

Mądrość, uczciwość i przywództwo  
w przestrzeni edukacji  
przedszkolnej i wczesnoszkolnej



Mądrość, uczciwość i przywództwo  
w przestrzeni edukacji  
przedszkolnej i wczesnoszkolnej

pod redakcją Mirosława J. Śmiałka

Poznań 2013

© UAM, 2013

Recenzenci:

prof. nadzw. dr hab. Marian Marcinkowski

prof. dr hab. Jerzy Modrzewski

Wydawca:

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu

Skład i druk:

Agencja Wydawnicza ARGi [scwww.argi.pl](http://scwww.argi.pl)

ISBN 978-83-62135-98-1

## SPIS TREŚCI

|  |    |
|--|----|
| Wprowadzenie .....   | 7  |
| ANDRZEJ PLUTA  |    |
| Janusza Korczaka mądrość żartu alternatywą pedagogiczną .....                              | 11 |
| MAŁGORZATA RATAJCZYK   |    |
| „Mądrość literatury” z perspektywy zagadnień jej recepcji i dydaktyki.....                 | 17 |
| MAŁGORZATA M. PTAK   |    |
| Nauczyciel XXI - w świetle postaw badawczych i refleksji pedeutologicznej.....             | 23 |
| JUSTYNA SZYMAŃSKA  |    |
| Organizacja przestrzeni edukacyjnej wobec obowiązku szkolnego dzieci<br>sześcioltnich..... | 55 |



## WPROWADZENIE

Pojęcie mądrości jest jednym z najmniej precyzyjnych, najbardziej wieloznacznych i najtrudniejszych do zdefiniowania pojęć, zwłaszcza pedagogicznych. Jest jednak najbardziej pożądanym i oczekiwanym w sensie jednostkowym i społecznym.

W różnych sytuacjach, przy różnych okazjach używa się pojęcia mądrości, stawiając je w zmiennym natężeniu światłocieni. Wszyscy chcemy być mądrzy i w rozmaity sposób, w różnych sytuacjach, z tej mądrości korzystając. Jakby nie próbować definiować to pojęcie, to oczywistym jest, że zapotrzebowanie na mądrość zawsze istniało i istnieć będzie w różnych środowiskach. Mądrość czyni człowieka wolnym, sprzyja odczuwaniu i uznawaniu podmiotowości, jako istotnej życiowej potrzeby. Człowiek mądry potrafi też powstrzymać się przed czynieniem zła, które przecież naturalnie w każdym z nas drzemie.

Analizując różne racjonalności wydaje się, że przez mądrość można rozumieć zintegrowane myślenie i działanie osoby ludzkiej, które otwierają szansę skutecznego poznawania otaczającej rzeczywistości oraz rozwiązywania różnorodnych problemów. Można uznać, że mądrość jest odzwierciedleniem osiągnięcia określonego poziomu rozwoju człowieka, posiadania umiejętności wykorzystywania wiedzy potocznej i naukowej, które powodują, że ludzie mogą zmagać się z wyzwaniami aktualnych i nadchodzących czasów. Z mądrości można jednak korzystać w rozmaity sposób. Można rozwijać i doskonalić siebie oraz wpływać budująco i twórczo na innych, ale można też działać destrukcyjnie, nawet niszczytelnie. Ale czy to ostatnie działanie ma coś wspólnego z mądrością, o którą nam chodzi?

W europejskiej edukacji chodzi zapewne nie o pewną właściwość umysłu ludzkiego, lecz o uspołnioną zdolność zarazem do myślenia, jak też działania oraz ukształtowania odpowiednich właściwości osobowości współczesnego Europejczyka. Zatem kształcąc w mądrości i do mądrości zabiegamy o człowieka, który nie tylko potrafiłby zdefiniować czy opisać w sposób mądry jakieś zjawisko, ale umiejętnie wykorzystając to rozpoznanie w podejmowaniu działań lub inspirowaniu dla skutecznych działań, potrafiłby umiejętnie budować w sobie „osobowe ja”, tym samym dawać siebie innym. Potrzebujemy przywódców jako ludzi autentycznych, którzy potrafią być sobą, żyć świadomie i samodzielnie decydować o sobie, nie będą ulegać urzeczowieniu, będą żyć aktywnie, zgodnie z najgłębszym „ja”, a ich słowa i czyny wynikać będą z najbardziej wewnętrznego osobistego nastawienia i będą prawdziwie i intensywnie przeżywane. Czy jest to łatwe we współczesnej edukacyjnej rzeczywistości, częstego uwikłania w różne zależności od dokumentów normatywnych, administracji, programów, współpracowników i wychowanków? Utrudnienia potęguje także permanentnie wymagane podwyższanie kwalifikacji na drodze awansu zawodowego.

Aby nie zagubić się w tej misji, aby nie zgubić po drodze osoby wychowanka, drugiego człowieka, aby nie dopuścić do uprzedmiotowienia relacji potrzeba mądrości, mądrości pedagogicznej. Jest to bardzo istotne w myśleniu pedagogicznym, to taki sposób głębokiego łączenia myślenia, działania i właściwości osobowościowych.

Edukacja europejska jest bogata w różne dziedziny oddziaływań w perspektywie wertykalnej, horyzontalnej i problemowej, zarówno w przestrzeni edukacyjnej, jak i edukowanej. W sferze jej zainteresowań z pewnością sytuuje się mądrość. i to nie jako dziedzina jałowych spekulacji. We współczesnych zbiorowościach potrzeba ludzi aktywnych, zwiększa się też zapotrzebowanie na mądrość, na zbiorową mądrość, na wspólnotę mądrości, która nie jest prostą sumą mądrości indywidualnych. Aby można było mówić o zespołach ludzi jako o wspólnotach ludzi mądrych niezbędne jest krzewienie europejskiej kultury mądrości, preferencji dla mądrości, budowania atmosfery dla rozwoju mądrości oraz poszanowania mądrości. Jakże jednak często preferencje dla mądrości zastępowane bywają preferencjami dla ulotnych idei, pozornie atrakcyjnych, modnych pomysłów, pozornych postaw i cwaniactwa. Występuje też zjawisko deprecjacji mądrości zupełnie z różnych, często niespodziewanych stron.

Jakże często występuje rozdźwięk między wzajemnymi oczekiwaniami. Bywają przypadki, że człowiek przedsiębiorczy, wrażliwy na krzywdę ludzką, z powołaniem do misji pomagania innym, czuje się zagubiony, nie ma wsparcia, jest towarzyszko marginalizowany, gdyż domaga się obecności właściwych relacji „Ja – Ty” w dyskusjach, naradach, w podejmowaniu decyzji itp. . Jakże często „gubi się” w relacjach Osobę drugiego człowieka.

Jak odnaleźć się w takiej rzeczywistości, jak budować wspólnotę mądrości europejskiej? Do tego potrzebna jest głęboka wiedza pedagogiczna, znajomość różnych teorii, często sprzecznych racjonalności myślenia o edukacji. Posiadając taką orientację można sytuując się w poprzek znajdować korzystne dla wspólnoty edukacyjnej rozwiązania, zgodnie z zasadą „primum non nocere”. Mądrości nie buduje się na wiedzy potocznej, na zbiorach gotowych recept postępowania w różnych sytuacjach, na rozdźwięku między teorią i praktyką.

W tej wielości dróg, ich zawilości, często niezrozumiałych, niewyjaśnionych, w tych meandrach, zastanawiamy się którą z dróg wybrać, aby było dobrze, a może aby było lepiej.

I oto pojawiają się pytania, które mogą zainteresować najmłodszych, dopiero uczących się. Co to znaczy wiedzieć? Kto i co współcześnie decyduje o tym, że w określonych parametrach społecznych wiedza staje się wykładnikiem mądrości, ale również „ciężarem dnia wczorajszego”? Jakimi zasadami kierować się w wyborze własnych dróg życiowych? Gdzie szukać drogowskazów pozwalających na godne życie? Kogo uznawać za autorytet, który wskaże rozwiązania wielu dylematów życiowych?

Może czas na liderów, na przywódców w europejskiej przestrzeni edukacyjnej, w przestrzeni niełatwo mierzalnej, a nawet niemierzalnej, może czas na przywódców w środowisku humanistów. Może wtedy uda się odnaleźć człowieka, jako osobę ludzką, zaginioną w tabelach, wykresach, diagramach, wzorach i prezentacjach dokonań.

Zwykle łatwiej podążać za tym którzy wiedzą, a tymi, którzy wiedzą są przywódcy w różnych środowiskach, także w przestrzeni edukacyjnej.

PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE jest pojęciem jeszcze mało znanym, często źle rozumianym zwykle utożsamianym z zarządzaniem – ale właściwie rozumiane może stać się propozycją dla rozwoju polskiej nauki, humanistyki, by na forum europejskim zacząć wypracowywać jej specyficzną postać, przestrzeń i dziedziny !?



Aby spojrzeć na problematykę przestrzenności (nie)edukacyjnej przez pryzmat przywództwa edukacyjnego warto przyjąć, że przywództwo jest relacją wpływu między przywódcami a ich zwolennikami, co wyraźnie potwierdza B. Kozusznik analizując wyniki swoich badań. Podkreśla, że w relacjach wyraźnie widać odzwierciedlenie konieczności zmiany, a wynika to z przyjęcia przez podmioty wspólnych celów. Według B. Kozusznik ludzie pragną za kimś podążać i lubią, gdy ktoś za nich pomyśli, coś obmyśli i podejmie decyzję, pragną, aby nimi przewodzić. Zatem trudno jest znaleźć grupę, formalną lub nieformalną w lokalnej przestrzeni, która by nie miała swojego przywódcy<sup>1</sup>.

Przywództwo edukacyjne opiera się na interdyscyplinarnej wiedzy wyznaczającej kompetencje podmiotów i oparte jest na pedagogicznej mądrości (wykształceniu. w mądrości i do mądrości), wrażliwości na zagrożenia, niejasności dróg życiowego rozwoju oraz na umiejętnościach konsolidowania środowisk wychowawczych. Proponuję rozumieć przywództwo edukacyjne jako układ relacji podmiotów w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej, czyli wektorów relacji pionowych, z góry na dół (administracja, nauczyciel – uczeń), i z dołu do góry (uczeń – nauczyciel, administracja) oraz zwrotne w poziomie (nauczyciel – nauczyciel, administracja) i uczeń – uczeń.

W zamieszczonych tekstach o mądrości w edukacji, jak zawsze, próbuję doszukiwać się śladów przywództwa, zjawiska – moim zdaniem – teoretycznie i praktycznie zaniebanego w relacjach podmiotów. Ważne są tu racjonalności filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne i zwłaszcza pedagogiczne. Niektórzy autorzy tekstów może nawet w sposób nieuświadomiony, to jednak w swej racjonalności przybliżają się do tego zjawiska.

Osobiście wiąże z fenomenem przywództwa, we wszystkich przestrzeniach działalności ludzkiej, wielkie przyszłościowe znaczenie. W zespołach ludzkich, organizacjach i różnych instytucjach o zróżnicowanym zasięgu prawdziwi liderzy byli, są i będą potrzebni.

Dziękuję recenzantom tego opracowania, profesorowi Marianowi Marcinkowskiemu oraz profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu, za pozytywne recenzje proponowanych tekstów.

Mirosław J. Śmiątek

<sup>1</sup> B. Kozusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, Wyd. PWE, Warszawa 2007, s. 147.



ANDRZEJ PLUTA

## JANUSZA KORCZAKA MĄDROŚĆ ŻARTU ALTERNATYWĄ PEDAGOGICZNĄ

### WSTĘP

Twórczość pedagogiczna Janusza Korczaka zaliczana jest do nurtu Nowego Wychowania, a jego samego uznaje się za współczesnego Sokratesa (K. Filipczak, 2001), zaś tego ostatniego za wzór *sophomorosa*, który przez swe *a rebours* czyni i słowa nie tylko żartuje, ale i uczy. „Wiem, że nic nie wiem” Sokratesa jest wewnętrznie sprzeczne i jak przekonuje L. Kołakowski, Sokrates takiego zdania dosłownie nie powiedział. Powiedział natomiast m.in.: „Dobrze wiem, że nie jestem mądry w najmniejszym stopniu, [...] nie myślę, że wiem to, czego nie wiem”. Jest w tej myśli nadzwyczaj ważne przykazanie umysłowe: cokolwiek wiesz i umiesz, pamiętaj o tym, że jesteś ignorantem i że wiedza twoja, jakakolwiek rozległa, nie sięga tego, co najważniejsze. Prawdziwa mądrość na tym polega...” (Kołakowski, 2009, s. 21).

A Korczak umiejętnie przybierał postać *sophomorosa* i w słowach, i w czynach. Joanna Olczak-Ronikier, autorka najnowszej biografii Korczaka tak o nim napisze (2011): „...Przekorny, chodzący własnymi drogami, z cierpkim poczuciem humoru. W tym co pisał nie ma śladu pedagogicznej sacharyny...” Stefania Wilczyńska, osoba bez której codziennej, mrówczej pracy i matczynego serca, Dom Sierot nie mógłby funkcjonować, na pytanie, ile osób ma pod swoją opieką podobno mówiła: „...Setkę dzieci, dwudziestu bursistów i jedno wielkie, najtrudniejsze dziecko - samego doktora Korczaka...” (M. Gliński, 2013). Sam Korczak zaś przyznaje: „...A jak zrobić, żeby dzieci nie krzyczały na dzieci, nie wiem, bo sam też krzyczę - czasem wcale niepotrzebnie. Ale pomyślę jeszcze - może uda mi się wymyślić jakiś sposób...” (za K. Paradowska, 2013).

Korczak pretendujący do miana autorytetu dzięki żartowaniu z własnej niewiedzy, ignorancji, wręcz nieudolności, wykraczający poza tradycyjnie określone granice mądrości i głupoty, powagi i ludyczności. Wiele takich wykroczeń zawiera „Pedagogika żartobliwa”. Posłuży mi ona za podstawę zasadniczych rozważań, w których nawiążę do swych własnych wcześniejszych analiz (A. Pluta, 1996; 1997).

### O OBRAZOWANIU EDUKACJI W „PEDAGOGICE ŻARTOBLIWEJ”

Pedagogiczne obrazowanie edukacji, a szczególnie jej wartości (sacrum), podzielić można na dwie postaci: masową i elitarną.

Masowa wersja ma postać *porad*, co skutkuje traktowaniem wartości wychowawczych jako potencjalnych efektów (skutków właśnie), najczęściej w postaci „uprawnień”, które

trzeba osiągać sprawnie, szybko (jutro i tak się zdezaktualizują), korzystając z poradników, kokietujących radami, gotowymi receptami, niezawodnymi metodami, skutecznie zapewniającymi sukces, a w najgorszym razie eliminującymi groźbę porażki, co też jest sukcesem. Autorzy takich prac „wiedzą lepiej”, „zdradzają tajemnice sukcesu”, są „ekspertami”, a edukowani dość często przyjmują to z wdzięcznością i ulgą, bo skoro skutek jest pokazany, zestandaryzowany, łatwo osiągalny, to nie trzeba myśleć, mieć wątpliwości...

Wersjom elitarnym, opartym na filozofii i konstrukcjach metateoretycznych, często przyjmujących postać *rozważań*, towarzyszą takie zjawiska jak: niezrozumiałość, permanentna niepewność, potrzeba nieustannego powracania, ulepszania, a więc osobliwe ciągle otwarcie przekonań (zob. Abriszewski, 2002, s. 170). To pedagogiczna literatura *science fiction*.

Wspólna dla obu odmian obrazowania edukacji jest jednostronność, to znaczy fałszywość, bo jak pisze filozof: „...los człowieka i ludzkie dzieło, ludzki świat nie dają się określić w kategoriach jednostronnie pozytywnych...” (Cackowski, 2005, s. 179).

„Pedagogika żartobliwa” nie jest ani aintelektualna, poradnikowa, ani przefilozofowana, a więc jednostronnie „wzniosła”, „papierowa”, choć i tak Autorowi dostaje się od pewnej „demonicznej brunetki”, jak ją sam określił, gdy zwróciła się doń słowami: „...obawiam się, że przefilozofuje pan życie...” (P. Ż., s. 53).

Jak i na jakie wartości z zakresu *sacrum* pedagogicznego zwraca uwagę? „Mądry wyraz rozważać [...] Rozważ, ile prawdy i sprawiedliwości, ile kłamstwa i krzywd, ile deka rozumu, głupoty, rozważ, ile deka goryczy, złodziejstwa, niechęci i złości, ile kilo dobroci pszennej, pomocy, przystugi, ile razowej uczciwości, pracy i dobrej woli” (P. Ż., s. 71).

Korczak nie radzi i nie rozważa, on stawia zadanie (do) rozważenia - przy użyciu „aptecznych i spożywczych łaskotek semantycznych” - jakie wartości pozytywne i negatywne stanowić mają podstawę edukacji? Perswaduje cechy ujęte jako własności „ducha”. Nie jest to jednoznacznie pozytywna wizja podmiotu edukacji, rysuje się opozycja aksjologiczna. Nie jest dramatycznie wielka; wartości negatywne choć obecne, stoją niżej aniżeli pozytywne (pierwsze liczone w dekach, drugie - kilogramach). Ale opozycja zawiera niebezpieczną ambiwalencję, możliwą do dostrzeżenia, dzięki wkraczaniu w to, co rozpoznawalne, mocno osadzone w doświadczeniu edukacyjnym. Diagnostyczna moc zadania do rozważenia tkwi w odwadze, z jaką podejmuje tematykę *sacrum* pedagogicznego jako sfery intencjonalnej, sfery sensów, wartości, chronionej, a jednocześnie narzucanej edukacji. Korczak prowokuje i to podwójnie. Nie dość, że z owego *sacrum* niczego nie narzuca, to wartości z jego zakresu wymienia „hurtem”. Zacierza różnice między wartościami stanowiącymi środki działania pedagogicznego a tymi, które posiadają walor ostateczny, niepodporządkowany innym wartościom. Paradoksalnie nie wyodrębnia żadnej relacji aksjologicznej. Dlatego napisze: „Dziecko wiele zniesie porad [...] pedagogicznych - cudowny mechanizm - mimo, wbrew, na przekór - poprzez wszystkie systemy i teorie prześlizgnie się i zrównoważy. Ki pies zgadnie, ile czego i kiedy, żeby stosunkowo najmniej zaszkodziło...” (P. Ż., s. 52-53).

Aby nie było wątpliwości, świadom pedagogiki poradnikowej, sam ironicznie tak odniesie się do porad: „...Dziwią się ludzie i mają za złe, że [...] nie chcę radzić [...]. Próbowaty mamusie - porady [...] ze nie tknął obiadu. - „Czym, palcem nie tknął?” - „Nie jadł”. - „Aha- zapewne nie był głodny”. Pytam się: „Byłeś głodny, czy nie?” - A on: „Jeszcze jak”. „Więc?” - „Bo byłem głodny i lubię barszcz, i siadam, i biorę tyżkę, i mama poprawia mi włosy i mówi: „Jedz - jedz, taka dobra zupka, musisz zjeść; dlaczego mama obrzydza mi jedzenie?” (P. Ż., s. 52).

Doprowadznie do postawienia przez dziecko dramatycznego pytania unaocznienia, że odmowa i pytanie nie mają charakteru przyczynowego, kauzalnego. W duchu

filozofii hermeneutycznej można powiedzieć (H. G. Gadamer, zob. E. Biłos 1996), iż wszelkie doświadczenie zakłada strukturę pytania. Nie ma doświadczeń bez aktywnego zapytywania. Pytanie zakłada określoną wolność i zapewne dlatego zostało postawione przez dziecko Korczakowi, a nie matce. Pytanie umożliwia wgląd w sedno sprawy. Podejmując ryzykowną grę z autorytetem matki jako wychowawcy Korczak doprowadza do zabrania głosu przez dziecko.

Omawiany przykład, to zarazem jeden ze sposobów budowania przez Korczaka - tak ją sam nazwał - *farmakopei* (apteki wychowawczej).

## FARMAKOPEA CZYLI POCHWAŁA TEGO CO INNE I OBCE Z ŻARTEM W TLE

Apteka wychowawcza Starego Doktora posiada zdecydowanie kulturowo-symboliczny charakter. Uwypuklając jej walory wprowadzę kilka uwag wyjaśniających.

We wszystkich dziedzinach kultury symbolicznej występują specyficzne przekonania, które przyporządkowują komunikatom lub ich fragmentom, takie czy inne stany rzeczy jako przez nie komunikowane. Te sądy to semantyka komunikacji kulturowej. Ze zjawiskiem semantyzacji komunikacji kulturowej łączą się kwestie jej użytkowania.

Jednym ze sposobów użytkowania, np. mowy, są akty lokucyjne, illokucyjne i perlokucyjne. Lokucja to po prostu mówienie, używanie zdań, słów (T. Zgółka, 1988, s. 78). Illokucja jest swoistą siłą wypowiedzi, jej działaniem. Perlokucja dokonuje się na osobie adresata, choć efekty perlokucyjne wchodzić mogą w sprzeczność z illokucyjnymi zamierzeniami. Zamierzony żart (akt illokucyjny) może urazić, obrazić (efekt perlokucyjny). Korczak opisuje tego rodzaju „wpadkę” własną. W obecności matki pociesza malca, który na słońcu poparzył skórę: „*Rozejdzie się - wyrośnie - do wesela zgoi się, do rozwodu. (A ja skąd mogłem wiedzieć, że jego mama akurat rozwodzi się?)*”, - *Obrażona...*” (P. Ż., s. 52).

Przykład pokazuje, że konstruowana sytuacja jako żartobliwa obraca się w swoje przeciwieństwo. Korczak częściej zakładał efekty perlokucyjne oparte na zasadzie „nie obrażać, nie urazić”. Świadomie nie wykluczał jednak ich przeciwieństwa, o czym zaświadcza praktycznie cała „*Pedagogika żartobliwa*”. Dla celów wykładu wybieram i interpretuję cykl spotkań Autora z pewnym przedszkolakiem.

W pierwszym spotkaniu z udziałem matki ta chce, aby chłopiec, respektując konwencje z zakresu „dobrego wychowania”, przywitał się ze Starym Doktorem. Chłopiec nieufny, z grymasem, ociąganiem wykonuje jej polecenie. Korczak milczy, a w końcu reaguje: „...*Nie zna mnie; po co zmuszać, jeżeli nie chce przywitać się...*” (P.Ż., s. 10).

Matka narzuca dziecku oczywiście dla niej postępowanie, skrajnie zubożone do „prawidłowego” sposobu wykonania żądanych czynności (podaj rączkę, prawą, całą, bądź grzeczny, mów „pan”). Jak powie współczesny filozof, „... dzięki oczywistości [...] nie musimy dwadzieścia cztery godziny na dobę spędzać w pozycji baczność, lecz możemy pozwolić sobie również na trwanie w pozycji „spocznij”. [...] Nie jest źle, gdy oczywistość kieruje naszymi licznymi krokami, jest fatalnie, gdy jest ona obecna w każdym kroku...” (R. Kubicki, 2010, s. 105). A Korczak właśnie rozpoczyna „wyrywanie” chłopca z oczywistości...

Drugie spotkanie ma wyraźnie żartobliwo-przekorny charakter. Pozornie apodyktyczny bawi się rozmową eksponując jednocześnie chłopcu niejako wzorcowo jego postępowanie przez illokucyjne zamierzenie „grubiańskiego” formułowania wypowiedzi.

Wyrwanie z oczywistości ma teraz inną postać - Autor *Pedagogiki żartobliwej* daje mu niejako pod rozwagę siebie samego jako negatywnego partnera komunikacji. Zacytujmy „...*On do mnie: „daj cukierek”. - Ja nic: oglądam żółte kwiatki. On: „co ty tu robisz, czy pan doktor ma zegarek, bo ja mogę nakręcić”. Mówię: „nie ma głupich”. - On do mnie: „nie wolno zrywać kwiatków”. Ja - „wiem”. A on: „no to poczęstuj cukierkiem”. Odpowiadam niedbale: „gdybym miał cukierki, też nie nosiłbym ich, tylko trzymał w pokoju”. -A on: „no to idź i przynieś, ja mogę poczekać”. Mówię: „nie zrozumiałeś mnie; to był tryb warunkowy; nie mam cukierków, czekoladę mam”. Zdziwił się, ale skłonny do zgody, mówi: „nie szkodzi, czekoladę ja też mogę zjeść”. - „Nie wątpię, że możesz, gdybym ci dał, ale nie dam”. - „Dlaczego?” - „Bo smaczna: wolę sam zjeść”.*

*Długo ważył moją odpowiedź, odszedł kilka kroków i pyta: „dasz?”. - Ja szorstko: „nie”. - A on: „jesteś głupi”. - Ja: „jesteś gbur”...” (P.Ż., s. 10-11).*

Zamierzenia Korczaka nie pozostają bez śladu, bo w trzecim spotkaniu mamy sytuację następującą: „...*Z lewej strony pies, z prawej on, ja w środku. Uderzył kijem w liście i mówi: „ja co wezmę do ręki, to zepsuje”. - „bardzo możliwe”. Cisza. - Pies, ja, on. - „Czy ja jestem grzeczny?”. Ja: „nie wiem, nie znam ciebie, jesteś obcym człowiekiem”. Zdziwił się: „ja jestem człowiekiem?”. - „No: masz dwie nogi”. - Cisza. „Kura też ma dwie nogi”. - „Ale nie ma rąk, kura ma pierze i dziób”. - „No tak” - zgodził się. Pies, cisza wiejskiego wieczora i ja. A on znów: „czy ja jestem grzeczny?” Zatrzymałem się, zlustrowałem [...] pomyślałem dłuższą chwilę i : „nie wiem, jeszcze ciebie nie poznałem”. „Pozna mnie pan, ja jestem urwanie głowy, ja każdemu daję się we znaki; do mnie można mówić jak do ściany, do mnie trzeba mieć końskie siły”. - „Ooo [...] „Ja w każdy kąt wlezę [...] ja wszystko wiem; a pan doktor, ty też wszystko wiesz?” - „Nie, ja bardzo mało wiem, choć też z niejednego pieca wódkę piłem”. - „I ja piłem wódkę, ale szczypie i trzeba się przyzwyczaić, piwo gorzkie; ale mężczyzna musi się przyzwyczajać. Ja jestem człowiek?” - „No tak - człowiek istota nieznana” (P. Ż., s. 11-12).*

Zarysowując własną niejednoznaczącą otwartość naprowadza chłopca na jednoznaczność jego otoczenia wychowawczego, które z wymogu „grzeczności” chce uczynić wyznacznik jego tożsamości, a następnie rodzi w nim (tak jak Sokrates u swoich rozmówców) filozoficzne zdziwienie kończące się pytaniem: ja jestem człowiek? Potęguje to skutki performatywne: uformowaniu na „grzecznego” chłopca”, co do którego nie zamierza się wypowiadać, przeciwstawia własny namysł, niewiedzę, niemożność spełnienia oczekiwań dziecka przez natychmiastowość odpowiedzi. Bo doświadczenia chłopca są odwrotne: każde jego „niegrzeczne” zachowanie bywa przez otoczenie (rodzinę, służbę) odpowiednio etykietowane zgodnie ze standardami „dobrego dziecka” (dobre dziecko to grzeczne dziecko).

