę ze skutkiem (pkt. 1). Określone są zatem konkretne operacje, czynności, zachowania możliwe do sprawdzenia, zaobserwowania, ewaluacji. Zapis taki jest fenomenem w nowej podstawie i bardzo ułatwia pracę nauczycielowi. Nowa podstawa programowa, ze względu na taką konstrukcję, zastępuje jednocześnie standardy wymagań egzaminacyjnych oraz umożliwia ustalenie kryteriów oceny szkolnej (zarówno bieżącej, jak i semestralnej – opisowej). Co jest jeszcze istotne w tej części podstawy programowej? Określone treści kształcenia przypisane zostały poszczególnym zajęciom edukacyjnym, co porządkuje i wprowadza ład i harmonię w zapisach. Jest to ważne nie tylko dla nauczyciela klas I-III, ale także dla nauczycieli poszczególnych przedmiotów, którzy realizują kształcenie na II etapie edukacyjnym, tj. w klasach IV-VI. Taki układ umożliwia zachowanie ciągłości nauczania na obu etapach kształcenia. Ponadto w nowej podstawie programowej pojawiły się nazwy poszczególnych dziedzin edukacyjnych, co powinno zapewnić jednolitą terminologię w tym zakresie i zlikwidować istniejący do tej pory chaos. Nie ma już edukacji środowiskowej, w miejsce której jest edukacja przyrodnicza i edukacja społeczna; nie ma edukacji motoryczno-zdrowotnej, jest natomiast wychowanie fizyczne z edukacją zdrowotną itd.

Ostatnia część podstawy programowej, tj. zalecane warunki i sposób realizacji, to lista 18 zapisów, które stanowią cenne wskazówki, dotyczące, między innymi, organizowania działalności edukacyjnej w klasach I-III oraz realizowania kształcenia w zakresie wskazanych edukacji. Można pokusić się o stwierdzenie, że jest to lista wskazówek metodycznych i dydaktycznych dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Jedno z zaleceń uświadamia nauczycielowi konieczność znajomości podstawy programowej etapu poprzedzającego, tj. wychowania przedszkolnego, co pozwoli na zachowanie ciągłości w nauczaniu i wychowaniu (p. 1). Inny zapis mówi, że edukacja w klasach I-III realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego, a ze względu na prawidłowości rozwoju umysłowego dzieci, treści nauczania powinny narastać i rozszerzać się w układzie spiralnym (p. 3). Wiele zapisów odnosi się do konkretnych edukacji, określając sposób postępowania nauczyciela z uczniami. W zakresie wiedzy przyrodniczej uczniów wskazuje się, między innymi, na konieczność realizowania edukacji w środowisku naturalnym, poza szkołą, a w sali lekcyjnej powinny znajdować się kąciki przyrody (p. 10). Przypomina

się też nauczycielowi, że każde dziecko jest uzdolnione i zaleca się mu konieczność odkrywania i rozwijania tych uzdolnień (p. 17).

Nowa podstawa programowa jest dokumentem, który zawiera zbiór bardzo cennych informacji, niezbędnych w pracy nauczyciela. Jej studiowanie, dokładne zapoznanie się z zapisami nie powinno wynikać jedynie z nauczycielskiego obowiązku, ale z potrzeby płynącej z serca. Podstawa programowa powinna stać się niezbędnikiem w pracy każdego nauczyciela. Nauczyciel powinien się z nią „zaprzyjaźnić” i odwoływać się do niej w codziennej swojej pracy. Korzystanie z tego dokumentu pozwoli także na bieżąco weryfikować zgodność realizowanych treści zawartych w programach, przewodnikach z podstawą programową. Takie myślenie i działanie powinno stać się nawykiem każdego nauczyciela. Przygotowując studentów do praktyk w szkołach, a w konsekwencji do ich przyszłej pracy, my, „nauczyciele nauczycieli” musimy o to nieustannie dbać i o to zabiegać.

W kształtowaniu tych nawyków pomagają nam także nauczyciele-opiekunowie praktyk studenckich, którzy w praktyce szkolnej, w konkretnych sytuacjach edukacyjnych pokazują, jak umiejętnie korzystać z podstawy programowej i jak ją interpretować w praktyce. Kształtowanie kompetencji pedagogicznych studentów w kontekście podstawy programowej jest naszym wspólnym obowiązkiem i powinnością.



WIESŁAWA KOZŁOWSKA

PRZYGOTOWANIE STUDENTÓW KIERUNKÓW PEDAGOGICZNYCH DO KIEROWANIA NAUKĄ CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM

Czytanie ze zrozumieniem jest kluczową umiejętnością, by uczeń w szkole i w życiu mógł osiągnąć sukces. W *Nowej podstawie programowej* podkreśla się, że czytanie to nie tylko prosta czynność, lecz przede wszystkim umiejętność rozumienia, wykorzystania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społecznym.

Zdobywanie tej umiejętności rozpoczyna się w klasie I od opanowania techniki czytania. Dzieci opanowują sprawność czytania ze znacznym wysiłkiem. Prosta dla dorosłego człowieka czynność odbierania sygnałów optycznych, zastępujących akustyczne, okazuje się dla uczniów bardzo złożona, a nauka czytania – trudna i mozolna. Jej integralną częścią jest rozumienie tego, o czym się czyta. Jak podkreśla J. Rytłowa, rozumienie to obejmuje słowa, zdania, myśli oraz przeżycia utrwalone w tekście.

Tekst jest zrozumiały dla czytelnika wtedy, gdy poprzez treść dociera myślowo do obiektywnej rzeczywistości, a czytane wyrazy i zdania aktywizują jego wiedzę o rzeczywistości pozajęzykowej. Jak pisze J. Bałachowicz, poznawanie treści tekstu rozpoczyna się od dosłownego zrozumienia sensu. Wiele tekstów ma też sens dodatkowy, czyli to, co nie jest bezpośrednio dane. Zatem czytanie ze zrozumieniem to odebranie komunikatu w pierwszej i drugiej warstwie tekstu.

Dla studenta, przygotowującego się do roli nauczyciela kierującego procesem opanowania przez uczniów czytania pojmowanego jako techniczna sprawność i jako akt rozumienia, ważny jest model postępowania metodycznego, obejmujący różnego rodzaju teksty. Taki wzorzec można wypracować na podstawie wskazówek metodycznych J. Bałachowicz. Konstatauje ona, że w przygotowaniu pracy z tekstem należy uwzględnić: 1) cele pracy z tekstem; 2) zakres wiadomości niezbędnych do ukierunkowania czynności poznawania tekstu; 3) metody, za pomocą których wiadomości zostaną podane lub przypomniane; 4) pożądaną poziom analizy i interpretacji tekstu, czyli pożądaną poziom rozumienia tekstu; 5) zadania dla uczniów, których realizacja będzie prowadzić do osiągnięcia pożądanego poziomu rozumienia tekstu, 6) sposób podsumowania pracy z tekstem, a szczególnie sposób uświadomienia uczniom związku między zdobytymi wiadomościami i umiejętnościami a wykonaniem czynności analizy i interpretacji tekstu.

Na podstawie powyższych wskazówek można przyjąć, że praca z tekstem powinna w czasie zajęć edukacyjnych objąć trzy etapy działań: 1) przygotowanie ucznia do kontaktu z tekstem; 2) praca z tekstem oparta na wykonywaniu zadań, skłaniających do wnikania w tekst; 3) podsumowanie pracy z tekstem.

Jak studenci radzą sobie z powyższym modelem, gdy można go praktycznie zastosować? Miałam okazję wielokrotnie obserwować studentów podczas analizy różnych scenariuszy zajęć i oceniania propozycji pracy z tekstem.

Przed wszystkim można zauważyć, że za oczywiste i niepodlegające dyskusji jest przekonanie, że opracowanie tekstu polega tym, że nauczyciel zadaje pytania, a uczeń udziela odpowiedzi. Jest to pogląd oparty na własnych wspomnieniach studenta. Taka strategia pracy była stosowana w szkole kiedyś. Dziś, dzięki dokonaniom psychologów i psycholingwistów, przyjmuje się, że czytanie w aspekcie semantycznym i krytyczno-twórczym wymaga sytuacji, w których uczeń porządkuje informacje, wyjaśnia relacje między informacjami, ocenia je i wykorzystuje. Zatem praca z tekstem (czy to popularno-naukowym, dydaktycznym czy literackim) wymaga, aby nauczyciel zaproponował uczniom **zadania do tekstu**. Jakie? Oto kilka przykładów: 1) udzielanie odpowiedzi na pytania i polecenia poparte odczytaniem odpowiednich urywków tekstu; 2) formułowanie pytań do całego tekstu lub jego fragmentów; 3) dokonanie transpozycji tekstu, czyli ujęcie informacji z tekstu własnymi słowami lub w przyjętej konwencji stylistycznej; 4) trafne dobieranie fragmentów utworu do ilustracji (lub odwrotnie); 5) ilustrowanie tekstu; 6) ułożenie nowego tytułu utworu, adekwatnego do sensu domyślnego; 7) zaimprovizowanie scenki dramowej do fragmentu tekstu; 8) dobranie ilustracji muzycznej do fragmentu tekstu.

Na zdobywanie wiedzy i wypracowywanie umiejętności metodycznych przez studentów silnie wpływa ich **wiedza uprzednia**. To, co dana osoba już wie, jest czynnikiem, który najmocniej modeluje proces uczenia się¹. Dlaczego? Jak się okazuje, zarówno czytelnik, jak i ktoś uczący się odszyfrowują znaczenie nowych informacji łącząc je z treściami, które już znajdują się w pamięci długotrwałej. Wiążą więc nowe dane z tym, co zastane w mózgu, a w pamięci krótkotrwałej zachodzi proces, który można nazwać powtarzaniem z opracowaniem. Przy czym efekt zrozumienia wiadomości zwiększa się, gdy student, uczeń lub czytelnik mają czas, by aktywnie się z nimi zmagać.

Za ilustrację powyższej prawidłowości niechaj posłuży przykład zmagania się ze wskazówką J. Bałachowicz, że praca z tekstem powinna zakończyć się podsumowaniem. Po pierwszym zetknięciu się z tą radą brzmiała ona tak samo, jak następujące wskazania ze scenariuszy: 1) dramowa rzeźba przyrodnicza, samoocena, zadanie pracy domowej; 2) dzieci mówią, co im się

¹ Patrz: Ausubel i in., *Educational Psychology. A Cognitive View*, New York 1978.

podobało najbardziej; 3) dzieci mają dokończyć zdanie: „Uważam, że należy...”; 4) podsumowanie dnia i samoocena; 5) podsumowanie zajęć z użyciem pytania „Co wiemy o ...?”; 6) podsumowanie zajęć i ocena aktywności uczniów; 7) różne edukacje po zapoznaniu z tekstem.

Jak można przypuszczać, kluczowe słowo **podsumowanie** zostało zinterpretowane przez studentów zgodnie z ich wyobrażeniem o końcowej fazie zajęć edukacyjnych. Dopiero po kilkakrotnym odniesieniu do zapisu autorki, że ważne jest, aby uświadomić uczniom związek między zdobytymi wiadomościami i umiejętnościami a wykonaniem zadań, dotyczących analizy i interpretacji tekstu, większość studentów przyswoiła sobie takie właśnie brzmienie wskazówki metodycznej.

Sądzę, że proces nabywania umiejętności metodycznych ma swoje prawidłowości. Należy się z nimi liczyć. O czym warto pamiętać, gdy studenci zapoznają się z wiedzą metodyczną i gdy obserwuje się ich lekcje próbne? O tym, że nie od razu Kraków zbudowano. Zarówno efektywność opanowania teorii, jak i stosowania jej w praktyce zależy od wielu czynników. Do najistotniejszych należy wiedza uprzednia studenta. Ona wpływa na to, co pozostaje w pamięci studenta. Opanowanie umiejętności kierowania pracą uczniów nad tekstem może zostać wsparte przez uczenie się i obserwację pracy nauczyciela. Jednak by było ono satysfakcjonujące, powinno uwzględniać psychologiczne prawidłowości uczenia się. Zatem podczas uczenia się przez obserwację najpierw należy skierować uwagę studentów na modelowe zachowanie. Potem zachowanie, które znalazło się w centrum ich uwagi, musi zostać utrwalone w pamięci, zanim będzie mogło być reprodukowane w późniejszym czasie. To, czy student rzeczywiście ujawni takie zachowanie, zależy od jego motywacji.

BIBLIOGRAFIA

- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H., *Educational Psychology. A Cognitive View*, wyd. 2, Holt, Rinehart & Winston, New York 1978.
- Bałachowicz J., *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, Warszawa 1988.
- Jakubowicz A., Lenartowska K., Plenkiewicz M., *Czytanie w początkowych latach edukacji*, Bydgoszcz 1999.
- Konior-Węgrzynowa H., *Czym jest czytanie*, „Psychologia w Szkole” 2010, nr 3.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańsk 2002.
- www.reformaprogramowa.men.gov.pl

MARIUSZ JABŁOŃSKI
JÓZEF NAWROCKI

WYKORZYSTANIE TECHNOLOGII INFORMACYJNYCH I MEDIÓW W ROZWIJANIU STYLÓW UCZENIA SIĘ W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Przeobrażenia w sposobach uprawiania pedagogiki wpływają na przestrzeganie uczniów poprzez pryzmat ich indywidualności i niepowtarzalności, z drugiej zaś strony nakazują poszukiwanie takich sposobów oddziaływania, które by w warunkach pracy zbiorowej indywidualność wspierały, a jednocześnie wykorzystywały ją w celu optymalnego rozwoju uczniów.

Względnie stałą kategorią opisu indywidualności jednostki, obok cech osobowości, są jej preferencje w zakresie funkcjonowania poznawczego, określane mianem stylu poznawczego jednostki¹. Stąd też style poznawcze są rozpatrywane jako istotny czynnik indywidualizacji procesu nauczania².

Styl poznawczy to preferowany sposób funkcjonowania poznawczego, odpowiadający indywidualnym potrzebom jednostki³. Toteż o ile zainteresowania, jak i niektóre nastawienia odnoszą się przede wszystkim do treści tego, co jest przyswajane, o tyle styl poznawczy należy interpretować raczej jako cechę formalną. Dotyczy on głównie sposobu zdobywania informacji⁴. Style poznawcze koncentrują się na organizowaniu i nadzorowaniu procesów poznawczych jako całości, również z uwzględnieniem różnych aspektów osobowości reprezentowanych przez motywację, emocje, funkcjonowanie społeczne, mechanizmy obronne i formy patologii. Style uczenia się dotyczą natomiast organizowania i nadzorowania strategii uczenia się i nabywania wiedzy⁵. Tak pojęte style uczenia się obejmują poznawcze strategie przyjmowania, organizowania, oceniania i zapamiętywania informacji zawartych w materiale do nauczania się, strategie metapoznawcze, służące ustanawianiu celów, kontrolowaniu i regulowaniu własnej aktywności w tym zakresie

¹ A. Matczak, *Style poznawcze*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 761-782; M. Jabłoński, N. Nawrocki, *Indywidualne style uczenia się a strategie dydaktyczne*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Konin 2007, s. 115-125.

² E. Piotrowski, *Różnice indywidualne jako podstawa procesu indywidualizacji edukacji szkolnej*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, red. nauk. J. Grzesiak, Kalisz-Konin 2008, s. 421-426.

³ A. Matczak, *Style poznawcze*, s.761.

⁴ M. Jabłoński, J. Nawrocki, *Indywidualne style uczenia się*.

⁵ M. Kossowska, *Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych*, w: *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A.E. Sękowski, Warszawa 2004, s. 47-64.

oraz strategię zarządzania czasem, inwestowania wysiłku i uzyskiwania wsparcia od innych⁶.

Preferencje poznawcze nierzadko są względnie stałe (podobnie jak cechy osobowości), mówi się o różnych stylach poznawczych, czy też różnych dymensjach (wymiarach) stylu poznawczego osób uczących się. Jak zauważa David Fontana⁷, badania wciąż trwają i nikt nie jest jeszcze pewien, jak dużo wspólnych wymiarów może istnieć, lecz znamy trzy, które są w wyraźny sposób istotne dla edukacji i dlatego każdemu z nich, chociażby krótko, należy się przyjrzeć.

Ogniskowanie – skanowanie (ogniskowanie można określić jako posługiwanie się strategią badania kolejnego, skanowanie – strategią badania równoczesnego). Ten wymiar został zidentyfikowany przez J. Brunera. Dowodził on, że te osoby, które przede wszystkim ogniskują, gdy stoją w obliczu problemu, w charakterystyczny sposób opóźniają konstruowanie hipotez, dopóki nie zgromadzą wystarczających dowodów, podczas gdy te osoby, które przede wszystkim skanują, bardzo szybko formułują hipotezy i zazwyczaj muszą się cofać, zaczynając wszystko od początku, jeżeli dana hipoteza okazuje się nie do obrony.

Zależność – niezależność od pola (różnicowanie poznawcze). Ten wymiar został odkryty przez H. Witkina. Zauważył on, że pewni ludzie (ci, o których się mówi, że mają globalne style poznawcze) wydają się mniej zdolni od innych (mających artykułowane style) w odseparowywaniu bodźców istotnych od nieistotnych w danej sytuacji. Znaczy to, że wydają się mniej zdolni do decydowania, która informacja należy do ważnych kategorii w tej sytuacji i powinna być obdarzona uwagą, a która informacja należy do nieważnych i może zostać zignorowana.

Refleksyjność – impulsywność. Ten wymiar zaproponował J. Kagan. Dzieci refleksyjne mają tendencje do robienia mniejszej liczby błędów niż dzieci impulsywne, szczególnie gdy chodzi o współzawodniczenie w sytuacjach trudnych, ponieważ wykazują silne pragnienie wykazania się racją już za pierwszym razem i wydają się zdolne do tolerowania niepewności, gdy np. długo milczą, stojąc przy tablicy lub gdy zastanawiają się nad prawidłową odpowiedzią, zanim odpowiedzą. Z drugiej strony, dzieci impulsywne stosują metodę „karabinu maszynowego”, wypływając z siebie odpowiedzi w nadziei, że któraś będzie prawidłowa i że, tak czy owak, błędy dostarczą właściwego sprzężenia zwrotnego od nauczyciela, co następnym razem pomoże im bardziej zbliżyć się do rozwiązania.

W prowadzonych rozważaniach warto zwrócić uwagę na te koncepcje stylów uczenia się, które wśród komponentów indywidualnych stylów uczenia się wprost uwzględniają wymiary stylów poznawczych, a jednocześnie

⁶ Tamże, s. 56.

⁷ D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998.

wiążą je z funkcjami mózgu. Rita i Ken Dunn⁸ analizę stylów uczenia się opierają na 21 preferowanych elementach pogrupowanych w pięciu grupach bodźców. Są to środowiskowe, emocjonalne, społeczne, fizjologiczne i psychologiczne preferencje. Barbara Prashing⁹ zaprezentowała Analizę Stylów Uczenia się (LSATM) opartych na 49 indywidualnych elementach w sześciu obszarach, które tworzą kolejne warstwy piramidy. Od dołu są to preferencje w uczeniu się dotyczące postaw, grup społecznych, organizacji otoczenia, potrzeb fizjologicznych, zmysłów oraz dominacji półkul mózgowych. W obu koncepcjach stylów uczenia się analiza oparta jest na elementach zarówno wrodzonych, jak i nabytych. Wśród determinantów biologicznych (genetycznych) należy wskazać na priorytety postrzeżeniowe (dominujący układ zmysłów) oraz preferencje dotyczące funkcji mózgu i dominacji półkuli mózgowych. Dominacja lewej lub prawej półkuli mózgowej, zdaniem autorów tych koncepcji, wskazuje na sekwencyjne albo równoczesne strategie przetwarzania, refleksyjne, albo impulsywne tempo (style) myślenia oraz analityczne, albo globalne/holistyczne style nauki. Są to więc te komponenty stylów uczenia się, które w dwóch wymiarach (sekwencyjność – równoczesność przetwarzania, refleksyjność – impulsywność myślenia) odzwierciedlają bezpośrednio wymiary stylów poznawczych¹⁰.

Kolejną koncepcją indywidualnych stylów uczenia się opartą na upodobaniach związanych z dominacją półkul mózgowych i związanych z tym funkcji mózgu jest propozycja Ricki Linksman¹¹. Również ta autorka obok preferencji w zakresie funkcjonowania mózgu uwzględniła preferencje percepcyjne – dominację postrzegania wzrokowego, słuchowego, dotykowego, kinestetycznego. W konsekwencji otrzymujemy osiem wariantów indywidualnych stylów uczenia się, które autorka określa mianem superłącza edukacyjnego¹².

R. Linksman rozważa uwarunkowania najskuteczniejszych metod uczenia się dla każdego stylu oraz prezentuje je wraz z opisem efektywnego wykorzystania indywidualnych preferencji¹³. Indywidualnym upodobaniom w zakresie uczenia się powinny odpowiadać odpowiednie działania nauczyciela, który owe preferencje będzie wykorzystywał. I tak:

⁸ R. i K. Dunn, *The Complete Guide to the learning styles inservice system*, Boston, 1993.

