

Człowiek – najlepsza inwestycja

Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele WYZNACZNIKI EWALUACJI JAKOŚCI PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele
**WYZNACZNIKI EWALUACJI JAKOŚCI
PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH**

pod redakcją naukową
Jana Grzesiaka i Pawła A. Trzosa

ISBN 978-83-88335-76-1

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



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

Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele

**WYZNACZNIKI EWALUACJI JAKOŚCI
PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH**

pod redakcją naukową

Jana Grzesiaka i Pawła A. Trzosa



PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA
W KONINIE

Konin 2011

Seria: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele*
Tytuł: *Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*

Recenzja: prof. dr hab. Włodzimierz Prokopiuk
prof. zw. dr hab. Kazimierz Żegnałek

Redakcja naukowa: prof. dr hab. Jan Grzesiak
dr Paweł A. Trzos

Korekta, łamanie i skład: Maria Sierakowska

Projekt okładki: Agnieszka Jankowska

© Copyright by Jan Grzesiak, Paweł A. Trzos & PWSZ w Koninie

Wszelkie prawa zastrzeżone

Publikacja sfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

ISBN 978-83-88335-76-1

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

Wprowadzenie do poprawy jakości praktyk pedagogicznych przez refleksyjne doświadczenie 5

Część 1. NAUCZYCIELE WOBEC PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

Kazimierz Wenta

Współdziałanie nauczycieli akademickich z nauczycielami szkół, w których studenci odbywają praktyki pedagogiczne 8

Marek Derenowski

Przyczyny niepowodzeń edukacyjnych studentów pierwszego roku studiów wobec jakości kształcenia nauczycieli 25

Paweł A. Trzos

Językowe uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej dziecka 39

Bogdan Urbanek

Praktyki studenckie integralną częścią procesu kształcenia nauczycieli 53

Jolanta Kasperkowiak

Projektowanie podejścia metodycznego przez studentów w czasie praktyki pedagogicznej 65

Edyta Miska-Mazgajczyk

Elementy dobrej obserwacji zajęć edukacyjnych w ramach praktyk studenckich 73

Ewa Łechtańska

O kształceniu przyszłych nauczycieli edukacji przyrodniczej najmłodszych uczniów 78

Małgorzata Chybicka

Formułowanie pytań w doświadczeniu studentów kierunków nauczycielskich 82

Część 2. STUDENCI WOBEC PRAKTYKI NAUCZYCIELSKIEJ

Monika Raźna

Otwartość doświadczonego nauczyciela wobec ewaluacji praktykującego studenta 91

Patrycja Kaluźna

Wpływ zachowań nauczyciela na uczniów podczas lekcji w świetle mojej praktyki pedagogicznej 99

Agnieszka Górna

Kilka refleksji własnych o edukacji dziecka sześciolatniego w klasie pierwszej 103

Patrycja Jacek <i>Środki dydaktyczne jako źródło inspiracji studenckich w toku praktyki pedagogicznej</i>	107
Sylwia Kopczyk <i>Moje doświadczenia w organizowaniu wycieczek dydaktycznych podczas praktyki pedagogicznej w klasach początkowych</i>	112
Agnieszka Lipska <i>Zajęcia plastyczne w przedszkolu w toku praktyk pedagogicznych jako przygotowywanie dzieci do nauki pisania</i>	114

Część 3. KU EWALUACYJNEJ INNOWACYJNOŚCI W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Leszek Pawelski <i>Praktyka studencka wymaga zmian</i>	123
Raisa Lewina <i>Innowacje edukacyjne w kształceniu nauczycieli na Uniwersytecie Państwowym im. J. Kupały w Grodnie</i>	129
Anna Kożieniewskaja <i>Технология «педагогических мастерских» на факультативных занятиях по музыке в общеобразовательной школе</i>	134
Jan Grzesiak <i>Autoewaluacja wyznacznikiem profesjonalizmu pedagogicznego studenta w kontaktach z praktyką edukacyjną w szkole</i>	139
Noty o autorach	151

Jan GRZESIAK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

PRZEZ REFLEKSYJNE DOŚWIADCZANIE DO POPRAWY JAKOŚCI PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

Wielopodmiotowy i wielozadaniowy charakter sytuacji edukacyjnych zarówno w szkole jak i w szkole wyższej sprawia, że wszelkie gotowe szablony metodyczne nie mogą mieć charakteru uniwersalnego, a w ślad za tym, nauczyciel jest skazany na nieustanne „żywe” organizowanie złożonych procesów nauczania i uczenia się. Podmiot procesu kształcenia wymaga ciągłego diagnozowania oraz śledzenia zmian zachodzących w nim w sferze poznawczej i osobowościowej właśnie pod wpływem tychże sytuacji edukacyjnych (organizowanych przez nauczyciela). W niniejszej książce zostanie zwrócona uwaga Czytelnika na wybrane wyznaczniki stanowiące o poprawie jakości kształcenia nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem systemu praktyk pedagogicznych pozostających w ścisłym powiązaniu z kształceniem teoretycznym.

W realizacji modelowych założeń projektu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” realizowanego od roku 2010 w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie wiele uwagi zwraca się na procedury ewaluacyjne i autoewaluacyjne towarzyszące na co dzień nauczycielom akademickim, studentom oraz nauczycielom pełniącym odpowiedzialne zadania opiekunów nad studentami przygotowującymi się do pracy w zawodzie nauczyciela.

Jednym z przejawów dbałości o jakość kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli jest włączanie studentów jako czynnego uczestnictwa w obradach na forum o tematyce praktyk pedagogicznych. Organizowanie tego rodzaju forum ma między innymi na celu:

- stworzenie warunków do wymiany wiedzy, doświadczeń oraz poglądów między podmiotami jako uczestnikami procesów edukacyjnych w szkole i w uczelni z uwzględnieniem wielopłaszczyznowych dialogów wśród nauczycieli, nauczycieli akademickich i studentów,

- określenie i wyeksponowanie związków występujących między kształceniem teoretycznym a kształceniem praktycznym kandydatów do zawodu nauczyciela,
- podkreślenie znaczenia podstaw metodologicznych oraz procedur ewaluacyjnych w dążeniu do poprawy jakości praktyki pedagogicznej w kontekście podstaw programowych oraz standardów kształcenia nauczycieli,
- upowszechnianie wyników badań – ku poprawie jakości kształcenia i doskonalenia kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli w systemie praktyk pedagogicznych.

Rozpatrywanie kontekstów teoretycznych i praktycznych edukacji przyszłych nauczycieli z punktu widzenia nauczycieli akademickich, nauczycieli szkół – opiekunów praktyk, dyrekcji szkół, samorządu lokalnego, nadzoru pedagogicznego, doradztwa zawodowego, a także studentów (zwłaszcza kierunków: filologia angielska, filologia niemiecka i pedagogika) pozwala wszystkim uczestnikom skoncentrować się na szczególnie istotnych elementach kształcenia praktycznego i teoretycznego nauczycieli. Wśród nich można wyróżnić następujące obszary tematyczne:

- diagnoza ucznia i diagnoza zespołu uczniowskiego u podstaw skutecznej edukacji,
- uwarunkowania poprawy jakości kształcenia i Wychowania,
- wyznaczniki dobrego przygotowania nauczyciela (praktykanta) do zajęć edukacyjnych,
- warunki dobrej hospitacji zajęć edukacyjnych (prowadzonych pod kierunkiem nauczyciela, czy pod kierunkiem studenta),
- praktykant jako nauczyciel kraju ojczystego,
- gromadzenie i wykorzystywanie literatury oraz materiałów edukacyjnych przez studentów-praktykantów,
- prowadzenie dokumentacji praktyki pedagogicznej wobec procedur określonych przepisami prawnymi,
- zajęcia lekcyjne a zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne wobec zadań studenta-praktykanta,
- mentoring, doradztwo i wspieranie jako mechanizmy profesjonalnych praktyk pedagogicznych,
- ewaluacja i nowatorstwo w systemie kształcenia i doskonalenia zawodowego przyszłych nauczycieli,
- ośrodki metodyczne i uczelnia wobec metodyki odbywania praktyk pedagogicznych w szkole,
- współdziałanie nauczycieli, studentów oraz nauczycieli akademickich w diagnozowaniu i ewaluacji efektów kształcenia i wychowania (w kontekście tzw. wartości dodanej i strat szkolnych).

Sytuacje edukacyjne w toku praktyki pedagogicznej wymagają od studentów-przyszłych nauczycieli swoistych odkryć jako niepowtarzalnych cech odnoszących się do indywidualnego przypadku lub jednostkowej sytuacji edukacyjnej. Z tego względu dużego znaczenia nabierają umiejętności przyszłych nauczycieli w zakresie ewaluacji i autoewaluacji, a to z kolei wymaga od nich wnikliwej i niekiedy szeroko zakrojonej refleksyjności. Refleksja jako przejaw myślenia, prowadzi do permanentnego namysłu, dociekania, oraz wieloaspektowego traktowania danego zagadnienia¹. W pracy nauczyciela refleksja jest integralnym elementem samooceny jego działania pedagogicznego. Dlatego w tym opracowaniu akcent został położony na ewaluację i jakość kształcenia praktycznego w ścisłym związku z kształceniem teoretycznym przyszłych nauczycieli, co winno sprzyjać poprawie jakości działań edukacyjnych w kontekście nowych podstaw programowych.

W niniejszej książce znajdują się artykuły wielu podmiotów uczestniczących w procesie edukacji przyszłych nauczycieli. Oprócz tekstów nauczycieli akademickich, są w niej także ciekawie ujęte teksty nauczycieli sprawujących opiekę nad studentami w czasie praktyk pedagogicznych, jak również interesujące teksty studentów występujących w roli praktykantów na drodze dochodzenia do nauczycielskiego profesjonalizmu. Nie zabrakło też tekstów autorstwa wyróżniających nauczycieli, którzy na odległość wspierają koncepcję praktyk pedagogicznych „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”, a są nimi przedstawiciele Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych oraz zaprzyjaźnionego Uniwersytetu im. J. Kupały w Grodnie.

Struktura tej książki obejmuje trzy części. W części I znajdują się opracowania nauczycieli akademickich i nauczycieli-praktyków pod hasłem „Nauczyciele wobec przyszłych nauczycieli”. Część II zawiera cenne materiały do wymiany doświadczeń pod hasłem „Studenci wobec praktyk pedagogicznych”. W kolejnej części zamieszczono opracowania ukazujące praktyki pedagogiczne w kontekście „Ku ewaluacyjnej innowacyjności w praktyce pedagogicznej”.

Cieszy fakt, że wydanie drugiej z kolei książki z cyklu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” nastąpiło w ramach projektu finansowanego z Europejskiego Funduszu Strukturalnego „Kapitał ludzki”. Można mieć nadzieję, że lektura tej książki zainspiruje czytelników do twórczej refleksji i do poszerzenia kręgu współautorów, którzy będą mogli współdecydować o wydaniu i wartości użytecznej kolejnej książki w tym cyklu wydawniczym.

¹ R. Parzęcki, *Determinanty ewaluacji w zawodzie nauczycielskim*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji, kompetencje i odpowiedzialność*, s. 217-227; H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa 1994.

Część 1.

**NAUCZYCIELE
WOBEC PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI**

Kazimierz WENTA

Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie

**WSPÓLDZIAŁANIE NAUCZYCIELI AKADEMICKICH
Z NAUCZYCIELAMI SZKÓŁ,
W KTÓRYCH STUDENCI ODBYWAJĄ PRAKTYKI
PEDAGOGICZNE**

Wstęp

Działanie dla dobra wspólnego ze strony nauczycieli szkół akademickich i nauczycieli szkół niższych szczebli edukacji na rzecz właściwego przygotowania studentów do funkcji i ról zawodowych jako przyszłych nauczających pedagogów, wychowujących i opiekujących się dziećmi i młodzieżą są wielce pożądane i odpowiedzialne ze względu na kultywowane wartości ogólnoludzkie. Chodzi więc o to, aby te wspólne zróżnicowane działania zmierzały do kojarzenia przedmiotowej wiedzy naukowej z praktyką pedagogiczną, na zasadzie intencjonalnego korzystania z akademickiej i nauczycielskiej tradycji oraz z technologii informacyjno-komunikacyjnej, jak również z niekonwencjonalnej sztuki twórczego oddziaływania na uczniów i edukacyjne otoczenie. Dlatego tak istotne są tzw. prawdy życiowe, które pozwalają chronić się przed niepowodzeniami w dążeniu do profesjonalnego sukcesu, zasadzającego się wokół następujących stwierdzeń: 1) sukces, to coś więcej niż zarabianie pieniędzy; 2) życie jest ciężkie i nie zawsze sprawiedliwe; 3) życie to też zabawa i coś niezwykle zabawnego; 4) życie to kwestia wyboru, nie przypadku; 5) postawa to wybór najważniejszy, jaki się podejmuje; 6) nawyki, to klucz do każdego sukcesu; 7) bycie wdzięcznym, to najlepszy nawyk, jaki można mieć; 8) dobrzy ludzie budują swe życie na fundamencie szacunku; 9) uczciwość, to wciąż polityka najlepsza z możliwych; 10) życzliwe słowa kosztują niewiele, lecz mogą bardzo dużo; 11) prawdziwa motywacja pochodzi z wewnątrz; 12) cele to marzenia z nieprzekraczalnym terminem realizacji; 13) nic nie zastąpi ciężkiej pracy; 14) aby coś zdobyć, trzeba coś poświęcić; 15) ludzie sukcesu nie znajdują czasu – oni ten czas mają; 16) nikt poza samym sobą nie podniesie swojej samooceny; 17) ciało potrzebuje pokarmu i ćwiczeń – tak samo umysł i duch; 18) nie ma nic złego

w porażce – każdy zna jej smak; 19) życie jest prostsze, gdy wiemy, co jest w nim najważniejsze; 20) na czele rzeczy najważniejszych stoi bycie dobrym człowiekiem¹.

Wyszczególnione prawdy, jako cenne drogowskazy życiowe, to tylko „uwertura” do teoretycznych rozważań, w nawiązaniu do trudnej praktyki nauczycielskiego funkcjonowania we współczesnej szkole. W związku z tym, w dalszej części opracowania, osadzonego na hasła „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” zachodzi potrzeba pogłębienia dyskusji nad profesjonalnym przygotowaniem nowych kadr do efektywnej pracy nauczycielskiej, gdy nierzadko tzw. interesy uczelni wyższych i szkół niższych szczerbli edukacji nie w pełni korespondują. Ujawnia się natomiast potrzeba zminimalizowania takich kontrowersji, m.in. odwołując się obowiązujących regulacji formalno-prawnych i wdrażanych Krajowych Ram Kwalifikacyjnych dla oświaty i szkolnictwa wyższego², poprzez pełniejszego wykorzystanie systemowych i zdroworozsądkowych mechanizmów aktywizujących środowiska akademickie i oświatowe na rzecz kształtowania profesjonalnych nauczycieli.

Nauczyciele nauczycieli i nauczyciele jako edukacyjni praktycy

Pochylając się nad pedeutologią jako nauką o nauczycielu³, zwłaszcza nad pedeutologią akademicką⁴ i wiedzą o studencie⁵ przygotowującym się do zawodu nauczyciela, warto przypomnieć, że praktyki pedagogiczne dla kandydatów na nauczycieli były zawsze kuźnią kadr oraz empiryczną przestrzenią edukacyjną, w której miała miejsce konfrontacja teorii z zachowaniami uczniów, studentów oraz nauczycieli różnych poziomów i typów szkół. O filozofii *praxis*, pisali: Arystoteles⁶, A. Gramsci⁷ i inni, zwracając uwagę na działanie moralne, polityczne lub gospodarcze, ujawniając zróżnicowanie pomiędzy praktycznością a racjonalnością (teoretyczną o charakterze poznawczo-naukowym), podkreślając zarazem kontekstową opozycyjność między teorią a praktyką. Dlatego w rozważaniu nad praktyką, np. praktyką pedagogiczną w szkole, kluczowe znaczenie ma pragmatyzm, materializm historyczny i teoria krytyczna oraz poglądy

¹ H. Urban, *20 najważniejszych lekcji życiowych prawd*, Warszawa 2009.

² *Autonomia programowa uczelni. Ramowe kwalifikacje dla szkolnictwa wyższego*, red. E. Chmielecka, Warszawa 2010; *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacyjnych*, red. E. Chmielecka, Warszawa, grudzień 2009, <http://www.up.krakow.pl> [31-10-2011].

³ K. Wenta, *Talent pedagogiczny i wiedza przedmiotowa jako warunek sukcesu nauczyciela*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Konin-Kaliszu 2009, s. 103-124.

⁴ K. Wenta, *Przemiany w doskonaleniu pedagogicznym młodych nauczycieli akademickich. Opracowanie raportów z badań w latach 1985-1990 z komentarzami do współczesnych trendów w pedagogice*, Szczecin 1994.

⁵ K. Wenta, *Wartości kulturowe w kształceniu akademickim*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2004, nr 23, Warszawa-Szczecin 2004, s. 33-41.

⁶ Arystoteles, *Metafizyka*, w: J. Hartman, *Słownik filozofii*, Kraków 2009, s. 269.

⁷ A. Gramsci, *Pisma wybrane*, tłum. B. Sieroszewska, t. I, II, Warszawa 1961.

tw. szkoły frankfurckiej⁸, jak również polska prakseologia dotycząca skutecznego i racjonalnego działania⁹.

O nauczycielach nauczycieli na ogół pisze się wówczas, gdy przedmiotem rozważań są nauczyciele akademicy przygotowujący przyszłych nauczycieli, także pedagogicznych pracowników różnych placówek opiekuńczo-wychowawczych. Szczególną rolę odgrywają tutaj metodycy nauczania przedmiotów kierunkowych oraz opiekunowie praktyk pedagogicznych, występujący zarówno na terenie uczelni, najczęściej jako organizatorzy studenckich praktyk pedagogicznych, jak i jako nauczyciele w szkołach i innych instytucjach opiekuńczo-wychowawczych, gdzie praktykują kandydaci na nauczycieli. Edukacyjnymi praktykami w kontekście do trwającego procesu nabywania rzeczowych umiejętności nauczycielskich, gdzie obok sztuki nauczania, uczenia się oraz troskliwe i zarazem życzliwej odpowiedzialności społeczno-moralnej w wychowaniu i samowychowaniu, jak również w sferze ustawicznej opieki, aby skutecznie chronić uczniów przed wszelakimi zagrożeniami fizycznymi, psychicznymi. Jawi się wówczas paradygmat dotyczący dobrej, kwalifikowanej pracy, tzn. że człowiek wie, rozumie, potrafi wykonywać odpowiedzialne zadania wspólnie z innymi ludźmi. Głównie zaś chodzi o pracę świadomą i celową, wymagającą wysiłku w postaci pozytywnej działalności podlegającej kontroli i samoocenie, zarówno czynności prostych jak i złożonych, zmierzając przede wszystkim do przetwarzania dóbr duchowych, obejmujących rozwój intelektualny i moralny, m.in. w celu kreowania właściwych humanistycznych postaw do ludzi, w stosunku do dóbr kulturowych oraz przyrody, jak również w stosunku do samego siebie jako podmiotu i przedmiotu wielorakich oddziaływań zewnętrznych i wewnętrznych. Dlatego tak istotne są mechanizmy decyzyjne, poprzedzone właściwą motywacją, gdzie nierzadko potrzeby własne sytuują się na drugim planie w stosunku do ujawniających się potrzeb biologicznych, społecznych i nawet egoistycznych. Natomiast nabywane wciąż nowych umiejętności nauczycielskich, niekoniecznie ujawnia się pod wpływem nabytych wiadomości teoretycznych z pedagogiki, psychologii, socjologii wychowania, przedmiotowej metodyki, relatywnej do kierunku i specjalności studiów. Na ogół stają się one dobrem dodanym, aczkolwiek dość często bywają one konfrontowane w relacji do zbioru stwierdzeń uogólniających i praktycznych wniosków.

Teoretycznie uzasadnione są argumenty dotyczące nabywania przez kandydatów na nauczycieli-pedagogów umiejętności samooceny siebie w kontekście do samooceny ucznia-wychowanka w placówce edukacyjnej. W praktyce akademickiej najczęściej studenci przygotowujący się do zawodu nauczycielskiego lepiej lub gorzej opanowali pewien zakres wiadomości o tym, że najpierw powinien być refleksyjny nauczyciel akademicki, potem refleksyjny nauczyciel niższych szczebli edukacyjnych, a na końcu refleksyjny student-praktykant i uczeń. Prowadzi to do tego, aby samoocenie oraz autoewaluacja były konsekwencją

⁸ J. Hartman, *Słownik*, s. 176.

⁹ T. Kotarbiński, *Zasady dobrej roboty w pracy umysłowej*, w: T. Kotarbiński, *Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*, Warszawa 1986.

przestrzegania zasady autoświadomości nauczycieli-pedagogów, a także heurystycznej konstrukcji myślenia edukacyjnego oraz złożonego charakteru kontekstu dydaktyczno-wychowawczego i opiekuńczego w odniesieniu do nauczycieli, jak również nauczycieli akademickich, oddziałujących na studentów-praktykantów pedagogicznych¹⁰.

O edukacyjnej praktyce nauczycielskiej adresowanej do studentów pierwszego (licencjackiego), drugiego stopnia (magisterskiego), a nawet trzeciego stopnia (doktoranckiego) należałoby dyskutować zarówno w pozytywnym, jak i negatywnym zakresie, tym bardziej jeżeli przyjmie się założenie, że mają one właściwie służyć uczniom, szkole, kandydatom na nauczycieli oraz nauczycielom nauczycieli. Rozwijając ten właśnie wątek rozważań zachodzi potrzeba odwołania się, chociażby w sygnałnym wymiarze, do praktyk pedagogicznych, które miały miejsce w okresie funkcjonowania tzw. liceów pedagogicznych (od 1945 do 1961 r.) i studium nauczycielskich (od 1959 do 1984 r.). Co prawda, to już odległa historia, ale nierzadko nauczyciele-emeryci wspominają o tym, jak funkcjonowały szkoły ćwiczeń, jak duże znaczenie miały rejonowe konferencje z lekcjami na pokaz oraz jak ważne były umiejętności dydaktyczno-wychowawcze nabywane przez kandydatów na nauczycieli oraz młodych nauczycieli. Zwracano wówczas baczną uwagę na to, jak praktykanci przygotowywali szczegółowe konspekty do lekcji i zajęć pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych, które były zatwierdzane przez opiekunów praktyk pedagogicznych, ale także na jakość wykonywanych przez nich pomocy naukowych, np. w postaci rysunków i gromadzenia okazów oraz skromnych materiałów audiowizualnych, wykorzystywanych na rzecz ciągłej aktywizacji uczniów.

Na początku drugiego dziesięciolecia XXI w., w polskiej edukacji, zmienia się wiele „krok po kroku”, zmierzając do tego, aby zachęcić człowieka do aktywności, ponieważ w życiu uczyć się trzeba wielu rzeczy, a możliwe jest to wtedy, gdy szkoła rozwinię w uczniach umiejętności pozwalające na dalsze budowanie własnych kompetencji. Dzięki nim szkoła, czyli nauczyciele i kandydaci do tego zawodu oraz uczniowie i otoczenie społeczne będą mogli odpowiedzieć na nowe wyzwania, których nikt nie jest w stanie przewidzieć. Dlatego trzeba zainwestować w edukację pozaformalną, elastycznie reagując na potrzeby rozwojowe, ale przede wszystkim należy rozwinąć nowe podejście do dydaktyki, otwarte na nowe technologie, ludzi dorosłych, wychowanie przedszkolne i doradztwo zawodowe, aby powiązać system edukacji z rynkiem pracy¹¹. Dlatego wśród priorytetów rozwojowych polityki edukacyjnej na najbliższe 15-20 lat

¹⁰ J. Grzesiak, *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, red. J. Grzesiak, Kalisz-Konin 2009, s. 403 i 418.

¹¹ *Raport ws. Stanu polskiej edukacji*, <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/4889575,wiadomosc> [2011-10-25].

jest: 1) uczenie się języków obcych; 2) opanowanie umiejętności samodzielnego uczenia się przez całe życie; 3) opanowanie umiejętności współpracy z innymi¹².

Nauczyciele nauczycieli, jako teoretycy dydaktyki ogólnej i metodycy nauczania przedmiotów edukacyjnych, na ogół są zatrudnieni w uczelniach oraz centrach kształcenia i doskonalenia nauczycieli, gdzie wykonują prace związane z merytorycznym i metodycznym przygotowaniem kandydatów na nauczycieli do sprawnego i zarazem zadawalającego pełnienia sformułowanych dla nich funkcji na terenie szkoły w trakcie odbywania praktyk pedagogicznych. Nierzadko uczestniczą także w organizacji, kontroli i zaliczaniu tych praktyk, w porozumieniu z opiekunami, reprezentującymi daną szkołę, w której praktykanci zapoznają się z dokumentacją dydaktyczno-wychowawczą, prowadzą rozmowy-wywiady z osobami kierującymi danym ogniwem strukturalno-wykonawczym szkoły, hospitują zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne oraz prowadzą zajęcia z uczniami pod kierunkiem opiekuna praktyk lub nauczyciela odpowiadającego za określony przedmiot nauczania. W zajęciach pozalekcyjnych (np. prace świetlicowe, biblioteczne, w kołach zainteresowań) i nawet pozaszkolnych (np. wycieczki szkolne) praktykanci najczęściej tylko współuczestniczą, pełniąc wówczas wyraźnie określone praktyczne zadania.

Co prawda umiejętności praktyczne, na które przede wszystkim powinien być praktykant nastawiony, bywają dość często nawet opacznie rozumiane i przeczą zasadom dobrej roboty. Wynika to stąd, gdyż proces nabywania umiejętności praktycznych nie w pełni może zadośćuczynić ich scaleniowej i integracyjnej funkcji, chociaż zadanie praktyczne rozumie się jako zadanie wcześniej wariantowo obmyślane i wykonane z należytą starannością i odpowiedzialnością ukierunkowaną na założony skutek, efekt¹³ o charakterze opiekuńczo-wychowawczym i dydaktycznym. Dylemat sprawnego działania w trakcie praktyk pedagogicznych w szkole lub innej placówce opiekuńczo-wychowawczej jawi się zwłaszcza wówczas, gdy podejmuje się próbę pogodzenia ścisłości terminologicznej [pedagogicznej – dop. K.W.] i metodologicznej [dla nauk humanistycznych społecznych, ale także matematyczno-przyrodniczych, technicznych i wybranych dziedzin sztuki – dop. K.W.] z szacunkiem do coraz lepiej poznawanego świata¹⁴. Warto tutaj zauważyć, że teoria sprawności ma na względzie tzw. dobrą robotę wszystkich ludzi, ale przedmiotem zainteresowania jako sprawcą czynu, którym na ogół jest jedna osoba, działająca indywidualnie, aczkolwiek w zorganizowanych zespołach (praktykant, nauczyciel akademicki, opiekun praktyk pedagogicznych) i instytucjach (szkoła lub placówka opiekuńczo-wychowawcza). O sprawności i błędzie przed czterdziestu laty pisał T. Kotarbiński z myślą o dobrej robocie nauczyciela, zwracając m.in. uwagę na różnice w rozwiązywaniu różnych problemów, w podejmowaniu decyzji niejednorodnej wagi, np. w ocenie funkcjonowania małych zespołów, w średnich lub dużych organiza-

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2009 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw z 2009 r., nr 4 poz. 17.

¹³ T. Kotarbiński, *Hasło dobrej roboty*, Warszawa 1984, s. 173-174.

¹⁴ T. Pszczołowski, *Dylematy sprawnego działania*, Warszawa 1982, s. 10.

cjach¹⁵. Odnosząc się do sytuacji ujawniających się w trakcie praktyk pedagogicznych, gdy w zróżnicowanej placówce edukacyjnej jest więcej niż jeden praktykant, kilku opiekunów praktyk i klasy (zespoły), wówczas dość często ma miejsce malejące znaczenie jednostki, tzn. praktykant jest nawet anonimowy wśród innych osób na terenie szkoły (placówki). Tymczasem gdy od strony teoretycznej deklaruje się, że jednostka – człowiek jest największą wartością, to w rzeczy samej uczeń, nauczyciel, praktykant, rodzic, pracownik obsługi w szkole (placówce) nierzadko traci swój cel indywidualnego zaangażowania i bywa lekceważony w zestawieniu z celem zespołu, gdy jest on zbyt liczny, co może skutkować w postaci trudności w zarządzaniu w danej organizacji, instytucji¹⁶.

O współdziałaniu nauczycieli akademickich z opiekunami praktyk pedagogicznych i studentami jako praktykantami należałoby pisać z dużą dozą troski i zarazem usprawiedliwionej krytyki, ponieważ tzw. zdrowy rozsądek coraz mniej jest pewny swego, natomiast coraz częściej powinien być wspomagany ze strony pogłębionej wiedzy naukowej. W razie wątpliwości zdroworozsądkowe myślenie, poprzedzające mechanizm decyzyjny i czyn sprawczy, powinno odwoływać się do stwierdzeń naukowych, aby utwierdzić się w przekonaniu o tym, jak sprawa przedstawia się z naukowego, specjalistycznego punktu widzenia¹⁷. Ponieważ autorytet nauki często słabnie, także nauki pedagogiczne, tym bardziej w sytuacji zaniedbań w sferze ustawicznego rozwoju metodyk przedmiotowych (np. w Polsce nie można się z niej habilitować). Dlatego doświadczenie nauczyciela-praktyka zdarza się, że dominuje nad teorią, a student-praktykant ma ograniczone możliwości konfrontowania nauki z codziennym życiem szkoły (placówki).

Krajowe Ramy Kwalifikacji jako rękojmia współpracy uczelni ze szkołą dla dobra praktykanta

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce nawiązują do Procesu Bolońskiego i Europejskich Ram Kwalifikacyjnych, charakteryzują się przede wszystkim dwiema cechami, które dotyczą dyrektywnych opisów, np. 1) sformułowanych w języku efektów kształcenia; 2) pozwalających na dokonywanie porównań dyplomów uzyskiwanych w różnych uczelniach na terenie Europy. Efektem końcowym wprowadzenia tych ram, np. w Polsce, ma być dynamiczna „mapa” kwalifikacji właściwych dla poziomów 5-7 (tzn. 5 – studia licencjackie; 6 – studia magisterskie; 7 – studia doktoranckie), aby pokazywać relacje pomiędzy kwalifikacjami, wskazywać ścieżki przejścia i możliwości kontynuacji kształcenia w szkolnictwie wyższym w perspektywie uczenia się przez całe życie. Powinna być również użyteczna dla pracowników i pracodaw-

¹⁵ T. Kotarbiński, *Prakseologia a pedagogika*, w: *Mala encyklopedia pedagogiczna*, dodatek do dwutygodnika „Oświata i Wychowanie”, Warszawa 1970/71.

¹⁶ T. Pszczołowski, *Dylematy*, s. 12-13.

¹⁷ Tamże, s. 15.

ców, dając jasny opis kompetencji osoby legitymującej się dyplomem. Zmierzając zaś ku temu, aby trafnie rozwiązywać dylematy dotyczące kształcenia tzw. elit intelektualnych oraz mniej uzdolnionych studentów, zachodzi potrzeba odchodzenia od jednolitego procesu kształcenia¹⁸. Efekty kształcenia, jako tzw. Deskrytory Dublińskie [które dotyczą także praktyk pedagogicznych, będących integralną częścią szeroko rozumianego procesu kształcenia – K.W.], zdefiniowane są w pięciu kategoriach: 1) wiedzy i rozumienia; 2) stosowania wiedzy i rozumienia; 3) umiejętności wnioskowania i formułowania sądów; 4) umiejętności komunikowania się; 5) umiejętności uczenia się. Natomiast w odniesieniu do efektów uczenia się przez całe życie sformułowane są trzy kategorie: 1) wiedza teoretyczna i faktograficzna jako zbiór informacji, opisu faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z określoną dziedziną pracy lub nauki; 2) umiejętności umysłowe/kognitywne (myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (związane ze sprawnością manualną i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi, instrumentów), które oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów; 3) kompetencje personalne i społeczne, dotyczące odpowiedzialności i autonomii, potwierdzają zarazem zdolność stosowania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych, społecznych lub metodologicznych okazywanych w pracy lub w nauce oraz w karierze zawodowej i rozwoju osobowym¹⁹.

Krajowe Ramy Kwalifikacyjne znajdujące się w polskim szkolnictwie wyższym na etapie intensywnych prac wdrożeniowych, które w założeniu będą obowiązywały od nowego roku akademickiego 2011-12 będą rękojmią na niwie współpracy między uczelniami wyższymi a instytucjami, w których znajdują się praktykanci, jeżeli zostaną właściwie opracowane opisy efektów kształcenia dla ośmiu wyodrębnionych obszarów kształcenia: 1) studiów humanistycznych; 2) studiów nauk społecznych; 3) studiów nauk ścisłych; 4) studiów nauk przyrodniczych; 5) studiów technicznych; 6) studiów medycznych; 7) studiów leśnych i weterynaryjnych; 8) studiów poświęconych sztuce²⁰.

Praktyki pedagogiczne w szkole i innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych obejmują studentów z kierunków: pedagogika i innych specjalności nauczycielskich, np. historia, biologia, filologie, geografia, matematyka, fizyka, chemia, wychowanie fizyczne, edukacje artystyczne itd. Nabyte kwalifikacje w trakcie studiów z przedmiotów kierunkowych i specjalistycznych, relatywnych do przedmiotów nauczania w szkołach i podejmowanych zadań oświatowych oraz opiekuńczo-wychowawczych, jak również przygotowanie pedagogiczne w zakresie wiedzy i umiejętności z psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej (metodyki) mają w trakcie praktyki pedagogicznej (w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin) aktywnie uczestniczyć w efektywnym przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego²¹.

¹⁸ *Autonomia programowa*, s. 9-10.

¹⁹ Tamże, s. 13.

²⁰ Tamże, s. 18.

²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 marca 2009 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenie szkół i wypadków, w których

Na ogół uczelnie i zakłady kształcenia nauczycieli (kolegia nauczycielskie, nauczycielskie kolegia języków obcych i inne) opracowują ramowe programy praktyki pedagogicznej, w których formułują założenia ogólne oraz cele praktyki, zadania studenta odbywającego praktykę, warunki zaliczenia i ocenę praktyki. Do głównych celów praktyki pedagogicznej zalicza się: 1) pogłębianie znajomości całokształtu pracy pedagogicznej w różnych typach placówek oświatowych w zależności od wybranej specjalności; 2) doskonalenie umiejętności metodycznych poprzez konfrontację przygotowania teoretycznego z praktyką; 3) rozwijanie samodzielności studentów w organizowaniu i prowadzeniu zajęć z uczniami i wychowankami; 4) doskonalenie umiejętności interpersonalnych w bezpośrednim kontakcie z uczniem i wychowankiem; 5) wprowadzanie studenta na rynek pracy przez nawiązanie bezpośredniego kontaktu z placówkami oświatowymi, zorientowanie w możliwościach zatrudnienia, stworzenie szansy zaprezentowania posiadanych kwalifikacji potencjalnemu pracodawcy. Z kolei wśród zadań dla studenta odbywającego zorganizowaną praktykę znajdują się następujące: 1) zapoznanie się ze strukturą i funkcjami danej placówki oświatowej oraz jej miejscem w systemie edukacji; 2) zapoznanie się z programami i planami placówki, zwłaszcza ukierunkowanymi na potrzeby dzieci i młodzieży; 3) przeprowadzanie analizy zadań poszczególnych członków kadry pedagogicznej; 4) zapoznanie się z dokumentacją placówki oświatowo-wychowawczej, przede wszystkim z autorskimi projektami edukacyjnymi; 5) zapoznanie się z formami pracy edukacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej, zwłaszcza uwzględniając specyfikę danej placówki; 6) obserwowanie i notowanie przebiegu wybranych zajęć edukacyjnych prowadzonych w placówce; 7) asystowanie w trakcie prowadzenia zajęć dydaktycznych lub opiekuńczo-wychowawczych przez danego nauczyciela; 8) przygotowanie się (konspekty zajęć) i samodzielne prowadzenie fragmentów i całych zajęć edukacyjnych; 9) prowadzenie zapisów o charakterze dokumentacyjnym dotyczącym przebiegu praktyki pedagogicznej. Ocena i zaliczenie praktyki wystawiana jest przez nauczyciela opiekuna praktyki na podstawie kryteriów wynikających z jakości realizowanych zadań oraz udokumentowanych w tzw. dzienniku praktyki, a podstawą do zaliczenia i oceny praktyki na terenie uczelni przez upoważnionego na ogół nauczyciela akademickiego jest pozytywna recenzja ze strony opiekuna praktyk w danej placówce (zawarta w dzienniku praktyki) dotycząca danego studenta²².

Odnosząc chociażby przykładowy ramowy program praktyk pedagogicznych do opisu efektów kształcenia, np. w obszarze nauk społecznych, uwzględniając zarazem, że wiedza, umiejętności (dziedzinowe) i kompetencje personalne i społeczne są na ogół rozszerzone i pogłębione dla studiów I, II i III stopnia²³, warto zauważyć, że mamy tutaj do czynienia z daleko idącym uszczegółowieniem też jako zbioru konkretnych zadań do rozwiązania w toku studiów i prakty-

można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dziennik Ustaw, nr 50 poz. 400.

²² *Ramowy program praktyki pedagogicznej dla studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi*, <http://www.google.pl/serach?q=...> [2011-11-04].

²³ *Autonomia programowa*, s. 37-40.

ki pedagogicznej. Sprawa komplikuje się tym bardziej jeżeli opanowanie rozwiązywania tych zadań da efekt końcowy w postaci praktycznego wyniku, rezultatu, który będzie korzystnie skutkował dla dobra jednostki i społeczeństwa w różnych perspektywach czasowych i uwarunkowaniach obiektywnych oraz subiektywnych. Wątpliwości ujawniają się względem tego, czy student w trakcie praktyki pedagogicznej powinien (np. studia I stopnia) zdobyć lub pogłębiać wiedzę o: 1) strukturach i instytucjach społecznych; 2) relacjach między strukturami i instytucjami społecznymi; 3) rodzajach więzi społecznych; 4) człowieku jako twórcy kultury; 5) metodach i narzędziach pozwalających opisywać te struktury; 6) normach i regułach organizujących struktury i instytucje społeczne; 7) procesach zmian struktur i instytucji społecznych; 8) poglądach i ich ewolucji na temat struktur i instytucji społecznych? Podobnie rzecz się przedstawia jeżeli chodzi o tzw. umiejętności (dziedzinowe) dotyczące: 1) dostrzegania, dokonywania i interpretacji zjawisk społecznych; 2) wykorzystania wiedzy teoretycznej do opisu i analizowania konkretnych procesów i zjawisk społecznych; 3) analizowania przyczyn konkretnych procesów i zjawisk społecznych; 4) umiejętności prognozowania konkretnych procesów i zjawisk społecznych; 5) wykorzystania wiedzy w praktycznym (zawodowym) działaniu w danym zakresie; 6) analizowania proponowanych rozwiązań konkretnych problemów; 7) przewidywania ludzkich zachowań, analizowaniu ich motywów oraz społecznych konsekwencji; 8) umiejętności rozumienia i analizowania kulturowego dorobku człowieka; 9) efektywnego wykorzystania środków oddanych studentowi do dyspozycji w celu wykonania typowych zadań zawodowych. Nie mniej trudne są tzw. efektywne zadania, które ma rozwiązywać student w sferze kompetencji personalnych i społecznych, które ujawniają się w postaci: 1) przygotowania się do aktywnego uczestnictwa w grupach (zespołach) i organizacjach realizujących cele społeczne; 2) uczestnictwa w budowaniu projektów społecznych, uwzględniając aspekty prawne, ekonomiczne i polityczne oraz ich skutki w praktycznym działaniu; 3) komunikowania się z otoczeniem i zdolność przekazywania podstawowej wiedzy na temat działalności społecznej; 4) przygotowania się i gotowości do pracy w instytucjach i organizacjach; 5) umiejętności i zdolności do uzupełniania i doskonalenia nabytej wiedzy i umiejętności; 6) zasobów świadomości o znaczeniu zachowań się w sposób profesjonalny i etyczny; 7) odpowiedzialności za powierzone zadanie²⁴.

Nawiązując do ramowych kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w kontekście do zakładanych i realizowanych praktyk pedagogicznych, warto zauważyć, że zachodzi pilna potrzeba adaptacji opisu efektów kształcenia dla nauk społecznych i humanistycznych, ponieważ pedagogika jest usytuowana w obu tych obszarach, aby na tej podstawie opracować wielowariantowy model praktyk pedagogicznych, uwzględniając specyfikę nauczycielskich kwalifikacji o różnej specjalizacji przedmiotowo-zadaniowej. W istocie jest to niełatwe przedsięwzięcie o charakterze koncepcyjnym i naukowo-badawczym, w którym zachodzi potrze-

²⁴ *Autonomia programowa*, s. 37-40.

ba wykorzystania zróżnicowanych doświadczeń wynikających z praktyk pedagogicznych i to zarówno dobrych, jak i tych budzących z troską.

Wyznaczniki współdziałania nauczycieli akademickich i nauczycieli placówek edukacyjnych, w których odbywają się studenckie praktyki pedagogiczne

O współdziałaniu nauczycieli akademickich z nauczycielami z tych placówek edukacyjnych, w których odbywają się studenckie praktyki pedagogiczne można rozważać z punktu widzenia sformalizowanych założeń, ale także realizowanych wspólnych zadań ukierunkowanych na rzecz jakości nabywania przez studentów profesjonalnych umiejętności nauczycielskich. Podstawy współpracy między uczelnią a szkołą, gdzie studenci odbywają praktyki pedagogiczne na ogół są zarysowane w dokumentacji dotyczących wzajemnych formalno-prawnych zobowiązań wynikających rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej²⁵ oraz z uczelnianych programów praktyk pedagogicznych dla danego kierunku i specjalności studiów.

Wyznaczniki określające obszary współdziałania nauczycieli akademickich z nauczycielami placówek edukacyjnych, w których studenci odbywają praktyki pedagogiczne są związane przede wszystkim z polami humanizacji dla ucznia-studenta w szkole i wokół niej. Dlatego sensu humanizacji współczesnej edukacji należy doszukiwać się w sferze przewartościowania funkcji i roli nauczyciela realizującego założenia wstępnej edukacji kandydatów na nauczycieli-pedagogów w zróżnicowanych szkołach. Wynika to stąd, ponieważ edukacja pedagogiczna zakłada nie tylko przyswojenie przez studenta dydaktycznie przetworzonego doświadczenia społecznego względem istniejącej kultury i kształtowanie ich osobowości, ale także tworzenie w nim obrazu świata i miejsca dla niego. Co prawda realizacja pierwszego, tradycyjnego zadania pedagogicznego odbywa się na terenie uczelni raczej bezproblemowo, z użyciem zobiektywizowanych metodyk i technologii, ale podjęcie kolejnych zadań o charakterze praktyczno-pedagogicznym, gdzie splatają się ze sobą cele i zadania opiekuńczo-wychowawcze i dydaktyczne, wymaga głębokich zmian jakościowych, głównie w postaci humanizacji treści pedagogicznego przygotowania zawodowego²⁶. Utrudnienia w procesie nabywania nowych doświadczeń intelektualnych, społecznych i moralnych przez praktykujących studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela ujawniają się w sferach rozwoju społeczności współczesnego świata i charakteryzuje się intensyfikacją działań innowacyjnych. Obejmują one szeroko rozumiane procesy kulturowe, które przybierają status generalnego identyfikatora przyjmującego postać wariantowego i twórczego charakteru jako zawodowego

²⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004, Dz.U. z 2004 r., nr 207, poz. 2110.

²⁶ W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Kraków 2010, s. 320-322.

potencjału osobowości przyszłego nauczyciela, najczęściej dojrzewającego w trakcie praktyk pedagogicznych²⁷.

Wskaźników przy pomocy których można wiązać ważne obszary współpracy nauczycieli akademickich przygotowujących studentów do praktyk pedagogicznych z nauczycielami-opiekunami praktyk w danej placówce edukacyjnej należy doszukiwać się w następujących strukturalizowanych modelach: 1) komunikacyjnym, ukierunkowanym na rozwój orientacji zawodowo-sensowych; 2) eksploratywno-badawczym, dotyczącym kształtowania i rozwoju sensowego potencjału osobowości przyszłych nauczycieli, eksponując postulat „uobecniania nauki”; 3) refleksyjnym, który daje szansę prowadzenia kandydata na nauczyciela w kierunku jego „stawania się” niepowtarzalną osobowością i przewodnikiem po świecie wartości (miłości, równości, bezpieczeństwa, prawdy, dobra i piękna); 4) imitacyjnym, w którym się znajduje się tworzenie podstaw kompetencji sensotwórczych i sensoregulacyjnych; 5) samorozwoju potencjału sensowej osobowości kandydata na nauczyciela; 6) działaniowo-praktycznym, dotyczącym rozwoju potencjału sensowego osobowości, ukierunkowanego na rzecz działań celowych i planowanych w ramach studiów, zwłaszcza praktyk pedagogicznych²⁸. Prawdopodobnie ten ostatni z wyszczególnionych modeli jest najważniejszy w dialogu nauczycieli z uczelni i placówek edukacyjnych, gdzie praktykują studenci, ponieważ dominuje w nim oczekiwany postulat, że praktykanci samodzielnie i twórczo rozwiązywać będą zadania dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze, wykorzystując całe spektrum analizowanych sensów i znaczeń fenomenów, zjawisk i procesów pedagogicznych oraz umiejętności nabywanych w procesie studiowania²⁹.

Z kulturą pedagogiczną nabywaną w toku studiów i praktyk pedagogicznych wiążą się zmiany w pojmowaniu istoty, struktury przestrzeni dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej, które ujawniają się w postaci konglomeratu wielorodnych procesów, a wśród nich szczególnie ważna jawi się sfera działalności profesjonalnej. Mieszczą się w niej m.in. wymogi i oczekiwania społeczne korespondujące z zasadą identyfikacji zawodowej nauczycieli-pedagogów i tworzenia przez nich kulturowych wzorców życia i właśnie codziennej praktyki pedagogicznej³⁰. Z drugiej jednak strony na obszarach współpracy między nauczycielami akademickimi a nauczycielami placówek edukacyjnych, gdzie praktykują studenci należy dostrzegać także zagrożenia, ryzyko powstawania deformacji osobowościowo-profesjonalnej wśród kandydatów na dobrych nauczycieli-pedagogów. Wśród tych zagrożeń i ryzyka deformacji znajdują się m.in. takie, jak: 1) wpadnięcie w pułapkę zawodowej wszechmocy; 2) alienacja od personalistycznej istoty współczesnych procesów pedagogicznych i siebie jako jej podmiotu; 3) emocjonalne wypalenie; 4) formalizacja i stereotypizacja w działalności pedagogicznej (schematyzm myślenia i zachowania); 5) dewaluacja czynnika

²⁷ W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach*, s. 341-342.

²⁸ Tamże, s. 342-344.

²⁹ Tamże, s. 344.

³⁰ Tamże, s. 356.

„środka pracy” jako podstawowego instrumentu działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej; 6) niedoceniając rangi środków językowych i przedmiotowych w ożywianiu i rozwoju podmiotów edukacyjnych; 7) utrwalanie standardyzowanych, zachowawczych ról i postaw nauczycielskich w interakcji z uczniami-wychowankami³¹.

W przygotowaniu studentów do pracy z dziećmi i młodzieżą nauczyciele ze szkół w których odbywają się praktyki pedagogiczne dostrzegają wiele mankamentów, zwłaszcza związanych z pełnieniem funkcji pozadydaktycznej. Okazuje się, że studenci-praktykanci najczęściej skupiają się na dydaktyce, a funkcje wychowawcze występujące na terenie szkoły spychają na margines. Bywają także przypadki, że studenci kierowani są na praktyki w czasie, gdy na uczelni odbywają się także zajęcia, co utrudnia skoncentrowanie się studenta na realizacji zadań wynikających z praktyk pedagogicznych. Zauważa się także brak kontaktu opiekuna praktyki ze strony uczelni z nauczycielem-opiekunem z placówki edukacyjnej, co obniża rangę samej praktyki pedagogicznej. Wśród mankamentów najczęściej ujawniających się w zachowaniach praktykujących studentów występują takie braki, jak: 1) przygotowanie do planowania i prowadzenia zajęć pozalekcyjnych; 2) przygotowanie do realizacji innych zadań niż dydaktycznych, np. organizacja wyjść uczniów ze szkoły i wycieczek, konkursów; 3) wiedzy na temat form współpracy z rodzicami; 4) wiedzy dotyczącej istniejących procedur z jakich można skorzystać na terenie szkoły w przypadku występowania różnych problemów dydaktyczno-wychowawczych; 5) niezajomość prawa oświatowego oraz jego interpretacji, np. rozporządzenia o ocenianiu, awansach, procedurach egzaminacyjnych; 6) przygotowanie merytoryczne do wyboru programu nauczania, sposobów jego realizacji; 7) nikła znajomość procedur awansu zawodowego nauczycieli, jego przebiegu, wymaganiach oraz uprawnieniach zawodowych; 8) mała wiedza nauczycieli przedmiotów przyrodniczych o możliwościach wykorzystania przedmiotów codziennego użytku jako pomocy naukowych w przypadku słabego wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne. Dlatego w obszarach współpracy nauczycieli ze szkół praktyk pedagogicznych z uczelniami studentów-praktykantów ujawniają się niektóre propozycje, np. dotyczące przekazywania studentom informacji zwrotnych na temat ich umiejętności pedagogicznych, kształcenia umiejętności w sferze planowania własnego rozwoju zawodowego, zwiększenia liczby godzin praktyk pedagogicznych, zaznajamiania studentów z podstawą programową na wszystkich etapach kształcenia, wyposażenie studentów-praktykantów w wiedzę o zasadach doboru programu i podręcznika, nauczanie studentów konstruowania narzędzi pomiarowych, nauczanie ich praktycznie sposobów wypełniania dokumentacji szkolnej, nabycie umiejętności analizowania od strony psychologicznej i pedagogicznej tzw. trudnych sytuacji szkolnych

³¹ W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach*, s. 420.

(np. z wykorzystaniem dramy), wskazywanie na źródła wiedzy o prawie oświatowym, nauczenie studentów-praktykantów właściwego operowania głosem³².