„Jesteś człowiekiem” kryje w sobie niewypowiedziany komentarz: nic do rzeczy ma twoja grzeczność, o której nie umiem (nie chcę) się wypowiadać; nie jest łatwo udzielać odpowiedzi, gdy w grę wchodzi (drugi) człowiek. Jak celnie pisał Bogdan Suchodolski, choć różnorodnie określano człowieka, to każde z tych określeń bywało w ograniczonym sensie prawdziwe. „...Z tej niewystarczalności zdawano sobie sprawę od najdawniejszych czasów; świadczy o tym złośliwa definicja zaproponowana przez Platona, a mianowicie, iż człowiek jest istotą dwunożną jak ptak, tylko pozbawioną pierza. Definicja ta była prawdziwa, ale nie informowała przecież w najmniejszej mierze o tym, kim jest człowiek...” (L. Witkowski, 2001, s. 199). Korczak zdaje się mówić chłopcu: nie pójdziemy tą drogą, aby za pomocą jednej właściwości (grzeczność) charakteryzować człowieka. Co więcej, nazywa go „obcym człowiekiem”. Nie „innym”, tylko „obcym”.

„Inny”, jako różny, różnorodny poddaje się interpretacji, rozumieniu, „czytaniu”; jest przewidywalny. „Inny” jest określeniem neutralnym, przeważnie niewartościującym (inny, a więc jeden z wielu, kolejny) albo wartościowanym raczej pozytywnie (jest ciekawy, interesujący, dostępny, osiągalny, wart bliższego poznania, jako jeden z wielu). Nie zagraża

drugiemu innemu, nie wyklucza go. Przeciwnie - różnorodność innych zapewnia wielorakość, ubogacenie.

„Obcy” z kolei wartościowany jest ambiwalentnie, bo „... nam zawadza, doskwiera; nie jest po prostu inny, on jest odmienny radykalnie...” (Jakubczak, 2006, s. 181). Ale to jednocześnie „Obcy” staje się źródłem pozytywnych wartościowań, nie będących udziałem „Innego”. Otóż obcość może być źródłem niewyczerpanego zdziwienia, jawić się może jako pokusa, zainteresowanie, ciekawość, fascynacja, wreszcie jako uznanie tajemnicy (Jakubczak, 2006, s. 181-182). Zdziwienie - jak pokazuje Korczak - towarzyszyć może obu podmiotom edukacji: edukowanemu i edukującemu. Temu drugiemu zdaje się sugerować: nie musisz podchodzić do wychowanka, którego (jeszcze) nie rozumiesz, z gotowym scenariuszem w głowie. Okazać się może, że rzeczy będą się miały zupełnie inaczej, niż oczekiwałeś.

Korczak okazuje się też antropologiem. W niej to właśnie, w antropologii kulturowej zajmującej się tym, co obce, w ostrym świetle stawiana jest relacja „znane - nieznanie” ze wszelkimi jej konsekwencjami dla rozumienia. Przecież Korczak konstatuje: „jeszcze ciebie nie poznałem”, „człowiek - istota nieznaną”.

Wreszcie: fortunność użycia wyrażenia „jesteś obcym człowiekiem” sprawia, że chłopiec zostaje sprowokowany (przygotowany) do uproblemowania swojego statusu ontologicznego. Zadziałała „farmakopea”.

Jeżeli edukację uznać za specyficzny rodzaj „treninu kulturowego”, który „unaturalnia się”, zyskując status „oczywistości” (niekiedy nudnej), to dla zburzenia tej „naturalności” należy czynności edukacyjne wyposażać w sensy specyficzne - zdaje się mówić Korczak. Taka ostentacyjność czyni odbiorcę „bezzadnym”, gdyż wchodzi w konflikt z semantyką potoczną i ustabilizowaną. Dlatego zapyta i sam odpowie: „...Myślisz, że to pomaga? Nie [...] - ale nie szkodzi...” (P. Ż., s. 25-27).

## SŁOWO ZAKOŃCZENIA

Pedagogika żartobliwa jest przykładem samowiedzy pedagogicznej, otwierania się na słabości wychowanków, ale przede wszystkim własne. Operując żartem Korczak nie degraduje wychowanków, a i sam autorytetu nie traci. Chciałbym zatem zakończyć wezwaniem: będąc pedagogami, bądźmy „dużymi dziećmi”; ponadto: niech powaga, a edukacja jest sferą powagi, nie przygniata nas do ziemi, niech nie będzie oczywista, bo przekora, śmiech, żart, ironia, humor, niekiedy tak mało oczywiste, nie szkodzą i nie wystawiają nas na... „śmieszność”. Raczej odwrotnie: „śmieszność” wzbudza „śmiertelną” powagę.

## BIBLIOGRAFIA

- Biłos E., *Lekcja polonistyczna oparta na formułowaniu pytań przez uczniów*, Częstochowa 1996.
- Filipczyk K., *Janusz Korczak jako współczesny Sokrates*, „Piotrkowskie Studia Filozoficzne” 2001, t. 9.
- Gliński M., *Joanna Olczak-Ronikier*, „Korczak. Próba biografii”, [www.culture.pl](http://www.culture.pl).
- Jakubczak M., *Filozofia kultury jako filozofia kultur*, [w:] *Co to jest filozofia kultury*, Z. Rosińska, J. Michalik (red.), Warszawa 2006.
- Kołąkowski L., *Ułamki filozofii. Najbardziej wysłużone i najczęściej cytowane zdania filozofów z komentarzem*, Warszawa 2009.
- Korczak J., *Pedagogika żartobliwa*, Warszawa 1958.
- Kubicki R., *Metafizyczne podteksty tożsamości możliwych w światach kultury popularnej*, [w:] *Kultura popularna. konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), Kraków 2010.
- Olczak-Ronikier J., *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2011.

Paradowska K., *Korczak uśmiechnięty*, [www.balticpanorama.pl](http://www.balticpanorama.pl)

Pluta A., *Performatywny charakter „inności” w „farmakopei” Janusza Korczaka (na przykładzie „Pedagogiki żartobliwej”)*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, M. Juszczyk (red.), Częstochowa 1996.

Pluta A., *Symboliczny charakter „farmakopei” J. Korczaka jako przykład pozaszkolnej komunikacji dydaktyczno-wychowawczej*, [w:] *Szkice o partycypacji kulturowej*, K. Zamiara (red.), Poznań 1997.

Suchodolski B., *Dwa bieguny ludzkiej egzystencji*, Aneks II [w:] L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków 2001.

Zgółka T., *Język wśród wartości*, Poznań 1988.



MAŁGORZATA RATAJCZYK

## „MĄDROŚĆ LITERATURY” Z PERSPEKTYWY ZAGADNIEŃ JEJ RECEPCJI I DYDAKTYKI

Zawarty w temacie artykułu truizm „mądrość literatury” sugeruje występowanie w dziełach literackich konkretnych recept czy przepisów na szczęśliwe, udane życie. Pouczający, perswazyjny, wychowawczy charakter literatury nietrudno udowodnić, wskazując konkretne jej teksty. Mówią one o tym, co dobre i złe, na czym polega prawdziwa przyjaźń, pokazują bohaterów odmieniających swój los w wyniku wytrwałej pracy, dostarczają konkretnych wzorców osobowych i wzorów zachowań<sup>1</sup>. Szczególnie podatnym na takie oddziaływanie tekstów literackich jest poszukujący – z racji swego wieku – wskazówek i wiedzy o życiu odbiorca niedorosły. Od lat kolejne pokolenia młodych czytelniczek zauroczonych Anią z Zielonego Wzgórza swój życiowy optymizm budują na jej przykładzie. Z podobnych pobudek wielu czytelników przyswaja na zawsze paradygmat zaradności i wytrwałości według modelu Robinsona Crusoe. Wystarczy zatem „otworzyć księgę”, aby znaleźć problemy podobne do tych, przed jakimi stawia nas życie, podobnie dręczące pytania i trudne decyzje. Jednocześnie utwory literackie dostarczają poszukiwanych rozwiązań, subtelnych podpowiedzi lub tylko wnikliwych objaśnień. Dzięki nim literatura jawi się czytelnikom niczym doskonała przestrzeń wyprzedzająca prawdziwe życie, przestrzeń lepsza, bo przewyższająca je mnogością zamkniętych już (i zarazem wiecznie żywych) historii i życiorysów.

Wskazane zagadnienia – literatury rozumianej jako nauczycielka życia, jej młodych odbiorców oraz sytuacji edukacyjnej, w jakiej do nich trafia – wpisują się w trzy sfery rozważań:

- ontologiczną – dotyczącą statusu tekstów literackich,
- recepcyjną – stawiającą w centrum zainteresowania odbiorcę tekstów literackich i sam proces kontaktu z dziełem literackim,
- dydaktyczną – związaną z wykorzystaniem literatury pięknej w procesie nauczania i wychowania.

Wychodząc od przypuszczenia, że literatura jest „przewodniczką życia”, zakładamy jej „kompatybilność”, adekwatność wobec rzeczywistości, a tym samym dotykamy zagadnień fundamentalnych dla statusu dzieła literackiego, tj. kwestii jego związków z rzeczywistością. Problemy odzwierciedlania/odwzorowywania świata nas otaczającego, prawdziwości prezentowanych na kartach literatury osób i ich spraw nauka o literaturze dość skutecznie

<sup>1</sup> Najbardziej wyraźnym przykładem tekstów o takim charakterze są baśnie, ale także cała tzw. klasyka literatury dla dzieci i młodzieży.

rozwiązuje za sprawą kategorii *mimesis*, fikcji naśladowczej oraz prawdopodobieństwa. Pozostawiając na uboczu szczegółowe rozważania wymienionych kwestii, wystarczy w tym miejscu przywołać fundamentalne zupełnie koncepcje Arystotelesa i Romana Ingardena. Dla Arystotelesa *mimesis* nie oznacza wiernego kopiowania rzeczywistości, ale kreowanie nowej na zasadzie prawdopodobieństwa i konieczności. Filozof pisze: „zadanie poety polega nie na przedstawianiu wydarzeń rzeczywistych, lecz takich, które mogłyby się zdarzyć, przy czym ta możliwość opiera się na prawdopodobieństwie i konieczności”<sup>2</sup> oraz „naśladowcza twórczość musi z natury rzeczy dotyczyć jednego z trzech przedmiotów: albo rzeczywistości takiej, jaka była lub jest (realnej), albo takiej, o jakiej się mówi lub myśli, że jest (pomyślanej), albo o takiej, jaka powinna być (idealnej)”<sup>3</sup>. W ujęciu Ingardena problem „prawdziwości” dzieła literackiego rozwiązuje koncepcja *quasi-sądów*, zdań nieweryfikowalnych pod względem logicznym, orzekających bowiem o świecie jedynie pozornie rzeczywistym. Ingarden pisze: „W następstwie tego charakteru zdań przedmioty p r z e d s t a w i o n e w dziele literackim nabierają charakteru rzeczywistości, ale jest to jakby tylko zewnętrzny jej *habitus*, który [...] nie rości sobie do tego pretensji, by go czytelnik brał całkiem na serio”<sup>4</sup>.

Przytoczone koncepcje uzasadniają powoływanie do istnienia w tekstach literackich światów wyposażonych w atrybuty zgodne lub niezgodne z przyjętym w danej społeczności zdroworozsądkowym stanem wiedzy o świecie realnym. Postacie „z życia wzięte” oraz te nieprawdopodobne, fantastyczne w jednakowym stopniu budują specyfikę tekstów literackich, a ich nośność jako wzorców osobowych jest tak samo mocna. Życiowa mądrość płynie zarówno z opowieści o Pinokiu – drewnianym chłopcu, Bestii – młodzieńcu uwięzionym w ciele potwora, Małym Księciu – przybyszu z kosmosu, jak i przeżyć dzieci z Bullerbyn, mieszkańców szwedzkiej wioski, przygód Tomka Sawyera, sympatycznego urwisa-sieroty znad Missisipi czy Tosi, polskiej uczennicy, właścicielki piórnika z przyborami szkolnymi. „Mądrość literatury” nie zależy bowiem od statusu ontologicznego postaci, logiki zdarzeń, lecz ich reprezentatywności wobec życia i ludzkich losów.

Kwestia wiary w adekwatność świata przedstawianego na kartach literatury wobec świata rzeczywistego wiąże się także ze zjawiskiem *mimetycznego stylu odbioru* dzieł literackich. Jak pisze Michał Głowiński – autor koncepcji dotyczącej recepcji tekstów literackich w sposób właściwy dla danej grupy społecznej – podstawę mimetycznego stylu odbioru „stanowi przeświadczenie, że pomiędzy przedmiotami i sytuacjami przedstawianymi w utworze literackim, a przedmiotami należącymi do świata realnego zachodzi stosunek podobieństwa, naśladowania, odbicia”<sup>5</sup>. Takie podejście do tekstu literackiego bardzo często wiąże się z radykalnym odrzuceniem tekstów nierealistycznych lub lekceważeniem ich wartości edukacyjnej i artystycznej. W tym przypadku perspektywa odbiorcza wiąże się jednak nie z uczniem-młodym czytelnikiem, ale nauczycielem-pośrednikiem między dziecięcym odbiorcą a światem literatury: wybór lektury zależy bowiem od rzetelności i profesjonalizmu nauczyciela. I o ile akceptację dla tekstów zawierających elementy fantastyczne sankcjonują programy nauczania, o tyle nie jest oczywiste wykorzystanie w celach wychowawczych tekstów poetyckich, których funkcja poznawcza za sprawą personifikacji, animizacji, metaforyzacji może się wydawać – przy naśladowczym stylu odbioru – wątpliwa. A zatem wykorzystanie tej grupy tekstów i ich ogromnego potencjału edukacyjnego stanowi pochodną kompetencji, wiedzy i odpowiedzialności nauczyciela.

<sup>2</sup> Arystoteles, *Poetyka*, przeł. i opr. H. Podbielski, Wrocław-Łódź 1989, BN Seria II, s. 30.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 93.

<sup>4</sup> R. Ingarden, *O tzw. „prawdzie” w literaturze* [w:] Idem, *Studia z estetyki*, t. 1, Warszawa 1957, s. 393.

<sup>5</sup> M. Głowiński, *Świadectwa i style odbioru* [w:] Idem, *Dzieło wobec odbiorcy*, Kraków 1998, s. 147.

Uwzględnienie nauczycielskiej perspektywy odbiorczej wprowadza w zakres rozważań nad wykorzystaniem tytułowej „mądrości literatury” inną jeszcze wersję postawy recepcyjnej. Jest nią tzw. *instrumentalny styl odbioru*, który polega na użyciu tekstu jako narzędzia dydaktyki, środka budującego pożądanym społecznie, „właściwym” obrazem świata. Literatura w ten sposób traktowana wprowadza postacie i zdarzenia w modelu „zero-jedynkowym”, jako wyłącznie godne naśladowania lub zasługujące wyłącznie na potępienie. Według Głowińskiego, „mamy tu [...] do czynienia z lekturą pojętą jako czynność utylitarna, odwołująca się do światopoglądu potocznego, przy czym nie tyle moralistyczna, co moralizatorska”<sup>6</sup>. Takie podejście do tekstu dopuszcza kontakt z utworami, w których świat jest jednowymiarowy, bohater nie podlega przemianie, a wszelkie odstępstwa od przyjętej powszechnie normy społecznej nie istnieją.

O niebezpieczeństwach takiego wykorzystania literatury przypominają teksty Jachowicza czy Hoffmanowej (gloryfikujące posłuszeństwo i cnotę w okresie dyskusji o tragicznym losie narodu po powstaniu listopadowym) i późniejsze dzieła literatury tendencyjnej (eksponujące głównie sielankowość i optymizm zamiast autentycznych konfliktów społecznych i psychologicznych doby pozytywizmu)<sup>7</sup>. Podobnie instrumentalne podejście do tekstu literackiego i podporządkowanie go wyłącznie zadaniom dydaktyki będącej na usługach socrealistycznej ideologii ujawniają teksty powstałe w latach 50-tych ubiegłego stulecia (ukazujące niezmaconą niczym harmonię rodzinną i szczęśliwego bohatera pozbawionego jakichkolwiek problemów egzystencjalnych), w istocie izolujące dziecięcą odbiorcę od rzeczywistych problemów współczesnego mu życia.

Umieszczenie w obrębie perspektywy recepcyjnej faktycznego dziecięcego odbiorcy literatury (nie pośrednika: rodzica, nauczyciela i wychowawcy) zmusza do uwzględnienia kilku nowych jakości, jakimi są dziecięce przeżycie estetyczne oraz potrzeby rozwojowe dziecka. Warto przywołać w tym miejscu poglądy Marii Tyszkowej, według której przeżycie artystyczne (*katharsis*) jest przeżyciem o złożonym charakterze intelektualno-emocjonalnym, skojarzonym z żywym zaangażowaniem osobowości. Sięgając do spostrzeżeń Jerome’a Brunera, Tyszkowa podkreśla, że jest to przeżycie polegające na „wyzwoleniu od dręczącej niepewności”, związane z odkryciem czegoś nowego, budzące zdumienie w wyniku rozpoznania w przeżywanym dziele sztuki (w tym także dziele literackim) – za sprawą symbolu, obrazu, metafory, postaci literackiej – starych doświadczeń tworzących nową całość. Według Tyszkowej, w przypadku dziecięcego odbiorcy siła przeżycia emocjonalnego jest pochodną potrzeby poznawczej dziecka, potrzeby informacji ważnej z punktu widzenia szeroko pojmowanej aktywności<sup>8</sup>. Kontakt z literackim dziełem sztuki sprawia, iż przeżycie emocjonalne związane z zaspokajaniem takiej potrzeby prowadzi odbiorcę do podporządkowania się literackiej iluzji. Tyszkowa pisze: „odbiorca znajdujący się w sytuacji silnej potrzeby, uchyla niejako swój krytycyzm i poddaje się oddziaływaniu fikcji tak, jakby to była prawda”<sup>9</sup>. Wydaje się zatem, iż okolicznością sprzyjającą przyswajaniu „mądrości literatury” jest tzw. głód poznawczy. A zatem, utwór literacki, który ukazuje prawdy banalne, znane czytelnikowi i nieodpowiadające jego aktualnym potrzebom poznawczym nie tylko nie uczy, ale i nie wzrusza,

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> Zob. G. Leszczyński, *Tabu w literaturze dla dzieci i młodzieży* [w:] *Obszary spotkań dziecka i dorosłego sztuce*, M. Tyszkowa, B. Żurkowski (red.), Warszawa-Poznań 1989, s. 135.

<sup>8</sup> M. Tyszkowa, *Recepcja i oddziaływanie literatury pięknej w okresie dzieciństwa i młodości. Próba psychologicznej interpretacji* [w:] *Wybrane problemy literatury dla dzieci i młodzieży*, opr. Z. Brzuchowska, Rzeszów 1980, s. 233-237.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 236.

nie prowadzi do *katharsis*. I odwrotnie – obecność przeżycia estetycznego może świadczyć o zaspokojeniu za sprawą tekstu literackiego istotnych potrzeb rozwojowych.

Okazuje się zatem, iż wśród kryteriów decydujących o właściwym doborze tekstu literackiego powinny znaleźć się nie tylko umiejętności poznawcze dziecka (biegłość czytania, pamięć dowolna i logiczna, zdolność indukcji i dedukcji, odwracalność myślenia) czy zainteresowania, ale także potrzeby rozwojowe związane z poznawaniem siebie i świata, nabywaniem poczucia własnej odrębności oraz z uzyskiwaniem samoświadomości.

Wśród wspomnianych potrzeb, istotnych dla najwcześniejszych etapów rozwoju dziecka i okresu dorastania, Maria Tyszkowa wymienia:

- a) wiek doprzedzszkolny – potrzeba poczucia trwałości i celowości świata zaspokajana przez kontakt z matką oraz wielokrotne słuchanie tego samego utworu (nieobecność przeżycia emocjonalnego spowodowana jest w tym okresie brakiem poczucia odrębności wobec świata) [proste rymowanki, bajki],
- b) wiek przedszkolny – poszukiwanie tożsamości, potrzeba idealnych wzorów osobowych i wzorów postępowania; potrzeba przynależności; potrzeba eksterioryzacji doświadczeń na bohatera literackiego (mechanizm identyfikacji) [baśń],
- c) wiek wczesnoszkolny – potrzeba poszerzania ról społecznych i wzorców osobowych [powieść przygodowa i obyczajowa],
- d) wiek dojrzewania – potrzeba autonomii i przynależności [szerokie spektrum tekstów sztuki],
- e) dojrzałość – potrzeba paradygmatów świadomości i jej paradoksów (nie idzie tu o wzorce postępowania) [szerokie spektrum tekstów sztuki]<sup>10</sup>.

Biorąc pod uwagę wskazane potrzeby, można zaryzykować tezę, iż „mądrość literatury” nie polega – z tego punktu widzenia – wyłącznie na do dostarczaniu „prawidłowych” wzorców, „jedynych” modeli świata i człowieka, ale na dostarczaniu ich różnorodności i umożliwianiu ich weryfikacji. Podobne wnioski formułuje Maria Tyszkowa, kiedy pisze, iż odbiór emocjonalny dzieła literackiego nie polega na ustalaniu odpowiedzi na pytania dotyczące świata i podmiotu, lecz na dążeniu do ich rozstrzygnięcia<sup>11</sup>.

Potwierdzenia słuszności tak sformułowanego w płaszczyźnie psychologii rozwojowej spostrzeżenia na gruncie nauki o literaturze dostarcza estetyka recepcji. Kategoria horyzontu oczekiwań (świadomości) Hansa Ryszarda Jaussa, rozumiana jako zespół warunkowanych historycznie, społecznie, kulturowo, kompetencyjnie oczekiwań odbiorcy wobec tekstu, zapowiada możliwość weryfikowania, oceniania, asymilowania i odrzucania zawartości dzieła literackiego w zależności od skategoryzowanego i uporządkowanego doświadczenia czytelniczego podmiotu poznającego<sup>12</sup>. Istotne uzupełnienie tej koncepcji przynoszą kategorie horyzontu rozpoznania i iluminacji, sformułowane przez Ryszarda Handke w obrębie polskiej nauki o literaturze. Pierwsza z nich mówi o „zdolności rozpoznawania i oceny właściwości utworu nieprzewidywalnych, lecz jawiących się jako przejrzysta i zrozumiała transpozycja czy ewolucyjna kontynuacja właściwości znanych i spodziewanych”<sup>13</sup>, druga oznacza rekonstrukcję „świadomości samego odbiorcy, który zdoła

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 237-241.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 242.

<sup>12</sup> Zob. H.R. Jauss, *Historia literatury jako wyzwanie...*, przekł. R. Handke [w:] „Pamiętnik Literacki” 1972, z. 4, s. 276-280.

<sup>13</sup> R. Handke, *Kategoria horyzontu oczekiwań odbiorcy a wartościowanie dzieł literackich* [w:] Idem, *Utwór fabularny w perspektywie odbiorcy*, Wrocław 1982, s. 186.

odtworzonym za pomocą lektury horyzontem oczekiwań odbiorcy wpisanego w utwór zastąpić swój własny i wczucie się w obcą sobie w gruncie rzeczy sytuację posunie do eliminacji pewnych sfer swojego rzeczywistego doświadczenia<sup>14</sup>.

W tej perspektywie „mądrość literatury” oznacza także możliwość asymilacji wiedzy o człowieku i świecie niedostępnej empirycznie, spoza doświadczenia osobistego i rzeczywistego, nawet mało prawdopodobnej i trudnej do przyjęcia. Podejmując trud refleksji nad potencjałem edukacyjnym tekstów literackich, warto zastanowić się zatem, dlaczego nauczyciel ponosi odpowiedzialność za niechęć ucznia do literatury nieprzedstawiającej, w jakim stopniu instrumentalny styl odbioru dzieła literackiego jest niebezpieczny dla rozwoju dziecka oraz jak dopasować emocjonalny tryb kontaktu z lekturą szkolną (tekstem poetyckim i prozatorskim) do szeroko rozumianych potrzeb poznawczych dziecka.

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 190.



MAŁGORZATA M. PTAK

## NAUCZYCIEL XXI - W ŚWIETLE POSTAW BADAWCZYCH I REFLEKSJI PEDEUTOLOGICZNEJ

*Czas nauki obejmuje całe życie, a wszystkie rodzaje wiedzy  
przenikają się i wzbogacają wzajemnie (...).  
Aby móc organizować właściwie edukację,  
trzeba zaniechać traktowania różnych form nauczania i uczenia się  
jako niezależnych i niejako nałożonych na siebie  
lub nawet konkurencyjnych, a przeciwnie starać się  
zwaloryzować komplementarność miejsc i czasu współczesnej edukacji<sup>1</sup>.*

Zagadnienia wykształcenia nauczycieli, jako pochodnej kształcenia, doksztalcania i samokształcenia uwikłanych w wartości, aspiracje i doświadczenia zawsze były trudne, bo wprowadzając stale obecny w tym zawodzie element konstruktywnego wątpienia wymagały badań, analiz i diagnoz. Uczenie się przez badanie stanowi do dziś najtrudniejszą formę problemowego uczenia się.