⁹ *Learning Styles Pyramid Model*,
<http://www.creativelearningcentre.com/products/learning-style-analysis/pyramid-model.html>

¹⁰ M. Jabłoński, J. Nawrocki, *O potrzebie, możliwościach i ograniczeniach badania indywidualnych stylów uczenia się*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, s. 435-442.

¹¹ R. Linksman, *W jaki sposób szybko się uczyć*.

¹² Tamże.

¹³ R. Linksman, *W jaki sposób szybko się uczyć*.

- Nauczyciel pracujący ze wzrokowcami z dominującą lewą półkulą powinien dostarczać informacje językowe w formie wzrokowej, przedstawiać materiał drukowany, dbać, aby uczeń miał wokół siebie porządek, zapewniać pracę według planu, umożliwiać najpierw przeczytanie o tym, co uczeń ma zrobić, utrzymywać kontakt wzrokowy z uczniem, pamiętać, że ci uczniowie nie skupiają uwagi na bodźcach słuchowych.
- Nauczyciel pracujący ze wzrokowcami z dominującą prawą półkulą powinien przedstawiać pomoce w formie umożliwiającej spojrzenie na całość zagadnienia, stwarzać środowisko atrakcyjne wizualnie, zadbać o wygodne miejsca do siedzenia uczniów, utrzymywać kontakt wzrokowy z uczniem, zaznaczać kolorem ważne informacje, umożliwiać słuchanie muzyki przy uczeniu się.
- Nauczyciel pracujący ze słuchowcami z dominującą lewą półkulą powinien stwarzać okazje do słuchania innych i dyskusowania o własnych koncepcjach, dostarczać tylko jeden bodziec słuchowy w jednym czasie, dbać o uporządkowanie otoczenia z segregatorami i harmonogramami, umożliwiać odczytywanie na głos tekstu do nauczenia się albo jego głośne powtarzanie, organizować naukę z drugą osobą, aby uczniowie omawiali zagadnienia.
- Nauczyciel pracujący ze słuchowcami z dominującą prawą półkulą powinien dbać, aby podczas czytania i nauki uczniowie dobrze słyszeli nauczyciela i aby nie było żadnej muzyki w tle, stosować podsumowania wykładu w formie krótkich zdań z najważniejszymi treściami, umożliwiać wyobrażanie sobie tego, co słyszą jako film z efektami dźwiękowymi, stwarzać okazję do opowiadania komuś tego, czego uczeń się nauczył.
- Nauczyciel pracujący z dotykowcami z dominującą lewą półkulą powinien stwarzać okazję do pisania, które pomaga zapamiętać i uporządkować materiał, uwzględniać to, że uczniowie bazgrzą, rysują lub trzymają coś w dłoni, gdyż lepiej przy tym myślą i słuchają; starać się, by w klasie możliwy był widok na drzewa, góry, jezioro, dbać o wygodne miejsca siedzące, wykorzystywać muzykę, którą lubią – pomaga im w koncentracji.
- Nauczyciel pracujący z dotykowcami z dominującą prawą półkulą powinien stwarzać okazje do wykonywania szkiców, rysunków, dbać, aby podczas czytania robili notatki kolorowymi pisakami lub ważne pojęcia zapisywali ozdobną czcionką, wykorzystania map umysłowych z wieloma ilustracjami, umożliwiać uczenie się przy muzyce.
- Nauczyciel pracujący z kinestetykami z dominującą lewą półkulą powinien stwarzać okazję do uczenia się w ruchu, umożliwiać pisanie na dużych tablicach lub planszach w pozycji stojącej, doprowadzać do „odgrywania” czytanych treści i gestykulacji, które pomagają je lepiej zapamiętać, pamiętać, że ci uczniowie potrafią uczyć się w ciszy i przy muzyce.

- Nauczyciel pracujący z kinestetykami z dominującą prawą półkulą powinien wykorzystywać gry edukacyjne i ruchowe, dbać o to, aby otoczenie pozostawało nieruchome, bo ruchy innych osób mocno rozpraszają, umożliwiać przed rozpoczęciem nauki przejrzanie całego rozdziału, oglądając ilustracje i wykresy, pamiętać, że ci uczniowie potrafią uczyć się w ciszy i przy muzyce¹⁴.

Nauczyciel w trakcie projektowania procesu dydaktycznego staje więc przed koniecznością uwzględnienia tak zróżnicowanych działań preferowanych przez uczniów. Analizuje je i wartościuje, uwzględniając możliwe do osiągnięcia i uzyskiwane przez uczniów efekty. Rozbieżności między celami założonymi a osiągniętymi są podstawą do modyfikacji procesu kształcenia, do wprowadzania takich innowacji, które pozwolą na podniesienie skuteczności działania, przy uwzględnieniu preferencji uczniów podczas uczenia się.

W organizacji procesu dydaktycznego wykorzystuje się odpowiednio dobrane różnego rodzaju przedmioty i urządzenia, które poprzez słowa, obrazy i dźwięki przekazują odbiorcom określone informacje oraz umożliwiają im także wykonywanie właściwych czynności intelektualnych i manualnych¹⁵, uwzględniając przy tym ich indywidualne preferencje dotyczące sposobu uczenia się. Pedagodzy zdając sobie sprawę, że każda technologia pociąga za sobą zmiany w formach komunikowania¹⁶, zawsze wdrażali nowe media do procesu dydaktycznego. Wydaje się, że współczesne media dydaktyczne są zestawem środków pomocniczych, dzięki którym nauczyciel może wspierać uczenie się zgodne z preferencjami w tym zakresie.

Obecnie we wszystkich dziedzinach naszego życia obserwujemy występowanie mediów elektronicznych opartych na technologiach komputerowych; często słyszymy o multimediami i programach do tworzenia przekazów multimedialnych.

Powszechnie dziś znane i dostępne w pakietach biurowych edytory tekstowe oraz programy do tworzenia prezentacji multimedialnych, a także programy graficzne pozwalają każdemu nauczycielowi przygotować materiał dydaktyczny o charakterze zamkniętym. Materiał ten, wykorzystany w trakcie pokazu, będzie towarzyszył percepcji gotowej, wyselekcjonowanej przez nauczyciela wiedzy. Przykładem mogą być foliogramy, fazogramy oraz prezentacje liniowe. Foliogramy i fazogramy to pomoce dydaktyczne wydrukowane na materiale przezroczystym (folii) do prezentacji na ekranie za pomocą grafoskopu. Foliogram i fazogram pozwala na prezentację treści edukacyjnych w postaci słów i obrazów (tabele, plansze, rysunki, diagramy, mapy

¹⁴ M. Jabłoński, J. Nawrocki, *Indywidualne style uczenia się a strategie dydaktyczne*, na podstawie R. Linksman 2005.

¹⁵ K. Went, *Metodyka wykorzystania technologii informacyjnej w edukacji medialnej*, w: J. Gajda, S. Juszczak, B. Siemieniecki, K. Went, *Edukacja medialna*, Toruń 2004, s. 373-408.

¹⁶ T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 2004.

umysłowe). Przygotowanie materiału polega więc na łączeniu obrazu i tekstu w programie graficznym lub edytorze tekstowym. W przypadku foliogramów prezentowane jest na ekranie całe zagadnienie, zaś w przypadku fazogramów zagadnienie jest prezentowane etapami (fazami) rozłożonymi na folie składowe. W prezentacji multimedialnej pokaz domyślny jest pokazem w postaci liniowej i będzie wykorzystany w przekazywaniu uczniom informacji w postaci tekstu, plansz, diagramów, rysunków, jak też dźwięków. Takie pomoce towarzyszą metodom podającym, często wykładowi, opowiadaniu, opisowi. Ze względu na użyte środki wyrazu (słowo, obraz, ruch, dźwięk, sekwencje filmowe) odpowiedni pokaz będzie aktywizował różne kanały kodowania informacji.

Dzisiejsza dydaktyka jednak dostrzega, obok kierowania procesami opanowywania wiadomości i umiejętności, potrzebę rozwijania samodzielności poznawczej uczniów. Podkreśla się potrzebę kształtowania u uczniów umiejętności docierania do różnych źródeł informacji, selekcjonowania treści, znajdowania struktur znaczeniowych, krytycznego analizowania treści jako podstawy formułowania i rozwiązywania problemów oraz rozwiązywania ich w toku zbliżonym do badań naukowych¹⁷. Na takie preferencje wskazują również niektóre style uczenia się.

W dydaktyce uprawianej zarówno jako nauka empiryczno-analityczna, jak i humanistyczna, nowego wymiaru powinna nabrać praca indywidualna i grupowa oraz nauka własna dzieci, młodzieży i dorosłych¹⁸. Na rzecz indywidualizacji kształcenia oraz stymulacji do twórczego myślenia mogą oddziaływać właściwie wykorzystane techniki komputerowe¹⁹, w tym multimedia. Multimedia rozumie się tu jako *całokształt komunikatów oraz narzędzi technologii informacyjnej, jakimi dysponuje człowiek w procesie poznania*²⁰. Cechą charakterystyczną tak rozumianych multimediiów jest ich interaktywność. W czasie pracy to aktywny odbiorca komunikuje się z aplikacją multimedialną oraz poprzez sieć komputerową działa w wirtualnej rzeczywistości²¹. To uczeń decyduje, jaką wybierze ścieżkę przejścia przez program lub sieć; do jakiego systemu wyszukiwawczego zostanie skierowane zapytanie i od sposobu jego sformułowania zależą wyniki poszukiwań. Zatem w ostateczności to od aktywności użytkownika systemu zależy, jakie komunikaty edukacyjne do niego trafią, czy na drodze analizy krytycznej dostępnych materiałów zrekonstruuje struktury znaczeniowe studiowanej dziedziny. Kształtowanie samodzielności poznawczej uczniów i wspieranie ich indywidualnego uczenia się jest dziś związane z zapewnieniem uczniom dostępu do systemów

¹⁷ S. Palka, *Samodzielność poznawcza nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia*, w: S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, s. 141-145.

¹⁸ S. Palka, *Funkcjonowanie dydaktyki ogólnej*, w: S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 97-128.

¹⁹ K. Wenta, *Metodyka wykorzystania technologii informacyjne*.

²⁰ B. Siemieniecki, *Multimedia i hipermedia*, s. 249.

²¹ B. Siemieniecki, *Multimedia i hipermedia*.

realizujących przedstawione założenia. Materiały interaktywne wymagają samodzielnej pracy na stanowisku komputerowym, wspomagają więc preferencje do indywidualnego uczenia się.

Pedagog-projektant systemu kształcenia może, korzystając ze wspomnianych już programów do tworzenia prezentacji multimedialnych, przygotować odpowiednie materiały dydaktyczne obejmujące wybrany obszar rzeczywistości.

Przygotowana prezentacja powinna być oparta na hipermedialnej strukturze materiału, która prowadzi do możliwości tworzenia indywidualnych ścieżek uczenia się. Uczeń może rozpocząć pracę od dowolnego punktu programu, poruszać się zarówno w szerz, jak i w głąb. Przechodzi przez różne poziomy wiedzy o wielu punktach węzłowych. Wykorzystuje w ten sposób strategię dedukcyjną i indukcyjną²². Aby to było możliwe, nawigacja po prezentacji musi być oparta na systemie hiperłączy umożliwiających skoki hipertekstowe.

Preferencje poznawcze, a szczególnie w zakresie stylów uczenia się, wskazują na potrzebę pracy opartej na samodzielnym docieraniu do wiedzy formie pracy indywidualnej lub grupowej. Istotnego znaczenia, w kształtowaniu samodzielności poznawczej, nabiera indywidualne tworzenie prezentacji z wykorzystaniem elementarnych tworzyw informacji (słowa, obrazu i dźwięku). Samodzielna obserwacja otoczenia, rejestracja z wykorzystaniem aparatu cyfrowego lub kamery pozwala na zdobywanie wiedzy, selekcję informacji na etapie gromadzenia materiałów, uczy wydobywania informacji kluczowych, streszczania oraz krytycznej analizy. Zatem zlecenie uczniom do pracy indywidualnej lub grupowej realizacji prezentacji multimedialnych, map umysłowych, przygotowania plansz, diagramów itp. pozwala na uwzględnienie ich preferencji w sposobach uczenia indywidualnego, czy też grupowego.

Z powyższej analizy wynika, że te same media, środki dydaktyczne oraz narzędzia technologii informacyjnych mogą być wykorzystywane do wspierania i rozwijania różnych stylów uczenia się. Niemniej jednak autorzy podjęli próbę zestawienia najbardziej odpowiednich mediów dydaktycznych dla preferowanych stylów uczenia się, zgodnych z koncepcją R. Linksmana²³, co przedstawiono w poniższej tabeli.

²² Tamże.

²³ R. Linksman, *W jaki sposób szybko się uczyć*.

Tabela 1. Style uczenia się a zalecane media dydaktyczne

Komponenty stylu uczenia się		Hemisferyczność mózgu	
		Lewa półkula	Prawa półkula
Zalecane media dydaktyczne			
Dominujący rodzaj percepcji	Wzrokowa	<ul style="list-style-type: none"> • fazogramy • edytory tekstowe • arkusz kalkulacyjny • bazy danych • programy graficzne • generatory diagramów • skaner • cyfrowy aparat fotograficzny • kamera wideo 	<ul style="list-style-type: none"> • foliogramy • mapy umysłowe • edytory tekstowe • arkusz kalkulacyjny • filmy z obrazami działającymi na wyobraźnię • cyfrowy aparat fotograficzny • kamera wideo • urządzenia do odtwarzania muzyki
	Słuchowca	<ul style="list-style-type: none"> • edytory tekstowe do notatek liniowych • arkusz kalkulacyjny • bazy danych • komunikatory audialne • urządzenia do tworzenia i odtwarzania nagrań audio 	<ul style="list-style-type: none"> • foliogramy • mapy umysłowe • diagramy globalne • tworzenie nagrań audio i wideo • muzyka w tle tylko przy pracach nie wymagających myślenia abstrakcyjnego
	Dotykowa	<ul style="list-style-type: none"> • edytory tekstowe do robienia notatek • notatki sekwencyjne • myszy komputerowe • joysticki, pady, klawiatury, kierownice • urządzenia do odtwarzania muzyki 	<ul style="list-style-type: none"> • foliogramy • mapy umysłowe • diagramy globalne • myszy komputerowe, joysticki, pady, klawiatury, kierownice
	Kinestetyczna	<ul style="list-style-type: none"> • mikroskopy, sondy, rejestratory audio, kamery • aparaty fotograficzne • tworzenie map umysłowych, fazogramów i prezentacji interaktywnych • gry symulacyjne o ściśle określonych regułach 	<ul style="list-style-type: none"> • niesekwencyjne gry edukacyjne komputerowe: ruchowe oraz manipulacyjne • materiały dydaktyczne umożliwiające ogląd całościowy – foliogramy, mapy umysłowe, hiperteksty • prezentacje interaktywne

Źródło: Opracowanie własne na podstawie koncepcji stylów R. Linksman, 2005.

Nauczyciel projektując proces dydaktyczny powinien uwzględnić odmienne preferencje poznawcze, co może nastęrczać pewne trudności, ponieważ proces ten z konieczności przebiega w formie pracy zbiorowej. Dodatkową trudnością będzie właściwy dobór środków dydaktycznych, które pełnią różne funkcje zależnie od dominujących stylów uczenia się. Jak powiedziano uprzednio, preferencje w zakresie stylu uczenia się, jako komponenty stylów poznawczych, są nierzadko względnie stałe. Nie oznacza to jednak, co wykazują zresztą badania, że nie można ich do pewnego stopnia modyfikować. Czy zatem należy próby takie podejmować? Zdaniem Matczak²⁴, *założenie o neutralności stylów nakazywałoby raczej je pielęgnować, jako przejaw indywidualności człowieka, aniżeli zmieniać. Z drugiej strony dane wskazujące na ich zróżnicowaną wartość w poszczególnych zakresach działania nasuwają myśl o celowości oddziaływań wychowawczych.* Dobór odpowiednio zróżnicowanych mediów dydaktycznych charakterystycznych dla różnych stylów uczenia się można traktować jako jeden z czynników warunkujących uczenie się w sytuacjach nowych, nietypowych dla podmiotu (ucznia). Dlatego, jak słusznie zauważa autorka, oddziaływania takie są pożądane, chociażby po to, aby pomagać ludziom w zdobywaniu samowiedzy na temat własnych stylów oraz wiedzy o plusach i minusach związanych z nimi sposobów funkcjonowania w różnych sytuacjach edukacyjnych. Będzie to niezbędne zawsze tam, gdzie uczeń musi wybrać, czy pozostawać przy własnych preferencjach, gdy przynoszą efekty przy podejmowanych działaniach, czy rezygnować ze swoich preferencji w sytuacjach, w których mogą efektywności szkodzić. Równie cenna i możliwa do ćwiczenia jest giętkość, która pozwalałaby funkcjonować w sposób niezgodny z posiadanym stylem w sytuacjach edukacyjnych, które tego wymagają²⁵.

²⁴ A. Matczak, *Style poznawcze*, s. 781.

²⁵ Tamże.

DAGMARA KUZNOWICZ-WOLSKA

O KREATYWNOŚCI STUDENTÓW PEDAGOGIKI W REALIZACJI ZADAŃ MUZYCZNYCH (NA PRZYKŁADZIE PRAKTYKI CIĄGLEJ)

Myślą przewodnią mojego wystąpienia jest podzielenie się refleksją na temat realizacji przeze mnie oraz przez studentów pedagogiki zadań muzycznych z dziećmi klas nauczania początkowego.

Na początek chciałabym przypomnieć, jak ważna jest rola muzyki właśnie w tym przedziale wiekowym oraz możliwość wykorzystywania jej w integracji z innymi edukacjami. Jest to bowiem wskaźnik jaki zawsze przekazuję studentom, z którymi współpracuję już od wielu lat i staram się zawsze jak najlepiej uświadomić ich w tym przekonaniu. Muzyka bowiem w naturalny sposób łączy się z innymi edukacjami, wspiera nauczanie zintegrowane i powinna być rozumiana jako część składowa tego procesu. Łatwo zauważyć, że dzieci w młodszym wieku noszą w sobie muzykę spontaniczną, czują potrzebę śpiewania, tańczenia lub grania na instrumentach. A dzięki różnorodności form pracy, można sprawić, że każde dziecko znajdzie moment, w którym wykaże się tym, co najlepiej potrafi.

Jednym z warunków powodzenia praktyk studenckich jest wcześniejsze dokładne poznanie cech psychicznych dziecka oraz jego rozwoju fizycznego. Znając właściwości psychologiczne ucznia, wiemy, jakie możemy stawiać wymagania, gdyż znamy wówczas optymalne możliwości jego rozwoju. Wiek młodszoszkolny to okres przełomowy, który obejmuje wiek od sześciu do dziesięciu lat, a więc klasę „0” oraz klasy I-III szkoły podstawowej, kiedy dziecko wstępuje do szkoły – środowiska zupełnie odmiennego od dotychczasowego. Szkoła stawia przed nim nowe systematyczne zadania, zgodnie z wymaganiami programu. To pociąga za sobą konieczność przestawienia się psychicznego dziecka ze swobodnej spontanicznej zabawy na planowaną zorganizowaną działalność. Zadaniem studenta jest więc również pomagać dzieciom w rozwijaniu i zainteresowaniu nauką.

Na podstawie trzynastoletniego doświadczenia w pracy z dziećmi zauważyłam, że edukację muzyczną można wykorzystać z powodzeniem do realizacji wielu zadań. Obcowanie z muzyką jest naturalną potrzebą i formą ekspresji dziecka. Właściwe metody zapoznania i przeżywania jej są środkiem kształtującym i wychowawczym. Warunkiem powodzenia tej trudnej, ale dającej tak wiele satysfakcji pracy jest dostosowanie form aktywności muzycznej do właściwości psychofizycznych dziecka.

Specyficzną formą działalności dziecka w okresie wczesnoszkolnym jest uczenie się ściśle związane z rozwojem procesów poznawczych i emocjonal-

nych. Muzykowanie stwarza ku temu doskonałe warunki. Podczas muzykowania biorą udział trzy analizatory: wzrokowy, dotykowy i słuchowy. Postrzeganie jest aktywne i oparte na konkretnych czynnościach dziecka. W klasie I-II dzieci uczą się z nut wydobywania określonych dźwięków, a następnie łączenia w całość. Dziecko w klasie III uczy się obserwować całościowo, wysłuchiwać wyjaśnień w całości i potem działać, czyli grać na instrumentach zgodnie z wyjaśnieniem. Ponieważ od uważnego stosunku uczniów do zadań szkolnych zależy ich wykonanie, staram się oddziaływać na ich uwagę pobudzająco. Odpowiednio i prawidłowo prowadzę edukację muzyczną, która wzmacnia u dzieci nawyk uważania, który staje się cechą charakteru. Uwaga dzieci w młodszym wieku szkolnym ma charakter mimowolny. Tak więc atrakcyjne cechy instrumentów muzycznych w sposób dość przypadkowy przyciągają uwagę dziecka i mogą ją utrzymać przez dłuższy czas. Uczniowie w klasie I muzykują na jednym instrumencie – flażolecie lub flecie prostym. W klasie II i III wykorzystują jednocześnie kilka instrumentów: flażolety lub flety, dzwonki chromatyczne, instrumenty perkusyjne. W tym okresie, dzięki kształtowaniu się uwagi dowolnej i coraz doskonalszego analizatora słuchowego, muzykuję z dziećmi ze zróżnicowaną dynamiką i tempem.