Pochylenie się nad ideą systemowości [życie codzienne nierzadko wychyla się z ram systematyczności – dop. K.W] pozwala na przypomnienie, że funkcje przyszłych nauczycieli-pedagogów oraz drogi ich przygotowania, także w procesie praktyk pedagogicznych, związane są z czterema aspektami zawodoznawstwa: 1) kulturyzacją; 2) socjalizacją; 3) personalizacją; 4) profesjonalizacją. Idealizacja takiego stanu rzeczy, prowadzi wówczas do stwierdzenia, że modelem współczesnego nauczyciela-pedagoga staje się jednostka otwarta i twórcza, o szerokich kwalifikacjach, przewodnik, tłumacz, inspirator i animator aktywności uczniów i/lub studentów³³.

Dyskusja nad współdziałaniem nauczycieli akademickich z nauczycielami ze szkół, gdzie ich studenci odbywają praktyki pedagogiczne, nie zawsze ma charakter dociekań systemowych, do których należy jeszcze powrócić, gdy podejmie się próbę zarysowania funkcjonalnego modelu praktyk pedagogicznych. Krytyka współczesnej szkoły, zwłaszcza wynikająca z niedostatków w prowadzeniu praktyk pedagogicznych istnieje pozwala na nawiązanie do wybranej metafory sytuacyjnej, w postaci zacytowania krótkiej narracji, wyrażającej się skromną przestrogą dla nauczycieli-nauczycieli i kandydatów na nauczycieli-pedagogów. *Praca w szkole nie różni się od pracy w każdej innej społeczności. Spotkanie ludzi budzących podziw i szacunek, zetknięcie się też z ludźmi trudnymi i może nawet odpychającymi. Rozwijanie w pracy dobrych relacji ze współpracownikami będzie jednym pierwszych waszych testów na profesjonalizm. Nie konkurujcie z kolegami, pracujcie z nimi w zespole. Musicie poczuć się wśród nich dostatecznie pewnie, żeby rozpoznać ich mocne i słabe strony i umieć te strony określić jako siłę czy słabość. Nie możecie ciągle demonstrować swoich uczuć i zadręczać się każdym drobiazgiem, który was niepokoi. Podobnie nie możecie spędzać bezsennych nocy, głowiąc się, dlaczego nie możecie postąpić tak i tak, zamiast tak i tak*³⁴.

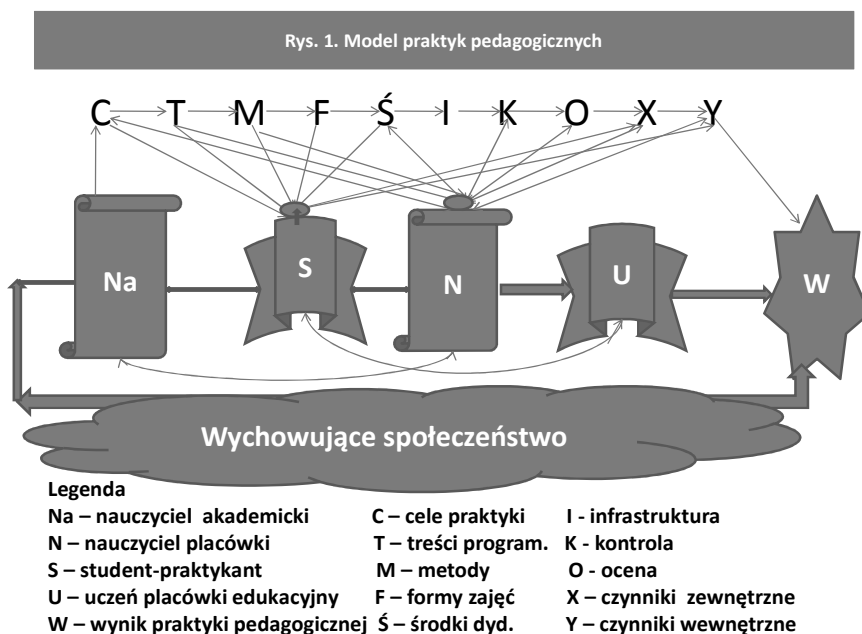
Współczynniki dotyczące struktury i funkcji założonych w modelu praktyk pedagogicznych, na zasadzie współpracy między nauczycielami akademickimi, zwłaszcza opiekunami praktyk ze strony uczelni, a nauczycielami placówek edukacyjnych opiekującymi się kandydatami na nauczycieli-pedagogów są zróżnicowane. Wśród współczynników osobowych znajdują się studenci-praktykanci jako podmioty oddziaływań społeczno-edukacyjnych ze strony nauczycieli uczelnianych oraz opiekunów na terenie placówek edukacyjnych. Z kolei współczynniki formalne występujące w modelu praktyk pedagogicznych, oddziałujące pod wpływem mechanizmów osobowościowych obejmują: cele, treści, metody, formy, środki dydaktyczne oraz kontroli i oceny zachowań studentów-prak-

³² J. Kowalska, A. Stelmasiak, *Oczekiwania szkół pod adresem uczelni kształcących nauczycieli*, „Gazeta Edukacyjna dla refleksyjnych nauczycieli”, środa 09 listopada 2011, <http://www.gazeta.edu.pl/Oczekiwnia> [2011-11-09].

³³ K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel: kultura – osoba – zawód*, Kielce 2000, s. 215, w: *Szki-ce systemowych ujęć pedagogiki*, red. M. Kaliszewska, B. Klasińska, Kielce 2010, s. 153.

³⁴ B. Hurst, G. Reding, *Profesja w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*, Warszawa 2011, s. 77-78.

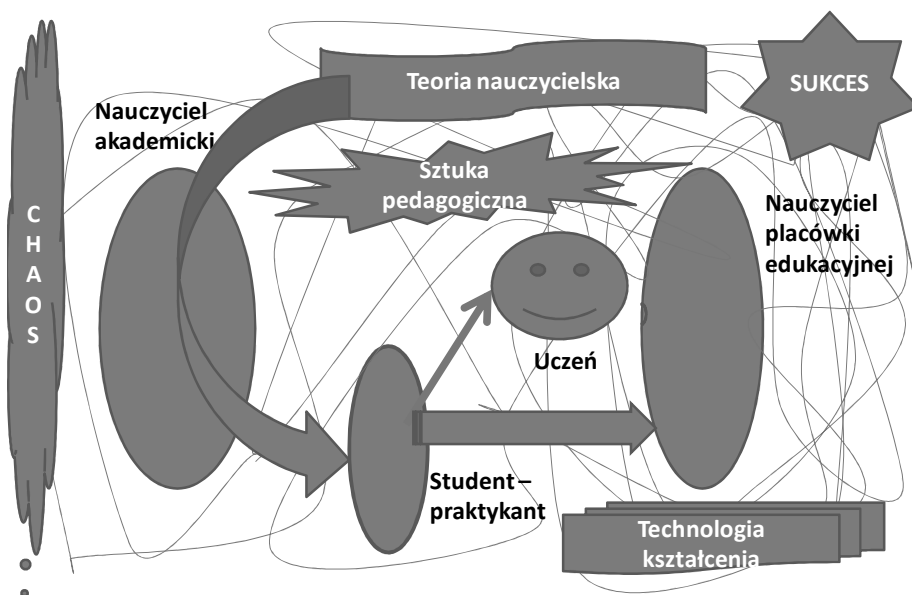
tykantów, które funkcjonują w procesie intencjonalnych i niezamierzonych zmian jakie zachodzą w toku nauczania i uczenia się, jako funktry interaktywne na zasadzie mechanizmów zwrotnych, tzn. nauczyciel akademicki – student-praktykant – nauczyciel szkolny, jednocześnie opiekun praktykanta. Między współczynnikami osobowymi i formalnymi zachodzą nie w pełni kontrolowane funkcje, częściowo założone i przypadkowe, które w procesach wzajemnych oddziaływań generują wynik końcowy ujawniający się w postaci wzbogacenia wiadomości i umiejętności nauczycielsko-pedagogicznych oraz nabywania kompetencji personalnych i społecznych danego studenta-praktykanta (rys. 1).



Na ogół współczynniki osobowe, formalne i materialne (infrastruktura placówki edukacyjnej i twory techniki umożliwiające komunikację dydaktyczno-wychowawczą) oddziałują nawzajem w procesie skomplikowanego budowania w sobie (u studenta-praktykanta) modelu wewnętrznego, częściowo tylko relatywnego do modelu zewnętrznego, który ma charakter zadaniowy. Wynik rozwiązywanego zadania dotyczącego praktyk pedagogicznych, jako zbioru zróżnicowanych zobowiązań opatrzonych wieloma niewiadomymi, ujawnia się w opanowaniu przez studenta-praktykanta pewnych struktur poznawczych i funkcjonalnych (umiejętnościowo-decyzyjnych), ponieważ kształtują się one jako metaforyczne przeświadczenie o tym, że student wie, umie, potrafi oraz bierze odpowiedzialność na siebie za jakość nauczycielsko-pedagogicznej pracy. Chaos metaforyczny jawiący się jako splot niekiedy kontrowersyjnych stwierdzeń związanych z samozadowoleniem i sukcesem lub ze zwątpieniami i porażkami,

co w praktyce pedagogicznej wiąże się z tzw. chaosem deterministycznym, gdzie w nawiązaniu do teorii chaosu występują takie współczynniki jak: atraktory, bifurkacja, fraktale, solitony, ergodyczność (rys. 2).

Rys. 2. Chaos konstrukcyjny do rozwiązania



Podjmując się próby, chociażby w sygnałnym zakresie interpretacji tych wywodzących się z teorii chaosu współczynników, warto zauważyć, że mają one charakter opisowy, stąd nie pretendują do takiej rangi poznawczej jaką częściowo piastują one w matematyce nieliniowej oraz w fizyce³⁵. Jeżeli przyjmie się, że atraktory w układach dynamicznych, w których występują pewne odchylenia nieliniowe i pojawiają się czasami jako wyróżnione stany ruchu, do których zmagają wszystkie układy o stanach zbliżonych oraz zachowują się tak, jakby „przyciągały” pobliskie trajektorie w *przestrzeni fazowej*³⁶, to w świadomości i zachowaniach studenta-praktykanta być może mamy do czynienia z analogicznymi stanami zdarzeń wewnętrznych i zewnętrznych. Bifurkacja jest w układach fizycznych zjawiskiem przekroczenia określonej wartości parametru kontrolnego, w nieliniowych układach dynamicznych, co prowadzi do zmiany sposobu działania układu, a w zachowaniach pedagogicznych do zmiany w modelu wewnętrznym i środowiskowo-institutionalnym. Fraktale z kolei ujmowane są jako samopodobne konstrukcje geometryczne o poszarpanych, rozczłonkowanych kształtach opartych na algorytmach probalistycznych przy wyborze liczb losowych, w związku z tym przez analogię do zróżnicowanych sytuacji pedagogicz-

³⁵ K. Wenta, *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Radom 2011, s. 39-41.

³⁶ M. Tempczyk, *Teoria chaosu w filozofii*, Warszawa 1998, s. 317-318.

nych ujawniają się „fraktalne” zdarzenia, wbrew oczekiwaniom, np. ze strony nauczycieli i uczniów-wychowanków. Natomiast solitony są ujmowane jako pewne wyjątkowo stabilne procesy, które zachowują swój kształt i są odporne na zakłócenia, aczkolwiek dotąd poznano rozwiązanie solitonowe tylko dla jednej zmiennej przestrzennej i czasu, co wydaje się być niewystarczające przy tworzeniu operacyjnych modeli dla praktyk pedagogicznych³⁷.

Modele teoretyczne i funkcjonalne dotyczące praktyk pedagogicznych w placówkach edukacyjnych prezentują się jako skomplikowane, abstrakcyjne twory myśli, nierzadko dysfunkcyjne relacje pomiędzy zróżnicowanymi wskaźnikami osobowymi: nauczycieli akademickich, nauczycieli placówek edukacyjnych, studentów-praktykantów, uczniów-wychowanków, otoczeniem środowiskowym w kontekście do formalnych założonych i ukrytych celów, treści, metod, form, miękkich środków dydaktycznych, narzędzi kontroli i ocen pro zawodowych – ukierunkowanych na efektywność w postaci przyrostu operacyjnej wiedzy przedmiotowej, opanowania umiejętności praktycznych oraz nabycia kompetencji personalnych i społecznych kandydatów na nauczycieli-pedagogów³⁸.

Zakończenie

Rozważana nad sensem i istotą współpracy nauczycieli akademickich z nauczycielami placówek edukacyjnych, w których studenci odbywają praktyki pedagogiczne, mają nie tylko charakter prateoretyczny, ale nacechowane są nie małym wachlarzem wątków praktycznych. Okazuje się, jednak że nie wszystkie obszary tej współpracy, które niekiedy mają charakter sformalizowany i okazjonalny wiodą do pożądanego rezultatu praktyczno-edukacyjnego w postaci zorientowania się na tzw. *outcoming effets*, co oznacza efekt uczenia się. Chodzi tutaj nie tyle o proces nauczania, jego miejsce i czas trwania, ale ważne jest to, co studenci-praktykanci potrafią zrobić ze zdobytą wiedzą, czyli jak ją wykorzystują w placówce edukacyjnej na praktykach pedagogicznych. Wiąże się to m.in. z nabywaniem umiejętności w zakresie krytycznej oceny informacji, także wiedzy przedmiotowej w konfrontacji z życiem szkoły taka jaka jest, ale również jaka powinna się stawać budując ją na gruncie wnikliwej analizy zdarzeń i faktów edukacyjnych, interpretacji i argumentacji na rzecz zmian dla dobra ucznia-wychowanka oraz stale wychowującego się społeczeństwa.

Doświadczenia wynikające z przedsięwzięć w ramach projektu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” pod kierunkiem naukowym prof. dr. hab. Jana Grzesiaka mogą budzić zaufanie i uznanie, ponieważ w praktykach pedagogicznych ujawniają się ważne walory poznawcze, aplikacyjne i utylitarne. Z drugiej jednak strony nie należy oczekiwać lawinowych, korzystnych zmian, ze względu na inercję i oportunistyczny niemałych grup wśród kadry nauczycielskiej oraz konsumpcyjny styl zachowań dużej grupy młodzieży akademickiej wybiera-

³⁷ M. Tempczyk, *Teoria chaosu*, s. 339.

³⁸ Zob. np. J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, Konin 2010.

jącej kariery nauczycielsko-pedagogiczne. Dlatego tak ważne jest pełne wdrażanie w Polsce Krajowych Ram Kwalifikacyjnych dla szkolnictwa wyższego, gdzie praktyki pedagogiczne mają pełnić szczególne ważne funkcje na rzecz poprawy jakości kształcenia i wychowania nie zaniedbując także funkcji opiekuńczych. Niezbędny jest więc tzw. triumwirat teorii pedagogicznych, technologii informacyjnej w edukacji oraz w twórczości (sztuki) pedagogicznej (na co dzień), wówczas być może zostanie uruchomiony niezbędny mechanizmy wykorzystany dla przebudzenia pedagogicznego i reorientacji w sferze praktyk pedagogicznych. Wiąże się to niestety z godziwym ich wynagradzaniem, dobrą organizacją i zarządzaniem, m.in. ze strony nauczycieli akademickich, nauczycieli szkół praktyczno-ćwiczeniowych oraz okolicznego i lokalnego społeczeństwa wychowującego, zwłaszcza w dobie cywilizacji bitowej.

Marek DERENOWSKI

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

PRZYCZYNY NIEPOWODZEŃ EDUKACYJNYCH STUDENTÓW PIERWSZEGO ROKU STUDIÓW WOBEC JAKOŚCI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Wstęp

Słownik definiuje „sukces” jako działanie na najwyższym poziomie możliwości jednostki, w kierunku spełnienia jej marzeń i pragnień przy jednoczesnym zachowaniu równowagi pomiędzy wszystkimi płaszczyznami życia. Innymi słowy, sukces jest to stan zamierzony, zrealizowany w jakimś czasie. Do zdefiniowania sukcesu określa się wartości, które są jego wyznacznikiem. Dla każdego człowieka sukces jest widziany w inny sposób. Ważną rolę odgrywa tutaj hierarchia wartości i doświadczenia wyznawane przez każdego z osobna. Miarą sukcesu mogą być: zrealizowane plany, szczęście, zdrowie, własność materialna itp. We współczesnym świecie nauka języków obcych, a w szczególności języka angielskiego staje się dzisiaj koniecznością; właściwie koniecznością jest nie sama nauka języka, lecz znalezienie czynników warunkujących sukces obiektywnie mierzony po ukończeniu danego etapu nauki języka obcego. Poniższy artykuł ma na celu próbę zdiagnozowania potencjalnych powodów porażki edukacyjnej wśród studentów pierwszego roku filologii angielskiej. Określenie powodów niepowodzeń edukacyjnych może mieć nieoceniony wpływ na zwiększenie jakości kształcenia studentów, co w dalszym procesie może przełożyć się na ich sukces edukacyjny i zwiększenie pewności siebie.

1. Studenci pierwszego roku – krótka charakterystyka grupy

Pojęcie porażki jest bliskie studentom filologii angielskiej, a w szczególności studentom pierwszego roku. Studia filologiczne postrzegane są jako jedne z najtrudniejszych, czego dowodem może być fakt, że w ciągu ostatnich dziesięciu lat statystycznie około 40% studentów ukończyło naukę na tym kierunku, a podobny procent studentów nie daje rady przejść na drugi rok studiów. Może to

wynikać ze specyfiki kierunku, na którym większość zajęć odbywa się w języku obcym, do czego szkoła średnia z pewnością nie przygotowuje. Studenci pierwszego roku anglistyki to absolwenci szkół średnich legitymujący się maturą z języka angielskiego na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. I tu pojawia się pierwszy potencjalny problem, ponieważ obecna forma egzaminu maturalnego z dowolnego języka obcego jest w dużej mierze testowa i nie pozwala na pełne i wiarygodne dokonanie oceny wiedzy i kompetencji językowej kandydata. Dodatkowo próg wystarczający na przyjęcie na I rok studiów systematycznie obniża się, co bez egzaminów wstępnych na studia przekłada się czasami na przyjęcie przypadkowych osób, które nie dadzą sobie rady na studiach językowych. Co gorsze, wspomniany wcześniej egzamin maturalny, z powodu swojej testowej formy może pozwalać na uzyskiwanie wyników niebędących odzwierciedleniem aktualnej wiedzy językowej uczniów. Studenci pierwszego roku to także osoby, którym brakuje wiedzy na temat efektywnych sposobów zdobywania i utrwalania nowo poznanej wiedzy, a co za tym idzie, w nowym kontekście edukacyjnym mogą mieć problemy z adaptacją i efektywnym procesem uczenia się.

Jeżeli więc studenci pierwszego roku mogą borykać się szeregiem wyzwań i nie zawsze mieć narzędzia i predyspozycje, żeby im sprostać, należałoby poświęcić kolejną część artykułu opisowi cech dobrego ucznia. Często skonfrontowanie oczekiwanego obrazu z obrazem zastanym pozwala na łatwiejsze odszukiwanie problemów i efektywnych rozwiązań.

2. Cechy dobrego ucznia językowego

Najważniejszym założeniem badań nad dobrym uczniem było zwrócenie uwagi na wpływ różnych czynników warunkujących sukces w procesie przyswajania wiedzy oraz na unikalność indywidualnych cech uczniowskich. Rezultatem tego były badania nad wrodzoną zdolnością do przyswajania języka i motywacją¹. Autorka doszła do wniosku, że dobry uczeń językowy opiera swój sukces właśnie na tych dwóch cechach. Według niej, dobry uczeń jest wysoko zmotywowany i nastawiony na komunikację. Dodatkowo samodzielnie poszukuje okazji do korzystania z języka obcego, którego uczy się na lekcjach. Dobry uczeń językowy korzysta z całego repertuaru technik i narzędzi, takich jak:

1. Dobry uczeń chętnie i dokładnie zgaduje.
2. Dobry uczeń ma silną potrzebę komunikacji i przekazywania swoich informacji.

¹ J. Rubin, *What the good language learner' can teach us*, "TESOL Quarterly" 1975, 9(1), s. 41-51.

3. Dobry uczeń jest odporny na inhibicje. Nie przeszkadza mu/jej ośmieszanie się podczas komunikacji, jeżeli tylko osiągnie swój cel.
4. Dobry uczeń jest skłonny popełniać błędy w celu nauki efektywnej komunikacji.
5. Dobry uczeń nieustannie szuka zależności i wzorów funkcjonowania języka.
6. Dobry uczeń ćwiczy.
7. Dobry uczeń monitoruje swoje i innych wypowiedzi, a także przetwarza informacje.

Ta sama lista opisująca dobrego ucznia została zmodyfikowana i rozszerzona o kolejne cechy, które zostały przedstawione poniżej:

1. Dobry uczeń znajduje swoją drogę.
2. Dobry uczeń organizuje informacje na temat języka.
3. Dobry uczeń jest kreatywny i eksperymentuje.
4. Dobry uczeń sam szuka okazji do ćwiczeń.
5. Dobry uczeń używa technik mnemonicznych.
6. Dobry uczeń wyciąga wnioski z popełnionych błędów.
7. Dobry uczeń używa wiedzy językowej.
8. Dobry uczeń używa kontekstu dla lepszego zrozumienia.
9. Dobry uczeń inteligentnie zgaduje.
10. Dobry uczeń używa różnych stylów uczenia się².

Badania nad dobrym uczniem dostarczają informacji dotyczących czynników mający bezpośredni wpływ na sukces w procesie uczenia się. Wskazują na osobowość ucznia, jego/jej style kognitywne, strategie. Podkreślają fakt, że dobry uczeń świadomy jest procesów zachodzących podczas uczenia się oraz wykazuje się otwartością i świadomością czynników potrzebnych do osiągnięcia sukcesu. Dobrzy uczniowie mogą też z powodzeniem służyć jako przewodnicy dla słabszych uczniów³.

Jak zostało wspomniane powyżej, osobowość uczniowska i zespół cech indywidualnych mają istotny wpływ na sukces w przyswajaniu języka obcego. Wiadomo że są ludzie mniej lub bardziej uzdolnieni do języków. Wrodzona zdolność przyswajania języków sprawia, że jedni uczniowie swobodniej opanowują język obcy, inni będąc w tym samym wieku i ucząc się w tych samych warunkach, napotykają na olbrzymie trudności z jego nauką.

Jedną z cech osobowościowych odpowiedzialnych za sukces jest pewność siebie. Osoby charakteryzujące się pewnością siebie uważa się za potencjalnie

² D. Nunan, *Understanding language classroom: A guide for teacher initiated action*, Londyn 1989, s. 25.

³ K. Drożdżal-Szelest, *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*, Poznań 1997, s. 95-97.

lepszyc uczni6w niŹ osoby o zwi6kszym stopniu inhibicji i l6ku przed m6wieniem. W mniejszym stopniu obawiaj1 si6 one popelnienia b1ed6w, swobodniej m6wi1 w j6zyku obcym, a to w rezultacie przyspiesza opanowanie tego aspektu j6zyka. Osoby takie ch6tniej podejmuj1 ryzyko wypowiedzi, co do poprawnoŹci kt6rej nie maj1 ca1kowitej pewnoŹci. Mniej obawiaj1 si6 kompromitacji. Prowadzi to do szybszego sprawdzania hipotez, kt6re uczy1 si6 tworzy poznaj1c j6zyk. NajwaŹniejsze s1 tu dwie cechy – mniejsza obawa przed wypowiedzeniem si6 oraz gotowoŹ6 do nawi1azywania kontakt6w. Inhibicja nie sprzyja przyswajaniu mowy obcoj6zycznej. Poznanie j6zyka obcego wi1sze si6 z wyjŹciem poza dotychczasowe j6zykowe ego. Osoba z zahamowaniami, obawami, by stworzy6 nowe j6zykowe ego, w proporcjonalnym stopniu ma trudnoŹci z opanowaniem m6wienia w j6zyku obcym. Warunkiem porozumiewania si6 jest psychiczny kontakt z rozm6wcz1. Bez potrzeby takiego kontaktu nie ma porozumiewania si6 i interakcji j6zykowej, ale r6wnieŹ nie ma przyswajania j6zyka. Im wi6ksza potrzeba kontaktu, tym wi6ksza motywacja poznania j6zyka. Potrzeba kontaktu zaŹ wyraŹa si6 w gotowoŹci zrozumienia partnera i wczucia si6 w jego sytuacj6. Empatia, jako cecha indywidualna ucznia, wp1ywa proporcjonalnie pozytywnie na proces przyswajania j6zyka obcego.

Kolejn1 cech1 indywidualn1 ucznia, kt6ra ma pozytywny wp1yw na osi1gni6cie sukcesu edukacyjnego mog1 by6 style uczenia si6, kt6re moŹna definiowa6 jako wynik wewn6trznej organizacji poznawczej kaŹdej osoby. Organizacji, kt6ra jest zaleŹna od tendencji indywidualnych osoby do reagowania emocjonalnego i intelektualnego na otaczaj1ce warunki zewn6trzne. Style uczenia moŹna zdefiniowa6 si6 jako *z6loŹony z charakterystycznych poznawcze, afektywne i fizjologiczne czynniki, kt6re s1uŹ1 jako wzgl6dnie stabilne wskaŹniki, jak ucze6n widzi, reaguje z, i odpowiada na Źrodowisko uczenia si6*⁴. Inna definicja okreŹla style uczenia si6, jako te *warunki edukacyjne, w kt6rych student jest najbardziej prawdopodobne, aby dowiedzie6 si6*⁵. Tak, style uczenia si6 tak naprawd6 nie s1 zainteresowane tym, **co** uczniowie ucz1 si6, ale raczej **jak** wol1 si6 uczyc6. Najprostszym podzia1em styl6w uczenia si6 jest podzia1 ze wzgl6du na podejŹcie do problemu. Taki podzia1 wyr6wnia:

1. Uczenie pami6ciowe – jego celem jest zapami6tanie uk1ad6w wiadomoŹci lub czynnoŹci tak, by moŹna je by1o powtarza6 w spos6b bezb1edny. Podstaw1 tego sposobu s1 w1asnie powt6rzenia, do kt6rych odnosz1 si6 trzy prawa:

- postawa czynna powoduje lepsze efekty niŹ postawa bierna;
- zapami6tanie pocz1tku i ko6ca materia1u wymaga mniej powt6rze6 niŹ zapami6tanie Źrodka;

⁴ J. Keefe, *Student learning styles: Diagnosing and proscripting programs*, Reston 1979, s. 1-17.

⁵ K. Stewart, L. Felicetti, *Learning styles of marketing majors*, "Educational Research Quarterly" 1992, 15(2), s. 15-23.

- czas potrzebny do wyuczenia się określonego materiału jest wprost proporcjonalny do kwadratu długości szeregu.
- 2. Uczenie się przez rozwiązywanie problemów** – następuje, gdy podmiot spotyka się z sytuacją nową, trudną, gdy zadanie nie może być rozwiązane przy pomocy posiadanej wiedzy. Uczeń informacje musi sam wytworzyć.
 - 3. Uczenie się przez próby i błędy** – mówimy o nim, gdy podmiot znajduje się w jakiejś nowej sytuacji, rozpatruje nowy układ zależności, po to, by lepiej przystosować się do życia. Jest to nieekonomiczny sposób uczenia się, stosowany tam, gdzie zawodzą inne. Podstawowe prawo odnoszące się do tej formy uczenia się to prawo efektu Thorndike’a, które mówi, że wśród wielu wykonywanych czynności, najsilniej utrwalają się te, po których następuje efekt w postaci nagrody.
 - 4. Uczenie się przez wgląd (rozumienie)** – odkrywanie organizacji materiału, nadawanie mu jakiejś struktury. Chodzi o wniknięcie w istotę rzeczy, zobaczenie powiązań między elementami, wniknięcie w terminy wchodzące w zakres działania.
 - 5. Uczenie się sensoryczne** – polega na wytwarzaniu odruchów warunkowych.
 - 6. Uczenie się przez naśladowictwo** – wyróżnione poprzez Bandurę jako podstawowy sposób uczenia się dzieci (powielanie zachowań rodziców).
 - 7. Uczenie się uboczne (mimowolne)** – następuje przy wykonywaniu jakichś czynności.

Inne rodzaje stylów uczenia się zawierają podział na zależność od pola i niezależność od pola. Uczniowie zależni od pola, postrzegają problem globalnie, nie dostrzegają szczegółów, niezależni zaś od pola potrafią je szybko dostrzec. Osoby zależne od pola potrafią również oddzielić część od większej całości i widzą strukturę całości jako zespół cech indywidualnych. Osoby niezależne od pola są zazwyczaj pewne siebie, samodzielne i lubią rywalizację. I odwrotnie osoby zależne od pola mają bardziej rozwinięte uczucia, empatię i są mniej samodzielne.

Kolejną cechą istotną dla osiągnięcia powodzenia edukacyjnego jest **refleksyjność i impulsywność**. Osoby impulsywne skłonne są do udzielania szybszych i bardziej ryzykownych pod względem poprawności odpowiedzi i w znacznie mniejszym zakresie korzystają z indukcji. Uczeń refleksyjny jest jego odwrotnością i charakteryzuje się większym spokojem i wolniejszym trybem pracy, jednocześnie będąc bardziej dokładnym w swojej pracy. Uczniowie refleksyjni preferują receptywne sprawności językowe, mówią mniej, ale popełniają mniej błędów.

Kolejną cechą bardzo ważną w sytuacji przyswajania języka obcego jest motywacja uczniowska. Rozróżnia się kilka rodzajów motywacji pośród nich dwa rodzaje motywacji – **instrumentalną** i **integracyjną**. Instrumentalna motywacja występuje wtedy, gdy uczeń uczy się języka obcego ze względów utilitarnych. Tego rodzaju działanie zostanie nagrodzone uznaniem, wysoką oceną. Motywacja integracyjna przejawia się w chęci poznania języka obcego po to, by

móc stykać się z rodowitymi użytkownikami tego języka. To, która z motywacji silniej wpływa na poznanie języka obcego, zależy od warunków. W warunkach szkolnych, gdzie trudno o wzmocnienie w języku obcym poza klasą czy szkołą, może wystąpić jedynie motywacja instrumentalna i mimo to prowadzić do bardzo dobrych wyników w nauce. Innymi rodzajami motywacji jest motywacja **wewnętrzna** i motywacja **zewnątrzna**. Źródeł motywacji zewnętrznej należy szukać w środowisku otaczającym ucznia, a także pośród osób bliskich uczniowi. Czynnikiem motywującym zewnętrze może być ocena szkolna, pochwała lub opinia bliskiej osoby. Motywacja wewnętrzna wywołana jest przez samego ucznia i wynika z jego/jej przeświadczenia o słuszności podejmowanych działań i stawianych sobie celów. Wydaje się, że motywacja wewnętrzna przynosi lepsze efekty edukacyjne.

Jeszcze jedną różnicą indywidualną uczniów, która ma wpływ na efektywne opanowanie języka jest **wrodzona zdolność przyswajania języka obcego** (ang. *language aptitude*). Wydaje się, że niektórzy uczniowie przyswajają wiedzę z łatwością, inni natomiast mają z tym duży problem, mimo dużej ilości czasu spędzonego na nauce. W zakres wrodzonej zdolności przyswajania języka wchodzi: umiejętności kodowania fonetycznego, wrażliwości gramatycznej, uczenia się pamięciowego oraz zdolności indukcyjnego uczenia się języka. Pierwsza z tych umiejętności wiąże się z rozróżnianiem nowych dźwięków, kojarzeniem ich z symbolami reprezentującymi je w piśmie i przechowywaniem ich w pamięci. Trudności przejawiają się w przestawianiu sylab w wyrazach, powolności mowy w języku obcym i artykułowaniu wyrazu po wyrazie bez łączenia ich w znaczące frazy. **Wrażliwość gramatyczna** to umiejętność rozpoznawania gramatycznych funkcji słów w zdaniu. Brak takich zdolności przejawia się również w języku ojczystym poprzez błędy gramatyczne, trudności w analizowaniu zdań, unikanie skomplikowanych konstrukcji. **Uczenie się pamięciowe** to zdolność nauczenia się nowych skojarzeń pomiędzy dźwiękami a ich znaczeniem oraz pewien rodzaj pamięci, umożliwiający przyswojenie tych skojarzeń. Trudności w zapamiętywaniu dają się zauważyć, jeśli uczniowie mają problemy z powtarzaniem dłuższych zdań w ćwiczeniach pamięciowych, opuszczają pewne elementy na końcu lub początku zdania, nie są w stanie zapamiętać nowego materiału z lekcji na lekcję. I wreszcie ostatnia wymieniona umiejętność polega na wykrywaniu reguł z przykładów dostarczonych przez nauczyciela podczas nauki języka obcego. Uczeń potrafi stworzyć reguły funkcjonujące w języku na podstawie zaprezentowanego materiału.

Różnic indywidualnych mających wpływ na osiągnięcie sukcesu w procesie uczenia się jest znacznie więcej. Należałoby wspomnieć chociażby użycie strategii uczenia się, inteligencje wielorakie, kompetencję komunikacyjną lub też kompetencję interkulturową, jednak ze względu na ograniczenia artykułu nie zostaną one tutaj dokładnie omówione. Trudno do końca stwierdzić, które z wyżej wymienionych cech mają decydujący wpływ na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Czy to jedna z tych cech, czy też kombinacja cech sprawia, że niektórzy

odnoszą sukces łatwiej niż inni? W tym miejscu zostawimy rozważania nad czynnikami wpływającymi na sukces i przyjrzymy się dokładniej potencjalnym powodom porażki edukacyjnej, którym poświęcony została kolejna część artykułu.

3. Przyczyny porażki edukacyjnej

Problem z uczeniem się języków może zostać rozwiązany poprzez uświadomienie słabym uczniom korzyści płynących z użycia strategii uczenia się. Jednak warto zwrócić uwagę, że uczniowie, którzy nie odnoszą sukcesów są całkiem sprawni w wykorzystywaniu strategii, jednak często stosują je w niewłaściwy sposób⁶. W związku z tym sugeruje się, że jedna z głównych różnic pomiędzy dobrym a złym uczniem może dotyczyć wykorzystania strategii uczenia się. Bardziej sprawni uczniowie wydają się używać większego repertuaru strategii i używają ich częściej⁷.

Innym czynnikiem mającym wpływ na słabe wyniki w nauce może być czynnik, który nazwany został „bezradnością uczniowską”, a związany jest z przekonaniem co do jego/jej możliwości. Charakteryzuje się tym, że uczniowie postrzegają siebie samych jako niezdolnych do nauki bez pomocy nauczyciela. Tacy uczniowie nie mają rozwiniętych zachowań autonomicznych⁸. Uczniowie odnoszący sukces to tacy, którzy nauczyli się uczyć. Nabyli zdolność wykorzystania strategii uczenia się, wiedzę na temat efektywnej nauki i nastawienie, które pozwala im na nabywanie wiedzy w sposób efektywny niezależnie od obecności nauczyciela.

Po obserwacji i rozmowie z gronem studentów pierwszego roku filologii angielskiej, można odszukać dwie grupy potencjalnych powodów, dla których nie są w stanie pokonać napotkanych problemów i z powodzeniem zdać wymagane egzaminy. Pierwsza grupa zawiera powody instytucjonalne, takie jak:

- **Zmiana systemu szkolnictwa.** W poprzednim systemie edukacyjnym uczniowie zanim udali się na studia musieli najpierw ukończyć szkołę podstawową a następnie szkołę średnią. System ten został zmieniony i teraz, wraz z wprowadzeniem gimnazjum, uczniowie muszą przejść przez trzy typy szkół. Zmiana ta została dokonana bez wcześniejszego przygotowania i wprowadziła duże zamieszanie. Jednym z największych problemów jest całkowity brak korelacji pomiędzy rodzajami szkół. Często uczeń kończący gimnazjum powtarza ten sam materiał w szkole średniej. Zdarza się tak,

⁶ R.J. Vann, R.G. Abraham, *Strategies of unsuccessful language learners*, “TESOL Quarterly” 1990, 24(2), s. 177-198.

⁷ J. O'Malley i A. Chamot, *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge 1990, 20-29.

⁸ A. Wenden, *Learner strategies for learner autonomy*, New York 1991, s. 19-20.

że uczeń po trzech latach nauki języka obcego w gimnazjum trafia do liceum na poziom początkujący i powtarza ten sam materiał.

- **Krótsza szkoła średnia.** Opisane powyżej zmiany spowodowały, że szkoła średnia została skrócona do trzech lat. To oznacza mniej czasu na odpowiednie przygotowanie licealistów do studiowania, a co ważniejsze, oznacza to także zmianę w sposobie pracy nauczycieli. Coraz częściej zdarza się, że nauczyciele postrzegają ostatni rok nauki w liceum jako intensywny kurs przygotowujący do zdania egzaminu maturalnego, a nie jak kolejny rok nauki. W nauczaniu języków obcych oznacza to na przykład zrezygnowanie z nauczania aspektów gramatycznych i skupienie się na strategiach potrzebnych do zdania egzaminu.
- **Częste zmiany nauczyciela często na mniej doświadczonego.** Kolejnym typowym problemem typowym dla naszych szkół średnich są częste zmiany nauczycieli. W przypadku języków obcych jest to jeszcze bardziej nagminna praktyka. Nauczyciele uczący w szkołach to często niedoświadczeni absolwenci uczelni wyższych, którzy traktują nauczanie jako okres przejściowy w poszukiwaniu innej pracy. Dodatkowo, co jeszcze gorsze, osoby odpowiedzialne za oświatę często wykazują się skrajnym brakiem doświadczenia i wyobraźni i świadomie starają się wymieniać doświadczonych nauczycieli na młodszych używając do tego haseł o wyrównywaniu szans dla młodych, a tak na prawdę chodzi o niższe świadczenia płacowe. Takie praktyki powinny być natychmiast piętnowane.
- **Zmiana formy egzaminu maturalnego.** Zmiana systemu edukacyjnego sprawiła także zmiany w formie egzaminu końcowego w szkołach średnich. Obecny egzamin ma w większości formę testową i nie dostarcza uczniom i ich nauczycielom rzetelnej informacji na temat wiedzy uczniowskiej, a co gorsza, czasami dostarcza mylnych informacji na temat prezentowanego poziomu uczniowskiej wiedzy.
- **Brak egzaminu wstępnego na studia.** Egzamin końcowy w szkole średniej jest w większości przypadków formą egzaminu wstępnego na uczelnie. Wyniki uzyskane na maturze nie są w żaden sposób weryfikowane. Egzamin wstępny pozwoliłby na rzetelną ocenę możliwości kandydatów na studia i prawdopodobnie zapobiegłby wielu rozczarowaniom.

Druga grupa powodów związana jest z samymi studentami i zawiera takie czynniki, jak:

- **Nadmierne uzależnienie od nauczyciela.** Wielu uczniów nadal czuje się zbyt zależna od swoich nauczycieli. Chociaż autonomia i trening strategiczny od kilkudziesięciu lat wprowadzane są w systemie edukacyjnym, to i tak duży procent uczniów w polskich szkołach preferuje model z nauczycielem w centrum. Taka sytuacja może być spowodowana czynnikami społeczno-kulturowymi: młodzi ludzie na co dzień mieszkają z rodzicami i są mało

- samodzielni, albo też wynikiem filozofii nauczania w polskich szkołach, gdzie nauczyciel nadal jest jednostką dominującą w klasie.
- **Brak motywacji do cięższej pracy.** Uczniowie wykazują się małym potencjałem motywacyjnym. Większość z nich preferuje pasywny odbiór wiedzy, zamiast aktywnie poszukiwać nowych źródeł wiedzy. Pomimo nieograniczonego dostępu do źródeł informacji uczniowie często nie wykazują minimum zaangażowania.
 - **Brak umiejętności uczenia się.** Pomimo spędzania większości młodego życia na nauce, uczniowie często nie mają rozwiniętych technik uczenia się. Często także nie potrafią efektywnie powiązać już zdobytej wiedzy z nowo poznawanym materiałem, traktując go jak zupełnie bezkontekstowy.
 - **Brak zainteresowania światem zewnętrznym.** Uczniowie często nie dostrzegają korzyści płynących z rozwijania swojej ogólnej wiedzy o świecie. Literatura, kino, kultura to pojęcia odległe dla naszej młodzieży. I ponownie wydaje się, że nieograniczony dostęp do źródeł informacji ma odwrotny skutek. Uczniowie wierząc w to, że w każdej chwili mogą zdobyć potrzebne im informacje, nie wykazują chęci poszukiwania.

4. Badanie

4.1. Cel badania

Celem poniżej opisanego badania było stworzenie profilu studenta pierwszego roku anglistyki. Dodatkowo badanie miało wskazać potencjalne powody porażki edukacyjnej studentów pierwszego roku. I wreszcie wyniki badania miały pozwolić na zasugerowanie pewnych modyfikacji mających wpłynąć na poprawę wyników kształcenia studentów.

4.2. Uczestnicy

W badaniu udział wzięło 47 studentów pierwszego roku neofilologii PWSZ w Koninie. Większość (28) z nich uczyła się angielskiego przez dziesięć lat. Kilkoro (4) miało doświadczenie z językiem angielskim powyżej dziesięciu lat, a piętnastu uczyło się angielskiego mniej niż dziesięć lat. Średnia liczba godzin języka angielskiego w szkole średniej wynosiła trzy do czterech. Trzydziestu pięciu studentów uczyło się angielskiego prywatnie. Inne języki nauczane w szkołach średnich to niemiecki, rosyjski i francuski. Większość z respondentów (43) ukończyła szkoły średnie (licea), a pozostała czwórka to absolwenci szkoły technicznej. Kontakt z językiem po zajęciach w szkole odbywał się dzięki telewizji, podróży, filmów oraz internetu.

4.3. Narzędzia

W celu zebrania danych wykorzystano kwestionariusz składający się z 24 pytań, z czego pierwszych sześć pytań dotyczyło informacji na temat respondentów. Pytania zawarte w tej części skupiały się na płci uczestników, liczby lat spędzonych na nauce języka angielskiego, liczby godzin języka w tygodniowym rozkładzie zajęć, znajomości innych języków obcych oraz kontaktu z językiem angielskim poza szkołą. Pytanie szóste dotyczyło ukończonej szkoły średniej, a w pytaniu siódmym respondenci musieli dokładnie określić rodzaj kontaktu z językiem angielskim poza szkołą. W pytaniu ósmym uczniowie mieli napisać, jaką maturę zdawali, „nową” czy „starą”. Jeżeli nową, to w pytaniu dziewiątym proszeni byli o określenie poziomu zdawanej matury, a w pytaniu kolejnym wpisanie uzyskanego wyniku. W pytaniu jedenastym respondenci mieli stwierdzić, czy zajęcia licealne przygotowały ich wystarczająco do podjętych studiów, a następnie napisać, czy wynik egzaminu maturalnego odzwierciedla ich prawdziwy poziom językowy.

Kolejny zestaw pytań dotyczył wyboru studiów oraz próby określenia przyczyn porażki edukacyjnej. I tak, w pytaniu trzynastym respondenci mieli za zadanie wybrać powód, dla którego zdecydowali się studiować anglistykę, a w pytaniu kolejnym mieli za zadanie opisać swoją motywację do nauki. Pytanie czternaste zawierało listę czynników, które miały opisywać ucznia odnoszącego sukcesy edukacyjne. Uczestnicy badania mieli za zadanie wybrać cztery, ich zdaniem, najważniejsze. Podobnie w pytaniu piętnastym, jednakże tym razem do wyboru były czynniki wpływające na porażkę. W następnym pytaniu próbowano znaleźć odpowiedź na pytanie, czy uczniowie używali jakiś technik/strategii podczas przygotowań do egzaminów, a jeżeli tak, to jakich. Kolejne pytania dotyczyły rodzajów egzaminów preferowanych przez uczniów, sposobów przygotowywania się do egzaminów. Ostatnie pytanie miało na celu ustalenie, czy porażki są dla uczniów demotywujące.

4.4. Prezentacja i analiza wyników

Pierwsze z serii pytań, które nie były pytaniami demograficznymi, dotyczyło rodzaju egzaminu maturalnego, który wcześniej został uznany za jedną z przyczyn porażek edukacyjnych. Dziewięćdziesiąt sześć procent respondentów zdało nową maturę, czego znaczna większość (86%) wybrało poziom rozszerzony, a pozostała reszta poziom podstawowy matury. Średni wynik uzyskany na egzaminie wyniósł 89%. Jedynie sześciu respondentów miało wynik poniżej 50%, ale za to dziewięciu uzyskało wynik powyżej 90%. Jeżeli oceniać poziom językowy uczestników badania, należałoby stwierdzić, że uczniowie dokonali właściwego wyboru, jeśli chodzi o kierunek studiów. Przy założeniu, że 30% wystarczy, aby zdać maturę, wyniki są co najmniej zadowalające.

Na pytanie, czy szkoła średnia dobrze przygotowała ich do studiowania filologii angielskiej, aż czterdziestu respondentów odpowiedziało przecząco, a tylko siedmiu stwierdziło, że szkoła średnia wystarczająco przygotowała ich do studiowania na wybranym kierunku. Wyniki wydają się być zadziwiające, zwłaszcza na wyniki egzaminu końcowego. Jednak, jak zostało już wcześniej napisane, wyniki egzaminu maturalnego nie muszą przekładać się na wkład pracy uczniów. W kolejnym pytaniu uczniowie w większości sami stwierdzili, że wynik egzaminu nie odzwierciedla ich wiedzy. Uzyskane wyniki pozwalają sformułować stwierdzenie, że obecna forma egzaminu końcowego może mieć wpływ na niepowodzenia edukacyjne studentów. Jego forma nie daje wymiernego rezultatu i nie ocenia rzetelnie wiedzy uczniowskiej. Oczywiście nie ma doskonałych egzaminów i każdy obciążony jest pewnymi wadami, jednakże w tym przypadku należałoby się zastanowić na bardziej rzetelnym ułożeniu testu.

W kolejnych pytaniach uczniowie definiowali swoją motywację wyboru studiów językowych i czynników wpływających na wybór językowego kierunku studiów. Odpowiedzi uzyskane z ankiet zostały zliczone, a średnia odpowiedzi dla poszczególnych wyborów została przedstawiona w tabeli poniżej.

Tabela 1. Przyczyny wyboru studiów językowych

Stwierdzenie	Średnia
Zawsze chciałem uczyć się angielskiego.	3,8
Znajomość angielskiego pomoże mi w przyszłym życiu.	3,6
Jestem dobry w uczeniu się języków.	2,5
Znajomość języka pomoże mi w przyszłej pracy.	1,9
Przypadkowy wybór kierunku studio.	1,8
Po mojej nauce w liceum najbardziej naturalny wybór.	1,5
Powody materialne.	1,5

Wyniki wskazują na korelację między wyborem studiów a zainteresowaniami uczniowskimi i ich przekonaniach dotyczących przydatności języka angielskiego w otaczającym ich świecie. Co do motywacji uczniowskiej, to połowa respondentów odpowiedziała, że po prostu studiowanie języka sprawia im przyjemność. Czternaścioro respondentów wierzy w to, że znajomość angielskiego ułatwi im start zawodowy. Dla kilkorga z uczniów wiedza na temat języka była równoznaczna z wiedzą na temat kultury języka docelowego. Reszta po prostu wierzy, że bez znajomości języka angielskiego ich egzystowanie w nowoczesnym świecie będzie utrudnione. Analizując te wyniki, można dojść do wniosku, że motywacja uczniowska jest do pewnego stopnia integracyjna, ale i instrumentalna.

Jeżeli motywacja i decyzyjność nie są bezpośrednimi czynnikami wpływającymi na porażki edukacyjne studentów, to może jest nim nieumiejętność uczenia się i przygotowania się do egzaminów. Na pytanie dotyczące technik przygotowujących do egzaminów tylko 12 respondentów udzieliło odpowiedzi. Jednak

nawet te 12 osób przedstawiło dosyć standardową listę strategii uczenia się. Odpowiedzi zawierały takie techniki, jak:

- skojarzenia,
- mapy pamięciowe,
- zapisywanie,
- robienie notatek,
- kojarzenie słów z obrazkami,
- powtarzanie,
- gradacja trudności.

Z zaprezentowanych powyżej wyników wyraźnie widać, że uczniowie nie potrafią uczyć się efektywnie, a zestaw pomocnych technik jest bardzo ograniczony. Na pewno taka sytuacja ma znaczący wpływ na porażkę edukacyjną studentów. Dla 36 studentów egzamin pisemny był bardziej odpowiedni. Wśród głównych powodów popularności egzaminów pisemnych studenci mówili o większej ilości czasu na przygotowanie oraz na mniejszy stres podczas pisania. Można się zastanawiać, czy na pewno egzamin pisemny ma przewagę nad egzaminem ustnym, podczas którego o wiele łatwiej o wykorzystanie czynnika ludzkiego.

Pytania od 17 do 23 dotyczyły sposobów przygotowania się do egzaminów. Być może porażka edukacyjna uczniów wynikała z niewłaściwego podejścia do egzaminów. Zdecydowana większość uczniów woli pracować samodzielnie. Wydawać by się mogło, że wspólna praca powinna być bardziej efektywna, jednak może zmiany społeczne mają tu bezpośrednie przełożenie na preferowane formy pracy. Większość respondentów przygotowuje sobie plan powtórki przed egzaminem, ale prawie nikt nie korzysta ze specjalnych indywidualnych metastrategii. Należało by się zastanowić, czy nie powinno się więcej uwagi poświęcić rozwojowi autonomii uczniowskiej i treningowi strategicznemu w klasie. Dzięki temu uczniowie staliby się bardziej samodzielni i odpowiedzialni za efektywność swojej nauki. W pytaniu dotyczącym cech dobrego ucznia odnoszącego sukcesy edukacyjne respondenci wskazali na następujące cechy:

Tabela 2. Cechy dobrego ucznia wpływające na sukces

Cechy opisujące dobrego ucznia i gwarantujące sukces	Liczba odpowiedzi
systematyczny	43
ciężko pracujący	34
zmotywowany	27
używający angielskiego poza szkołą	22
zorganizowany	22
uczący się na błędach	14
chętny do komunikacji	9

elastyczny	4
pewny siebie	4
współpracujący	4
używający strategii	3
autonomiczny	1

Wyraźnie widać, że uczniowie widzą zależność między systematycznością a wynikami osiąganymi na egzaminach. Podobnie jest z ciężką pracą i odpowiednią motywacją, które zajęły drugie i trzecie miejsce w ankiecie uczniowskiej. Uczniowie są świadomi, że tylko ciężką systematyczną pracą mogą osiągnąć sukces edukacyjny. Zaskakujące są ostatnie miejsca na liście. Najwyraźniej współpraca i samodzielność nie stoją wysoko w hierarchii uczniowskiej. Można by wyciągnąć wniosek, że należy więcej czasu poświęcić na wykształcenie samodzielnych zachowań uczniowskich, które zapewniłyby większą odpowiedzialność za proces edukacyjny i wpłynęły pozytywnie na sukces uczniowski. Wyniki tego pytania pokrywają się z wynikami pytania dotyczącego czynników wpływających na porażkę edukacyjną. Dla 39 respondentów brak systematyczności i brak zaangażowania (28 respondentów) mają największy wpływ na niepowodzenia uczniowskie. Oprócz tego uczniowie wskazali na niską motywację i brak pewności siebie.