Naczelnym celem edukacji dorosłych jest otwieranie ludziom drogi ku lepszemu życiu poprzez ich osobisty rozwój. Przemiany w sferze warunków życia, upowszechnianie się wzorów życia nastawionego na samorealizację poprzez awans kulturowy, w którym pojawia się miejsce na indywidualny rozwój to wzorzec zawodowy stający się priorytetem w ostatnim dziesięcioleciu dla rozwoju nie tylko polskiej pedeutologii.

Współcześnie, gwarancje dobrego wykonywania zawodu i osiągnięcia sukcesów są postrzegane przez kwalifikacje ludzi i tzw. „kompetencje”. Pojęcie to używane jest do charakterystyki ludzi wykonujących różnorakie profesje, w tym również nauczycielskiej. Ludzie posiadający określone i wysokie kompetencje są postrzegani jako profesjonalści. Zauważa się, że *im ludzie bardziej wykształceni, tym łatwiej dostosowują się do zmieniającej się rzeczywistości cywilizacyjnej, tym łatwiej oswajają odmienności, ulegają kompromisom, koegzystencji i współpracy<sup>2</sup>. Na współczesnym rynku pracy coraz bardziej oczekuje się takich kandydatów do pracy, którzy będą się ciągle rozwijać, będą wykazywać chęć do dobrej pracy*

<sup>1</sup> Edukacja, jest w niej ukryty skarb,(1998) Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, p. przew. J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa, s. 99–100.

<sup>2</sup> R. Woźniak, K. Niedbalska, *Aspekty edukacji w warunkach globalizacji współczesnej (zarys punktu widzenia)*, [w:] *Edukacja wobec integracji europejskiej*, J. Kojkoł, P. J. Przybysz (red.), Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte, Gdynia 2004, s. 90.

*i gotowość służenia swojej firmie. Dlatego w edukacji nauczycieli nie wolno zapominać o tworzeniu warunków dla kształtowania postaw, a nie tylko dla zdobywania wiedzy i umiejętności<sup>3</sup>.*

Człowiek w każdej sytuacji życiowej wkracza wraz ze swymi konstruktami będącymi podstawą jego osobowości. Do tych konstruktów należą między innymi cele, oczekiwania, wartości. Nauka ta dokonuje się poprzez kontakty z innymi ludźmi i w kontekście sytuacyjnym. To, czy człowiek będzie podejmował wyzwania nie tylko zawodowe zależy będzie od wartości tego celu, miary oczekiwań z nim związanych oraz prawdopodobieństwa porażenia siebie z nim prowadzącego do poczucia dumy i uniknięcia poczucia wstydu w przypadku niepowodzenia. Według Johna Atkinsona<sup>4</sup> *intensywność przeżywania dumy przez człowieka jest proporcjonalna do jego oczekiwań związanych z odniesieniem sukcesu. Im trudniejsze wydaje się zadanie, tym bardziej atrakcyjne jest ono w wypadku oczekiwania sukcesu, ponieważ po rozwiązaniu trudniejszego zadania można czuć się bardziej dumny niż po poradzeniu sobie z zadaniem łatwiejszym.*

W procesie kształcenia – szczególnie cała życiowego – oprócz bardzo ważnego nabywania wiedzy istotne jest kształtowanie określonego stosunku emocjonalno – oceniającego oraz umiejętności działania i stałej obecności zaciekawienia tematyką zawodową ujawniającą się obecnością postaw badawczych. Kształtowanie w sobie postawy badawczej jest dzisiaj zdecydowanie użyteczniejsze dla całego procesu pedagogizacji indywidualnej i w przestrzeni edukacyjnej, niż kiedykolwiek. W skład owej postawy badawczej wchodzi bowiem: wiedza i umiejętności badawcze niezbędne do rozwiązywania problemów, pozytywne nastawienie do pracy indywidualnej. Czym zatem jest rozwijanie i kształtowanie postawy badawczej? Postawa jest pojęciem używanym w nauce dla opisu psychicznego funkcjonowania człowieka a wielu koncepcjach teoretycznych definiuje *postawę, jako strukturę złożoną z trzech komponentów:*

- *komponent poznawczy – wiedza o przedmiocie postawy*
- *komponent emocjonalno – oceniający – to stosunek pozytywny lub negatywny do przedmiotu postawy;*
- *komponent behawioralny – to działania, zachowania wobec przedmiotu postawy<sup>5</sup>*

Uczenie się jest procesem żmudnym i długotrwałym a w swojej strukturze jest tożsamy z procesem badawczym. Jest wielopłaszczyznowe, różno tekstowe, odbywa się w długiej przestrzeni czasowej a jego podłoże i filar stanowi codzienność. Uczenie się jest bowiem wpisane w codzienność, jest w niej zmagazynowane. Codzienność zbliża do uczenia się poprzez swój „codzienny behawioryzm”, poprzez stałą obecność emocjonalną i wpisujący się w cel efekt poznawczy. *Uczenie się jest składową codziennego świata życia, bowiem działania praktyczne oraz wszystkie sfery życia codziennego i sytuacje powinny być traktowane i badane jako znaczące elementy środowiska edukacyjnego. W społeczeństwie późnego modernizmu uczenie się zostało umiejscowione w kontekst życia codziennego, społeczne układy i zmieniające się sytuacje działań obywateli<sup>6</sup>.* Uczenie się, kształcenie się i szeroko rozumiana edukacja przestają być aktywnościami wyodrębnionymi z życia, a stają się jego integralną częścią. Rzadko udaje się komukolwiek

<sup>3</sup> S. Kaczor: *Niektóre tendencje w kształceniu i doskonaleniu dorosłych*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, red. J. Gnitecki i J. Rutkowiak, Warszawa – Poznań 1999, s. 388.

<sup>4</sup> J. Atkinson (1964) *An introduction to motivation* [w:] G. Mietzela *Psychologia kształcenia* (red.) A. Ubertowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 364.

<sup>5</sup> S. Milka (1987), *Psychologia społeczna*, Warszawa, PWN [w:] *Teorie postaw w stosowanych badaniach społecznych* (red.) S. Nowaka, Warszawa, PWN.

<sup>6</sup> M. Małowski (2001), *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(14), s. 36-37.



stworzyć to, co nowe od razu za pierwszym razem. Najczęściej wymaga to cierpliwości i obecności codziennych powtórek. Codzienne kształcenie to wytworzenie świadomej aktywności w przestrzeni wiedzy i działania. *Istnieją dwa momenty świadomości codzienności w aspekcie źródeł edukacyjnej orientacji jednostki. W pierwszej orientacji człowiek buduje drogę w rozwoju uzewnętrzniając świat obiektywny, tj. wzorów i wartości, norm grupowej przynależności, tradycji kulturowej (orientacja obiektywna) a drugą orientacją będzie realizacja wizji, której podstawą jest ocena własnych możliwości (orientacja subiektywna)*<sup>7</sup>. W orientacji obiektywnej musi nastąpić proces transgresji, aby zaistniała orientacja subiektywna. W jakim momencie świadomości dorosłego człowieka systematyczne uczenie się jest postrzegane jako potrzeba o świadomości subiektywnej? W jakim momencie świadomości nauczyciel postrzega uczenie się poprzez analizę, weryfikację, refleksję aksjologiczną? Jakie czynniki zawodowe są sprawcze twórczo i innowacyjnie dla nauczyciela, by on sam mógł odczuwać potrzebę dokształcania się poprzez stałą weryfikację własnych doświadczeń pedagogicznych uwzględniając obecność zmian społecznych i kulturowych dokonujących się w jego przestrzeni edukacyjnej? Prawdziwa praca kształcąca nie jest procesem wektorowym o torze prowadzącym przez np. A do B, lecz przez A razem z B, bowiem *edukacyjne potrzeby człowieka powstają pod wpływem sytuacji przeżywanymi przez jednostkę, grupę społeczną, do której należy. To sytuacje egzystencjalne wynikające z ról społecznych i warunków, w jakich żyje człowiek. To sytuacje globalne, społeczne w tzw. sytuacjach granicznych, pewnych wydarzeniach, które wymagają od jednostki samookreślenia się, rozbudzając jej świadomość*<sup>8</sup>. W którym momencie stażu zawodowego w nauczycielu zaczyna dojrzewać i być obecna świadomość analizy pedeutologicznej? Dlaczego dopiero ewaluacja jest procesem, wzbudzającym -choć niedostatecznie - postawę i refleksyjność badawczą wśród nauczycieli? Dlaczego kształcenie nauczycieli nie zawiera elementów przygotowujących do kontaktu z badaczami z różnych dyscyplin, które to uczą dialogu i refleksyjności? Dlaczego nauczyciele tak szybko zapominają, że *aktywność ludzi ma miejsce w czterech obszarach – kultury, pracy, zachowań społecznych i samorozwoju. Te dziedziny wyznaczają możliwe kategorie zachowań twórczych, również zachowań w pracy zawodowej*<sup>9</sup>.

Problemem i barierą dla obecności postaw badawczych w świadomości nauczycieli – pedagogów, dydaktyków i wychowawców jest pauperyzacja wyrażająca się apatią spowodowaną brakiem pracy i trudnościami w jej znalezieniu, niekorzystną sytuacją materialną, zmęczeniem, brakiem przygotowania do kształcenia się przez całe życie, a nawet poczuciem „obrzydzenia do nauki” ukształtowanym pod wpływem szkolnictwa obowiązkowego, doszkalaniami i doskonaleniami zawodowym wąsko specjalistycznym przy niedocenianiu spraw wychowania społecznego i moralnego. *Aby sprostać wymaganiom współczesności, nauczyciel musi wypracować własny sposób realizowania powierzonych mu zadań, krytycznie oceniając dawne wzory pracy. Bogata już dziś literatura pedeutologiczna uzmysławia nauczycielowi z całą ostrością, że to on sam powinien czuć się zobowiązany do tworzenia i udoskonalania idei kształcenia nie tylko młodych pokoleń, nie tylko realizacji z góry narzuconych zadań. Nauczyciel musi podjąć walkę z „wyuczoną bezradnością” oraz „technicznym etosem pracy”, musi wykraczać poza ograniczenia państwowego urzędnika wyznaczonego przez polityków a będąc podmiotem otwartym na konteksty zmian edukacyjnych powinien akceptować wielość, dokonywać jej interpretacji a własne myślenia osadzać w perspektywie innowacyjności, lecz nie tej wymuszanej, gdzie decentralizacja i autonomia są zastępowane rygiorem ocen i kontroli. Współczesny nauczyciel stoi wobec dylematu:*

<sup>7</sup> R. Łukasiewicz (1979), *Szanse i perspektywy człowieka wobec kształcenia*, Wrocław.

<sup>8</sup> O. Czerniawska (2000), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź, Wydawnictwo WSHE, s. 19.

<sup>9</sup> R. Schulz (1990) *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa, PWN, s. 276.

*czy, jak i na ile zachować a może dostosowywać tradycję do współczesnych warunków rozwoju społecznego w ramach działań i swoich zawodowych powinności<sup>10</sup>?*

Nauczyciele we współczesnej szkole stają wobec nowych zadań i procesów, do których powinni być odpowiednio przygotowani, tj. posiadać kwalifikacje na wysokim poziomie i dobre przygotowanie do wykonywanego zawodu. *Na początku nowego wieku najbardziej oczekiwani są nauczyciele kierujący się na co dzień uniwersalnymi wartościami, mądrzy, kompetentni, profesjonalisci, oddani uczniom, otwarci na ich potrzeby, dążenia i oczekiwania, krytyczni i odpowiedzialni za swoje poczynania, systematycznie doskonalący swoje kwalifikacje, w tym kompetencje z zakresu diagnostyki pedagogicznej i ewaluacji edukacyjnej<sup>11</sup>.* Nauczyciele będąc głównymi animatorami procesu edukacyjnego, mając prawo do samodzielnej koncepcji nauczania i wychowania mają wręcz obowiązek bycia ludźmi otwartymi na twórczość, pełnymi inicjatyw i gotowych do podejmowania nowych wyzwań. Z jakością kształcenia i wychowania w ścisłej korelacji są kompetencje nabywane w toku pracy pedagogicznej a szczególnie z obecnością systematycznych elementów diagnostyki i ewaluacji. Obecność badań pedagogicznych systematycznie przyczyniających się do weryfikacji wiedzy naukowej uzyskanej w toku studiów, tworzenie nowej wiedzy na bazie doświadczeń nabywanych w stale zmiennym środowisku czynnika ludzkiego to podstawowa gwarancja na obecność nauczyciela wrażliwego na pojawiające się nowe zjawiska kulturowo-społeczne i przygotowanego na mądrą socjalizację swoich uczniów.

Pedagogika jest nauką o kreowaniu osobowości. Diagnoza pedagogiczna, profilaktyka z niej wynikająca we współczesnej edukacji stają się priorytetem nie tylko w pedagogice dziecka lecz także stają się wykładnikiem dla obecności wrażliwości pedeutologicznej w zestrukturalizowanej edukacji obowiązkowej i dobrowolnej. U progu XXI wieku potrzeba stałego uczestnictwa nauczycieli w procesach badawczych, wpisanych w codzienność dydaktyczno-wychowawczą jest postrzegana i realizowana w przestrzeni zarówno obowiązku i dobrowolności. Czy i w jakim zakresie podejmowane przez nauczycieli działania diagnostyczno-ewaluacyjne diagnozują interakcje z uczniami a metody nauczania, styl pracy wychowawczej, skuteczność stają się wektorem nieustannej postawy badawczej tak bardzo wpisanej w zawód pedagoga? Dlaczego procedura awansu zawodowego stała się częściowo impulsem do pobudzenia ciekawości pedagogicznej ale tylko nielicznych? Dlaczego tak trudno w zawód nauczyciela wpisać na stałe komplementarność równowagi świadomości badawczej o orientacji obiektywnej z subiektywną? Dlaczego tylko nieliczne badania empiryczne niewielkiej grupy szkolnych pedagogów i wychowawców odzwierciedlają stan faktyczny codziennej praktyki edukacyjnej a sami nauczyciele nie rejestrują doświadczeń i przemyśleń z odnoszonych sukcesów we własnej pracy oraz porażek, które w tym przypadku są najbardziej twórcze, motywacyjne, wbrew potocznym opiniom nie uszkadzając kapitału refutacyjnego? Problem obecności postaw badawczych, ich niedoceniona rola w autoedukacji pedagogicznej jest moim zdaniem przestrzenią do „zagospodarowania” już na poziomie edukacji akademickiej przyszłych nauczycieli, jest szansą dla czynnych zawodowo nauczycieli na samodzielne i indywidualne rozwiązywanie problemów edukacyjno-wychowawczych tak bardzo zróżnicowanych w każdym środowisku społecznym, w każdej szkole a nawet w każdej klasie. Swoim referatem chciałabym wykazać dlaczego obecność

<sup>10</sup> I. Nowosad (2001) *Nauczyciel – wychowawca czasu polskich przełomów*, Kraków, s. 282.

<sup>11</sup> K. Denek (2001) *Kilka uwag o metodologicznych aspektach diagnozy i ewaluacji edukacyjnej* [w:] K. Wenta (red.), *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.

postaw badawczych wśród nauczycieli postrzegam, jako azymut społeczno – pedagogiczny dla polskiej szkoły w XXI wieku a dla samych nauczycieli, jako wartość weryfikującą wiedzę teoretyczną z często subiektywnie postrzeganym doświadczeniem pedeutologicznym.

## KOMPLEMENTARNOŚĆ POSTAW BADAWCZYCH W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

Pedagogika coraz częściej przemawia językiem ekonomii, preferuje reguły socjalizacji, wychowanie utożsamia z podporządkowaniem. Sytuacja w przestrzeni edukacyjnej jest coraz bardziej złożona – z jednej strony dominująca i decyzyjna cywilizacja a z drugiej strony dorośli, coraz bardziej zdezorientowani jej dynamiką. Jej wpływ także jest widoczny w działalności nauczycieli, ich rozwoju zawodowym – co innego staje się tak szybko ważne, czas coraz szybciej zmienia swoją wartość edukacyjną a obiektywne spojrzenie na dobrze znane sprawy jest dla samych nauczycieli bardzo dużym zaskoczeniem. Dlaczego?

Żyjemy w czasach, w których informacja oznacza władzę a równocześnie jest czynnikiem najszybciej dezaktualizującym się. *Psychologia i praktyka edukacyjna* zwróciła się więc ku czemuś, co jawi się, jako bardziej trwałe niż ulotne informacje. Dzięki tej właściwości jest nadzieja na wyposażenie następnych pokoleń w narzędzia, które pozwolą na swobodną „obróbkę” tychże informacji, bez względu na to, jak będą one odmienne od tych uważanych dzisiaj za właściwe. Są to udoskonalone strategie poznawcze i metapoznawcze. Na te ostatnie składają się: **planowanie, monitorowanie i samoregulacja stanowiące swoistą, świadomą refleksję nad własnymi procesami poznawczymi, nad celem jednostkowego kształcenia oraz nad strukturalizacją naszej wiedzy.** Dzięki nim możemy sprawować lepszą kontrolę nad procesami uczenia się, organizować wiadomości na wyższym – ogólniejszym poziomie, co z kolei pozwala nam wykorzystywać je przy rozwiązywaniu większej ilości zadań<sup>12</sup>

W realizacji zmian, jakie człowiek dokonuje w swoim życiu codziennym najczęściej wiele z nich pozostaje jedynie w sferze planów i motywacji. Taka sama zasada jest również obecna na każdym szczeblu działalności nauczycielskiej, której dowód istnienia zaświadczają niedostatki systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, nadmierna formalizacja pracy pedagogicznej, zbyt wąski zakres autonomii, przeciążenie obowiązkami zawodowymi, nieskuteczny lub nieobecny system motywujący nauczycieli do działań nowatorskich, brak precyzyjnych kryteriów efektywności ich pracy, kult doświadczenia. Na szczeblu funkcjonowania szkoły twórczości nie sprzyjają: nieokreśloność i wieloznaczność celów szkoły, publiczna jej krytyka, edukacyjna niekompetencja aparatu kontroli, biurokratyzacja instytucji szkolnych<sup>13</sup>.

To oficjalne zalecenia i ustawy edukacyjne decydują o podstawach dydaktycznych i wychowawczych, a nauczyciele stale muszą walczyć o własną suwerenność. Nikt za nauczyciela nie wypracuje odpowiednich metod i form motywacji jego uczniów do autonomicznych decyzji edukacyjnych. Niestety, o obecnym systemie oświaty można mówić jedynie w relacjach krytyki, większej ilości porażek niż sukcesów. Jak zwykle prawda i przyczyny znajdują się gdzieś pomiędzy nauczycielem a strukturą edukacyjną polskiej szkoły. *W Polsce zmiany zachodzą prawie we wszystkich płaszczyznach w warunkach transformacji społeczno – gospodarczej i ekonomicznej wymuszając także zmiany w edukacji nauczycieli. Promowanymi wartościami tej edukacji dorosłych, stających się warunkiem uczestnictwa w społeczeństwie demokratycznym są: społeczna zaradność, samoorganizacja, samopomoc, a także poprawa jakości*

<sup>12</sup> M. Ledzińska (2000) *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie* [w:] J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom II), Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 122 – 125.

<sup>13</sup> R. Schulz (1980) *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, Warszawa, PWN, s. 56.

życia, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym<sup>14</sup>. To nic innego jak system wiedzy, koncepcji lub myśli uprawomocniony w społecznej praktyce. To nic innego jak uzależnienie wychowania i nauczania od politycznych układów, społecznego i gospodarczego kontekstu funkcjonowania szkoły. W strukturze szkoły jest to obecne w uzależnieniu uczniów od nauczycieli, wpajaniu im, że brakuje im wiedzy lub posiadają jej mniej, bo ich nauczyciele wiedzą od nich więcej. To także przeobrażanie się niezależności myślowej młodych nauczycieli w poddaństwo dydaktyczne, gdzie duma intelektualna zostaje wyparta przez życiowy racjonalizm a honor zawodowy zamieniony na ugodowość bezkonfliktową.

System oświaty stał się ofiarą nadmiaru wiedzy, jej szybkiej dezaktualizacji oraz nieprzystawalności do nowych ustawicznie zmieniających się sytuacji, dlatego nareszcie nauczyciele powoli zaczynają odchodzić od encyklopedyzmu w nauczaniu podstaw programowych, przywraca się podmiotowe podejście do ucznia, zwraca się uwagę na potrzebę reakcji interpersonalnych opartych na dialogu i współpartnerstwie. Jednocześnie jednokierunkowy przekaz wiedzy traci powoli swoje racje bytu na korzyść relacji dialogicznych. Nauczyciel nareszcie staje się bardziej doradcą, inspiratorem i pomocnikiem w odkrywaniu prawdy niż jednoosobowym przekazicielem wiadomości. Nauczyciel zyskuje większą autonomię i niezależność (m.in. prawo do własnych programów autorskich, prawo wyboru podręcznika, prawo do swobodnego wyrażania swoich przekonań).<sup>15</sup>

W ramach OECD – projektu „szkoła dla przyszłości” nauczyciel w szkole XXI wieku będzie funkcjonował możliwych 4 strukturach szkolnych:

- szkole będącej strukturą biurokratyczną – to szkoła dominacji nauczycielskiej, ceniony jest tylko nauczyciel starszy;
- szkole będącej elementem rynku edukacyjnego – to szkoła, w której nauczyciel jest zatrudniony różnymi sposobami i jest postrzegany, jako przedstawiciel różnych zawodów;
- szkole będącej centrum kulturalnym – to rola nauczyciela - animatora;
- szkole będącej organizacją uczącą się – gdzie nauczyciel będzie profesjonalistą z wysokim prestiżem, dużą autonomią i ciągłym doskonaleniem się<sup>16</sup>;

Od niedawna proces pedagogicznej niezależności intelektualnej w realizacji wymogów programowych w szkole jest nazywany innowacją edukacyjną, która może być realizowana w trzech płaszczyznach: w strukturze systemu oświatowego, w przestrzeni szkoły oraz w osobie indywidualnego nauczyciela. Prekursorem innowacyjnego rozumienia twórczości dydaktycznej i wychowawczej nauczycieli był Wincenty Okoń artykułem *Pojęcie pedagogicznego postępu* (1969) i w książce *O postępie pedagogicznym* (1970) a popularyzatorem stał się Roman Schulz, który twórczość pedagogiczną postrzegał jako specyficzną postać planowanych zmian edukacyjnych w sensie ilościowym (przyrostu) lub jakościowym (poszerzenia).

Termin *zmiana* i *innowacja* zróżnicowane zostały w Raporcie Faure’a. *Pojęcie innowacji przyjęte w naszym raporcie oznacza zmianę, w której mają swój udział inwencja poszukiwania, zastosowania nowych technik, przekształcenia praktyki oświatowej zmierzające do zwiększenia jej efektywności itp. W konsekwencji nie każde ulepszenie, nie każda zmiana w działalności oświatowej czy wychowawczej jest innowacją. Nie można nazywać innowacjami upowszechnianie praktyk*

<sup>14</sup> E. Solarczyk – Ambroziak (2000), *Rola oświaty dorosłych w kształtowaniu kompetencji do aktywnego obywatelstwa*, [w:] *Kompetencje społeczne dorosłych*, (red.) R. Urbański – Korza, Toruń – Poznań, Wydawnictwo EDYTOR, s. 109 – 110.

<sup>15</sup> M. Śnieżyński *Czy nauczyciele są lubiani przez młodzież*, EDUKACJA 2005/2, s. 35 40.

<sup>16</sup> A. Matlakiewicz, H. Solarczyk *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*, Edukacja Dorosłych 2003, nr 4, s. 135.

stosowanych już dawniej (a tym bardziej powrotu do dawnych doświadczeń), popularyzacji elementarnych środków technicznych, częściowych reorganizacji administracji szkolnej, stopniowego przystosowania pewnych treści i pewnych metod.<sup>17</sup> Roman Szulz wręcz przestrzega, że (...) innowacje z czasem upowszechniane, ulegają stagnacji i wymagają zastąpienia o kolejne, nowsze i lepsze rozwiązania. Innowacje określamy jako wytwory lepsze, bo lepiej zaspokajają potrzeby, pomnażają dobra, realizują cele, dają więcej wiedzy, przynoszą głębsze informacje<sup>18</sup>.

A więc szkoła w XXI wieku musi być otwarta na różnorodność. Nie może promować aktualnie obowiązującego modelu myślenia o świecie.

W takiej szkole muszą pracować nauczyciele wykształceni i posiadający pewien zasób wiedzy ale przede wszystkim prezentujący sobą tolerancję na odmiennosc, poszanowanie cudzych poglądów oraz poszukujący mądrej krytyki pedagogicznej będące podstawą w planach dydaktycznych, wychowawczych i zawodowych. Taka postawa, choć dzisiaj odczytywana za innowację pedeutologiczną jest jedynym priorytetem dla nauczycieli, szkół i edukacji powszechnej. *Innowacyjna działalność nauczycieli powinna dotyczyć 5 grup czynników:*

1. *wymogi i warunki środowiska pracy;*
2. *cech profesjonalnej grupy odniesienia;*
3. *społecznego profilu nauczyciela – innowatora;*
4. *stosunków władzy;*
5. *własności szkoły jako organizacji*<sup>19</sup>.

Tak więc szkoła jest prerogatywem dla nauczyciela, ucznia i władz oświatowych. To uczeń i nauczyciel stający się w szkole podmiotem a jego środowisko edukacyjne przedmiotem jest gwarantem dla prawidłowego dojrzania nie tylko edukacyjne ale również socjalizacji społecznej. Uznanie takiej postawy za normę, wpisanie jej na trwałe w spektrum zawodowych obowiązków i powinności nauczyciela uzyskają poprzez obecność pedagogicznej postawy badawczej. Postawy, która niepokój wychowawczy, wątpliwości w sytuacjach pedagogicznych będzie przyjmowała za oczywisty materiał nie tylko analityczny ale rozwoju zawodowego i dojrzałości pedeutologicznej. Postawę badawczą niestety każdy nauczyciel musi wypracować, każdy nauczyciel musi poznać siebie samego w rozwijaniu ciekawości naukowej w stosunku do uczonych dzieci, do innych nauczycieli. Jeżeli takiego „zaciekawienia” nie wypracuje w czasie nauki akademickiej to jest to później niemożliwe? Dlaczego? Dzisiejsza rzeczywistość pedeutologiczna jest ....