Kształtując właściwą motywację dziecka do muzyki, dążę do rozbudzenia aktywnego stosunku do pracy na zajęciach. Czynię to poprzez dobór atrakcyjnych metod prowadzenia zajęć oraz zmieniam je, gdyż lekcja prowadzona jednym sposobem wywołuje znużenie. Doskonałym sposobem przeciwdziałającym zmęczeniu jest gra na instrumentach. Rozbudzanie zainteresowań jest pomocnym czynnikiem nie tylko w uaktywnianiu uwagi, ale także wpływa na jakość zapamiętywania materiału. Dziecko łatwiej i trwalej pamięta to, co je interesuje. Pamięć odgrywa wielką rolę w przyswajaniu wiadomości, a z wiekiem powiększa się jej zakres. Uczeń potrafi powtórzyć coraz więcej usłyszanych elementów. Dzięki rozwojowi pamięci w klasie II może opanować grę na dzwoneczkach, flażolecie lub flecie i zapamiętać kolejność następstw dźwiękowych w piosence. Ważną rolę odgrywa motywacja, która ma wpływ na aktywność. Procesy motywacyjne pobudzają do wysiłku przewyższania trudności, które są bardzo istotne podczas muzykowania na instrumentach melodycznych.

Dzięki grze na instrumentach muzycznych dzieci zdolne są do przeprowadzania wielu operacji myślowych, szeregowania porównywania, klasyfikowania. Praca w dużej grupie (cała klasa) związana z systematycznym zdobywaniem wiedzy, rozszerza treść uczuć, zmienia przedmiot zainteresowań. Jako nauczyciel ukierunkowuję te zainteresowania w sposób celowy, np. poprzez wspólne muzykowanie, co daje radość dzieciom w obcowaniu z muzyką. Jestem świadoma, że dzięki tym zajęciom dziecko osiąga wrażliwość społeczno-moralną, wie o konieczności pracy dla wspólnego dobra. Doznaje przyjemności i satysfakcji płynącej z faktu pracy w i dla zespołu. Wspólna praca w klasowym zespole muzycznym zespala stopniowo uczniów

w dziecięcy kolektyw. Uczeń z takimi doświadczeniami umie znaleźć swoje miejsce w społeczeństwie, jakim jest szkoła. Granie w dziecięcej klasowej orkiestrze daje wiele okazji do utrwalania wiadomości muzycznych i uspołecznienia dzieci.

Znaczącą rolę studentów podejmujących się realizacji zadań muzycznych w nauczaniu początkowym powinno być również uświadomienie sobie tego, że muzykę bardzo łatwo łączy się z innymi edukacjami. I nie należy przez wzgląd na potrzeby dzieci stronić od jej realizacji, czy też ograniczać się do nauki piosenki, co jest częstym błędem podczas prowadzenia zajęć przez studentów.

Student, który chciałby integrować muzykę z edukacją plastyczną, nie musi mieć z tym żadnych trudności, ponieważ w swej pracy może wykorzystać na przykład „malowanie muzyki”. Po wysłuchaniu utworu muzycznego można wyrażać jego nastrój, charakter, budowę oraz elementy muzyki poprzez znak plastyczny. Malowanie muzyki może być też formą relaksu między zajęciami wymagającymi większego wysiłku umysłowego. A planowanie malowania w kilkuosobowych zespołach stwarza jednocześnie okazję do kształcenia umiejętności współpracy w grupie.

Innym sposobem, który często podpowiadam studentom, jest łączenie muzyki z edukacją techniczną, np. wykonywanie przez dzieci instrumentów muzycznych według własnego pomysłu. Kontakt dziecka z instrumentem perkusyjnym ma ogromny walor edukacyjny. Ucząc się na nich grać, dziecko zdobywa konkretne umiejętności. To z kolei wpływa na poczucie własnej wartości.

Bardzo interesująca jest również integracja z edukacją polonistyczną. O czym nie zawsze wiedzą studenci i rzadko z niej korzystają. Dotyczy to przede wszystkim poprawnej dykcji i ortofonii. Albowiem poprzez właściwą artykulację, podział wyrazów na sylaby oraz rytmiczną recytację tekstów ułatwiamy naukę czytania oraz wzbogacamy zestaw ćwiczeń wspomagających zdolność zapamiętywania. Teksty piosenek mogą być wykorzystane do bogacenia czynnego słownika dzieci. Muzyka może także inspirować twórczość literacką, ponieważ dzieci chętnie piszą swobodne teksty do utworu muzycznego.

Z kolei związek muzyki z edukacją matematyczną przejawia się w zakresie kształtowania pojęć liczbowych, jak podział całości na dwie równe i nierówne części, pomniejszanie, powiększenie, posługiwanie się nazewnictwem matematycznym, kształtowanie poczucia czasu, pojęcia kierunku wyobrażenia figur z geometrii płaskiej i przestrzennej (kształt, wielkość, np. ustawienie w małym i dużym kręgu), czy orientacji dotyczącej stosunków przestrzennych.

Najczęstszą formą wykorzystywania muzyki przez studentów jest jednak łączenie jej z kształtowaniem pożądanych postaw społecznych. Są to zabawy muzyczno-ruchowe, które stwarzają ku temu wiele możliwości. Przydział ról do zespołowego współdziałania. Ich wzajemna współzależność

i współodpowiedzialność daje wiele zadowolenia zarówno jednostce, jak i grupie.

W mojej wieloletniej obserwacji studentów podczas praktyki ciągłej z przykrością stwierdzam, że mimo wielu ciekawych form i metod realizacji edukacji muzycznej jest często pomijana przez studentów i ograniczana do minimum. Studenci obawiają się trudności, jakie niesie ze sobą prezentacja piosenki lub instrumentalnego w ich wykonaniu. Wiele obaw niesie ze sobą również wspólny udział z dziećmi w zabawach muzyczno-ruchowych. Co jest wynikiem, niestety, nie tylko nieśmiałości, ale też braku umiejętności z dziedziny muzyki, jakie powinien posiadać nauczyciel nauczania początkowego. Dlatego ważne jest, aby studenci chcący w przyszłości pracować z małymi dziećmi nie stronili od zdobywania wiadomości i umiejętności muzycznych, które umożliwią im studiowanie w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej, i które w przyszłości odegra w ich zawodzie ogromną rolę. A jednocześnie ułatwi i uatrakcyjni zajęcia z dziećmi. Podejmując się pracy z dziećmi w klasach najmłodszych należy również pamiętać, że aktywność muzyczna przyczynia się do: 1) rozwoju procesów poznawczych, 2) rozwoju sfery emocjonalno-motywacyjnej, 3) rozwija wyobraźnię, 4) rozwija postawę twórczą oraz wiele cennych społecznych cech, dając jednocześnie satysfakcję zadowolenia i odprężenia dzieciom.

Sztuka, a więc i muzyka, stanowi istotny element w ogólnym kształceniu i rozwoju człowieka, a szczególnie dziecka. Budzi radość i zadowolenie, wywołuje podniosły nastrój. Stąd edukacja muzyczna ma wyjątkowe znaczenie w edukacji kształcenia zintegrowanego.

CZEŚĆ 2

STUDENCI

WOBEC PRAKTYKI NAUCZYCIELSKIEJ

MONIKA RAŻNA

PRAKTYKA STUDENCKA W SZKOLE – ODPOWIEDZIALNOŚĆ CZY ZABAWA?

Praktyki należy postrzegać jako odrębną część kształcenia, niewliczającą się do globalnej liczby godzin programu studiów. Są możliwością poszerzenia wiedzy studenta o zagadnienia praktyczne, mające na celu zdobycie osobistego doświadczenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej i zweryfikowania przygotowania teoretycznego do przyszłej pracy zawodowej.

Problem studenta tkwi najczęściej w wyborze właściwego podejścia wobec praktyk: między odpowiednim jej wykorzystaniem a zdobyciem koniecznej do jej zaliczenia „pieczętki”. Najczęściej praktykant nie zdaje sobie sprawy z tego, jaka jest odpowiednia postawa i co za sobą niesie praktyka z najmłodszymi. Dlatego kwestię tę chciałabym uczynić przedmiotem dzisiejszego wystąpienia.

Okres, w którym dziecko rozpoczyna obowiązek szkolny, jest szczególnie ważny dla jego rozwoju. Dziecko osiąga w tym czasie pewną stabilizację psychiczną, jest radosne i bez trosk, a szkoła stanowi dla niego pasjonującą, wciąż odkrywaną przygodę. Pedagog z kolei ponosi ogromną odpowiedzialność za wytworzenie odpowiednich relacji na płaszczyźnie uczeń – wychowawca, powinien dążyć do partnerstwa w tej relacji.

Będąc na praktykach mieliśmy okazję zetknąć się z realiami pracy pedagogicznej. Spotkaliśmy dzieci, od których emanowała ogromna radość, prostota, szczerść, spontaniczność, ale również zdarzały się trudności, jakie napotykał nauczyciel podczas swojej pracy, np. z niechętnym nastawieniem dziecka do nauki lub jego złym samopoczuciem. Mieliśmy szansę uczyć się cierpliwości i wyrozumiałości, ponieważ uczeń ma prawo myśleć i działać wolniej od nas. Odbyte praktyki to również lekcja tolerancji, pokory i otwartości wobec postaw, zaburzeń i problemów ucznia, a co najważniejsze, osobiste przekonanie się, jaka ciężarówka będzie na nas, przyszłych nauczycielach, odpowiedzialność za rozwój młodego pokolenia.

Praktyki miały na celu uświadomić nam – studentom, czy posiadamy predyspozycje pedagogiczne, czy zdołamy udźwignąć odpowiedzialność za

wychowanie dzieci, zarówno w świecie „małej” jak i „wielkiej ojczyzny”. Bowiemy jako praktykanci, a później jako opiekunowie-wychowawcy ponosimy odpowiedzialność za dzieci w klasie, czyli tej „małej ojczyźnie”, ale również wpływamy na dalsze ich życie w „wielkiej ojczyźnie”. Pedagog odpowiada całkowicie za każdy wspólnie spędzony dzień życia dziecka, a tym samym bierze na siebie odpowiedzialność za jego odległą przyszłość. Zatem praktyka nie może być zabawą. Praktyka jest wstępem do dalszej pracy, w której student powinien odznaczać się autentyczną pracowitością, zajmować się ciągłym i wszechstronnym poznawaniem dziecka.

Praktyki powinny dać nam odpowiedź na pytanie, czy wybraliśmy odpowiednią życiową drogę? Z reguły spotykamy się z pozytywnym odzewem naszego sumienia, ale zdarza się również, że zrealizowane praktyki są potwierdzeniem obaw, że jednak nie podołamy takiemu wyzwaniu. Dobry praktykant musi spełnić przede wszystkim podstawowy wymóg, jakim jest poznanie samego siebie. Nie sposób nie zauważyć, jak wielka jest przepaść pomiędzy tym, czego uczymy się na studiach, a tym, z czym stykamy się będąc na praktykach. Teoria często bywa różna od rzeczywistości. Zdobyta wiedza jest oczywiście niezbędna w dalszej pracy, ale poprzestać na niej nie możemy. Trzeba się wciąż rozwijać, uzupełniać i aktualizować ją.

Będąc na praktykach zauważyłam, jak istotne jest partnerstwo między nauczycielem a uczniem. Nauczyciel dla ucznia jest osobą, z którą może porozmawiać, pożartować, a jak trzeba to i wyzalić. Wychowawca musi się zatem odznaczać pomysłowością, refleksą, twórczą postawą; być otwartym na potrzeby swego ucznia, a przede wszystkim obiektywnie go słuchać.

Dla mnie wyjątkowo cenne okazały się wskazówki nauczycieli z długoletnim stażem. To dzięki nim skuteczniej będę mogła wykonywać swoje obowiązki, lepiej wypełniać powierzone mi zadania, a czasem nawet dzięki ich uwagom będę mogła ustrzec się popełnienia błędów. Nauczyciel musi być świadomy, że znajduje się pod ustawiczną kontrolą uczniów, a każde jego potknięcie jest natychmiast dostrzegane i komentowane. Pamiętam sytuację, kiedy wychowawca podczas lekcji odebrał telefon od rodzica jednego z uczniów, a wychowanek natychmiast skomentował to, mówiąc, że jest zakaz używania telefonów komórkowych, szczególnie w trakcie lekcji. Nauczyciel musi więc być ostrożny, ponieważ łatwo może stracić szacunek i zaufanie uczniów, które później trudno będzie mu odzyskać. Słowa Janusza Korczaka, że *są błędy, które dobry wychowawca popełnia tylko raz, a oceniwszy krytycznie nie ponawia ich*, powinny być przesłanką dla każdego praktykanta rozpoczynającego pracę w zawodzie nauczyciela. Wychowawcą bowiem nigdy nie będzie ten kto się oburza, kto się dąsa, kto ma żal do dziecka, do innych ludzi, że jest tym, kim się urodziło lub jakie doświadczenie je wychowało.

Dzieci dążą do poznania i zrozumienia świata. Chcą wiedzieć, jak naukowcy badają dostępne im otoczenie, oddziałują na nie. Zadają pytania, formułują hipotezy, prowadzą doświadczenia i eksperymentują. Potrzebują

zawsze jednak wsparcia ze strony dorosłych. Podczas praktyk zaciekała mnie pomoc uczniom w odkrywaniu ich wartości za pomocą ekspresji plastycznej, muzycznej i literackiej. W trakcie zajęć nauczyciel pokazywał dzieciom, że są zdolne zrobić coś same, że są wartościowe, że każdy ma swój talent, który może dać światu. Przez to nauczyciel odpowiedzialny był za tworzenie warunków sprzyjających podejmowaniu przez dzieci, samodzielnych, wynikających z ich zainteresowania światem, działań i czynności. Pozytywne odczucia również wzbudziło we mnie zaufanie wychowanka do wychowawcy. Uczeń, mający problem, nie bał się podejść i poprosić o pomoc lub też ciepłe słowo ze strony opiekuna.

Warto zatem wkładać swoje serce i umysł w pracę z dziećmi. Warto – dla uśmiechów będących na ich twarzach, dla sukcesów osiąganych własnym wysiłkiem i dla słów pełnych ciepła i serdeczności.

Opiekun powinien być dobrym diagnostą przez stałą obserwację dziecka, przez empatię, umiejętność wczuwania się w świat jego uczuć i przeżyć, gdyż tylko wtedy będzie mógł zrozumieć jego świat, problemy oraz rozpoznać wiele jego potrzeb. Musimy przy tym pamiętać, że w procesie wychowania zawsze mamy do czynienia z konkretnymi indywidualnościami, którymi są poszczególne dzieci.

Zapewne nie raz spotkamy na swojej drodze przykrości, niepowodzenia, troski, ale nie powinny nas zniechęcać do dalszej pracy, bowiem niewiele znaczą wobec radości i satysfakcji płynącej ze współpracy z dziećmi.

Reasumując, praktyki studenckie zawsze należy traktować jako poważne i odpowiedzialne doświadczenie, które powinno być przesłanką dla nas, przyszłych pedagogów, służącą dobremu wykorzystaniu obranego zawodu. Nie jest to zatem czas wolny od zajęć, a wręcz zabawa, lecz sprostanie trudnościom, a zarazem poznanie tej dobrej strony pracy pedagogicznej.

BIBLIOGRAFIA

- Wspieranie dziecięcej kreatywności*, red. B. Muchacka, J. Kurcz, PWSZ, Nowy Sącz 2006.
- Nęcka E., *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Impuls, Kraków 1998.
- Wychowanie – potrzeba dziecka – zadanie domu i szkoły*, red. E. Ozimek, Wydawnictwo Oficyna Współczesna, Poznań 1999.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1998.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Żak, Warszawa 2003.

AGNIESZKA LIPSKA

DIAGNOZOWANIE UCZNIÓW W KONTEKŚCIE PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

*Dziecko jest księgą,
którą powinniśmy czytać
i w której powinniśmy pisać.*

Peter Rosegger

Zacytowane powyżej słowa powinny przyświecać wszystkim studentom podczas praktyk pedagogicznych. Trudno bowiem prowadzić zajęcia z dziećmi bez znajomości wiedzy merytorycznej, ale i również bez wiedzy na temat uczniów. Poznawanie uczniów, obok wielu innych zadań objętych programem praktyk pedagogicznych, stanowi punkt wyjścia do zastanowienia się i określenia kierunku działań zmierzających do uzyskania odpowiednich efektów pracy z uczniem.

Każdy student rozpoczynający praktykę, nim stanie przed klasą, powinien zapoznać się z samą szkołą, jej dokumentacją, wyposażeniem w pomoce dydaktyczne; z warsztatem pracy nauczyciela-opiekuna praktyk. Powinien jednak również, a może i przede wszystkim, poznać uczniów klasy, w której będzie odbywał praktykę.

Ważne jest nie tylko przeczytanie w dzienniku listy klasy, po to, by poznać imiona i nazwiska dzieci; istotniejsze od tego jest poznanie możliwości, umiejętności, specyfiki zachowań podczas zajęć tychże uczniów. Wszystko to potrzebne jest, by móc wykorzystać w praktyce to, co w uczniu najlepsze oraz chociażby podjąć próbę niwelowania złych nawyków.

Również jeden z punktów opinii o naszej praktyce uwzględnia ocenę umiejętności diagnozowania i ewaluacji czynności nauczycielskich oraz czynności uczniów. W moim przypadku była to następującej treści ocena: *Studentka wykazała się umiejętnością diagnozowania i ewaluacji. Obserwując i prowadząc zajęcia, trafnie oceniała możliwości i potrzeby uczniów wykorzystując to w dalszych działaniach.*

Oczywiście zdobywanie informacji o uczniach nie może być celem samym w sobie, nie może dominować nad innymi oddziaływaniami, takimi jak nauczanie lub wychowanie¹. Umiejętności diagnostyczne jednak umożliwiają praktykantom, na etapie przygotowania do zawodu, rozeznanie się w możliwościach wychowanków, ich potrzebach, zainteresowaniach, a to z kolei pozwala właściwie zaplanować działania edukacyjne.

¹ A. Janowski, *Poznawanie uczniów*, Warszawa 2002, s. 7.

Realizowanie diagnozy ma charakter dwojaki. Po pierwsze pozwala poznać charakter, przyczyny zjawisk niepokojących, po drugie, służy odkrywaniu „siły” jednostki, jej uzdolnień, zainteresowań².

W poznawaniu ucznia niezmiernie ważny jest prawidłowy kontakt diagnostyczny, czyli charakter relacji pomiędzy osobą badającą a osobą badaną. Wśród wskaźników prawidłowego kontaktu diagnostycznego wymienia się w pierwszej kolejności autentyczne zainteresowanie diagnosty osobą badaną, chęć jej zrozumienia³. Zatem dla nas, studentów wielce istotne powinno być szczere zainteresowanie uczniami pod kątem pytań o to, jaki jest uczeń, klasa, jakie dziecko przejawia zdolności i zainteresowania, a jakie trudności, jaki jest stan jego zdrowia?⁴

W diagnozowaniu uczniów praktykant powinien wykazać się empatią, wyrozumiałością i akceptacją ich stanów emocjonalnych, jednak z zachowaniem właściwego dystansu. Dzieci bowiem, podobnie jak my, „rozpoznają” nas i starają się wykorzystywać nasze „słabości”. Na przykład, częste mówienie przez ucznia, że nie umie czegoś zrobić, nie powinno prowadzić do wyręczenia go w tej czynności, co często zdarza się studentkom, które nie potrafią odmówić takiemu uzalającemu się dziecku.

Nie sposób jednak podczas kilkudziesięciu godzin praktyk zdiagnozować w pełni wszystkich uczniów i klasy jako całości. Wychowawca klasy ma taką możliwość, czyni to każdego dnia poprzez trzyletni cykl nauki. Dostrzega jak klasa podlega określonym zmianom, diagnozuje ją, ocenia. My-praktykanci możemy poznać uczniów jedynie na tyle, na ile pozwala nam czas praktyki.

Pierwszym etapem poznawania dzieci jest **wywiad** (jedna z podstawowych technik diagnostycznych) z nauczycielem-wychowawcą, który przekazuje ogólne wiadomości, np. klasa prezentuje raczej wyrównany poziom, ten chłopiec sprawia problemy wychowawcze, a dziewczynka o imieniu..... wymaga szczególnej uwagi ze względu na.....

Kolejnym krokiem na drodze poznawania uczniów są hospitacje, czyli obserwacje. Podczas hospitacji najbardziej interesuje nas sam przebieg lekcji, sposób wprowadzenia do tematu, zastosowane metody nauczania, czy też stosowanie pomocy dydaktycznych. Jednak nie sposób, przy okazji, nie zwrócić uwagi na zachowania dzieci, zarówno tych wyróżniających się aktywnością, jak i tych nieaktywnych. Mimowolnie zauważamy ucznia, który w danej chwili odpowiada lub na tego, który się wierci lub rozmawia, czy też na dziewczynki, które nieustannie o czymś szepczą, nie wykazując przy tym zainteresowania lekcją.