4.5. Konkluzje i wnioski na przyszłość

Z zaprezentowanego powyżej krótkiego badania można wyciągnąć kilka wniosków:

- Zmiany wprowadzone w systemie edukacyjnym wprowadziły zmianę w myśleniu nauczycieli i w określaniu priorytetów edukacyjnych.
- Zmiany w formie egzaminu sprawiło, że aspekt komunikacyjny i nauczanie pod egzamin stały się ważniejsze niż nauczanie samego języka.
- Zbyt duża łatwość egzaminu tworzy nieprawdziwy obraz faktycznej wiedzy uczniowskiej.
- Nauczyciele nie poświęcają czasu na rozwijanie autonomii uczniowskiej i strategii uczenia się.
- Mimo że uczniowie wykazują właściwy poziom motywacji i rozpoznają czynniki mające bezpośredni wpływ na sukces, nie przekładają swojej wiedzy teoretycznej na praktykę.
- Studenci nie wiedzą jak się uczyć. Nie mają rozwiniętych umiejętności samodzielnego myślenia i uczenia się. Nie współpracują z innymi uczniami oraz nie wykazują kreatywności w procesie uczenia się.
- Bardzo często uczniowie nie dają sobie rady z oczekiwaniami wynikającymi z nowej reformy edukacyjnej.
- Uczniowie nie są mentalnie przygotowani do studiowania.

Analizując wyniki i wnioski, można także zaproponować kilka sugestii dotyczących obecnej sytuacji. Na pewno powinna zajść zmiana w treningu nauczycielskim, który musi poświęcić więcej uwagi na praktyczną aplikację wiedzy w praktycznym kontekście. Nauczyciele powinni wrócić do nauczania języka i zostawić nauczanie nakierowane tylko na wyniki egzaminu maturalnego. Tylko wtedy uczniowie staną się kompetentni w korzystaniu z języka obcego. Nauczyciele muszą więcej uwagi poświęcić na rozwijanie zachowań autonomicznych swoich uczniów. Pozwoli to na przekazanie części odpowiedzialności za wyniki uczniom. Należy rozważyć powrót do egzaminów wstępnych na uczelniach. Pozwoli to na lepszy dobór kandydatów na studia i usprawni proces uczenia się i nauczania. Tylko w taki sposób unikniemy przypadkowych osób na uczelniach i oszczędzimy studentom rozczarowań edukacyjnych. Należy też zwrócić uwagę na formę praktyk studenckich, które muszą dawać studentom możliwość sprawdzenia się jako nauczyciele języków obcych i pozwolić im na bardziej świadomą decyzję dotyczącą ich przyszłości akademickiej i zawodowej.

Wyszczególnione prawdy jako cenne drogowskazy życiowe, to tylko wstęp do teoretycznych rozważań, w nawiązaniu do trudnej praktyki nauczycielskiego funkcjonowania we współczesnej szkole. W związku z tym, w dalszej części opracowania, osadzonego na hasło „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” zachodzi potrzeba pogłębienia dyskusji nad profesjonalnym przygotowaniem nowych kadr do efektywnej pracy nauczycielskiej, gdy nierzadko tzw. interesy uczelni wyższych i szkół niższych szczebli edukacji nie w pełni korespondują. Ujawnia się natomiast potrzeba zminimalizowania takich kontrowersji, m.in. odwołując się obowiązujących regulacji formalno-prawnych i wdrażanych Krajowych Ram Kwalifikacyjnych dla oświaty i szkolnictwa wyższego⁹, poprzez pełniejszego wykorzystanie systemowych i zdroworozsądkowych mechanizmów aktywizujących środowiska akademickie i oświatowe na rzecz kształtowania profesjonalnych nauczycieli.

⁹ *Autonomia programowa uczelni. Ramowe kwalifikacje dla szkolnictwa wyższego*, red. E. Chmielecka, Warszawa 2010; *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacyjnych*, red. E. Chmielecka, Warszawa 2009, <http://www.up.krakow.pl> [31-10-2011].

Paweł A. TRZOS

Uniwersytet Kazimierz Wielkiego w Bydgoszczy
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

JEZYKOWE UWARUNKOWANIA WCZESNEJ EDUKACJI MUZYCZNEJ DZIECKA

Praca z osobą przygotowującą się do zawodu nauczyciela edukacji elementarnej wymaga korzystania z możliwie wielu obszarów tworzenia wiedzy o edukacji dziecka. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela nieustannie wymagają aktywnego udziału w ewaluacji jakości kształcenia i wychowania oraz auto-korekt, samooceny i kontroli adekwatności edukacyjnej projektowanych rozwiązań metodyczno-teoretycznych¹. Bieżące zaangażowanie czynnych nauczycieli i kandydatów do tego zawodu w proces autoewaluacji, mini innowacji, czy podejmowane próby wybranych zastosowań określanych przez J. Grzesiaka mianem *microteachingu* sprawiają (lub sprawiać winno), że silne staje się poczucie odpowiedzialności i zarazem realnego sprawstwa pożądaných zmian edukacji dzieci². Edukacja przyszłych nauczycieli wymaga zaangażowanego orientowania się na praktykę, ale ogniskując bieżącą uwagę wokół problemów: autooceny, autorefleksji i projektowania³. Takie zadanie spełnia projekt „Profesjonalne praktyki – Profesjonalni nauczyciele”⁴, który zdaniem eksperta naukowo-merytorycznego „z założenia swojego winien przyczynić się do poprawy jakości praktyk pedagogicznych”⁵ wnosząc nową i pewnie oczekiwaną jakość. W tym też celu tekst niniejszy nie pretenduje do przyznania rangi wyłącznie teoretycznej i empirycznie oryginalnej. Bardziej aniżeli empiryczny to praktyczny aspekt interesuje autora, a to z uwagi na potrzebę włączenia się z głosem (pewnie kom-

¹ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010, s. 174.

² Tamże, s. 170.

³ Tamże, s. 175.

⁴ Projekt „Profesjonalne praktyki – Profesjonalni nauczyciele” jest realizowany przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Koninie jako autorska koncepcja optymalizacji kształcenia nauczycieli zwłaszcza w obszarze optymalizacji procesu praktyk pedagogicznych. Więcej o projekcie, w: J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*.

⁵ Tamże, s. 175.

plementarnym wobec znanych zdefiniowań) w środowisku tzw. praktyków edukacji.

W kontekście lektury znakomitych miniesejów dla pedagogów M. Dudzikowej *Pomyśl siebie*⁶, nieodłącznie ewokuje się klimat poruszenia strumienia myśli pedagogów, a jednocześnie wysoce wrażliwa na zagrożenie zbanalizowania takiego namysłu konieczność refleksji nad humanistyczną mądrością i szczególnie dla pedagogiki współczesnej jej humanistyczną rozumnością⁷. Można mieć nadzieję, że niniejszy tekst będący owocem niecodziennego zdarzenia, jakim stało się wielkopolskie forum wymiany doświadczeń edukatorów, spowoduje twórcze naświetlenie kapitału ich wiedzy codziennej, a zarazem, dystansując się wobec wielu niebezpiecznych roszczeń uogólniania, spowoduje nowe i być może obiecujące spojrzenie.

Inkulturation muzyczna i jej stadialność w rozwoju wczesnego języka muzycznego dzieci

Inkulturation (z jęz. franc.), nazywana także akulturationą (z jęz. ang.), jest dokładnie tym samym procesem, który polega na „zanurzeniu dziecka w kulturę najbliższego środowiska”⁸. W dalszej części opracowania, ze względu na wiodące w rozważaniach implikacje Gordonowskie, posługiwac się jednak będą określeniem inkulturationi⁹, jak też z uwagi na możliwość, jak pisze E. Zwolińska, pejoratywnej interpretacji określenia akulturationi jako przeciw-akulturationi¹⁰. Dziecko nie rodzi się dostosowane do świata zewnętrznego, ale od pierwszych chwil życia to ze świata absorbuje, przyswajają sobie najbliższą kulturę muzyczną, w której się urodziło i jest osadzone¹¹.

Komplementarność znaczeń procesu inkulturationi w rozwoju osobowości kulturowej dziecka, zdaje się dodatkowo naświetlać w perspektywach epistemo-

⁶ Zob. M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie. Minieseję dla wychowawców klasy*, GWP, Gdańsk 2007.

⁷ Z. Kwieciński, *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości*, w: *Edukacja. Kultura. Teologia*, red. K. Konecki, I. Werbiński, UMK, Toruń 2003, s. 119.

⁸ *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. Zwolińska, Bydgoszcz 2000, s. 212.

⁹ Według Edwina Gordona inkulturation jest pierwszym typem audiacji obejmującym okres życia dziecka od narodzin do 3-4 roku życia. Inkulturation obejmuje stadia, o czym będzie jeszcze mowa.

¹⁰ E. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, Kreska, Bydgoszcz 2004, s. 35-40.

¹¹ Metaforyczna forma myśli B. Schwartz, że „ludzie rodzą się w określonym otoczeniu kulturowym” jako sieci dróg i bezdroży kulturowych zwraca uwagę na osobliwości procesu osadzenia i poruszania się dziecka od pierwszych chwil życia w dorobku rodzimej kultury. Por. B. Schwartz, *The battle for human nature. Science, morality and modern*, New York 1986, za: J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Żak, Warszawa 2002, s. 16-17. W wyniku inkulturationi, czy jak pisze J. Koziński kulturyzacji, człowiek od pierwszych chwil życia przyswajają materialne i symboliczne wytwory najbliższego środowiska kulturowego, internalizuje jego dorobek w celu kształtowania własnej, chłonnej i zarazem twórczej kulturowo osobowości. Zob. J. Koziński, *Transgresja i kultura*, s. 19-20.

logicznej potrzeby dyskursu o istocie ludzkiej jako rezultacie wrastania w kulturę¹² autonomicznych wyborów wartości, a przede wszystkim w kontekście aktywnego modelu edukacji Z. Kwiecińskiego – „dziesięciościanu edukacyjnego”¹³.

Według teorii rozwoju audiacji Edwina E. Gordona, pierwszy etap wieku żłobkowego polega na wprowadzeniu malutkiego dziecka w kulturę w celu oswojenia go z tonalnością oraz metrycznością rodzimej kultury muzycznej. Okres ten Edwin Gordon nazwał dokładnie inkulturacją, a głównym jej celem jest więc oswojenie najmniejszych dzieci z idiomami muzyki najbliższego otoczenia¹⁴. Niepowtarzalność tego procesu polega na pełnionej funkcji w sekwencyjnej koncepcji rozwoju muzycznego według E.E. Gordona, a przez „osadzenie” chłonnego dziecka w określone otoczenie kulturowe za pośrednictwem muzyki, proces inkulturacji immanentnie kształtuje już od najmłodszych lat i kompetencje, i tożsamość kulturową rozwijającego się muzycznie podmiotu.

Edwin E. Gordon w procesie inkulturowania muzycznego dziecka wyróżnił trzy stadia:

- 1) absorpcję – niemowlę słucha i gromadzi w słowniku słuchowym dźwięki, najlepiej wydobywane aparatem głosowym matki,
- 2) reakcje przypadkowe – tzw. paplanina, zauważa się reakcje na muzykę,
- 3) reakcje celowe – dziecko w odpowiedzi próbuje ruch i tzw. paplanie do muzyki, zaczyna samo śpiewać¹⁵.

Stadium absorpcji dokładnie wiąże się z tym, że małe dziecko słucha, co się do niego mówi lub śpiewa i w wyniku doświadczeń słuchowych ze środowiska buduje sobie własny „słownik słuchowy”. Rola matki (lub innej osoby dorosłej) w tym stadium jest niepodważalna. Szczególnie ważne jest, aby niemowlę ustalało sobie kontekst percypowanej melodii. Stąd skala, oddech i dźwięk końcowy (melodii lub rytmiczanki) do ustalenia takiego kontekstu wypowiedzi muzycznej są w dialogu tym niezbędne, jak zresztą barwa, artykulacja, dynamika głosu, a także sama cisza. Operowanie ciszą w tym dialogu, dla rozwoju myślenia muzycznego, tj. rozwoju audiacji, jest zdaniem E. Zwolińskiej, bardzo ważne, choć często niedocenione¹⁶.

Znaczenie **stadium reakcji przypadkowych** wyraża się znacząco m.in. w nabywanych umiejętnościach tzw. paplaniny muzycznej jako reakcji niemowląt na

¹² Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 2002, s. 15.

¹³ Proces inkulturacji, obok innych procesów edukacyjnych, stanowi łącznie szeroko pojętą edukację, tworząc dziesięciościan (dekader) edukacyjny, w środku którego odnaleźć można kształtowaną przez te procesy osobowość człowieka. Por. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, s. 15; T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki*, Bydgoszcz 1989, s. 236-237.

¹⁴ *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. Zwolińska, W. Jankowski, Bydgoszcz 1995, s. 117.

¹⁵ E. Zwolińska, *Podstawy teorii uczenia się*, s. 212.

¹⁶ E. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, s. 37.

kontakty z muzyką. W tym etapie pojawia się w naturalny sposób naśladowniczość modulacji głosu dorosłych w ich wypowiedziach muzycznych, stąd może okazać się, że paplanina niemowląt oznacza ich chęć nawiązania dialogu z matką. Brzmi ona jak zadawanie pytań. Jest to ważny etap w rozwoju języka muzycznego niemowląt, warto więc jak najczęściej uwzględnić potrzebę wspólnej „muzycznej konwersacji”.

Stadium reakcji celowych jest charakterystycznym czasem ujawniającej się ekspresji fonicznej i kinetycznej dziecka, której kształt zależy, co ważne, nie tylko od jakości ukształtowanego dotąd słownika słuchowego, ale opiera się na wrodzonym kapitale zdolności muzycznych¹⁷. Uwalniająca się pod wpływem komunikacji muzycznej z matką ekspresja dziecka opiera się zatem znacznie (choć z pewnymi ograniczeniami) na wzorcach zdobytych w początkowych stadiach inkulturowania przez matkę dziecka i przyporządkowanych im charakterystycznych reakcjach. Wyselekcjonowany zestaw takich reakcji odwoływać się może do elementów indywidualnego kodu afektywnego dziecka, za istnieniem którego przemawiać mogą wyniki badań nad niewerbalną głosową ekspresją w przedjęzykowej komunikacji pomiędzy matką i niemowlęciem¹⁸. To właśnie matki posługujące się określonym językiem ojczystym (o pewnej tonalności, artykulacji itd.), jednocześnie osadzone w określonej kulturze, posługują się podobnymi wyrażeniami quasi-językowymi w standardowych interakcjach między matką a niemowlęciem, których kontekst dotyczy także komunikowania treści afektywnych¹⁹.

Zróżnicowanie gestów melodycznych, melodyki wypowiedzianych do małych dzieci wyrażań, fonemów (jakimi w wypowiedzi muzycznej są dźwięki), słów (w muzyce: motywów muzycznych), wreszcie w sposobie szeregowania i składni, sprawia, że pod wpływem zróżnicowanej pod wieloma względami inkulturowania, dynamicznie rozwijają się muzyczne kompetencje dialogowe niemowląt, zwłaszcza w obszarach: **fonologii i syntaktyki** formułowanej wypowiedzi muzycznej²⁰.

¹⁷ Przekonanie profesora Edwina Gordona o wrodzonym charakterze zdolności muzycznych, podparte zresztą empirycznymi uzasadnieniami, jest punktem wyjścia i zarazem źródłem naukowych implikacji, stanowiących trzon Gordonowskiej teorii rozwoju audiacji.

¹⁸ Por. P. Podlipniak, *O pewnych uniwersaliach muzycznych*, w: *Jubileusz XXX-lecia Szkoły Muzycznej im. I.J. Paderewskiego*, praca zbiorowa, Rhythmos, Poznań–Konin 2004, s.

¹⁹ M. Papousek, *Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*, Bern 2001, s. 134.

²⁰ Poszczególne prace empiryczne wybitnych teoretyków (Chomsky, Schenker) nad strukturami języka i muzyki dowiodły, że muzyka i język posiadają wspólne cechy formalne i behawioralne. Znaczna część ich rozważań koncentruje się na ważnym podziale struktury języka i muzyki na: fonologię, składnię semantykę, odnajdując w tym podziale metaforyczną jednorodność. Zob. J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, AMFC, Warszawa 2002, s. 13-79. Za Johnem Slobodą przyjmuje się w dalszych rozważaniach zasadność takiego podziału struktury języka muzycznego, oczywiście bez głębszej analizy teoretycznej, która stanowiłaby już przedmiot zainteresowania nie pedagogiki muzycznej (co jest intencją autora), a muzykologii.

Owe różnice niuansów w muzycznym porozumiewaniu się, wynikające z osadzenia dziecka w zróżnicowanych środowiskach kulturowych (odmienność języka ojczystego, zaawansowanie najbliższej kultury muzycznej i dynamika płynących z niej dla dziecka doświadczeń audytywnych) stanowią w kontekście afektywnych znaczeń wypowiedzi, jak i całego języka muzycznego dziecka, jego **semantyczne dopełnienie**.

Metaforyczne aspekty muzycznego dialogu z dzieckiem – inspiracje Gordonowskie

Przekonanie o językowym charakterze muzyki nie jest ani nowe, ani tym bardziej oryginalne, czy jak pisze J. Sloboda: [...] *analogia językowa nie jest ani prawdziwa, ani fałszywa – tak jak wszystkie analogie tylko częściowo pasuje do swego tematu*²¹. Jednak powszechność sądu, że muzyka stanowi zrozumiały dla wszystkich język, którym nie przekazać się może wszystkich treści, jest na tyle silna, że niejednokrotnie umyka świadomość, że pojęcie „język muzyczny” jest jednak metaforą. W poszukiwaniu metaforycznej rzeczywistości języka muzycznego nie sposób pominąć jego funkcji jako medium intersubiektywnie komunikowalnego. Zasadność powszechnej „zrozumiałości” muzyki interpretować można, jak sądzę, w kontekstach niekonwencjonalności znaczeń i mnogości korelujących ze sobą nośników treści emocjonalnych, odnoszących się do rzeczywistości pozamuzycznej.

Matka (rodzic) powinna mieć na uwadze dobro rozwoju muzycznego własnego dziecka, przenikniętego humanistycznymi kompetencjami. Troska ta powinna uwzględniać założenia podmiotowości oraz zgłębiania wiedzy w duchu Foucaultowskiej myśli o istocie, potrzebach i rozwoju dziecka jako „poznającego podmiotu”²². Praca ta powinna być dla dziecka elementem procesu kształtowania jego samopoznania i samodoskonalenia, który to proces M. Foucault określa terminem „upodmiotowienia”, wyrażającego zaangażowanie się podmiotu w pracę nad samym sobą: ciałem, duszą, zachowaniem²³.

Zaangażowanie to niejako wyraża się w pracy na realizowanymi potrzebami kształcenia najważniejszych dyspozycji w indywidualnym kształceniu muzycznym, tj. myślenia muzycznego. Stymulowanie autentycznych dyspozycji myślenia muzycznego powinno być nadrzędnym celem w postępowaniu dydaktycznym, nie tylko w obszarach rozumienia, przeżywania i wartościowania określonych uniwersaliów muzycznych²⁴, ale też i głównie w kontekstach metafory

²¹ J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny*, s. 79.

²² J.D. Marshall, 1992, *Foucault a badania edukacyjne*, w: *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, red. J.S. Ball, Impuls, Kraków 1992, s. 27.

²³ J.S. Ball, *Zarządzanie jako technologia moralna. Analiza luddystyczna*, w: J.S. Ball, *Foucault i edukacja*, s.196.

²⁴ Termin *uniwersalia* jest stosowany w wielu, choć pokrewnych, to jednak odmiennych znaczeniach. Autor przywołuje interpretację cech uniwersalnych muzyki (a więc nie tylko

muzyki i języka jako medium oraz potrzebie rozwoju myślenia w nauce języka muzycznego i mowy. Problematyka indywidualnego rozwoju myślenia muzycznego – audiacji jest więc dodatkowo nasycona refleksjami o analogiach i metaforycznej funkcji rozwoju audiacji w nauce muzyki i mowy ojczystej.

Audiacja, zdaniem Edwina E. Gordona, jest zbiorem myśli muzycznych, które w akcie wykonania i percepcji transponujemy jako subiektywne komunikaty. Zasadność zatem kształtowania muzycznych kompetencji dialogowych dziecka, jako cennej kompetencji muzycznej, wiąże się z rozwojem audiacji. W jej licznych nawiązaniach do analogii pomiędzy nauką muzyki i nauką języka, E.E. Gordon w audiacji upatruje nie tylko potrzebę komunikowania (muzyka i język jako rezultat takiej potrzeby), sposób (mowa, wykonanie muzyczne), ale przede wszystkim treść niesionego komunikatu (myślenie muzyczne)²⁵. Porozumiewanie się [dialog – dop. P.T.] więc będzie *wymianą muzycznych myśli zawierających informacje o treści, kontekście, formie, kolorystyce, barwie, stylu, emocjach. Zawsze jest to działanie dwukierunkowe, bo każdy z rozmówców jest zarówno wykonawcą, jak i słuchaczem, wobec tego wszyscy muszą przekazywać, odbierać i rozumieć ukierunkowany komunikat, jeżeli chcą, by był on skuteczny*²⁶. Zdaniem E. Zwolińskiej rola kształtowania kompetencji komunikowania się muzycznego w rozwoju muzycznym jest bardzo istotna, zwłaszcza w kontekstach kierowania i wczesnego kształcenia innych kompetencji muzycznych dzieci²⁷.

Dotyczy to troski o wczesne, także nieustrukturalizowane (np. w środowisku rodzinnym, domowym) kierowanie rozwojem muzycznym dziecka poprzez stymulowanie umiejętności muzycznego porozumiewania się. Każdy z uczestników takiej komunikacji jest ważny, a jego kompetencje obiektywizacji tych „nośnych znaczeń” są dla jakości przekazu niezbędne. Porozumiewanie się takie, według E.E. Gordona, wiąże w sobie mnogość elementów, wyrażen quasi-językowych (wypowiedzi muzycznych) oraz sekwencyjność kształconego dialogu w obszarach domyślnej metaforyki.

Śpiewanie czy recytowanie to jeden z najlepszych sposobów muzycznego porozumiewania się, obok i po gestykulacji, ruchu, gry na instrumentach. Bowiem w dialogu muzycznym w najmłodszych latach życia dziecka i dla języka, i dla muzyki tak naprawdę naturalnym jest medium słuchowo-głosowe²⁸. Opinia J. Slobody, wybitnego psychologa muzyki, uzasadnia artykulację głosową w procesie inkulturowania muzycznego dzieci poprzez stymulowanie ich głosowo-słuchowego udziału we wczesnym dialogu muzycznym z rodzicem. Zarówno

powszechnych) w ramach kryterium stopnia ich niezmienności, jako *uniwersalia statystyczne*, czyli konstytutywnie występujące w większości rodzajów muzyki (wytwarzanego medium). Por. J. Aitchison, *Ziarna mowy. Początki i rozwój języka*, PIW, Warszawa 2002, s. 240-242.

²⁵ E.E. Gordon, *Learning Sequences In Music. Skill, Content and Patterns. A music learning theory*, GIA Publications, Inc., Chicago 1980, s. 20-26.

²⁶ E. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, s. 21.

²⁷ Tamże, s. 21.

²⁸ J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny*, s. 22.

doświadczenia mowy i muzyki są przez dzieci w tym wieku odbierane jako ciągi dźwięków artykułowane przez aparat głosowy²⁹. Dlatego rzeczywiście najbardziej uniwersalną i pożądaną zarazem z form kształtowania dialogu muzycznego z dzieckiem w tym wieku jest właśnie **śpiew**. Śpiew stanowi ważny punkt wyjścia nie tylko dla rozwoju muzykalności, ale także dla innych umiejętności, ponieważ, zdaniem E. Zwolińskiej, kształtowanie języka muzycznego ma oczywisty związek ze środkami komunikowania się muzycznego – słuchaniem, gestykulowaniem, mową, czytaniem i pisanie³⁰. W procesie inkulturacji należy śpiewać dzieciom nie tyle słowa, ale sylaby neutralne, rytmiczanki lub tzw. mormorando, a śpiewając do i dla dziecka nie należy oczekiwać od niego koniecznej reakcji zwrotnych. One w końcu pojawią się, będą nacechowane bardziej lub mniej precyzyjnie celowością afektywnych komunikatów, wzorami imitowanej przez dziecko syntaktyki muzycznej oraz intensywności ekspresji w semantycznej warstwie kształtowanego od najmłodszych lat własnego języka muzycznego.

Ponieważ zarówno język, jak i muzyka są w stanie, jak pisze John Sloboda, generować nieograniczoną liczbę nowych sekwencji³¹, to jednak rodzic i jego dziecko (niemowlę) potrafią także tworzyć wypowiedzi muzyczne, których wcześniej we fragmentach bądź w ogóle nie słyszeli. Znow łatwo dostrzegalne stąd inklinacje dla Gordonowskiej teorii rozwoju audiacji przywołują wspomniane już konteksty dialogu w kształceniu myślenia w nauce języka i muzyki, zwłaszcza w obszarach analogii i interpretacji.

Język muzyczny (jako subiektywny kod ze swoim zasobem fonologicznym) na etapie inkulturowania muzycznego dziecka jest zwykle stosunkowo mały i często skończony. Jednak tworzone w tym wieku wypowiedzi muzyczne dzieci raczej wyczerpują ich repertuar komunikacyjny.

Dzieci posiadają naturalną zdolność uczenia się reguł języka i muzyki drogą imitacji. Jak zauważył J. Bruner, dzieci zdradzają zdumiewająco silne *predyspozycje kulturowe, wrażliwość i wolę obserwowania i zarazem samoistnego naśladowania czynności rodziców i rówieśników*³². Można zatem spodziewać się, że także w zakresie wczesnej edukacji muzycznej dwupodmiotowość strategii imitowania jest dominująca, jeśli naśladowanie będziemy rozumieć, używając spostrzeżenia J. Brunera, jako zdolność do obserwowania nie tylko osiągniętego celu, lecz również sposobów jego realizacji³³. Dorośli wykazują konsekwentnie, jak utrzymują A.C. Kruger i M. Tomasello typową dla gatunku ludzkiego swoistą „gotowość pedagogiczną”, by wykorzystywać naturalną, autentyczną i spontaniczną, zdaniem J. Brunera, skłonność dziecka do naśladowania³⁴. Spontanicz-

²⁹ J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny*, s. 22-30.

³⁰ E.A. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, s. 9.

³¹ J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny*, s. 22.

³² Por. J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 74-75.

³³ Tamże, s. 75.

³⁴ A.C. Kruger, M. Tomasello, *Cultural Learning and Learning Culture*, w: *Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Blackwell 1996, za: J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 75.

ność mowy i spontaniczny śpiew małego dziecka po raz pierwszy ujawnia się w podobnym czasie, tj. między pierwszym a drugim rokiem życia³⁵. Zanim jednak małe dziecko zacznie w pełni i świadomie porozumiewać się za pomocą własnego głosu śpiewu, musi jednak zdobyć biegłość w następujących dziedzinach³⁶: *audiacja, słuchanie, uleganie wrażeniom, percepcja, rozróżnianie, improwizacja*³⁷, *ekspresja, intonacja*³⁸, *szeregowanie*³⁹, *artykulacja, zrozumienie*⁴⁰. Jest to jak widać proces bardzo złożony i z pewnością długotrwały. Jednak czas, jaki zostanie poświęcony dziecku w procesie inkulturacji nigdy nie jest czasem straconym. Kształtowany w tym okresie słownik słuchowy, tak jak w nauce języka naturalnego (mowy), tak też w nauce muzyki (śpiewu) będzie właściwie i twórczo przez rozwijające się dziecko spożytkowany w biegłym posługiwaniu się własnym językiem muzycznym.

Język ten w końcu jest systemem reguł rządzących fonemami muzycznymi, motywami tonalnymi i rytmicznymi, ich ciągiem melorytmicznym w syntaktyce muzycznej i wreszcie semantyką muzyczną wczesnych wypowiedzi muzycznych dziecka. I choć język muzyczny opiera się na wielu zasadach, to jednak małe dzieci w okresie wczesnej audiacji nie uczą się go teoretycznie, a poznają i doświadczają go dopiero i najlepiej w praktyce w formach wolnej i spontanicznej ekspresji, przede wszystkim wokalne⁴¹. Z perspektywy pragmatycznej kształtowane przez małe dzieci muzyczne kompetencje dialogowe (właśnie w procesie inkulturacji) mogą wykazywać cechy subiektywne o charakterze proceduralnym (opartym głównie na czynnościach, działaniu) i budowane na indywidualnym potencjale doświadczeń (i rzecz jasna zdolności) muzycznych dziecka. Należy pamiętać, że to właśnie w spontanicznej i twórczej aktywności dziecka, zgodnej z jego preferencjami, wyrazi się jego twórczy indywidualizm, rozwój emocjonalny i estetyczna charyzma.

³⁵ A.C. Kruger, M. Tomasello, *Cultural Learning*, s. 22.

³⁶ Za: E. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, s. 22-25.

³⁷ Jest spontaniczną audiacją, o zasadności jej kształcenia niejednokrotnie pisze E.E. Gordon. Por. E.E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, „Zamiast Korepetycji”, Kraków 1997, s. 22-29.

³⁸ Podstawowym „fonemem” muzyki jest dźwięk, który, tak jak fonem, cechuje się parametrami częstotliwości i czasu trwania. Fonologia muzyczna zajmuje się zjawiskami „poporcjowania” nieskończonej różnorodności dźwięków w skończoną liczbę oddzielnych kategorii dźwiękowych – podstawowych jednostek języka muzycznego. Por. J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny*, s. 27-38.

³⁹ Sposób, w jaki jednostki tonalne i rytmiczne są połączone (poszeregowane) w ciągi wiąże się z regułami składni muzycznej. Por. J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny*, s. 38-66.

⁴⁰ Zrozumienie owych ciągów jednostek muzycznych odbywa się na poziomach „różnicowania” i „wnioskowania” nośnych muzycznie afektywnych znaczeń, co pozostaje w obszarach semantyki muzycznej. Por. J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny*, s. 69-77.

⁴¹ E. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, s. 22.

Komunikacja w edukacji muzycznej dziecka wobec „okoliczności codziennych”⁴²

W dobie szeroko rozumianych procesów edukacyjnych oraz wyraźnie odczuwalnych intencji reform programowych szkolnictwa wciąż aktualne wydaje się pytanie o jakość takiej edukacji muzycznej dziecka, która świadczyć byłaby o przyszłych kompetencjach (społecznych, emocjonalnych, poznawczych, artystycznych) dziecka, podmiotu dyskursu o edukacji. W warunkach dokonujących się w kraju przemian, ogólnokształcące kształcenie muzyczne dziecka w szkole, nie zawsze jest jednak w pełni zbieżne z uświadomionymi i nieuświadomionymi potrzebami dziecka oraz dynamiką ich spełniania, a zróżnicowane dysproporcje w tym zakresie niejednokrotnie przyjmują, niestety, charakter niezmienny. Rozważania nad uwarunkowaniami wczesnej edukacji muzycznej dzieci są niejednokrotnie przenoszone na grunt rzeczywistości szkolnej, w myśl tezy Z. Kwiecińskiego, że „szkoła jest podstawową instytucją edukacji”⁴³. Realizacja zamierzeń nauczyciela – refleksyjnego praktyka w szkole utrwała argumenty i jakość specyficznego rodzaju dyskursu traktowanego jako „obecnego w szkole gatunku mowy”⁴⁴. Właściwość współczesnej retoryki szkolnej nie raz sprowadza problemy realizacji wczesnej edukacji muzycznej do pilnych i natarczywych pytań (w zasadzie *a priori*) o:

- nauczyciela (w roli dominującego prawodawcy czy interpretatora subiektywnego doświadczeń dziecka),
- formację utrwalania wielości, niejednoznaczności, kooperacji w procesach uczenia się,
- subiektywistyczny kontekst uczenia się muzyki, gdzie wyraźnie legitymizuje się kapitał wiedzy potocznej ucznia i nauczyciela. To razem determinuje immanentnie *praxis* (rzecz jasna, nie tylko szkolną) i lokuje najbardziej przekonujące argumenty we współczesnym pejzażu edukacyjnym.

⁴² Nawiązuję tu konstruktów wiedzy potocznej mającej swoje źródła w przeżyciach związanych z naturalnym doświadczaniem codziennych zdarzeń, a odczytanie ich subiektywnych znaczeń nie raz staje się przedmiotem uwagi i badań pedagogicznych (zwłaszcza zorientowanych hermeneutycznie). Inspirując się kategorią codzienności tak legitymizowanych relacji pomiędzy podmiotami dyskursu o edukacji nawiązuję do inspiracji lekturami klasyków socjologii wiedzy w tym E. Goffmana, A. Schütza czy P.L. Bergera i T. Lukmanna. „Rzeczywistość dnia codziennego”, jak wskazał P.L. Berger i T. Lukmann, jest przyjmowana po prostu bez zastrzeżeń jako rzeczywistość (edukacyjna – dop. P.T.), a jej powszechność sprawia, że taka wiedza” nie wymaga dodatkowych weryfikacji wykraczających ponad lub poza swą obecność”. P.L. Berger, T. Lukmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Warszawa 1983, s. 55. Ponadto trzeba podkreślić słowami J. Brunera, iż badania potocznych pedagogii wskazują, że wszelkie teoretyzowanie o edukacji dziecka winno wychwytywać wszystkie dolegliwości trwałego „wmontowania” w praktykę edukacyjną codziennego kapitału osobistych teorii nauczycieli i zaangażowanych w proces edukacyjny uczniów. Por. J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 73. Stąd ten kierunek refleksji wydaje mi się istotnie ważny.

⁴³ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, s. 237.

⁴⁴ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, WAiP, Warszawa 2007, s. 136.

W rozumieniu wielu nauczycieli egzystencjalne znaczenie treści muzycznych w szkole jawi się w życiu młodego ucznia jako coś drugoplanowego wobec ich zainteresowań zawodowych i zamiarów edukacyjnych. Przedmioty muzyczne są niezmiennie pojmowane jako środek edukacyjny i jako taki, często nie doceniany w kontaktach wychowawczych z uczniami. I choć edukacja artystyczna, zwłaszcza w pierwszych etapach kształcenia, winna kształtować spontanicznie wolne i twórcze umysły dzieci, z poszukiwaniem indywidualnych preferencji w komunikacji artystycznej ucznia⁴⁵, to jednak obecny kształt i śladowe ilości godzin realizowanego treści muzycznych jako przedmiotów szkolnych, zdają się utrwalać postawę nauczyciela w tym zakresie.

Jakie są implikacje dla pedagogiki szkolnej? Można sądzić, że rzeczywistość ograniczeń w posługiwaniu się muzyką jako intersubiektywnym medium komunikacji posiada wspólne momenty, o których J. Bruner pisze ogniskując granice używanego języka [muzycznego – dopisek P.T.] wokół jednej z formułowanych przez niego zasad psychokulturowego uwarunkowania refleksji o edukacji, tj. „zasady ograniczeń”⁴⁶. Pedagogiczne konsekwencje wydają się być oczywiste, bowiem jeśli *granice określone przez języki, których używamy są rozszerzane poprzez zwiększanie naszej „świadomości językowej”, wtedy ważną funkcją pedagogii okazuje się rozwijanie takiej świadomości*⁴⁷.

W wyniku prawidłowej interpretacji kształtowana na zajęciach komunikacja artystyczna w szkole jest postrzegana właśnie jako ważny środek edukacji rozumianej w wąskim zakresie jako intencjonalnej i zorganizowanej działalności osobowościowotwórczej. Nawiązuje to do założeń edukacji kulturalnej rozumianej w ujęciu B. Suchodolskiego, który konstatuje, że *główne nadzieje związane z edukacją kulturalną dotyczą egzystencji ludzi, a nie ludzkości, [...]. Wartości kultury nie mogą bezpośrednio kształtować ludzkości, kształtują ludzi samych*⁴⁸.

Dążąc do niwelowania różnic między oczekiwaniami nauczyciela a zaniedbanym stanem obszarów edukacji w szkole, można wyrazić swoją troskę w tym względzie w pytaniach: W jaki zatem sposób rozwijać doświadczenia artystyczne uczniów w szkole? Jak kształtować postawy kulturalne i społeczne, rozwijać zdolności twórcze, trwale bogacić autentyczną komunikację artystyczną w szkolnej rzeczywistości?

⁴⁵ Zasadne wydaje się w tym miejscu przytoczenie opinii M. Suświłło, która podkreśla za E.E. Gordonem wagę nieustrukturalizowanego kierowania we wczesnym kształceniu muzycznym dzieci. Adaptacja tej opinii na grunt edukacji także plastycznej w szkole, wydaje się słuszna, ze względu na potrzebę wyrabiania w dzieciach trwałych dyspozycji kreatywnego myślenia w kategoriach komunikacji artystycznej na poziomach Twórca-Odbiorca. Por. M. Suświłło, *Edukacja muzyczna rodziny a umiejętności muzyczne dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Kalisz 1999, s. 228-231.

⁴⁶ J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 36-37.

⁴⁷ Tamże, s. 36-38.

⁴⁸ B. Suchodolski, *Wprowadzenie w problematykę konferencji*, w: *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, Konferencja w Jabłonie 6-8 listopada 1982, PAN 1986, s. 14.

Komunikacja muzyczna – twórca, odbiorca, krytyk

Nawiązuję nie tylko w tym miejscu do założeń *Podstawy programowej MEN* wyraźnie artykułującej swoje intencje w zakresie oczekiwań rozwijania kompetencji dziecka twórcy czy odbiorcy sztuki. Wiele dodatkowych inspiracji dostarcza praktyka szkolna, w której wyraźnie przeplatają się komplementarne wobec siebie modele wybranego rodzaju pedagogii:

- patrzenia na dziecko jako uczącego się muzyki przez imitację (naśladowanie, modelowanie),
- eksponującej dziecko wobec działań dydaktycznych (zwłaszcza w kontekście tradycyjnie dominującego modelu transmisji wiedzy) oraz
- pedagogii rozwijającej wymianę intersubiektywną dziecka uczącego się poprzez myślenie⁴⁹.

Inspirując swoje postrzeżenie szkolnej praktyki muzycznej namysłem J. Brunera, dostrzegam kontekst rozwijania myślenia muzycznego (*audiation*) w świecie obiektów artystycznych, który zdaniem D. Jankowskiego jest zawsze potencjalnym składnikiem przeżycia artystycznego; rzeczywistości jednak swojej w przeżyciu człowieka nabiera tylko w roli komunikatów symbolicznych⁵⁰. Obiekty te funkcjonować muszą jako nadawane i odbierane komunikaty, a ich fizyczna obecność nie jest niezbędna i bynajmniej niewystarczająca w budowaniu wrażliwości estetycznej ucznia, ukształtowanej we własnym procesie edukacyjnym. **Autentyczna komunikacja artystyczna** wśród uczniów – uczestników pozalekcyjnych zajęć jest celem zabiegów i ośrodkiem pedagogicznych wpływów nauczyciela muzyki, plastyki lub po prostu edukacji estetycznej dziecka. Kluczową rolę w tym pełnić mogą społeczne funkcje, które, za D. Jankowskim, mogą być ujęte trojako:

- jako percepcje wartości samoistnych (autotelicznych), stanowiących istotny składnik **subiektywnego** (dopisek autora) **świata ludzkiego**, środek manifestowania stosunku do przeżyć własnych i świata zewnętrznego,
- jako doniosły środek w walce o **własne miejsce w świecie**⁵¹, o swoją pozycję społeczną,

⁴⁹ Por. J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 72-90.

⁵⁰ Por. D. Jankowski, *Wartości – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej*, w: *Edukacja kulturalna – aktywność artystyczna*, red. D. Jankowski, UAM, Poznań 1996, s. 29- 32.

⁵¹ Jak zauważyła R. Cierzniewska rozwijając swój namysł nad Gadamerowską perspektywą hermeneutyki w rozumieniu i przekształcaniu społecznej praktyki edukacyjnej, „poznanie życia społecznego to umiejętność odnalezienia swojego miejsca, z określeniem tego, co należy do świata codziennego”. R. Cierzniewska, *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów w Polsce*, UKW, Bydgoszcz 2011, s. 91.

- jako środek edukacyjny, nie podległy masowym procedurom postępowania pedagogicznego⁵².

Realizacja tych funkcji, zależy m.in. właśnie od poziomu rozumienia i posługiwania się (w tym przekraczania granic języka komunikacji muzycznej) muzyką jak formą i treścią niesionego komunikatu. Używając nomenklatury A. Schütza, aby zrozumieć społeczny sens edukacji muzycznej (sprawczą obecność w niej metafory języka muzycznego) należy odczytać i zrozumieć „strukturę sensu”, która ma swoje źródła ulokowane w działaniach człowieka⁵³. Poziomy rozumienia intersubiektywnego języka muzycznego w kontekście kompetencji dialogowych i komunikacji muzycznej wynikają z osiągniętych w indywidualnym rozwoju (emocjonalnym, społecznym, poznawczym, fizycznym, estetycznym itd.) dziecka poziomów umiejętności i kompetencji. Są one dodatkowo, a może przede wszystkim determinowane przez zdolności do przeżywania i wartościowania zjawisk w zakresie sugerowanych przez M. Tyszkową kategorii uczestników komunikacji: artysta (twórca), wykonawca, odbiorca i krytyk⁵⁴.

Na gruncie edukacji muzycznej dzieci najmłodszych komunikacja ta nawiązuje do rzeczywistości języka muzycznego *będąc wymianą muzycznych myśli zawierających informacje o treści, kontekście, formie, kolorystyce, barwie, stylu, emocjach. Zawsze jest to działanie dwukierunkowe, bo każdy z rozmówców jest zarówno wykonawcą, jak i słuchaczem, wobec tego wszyscy muszą przekazywać, odbierać i rozumieć ukierunkowany komunikat, jeżeli chcą, by był on skuteczny*⁵⁵. Zdaniem E. Zwolińskiej rola rodziców w kształtowaniu takich kompetencji porozumiewania się dzieci jest nie do przecenienia, zwłaszcza w kontekstach wczesnego kształcenia takich dyspozycji dzieci, jak: *sluchanie, uleganie wrażeniom, percepcja, rozróżnianie, audiacja, improwizacja, ekspresja, szeregowanie, [...], zrozumienie*⁵⁶. Podobnie uważa H. Gardner, wysuwający dookreślającą tezę, że wszystkie osiągnięcia rozwojowe niezbędne dziecku do uczestnictwa w komunikacji artystycznej pojmowanej w kategoriach twórcy, wykonawcy, odbiorcy sztuki kształtują się już w wieku przedszkolnym⁵⁷.

Stąd słuszna determinacja i pilna potrzeba działań, nawet korekcyjno-kompensacyjnych w późniejszych latach szkolnych, które w swoich zamierzeniach osadzone byłyby w rzeczywistej pracy nad kształtowaniem intersubiek-

⁵² D. Jankowski, *Wartości – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej*, s. 29-31.

⁵³ A. Schütz, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, w: *Kryzys i schizma. Antyścjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 1, E. Mokrzycki (wybór i wstęp), Warszawa 1984, s. 146.

⁵⁴ M. Tyszkowa, *Geneza i rozwój kompetencji do uczestniczenia w komunikacji artystycznej. Rola zabawy*, w: *Edukacja kulturalna*, s. 92.

⁵⁵ E. Zwolińska, *Naucz swoje dziecko audiować*, s. 21.

⁵⁶ Tamże, s. 21-22.

⁵⁷ H. Gardner, *The Arts and Human Development*, New York 1973, w: M. Tyszkowa, *Geneza i rozwój kompetencji do uczestniczenia w komunikacji artystycznej*, s. 92.

tywnego języka muzycznego i gotowości dziecka do tworzenia, odbioru i wartościowania komunikatów artystycznych na obu poziomach umiejętności muzycznych, które E.E. Gordon wyróżnia: „poziomem różnicowania i poziomem wnioskowania”⁵⁸. W pajdocentrycznym świetle rozważań należy przyjąć, że wybranym działaniom uczniów, zgodnym z ich możliwościami i potrzebami estetycznymi, towarzyszyć wtedy będzie dodatkowo silne poczucie zaangażowania, a tym samym zobowiązania.

Tak ukierunkowana praktyka ma szczególne znaczenie w obszarach wychowawczego dookreślania potrzeb kształcenia cennych społecznie kompetencji dziecka, takich jak: poczucie przynależności, odpowiedzialności, akceptacji, wartościowania oraz tożsamości kulturowej, co ostatecznie wpłynie na stosunek do siebie samego i innych oraz utożsamiane w działaniach własnych emocje. W ten sposób ujęte podmiotowe wybory są osadzone we własnej koncepcji człowieka i właściwie spełniają samookreślanie osoby⁵⁹.

W celu poznania profilu preferowanych przez dzieci form uczestnictwa w komunikacji artystycznej w kategoriach twórcy, odbiorcy, krytyka, przeprowadzono wśród uczniów, uczestników pozalekcyjnych zajęć muzycznych, przekrojowe badanie sondażowe. Założenie poznawcze badania nawiązywało do opinii H. Gardnera o kształtujących się kompetencjach dzieci już od najmłodszych lat. Ankieta objęła 123 uczniów szkół podstawowych, w których studenci specjalności edukacja wczesnoszkolna realizowali praktykę śródprocentną. Dostrzeżono, że zdecydowana większość dzieci potrafiła świadomie określić swoje preferencje w tym zakresie, zgodnie z którymi uczniowie spełnialiby swoje estetyczne potrzeby z wysoką jakością i determinacją. Tylko kilkoro dzieci (7%) nie potrafiło tego określić⁶⁰. Jest to ważna wiedza dla nauczyciela-praktyka, daje bowiem dodatkową wykładnię informacji o swoim uczniu. Należy przecież pamiętać, że efektywność wysiłków nauczycieli związana jest z tym, że pedagodzy muszą wiedzieć, jakie są interesowania, zamiłowania i preferencje muzyczne uczniów, ich oczekiwania wobec szkoły i dorosłych⁶¹.

⁵⁸ Por. E. Zwolińska, *Zarys problematyki podejmowanej w badaniach własnych*, w: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, „Studia Pedagogiczne”, red. E. Stucki, E. Filipiak, WSP, Bydgoszcz 1997, s. 229. Por. także: P. Trzos, *Ocenianie kompetencji muzycznych studentów edukacji wczesnoszkolnej – implikacje Gordonowskie*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2006, s. 105.

⁵⁹ E. Bilińska-Suchanek, *Szkoła jako miejsce kształtowania tożsamości do poziomu odgrywania ról*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2004, nr 1(85), s. 7.

⁶⁰ Badania sondażowe do potrzeb projektu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” realizowanego w PWSZ w Koninie w 2010 r. na próbie uczniów klas drugich publicznych szkół podstawowych. Por także badania wcześniejsze: P. Trzos, *Komunikacja artystyczna w pozalekcyjnej praktyce wychowawczej na przykładzie dzieci wiejskich*, w: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, UWM, Olsztyn 2006, s. 284-291.

⁶¹ Por. M. Manturzevska, *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 2001, s. 57.

Obecności i eksponowanie wypowiedzi muzycznych dziecka wśród innych uczestników „spotkania”⁶² towarzyszyć wtedy będzie autentyczne zaangażowanie całej jego psychiki, a intensywność interakcji zogniskowanych w grupie przysporzy satysfakcji, tworząc podstawy głębszego samopoznania i afiliacji (przeżywania) świata i siebie.

⁶² Używając nomenklatury E. Goffmana spotkanie (*encounter*) rozumiem w kategoriach zgromadzenia zogniskowanego (*focused gathering*), interpretując je jako naturalną jednostkę organizacji społecznej, w ramach której zachodzą specyficzne dla edukacji „interakcje zogniskowane”. Por. E. Goffman, *Spotkania. Współczesne teorie socjologiczne*, Nomos, t. XIV, Kraków 2010, s. 4.

Bogdan URBANEK

Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych

PRAKTYKI STUDENCKIE – INTEGRALNĄ CZĘŚCIĄ PROCESU KSZTAŁCENIA

Wprowadzenie

Praktyki pedagogiczne realizowane są w ramach wszystkich specjalności oraz rodzajów studiów na kierunku pedagogika, odbywają się w placówkach, których charakter związany jest ze specjalnością studiów, a zatem w – szkołach, przedszkolach, placówkach opiekuńczych, domach dziecka, poradniach, schroniskach, policyjnych izbach dziecka, placówkach edukacji i rewalidacji niepełnosprawnych intelektualnie. Praktyka pedagogiczna jest znaczącym i niezwykle ważnym elementem strukturalnym toku studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela¹. Profesjonalizm i kompetencje przyszłego nauczyciela w dużym stopniu zależą od tego, w jakim stopniu zweryfikuje przygotowanie teoretyczne do przyszłej pracy zawodowej w praktyce i pod okiem doświadczonego nauczyciela-mentora. Efektem właściwie zorganizowanej i odbytej praktyki powinno być głębsze poznanie i rozumienie sytuacji dydaktycznych, problemów edukacyjnych, procesów realizowanych w różnych placówkach. Praktyka pedagogiczna (zawodowa) powinna też umożliwić studentom zdobycie osobistego doświadczenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz pomóc im w ocenie własnych czynników osobowościowych i dyspozycji do wykonywania zawodu. Skoro praktyka, to także podpatrywanie, analizowanie i ocenianie sposobów zachowania i przekazywania przez nauczyciela treści, to i również przekonanie do tego, że w **jakościowym nauczaniu** wiele, a może i wszystko, zależy właśnie od nauczyciela².

Praktyki pedagogiczne mogą stanowić też w pewnym, choć niewielkim, sensie naturalną selekcję zawodową, ponieważ z punktu widzenia pedagogiki

¹ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010, zob. też *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2010, s. 7.