## OBECNOŚĆ POSTAW BADAWCZYCH WE WSPÓŁCZESNEJ PRZE- STRZENI PEDAGOGICZNEJ

Przyswajamy sobie 20% tego co widzimy, 40% tego co widzimy i słyszymy, a 70% tego co widzimy, słyszymy i sami robimy.

Raport Komisji Europejskiej:  
„Edukacja dla Europy”

Nauczyciele w aktywności zawodowej realizują przeświadczenie, że działaniem swym mają możliwość wpływu na otoczenie i kształtowanie rzeczywistości, bowiem praca każdego nauczyciela podlega uwarunkowaniom:

<sup>17</sup> E. Faure (1975) *Uczyć się, aby być*, Warszawa, PWN, s. 329.

<sup>18</sup> R. Schulz (1990) *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa, PWN, s.279.

<sup>19</sup> R. Schulz (1994) *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 195.

1. społecznym i cywilizacyjnym będących źródłem nieustannej zmiany wymagań i oczekiwań w stosunku do osób wykonujących ten zawód; to m.in. wymagania przygotowania młodego pokolenia do życia w społeczeństwie;
2. ekonomicznym i kulturowym – czego innego uczył się i kształtował inne postawy nauczyciel w czasach realnego socjalizmu a czego innego oczekuje się od niego obecnie, w warunkach demokracji, gospodarki rynkowej i rosnącego otwarcia na świat;
3. zmienność oceny roli i społecznego zadania nauczyciela jako reperkusja głębokich zmian życia społecznego – inaczej określano rolę nauczyciela w czasach przekazu informacji za pomocą druku i słowa pisanego, odmiennie zarysowuje się ona w perspektywie dominacji kodu obrazowego i przekazu elektronicznego<sup>20</sup>;

Szkołę społeczeństwo zaczyna postrzegać, jako miejsce oferowania nie wiedzy intelektualnej lecz usług edukacyjnych oczekiwanych przez sferę pracy zawodowej, sferę rozrywki i wszechstronnego życia społecznego. *Współcześnie odczuwamy wyraźny wzrost unaukowienia każdej formy działalności człowieka. Szczególnie wyraźnie występuje to zarówno w pracy produkcyjnej, jak też różnicującej się usługowej działalności technicznej*<sup>21</sup>.

Praca zawodowa na każdym szczeblu odbywa się w warunkach nieustannej zmienności, wymagany jest nieustannie coraz wyższy poziom kompetencji przy realizowaniu poszczególnych zawodów. Człowiek wchodzi w następujące po sobie epoki zawsze mentalnie spóźniony. Wobec gwałtownych zmian, jakim podlega dzisiejszy świat, a zwłaszcza wobec postępu naukowo – technicznego, jaki się w nim dokonuje, wykształcenie zdobyte w systemie szkolnym szybko dezaktualizuje się i staje się przestarzałe, toteż koniecznością staje się kontynuowanie kształcenia przystosowanego do rynku pracy, ekonomii i oczekiwań społecznych. Czy współcześnie szkoła i nauczyciele są przygotowani na różnorodność myślenia, uczenia innych i samych siebie, na tolerancję nie tylko w fizyczności, na obecność w miejscu, w którym dokonuje się rozwój osobowości, od których zależeć będzie przyszłość?

Ewaluacja, refleksja, wiedza zawsze były priorytetem dla pedeutologii i pedagogiki. Stanowiły fundamenty, na których budowano nowe teorie edukacyjne, realizowano nowe koncepcje wychowania i nauczania. Warunkiem ich obecności była i jest do dziś obecność krytyki naukowej i postaw badawczych, których, jak każdej wiedzy trzeba nauczyć każdego młodego człowieka. Uniwersytet to szczególne miejsce, w którym młody kandydat na nauczyciela i wychowawcę uczy się poznania pewnego zasobu wiedzy pedagogicznej i powinien także uczyć się pedeutologicznej ciekawości do poszukiwania „nowego”, „innego” oraz „twórczego”. Aktualny system kształcenia nauczycieli w Polsce to szkoły wyższe - na poziomie licencjackim, magisterskim i podyplomowym, zakłady kształcenia nauczycieli (ok. 6000 absolwentów rocznie), kolegia nauczycielskie (60 kształcących się w zakresie języka obcego, 20 – w innych dziedzinach). Kształcenie to jest ukierunkowanym przekazem wiedzy merytorycznej oraz pedagogicznej (przekaz wiedzy psychopedagogicznej i metodycznej) na różnych zasadach wzajemnych relacji i powiązań<sup>22</sup>.

Czy i w jakim zakresie nauczyciele, czynni zawodowo podejmują lub kontynuują działania diagnostyczno-ewaluacyjne poznane w okresie uniwersyteckim, to pytanie, na które trudno jest znaleźć dzisiaj jednoznaczną odpowiedź. Studenci kierunków nauczycielskich

<sup>20</sup> W. Kozłowski Intuicja i inteligencja emocjonalna w doświadczeniach nauczycieli, EDUKACJA nr 4, 2004, s. 41–51.

<sup>21</sup> W. Furmanek: *Podstawy edukacji zawodowej*, Wydawnictwo... s. 104.

<sup>22</sup> A. Matlakiewicz, H. Solarczyk *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*, Edukacja Dorosłych 2003, nr 4, s. 135.

zdobywają wiedzę o swojej pracy często mało przystająca do realiów życia. Trudno stwierdzić, w jakim zakresie nauczyciele diagnozują własną działalność (interakcje z uczniami, metody nauczania, styl pracy wychowawczej, samoocena skuteczności, itp.). Nauczyciele na ogół nie rejestrują na piśmie doświadczeń i przemyśleń z doskonalenia własnej pracy, zaś nieliczne badania empiryczne nie odzwierciedlają stanu faktycznego codziennej praktyki edukacyjnej, ponieważ są podyktowane jedynie procedurą awansu zawodowego wobec czego rejestrują jedynie sukcesy dydaktyczno – wychowawcze nie ukazując porażek i błędów, które przecież są obecne w każdej działalności człowieka. Badania te, mające najczęściej charakter incydentalny nie mogą w pełni uchwycić wszystkich zmiennych uczestniczących w procesie edukacyjnym. A jak wygląda znajomość technik i narzędzi diagnostycznych wśród nauczycieli? W roku 2000 przeprowadzono badania<sup>23</sup> na 120 osobowej grupie studentów pedagogiki studiów zaocznych magisterskich, czynnie pracujących nauczycieli. Znajomość metodologii badań pedagogicznych oraz posiadanie wiedzy o technikach i narzędziach diagnostycznych jest nieodzownym warunkiem opanowania umiejętności i podejmowania postępowania diagnostycznego. *Badani studenci – nauczyciele wymieniali następujące narzędzia diagnostyczne (podawane liczby to częstość wymieniania danego narzędzia):*

- testy osiągnięć szkolnych – 74
- techniki socjometryczne – 43
- testy zdań niedokończonych – 27
- test czytania głośnego – 21
- test cichego czytania ze zrozumieniem – 18
- arkusz zachowania się ucznia – 14
- badanie postaw rodzicielskich – 12
- test spostrzegawczości – 11
- test sprawności ruchowej – 9
- skala niedostosowania społecznego – 9
- arkusz do badania zainteresowań – 7
- test do badania agresji – 6
- test uspołecznienia dziecka – 5
- test zdolności twórczych – 4
- test osobowości – 4
- badanie rozwoju społeczno – moralnego – 3
- badanie potrzeb dziecka – 3
- kwestionariusz wywiadu w środowisku domowych – 2
- skala umiejętności społecznych uczniów – 2

Wyniki sondażu świadczą o nikłej znajomości narzędzi diagnostycznych przez badanych nauczycieli. Wykonane badania w nikły procencie objęły poszukiwanie informacji odnośnie stosowania tychże narzędzi w praktyce szkolnej. Na podstawie rozmów z nauczycielami prowadzący badania stwierdzili, że koncentrują się oni przede wszystkim na działalności dydaktycznej, rzadziej na wychowaniu, zaś bardzo rzadko podejmują badania diagnostyczne. Większość badanych nauczycieli uważała, że badania te powinny wykonywać poradnie psychologiczno – diagnostyczne.

Współczesna edukacja, jak nigdy dotąd dała nauczycielom prawo samodzielnego kreowania i koncepcji nauczania z wychowaniem. Czy w rzeczywistości jest ono wykorzystywane? K. Denek twierdzi, na podstawie przeprowadzonych badań, że *aż siedmiu na*

<sup>23</sup> F. Bereźnicki (2002) *Diagnoza i ewaluacja nauczyciela*, Trans Humana, Białystok, s. 57.

*dziesięciu nauczycieli nie dysponuje rzetelną, w pełni harmonijną wiedzą merytoryczną o istotnym komponencie kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela, do których kanonu jest zaliczana zdolność twórcza. Zaledwie 7% ogółu współczesnych nauczycieli orientuje się w rzeczywistej istocie i wielowymiarowości twórczości pedagogicznej, ma świadomość jej znaczenia i rangi, docenia rolę, jaką mogą spełniać twórczy nauczyciele w postępie teorii i praktyki nauczania i wychowania. Wielu badanych nauczycieli sprowadza istotę twórczości do unowocześniania i doskonalenia pracy pedagogicznej, nie dostrzegając takich cech jak nowość i oryginalność<sup>24</sup>.*

Skąd taka postawa u tych nauczycieli i nikła potrzeba poszukiwania źródeł i analiz wszelkich edukacyjno – pedagogicznych konfliktów i porażek? Ogólna wiedza pedagogiczna nauczycieli, jako efekt kształcenia akademickiego obejmuje umiejętności znajdujące zastosowanie we wszystkich przedmiotach nauczania, ponieważ każdy nauczyciel musi spełniać zadania takie, jak: rozwijanie umiejętności zapamiętywania, korzystać ze zmiennych formy nauczania, umiejętnie i systematycznie kontrolować osiągnięcia uczniów, koordynować ich aktywności itd.. *Skuteczny nauczyciel nie używa jednak swojej wiedzy pedagogicznej niezależnie od kompetencji przedmiotowych. Wcześniej sądzono, że dobry nauczyciel to ten, który potrafi przeprowadzić wybitne zajęcia z każdego przedmiotu. Oczywiście, to założenie okazało się błędem. Według współczesnych poglądów nauczyciel może wykładać tylko jeden, ewentualnie dwa przedmioty, które dobrze opanował. Silne powiązanie znajomości przedmiotu z kwalifikacjami pedagogicznymi ma istotne konsekwencje. Jak stwierdził David Berliner<sup>25</sup>, nauczyciel mogący pochwalić się dużymi osiągnięciami dydaktycznymi w obrębie nauk społecznych nie może automatycznie przenieść swych sukcesów na nauczanie matematyki. Mało prawdopodobne jest również to, że nauczyciel znany z wybitnych osiągnięć w szkole podstawowej osiągnie podobne sukcesy w liceum. Kwalifikacje pedagogiczne są bowiem w dużej mierze uzależnione od znajomości przedmiotu, a także od szczebla edukacji szkolnej. Ja ze swej strony dołączyłabym jeszcze jeden argument: studenci w czasie studiów poznają piękne teorie o miłości do dzieci, które w szkole nie mają możliwości nawet w pełni zafunkcjonować! Dlaczego? Początkujący nauczyciele muszą od nowa zdobywać kompetencje, bo te wyuczone w edukacji akademickiej są nieadekwatne do rzeczywistych sytuacji występujących w ich szkole. W edukacji stale mówi się w nadmiarze o pożądanych, idealnych scenariuszach kreacji życia szkolnego a milczy się o pułapkach w zawodzie nauczyciel, które są integralną częścią tej struktury społecznej, w której obecna jest nieustanna ludzka gra, walka „kto kogo”, udawanie i ciągłe dramaty niespełnionych nadziei. A jeśli się spełniają, to okazują się smutkiem urzeczywistnionych oczekiwań odbiegających od ich postaci zaplanowanych<sup>26</sup>. Nauczyciele wciąż toczą rywalizację z uczniami o własną pozycję i utrzymanie autorytetu przekształcanego we władzę. Obawiając się utraty autorytetu i pozostając bezsilnymi wobec niemożności zrealizowania akademickiego mitu sami ulegają mitologizacji dobrego nauczyciela, z którego robią główny cel swojej pracy z uczniami, gdzie treści nauczania i wychowania stają się niestety tylko środkami do zdobywania owego celu. Skutek: im bardziej nauczyciel chce być lepszy, w tym większym stopniu posługuje się metodami autokratycznymi i wymusza na swojej osobie szacunek. Książkowy zamiar pozyskania wychowanków najczęściej przeistacza się w konieczność ich opanowania a zdobyte na uniwersytecie mądrości z teorii pedagogicznych przekształcają się w teorie przetrwania na „szkolnych polach bitew z uczniami i starszymi nauczycielami” . T.*

<sup>24</sup> K. Denek (1998) *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Akapit, Poznań, s. 216.

<sup>25</sup> D.C. Berliner (1989), *The place of process-product research in developing the agenda for research on teacher thinking*, EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, nr 26, s. 325 – 344.

<sup>26</sup> W. Komar (2000) *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?*, Wydawnictwo Akademickie, Warszawa, s. 175.



Gordon tłumaczy, że *ambicje władcze nauczycieli wyrastają z ich bezsilności tworzenia prawdziwej paidei, co powoduje stałe mitologizowanie, lakierowanie rzeczywistości edukacyjnej, dzięki czemu ci sami nauczyciele dodają sobie otuchy i wiary w sprawczość własnych poczynań. Jest to jednak wiara, która nie przenosi gór, lecz raczej je piętrzy, eskalując kolejne złudzenia*<sup>27</sup>. Absolwenci kierunków pedagogicznych nie są przygotowani do traktowania poznanych teorii pedagogicznych jako układu hipotez, wymagających nieustannej ich weryfikacji w każdym dniu szkoły.

Dokonująca się w Polsce reforma edukacyjna na wszystkich szczeblach kształcenie nauczycieli upodobniła do zdobywania piramid wiedzy: albo z dominacją kształcenia zawodowego (specjalistycznego) z płytką nadbudową w postaci kształcenia ogólnego lub też dwóch odrębnych piramid treści w obrębie studiów licencjackich i magisterskich. Do pracy edukacyjnej włączyła także nowe elementy przeniesione z poprzednich dziesięcioleci - orientację na nadmierne dokumentowanie programów, manifestowanie ich realizacji chyba kosztem rzeczywistych osiągnięć dokonujących się w procesie uczenia się ucznia i nauczyciela. Nauczyciele pewni, że wiedzą czego i jak uczyć często przygotowują uczniów do postępowania w sytuacjach typowych, przewidywalnych, w nikłym zaś stopniu odpowiednio przygotowanych do umiejętnego rozwiązywania sytuacji nieprzewidywalnych dzisiaj a obecnych w wyniku dokonującego się postępu cywilizacyjno - kulturowego. Gdyby jednak ci sami nauczyciele w swoim harmonogramie procedury wychowawczej przewidywali systematyczne badania ukazujące niepokoje uczniów, ich oczekiwania na przyszłość to istniałby choć nikły cień nauki, która pozwoliłaby młodym ludziom nie bać się problemów stojących na progu „dorosłego życia” społecznego.

Szukając przyczyn dominacji takiego zjawiska w przestrzeni edukacyjnej T. Giza i B. Walasek przeprowadziły w roku szkolnym 1998/99 badania mające na celu wykazać wyznaczniki aktywności zawodowej, uwrażliwienie na krytykę naukową, poszukiwania badawcze postrzegane, jako innowacja, jako rodzaj zmiany oraz innowację, jako cel działań. Badanymi nauczycielami za pomocą sondażu diagnostycznego była wyselekcjonowana grupa nauczycieli - innowatorów ze szkół podstawowych pięciu województw Polski południowo - wschodniej, legitymizujących się w 87% wyższym wykształceniem. Połowa badanych nauczycieli posiadała staż pracy 11-12 lat. 30% badanych stanowili młodzi nauczyciele a starsi - o stażu powyżej 20 lat - 20%. Pod względem zróżnicowania płci kobiet było 87% a mężczyzn 13%. W badanej grupie 37,3% stanowili nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, 22% z nich pełniło funkcje administracyjne lub społeczne.

Nauczycieli poproszono o scharakteryzowanie wprowadzanych zmian. Uzyskane opisy okazały się zróżnicowane i merytorycznie i z uwagi na formę wypowiedzi.(...) Analiza treści zaprezentowanych innowacji - na potrzeby tego opracowania - pozwoliła na ich uporządkowanie w trzech grupach wytworów, które przyjęto za wskaźniki jakości kultury działania badawczego środowiska nauczycieli i jego zróżnicowania:

- I. **innowacje sensu stricte** - 81 charakterystyk - to programy autorskie, badające własną skuteczność nauczania obowiązujących treści programowych - samodzielnie opracowane i realizowane przez nauczycieli, zatwierdzane w ich szkołach; z nauczania początkowego (39) oraz innych przedmiotów (26), a także - dobrze opisane i uzasadnione potrzebą przekazywania uczniom gruntownej wiedzy merytorycznej - zmiany w zakresie treści i metod dydaktycznych (16);
- II. **próby innowacji** - 342 charakterystyk (najlicniejsza grupa - 76,9%) - zakwalifikowano do nich zastosowanie środków, metodyk, programów i koncepcji pedagogicznych innych autorów (nowe w danym środowisku);

<sup>27</sup> T. Gordon (1995) *Wychowanie bez porażek w szkole*, IW PAX, Warszawa, s. 35.

III. 22 charakterystyki – odpowiedzi nie na temat, lakoniczne i unikowe, a nawet brak odpowiedzi; Drugą, istotną zmienną, jaka posłużyła do charakterystyki innowacji, były idee i cele pedagogiczne, na realizowanie których wskazywali badani. **Idea, jako myśl przewodnia stanowi cel dążeń oraz wyznacza kierunek działania. U podstaw projektowanych i upowszechnianych zmian zawsze tkwią wzorce myślenia, będące spójnym połączeniem wiedzy z założeniami aksjologicznymi**<sup>28</sup>.

Autorki badania podzieliły odpowiedzi korespondentów na trzy grupy dążeń:

- I. na grupę skupioną na konkretnych teoriach pedagogicznych (120 – 27,0%) stanowili nauczyciele potrafiący wskazać cele realizowanych programów autorskich, wskazać założenia, jakie są podstawą ich zawodowej aktywności, potrafiący wskazać cele wynikające z teorii pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej oraz sposoby myślenia autorów zawarte w realizowanych koncepcjach - traktowane jako „własne”, tj. M. Montessori, R. Steinem, J. Korczak itp.;
- II. na grupę skupioną na ogólnych celach pedagogicznych, jak: podmiotowość, indywidualność, dobro dziecka, aktywizacja, nauczanie problemowe (125 – 28,1%); autorki na podstawie sformułowań skupionych w tej grupie oceniły nauczycieli, że jest to grupa posługująca się bardziej sloganami nie mającymi swego odzwierciedlenia w faktycznej pracy; „rozrzedzona” ideologia, eklektyka pedagogiczna, rozmyte idee wielkich poprzedników – tak można opisać sposób myślenia tych nauczycieli - innowatorów o dokonywanych zmianach, ich teoretycznych uzasadnieniach i celach; to innowacyjność nauczycielska, w której brak jest odzwierciedlenia społecznie dokonujących się zmian, koncepcji szkoły, w której zmiany teoretyczne nie mają przełożenia na sposób myślenia nauczycieli, zmiany są doraźne i najczęściej bez założonego celu<sup>29</sup>;
- III. na grupę nauczycieli – najliczniejszą (200 – 44,9%) - zawierającą w swoich wypowiedziach stwierdzenia ogólnikowe typu „moje osobiste doświadczenia”; również brak odpowiedzi pozwoliły autorkom badania wysnuć wnioski, że pytanie o intelektualizację działań zawodowych było dowodem na brak refleksji pedagogicznej w dotychczasowym stażu pracy lub stanowiło dla respondentów zbyt dużą trudność; odpowiedzi „nie wiem” były dowodem na brak opinii lub niechęci jej wyrażania a także korelowały z wykształceniem respondenta;

Bardzo ciekawa w tym badaniu okazała się analiza otrzymanych wyników. Otóż, w kategorii „środowisko społeczne szkoły” innowatorami *sensu stricte* zaliczanych do grupy I okazali się nauczyciele ze szkół miast liczących do 40 tys. mieszkańców, w szkołach powyżej 500 uczniów z silnymi deklaracjami opiekuńczych działań nad uczniem, z mniejszym funkcjonowaniem patologii charakterystycznych dla tego środowiska uczniowskiego. 88,5% tychże innowatorów było przekonanych o możliwościach twórczej pracy w swojej szkole.

Grupę nauczycieli ocenionych także najwyżej to innowatorzy próbujący zmienić rzeczywistość szkolną, to nauczyciele aspirujący do wyższego poziomu zawodowego. Lecz niestety tylko 19,8% badanych nauczycieli postrzega pozycję innowatorów w swoim środowisku pracy jako wysoką, 62,7% jako przeciętną a niską – 14,8%! Po osiągnięciu określonego etapu rozwoju zawodowego ich sukces choć jest postrzegany podmiotowo, niestety nie ma

<sup>28</sup> L. Kohlberg, R. Mayer (1993) *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań – Toruń, „EDYTOR”.

<sup>29</sup> T. Giza, B. Walasek *Aktywność zawodowa twórczych nauczycieli w świetle analizy wprowadzanych innowacji*, EDUKACJA 2005, nr 4, s. 69 -81.

przełożenia na wynagrodzenie, prawo głosu lub opinii a nawet poczucie bezpieczeństwa pracy. *Większość badanych przyznała, że innowatorzy niczym szczególnym w środowisku się nie wyróżniają (58%).*

Hanna Hammer w roku 1999, a więc przed rozpoczęciem reformy systemu oświaty w Polsce przeprowadziła badania, których wyodrębniła w badaniach ankietowych, jakimi cechami osobowymi i zawodowymi wyróżnia się w edukacji nauczyciel będący innowatorem, jak jest postrzegany w środowisku i jakie czynniki motywują go do takiego zaangażowania się w niekonwencjonalne wypełnianie swoich obowiązków pedagogicznych. W tej ostatniej kwestii na jednym z dalszych pozycji okazały się argumenty finansowe. Hanna Hammer powróciła do tego głównego tematu badań w 2005 roku i okazało się, że w dalszym ciągu nauczyciele pozostali twórczymi niezależnie, czy otrzymywali z tego tytułu gratyfikacje finansowe czy nie. Potrzeba dostrajania obowiązujących standardów programowych do konkretnego środowiska uczniów polegająca na zmienności metod i form dydaktycznych jest więc niezależna od czynników finansowych. Takie również wnioski H. Hammer zauważyła w aspekcie poszukiwań badawczych, obecności stałej, pedagogicznej analizy własnego środowiska edukacyjnego, weryfikowania wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej metodami badawczymi i analitycznymi.

Widać tu oddziaływanie koncepcji, które determinowały kształcenie jeszcze w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Według dominującego wtedy poglądu nie zachęcano nauczycieli do wyróżniania się w metodach i formach pracy, jak to miało na przykład miejsce w uczeniu technik zapamiętywania i jego wspomagania na lekcji. *Skoro szkoła zajmuje się przekazywaniem ogromnej wiedzy na przestrzeni długiego czasu, można założyć, że obowiązkiem nauczycieli jest wskazanie uczniom sposobów możliwie najbardziej efektywnego uczenia się. Taka pomoc przynosi korzyści przede wszystkim uczniom klas pierwszych, ponieważ spontanicznie nie stosują oni żadnych strategii zdobywania wiedzy<sup>30</sup>.*

Język, jako podstawowe narzędzie komunikacji w szkole, jako wykładnik osobowości, jako organizator doświadczenia, rozwijający umiejętność opisywania świata i siebie samego, jako narzędzie w samokontroli, jako narzędzie umysłu i kultury zawiera w sobie obraz rzeczywistości edukacyjnej nie tylko struktury szkolnej. Jako czytelny kod w procesie wychowania czy edukacji, często jest wykorzystywany w badaniach diagnostycznych, opiniotwórczych, analitycznych. Jest doskonałym materiałem badawczym środowiska nauczycielskiego i społeczności uczniowskiej. Za przykład badań wpisujących się w tematykę mojej pracy niech posłużą badania M. Śnieżyńskiego<sup>31</sup>, który w 1980 roku prowadził badania wśród 700 absolwentów szkół średnich zbierając opinie o 2160 nauczycielach wszystkich przedmiotów. Po 20 latach powtórzył badania wśród 1000 absolwentów szkół średnich prosząc również o opinie o 11180 nauczycielach (ankieta skierowana była do absolwentów, ponieważ ważne było spojrzenie na nauczyciela z dystansu, z emocjonalnym wyciszeniem). Badani udzielając odpowiedzi dokonywali retrospekcji relacji interpersonalnych obecnych w trakcie nauki pomiędzy nauczycielami a uczniami, w których język komunikacji interpersonalnej w dość dużej przestrzeni czasowej był istotnym czynnikiem weryfikującym pozytywy i negatywy pozostawionych w pamięci wspomnień. Analiza porównawcza uzyskanych wyników badań pozwoliła wysnuć wnioski, że:

<sup>30</sup> B. E. Molly, S.S. Hart, K. Santuli, L. Leal, T. Johnson, N. Rao, L. Burney (1986) *How do teachers teach memory skills?* EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, 21, 55-71 [w:] G. Mietzela *Psychologia kształcenia* (red.) A. Ubertowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s.263-264.

<sup>31</sup> M. Śnieżyński Czy nauczyciele są lubiani przez młodzież, EDUKACJA 2005/2, s. 35-40.