² E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 25.

³ Tamże, s. 31, 33.

⁴ T. Kłosowska, *Diagnoza całościowa*, „Życie Szkoły” 2010, nr 8, s. 62.

Czy takie spostrzeżenia możemy nazwać obserwacją? Jak wiemy, obserwacja to celowe, ukierunkowane spostrzeganie, jedna z metod diagnozowania. Tu mamy jednak do czynienia z **obserwacją luźną (bierną)**, polegającej na swobodnym gromadzeniu informacji, notowanych w arkuszach obserwacyjnych. Liczba zaobserwowanych danych zależy od indywidualnych umiejętności wyodrębniania ważnych sygnałów przez praktykanta. Podczas hospitacji zachowujemy status osoby pełniącej rolę członka grupy, staramy się nie rzucić w oczy, by nie rozpraszać uwagi dzieci.

Na podstawie poznawania, diagnozowania takimi sposobami uzyskujemy ogólny wizerunek ucznia: aktywny, chętny lub niechętny do pracy, uważny lub nieuwważny, leniwy lub pracowity, zaradny lub niezaradny itp. Dłuższy czas praktyk pozwoliłby z całą pewnością poznać przyczynę niepokojących zjawisk, takich jak wymieniona wyżej niechęć do pracy.

Obserwując zachowania uczniów podczas hospitacji, zajęć lekcyjnych lub przerw musimy starać się zapamiętać jak najwięcej szczegółów. Musimy też pamiętać, żeby poznawanie wychowanków miało charakter możliwie zbiektywizowany. Taka właśnie taktyka pozwala na lepsze, bardziej przemyślane przeprowadzenie działań zmierzających do podniesienia poziomu swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Przygotowanie do lekcji bowiem, to nie tylko skrupulatne pisanie scenariusza, przygotowujemy nawet czy poszczególnych uczniów na nasze oddziaływanie. To odpowiednie nastawienie się na pewne sytuacje edukacyjne, np. problemy i utrzymaniem odpowiedniej uwagi konkretnych dzieci. Przygotowanie się na takie ewentualności nie wywołuje zaskoczenia oraz pomaga w podjęciu pewnych kroków w danej sytuacji. Nie oznacza to jednak, że przeprowadzane przez nas zajęcia będą przebiegały bez zakłóceń. Niemniej jednak wcześniejsze poznanie pozwala na bardziej przemyślane działania z naszej strony.

Chodzi tutaj głównie o metody i zasady nauczania oraz formy pracy na lekcji, np. praca w grupach lub parach: uczeń słaby + uczeń zdolny, wzbogacanie lekcji o środki dydaktyczne, które wspomagają przyswajanie wiedzy przez ucznia i rozbudzają zainteresowanie tematem lekcji; stosowanie pogadanki w celu uwzględnienia uczniów aktywnych, ale i zachęcanie do wypowiedzi uczniów nieśmiałych.

Poznanie uczniów pozwala również na zastosowanie zasady indywidualizacji, jakże ważnej i podkreślanej w reformowanej edukacji wczesnoszkolnej. Znając bowiem tempo pracy dzieci podczas samodzielnego wykonywania zadań, można przygotować dodatkowe karty pracy, które można użyć, gdy zdolniejsi uczniowie wcześniej skończą pracę. Taka karta powinna być traktowana jako nagroda.

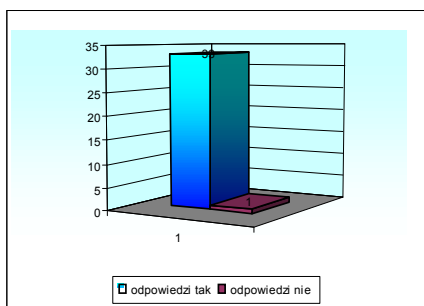
Każda klasa, każdy uczeń, podlega w toku nauczania pewnej dynamice zmian. Gdybyśmy za kilka tygodni, miesięcy ponownie mieli zajęcia w tej klasie, zaobserwowalibyśmy z pewnością kolejne, wcześniej niezauważone, cechy u uczniów. Takich zmian w skali klasy dostrzeżlibyśmy pewnie dużo,

może byłyby to postępy w nauce u uczniów początkowo mniej aktywnych, może byłoby to sprawniejsze wiązanie sznurowadeł. Ważne jednak jest to, byśmy te zmiany dostrzegli, aby ponownie móc wyciągnąć wnioski ze swoich obserwacji i wykorzystać je w praktyce pedagogicznej z korzyścią przede wszystkim dla dzieci.

Poznając „swoich” uczniów powinniśmy także sami dać się poznać, po to, by zdobyć zaufanie dzieci, nie tworząc tym samym wokół siebie skorupy niedostępności. Na zaufanie uczniów trzeba sobie zasłużyć. Nawet dorosła osoba nie od razu zaufa komuś obcemu, a tym bardziej dziecko. Nie można przecież żądać zaufania tylko dlatego, że się jest (lub będzie w przypadku praktykantów) nauczycielem⁶.

Na zakończenie pragnę przedstawić wyniki badania przeprowadzonego wśród studentów mojego roku. Skromnego, aczkolwiek wymownego; po to, by potwierdzić swoją wcześniejszą wypowiedź.

Badaniem była objęta grupa 40-osobowa. Odpowiedzi udzieliło 35 osób. Moim koleżankom i kolegom zadałam tylko jedno pytanie, na które mieli odpowiedzieć „tak” lub „nie”. Pytanie brzmiało, czy według ciebie poznanie uczniów i klasy na tyle, na ile to możliwe podczas praktyk pedagogicznych, ułatwiło twoje planowanie dydaktyczno-wychowawcze? Przeważająca większość odpowiedziała, że tak, co pokazuje poniższy wykres. Warto tu jednak przytoczyć komentarz jednej z koleżanek, który cytuję za jej zgodą: *Zdecydowanie tak, chociaż praktyka to dość krótki okres, by w pełni poznać ucznia i klasę.*



Wyniki tej ankiety mówią same za siebie, świadcząc jednoznacznie o celowości poznawania ucznia na rzecz efektywniejszego planowania działań dydaktyczno-wychowawczych, o czym już była tutaj mowa. Reasumując, celem zdobywania wiadomości na temat uczniów, zarówno trudnych, jak i zdolnych jest wykorzystanie tych wiadomości w praktycznym planowaniu i rozwiązywaniu rzeczywistych sytuacji edukacyjnych.

⁶ A. Janowski, *Poznawanie uczniów*, s. 19.

ŻANETA BOKUNIEWICZ

PRAKTYKI JAKO POCZĄTEK DROGI W KSZTAŁTOWANIU POSTAWY NAUCZYCIELA-BADACZA

We współczesnej szkole i w uczelni bardzo wiele zależy od jakości i postawy kadry nauczycielskiej. A.W. Combs pisał: *Dobry nauczyciel jest po pierwsze i przede wszystkim człowiekiem i ten fakt, dla spełnienia zawodu, jest najważniejszy i decydujący*. To zdanie utwierdziło mnie, że zdecydowanie wybrałam idealny dla siebie kierunek studiów.

W pracy nauczyciela najważniejszą bowiem wartością jest dobro i sukces ucznia. Odpowiedzialność za jego rozwój i przygotowanie do podejmowania decyzji oraz znajdowania sensu życia. W tym zawodzie każdego dnia ma się satysfakcję z przekazania nowej wiedzy i nowych umiejętności swoim uczniom. Tutaj nie ma mowy o monotonii. O czym przekonałam się na hospitaacjach, które po części mam już za sobą.

Obserwując pracę nauczycieli, dowiedziałam się jak bardzo ważne są pochwały i wzmocnienia, jak bardzo potrzebują ich uczniowie. Każdy potrzebuje wyzwań, aby móc się rozwijać i doskonalić. A żeby to mogło mieć miejsce, potrzebna jest motywacja, którą odkrywają w uczniach właśnie nauczyciele. To oni, dzięki wnikliwej diagnozie i indywidualizacji wobec każdego ucznia, są w stanie prowadzić do jego rozwoju. Bycie nauczycielem jest równoznaczne z byciem autorytetem, mentorem, przewodnikiem.

Obserwując nauczycieli w klasach I-III zaobserwowałam radość z pracy, jaką wykonują. Ich powołanie do tego zawodu, które wymaga wielu umiejętności, w tym rozumienia ucznia, wczucia się w jego położenie, zbliżenia się do niego tak, aby zdobyć jego zaufanie przy jednoczesnym zachowaniu autorytetu.

To nauczyciel wskazuje uczniowi, jak być naprawdę człowiekiem, jak dojrzywać do pełni człowieczeństwa. Naucza pewnych prawd, przekazuje wiadomości niezbędnych do twórczego życia w społeczeństwie, zaszczepia cnoty obywatelskie.

Na hospitaacjach nauczyłam się twórczych postaw. Każdego dnia, widząc, ile pracy wymaga prawidłowe przygotowanie nauczyciela do pracy z dziećmi, uświadomiłam sobie niepowtarzalność tego zawodu. Bowiem każdy dzień był inny, nie można było nic przewidzieć, a wręcz przeciwnie, czekać na odkrycie nowych umiejętności, zainteresowań ucznia. Dzięki obserwacjom pracy nauczycieli, cały czas kształtują się moje poglądy dotyczące kształcenia, wychowania, edukacji. Dzięki możliwości hospitaacji osiągnęłam subiektywny punkt widzenia. Zanim zaczęłam studiować, zakładałam wiele

hipotez, które nie miały odnośników w praktyce. Dzięki obserwacjom uświadomiłam sobie, że znając teorie, a nie mając praktyki, mam prawo do błędów i niezbyt celnych opinii. Zrozumiałam, że jestem początkującym badaczem i nie zawsze mam rację w tym, co proponuję.

Podczas hospitacji osiągnęłam coś, co w życiu jest jedną z podstawowych wartości, wiarę we własne możliwości. Wiare, że w przyszłości sprośtam wymaganiom, którym się przyglądałam, jeśli będę miała możliwość doskonalenia swych umiejętności, a taką szansę zyskuję dzięki możliwości, jaka daje praktyki w szkole.

Przyszłe praktyki wywołują we mnie również wiele obaw, ponieważ jeszcze nigdy nie stanęłam przed uczniami w woli nauczyciela. Na razie, obserwując nauczycieli, musiałam notować swoje wrażenia i opinie. Niebawem to ja i moje działania będą oceniane. Negatywnie bądź pozytywnie.

Konfucjusz mówił, że siła człowieka nie polega na tym, że nigdy nie upada, ale na tym, że potrafi się podnosić. Zdaję sobie sprawę, że podczas praktyk zrobię wiele błędów, czasem ledwo zauważalnych, a czasem dużych. Wiem jednak, że dzięki nim będę miała możliwość korekty swych działań, nim samodzielnie, z dyplomem nauczyciela w kieszeni, stanę przed tablicą.

Praktyki dają mi możliwość nie tylko korekty działań, dają też możliwość sprawdzenia się jako pedagog. Chcę wierzyć, że na praktykach będzie dana mi możliwość rozwoju. Chcę zdobyć doświadczenie, dzięki któremu w przyszłości będę dobrze wykonywać swój zawód. Chcę, tak jak do tej pory, czerpać radość ze swych działań. Wiem, że będąc nauczycielem nie zbawię świata, ale postaram się lekko go ulepszyć, a przynajmniej ulepszyć nauczanie. Chcę też mieć wpływ na to, jak moi podopieczni będą odbierali otaczający ich świat. Chcę, by byli obiektywni i optymistyczni, bo wierzę, że jednostka mająca swoje poglądy, racje i chęci może coś zdziałać.

O tym myślałam rozpoczynając studia w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie.

BIBLIOGRAFIA

Clements J., *Konfucjusz*, Warszawa 2007.

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996

Afirmacja. W poszukiwaniu drogi rozwoju własnego i szkoły, „Dyrektor Szkoły” 1995, nr 3-4.

KAROLINA ZIEMNIARSKA

MÓJ POBYT W ILMENAU

O kursie języka niemieckiego w Ilmenau dowiedzieliśmy się na pierwszym roku germanistyki od dr Chojnackiej-Gärtner, zastępcy dyrektora Instytutu Neofilologii PWSZ w Koninie. Była to niezwykle interesująca propozycja. Podstawowym warunkiem zakwalifikowania do wyjazdu było stałe zameldowanie studenta na terenie powiatu konińskiego. Na wstępie odpadło więc parę chętnych. Kilka innych studentek go spełniało, jednak o wyjeździe zdecydowała średnia ocen.

Mój kurs odbywał się od 7 do 28 sierpnia 2010 r. Pierwszy dzień przypadał w sobotę, więc był całkowicie wolny od zajęć; był to dzień przyjazdów wszystkich uczestników. W niedzielę spacerowaliśmy po mieście. Ilmenau jest przepięknym miejscem, zachwyca zadbaną przyrodą, czystymi alejkami, a także wewnętrznym spokojem. Nad miastem wznoszą się piękne wzgórza Lasu Turyńskiego, po których stąpał Johann Wolfgang von Goethe. Dzięki Uniwersytetowi Technicznemu mówi się, że to miasto młodych ludzi (20% mieszkańców to studenci).

Ilmenau daje możliwość uprawiania wielu sportów, są tu boiska, sauny, centra fitnessu, baseny, korty tenisowe, tory saneczkowe i wiele innych obiektów sportowych. Codziennie widziałam kilkudziesięciu rowerzystów i biegaczy, a boisko, które było tuż obok campusu, w którym przebywałam przez trzy tygodnie, pustoszało tylko nocą. Widać, że mieszkańcy bardzo dbają o kondycję fizyczną.

W poniedziałek najpierw nas przywitano i przedstawiono rozkład zajęć na czas praktyki, a zaraz potem przeprowadzono test sprawdzający znajomość języka niemieckiego. Pozwolił on na przydzielenie uczestników do poszczególnych grup. Natomiast wieczorem odbył się wieczorek zapoznawczy, podczas którego Benno Kaufhold, starosta powiatu Ilm wręczył mi czek o wartości 750 euro. Kwota ta pokryła koszty całego kursu. Była to niezwykle miła chwila, ponieważ spośród 100 uczestników z całego świata, to właśnie ja, mieszkanka powiatu konińskiego zostałam publicznie wyróżniona.

Od poniedziałku do piątku od godziny 9 do 12 mieliśmy zajęcia w swoich dziesięcioosobowych grupach. Zajęcia prowadzone były w języku niemieckim i dotyczyły praktycznej znajomości języka, a także poznawania kultur ojczystych krajów uczestników. Koledzy i koleżanki z mojej grupy pochodzili w większości z Rosji, ale także z Meksyku, Kolumbii, Anglii, Kazachstanu i Litwy. Zajęcia dały nam możliwość poznania siebie nawzajem, oraz tego, jak wyglądają studia w poszczególnych krajach, o czym marzą młodzi ludzie z różnych części świata, jaka potrawa dla jakiego kraju jest

najbardziej charakterystyczna, a także wiele innych, interesujących rzeczy, spraw, obowiązków i praw.

Uniwersytet Techniczny w Ilmenau dał nam możliwość wyboru jednej z dwóch sekcji: *Landeskunde*, czyli zajęć dotyczących kultury, sztuki, historii oraz geografii lub *Fachsprache der Technik*, czyli użycia języka niemieckiego w nowoczesnej technice oraz mediach. Przy wyborze kierowałam się swoimi zainteresowaniami, więc wybrałam *Landeskunde*.

Po porannych zajęciach zawsze mieliśmy dwugodzinną przerwę obiadową. Popołudniami uczestniczyliśmy w wykładach, których tematy dotyczyły życia i twórczości wybitnych postaci, takich jak Marcin Luter lub Johann Wolfgang von Goethe, a także świąt i obyczajów obchodzonych w Ilmenu, a także możliwości, jakie daje mieszkańcom miasto. W czasie wykładów odwiedziliśmy miejsce obrad najważniejszych władz samorządowych Ilmenau oraz dowiedzieliśmy się jak funkcjonuje miasto.

W weekendy zwiedzaliśmy zabytki i miasta w powiecie Ilm, takie jak Weimar, wpisany na listę światowego dziedzictwa UNESCO, będący centrum kulturalnym, w którym działali tacy artyści, jak Bach, Goethe, Schiller, Herder; Eisenach, w którego pobliżu znajduje się romańsko-gotycki zamek Wartburg, w którym Marcin Luter dokonał przekładu Nowego Testamentu na język niemiecki i który również jest na liście światowego dziedzictwa UNESCO. Eisenach jest również miejscem urodzenia Jana Sebastiana Bacha, tu znajduje się wspaniałe muzeum jego twórczości. Odwiedziliśmy również Buchenwald, leżący na północ od Weimaru obóz koncentracyjny z czasów II wojny światowej.

Wieczory spędzaliśmy wspólnie na tańcach, gotowaniu, śpiewaniu, projektowaniu ubrań i innych interesujących zajęciach. Zawsze zmęczeni, ale zarazem radośni i pełni wrażeń wracaliśmy do swoich pokojów.

Tradycyjnie już w połowie kursu zorganizowano ognisko. Wszyscy uczestnicy wraz z opiekunami oraz organizatorami spotkali się nad stawem na obrzeżu miasta. Przepyszne potrawy z grilla, najróżniejsze sałatki, a także niesamowita atmosfera zaskoczyły nas wszystkich. Wieczór spędziliśmy na długich rozmowach o naszych krajach, a także o nas samych. Czas minął niezauważalnie szybko i było trzeba wracać do swoich kampusów.

Wspomnienia z pewnością zostaną mi w pamięci na długo. To doskonałe doświadczenie już teraz ma odbicie w mojej pracy i na uczelni. Jestem szczęśliwa, że miałam możliwość wyjazdu do Ilmenau, poznania wspaniałych ludzi z różnych zakątków świata i oczywiście poprawienia swojej znajomości języka niemieckiego. Cieszę się również, że mogłam lepiej poznać ten kraj, jego kulturę i obyczaje. Jestem pod wrażeniem Ilmenau, z jego spokojem i niesamowitą czystością, ale także nowoczesnym wyposażeniem sal lekcyjnych oraz doskonałych warunków, w jakich uczą się studenci. Polecam wszystkim taki wyjazd i cieszę się, że nasza uczelnia, dzięki kontaktom powiatu konińskiego, umożliwiła mi wzięcie udziału w tym kursie.

Współpraca między powiatem konińskim a Ilm-Kreis

Powiat koniński współpracuje z powiatem Ilm już od ośmiu lat. Powiat Ilm położony jest w środkowej Turyngii, w tak zwanym zielonym sercu Niemiec. Stolicą landu jest Erfurt, który jest jego północną granicą, a na południu Las Turyński. Powiat podzielony jest na siedem miast, sześć samorządów administracyjnych (gminy) oraz 22 samorządy mieszkańców (sołectwa). Największymi miastami powiatu są Arnstadt oraz Ilmenu, w których mieszka 47% ogółu ludności powiatu.

W kwietniu 2002 r. Elżbieta Streker-Dembińska, starosta koniński wraz z delegacją, na zaproszenie władz powiatu Ilm, odwiedziła ten region Niemiec. Była to dwudniowa wizyta, podczas której odbywały się rozmowy władz obu powiatów. Wówczas również starosta koniński złożyła oficjalne zaproszenie na ręce landrata Lutza-Rainera Senglauba oraz zaproponowała współpracę pomiędzy obydwoma powiatami. W październiku delegacja powiatu Ilm odwiedziła Konin oraz gminę Kleczew. Najważniejszym wydarzeniem tego dnia było podpisanie umowy o współpracy partnerskiej między powiatami.

Na przełomie kwietnia i maja 2003 r. w naszym powiecie gościła grupa młodzieży z powiatu Ilm. Szkołami przyjmującymi młodzież były: Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych w Kleczewie oraz Zespół Szkół Ekonomiczno-Usługowych w Żychlinie.

Pierwszym stypendystą na Uniwersytecie w Ilmenau był Michał Rek, mieszkaniec Sławaska, który jako pierwszy zdał pomyślnie egzamin wstępny na germanistykę w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Trzytygodniowy kurs był ufundowany przez landrata Senglauba.

W 2003 roku wyjechała do Ilmenau także grupa naszych władz samorządowych, by zapoznać się z doświadczeniami niemieckich partnerów w dziedzinie zarządzania rynkiem pracy oraz organizacją pomocy społecznej.

Przedstawiciele Ilm przyjechali do Konin w kwietniu 2004 r. na zaproszenie starosty konińskiego. Głównym celem spotkania było zatwierdzenie projektu współpracy na 2004 r. Goście odwiedzili kilka prywatnych gospodarstw i ferm naszego powiatu. Natomiast 13-18 czerwca tego samego roku z rewizytą w Ilmenu była 14-osobowa grupa uczniów wraz z dwoma nauczycielami Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Mickiewicza w Kleczewie. Zwiedzili wówczas Erfurt, zamek Wartburg w Eisenach, centrum sportów zimowych w Oberhof i oczywiście Ilmenu.