² B. Urbanek, *Równać do najlepszych*, w: *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*, red. J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz, Częstochowa 2010, s. 250.

pracy można o nich mówić, jako o wymiernym, merytorycznym a zatem i efektywnym doborze kandydatów do przyszłego zawodu nauczyciela³. Skoro uniwersytet ma kształcić studentów, w tym przypadku przyszłych nauczycieli, by posiadli wiedzę operatywną, potrafili konstruktywnie i kreatywnie myśleć, analizować i rozwiązywać problemy filozoficzne pedagogiczne, społeczno-ekonomiczne i kulturowe⁴ – trzeba ją połączyć zarówno z praktyką, jak też nowymi metodami i formami poznawania, kontroli, analizy i ewaluacji postępów, które będą stymulować nie tylko doskonalenie pamięci, lecz także zdolność rozumienia, praktyczne umiejętności zawodowe i kreatywność⁵.

Cele i rodzaje praktyk studenckich

Każda uczelnia, kształcąca przyszłych nauczycieli, na podstawie stosownych przepisów⁶ opracowuje własne regulaminy studenckich praktyk. W ich świetle studenckie praktyki stanowią integralną część kształcenia, a ich celem jest poszerzenie nabytej w trakcie studiów wiedzy o aspekt *stricte* praktyczny, a zatem skonfrontowanie jej z zastaną w szkole rzeczywistością – dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą, profilaktyczną, kulturalną, turystyczną *etc.* w kontekście przyszłej pracy zawodowej studenta-praktykanta⁷. Zadaniem studentów powinno być zarówno poznanie funkcjonowania placówek – ich funkcji, stosowanych metod pracy oraz procedur organizacyjnych, a także nawiązanie kontaktów z pedagogami, uczniami i ich rodzicami. Jest to o tyle istotne, że właśnie bezpośrednie kontakty zawsze są doskonałą okazją do obserwacji i poznania ich możliwości, cech psychofizycznych, potrzeb, odczuć i emocji. Wchodzimy zatem w obszar refleksji w pracy nauczyciela (także przyszłego nauczyciela – dop. B.U.), która jest swoistym sposobem samooceny jego działania pedagogicznego. Oznacza to, że refleksja jest procesem intelektualnym, wywołującym określone zmiany w sferze wiedzy i doświadczeń zawodowych nauczyciela⁸.

Studenckie praktyki odbywają się w powiązaniu z przedmiotami metodycznymi poszczególnych specjalności. W dalszej części tych rozważań odniosę się do własnych doświadczeń wynikających z wieloletniej pracy nauczyciela języka polskiego w szkolnictwie podstawowym i gimnazjalnym, bowiem niemal co

³ K. Wenta, *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Radom 2011, s. 147.

⁴ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań 2011, t.2, s. 67.

⁵ Tamże, s. 63.

⁶ Zob. Ustawa z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. nr 164 z 2005 r., poz. 1365, z późn. zmianami, Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunkowe (Dz.U. nr 164 z 2007 roku, poz. 1166)

⁷ B. Urbanek, *Egzaminacyjna jakość*, „Nowe w Szkole” 2007, nr 1, s. 4.

⁸ J. Grzesiak, *Profesjonalne praktyki*, s. 126.

roku przyjmuję na siebie obowiązki opiekuna praktyki, nierzadko wobec moich byłych uczniów. Polegają one na:

- kierowaniu praktyką studenta zgodnie z zaleceniami, wskazaniem i wytycznymi uczelni macierzystej i dyrektora placówki,
- opracowaniu (wspólnie z dyrektorem szkoły i studentem) szczegółowego planu praktyki,
- zapoznaniu studenta ze swoimi obowiązkami i warsztatem pracy,
- hospitowaniu, omawianiu i ocenianiu zajęć prowadzonych przez studenta,
- sprawdzaniu dokumentacji studenta,
- przygotowaniu opinii i oceny pracy studenta.

Praktyki zawodowe (ciągłe) trwają zazwyczaj od 2 do 6 tygodni, w zależności od ich specjalności i rodzaju – asystenckie, nauczycielskie, metodyczne. Zwykle odbywają się w wyznaczonych terminach (wrzesień, październik, marzec) z wyłączeniem zajęć akademickich oraz w przypadku praktyki nauczycielskiej – po zaliczeniu przedmiotów metodycznych przewidzianych w toku studiów. Praktyka ciągła powinna umożliwić zdobycie osobistego doświadczenia studentom w pracy dydaktyczno-wychowawczej i zweryfikowania przygotowania teoretycznego do przyszłej pracy zawodowej. Jej oczekiwanym czy też pożądanym efektem winno być głębsze poznanie i rozumienie sytuacji dydaktycznych, problemów edukacyjnych i procedur realizowanych w szkole. Prawidłowo zorganizowana i odbyta praktyka powinna także pomóc studentom w ocenie własnych czynników osobowościowych i dyspozycji do wykonywania zawodu⁹.

Zadania dla studenta do realizacji na praktyce pedagogicznej

Jako opiekun studenckich praktyk każdorazowo, przy czynnym i aktywnym udziale studenta, opracowuję szczegółowy plan praktyki. W części dokumentacyjno-źródłowej tego opracowania przytoczę szczegółowy plan praktyki pedagogicznej studentki filologii polskiej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, natomiast obecnie odniosę się zadań ogólnych. Są one istotne, ponieważ dzięki szczegółowym zadaniom ogólnym studenci wnikają w całokształt rozwiązań opiekuńczo-wychowawczych szkoły i mogą sprawdzić zdobytą wiedzę w pracy z dziećmi i młodzieżą. Zadania te można byłoby zaproponować w sposób następujący, także w porządku chronologicznym:

- organizacyjna (początkowa) narada z udziałem dyrektora szkoły, opiekuna praktyki i studenta,

⁹ B. Urbanek, *Nowa jakość – w nowej szkole*, w: *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, red. Cz. Plewka, Szczecin 2009, s. 137.

- poznanie placówki, w której odbywa się praktyka – struktura organizacyjna, dokumentacja, pomieszczenia i teren placówki, warsztat pracy opiekuna, roczny plan pracy szkoły i pozostała dokumentacja zgodnie z odrębnymi przepisami,
- hospitowanie zajęć prowadzonych przez opiekuna praktyki organizowanych w grupie (klasie), dowolnie wybranej sekcji, kole zainteresowań,
- samodzielne prowadzenie zajęć,
- hospitowanie rozwiązywania przez opiekuna praktyki spraw interwencyjnych między dziećmi i młodzieżą,
- hospitowanie zebrania (rady pedagogicznej, zespołu przedmiotowego, samorządu uczniowskiego),
- poznanie przez studenta różnych rodzajów diagnoz prowadzonych w szkole, dotyczących zarówno całej społeczności, a także grup wychowawczych bądź indywidualnych,
- współudział w pełnieniu dyżurów śródlekcyjnych w różnych miejscach, np. korytarze, szkolne boisko, stołówka, świetlica,
- współuczestniczenie w rozwiązywaniu bieżących spraw uczniów,
- przygotowanie scenariuszy i samodzielne poprowadzenie zajęć pod nadzorem opiekuna, imprez i uroczystości,
- wykonanie okolicznościowej dekoracji, przygotowanie środków dydaktycznych,
- samodzielne rozwiązywanie bieżących spraw wynikających z zadań ustalonych przez opiekuna praktyki,
- narada końcowa – podsumowanie i ocena przebiegu praktyki.

W moim odczuciu, a także na podstawie wieloletnich doświadczeń, jestem przekonany, że tak przyjęta koncepcja przebiegu praktyki będzie odpowiadała normom zadaniowym, co oznacza podejmowanie samodzielnych zadań przez studenta, planowanie oraz prowadzenie zajęć pod kierunkiem opiekuna praktyki w szkole. Oczywiście, studenta-praktykanta należy otoczyć życzliwą opieką, udostępniając mu zarówno pełną dokumentację dotyczącą szkoły, jak też pokazać – na czym polega choćby prawidłowe prowadzenie dziennika uczniowskiego. Nie bagatelizowałbym tej życzliwości, wszak stoi przed nami przyszły nauczyciel. I jeszcze jedno, opiekun praktyki nie powinien zatem skrywać przed „swoim” praktykantem tego, co w nim najlepsze, przeciwnie – oddać mu cały bagaż swojej wiedzy i umiejętności. Tak okazywana życzliwość zwróci się nam w dwójnasób, o ile można sobie pozwolić na ten swoisty koniunkturalizm.

Oczekiwania co do jakości kształcenia i doskonalenia

Gdyby zapytać studentów – co w czasie szkolnych praktyk pedagogicznych sprawia im największą frajdę, odpowiedź byłaby oczywista, samodzielne prowa-

dzenie lekcji, to bezdyskusyjne. Jest to dla nich zawsze największe, ale i najbardziej oczekiwane wyzwanie. Postawię jednak tezę i myślę, że zbytnio nie zaryzykuję, iż to ich dążenie do samodzielności wiąże się także z pewnym oczekiwaniem w stosunku do nas, ich opiekunów. Chodzi o kwestię jakości kształcenia, a właściwie jej weryfikacji w praktyce. Co do jakości kształcenia, oczywiście nauczycieli, bo o nich (o nas) ta dysputa, właściwie przyszłych nauczycieli – też mógłbym się na ten temat wypowiedzieć. Mogłem bowiem wielokrotnie ów problem zdiagnozować na żywym organizmie, myślę o studentach-praktykantach, których jak już wspominałem, miałem w ciągu wielu lat swojej nauczycielskiej pracy dziesiątki. Metodycznie ich wspomagałem, obserwowałem, podpatrywałem, bywało – że sam się od nich uczyłem, tak, tak! Byli wśród nich także moi dawni uczniowie, co oczywiście przywoływało sentymantalne wspomnienia, ale i oni nie byli jednacy. Mówiąc wprost, już wtedy wiedziałem, kto jak prognozuje, albo jeszcze inaczej – kto po studiach powinien uczyć, a kto szukać sobie innej pracy, bo i tak było (i jest). Kształcenie przyszłych nauczycieli powinno się odbywać w szkołach wyższych i to o profilu zdecydowanie pedagogicznym¹⁰; skoro tak, to skłaniałbym się do koncepcji wprowadzenia **międzywydziałowych indywidualnych studiów nauczycielskich**, co znaczy, że student biologii, fizyki czy chemii, który – powiedzmy – po trzecim roku studiów wiąże swoją przyszłość z pedagogiką, musiałby się na taki system kształcenia zdecydować, przechodząc przedtem przez wcale niełatwe sito rekrutacyjne. I tam właśnie naukę umiejętności zawodowych łączyłby z praktyką zawodową w szkołach, a jego praca magisterska byłaby tematycznie i badawczo związana z szeroko rozumianą umiejętnością nauczania¹¹. Wiem jednak, że różne są na ten temat koncepcje, oto niektórzy moi koledzy widać zaniepokojeni – moim zdaniem niesłusznie – zbytnim humanizowaniem naszego społeczeństwa, optują za tym, by nie obarczać nauczycielskim kształceniem wyłącznie uniwersytetów, nie mówiąc o wyższych szkołach pedagogicznych, włączając w ten proces także uczelnie techniczno-zawodowe. Uważam, że to błąd, ale każdy ma prawo do wyrażania i argumentowania swoich racji¹².

Skoro o przyszłych nauczycielach, to także pytanie – czy edukować wyedukowanych, i wcale nie będzie to pytanie retoryczne. Oczywiście! Sieć centrów i zakładów doskonalenia nauczycieli systematycznie rośnie, choć – o ironio! – niektórzy „mali” ludzie w terenie próbują je likwidować. Mógłbym rzecz jasna ten temat rozwinąć, ale nie będę im dawał satysfakcji – nie zasługują na to, co też jest stosownym komentarzem¹³. Sam siebie przekonywać nie muszę, dziesiątki przeprowadzonych szkoleń do dziś utwierdza mnie w przekonaniu, że były

¹⁰ D. Elsner, *Jak organizować doskonalenie nauczycieli?*, Chorzów 2002, s. 49.

¹¹ L. Pawelski, B. Urbanek, *Wokół edukacji samorządowej*, Szczecinek 2010, s. 170.

¹² B. Urbanek, *Motywowanie do jakości*, „Nauczyciel i Szkoła” 2007, nr 3-4, s. 252.

¹³ W latach 2003-2006 autor pracował jako nauczyciel metodyk przedmiotów humanistycznych w Miejskim Zakładzie Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinku w Zachodniopomorskiem.

one oczekiwaną formą doskonalenia zawodowego wśród nauczycieli. Okazuje się, że o ile z polonistami nieskończenie można dyskutować o metodyce nauczania języka polskiego, to już z każdym – o pracy z uczniem zdolnym, konstrukcji projektów czy przedmiotowym systemie oceniania. Z kolei zainteresowanie warsztatami metodycznymi poświęconymi choćby edukacji dziennikarskiej, regionalnej czy europejskiej, przerosło wtedy moje oczekiwania i aby im sprostać, musiałem niejednokrotnie do ich tematyki powracać, oczywiście odpowiednio je modyfikując. Wizytówką, także w ujęciu spektakularnym (nie bójmy się tego słowa), zakładów doskonalenia nauczycieli są oświatowe czasopisma, będące właściwym forum do twórczej nauczycielskiej pracy. Oczywiście w rozumieniu i kontekście właśnie jej jakości, wysokiej nauczycielskiej jakości. A i motywacji, bo jakość zawsze przeczy miernocie, by przywołać tu rozważania Profesora Suchodolskiego¹⁴. Rozwinąłem nieco kwestie nauczycielskiego doskonalenia, by nie pozostać jedynie w sferze oczekiwań, bardziej – zetknąć się czy raczej zmierzyć z rzeczywistością. Moim zdaniem także oczekiwaną przez praktykujących w szkołach studentów, przyszłych nauczycieli.

Moje kontakty ze studentami-praktykantami, często moimi byłymi uczniami, oczywiście nie ograniczają się li tylko do obszaru wyznaczonego programem tychże praktyk. Rozmawiam z nimi, dyskutujemy na różne, także i pozazawodowe tematy, bywa, że nierzadko się spieramy. Gdy pracowałem jako doradca metodyk namawiałem ich, by swoje merytoryczne czy metodyczne przemyślenia publikowali w wydawanym w zakładzie czasopiśmie¹⁵ i tak też bywało. Słowem, mieli okazję weryfikować swoje nowe doświadczenia, wynikające ze styku pojęć: wiedza-umiejętności-oczekiwania-rzeczywistość, a także i sytuacji, w jakiej się znaleźli. Stąd też wiem, że równie ważną rolę w dążeniu do uzyskiwania coraz wyższej jakości nauczycielskiej pracy odgrywa, ich zdaniem, doskonalenie zawodowe. Powiem jednak więcej – jakości i doskonalenia ani nie można dzielić, ani łączyć, stanowią bowiem swoisty paradygmat, a zatem zbiór zasad, pojęć, metod i poszukiwań, z jednej strony wspólnych, a jednocześnie tak dla nich uniwersalnych w procesie najbardziej charakterystycznej szkolnej rzeczywistości, jaką jest kształcenie¹⁶, to wydaje się dla młodych ludzi, przyszłych nauczycieli oczywiste i dobrze, że tak właśnie jest.

Doskonalenie wyuczonych dydaktycznych bądź wychowawczych umiejętności, również w toku praktyk zawodowych, a zatem jeszcze nie nabytych – wiem to z autopsji – skutecznie zazwyczaj opiera się organizacyjnemu nakazowi, a nawet i programowaniu. Nigdy nakazowo nie uszczęśliwiałem powierzonych mojej opiece praktykantów nudnymi czy nijakimi, także i dla mnie, zajęciami w rodzaju – *Uniwersalne i ponadczasowe wartości tragedii Sofoklesa, Wykorzystanie dramy na lekcjach języka polskiego* czy też *Rodzaje i kategorie błędów*

¹⁴ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, s. 83.

¹⁵ W latach 2002-2006 w Miejskim Zakładzie Doskonalenia Nauczycieli Obsługi Szkół i Przedszkoli w Szczecinku wydawano dwumiesięcznik społeczno-oświatowy „Vox Educandi”.

¹⁶ B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę*, Kraków 1998, s. 89.

językowych. A że to ja byłem dla nich, a nie odwrotnie, więc starałem się zrazu wysondować, czego oni oczekują ode mnie, jakie lekcje chcieliby hospitaować, jakie prowadzić samodzielnie. Już po pierwszych naszych metodycznych spotkaniach wiedziałem – pomyślałem na naszą kilkutygodniową współpracę będzie zaproponowanie i przygotowanie takich zajęć, jakich oczekują, a skoro oni, to i ja, ich mentor i opiekun¹⁷. Bardzo odpowiadały im zajęcia, podczas których zazwyczaj metodą projektu opracowywaliśmy treści dawnych ścieżek międzyprzedmiotowych, najczęściej w ramach edukacji regionalnej, kulturalnej, medialnej lub europejskiej. Zauważyłem, że czuli się nawet dowartościowani, że mogą je nazywać (te zajęcia) – warsztatami interdyscyplinarnymi, tuszując, że nie są to „normalne” lekcje. Pamiętam ich początkowe zaskoczenie, zdziwienie i późniejszy życzliwy komentarz, gdy ściśle warsztatową część przyszłych medialnych zajęć poprowadził znany w regionie, lubiany i bardzo popularny dziennikarz radiowy. Powinienem jeszcze dopowiedzieć, że jako nauczyciel metodyk, miałem możliwość organizowania w zakładzie zajęć seminaryjno-warsztatowych, na które zapraszałem studentów-praktykantów i ich opiekunów, no więc właśnie.

Dziś przyznaję, że czasami wykorzystywałem to aż nazbyt widoczne zainteresowanie moich młodszych kolegów, usilnie namawiając ich do tego, by choćby namiastkę takich zajęć zafundowali swoim podopiecznym, zarówno obecnym jak i przyszłym. Zawsze bowiem wychodziłem z założenia, że lekcja języka polskiego powinna być przede wszystkim ciekawa, efektywna i percepcyjnie skuteczna. Jest na to szansa jedynie wtedy, gdy uczeń będzie nie tylko słuchaczem czy też odbiorcą wiedzy przekazywanej przez nauczyciela, ale również aktywnym i twórczym uczestnikiem wszystkiego tego, co dzieje się na lekcji, mającym wpływ na jej przebieg. Wprawdzie nie generalizuję, a już tym bardziej – nie demonizuję, ale wydaje mi się, że bardzo wielu moich studenckich praktykantów myślało i myśli podobnie, i to nigdy nie było i nie jest dla mnie bez znaczenia.

Próba zbilansowania efektów

Czy praktyki studenckie są potrzebne? Czy ich odbywanie przynosi oczekiwane skutki i sens? W moim przekonaniu, a sądzę, że także moich podopiecznych – jak najbardziej, praktyki studenckie są potrzebne, a nawet niezbędne. Niezależnie, czy w przyszłości chcemy być pedagogami praktykami, czy teoretykami, zarówno w jednym jak i w drugim przypadku odbycie praktyk zawodowych uważam za konieczne. Wszak nauczyciel pracuje z ludźmi, pomaga im, prowadzi, zatem kontakt z ludźmi, to w pracy pedagoga rzecz nieunikniona¹⁸.

¹⁷ B. Urbanek, *Twórcze edukowanie – to także sposób na egzaminy*, „Egzaminy w Naszych Szkołach” 2009, nr 4, s. 11.

¹⁸ A. Wyroziemski, *Planowanie rozwoju szkoły*, Warszawa 2000, s. 37.

Trudno wyobrazić sobie sytuację, że ktoś kończy studia pedagogiczne, otrzymuje dyplom, nigdy nie odbywając żadnych praktyk pedagogicznych. Chcę być jednak dobrze zrozumiany – praktyki to nie jedynie weryfikacja do zawodu, to praktyczne doskonalenie, swoisty samosprawdzian nabytej wiedzy w toku studiów. Tyle i aż tyle!

Zdaniem wielu napotykanym na mojej praktycznej nauczycielskiej drodze studentów jest także inny powód przemawiający za celowością ich praktyk studenckich. Wielu przyszłych nauczycieli po odbyciu praktyk nabiera przekonania, że pedagogika wcale nie jest takim „łatwym chlebem”, jak sobie ją wcześniej wyobrażali. A zatem bodziec, czyli szeroko, wręcz specjalistycznie rozumiana motywacja, a także i mimo wszystko niewątpliwy sprawdzian dla studenta, czy nadaje się on na pedagoga, czy też nie. No i sprawdzian samych predyspozycji, słowem – jeżeli ktoś nie lubi ludzi, będąc wobec nich obojętnym, nie może być dobrym nauczycielem, to wydaje się oczywiste i to także wynika w toku praktyki zawodowej. Kolejna kwestia, która wynika być może z odczuć, powiedziałbym, subiektywnych – wielu moich byłych uczniów i przyszłych nauczycieli jest zdania, że praktyk studenckich jest za mało. Też trudno się z tym nie zgodzić, choć zgoda, że być może i chcieli sprawić tym przyjemność swojemu dawnemu nauczycielowi. Rozumowanie jest proste – skoro większość studentów pedagogiki, jak nie wszyscy, chce być w przyszłości pedagogami-praktykami, dobrze zorganizowanych i poprowadzonych praktyk potrzeba im jak najwięcej.

Nie bagatelizowałbym sygnalizowanych także przez studentów kwestii korzyści wynikających z dobrego praktycznego przygotowania do przyszłego zawodu, a zatem w ogólnym rozumieniu – korzyści z wykształcenia. To fakt, inwestycje w edukację są wieloletnie, a ewentualne opóźnienia bądź zwroty mają charakter odroczonej w czasie gratyfikacji¹⁹. Można o nich mówić w różnych kategoriach – jednostkowych oraz społecznych. Wykształcenie i dobre przygotowanie do przyszłego zawodu jest medium wprowadzającym w obszary częściowo jeszcze nieznanne, jest pozyskiwaniem kodu językowego, emocjonalnego i kulturowego, pozwalającego łatwiej rozumieć siebie i innych, uczy dostrzegać złożoność świata, sprawia, że łatwiej się w nim poruszać, podejmować bardziej racjonalne decyzje. Dobre wykształcenie i przygotowanie zawodowe uodparnia na demagogię i manipulację, sprzyja podmiotowości i otwieraniu się na specyfikę, a także odmienność. Społeczeństwo ludzi wykształconych to społeczeństwo o znacząco wyższych szansach na dobry i dobrze zorganizowany system i na cywilizacyjny rozwój²⁰.

¹⁹ K. Szafraniec, *Młode pokolenie a nowy ustrój*, Warszawa 2010, s. 134.

²⁰ *Raport „Młodzi 2011”*, red. K. Szafraniec, Warszawa 2011, s. 112.

Plan praktyki pedagogicznej

studentki filologii polskiej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Magdaleny Fedorowicz²¹, pracującej pod kierunkiem i nadzorem pedagogicznym mgra Bogdana Urbanka – dyplomowanego nauczyciela języka polskiego Szkoły Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza w Szczecinku, w dniach 4-22 września 2006 roku.

4 września 2006 roku

Udział w uroczystościach rozpoczęcia nowego roku szkolnego 2006/2007 (2 godziny)

5 września 2006 roku

Hospitacja zajęć w klasach: IVd, e oraz Vb, temat – Organizacja zajęć w nowym roku szkolnym (3 godziny)

6 września 2006 roku

Hospitacja zajęć w klasach: IVe (Wyrazy, zdania, wypowiedzi), Vb (Nasze lektury i ich bohaterowie), IVd (Moja mała Ojczyzna) (3 godziny)

Konsultacja z nauczycielem nt. planowania pracy (1 godzina)

7 września 2006 roku

Hospitacja zajęć w klasach: IVd (Jestem przewodnikiem po Szczecinku), IVe (Reguły i zasady ortograficzne) (2 godziny)

8 września 2006 roku

Samodzielne prowadzenie zajęć w klasach: IVe i IVd (Wujek Heniek na grzybach – ortograficzne łamigłówki) (4 godziny)

11 września 2006 roku

Samodzielne prowadzenie zajęć w klasach: IVd i IVe (W baśniowym świecie) (2 godziny)

12 września 2006 roku

Hospitacja zajęć w klasach: Vb (Rodzaje i gatunki literackie), IVd (Charakterystyka – nowa forma wypowiedzi), IVe (Czasownik – ważna część zdania) (3 godziny)

13 września 2006 roku

Samodzielne prowadzenie zajęć w klasach: IVd i IVe (Planujemy pracę, zabawę, przyjemności) – plan ramowy i szczegółowy) (2 godziny)

Hospitacja zajęć w klasie Vb (Co wiem o czasowniku) (1 godzina)

14 września 2006 roku

Analiza podstawowych dokumentów – rozkład materiału, plan wynikowy, projekt innowacji pedagogicznych, przedmiotowy system oceniania (2 godziny)

²¹ Na opublikowanie załączników nr 1 i 2 uzyskałem zgodę studentki-praktykantki, Magdaleny Fedorowicz.

15 września 2006 roku

Godzina wychowawcza w klasie V b (Szkoła wczoraj i dziś – spotkanie z absolwentem) (1 godzina)

Samodzielne prowadzenie zajęć w klasach IVd i IVe (List do przyjaciela) (2 godziny)

18 września 2006 roku

Zapoznanie z działalnością biblioteki szkolnej (2 godziny)

19 września 2006 roku

Hospitacja zajęć w klasach: Vb (Konstrukcja planu szczegółowego), IVd i IVe (Budowa utworu poetyckiego) (3 godziny)

20 września 2006 roku

Analiza pracy samorządu uczniowskiego (2 godziny)

21 września 2006 roku

Samodzielne prowadzenie zajęć w klasach: Vb (Twórcy narodowej kultury), IVd i IVe (Czy warto mieć przyjaciół?) (4 godziny)

22 września 2006 roku

Podsumowanie praktyki studenckiej (2 godziny)

BILANS GODZIN

- Zhospitowanie lekcji opiekuna 15 godzin
- Samodzielne prowadzenie zajęć 17 godzin
- Zajęcia dodatkowe 10 godzin

DODATKOWE CZYNNOŚCI W TOKU PRAKTYKI

- Poprawianie, ocenianie i omawianie prac domowych.
- Kontrola zeszytów przedmiotowych.
- Bieżąca konsultacja z nauczycielem-opiekunem w kwestiach planowania zajęć, hospitacji, własnych uwag i spostrzeżeń.
- Poznawanie historii i tradycji szkoły.
- Działalność organów szkoły.
- Praca wychowawcy klasy, samorządu uczniowskiego, kół pozalekcyjnych.
- Analiza dokumentów (Statut Szkoły, plany pracy, Kodeks Ucznia).

Nauczyciel Prowadzący
(-) mgr Bogdan URBANEK

Dyrektor Szkoły
(-) mgr Zbigniew FEDOROWICZ

OPINIA

o przebiegu i merytorycznym nadzorze studenckiej praktyki pedagogicznej

W dniach 2-22 września 2006 roku zorganizowałem oraz nadzorowałem przebieg praktyki pedagogicznej studentki filologii polskiej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu – Magdaleny Fedorowicz.

Opracowany przeze mnie plan praktyki pedagogicznej uwzględniał:

- *zhospitowanie lekcji opiekuna (języka polskiego oraz godzin wychowawczych),*
- *samodzielne prowadzenie zajęć dydaktycznych,*
- *zajęcia w bibliotece szkolnej, świetlicy,*
- *zajęcia terenowo-rekreacyjne, będące realizacją planu wychowawczego klasy nauczyciela-opiekuna.*

Określiłem też zakres dodatkowych czynności, które studentka powinna zrealizować w toku praktyki:

- *poprawianie, ocenianie i omawianie prac domowych,*
- *okresowa kontrola zeszytów przedmiotowych uczniów,*
- *bieżąca konsultacja z nauczycielem-opiekunem, dot. zajęć ich planowania, hospitacji, własnych uwag i spostrzeżeń,*
- *poznawanie historii i tradycji szkoły.*

Ponadto udostępniłem praktykantce:

- *Statut Szkoły i Kodeks Ucznia SPI,*
- *Regulamin oceniania zachowania uczniów,*
- *Wewnątrzszkolny System Oceniania (WSO),*
- *Regulamin pracy samorządu uczniowskiego,*
- *Program dydaktyczno-wychowawczy szkoły,*
- *Autorski program nauczania języka polskiego TU JEST NASZ DOM (ścieżka regionalna, medialna i europejska),*
- *Klasowy program wychowawczy,*
- *Wynikowe rozkłady materiału nauczania języka polskiego.*

Pierwszy tydzień praktyki upłynął na samodzielnym studiowaniu szkolnej dokumentacji oraz hospitowaniu prowadzonych przeze mnie lekcji języka polskiego i zajęć wychowawczych w klasach: IVd i IVe oraz Vb Szkoły Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza w Szczecinku. Począwszy od drugiego tygodnia – studentka zaczęła realizować samodzielny tok praktyk, prowadząc opracowane przez siebie zajęcia w w/w klasach. Hospitowałem te zajęcia, później szczegółowo omawiałem ich przebieg, przekazując ewentualne wskazówki i uwagi co do sposobu ich prowadzenia. Z uznaniem jednak stwierdzam, że zarówno poziom, jak i formy oraz metody prowadzonych zajęć wzbudziły moje uznanie, co jedno-

cześnie znaczy, że nie wnoszę żadnych praktycznie uwag metodycznych co do sposobu ich prowadzenia.

Oceniając przebieg praktyki studentki UMK, Magdaleny Fedorowicz stwierdzam, że zrealizowała ona wszystkie programowe założenia, zaś w zakresie czynności dodatkowych – wykazała znacznie więcej inwencji własnej i inicjatywy niż można było od niej wymagać. Moja opinia uwzględnia nie tylko jej merytoryczne przygotowanie do przyszłej pracy pedagogicznej, dostrzegłem bowiem i doceniam emocjonalny stosunek Magdy do pracy z dziećmi, jej chęć oraz zaangażowanie. W trakcie prowadzonych samodzielnie zajęć wielokrotnie zaciekaowała uczniów oryginalnymi metodami pracy, proponując także nowatorskie rozwiązania.

Również moi uczniowie z widocznym uznaniem wyrażali się o formach i metodach zajęć prowadzonych przez praktykantkę, przy czym szczególnie chęć podkreślić umiejętność łączenia programowych treści przedmiotowych z różnorodnymi formami edukacji kulturalnej, regionalnej, czytelniczej i medialnej. Na bieżąco prowadziła scenariusze i konspekty hospitowanych a także prowadzonych zajęć, wykazywała duże chęci, inicjatywę, dyspozycyjność, podejmowała także wiele dodatkowych działań, również wychowawczych, była lubiana i akceptowana przez uczniów.

Atmosfera prowadzonych przez Magdaleny Fedorowicz zajęć była niezwykle życzliwa, co sprzyjało otwartości i zaangażowaniu uczniów w proces dydaktyczny. W czasie zajęć praktykantka dostosowywała słownictwo i stopień trudności wypowiedzi do poziomu uczniów oraz umiejętnie reagowała na zaistniałe podczas lekcji sytuacje. Dała się poznać jako osoba solidna, zdyscyplinowana i zaangażowana w swoją pracę. Umiała nawiązać kontakt nie tylko z uczniami, ale i gronem pedagogicznym. Z uwagą przyjmowała wszelkie spostrzeżenia oraz wskazówki i stosowała je w kolejnych etapach praktyki.

Uwzględniając powyższe – oceniam przebieg studenckiej praktyki pedagogicznej Magdaleny Fedorowicz celująco.

Dyrektor Szkoły
(-) mgr Zbigniew FEDOROWICZ

Nauczyciel opiekun praktyki
(-) mgr Bogdan URBANEK

Jolanta KASPERKOWIAK

Szkoła Podstawowa w Gębicach

PROJEKTOWANIE PODEJŚCIA METODYCZNEGO PRZEZ STUDENTÓW W CZASIE PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

*Wymagajcie od siebie,
nawet gdyby inni od was nie wymagali.*

Jan Paweł II

Zawód nauczyciela wyrósł z posłannictwa i powołania do pracy z dzieckiem. Szczególnego znaczenia nabiera w praktyce pedagogicznej nauczyciela w edukacji elementarnej.

Zawód pedagoga jak każdą inną profesję wybiera się dobrowolnie, z pełną świadomością. Jeśli decydujemy się na pracę nauczyciela, bierzemy na siebie wszelkie „za” i „przeciw” w tym zawodzie. Dzieci czekają na profesjonalistę o wysokich kompetencjach, twórczego i odpowiedzialnego za ich przyszłość. To one wkrótce staną się kreatorami środowiska, świata, w którym żyjemy i to od nich zależeć będzie jakość także naszego życia. Jacy będą lekarze, kierownicy, urzędnicy czy przyszli nauczyciele, zależy już dziś od nas – nauczycieli. Warto i należy o tę jakość „powalczyć”. Jakość kształtuje się w dobrej szkole, o czym nieustannie przypomina K. Denek¹.

K. Wenta stwierdza, że *nie ma jakości kształcenia bez dobrych nauczycieli i uczniów, którzy wspólnie, najlepiej jak potrafią, chcą i mogą wzbogacać się nawzajem w świecie wartości, celów edukacyjnych i ustawicznego doskonalenia się, ucząc się przez całe życie*².

Współczesny, dynamicznie rozwijający się świat wymaga od uczelni kształcących przyszłych pedagogów doskonale przygotowanej kadry. Jak kształcić studentów uczelni pedagogicznych, aby stali się kompetentnymi, kreatywnymi i odpowiedzialnymi nauczycielami?

¹ Zob. np. K. Denek, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, WSPiA, Poznań 2010.

² Wenta K., *Osobowościowe walory nauczyciela i ucznia a jakość kształcenia*, w: red. J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t. 1, UAM, Kalisz 2007, s. 178-179.

Przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela to właściwa integracja i umiejętność wykorzystania wiedzy akademickiej w praktyce zawodowej. Niezwykłą troskę o jakość edukacji i przyszłego nauczyciela wykazuje J. Grzesiak, który systematycznie i konsekwentnie „zaraża” swoim entuzjazmem wielu nauczycieli akademickich, także tych bezpośrednio pracujących z dzieckiem. Najlepszym przykładem są realizowane od wielu lat Wielkopolskie Fora Pedagogiczne. Konsekwencją tego jest m.in. seria publikacji pod redakcją J. Grzesiaka *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, które są zbiorem doświadczeń i refleksji nad zawodem nauczyciela. Wykorzystana przez nauczycieli i studentów, może stać się skarbnicą wiedzy o dobrze pojętym zawodzie nauczyciela. To także dążenie i droga do „szkoły jutra”, o której pisze K. Denek: [...] *oświata nie jest jeszcze gotowa, aby sprostać wymaganiom współczesnego świata*³.

Temu problemowi wychodzą naprzeciw uczelnie, realizując przedmiot projektowanie dydaktyczne w edukacji. Celem kształcenia w ramach tego przedmiotu jest wykorzystanie zdobytej wiedzy z dziedziny teorii i metodyki nauczania o charakterze integrującym, ze szczególnym wyeksponowaniem roli i zadań w tym zakresie przypadających nauczycielowi wobec współczesnych przemian społecznych i oświatowych⁴, uważa J. Grzesiak, dopowiadając, że w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli niezwykle istotne znaczenie należy przypisać praktykom zawodowym (pedagogicznym)⁵.

Literatura naukowa, także praktyka zawodowa domagają się nauczyciela-profesjonalisty, kompetentnego i odpowiedzialnego. W tych kategoriach należy rozumieć także kreatywnego i twórczego. Twórczość stała się tym obszarem, który edukacja musi włączyć w swoje działania.

Efektywność twórczej pracy pedagogicznej, zdaniem M. Magdy-Adamowicz, zależy m.in. od cech osobowościowych, wysokich kwalifikacji, samego nauczyciela, sytuacji zewnętrznych⁶. Aby stwarzać możliwości twórczego rozwoju, *konieczny i pomocny*, pisze autorka, *powinien być program szkoły wyższej, dzięki czemu student zdobywa wiedzę, którą stosuje w praktyce zawodowej. Celem zajęć z pedagogiki twórczości jest doprowadzić studentów do wytworzenia w nich trwałych zmian w wiedzy i umiejętności innowacyjnych*⁷.

Wieloletnie obserwacje studentów odbywających praktyki studenckie w szkole podstawowej w klasach I-III, pozwalają na stwierdzenie, że często

³ K. Denek, *W stronę edukacji jutra*, w: red. J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t. 2, Kalisz 2007, s. 11.

⁴ J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli – w kontekście pedagogiki szkoły wyższej*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t. 2, red. J. Grzesiak, Kalisz 2007.

⁵ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Kolin 2010.

⁶ M. Magda-Adamowicz, *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Zielona Góra 2009, s. 193.

⁷ Tamże.

uważają oni, iż istnieją gotowe rozwiązania do pracy z dzieckiem, wystarczy się ich nauczyć. Nic bardziej mylnego.

Pisze o tym J. Grzesiak, przestrzegając, że *wszelkie gotowe szablony metodyczne nie mogą mieć charakteru uniwersalnego, [...] nauczyciel jest skazany na nieustanne „żywe” organizowanie złożonych procesów nauczania i uczenia się*⁸. Temu służą nauki pedagogiczne, które wypracowały wielość form, metod czy środków dydaktycznych. Tego doświadczyć musi student odbywający praktyki studenckie w przedszkolu lub szkole. Musi uwierzyć we własne możliwości twórcze, zrozumieć, że może stać się współtwórcą, kreatorem procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły.

Podręcznik jest pomocą, ale niewystarczającą. To jeden ze środków dydaktycznych nauczyciela. Kurczowe trzymanie się podręcznika może stać się dla dziecka nudne, hamujące jego naturalną ciekawość poznawania świata. A cele edukacyjne nauczyciel zamienia dziecku na „celę klasową”.

Ciekawym pomysłem na kreatywność praktykanta mogą stać się często zadawane przez dzieci pytania, tak w czasie lekcji, jak i podczas przerw. Dzieci pytają o otaczający świat, chcą go zrozumieć: Dlaczego mleko jest białe, a trawa zielona? Skąd się biorą kolory? Jak powstaje tęcza? Student musi umieć odpowiedzieć najpierw sobie, czy potrafi zaspokoić dziecięcą ciekawość zgodnie z prawdą naukową, w taki sposób, aby pobudzić dzieci do dalszych pytań i poszukiwań. Tu rodzi się rzeczywisty autorytet i profesjonalizm nauczyciela. Jakość odpowiedzi na pytania dzieci spowoduje, czy dziecko zechce jeszcze o cokolwiek go zapytać. Nie wystarczy także mieć wiedzę z zakresu biologii, fizyki, chemii czy geografii. Trzeba umieć zniżyć się do poziomu wiedzy dziecka i budować dalszą na bazie tego, co ono już wie. Ulubionym tematem dzieci są zwierzęta, ich życie, środowisko, w którym żyją.

Przybliżanie dziecku tego świata może odbywać się także poprzez autorskie krótkie rymowanki, przysłowia, zagadki, rebusy, zabawy dydaktyczne, rozwijające procesy poznawcze, operacje umysłowe. Nauka staje się bardziej ciekawszą, gdy zachęcone do własnej twórczości zostają dzieci. Bo twórczy nauczyciel to kreatywne radosne dziecko.

Przykład twórczej współpracy nauczyciela-opiekuna praktyk i praktykanta

Temat kompleksowy: *Zwierzęta hodowane przez człowieka.*

I część – Jak wygląda życie zwierząt hodowanych w gospodarstwie rolnym – krowy i opieka nad nimi? – wycieczka do gospodarstwa rolnego.

⁸ *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2010, s. 5.

II część – Korzyści jakie przynosi krowa człowiekowi – filmy, książki edukacyjne o krowie, fragment artykułu popularnonaukowego, materiały i informacje przygotowane przez dzieci, wycieczka do sklepu spożywczego, obserwacje, doświadczenia.

Szczegółowo omówiona zostanie realizacja trzeciej części zajęć, uwzględniająca kreatywność studenta praktykanta i dzieci.

Temat lekcji: Czarno-biała krowa, zielona trawa, a mleko białe – zabawy twórcze. (2 godziny lekcyjne)

Cele główne:

- Wzbogacanie i utrwalanie wiedzy o zwierzętach hodowanych przez człowieka, w tym przypadku o krowie.
- Wyzwalanie kreatywności dzieci.

Cele szczegółowe:

sfera poznawcza (nowe wiadomości):

- dziecko rozumie znaczenie przysłów i powiedzeń związanych z krową,
- dziecko zna kolory tęczy i potrafi je wymienić we właściwej kolejności,
- dziecko wie, że kolor mleka zależy także od składników mleka;

sfera poznawcza (utrwalanie wiadomości):

- dziecko utrwała wiedzę dotyczącą korzyści, jakie przynosi krowa człowiekowi,
- dziecko bawi się rymami,
- dziecko utrwała wiedzę; kolor przedmiotu (mleka) zależy też od światła słonecznego;

sfera instrumentalna (umiejętności):

- dziecko potrafi tworzyć rymy
- dziecko rozwiązuje i układa proste zagadki
- dziecko układa i rozwiązuje krzyżówkę,
- dziecko doskonali procesy poznawcze: spostrzeżenia, uwagę, wyobraźnię, pamięć, myślenie twórcze;

sfera wychowawcza:

- dziecko rozumie konieczność opiekowania się zwierzętami, które człowiek udomowił,
- dziecko rozumie konieczność ochrony przyrody, wiedząc, że człowiek jest jej częścią.

Metody:

- podające: opis, wyjaśnianie;
- poszukujące: elementy dyskusji, zabawa dydaktyczna;
- waloryzacyjne: metoda ekspresyjna, metoda inscenizacji (drama);
- operatywne: metoda praktycznych działań, zabawy twórcze.

Formy pracy: indywidualne, grupowe, zbiorowe.

Środki dydaktyczne: nagrania z głosem krowy i innych zwierząt domowych, teksty zagadek, odbiornik CD, płyta z piosenką o krowie, ilustracje krowy i tęczy, szklanka mleka, kartoniki z przysłowiami, wyrazami rymującymi się, z wierszem o żabce, ilustracje dwóch krów różniących się dziesięcioma szczegółami, krzyżówka, farby plakatowe, kredki, blok rysunkowy, mikroskop, skakanki, piłki, kolorowe wstążki.

Zestaw zabaw twórczych

1. Jak rozumiesz poniższe przysłowia, powiedzenia, wyrażenia i zwroty?

Krowa, która dużo ryczy, mało mleka daje – kto dużo mówi, mało pracuje.

Dobra krowa chłopu dzieci chowa – krowa jest karmicielką, daje mleko, które piją dzieci.

Daj krowie w żłobie, ona da i tobie – jeśli zadbasz o krowę, ona odwdzięczy się mlekiem.

Chodzić za kimś jak cielę za krową – nie odstępować kogoś, chodzić za kimś krok w krok.

2. Ułóż zagadkę dotyczącą krowy.

A. Leży na łące, językiem miele, a przy niej stoi jej dziecko – cielę.

B. Zimą w oborze, na łące latem i ma na grzbiecie na łacie łatę.

C. Jest płynne, białe, smaczne jak miód, a będzie z niego masło i lód.

3. Twórczość dziecięca – dopasuj rymy.

Kotek miauczy, krowa muczy.

żmija syczy, a wiatr

Gąska gęga, kaczka kwacze,

rzeczka szumi, kura

(Które rymy pasują? – płacze, huczy, gdacze, krowa)

4. Znajdź inne rymy.

– muczy, pouczy, huczy,

– łaty, chaty, skrzaty,

– krowa, mowa, połowa,

– mleka, daleka, zwleka,

– trawa, sława, zjawa,

– śmietana, Jana, z rana,

– łąka, pąkach, wącha,

– serek, sweterek,

5. Porównaj dwa zwierzątka. Znajdź dziesięć szczegółów, które różnią te zwierzęta (rysunek – dwie identyczne łacie krowy, różniące się dziesięcioma szczegółami).

6. Układamy i rozwiązujemy krzyżówkę.

m l e K o

1. napój od krowy (4)

R o g i

2. krowa ma na głowie (1)

o g O n	3. służy krowie do odpędzania much (3)
t r a W a	4. krwi przysmak (4)
m A s ł o	5. produkt ze śmietany, do smarowania (2)

(mleko, rogi, ogon, trawa, masło – rysunki)

7. Zabawy plastyczne. Namaluj!

A. Po deszczu, np. wysoko nad łąką, na której pasą się krowki, ukazuje się tęcza. Widzimy ją jako wielobarwny łuk na niebie. Największy łuk zatacza kolor czerwony, znajduje się on najwyżej. Łatwo zapamiętać kolory tęczy, jeśli nauczymy się krótkiego wierszyka. „Czemuś Poszła Żabko Zielona Na Grób Faraona? Pierwsze głoski każdego słowa (wyrazu) podpowiedzą kolory: czerwony, pomarańczowy, żółty, zielony, niebieski, granatowy (indygo), fioletowy.

Spróbuj namalować tęczę. Już wiesz, jakiego koloru kredki będą Ci potrzebne.

(Podczas malowania tęczy dzieci słuchają piosenkę pt. „Tęcza” z płyty CD.)

B. Jak szary wróbelek stał się kolorowy jak papuga.

Dzieci otrzymują farby z trzema podstawowymi kolorami: żółtą, czerwoną i niebieską. Łączą kolory, uzyskując barwy pochodne.

8. Czy wiesz, dlaczego mleko jest białe, a trawa zielona?

(Oglądanie kropli mleka pod mikroskopem. Porównywanie mleka świeżego z kwaśnym.)

A. Mleko krowie to mieszanina kilku składników. Najwięcej jest wody. W niej znajdują się cząsteczki białek, cukrów, kuleczki tłuszczu, witaminy i sole mineralne. To dzięki nim mleko ma biały, apetyczny kolor. Ale

Wszystkie barwy jakie widzimy, to zasługa światła słonecznego, które pada na przedmioty. Niektóre kolory zostają pochłonięte przez te przedmioty i tych nie widzimy. Kolor przez nas widziany zostaje odbity od przedmiotu. Mleko odbija wszystkie kolory, które w połączeniu dają barwę białą.

B. Dlaczego trawa jest zielona? Spróbuj wyjaśnić. Zabawa z kolorowymi wstążkami.

9. Drama

A. Wyobraź sobie, że krowka umie mówić. Dowiedziała się, że dzieci nie piją mleka i jest jej przykro. Przekonaj ją, że to nieprawda. Użyj przekonujących argumentów. Zaproś do zabawy koleżankę lub kolegę. (mleko jest zdrowe, produkty z mleka są smaczne i zdrowe: masło, śmietana, lody, sery, jogurty ...)

B. Zabawa pt. „Od człowieka należy mi się opieka”.

Zabawy dramatyczne wykorzystano jako ewaluację do tematu o zwierzętach.

Problem projektowania podejścia metodycznego przez studentów w czasie odbywania praktyk pedagogicznych z uwzględnieniem kreatywności studenta był przedmiotem badań nauczyciela-opiekuna praktyk. Starano się uzyskać odpowiedzi na pytania:

- Czy student posiada wiedzę z metodyki nauczania w klasach początkowych i wiedzę merytoryczną z zakresu treści nauczania?
- Czy student potrafi dostosować metody, środki dydaktyczne i treści nauczania do możliwości umysłowych dzieci?
- Czy student rozumie pojęcia: kreatywność nauczyciela i kreatywność dziecka?
- Czy dzięki współpracy z nauczycielem opiekunem praktyk student właściwie projektuje pracę dydaktyczno-wychowawczą i czy staje się bardziej kreatywny?
- Jakie są efekty tej współpracy dla studenta i dziecka?
- Czy student potrafi dokonać ewaluacji pracy własnej?

W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe pytania, zastosowano metody i techniki badawcze, m.in. obserwację, wywiad, wywiad ukryty, ankietę.

Wyniki badań wykazały, że studenci są dobrze przygotowani pod względem metodycznym do pracy z dzieckiem. Znają metody, formy pracy, prawidłowo formułują cele ogólne i szczegółowe, właściwie dobierają środki dydaktyczne do treści nauczania. Zauważalny jest jednak niski poziom wiedzy ogólnej studentów. Brakuje im wiedzy z zakresu przyrody, geografii, chemii czy fizyki nawet na poziomie podstawowym. Na początku praktyki niechętnie zgłębiają tę wiedzę. Autorytet nauczyciela utożsamiają z uzyskaniem dyplomu ukończenia studiów, nie z kompetencjami, wiedzą i umiejętnościami niezbędnymi do pracy z dziećmi. Studenci nie rozumieją właściwie pojęcia kreatywność. Uważają, że pracę z dziećmi na tym etapie można ograniczać do podręcznika, twierdząc: „Przecież po to są podręczniki”. Często nie doceniają roli ewaluacji w jakości kształcenia.

Badania wykazały także, że dzięki właściwej współpracy z nauczycielem-opiekunem praktyk student staje się kreatywny, docenia także konieczność kreatywnego kształcenia dzieci. Planując pracę dydaktyczno-wychowawczą dochodzi do wniosku, że wiedza merytoryczna jest mu niezbędna, aby zrealizować założone cele i wpływać na jakość kształcenia.

Projektowanie podejścia metodycznego i twórcze podejście do realizacji treści programowych sprawia, że student praktykant:

- poszukuje sposobów na osiągnięcie założonych celów; wielość metod, form, środków dydaktycznych,
- nabywa odwagi w poszukiwaniu rozwiązań we wszystkich obszarach edukacyjnych; język polski, matematyka, zajęcia ruchowe, plastyczne czy muzyczne,
- wzbogaca własną wiedzę ogólną,
- staje się aktywniejszy i radośniejszy w twórczym procesie dydaktyczno-wychowawczym,
- włącza dzieci w proces twórczy, sprawiając, że stają się one kreatywne,

- wpływa na efektywność kształcenia dzieci,
- nabywa kompetencji pedagogicznych,
- dokonuje ewaluacji i autoewaluacji, stając się refleksyjny.

Opracowany przez studentkę pod kierunkiem opiekuna praktyk zestaw zabaw stał się wspaniałą okazją do kreatywności praktykantki i dzieci – przez zabawę do nauki. Dzieci lubią rozwiązywać zagadki, krzyżówki, bawić się rymami. Okazało się, że lubią i potrafią je także tworzyć. Wydawać się może, że treści związane np. z powstawaniem kolorów są dla dziecka zbyt trudne, aby je wprowadzać. „Nie ma rzeczy trudnych, są źle podane”. Jeśli treści zostaną wprowadzone w przystępnej formie, pozwalając dziecku działać – zrozumie. Tego uczy metodyka, to podpowiada doświadczenie zawodowe. Kreatywność dzieci mieliśmy także okazję obserwować podczas przerw i na kolejnych zajęciach, np. poznając inne zwierzęta. Dzieci podawały propozycje zabaw, wykazując się pomysłowością i twórczością.