- lubienieniauczycielawiązesięściśle zprzyjętymstylemkierowania, z uwzględnieniem działań związanych z postrzeganiem i rozumieniem uczniów, z dążeniem do osiągnięcia przez nich sukcesu oraz z przyjętą strukturą czynnościowo-organizacyjną;
- podstawowe znaczenie odgrywa styl kierowania uczniami, który jest najczęściej autokratyczny, lub liberalny albo humanistyczny, albo wypływający z nurtu postmodernistycznego okreśłany jako nurt antypedagogiczny;
- większość badanych absolwentów swoich byłych nauczycieli utożsamia się z modelem autokratycznym a sami nauczyciele siebie postrzegają w modelu personalistycznym, opartym na współdziałaniu nauczyciela z uczniami z uwzględnieniem indywidualnego rozwoju każdej jednostki, w którym rola nauczyciela sprowadza się do inspirowania, korygowania, uzgadniania, współdziałania opartego na dialogicznych relacjach – w modelu tym ma miejsce wspólne podejmowanie decyzji a zyczliwość i zaufanie do młodzieży stanowiła główną dewizę postępowania;

W czas reformowania całej struktury systemu edukacji coraz częściej słychać odważne głosy narzekania na niemoc wyzwolenia się z XIX wiecznego sposobu pracy szkół i nauczycieli – ciągłą obecność autorytarnego stylu wychowania, dominację metod podających i „wkuwania”, na nudę i rutynę, która cechuje życie szkolne, brak motywacji do wyjątkowej nauki i ambitnego stawiania celów, zdarzający się niedostatek kwalifikacji, wręcz prowincjonalizm nauczycieli. Dlaczego jest tak duża rozbieżność w pamięci nauczycieli i ich uczniów w obrazach zatrzymanych wspomnień z tego samego okresu edukacji? Dlaczego edukowani i edukatorzy noszą w swoich życiowych doświadczeniach tak skrajnie różne opinie dotyczące przecież tych samych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych?

Odpowiedzią może niech będzie raport „Nauczyciele w przeddzień reformy edukacji”<sup>32</sup>, wpisujący się także w tematykę badań M. Śnieżyńskiego, w którym (...) *nauczyciele w ogromnej większości (94%) wysoko ocenili szkoły, do których uczęszczali w swoim życiu. Stąd hipoteza o wysokiej akceptacji systemu edukacji z przeszłości i taka duża zapewne chęć jego powielania wydaje się prawdopodobna. Większość (73%) badanych przyznaje, że największy wpływ na metody prowadzenia lekcji miały ich własne doświadczenia w pracy w szkole, a nie to, czego nauczyli się podczas studiów i podczas kursów. Jedynie 20% nauczycieli wskazało na studia i kursy, jako na miejsca, które zadecydowały o sposobie pracy w klasie. Choć nauczyciele podkreślają konieczność reform w szkolnictwie, lecz to na czym przede wszystkim im zależy, to polepszenie warunków pracy: mniejsza liczebność klas, lepsze ich wyposażenie, wyższe płace.*

Może rację mała M. Mead<sup>33</sup> mówiąc o niemożliwym do wykorzenia z myślenia dydaktycznego i wychowawczego nauczycieli ich edukacyjnej przeszłości i w jej perspektywie czynionych próbach zrozumienia swej terażniejszości. Aby móc planować pomyślnie przyszłość proponuje ona nauczycielom *zasadę wyjaśniającą*, która pozwoliłaby znaleźć cel, dla którego warto byłoby poświęcić indywidualne wybory edukacyjne i z czym można by się utożsamiać w dzisiejszej cywilizacji. Ta propozycja mieści się w idei kultury perfiguratywnej, w której *dorośli uczą się także od swoich dzieci w oparciu o tzw. prefiguratywne sposoby uczenia się i przekazywania wiedzy*. To model edukacji jednoczesnego wysiłku nauczyciela i ucznia, wspólnie wypracowujących cały system znaczeń, gdzie zamiast prostego, jednosektorowego nabywania wiedzy organizowana jest ona w procesie zdobywania jej i gromadzona

<sup>32</sup> E. Putkiewicz, E. Sielawa-Kolbowska, A. Wiłkomirska, M. Zahorska (1999) *Nauczyciele w przeddzień reformy edukacji*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, s. 162.

<sup>33</sup> M. Mead (1970/2000) *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 100.

w umyśle. O takiej wielokontekstowości, wspólnym profilu rozwoju i kształcenia mówi też nurt progresywny<sup>34</sup> L. Kohlberga i R. Mayera<sup>35</sup>, gdzie zdobywanie wiedzy to *aktywna zmiana we wzorcach myślenia*. Ten optymizm myślowy rozwiewa jednak T. Lewowicki doskonale znający nasze, polskie środowisko edukacyjne, który twierdzi, że dotychczasowe modele kształcenia nauczycieli nigdy nie spełniały oczekiwań i potrzeb społecznych. *Ani model ogólnokształcący, ani tzw. specjalizacji akademickiej, także koncepcje progresywistyczne, personalistyczne oraz kompetencyjne nie sprawdziły się w praktyce. Nie mogą już być wzorcami dalszej edukacji nauczycieli. Edukacja ta dzisiaj wciąż służy bardziej nauczycielom niż uczniom*<sup>36</sup>.

Zawód nauczyciela jest zawodem twórczym, bowiem nie można go podporządkować sztywnym regułom, jest nielimitowany czasem. Jest stale zmienna i niepowtarzalna w sytuacje społeczne, dydaktyczne i psychologiczne. Praca nauczyciela i wychowawcy, jeżeli jest dobrze wykonywana jest uwrażliwiona na drugiego człowieka. Jest to widoczne chociażby w tak oczywistych diagnozach pedagogicznych, jak: „Jaś ciągle opuszcza litery w pisanych wyrazach” lub „Ania jest ciągle smutna, milcząca i ma zaczerwienione oczy”. Cała edukacja jest twórcza a więc nosi w sobie znamiona sztuki. Aby opanować arkana owej sztuki pedagogicznej nauczyciel musi posiadać pewne podstawowe czynności tzw. rzemieślnicze tj. umiejętność rozplanowania lekcji, operowania uogólnieniami naukowymi, pomocami dydaktycznymi, itd. Wartość w strukturze sztuki będzie przekraczaniem rzemieślniczości w indywidualny, niepowtarzalny i osobowy sposób. To w takim wymiarze wyraża się kreatywność nauczyciela. Tego wymiaru nauczania i kształcenia nie można się wyuczyć na etapie uniwersyteckim. Tę wiedzę i potrzebę realizacji dydaktycznej nabywa każdy pedagog w trakcie wypełniania swoich obowiązków zawodowych. Niestety, znaczna część nauczycieli pozostaje na etapie jedynie przekazywania umiejętności właśnie i tylko rzemieślniczych – sprawdzalnych, powtarzalnych i do odwzorowania. Dlaczego kształtowanie postaw twórczych stanowi tak marginalny zakres edukacji akademickiej? Może dlatego, że *kandydatom do tego zawodu wpaja się gotowe formuły pedagogiczne a nie pozwala się pomagać w ich odrywaniu, nie rozwija się zdolności przeciwstawiania się dogmatyzmem edukacyjnym. A wystarczyłoby pamiętać i przyjąć zasadę chronienia umyśłów studenckich od jednorodności postrzegania przyszłej pracy, wzbogacania jej optyk bez indoktrynacji teoretycznej, bowiem żadnej sytuacji pedagogicznej nauczyciel nie może sprowadzać do wzorca. Kształcenie nauczycieli powinno być drogą do uprawiania sztuki. A wiedza kluczowa pozwala jedynie sprostać banalnym problemom pedagogicznym. Powinna być wstępnym warunkiem właśnie twórczego rozwiązywania sytuacji trudnych i krytycznych. Proces edukacyjny każdego dziecka jest wręcz przesycony właśnie problemami nie - banalnymi*<sup>37</sup>.

Dlaczego coraz częściej kompetencje nauczycieli stają się pustymi hasłami, sloganami. Obejmują one przecież: przyswajanie wiedzy, umiejętności działania, uczenia się oraz wewnętrznego rozwoju i dojrzewania. Jak, pod jednym hasłem nauczyciel może umieszczać proces, działania dokonujące się w przestrzeni specyficznej szkoły, wyjątkowości klasy szkolnej, każdego ucznia, na konitracie którego można odnaleźć wszystkie teorie

<sup>34</sup> **Nurt progresywny** stara się ukształtować młodego człowieka tak, aby pozostawał w zgodzie z sobą samym, ze społeczeństwem i ze światem przyrody; ważna jest w tym nurcie refleksja moralna, tolerancja, stymulowanie rozwoju, sprawiedliwość w szkole, przestrzeganie praw dziecka; jest jednym z trzech wielkich nurtów pedagogicznych powstałych w Europie Zachodniej, tj. nurtu romantycznego i transmisji kulturowej;

<sup>35</sup> L. Kohlberg, R. Mayer (1993) *Rozwój jako cel wychowania* [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*, IBE/Edytor, Warszawa, s. 9.

<sup>36</sup> T. Lewowicki (1994) *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 79-80.

<sup>37</sup> M. Debesse, G. Mialaret (1988) *Rozprawy o wychowaniu*, tom II, PWN, Warszawa, s. 125.

pedagogiczno – psychologiczne? Unifikacja jest przecież przeciwieństwem człowieczeństwa... Doświadczenie pedagogiczne ma swoją ciemną stronę – zamiast twórczo kumulować nową nieksiążkową wiedzę daje nauczycielowi poczucie dobrze wypełnianych obowiązków edukacyjnych, bowiem wpisuje się w zakres kompetencji podstawowych, formalnych prowadząc do zaniedbywania stymulacji postaw twórczych i badawczej postawy analizy w pytaniach: dlaczego? jak głęboko? w jakim zakresie? z jakim skutkiem? może alternatywa byłaby bardziej pomocna? ... Nowoczesność pracy jest obecnie pojmowana wartościami pracy twórczej. Dzisiaj do wielu zawodów przenikają kryteria kreatywności, praca jest czynnikiem rozwoju. *szukając przyczyn społecznych, odwołać się można do doświadczeń pozornie tylko odległych problemów naszych nauczycieli, a mianowicie do obserwacji efektywności pracy amerykańskich menadżerów i specjalistów w zakresie zarządzania. Stosunkowo niedawno zauważono, iż absolwenci czołowych amerykańskich szkół wyższych, przygotowujących kadrę kierowniczą w zarządzaniu, biznesie i oświacie, nie mają sukcesów na miarę oczekiwań, będących konsekwencją starannego wykształcenia. Analizując powody ich stosunkowo niskiej efektywności, skupiono się m.in. na programach nauczania. Kładą one nacisk na sprawności umysłowe, polegające na analizowaniu danych, przetwarzaniu informacji, podejmowaniu decyzji itp. Ogólnie rzecz ujmując, rozwijają one racjonalną stronę psychiki; w tym więc zakresie uczelnie te mają niewątpliwie osiągnięcia. Pomimo tego doskonałego przygotowania, absolwenci w trakcie pracy mają kłopoty, a ich sukcesy są często mniejsze od osób, które dysponują mniej starannym wykształceniem. Przypuszcza się, że uczelnie znakomicie przygotowują do pracy z informacjami, programem, komputerami, zdecydowanie słabiej do pracy z ludźmi, umiejętności kontaktowania się i postępowania z ludźmi<sup>38</sup>.*

Taką ciemną stroną jest też obecny w każdej szkole tzw. ukryty program, którego determinantem jest doświadczenie ale uczniów. Uczy on ich bowiem zachowań i działań pozostających poza wpływem nauczyciela a tworzy go m.in. doświadczenie szkolne, otoczenie materialne, zjawiska kształtujące ucznia a będące poza świadomością nauczyciela, będącymi poza wszelkimi dostępnymi formami oceniania. To właśnie niebezpieczny konserwatyzm szkoły jest ograniczeniem dla niezależnej myśli pedagogicznej, jest destrukcyjny dla etosu nauczycielskiego a *nauczycielskie uwięzienie w tradycyjnie pojmowanych kompetencjach powoduje lokowanie się nauczycieli w wizji świata pojmowanego jako proces regulacji i kontroli. Nie pozwala dostrzec edukacji, jako rzeczywistości wielu zróżnicowanych znaczeń życiowych kształcenia, umożliwiającej doświadczanie tego wszystkiego, co się składa na materialność edukacyjną. Bez tego nauczyciel pozostaje uwięziony w dogmatach własnej pracy, gdzie obce mu są bolesne odczucia odkrywania rzeczywistych problemów ucznia, z którymi trzeba się uporać nie dlatego, że są obligatoryjne lub utrwalone w świadomości nauczyciela i w jego nawykach kompetencyjnych ale dlatego, że wymagają reakcji pedagogicznej nietypowej, wychodzącej poza schematyzm akademicki, wymagają weryfikacji<sup>39</sup>.*

Czy rozbudzenie ciekawości pedagogicznej w działaniach badawczych miałoby szansę dać nauczycielom umiejętne rozwiązywanie trudności i wynoszenie mądrej wiedzy z własnych porażek wychowawczych i niespełnienia dydaktycznego? Czy stałoby się szansą na dostrzeżenie w każdej strukturze edukacyjnej „niewidocznego” lecz obecnego tzw. drugiego poziomu obecności zjawisk społecznych nie zawsze pozytywnych, zachowań nauczycielskich uwarunkowanych merkantylizmem dydaktycznym? Czy obecność stałego aksjomatu poszukiwania, analizowania, weryfikacji i stale wywoływanej ewaluacji dają gwarancję, że wielokontekstowość procesu kształcenia i wychowywania będzie przez

<sup>38</sup> W. Kozłowski *Intuicja i inteligencja emocjonalna w doświadczeniach nauczycieli*, EDUKACJA nr 4, 2004, s. 41–51.

<sup>39</sup> J. Brzeziński, L. Witkowski (red.) (1994) *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo UMK Toruń, UMA Poznań, IBE Warszawa, Poznań – Toruń, s. 439.

nauczyciela procesem dojrzałym i skutecznym w budowanym w uczniu świecie wartości, potrzeb i oczekiwań na przyszłe dorosłe i niezależne od innych życie?

Umiejętne wykształcenie i rozwinięcie w nauczycielu aspiracji i zdolności twórczych, postrzegania swojego ucznia nieszablonowo, przede wszystkim postrzeganie siebie, jako źródło aksjologicznych zapalników dla wrażliwości ucznia, stałe pojmowanie pracy z obecnością pytań, wątpliwości, wahań w praktyce szkolnej ma szansę zaowocować kreatywnymi kompetencjami, których żaden program kształcenia nie jest w stanie przewidzieć a tym bardziej zaplanować. Aby edukacja i nauczyciele nadążali za zmianami nauczyciele muszą powinni skupiać się nie na tym co umieją, lecz na tym, czego jeszcze nie umieją, bowiem przyswajanie niewiedzy musi stać się równoprawne z przyswajaniem wiedzy. Jedynie edukacja otwierająca na niepewność, kształcenie postaw krytycznych oraz odwagi na własną niezależność pedagogiczną jest szansą na obecność w szkole nauczycieli BĘDĄCYCH a nie tylko STAWAJĄCYCH SIĘ ... nauczycielami.

## OSOBA NAUCZYCIELA W PRZESTRZENI POSTAW BADAWCZYCH

Od nauczycieli XXI wieku będzie się żądać władania zasobem wiedzy: przedmiotowej, pedagogicznej, społecznej i z zakresu kultury; będą oni musieli stać się refleksyjnymi twórcami i profesjonalistami.

R.J. ARENDS

Czas transformacji ekonomiczno-politycznej, w której obecnie znajduje się Polska stwarza wręcz okazję do obecności wielu patologii społecznych w natężeniu i skali nie notowanej od wielu lat. Dominacja przez, współczesne media w życiu i procesie dojrzewania społeczno - moralnego młodych pokoleń, w których propagowane są różnorodne mniej lub bardziej odpowiednie wzory zachowania sprzyja uleganiu przez młodzież różnym kulturom, wchodzeniu w subkulturę, ujawnianiu zachowań agresywnych, jak i sięganiu po środki uzależniające. Całość owych nieprawidłowości społecznych, jak w soczewce skupia się w przestrzeni edukacyjnej polskiej szkoły. Szybki rozwój informatyki, postępu naukowego i technicznego oraz dostępu do różnych źródeł wiedzy wymaga od współczesnego nauczyciela wysokiego poziomu kwalifikacji oraz ogólnego przygotowania. Od jakości kompetencji tegoż nauczyciela a często i wychowawcy zależeć będzie, czy swoją pracą będzie umiał dostarczyć uczniom narzędzi pomocnych do zrozumienia i wykształcenia umiejętności rozumienia współczesnego społeczeństwa, czy będzie umiał diagnozować problemy wychowawcze i mądrze je rozwiązywać oraz realizować mądrą i dyskretną socjalizację ucznia w szkolnej przestrzeni edukacyjnej.

Zagrożenia napływające ze współczesnego świata niewątpliwie rodzą potrzebę edukowania człowieka w różnych sferach. Współcześnie najbardziej oczekiwanymi nauczycielami są pedagodzy kierujący się na co dzień uniwersalnymi wartościami, krytyczni i odpowiedzialni za swoje poczynania, doskonalący swoje kwalifikacje a szczególnie kompetencje z zakresu diagnozy i ewaluacji edukacyjnej. Kształt kompetencji nauczycielskich współczesnego świata musi obejmować umiejętności, które umożliwiłyby radzenie sobie nauczyciela w tym, tak bardzo zróżnicowanym i nieprzeniknionym świecie. Cywilizacja techniczna spowodowała, że coraz więcej wiemy, a coraz mniej rozumiemy. Uczeń od najmłodszych lat potrafi z łatwością posługiwać się komputerem, trudniej zaś nauczyć się mu kontaktu z rówieśnikami czy też z ludźmi dorosłymi. Takim miejscem edukacji emocjonalnej dzieci i młodzieży obowiązkowo staje się także szkoła. *To właśnie szkoła jest doskonałą płaszczyzną rozwoju emocji i miejscem identyfikacji i rozumienia uczuć, jakie wywołują w młodym człowieku inni i jakie on sam prowokuje. Nauczyciel posiadający określone kompetencje emocjonalne zdawałby sobie sprawę, jak jego emocje (działania)*

wpływają na postawy i zachowania uczniów. Nauczyciel kompetentny emocjonalnie umiałby docenić i nagradzać zdolności i osiągnięcia swoich wychowanków; służyłby pomocą w rozwoju intelektualnym, byłby zaangażowany w poszukiwania intelektualne i stanowiłby wzór osobowy dla uczniów; mógłby też zrozumieć odmienne poglądy i dostrzegać w różnorodności poglądów siłę napędową rozwoju<sup>40</sup>.

### **Od poziomu kompetencji nauczycielskich zależy będzie kształtowanie takich kompetencji w młodych ludziach**

Kompetencje osobiste mają najczęściej wymiar etyczno – moralny, dotyczą postawy wobec rozwoju własnego i jednocześnie społecznego. Ich „filarami” są: świadomość społecznej roli, krytyczne rozpoznanie swego potencjału intelektualnego, emocjonalnego i środowiskowego, podmiotowa wizja swego życia i pracy. Kompetencje osobiste to źródło osobistej motywacji do ciągłego uczenia się i nieustannego doskonalenia. Doskonałym dopełnieniem są wykształcone modele myślowe, bowiem to one koncentrują się na otwarciu na nową wiedzę, są źródłem ciekawości podmiotowej i pedeutologicznej.

Owe modele myślowe, będące źródłem inspiracji dydaktycznej, pedagogicznej – psychologicznej, ciekawości i rozbudzaniu postaw badawczych, refleksji diagnostycznej i ewaluacji edukacyjnej są oparte na filarach motywacji wewnętrznej – wartościach niewymierzalnych, nie do przecenienia w strukturze procesu zawodowego wyjątkowego, bo mającego na celu stwarzanie nowego społecznie człowieka. Człowiek podlega motywacji wewnętrznej, kiedy zostają spełnione dwa warunki: musi on postrzegać samego siebie jako kompetentnego i mieć poczucie, że w dużej mierze może sprawować kontrolę nad sobą, a tym samym określać siebie<sup>41</sup>. Czy to tylko owa wewnętrzna motywacja decyduje, że niektórzy nauczyciele wykształcają w sobie postawy badawcze własnego środowiska edukacyjnego? Jakie zachodzą związki pomiędzy postrzeganiem własnej kompetencji w przestrzeni ucznia i nauczyciela a postrzeganiem własnej kontroli nad samokształceniem, nad poszerzaniem własnej wiedzy pojmowanej w sposób względny i pragmatyczny? (...) o profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela decydują jego różnorodne kompetencje, które powinny mieć charakter dynamiczny, a więc być ciągle rozwijane i doskonalone<sup>42</sup>. W literaturze pedagogicznej napotykaemy na różne definiowanie tego terminu. Nowy słownik pedagogiczny W. Okonia podaje, iż kompetencje w (...) pedagogice są postrzegane, jako zdolność do osobistej samorealizacji; są podstawowym warunkiem wychowania; kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się, jako zdolność do określonych obszarów zadań<sup>43</sup>. Szerszą definicję pojęcia „kompetencja” podaje M. Czerepaniak-Walczak twierdząc, że odnosi się ona do podmiotu (określonej osoby). Według autorki kompetencja to: szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie. Jest to więc dyspozycja osiągnięta poprzez wyuczenie, uświadamiana przez człowieka, możliwa do zaobserwowania przez innych i powtarzana (nie jest bowiem jednorazowym aktem).

Strukturę kompetencji tworzą następujące komponenty:

- umiejętność adekwatnego zachowania się,
- świadomość potrzeby i skutków zachowania,
- przyjęcie odpowiedzialności za skutki<sup>44</sup>.

<sup>40</sup> Z. Kwieciński: Tropy - ślady - próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza. Poznań-Olsztyn 2000, s. 17

<sup>41</sup> L.E. Deci, M.R. Ryan (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, [w:] G. Mietzela *Psychologia kształcenia*, A. Ubortowska (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 375.

<sup>42</sup> W. Strykowski: Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Poznań 2003, s. 32

<sup>43</sup> W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996, s. 129

<sup>44</sup> M. Czerepaniak-Walczak (1997) *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo UMK, Toruń, s. 57.



M. Dudzikowa kompetencję ujmuje *jako zdolność do czegoś, która to zdolność jest zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, sprawności, jak i od przekonania o możliwości postępowania się tą zdolnością.*<sup>45</sup>

K. Denek w poszczególnych kompetencjach nauczycielskich dostrzega m.in.:

- a) kompetencje prakseologiczne, wyrażające się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- b) kompetencje kreatywne, objawiające się w innowacyjności i niestandardowości działań nauczycielskich;
- c) kompetencje informatyczne, uwidaczniające się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji;<sup>46</sup>

Współcześnie pojmowanym kształceniem i doskonaleniem nauczycieli na miarę XXI wieku jest proces uczenia i uczenia się, czyli stałe podwyższanie swoich zawodowych kompetencji. Motywacją do podwyższania swoich kompetencji – nie tylko w środowisku pedagoicznym jest samokontrola, to spojrzenie na samego siebie, by móc zacząć postrzegać siebie jako kogoś, kto się zmienia i robi postępy ukierunkowane na cel, jakim jest możliwie wysoka kompetencja. Pomocnym w obrazowaniu właśnie kompetencji zdobywanych i posiadanych przez nauczyciela stało się w ramach wprowadzanych zmian założenie portfolio, czyli tzw. teczki, dokumentującej osiągnięcia nauczyciela w drodze awansu zawodowego. Chyba nie będzie dużym nadużyciem słownym założenie, że wykształcenie też stanowi pewnego rodzaju lokatę kapitałową, teczkę z dowodami wykonanych prac pedagogicznych, która długoterminowo zawsze „opłaca się” przede wszystkim samej osobie, w którą zainwestowano. Świetnie te zyski ukazują prace nauczyciela – dokumentujące postępy, osiągnięcia w kilku przestrzeniach edukacyjnych. Zestawienie zawartych w portfolio prac odbywa się przy określonych kryteriach doboru tematów i równocześnie daje wskazówki świadczące o tym, iż nauczyciel zastanawia się nad swoimi wyborami i dokonuje oceny samego siebie.

Wybitna funkcja portfolio polega na wspieraniu zdolności nauczyciela do samooceny, bowiem w ten sposób zostają stworzone korzystne warunki do pobudzenia i podtrzymania motywacji wewnętrznej. Portfolio bardzo dobrze dokumentuje postępy w rozwijaniu kompetencji dydaktycznych i pedagogicznych. Jednak nie chodzi w nim o to, ile było prac ale o czas realizacji i określone miejsce. Peter Airasian stwierdza, że *największą zaletą portfolio to to, że daje nauczycielowi okazję do powtórnego oglądania swoich osiągnięć i rozmyślenia nad nimi. Poprzez zbieranie prac, dokumentujących rozwój zainteresowań przez dłuższy czas jest okazja do uzmysłowienia sobie własnych zmian w strukturze oczekiwań, celów edukacyjnych i rozwiniętych kompetencji*<sup>47</sup>.

### **Uczenie się przez badanie, jako forma uczenia problemowego**

Rozwijanie postawy badawczej – postawa jest pojęciem używanym w nauce dla opisu psychicznego funkcjonowania człowieka. W wielu koncepcjach teoretycznych<sup>48</sup> definiuje się postawę jako strukturę złożoną z trzech komponentów:

- komponent poznawczy – wiedza o przedmiocie postawy
- komponent emocjonalno – oceniający – to stosunek pozytywny lub negatywny do przedmiotu

postawy;

<sup>45</sup> M. Dudzikowa: Kompetencje autokreacyjne - czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych. W: H. Kwiatkowska (red.): Ewolucja tożsamości pedagogiki. Warszawa 1994, s. 205

<sup>46</sup> K. Denek: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998, s. 215-217

<sup>47</sup> G. Mietzel (2002) *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 465.

<sup>48</sup> S. Milka (1987), *Psychologia społeczna*, Warszawa, PWN [w:] *Teorie postaw w stosowanych badaniach społecznych* (red.) S. Nowaka, Warszawa, PWN.

- *komponent behawioralny – to działania, zachowania wobec przedmiotu postawy;*

Ponieważ w procesie kształcenia ważne jest nabywanie wiedzy i kształtowanie określonego stosunku emocjonalno – oceniającego oraz umiejętności działania, to użyteczniejsze dla badań dydaktycznych będzie rozumienie terminu postawy w tym szerszym znaczeniu. Zatem w skład postawy badawczej będą wchodzić: wiedza i umiejętności badawcze, niezbędne przy rozwiązywaniu problemów, a także pozytywne nastawienie do tego typu działalności.