Od 13 do 15 października 2004 r. w Turyngii odbywało się spotkanie, w którym wzięła udział delegacja pracowników starostwa i powiatowych jednostek organizacyjnych. Celem spotkania było przybliżenie polskim przedstawicielom sposobu przygotowania aplikacji o przyznanie środków pomocowych z funduszy Unii Europejskiej oraz ich rozliczania.

Natomiast od 2 do 5 czerwca 2005 r. na zaproszenie starosty Senglauba konińska delegacja przebywała w powiecie Ilm. Głównym punktem spotkania

było podpisanie protokołu o realizacji zadań na 2005 r., a także nawiązanie kontaktów między służbami pożarniczymi obu powiatów. Do zadań na ten rok należało: wymiana doświadczeń w zakresie ochrony środowiska, praktyka dla dwóch nauczycieli języka niemieckiego ze szkół ponadgimnazjalnych powiatu konińskiego w szkołach powiatu Ilm, trzytygodniowy kurs dla studenta pierwszego roku germanistyki w PWSZ ufundowany przez starostę Ilm, a także kontynuacja kontaktów szkół w Kleczewie i Ilmenau.

Tak więc od 25 do 31 sierpnia 2005 r. miało miejsce trzecie już spotkanie młodzieży polskiej z niemiecką. W powiecie konińskim gościła 14-osobowa delegacja z Gimnazjum Am Lindenberg w Ilmenau wraz z dwoma opiekunami. Hasłem przewodnim spotkania brzmiało: „Historia nie musi dzielić”. Młodzież zwiedziła zamek krzyżacki w Malborku, starówkę i katedrę św. Jakuba w Olsztynie, miejscowość Gierłoż, gdzie w czasie II wojny światowej mieściła się słynna kwatera Hitlera, a także Puszcze Bieniszewską.

Od 26 września do 1 października 2005 r. dzięki kolejnemu zadaniu realizowanemu przez oba powiaty w ramach protokołu o współpracy, praktyki w Gimnazjum Am Lindenberg w Ilmenau odbyły dwie nauczycielki języka niemieckiego. Były to: Grażyna Mikorzewska z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w Kleczewie oraz Anna Pilarczyk z Zespołu Szkół Ekonomiczno-Usługowych w Żychlinie. Nauczycielki miały także okazję zwiedzić miasto: Erfurt, Drezno, Weimar oraz Ilmenau.

Od 6 do 8 czerwca 2006 r. powiat koniński gościł delegację z Niemiec, w tym starostę powiatu Ilm – Lutza Senglauba. Celem spotkania było podpisanie kolejnego protokołu o współpracy między obydwojoma powiatami. Zadaniami na rok 2006 były: udział drużyny strażackiej z powiatu Ilm w Wojewódzkich Zawodach Pożarniczych w Kleczewie (8-11 września 2006), udział delegacji powiatu konińskiego w X Targach Ochrony Środowiska w Arnstadt (9-11 czerwca), kontynuację współpracy szkół ponadgimnazjalnych w Kleczewie i Ilmenau.

W dniach 28 i 29 marca 2007 r. po raz pierwszy powiat koniński odwiedził nowy starosta powiatu Ilm – Benno Kaufhold. Podczas pobytu zwiedził między innymi KWB „Konin” w Kleczewie, tereny pokopalniane w Kozarzewku, a także Sanktuarium Maryjne w Licheniu. Dwa miesiące później w Arnstadt został podpisany kolejny protokół o realizacji zadań na 2007 r. Kolejnym ważnym wydarzeniem tego roku było podpisanie umowy o przyjaźni między gminami w Langewiesen, Stadtilm, Wolfsberg oraz Kleczew, Rychwał i Ślesin, które nastąpiło 1 października w Stadtilm. Celem umowy jest 5-letnia współpraca pomiędzy powiatem konińskim oraz Ilm Kreis. Również ważnym wydarzeniem tej wizyty był udział naszych samorządowców w uroczystościach „Dnia Jedności Niemiec”, związanych z jednym z najważniejszych narodowych świąt niemieckich.

Kolejny protokół o realizacji na rok 2008 został podpisany 15 maja tego roku przez starostów powiatu konińskiego oraz Ilm. Na mocy protokołu będą kontynuowane wcześniejsze projekty, m.in. trzytygodniowy kurs języka nie-

mieckiego na Uniwersytecie Technicznym w Ilmenau, wymiana młodzieży szkół z Kleczewa i Ilmenau, wizyta przedstawicieli służb pożarniczych powiatu Ilm w powiecie konińskim, ale będą także podjęte nowe zadania, np. wizyta w powiecie konińskim 30-osobowej grupy seniorów z Ilm oraz udział samorządowców z Ilm Kreis w uroczystej Gali Powiatu Konińskiego, w ramach której obchodzony będzie Jubileusz X-lecia powiatu (6 grudnia).

Kolejny protokół do umowy partnerskiej został podpisany 20 marca przez starostów zaprzyjaźnionych powiatów Stanisława Bielika oraz Benno Kaufholda. Podobnie jak w latach ubiegłych protokół przewidywał współpracę między kleczewskim liceum oraz gimnazjum z Ilmenau, kolejny kurs języka niemieckiego dla studenta germanistyki z naszego powiatu, a także wiele zadań dotyczące zakresu oświaty. Już po raz czwarty uczniowie Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w Kleczewie gościli młodzież z Gimnazjum „Am Lindenberg”.

Uroczystość dedykowana tym, którzy w 2009 roku swoją aktywnością i zaangażowaniem służyli rozwojowi powiatu odbyła się 12 grudnia w Górnym Domu Kultury Oskard w Koninie. W Gali tej wzięło udział 300 gości, spośród których delegacja powiatu Ilm Kreis. W czasie Gali zostało zaprezentowane przez starostów zaprzyjaźnionych powiatów wspólne wydawnictwo – album „Współpraca bez granic. Powiat koniński- Powiat Ilm”. W tym dniu został podpisany także kolejny protokół o realizacji zadań na 2010 rok.

MARTA MARCINIAK

REFLEKSJE I DOŚWIADCZENIA Z PRAKTYK W RATSGYMNASIUM W STADTHAGEN

Latem 2010 r. byłam na praktykach pedagogicznych w niemieckim gimnazjum – Ratsgymnasium w Stadthagen¹. Warto w tym miejscu nadmienić, że niemieckie gimnazja różnią się od polskich. W Niemczech do gimnazjów uczęszczają dzieci i młodzież w wieku od 11-19 roku życia (czyli od piątej do dwunastej klasy).

Praktyka ta odbywała się niezależnie od praktyk będących częścią programu studiów na kierunku germanistyka w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Była możliwa dzięki nauczycielom z Ratsgymnasium, których znam z wymiany polsko-niemieckiej. Ta wymiana dotyczyła poszerzenia wiedzy związanej z historią drugiej wojny światowej i holocaustu. Miała też służyć zacieraniu wielowiekowych uprzedzeń, wzajemnemu poznawaniu kultury i języka. Udział w tej wymianie brałam dwukrotnie, jeszcze jako licealistka.

W czerwcu 2010 r. obchodzono jubileusz tego przedsięwzięcia². W nim również brałam udział i wtedy właśnie od Andreasa Krausa, jednego z nauczycieli, otrzymałam propozycję podjęcia praktyki w Ratsgymnasium. Kontakt z tak zwanym „żywym językiem” i każdy dłuższy pobyt w Niemczech są dla studentów germanistyki bardzo ważne. Bez wahania więc, choć z pewnymi obawami, postanowiłam podjąć to wyzwanie.

Trwająca sześć tygodni praktyka rozpoczęła się 4 sierpnia, czyli pierwszego dnia roku szkolnego 2010/2011 szkół w Dolnej Saksonii. Prawie w całości była finansowana przez niemiecką stronę³. Mój udział był możliwy dzięki temu, że studiuje filologię germańską, a po jej ukończeniu zdobędę uprawnienie do pracy jako nauczyciel języka niemieckiego. Głównym założeniem praktyki była więc obserwacja funkcjonowania niemieckiej szkoły – wspomnianego Ratsgymnasium, podczas której praktykant śledził dowolnie wybrane przez siebie zajęcia (lekcje przedmiotów ścisłych i humanistycznych, zajęcia i spotkania pozalekcyjne, koła zainteresowań, zebrania, apele i uroczystości szkolne).

¹ Stadthagen to liczące około 20 tys. mieszkańców miasto w Dolnej Saksonii, leży 40 kilometrów na południowy zachód od Hannoveru.

² W 2010 r. przypadała 20 rocznica wymiany polsko-niemieckiej.

³ Jedyne koszty, jakie poniosłam w związku z tym wyjazdem, to opłata za ubezpieczenie i dojazd na miejsce.

Szczególnie ważna podczas tej praktyki była możliwość polepszenia praktycznej znajomości języka niemieckiego, ponieważ praktykanci w tym czasie mieszkają u niemieckich rodzin. Nie ma więc możliwości rozmowy w języku ojczystym. Tak więc praktyka miała dwa wymiary: poznanie niemieckiego szkolnictwa przez pryzmat funkcjonowania Ratsgymnasium w Stadthagen i poprawę znajomości języka.

Hospitacja niemieckich lekcji dużo wnosi w postrzeganie pracy nauczyciela. Po praktykach po pierwszym roku studiów oraz na podstawie subiektywnych refleksji z czasów, gdy samemu było się uczniem, natychmiast daje się zauważyć różnice między polskim a niemieckim szkolnictwem i sposobem edukacji. Niemieccy uczniowie na pewno są bardziej samodzielni podczas swej nauki niż ich polscy koledzy. Dotyczy to nie tylko lekcji języków obcych, ale również innych przedmiotów. Na lekcjach w niemieckiej szkole uczniowie, częściej niż ma to miejsce w Polsce, dochodzą do wszelkich wniosków sami. Zazwyczaj pracują w kilkusobowych grupach i sami odkrywają to, co należy przyswoić z danego przedmiotu, podczas gdy polskim uczniom podaje się gotową partię materiału i każe się jej nauczyć w domu. Pierwszy rodzaj nauczania oceniam zdecydowanie wyżej, gdyż jest on efektywniejszy. Łatwiej zapamiętujemy to, do czego sami dochodzimy, aniżeli to, co jest nam tylko przedstawione. W tym drugim przypadku trzeba po prostu się nauczyć, czy też, jak określają to sami uczniowie, wkuć określony zakres materiału.

Z mojego punktu widzenia, rozsądniej niż ma to miejsce w polskich szkołach, Niemcy rozwiązali problem podręczników. Podczas gdy polska rodzina co rok wydaje na ten cel znaczną część domowego budżetu, niemieccy uczniowie nieodpłatnie wypożyczają podręczniki na czas trwania nauki. Poza tym podczas lekcji w niemieckich szkołach częściej wprowadza się dodatkowe materiały, co znacznie skuteczniej mobilizuje i motywuje do nauki. Z moich obserwacji wynika też niestety, że polscy nauczyciele sztywno trzymają się podręczników, nie urozmaicając swoim podopiecznym procesu nauczania.

Należy również zwrócić uwagę, że zajęcia w Ratsgymnasium podczas lekcji języków obcych w całości prowadzone są w języku obcym. To ułatwia niemieckim uczniom opanowanie dobrego rozumienia ze słuchu. Jednocześnie uczniowie starają się wypowiadać w języku obcym i tylko wtedy, gdy uznają to za konieczne, używają swego ojczystego języka. Nauczyciel w ostateczności używa języka niemieckiego.

Ponadto niemieccy gimnazjaliści przerabiają obcojęzyczne lektury. Gdy w polskich szkołach nauczyciele ograniczają się do tekstów z podręczników, tam czyta się na zaliczenie kilkudziesięciostronicowe książki po angielsku, hiszpańsku, francusku, i tak dalej... W bibliotece znajduje się bardzo dużo lektur w językach obcych, do czego ja, jako licealistka, nie miałam dostępu w swojej szkole.

Kolejna różnica między polskim a niemieckim szkolnictwem, to tak zwany referendariat. Pojęcie to tłumaczone jest na język polski jako aplikacja, aplikantura. To trwający rok okres pracy nauczyciela bezpośrednio po zakończeniu studiów. „Odrabiający” ów referendariat mają mniej godzin lekcyjnych w tygodniu niż nauczyciele normalnie zatrudnieni (8 godzin lekcyjnych w tygodniu), mają swego nauczyciela-opiekuna, który co pewien czas wizytuje ich lekcje. Okres referendariatu kończy się egzaminem, który nie jest prosto zdać z dobrym wynikiem⁴.

Praktyka w Stadtahgen pozwoliła zdobyć nowe doświadczenie i nowe spojrzenie na wiele problemów związanych z nauczaniem. Poznanie systemu szkolnictwa w innych krajach poszerza horyzonty, uświadamia wiele kwestii niekoniecznie widocznych z tylko polskiej perspektywy. Świadomość ta z kolei pozwala krytycznie spojrzeć na analogiczne zagadnienia w swoim kraju i zweryfikować swój sposób nauczania.

⁴ Podczas mojej praktyki kilku młodych nauczycieli odrabiających referendariat, nie zdało tego egzaminu.

MILENA PRADELSKA

FUNKCJE I ZNACZENIE OBRAZU W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

Obraz towarzyszy ludzkości już od czasów pierwotnych. Pismo obrazkowe znane jest jako najstarszy system piśmienniczy. Za pomocą schematycznych rysunków symbolizujących osoby, zwierzęta, przedmioty oraz czynności przedstawiano elementy rzeczywistości. Również w dzisiejszym świecie ludzie komunikują się za pomocą obrazka. Zarówno na ulicy (znaki drogowe), jak i w mass mediach (reklamy) formy obrazkowe zastępują treść.

Większość ludzi przyswaja nowe wiadomości wykorzystując przede wszystkim zmysł wzroku. Wzrokowcy preferują informacje przedstawione graficznie, które najlepiej zachowują w pamięci. Wykorzystują to autorzy podręczników do nauki języków obcych, którzy poświęcają elementom wizualnym sporo uwagi. Oprócz roli czysto dekoracyjnej, spełniają także szereg innych ważnych funkcji: są nośnikami informacji, zachęcają do nauki, ilustrują nieznaną pojęcia, stanowią impuls do wypowiedzi, uzupełniają tekst. Są nieodłączną częścią każdej „komunikatywnej” lekcji. Nieważne czy mamy do czynienia z obrazkiem kolorowym, czy czarno-białym, ta forma wprowadza trwale walor autentyczności. Prosty, samodzielnie wykonany szkic lub obrazek wycięty z gazety jest o wiele bardziej efektywny w przedstawieniu użycia struktury gramatycznej albo słownictwa, niż żmudne, werbalne wytłumaczenie. Bardzo często fotografia, rysunek lub karykatura może stanowić odskocznnię od podstawowej zawartości i może stać się impulsem dla ucznia do jego samodzielnych przemyśleń. Na przykład, fotografia osoby znajdującej się w biurze może stanowić powód do dyskusji dotyczącej sensu pracy młodych osób w dzisiejszym świecie.

Sposób postępowania w pracy z obrazami

- ⇒ Praca indywidualna – każdy z uczestników zespołu w milczeniu ogląda i dobiera obraz, który według niego najlepiej nawiązuje do postawionego przed nim zadania.
- ⇒ Praca w małych grupach – każda osoba prezentuje wybrany przez siebie obraz wraz z uzasadnieniem wyboru. Po takiej prezentacji grupa wybiera spośród wcześniej omawianych obrazów jeden, który najlepiej wyraża postawione wcześniej zadanie. Zespół wyznacza osobę, która zreferuje wyniki pracy całego zespołu.
- ⇒ Prezentacja przed całą grupą (klasą).

Uwagi dla nauczyciela

- ⇒ W sposób jednoznaczny należy sformułować zadanie.
- ⇒ Musimy posiadać zasób obrazów o zróżnicowanej tematyce.
- ⇒ Ważne jest, aby biorący udział w pracy z obrazem zajmowali miejsca obok siebie (najlepiej w kręgu).
- ⇒ Każdy ma prawo do wypowiadania własnych myśli i opinii, których słusność nie jest dyskutowana.

Przy formułowaniu zadania ważne jest zachęcanie do zastanowienia się nad motywami, dla których wybieramy taki, a nie inny obraz.

Ilustracje i obrazy w pracy dydaktycznej możemy wykorzystać

- ⇒ Przy stawianiu opracowywanego problemu,.
- ⇒ W kategoriach łączenia teorii z praktyką.
- ⇒ Jako zastosowanie w końcowej części działalności dydaktycznej – badanie osiągnięć.

Niejednokrotnie zdarza się, że uczeń zajmuje się na lekcji nie tym, co powinien. Podczas praktyki pedagogicznej w jednym z poznańskich gimnazjów zauważyłam, że jeden uczeń coś rysuje. Kiedy podeszłam do jego stolika, zobaczyłam rysunki dinozaurów. Nie skarciłam go, a doceniłam jego umiejętności. Zapytałam, czy zechciałby narysować dla mnie kilka obrazków, które mogłabym wykorzystać na dalszych lekcjach lub korepetycjach. Już następnego dnia otrzymałam od niego rysunki. Wykonał dla mnie ilustracje, dotyczące tematu: „Mój plan dnia”. Są one dla mnie punktem wyjścia podczas zajęć na powyższy temat. Przydają mi się podczas pracy z uczniem na praktycznie każdym etapie zaawansowania. Już w szkole podstawowej uczniowie potrafią wypowiedzieć się na temat związany z planem dnia. Wówczas pokazuję im poszczególne obrazki, a oni nazywają przedstawione czynności. Ilustracje te są mi również przydatne w omawianiu tematu ze starszymi uczniami. Poza ćwiczeniem słownictwa, można również przeciwzyć zagadnienia gramatyczne, między innymi, użycie czasowników rozdzielnie złożonych. Wówczas pytam: *Was machst du um acht Uhr?*, a uczeń odpowiada: *Ich stehe um acht Uhr auf*. Obrazki wykonane przez tego ucznia również nadają się do ćwiczenia czasu przeszłego (*Imperfekt*). Wtedy zadaję pytanie: *Was machtest du gestern um acht Uhr?*, na które uczeń odpowiada: *Ich stand gestern um acht Uhr auf*. Podczas pracy wykorzystałam te rysunki do omawiania strony biernej. Pokazując obrazek, pytałam: *Was wird hier gemacht?*. Odpowiedź brzmiała: *Hier wird gegessen*.

Nauczyciele z chęcią sięgają po tę formę motywacji ucznia, o czym świadczy przeprowadzone przeze mnie badanie. Przeprowadziłam ankietę wśród dziesięciu nauczycieli języków obcych. W badaniu wzięło udział

trzech nauczycieli języka niemieckiego w szkole podstawowej, dwóch nauczycieli języka angielskiego w gimnazjum, trzech nauczycieli języka angielskiego w liceum ogólnokształcącym oraz dwóch lektorów języka niemieckiego. Ankieta dotyczyła użycia obrazka na lekcji języka obcego. Poniżej przedstawię wyniki tej ankiety:

Pytanie 1. Czy na swoich lekcjach pracuje Pan/Pani z obrazkiem?

Okazało się, że 100% ankietowanych nauczycieli korzysta na swoich lekcjach z obrazków.

Pytanie 2. Z jakim typem obrazka pracuje Pan/Pani? (zdjęcia, rysunki, karykatury, komiksy...)

Choć pytani używają różnych form obrazkowych, ośmiu z nich wskazało na użycie zdjęć oraz rysunków, a tylko dwóch wybiera również komiksy oraz karykatury: *Najczęściej wybieram zdjęcia oraz rysunki* (lektor języka angielskiego).

Pytanie 3. W jakim celu wybiera Pan/Pani obrazek?

Ankietowani stwierdzili, że wybierają taką formę pracy, ze względu na dużą efektywność zajęć, wzmoczoną koncentrację ucznia oraz jako urozmaicenie lekcji. Troje nauczycieli zwróciło również uwagę na rolę, jaką odgrywa obraz w nauczaniu słownictwa: *Obrazki stymulują moich uczniów do mówienia oraz pisania* (nauczycielka języka niemieckiego w szkole podstawowej); *Obrazki pomagają mi podczas wprowadzania nowego słownictwa* (nauczyciel języka angielskiego w liceum ogólnokształcącym).

Pytanie 4. Jakie reakcje wśród uczniów zauważył Pan/Pani podczas lekcji z wykorzystaniem obrazka?

Okazuje się, że uczniowie wykazują zainteresowanie lekcją, podczas której nauczyciel wykorzystuje obrazki. Są ożywieni, bardziej zaangażowani w pracę, wykazują większe zainteresowanie tematem lekcji: *Uczniowie na lekcji, podczas której prezentuję ilustracje są bardziej skoncentrowani* (nauczycielka języka obcego w liceum ogólnokształcącym).

Jeden z ankietowanych nie odnotował żadnej różnicy w zachowaniu się ucznia podczas pracy z obrazkiem i lekcji bez użycia form wizualnych.

Pytanie 5. Gdzie znajduje Pan/Pani obrazki, które wykorzystywane są w trakcie lekcji?