Mają one naturalną zdolność do tworzenia dzięki wrodzonej ciekawości poznawania świata. Tych chęci nie należy hamować. Należy je rozwijać w trakcie procesu dydaktyczno-wychowawczego, by kształtować trwale kreatywne postawy. Uczymy się kreatywności poprzez naśladowanie i identyfikację z osobą przejawiającą kreatywność, pomysłowość i twórcze rozwiązania.

Do tworzenia konieczna jest wiedza i odwaga. Tego w szkole doświadczają praktykanci. Zdobyte doświadczenia, radość z tworzenia i efekty w postaci wiedzy dzieci, zachęcają do własnego rozwoju. Nauka nie może i nie powinna być nudna. Jeśli taka jest dla studenta, nie może on uczyć dzieci w atmosferze radości. Twórczość i radość są nierozłączne.

Dobra współpraca uczelni kształcących przyszłych nauczycieli ze szkołami, w których odbywają się praktyki pedagogiczne, to właściwa droga do kształcenia kompetentnych nauczycieli i jest jednym z warunków efektywności kształcenia uczniów. Zmiany w postawach przyszłych nauczycieli widoczne są już po tak niewielkim czasie, jaki dany jest studentowi na odbycie praktyki zawodowej. Wskazane byłoby wydłużenie okresu praktyki, co potwierdza wielu nauczycieli opiekujących się studentami, jak i sami studenci.

Praktyki zawodowe są jedną z ofert uczelni pedagogicznych praktycznego doskonalenia przyszłej kadry pedagogicznej. Do umiejętnego kierowania twórczym procesem dydaktyczno-wychowawczym należy przygotować studenta i tu upatruje się wielką rolę szkół, nauczycieli pełniących rolę opiekunów praktyk studenckich. Jednak tylko od studenta zależy, jakim będzie w przyszłości nauczycielem. Dyplom ukończenia uczelni otworzy drzwi do szkoły lub przedszkola, ale nie otworzy dziecięcych serc i umysłów.

Edyta MISKA-MAZGAJCZYK

Szkoła Podstawowa nr 12 w Koninie

ELEMENTY DOBREJ OBSERWACJI ZAJĘĆ EDUKACYJNYCH W RAMACH PRAKTYK STUDENCKICH

Planowanie jest istotnym warunkiem powodzenia pracy umysłowej i samokształceniowej. Jego znaczenie nie ogranicza się do zapewnienia kolejności działań, lecz także do podnoszenia motywacji wewnętrznej uczniów – wyzwała w nich zainteresowania. Nauczyciel musi umiejętnie zaplanować zadania, działania, aby były podejmowane w sposób ciągły, systematyczny. Jednocześnie powinien umieć zmodyfikować swoje działania w zależności od tempa pracy uczniów, a także ich możliwości. Ograniczenia czasowe przeznaczone na wykonanie pracy są dodatkowym bodźcem sprzyjającym szybkości i efektywności planowania.

Zawsze na podsumowanie zajęć nauczyciel dokonuje ewaluacji czynności uczniów. Współcześnie ewaluacja rozumiana jest nie tylko jako kontrola, ocena, zbieranie danych, ale to przede wszystkim jako refleksja własna ukierunkowana na rozwój. Nauczyciel może uzyskać informację zwrotną od uczniów na temat prowadzonych zajęć, aby w przyszłości zmodyfikować swoje działania i podwyższyć jakość tego, co robi.

Planowanie i organizowanie procesu nauczania – uczenia się obejmuje:

- wykorzystanie czasu,
- dobór treści, zadań do celów,
- poznanie materiału edukacyjnego,
- korzystanie z różnych źródeł informacji: albumy, encyklopedie, informacje z internetu (selekcja – zdolność do odróżniania wiarygodnych informacji i interpretacji),
- umiejętność modyfikowania zaplanowanych działań,
- ewaluacja czynności ucznia oraz działań nauczyciela.

Zmienia się rola nauczyciela, który staje się osobą organizującą proces uczenia się ucznia. Wymaga od niego, aby poszukiwał nowych rozwiązań, dys-

kutował argumentując swoją opinię, poszukiwał informacji z różnych źródeł i selekcionował je. Ogromne znaczenie ma umiejętność zadawania pytań przez uczniów. Najważniejsze, aby nauczyciel wyposażył uczniów w podstawowe umiejętności radzenia sobie ze zmieniającą się rzeczywistością.

Nauczyciel powinien ułatwić zdobywanie wiedzy, zachęcić do poszukiwań, stwarzać warunki do dokonywania własnych odkryć, stawiać pytania do przemyśleń zamiast podawać gotową wiedzę. Nauczyciel powinien cechować się giętkim myśleniem, aby nie blokował alternatywnych rozwiązań tworzonych przez uczniów. Współpraca między nauczycielem a uczniem powinna być oparta na wzajemnej otwartości i zrozumieniu. W procesie nauczania – uczenia się ważny jest klimat, kontakt z klasą. Nauczyciele powinni pobudzać wyobraźnię, motywować do uczenia się.

Kluczowym elementem w edukacji uczniów jest nauczyciel: odpowiednio wykształcony i przygotowany, mający wiedzę z zakresu pedagogiki zdolności.

Efektywny nauczyciel to taki, który między innymi:

- posiada niezbędny zasób wiedzy w zakresie nauczania i uczenia się,
- pojmuje naukę jako proces ustawiczny,
- dysponuje bogatym repertuarem najlepszych sposobów pracy z uczniami,
- potrafi refleksyjnie ewaluować swoje działania i ich efekty.

Każdy nauczyciel winien rozwijać uczniów zdolnych, a przede wszystkim:

- 1) motywować:
 - przedstawić jasne cele nauczania, możliwe do osiągnięcia,
 - stosować metody aktywizujące,
 - wspierać ucznia,
 - utrzymywać pozytywną atmosferę w klasie;
- 2) uważnie obserwować ucznia – może przyjmować różnorodne maski:
 - książkowego – zdolny, z wysokimi wynikami w nauce,
 - wybitnego – z osiągnięciami poniżej możliwości (presja otoczenia, lenistwo, niechęć wyróżniania się),
 - postawa konformistyczna – pragnie być takie samo jak rówieśnicy,
 - ucznia nudzącego się – nie jest zainteresowane zbyt łatwymi zadaniami;
- 3) dobierać metody aktywizujące (pobudzające do myślenia i twórczości):
 - integracyjne – odprężają i relaksują, wprowadzają w dobry nastrój i życzliwą atmosferę,
 - tworzenia i definiowania pojęć – wywołują myślenie metapoznawcze (porównanie wiedzy wcześniej nabytej z nowo poznaną),
 - hierarchizacji – ustalają priorytety za pomocą wyznaczonego kryterium,
 - twórczego rozwiązywania problemów – ustalają czynności prowadzące do stanu oczekiwanego, czyli zastosowania wybranego rozwiązania w praktyce,

- pracy we współpracy – uczą samodzielnego zdobywania wiedzy współpracującą ze sobą grupę, uczniowie pomagają sobie nawzajem, dyskutują,
- dyskusyjne – uporządkowana wymiana myśli na jakiś temat, sztuka wyrażania swojego zdania, argumentacji i trening szacunku dla przekonań innych,
- ewaluacyjne – zbieranie danych, refleksja własna ukierunkowana na rozwój.

Metody aktywizujące charakteryzują się tym, że w procesie kształcenia aktywność podmiotu uczącego się przewyższa aktywność podmiotu nauczającego. Jednak należy pamiętać, że metody aktywizujące należy stosować rozsądnie. Na zajęciach wprowadzamy tylko jedną metodę aktywizującą, która według nas będzie najskuteczniejsza do realizacji celów edukacyjnych.

Dobry nauczyciel zna różne sposoby myślenia, cechy osobowe i style uczenia się:

a) wzrokowcy:

- plansze demonstracyjne, pokazy,
- wykresy, tabele,
- mapy myśli tworzenie obrazów w wyobraźni,
- szkice i plany sytuacji,
- makiety z papieru, plasteliny,
- lubią robić notatki,
- lubią rysować, patrzeć,
- pamiętają twarze i imiona;

b) słuchowcy:

- lubią słuchać wykładów,
- lubią wypowiadać się,
- powtarzają głośno,
- zachęcanie do słuchania muzyki i śpiewania,
- zachęcanie do gry na instrumentach,
- zabawa w dramę,
- czytanie i opowiadanie,
- rytmizowanie tekstów;

c) kinestetycy:

- nauka poprzez ruch,
- odgrywanie ról gestami i ruchem całego ciała,
- granie w kalambury,
- wycinanie, wydzieranki, lepienie z plasteliny,
- znaki pisane na plecach lub dłoni,
- zachęcanie do tańca,
- pamiętają to, co sami wykonali.

Każdy nauczyciel/student powinien więc brać pod uwagę różne sposoby myślenia, różne cechy osobowe i style uczenia się, aby dostosować do nich odpowiednie modele, strategie, metody i techniki.

Nauczyciel powinien rozwijać u uczniów megaumiejętności – chodzi o uczenie się: planowania, organizowania i oceniania własnego działania, sprawnej komunikacji oraz współdziałania w zespole. Najważniejsze jest, aby uczeń w czasie zajęć był zainteresowany tym, co się dzieje. To spowoduje, że szybciej przyswoi sobie wiedzę i nabędzie umiejętności.

Najlepiej, aby nauczyciele w procesie edukacyjnym kreowali sytuacje, które sprzyjają uczeniu się dzieci uwzględniając profile inteligencji, stosując różne formy organizacyjne i metody, a także wykorzystując różnorodne środki dydaktyczne i źródła informacji. Ważna jest także umiejętność pracy w zespole.

Uczeń powinien być w każdym przypadku traktowany przez nauczyciela podmiotowo, przy czym w szczególności należy uwzględnić:

- sposób aktywizowania,
- rozpoznawanie indywidualnych potrzeb,
- pozwolenie uczniowi wypowiedzieć się,
- docenienie jego wysiłku, możliwości,
- samoocena ucznia,
- jasno określone kryteria oceny,
- wspólne planowanie działań,
- uczenie myślenia ucznia,
- efektywne współdziałanie w zespole,
- uczenie umiejętności rozwiązywania problemów,
- zadowolenie ucznia.

Komunikacja to proces porozumiewania się, w którym jednostka przekazuje i otrzymuje informacje w sposób werbalny lub niewerbalny. Należy nauczyć dzieci dbać o jasność wypowiedzi, umiejętność słuchania, formułowania własnych argumentów i odpowiadania na argumenty strony przeciwnej.

Sprawna komunikacja po stronie nauczyciela obejmuje między innymi:

- język dostosowany do możliwości uczniów,
- umiejętność przekazywania informacji zwrotnych w sposób pozytywny (tj. otwierający człowieka na zmiany – uskrzydlający),
- zasady dobrej komunikacji: jedna osoba mówi, pozostałe słuchają,
- kontakt wzrokowy,
- odpowiednie gesty – zachęcające,
- używanie zachęcających zwrotów podtrzymujących kontakt typu:
 - parafrazowanie, czyli powtarzanie wypowiedzi,
 - zadawanie pytań,

- wyzbycie się tendencji do pouczania, doradzania, podsumowywania za kogoś, ironizowania.

Każdy nauczyciel/student powinien wykazać się takim pedagogicznym i uczniów traktować z szacunkiem. Najważniejsze w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest stworzenie odpowiedniego klimatu, aby dzieci czuły się bezpiecznie. Wszystko można przekazać uczniowi, jeżeli jest to powiedziane w życzliwy sposób.

W czasie obserwacji zajęć edukacyjnych należy dużą uwagę zwracać także na:

- kulturalne zachowanie,
- życzliwość w przekazywaniu uwag konstruktywnych,
- takt pedagogiczny,
- odpowiedni klimat do uczenia się,
- kształtowanie właściwych postaw uczniów.

Warto również zdawać sobie sprawę, jakie kompetencje wpływają na naszą skuteczność zawodową. Można też uczyć się na cudzych błędach. Chociaż nie popełnia błędów tylko ten, kto nic nie robi. Jeśli już popełnimy jakiś błąd, to starajmy się, aby nie przytrafił nam się po raz kolejny. Zawsze powinniśmy dokonywać autorefleksji, a także uwzględniać wskazówki osób, które obserwowały nasze zajęcia.

Na zakończenie przytoczymy kilka wskazówek odnoszących się do tzw. hospitacji zajęć w toku praktyk pedagogicznych:

- sporządzanie notatek z obserwowanych zajęć,
- omawianie zajęć,
- uczenie się na cudzych błędach,
- niepopelnianie tych samych błędów,
- uwzględnianie wskazówek, uwag.

Szkoła ma być edukacyjnym domem, w którym będą rozkwitać zdolności i talenty dzieci i gdzie będą się uczyć życia społecznego.

Bibliografia

- Grzesiak J., *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010.
- Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, AU OMEGA, Suwałki 1998.
- Taraszkiewicz M., Redlisiak G., Bednarkowa W., Taraszkiewicz Z., *Jak wspierać dziecko w nauce*, Wolters Kluwer, Warszawa 2009.

Ewa ŁECHTAŃSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

O KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI EDUKACJI PRZYRODNICZEJ NAJMŁODSZYCH UCZNIÓW

*Edukacja środowiskowa ma w klasach początkowych
odrębny, swoisty charakter, choć jest powiązana
z innymi kierunkami edukacyjnymi w zintegrowaną całość...*

Ryszard Więckowski

Kształcenie przyrodnicze w szkole podstawowej realizowane jest na dwóch etapach edukacyjnych: w klasach I-III (I etap edukacyjny) oraz w klasach IV-VI (II etap edukacyjny). Na I etapie kształcenia wraz z wprowadzeniem nowej podstawy programowej w 2009 r. treści przyrodnicze zostały wyodrębnione i tej dziedzinie kształcenia nadano nazwę edukacja przyrodnicza. Przyrody dzieci uczą się przez wszystkie lata nauki w szkole podstawowej, z tą tylko różnicą, że w klasach I-III pod inną nazwą niż w klasach IV-VI (tu przedmiot przyroda), także przez nauczyciela innej specjalności (na II etapie nauczyciel przedmiotu przyroda). Zatem można uznać, że to nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są pierwszymi nauczycielami przyrody i to oni właśnie jako pierwsi wprowadzają uczniów w świat przyrody i pokazują podopiecznym jak ten świat badać i poznawać.

Nauczanie przyrody wymaga właściwego, z punktu widzenia założeń metodyki kształcenia, podejścia. To odmienne podejście wynika choćby ze swoistego charakteru tego obszaru edukacyjnego. Przyroda, rozpatrywana czy to, jako dziedzina edukacyjna w klasach I-III, czy też jako odrębny przedmiot w klasach IV-VI, niezmiennie ma charakter interdyscyplinarny. Oznacza to, że łączy w sobie treści zaczerpnięte z kilku dziedzin wiedzy, jak choćby biologia, geografia, fizyka lub chemia, które powiązane ze sobą ukazują świat w sposób całościowy (H. Gutowska, S. Dylak). Właściwe podejście do kształcenia przyrodniczego wynika także z potrzeby stosowania innej metodologii w procesie poznawania. Nie można uczyć o przyrodzie bez przyrody i nie da się poznawać przyrody poza środowiskiem przyrodniczym.

Dlatego, sposób poznawania rzeczywistości jest w tym przypadku oczywisty i nie ma tu (i nie może być) innej alternatywy jak bezpośrednie poznanie.

Przygotowanie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – również nauczyciela przyrody – do skutecznego i umiejętnego realizowania kształcenia w tym zakresie nie jest łatwe. Student jako przyszły nauczyciel edukacji przyrodniczej musi posiadać dość rozległą, zintegrowaną wiedzę przyrodniczą, a jednocześnie różnorakie kompetencje nauczycielskie, które pozwolą mu umiejętnie, jak na nauczyciela przyrody przystało, planować i realizować zajęcia. Umiejętności, o których mowa, pozwolą przyszłemu nauczycielowi klas I-III na takie wprowadzanie swoich podopiecznych w świat przyrody, aby co najmniej dobrze radzili sobie w szkole w klasach starszych na przedmiocie przyroda. Jednak najważniejsze jest, aby przede wszystkim umieli posługiwać się zdobytą wiedzą w różnych sytuacjach.

Jak zatem powinno wyglądać kształcenie studentów edukacji wczesnoszkolnej – przyszłych nauczycieli przyrody najmłodszych uczniów? Na co należy zwrócić uwagę?

Niewątpliwie to właśnie założenia metodyki kształcenia przyrodniczego, wspólne dla wszystkich, którzy przyrody nauczają, wyznaczają kierunki pracy ze studentami na zajęciach. Okazuje się (i bardzo dobrze), że założenia te, idą w parze z wytycznymi wdrażanej reformy programowej, co znajduje swoje odzwierciedlenie w zapisach podstawy programowej tak dla I etapu (edukacja przyrodnicza), jak i II etapu edukacyjnego (przedmiot przyroda). Ważne jest, aby podkreślać, uświadamiać studentom-przyszłym nauczycielom, że będą pierwszymi nauczycielami, którzy swoich małych uczniów będą wprowadzali w tajemniczy świat przyrody. Po nich pałeczkę przejmą nauczyciele przedmiotu przyroda, dlatego ważne jest podkreślanie ciągłości i spójności kształcenia przyrodniczego w szkole podstawowej. Tę spójność i ciągłość odzwierciedlają także zapisy podstawy programowej (PP). Mówią one o konieczności znajomości treści PP etapu poprzedzającego (nauczyciele przedmiotu przyroda znają zapisy PP edukacji przyrodniczej w klasach I-III) i zawierają wskazanie mówiące o wartości znajomości treści PP etapu następnego (nauczyciela klas I-III orientują się w zapisach PP II etapu). Dlatego praca z podstawą programową na zajęciach na uczelni, częste odwoływanie się do jej zapisów, ukazywanie istotnych elementów, stanowi istotny komponent zajęć z metodyki na uczelni. Warto także podkreślać i uczyć studentów, że to właśnie podstawa programowa stanowi najważniejszy dokument w codziennej pracy nauczyciela, a zapisy w niej zawarte wyznaczają kierunki nauczycielskich działań w pracy z uczniami (E. Łechtańska). Podejmowane na zajęciach zagadnienia dotyczą także zapisów w dokumencie podstawy programowej w odniesieniu do zaleceń, jak należy realizować edukację przyrodniczą w pracy z dziećmi w klasach początkowych. Także tutaj odnajduje się wspólne z założeniami metodyki nauczania przyrody zalecenia. Wdraża-

nie zapisanych w dokumencie zaleceń jest spójne z podejściem bezpośredniego poznawania przyrody przez uczniów.

Przygotowując własne zajęcia (najpierw w ramach symulacji lekcji na uczelni, później podczas praktyk w szkołach) studenci bardzo dobrze wiedzą i często umiejętnie tę wiedzę wykorzystują w praktyce, kiedy planują swoje działania w ramach edukacji przyrodniczej. Studenci-przyszli nauczyciele odwołują się wówczas do wskazań metodyki, odzwierciedlających się także bardzo wyraźnie w zapisach podstawy programowej. Z tych wskazań wynika właśnie, że planując zajęcia przyrodnicze z dziećmi winni bazować na bezpośrednim poznaniu przez uczniów otaczającego środowiska. To bezpośrednie poznanie w sposób naturalny narzuca, a może raczej wyznacza, jakie metody nauczania, jakie środki dydaktyczne, czy wreszcie które formy organizacji zajęć powinny być systematycznie uwzględniane w planowanych przez nich zajęciach edukacyjnych poświęconych poznawaniu przyrody przez najmłodszych uczniów. Tylko stosowanie właściwego, z punktu widzenia metodyki kształcenia przyrodniczego, podejścia zapewni studentom nauczycielski sukces, a dzieciom radość z poznawania i przeżywania przyrody.

W zalecanych warunkach i sposobach realizacji, które zapisane zostały w podstawie programowej, nauczyciel dowiaduje się, że *wiedza przyrodnicza nie może być kształtowana wyłącznie na podstawie pakietów edukacyjnych, Internetu oraz tego typu źródeł*. Ponadto, czytamy dalej w zaleceniach: *W sali lekcyjnej powinny być kąciki przyrody*. Coraz rzadziej zauważało się w ostatnich latach kąciki przyrody w pracowniach edukacji wczesnoszkolnej. Można założyć, że ta tendencja występowała powszechnie, stąd pojawiające się zalecenie zapisane w PP. W podstawie programowej student/nauczyciel znajdzie także zapis sugerujący, jakie metody nauczania należy wykorzystywać na zajęciach z dziećmi, *jeżeli w szkole nie ma warunków do prowadzenia hodowli roślin i zwierząt, trzeba organizować dzieciom zajęcia w ogrodzie botanicznym, w gospodarstwie....* Wynika z tego zapisu, iż zajęcia oparte na działaniu praktycznym uczniów także powinny być na różne sposoby stosowane. Ponadto w zapisach PP zwraca się uwagę na kształtowanie umiejętności prowadzenia obserwacji i doświadczeń przez uczniów *„obserwuje i prowadzi proste doświadczenia przyrodnicze, analizuje je i wiąże przyczynę ze skutkiem* (treści kształcenia, uczeń kończący klasę III). Umiejętności te będą mogły być rozwijane u uczniów tylko wtedy, jeśli nauczyciel będzie jak najczęściej stosował metody oparte obserwacyjne (obserwacja obiektów, stanów rzeczy, zjawisk), ale także metody badawcze (oparte na rozwiązywaniu problemów), jak doświadczenie czy eksperyment. Często podkreśla się, że to właśnie metody sprzyjają wielostronnej aktywizacji uczniów, przy czym za najcenniejsze uważa się metody badawcze, a po nich metody oparte na działaniu praktycznym uczniów (J. Dejko). Nieocenionym sposobem poznawania rzeczywistości przyrodniczej są także obserwacje, szczególnie te przeprowadzane w warunkach naturalnych (R. Więckowski). Zapewne dlatego podsta-

wa programowa, zgodnie z podejściem metodycznym (J. Dejko, H. Gutowska), podkreśla konieczność organizowania zajęć edukacji przyrodniczej poza klasą szkolną: *Edukacja przyrodnicza powinna być realizowana także w naturalnym środowisku, poza szkołą...* (zalecane warunki i sposób realizacji). Nie wydaje się to podejście niczym nietypowym ani nowatorskim, jeśli weźmie się pod uwagę założenia metodyki. Natomiast uwzględniając realia szkolne ostatnich lat, studenci w naszym środowisku mieli coraz rzadziej możliwość obserwowania zajęć przyrodniczych organizowanych w środowisku naturalnym, w formie zajęć terenowych lub wycieczek przyrodniczych. Można założyć, że dzięki zapisom podstawy programowej pożądane sposoby realizacji edukacji przyrodniczej staną się znowu codzienną praktyką szkół i nauczycieli.

Dla skutecznego kształcenia studentów-przyszłych nauczycieli ważna jest tak w obszarze kształcenia przyrodniczego, jak i wszystkich pozostałych, dobra współpraca nauczycieli-opiekunów praktyk oraz nauczycieli akademickich. Zależy nam, aby student był jak najlepiej przygotowany do podjęcia przyszłej roli nauczyciela, w tym przypadku nauczyciela przyrody najmłodszych uczniów. Konieczna jest wzajemna życzliwość i wspieranie się nauczycieli szkół i wykładowców na rzecz dobrego przygotowaniu studenta do zawodu. Warto mieć na uwadze, że nasze wzajemne oczekiwania co do możliwości działań tak w szkole, jak i na uczelni są znaczne jednak rzeczywistość pokazuje, że często jest inaczej. Liczne grupy, niewielka liczba godzin metodyki na specjalności, wyjściowa wiedza i umiejętności, z jakimi przychodzą studenci, to wszystko zawęża możliwości. Jednak otwartość na współpracę, zrozumienie i przyjęcie pewnych ograniczeń i trudności pokaże, że można wiele osiągnąć. Jednomyślność, wspólne działania, praca oparta na tych samych założeniach metodycznych, możliwość wymiany doświadczeń, prowadzenia dyskusji z nauczycielami może zapewnić jeszcze lepsze efekty końcowe kształcenia studentów-przyszłych nauczycieli.

Bibliografia

- Dejko J., *Środowiska dalekie i bliskie. Przewodnik metodyczny*, Warszawa 1996.
- Przyroda, badania, język*, red. S. Dylak, Warszawa 1997.
- Gutowska H., *Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach I-III*, Warszawa 1985.
- Łechtańska E., *Kształtowanie kompetencji pedagogicznych studentów edukacji wczesnoszkolnej w kontekście podstawy programowej*, w: *Profesjonalne praktyki profesjonalni nauczyciele*, red. J. Grzesiak, Konin 2010.
- Łechtańska E., *Środowisko społeczno-przyrodnicze realizowane inaczej*, w: *Przyrodnicze rozumowania najmłodszych uczniów czyli jak uczyć inaczej*, red. S. Dylak, Rzeszów 1994.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1995.
- Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przyrodnicza*, t. 5 (załącznik do rozporządzenia MEN z 23 grudnia 2009 r.).

Małgorzata CHYBICKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

FORMUŁOWANIE PYTAŃ W DOŚWIADCZENIU STUDENTÓW KIERRUNKÓW NAUCZYCIELSKICH

Operowanie pytaniami w trakcie zajęć szkolnych jest nieodłącznym elementem pracy nauczyciela. W uczniach wzbudzają często negatywne uczucia, ponieważ kojarzą się z odpytywaniem i ocenianiem. Dla nauczyciela zaś są oczywistym i powszechnie stosowanym narzędziem, służącym różnym celom edukacyjnym. Trafność i efektywność formułowanych na zajęciach pytań, problemów zależy od tego, na ile uświadamiamy sobie czemu mają one służyć. Nieodłącznie więc wiążą się z celami edukacyjnymi, którym podporządkowane będą wszystkie zadania, jakie postawimy przed uczniami. Im bardziej są przemyślane i świadomie dobrane, tym bardziej satysfakcjonujące będą reakcje uczniów i doświadczenia, jakie wyniosą z poszukiwania odpowiedzi na nie.

Własne spostrzeżenia w trakcie realizacji ze studentami pedagogiki zajęć symulacyjnych, jak również analiza scenariuszy zajęć projektowanych i realizowanych w trakcie praktyki śródrocznej próbnej i obecnie zakończonej praktyki ciągłej przez ten sam rocznik studentów pedagogiki, wskazują na znaczące postępy studentów w zakresie projektowania scenariusza zajęć zintegrowanych. Widoczna jest większa trafność i precyzja w formułowaniu celów operacyjnych, jak również poprawność w zapisie kolejnych zadań edukacyjnych.

Problemem jest jednak opór studentów w stosunku do szczegółowego zapisywania pytań kierowanych do uczniów, szczególnie w obszarach nowych treści, które po raz pierwszy pojawiają się w programie kształcenia. Niestety bagatelizowanie tego oczekiwania i przekonanie, że improwizacja „na żywo” wystarczy, kończy się często przykrym doświadczeniem „pogubienia się” lub zupełnej nieadekwatności i nieskuteczności kierowanych do dzieci pytań. Potwierdzają to nauczyciele-opiekunowie praktyk, którzy zbyt ufali umiejętnościom studentów i początkowo godzili się na ogólnikowe zapisy w studenckich projektach scenariuszy. Już pierwsze próby realizacji projektów w praktyce zmusiły opiekunów do zweryfikowania swoich wymagań wobec studentów i konsekwentnego oczekiwania nie tylko zapisu tego, co student zamierza zrobić, ale też w jaki sposób, za pomocą jakich konkretnych i przemyślanych pytań/problemów i innych zabiegów edukacyjnych oraz jakie określa standardy uczniowskich odpo-

wiedzi. To nie znaczy, że należy sztywno trzymać się tych swoich zapisów. Mają one jednak być punktem odniesienia dla studenta i gwarancją dla nauczyciela-opiekuna, że praktykant biegle porusza się w danej tematyce i jest dobrze przygotowany do realizacji zajęć.

Niechęć do szczegółowego zapisywania pytań lub zadań stawianych uczniom wiąże się niewątpliwie z tym, że ich dobór i odpowiedni sposób formułowania to bardzo duże i trudne wyzwanie. Doświadczają tego również sami nauczyciele i przyznają, że nie zawsze nawet te przygotowane przez nich pytania – zadania edukacyjne „trafiają” do dzieci i prowadzą do satysfakcjonujących odpowiedzi. Proces ten wymaga uwzględnienia wielu czynników, chociażby wcześniejszych doświadczeń dzieci i ich wiedzy uprzedniej, ich możliwości intelektualnych, ale także potrzeb i zainteresowań. Diagnoza, czyli dobre poznanie dzieci tworzących zespół klasowy znacząco może polepszyć jakość nauczycielskich pytań/zadań.

Bliższa analiza jakości pytań proponowanych przez studentów potwierdza badania, które dowodzą, że pomimo świadomości funkcji pytań w procesie edukacyjnym, formułowane przez studentów propozycje nie spełniają w pełni tych funkcji. Zdecydowaną większość stanowią pytania wymagające odtwarzania faktów (Klus-Stańska, 1999). Widoczna jest wyraźna rozbieżność pomiędzy „wiedzieć” a „umieć”. Rozbieżność ta może być zmniejszona poprzez świadome doskonalenie umiejętności tworzenia pytań (zadań) i strategii posługiwania się nimi już na etapie planowania i przygotowywania zajęć, nie dopiero na bieżąco w toku zajęć. Przytłaczająca jest liczba pytań, jaka pada w trakcie pojedynczych zajęć nawet w najmłodszych klasach, przy czym wiele z nich niczego nie wnosi do doświadczenia dzieci. Ponadto bardzo rzadko pozostawia się samym dzieciom możliwość formułowania pytań czy wyznaczania zadań. Istnieje duże zapotrzebowanie na badania pedagogiczne służące pogłębianiu znajomości tej problematyki w edukacji oraz rozwijaniu świadomości i kompetencji metodologicznych studentów i nauczycieli w tym zakresie.

Problematyka pytań w pedagogice zaznaczona jest wyraźnie w metodach kształcenia; od dialogu sokratejskiego, poprzez metodę katechetyczną, pogadankę, dyskusję, nauczanie problemowe i nauczanie programowane, do metod sprawdzania wiadomości i umiejętności. Ostatnio podejmowana jest w związku z postulowaną zmianą paradygmatu edukacji adaptacyjnej na paradygmat edukacji podmiotowej. Zainteresowania te wspiera rozwijająca się teleologia pedagogiczna, taksonomia celów kształcenia oraz teoria treści kształcenia.

Oprócz teorii i praktyki edukacyjnej, ogólne źródło i tło zainteresowań pytaniami stanowią osiągnięcia psychologii (zwłaszcza teorii czynności, psychologii poznawczej i koncepcji transgresyjnej człowieka, a także osiągnięcia filozofii i logiki języka, socjolingwistyki i językoznawstwa¹).

¹ W. Kojs, *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1994.

Pytania zadawane uczniom w klasie są podstawowym elementem procesu nauczania i uczenia się. Nauczyciel posługuje się nimi w różnych momentach zajęć po to, by pobudzić uczniów do myślenia i wesprzeć w pozyskiwaniu nowej wiedzy a także by sprawdzić stan posiadanej już wiedzy. „Przedstawiając uczniowi pytania i polecenia – nazywane także zadaniami – można skierować jego uwagę na najważniejsze elementy przekazywanych treści i wywołać przy tym różne czynności: różne pytania i polecenia kształcą różne funkcje myśli, różne umiejętności, z rozmaitych stron oświetlają wiedzę i pogłębiają jej rozumienie”².

Funkcjonuje wiele klasyfikacji pytań, które ułatwiają ich porządkowanie. Jedną z najbardziej znanych jest przytaczana przez E. Perrot³ *taksonomia celów edukacyjnych* Blooma. Istnieje w niej 6 poziomów i pytania formułowane na poszczególnych poziomach wymagają odpowiedzi angażujących specyficzne procesy myślenia. Poziomy te to:

Wiedza – Zrozumienie – Zastosowanie – Analiza – Synteza – Ewaluacja

Wiedza

- Jeżeli naszym celem jest stwierdzenie, czy uczniowie pamiętają fakty, zadajemy pytania wymagające przypomnienia sobie informacji (Jakie miasto jest stolicą Polski?). Do tej kategorii włączone są także informacje, których dostarcza nam codzienne doświadczenie.

Nauczyciele mają niestety skłonność do nadużywania tej kategorii.

Zrozumienie

- Gdy zaś chcemy pomóc uczniom w logicznym uporządkowaniu faktów zadajemy pytania o zrozumienie. Będą one wymagały już wyboru tych faktów, które są niezbędne dla sporządzenia opisu, porównania lub skontrastowania. Znajdą się więc tutaj słowa: *opisz, porównaj, skontrastuj, wyraż własnymi słowami, wytłumacz*.

Zastosowanie

- Pytania wymagające zastosowań powinniśmy zadawać wtedy, gdy pragniemy zachęcić uczniów do użycia zdobytej wcześniej informacji do rozwiązania problemu. Przydatne w tej kategorii pytań operatory to: *zastosuj, sklasyfikuj, użyj, wybierz, posłuż się, podaj przykład*.

Analiza

- Jeśli zależy nam z kolei na wspieraniu dzieci w podejmowaniu prób analizowania informacji ze względu na uwarunkowania przyczynowo-skutkowe, powinniśmy zadawać pytania o wyjaśnienie. Po pierwsze – aby rozpoznać motywy i przyczyny danego zjawiska, po drugie – aby rozważyć i przeanalizować dostępne informacje w celu wyciągnięcia wniosków, po trzecie zaś – aby przeanalizować wynik, wniosek czy uogólnienie oparte na świadec-

² W. Kojs, *Pytania i polecenia*, s. 36.

³ E. Perrot, *Efektywne nauczanie*, WSiP, Warszawa 1995.

twach. Wyrazy używane w pytaniach typu analitycznego to: *dlaczego? jakie czynniki?, wyciągnij wniosek, podaj przykłady świadczące ...*.

Synteza

- Jeśli pragniemy pomóc uczniom sformułować nowe relacje i ująć rzeczy razem w nowy i oryginalny sposób, zadajemy pytania syntetyzujące. Badają one zrozumienie, wymagają przewidywania, czasem rozwiązywania problemów. Dopuszczają wiele twórczych rozwiązań. Wyrazy i zwroty często tu występujące to: *co zdarzyłoby się, gdyby...?, rozwiń, jak sądzisz*.

Ewaluacja

- Wreszcie pytania ewaluacyjne, na które nie ma jednej, poprawnej odpowiedzi. Wymagają one od uczniów oceniania wartości pomysłu, sposobu rozwiązania problemu czy dzieła artystycznego. Prosimy dzieci o wyrażenie opinii: *osądź, oceń, zdecyduj, usprawiedliw*.

E. Perrot dzieli te pytania na dwie kategorie: pytania niższego poziomu i pytania wyższego poziomu, ze względu na to, jakiego poziomu myślenia kognitywnego wymagają.

Pytania niskiego poziomu wymagają odtworzenia informacji, faktów, które były wcześniej podane, nie wymagają zmiany ich formy ani porządku. Odpowiedzi na nie łatwo ocenić. Pytania wyższego poziomu wymagają przetwarzania informacji w celu porównania, wyjaśnienia, podsumowania, zanalizowania, zsyntetyzowania lub ocenienia. Uczeń musi tutaj wyjść poza informacje i stworzyć odpowiedź różną w formie i treści od spotykanych. Takie odpowiedzi o wiele trudniej jest ocenić. Jest to zapewne jeden z powodów ograniczania liczby tego typu pytań przez nauczyciela, który ma w podświadomości zakodowaną konieczność lub potrzebę ustosunkowania się do uczniowskich odpowiedzi. Nawet najlepiej sformułowane pytania mogą nie spełnić oczekiwań nauczyciela w praktyce, jeśli niespełnione zostaną określone warunki psychologiczne, dające uczniom poczucie bezpieczeństwa w atmosferze życzliwości i akceptacji, a także dopuszczalności ewentualnych błędów. Ponadto, niezwykle istotny jest sam sposób, czyli strategia zadawania pytań. Oczekiwaniem nauczyciela jest, aby jak największa liczba uczniów podejmowała próbę odpowiedzi i aby były to odpowiedzi jak najlepszej jakości. E. Perrot proponuje kilka zabiegów służących poprawie jakości i rozmiarów uczniowskich partycypacji w dyskusji⁴.

By pomóc uczniom formułować odpowiedzi bardziej złożone i przemyślane, sugeruje: operowanie pauzą, naprowadzanie, poszukiwanie jasności i porządku oraz przesuwanie akcentów (przesunięcie tematyczne). Poprawieniu rozmiarów i jakości uczestnictwa uczniów w zajęciach służyć może z kolei: zmiana adresata pytania, stosowanie pytań o zestawy powiązanych ze sobą faktów i stosowanie pytań wyższego rzędu.

⁴ E. Perrot, *Efektywne nauczanie*, s. 58.

Niezwykle ważnym problemem zasygnalizowanym także przez E. Perrot jest jasny obraz kryteriów, według których nauczyciel może dokonywać oceny odpowiedzi ucznia. Tylko mając świadomość celu można określić, jakie środki i w jaki sposób użyte będą właściwe. Skuteczny zestaw pytań to ten, który pozwala na osiągnięcie celu. Nauczyciel musi być świadom, w jakim celu zadaje pytania i mieć jasno określone warunki akceptowalności odpowiedzi.

Stosownie więc do zmian formy porozumiewania się za pomocą pytań zmienia się także forma tego, czego dzieci się uczą. Jedne zachęcają do zapamiętywania szczegółów i faktów, drugie skłaniają do rozważania i dyskusowania zgromadzonych materiałów, jeszcze inne pobudzą wyobraźnię, myślenie twórcze. Forma pytań niesie ze sobą informacje dotyczące także tego, czego oczekuje się od nich jako uczniów, jak sztywno określone zostały kryteria poprawności, czy oczekuje się od nich własnych pomysłów, interpretacji, czy mają zapamiętać to, co mówi nauczyciel. Zorientują się, czy i w jakim stopniu oczekuje się od nich uczestnictwa w formułowaniu wiedzy, czy przypisana jest im jedynie rola odbiorcy⁵.

Niewątpliwie dowiadują się o wiele więcej, choćby na przykład: czy i na ile są ważni, akceptowani, szanowani; czy i na ile nauczyciel ma do nich zaufanie i wierzy w ich możliwości; czy i na ile ważny jest rozwój ich niezależnego i kreatywnego myślenia.

Jedną z cech szkoły „tradycyjnej” jest dominująca rola nauczyciela, który decyduje o kształcie i przebiegu zajęć. Badania przeprowadzone przez W. Kojsa w szkole podstawowej i w szkole średniej potwierdzają, że wyłącznie nauczyciel jest twórcą pytań i poleceń przewidzianych dla ucznia, jest użytkownikiem tych zadań, a także zadań proponowanych w podręcznikach, czasem jest nawet ich wykonawcą (wspólnie z uczniami). Uczniowie są więc pozbawieni kształcących możliwości procesu tworzenia zadania (pytania, polecenia) i decydowania o sposobie jego wykorzystania w toku realizacji celów. Wnioskuje więc, iż szkoła stwarza warunki do kształtowania osobowości „wykonawców”, „odbiorców”, „odtwórców”⁶.

Tymczasem kształtujące funkcje zadań dydaktycznych są współokreślone przez udział ucznia w procesie tworzenia, zlecenia, realizacji i oceny wykonania zadania. Te cztery działania – tworzenie, użytkowanie, wykonanie (rozwiązanie) i ocenianie zadania – różnią się, co stanowi o odrębności pełnionych przez nie funkcji. Zadania polegające na tworzeniu innego zadania kształtują zdolności twórcze, a ponadto zadanie wynikające z posiadanych przez niego zasobów i potrzeb, jest jego „własnym” zadaniem. Zadania polegające na użytkowaniu zadania kształtują zdolności podejmowania decyzji (m.in. dostosowanie zadania do celu, do wykonawcy, do środków) i dokonywania selekcji. Zadania dotyczące

⁵ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Kohnin 2010, zob. też: D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, WSiP, Warszawa 1988.

⁶ W. Kojs, *Pytania i polecenia*, s. 96.

kontroli i oceny natomiast mogą odegrać istotną rolę w kształtowaniu różnorodnych cech moralnych i intelektualnych. Mogą w odpowiednich warunkach zmienić się w autentyczny proces badawczy prowadzący do samowiedzy⁷.

Aktywność własna jest jednym z podstawowych czynników rozwoju osobowości człowieka (oprócz zadatków wrodzonych, środowiska i wychowania), któremu współczesna psychologia i pedagogika przypisuje szczególną rolę. *Głównym sprawcą zmian na świecie jest człowiek, który jest i staje się takim jakim jest i staje się tworzony przez niego świat, [...] ustawicznie doskonaląc warunki swojego życia równocześnie zmienia i rozwija własną osobowość. [...] Żeby doskonalic warunki swojego życia i móc zaspakajać stale pojawiające się nowe potrzeby, człowiek musi podejmować nowe formy aktywności, w tym zwłaszcza twórcze i odkrywcz e [...] nie można [tego] osiągnąć przez działalność rutynową, naśladowczą, odtwórczą*⁸.

O aktywności własnej zaś można mówić wtedy, gdy dziecko:

- przynajmniej w pewnym stopniu robi coś z własnej inicjatywy,
- własne potrzeby lub cele realizuje osobiście za pomocą w miarę samodzielnie dobranych metod i środków,
- swoją działalnością kieruje samodzielnie i na własną odpowiedzialność,
- przynajmniej współuczestniczy w kontroli i ocenie przebiegu i efektów pracy.

Aktywność jednostki mogą wzbudzać i ukierunkowywać racje wewnętrzne (potrzeby) oraz racje zewnętrzne, czyli zadania. Zadania mogą pobudzać aktywność własną, o ile jednostka uzna je za swoje. Stanie się tak zaś, gdy pozwolą one zaspokoić jakieś jej potrzeby.

Tymczasem w klasie szkolnej mamy zwykle ponad 20 niepowtarzalnych indywidualności dziecięcych z ich zróżnicowanym doświadczeniem osobistym, możliwościami, zainteresowaniami, potrzebami i pragnieniami. Niemalą sztuką jest, by przygotowane przez nas pytania (zadania) były odpowiednimi, trafnymi pod każdym z wymienionych względów dla każdego dziecka, wyzwalającymi jego aktywność własną. Najtrudniejsze jest to w przypadku pracy zbiorowej, gdy kierujemy pytanie do wszystkich dzieci. Dla części z nich będzie ono proste lub wręcz banalne, dla innych zaś niezrozumiałe lub za trudne, pozostali zaś mają szansę przyjąć je jako wyzwanie i podjąć wysiłek, by mu sprostać. Jeśli zaś spróbujemy uprościć zadanie, pozbawimy je walorów kształcących i motywujących również dla tej grupy⁹.

⁷ Zob. np. W. Kojs, *Pytania i polecenia*, s. 26, J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki*, rozdział II.

⁸ J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, WSiP, Warszawa 1990, s. 41.

⁹ Por. J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki*, rozdz. II.

Nie można więc mówić o pytaniach w edukacji nie podejmując problematyki indywidualizacji. Świadomi niedogodności utrudniających realizację zasady indywidualizacji, których nie możemy zmienić (tj. liczebność klas, brak funduszy na odpowiednie pomoce dydaktyczne), musimy szukać rozwiązań w tych zakresach, w których jest to możliwe.

Indywidualizacja jest warunkiem zapobiegania pogłębianiu się i narastaniu trudności dydaktycznych i wychowawczych oraz skutecznej terapii pedagogicznej i psychologicznej. Z drugiej strony jest szansą rozwijania dziecięcych uzdolnień, zainteresowań, postaw twórczych i zaspokajania ich potrzeby samorealizacji. Praca nauczyciela polegać powinna na ciągłym rozpoznawaniu i respektowaniu w swych dydaktycznych i wychowawczych decyzjach i działaniach, indywidualnych różnic między dziećmi. Sprawą zasadniczą wydaje się przede wszystkim świadomość obszarów, w jakich indywidualizacja może i powinna być rozpatrywana i realizowana, ale także umiejętność realizacji tej zasady. Sprowadza się to do pytania o to, co można i należy różnicować jako podstawy do formułowania zróżnicowanych zadań dla uczniów oraz do pytania o metody i sposoby organizacji pracy sprzyjające efektywnemu różnicowaniu. Uzasadnionym wydaje się rozpatrywanie potrzeby i możliwości indywidualizacji w obrębie wszystkich elementów procesu dydaktyczno-wychowawczego: celów, treści, metod, form organizacyjnych jak również środków dydaktycznych¹⁰.

Każdej koncepcji dydaktycznej można przyporządkować specyficzny dla niej system zadań. Jego realizacja prowadzi do kształtowania określonych cech osobowości ucznia. W niektórych koncepcjach to uczeń jest tą stroną, która formułuje znaczną część zadań dla siebie. Taką koncepcją jest opracowana przez Władysława Puśleckiego alternatywna idea edukacyjna, określona mianem kształcenia wyzwalającego, którą przeciwstawia koncepcjom mówiącym o „oddziaływaniu” na osobowość ucznia, jej „urabianiu”, „formowaniu” czy „zmienianiu”. Idea ta skoncentrowana jest na osobie ucznia, zakłada bezwarunkową akceptację ucznia jako osoby przez szkołę, opiera proces dydaktyczny na w pełni humanistycznych interakcjach społecznych, respektowaniu podmiotowości ucznia w tym procesie, którego głównym zadaniem jest wspieranie rozwoju kompetencji osobowościowych, merytorycznych i społecznych ucznia w toku kształcenia wyzwalającego¹¹. Właśnie taki sposób patrzenia na rolę szkoły stwarza warunki dla realizacji zasady indywidualizacji, a więc respektowania odmienności każdego dziecka i wspierania jego rozwoju na podstawie ciągłego diagnozowania jego inności.

Ta „inność” w szkolnej rzeczywistości nie zawsze niestety jest mile widziana, wręcz przeciwnie – często dyskryminowana. Apolonia Suchora-Olech i Mariola Szczepańska podjęły próbę zbadania sytuacji dziecka twórczego

¹⁰ T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, PWN, Warszawa, 1997; R. Więckowski, *Nauczanie zróżnicowane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.

¹¹ W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 1996.

w klasie szkolnej. Wyniki tych badań przedstawiły w artykule pod wymownym tytułem: *Wystarczy nie przeszkadzać w rozwoju*. Okazuje się, że dzieci twórcze nie tylko nie cieszą się sympatią rówieśników, ale spotykają się także z niechęcią ze strony nauczycieli. Z zestawień wynika, że ten sam uczeń twórczy i jego zachowania są negatywnie oceniane przez nauczyciela o tradycyjnych poglądach, zaś przez nauczycielach o poglądach nowatorskich – pozytywnie. Dla jednych uciążliwością są niewygodne, irytujące czy dziwaczne pytania, które ich zdaniem nie są związane z tematem lekcji i zakłócają jej rytm. Drudzy zaś odnoszą się do nich pozytywnie, podkreślając ich oryginalność i zdolności intelektualne ich autorów. Generalnie jednak boimy się pytań uczniów, choć przecież nie zawsze i nie na wszystkie musimy odpowiadać. Wystarczy czasem stworzyć dzieciom odpowiednie warunki edukacyjne oraz towarzyszyć i wspierać w poszukiwaniu odpowiedzi na nurtujące ich właśnie w danym momencie pytania. Wspieranie rozwoju dziecka jest podstawowym zadaniem szkoły. Wymaga wręcz aranżowania takich sytuacji edukacyjnych, które stwarzają sprzyjające warunki, by *wyzwolić ciekawość; pozwolić jednostkom poszukiwać w nowych kierunkach, które dyktowane są przez ich zainteresowania; uwolnić zmysł dociekania; pozostawić swobodę dla pytań i poszukiwań*¹².

Heterogenne cele (cele pochodzenia zewnętrznego) stanowią u niego punkt wyjścia do przekształcania ich w cele podmiotowe. Autor opisuje trzy strategie uzewnętrzniania takich celów.

Pierwsza polega na oferowaniu uczniom podmiotowych celów, wcześniej wyprowadzonych i przekształconych z celów heterogennych (strategia „O”), np. „Mam nadzieję, że to, czego będziecie się dzisiaj uczyć, każde z was uzna za ważne i potrzebne w życiu oraz uczyni wszystko, aby mógł po cichu powiedzieć: Ucieszę się, gdy się przekonam, że znam ..., umiem..., zastosuję..., zaplanuję..., udowodnię..., ocenię...”.

Druga polega na dostosowaniu potrzeb poznawczych uczniów do heterogennych celów kształcenia poprzez wspólne ustalanie celów kształcenia, które w sposób naturalny łączą to, w co do tej pory byli zaangażowani uczniowie i co wzbudziło ich zainteresowanie oraz wywołało potrzebę uczenia się określonych treści (strategia „D”).

Istota trzeciej zaś polega na uzewnętrznianiu w toku rozwijającego się zajęcia dydaktycznego egzystencjalnych potrzeb uczniów w formie życzeń, które wspólnie przekształcane są w podmiotowe cele kształcenia (strategia „E”)¹³.

To, jakie stworzymy dzieciom warunki rozwoju, zależy przede wszystkim od sposobu myślenia o sensie edukacji dziecka oraz o roli szkoły i nauczyciela w tym procesie. Od tego zależeć będzie, jakie pytania i do których dzieci będą adresowane, jakie zadania będą z nich wynikały i w jaki sposób będą realizowane i oceniane, czy same dzieci będą miały szansę dzielenia się interesującymi ich

¹² C. Rogers, *Tworzenie klimatu wolności*, w: *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, Impuls, Kraków 1992, s.115.

¹³ W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające*, s. 95 i dalsze.

pytaniem, poszukiwania rozwiązań, czy, wreszcie, oceniania rezultatów swej aktywności.