Jak nauczyciele rozumieją potrzebę rozwijania takich postaw? Dla pełniejszego obrazu rozumienia postaw badawczych i obecności ich w świadomości nauczycieli przytoczę analizę wyników badań ankietowych przeprowadzonych przez K. Besler – Cichoń<sup>49</sup> w 09 - 11.1991 roku wśród nauczycieli nauczania początkowego z Łodzi i województwa łódzkiego. Badaniami objęto 120 nauczycieli nauczania początkowego, 55 osób miało wykształcenie wyższe, 40 – półwyższe (SN) a 25 osób miało wykształcenie średnie. Nauczyciele biorący udział w badaniu pochodzili z różnych środowisk: 67 pracowało w szkołach łódzkich, 53 w szkołach wiejskich województwa łódzkiego. Staż zawodowy również był zróżnicowany: 19 osób pracowało w szkolnictwie) – 2 lat, 28 od 3 – 5 lat, 41 od 6 – 10 lat a 32 osoby miały staż pracy ponad 10 lat. 68 osób było w wieku do 30 roku życia, 54 osoby przekroczyły 30 rok życia. Większość nauczycieli – bo 76 osób wykonywało swoją pracę zgodnie z wyuczoną specjalnością nauczania początkowego a 44 osoby nie posiadały wykształcenia kierunkowego. Kwestionariusz ankiety stanowił zestaw 11 pytań otwartych z instrukcją i wyjaśnieniem głównego celu badań i sposobie odpowiedzi na poszczególne pytania. Badanym nauczycielom zapewniono pełną anonimowość. Większość pytań ankiety dotyczyła bezpośrednio zagadnienia rozwijania postaw badawczych u uczniów klas I – III. Wyjaśniając pojęcie *postawa badawcza* wielu nauczycieli (68 wypowiedzi) wskazywało, iż w ich ocenie jest to: sposób poznawania, nabywania wiedzy przez rozwiązywanie problemów, dokonywanie obserwacji i doświadczeń. Pozostali (31 wypowiedzi) utożsamiali pojęcie z dążeniem do zaspokojenia własnej ciekawości.

Inni nauczyciele postawę badawczą utożsamiali z:

- zadawaniem pytań, chęcią wnikania w istotę rzeczy, gromadzeniem wiedzy o charakterze naukowym (11 wypowiedzi);
- czynnym, aktywnym uczestnictwem uczniów w lekcjach (7 wypowiedzi);
- uczeniem się metodą prób i błędów (2 wypowiedzi);

Charakteryzując formy zachowań, działań ucznia, które mogłyby świadczyć o jego postawie badawczej wobec rzeczywistości, nauczyciele wskazywali na:

- częste zadawanie pytań (60);
- aktywne uczestnictwo w prowadzeniu obserwacji, doświadczeń, eksperymentów (46);
- dostrzeganie problemów, zgłaszanie propozycji ich rozwiązania (18);
- poszukiwaniem dodatkowych informacji w dostępnej literaturze (6);

Wyjaśniając, od czego uzależnione jest stosowanie tych sposobów w praktyce edukacyjnej nauczyciele wskazywali na:

- możliwości rozwojowe i intelektualne (52);
- wyposażenie szkół w środki dydaktyczne (34);
- poziom wiedzy merytorycznej i metodycznej (30);
- wśród pozostałych odpowiedzi wymieniano: liczbę uczniów w klasie, postawa nauczyciela i lokalizację szkoły;

<sup>49</sup> K. Besler-Cichoń *Rozwijanie postaw badawczych*, ŻYCIE SZKOŁY 9/1992, s. 532 -536.

Ankietowani nauczyciele opisali również korzyści dydaktyczne i wychowawcze w kształtowaniu tego typu postaw:

- rozwój procesów poznawczych i samodzielnego myślenia (70);
- wzrost trwałości i operatywności wiedzy (32);
- przygotowanie do samokształcenia (17);
- umiejętność współdziałania w grupie (11);
- rozwijanie indywidualnych zainteresowań (8);
- przygotowanie do samodzielnego rozwiązywania problemów w dorosłym życiu (37);

W wyniku przeprowadzonej ankiety nauczyciele wypowiedzieli się również o stosowanych metodach i formach organizacyjnych nauczania, swoimi wypowiedziami dowodząc pełnej świadomości elementów struktury postawy badawczej ucznia. Przypisując znaczącą rolę zagadnieniu samodzielności ucznia w procesie kształcenia sobie przypisywali funkcję pomocniczą (tworzenie warunków, zachęcanie, wskazywanie). Respondenci niestety nie postrzegali badania jako procesu złożonego z cząstkowych czynności poznawczych. Badanie wykazało obecność dwóch interesujących faktów: w 42 wypowiedziach uzasadniano trafność własnego wyboru metod powołując się na nazwiska polskich dydaktyków oraz w 20 wypowiedziach (nauczycieli o różnym wykształceniu i stażu) utożsamiano postawę badawczą z obserwacją, doświadczeniem lub eksperymentem.

#### **Nauczyciel badawczy – nauczyciel nowego typu**

Nauczyciel w XXI wieku to pedagog postrzegający swoją rolę nie tylko w strukturze nauczania lecz także w przestrzeni uczenia się. Od kompetencji nauczyciela zależy, na ile szkoły będą w stanie sprostać nowym wyzwaniom, na ile staną się ważnymi instytucjami w społeczeństwie uczącym się. Henryk Mizerek<sup>50</sup> rozpisał wręcz swoisty dekalog cech nauczyciela działającego w czasach przemiany nie tylko w sferze edukacyjnej. Wizerunek nauczyciela, który odpowiada wyzwaniom obecnych i nadchodzących czasów, ma dziesięć niezbędnych elementów:

1. refleksyjność opartą na umiejętności badania własnej praktyki;
2. wiązanie myślenia z kontekstem społecznym;
3. aktywny udział w tworzeniu przez uczniów własnego obrazu świata;
4. umiejętność improwizacji, myślenia w działaniu;
5. kształtowanie kultury aktywności uczniów dopuszczającej możliwość różnic poglądów i postaw;
6. umiejętność krytycznej autorefleksji osobistej i społecznej dopuszczającą dialog z innymi;
7. zaangażowanie w tworzenie demokracji szkolnej;
8. znajomość różnic kulturowych w środowisku, respektowanie praw mniejszości, pluralizm kulturowy;
9. nastawienie na działanie, związek poznania z działaniem;
10. wyczulenie na emocjonalną stronę kontaktów z uczniem.

Pewną propozycją w zakresie kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli, którą należałoby także bardziej propagować, może być koncepcja *dyscyplin organizacji uczącej się P. Senge'a*. Ma ona wiele wspólnego ze współczesną myślą krytyczną, jak choćby koncepcją

<sup>50</sup> H. Mizerek (1999) *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińskiego – Mazurskiego, Olsztyn, s. 52-55.

P. Bourdieu „metodologii refleksyjnej” czy A. Giddensa modernizacji<sup>51</sup> i metody samozworotnej, wykazując jej związek z koncepcjami aktywnego uczenia się oraz badaniami w działaniu action research. Przez dyscyplinę Senge rozumie nie „wymuszony porządek” lub „narzędzie kary”, lecz zarys teorii i techniki, które muszą być studiowane i doskonalone, aby mogły być zastosowane w praktyce. Są to następujące dyscypliny: myślenie systemowe, mistrzostwo osobiste, modele myślowe, budowanie wspólnej wizji przyszłości, zespołowe uczenie się. Ucząca się organizacja jest bowiem organizacją uczących się<sup>52</sup>.

Nauczyciel nowego typu, prezentując siebie, jako osobę silną, spontaniczną, otwartą poznawczo i aktywną intelektualnie musi swoją procedurą edukacyjną i wychowawczą realizować koncepcję dyscyplin organizacji uczącej się, musi wykazywać się wewnętrzną aktywnością wrażliwości i stałego niepokoju pedagogicznego. Aktywność ma swoje osobowe uwarunkowania wewnętrzne, są to: wiedza, umysł, motywacja, osobowość oraz system wartości. Aktywność nauczycieli – tzw. innowatorów jest przede wszystkim zorientowana na zmianę (poprawę) pozycji zawodowej lub jej stabilizację, a motywy podejmowania innowacji nie różnicują nauczycieli innowatorów. Nauczyciele biorący udział w badaniach nad innowacją pedagogiczną motywy swej działalności ujmuje pragmatycznie – w kategoriach: „podniesienia efektów własnej pracy” (53,9%), „podniesienie efektów pracy szkoły” (12,4%), oraz w mniejszym stopniu podmiotowo – „osiągnięcia osobistej satysfakcji z pracy” (9,7%), „wypróbowania pomysłu” (9,4%). Pozwala to na wnioskowanie, że zmiany pracy nauczycieli są inicjowane jako działania ochronne (u 80 – 90% badanych), mające na celu poprawienie wskaźników funkcjonowania szkoły. Nie są to więc działania autentycznie twórcze<sup>53</sup>. Wobec takich wyników badań jest oczywiste, że aktywność nauczycieli również uwarunkują czynniki zewnętrzne, tzw. środowiskowe stając się stymulatorami twórczości. Będą nimi przedmioty, wzory zachowań, idee, cechy zróżnicowane nawet pod względem nośników treściowych.

Z analiz przeprowadzonych przez Ryszarda Pachocińskiego<sup>54</sup> wynika, że najbardziej kreatywni w przestrzeni innowacji są młodzi nauczyciele, którzy uczestniczyli w doskonaleniu zawodowym. Stanowią oni wręcz rolę „pomostu” kulturowego i wartości między uczniami a starszym pokoleniem. **Nauczyciel – innowator**, działający samotnie i pokonujący przeszkody zewnętrzne, w najnowszej literaturze przedmiotu zaczyna być traktowany jako lider działań zespołowych o wytyczonym kierunku rozwoju, lider grupy osób tworzących warunki sprzyjające rozwojowi nie tylko uczniów, również samych nauczycieli.<sup>55</sup>

W szeroki dyskurs środowiska pedagogicznego nad zmianą modelowej sylwetki polskiego nauczyciela wpisało się seminarium „System kształcenia ustawicznego nauczycieli - ocena i kierunki zmian” zorganizowanym przez Instytut Spraw Publicznych w Warszawie 30 maja 2005, na którym Irena Dzierzgowska - redaktor naczelna „Dyrektora Szkoły” przedstawiła „Kształcenie nauczycieli - dziesięciopunktowy program działań na najbliższe

<sup>51</sup> **Modernizacja** – zbliżanie się społeczeństwa w sposób zamierzony, celowy, planowany do uznanego modelu nowoczesności, najczęściej do wzorca jakiegoś istniejącego społeczeństwa uznanego za najbardziej rozwinięte (P. Sztompka *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 525)

<sup>52</sup> W. Dróżka (2005) *Kształcenie i rozwój zawodowy nauczyciela w przestrzeni organizacji uczącej się*, EDUKACJA 3/2005, s. 37 – 39.

<sup>53</sup> T. Giza, B. Walasek Aktywność zawodowa twórczych nauczycieli w świetle analizy wprowadzanych innowacji, EDUKACJA 2005, nr 4, s. 69 -81.

<sup>54</sup> R. Pachociński (1994) *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 28.

<sup>55</sup> D. Oldroyd (1997-98) *Szkoła jako ucząca się organizacja*, „Nowe w Szkole”, nr 2, s. 5.

lata". W programie tym został określony kierunek do osiągnięcia głębokiej przemiany osobowościowej, niezbędnej do odzyskania przez nauczycieli utraconego prestiżu społecznego i sprostania wymogom współczesnej szkoły. To program zarówno dla aktualnych nauczycieli, ale też - a może przede wszystkim - rejestr niezbędnych przedsięwzięć, aby kształcenie i doskonalenie nowych adeptów tego zawodu stało na odpowiednim poziomie. W swoim „Dziesięciopunktowym programie działań na rzecz wysokiej jakości pracy nauczycieli” I. Dzierzgowska w 5 punkcie położyła akcent przede wszystkim na kształcenie ustawiczne, jako *stałe uaktualnianie wiedzy; to wręcz nakaz aktualizowania wiadomości i umiejętności w różnych ośrodkach i w rozmaitych formach dotyczący przede wszystkim nauczycieli. Trzeba uaktywniać stowarzyszenia nauczycielskie, branżowe, zawodowe, które mogłyby ubiegać się o grany na fachowe wydawnictwa, na badania pedagogiczne, analizy pedeutologiczne, na organizowanie cyklicznych zjazdów i przeprowadzanie kształcenia ustawicznego. Każdy nauczyciel powinien stać się posiadaczem Indeksu Osobistych Osiągnięć*<sup>56</sup>. Taka postawa wzbudza jednak kilka pytań: czy taki nakaz musi być obecny w formalnym programie? Jaka oferta jest zdolna stworzyć dla nauczycieli dobre narzędzie wielopoziomowego pomiaru ich zawodowych umiejętności? *Wszystkim natomiast należałoby „zagwarantować” w określonych „międzyczasach” pomiary kontrolne, sprawdzające czy utrzymują się na osiągniętym poziomie kompetencji zawodowych. W razie obniżenia lotów - powinni tracić to, co zdobyli jakiś czas temu, ale czego nie potrafili utrzymać. To wyeliminowałoby raz na zawsze wszelkie pozorantwo*<sup>57</sup>,

#### **Ustawiczne kształcenie się nauczycieli gwarantem utrzymania prawidłowych proporcji dydaktyczno-wychowawczych w szkole XXI wieku**

Kształcenie ustawiczne to *kształcenie ciągłe, proces ciągłego doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych; zasada współczesnego systemu oświaty, zgodnie z którą kształcenie trwa przez całe życie człowieka, obejmując odnawianie, poszerzanie i pogłębianie jego kwalifikacji ogólnych i zawodowych*<sup>58</sup>. Jego celem jest ustawiczne modyfikowanie zdobytej wiedzy oraz umiejętności, ponieważ musi ona wspomagać ludzi przy dostosowywaniu się do zmieniających się warunków, wspomóc w rozumieniu stale obecnych zmian w ich otoczeniu, by mogli również odnaleźć swoją przestrzeń w sposób ekspansywny i twórczy.

Sposób kształcenia dorosłych można porównać do kształcenia pozaformalnego, tzn. incydentalnego. *Kształcenie incydentalne wpływa na relacje rodzinne i na życie codzienne, którego jest również produktem i które równocześnie tworzy. Oświata dorosłych musi koncentrować się na codziennym życiu, na wysiłkach, jakie człowiek podejmuje, aby przetrwać i rozwijać się. Edukacyjne potrzeby człowieka powstają pod wpływem sytuacji przeżywanych przez jednostkę, grupę społeczną, do której należy, przez generację, naród. Pewne wydarzenia, uczestnictwo w sytuacjach granicznych wymagają od jednostki samookreślenia się, rozbudzają jej świadomość*<sup>59</sup>.

Uczenie się jest uczeniem się w i z sytuacji, jest radzeniem sobie z pewną nową sytuacją. Codziennosc jako warunek uczenia się, jest także zespołem potrzeb, przyzwyczajzeń, przymusów i nakazów, to także zespół wydarzeń, spotkań, sprzeczności. W codziennym uczeniu się wychodzimy niejako nie od struktury nauki, lecz od sytuacji codziennej adresatów i ich potrzeb. Codzienne procesy uczenia się odgrywają się w innych strukturach,

<sup>56</sup> I. Dzierzgowska (2005) *System kształcenia ustawicznego nauczycieli – ocena i kierunki zmian*, „Nowa Szkoła” 6/2005

<sup>57</sup> Tamże.

<sup>58</sup> W. Okoń: *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 196.

<sup>59</sup> O. Czerniawska (1994) *Poradnictwo w oświacie dorosłych. Potrzeby i problemy* [w:] *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia dorosłych*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń, s. 17 -19.

krokach, fazach i okresach czasowych, niż dzieje się to w procesie kształcenia. Uczenie się jest bowiem składową codziennego świata życia, ale jest także działaniem „poza”, działaniem transgresyjnym w relacji do postaw zachowawczych, powtarzalnych, rutynowych. To właśnie te postawy w życiu codziennym determinują nasz sposób myślenia, motywy postępowania, wolę, uczucia i aspiracje. Wszelkie sfery życia codziennego powinny być traktowane jako znaczące elementy środowiska edukacyjnego. Codzienne kształcenie nie odbywa się z udziałem profesorów. Materiał do nauki musi być najpierw odkryty i rozwinięty w procesie myślowym, stąd też projekt uczenia się powinien powstać w rezultacie już wypracowanych procesów uczenia się. W codziennym uczeniu się odnosimy się do sytuacji codziennej, ich uczestników i naszych potrzeb i oczekiwań. Codzienne procesy uczenia się dokonują się nie w innych strukturach, krokach, okresach czasowych, jak ma to miejsce w przypadku procesu kształcenia, uczenie się jest częścią składową codzienności. Wszystkie sfery życia codziennego stanowią elementy środowiska edukacyjnego.

Istotę zawodowego doskonalenia się nauczycieli i ich samokształcenia doskonale oddają wyniki przeprowadzonych badań przez dra hab. Józefa Pólturzyckiego. Analizował, dlaczego zawód nauczyciela wymaga stałego doskonalenia. Dane z jego badań dotyczące prezentowanego zagadnienia wskazują, że 2/3 badanych nauczycieli nie widzi potrzeby dokończania, natomiast 37% respondentów wskazuje na potrzeby doskonalenia w zakresie wiedzy metodycznej. W 1989 roku każdy nauczyciel miał szansę zostać objęty studiami podyplomowymi raz na trzydzieści lat, podczas gdy obecnie raz na piętnaście lat. Natomiast dane dotyczące nauczycieli wychowania przedszkolnego wskazują, że statystycznie mogą podjąć takie studia raz na dwieście trzydzieści cztery lata! W jaki sposób rozwinąć elementy motywacji oraz świadomości potrzeby kształcenia wśród tej grupy zawodowej? Profesor Pólturzycki wskazał w tym kontekście właśnie na samokształcenie, jako formę edukacji aktywnej. Przytoczył również wyniki badań (objęto nimi ponad 2000 respondentów) dotyczących wartości kompetencji zawodowych nauczycieli. Nauczyciele uważają, że istotnymi elementami w nabywaniu kompetencji nauczycielskich są:

- uczelnie wyższe – wskazane jako główne miejsce kompetencji;
- literatura pedagogiczna (której jest coraz mniej);
- Analiza własnych osiągnięć i błędów;
- wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami;
- kursy;
- wdrażanie nauczycieli do samokształcenia;
- ostrzeżenia OECD przed negatywnymi skutkami degradacji kształcenia nauczycieli klas wstępnych (jest nieetycznym przygotowywanie nauczycieli klas początkowych w krótkich kursach);
- dawanie dobrych wzorów na zasadzie mistrz – uczeń na uczelniach wyższych<sup>60</sup>;

Nieograniczona edukacja stała się koniecznością każdego współczesnego człowieka, pozwalając mu nadążyć za ogólnym rozwojem. Aby myśleć twórczo i dojrzale o przyszłości, człowiek musi umieć stawiać podstawowe pytania dotyczące świata i istnienia oraz identyfikować je z własnymi problemami.

Odpowiedzi na pytanie o miejsce nauczyciela w postmodernistycznej rzeczywistości należy szukać w strukturze wiedzy i umiejętności, które wciąż ewoluują a dzisiaj jeszcze dodatkowo są wyznacznikiem poszukiwań diagnostycznych i refleksji badawczej

<sup>60</sup> A. Matlakiewicz, H. Solarczyk *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*, „Edukacja Dorosłych” 2003, nr 4, s. 135.

w pedagogicznej przestrzeni. Coraz powszechniej uważa się wiedzę, umiejętności i informację za najdroższy towar i podstawowy czynnik rozwoju. Ujawnia się konieczność ciągłego dokształcania się i aktualizacji wiadomości z określonego zakresu wiedzy. Odchodzi się od edukacji wąsko specjalistycznej na rzecz kształcenia interdyscyplinarnego, ono jest bowiem gwarancją rozwoju inteligencji, umiejętności i innowacyjności. Postęp informatyczny sprawia, że następuje indywidualizacja nauczania, ujawniają się alternatywne modele kształcenia, dostosowane do potrzeb i zainteresowań jednostek<sup>61</sup>.

Zawód nauczyciela jest profesją zawodową wyjątkową, ponieważ jak żaden inny przenika człowieka głęboko i w całej szerokości. Samokształcenie i doskonalenie się nauczycieli, niezależnie jakimi drogami postępujące, jakimi metodami dokonywane zawsze będzie nosiło znamiona edukacji transgresyjnej, przekraczającej samego siebie i granic już wyznaczonych, granic własnych osiągnięć. J. Koziński<sup>62</sup> transgresją nazywa zrealizowaną wolność, w której rozwój ludzki jest procesem nieustannych narodzin, nieustannego przebudzenia z naszych ograniczeń i stanów wewnętrznego i zewnętrznego zniewolenia. Nauczyciel wolny wewnętrznie to pedagog dążący do wolności własnych uczniów, to pedagog uczący wolności intelektualnej i wyobraźni twórczej. To „sternik edukacyjny”, bo edukacja jest niejako zobowiązana do dostarczania uczniom mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej żeglugę po nim<sup>63</sup>.

## OBECNOŚĆ POSTAW BADAWCZYCH W CODZIENNEJ PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ NAUCZYCIELI I WYCHOWAWCÓW

„Nie ma lustra, które by lepiej odbijało człowieka niż jego słowa.”<sup>64</sup>

### Istota diagnozy pedagogicznej

Istota mądrej pedagogiki opiera się na praktyce refleksyjnej obecnej w bezpośrednim udziale nauczyciela w nauczaniu poprzez badanie a także w toku weryfikacji własnej działalności edukacyjnej. Współczesna pedeutologia za swój najważniejszy priorytet uznaje nauczyciela, jako refleksyjnego praktyka łączącego proces poznania z działaniem i badaniem.

Diagnoza pedeutologiczna – to analizowanie sytuacji pedagogicznej przez nauczyciela i diagnozowanie nauczyciela. Podstawowym celem diagnozy pedagogicznej jest rozpoznanie procesu edukacyjnego w aspekcie jego realizacji oraz usuwaniu istniejących nieprawidłowości. Aby dokonać właściwej oceny zjawiska obecnego w przestrzeni szkolnej i w środowisku lokalnym, pełnego różnych znaczeń należy dokonać **diagnozy uczestniczącej, czyli celowego i świadomego rozpoznania uwarunkowań procesu dydaktyczno-wychowawczego**. Jest ona istotną i fundamentalną właściwością czynności edukacyjnych nauczyciela jako osoby najbardziej kompetentnej. Tylko nauczyciel może uchwycić istniejącą rzeczywistość edukacyjną<sup>65</sup>. Aby nauczyciel poprawnie formułował diagnozę, oprócz wiedzy pedagogicznej potrzebna jest także

<sup>61</sup> R. Woźniak, K. Niedbalska: *Aspekty...*, op. cit., s. 90.

<sup>62</sup> J. Koziński (1987) *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa, s. 348.

<sup>63</sup> *Edukacja. W niej jest ukryty skarb*, raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa (przetł. z franc. Wiktor Rabczuk), Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s.85.

<sup>64</sup> Juan Luis Vivies – hiszpański humanista, pedagog epoki Odrodzenia [dostęp: <http://pl.wikiquote.org/wiki/Cz%C5%82owiek>]

<sup>65</sup> K. Szumilas (2001) *Diagnoza stanu wiedzy współczesnych nauczycieli na temat twórczości pedagogicznej*, [w:] K. Wenta (red.) *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, s.211.

umiejętna refleksja nad własną pracą i twórcze podejście do procesu nauczania i wychowywania. Jest pierwszym krokiem nauczyciela ku doskonaleniu własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej, własnej działalności, umiejętności dokonywania trafnej samooceny swoich umiejętności, to refleksja i odczucie potrzeby wprowadzania zmian. Diagnoza pracy nauczyciela ma dla niego istotne znaczenie i dlatego wymaga starań o zapewnienie jej jak najwyższej trafności. W poznawaniu i wartościowaniu pracy nauczyciela ilościowe badania są mało obiektywne. Obiektywne diagnozowanie i ocenianie osiągnięć pedagogicznych nauczyciela ma miejsce wówczas, gdy łączy się z podmiotowym traktowaniem jednostki. Diagnoza może mieć dla nauczyciela wartość pozytywną, gdy pozytywna jest ocena jego pracy.

Diagnostyka stanowi fundament kompetencji nauczycielskich, jest wpleciona w cały proces kształcenia nauczyciela, w jego przestrzeń zawodową i odpowiedzialności pedagogicznej. Kompetencja to *właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictwo określonego działania; zakres czyjejs wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności*<sup>66</sup>. W przypadku kompetencji pedagogicznych będzie to zakres wiedzy i umiejętności nauczyciela, dotyczące szeroko rozumianej problematyki przedmiotu, którego naucza a także zakres odpowiedzialności związanej z pełnieniem określonej roli nauczycielskiej.

H. Hamer wyróżnia trzy grupy kompetencji:

1. kompetencje specjalistyczne (wiedza, umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu, diagnozowanie, ewaluacja),

2. *kompetencje dydaktyczne,*

3. *kompetencje psychologiczne*<sup>67</sup>,

Umiejętność diagnozy pomaga nauczycielowi rozpoznawać stan faktyczny, który jest wyznacznikiem celów dla niego samego i ucznia. Diagnoza jest zawsze przygotowaniem do działania celowego, racjonalnego i skutecznego. Czynniki umożliwiającymi diagnozowanie jest materiał zebrany za pomocą odpowiednich technik i narzędzi badawczych, jak również odpowiednia wiedza nauczyciela, która umożliwia poprawne zinterpretowanie faktów.