Większość ankietowanych odpowiedziało na powyższe pytanie bardzo lakonicznie. Siedmiu nauczycieli wymieniło jedynie podręcznik: *Korzystam z ilustracji zamieszczonych w podręczniku, który realizuję z uczniami* (nauczycielka języka niemieckiego w gimnazjum).

Pozostali dodali ponadto źródła internetowe.

Wyniki przeprowadzonej przeze mnie ankiety dowodzą, że praca z obrazem na lekcji języka obcego odgrywa dużą rolę. Obrazek jako forma wizualna, pomoc w nauce języka obcego jest szczególnie ceniona przez nauczycieli oraz lektorów. Obrazki stymulują ucznia do mówienia, a także do pisania, są pomocne w nauce słownictwa, wpływają pozytywnie na ucznia, motywują do dalszej nauki. Znajdowanie odpowiednich obrazków może czasem nastęrczać problemy. Poniżej przedstawiam niektóre przydatne źródła, które mogą okazać się pomocne:

<http://www.schulbilder.org/>; <http://etc.usf.edu/clipart/>;
<http://www.lorm.de/2008/01/02/102-quellen-fuer-kostenlose-fotos/>;
<http://www.pixelio.de/>; <http://www.sxc.hu/>; <http://www.bilderdatenbank.biz/>;
<http://bilder.tibs.at/>

Wykorzystanie form wizualnych na lekcji języka obcego jest dobrym pomysłem. Dobrym źródłem do tworzenia pomocy wizualnych mogą być pomoce wykonane przez dzieci. Są proste i niezwykle bezpośrednie w wymowie. Kontekst wizualny umożliwia uczniom spontaniczne tworzenie własnych wypowiedzi, dzięki czemu utrwalają uprzednio zdobytą wiedzę językową. Lekcje z wykorzystaniem materiałów wizualnych nie są nigdy monotonne ani dla uczniów, ani dla nauczycieli. Treść wypowiedzi i wykonanie ćwiczenia zależy od kreatywności uczniów i ich wyobraźni. Zaletą tego rodzaju zajęć jest to, że są one źródłem motywacji do uczenia się języka obcego.

Bibliografia

- Doelker, Ch., *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*, Stuttgart 2002.
- Macaire, D., Hosch, W., *Bilder in der Landeskunde, Fernstudieneinheit 11*, Berlin 1996.
- Marciniak, I., Rybarczyk, R., *Methodik des DaF- Unterrichts im Abriss*, Poznań 2006
- www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNEN/Lerntypen.shtml

PATRYCJA KAŁUŻNA

WPŁYW STUDENTA W ROLI NAUCZYCIELA NA ROZWÓJ INTELEKTUALNY I EMOCJONALNY DZIECKA PODCZAS PRAKTYKI ZAWODOWEJ

Po swoich praktykach w szkole chcę podzielić się spostrzeżeniami. Pierwsze z nich wiąże się z tym, jak duży wpływ na prawidłowy rozwój fizyczny, intelektualny, emocjonalny dziecka oraz przygotowanie do życia w społeczeństwie ma okres wczesnego dzieciństwa. Prawidłowy rozwój dziecka gwarantuje, że jego osobowość rozwija się i kształtuje harmonijnie. Dowiedziałam się, że w tym okresie dziecko poznaje i uczy się wyrażać siebie, komunikować się z innymi w otaczającej go rzeczywistości. Obserwując dzieci, zauważyłam, w jakim wielkim stopniu są kształtowane przez nauczyciela, z którym spędzają kilka godzin dziennie. Dlatego tak ważną rolę w tym czasie odgrywa osobowość nauczyciela.

Bardzo pozytywnie oceniam praktyki, które na I roku studiów odbyłam w przedszkolu oraz szkole podstawowej w Koninie. W placówkach panuje serdeczna, ciepła atmosfera w relacjach dorosły – dziecko, jak i między pracownikami. Pracują tu ludzie, którzy znają się na swojej pracy, mają dobry stosunek do dzieci, pracują z ogromnym zaangażowaniem i to wszystko przekłada się w widoczne postępy u dzieci. Nauczyciele starają się urozmaicić każdego dnia zajęcia, a każde dziecko traktować w sposób podmiotowy i indywidualny.

W toku studiów i realizowanych praktyk zrozumiałam, że to właśnie nauczyciel musi czuć się odpowiedzialny za sukces swoich uczniów, traktować wychowanka jak partnera, który ze względu na mały zasób wiedzy i doświadczeń wymaga opieki, wsparcia oraz zapewnienia bezpieczeństwa.

Uważam, że przedszkole i szkoła podstawowa to czas, w którym dziecko, staje się częścią grupy społecznej, dzieci w tym okresie budują swą wiedzę o społeczeństwie i kulturze, kształtuje się w nich indywidualny obraz świata i samego siebie, oraz przygotowują się do samodzielnego egzystowania w życiu.

Lektura artykułu Elżbiety Skonieczki *Autorytet nauczyciela* („Życie Szkoły”) oraz doświadczenia z praktyk pokazały, że dziecko w wieku wczesnoszkolnym spędza ze swoją nauczycielką – swoją panią – większość dnia, dlatego musi być to ktoś bliski dziecku, mądry i ciepły, aby zapewnić mu swobodę i bezpieczeństwo. Taki wychowawca budzi zaufanie dziecka i staje się jego autorytetem, ponieważ dziecko utożsamia się z jego sposobem bycia i zachowania. Zauważyłam, że nauczyciele prowadzą bardzo przemyślane zajęcia, w sposób interesujący oraz dostosowane są do możliwości każdego

dziecka. Nauczyciele zwracają się do dziecka w sposób życzliwy, zrozumiały i wyraźny.

Obserwując dzieci zauważyłam, że bardzo ważnym zadaniem wychowawcy jest kierowanie pracą dziecka praktyk, by z radością odkrywało, że ma różne umiejętności i chciało je doskonalić. Zauważyłam, że dziecko przychodzi do przedszkola/szkoły i mówi, że nie umie śpiewać, a tak naprawdę zostało im to wmówione i właśnie to im przeszkadza w rozwoju.

Z życia codziennego wiem, że ważne jest, w jaki sposób odnosimy się do dziecka, warto zastanowić się nad własną gestykulacją, tonem głosu, mimiką, np. mówiąc do dziecka poważnym, podniesionym głosem powodujemy u niego strach i psychiczną blokadę. Bardzo ważne, by wychowawca znał swoich podopiecznych, ich warunki rodzinne, zdrowotne, umiejętności, predyspozycje. Możliwe jest to poprzez obserwację, analizę i diagnozę.

Wśród dzieci tego samego rocznika zaobserwowałam różnice emocjonalne i intelektualne. Nauczyciel powinien dostosować odpowiednie metody pracy i poziom wymagań. Wiem, że bardzo ważne są relacje nauczyciela z dziećmi, to jak z nimi rozmawia, czy nawiązuje kontakt wzrokowy, jak reaguje na porażki, a jak na sukcesy. Uważam, że dobrze jest znaleźć po pracy chociaż kilka minut na to, by przemyśleć każdy dzień pracy z dziećmi.

Będąc na praktykach nie dało się nie zauważyć, że dzieci w tym wieku zadają mnóstwo pytań, są bardzo ciekawe. Sposób przeprowadzania rozmowy nauczyciela z dzieckiem ma wielki wpływ na jego zdolność nawiązywania kontaktów z innymi. Obserwując dzieci na praktykach, ale również z życia codziennego wiem, że dzieci chętnie podejmują samodzielne działania, ale gdy pojawia się problem proszą o pomoc albo szybko się zniechęcają. Dzięki praktykom wiem, że wyręczenie dziecka nie jest rozwiązaniem, a wręcz umacnia w nim poczucie bezradności. Należy pomagać tak, by skierować jego myślenie i działanie do rozwiązania wynikłego problemu, by uświadomiło sobie, że przeszkody są po to, aby je pokonywać.

Zabawa odgrywa w życiu dziecka ważną rolę, jest to szczególnie widoczne w przedszkolu, ale również w szkole. Z doświadczeniami naszych lat szkolnych wiąże się przekonanie, że dziecko uczy się wtedy, gdy siedzi w ławce, słucha nauczyciela, a cisza na lekcji jest dyscypliną. Na szczęście w klasach pojawiają się często już coraz lepiej wyposażone kącki zainteresowań, dzięki którym dzieci mogą poszerzać swoją wiedzę.

Moim zdaniem, najważniejszym czynnikiem mającym wpływ na edukację dziecka w okresie wczesnoszkolnym jest refleksyjność i osobowość nauczyciela.

Praktyki, które odbyłam będę wspominać jako bardzo miłe przeżycie, była to dla mnie okazja do wzbogacenia doświadczenia, w praktyce poznałam to, czego m.in. uczyłam się do tej pory w teorii, dla mnie była to okazja do tego, aby zaangażować się w zajęcia i nawiązać bliski kontakt z dziećmi. Będąc na praktykach uczestniczyłam w zajęciach, które były ciekawe, zróżnicowane, co powodowało, że dzieci bardzo dobrze się czuły.

Bardzo przydatny i niezbędny jest dla mnie arkusz obserwacji zajęć edukacyjnych opracowany według koncepcji Prof. J. Grzesiaka (który zamieszczam poniżej). Arkusz ten daje nam możliwość dokładnego zapisu danych obserwacji z przebiegu zajęć, a ponadto pozwala na ewaluację. Na przykład: jakie były stosowane metody, formy, środki dydaktyczne, a także jakie nasunęły się refleksje, co nas fascynowało, a w innym momencie jakie nasunęły się nam wątpliwości czy zapytania.

Podziwiam nauczycielki za wiedzę, jaką posiadają oraz ciekawe pomysły i rozwiązywania metodyczne. Nigdy nie przypuszczała bym, że zawód nauczyciela może dostarczać człowiekowi tyle radości i dawać tyle satysfakcji. Widzę siebie jako nauczyciela twórcę i przewodnika, który współtworzy przyszłość swoich uczniów.

Każde lekcje, zajęcia z dziećmi były dla mnie bardzo ważnym, osobistym przeżyciem, myślę, że dla takich uczuć, chwil warto jest zostać nauczycielem. Swoją przyszłość pragnę powiązać z zawodem nauczyciela, z niecierpliwością czekam na praktyki próbne, kiedy będę mogła już sama przygotować i przeprowadzić zajęcia.

Będę starała się być jak najlepszym nauczycielem-wychowawcą. Myślę, że jest to moje powołanie, a najważniejsze jest robić to, co się naprawdę kocha. U każdego dziecka odkrywać będę jego zdolności, zainteresowania, uczyć będę m.in. przez zadania, które uruchamiają sfery aktywności, pozwalają dziecku przeżywać dane zadanie. Moim zadaniem jest pomagać dziecku w jego rozwoju, być drogowskazem w edukacji, ale także w rozwijaniu jego odpowiednich wartości.

Bardzo liczę na życzliwą pomoc i zrozumienie ze strony nauczycieli, opiekunów. Zdaję sobie sprawę, że przede mną jeszcze długa droga i wiem, że w tej uczelni z pomocą wykładowców, nauczycieli, opiekunów mogę liczyć na profesjonalne przygotowanie do praktyk.

BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska A., *Refleksja w działalności nauczyciela*, w: *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, red. A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka, Warszawa 1999.
- Więckowski R. *Podstawowe warunki dalszego rozwoju systemu edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, red. M. Jakowicka, Zielona Góra 1995.
- Antoń N. *Zadania i funkcje nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej*, www.gimnazjalista.pl/publikacja,21132,Artykuly,ZADANIA-I-FUNKCJE-NAUCZYCIELA-EDUKACJI-WCZESNOSZKOLNEJ 2010.
- Skonieczka E., *Autorytet nauczyciela*, „Życie Szkoły” 2006, nr 8.

Arkusz hospitacji zajęć w klasie (grupie)

Data: Szkoła: Klasa: Prowadzący:

Inne dane: Rodzaj i tematyka zajęć: *Poznajemy się...*

Przebieg zajęć (treści, formy, metody, środki dydaktyczne)	Czas trwania	Refleksje			
		fascynacja	wątpliwości	zapytania	
Praca indywidualna jednolita Dzieci otwierają ćwiczenia i rysują portret swój i dziecka, z którym siedzą w ławce. Wykańczają także wzory na ramkach (ćwiczenie 1 str. 3). Przypomnienie o cisy podczas pracy ichwalenie za jej zachowanie. Uporządkowanie miejsca na ławce po rysowaniu.	23 min.	Nauczytel przygląda się uczniom i zapoznaje się z imionami. Dbą o prawidłową postawę ciała.	Czekać, czy nie czekać na pozostałych uczniów, którzy nie skończyli rysować.	Czy każde dziecko będzie potrafiło narysować portret kolegi/koleżanki obok?	propozycje ewaluacji Wyjaśnić, by uczniowie opisali dokładnie dziecko obok (jakie ma włosy, oczy itp.), tak by potem zrobić jego portret.
Praca zbiorowa jednolita Dzieci wstają z ławek i śpiewają piosenkę. Tekst piosenki do zabawy: <i>Podaj mi kapelaś jak chcesz poznać mnie. Zdradź mi swoje imię i uśmiechnij się. Hej ho, hej ha, imię swoje zdradź. (2 x)</i>	5 min.	Powiązanie z edukacją muzyczną. Bardzo ciekawa forma poznania się nawzajem, która pozwala rozluźnić atmosferę.	Czy każde uczeń znał dobrze piosenkę?		Przed zaśpiewaniem przeczytać dokładnie tekst piosenki. Propozycja, by dokończyć rysowanie w domu i wspólnie zacząć opowiadanie w kole.
Praca zbiorowa jednolita Dzieci siedzą na dywanie w kole i liczą, ile jest kwiatów z imionami na tablicy danego koloru. Opowiadanie, z kim siedzi się w ławce. Moja koleżanka z ławki ma na imię Zapoznanie uczniów z najważniejszymi dla niego miejscami w szkole: świetlicą, sekretariatem, dyżurką, stolówką, pięknianką, salą gimnastyczną.	1 min.	Przypominanie o mówieniu pełnym zdaniem. Słuchanie opowiadań niezwiązanych z lekcją.		Czy dziecko wie, gdzie dokładnie znajdują się te miejsca w szkole?	Pokazanie gdzie dokładnie znajdują się najważniejsze miejsca w szkole dla uczniów.

SYLWIA KOPCZYK

KOMPETENCJE PRAKTYCZNE NAUCZYCIELI W WYRÓWNANIU SZANS EDUKACYJNYCH DZIECI W MAŁYCH MIEJSCOWOŚCIACH

Praktyki zawodowe to nieodłączna część studiów. Dlatego na II roku studenci stają przed wyborem, gdzie je odbyć, aby zaczerpnąć z nich jak najwięcej, bowiem wiadomo od wieków, że to praktyka czyni mistrza. Jako absolwentka małej, wiejskiej szkoły w Chylinie zdecydowałam się na praktykę w niewielkiej placówce. Wbrew pozorom, właśnie tu można mieć szansę na rozwój, zdobycie nowej wiedzy i umiejętności. Mniej dzieci – bliższy kontakt z nimi. W przyszłości też chcę uczyć w takiej szkole.

O tym, że małe szkoły są równie dobrym miejscem na odbycie praktyk studenckich, jak duże placówki oświatowe, decyduje moim zdaniem kilka czynników. Praca, a więc także praktyki w małych szkołach stawiają, szczególnie przed studentem niemałe wyzwania.

Jednym z nich jest konieczność pracy w klasach łączonych, które powstają ze względu na małą liczbę uczniów w klasie. Nauczyciel musi wykazać się ogromnymi umiejętnościami, aby osiągnąć cele ujęte w podstawie programowej dla każdej z klas. Z tego względu szkoła musi zwrócić baczną uwagę na kompetencje, w jakie powinien być wyposażony nauczyciel. Jego umiejętności profesjonalne są tutaj bardzo ważne. Praca z dziećmi w klasach łączonych zmusza bowiem do wykształcenia u nich większej samodzielności i samokontroli. Więcej uwagi poświęca się na segregowanie, klasyfikowanie, porównywanie, uogólnianie, wnioskowanie, czyli operacje myślowe. Ukierunkowane przez nauczyciela samodzielne uczenie się daje trwałą wiedzę, cieszy ucznia, zachęca do dalszego wysiłku, wyrabia zaradność, samodyscyplinę oraz pozwala utrwać poznana wcześniej wiedzę. Jest jednocześnie wyzwaniem dla uczącego, a dla studenta pedagogiki staje się szansą na zdobycie nowych umiejętności. Łączenie klas w literaturze naukowej poruszane jest rzadko. Wynika to z tego, że stan łączenia jest procesem przejściowym, choć myślę, że nie jest to słuszne stwierdzenie.

Praktyki w małych szkołach dają możliwość poznania każdego ucznia i umożliwiają indywidualne podejście. Jest to szczególnie ważne, gdy pracuje się z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Duże szkoły sprawiają, że większość uczniów pozostaje dla nauczyciela anonimowa. Należy pamiętać, że praktyki nie trwają zbyt długo, więc czas na poznanie uczniów, z którymi się pracuje jest krótki.

Uważam, że sprzyjającym czynnikiem jest również to, że szkoły w małych miejscowościach często odgrywają rolę miejsca integracji dla społecz-

ności lokalnej, dzięki festynom, świętom rodzinnym i wielu innym formom budującym właściwy klimat wspólnoty środowiskowej. W małym środowisku nauczyciel łatwiej zapoznaje się z sytuacją rodzinną ucznia, którego uczy i podejmując różne działania, wspierać jego rozwój w kontakcie z opiekunami.

Kolejnym atutem pracy w niewielkiej szkole, która działa w małych miasteczkach lub na wsiach, jest bliskość lasów, łąk i jezior. Jest to ogromna szansa na kontakt dziecka z naturą i naukę w jej otoczeniu. Natomiast nauczyciel może dzięki temu stworzyć wiele ścieżek edukacyjnych, bez konieczności organizowania wyjazdu, czyli bez nakładów finansowych, co niezadko w tych środowiskach stanowi duży problem. Lekcje w terenie mogą być alternatywą dla szkół, które nie mają bardzo bogatego zaplecza dydaktycznego. Ograniczeniem w prowadzeniu takich zajęć może być wyłącznie wyobraźnia nauczyciela.

Myślę, że będąc nauczycielem w małej placówce również można być doskonałym pedagogiem i tam zdobyć odpowiednie kompetencje. To zdolny, wykształcony i kompetentny pedagog stwarza swoim uczniom takie same szanse, jakie mają uczniowie z dużych miast. To właśnie on jest ważny, a może nawet ważniejszy niż miejsce, w którym znajduje się szkoła. Rola pedagoga jest tu nie do przecenienia.

Chcąc zgromadzić jak najwięcej materiału empirycznego, przeprowadziłam wywiad z nauczycielką Szkoły Podstawowej w Chylinie. Z tego wywiadu uzyskałam wiele cennych informacji.

Zajęcia łączone odbywają się tylko na lekcjach plastyki, techniki, muzyki oraz motoryczno-zdrowotnych, na których dzieci łączą się w różne grupki wiekowe, co daje wspaniałe efekty. Zajęcia te wymagają od nauczyciela planowości i pomysłowości. Jeśli chodzi o edukację polonistyczną i matematyczną, to nauczyciel jest tylko na wyłączność dla jednej klasy, ponieważ lekcje te wymagają dłuższej współpracy z nauczycielem. Nauczyciel uczący w klasach łączonych musi zintegrować zespół i dbać o równe szanse każdego ucznia oraz każdej grupy wiekowej. Zajęcia wymagają dużej umiejętności gospodarowania czasem. Ze względu na małą liczbę dzieci w szkole mogą doskonale się integrować ze sobą, bez względu na przedział wiekowy, a nauczyciele przybliżają wiele takich okazji uczniom.

Pomocna i przydatna w prowadzeniu lekcji jest metoda projektu, która kształci wiele umiejętności i łączy wiedzę z różnych przedmiotów. Efektywność tej metody polega na rozwijaniu u uczniów samodzielności, współpracy, daje możliwość samooceny i wypowiedzania się na temat swojej pracy, co nie należy do rzeczy łatwych. Dzieci same podejmują decyzje, dyskutują, wspólnie szukają rozwiązań, natomiast nauczycieli metoda ta zmusza do dłuższego planowania pracy. Kiedy tematem zajęć są pory roku, metodą projektu planowana jest organizacja czasu wspólnie z dziećmi, np. wyjście do lasu, obserwacja zmian w przyrodzie, robienie zdjęć, zbieranie suchych liści, a w III klasie zapisywanie wniosków. Zebrane materiały są wykorzystywane nie tylko na zajęciach artystycznych, ale również polonistycznych lub społecznych.