Nie bójmy się stawiać ważnych pytań dzieciom i zachęcać do rozwiązywania ciekawych problemów i samodzielnego ich formułowania. Wystarczy stworzyć dzieciom odpowiednie warunki edukacyjne, aby same mogły szukać odpowiedzi i odkrywać prawdę o świecie, ludziach i sobie samych. Jest to bardzo trudne wyzwanie nie tylko dla studentów, ale również dla nauczycieli. Dzieje się tak nie tylko ze względu na złożoność samej problematyki pytań, ale również dlatego, że zmienia się otaczająca rzeczywistość, zmieniają się dzieci, które przychodzą do szkoły oraz wpływy i problemy, jakich doświadczają. Dlatego ważne jest podejmowanie dyskusji i doskonalenie kompetencji nauczycielskich w zakresie efektywnego formułowania pytań i operowania nimi, przy zachowaniu obszaru wolności dla pytań uczniowskich.

Część 2.
STUDENCI

WOBEC PRAKTYKI NAUCZYCIELSKIEJ

Monika RAŻNA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

**OTWARTOŚĆ DOŚWIADCZONEGO NAUCZYCIELA
WOBEC EWALUACJI PRAKTYKUJĄCEGO STUDENTA**

Nauczyciel dla ucznia jest nie tylko tym, który uczy, lecz przede wszystkim tym, który wskazuje drogę. Po to, aby tę drogę wskazywać, sam musi ją odnaleźć w sobie¹ – są to zaledwie dwa zdania zawierające sens praktyki, która wydeptała mi ścieżkę, po której pragnę kroczyć wraz ze swoimi podopiecznymi.

Przygotowanie do praktyk pedagogicznych poprzedzone jest: obserwacjami, praktykami asystenckimi, zapoznaniem się z dokumentacją szkoły i nareszcie samodzielnym prowadzeniem zajęć, które umożliwia opiekun praktyk. Dlatego w ich trakcie istotna jest współpraca między doświadczonym nauczycielem a praktykującym studentem. Praktykant, spotykając się z brakiem otwartości opiekuna nie jest w stanie samodzielnie poradzić sobie z tak wieloma czynnościami, jak przygotowanie i prowadzenie zajęć, poprawne wypełnianie dziennika lekcyjnego, czy też zapewnienie bezpiecznych i jednocześnie lekcji. Przy tych pracach nieoceniona okazuje się pomoc ze strony nauczyciela z bagażem doświadczeń.

W ciągu ostatniego roku miałam okazję odbyć dwie praktyki: jedną w maju, a drugą we wrześniu. Podczas tych dwóch miesięcy doświadczyłam osobiście, jak wygląda praca z perspektywy nauczyciela. Pamiętam, jak pierwszego dnia zadawałam sobie pytania typu: Czy sprostam tylu wyzwaniom, jakie ma nauczyciel? Czy aby na pewno obrałam dobrą drogę? Jak zostaną odebrana przez dzieci? Czy będzie mi dana szansa wprowadzenia swoich pomysłów? Jak wyglądać będzie praca z opiekunem?

Jednak strach okazał się zbędny, gdyż sposób porozumiewania się z opiekunem, który został mi przydzielony, był od samego początku nacechowany pozytywną atmosferą i jasno sprecyzowanymi wymaganiami, które okazały się

¹ K. Denek, *Metody dydaktyczne w kreowaniu edukacji refleksyjnej*, „Wychowanie na co dzień” 2004, nr 4/5, s. 6.

niezbędnymi wskazówkami do organizacji czasu podczas zajęć i zdyscyplinowaniem zespołu klasowego. Nauczyciel-opiekun praktyk, okazał się otwarty na moje wahania, jak i ewaluacje, które zamierzałam wprowadzić². Wręcz oczekiwał, abym wprowadzała swoje pomysły, które zawsze miały na celu aktywny odbiór wiedzy przez najmłodszych. Eksperymentowałam na dzieciach swoje pomysły związane z przekazaniem wiadomości, np. wplatałam w zajęcia dramę, którą dzieci uwielbiały, ponieważ same miały za zadanie wcielić się w daną postać, zwierzę bądź też porę roku.



Fot. 1. Praktyka pedagogiczna w Szkole Podstawowej nr 4 im. Gustawa Morcinka w Koninie

Zorganizowałam także leśny pokaz mody, który był utrwaleniem wiadomości, które dzieci zapamiętały z wcześniejszych lekcji³. Uchwyciłam chwile radości, jakie dzieci czerpały z nieświadomego pochłaniania wiedzy o codziennym życiu zwierząt leśnych.

² A. Janowski, *Poznanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Warszawa 1991, s. 18-22.

³ B. Stokłosa, *Twórczy nauczyciel promotorem twórczych postaw uczniów*, „Kwartalnik Edukacyjny” 1999, nr 1/2, s. 3-8.



Fot. 2. Prezentacja uczniów wcielonych w postaci zwierząt mieszkających w lesie

W trakcie tego pokazu dzieci osobiście doświadczają, jak leśne zwierzęta się poruszają, jak wyglądają, czym się żywią, a co najważniejsze – uczniowie sami wybierali spośród modeli osobę, która najbardziej wcieliła się w rolę zwierzęcia.

Najbardziej zachwycało mnie całkowite zaakceptowanie takiej formy zajęć przez wychowawcę klasy. Byłam naprawdę mile zaskoczona przychylnością opiekuna wobec nowych rozwiązań związanych z organizacją zajęć, a także, co pragnę nadmienić, uczniowie nie tylko wspaniale się bawili, ale poprzez zabawę opanowali podstawową wiedzę o życiu i wyglądzie zwierząt żyjących w lesie.

Nauczyciel chętnie udzielał mi rad, a nawet zdradzał swoje sprawdzone pomysły, formy pracy, związane np. ze sposobem utrwalania przmiotników za pomocą tzw. magicznego szalika. Chętnie doradzał jak urozmaicać lekcje w celu uniknięcia biernych czy wręcz wykładowych form zajęć, tym bardziej że w klasie znajdowało się dziecko o rok młodsze od reszty uczniów, a na dodatek bez ukończonego oddziału zerowego⁴. Dlatego nauczyciel nakłaniał do częstszych przerw śródlekcyjnych, co w mojej ocenie, na podstawie odbytej praktyki, jest niezbędne podczas prowadzenia zajęć, m.in. po to, aby uniknąć znużenia u dzieci i pobudzić je do dalszej nauki. Taka przerwa nie oznaczała oderwania się od tematyki zajęć, lecz zawsze podczas tych minut utrwalłam wcześniej zdobytą wiedzę i dzieci poprzez zabawy ruchowe chętnie ją sobie przyswajali⁵.

Głównym celem moich praktyk było wyniesienie z nich jak najwięcej doświadczenia, dlatego podczas obserwowania zajęć starałam się być aktywna,

⁴ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, Konin, 2010, s. 72-77.

⁵ K. Wojciechowska, *Rola nauczyciela w rozwijaniu twórczej ekspresji ruchowej u dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji, Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz-Konin, 2010, s. 358-359.

a nauczyciel chętnie z tej aktywności korzystał. Wspomnę nawet, że domagał się, abym to ja sama uchwyciła ten odpowiedni moment, w którym powinnam wkroczyć z pomocą. Dzięki temu dyskretnie obserwował moją spostrzegawczość i wycucie czasu. Pracowałam w atmosferze przyjaznej, tak więc nie miałam żadnych obaw, aby włączać czynnie własne pomysły w życie klasy. Dlatego nauczyciele-opiekunowie odgrywają na tym etapie kształcenia bardzo ważną rolę. Co więcej, to od ich otwartości na pomysły studenta zależy jakość odbytych praktyk. Te, które zrealizowałam, pozwoliły mi się rozwijać, choćby dzięki wspólnie ułożonemu z opiekunem harmonogramowi praktyk i jego systematycznemu nadzorowaniu.

Dzięki tak rozłożonym zajęciom miałam możliwość przeprowadzenia wymaganej liczby jednostek lekcyjnych. Wymagało to jednak sporej organizacji, gdyż do jednej klasy przydzielone zostały aż cztery studentki z tym samym terminem zrealizowania miesięcznej praktyki. Zadaniem każdej z nas było samodzielne przeprowadzenie zajęć zgodnie z wymaganymi godzinami, a np. zajęcia techniczne, edukacja plastyczna lub muzyczna zgodnie z podstawą programową prowadzone są w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Problemu by jednak nie było, gdyby liczba praktykantów przydzielona do danej klasy była mniejsza. Moim zdaniem słabym punktem projektu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” jest zbyt duża liczba studentów przydzielona na klasę. Uważam, że takie rozwiązanie jest niekorzystne nie tylko dla studenta, który ma ograniczone możliwości do zdobycia doświadczenia, ale przede wszystkim dla dzieci, ponieważ ze względu na zbyt wielu praktykantów zabrakło ciągłości w prowadzeniu lekcji, co spowodowane było brakiem korelacji z wcześniejszymi zajęciami prowadzonymi przez inne studentki. To z kolei stanowi też leżący po stronie studentek błąd wynikający z braku współpracy pomiędzy nimi. Zapewne taka sytuacja nie ułatwia dzieciom przyswajania wiadomości, a wręcz przyczynia się do ich ulotnienia. Dzieci niestety na tym traciły, ponieważ często wiedza zdobyta na poprzednich zajęciach nie została utrwalona.

Osobiście bardzo cenna dla mnie była możliwość obserwowania zajęć prowadzonych przez opiekuna, podczas których zastosowane rozwiązania metodyczne okazały się doskonałym materiałem wyjściowym do dalszej ewaluacji⁶. Wiem, że największą trudność sprawiało mi utrzymanie dyscypliny w klasie, choć miałam i tak ułatwione zadanie, bo klasa (za sprawą wychowawcy oczywiście) знаła zasady związane ze zgłaszaniem się na lekcji, ustawieniem pod klasą, wyjściem na przerwę tylko wtedy, gdy nauczyciel otworzy drzwi. Jedynie zdecydowałam się ewaluować ocenianie szczególnej aktywności uczniów na danych zajęciach za pomocą uśmiechniętej buźki, natomiast za jej brak lub przeszkadzanie w ich przeprowadzaniu uczeń otrzymywał smutną buźkę, co starałam się egzekwować na koniec zajęć. Nauczyciel chętnie zaakceptował moją propozycję

⁶ M. Rażna, *Praktyka studencka w szkole – odpowiedzialność czy zabawa?*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, Konin 2010, s. 83-85.

oceniań dzieci, a nawet zaproponował, aby było to kontynuowane przez resztę studentek w trakcie praktyk. Odebrałam to jako akceptację, a nawet wyróżnienie mojego systemu oceniania.

Ponadto udzielony instruktaż do każdego scenariusza zajęć, który przedstawiłam opiekunowi pozwolił mi ciągle doskonalić swój warsztat pracy.

Otwartość nauczyciela, pod którego okiem odbywałam praktyki wyrażała się poprzez chętnie przeprowadzane przed, jak i po zajęciach, konsultacje. Wyglądały one w taki sposób, że opiekun pytał się nas – studentów, co się podobało, czy też nie odpowiadało w przeprowadzonych przez siebie bądź koleżankę zajęciach. Dzięki temu miałyśmy okazję do wyrażenia własnych opinii na temat zajęć, mówienia o błędach, jakich powinnyśmy się strzec i ciekawych formach zajęć, jakie warto kontynuować w trakcie dalszej pracy. Między innymi podczas pewnych konsultacji sama zasugerowałam opiekunowi, że mam problem dotyczący oceniania nie tylko prac plastycznych, ale np. podczas sprawdzania prac pisemnych, gdzie występują błędy ortograficzne. Wtedy nauczyciel natychmiast zareagował i zaproponował pisanie ze słuchu, dzięki któremu mogłam zapoznać się z jego sposobem przeprowadzania, a następnie sprawdzić poprawność zapisanego przez dzieci tekstu pod względem ortograficznym, kaligraficznym oraz słuchowo-wzrokowym⁷. Podczas tego jednego sprawdzianu nauczyłam się nie tylko jak oceniać prace, ale także poznałam sposób oznaczania błędów i organizacji takiej formy sprawdzianu w klasie drugiej.

Nauczyciel chętnie umożliwił mi (na moją prośbę) przeprowadzenie zajęć technicznych, które sam miał w planie zajęć. Dzięki oddaniu mi tej jednostki lekcyjnej miałam możliwość zorganizowania dla dzieci w pełni ciekawe zajęcia⁸, podczas których tworzyli oni makietę ruchu drogowego. Dziecięcą kreatywność rozwijałam również podczas edukacji plastycznej, w trakcie której starałam się każdą pracę dziecka przedstawić w ciekawy sposób.



Fot. 3. Ilustracja do wiersza *Lokomotywa* Juliana Tuwima (szablony pasażerów wyklejone plasteliną)

⁷ R. Więckowski, *Efektywność zajęć dydaktyczno-wyrównawczych w systemie nauczania początkowego*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1991.

⁸ A. Jabłońska, *Techniki plastyczne dla dzieci*, Klub dla Ciebie, Warszawa 2004.

Dzieci najczęściej pracowały w grupach, w których nie tylko wykonywały pracę, ale co najważniejsze – uczyły się współpracy między sobą, słuchania siebie nawzajem oraz ponoszenia odpowiedzialności za przydzielone danej osobie zadanie.

Prowadziłam dwukrotnie zajęcia dodatkowe z edukacji matematycznej. Na pierwszych zajęciach, jako główny cel postawiłam sobie udoskonalenie liczenia w zakresie dziesięciu, wykonując działania na konkretach⁹. Stworzyłam dla dzieci – dzięki przychylności nauczyciela – zajęcia, na których uczniowie za pomocą szyszek czy też jabłek manipulowali na działaniach z dodawaniem i odejmowaniem. Dzieci ćwiczyły także pamięciowy rachunek z wykorzystaniem lizaków matematycznych i kostki do gry. W trakcie tych zajęć same sięgały po pomoce i poprawnie z nich korzystały podczas obliczeń.



Fot. 4 i 5. Dodawanie i odejmowanie z wykorzystaniem szyszek i lizaków matematycznych

Kolejne zajęcia poświęcone były zadaniom na porównywanie sum i różnic. Postanowiłam przeprowadzić je na podstawie problemów, jakie wynikały z rozwiązania takiego typu zadań na wcześniej przeprowadzonych zajęciach w klasie¹⁰. Okazało się, że kłopot wynikał z nieznaności znaczenia znaków większości i mniejszości, które dla dzieci oznaczały to samo. Dlatego zajęcia rozpoczęłam od krótkich ćwiczeń, podczas których dzieci miały oszacować wzrokowo, który słoik zawiera więcej cukierków. Następnie musiały się upewnić i przeliczyć, czy tak naprawdę jest po tyle samo cukierków w obu słoikach. Kiedy już obliczyły liczbę słodkości w poszczególnych pojemnikach, mogły dalej same postawić znak większości między słoikami. Zauważyłam, że dzieci bardzo

⁹ M. Dziugiel, *Dla kogo trudna matematyka?*, „Życie Szkoły” 2003, nr 7, s. 407-409.

¹⁰ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki?* Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1989, s. 11-18.

chętnie biorą udział w takiego typu zajęciach, tym bardziej że siedzą przy jednym stoliku, co stwarza pozytywną atmosferę podczas wspólnej pracy.

Miałam także możliwość przeprowadzenia zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, gdzie pracowałam z dziećmi z obu równoległych klas drugich w dziecięcioosobowej grupie, która miała ogromną trudność z rozpoznawaniem strony: lewej i prawej¹¹. Dzieciom pomogły zastosowane przeze mnie wstążki, które miały zawiązać sobie na lewej ręce. Ręka ta podczas lekcji miała przypominać, że przywiązana do niej wstążka wskazuje lewą stronę. Dzieci w trakcie tych zajęć manipulowały także na klockach, co nie tylko sprawiało im radość ze wspólnej zabawy, ale co najistotniejsze, pomagało poprawnie wykonywać polecenia związane z lewą i prawą stroną.

Nauczyciel chętnie dzielił się też wskazówkami dotyczącymi organizacji zajęć lekcyjnych, jak i tych poza czasem szkolnym. Nigdy pomysłów związanych z wprowadzeniem własnych ewaluacji do zajęć nie ignorował, a nawet podczas obserwacji oczekiwał na moje propozycje dotyczące prowadzenia poszczególnych zajęć, dzięki czemu nie odczułam żadnego dystansu w naszych relacjach. Kiedy popełniałam błąd, nauczyciel starał się automatycznie go poprawić, co wbrew pozorom ułatwiało mi pracę, ponieważ tego właśnie oczekiwałam. Chciałam, aby wychowawca klasy wyrażał swoją opinię na temat przeprowadzanych przeze mnie zajęć, które zawsze odbierałam jako pomoc do dalszej pracy.

Każde lekcje starałam się szczegółowo zaplanować¹², tak aby założone przeze mnie cele zostały osiągnięte, ale w sposób jak najbardziej przystępny dla dzieci. Dbałam o to, żeby prowadzone przeze mnie zajęcia wprowadzały dzieci w świat zaciekawienia, dlatego rozpoczynałam zajęcia np. śpiewającym powitaniem, w którym dzieci czynnie brały udział. Pamiętam, że opiekun praktyk był otwarty na taką formę zajęć. Akceptacja mnie i mojej pracy przez opiekuna praktyk działała na mnie mobilizująco; zawsze starałam się nie zawieść jego oczekiwań wobec mnie, a dzięki temu upewniałam siebie, że nie pomyliłam dróg, bo to co robię sprawia mi ogromną przyjemność.

Również chętnie udostępniana mi była dokumentacja z materiałami dydaktycznymi związanymi z prowadzonymi przeze mnie zajęciami, która znacznie ułatwiała mi tworzenie własnego planu zajęć i ciągle jego ulepszanie.

Zawsze na zapytania kierowane z mojej strony do wychowawcy otrzymywałam odpowiedź. Nigdy z żadnym problemem nie zostałam pozostawiona sama sobie. Nauczyciel chętnie akceptował i słuchał mojej opinii na poruszany temat. Dlatego moje relacje z opiekunem praktyk mogę porównać do partnerskich, gdzie wzajemne porozumiewanie się z nauczycielem umożliwiało współpracę, z której osobiście jestem bardzo zadowolona. Nauczyciel chętnie dzielił się swo-

¹¹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 1994, s. 25-29.

¹² R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1998.

im doświadczeniem zawodowym, który dyskretnie notowałam w celu zdobycia jak najlepszej praktyki pedagogicznej.

*Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zдай sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniiesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim*¹³. – są to słowa Janusza Korczaka, które stały się dla mnie podsumowaniem sensu odbytej przeze mnie praktyki. Zadaniem każdego studenta, który pragnie zostać pedagogiem jest poznanie samego siebie. Podczas praktyk upewniłam siebie, że lubię pomagać dzieciom odkrywać świat i wszystko to, co dotąd było im nieznanne. Jednak tę odwagę zawdzięczam opiekunowi, gdyż dzięki jemu otwartości miałam możliwość pracować, to on pozwalał mi realizować siebie i zdobywać doświadczenie do dalszej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Opiekun stwarzał mi, podczas każdego zajęć, możliwość wprowadzania własnych pomysłów, które stały się dla mnie początkiem drogi, jaką zamierzam dalej podążać.

Uważam, że warto wkładać swoje serce i umysł w pracę z dziećmi. Warto dla każdego drobnego sukcesu ucznia, gdy np. ten policzy bezbłędnie do dziesięciu, dla uśmiechów pojawiających się na twarzach dzieci po odczytaniu im zagadki. Dla zaskoczonych, zdziwionych min po odkryciu, że lewa ręka znajduje się po tej samej stronie co serce. Dla słów pełnych ciepła, serdeczności, a jednocześnie zadumy płynącej z głębi serc żegnających mnie, podczas ostatniego dnia praktyk. Naprawdę warto!

¹³ J. Jastrząb, *Nauczyciel współczesnej szkoły jako dydaktyk, wychowawca, diagnosta, terapeuta*, „Wychowanie na co dzień” 2008, nr 9, s. 1-6.

Patrycja KAŁUŻNA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

WPLYW ZACHOWAŃ NAUCZYCIELA NA UCZNIÓW PODCZAS LEKCJI W ŚWIETLE MOJEJ PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

Praca z dziećmi jest dla mnie wielkim wyzwaniem i odpowiedzialnością. Będąc na praktykach w szkole podstawowej zaobserwowałam, że nauczyciel ma ogromny wpływ na nauczanie, kształcenie i wychowanie dziecka. Zauważyłam, że dziecko w II klasie jest ciekawe świata i dąży do jego poznania oraz chętnie uczestniczy w zajęciach. I wiem, że moją rolą jako przyszłego nauczyciela jest rozwijanie, a w szczególności pobudzanie i kształtowanie nowych cech. Miedzy innymi to od mojego zaangażowania w organizację zajęć będzie zależał dalszy rozwój i zachowanie dziecka.

Na praktykach zauważyłam, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jest też odpowiedzialny za bezpieczeństwo i zdrowie dzieci. Poprzez obserwację dziecka nauczyciel poznaje jego psychikę i wtedy planuje odpowiednie zadania rozwojowe. Moim zadaniem będzie wyposażyc ucznia w odpowiedni zasób wiadomości i umiejętności oraz skorygowanie wadliwego słownictwa środowiskowego. W toku studiów i praktyk realizowanych zrozumiałam, że rolą nauczyciela jest między innymi kształcenie pamięci logicznej, ćwiczenie koncentracji i podzielności uwagi, jak również rozwijanie sprawności intelektualnych i manualnych. Dla nauczycieli bardzo ważnym zadaniem jest dostrzeganie każdego dziecka, rozwijanie zainteresowań i uzdolnień uczniów. W czasie praktyk poznałam nauczycieli, którzy są bardzo oddani w swoją pracę z dziećmi, a poprzez swoje zaangażowanie i talent pedagogiczny potrafią stworzyć niezwykłą atmosferę na lekcji, dzięki której dzieci chętnie włączają się do zajęć. Podczas praktyk zdałam sobie z tego sprawę, że dziecko w tym wieku spędza ze swoją nauczycielką większość dnia, dlatego musi być to ktoś bliski dziecku, mądry i ciepły, ktoś, kto zapewni mu swobodę i bezpieczeństwo. Taki wychowawca budzi zaufanie dziecka i staje się jego autorytetem.

Zaobserwowałam, że odpowiednie zachowanie nauczyciela wpływa na motywację dziecka do aktywnego uczestnictwa w lekcji, a brak stresu i pochwały kierowane do ucznia motywują go do bardziej wydajnej pracy na lekcji.

Zauważyłam, że dzieci obserwują, to w jaki sposób nauczyciel reaguje na prace dzieci podczas lekcji, ważne jest to, aby pobudzać i motywować uczniów do działania i do wiary we własne możliwości.

Uczestnicząc w zebraniu z rodzicami, dowiedziałam się jak bardzo ważna jest współpraca z nimi, która ma na celu zawsze prawidłowy rozwój dziecka. Na przykład zgłosiła się mama jednego nowego ucznia w klasie, który miał problemy w kontakcie z rówieśnikami. Już następnego dnia nauczycielka zastosowała takie metody, które pozwoliły szybko zintegrować się chłopcu z resztą klasy. Szybka reakcja ze strony nauczyciela jak i rodziców pozwala złagodzeniu niepokojących sygnałów dotyczących dziecka.

Przekazywanie wiedzy jak również wychowanie jest bardzo ważne i muszę być za to odpowiedzialna. Prowadząc samodzielnie zajęcia starałam się wzbudzić zaufanie i aktywność dzieci na lekcji. Ważne było, aby zajęcia były ciekawe i zróżnicowane, np. wyjście z dziećmi w teren lub przynoszenie do klasy środków dydaktycznych umożliwiających dzieciom bezpośredni kontakt.



Fot. 1. Wycieczka do parku Chopina w Koninie

Na praktykach każde dziecko traktowałam indywidualnie, dlatego zauważyłam, że popełniłabym wielki błąd gdybym wykorzystała gotowe karty pracy w całej klasie, ponieważ dana rzeczywistość edukacyjna uczniów często potrzebowała żywego nauczania: pewien uczeń wymagał specjalnych potrzeb edukacyjnych, a jego kolega w ławce był uczniem bardzo zdolnym. Na praktykach zależało mi na tym, aby poprzez odpowiednio dobrane metody, formy kształcenia rozwijać aktywność dziecka.



Fot. 2. Dzieci pozytywnie przeżywają aktywne zajęcia lekcyjne

Zauważyłam, że na jednej z lekcji, gdzie starałam się odpowiednio wykorzystać aktywność uczniów w żywym nauczaniu, uczniowie byli bardzo chętni do współpracy w grupie. Zupełnie inaczej przeżywali kontakt z okazami przyrody widząc je bezpośrednio; uczniowie byli bardzo przejęci i zainteresowani i gdy było już po zajęciach, z radością przychodzili i dzielili się swoimi przeżyciami – wtedy i ja byłam bardzo zadowolona. Przed każdymi zajęciami zakładałam sobie cele, które chcę osiągnąć, a cele te wynikały przede wszystkim z rozpoznania dziecka, jego aktualnych potrzeb, jak i programu nauczania. Starałam się przekazywać im dobre wartości, które trzeba wykorzystywać, ale zaznaczałam także te wartości, których mamy unikać, ponieważ uczeń kształtuje się w różnych sytuacjach w szkole, w rodzinie, w środowisku. Bardzo ważne jest dla mnie, aby w pracy nauczyciela diagnostyka pedagogiczna była na co dzień, abym stosowała efektywny i aktywny udział uczniów w uczeniu się.



Fot. 3. „Moja” klasa

Studiując, staram zwrócić się uwagę na proces kształcenia, w którym występują trzy aspekty: 1) kompetencje pedagogiczno-kulturowe, 2) zadaniowość polegająca na samodzielnym podejmowaniu zadań oraz 3) odpowiedzialność za osiągnięcia i zachowania poznawcze uczniów¹.

Dzięki wykładom jak i przestudiowaniu literatury wiem, że konieczne jest podjęcie problematyki ewaluacji i projektowań dydaktycznych elementami kultury, ponieważ dobry nauczyciel dostosowuje się do każdego ucznia, pomagając mu w rozwijaniu prawidłowych wartości, zainteresowań, pomocy w nauce, jak również istotny jest wybór odpowiednich materiałów dla uczniów i nauczycieli w nauczaniu żywym.

Moim celem zawsze pozostanie dziecko i jego przyszłość².

¹ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010; tenże: *Nauczanie żywe i karty pracy we współczesnej szkole*, www.jangrzesiak.edu.pl

² Cz. Banach, Osobowość nauczyciela, „Gazeta Szkolna” 2001, nr 6; E. Skonieczka, *Autorytet nauczyciela*, „Życie Szkoły” 2006, nr 8.

Agnieszka GÓRNA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

KILKA REFLEKSJI WŁASNYCH O EDUKACJI DZIECKA SZEŚCIOLETNIEGO W KLASIE PIERWSZEJ

Odbываяc praktykę pedagogiczną miałam na celu poniekąd dokonać samokontroli w „sprawdzeniu się” w pełnieniu ról nauczyciela, przejmując większość jego obowiązków oraz zadań, a także stawić czoło różnym problemom edukacyjnym w klasie szkolnej.

Mimo wcześniejszego zapoznania się z uczniami i dostosowania się do panującej atmosfery w klasie, miałam różne obawy przed pierwszym wystąpieniem i poprowadzeniem samodzielnie zajęć. To przecież od nauczycieli w dużej mierze zależy zachowanie podopiecznych. On stanowi wzór do naśladowania, jest autorytetem, który nieustannie jest bacznie obserwowany przez uczniów. Ważne jest tu przede wszystkim, aby właściwie kierować i budować w nich wzorcowe postawy postępowania. Na szczęście szybko zdałam sobie sprawę, że moje wątpliwości nie mają uzasadnienia, gdyż świetnie odnajdywałam się w tej roli. Współpraca z uczniami w pierwszej klasie już od samego początku motywowała i zachęcała do dalszych działań. Uczniowie bacznie obserwowali i naśladowali zachowania panujące w klasie.

Dzieci, które pierwszy raz idą do szkoły nie są jeszcze przyzwyczajone do reguł w niej panujących, tym bardziej jeśli chodzi o dzieci sześciolatki. Miejsce to kojarzy im się z zabawą, grami i radością, na którą należy zwrócić szczególną uwagę. Poprzez gry i zabawy relaksujące rozwijamy pozytywne postawy moralne i społeczne. Pomagamy w pokonywaniu różnych przeszkód, zachęcamy do współpracy w zespole, uczymy asertywnych zachowań i wyrażania własnego zdania¹. Dlatego korzystając z różnych opracowań starałam się urozmaicać każde zajęcia, dostosowując je zgodnie z zainteresowaniami jak i potrzebami uczniów, czyniąc je jeszcze bardziej atrakcyjnymi i zachęcać tym samym dzieci do twórczej i samodzielnej pracy.

Moją szczególną uwagę zwróciło zachowanie jednego z uczniów w tej klasie, gdyż znacząco odstawał od grupy. Podjęłam tygodniową obserwację chłopca, przeglądałam jego prace, obserwowałam zachowanie na zajęciach oraz pod-

¹ M. Bysyngier, *Sześciolatki w pierwszej klasie*, „Życie Szkoły” 2010, nr 6.

czas przerw, zwracałam uwagę na przebieg oraz efekty jego pracy i nauki w szkole. Ewidentnie wykazywał braki nie tylko podczas zajęć sportowych. Ćwiczenia wykonywał niestarannie, niedokładnie i wolno, zawsze przebierał się jako ostatni, nie potrafił skoncentrować uwagi na prostych czynnościach, nie umiał też poprawnie utrzymać w dłoni ołówka. Nauczycielka musiała powtarzać wielokrotnie polecenia, które należało wykonać, a z którymi bez przeszkód radziły sobie inne dzieci. Zastanawiało mnie, co jest przyczyną takiego zachowania i jakie będą dalsze efekty pracy z tym uczniem. Z moich obserwacji wynikało, że uczeń ten nie jest jeszcze gotowy do przystąpienia do pełnej nauki w szkole i nie posiada odpowiedniej dojrzałości, by poradzić sobie w klasie. Jego emocjonalność również była podwyższona, a brak stabilizacji powodował, że często zakłócał przebieg zajęć. Po rozmowie z wychowawczynią dowiedziałam się, że uczeń ten jako jedyny z grupy jest sześciolatkiem i dlatego wykazuje owe braki i swą niedojrzałość, jak i niegotowość do bycia uczniem. Nauczycielka poinformowała mnie także, że rozmawiała już z jego rodzicami, którzy potwierdzili, że chłopiec w przedszkolu też wykazywał się powolnością, niedokładnością i niedojrzałością, ale mimo to postanowili posłać dziecko do pierwszej klasy.

Niektórzy rodzice decydują się posłać wcześniej swoje dziecko do szkoły, gdyż w przedszkolu szybko nudziło się i mało większą wiedzę niż rówieśnicy². Artykuł Magdaleny Bysyngier dotyczący sześciolatków w pierwszej klasie pokazuje, że obowiązująca nauczycieli podstawa programowa zakłada, iż lekcja to nie tylko 45 minut siedzenia w ławce, ale także praca na dywanie, w kąciakach tematycznych oraz zabawy ruchowe. Co więcej, większość szkół nie jest przygotowana na przyjęcie sześciolatków do klas, gdyż te nie są odpowiednio dostosowane do ich potrzeb. W klasie pierwszej praca jest trudna, ponieważ wprowadzane są już litery i liczby, uczy się prawidłowego pisania kształtu liter, co może stanowić ogromną trudność dla dziecka sześciolatka. Trudności te mogą wynikać z różnych względów, na przykład z nieumiejętnego trzymania i posługiwania się ołówkiem czy też manipulowania nim³. Sześciolatki, jak mówi autorka, mają niewykształconą i słabą rękę.

Ważnie jest, by prowadzić zabawy i ćwiczenia stymulujące rozwój, głównie rozwój koncentracji uwagi, umiejętności wyrażania emocji i rozwój słownictwa. Zajęcia w dużej mierze powinny odbywać się w formie zabawy za pomocą różnych metod i przy pomocy wielu środków dydaktycznych. Dużą rolę odgrywają specjalne kąciaki tematyczne. Wyróżnić możemy kącik przyrodniczy, zabawkowy, plastyczny, matematyczny, kącik języka polskiego czy także biblioteczkę klasową. Dzieci sześciolatki są bardziej ruchliwe, dlatego ważne są także przerwy śródlekcyjne⁴.

W swojej pracy wykorzystywałam więc wiele ciekawych pomysłów opierając się na różnorodnych pozycjach książkowych, ale także posiłkując się dotychczas

² M. Bysyngier, *Sześciolatki*.

³ Tamże.

⁴ T. Srebnicki, T. Wolańczyk, *Dziecko z ADHD w szkole i przedszkolu*, ORE, Warszawa 2010.

zdobytą wiedzą, starałam się samodzielnie opracować różne ćwiczenia i sposoby pracy z uczniami. Pozwoliło mi to rozbudzić własną kreatywność i dostosować zadania odpowiednio do potrzeb i zainteresowań uczniów z tej klasy.

Moim zdaniem nie wszystkie dzieci sześciolatnie są już w pełni gotowe, by stać się uczniami pierwszej klasy, poza tym wiele sal lekcyjnych nie jest przygotowanych do właściwego ich przyjęcia i zapewnienia im bezpieczeństwa i prawidłowych warunków do rozwoju.

Za J. Korczakiem warto zastanowić się „Ja, kiedy? ile? dlaczego?... chcę nauczyć rozumieć i kochać”⁵. Jak uczyć dzieci sześciolatnie, kiedy wybrać najlepszy moment, by rozpocząć naukę w pierwszej klasie i dlaczego chcemy posłać do szkoły mające sześć lat dziecko? Najważniejsze pytanie, na jakie powinien odpowiedzieć sobie każdy nauczyciel, brzmi: „Po co uczyć dzieci?”⁶. Choć nie ma do końca sprecyzowanych odpowiedzi na te i wiele innych pytań, to nie znaczy, że nie powinniśmy się nad nimi chwilę zatrzymać i rozważyć wielość odpowiedzi. Pytania te pozostawiam do osobistej refleksji.

Odbywając praktyki, codziennie starałam się uczyć dzieci tak, aby nie tylko przekazać im wiedzę, ale także wzbudzać w nich motywację do dalszego działania. Chciałam, by polubiły szkołę, jej pracowników i rówieśników, a także by potrafiły zachować się odpowiednio w każdej sytuacji. Realizując w pełni program nauczania, zwracałam uwagę na możliwość własnego wkładu w tematykę i realizację zajęć. Ważna stała się również konstatacja, że wychowanie dziecka jest nie tylko zadaniem domu rodzinnego, ale także szkoła, jak i sam wychowawca ma duży wpływ na ten czynnik.

Praktyka pedagogiczna ciągle pozwoliła mi zapoznać się również z dokumentacją zarówno nauczyciela, jak i szkoły. Bogactwo zagadnień i treści w nich zawartych zmobilizowało mnie do zaznajomienia się z nimi oraz do szczegółowych i długotrwałych poszukiwań w tym zakresie. Postanowiłam nieustannie tworzyć własne zbiory materiałów, które stanowią mogą niezbędny środek dydaktyczny, a ten z kolei z pewnością wykorzystam w najbliższej przyszłości w pracy.

Miałam możliwość uczestniczenia w zajęciach na świetlicy, które przebiegały w miłej i przyjaznej atmosferze. Początkowo dzieci z różnych klasy uczestniczyły w zabawach integracyjnych, by lepiej się poznać i nawiązać nowe przyjaźnie. Dostrzegłam jak ważna jest nauka przez zabawę i jak szybko i efektywnie dzieci zapamiętują i rozwijają swoje umiejętności.

Wizyta u logopedy uświadomiła mi jak wiele prostych ćwiczeń można wykorzystywać do pracy z dziećmi, które mają trudności z wymową. Mogłam przyjrzeć się pracy z takim uczniem oraz pokazano mi bogactwo i różnorodność środków dydaktycznych, które pomagają w prowadzeniu zajęć korekcyjnych. Zdałam sobie sprawę, że wiele z tych materiałów mogę wykonać samodzielnie i mogą posłużyć mi jako pomoce.

⁵ J. Korczak, *Jak kochać dziecko?*, Jacek Santorski, Warszawa 1998.

⁶ Tamże.

Po rozmowie z pedagogiem szkolnym dowiedziałam się na czym polega jego praca i jakimi problemami się zajmuje. Udostępnił mi wgląd w dokumentację oraz przedstawił kilka problemów i próby ich rozwiązania. Ciekawym doświadczeniem była także wizyta w bibliotece szkolnej i uczestnictwo w prowadzonych przez nią zajęciach. Uczniowie z różnych klas chętnie biorą udział w takich spotkaniach i stanowi to dla nich ogromną przyjemność i satysfakcję, szczególnie jeśli odnoszą sukcesy w poszczególnych konkursach.

Praktyki dały mi wiele możliwości. Dzięki nim dowiedziałam się wiele na temat organizacji pracy na lekcjach w pierwszej klasie. Mogłam zaobserwować zachowanie dzieci i nauczycieli w różnych sytuacjach. Nauczyłam się jak powinno się postępować, zyskałam nowe doświadczenia i przez to bogatsze zaplecze teoretyczno-praktyczne dotyczące nauki dzieci. Uzmysłowiłam sobie jak bardzo ważne jest podejście nauczyciela do ucznia i że to właśnie na nas – przyszłych nauczycielach – spoczywa obowiązek właściwego postępowania w nauczaniu dzieci i rozwijanie w nich zdolności i umiejętności, tak by efekty były widoczne, dostrzegalne i mierzalne. Jestem przekonana, że sprostałam postawionym mi zadaniom i wymaganiom oraz wzorowo odbyłam praktykę w szkole. To wszystko zaowocowało większymi chęciami i mobilizacją do dalszej edukacji i podążania właśnie w tym kierunku.

Patrycja JACEK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

ŚRODKI DYDAKTYCZNE JAKO ŹRÓDŁO INSPIRACJI STUDENCKICH W TOKU PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

Ciągły rozwój szkolnictwa i technologii kształcenia stwarza konieczność tworzenia nowych środków dydaktycznych, udoskonalających i ulepszających proces nauczania. Jako przyszły nauczyciel zauważam, że środki dydaktyczne stanowią fundament dobrego przygotowania dziecka oraz wzbogacenia jego wiedzy. Ponadto warto podkreślić (zaznaczyć), że pomoce dydaktyczne w połączeniu z działaniem nauczyciela stwarzają idealne warunki do myślenia chociażby dywergencyjnego¹.

Środki dydaktyczne dostarczają różnorodnych bodźców sensorycznych, między innymi oddziałują na ich słuch, dotyk, wzrok, czyli zmysły, dzięki którym dziecko poznaje otaczający go świat zarówno z perspektywy poznania pośredniego, jak i bezpośredniego.

Rolę środków dydaktycznych najlepiej można zaobserwować podczas praktyk. Osobiście uważam, że szkoły są przygotowane do tego, aby w sposób ciekawy, nowoczesny i efektywny nauczać dzieci. Praktyki uświadomiły mi, że wykorzystując rzeczy codziennego użytku, przy niewielkim nakładzie środków, można stworzyć pomoce, które spowodują, że zwykła lekcja przekształci się z nudnego i przymusowego wtłaczania wiedzy we wspaniałą zabawę, w której uczeń będzie chętnie uczestniczył.

W zawodzie nauczyciela nie chodzi jedynie o to, aby realizować treści zawarte w podstawie programowej. Należy pamiętać o tym, że na barkach nauczyciela spoczywa wielka odpowiedzialność. Priorytetem każdego pedagoga powinno być poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: „Czy aby na pewno robię wszystko, co w mojej mocy, aby efektywnie nauczać?”.

Podczas praktyk miałam możliwość tworzenia wielu ciekawych projektów, wprowadzania w życie swoich innowacyjnych pomysłów, dzięki którym uczniowie aktywizowali się i chętnie uczestniczyli w zajęciach.

¹ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Muza, Warszawa 2003; zob. też: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Innowacja, Warszawa 1993.

Przygotowanie środków dydaktycznych bywa pracochłonne, jednak trud i włożony wysiłek rekompensuje radość, aktywność ucznia podczas lekcji. Warto dodać, że pomoce dydaktyczne stosowane i wykorzystywane są nie tylko, jeśli chodzi o podejście indywidualne do ucznia, ale tak że podejście zbiorowe. Udowodnione jest to, że wprowadzanie pojęć powinno odbywać się w trakcie aktywności zbiorowej uczniów, ponieważ pobudza to do formułowania i rozwiązywania problemów. Wykorzystywanie środków dydaktycznych jest doskonałą okazją do rozwijania takich cech charakteru, jak: pomysłowość, wytrwałość, ciekawość, zaangażowanie, pewność siebie itp. Doświadczenia zdobyte przez dziecko w trakcie wykorzystywania przygotowanych środków dydaktycznych stanowi materiał do rozwoju własnej aktywności poznawczej dziecka². Środki dydaktyczne spełniają różne funkcje w procesie kształcenia, wywołują zainteresowanie i chęci do zdobywania wiedzy przez ucznia. Zbliżają do poznania rzeczywistości, uczą wykorzystywać zdobyte umiejętności w praktyce.

Samo przygotowanie środków dydaktycznych nie wystarczy! Nie możemy spocząć na laurach! Aby cele kształcenia zostały zrealizowane, nauczyciel musi zadbać o to, aby na lekcji panował przyjazny nastrój. Dzieci muszą dobrowolnie brać aktywny udział w zajęciach. Nie można na nich wywierać przymusu ani presji. Stwarza to poczucie bezpieczeństwa, które sprzyja wytwarzaniu więzi między nauczycielem a uczniem.

Nie należy ograniczać się do wykorzystywania środków tylko z jednej dziedziny. Dziecko we wczesnym okresie życia jest bardzo podatne i chłonie wiedzę niczym gąbka, z tego powodu powinniśmy w należyty sposób to wykorzystać i robić wszystko, aby dziecko rozwijało się wielopłaszczyznowo.

Checiałabym wspomnieć o sytuacji, której świadkiem byłam podczas pobytu w Niemczech. Przechodząc koło pewnego przedszkola natknęłam się na akcję, w trakcie której dzieci robiły rysunki i umieszczały je na płocie. Celem było znalezienie sponsorów, co miało przyczynić się do zakupu dla przedszkola piaskownicy wraz z piaskiem. W tym momencie przyszła mi do głowy myśl: „Cudze chwalicie, swego nie znacie, sami nie wiecie, co posiadacie”. Jak często uważamy, że nasze szkoły nie są wyposażone? Ile razy stwierdziliśmy, że bez pomocy dydaktycznych trudno jest nauczać? Jak widać, nie jest tak źle, jak czasami nam się wydaje. Przyznam szczerze, że przez dłuższy czas uważałam, że poziom szkolnictwa w Polsce pozostaje nieco w tyle w stosunku do naszych zachodnich sąsiadów. Dziś z satysfakcją mogę powiedzieć, że tak nie jest. Zmiana mojego nastawienia w tej kwestii nastąpiła podczas praktyk. Zauważyłam, że nauczyciele są bardzo dobrze przygotowani merytorycznie, a co ważne, sami, mimo braku nakładów finansowych, tworzą pomoce, które stanowią tak ważny element w procesie kształcenia.

² Zob. np. H. Moroz, *Współczesne środki dydaktyczne w nauczaniu początkowym matematyki*, Warszawa 1986; J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010.

Podczas ostatnich praktyk starałam się wraz z moimi koleżankami-praktykantkami stworzyć jak najwięcej ciekawych sytuacji, opracować wiele środków, sposobów, dzięki którym dzieci w sposób łatwy oraz przystępny mogłyby przyswajać wiedzę, poszerzać swe umiejętności. Dlatego zaprosiłyśmy do współpracy strażaków z Państwowej Straży Pożarnej w Koninie, którzy przygotowali pokaz przeznaczony dla dzieci klas I-III szkoły podstawowej. Zajęcia odbyły się w ramach realizacji bloku tematycznego: „Zawody naszych bliskich”. Głównym celem, jaki przyświecał nam jako organizatorom spotkania, było ukazanie specyfiki pracy strażaka. Dzieci brały aktywny udział w zajęciach, odpowiadały na pytania z zakresu procedur postępowania w razie niebezpieczeństwa, wypadku, pożaru. Największą atrakcją dla uczniów była możliwość obejrzenia, zaznajomienia się namacalnie ze specjalistycznym sprzętem, używanym w codziennej pracy strażaka, takim jak węże, urządzenia hydrauliczne, a nawet kabina samochodu strażackiego. Z pełną satysfakcją mogę przyznać, że przedsięwzięcie to przyniosło wymierne korzyści, zaktywizowało uczniów, zwłaszcza chłopców.



Fot. 1. Rozmowa strażaka z dziećmi ze Szkoły Podstawowej im. Gustawa Morcinka w Koninie



Fot. 2. Pokaz strażaków z Państwowej Straży Pożarnej w Koninie

Celem, kolejnych zajęć było przyswojenie i nauczenie się przez dzieci budowy kwiatu. Postanowiłyśmy posłużyć się żywymi okazami. Każde dziecko otrzymało kwiat (tulipana), tak aby samodzielnie zbadać jego strukturę poprzez rozłożenie go na poszczególne części składowe. Każdy uczeń najpierw pokazywał, a potem nazywał części kwiatu. Następstwem powtarzania było utrwalanie danego materiału.

Kolejnym razem omawialiśmy z dziećmi zasady ruchu drogowego oraz symbolikę znaków. Przygotowałyśmy makiety najpopularniejszych z nich. Zadaniem dzieci było ich rozpoznanie, nazwanie, wyjaśnienie znaczenia. Zdobytą wiedzę teoretyczną postanowiliśmy sprawdzić empirycznie podczas wycieczki, na którą wybrałyśmy się wraz ze wspomnianymi uczniami. Dzieci wykazały się wiedzą dotyczącą znaczenia znaków oraz zasad właściwego przechodzenia przez jezdnię. Praktyki uświadomiły mi także, że dzieci bardzo lubią różnego rodzaju rebusy, zgadywanki, krzyżówki. Staralam się wykonywać ich jak najwięcej, różnicować ich tematykę oraz stopień trudności. Pamiętałam jednak, że muszą one spełniać swe podstawowe zadanie dydaktyczne oraz powinny być przyjazne i atrakcyjne dla dzieci.



Fot. 3. Dzieci przypominają sobie w praktyce przejście na pasach z sygnalizacją i bez

Podsumowując, chciałabym posłużyć się pewną myślą: *Nauczyciel-wychowawca to mistrz – przyjaciel dziecka, który mniej naucza, a więcej się dzieli swoimi odczuciami. Jest uważny, skierowany na wychowanków, skupia ich uwagę, patrzy, doświadcza z nimi, a dopiero na końcu mówi*³. Widać jak bardzo ważna jest rola nauczyciela, to jak przekazuje wiedzę i ile wkłada w to serca i pracy. My – studenci, jak i nauczyciele powinniśmy uważać, aby nie popaść w rutynę, gdyż zabija ona wszelką inwencję. Sprawia, że lekcje są nudne i nieefektywne. Pamiętajmy, że tyle, ile damy od siebie, tyle otrzymamy w zamian.

³ G. Kutylowska, *Ekologia w przedszkolu*, Didasko, Warszawa 1997, s. 15.

Sylwia KOPCZYK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

MOJE DOŚWIADCZENIA W ORGANIZOWANIU WYCIECZEK W TOKU PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ W KLASACH POCZĄTKOWYCH

Jest tylko jeden sposób nauki – poprzez działanie.

Paulo Coelho

Wiadomo nie od dziś, że praktyka czyni mistrza. Jestem studentką III roku pedagogiki i jestem z tego powodu bardzo dumna. Pamiętam tak niedawne praktyki wrześniowe, które wzbogaciły mnie o nowe doświadczenia. Kontakt z dziećmi daje mi dużo radości. Jestem wdzięczna wychowawcy klasy, w której miałam okazję prowadzić zajęcia, za cenne uwagi oraz wskazówki. Człowiek uczy się przez całe życie i wzbogaca swoje doświadczenia. Na podstawie odbytej przeze mnie praktyki pedagogicznej, chciałabym poruszyć temat znaczenia wycieczek w nauczaniu początkowym.

Wycieczki należą do najbardziej wszechstronnych organizacyjnych form pracy dydaktyczno-wychowawczej i działalności turystyczno-wychowawczej w szkole. Służą przede wszystkim wzbogacaniu wiadomości, umiejętności oraz nawyków kulturalnego spędzania czasu, pomagają w kształtowaniu poglądów na świat, w wychowaniu estetycznym i zdrowotnym młodzieży. Rozbudzają u wychowanków zainteresowanie innym, ciekawszym stylem życia¹.

Wycieczka jako forma organizacyjna procesu nauczania nie jest popularna. Znaczna część nauczycieli wybiera tradycyjny sposób werbalnego przekazywania wiedzy, co nie aktywizuje uczniów i ma negatywny wpływ na efekty nauczania. Powszechnie stosowany w nauczaniu system lekcyjny nie sprzyja założeniom sprzyjającym pogłębieniu nauczania, a pomoce dydaktyczne jedynie w części ułatwić mogą proces poznawania rzeczy i zjawisk.

Doświadczenia, które zdobyłam w czasie praktyki utwierdziły mnie w przekonaniu, że wycieczka uatrakcyjnia proces nauczania, umożliwia dokonanie korelacji wiedzy międzyprzedmiotowej, która w nauczaniu zintegrowanym jest bardzo ważna.

¹ T. Łobożewicz, *Krajoznawstwo i turystyka w szkole*, WSiP, Warszawa 1978.

Podczas praktyki pedagogicznej, ja wraz z moimi koleżankami miałyśmy okazję przeprowadzić wycieczki do Miejskiej Komendy Państwowej Straży Pożarnej w Koninie oraz do Miejskiego Parku im. Fryderyka Chopina w Koninie, który stanowi najbardziej wartościowy i interesujący kompleks starodrzewu.



Wycieczki te wyrabiały wśród uczniów odporność psychiczną, a także zaufanie do własnych sił i możliwości. Każdorazowe wyjście z uczniami poza szkołę miało z góry ustalony cel. W dniu wycieczki z pomocą nauczyciela sprawdziałam obecność wyposażenia i ubiór uczniów. Przypomniałam regulamin wycieczki, uwzględniając dyscyplinę oraz zasady bezpieczeństwa. Starłam się stworzyć serdeczną i przyjacielską atmosferę, która wyzwoliła swobodną dyskusję.