Ewaluacja, jako czynnik najbardziej pożądaną i wartościowy w praktyce pedagogicznej nie istnieje bez diagnozy, którą najczęściej określa się jako rozpoznawanie procesów – problemów w określonych sytuacjach. Celem diagnozy jest rozpoznanie a celem ewaluacji – wartościowanie. F. Bereźnicki dokonał zróżnicowania diagnozy uwzględniając dokonującą się w jej wyniku ewaluacji:

1. *diagnoza kształcąca to świadome diagnozowanie połączone z działalnością nastawioną na modyfikację;*

2. *diagnoza korygująca to rozpoznawanie uwarunkowań i zależności wpływających na badane negatywne zjawisko;*

3. *diagnoza prognostyczna rozpoznająca warunki umożliwiające efektywne wprowadzenie zmiany edukacyjnej (klasy autorskie, szkoły eksperymentalne)*<sup>68</sup>;

Diagnoza uczestnicząca i korygująca charakteryzują się stosowaniem stałych procedur badawczych i typowych narzędzi a diagnoza prognostyczna wymaga zaprojektowania odpowiedniego postępowania badawczego i sporządzenia właściwych narzędzi badawczych.

Diagnoza w edukacji jest rozpoznaniem trudności i uwarunkowań w uczeniu się i poprawnej socjalizacji. Stara się ona wykryć jakie zmienne i warunki uczenia się mają wpływ na przebieg uczenia się i jego efekty. Wszechstronne rozpoznanie uwarunkowań

<sup>66</sup> W. Kopaliński (2000) *Słownik wyrazów obcych i bliskoznacznych*, PWN, Warszawa.

<sup>67</sup> H. Hamer (1994) *Klucz do efektywności nauczania*, Wydawnictwo Veda, Warszawa, s. 25.

<sup>68</sup> F. Bereźnicki (2002) *Diagnoza i ewaluacja nauczyciela*, Trans Humana, Białystok, s. 57.



procesu uczenia się pozwala nauczycielowi na szukanie różnych sposobów zwiększających jego efekty. Diagnoza w edukacji służy głównie zwiększeniu efektywności pracy ucznia, jak również podnoszeniu trafności oceniania szkolnego.

Diagnozowanie *wymaga rozwagi i solidnego przygotowania się, winno być procesem wielostopniowym i wielowątkowym, a tym samym wymagającym znacznego nakładu pracy i energii*<sup>69</sup>. Nauczyciel w trosce o to, by działanie jego było celowym, racjonalnym i skutecznym winien opierać się na poznawaniu stanu wyjściowego.

Diagnozowanie określane jest jako jeden z obszarów i etapów pracy wychowawczej nauczycieli, jako działalność rozpoznawcza, czyli zdobywanie informacji służących poznawaniu uczniów. Nauczyciel, który chce skutecznie organizować wychowanie i nauczanie, musi bowiem znać swoich uczniów, aby rozumieć ich zachowanie i wyniki w nauce. Pozwala mu to także planować dalszą pracę wychowawczo - dydaktyczną. Wśród istotnych aspektów diagnozowania wymienia się:

- staranność polega na wnikliwym i wieloaspektowym zbadaniu i przemyśleniu danego stanu rzeczy. Bierze się ona z poczucia odpowiedzialności nauczyciela zarówno za siebie, za własną pracę, jak też za powierzonych wychowanków;
- odpowiedzialność jest cechą wysoce pożądaną zarówno w wykonywaniu czynności diagnostycznych, jak też w zawodzie pedagoga w ogóle;
- wytrwałość ma miejsce wtedy, kiedy postawienie diagnozy nastęrcza trudności, ale nie przekracza kompetencji nauczyciela;
- życzliwość jest podstawą zainteresowania się uczniem, jest gwarancją dostrzeżenia i uszanowania jego prawa i potrzeby do dyskrecji lub skrytości.;
- kulturę bycia i uprzejmość;
- takt pedagogiczny - niezależnie od wahań pogody, stanu zdrowia i samopoczucia, jako podstawa kontaktów nauczyciela z uczniami;
- zdolność do empatii - czyli tzw. współbrzmienia emocjonalnego to wczuwanie się w psychikę drugiej osoby; empatia jest istotna na każdym etapie pracy, bez niej nie zachęcimy ucznia do szczerej rozmowy; empatyczna odpowiedź nauczyciela w rozmowie z nim wymaga aktywnego potwierdzenia, że wypowiedź ucznia została wysłuchana, a jego emocje i doświadczenia zrozumiane i życzliwie przyjęte; jest to ważny krok na drodze do poznawania swoich wychowanków.
- wyobraźnię społeczną (dopełnienie empatii) czyli zdolność do wnikania w stany i sytuacje społeczne innych ludzi;
- refleksyjność skłania nauczyciela do zastanawiania się nad własnymi doświadczeniami dotyczącymi danego problemu wychowawczego, obecnym stanem swojej wiedzy, przedstawiania szczególnych trudności, jakich się doświadczyło i na tej podstawie korygowania własnych działań diagnostycznych; refleksja wprowadza dodatkowy wymiar rozumienia wszystkich działań (...), pobudza myślenie, pomaga nauczycielowi doskonalić pedagogiczny warsztat pracy i coraz lepiej poznawać samego siebie; refleksja stanowi podstawę wyjaśnień powodzenia lub porażki działań; to dzięki niej nauczyciel, który pragnie być skuteczny w procesie dydaktyczno-wychowawczym, będzie podejmował wysiłek doskonalenia swoich kompetencji dydaktyczno-wychowawczych;

W pracy wychowawczej, zbieranie informacji o wychowankach lub uczniach często nastęrcza pewne trudności - z uwagi na liczne grupy wychowanków bądź przeciwnie, ze

<sup>69</sup> J. Kozielski (1996) *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa, s. 121.

względu na rzadki kontakt z niektórymi wychowankami. Umiejętność wykorzystywania wiedzy i sposobów badawczych uzyskuje się przez dobrą znajomość diagnostyk oraz systematyczne posługiwanie się metodami i technikami badawczymi przy dochodzeniu do kolejnych faz diagnozy. Nie jest możliwe dojście do wprawy w sytuacji, gdy nauczyciel rzadko wykorzystuje techniki diagnozy w swojej pracy, a diagnozę opiera tylko na intuicji, która nie wystarczy aby osiągnąć tzw. sprawność w pracy diagnostycznej.

W procesie diagnozowania obecne są cechy osobowości człowieka utrudniające funkcjonowanie w roli pedagoga. Są to m.in.:

- egocentryzm – sposób myślenia i postępowania charakteryzujący się bardzo silnym skupieniem na sobie i ujmowaniu wszystkiego przez pryzmat swych spraw i ocen; wiąże się z silnym subiektywizmem, stąd też może powodować zniekształcanie informacji o wychowankach; narzucanie swej woli i zdania oraz nieliczenie się z opinią innych, charakterystyczne dla osób egocentrycznych, nie sprzyja wytwarzaniu atmosfery zrozumienia i życzliwości tak istotnej dla pozyskiwania tych informacji;
- autokratyczny styl pracy z uczniami, surowe metody wychowawcze, oparte na strachu, nieposzanowaniu osobowości wychowanka oraz jego praw;
- zaniżona samoocena nauczyciela – brak akceptacji samego siebie oraz brak przekonania o swojej umiejętności bycia pomocnym; taki sposób myślenia o sobie może ograniczać zakres podejmowanych działań i czynności diagnostycznych;
- zawyżona samoocena nauczyciela (można ją nazwać swego rodzaju ignorancją) nie sprzyja sporządzaniu adekwatnej diagnozy: nauczyciel, który „wie najlepiej” nie zada sobie bowiem trudu wykorzystywania w swej pracy różnych technik diagnostycznych dla zbadania danej hipotezy, uważając postawioną przez siebie hipotezę (np. w sposób intuicyjny) za jedynie słuszną;
- niechęć uczniów do nauczyciela – w takiej sytuacji pedagogicznej wiele technik zdobywania informacji okazuje się nieskutecznymi, bowiem uczniowie udzielają informacji nieszczerych lub po prostu nie chcą ich udzielać;

### **Problemy wychowawcze i diagnostyka trudności wychowawczych**

W diagnostycznych badaniach trudności wychowawczych i dydaktycznych uczestniczą zarówno nauczyciele, wychowawcy i psychologowie. Nauczyciele i wychowawcy, mający stały kontakt z dzieckiem mają możliwości dokonywania obserwacji jego zachowania się, rozmawiania z nim, przeprowadzania wywiadów środowiskowych, zapoznawania się z różnymi wytworami jego działania. Czasem powyższe dane wystarczają do określenia przyczyn trudności i ustalenia właściwych wskazań wychowawczych. W wypadkach trudniejszych niezbędne jest przeprowadzenie specjalistycznych badań psychologicznych, czasem i lekarskich pozwalających na dokładniejsze poznanie struktury osobowości dziecka, historii życia, aktualnego stanu zdrowia.

Sytuacja problemowa jest zbiorem oznak, przejawów, uwarunkowań, symptomów, okoliczności, które są nośnikami informacji o potrzebie zmiany. Prawidłowe jej rozpoznanie jest pierwszym etapem procedury rozwiązywania problemów, które *utożsamia się zwykle z trudnościami. Mieć problemy – to mieć trudności. Nie jest to ściśle. Właśnie ten, kto nie rozwiązuje problemów (...) niezawodnie będzie miał trudności*<sup>70</sup>.

W szkole za problemy uważa się najczęściej trudności, a więc sytuacje, które już „urośli” do rangi niedogodności, przeszkód, przeciwności, itp. i z tego względu komplikują życie. Łatwiej je wówczas skonkretyzować i „nazywać po imieniu”.

<sup>70</sup> Z. Pitrasieński (1983) *Atakowanie problemów*, Nasza Księgarnia, Warszawa, s. 13.

Problemy mogą nie być trudnościami, jeśli dostatecznie wcześnie dostrzeże się sytuację problemową i z wyprzedzeniem przystąpi do zmiany postępowania, przeciwdziałając przyszłym niedogodnościom. Dotyczy to nie tylko szkoły ale także życia. Punktem odniesienia do rozpoznania sytuacji problemowych może być to, co już w przeszłości zaczęło „dawać o sobie znać”, lecz w porę nie zauważone lub zignorowane przerodziło się w obecnie doskwierające trudności. Może też być i to, co obecnie wymaga dostrzeżenia i podjęcia działania, gdyż w przeciwnym wypadku doprowadzi do komplikacji w przyszłości, utrudniając – być może – osiągnięcie czegoś ważnego lub krzyżując jakieś istotne plany.

Przykładem obecności problemów wychowawczych są niepowodzenia szkolne obecne w przestrzeni edukacyjnej. Będą to przypadki trudności w nauce lub drugoroczność. Uczniowie podlegający badaniom diagnostycznym poddani są obserwacji oraz ich zachowania na lekcji przy odpowiedziach ustnych i pisemnych. Analizie poddane są także wytwory ich pracy szkolnej, które mogą dostarczyć informacji odnośnie objawów np. trudności w nauce. W oparciu o całokształt powyższych danych powstaje obraz informacji, w jakich przedmiotach nauczania występują te trudności, czy pojawiają się głównie przy wykonywaniu prac pisemnych lub odpowiedziach ustnych, czy są związane z osobą określonego nauczyciela, czy towarzyszą im także trudności wychowawcze.

Trudności wychowawcze występujące w przestrzeni szkolnej mają swoje źródło w nieprawidłowościach społecznych, psychologicznych, wychowawczych i dydaktycznych. Najczęściej są obecne w konfliktowych stosunkach społecznych z rówieśnikami i dorosłymi, sprawianiu nauczycielom lub wychowawcom kłopotów wyjątkowo trudnych czy niechęć do uzupełniania braków wiedzy określonej w minimum programowym. Pojęcie trudności wychowawcze w szkole jest pojęciem typowo pedagogicznym, a takie pojęcia jak: niedostosowanie społeczne, zaburzenia w zachowaniu czy zaburzenia emocjonalne mają charakter głównie w znaczeniu socjologicznym, psychologicznym lub psychiatrycznym.

Mogłabym długo wyliczać czynniki warunkujące występowanie u dzieci problemów dydaktycznych i wychowawczych tkwiących w ich środowisku rówieśniczym, warunkach społeczno-ekonomicznych i kulturowych, miejscu stałego zamieszkania (miasto/wieś) oraz warunkach klimatycznych czy etnicznych. Wśród przyczyn tkwiących w środowisku szkolnym należy również wymienić błędy popełniane przez nauczycieli, zbyt dużą liczbę uczniów w jednej klasie, nudę podczas zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Błędy wychowawcze popełniane przez rodziców i nauczycieli są najczęściej zapowiedzią, że staną się one poważnym źródłem narastania trudności wychowawczych. Także nieprawidłowości w sferze emocjonalno-motorycznej mogą być i są nierzadko źródłem napotykaných trudności wychowawczych uczniów.

Wymienione przyczyny trudności wychowawczych stanowią dla pedagogów nieocenioną pomoc w przewidywaniu nieprawidłowych postaw wychowawczych uczniów. Są także ostrzeżeniem przed pochopnym przypisywaniem uczniom trudnym oznak opieszałości, lenistwa czy złej woli. Wychowawca, mający dostatecznie pogłębioną wiedzę z zakresu różnorodnych i złożonych uwarunkowań przejawianych zaburzeń przez uczniów potrafi ich lepiej zrozumieć i w pełni akceptować takich, jakimi są w rzeczywistości. Chętniej wykazuje gotowość współpracy i niesienia pomocy, celem osłabienia lub wyeliminowania przyczyn wywołujących problemy wychowawcze.

Dla każdego nauczyciela i rodzica, by w kompetentny sposób dokonać szerokiego spektrum analizy obecności problemu wychowawczego ucznia, założyć prognozę prawidłowych i skutecznych działań pedagogicznych i struktur socjalizacji dziecka a jednocześnie

stworzyć szansę obserwacji obustronnej ewaluacji dwóch współzależnych czynników osobowościowych: dorosłego i dziecka: nauczyciela i ucznia lub rodzica i jego dziecka jest potrzebna właśnie diagnoza indywidualnego problemu wychowawczego, jako metoda skutecznej diagnostyki pedagogiczno – psychologicznej i ewaluacji, łącząca w sobie praktycznie wszystkie metody i formy badań pedagogicznych i oddziaływań psychologicznych. Potrzebna jest wykształcona postawa badawcza nauczyciela i wychowawcy, postawa pedagoga diagnozującego i refleksyjnego, którego filarem pracy dydaktycznej i wychowawczej zawsze będzie ewaluacja siebie samego i swoich poczynań. Tylko dane zebrane przez nauczycieli i wychowawców oraz rodziców, wraz z wynikami odpowiednich badań psychologicznych pozwalają na dokonanie analizy problemu wychowawczego i sformułowanie wskazań dotyczących dalszego kierunku działań pedagogiczno – wychowawczych dla ucznia i jego nauczyciela.

## LITERATURA

- Atkinson J. (1964) An introduction to motivation [w:] G. Mietzela Psychologia kształcenia (red.) A. Ubortowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Bereźnicki F. (2002) Diagnoza i ewaluacja nauczyciela, Trans Humana, Białystok.
- Berliner D.C. (1989), The place of process-product research in developing the agenda for research on teacher thinking, EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, nr 26.
- Besler-Cichoń K. Rozwijanie postaw badawczych, ŻYCIE SZKOŁY 9/1992
- Brzeziński J., Witkowski L. (red.) (1994) Edukacja wobec zmiany społecznej, Wydawnictwo UMK Toruń, UMA Poznań, IBE Warszawa, Poznań – Toruń.
- Czerniawska O. (1994) Poradnictwo w oświacie dorosłych. Potrzeby i problemy [w:] Profesjonalizacja akademickiego kształcenia dorosłych, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń.
- Czerniawska O (2000), Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii, Wydawnictwo WSHE, Łódź.
- Czerpaniak-Walczak M. (1997) Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Debesse M., Mialaret G. (1988) Rozprawy o wychowaniu, tom II, PWN, Warszawa.
- Deci L.E., Ryan M.R. (1985) Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, [w:] G. Mietzela Psychologia kształcenia (red.) A. Ubortowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Denek K. (1998) O nowy kształt edukacji, Wydawnictwo Akapit, Poznań.
- Denek K. (2001) Kilka uwag o metodologicznych aspektach diagnozy i ewaluacji edukacyjnej [w:] K. Wenta (red.), Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Dróżka W. (2005) Kształcenie i rozwój zawodowy nauczyciela w przestrzeni organizacji uczącej się, EDUKACJA 3/2005.
- Dzierzgowska I. (2005) System kształcenia ustawicznego nauczycieli – ocena i kierunki zmian, "Nowa Szkoła" 6/2005.
- Dudzikowa M. (1994) Kompetencje autokreacyjne - czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych. W: H. Kwiatkowska (red.): Ewolucja tożsamości pedagogiki. Warszawa.
- Edukacja, jest w niej ukryty skarb, (1998) Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, p. przew. J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa.
- Faure E. (1975) Uczyc się, aby być, PWN, Warszawa.
- Giza T., Walasek B. Aktywność zawodowa twórczych nauczycieli w świetle analizy wprowadzanych innowacji, EDUKACJA 2005, nr 4.
- Gordon T. (1995) Wychowanie bez porażek w szkole, IW PAX, Warszawa.
- Hamer H. (1994) Klucz do efektywności nauczania, Wydawnictwo Veda, Warszawa.
- Kaczor S. (1999) Niektóre tendencje w kształceniu i doskonaleniu dorosłych, [w:] Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności, red. J. Gnitecki i J. Rutkowiak, Warszawa – Poznań.

- Kohlberg L., Mayer R. (1993) Rozwój jako cel wychowania, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) Edukacja wobec zmiany społecznej, „EDYTOR”, Poznań – Toruń.
- Komar W. (2000) Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?, Wydawnictwo Akademickie, Warszawa.
- Kopaliński W. (2000) Słownik wyrazów obcych i bliskoznacznych, PWN, Warszawa.
- Kozielski J. (1996) Człowiek wielowymiarowy, Warszawa.
- Kozielski J. (1987) Koncepcja transgresyjna człowieka, PWN, Warszawa.
- Kozłowski W. Intuicja i inteligencja emocjonalna w doświadczeniach nauczycieli, EDUKACJA nr 4, 2004.
- Kwieciński Z. (2000) Tropy - ślady - próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza. Poznań-Olsztyn.
- Ledzińska M. (2000) Uczenie się wykraczające poza warunkowanie [w:] J. Strelau (red.) Psychologia Podręcznik akademicki (tom II), Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Lewowicki T. (1994) Przemiany oświaty, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Łukaszewicz R. (1979), Szanse i perspektywy człowieka wobec kształcenia, Wrocław.
- Malewski M. (2001), Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 2(14).
- Matlakiewicz A., Solarczyk H. Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych, Edukacja Dorosłych 2003, nr 4.
- Mead M. (1970/2000) Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mietzel G. (2002) Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczyciela, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Milka S. (1987), Psychologia społeczna, Warszawa, PWN [w:] Teorie postaw w stosowanych badaniach społecznych (red.) S. Nowaka, PWN, Warszawa.
- Mizerak H. (1999) Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego, Olsztyn.
- Molly B. E., Hart S.S., Santuli K., Leal L., Johnson T., Rao N., Burney L. (1986) How do teachers teach memory skills? EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, [w:] Mietzela G. Psychologia kształcenia (red.) A. Ubertowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Nowosad I. (2001) Nauczyciel – wychowawca czasu polskich przełomów, Kraków.
- Okoń W. (1996) Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Oldroyd D. (1997-98) Szkoła jako ucząca się organizacja, „Nowe w Szkole”, nr 2.
- Pachociński R. (1994) Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Pitrasiniński Z. (1983) Atakowanie problemów, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Putkiewicz E., Sielawa-Kolbowska E., Wiłkomirska A., Zahorska M. (1999) Nauczyciele w przeddzień reformy edukacji, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Solarczyk – Ambroziak E (2000), Rola oświaty dorosłych w kształtowaniu kompetencji do aktywnego obywatelstwa, [w:] Kompetencje społeczne dorosłych, (red.) R. Urbański – Korża, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń – Poznań.
- Schulz R. (1980) Procesy zmian i odnowy w oświacie, PWN, Warszawa.
- Schulz R. (1990) Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska, PWN, Warszawa.
- Schulz R. (1994) Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Strykowski W. (2003) Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Poznań.
- Sztompka P. (2002) Socjologia. Analiza społeczeństwa, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Szumilas K. (2001) Diagnoza stanu wiedzy współczesnych nauczycieli na temat twórczości pedagogicznej, [w:] K. Wenta (red.) Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne, Wydawnictwo Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Śnieżyński M. Czy nauczyciele są lubiani przez młodzież, EDUKACJA 2005/2.
- Woźniak R., Niedbalska K. (2004) Aspekty edukacji w warunkach globalizacji współczesnej (zarys punktu widzenia), [w:] Edukacja wobec integracji europejskiej, red. J. Kojkoł, P. J. Przybysz, Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte.



JUSTYNA SZYMAŃSKA

# ORGANIZACJA PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ WOBEC OBOWIĄZKU SZKOLNEGO DZIECI SZEŚCIOLETNICH

## 1. WSTĘP. UZASADNIENIE PROBLEMU.

Pytanie o przebieg drogi edukacyjnej (kariery szkolnej) dziecka sześciolatniego, o to, czy przekraczając próg szkoły wcześniej niż jego poprzednicy osiągnie sukces czy porażkę, jakie będą implikacje indywidualne i społeczne tej decyzji, a wreszcie, jakie warunki muszą zostać spełnione, aby to przedsięwzięcie się powiodło - nie należy do nowych. Dyskusja wokół tego faktu jest ciągle żywa i aktualna, i dotyczy wielu różnych wymiarów funkcjonowania samego dziecka, jak i jego otoczenia społeczno-kulturowego, a najważniejsze w tym zakresie wydaje się uwzględnienie następujących kryteriów (kategorii):

- gotowość, dojrzałość dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego;
- kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do pracy z dziećmi sześciolatnimi;
- gotowość/dopasowanie polskiej szkoły do przyjęcia dzieci sześciolatnich.

Przytoczony problem warto jednak postawić w nowym świetle, z uwzględnieniem następujących zjawisk, podejść, rozwiązań:

- dynamicznego podejścia do zjawisk edukacyjnych, tj. traktowania osoby dziecka i środowiska wychowawczego nie w sposób statyczny (jedno musi się dostosować do drugiego), ale dynamiczny, tzn. odkrycie i uświadomienie, czy i na ile wykorzystuje się zasoby tego środowiska, na ile jednostki mają aktywny wpływ na kształtowanie swego środowiska rozwoju, edukacji (i to w kilku wymiarach - z jednej strony na poziomie motywacyjnym, tzn. są do tego gotowe i tego chcą, z drugiej - instrumentalnym - potrafią to robić). Ważne jest jednocześnie, czy określona instytucja ma charakter jednostki stale uczącej się, elastycznej, dopuszczającej zmiany stylu jej funkcjonowania, czasem inicjowane w sposób „oddolny”;
- interakcyjnego traktowania kontekstu wychowania - uwzględnianie relacji dziecko - rodzic - nauczyciel - instytucja - środowisko (zasoby dziecka - oferta otoczenia) - ujmowanego jako wzajemny układ powiązań i odniesień;
- uświadomienia, że celem edukacji nie jest tylko poradzenie sobie przez dziecko z zadaniami szkolnymi w klasie pierwszej, na wejściu do szkoły, czy dalej w toku szkolnej kariery, ale w dużo szerszej perspektywie - przygotowanie go do radzenia sobie z różnymi zadaniami w życiu dorosłym;

- spojrzenia na problem w kontekście funkcji szkoły – przechodzenia od adaptacji do emancypacji;
- systemu/jakości kształcenia nauczycieli i uprawnień nauczycieli edukacji elementarnej do pracy zarówno z dziećmi w wieku przedszkolnym, jak i wczesnoszkolnym wynikających z Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela;
- efektywnego przygotowania się do tego wyzwania, jakim jest wcześniejsze wejście przez dziecko w rolę ucznia, przez najbliższe środowisko dziecka – świadomość/zadania rodziców.

## 2. PERSPEKTYWA ROZWOJOWA

Dla efektywnego organizowania przestrzeni edukacyjnej każdego dziecka (w tym sześciolatniego) potrzebna jest jego opiekunom wiedza na temat specyfiki jego rozwoju i funkcjonowania w różnych typach środowisk wychowawczych – zarówno naturalnych, jak i intencjonalnych. Owa wiedza i świadomość dorosłych dotycząca przebiegu procesu rozwoju wychowanka, jego możliwości i zdolności, słabości i ograniczeń, indywidualnych potrzeb i preferencji, pozwala na organizowanie optymalnych sytuacji edukacyjnych (tzn. przystających do owych możliwości i potrzeb dziecka). Ważnym elementem tego procesu kreowania przestrzeni rozwojowej wychowanka jest wczesne rozpoznanie potencjału dziecka, analiza jakości jego funkcjonowania w różnych sferach, co pozwala na ich wspomaganie i szczególne wspieranie tych obszarów rozwoju (w przypadku dzieci pięcio- i sześciolatków), które są konieczne do sprawnego funkcjonowania w szkole i radzenia sobie ze szkolnymi zadaniami.

Dokonując przeglądu uwarunkowań efektywnego „wejścia” dzieci sześciolatków do szkół konieczne jest uświadomienie, dostrzeżenie i uwzględnienie występującego wśród dzieci dużego zróżnicowania w zakresie gotowości szkolnej, które wynika z różnic indywidualnych, czyli różnego tempa i poziomu rozwoju poszczególnych funkcji psychicznych związanych z dojrzewaniem, a także odmiennych doświadczeń społeczno – kulturowych oraz jakości treningu w zakresie kompetencji kluczowych dla podjęcia z sukcesem nauki szkolnej (A.Brzezińska, J.Matejczuk, A.Nowotnik, 2012, s. 7).

Analizując prawidłowości rozwojowe dzieci 6 i 7-letnich warto zwrócić uwagę na różnice w owych właściwościach, które w istotny sposób mogą rzutować na funkcjonowanie dziecka w roli ucznia.