W szkole metodą projektu organizowana jest od lat impreza z okazji nadejścia wiosny dla całej społeczności lokalnej klas I-VI, uczniowie malują Panią Wiosnę, organizowane są konkursy, dzieci robią, a potem topią Marzannę, prowadzone są również koła zainteresowań, np. kółko ekologiczne, artystyczne, w których mogą uczestniczyć uczniowie klas III. To doskonały pomysł, ponieważ uczniowie współdziałają przy podziale obowiązków ze względu na wiek i możliwości, np. decydują, kto może grać określoną rolę, kto przygotowuje dekorację, kto zatańczy na przedstawieniu szkolnym. Łącznie zajęć odbywa się nie tylko na poziomie szkoły, ale też poza nią. Aby wyrównać szanse uczniów często współpracuje się ze szkołami z okolicznych miejscowości, np. przy wyjazdach do teatru lub do kina.

W małych środowiskach nie tylko zauważalne, ale też bardziej skuteczne jest zaangażowanie rodziców i dzieci w pracę i działalność szkoły. Dzięki temu nauczyciele znają problemy, z jakimi borykają się rodzice uczniów. W poznaniu środowiska pomagają też prowadzone od lat „wywiadówki przy kawie”. Pozwalają one otworzyć się rodzicom, a wychowawcy poznać ich oczekiwania, problemy i dowiedzieć się, co dziecko mówi w domu o szkole i życiu klasy. Odwiedza się rodziny mające problemy i zawsze służy się im pomocą, organizuje w szkole zbiórki pieniędzy, żywności.

Praca w małych środowiskach szkolnych, jak również w klasach łączonych nie należy do łatwych i jest często niedoceniana. Często zarzuca się nauczycielom uczącym w małych placówkach, że niewielkie liczebnie klasy ułatwiają wykonywanie pracy. Mało kto jednak pamięta, że praca na kilku poziomach mobilizuje do ciągłej pomysłowości, co nie grozi szybkim wypaleniem zawodowym.

Ważnym czynnikiem jest to, gdzie my – studenci odbędziemy praktyki. Powinny być to placówki oświatowe w miastach, ale i w małych miejscowościach, by móc zbierać doświadczenia, kształcić swoje kompetencje i umiejętności, które w przyszłości pozwolą nam być doskonałymi pedagogami.

BIBLIOGRAFIA

- Paćławska K., *Uwarunkowania efektywności kształcenia wczesnoszkolnego w środowisku wiejskim*, WSiP, Warszawa 1990.
- Praca nauczyciela i ucznia w klasach I-III*, red. M. Lelonek, T. Wróbel, Warszawa, WSiP 1990.
- Białecka M., *Edukacja w klasach łączonych*, „Życie Szkoły” 1997, nr 4, s. 246-247.
- Więckowski R., *Praca w klasach łączonych*, „Życie Szkoły” 1991, nr 1, s. 34-42.
- Żywno I., *Organizacja pracy w klasach łączonych*, „Życie Szkoły” 1999, nr 2, s. 141-143.

MALWINA KWIATKOWSKA

O WSPÓLDZIAŁANIU DZIECI I STUDENTÓW W TOKU PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

W mojej rodzinie bycie nauczycielem jest już tradycją. Nauczycielem był dziadek, czynnym nauczycielem jest ciocia, a następna w kolejce do zawodu stoję ja. Już jako małe dziecko obserwowałam, jak mój dziadek każdego dnia przygotowywał się do pracy z dziećmi, mimo że od tylu lat był nauczycielem. Teraz zdaję sobie sprawę, jak ważne jest nie tylko przygotowanie się na studiach do tej roli, ale również codzienna praca nauczyciela, by każdy postawiony przez siebie cel edukacyjny osiągnąć.

Praktyki nie są łatwą sprawą ani dla studentów, ani dla nauczycieli prowadzących studentów na praktykach, ani przede wszystkim dla dzieci, na których one się odbywają. Jednak myślę, że są najlepszym przygotowaniem nas, studentów, do tak trudnej i odpowiedzialnej roli nauczyciela. Idąc na praktyki jesteśmy ludźmi, którzy często po raz pierwszy samodzielnie przeprowadzą zajęcia w szkole, staną bezpośrednio przed dziećmi w klasie. Musimy pamiętać, że dobry dydaktyk to specjalista o niebanalnej osobowości, który potrafi zainteresować uczniów, mobilizować i kierować ich procesem kształcenia. Wszystko to powinno być kształtowane i doskonalone w ramach przygotowania pedagogicznego. Nie zawsze jednak wiemy, jak mamy się zachowywać. Myślę, że odpowiednio przeprowadzona praktyka będzie fundamentem w naszym przygotowaniu do bycia nauczycielem.

Pierwsze, od czego powinniśmy zacząć, to od spotkania z opiekunem praktyk. Powinno ono polegać na wzajemnym poznaniu się. W tym czasie naszym zadaniem jest obserwacja sposobu prowadzenia zajęć oraz zachowania dzieci. Kiedy zaczynamy stawiać pierwsze kroki w pracy jako nauczyciele, stykamy się z grupą, która już zna swojego wychowawcę, wie czego od niego oczekiwać. Dzieci, widząc nową osobę w roli nauczyciela, analizują i oceniają ją. Jest to „próba sił” między nimi. Nie zawsze chcą się podporządkować nowej pani. Dzieci obserwują i świetnie potrafią wyczuć zakłopotanie i niepewność początkującego nauczyciela. Próbuje wtedy zachować się niezgodnie z wymaganiami obowiązującymi na zajęciach.

Rozmawiając z wieloma nauczycielami, miałam okazję dowiedzieć się, że dzieci zazwyczaj zupełnie inaczej zachowują się podczas zajęć ze swoim wychowawcą, a inaczej, gdy zjawia się praktykant. Niestety, miałam okazję być świadkiem tego, że coraz młodsze dzieci zachowują się w sposób niestosowny, a nawet wulgarny w stosunku do nowych osób w klasie. Często jest tak, że dzieci odreagowują w ten sposób na brak zainteresowania. Razem z nauczycielami doszliśmy do wniosku, że ten problem nie należy wyłącznie

do wychowawców, lecz przede wszystkim do rodziców. Naszym zadaniem, jako praktykantów, jest stwarzanie takich sytuacji, aby zainteresować dzieci przekazywaną lub utrwalaną wiedzą. Dziecko nie może się nudzić na zajęciach. Dla dzieci, które mają szybsze tempo pracy należy przygotować dodatkowe zadania i umiejętnie zachęcać do ich wykonania. W takich sytuacjach ważną cechą u nauczycieli jest konsekwencja. Nauczyłam się, że należy nie pozwalać i w stanowczy, ale zarazem grzeczny sposób reagować na niestosowne zachowania dzieci, które w ten sposób „sondują” praktykanta, na ile mogą sobie wobec niego pozwolić.

Należy zwrócić uwagę, że początkowo patrzymy na grupę całościowo. W miarę częściej prowadzonych zajęć zaczynamy obserwować dzieci bardziej indywidualnie. Wtedy staramy się zwracać do każdego dziecka inaczej, co daje lepsze efekty w relacjach nauczyciel – dziecko. Osoby, które najaktywniej w klasie pod względem nie zawsze właściwego zachowania, powinniśmy częściej chwalić za najmniejsze osiągnięcia i dawać dodatkowe zajęcia, aby czuli się za nie odpowiedzialni i potrzebni. Myślę, że miłym uśmiechem, ciepłym sposobem bycia można szybciej sobie zjednać grupę i być zaakceptowanym. Wówczas bardziej będą liczyć się z naszym zdaniem.

Miałam okazję zaobserwować, że pedagog to nie tylko surowy nauczyciel dydaktyk, ale także wychowawca wpajający w małe dzieci zasady zachowania się w różnych sytuacjach, jak i uczący kochać najbliższe otoczenie, środowisko oraz Ojczyznę. W ten sposób czuwa się nad właściwym wychowaniem i zachowaniem się dziecka na zajęciach oraz w innych sytuacjach szkolnych. Jeżeli będziemy mieć możliwość odbycia profesjonalnych praktyk, to nasze możliwości stania się profesjonalnym nauczycielem wzrastają.

Przygotowując ten referat rozmawiałam z moją ciocią, mgr Barbarą Wieczorek, która jest nauczycielem z 30-letnim stażem w Szkole Podstawowej w Grabienicach. Kilkakrotnie miała praktykantki z naszej uczelni. Zaskoczyły ją bardzo dobrym przygotowaniem metodycznym i merytorycznym, otwartością wobec niej oraz dzieci. Jej zdaniem nasza uczelnia z roku na rok kształci coraz to lepszych przyszłych pedagogów. Moim, i myślę, że moich koleżanek i kolegów marzeniem, jest to, by ktoś o nas w przyszłości tak powiedział, a wtedy my powiemy z dumą, że nasza uczelnia zrobiła wszystko, co mogła, żeby zrobić z nas pełnowartościowych nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Bailey B., *Łatwo kochać, trudno dyscyplinować*, Poznań 2009.
Erkert A., *Zabawy dla odreagowania agresji*, Kielce 2009.
Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu, red. J. Grzesiak, Konin–Kalisz 2009.
Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Warszawa 2004.
Nolting H.-P., *Jak zachować porządek w klasie?*, GWP, Gdańsk 2003.
Słupek K., *Dyscyplina w klasie. Poradnik pedagogiczny*, Kraków 2010.

PATRYCJA JACEK

UCZYĆ SIĘ POROZUMIEWANIA. O KOMUNIKACJI MIĘDZY NAUCZYCIELEM A UCZNIEM

Praktyki są możliwością dla studentów, otwierają nowe spojrzenie, umożliwiają poszerzenie wiedzy. Ukazują, jak istotne miejsce w procesie nauczania zajmuje komunikacja między nauczycielem a uczniem. Proces porozumiewania się wychowawcy z uczniami niewątpliwie pełni priorytetową rolę, a co za tym idzie, stanowi podstawę w trakcie przekazywania wiedzy i zdobywania jej przez uczniów.

Będąc na praktykach często można zauważyć, że nauczycielowi trudno jest nawiązać kontakt z danym uczniem. Może to być spowodowane przez wiele czynników, np. nadpobudliwość psychoruchową uczniów, ADHD, deficyty emocjonalne wyniesione z domu rodzinnego, tj. brak pewności siebie lub agresja.

W czasie studiów pedagogicznych profesorowie uczą nas, studentów, jak ważne jest podejście nauczyciela do dziecka, kładą nacisk na zdobywanie przez nas odpowiednich kompetencji i umiejętności. Dzięki praktykom możemy dostrzec, jak przebiega proces komunikacji między nauczycielem a uczniem w różnych sytuacjach edukacyjnych. Opierając się na przeprowadzonych już hospitacjach zajęć, możemy formułować wnioski, wzbogacić naszą wiedzę, zdobyć nowe doświadczenia.

Można zauważyć, że we współczesnej szkole dużą rolę odgrywa dyskurs między nauczycielem a uczniem: dwoma podmiotami procesu edukacyjnego. Z moich obserwacji wynika, że zaburzenia komunikacji między nauczycielem a uczniem najczęściej spowodowane są niewłaściwym podejściem tego pierwszego. Ważniejsza jest dla niego realizacja programu nauczania, przekazywanie zaplanowanych treści niż kontakt z uczniem. Podstawowym problemem jest także nadmierna liczebność klas, co zauważyłam podczas hospitowanych lekcji. Utrudnia to indywidualne podejście do ucznia, poznanie go i zbudowanie właściwych więzi.

Obserwując nauczycieli, którzy mają już niemały staż, zauważyłam, że boją się różnego rodzaju zmian, dotyczy to doboru środków oraz metod nauczania. Dlatego współczesny nauczyciel nie powinien tylko skupiać się na przekazywaniu wiedzy, ale powinien starać się pobudzać uczniów do aktywności i myślenia raz pielęgnować ich naturalną ciekawość. Jako przyszli pedagodzy musimy postępować tak, aby odnosić się do naszych wychowanków z szacunkiem, traktować ich poważnie, bo wtedy nauczyciel, i mówię to z pełną odpowiedzialnością, cieszy się większym autorytetem.

Wsparcie dla współczesnego nauczyciela może być książka znanego psychologa Thomasa Gordona *Wychowanie bez porażek w praktyce*. Autor książki twierdzi, że nauczanie i uczenie się przyniesie zamierzone rezultaty, jeśli nauczyciel zadba o dobry kontakt z uczniem oparty na życzliwości i zaufaniu. Proponuje nauczycielom proste metody postępowania z uczniami, doradza, jak efektywnie wykorzystać czas na zajęciach oraz rozwiązywać różnego rodzaju konflikty. T. Gordon mówi jednocześnie, jak zapewnić dziecku wszechstronny rozwój, ale głównie pokazuje znaczenie relacji międzyludzkich. Przeciwstawia się manipulowaniu, raczej stawia na to, aby porozumieć się z dzieckiem, co w rezultacie prowadzi do samodzielności wychowanka.

Moim zdaniem, dobra (poprawna) komunikacja w relacji nauczyciel – uczeń jest bardzo ważna, gdyż od tego zależy edukacja młodego pokolenia. Powinna ona podążać za duchem czasu, wychodzić naprzeciw potrzebom ucznia, uwzględniać zmiany społeczno-kulturowe zachodzące w dzisiejszym świecie.

BIBLIOGRAFIA

- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w praktyce*, Warszawa 1995.
Kielar-Turska M. *Kompetencje ucznia i nauczyciela*, referat wygłoszony podczas I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu „Psychologia w Szkole”, Kraków 2010.

CZĘŚĆ 3

KU EWALUACJI W PRAKTYCE EDAGOGICZNEJ

BOGDAN URBANEK

OCENIANIE – UCZNIOWSKIE I NAUCZYCIELSKIE DYLEMATY

Uczeń powinien być partnerem nauczyciela, zarówno w ocenie, jak i przede wszystkim komentowaniu własnych osiągnięć. Chcąc wykazać, że jest to model zakładany, nie mogę jednak nie zauważyć postaw obojętnych, czy wręcz obronnych, a co najwyżej – kompromisowych. Opowiadam się oczywiście za partnerstwem rozumianym tu jako wzajemne zaufanie, bo ono powinno być kluczem do współdziałania ucznia i nauczyciela w kwestii oceniania szkolnego. Skoro na ocenę szkolną składa się stopień i komentarz, a samo ocenianie jest ustaleniem i komunikowaniem oceny, to stopień szkolny jest symbolem spełnienia wymagań programowych, choć bez komentarza jego znaczenie jest niewielkie¹. W opinii uczniów ocena lub stopień zawsze będzie efektem sprawdzania bieżącego stanu ich wiedzy, ale od siebie dodajmy, że by móc sprawdzić osiągnięcia uczniów, musimy wpierw sformułować oczekiwania wobec nich. Inaczej nie można, bowiem gdy nie wiemy, co chcemy sprawdzić, czynność ta nie nastąpi choćby dlatego, że nie będzie wyniku, do którego mogłaby i miałyby zmierzać. To oczywiste, zważywszy, że zarówno wstępna, jak i permanentna edukacja nauczycieli wymaga orientacji na to, by byli badaczami rzeczywistości szkolnej, poszukującymi odpowiedzi na pytania, co robię jako nauczyciel? (autorefleksja), co osiągam? (autoewaluacja), a także co powinienem i co mogę zmienić w swoim postępowaniu? (innowacyjność)².

Niekiedy czas odbrać mistrza

W szkole, jak rzadko gdzie, gdyby przyszło oceniać efekty – rutyna może zaszkodzić nowoczesności, nowatorstwu, innowacyjności. Kto zatem szkodzi i dlaczego? Wiem, że wsadzam kij w mrowisko, ale winę za zrutyni-

¹ B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 282.

² J. Grzesiak (red), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, Konin 2007, s. 46.

zowanie szkolnego życia ponoszą nauczyciele, niestety³. Oponenci zaraz mnie zakrzyczą, że brak możliwości, motywacji, warunków etc. Oczywiście nie uogólniam, ale i będę się upierał przy swoim, bo nie jest przecież wyдуманą iluzją fakt, że w nowym prawie oświatowym nauczyciel zyskał bardzo dużą autonomię w organizowaniu i realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Ma m.in. możliwość bardziej twórczej i elastycznej realizacji programów nauczania, co w praktyce może np. oznaczać, że opierając się na podstawach programowych, może wzbogacić program o treści wynikające z potrzeb regionalnych, zainteresowań uczniowskich i własnych; może samodzielnie decydować o doborze podręczników, o metodach, sposobach lub formach procesu edukacyjnego i, wreszcie, o wdrożeniu własnego przedmiotowego systemu oceniania. Czy to mało? Zamiana roli nauczyciela z odtwórcy na twórcę, który może urzeczywistniać swoje pomysły i koncepcje, to, moim zdaniem, ważny, jak nie najważniejszy autonomiczny zapis nowej szkoły. Pytanie, czy wszędzie tak jest? Nie sądzę, a właściwie wiem, że nie jest tak i to także stanowić powinno płamę na honorze oświatowej reformy, wstydliwie i, niestety, często przed samym sobą skrywaną. To kwestia o tyle do przemyślenia, a i radykalnego przeciwdziałania, że od nauczyciela oczekuje się funkcjonowania według podmiotowego standardu. Standardu przenoszącego większą część odpowiedzialności z instytucji na samego nauczyciela oraz zmianę stylu działania i przeorientowanie się na określony wysiłek poznawczy i pragmatyczny. Nauczyciel w nowym paradygmacie oświaty nie może skupiać się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy. Staje się bardziej diagnostykiem, specjalistą w zakresie udzielania swoim uczniom pomocy w krytycznym postrzeganiu rzeczywistości, odkrywaniu, analizowaniu i interpretowaniu pojęć i znaczeń⁴. Oczywiście, daleki jestem od sztucznego podziału na lekcje „od święta”, czyli okolicznościowe, a może bardziej – okazjonalne, właśnie takie twórcze lub innowacyjne, oraz lekcje „normalne”, skazujące ucznia na nauczyciela, kredę i tablicę. Nie w tym rzecz, bo przecież zarówno sam sposób zachowania, jak i przekazywane przez nauczyciela treści były, są i nadal będą najbardziej bezpośrednimi formami pracy i oddziaływania na uczniów, co oczywiście także oznacza, że nauczyciel powinien wymagać najpierw od siebie, aby móc wymagać od ucznia⁵.

O ile jednak zatwardziałego rutyniarza z reguły trudno przestawić na innowacyjne torowisko, o tyle nauczycielska młodzież nierzadko zaskakuje dydaktyczną pomysłowością i świeżym, twórczym podejściem do swoich nauczycielskich powinności. Mam na to dowód, bowiem niemal co roku nadzoruję przebieg studenckich praktyk pedagogicznych. Czasami są to moi byli

³ B. Urbanek, *Jacy nauczyciele, jacy uczniowie – taka szkoła*, „Nauczyciel i Szkoła” 2008, nr 3-4(40-41), s. 61.

⁴ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005, s. 124.

⁵ J. Szempruch, *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Kalisz 2007, s. 93.

uczniowie, co oczywiście przywołuje dodatkowe, także i sentymentalne wspomnienia. Wspólnie opracowujemy plan praktyki, uwzględniający: a) zospitowanie lekcji języka polskiego oraz zajęć wychowawczych, b) samodzielne prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych, c) zajęcia w bibliotece, świetlicy, kołach przedmiotowych i pozalekcyjnych, d) zajęcia terenowo-rekreacyjne, będące realizacją planu wychowawczego prowadzącego nauczyciela-opiekuna.

Określam też zakres dodatkowych czynności, które studenci powinni zrealizować: a) poprawianie, ocenianie i omawianie prac domowych, b) okresowa kontrola zeszytów przedmiotowych uczniów, c) bieżąca konsultacja z nauczycielem-opiekunem dotycząca zajęć, ich planowania, hospitacji, własnych uwag i spostrzeżeń, d) poznawanie historii i tradycji szkoły.

Ponadto udostępniam praktykantom: Statut Szkoły i Kodeks Ucznia, regulamin wewnątrzszkolnego systemu oceniania (WSO), kontrakty i regulaminy przedmiotowe, program dydaktyczno-wychowawczy szkoły, autorski program nauczania „Tu jest nasz dom”, klasowy program wychowawczy oraz wynikowy rozkład materiału nauczania języka polskiego. Pierwszy tydzień praktyki upływa studentom na samodzielnym studiowaniu i analizowaniu szkolnej dokumentacji oraz hospitowaniu prowadzonych przeze mnie lekcji języka polskiego i zajęć wychowawczych. Począwszy od drugiego tygodnia, studenci zaczynają realizować samodzielny tok praktyk, prowadząc opracowane przez siebie lekcje w różnych klasach. Zazwyczaj hospituję te zajęcia, omawiając szczegółowo ich przebieg, przekazując ewentualne wskazówki co do sposobu ich prowadzenia.