Na terenie zabudowanym dzieci szły w zwartym szyku, natomiast na terenie bezpiecznym dzieci szły w grupie, gdzie dzieliły się wrażeniami. Na wycieczce stosowałam częste postoje, aby ukierunkować dzieci na obserwację. Podczas przybycia na miejsce przystąpiłam do realizacji zadań zgodnie z ustalonym planem. Na koniec wycieczki dokonałam analizy i oceny stopnia realizacji planu wycieczki i założonych celów. Dobrze przygotowana i przeprowadzona wycieczka sprzyja nie tylko osiągnięciu określonych celów dydaktycznych, ale także wychowawczych, umacnia więzi w klasie oraz umożliwia lepsze poznanie uczniów przez nauczyciela. Przygotowane wycieczki pozwalały rozwiązać nudę tradycyjnej lekcji. Zmusiły uczniów do obserwacji tego, co się wokół nich dzieje, przemyśleń zebranych wrażeń oraz dojścia do wniosków.

Z odbytych doświadczeń zauważyłam, że wycieczka wyzwala twórczą aktywność ucznia, który od postawy biernej, przyjmującej podawanie wiadomości przechodzi do postawy czynnej poznając rzeczywistość.

Zadania dydaktyczne i wychowawcze spełnia jedynie wycieczka, która jest dobrze przygotowana, odpowiednio zorganizowana i przeprowadzona, ale także ma wielostronne wykorzystanie na różnych zajęciach. Wcześniejsze planowanie, organizacja pozwala uniknąć szeregu niespodzianek².

² H. Gutowska, *Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach I-III*, WSiP, Warszawa 1980.

Zauważyłam, że przygotowanie takiej wycieczki wymaga od nauczyciela dużego wkładu pracy, ale zwraca się on w postaci wiedzy uczniów i umiejętnego jej wykorzystania w codziennym życiu.

Poruszając temat wycieczek dydaktycznych chciałabym nawiązać do Podstawy Programowej, gdzie w punkcie 10. w „zalecanych warunkach i sposobie realizacji” znaleźć można odniesienie do edukacji przyrodniczej.

„Wiedza przyrodnicza nie może być kształtowana wyłącznie na podstawie pakietów edukacyjnych, informacji z Internetu oraz innych tego typu źródeł. Edukacja przyrodnicza powinna być realizowana także w naturalnym środowisku poza szkołą. Jeżeli w szkole nie ma warunków do prowadzenia hodowli roślin i zwierząt, to trzeba organizować dzieciom zajęcia w ogrodzie botanicznym, w gospodarstwie rolnym itp.”³.



Tak więc nauczyciele klas początkowych realizując zagadnienia programowe z edukacji przyrodniczej, powinni realizować zajęcia w ekosystemie: w ogródku, w sadzie, w lesie, czy nad rzeką.

Atutem szkół w małych miejscowościach jest bliskość lasów, łąk i jezior. To ogromna szansa na kontakt dziecka z naturą i naukę edukacji przyrodniczej w jej otoczeniu⁴.

Zajęcia w ekosystemie znacząco wpływają na sferę emocjonalną uczniów i rozwijają postawę proekologiczną⁵.

Sama wycieczka jednak nie wystarczy, mimo ogromnych walorów wycieczka nie spełnia wszystkich potrzeb w procesie dydaktycznym. Obserwacje przeprowadzone na wycieczce są jednym z etapów procesu nauczania⁶.

³ <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/edukacja-przedszkolna-i-wczesnoszkolna/28-edukacja-przedszkolna-i-wczesnoszkolna>

⁴ *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2010.

⁵ M. Jakowiecka, *Wzbogacanie doświadczeń uczniów klas początkowych w kontaktach ze środowiskiem*, WSiP, Warszawa 1982.

⁶ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, WSiP, Warszawa 1973.

Na przeprowadzonej przeze mnie wycieczce oprócz walorów dydaktycznych przygotowałam szereg zabaw, które stanowiły element rekreacyjny. Ruch na świeżym powietrzu wpływa na rozwój dzieci i wyrabia sprawność fizyczną.

Sprawdzianem prawidłowo przygotowanej wycieczki jest oczekiwanie przez nauczyciela na skutek.

Dzieci dzięki wycieczce odbierają informację ze środowiska wszystkimi zmysłami. Poprzez wycieczkę wpaja się dzieciom konieczność ochrony środowiska, troski o zabytki oraz miłość do ojczyzny. „Powiedz – zapomnę, pokażesz – zapamiętam, przeżyję, doświadczę – zrozumieć”. Cytat ten utwierdza mnie w przekonaniu, że wycieczka jest jedną z doskonałych form i metod realizacji celów nauczania.

Należy podkreślić, że w szeregu przedmiotów nauczania wycieczka ułatwia zrozumienie licznych zjawisk i zagadnień.

Efekty wycieczki są nieporównanie większe niż z lekcji szkolnej, choć na bieżąco mniej uchwytnie i ewidentne; są jednak bardziej wszechstronne i głębsze. Przeżycia bezpośrednie w zetknięciu się z morzem, życiem lasu, górami, rzekami, ruchem wielkomiejskim, tempem pracy fabryki, z krajobrazem, z bogactwem pamiątek i pomników kultury, z różnymi ludźmi, są bez porównania pełniejsze, bogatsze, żywsze i trwalsze aniżeli wiadomości zdobyte w izbie szkolnej podczas lekcji. Wycieczka szkolna zawiera sprzyjające warunki do pogłębienia wychowania zespołowego, stwarza to możliwość do wspólnego przeżywania tego samego, w zupełnie różny sposób, przez każdego uczestnika wycieczki⁷.

Moim zdaniem podczas odbywania studiów pedagogicznych powinno się przygotowywać przyszłych nauczycieli pod kątem odpowiedniego planowania i przeprowadzania wycieczek interdyscyplinarnych, bo tylko dobrze przygotowana wycieczka przynosi oczekiwane efekty.

⁷ Z. Czajkowska, S. Czajkowski, M. Krawczyk, *Wycieczka uczy i wychowuje*, PZWS, Warszawa 1964.

Agnieszka LIPSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

ZAJĘCIA PLASTYCZNE W PRZEDSZKOLU W TOKU PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH JAKO PRZYGOTOWYWANIE DO NAUKI PISANIA

Odbywając półroczny staż w oddziale przedszkolnym w Szkole Podstawowej w Kunach oraz realizując tym samym praktykę pedagogiczną na ostatnim semestrze studiów, przeprowadzałam z dziećmi dużo różnorodnych zajęć plastycznych. Nie tylko z racji tego, że jestem miłośniczką i pasjonatką sztuk plastycznych, ale przede wszystkim dlatego, że wszelkie prace plastyczne, a co za tym idzie, manipulowanie różnymi materiałami i przyborami, co według W. Okonia jest jedną ze ścieżek nauczania (nauczanie przez działanie), prowadzi w rezultacie do usprawniania, doskonalenia czynności manualnych. Te z kolei mają przełożenie na naukę pisania w edukacji wczesnoszkolnej.

Twórczość plastyczna jest naturalną predyspozycją każdego dziecka od pierwszych lat życia. Jeśli ta skłonność odpowiednio wcześnie zostanie właściwie ukierunkowana, przyczyni się do rozwoju umiejętności manualnych dziecka. Rozwój tychże sprawności jest niezbędny w nauce pisania.

Pisanie, według T. Wróbla, jest to poddawanie się pewnej dyscyplinie motorycznej polegającej na kreśleniu serii znaków konwencjonalnych. Najczęściej przy nauce pisania zwraca się głównie uwagę na motoryczne czynności, choć oprócz wcześniej wspomnianych ważne są również odpowiednie wyobrażenia słuchowe oraz ich odpowiedniki – wyobrażenia graficzne¹. Znaczenie rozwijania sprawności manualnej jako ważnego elementu przygotowania dziecka do pisania, podkreśla M. Burtowy. Jej zdaniem bardzo ważne jest usprawnianie ruchów rąk, szczególnie w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym, u których napięcie mięśni przy próbach odtwarzania określonych kształtów jest jeszcze tak duże, że uniemożliwia sprawne pisanie.

Niezbędną do pisania sprawność manualną dziecko zdobywa poprzez wykonywanie różnych działań, a przede wszystkim tych, które wymagają ruchów

¹ T. Wróbel, *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1979, WSiP, s. 50-51.

przedmiotowo-narzędziowych². Do tego typu działań stosowanych w przedszkolu i klasach początkowych, nazywanych przez artystów technikami wyrazu artystycznego, zalicza się: rysowanie, malowanie, lepienie (z plasteliny lub masy solnej) wydzieranie, wycinanie, naklejanie, ugniatanie kulek (z waty, bibuły, papieru), stemplowanie, pisanie szlaczków, czyli czynności, które angażują drobne ruchy palców. Są to zajęcia sprzyjające kształtowaniu się ruchów dowolnych oraz celowych.

J. Lewicka i S. Czajkowski w książce *Zajęcia plastyczne z dziećmi klas początkowych* podkreślają wartość zajęć plastycznych oraz proponują zabawy i ćwiczenia kształtujące sprawność ruchową:

- **malowanie** – ta technika angażuje szczególnie jedną rękę (dominującą); płynność pociągnięć pędzla doskonali napięcie mięśniowe dłoni, koordynację ruchów, swobodę i rozmach. Dzieci w tym wieku powinny używać farb o gęstej konsystencji, aby zapanować nad tworzywem. Ciekawą odmianą tej techniki jest malowanie dłońmi, palcami, czy też łączenie farby plakatowej z pastą do zębów, co daje ciekawy efekty w zakresie faktury;**wycinanki i wydzieranki z papieru** – ćwiczenia te wyrabiają zręczność palców, dają możliwość tworzenia płaskich form, podczas wycinania dziecko ćwiczy prawidłowy uchwyt narzędzia i cięcie po liniach;
- **lepienie** – wyrabia zręczność palców i kształci wrażliwość nie tylko wzrokową, ale i dotykowo-ruchową³.

Ponadto do ćwiczeń, usprawniających manualnie dziecko zalicza się:

- malowanie farbami dużych kształtów,
- kolorowanie książeczek obrazkowych,
- rysowanie i kolorowanie pisakami,
- rysowanie po śladzie szlaczków,
- ulepianki z plasteliny, masy solnej⁴.

Doskonałą zabawą i ćwiczeniem mięśni dłoni jest zabawa z masą solną. Ćwiczenie polega na tym, że dziecko „samo” przygotowuje sobie materiał do kolejnego zadania, jednak wykonując wszystko według pewnych wskazówek i pokazów. Wszystkie zadania należy wykonywać razem z dzieckiem, ale tak, aby ono się nie zorientowało (żeby miało uczucie sprawstwa, że do czegoś samo doszło).

² M. Burtowy, *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki pisania i czytania w szkole*, Poznań 1997, Wyd. UAM, s. 50-53.

³ J. Lewicka, S. Czajkowski, *Zajęcia plastyczne z dziećmi klas początkowych*, Warszawa 1963, s. 80, 89, 90.

⁴ www.moja_plastyka.republika.pl

Sposób wykonania (przez dziecko) masy solnej: 1) wsyp mąkę i sól do miseczki, 2) mieszaj ją najpierw całą ręką (prawą, potem zmianą), 3) mieszaj jednym palcem (kolejnym, itp.), 4) mieszaj tak, jakby po piasku chodził pajęczek, biegł koń itp., 5) boksuj ciasto. W ten o to sposób celowy i zamierzony dziecko wyćwiczy sobie wszystkie mięśnie dłoni⁵.

Przełożenie teorii na rzeczywistość

Podczas zajęć o zabarwieniu czysto plastycznym, które przeprowadziłam w czasie praktyk, a także po obserwacji pracy dzieci oraz jej efektów, dało się zauważyć korelację dodatnią. Otóż dzieci, które chętnie wykonywały wszelkie prace plastyczne, lepiej pisały wszelkiego rodzaju szlaczki, zachowywały liniaturę kreślonych znaków literopodobnych, mniej się męczyły.

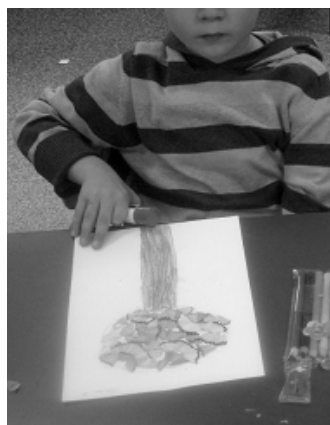
Przykład zajęć plastycznych:

Temat pracy: Jesienne drzewko

Technika: wyklejanka z wiórek od kredek

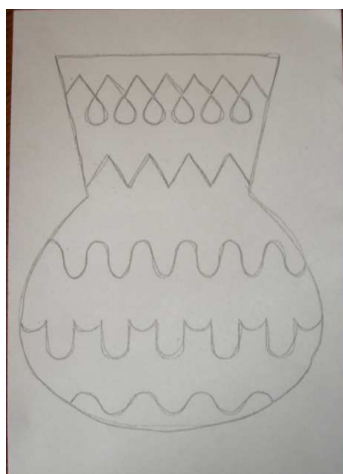
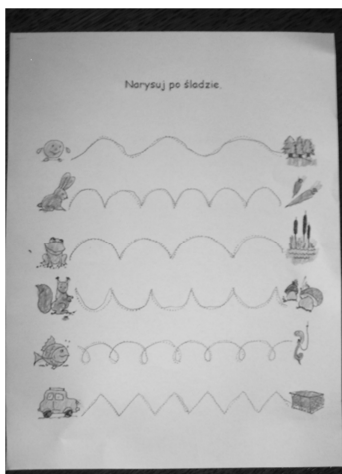
Cele (wybrane): kształtowanie motoryki małej poprzez przyklejanie małych kawałków ostrużyn

Poza tym dzieci nauczyły się również tego, że do wykonania ciekawej kompozycji można wykorzystać proste, łatwo dostępne materiały, w zasadzie odpady, bo wiórki od kredek lądują najczęściej w koszu. W dalszej części tego artykułu zamieszczam wybrane sytuacje edukacyjne w formie fotokopii ilustrujących moje doświadczenia z praktyk.

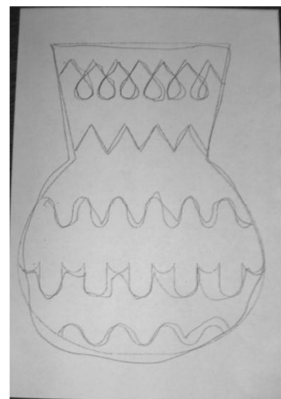
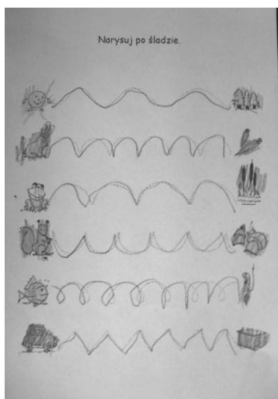


Fot. 1-2. Wytwory chłopca chętnie wykonującego prace plastyczne

⁵ www.dlaciebiemamo.blog.pl



Fot. 3-4. Pismo chłopca 1 na przykładzie kreślenia znaków literopodobnych



Fot. 5-7. Dla porównania praca chłopca 2 niechętnie wykonującego prace plastyczne i jego pismo

Powyższe fotografie wskazują, że wszelkie prace plastyczne wykonywane przez dzieci nie pozostają bez wpływu na umiejętność pisania.

Wnioski

Jednoznacznie zatem można stwierdzić, że sprawność manualną u dzieci kształtujemy poprzez działalność plastyczną. Ponadto w twórczości artystycznej dziecka realizowane są cele wychowania estetycznego, np. kształtowanie poczucia estetyki i wrażliwości na piękno. Również to, co dziecko wyraża w swych wytworach plastycznych jest związane z jego rozwojem intelektualnym, ma związek z jego zainteresowaniami oraz doświadczeniem. W wieku przedszkol-

nym wytwory plastyczne dzieci, są niejako niewerbalnym przekazem informacji poznanej rzeczywistości⁶. Jednak w całokształcie wychowania przedszkolnego i szkolnego edukacja poprzez sztukę często jest traktowana marginalnie.

Również dzieci aktualnie coraz rzadziej sięgają po gry planszowe, manipulacyjne, a nawet niechętnie rysują, wycinają czy majsterkują. Ich działalność manipulacyjna, mająca wpływ na rozwój motoryki dłoni, ogranicza się jedynie do sprawnego klikania po klawiaturze i operowania myszką. Szybki rozwój elektronicznych środków przekazu, niewątpliwie wpływa na rozwój młodego pokolenia, które szybciej opanowuje umiejętność posługiwania się klawiaturą i myszką niż przyborami piśmienniczymi⁷. Zdaniem B. Didkowskiej, *dynamiczny rozwój elektronicznych środków przekazu spowodował, że [...] współczesne dzieci żyją w świecie zupełnie innym niż poprzednie pokolenia; [...] a znajomość obsługi komputera opanowują wcześniej niż zasady czytania i pisania*⁸.

Powoduje to sytuacje, że dzieci z niższą sprawnością manualną nie potrafią, nawet w klasie pierwszej, prawidłowo trzymać ołówka, ciąć nożyczkami po liniach prostych (szarpnąć papier lub zmniejszającą wycinaną figurę), ubierać się, zapinać guzików lub złożyć kartkę papieru na połowę. Nie potrafią także kolorować lub malować w obrębie konturu. Przeraża także fakt, że wielu uczniów dalszych klas nauczania zintegrowanego nie ma cierpliwości na dokończenie swojej pracy plastycznej lub technicznej; szybko się zniechęcają. Piszą bardzo wolno; litery są niekształtne, często niewłaściwie łączone i źle utrzymane w liniaturze (najczęściej wykraczają poza nią). A przecież pismo jest jednym z narzędzi komunikacji człowieka. Niedbałe pismo jest objawem znacznie utrudniającym życie szkolne dziecka, przyczyniającym się do powstawania napięć i konfliktów w relacji uczeń – nauczyciele lub uczeń – rodzice. Problem wydaje się być duży, bo wielu jest uczniów, których zeszyty mimo starań przypominają jedynie brudnopisy.

Często też dochodzi do sytuacji rażąco błędnych, gdzie mała precyzja ruchów, niezręczność, powolność prowokuje nauczycieli do pomocy i wyłączenia dziecka, by nie zostało w tyle z pracą. Nic bardziej mylnego. Efektem tego jest dalszy brak okazji do usprawniania motoryki.

Wskazówki metodyczne dla praktykantów

Niezależnie od tego, czy rozwój manualny dziecka przebiega prawidłowo, czy też nie, należy dbać o to, aby dostarczyć dziecku bodźców dla rozwoju jego

⁶ J. Cybulska-Piskorek, *Twórczość plastyczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1976, s. 17, 18.

⁷ B. Didkowska, *Wpływ mediów elektronicznych na twórczość rysunkową dzieci i młodzieży*, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego”, red. W. Brejnak, Warszawa 2005, nr 30, s. 116.

⁸ Tamże, s. 115.

sprawności manualnej. Aby ćwiczenia przyniosły oczekiwane rezultaty, muszą być prowadzone systematycznie. Muszą stopniowo przechodzić od łatwiejszych do trudniejszych. Różnorodność metod stosowanych w edukacji plastycznej powinna znajdować zastosowanie w ramach takich form organizacyjnych, jak:

- zajęcia plastyczne z całą grupą,
- zajęcia plastyczne w małych zespołach,
- zajęcia plastyczne indywidualne.

Poza tym należy zachować właściwy tok postępowania metodycznego podczas wprowadzania tego typu zajęć, czyli wprowadzenie do tematu, wyjaśnienie tematu, pokaz przykładowej pracy, przygotowanie niezbędnych materiałów, przypomnienie zasad bezpieczeństwa itp., a kończąc na ocenie (pochwale dzieci) i wystawie prac.

Ważne w rozpatrywanym temacie jest to, że w centrum zainteresowania nie powinien znajdować się sam produkt (praca), ponieważ wtedy zwracamy głównie uwagę na otrzymywanie „pięknych i poprawnych” (w rozumieniu dorosłych) wytworów. We wczesnej edukacji plastycznej należy przede wszystkim brać pod uwagę skutek, jakim jest kształtowanie sprawności manualnych dziecka.

Stosując się do tych wskazówek, czy to podczas praktyk, czy już w pracy zawodowej, dowodzimy w ten sposób naszego właściwego przygotowania do wykonywanej profesji.

Podsumowanie

Zajęcia plastyczne spełniają ogromną rolę w kształtowaniu manualności dziecka. Umożliwiają nabycie i ciągłe doskonalenie takich sprawności, jak utrzymywanie narzędzi (kredek, pędzla, nożyczek) w rękach i sprawne posługiwanie się nimi, dostosowanie ruchów ręki do wykonywanej pracy, koordynację ruchów. Ponadto wpływają również m.in. na rozwój fizyczny, emocjonalny, percepcyjny, społeczny czy estetyczny, czyli ogólnie rzecz biorąc na gotowość szkolną.

Powinniśmy zatem stosować w szkole w pracy z dzieckiem młodszym różnorodne techniki plastyczne, aby dzięki nim rozwijać szereg umiejętności manualnych oraz uatrakcyjnić zajęcia. Powinniśmy starać się wplatać w scenariusze zajęć wątki edukacji plastycznej, korelując je z wiadomościami z różnych dziedzin, np. przyrody, na tyle, na ile to możliwe. Bo dzięki temu nie tylko wychowujemy dziecko przez sztukę (co też jest ogromnie ważne), ale przy okazji przyczyniamy się do zwiększania sprawności manualnych dzieci, co niewątpliwie zaprocentuje wówczas, gdy zaczną one kreślić pierwsze litery i cyfry.

Dlatego warto podejmować tego typu zadania różnymi technikami, nie bać ich stosowania, nie zniechęcać się nawet wówczas, jak coś się nie powiedzie. A refleksyjnemu nauczycielowi nigdy nie zabraknie pomysłów na ciekawe prace.

Do planowania tematycznego prac plastycznych można bowiem wykorzystywać pory roku, zbliżające się święta i okazje. Można również (a nawet trzeba) posłuchać sugestii samych dzieci, bo temat bliski dziecku, zaczerpnięty z najbliższego otoczenia lub związany z aktualnymi przeżyciami, rozbudza jego wyobraźnię, angażuje emocjonalnie, stając się punktem wyjścia do jego ekspresji plastycznej.

Realizując praktykę pedagogiczną nie musimy ściśle trzymać się udostępnianych przez opiekunów praktyk propozycji z przewodników metodycznych. Ważne jest realizowanie podstawy programowej. Ciekawe pomysły na prace plastyczne będą świadczyć tylko na naszą korzyść, będą dowodzić naszej kreatywności.

Część 3.

KU EWALUACYJNEJ INNOWACYJNOŚCI W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Leszek PAWELSKI

Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych

PRAKTYKA STUDENCKA WYMAGA ZMIAN

Praktyka, to wg Larousse'a „ćwiczenia w zastosowaniu teorii”¹. To określenie bardzo trafnie odzwierciedla to, co powinno się dziać podczas pobytu studenta w szkole. Jest to czas, który powinien być przeznaczony w pełni na poznawanie specyfiki pracy szkoły, funkcjonowanie w gronie pedagogicznym, pierwszy, zawodowy kontakt z dziećmi i młodzieżą. Okres realizacji praktyk jest tak ustawiony, aby student nie miał innych zobowiązań zawodowych na uczelni i w domu. Tak przynajmniej zakładają regulaminy praktyk wielu uczelni².

Nieodzownym elementem studiów pedagogicznych są i muszą być praktyki studenckie. W swym założeniu powinny one zapoznać studenta z elementami pracy codziennej nauczyciela, z obowiązującą dokumentacją w szkole, umożliwić prowadzenie pod kontrolą nauczyciela lekcji i zajęć z dziećmi. Pobyt w szkole i regularna praca pod okiem nauczyciela-opiekuna to pierwszy regularny kontakt z zakładem pracy, często pierwszy w zawodowym życiu każdego nauczyciela. Jest to również swego rodzaju inwestycja w swój rozwój, bo przecież to właśnie tutaj przyszły pracownik zdobywa pierwsze doświadczenia zawodowe, a także weryfikuje swoje wyobrażenia o wykonywanej pracy. Zdarza się, że po odbyciu praktyk student nabiera przekonania, że nie jest to wymarzony zawód, który chciałby wykonywać. Jeśli do takich wniosków dochodzi, to taką praktykę również należałoby uznać za pożyteczną³. Cele te wydają się być oczywiste, ale zasadne jest pytanie: czy praktyki te są realizowane prawidłowo i czy ich forma jest efektywna?

¹ *Le Petit Larousse Illustre. Dictionnaire Encyclopedique*, Paris 1996, s. 815.

² Jako przykład może służyć regulamin praktyk studenckich na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, <http://www.wnp.aps.edu.pl/pliki/12367726390.pdf> [18 października 2011 r.].

³ Na podstawie tekstu zamieszczonego na portalu internetowym Absolwent.pl, <http://www.absolwent.pl/praktyki-i-staze/praktyki-studenckie-co-to-jest-467> [17 października 2011 r.].

*Specjalizacja nauczycielska realizowana w trakcie studiów wyższych obejmuje: kształcenie kierunkowe, przygotowujące merytorycznie z przedmiotu (zajęć), realizowane w ramach kierunku studiów w taki sposób, aby absolwent nabył wiedzę i umiejętności odpowiednie do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć); kształcenie nauczycielskie, przygotowujące do realizacji zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prowadzone w powiązaniu z kształceniem kierunkowym oraz praktykami pedagogicznymi...*⁴

Jako długoletni dyrektor wielu szkół⁵ autor posiada spore doświadczenie w tym zakresie. Organizował, realizował i kontrolował przebieg praktyk studenckich. To doświadczenie umożliwia dziś twórczą refleksję nad tymi działaniami.

Pierwsze, co rzucało się w oczy to to, że studenci wchodzący do szkoły mieli o niej raczej nikłą wiedzę. Nie znali podstawowych dokumentów obowiązujących w procesie kształcenia i prowadzonych przez szkołę, nie posiadali wiedzy o tym, jakie prawodawstwo obowiązuje nauczycieli. Tę wiedzę nabywali w trakcie praktyk, jeśli dyrektor umożliwił im udział w posiedzeniu rady pedagogicznej, zespołu kierowniczego szkoły, naradzie dyrektorów szkół itp. Dopiero te spotkania ukazywały prawdziwy, praktyczny obraz pracy szkoły, który bardzo często był daleki od założonego przez ustawodawcę, a który różnił się często zarówno *in plus*, jak i *in minus*.

Będąc szefem placówek oświatowych i posiadając biegłą znajomość dwóch języków obcych, autor brał udział w programach europejskich dla zarządzających oświatą i dla nauczycieli⁶. Wyjazdy te zaowocowały wieloma innowacjami wprowadzonymi w szkole, w której pracował, a jednocześnie pozwoliły dokonywać obserwacji i sposobów rozwiązywania wielu problemów szkół i uczniów

⁴ J. Grzesiak, *Ewaluacja w dialogu wobec badań jakościowych w edukacji*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w edukacji*, red. J. Grzesiak, UAM WP-A, PWSZ, Kalisz-Konin 2008, s. 91.

⁵ Autor przez 25 lat pracy zawodowej pełnił funkcje zastępcy dyrektora szkoły do spraw pedagogicznych, dyrektora szkoły podstawowej, dyrektora gimnazjum, dyrektora zakładu doskonalenia nauczycieli oraz szefa oświaty miasta Szczecinek.

⁶ W roku 1999 autor uczestniczył w stażu zagranicznym w ramach programu Socrates – Arion w miejscowości Valence we Francji, w roku 2000 był członkiem grupy dyrektorów z Europy biorących udział w stażu praktycznym w Albertville w Alpach francuskich. Rok 2006 to tygodniowy staż w liceum w miejscowości Vierzon, w centrum Francji. Jako jeden z 32 nauczycieli polskich brał udział w programie „Polscy nauczyciele fizyki w CERN” w Genewie (Szwajcaria), zaś w roku 2011 uczestniczył w programie „Socrates Erasmus” w Belgii, gdzie prowadził wykłady dla studentów pedagogiki na studiach I stopnia w języku francuskim. Por. L. Pawełski, *Socrates-Arion, czyli dyrektor szkoły w Europie*, w: *Szkola: Edukacja europejska*, cz. II, red. J. Kropiwnicki, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 2003, s. 240-245; tenże: *Socrates Arion – Europa bliżej nas*, „Kierowanie szkołą” 2006, nr 5(93); tenże: *Program Socrates – ku edukacyjnej Europie*. w: *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*, red. Eugenia I. Laska, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2007, s. 223-234; tenże: *Polscy nauczyciele fizyki w CERN*, „Fizyka w Szkole” 2007, nr 5, s. 59-62.

w Europie. Jednym z ważniejszych i najbardziej interesujących zagadnień były praktyki studenckie.

Jako przykład posłuży tu opis przebiegu praktyki studenckiej studentów IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maitres – Instytut Uniwersytecki Kształcenia Nauczycieli, odpowiednik naszych akademii pedagogicznych) w Palence (Academie de Grenoble).

Student kierunku wychowanie fizyczne rozpoczął praktykę w szkole po rocznym pobycie w IUFM, gdzie podczas studiów zapoznawał się z teorią porównywalną z tym, co przekazywane jest studentowi polskiemu. Wchodząc do szkoły otrzymywał opiekuna praktyki, ale od razu rozpoczynał prowadzenie zajęć, ograniczając do minimum sprawy organizacyjne, obserwację zajęć itp. Po prostu stawał się pracownikiem – nauczycielem wykonującym wszystkie zadania, jakie obowiązywał jako nauczyciel. W trakcie miesięcznego pobytu i pracy z określoną klasą, w zakresie wychowania fizycznego przeprowadził zestaw testów i na tej podstawie sformułował hipotezę, że uczniowie posiadają zbyt niski poziom sprawności ruchowej i gibkości. Gdy po miesiącu wrócił na uczelnię, przedstawił swoim nauczycielom akademickim wyniki testów i postawione hipotezy. Po ich zatwierdzeniu miał miesiąc na teoretyczne opisanie zaobserwowanego w szkole zjawiska. Dokonał tego na podstawie studiów dostępnej literatury, której bibliografia zawierała ponad 100 pozycji. Następnie opracował zestawy ćwiczeń, które mogą poprawić zauważone braki w rozwoju fizycznym ucznia. Po ich zatwierdzeniu przez metodyków uczelnianych student wrócił do tej samej szkoły i tej samej klasy i przez miesiąc realizował zadania nakreślone na uczelni. Po wykonaniu testów sprawdzających stwierdził, że sprawność ruchowa badanych uczniów uległa poprawie.

Na pytanie postawione przez autora nauczycielom akademickim w IUFM, jaką rolę spełnia praktyka studencka w takiej formie, usłyszał odpowiedź, że zadaniem praktyki jest to, by student potrafił dostrzec, zdiagnozować i rozwiązać problem dotyczący jego specjalności. Praktykant nie jest wykonawcą poleceń opiekuna, ale samodzielnie musi umieć dostrzec braki, nieprawidłowości, opóźnienia w pracy z dziećmi, a przede wszystkim musi umieć im zaradzić, opierając się na bardzo szerokiej bazie literatury przedmiotu z zakresu metodyki nauczania określonego przedmiotu.

Po zapoznaniu się z raportem studenta autor stwierdził, że student musiał wnieść bardzo dużo własnej inwencji, pomysłowości, wyobraźni i wiedzy, aby opracować zestawy ćwiczeń korygujących braki, takie jednak, by były atrakcyjne, uwzględniały wydolność organizmu w tym stadium rozwoju i, co ważne, by sprawiły uczniom przyjemność. Spoglądając na raport, jego formę i treść można bez wahania stwierdzić, że jego wartość merytoryczna odpowiadała polskim pracom licencjackim, a przecież to była tylko praca zaliczeniowa wieńcząca praktykę.

Nieco inaczej autor podszedł do problemu praktyk studenckich w Belgii. Tym razem zainteresowanie skierowane było na formy organizacyjne praktyk

i to, co decyduje o wielkiej efektywności tych praktyk w belgijskim systemie oświatowym.

Pierwszym, ważnym spostrzeżeniem był fakt, że praktyki studenckie organizowane są na szczeblu centralnym, co oznacza, że są wyznaczone placówki i nauczyciele, którzy pełnią funkcje opiekunów praktyk. Kryteria doboru szkół i nauczycieli są bardzo wyśrubowane. Nauczyciel musi posiadać sporą praktykę w zawodzie, musi być cenionym fachowcem, a także posiadać umiejętność przekazywania swych doświadczeń praktykantom. Więcej, nauczyciel taki podejmuje współpracę ze szkołą wyższą na dłuższy okres, co pozwala mu doskonalić swój „opiekuńczy” warsztat zawodowy. Takie usytuowanie praktyk w określonych szkołach przypomina nieco „szkoły ćwiczeń”, które funkcjonowały niegdyś w Polsce przy liceach pedagogicznych lub studium nauczycielskim. Co ważne również, to fakt, że uczniowie takich szkół są przyzwyczajeni, iż zajęcia prowadzi ciągle inni studenci. Dziś pojawienie się w polskiej szkole praktykanta powoduje spore zamieszanie w klasie, w której ma prowadzić zajęcia. A przecież chodzi o to, by lekcje prowadzone były w jak najbardziej normalnej atmosferze.

Bardzo ważnym elementem jest również to, że za praktyki studenckie płaci nauczycielom ministerstwo edukacji Belgii. Dziś w polskich placówkach, w których studenci odbywają praktyki nieraz dochodzi do sytuacji, że student płaci nauczycielowi-opiekunowi określoną kwotę, bez żadnych rachunków, umów itp. Stawarza to wrażenie, że praktyki te są po prostu wielką improwizacją, a ze strony uczelni niepublicznych często nie ma żadnych opiekunów i organizatorów praktyk. Tak dalej być nie może! Student musi być traktowany jako niezbędny element systemu edukacyjnego, a nie jako „piąte koło u wozu”.

Na uwagę zasługuje również czas trwania praktyk w Belgii. Są to trzy etapy, które w sumie mają 13 tygodni. Już to powoduje, że okres ten może zawierać w sobie wiele elementów pracy szkoły, nie tylko sprawy metodyki przedmiotu. Praktyki te rozłożone są równomiernie w okresie studiów, ich czas realizacja daje możliwość odpowiedniego przygotowania się do praktyk, opracowywania odpowiednich raportów, analizowania przebiegu, wyciągania wniosków praktycznych dla studentów.

Powyższe doświadczenia pozwalają sformułować wiele wniosków do pracy ze studentami polskimi w tym zakresie. Prace doskonalące praktyki muszą być podjęte natychmiast, gdyż nie stać polskiej edukacji na kontynuowanie tak złego procesu jak praktyka studencka. Szczególnej trosce powinniśmy poddać praktyki studenckie studentów uczelni niepublicznych. Obserwuje się, że kierunków pedagogicznych, a więc i studentów pedagogiki w uczelniach niepublicznych jest bardzo dużo. Stąd też temu zagadnieniu i tej sytuacji należy przyglądać się bardzo uważnie.

Po pierwsze ulec musi zmianie sposób finansowania i organizacji praktyk. Nie powinno się ich organizować w przygodnej szkole u nijakiego nauczyciela. Stać nas powinno być na to, by nauczyciel spełniał bardzo wysokie wymagania profesjonalne. Oznacza to, że za taką praktykę powinien otrzymać odpowiednią

gratyfikację i to wcale nie porównywalną z wartością godziny lekcyjnej, ale o wiele więcej. Konieczne wydaje się również, aby w wyniku porozumień między uczelniami pedagogicznymi w danym środowisku dało się wskazać tzw. szkołę ćwiczeń, która byłaby przygotowana na takie zajęcia, w której możliwe byłoby przeprowadzanie zajęć w dobrze wyposażonej sali lekcyjnej i w której uczniowie traktowaliby studenta jak normalnego nauczyciela, a nie jak efemerydę, która jest i za trzy tygodnie zniknie na zawsze. To wskazuje na powrót do funkcjonujących w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX stulecia szkół ćwiczeń przy liceach pedagogicznych. Ale przecież powinniśmy korzystać z już przetartych szlaków, jeśli przynosiły one dobre efekty. Wiemy wszakże, że doświadczenia ówczesnych szkół ćwiczeń są nader pozytywne.

Drugim elementem wymagającym zmian jest sposób organizowania praktyki przez uczelnię. Musi ona bardziej profesjonalnie przygotować do niej studenta, aby nie musiał na praktyce uczyć się wpisywać tematów lekcji, wypełniać dzienniki lekcyjne (choć powinien to robić), czy zapoznawać się z przepisami regulującymi pracę szkoły. Tę wiedzę student musi nabyć na uczelni, by w szkole funkcjonować w miarę normalnie. Nie pomogą tu zajęcia tylko z metodyki. Może właśnie nauczyciele-opiekunowie w szkołach mogliby prowadzić na uczelni cykl zajęć przygotowujących do pracy w szkole – obowiązująca dokumentacja, prawa i obowiązki nauczyciela, prawa dziecka i ucznia, dyżury między lekcjami itp.

Zmianie powinno ulec umiejscowienie praktyk w systemie studiów. Pozytywna, a zasadzie dobra (przynajmniej ocena) powinna być warunkiem koniecznym zaliczenia roku. Nie są nam potrzebni „dostateczni” nauczyciele, niezbędni są nam ci najlepsi, bo o takich idzie dziś walka. Takich potrzebuje nasza szkoła. Zaliczenie praktyki na dostateczny powinno eliminować studenta z grona ubiegających się o szlify pedagoga.

Wydaje się również konieczne, aby student w szkole miał sporą swobodę. Nie powinien sztywno i często bezrefleksyjnie trzymać się zasad metodyki, nabytych podczas studiów. Dziś dzieci i młodzież akceptują młodych ludzi potrafiących dyskutować na wiele tematów, niekoniecznie zawartych w programie nauczania, oczekują od studenta-praktykanta świeżego spojrzenia na nurtujące ich problemy. Pomoże to z pewnością zadzierzgnąć ściślejszy, serdecniejszy kontakt interpersonalny zbudowany na wzajemnym zaufaniu, szacunku, a także, co ważne, na płaszczyźnie autorytetu dydaktyczno-naukowego, jakim stanie się dla uczniów student-praktykant.

Nie ulega wątpliwości (autor jest tego gorącym zwolennikiem), że czas pobytu w szkole praktykantów powinien ulec znacznemu wydłużeniu. Im więcej godzin i dni spędzi student w szkole, tym więcej doświadczeń będzie w stanie nabyć, lepiej poznać specyfikę nauczanego przedmiotu, bardziej oswoić się z problemami, które będą musieli rozwiązywać podejmując pracę po zakończeniu studiów.

To tylko niektóre przemyślenia w tym zakresie. Mogą one być wprowadzone, a przynajmniej przedyskutowane w szerszym gronie fachowców. Mam świadomość, że wielu przypadkach potrzebne będą na to określone pieniądze, ale akurat inwestycja w praktyki opłaci się nam po stokroć. Możemy pozyskać absolwenta uczelni pedagogicznej, który już następnego dnia po zakończeniu studiów i uzyskaniu dyplomu licencjata lub magistra będzie mógł rozpocząć efektywną pracę na stanowisku nauczyciela i wychowawcy.

Specyfika i odrębność pracy nauczycielskiej polega m.in. na tym, że nauczyciel przechodzi wiele faz rozwoju zawodowego. Immanentnym elementem zawodu jest doskonalenie w różnych formach, obrazujące dążenie nauczyciela do refleksyjnego doświadczenia praktycznego⁷. Pedagoga powinna cechować: fachowość, komunikatywność, odpowiedzialność, uczciwość, uczynność, sumienność, tolerancja, wysoka kultura osobista i etyczna, serdeczność, wyrozumiałość, cierpliwość, wysoka kultura języka polskiego, ugruntowana wiedza i umiejętność interesującego jej przekazywania uczniom⁸. Oczekiwać więc należy, że praktyka studencka w szkole będzie pierwszym krokiem ku tej wizji pedagoga, jaką preferuje Nauczyciel Nauczycieli – prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek.

⁷ J. Szempruch, *Kompetencje, a rozwój zawodowy nauczyciela*, w: *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, red. J. Szempruch, M. Błachnik-Gęsiarz, Wyższa Szkoła Lingwistyczna, Częstochowa 2009, s. 110.

⁸ K. Denek, *O innowacji ewaluacji w edukacji decydują nauczyciele*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, PWSZ Konin 2007, s. 13.

Raisa LEWINA

Uniwersytet Państwowy im. Janki Kupały w Grodnie

INNOWACJE EDUKACYJNE W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI NA UNIWERSYTECIE PAŃSTWOWYM IM. J. KUPAŁY W GRODNI

Program państwowy dotyczący rozwoju innowacyjnego Republiki Białoruskiej jest skierowany na rozwój stosunków społeczno-gospodarczych, który ma zapewnić przyrost bogactwa społecznego i wzrost dobrobytu ludności kosztem stałego powiększania wydajności wykorzystania wszystkich zasobów i czynników produkcyjnych. Za najważniejszy zasób jest uznawany zasób intelektualny, zaś za najważniejszy czynnik wzrostu wydajności i konkurencyjności gospodarki – innowacyjna polityka państwowa, działalność innowacyjna podmiotów gospodarczych i członków społeczeństwa. Tendencje rozwoju nowoczesnego społeczeństwa prowadzą do zmiany form i treści edukacji, dyktują konieczność zapewnienia odpowiedniej jakości kształcenia absolwentów uczelni wyższych, którzy potrafią rozwiązywać aktualne zadania społeczno-ekonomiczne.

Zapotrzebowanie na specjalistów o elastycznym, niestandardowym myśleniu, samodzielnie podejmujących decyzje w sytuacjach „niezaprogramowanych” kształceniem, zdolnych do odtwarzania doświadczeń kulturalnych i tworzenia nowych wzorców kultury, do pracy nad rozwojem własnego intelektu i profesjonalizmu stanowi wymaganie naszego czasu.

Rozwiązaniu zadań związanych z kształceniem specjalisty kompetentnego, mobilnego, konkurencyjnego na rynku pracy, odpowiadającego aktualnym wymaganiom nie zawsze mogą sprostać środki tradycyjnego procesu edukacji, ponieważ jego celem jest przygotowanie specjalisty do wykonania reglamentowanego zestawu funkcji zawodowych. Tradycyjne kształcenie zakłada „oświeceniowy” model edukacji opierający się o przekazywanie i odtwarzanie informacji. Obecnie proces kształcenia powinien zostać skierowany na przejście od kumulacji informacji do rozwoju myślenia, umiejętności samodzielnego układania własnej edukacji, samookreślenia się w kwestii kontynuowania edukacji oraz rozwoju zawodowego, łączenia nowoczesnych technologii kreatywnych ze stereotypowymi elementami edukacji, sprawdzonymi w procesie działalności pedagogicznej.

Innowacyjna polityka edukacyjna osobnego uniwersytetu jest ważnym składnikiem ogólnej innowacyjnej polityki edukacyjnej na Białorusi. Do realizacji zadań Procesu Bolońskiego (ogólnie zrozumiałych, łatwo porównywalnych kwalifikacji w zakresie szkolnictwa wyższego; wprowadzenie oceny nakładu pracy (przedmiotów, programów, obciążenia) w punktach ECTS; wzrost mobilności akademickiej studentów, nauczycieli akademickich i pracowników administracyjnych uczelni i in.) w celu stworzenia warunków wejścia Białorusi do wspólnej europejskiej przestrzeni akademickiej niezbędna jest optymalizacja procesu zarządzania innowacyjno-technologicznego. W zakresie szkolnictwa jest to nie tylko zarządzanie innowacjami technologicznymi, organizacyjnymi i gospodarczymi, lecz także pedagogicznymi, tj. kierowanie procesem opracowania i rozpowszechniania nowych technologii, metod, metodyk, sposobów działalności pedagogicznej.

Na Uniwersytecie Państwowym im. Janki Kupały w Grodnie od roku 2010 działa program „Innowacje edukacyjne” skierowany na likwidację sprzeczności pomiędzy nowoczesnymi wymaganiami wobec kształcenia specjalistów a stanem procesu edukacyjnego w systemie szkolnictwa wyższego.

Celem programu jest stworzenie na Uniwersytecie innowacyjnego środowiska edukacyjnego, kształtowanie kompetencji zawodowych, samorozwój uczestników procesu edukacyjnego. Program określa podstawowe strategiczne kierunki działalności:

- rozwój kultury innowacyjnej nauczycieli akademickich,
- optymalizacja studiów na podstawie opracowania i wdrażania innowacji edukacyjnych,
- intensyfikacja procesu edukacyjnego poprzez stosowanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

Zadania programu:

1. Doskonalenie kompetencji zawodowych nauczycieli akademickich; praca w zakresie doskonalenia zawodowego młodych nauczycieli; stworzenie nauczycielom warunków do wykazania się kunsztem zawodowym.
2. Realizacja sposobów innowacyjnych samodzielnej kontrolowanej pracy studentów; wdrażanie do pracy nauczycieli zindywidualizowanego systemu diagnostyki i ewaluacji wyników kształcenia; rozwój potencjału twórczego młodzieży uzdolnionej; ukierunkowanie praktyczne procesu dydaktycznego.
3. Wdrażanie innowacji edukacyjnych do procesu dokształcania i podwyższania kwalifikacji kadr; zapoznanie się z doświadczeniami placówek szkoleniowych (w tym zagranicznych); stworzenie wirtualnej pracowni dydaktyczno-metodycznej; szkolenie nauczycieli akademickich w zakresie kompetencji informacyjnych; stosowanie technologii e-learning (nauczanie na odległość); doskonalenie zaplecza resursowego działalności innowacyjnej.

4. Wzrost kompetencji nauczycieli w zakresie informatyzacji procesu dydaktycznego; opracowanie przez wydziały podstaw normatywnych dotyczących nauczania na odległość; stworzenie informacyjnego środowiska edukacyjnego; opracowanie portalu edukacyjnego Uniwersytetu w celu prowadzenia nauczania zaocznego (na odległość); wdrażanie na poszczególnych wydziałach katalogu zasobów medialnych, studenckich web-projektów, wypełnienie przez wydziały edukacyjnej platformy sieciowej e-university, Moodle; opracowanie, adaptacja, wdrażanie do procesu dydaktycznego nowoczesnych technologii przekazywania informacji.

Rosnące wymagania wobec poziomu ogólnokulturalnego i specjalistycznego kształcenia absolwentów uczelni, zmiana paradygmatów ogólnokształcących polegająca na przejściu od masowych form i metod reprodukcyjnych do indywidualnych twórczych, kształcenie specjalistów uwzględniające ich zawodowe kompetentne wejście na rynek pracy z utrwalonymi wymaganiami wobec własnego samokształcenia i samorealizacji, stawia nowe wyzwania dotyczące kultury metodologicznej i innowacyjnej nauczyciela akademickiego. Nowoczesny nauczyciel akademicki jest nosicielem kultury innowacyjnej i powinien dążyć do osiągnięcia większej skuteczności procesu edukacyjnego poprzez jego doskonalenie, orientować się w aktualnych teoriach i technikach pedagogicznych, mieć twórczy stosunek do procesu edukacyjnego uwzględniającego zdolności studentów i podejście indywidualne, umiejętnie stosować nowoczesne środki dydaktyczne, opracować wymierne kryteria oceny efektywności technologii edukacyjnych. Wdrażanie technologii edukacyjnych w toku studiów sprzyja skuteczności kształcenia, zaangażowania każdego studenta do aktywnego procesu poznawczego.

Na Uniwersytecie Państwowym im. Janki Kupały w Grodnie, obok tradycyjnych metod kształcenia, znajdują zastosowanie także nowoczesne technologie edukacyjne. Na Wydziale Fizyczno-Technicznym w procesie dydaktycznym jest kompleksowo wykorzystywany eksperyment fizyczny i interaktywne technologie informacyjne na podstawie opracowanego zespołu pomiarowo-sterującego „MikroLab”; w celu kształcenia przyszłych inżynierów jest stosowana metoda projektów do specjalnych ćwiczeń laboratoryjnych. Na Wydziale Wychowania Fizycznego działają wytyczne programowe dla stworzenia elektronicznych środków dydaktycznych do nauczania przedmiotów sportowo-pedagogicznych. Opracowano zautomatyzowane zespoły edukacyjne dla poszczególnych dyscyplin sportowych, komplety prezentacji multimedialnych w formacie PowerPoint przeznaczone do samodzielnej pracy studentów.

Wydziałowe strony internetowe tworzą serwis edukacyjny umożliwiający wszystkim studentom studiów dziennych i zaocznych dostęp do materiałów dydaktycznych i metodycznych.

Każdy z wydziałów Uniwersytetu korzysta z edukacyjnej platformy sieciowej Moodle. Wydział Artystyczny zamieścił na platformie edukacyjnej Moodle

niezbędne materiały metodyczne zarówno dla studentów studiów dziennych, jak i zaocznych. Opracowano dydaktyczno-metodyczne zestawy elektroniczne, które zawierają część podstawową: programy poszczególnych przedmiotów, wersje robocze programów, plany oraz wskazówki metodyczne do zajęć praktycznych i seminariów, pytania przygotowujące do egzaminów i zaliczeń, kryteria ocen, tematy prac rocznych, wykaz literatury, tematy referatów. Na część uzupełniającą składają się: podręczniki, wypisy, teksty wykładów, słowniki, kontrolowana samodzielna praca studentów, materiały audio i video, źródła internetowe. Materiały dydaktyczno-metodycznych zestawów elektronicznych są stale odnawiane. Materiały te mają szczególne znaczenie dla studentów studiów zaocznych, które w każdej chwili mają do nich dostęp dzięki Moodle na stronie internetowej Uniwersytetu Grodzieńskiego. Każdy student dostaje własny login i hasło, co pozwala mu korzystać z edukacyjnej platformy sieciowej Moodle.

Właściwością nowych technologii w szkolnictwie jest wykorzystanie zasobów informacyjnych o wielkich objętościach. Posługiwanie się w procesie edukacyjnym nowymi i perspektywicznymi zasobami informacyjnymi zakłada funkcjonowanie ośrodków tworzenia i promowania innowacji o różnym charakterze. Stanowi to niezbędny element infrastruktury innowacyjnej. Na Uniwersytecie Grodzieńskim stworzono Oddział Edukacyjnych Technologii Informacyjnych, a także pracownię metodyczną ds. jakości kształcenia.

Wymagania wobec jakości kształcenia nowoczesnego specjalisty uwzględniają szereg kompetencji: podmiotowość jednostki w procesie działalności, jej samodzielność, umiejętność podejmowania odpowiedzialnych decyzji, określenia własnej pozycji, wydania ocen osobistych. Proces kształcenia powinien zatem mieć taką organizację, która pozwoli na czynne wykorzystanie nowych technologii nauczania: technologii modelowania (gry rolowe, sytuacyjne, symulacyjne), komunikacyjnych (dialogi, dyskusje, debaty), interaktywnych i innych technologii, które maksymalnie rozwijają u studentów kreatywność i myślenie twórcze, sprzyjają kształtowaniu aktywności i tworzą warunki do samorealizacji.