W ostatniej dekadzie, a więc w latach 2000-2010, nadzorowałem przebieg kilkunastu studenckich praktyk, głównie studentów filologii polskiej UAM w Poznaniu, UMK w Toruniu i Uniwersytetu Szczecińskiego. Gdyby przyszło mi ocenić ich przebieg, a przecież do szczegółowej oceny byłem choćby wobec ich macierzystych uczelni zobligowany, niemal zawsze podkreślałem, że „moi” praktykanci zrealizowali wszystkie programowe założenia. A to nie wszystko, bo w zakresie czynności dodatkowych wykazywali znacznie więcej inwencji własnej i inicjatywy, niż można byłoby od nich wymagać. Stąd też szczególnie rad byłem, że niejedna z moich opinii mogła uwzględnić nie tylko merytoryczne przygotowanie studentów-praktykantów do przyszłej pracy nauczycielskiej, ale również z satysfakcją dostrzeżony i doceniony przeze mnie ich emocjonalny stosunek do pracy z dziećmi, chęć oraz zaangażowanie. W trakcie samodzielnie prowadzonych zajęć wielokrotnie potrafili zaciekawić uczniów oryginalnymi metodami pracy, proponując także nowatorskie rozwiązania. Moi uczniowie również z uznaniem wyrażali się o formach i metodach zajęć prowadzonych przez praktykantów, przy czym szczególnie chcę podkreślić umiejętność łączenia programowych treści przedmiotowych z różnorodnymi formami edukacji kulturalnej, regionalnej, czytelniczej lub medialnej. Bywało, że i sam od nich czegoś się nauczyłem. Gdy mówiłem im o tym, moim byłym uczniom, wprawiałem ich w widoczne

zakłopotanie, ale był to miód na moje belferskie serce. Wszak nie można w nowej szkole uczyć po staremu, nikt się już na to nie nabierze, zwłaszcza oni, uczniowie, baczni obserwatorzy i pierwsi recenzenci wszelkich zmian w oświacie⁶. Być może los obdarza mnie szczególną łaskawością, ale zawsze podkreślam, że szykująca się do zawodu nowa pokoleniowa zmiana jest bardziej otwarta, chętna i, co ważne, przygotowana do nauczania po nowemu. Nie tylko nauczania, także oceniania, które w ich wykonaniu na pewno nie będzie tylko wystawianiem stopni. To dobrze, to stwarza określone nadzieje.

Kontrakty – to przecież nic nowego

Pierwsze kontrakty ze swoimi uczniami zacząłem wprowadzać w drugiej połowie lat osiemdziesiątych, podobnie jak i innowacje przedmiotowe, choć nie przychodziło mi wówczas do głowy, by tak je właśnie nazwać. Moi byli uczniowie, którzy wówczas wraz ze mną eksperymentowali w owym nauczaniu nieco inaczej i z którymi dziś dzielę przerwy w pokoju nauczycielskim, śmieją się czasami, gdy trafi im się metodyczne szkolenie na ten temat, bo przypominają im się nasze dawne programy, projekty, umowy, które dziś są rzekomo nowatorskimi rozwiązaniami dydaktycznymi. Nie, nie będę kruszył kopii, choć gdybym umowę nazwał wówczas kontraktem, to i okrągłe dziesięć lat wyprzedziłbym reformę Handkego, ba!

Wdrażając co roku kontrakt „Nauczyciel – Uczeń”⁷ i określając najważniejsze wiadomości i umiejętności, najpierw dość szczegółowo omawiam z uczniami i precyzuję wymagania podstawowe i ponadpodstawowe. Następnie koncentruję się na sposobach przedstawiania tych treści, proponując im wybrane przeze mnie stosowane metody realizowania omówionych już zagadnień programowych. Przedstawię kilka z nich.

1. Dyskusja panelowa nt. „Jak redagować wypowiedź ustną?” (podział klasy V na grupy – polonistyczną, historyczną, przyrodniczą)

- Czy podoba ci się mój wstęp?
- Czy potrzebuję więcej informacji?
- Czy nie używam za wielu słów?
- Czy nie odchodzę od tematu?
- Czy poprawny i zrozumiały jest mój styl?
- Czy moje zakończenie jest dobre?

⁶ B. Urbanek, *Praktykanci na szóstkę!*, „Temat Szczecinecki” nr 511/2010 s. 12

⁷ B. Urbanek, *Autorski program edukacyjny – Kontrakt NAUCZYCIEL – UCZEŃ 2010/2011 (kontynuacja)*, dokumentacja Szkoły Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza w Szczecinku

Jak sprawdzać i poprawiać wypowiedź pisemną?

- Czy moja praca ma trzy obowiązujące części?
- Czy zaczynam każdy akapit od wcięcia?
- Czy piszę pełnymi zdaniami?
- Czy nie powtarzam tych samych słów?
- Czy nie robię błędów ortograficznych?
- Czy moja interpunkcja jest poprawna?

2. Dwugodzinne zajęcia z wykorzystaniem dramy (klasa VI):

- Uczniowie demonstrują wcześniej (w domu) wykonane prace, przedstawiające charakterystyczne fragmenty miasta.
- Przedstawiają się i wchodzi w rolę przewodników.
- Część uczniów zwalnia z powyższych obowiązków; przyglądają się koleżankom i kolegom, oceniają ich, recenzują wypowiedzi, proponują ocenę.
- Uczniowie redagują list-petycję do władz miasta, przypominając o potrzebie ochrony zabytków, pomników przyrody, konieczności ich właściwego oznakowania itp.
- Nauczyciel podchodzi do każdej grup, ewentualnie podpowiada do kogo, do jakich instytucji uczniowie (przewodnicy i recenzenci) mogliby się zwrócić.
- Uczniowie głośno odczytują napisane petycje.

3. Dwugodzinne zajęcia – próba recenzji obrazu malarskiego (klasa VI):

- Skupienie się na reprodukcji obrazu Elżbiety Binkowskiej „Mój dom”, a także na wypowiedziach uczniów o domu rodzinnym i wierszu Jacka Cygana „Pamiętajcie o lalkach”.
- Uczniowie uważnie oglądają reprodukcję, porównując ją z obrazem Józefa Chełmońskiego „Bociany”, który wyeksponowano na tablicy, swobodnie wypowiadają się na temat obu obrazów.
- Nauczyciel proponuje, by uczniowie nadali obrazom własne tytuły, zapisali je na tablicy, uzasadnili swój wybór.
- Uczniowie (przy pomocy nauczyciela) wyjaśniają różnice między oryginałem, reprodukcją a kopią obrazu malarskiego, powinni posłużyć się „Słownikiem języka polskiego”. Można też podjąć próbę ustalenia, która z wersji obrazu ma najwyższą wartość artystyczną i uzasadnić.
- Nauczyciel poleca uczniom ciche przeczytanie wiersza „Pamiętajcie o lalkach”, następnie odczytują tekst głośno i wyraziście, wracając do obrazu, porównują pajace i lalki w obu „tekstach”.
- Krótka dyskusja, o czym przypominają lalki dzieciom, a o czym dorosłym, argumentowanie swoich racji.

- Na koniec można wspólnie wysłuchać piosenki „Pamiętajcie o lalkach” w wykonaniu Majki Jeżowskiej.

4. Ćwiczenia redakcyjne (klasa IV):

- Uczniowie powinni być uprzedzeni, że na zajęciach będą potrzebne karty pocztowe (widokówki), koperty, znaczki.
- Nauczyciel dzieli klasę na grupy: adresaci, nadawcy, listonosze; każda grupa otrzymuje zadania.
- Na przygotowanej tablicy (aplikacja) nauczyciel objaśnia sposób adresowania kart pocztowych i listów.
- Nadawcy adresują swoje listy do odbiorców, przekazując je listonoszom, którzy mają za zadanie poprzedzić akt wręczenia stosownymi formami grzecznościowymi.
- Przedstawiciele nadawców objaśniają pozostałym uczniom obyczajowe formy grzecznościowe w listach (np. pisownia wielką literą).
- Klasowy konkurs „Grzecznościowe ABC” – laureaci otrzymują premię w postaci ocen do dziennika.

5. Zajęcia przeprowadzone metodą projektu (klasa IV):

- Nauczyciel dzieli klasę na grupy wyjaśniając, że każda przygotowuje folder reklamujący i oceniający wybraną z podręcznika baśń.
- Przedstawiciele poszczególnych grup odbierają od nauczyciela karty pracy, które składają w folder tak, by powstały cztery równe płaszczyzny (strony).
- Nauczyciel wyjaśnia, co powinna zawierać każda strona:
 - nazwisko autora i tytuł wybranej baśni oraz rysunek ilustrujący,
 - elementy świata przedstawionego, tj. czas, przestrzeń, postacie, główne wydarzenia,
 - najważniejsze zdanie z baśni – morał, przesłanie (cytat),
 - slogan, może być rymowany, reklamujący daną baśń.

Kolejnymi zapisami w kontrakcie są wymagania na poszczególne stopnie, kalendarz powtórzeń i sprawdzianów pisemnych oraz objęte kontraktem powinności ucznia i nauczyciela. Te drugie przytoczę, ponieważ są zwykle bardzo dokładnie przez uczniów analizowane, co utwierdza mnie w przekonaniu, że tak rozumiane **kontraktowe partnerstwo** osiągnęło zakładany cel.

Objęte kontraktem powinności nauczyciela:

- Nauczyciel ma obowiązek prowadzenia zajęć zgodnie z programem nauczania języka polskiego w przyjętym do realizacji rozkładzie materiału.

- Nauczyciel powinien obiektywnie i rzetelnie sprawdzać i oceniać wiedzę i umiejętności ucznia. Efektem tego powinna być ocena częściowa, bądź inna forma wyróżnienia, zapisana w dzienniku klasowym w obecności ucznia.
- Nauczyciel powinien zapowiadać z co najmniej tygodniowym wyprzedzeniem wszystkie pisemne formy sprawdzania wiedzy i umiejętności ucznia. Planując te sprawdziany, nauczyciel powinien zwracać uwagę, by prace z języka polskiego były jedynymi sprawdzianami pisemnymi dla uczniów w tym dniu ich nauki.
- Nauczyciel powinien uwzględniać sytuacje losowe ucznia, mające istotny wpływ na bieżące wyniki jego pracy.
- Każdy nowy dział (zagadnienie programowe) powinien być zakończony lekcjami powtórzeniowymi i utrwalającymi poznany materiał.
- Nauczyciel powinien dostrzegać i premiować ocenami częściowymi, a także innymi formami wyróżnień (zgodnie z WSO), wszystkie formy aktywności przedmiotowej ucznia w szkole i poza nią.
- Nauczyciel powinien umożliwić uczniowi, który otrzymał z prac pisemnych ocenę niedostateczną i dopuszczającą – poprawić te oceny w terminie do dwóch tygodni po ich otrzymaniu.

Nie chcę oczywiście sugerować jedynie swoich racji i doprawdy daleki jestem od jakiegokolwiek w tym względzie mentorstwa, ale wydaje mi się, że taka umowa z uczniem daje asumpt do nieco szerszego spojrzenia na problematykę oceniania, upatrując w nim działania zdecydowanie edukacyjnego. Optuję przy tym za terminem „ocenianie osiągnięć uczniów”, uważając tym samym „ocenianie uczniów” jedynie jako swoisty skrót myślowy.

Ocenianie nie jest wrodzoną nauczycielską kompetencją

Z niedawnych doświadczeń nauczyciela metodyka języka polskiego wiem, że w szkołach funkcjonuje dziś wiele wewnątrzszkolnych, a także nauczycielskich wewnątrzprzedmiotowych systemów oceniania. To dobrze. Dają one bowiem szkołom możliwość opracowania najbardziej odpowiadających jej kryteriów oceny i kompetencji ucznia⁸. Jednak wielość nie zawsze ma przełożenie na ich oczekiwaną jakość. Zdaniem zarówno teoretyków, jak i praktyków, przytrafiające się błędy w ocenianiu szkolnym stają się najważniejszym i, niestety, pogłębiającym się problemem dydaktycznym współczesnej szkoły. Nietrudno sobie wyobrazić ich skutki w sytuacji, gdy wiadomo, że celem oceniania osiągnięć uczniów jest sformułowanie opinii o poziomie ich osiągnięć lub też uzyskanie informacji, mogącej przyczynić się do lepszej, skuteczniejszej pracy ucznia i nauczyciela. Czasami może to wręcz prowadzić do trudnych do przewidzenia następstw, także i w psychice mło-

⁸ L. Pawelski, *System oceniania – do reformy!*, „Nowa Szkoła” nr 8/1999 s. 3.

dych ludzi, bo to oni zwykle doświadczają ich na sobie⁹. Ocenianie można podzielić na kilka rodzajów: wewnętrzne, zewnętrzne, indywidualne, systemowe, diagnostyczne, formatywne (kształtujące), sumatywne (sumujące), kryterialne, różnicujące, ipsatywne (samoocena), dydaktyczne, społeczno-wychowawcze. Nauczyciele najczęściej mają do czynienia z ocenianiem formatywnym, które koncentruje się przede wszystkim na analizie umiejętności ucznia oraz ocenianiu sumatywnym, skupiającym się na mierzeniu i porównywaniu rezultatów uczenia się. Umiejętność oceny ucznia, rzadziej – jego osiągnięć, przez wiele lat była (i nadal jeszcze jest) jakby nadaną czy też wrodzoną kompetencją nauczyciela, wynikającą zarówno z jego statusu, jak i zawodowego powołania. Wielu nauczycieli do dziś uważa, że są w swoich ocenających decyzjach wręcz nieomylni. Ich oceny są zazwyczaj niepodważalne, nie sposób nawet zasugerować, że nauczyciel może zwyczajnie i po ludzku się omylić. Do dziś pamiętam sytuację, gdy jako nauczyciel-metodyk przyjmowałem delegację rozżalonych byłych uczniów, którym polonistka w dyktandzie kontrolnym zakwestionowała „mżawkę”, poprawiając „ż” na „rz” i zaznaczając na marginesie błąd ort. (sic!) Jako że uczniowie nie byli skorzy, a wręcz obawiali się domagać swoich racji, a nie byli obojętni na ów „błąd” obniżający ocenę dyktanda, postanowiłem po swoim tę sprawę rozegrać.

Częstym błędem w ocenianiu jest schematyzm, polegający na ustaleniu pewnego ograniczonego zakresu wymagań, np. liczba przytoczonych argumentów, czy też dwóch, trzech źródeł literackich, a nawet sugerowana objętość pracy pisemnej itp. Niestety, klasycznym wręcz przykładem prowadzącym do tak rozumianego schematyzmu w ocenianiu są zewnętrzne sprawdziany lub egzaminy, które obowiązują uczniów kończących szkoły podstawowe i gimnazja. Nie mam do nich serca i wielokrotnie dawałem temu wyraz, także w ministerialnych raportach. Kolejnym błędem jest powierzchowność oceny, na którą bardzo często wpływ wywiera nasz subiektywizm, mający swe źródło w nauczycielskim nastroju, odczuciu, stosunku do ucznia, nawet i chwili. Nauczyciel preferujący podejście behawiorystyczne do uczenia się i oceniania, będzie raczej oceniał wiedzę faktograficzną, podręcznikową, nie zaś nabyte przez ucznia umiejętności. Dużo by jeszcze wymieniać! Popelniamy błędy narzucając wyłącznie swoje kryteria oceny i własne preferencje, bywa, że na ocenę prac pisemnych wpływa kolejność ich oceniania, a nawet opinia wystawiana uczniowi przez pokój nauczycielski, gdzie nauczyciel, zwłaszcza dopiero co poznający ucznia, ma okazję usłyszeć różne opinie na jego temat. Częstym przykładem pomyłek w wystawianiu ocen są skojarzenia z uczniem z rodzeństwem, z którym nauczyciel miał okazję zetknąć się we wcześniejszych latach. W tej sytuacji siostrzyczka niedysydysyjnej prymuski będzie miała na pewno lepiej. Ale i odwrotnie, syndrom Jaśka ny-

⁹ K. Stróżyński, *Ocenianie Szkolne Dzisiaj – poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2003, s. 48.

gusa i obiboka odcisnie się piętnem na jego młodszym i zupełnie, że tak powiem, normalnym bracie. Osobiście uważam, że dość powszechnym błędem, coraz częściej widocznym w dziennikach lekcyjnych jest tzw. tendencja centralna¹⁰. Spora grupa nauczycieli pomija oceny krańcowe – celującą i niedostateczną, co jest oczywistym błędem oceniania, zwłaszcza ocenę celującą wielu rezerwuje niemal wyłącznie dla siebie, jakby na ocenę wyłącznie swojej wiedzy, czy może inaczej – swojego sposobu interpretowania nabytej wiedzy.

Ocena celująca nie powinna być szkolnym czy klasowym wydarzeniem i zły to nauczyciel, który wszem i wobec komunikuje, że na szóstkę umie tylko on. Ocenę celującą powinien otrzymać uczeń, którego wiedza i umiejętności wykraczają poza program nauczania, który samodzielnie i twórczo rozwija własne uzdolnienia, proponuje nietypowe rozwiązania, osiąga sukcesy przedmiotowe. Wydaje mi się, że niemal każdy nauczyciel ma takiego lub takich uczniów. Dlaczego więc żałować im tej noty marzeń i dlaczego ona taką właśnie musi być? Choć można byłoby wymienić jeszcze niejednego nauczycielski błąd popełniany podczas wystawiania ocen, warto się jednak zastanowić, jak powinien oceniać, by tych błędów unikać. Bardzo istotną rolę odgrywa tu nauczycielski obiektywizm wobec ucznia¹¹. Ocenianie szkolne, mimo że jest właściwie nieustannie krytykowane przez uczniów, rodziców, a także samych nauczycieli, niesie ze sobą wiele pozytywnych przesłanek. Jego funkcja informacyjna i motywacyjna ma ogromne znaczenie dla rozwoju młodego człowieka i powinna być kierunkowskazem w podejmowaniu dalszych wysiłków w samorealizacji. Warunkiem *sine qua non* jest odwoływanie się nauczyciela do motywacji wewnętrznej ucznia oraz traktowanie oceniania jako aktu komunikacji z uczniem i świadome unikanie przesłanek psychologicznych, które mogą zdeformować ocenę, a co za tym idzie, przerwać dialog z uczniem¹². Dalekosiężnym celem oceniania szkolnego powinno być także przygotowanie ucznia do kształcenia permanentnego, a więc takiego przez całe życie. Pamiętajmy jednak, że ocenianie osiągnięć innych ludzi zawsze będzie nosiło znamiona wielopłaszczyznowe, a pominięcie jakichkolwiek warunków, w jakich przebiegało uczenie się, będzie kolejnym naszym nauczycielskim błędem. Fakt, rzadko kiedy poznamy wszystkie te uwarunkowania. To raczej mało prawdopodobne, ale przynajmniej starajmy się. W jaki sposób to osiągnąć? Najprościej, zachowując skromność w ocenianiu uczniowskich osiągnięć. Jest to o tyle istotne, że przecież na co dzień mamy do czynienia z uczniami o różnych doświadczeniach. Skala ocen musi być zatem tak skonstruowana, by znalazło się w niej miejsce dla wszystkich uczniowskich osiągnięć. Musi to być stopień z indywidualnym komentarzem, wówczas dopiero możemy mówić o ocenie szkolnej.

¹⁰ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002, s. 17.

¹¹ I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Kraków 2004, s. 113.

¹² M.V. Covington, K.M. Teel, *Motywowanie do nauki*, Gdańsk 2004, s. 76.

NOTY O AUTORACH

BOKUNIEWICZ Żaneta	studentka II roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
CHYBICKA Małgorzata	magister, wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, mentor praktyk pedagogicznych na kierunku pedagogika
DERENOWSKI Marek	doktor, docent Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, mentor praktyk pedagogicznych na kierunku filologia
GROCHOWSKA Anna	magister, nauczycielka Przedszkola nr 12 im. Kubusia Puchatka w Koninie
GRZESIAK Jan	dr hab., prof. nadzw. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, dyrektor Instytutu Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
JABŁOŃSKI Mariusz	doktor, adiunkt Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, docent Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
JACEK Patrycja	studentka II roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
KAŁUŻNA Patrycja	studentka II roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
KASPERKOWIAK Jolanta	magister, nauczycielka Szkoły Podstawowej w Gębicach (k. Mogilna)
KOPCZYK Sylwia	studentka II roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
KOZŁOWSKA Wiesława	magister, wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
KUZNOWICZ-WOLSKA Dagmara	magister, nauczycielka Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 9 im. Bohaterów Westerplatte w Koninie
KWIATKOWSKA Malwina	studentka II roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)

LIPSKA Agnieszka	studentka III roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia niestacjonarne)
ŁECHTAŃSKA Ewa	magister, wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
MARCINIAK Marta	studentka II roku filologii germańskiej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
NAWROCKI Józef	doktor, adiunkt Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, docent Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
OLEJNICZAK Tomasz	doktor, docent Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
OWSIANKO Karina	magister, nauczycielka Przedszkola nr 32 w Koninie
PARZĘCKI Ryszard	prof. zw. dr hab., emerytowany profesor Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, profesor Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej
PRADELSKA Milena	studentka III roku filologii germańskiej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
RAŻNA Monika	studentka II roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
TRZOS Paweł A.	doktor, docent Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie; asystent eksperta naukowomerytorycznego projektu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”
URBANEK Bogdan	magister, nauczyciel Szkoły Podstawowej nr 1 w Szczecinku, współzałożyciel i członek Stowarzyszenia Twórczych Nauczycieli
WOJCIECHOWSKA Monika	magister, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 1 im. Zofii Urbanowskiej w Koninie
ZIEMNIARSKA Karolina	studentka II roku filologii germańskiej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)