Wykonywanie zawodu przez nowoczesnego specjalistę wymaga umiejętności pracy w zespole, realizacji wspólnego projektu. W tym celu Katedra Dyrygowania i Wokalistyki prowadzi aktywne wdrażanie metody projektów. Dominują w niej działalność twórcza i badawcza. Studenci samodzielnie poznają podstawowe pojęcia i idee zamiast uzyskania ich w stanie gotowym dzięki nauczycielowi. Zadaniem nauczyciela jest natomiast stworzenie sytuacji problemowych, które będą sprzyjały opracowaniu nowych, niekonwencjonalnych dróg do osiągnięcia celu. Obecnie w katedrze tej metoda projektu jest stosowana dla ośmiu przedmiotów:

- metodyka edukacji muzycznej,
- teoria i metodyka nauczania przedmiotów specjalnych,
- warsztaty twórczości muzycznej,
- chór i warsztaty pracy z chórem,

- wokalistyka,
- dyrygowanie,
- warsztaty sztuki wykonawczej,
- metodyka nauczania edukacji muzycznej.

Stosowanie metody projektu skutkuje znacznym wzrostem zainteresowania przedmiotem, rozwojem potencjału twórczego i wzrostem aktywności studentów w pracy samodzielnej.

Obecnie rozwój szkolnictwa wyższego nie jest możliwy bez uświadomienia olbrzymiej wagi kultury i edukacji, samorealizacji nauczyciela w zakresie osobistym i twórczym. Typowe dla nowoczesnego społeczeństwa zmiany we wszystkich dziedzinach życia i działalności, aktywne przyswajanie wartości kultury obiektywnie wymagają przekształcenia szkoły wyższej w instytucję reprodukcji i tworzenia innowacyjnej kultury pedagogicznej. Wzrostowi efektywności kształcenia służy także działający na Uniwersytecie Grodzieńskim program „Visiting Professor”. W ramach tego programu dla prowadzenia zajęć ze studentami zaprasza się wiodących profesorów z uczelni krajowych i zagranicznych. Katedra Dyrygowania i Wokalistyki bierze aktywny udział w realizacji tego programu. W celu przeprowadzenia wykładów i warsztatów dla studentów i magistrantów do współpracy zostali zaproszeni:

- profesor doktor nauk pedagogicznych W.L. Jakoniuk, kierownik Katedry Pedagogiki Muzycznej, Historii i Teorii Sztuki Wykonawczej Białoruskiej Państwowej Akademii Muzyki – wykłady z przedmiotów: metodologia edukacji muzycznej, współczesne zagadnienia sztuki muzycznej (kierunek sztuka muzyczna),
- profesor doktor historii sztuki O.W. Dadiomowa, kierownik Katedry Muzyki Białoruskiej Państwowej Akademii Muzyki – wykłady z historii muzyki białoruskiej XVI-XVIII w. (kierunek sztuka muzyczna),
- profesor M.P. Driniewskij, kierownik artystyczny Państwowego Chóru Ludowego im. Citowicza w celu prowadzenia warsztatów dyrygowania, śpiewu chóralnego, twórczości muzycznej (kierunki: sztuka muzyczna; twórczość ludowa).

Stworzone na Uniwersytecie Państwowym im. Janki Kupały w Grodnie innowacyjne środowisko edukacyjne wspomaga proces wzrostu jakości kształcenia absolwentów uczelni.

Anna KOŹIENIEWSKAJA

Uniwersytet Państwowy im. Janki Kupały w Grodnie

ТЕХНОЛОГИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ» НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО МУЗЫКЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрывается сущность, алгоритм работы по технологии «педагогических мастерских» на основе проведённого эксперимента с учащимися 5 класса. В последние годы в общеобразовательной практике используется технология «педагогических мастерских». Почему «мастерская»? По мнению учителя из Санкт-Петербурга Беловой Н.И. «мастерская – это не место, не территория, а событие в жизни Мастера и его учеников, где в организованном пространстве и времени люди «мастерят», конструируют свои знания». Продумывает и организывает «мастерскую» МАСТЕР (учитель). Он:

- создаёт атмосферу доброжелательности, сотворчества в общении;
- пробуждает у ребёнка его личную заинтересованность в изучении проблемы;
- работает вместе со всеми, равен ученику в поиске знания; не торопится отвечать на вопросы;
- исключает официальное оценивание работы ученика (не хвалит, не ругает, а через «афиширование» создаёт условия для появления самооценки ученика, и её изменения, самокоррекции).

Ознакомившись с данной технологией, мы решили апробировать её на факультативных занятиях по музыке. Для эксперимента выбрали 5-й класс, тему «Можно ли услышать живопись». Цель эксперимента состояла в том, чтобы на основе технологии ввести в тему, раскрыть её основные «ключевые» положения («внутренний музыкальный слух», «живопись звучит», «музыкальная живопись»). Представим ход эксперимента.

На первом уроке учащимся были предложены картины, на которых изображены музыканты, играющие на разных музыкальных инструментах. **ИНДУКТОРОМ** – возбудителем чувств и мыслей ребят в данном случае

явились картины: «Музыкантши», «Гитарист» В. Тропинина, «Лютнист» Караваджо и др.

1. САМОКОНСТРУКЦИЯ – первый шаг технологии – индивидуальная работа ученика. Мастер (учитель) предложил ответить письменно на следующие вопросы:

- Что объединяет эти картины?
- Зачем художники разных эпох изображали играющих (поющих) музыкантов?
- О чём нам рассказывают такие картины?

Таким образом, ребята были погружены в мыслительный процесс. Им предстояло высказать собственное мнение по проблеме «музыка и живопись», не имея достаточно знаний по данной теме.

Приведём ответы ребят:

- «Эти картины об одном и том же: о музыке!»
- «Эти картины объединила музыка!»
- «Отображают жизнь разных времён! Что видели, то и рисовали! Любили музыку! Наверное, музыке отводилось в жизни важное место!»
- «О быте того времени, когда создавались картины; во что одевались; на каких инструментах играли»...

2. СОЦИОКОНСТРУКЦИЯ – следующий шаг технологии – работа в малых группах для совместного решения проблемы.

Класс был разделён на три группы. В каждой находились ученики разного интеллектуального и музыкального уровня развития. Были выбраны лидеры групп – самые сильные по знаниям ученики, способные афишировать результаты. Группы получили задание послушать музыку и соотнести её с каждой из картин (определить, к какой картине она подойдёт) и что «случится» с «созвучной» картиной? (Звучал «Гавот» Готье в исполнении лютни).

3. СОЦИОЛИЗАЦИЯ – *афиширование* лидерами групп результатов работы.

Все группы хорошо справились с заданием: выбрали картину «Музыкантши» и сказали, что она «оживила, зазвучала». Кроме того, не слыша до этого звучания лютни, ребята интуитивно определили звучащий инструмент. (На доске были написаны названия разных инструментов, в том числе и лютни). На вопрос: «Можно ли услышать живопись?» утвердительно ответили: «Да!». Таким образом, мы вышли на тему.

Второй урок начали с нового элемента технологии – **РАЗРЫВА** – видения проблемы в новом свете (углубления в неё). На этот раз ученикам были представлены **тематические** картины: «Запорожцы пишут письмо турецкому султану» И. Репина и «Перед венцом» Ф. Журавлёва, дано задание «вслушаться» в них.

- Эти картины «звучат» или «молчат»? Если «звучат», что вы слышите?
- Смех! Плач! – ответили ребята.
- Благодаря чему вы услышали это?
- Лицам людей, изображённым на картинах!

Мастер уточнил – ввёл новое ученикам понятие: «**Благодаря вашему внутреннему слуху**». Каждый из вас услышал то, что в действительности не звучало! Но вы услышали смех и плач, потому что представили себе это, услышали внутри себя! Значит, каждый из нас обладает внутренним слухом!

Далее учитель (Мастер) предлагал ребятам послушать музыкальные фрагменты и выбрать созвучные данным картинам, аргументировать свой выбор. (Звучали: «Шутка»

И.С. Баха, «Матушка» – русская народная песня, «Озорные частушки» Р. Щедрина, «Ой, палын мой, палыночак » – белорусская народная песня). Пятиклассники хорошо справились с заданием. В итоге работы им было предложено сделать самостоятельно вывод, опираясь на тему четверти «Можно ли услышать живопись», какая живопись может звучать? На что был дан ответ: «Кроме картин, на которых изображены музыканты, звучат и тематические картины!».

Третий урок мы вновь начали с – **РАЗРЫВА** – углубления в тему. Ребятам были показаны **пейзажи**: «Грачи прилетели» А. Саврасова, «Золотая осень» И. Остроухова, «Пришла весна» Б. Щербакова. Каждая группа должна была ответить на следующие вопросы и выполнить творческое задание:

- Что вы «слышите» своим внутренним слухом, глядя на эти картины?
- С помощью различных шумовых предметов и музыкальных инструментов озвучьте их.
- Если бы вы были звукорежиссёрами, то какой бы по настроению музыкой вы озвучили эти картины?
- Какое из музыкальных произведений, которые сейчас прозвучат, наиболее созвучно тому или иному представленному «весеннему» пейзажу? Почему вы так думаете? (Звучали: «Прелюдия соль мажор» С. Рахманинова, «Осенняя песня» П. Чайковского, «Осень» Г. Свиридова (из «Метели»), «Этюд-картина ми бемоль мажор» С. Рахманинова).

В результате ребята правильно соотнесли музыку с каждой картиной и пришли к выводу, что живописные пейзажи также «звучат». Далее МАСТЕР спрашивает:

- Слышали ли вы когда-нибудь словосочетание «музыкальная живопись»? Как вы его понимаете? «Это живопись, на которой изображены музыканты, инструменты!», – ответили ребята. Здесь МАСТЕР вновь вводит новое понятие: «Так мы называем живопись, напоённую столь тонким поэтическим чувством, что его трудно словами передать, а только такой же поэтичной мелодией можно выразить» (Д.Б. Кабалевский).

На *четвёртом уроке* (элемент технологии – РАЗРЫВ) ребята рассматривали «галерею» *женских и мужских портретов*, получив предварительно задание почувствовать, «звучит» ли портрет. Если да, по каким признакам мы можем об этом судить, а также какой музыкой «звучит» каждый из портретов. Ответы учащихся были следующими:

- «По глазам!», «По осанке!», «По мимике!»...

Далее звучали музыкальные фрагменты («Вальс-фантазия» М. Глинки, «Полонез» Ф. Шопена), ребята соотносили музыку с портретами.

5. РЕФЛЕКСИЯ – итоговый шаг технологии – отражение чувств, ощущений, возникших у учащихся в ходе «мастерской».

Каждый участник высказал мнение по итогам работы, начав словами: «Я узнал»:

- «Что картина может звучать!»;
- «Что у меня есть внутренний слух!»;
- «Как выглядит и звучит лютия!»;
- «Я просмотрел немало картин, учился вслушиваться в них!»;
- «Я узнал, что звучать может любая картина, а не только та, на которой изображены музыканты или певцы!»;
- «Я познакомился с картинами разных художников!»;
- «Что по глазам человека, изображённого на картине, можно понять настроение самой картины!» и др.

Таким образом, раскрыт весь алгоритм работы по технологии педагогических мастерских. По итогам эксперимента можно отметить её достоинства:

- данная технология способствует развитию у школьников умений работать как самостоятельно, так и в группе;

- помогает моделировать состояние творчества, вдохновения;
- активизирует интеллектуальный потенциал учащихся, развивает не только теоретическое, но и художественное мышление.

Литература

Лакоценина, Т.П. и др., *Современный урок. Часть 5: Научно-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. заведений, слушателей ИПК.* / Т.П. Лакоценина, Е.Е. Алимова, Л.М. Оганезова. – Ростов н/Д: Изд.-во «Учитель», 2007. – С. 87.

Кабалевский, Д.Б. *Про трёх китов и про многое другое. Книжка о музыке* / Д.Б. Кабалевский. – М.: Детская литература, 1972. – С. 145.

Jan GRZESIAK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

AUTOEWALUACJA WYZNACZNIKIEM PROFESJONALIZMU PEDAGOGICZNEGO STUDENTA W KONTAKTACH Z PRAKTYKĄ EDUKACYJNĄ W SZKOLE

Wstęp

Działania pedagogiczne profesjonalnego nauczyciela posiadają cechy zachowań świadomych i ukierunkowanych na osiągnięcie antycypowanych celów. Wymagają one zarówno od nauczyciela, jak i od studenta określania i eksponowania elementów strukturalnych procesów edukacyjnych oraz współwystępujących między nimi relacji. Należy przy tym mieć świadomość funkcji wszelkiego działania i jego struktury (cele działania, podmiot, przedmiot, środki, metod, formy organizacyjne, warunki i ich konteksty, rezultaty). W dobie społeczeństwa informacyjnego podkreśla się znaczenie orientacji funkcjonalnej wymagającej łączenia teorii naukowych z działaniem praktycznym, co jest bardzo istotne z punktu widzenia jakości i skuteczności profesjonalnego oddziaływania pedagogicznego w edukacji. Z tego punktu widzenia nie wystarcza już tylko „wiedzieć, umieć”, a coraz większego znaczenia nabiera formuła prakseopedagogiczna „wiem, że wiem i umiem”. Formuła ta wyznacza wysokie wyzwania i zadania wobec nauczycieli oraz nauczycieli akademickich¹. Z badań wynika, że edukacja nauczycieli, sprowadzana do informowania, nie rozwija podmiotowej gotowości studentów do zmian, a nawet w pewnym zakresie zdobywaną wiedzę może czynić mało przydatną lub wręcz nieużyteczną².

W dobie społeczeństwa wiedzy nie wystarcza bowiem wyuczyć się teorii i reprodukować jej w formie kolokwium i egzaminów. Wiedza profesjonalne-

¹ J. Grzesiak, *Wiem że wiem i umiem jako wyznacznik kompetencji pedagogicznych studenta – praktykanta*, w: *Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2010, s. 124-133.

² J. Grzesiak, *Nauczanie żywe a karty pracy we współczesnej szkole*, w: *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Koszczyk, P. Oleśniewicz, Wrocław 2006; zob. też: W. Zaczyński, *Metodologia badań własnego nauczycielskiego warsztatu pracy*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1982, nr 2.

go nauczyciela jest nieodzowna do zastosowania jej w przeróżnych sytuacjach edukacyjnych, co wymownie oznacza zastosowanie teorii do pomnażania rezultatów kształcenia i wychowywania każdej jednostki, jako uczestnikowi procesu edukacji szkolnej (lub pozaszkolnej). Wiedza teoretyczna nauczyciela wymaga specyficznego dostosowywania prakseopedagogicznego wobec specyfiki określonej sytuacji edukacyjnej z udziałem dzieci i młodzieży. W konsekwencji mechanizm ten wywołuje konieczność dostosowywania się nauczyciela do umiejętnego, czyli racjonalnego tworzenia dynamicznie mieniających się reguł działania praktycznego, uwarunkowanego zaistniałą sytuacją edukacyjną, obejmującą układ: uczeń – zadanie. Z tego względu, dużego znaczenia nabiera refleksyjność nauczyciela, której wyznacznikami są między innymi umiejętności dokonywania ewaluacji i autoewaluacji. Należy podkreślić, że umiejętności te mają wymiar kształcący i realizacyjny, stanowiąc zarazem szczególnie przejaw uznawanych przez podmiot wartości.

Refleksja w toku studiowania czy w procesie pracy zawodowej jest swoistym sposobem samooceny działającego podmiotu. Refleksja jest zarazem procesem intelektualnym, wywołującym określone zmiany w sferze wiedzy i doświadczeń zawodowych człowieka – analogicznie odnosi się to do nabywania wiedzy i umiejętności w toku studiów (zarówno stacjonarnych, jak i niestacjonarnych). Należy zauważyć, że bez znajomości teorii nie będzie możliwe dokonywanie ewaluacji lub autoewaluacji w wybranym zakresie. W każdym przypadku refleksyjność w toku studiowania wymaga dialogów między studentami a nauczycielami akademickimi oraz opiekunami w okresie odbywania praktyk zawodowych. Nie może przy tym zabraknąć szczerości, otwartości, rzetelności i odpowiedzialności. Na podkreślenie zasługuje hierarchiczny i stopniowalny system zadań ku refleksyjności człowieka w modelu wielopodmiotowej edukacji, w którym wyodrębniamy następujące człony: 1) refleksyjny nauczyciel akademicki, b) refleksyjny student (praktykant), c) refleksyjny nauczyciel w szkole, d) refleksyjny uczeń. Analogicznie w procesie pracy można wyróżnić adekwatne układy relacji: a) refleksyjny instruktor (nauczyciel, metodyk), b) refleksyjny praktykant, c) refleksyjny pracownik – opiekun stażysty, d) refleksyjny pracownik dążący do coraz wyższych stopni awansu zawodowego.

Samokontrola i kontrola nader ważna w edukacji

W rzeczywistości oświatowej zdarza się nierzadko, że ocenianie uczniów (studentów) staje się jednym z wielu priorytetowych zadań nauczycieli. Dość często w procesach kształcenia i wychowania dominuje ocenianie, a pozostałe elementy z nim związane występują marginalnie. Przypomnijmy tutaj, że chodzi o mechanizmy samooceny, samokontroli, kontroli oraz korekty i autokorekty. Mechanizmy te mają charakter dwuczłonowy bowiem występują po stronie nauczyciela jak i po stronie ucznia. Stąd też na zasadzie przeciwstawiania można przedstawić to następująco:

- samokontrola – kontrola,
- autokorekta – korekta,
- samoocena – ocena.

Zauważamy więc, że mechanizmy i procedury wymienione w pierwszym członie każdej z wyróżnionych relacji występują po stronie studenta (ucznia), a procedury zapisane po stronie prawej odnoszą się do nauczyciela – jako opiekuna (mentora) studenta (ucznia). Analogicznie może to mieć miejsce w sytuacjach, gdy ocenie, kontroli lub korekcie podlegają nauczyciele, na przykład w procedurze ubiegania się o wyższy stopień awansu zawodowego. Podobne rozważania odnoszą się również do sytuacji, w jakich znajduje się student jako uczestnik procesów kształcenia w szkole wyższej, a także w toku odbywania praktyk zawodowych.

Wykonywanie czynności związanych z każdym z wyróżnionych wyżej elementów wymaga znajomości i respektowania określonych norm, pozwalających na stwierdzenie, czy są one stwierdzanie po stronie jednostki poddanej odpowiednio ocenie, czy kontroli, czy też korekcie. Analogicznie odnosi się to do samego siebie, gdy mamy do czynienia z samokontrolą, autokorektą lub samooceną. Jednakże należy przy tym podkreślić, że dokonywanie kontroli, oceny i korekty wymaga odpowiednich kompetencji osoby wypełniającej powinności związane z tymi zadaniami. Należy więc takowe kompetencje kształtować w procesie edukacji nauczycieli. Podobnie też wśród uczniów (studentów) w procesach kształcenia i wychowania duże znaczenie należy przypisywać kształtowaniu u nich kompetencji w zakresie samokontroli, autokorekty oraz w dokonywaniu samo oceniania (autoewaluacji).

Diagnoza pedagogiczna w pracy nauczyciela winna towarzyszyć na co dzień, ujmując kompleksowo elementy, mające bezpośredni wpływ na aktywny i efektywny udział każdego ucznia (studenta) w procesie uczenia się (studiowania). Są to:

- zadanie i role podmiotu niezbędne do jego wykonania wynikające z założeń i szczegółowych celów edukacyjnych,
- stan gotowości – kompetencji uczącego się podmiotu do podejmowania nowych zadań (ról),
- stan warunków środowiskowych do pełnienia tych ról oraz do jednoczesnego kształtowania nowych kompetencji podmiotu³.

Jest oczywiste, że nauczanie żywe jest możliwe jedynie wówczas, gdy nauczyciel posiada dość szczegółową diagnozę aktualnego stanu każdego ucznia indywidualnie i w ślad za tym także całą klasę jako zespołu uczniowskiego.

³ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Kolin 2010, s. 152; por. E. Jarosz, E. Wysocka, *Obszary, metody i środki diagnozy w pracy nauczyciela*, w: *Edukacja Jutra*, t. X, Wrocław 2004, s. 471-476; D. Skulicz, *Diagnozowanie pedagogiczne*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998, s. 55-74.

Trudno wyobrazić sobie prowadzenie lekcji i innych form zajęć z uczniami, co do których nie mamy wiedzy o ich kompetencjach, uwarunkowaniach środowiskowych, oczekiwaniach itp. Dlatego coraz większą uwagę w teorii i w praktyce zwraca się na problematykę diagnostyki ucznia. Zagadnienia z zakresu diagnozowania oraz terapii pedagogicznej coraz częściej są przedmiotem studiowania na podstawie standardów kształcenia nauczycieli. Tak więc kompetencje nauczycielskie obejmują także wiedzę i umiejętności z zakresu diagnozowania i wartościowania osiągnięć szkolnych uczniów. Od stopnia dostosowania nauczycielskich oddziaływań pedagogicznych wobec zdiagnozowanego ucznia zależy skuteczność tych oddziaływań. Analogicznie do powyższego, znajomość studenta jest równie ważnym elementem, posiadającym swoistą wysoką rangę w toku przygotowywania się nauczyciela akademickiego do zajęć ze studentami. Trudno wyobrazić sobie prowadzenie ćwiczeń, seminariów lub zajęć praktycznych w szkole z udziałem studentów, co do których nauczyciel akademicki (nauczyciel-opiekun praktykanta) nie posiada rozeznania o ich kompetencjach, uwarunkowaniach środowiskowych, oczekiwaniach itp. Dlatego coraz większą uwagę w teorii i w praktyce zwraca się na problematykę diagnostyki studenta. Tak więc kompetencje nauczycieli akademickich obejmują też wiedzę i umiejętności z zakresu diagnozowania i ewaluacji predyspozycji i osiągnięć studentów. Nie ma więc wątpliwości, że od stopnia dostosowania oddziaływań pedagogicznych nauczycieli akademickich wobec zdiagnozowanego studenta zależy skuteczność tych oddziaływań. W tym kontekście wiele uwagi należy przywiązywać systematycznemu monitorowaniu postępów studentów na gruncie ich ciągłego monitorowania (diagnozowania i wspierania).

Dynamiczny i kształtujący charakter procedur ewaluacyjnych w toku praktyki pedagogicznej

Ocenianie uczniów w procesach kształcenia i wychowania rozumiane jest najczęściej jako nieodłączny element tych procesów, obejmujący czynności nauczycieli polegające na kontrolowaniu osiągnięć uczniów i ich wyrażaniu według ustalonych kryteriów. Zagadnienie oceny szkolnej zajmuje wciąż stosunkowo wiele miejsca w literaturze pedagogicznej i wywołuje wiele kontrowersji⁴.

Chociaż uzyskiwanie ocen w toku edukacji nie jest jedynym celem uczenia się, to okazuje się, że stopnie szkolne są jednym z bardziej istotnych motywów uczenia się. Zwróćmy uwagę na najczęściej wyróżniane w literaturze pedagogicznej funkcje, jakie winno spełniać dobre ocenianie w szkole współczesnej. Słusznie podkreśla się, że poprzez dobre ocenianie następuje:

- 1) pobudzanie rozwoju umysłowego oraz uzdolnień i zainteresowań uczniów,

⁴ Zob. np. K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, WSiP, Warszawa 1999; B. Gliwa, *Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania*, WSiP, Warszawa 1978.

- 2) aktywizowanie uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz motywowanie ich do osobistego wysiłku w tym procesie,
- 3) ukierunkowywanie samodzielnej pracy ucznia,
- 4) uświadamianie uczniom ich aktualnych osiągnięć w stosunku do ich możliwości, a także wdrażanie ich do systematycznej pracy nad sobą oraz do samokontroli, samooceny i autokorekty,
- 5) bieżące i systematyczne obserwowanie postępów ucznia w nauce i w zachowaniu, a w następstwie dobieranie niezbędnych zadań pedagogicznych stymulujących dalszy rozwój każdego ucznia,
- 6) korygowanie i doskonalenie organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela,
- 7) okresowe podsumowywanie nabytych kompetencji przez uczniów⁵.

Kontrola i ocenianie wiążą się głównie z diagnozowaniem i wartościowaniem realizacji antycypowanych celów edukacyjnych w kontekście możliwości, potrzeb i rzeczywistego wysiłku poznawczego ucznia. W rezultacie wymaga to przekształcenia formalnego oceniania na stopnie szkolne w dynamiczny system oceniania posiadający wysokie wartości informacyjno-motywacyjne oraz wartości wychowawcze – w system eksponujący należycie elementy samokontroli, autokorekty, a w końcowym stadium bardzo pożądane elementy samooceny ucznia. Z tego względu konieczne jest opracowanie standardów wymagań oraz ich wskaźników, co tym samym winno przyczynić się do podniesienia stopnia obiektywizmu, a przede wszystkim do systematycznego podwyższania jakości kształcenia i wychowania w obliczu współczesnych przemian społeczno-oświatowych oraz przemian w szkolnictwie wyższym.

W systemie studiowania wyróżnione zostały egzaminy semestralne i związane z nimi tzw. sesje egzaminacyjne. Studiowanie w czasie trwania semestru jest poniekąd bezstresowe – aż do czasu, gdy nadejdzie pora na egzaminy, które zwykle obejmują rozległe obszary wiedzy z poszczególnych przedmiotów kształcenia. Regulaminy studiów w poszczególnych uczelniach określają bardziej szczegółowo zasady ich przeprowadzania. Stąd liczba egzaminów najczęściej nie jest większa niż pięć w danym semestrze studiów. Spójrzmy bardziej analitycznie na sytuację studenta pierwszego roku studiów, który po wakacjach, poprzedzonych uzyskaniem świadectwa dojrzałości, uczy się (studiuje) według zasad całkowicie odmiennych od tych, które były stosowane na poprzednich szczeblach edukacji i skończyły się w danym typie szkoły ponadgimnazjalnej. Codzienne lekcje i systematyczne zadawanie prac domowych, a także wewnętrzne systemy ocenia przedmiotowego zamieniły się w tygodniowe cykle wykładów i ćwiczeń, a które na koniec semestru wymagają uzyskania stopni w formie zaliczeń, kolokwii lub egzaminów. Z badań prowadzonych przez nas

⁵ Zob. Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów z dnia 19 kwietnia 1999 r. (Dz. Urz. 1999, nr 4) z późniejszymi zmianami (ostatnio w 2010 r.); zob. też J. Grzesiak, *Kontrowersje wokół zasad klasyfikowania i promowania uczniów w klasach początkowych*, „Oświata i Wychowanie” 1983, nr 16(515).

wynika, że właśnie studenci pierwszego roku studiów wymagają szczególnego wspierania i wspomagania ze strony nauczycieli akademickich. Albowiem większość nowo przyjętych studentów napotyka na naturalne utrudnienia i bariery spowodowane systemem zaliczeń i egzaminów semestralnych. Ponadto niebagatelną sprawą jest brak umiejętności samodzielnego i systematycznego „samouctwa” na podstawie tzw. sylabusów, określonych w części normami wewnątrzuczelnianymi, a w części normami ogólnoeuropejskimi wynikającymi z założeń Procesu Bolońskiego. Nie trzeba w tym miejscu uświadamiać, jak istotne znaczenie ma pomyślny start na samym początku drogi na wymarzonej drodze studiów. Tak więc powstaje sytuacja wymagająca potraktowania według podejścia dwuzadaniowego oraz dwupodmiotowego⁶.

Właśnie zmiana ról ucznia na rolę studenta wymagają odmiennego spojrzenia na kwalifikowanie kompetencji studentów, a szczególnie w pierwszych semestrach studiowania. Na podstawie szybkiej i trafnej diagnozy nauczyciel akademicki powinien bezzwłocznie zareagować, dostosowując się do zaistniałej sytuacji edukacyjnej i oferując danemu studentowi do wykonania takie zadanie, które z jednej strony winno pozwolić jemu wyrównać zauważone niedociągnięcia, a z drugiej strony powinno umożliwić czynne uczestnictwo w dalszej pomyślnej jego edukacji. Jeśli diagnoza zostanie spóźniona, trudno będzie oczekiwać, aby student poradził sobie sam.

Istotą dobrej diagnozy jest znalezienie potwierdzenia, że dany student w określonym momencie osiągnął kompetencje na założonym poziomie. Jeśli tak, to można kontynuować proces kształcenia według założonego planu. Jeśli nie, to sygnał na to, że należy w tym momencie dokonać korekty zamierzeń i przystąpić do specyficznej terapii pedagogicznej. Z tego punktu widzenia tak duże znaczenie przypisujemy kontroli i samokontroli osiągnięć każdego studenta w procesie studiowania oraz w procesie odbywania praktyki pedagogicznej w klasie szkolnej.

Należy tutaj szczególnie podkreślić to, że celem bezpośrednim w procesie kształcenia przede wszystkim jest wspieranie i stymulowanie rozwoju każdego studenta, a nie egzaminowanie i ocenianie. Ocenianie na egzaminie nie służy bezpośrednim celom dydaktyki szkoły wyższej. Utraciły jakoby swoje znaczenie psychologiczne prawidłowości uczenia się oraz dydaktyczne zasady i metody nauczania wyróżniane w dydaktyce szkoły wyższej⁷. Należy więc szczególnie akcentować przede wszystkim na samokontrolę i autokorektę po stronie studentów w całym okresie trwania studiów, w szczególności zaś w pierwszym roku studiowania. Zagadnienie to nabiera szczególnej wymowy na studiach przygotowujących do pracy w zawodzie nauczyciela⁸. W tym zakresie ocenianie opisuje

⁶ J. Grzesiak, *Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia w szkole i w uczelni*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, WPA-PWSZ, Kalisz-Konin 2011, s. 399-421.

⁷ Zob. np. K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, t. 1-3, WSPiA, Poznań 2011; K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna*, WSP TWP, Warszawa 2006; F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, WSH TWP, Szczecin 2009.

⁸ Zob. J. Grzesiak, *Podstawy teorii*, s. 153-170.

we należy z początku doprowadzić do bieżącego instruktazu udzielanego w najbardziej oczekiwanym momencie przez danego studenta. Dlatego tak ważna i istotna jest szybka diagnoza sytuacji edukacyjnej, prowadzonej najczęściej do sytuacji zadaniowej studenta.

Cóż zatem może znaczyć ocena negatywna wystawiona po upływie długiego okresu czasu, jaki upłynął od początku roku akademickiego do tzw. sesji egzaminacyjnej, czyli do końca danego semestru? A co dopiero można powiedzieć o ocenianiu na egzaminach poprawkowych wyznaczanych dość często przez egzaminatorów kilka dni po czasie wystawienia oceny pierwotnej? Na tak postawione pytania odpowiedź jest jedna – taka ocena nie jest skuteczna, gdyż nie spełnia założonych funkcji dobrego oceniania w systemie kształcenia nauczycieli-profesjonalistów.

Tak więc w ocenianiu jako nieodłącznym ogniwie procesu kształcenia w szkole wyższej, należy kłaść akcent przede wszystkim na sprowadzanie oceny studenta najpierw do kontroli jego postępów w studiowaniu – głównie w celu uzyskania szybkiej i pełnej diagnozy, a w następstwie do samokontroli i autokorekty w wypełnianiu zadań edukacyjnych przez wszystkich studentów. Wówczas na drugim planie występuje ocenianie wewnętrzne, a następnie dopiero ocenianie zewnętrzne bez niespodzianek dla studenta jako podmiotu kształcenia (tym bardziej jeśli dotyczy to studenta – jako przyszłego nauczyciela). O tym jak złożona jest sytuacja wymagająca samokontroli i samooceny niech świadczy choćby zjawisko unikania samooceny przez studentów, jak również przez czynnych nauczycieli dokształcających się w systemie studiów niestacjonarnych.

Ocenianie w toku studiów winno być oparte na uprzedniej analizie ilościowo-jakościowej, aby następnie można było przystąpić do konstruowania kolejnych sytuacji edukacyjnych dostosowanych do indywidualnych możliwości i potrzeb poznawczych studentów.

Z powyższego można wywnioskować, że na gruncie trafnej diagnozy ilościowo-jakościowej jak najbardziej celowa i możliwa jest stymulacja rozwoju każdego studenta z osobna, w której służebną rolę pełni umownie nazwana przez nas **ocena dynamiczna** (ilościowo-jakościowa). Dynamiczna dlatego, że pod wpływem sprawczych oddziaływań pedagogicznych w miarę upływu czasu realna staje się weryfikacja aktualnego stanu kompetencji studenta na kolejno wyższy poziom kompetencji w zakresie określonym szczegółowym celem edukacyjnym, a wynikającym bezpośrednio ze standardów kształcenia lub krajowych ram kwalifikacji. Podkreślić przy tym należy, że taki model oceniania jest niemożliwy przy stosowaniu jedynie tylko testów. Takie traktowanie oceny może oznaczać stwarzanie studentom szansy na ciągły rozwój i dążenie do wyższej doskonałości zarówno po stronie wiedzy, jak i po stronie umiejętności oraz zachowań (postaw). Nadanie ocenianiu i egzaminom tego rodzaju rangi przysługuje wszystkim uczestnikom procesów kształcenia na wszystkich specjalnościach i specjalizacjach studiów – ze szczególnym wyeksponowaniem specyfiki studiów nauczycielskich. Z całą mocą należy jednak podkreślić, że potraktowanie ocen, w myśl założonej wyżej koncepcji, wiąże się z aktywnym uczestnictwem i wypełnianiem zadań przez wszystkich studentów jako poważnych partnerów do

współpracy z nauczycielami akademickimi wypełniającymi odpowiedzialne zadania stawiane przed nimi i przed każdą szkołą wyższą wobec wizji edukacji jutra.

Wobec tak postawionej roli kontroli i oceny jako diagnozy, należy zwrócić uwagę na kształtowanie kompetencji przyszłych nauczycieli w toku praktyki zawodowej jako w procesie przygotowywania ich do pełnienia nader ważnych i odpowiedzialnych ról nauczycielskich.

Autoewaluacja studenta jako element praktyki pedagogicznej

Wobec konieczności „uczenia się zmiany” i umiejętnego dostosowywania się do rzeczywistości, szczególnej rangi nabiera metodyka nabywania umiejętności wyrażania własnych sądów, przekonań oraz metodyka utożsamiania się z określonymi rozwiązaniami adresowanymi właśnie studentów jako przyszłych profesjonalistów w określonej dziedzinie życia społecznego. Niezwykle ważna jest więc umiejętność samokontroli, autokorekty, a dalej samooceny studenta w określonej sytuacji. Uczyć się samooceny można pod wpływem doświadczeń życiowych, pod wpływem rówieśników i bliskich osób, a także pod (a może przede wszystkim) pod kierunkiem dobrze przygotowanych nauczycieli i nauczycieli akademickich. Z tego względu zajęcia edukacyjne w wyższej szkole powinny uwzględniać sytuacje wymagające autokorekty, samooceny oraz oceniania innych oraz siebie samego.

Zwróćmy jeszcze uwagę na to, że wartościowanie w dialogu, pojmowane jako analiza wartości⁹, wymaga od nauczycieli pełnych kompetencji do dokonywania samokontroli, autokorekty i samooceny, a także kontroli i oceny skuteczności oddziaływań pedagogicznych. Stawiamy tutaj dyrektywne wymagania, aby każdy absolwent studiów wyższych posiadał kompetencje do:

- wartościowania różnych elementów strukturalnych stanowiących o systemie edukacyjnym,
- prowadzenia badań jakościowych, a następnie opracowywania oraz interpretowania uzyskanych danych źródłowych,
- respektowania na co dzień założeń „żywego” nauczania wychowującego w toku nauczania przedmiotowego oraz
- diagnozowania, ewaluowania zjawisk pedagogicznych oraz projektowania nowych rozwiązań¹⁰.

⁹ J. Grzesiak, *Przez analizę wartości do postępu pedagogicznego*, w: *Ciągłość i zmiana w pedagogice XXI wieku*, red. T. Zacharuk, Siedlce 2007, s. 279-289.

¹⁰ J. Grzesiak, *O powołaniu nauczyciela do żywej metodyki wobec procedur ewaluacyjnych w zmieniającej się klasie szkolnej*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2007, s. 231-240.

Przeprowadzone przez nas badania sondażowe wykazały, że w wielu szkołach wyższych rzeczywistość dość znacznie różni się od powyższych założeń. Studenci w toku studiów zdobywają różne doświadczenia pod wpływem regulaminowych wymagań dość często bez udziału elementów samooceny. Wyniki naszych badań dostarczają wielu przesłanek świadczących o negatywnym traktowaniu przez studentów zasad oceniania stosowanych w tej samej grupie studenckiej (na tle porównawczym z innymi grupami studenckimi). Można więc mieć wątpliwości, czy w takiej sytuacji studenci są w pełni traktowani podmiotowo.

W toku praktyk pedagogicznych studenci, jako uczestnicy procesów edukacyjnych, winni stawać się w ten coraz bardziej wytrawnymi badaczami (sami zresztą występując w roli badanego podmiotu – jako praktykanta). Praktykanci mogą być stawiani też w sytuacjach trudnych, wymuszających od nich swoistej improwizacji w prowadzeniu ewaluacji, np. wybranego fragmentu scenariusza zajęć lub projektu opracowanego przez innych uczestników procesu kształcenia. W rezultacie powstawało co najmniej kilka wersji koncepcji. Tego rodzaju próby *microteachingu* pozwalały studentom na autoewaluację własnych kompetencji w tym zakresie.

Ewaluacja oraz autoewaluacja w ocenianiu jakości edukacji ma charakter wieloaspektowy i choćby tylko z tego względu powinna być ukierunkowana na organizację i skuteczność oddziaływań nauczyciela akademickiego. W węższym znaczeniu może być utożsamiana z ilością ocen wystawianych na egzaminach, czy uzyskiwaniem sukcesów przez niektórych studentów podczas konkursów, imprez sportowych itp. Podkreślenia wymaga jednak to, aby w pracy nauczyciela akademickiego diagnostyka i samoocena towarzyszyła jemu na co dzień oraz aby ujmowała kompleksowo elementy mające bezpośredni wpływ na aktywny i efektywny udział każdego studenta w procesie studiowania (samokształcenia)¹¹. W tym procesie wyższej rangi wymaga metodyka stosowania samooceny, zarówno po stronie nauczyciela, jak i po stronie studentów.

W rozważaniach dotyczących pomiaru i ewaluacji jakości edukacji nie można pominąć problematyki relacji pomiędzy mechanizmami ewaluacji i autoewaluacji, które występują względem siebie po stronie nauczyciela (nauczyciela akademickiego) i po stronie ucznia (studenta). Należy bowiem zauważyć, że kształcenie umiejętności autokorekty, samokontroli oraz samooceny studentów jest szczególnie doniosłym wyzwaniem dla dydaktyki wyższej szkoły¹².

¹¹ Zob. np. J. Grzesiak, *O powołaniu nauczyciela do żywej metodyki wobec procedur ewaluacyjnych w zmieniającej się klasie szkolnej*, w: *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, s. 231-240; tenże: *O edukacji jutra zadecydują niewypaleni nauczyciele*, w: *Edukacja jutra*, red. K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna, Wrocław 2008, s. 273-280.

¹² J. Grzesiak, *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, red. J. Grzesiak, Kalisz-Konin 2009, s. 401-419.

Autoewaluacja i mentoring wobec kwalifikowania kompetencji studentów

Sprawowanie opieki (mentoring) nad drugim człowiekiem w różnych stadiach jego rozwoju i kariery zawodowej wiąże się z doskonaleniem umiejętności menedżerskich poprzez wykorzystywanie doświadczeń osób o wyższych kompetencjach i pozycji w hierarchii organizacyjnej w procesie edukacji, pracy, zabawy itp. Analogicznie za mentoring można traktować pełnienie przez nauczyciela akademickiego służebnych i nieodzownych ról wobec studenta lub małej grupy studentów. Wypełnianie zadań mentora ma bowiem znaczący wpływ na całej linii rozwoju zawodowego każdego studenta.

Podstawowym celem mentoringu jest przyspieszenie procesu adaptacji i rozwoju studenta – jako kandydata do pełnienia ról w przyszłej pracy zawodowej (poprzez wspieranie i wspomaganie jego w podejmowania decyzji dotyczących m.in. doboru treści i metod rozwiązywania problemów edukacyjnych – z respektowaniem teoretycznych reguł postępowania bez pomijania kultury osobistej i organizacyjnej). Osiąganie tych celów wymaga systematycznej i planowej aktywności indywidualnej (treningu) – w szczególności gdy odnosimy to do studenta jako adepta do zawodu nauczycielskiego (ku misji nauczyciela w edukacji)¹³. Studentom przypisywane są więc odpowiedzialne zadania edukacyjne, których wykonywanie jest bardzo ściśle powiązane ze stosowaniem procedur autoewaluacyjnych. Tak więc pomiędzy mentoringiem sprawowanym przez nauczyciela akademickiego a autoewaluacją po stronie studenta występują zacieśnione powiązania i współzależności.

Nauczyciel akademicki w roli mentora ma do dyspozycji wiele metod i technik kierowania i zarządzania zasobami ludzkimi. Poprzez prowadzenie ze studentem (praktykantem) systematycznych i planowych rozmów, wykonywania czynności motywujących, szkoleniowych, kontrolnych – mentor stwarza możliwości na wspólne wypracowanie rozwiązań i wzbudzenie u studenta motywacji do przemyślanego postępowania realizacyjnego w dobrze zorganizowanym procesie pracy (w tym również w procesie lekcyjnym w klasie szkolnej). Profesjonalny nauczyciel pełni wówczas rolę opiekuna praktykanta i zarazem coacha. Styl zarządzania sprawowany przez mentora, a oparty na coachingu powinien służyć studentom do zidentyfikowania ich mocnych i słabszych stron, wyznaczyć środki i metody własnego rozwoju, a przez nieustanną interakcję komunikacyjną, w atmosferze dialogu i ewaluacji, określać cele i zadania (zobowiązania) o charakterze krótko- lub długoterminowym¹⁴.

¹³ Zob. np. J. Grzesiak, *Doradztwo i mentoring w przygotowywaniu studentów do pracy w zawodzie nauczyciela*, w: *Poradnictwo zawodowe w teorii i praktyce*, red. R. Parzęcki, GWSH, Gdańsk 2010, s. 111-120; R. Parzęcki, *Wieloaspektowość i złożoność poradnictwa zawodowego, czyli action research*, w: *Poradnictwo zawodowe w teorii i praktyce*, red. R. Parzęcki, GWSH, Gdańsk 2010, s. 9-16.

¹⁴J. Grzesiak, *Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, w: J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, Kalisz-Konin 2008, s. 9-12.

Doświadczenie poszczególnych nauczycieli akademickich pracujących przez dłuższy czas w danej szkole wyższej jest niewątpliwą wartością, której nie można pomijać w sprawowaniu funkcji mentorskich wobec studentów. Rodzaje i jakość wsparcia oraz więzi powstającej w tym okresie między studentem i nauczycielem-mistrzem ma korzystny (niekiedy nawet decydujący) wpływ na całą karierę studenta przygotowującego się do pracy (np. w zawodzie nauczyciela). Poprawnie skonstruowane relacje mistrz – uczeń pozwalają na wyrabianie profesjonalizmu w klimacie bezpieczeństwa, a także na wywoływanie aspiracji zawodowych, często decydujących o uzyskiwanych rezultatach pracy. Młody pracownik (a wcześniej jeszcze jako student) staje się coraz bardziej samodzielny, jednak długo jeszcze sięga po rady i doświadczenie swego opiekuna-mentora. Jedną z najczęstszych przejawów sprawowania mentoringu powiązanego z autoewaluacją jest aplikacja sporządzana dla celów kolejnego stopnia awansu zawodowego (np. na stanowisko nauczyciela kontraktowego). Wtenczas osoba ucząca się profesjonalnego postępowania zawodowego nie tylko pomnaża swą wiedzę i umiejętności, lecz także może przejmować znaczące doświadczenia swego mentora-opiekuna i wykorzystywać je we własnej praktyce zawodowej.

W świetle współczesnej psychologii społecznej wszyscy mamy tendencję do poznawania wiedzy, własnych zdolności i możliwości. Jednak cechy te z trudem poddawane są obiektywnej samoocenie i dlatego własne zachowania często porównujemy z działaniami innych osób¹⁵. Szczególne znaczenie mają przy tym porównania z osobami, które mają większe osiągnięcia niż my sami – im wyższe są nasze aspiracje, tym wybitniejsze osoby powinny stawać się podmiotem porównań.

Zakończenie

Nauczyciele w coraz wyższym stopniu zmuszani są ograniczać rolę przekazujących wiedzę, a stają się bardziej diagnostykami, organizatorami oraz reżyserami procesu kształcenia. W rezultacie pełnienia wielorakich ról mogą oni mieć rosnący wpływ na wywoływanie zmian u każdego ze studentów poprzez tworzenie jakościowo nowego środowiska nauki, opierającego się na zasadach współdziałania z jednoczesnym zachowaniem zasady indywidualizacji kształcenia.

Jakość pracy szkoły ma na wskroś charakter prakseologiczny i z tego względu wymaga przede wszystkim dobrego działania całej społeczności na gruncie dobrej znajomości i pełnego respektowania teorii naukowych o edukacji. Nie wystarczy bowiem tylko mówić o tym, że trzeba poprawić jakość w określonym zakresie funkcjonowania szkoły – uczelni – wszelkiej instytu-

¹⁵ Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2009; L. Festinger, *Teoria dysonansu poznawczego*, Warszawa 2007; zob. też.: J. Szempruch, *Etyczny wymiar zawodu nauczyciela*, w: *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, red. J. Szempruch, Rzeszów 2006.

cji edukacyjnej. Trzeba przede wszystkim konkretnie działać na każdym odcinku – by uzyskiwać wymierne rezultaty przez wszystkich uczestników procesów edukacyjnych, zarówno przez wszystkich nauczycieli akademickich jak i przez studentów, a tym bardziej studentów przygotowywanych do wykonywania ról kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli w coraz bardziej wymagających warunkach funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego transformującego nieustannie w stronę społeczeństwa wiedzy.

Poruszana w tym opracowaniu problematyka jakościowego kwalifikowania kompetencji studentów wobec uwarunkowań wynikających z procesu Bolońskiego pozwoliła zarazem na wyłonienie określonej listy dyrektyw natury prakseopedagogicznej, a odnoszących się do wymiernego i zarazem skutecznego kształtowania wśród studentów kompetencji w zakresie ewaluacji i autoewaluacji w systemie praktyk pedagogicznych. Zagadnienia dotyczące autoewaluacji w procesie kształcenia mają niezwykle duże znaczenie utylitarne i z tego względu winny stanowić nieodłączny element oddziaływań pedagogicznych w każdej szkole, każdej uczelni, a także w procesie pracy każdego człowieka na co dzień. Aby doskonalić pracę szkół wyższych i lepiej przygotowywać przyszłych specjalistów do wykonywania swoich obowiązków zawodowych, niezbędne jest prowadzenie systematycznych badań nad przebiegiem edukacji przyszłych nauczycieli oraz ich zachowań w różnych formach i zakresach ich aktywności zawodowej z uwzględnieniem refleksyjności i autoewaluacji. Ewaluacja w edukacji powinna odwoływać się do procedur uznających potrzebę refleksyjnego dialogu. Z drugiej strony, wobec procesu Bolońskiego prowadzenie dialogu w edukacji szkolnej nie może być oderwane od procedur ewaluacyjnych. Występuje bowiem ścisły związek między ewaluacją, autoewaluacją oraz dialogiem w kwalifikowaniu wiedzy i umiejętności (a także postaw) studentów.

Egzaminy semestralne o nadawanie formalnych punktów ECTS (także w odbywaniu praktyk pedagogicznych) w dotychczasowych rozwiązaniach nie stanowią wystarczających elementów strukturalnych kształcenia, na podstawie których można by zapewnić wyższą jakość przygotowywania dobrych nauczycieli. Zarysowana w tym artykule częściowo zweryfikowana koncepcja stosowania diagnozowania i dynamicznego (samo)oceniającego studenta stanowi jedynie próbę udoskonalenia systemu kształcenia praktycznego nauczycieli. Nie uda się tego osiągnąć bez nadania tym procesom charakteru wielozadaniowo-wielopodmiotowego. A to zależy zarówno od nauczycieli akademickich, nauczycieli-opiekunów praktyk, jak również, a może przede wszystkim od samych studentów jako przyszłych profesjonalistów w edukacji jutra.

NOTY O AUTORACH

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
GÓRNA Agnieszka	studentka III roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
GRZESIAK Jan	dr hab., prof. nadzw. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, dyrektor Instytutu Pedagogiki PWSZ w Koninie, ekspert naukowo-merytoryczny projektu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”
JACEK Patrycja	studentka III roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
KALUŻNA Patrycja	studentka III roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
KASPERKOWIAK Jolanta	magister, nauczycielka Szkoły Podstawowej w Gębicach (k. Mogilna)
KOPCZYK Sylwia	studentka III roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)
KOZIENIEWSKAJA Anna	starszy wykładowca Katedry Dyrygowania i Wokalistyki Wydziału Sztuk Państwowego Uniwersytetu im. J. Kupały w Grodnie
LEWINA Raisa	kierownik Katedry Dyrygowania i Wokalistyki Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Państwowego im. Janki Kupały w Grodnie
LIPSKA Agnieszka	absolwentka Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie – kierunek pedagogika, studentka UAM w Kaliszu
ŁECHTAŃSKA Ewa	magister, wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
MISKA-MAZGAJCZYK Edyta	magister, doradca metodyczny edukacji wczesnoszkolnej Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Koninie, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 12 w Koninie
PAWELSKI Leszek	doktor, nauczyciel Szkoły Podstawowej nr 1 w Szczecinku, współzałożyciel i prezes Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych
RAŻNA Monika	studentka III roku pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie (studia stacjonarne)

TRZOS
Paweł A.

doktor, adiunkt Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy, wicedyrektor Instytutu Pedagogiki PWSZ
w Koninie, asystent eksperta naukowo-merytorycznego

URBANEK
Bogdan

magister, nauczyciel Szkoły Podstawowej nr 1
w Szczecinku, współzałożyciel i członek Polskiego
Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych

WENTA
Kazimierz

prof. zw. dr hab.; rektor Wyższej Szkoły Humanistycznej
TWP w Szczecinie