Dziecko w wieku lat sześciu to jeszcze, mówiąc językiem M.Debesse (1983, s. 55-82), „niesforny koziołek” – jest niespokojne, ciekawe, „gadatliwe”, rzeczywistość poznaje na drodze swobodnego, okolicznościowego gromadzenia doświadczeń, a najwięcej czasu poświęca zabawie. Jego pamięć ma charakter mimowolny, staje się coraz bardziej pojemna, dziecko zaczyna wykorzystywać indywidualne strategie pamięciowe. Uwaga jest coraz częściej dowolna, selektywna i systematyczna, choć możliwości koncentrowania uwagi są jeszcze ograniczone. Podobnie umiejętność wyrażania emocji i kontrolowania ich ekspresji - jest jeszcze ograniczona, ale dziecko coraz efektywniej kieruje się zasadami kulturowej kontroli emocji. Jest to jednocześnie moment dużego emocjonalnego przeciążenia będącego następstwem licznych, czasem sprzecznych wymagań, instrukcji, oczekiwań dorosłych. Dziecko w tym wieku zainteresowane jest światem przyrody oraz niektórymi zjawiskami społecznymi. Orientacja w przestrzeni ma w tym czasie charakter głównie praktyczny (mapa najbliższego otoczenia), sześciolatek uwzględnia już następstwo czasowe zdarzeń i uświadamia



sobie ich kolejność, wykazuje też dobrą orientację praktyczną w zakresie relacji droga - prędkość - czas, posługuje się konstrukcjami językowymi specyficznymi dla wyrażania relacji czasowych. Pojawia się zdolność do wnioskowania na podstawie znanych dziecku faktów, próbuje ono także wskazywać, choć dość nieumiejętnie, motywy postępowania innych ludzi. W zakresie rozwoju moralnego to faza realizmu moralnego. W umysłowym świecie sześciolatka pojawiają się niezmienniki, dziecko potrafi samo szeregować, klasyfikując opiera się już nie tylko na tym co widzi, ale także na tym co wie. Sześciolatek potrafi już przewidywać i projektować swoje działania korzystając z posiadanego doświadczenia i wiedzy o rzeczywistości. W tym wieku dochodzi do uogólniania przeżyć, także tych, które wiążą się z własną osobą, tzn. kształtuje się zdolność do samooceny. Dominującą aktywnością jest zabawa, która staje się coraz bardziej uporządkowana, ma charakter zabaw „na niby”, pojawiają się gry z regułami. To czas kształtowania się zdolności dziecka do przejawiania inicjatywy (por. Brzezińska, Urbańska, 2011; Brzezińska, Urbańska 2012; Kielar-Turska, 2008).

Dokonując charakterystyki właściwości rozwojowych dziecka sześciolatka należy zauważyć i podkreślić fakt, że aby mogło ono w pełni rozwijać swoje możliwości intelektualne, jego rozwój umysłowy musi przebiegać w spójności z rozwojem emocjonalnym i społecznym. Ta prawidłowość dotyczyć będzie także rozwoju wychowanka w kolejnych fazach wzrostu.

Jeśli idzie o możliwości i cechy siedmiolatek należy zauważyć, że zwiększają się wówczas zasoby pamięciowe (pamięć dobrowolna, strategie pamięciowe) i uwagowe (stopniowe kontrolowanie procesów uwagowych, uwaga skupiona, skoncentrowana), rozwija się spostrzegawczość przedmiotowa, spostrzeżenia są ukierunkowane i celowe. Myślenie staje się mniej zależne od bieżącej sytuacji, pogładowo - obrazowe oparte na wyobrażeniu, ujawnia się myślenie słowno - logiczne. Następuje stopniowe przełamanie dziecięcego egocentryzmu, pojawia się umiejętność ujmowania cech rzeczywistości z różnych punktów widzenia, co pozwala na zaakceptowanie faktu, że ludzie mogą mieć różne zdania na ten sam temat. Pojawia się mowa pisana, analiza dźwięków mowy, w mowie występują prawie wszystkie fonemy, rozpoczyna się kształcenie mowy ortograficznej. Siedmiolatek w coraz większym stopniu kontroluje emocje i uczucia, trwalsze stają się przejawy i formy reakcji emocjonalnych, pojawia się świadomość wpływu własnych stanów emocjonalnych na innych. Dziecko zaczyna obejmować refleksją swoje przeżycia, analizuje je i dopiero w następstwie tej analizy podejmuje określone działania, zachowania. Moralność w tym okresie oparta jest na porozumieniu i współdziałaniu, na umowie uznanej za dobrą i obowiązującą dla wszystkich.

U siedmiolatek zabawa traci charakter dominujący, pojawiają się zasady, głównym obowiązkiem staje się nauka. Wzrasta zainteresowanie aktywnością intelektualną (czytanie, pisanie, liczenie) oraz sportem. Dziecko rozpoczyna naukę pod kierunkiem, która nabiera znaczenia społecznego poprzez konieczność jej podejmowania. Rozwija się postawa pracy, przejawiająca się wytrwałością w wykonywaniu podjętego działania oraz dbałością o finalizowanie podjętych aktywności. Dziecko lubi czuć się pożyteczne, chętnie podejmuje różne prace - nauka, pomoc rodzinie, co jest okazją do budowania poczucia własnej wartości, poczucia kompetencji oraz rozwijania odpowiedzialności (kształtowanie się własnej podmiotowości) (por. Brzezińska, Urbańska, 2011; Brzezińska, Urbańska 2012; Kielar-Turska, 2008).

Warto zauważyć, że zmiana środowiska z przedszkolnego na szkolne wiąże się z pojawieniem nowych dla dziecka wymiarów i kategorii zjawisk, które wymagają poznania i adaptacji: nowe otoczenie (budynek, jego organizacja, rozmieszczenie pomieszczeń, różne wymiary ukrytego programu szkoły, itp.); nowe wymagania - obowiązki, role, zadania (często utożsamiane

głównie z przyswajaniem nowej wiedzy); zmiana dominującej aktywności - mniej zabawy więcej nauki; nowy wymiar interakcji - z rówieśnikami, nauczycielami i innymi dorosłymi - pracownikami szkoły. Niewątpliwie na jakość radzenia sobie przez dziecko z tą nową sytuacją i własną nową rolą osoby uczącej się, wpływ ma wcześniejsze do niej przygotowanie, które obejmuje wiele różnych obszarów. Pierwszy z nich jest wynikiem nabywania przez dziecko od najmłodszych lat różnorodnych doświadczeń i kompetencji osobistych - zaufanie do siebie i świata, autonomia, inicjatywa (koncepcja rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona). Drugim wymiarem są kompetencje będące efektem rozwoju poznawczego (rozwój pamięci, uwagi, zanik egocentryzmu, początki refleksji), moralnego (rozumienie i stosowanie reguł), społecznego (budowanie relacji, samodzielność, postawa wobec pracy i obowiązków), emocjonalnego (wzrastająca świadomość własnych przeżyć i przeżyć innych). Trzeci obszar to kompetencje bezpośrednio związane z procesem uczenia się i dostosowywaniem się do sytuacji edukacyjnych (planowanie, organizowanie, kontrola, metapoznanie). Ostatnią grupę stanowią te, które wykorzystywane są do realizacji konkretnych zadań szkolnych, tj. rozwijanie kompetencji specyficznych (Brzezińska, Matejczuk, Nowotnik, 2012, s. 9).

Z perspektywy gotowości dziecka sześciolatniego do rozpoczęcia nauki w szkole chodzi, z jednej strony, o ustalenie, na ile posiadało ono już różne kompetencje, wiedzę i umiejętności, by radzić sobie z wymaganiami szkoły, z drugiej strony, o poziom zróżnicowania w zakresie posiadanych kompetencji pomiędzy poszczególnymi dziećmi, zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, a równocześnie o przygotowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej/elementarnej do pracy w tak bardzo zróżnicowanych zespołach klasowych (Brzezińska, 2012; Kaczan, Rycielski, 2012).

Najczęściej przyjmuje się, że gotowość dziecka jest efektem interakcji pomiędzy dojrzewaniem rozumianym jako naturalne, spontanicznie zachodzące zmiany rozwojowe oraz rozwojem pobudzonym przez czynniki środowiskowe i aktywność własną dziecka (Wygotski, 1971; Brzezińska, 2004). Brzezińska podkreśla, że gotowość dziecka sześciolatniego do podjęcia nauki i funkcjonowania w szkole to wynik ciągłych interakcji zarówno pomiędzy jego indywidualnymi osiągnięciami, jak i wymaganiami stawianymi przez otoczenie (np. szkołę), a także, a może przede wszystkim - wsparciem, jakie jest dziecku udzielane zarówno przez placówki - przedszkole i szkołę (nauczycieli i innych dorosłych), jak i przez rodziców, zanim podejmie obowiązki ucznia.

Jak wskazują badania prowadzone przez psychologów rozwojowych, szczególnie tych badających rozwój funkcji wykonawczych, wspomaganie obejmować musi niezbędne w nauce szkolnej kompetencje, pojawiające się w określonej kolejności i wymagające odpowiedniej stymulacji. Zdaniem psychologów, kluczowe znaczenie dla sprawnego funkcjonowania w szkole mają następujące zdolności:

- hamowanie reakcji, powstrzymywanie się
- kontrola własnych emocji umożliwiająca panowanie nad sobą
- koncentracja uwagi mimo działania dystraktorów
- gotowość do poświęceń na rzecz nadrzędnego celu
- pamięć robocza aktywowana tu i teraz
- ustanawianie celu i planowanie działań
- inicjowanie i podtrzymywanie działań
- organizacja działań w przestrzeni
- organizacja działań w czasie
- elastyczność działania

- kompetencje metapoznawcze, samoregulacja (na temat wspomagania ich rozwoju patrz: Brzezińska, Matejczuk, Nowotnik, 2012).

W przypadku dzieci sześciolletnich rozpoczynających naukę w szkole specyficzne trudności w funkcjonowaniu szkolnym mogą wynikać z kształtującego się dopiero u nich obszaru świadomego uczenia się i dotyczą takich funkcji (związanych na ten czas również z niedojrzałością kory przedczołowej), jak:

- planowanie działań
- ustalanie priorytetów we własnym działaniu
- generowanie alternatyw działania
- przewidywanie konsekwencji swego działania (Brzezińska, 2012).

Te niezwykle ważne umiejętności konieczne do sprawnego działania w szkole, przydatne podczas realizacji różnorodnych wymagań, nieodzowne w nauce szkolnej, staną się dla dziecka młodszego dostępne pod kilkoma warunkami – po pierwsze - przy odpowiednim sformułowaniu wobec dziecka oczekiwań, zadań, wymagań, po drugie - przy jego emocjonalnym wsparciu ze strony otoczenia, a wreszcie czasem, przy koniecznej obecności, instruktażu, pomocy, czy etapowej kontroli ze strony dorosłego opiekuna. Nie należy zapominać o tym, że sześciolatek w pełni zdaje sobie sprawę, że dorośli w wielu kwestiach wiedzą więcej, więcej potrafią, mają więcej różnorodnych kompetencji. Z tej perspektywy to oni (dorośli) stanowią jeden z kluczowych czynników rozwoju owego dziecka – stanowią dla niego wzór do naśladowania, obiekt identyfikacji, autorytet moralny, istotne źródło informacji o świecie i samym sobie. Są jednocześnie źródłem wsparcia, pomocy, „czynnikiem” wyzwalania zasobów dziecka i wspomagania procesu aktualizacji jego potencjału. To od nich, i preferowanych przez nich sposobów organizowania rzeczywistości edukacyjnej, w dużym stopniu zależy gotowość dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego wcześniej niż dotychczas praktykowano.

### 3. KIERUNKI I MOŻLIWOŚCI ORGANIZOWANIA PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

Z punktu widzenia dobrego funkcjonowania dziecka sześciolletniego w szkole niezwykle ważnym aspektem jest gotowość samej placówki do przyjęcia młodszych dzieci podejmujących obowiązek szkolny. Problemy, na które najczęściej zwraca się uwagę w literaturze przedmiotu i w debatach społecznych przy dokonywaniu oglądu uwarunkowań instytucjonalnych są następujące:

- niedostosowanie przestrzeni szkolnej i jej organizacji do potrzeb dziecka sześciolletniego (wielkość szkoły, jej architektura, liczebność klas, brak dostosowanych toalet, brak placu zabaw, niedostateczne wyposażenie sal lekcyjnych, itp.);
- organizacja pracy na lekcji (potrzeba indywidualizacji pracy, rozpoznania potencjału dzieci, dostosowanie metod pracy i pomocy dydaktycznych, proporcje nauki i zabawy);
- brak właściwej opieki nad dziećmi przed i po lekcjach (tj. brak dysponowania przez szkołę świetlicą szkolną, która może zaoferować warunki zbliżone do tych, które znane są dziecku i jego rodzicom z przedszkola);
- jakość oferty szkoły (zajęcia programowe i pozalekcyjne, programy działań, wymagania, procedury dyscyplinowania zachowania, procedury kontroli procesu kształcenia, oceny efektów – poziom ich dostosowania do możliwości i zainteresowań młodszych uczniów, różnorodność);

- przygotowanie nauczycieli (kompetencje – komunikacyjne, diagnostyczne, organizacyjne, jakość oferty dla ucznia, stosowane metody – potrzebne podejście odkrywczе, aktywizujące dziecko).

Należy zauważyć, że pojawienie się dzieci sześciolatków w szkole jest dużym wyzwaniem dla tej placówki oświatowej i wiąże się z zaistnieniem nowych zjawisk i problemów (np. w wymiarze opiekuńczym). Jednocześnie jednak, ci młodszy uczniowie, to dla szkoły ważny bodziec i zachęta do poszukiwania nowych rozwiązań organizacyjnych, uruchamiania współpracy wielu specjalistów i odkrywania sposobów skutecznego porozumienia z rodzicami uczniów. Gotowość szkoły na przyjęcie sześciolatków wyrażać i przejawiać się musi w wielu wymiarach i obszarach jej funkcjonowania. Pierwszym ważnym elementem kreowania przestrzeni edukacyjnej jest sama infrastruktura szkoły, tzn. jej dopasowanie do potrzeb dzieci sześciolatków (wyodrębnione miejsca, strefy, właściwe wyposażenie pomieszczeń, atrakcyjne pomoce dydaktyczne, miejsce odpoczynku, wyciszenia, itp.) – chodzi o zadbanie o to, by dziecko młodsze nie czuło się szkołą przytłoczone i czuło się w niej bezpiecznie. W tym miejscu warto wskazać znaczenie takich aspektów funkcjonowania szkoły jako instytucji, jak jej kultura, czy społeczny klimat.

Drugą kwestią jest otwarcie szkoły na współpracę z przedszkolami i wypracowanie programów adaptacyjnych, pozwalających dzieciom 5 i 6-letnim na bliższe poznanie instytucji szkoły, przed wejściem w jej mury w roli ucznia (wizyty w szkole, zwiedzanie budynku, poznanie pracowników, udział w zajęciach, zrozumienie nowej roli, itp.). Jeszcze innym aspektem organizacji przestrzeni edukacyjnej warunkującym powodzenie dzieci sześciolatków w szkole jest niewątpliwie ścisła współpraca szkoły (nauczycieli) z rodzicami uczniów. Dobra współpraca obu podmiotów nie jest rzeczą nową w rzeczywistości edukacyjnej i od zawsze wskazywana była jako warunek skuteczności oddziaływań wychowawczych, jednak w kontekście sukcesu szkolnego dziecka sześciolatka należy to zadanie rozumieć w sposób szczególny. Owo współdziałanie powinno rozpoczynać się wcześniej niż dopiero w momencie wejścia dziecka do szkoły i mieć wielowymiarowy charakter. Rozumieć je można, z jednej strony, jako uprzywilejowanie szkoły dziecku (szkoła jako moderator środowiska, szkoła otwarta na społeczność lokalną), z drugiej, jako dzielenie się wiedzą i doświadczeniami – przekaz rodzicom wiedzy na temat prawidłowości rozwoju, sposobów wspierania dziecka, wyrównywania braków i deficytów, dalej jeszcze, jako ustalanie jednolitych, spójnych zasad pracy z dzieckiem, czy wreszcie jako współdziałanie w zakresie wzmocnienia efektów osiągniętych przez dziecko w szkole, itp. Ów bezpośredni kontakt i dobry przepływ informacji dają szansę na opracowanie skutecznego programu pracy z dzieckiem, śledzenie procesu adaptacji dziecka w nowym środowisku, monitorowanie przebiegu jego szkolnej kariery, a także na uzyskiwanie trwałości uruchamianych przez nauczyciela zmian w funkcjonowaniu dziecka.

Kolejnym ważnym elementem organizowania przestrzeni edukacyjnej dla skutecznego funkcjonowania dziecka młodszego w szkolnej rzeczywistości jest umożliwienie jego rodzicom kontaktu ze specjalistami – tak na terenie samej placówki, jak i w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dzięki tym konsultacjom rodzice i nauczyciel mają szansę dokonywania bieżącej analizy sytuacji dziecka – poznawczej, emocjonalnej, społecznej, itp., mogą wcześniej rozpoznać wszelkie trudnienia, ograniczenia (ale też uzdolnienia dziecka), podejmować właściwe działania korygujące, modyfikujące, wspomagające rozwój pewnych funkcji, umiejętności, zdolności (działania diagnostyczne, prognostyczne).

Podsumowując można powiedzieć, że gotowość szkoły na przyjęcie dzieci sześciolatków wyraża się swego rodzaju wrażliwością instytucji na dynamicznie zmieniające się potrzeby

dziecka (intelektualne, emocjonalne, społeczne, moralne) oraz umiejętnością elastycznego i adekwatnego do tych potrzeb dostosowywania warunków, procedur, wymagań, zadań przez otoczenie ucznia (dyrekcja, nauczyciele, specjaliści, inni pracownicy szkoły). Chodzi o to, aby propozycje wysuwane przez szkołę (jej oferta) były dla dziecka atrakcyjne – rozbudzały jego ciekawość, motywowały do działania, przystawały do poziomu jego wiedzy i umiejętności w różnych obszarach, a równocześnie stanowiły pewnego rodzaju wyzwanie i stymulator rozwoju.

Wspomaganie rozwoju dziecka pięcioletniego i sześciolatniego w kierunku skutecznego i satysfakcjonującego radzenia sobie z zadaniami szkolnymi należy traktować także w kategoriach wyzwania i zadania dla rodziców. To od nich zależy, jaki poziom przygotowania do szkoły (gotowości szkolnej) dziecko przejawia w fazie wstępnej, oni są bowiem odpowiedzialni za kreowanie środowiska rozwoju dziecka – stawianie wyzwań, zaciekawianie, wspieranie w poszukiwaniu rozwiązań, aktywizowanie, itp. Bardzo ważnym elementem składowym postawy gotowości dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego jest przygotowanie go przez rodziców, w pierwszej kolejności, do samodzielności i zaradności w codziennych sytuacjach, a dalej – do radzenia sobie w sytuacjach nowych, nietypowych, znoszenia niepowodzeń. Ważną część tego przygotowania stanowi osvajanie dziecka z nową rolą ucznia – zadaniami, obowiązkami, a przede wszystkim rozwijanie znaczących dla tej roli dyspozycji, np. kontrola emocji, koncentracja uwagi, ćwiczenia pamięci, samoświadomość gotowości do nowej roli. Dziecko musi być wcześniej konstruktywnie przygotowywane do realizacji różnorodnych zadań – od ich inicjowania, poprzez planowanie, etap finalizacji i rozliczania się z realizacją, po bycie za te zadania ocenianym. Nie wolno także zapominać, że szkoła to miejsce różnorodnych, nowych kontaktów społecznych – z innymi uczniami w różnym wieku, z dorosłymi pełniącymi różne role – także ten aspekt (społecznych interakcji) musi być przedmiotem świadomej pracy rodziców z dzieckiem w toku przygotowywania go do nowego wyzwania, jakim jest wejście do szkoły.

Jednym z ważniejszych wymiarów edukacyjnej przestrzeni dziecka sześciolatniego podejmującego obowiązek szkolny jest sam nauczyciel – wychowawca, który na drodze szkolnej kariery pełni rolę wiodącą. Można powiedzieć, że jest swoistym kreatorem rzeczywistości poznawczej, społecznej, moralnej, itp., w której funkcjonuje uczeń i kreatorem aktywności dziecka w środowisku. A.Olczak (2011, s.127) dokonując zestawienia pożądanych cech współczesnego nauczyciela, który to zestaw zamyka się w określeniu kreator, wskazuje jako znaczące następujące jego cechy: kreatywny, refleksyjny, empatyczny, aktywny, tolerancyjny, otwarty, rozumny.

Najważniejsze z punktu widzenia rozpatrywanego problemu wydaje się być określenie kompetencji i zadań nauczyciela dziecka młodszego. Pierwszym z postulowanych zadań wydaje się być zdobywanie, poszerzenie i modyfikowanie przez nauczyciela wiedzy w zakresie specyfiki rozwoju i funkcjonowania dzieci młodszych, a także sposobów pracy z nimi – im ta wiedza będzie szersza, bardziej pogłębiona, tym lepsze będzie rozumienie przyczyn różnorodności w klasach mieszanych wiekowo (dzieci 6 i 7-letnich) lub złożonych z 6-latków oraz bardziej umiejętne radzenie sobie z tą różnorodnością wśród wychowanków. Nauczyciel powinien traktować różnorodność w klasie jako naturalną konsekwencję rozwoju dziecka, naturalne warunki pracy, a nie utrudnienie, jako potencjał a nie przeszkodę w realizacji programu, w różnorodności dostrzegać szansę na rozwój dzieci i własną satysfakcję z pracy. Nauczyciel powinien jednak zostać do radzenia sobie z tą różnorodnością przygotowany (rozwiązania typu -edukacja rówieśnicza, tutoring rówieśniczy, praca

metodą projektów, praca w małych zespołach, zadania do wykonania w domu wymagające współpracy z kolegami). Dobrą praktyką w tym zakresie mogłoby stać się organizowanie wymiany doświadczeń między nauczycielami szkolnymi i przedszkolnymi – wspólne warsztaty, koleżeńskie lekcje/zajęcia, także dla rodziców 6-latków.

Drugie zadanie na płaszczyźnie kompetencji nauczyciela wynika z przekonania, że przygotowanie odpowiedniego wsparcia dla dziecka musi opierać się na rzetelnej i trafnej diagnozie poziomu poszczególnych funkcji psychicznych i różnych kompetencji, ważnych z punktu widzenia radzenia sobie z zadaniami szkolnymi. Niektóre z nich będą przez dziecko już w pełni opanowane i dostępne podczas wykonywania zadań, tzn. zgodnie z koncepcją L. S. Wygotskiego będą się znajdowały w strefie aktualnego rozwoju dziecka, inne będą dopiero w fazie kształtowania się, którą Wygotski nazywa strefą najbliższego rozwoju. Warto podkreślić fakt, że kompetencje znajdujące się w strefie najbliższego rozwoju mogą zostać włączone do wykonywania zadań szkolnych, jedynie przy odpowiedniej wymianie/ współpracy z dorosłym i przy jego przewodnictwie. Z tego punktu widzenia ważne jest, aby nauczyciel rozumiał pojęcia strefy aktualnego i najbliższego rozwoju, potrafił wyodrębnić funkcje już opanowane przez dziecko i te, które dopiero się kształtują, by w następstwie tego rozpoznania potrafił dostosowywać zadania i dostarczać dziecku wsparcia, by pracując z dzieckiem akcentował jego mocne strony, opierał się na zasobach, a nie na słabych stronach, czy deficytach, by wreszcie tworzył przestrzeń i warunki do rozwijania, nabywania nowych kompetencji swoich wychowanków.

Warto w tym miejscu przywołać metaforę rusztowania (scaffolding), która jest tożsama z procesem interakcji dorosły – dziecko w strefie najbliższego rozwoju. Jak pisze U. Derowska (2009, s.41), dynamika procesu kształcenia oraz wspólne oddziaływanie na siebie nauczyciela i ucznia sprawiają, że dziecko, przy udziale dorosłego, w trakcie tego typu interakcji, konstruuje własne rozumienie rzeczywistości, personalizuje wiedzę, osiąga dojrzałe, głębsze rozumienie problemu, z którym ma do czynienia. Zasadniczą cechą owej interakcji jest dostarczanie przez nauczyciela wsparcia dziecku/wychowankowi w takim zakresie (adekwatność jakości i ilości do potrzeb ucznia), który pozwala na to, by to uczeń był ostatecznym autorem zmian własnej wiedzy i umiejętności. To wsparcie, w formie pytań, wskazówek, informacji zwrotnych, etapowych instrukcji, kontroli jakości emocji, zindywidualizowanej pomocy, jakiego udziela nauczyciel uczniowi, służy temu, by uczeń dotarł do pojęcia, którego jeszcze nie rozumie, czy wykonał działanie, którego samodzielnie nie potrafiłby jeszcze podjąć, wykonać. Ważne jest zatem rozumienie przez nauczyciela własnych działań wspierających ucznia, szczególnie młodszego, ujmowanych w kategorii „rusztowania”, a wyrażających się m.in. w podtrzymywaniu zainteresowania dziecka, umożliwianiu koncentracji na wymogach zadania, utrzymywaniu orientacji na cel, kontrolowaniu poziomu frustracji dziecka, kierowaniu go w stronę źródła informacji, dostarczaniu informacji zwrotnej.

Znaczącym elementem jakości funkcjonowania nauczyciela w roli zawodowej rzutującym na organizację opisywanej przestrzeni edukacyjnej dziecka wydaje się być już sposób postrzeganie roli zawodowej przez przyszłych nauczycieli, tzn. mentalizacja roli przez studentów kierunków pedagogicznych. Ważnym elementem kształcenia przyszłych nauczycieli jest rzetelne przygotowanie studenta edukacji elementarnej do pracy z dzieckiem młodszym (wiedza psychologiczna, pedagogiczna, metodyczna), budowanie swoistej „filozofii” zmiany sposobu myślenia o edukacji (jej zadaniach) leżącej u podstaw pracy z dzieckiem, rozwijanie świadomej postawy odpowiedzialności przyszłego nauczyciela, nie tylko za

dziecko, ale raczej wobec dziecka, za podejmowane w przestrzeni edukacyjnej szkoły (i nie tylko) wobec tego dziecka działania. Ważne jest, aby przyszły nauczyciel miał świadomość, że jego zadania w procesie nauczania i wychowania nie mogą skupiać się tylko wokół kwestii technicznych, że nie może sprowadzać swoich działań do roli kompetentnego technika. Jego umiejętności wynikać muszą głównie z paradygmatu praktyczno – moralnego i przejawiać się zdolnością do bycia przywódcą, moralnym autorytetem, mentorem zdolnym do podjęcia międzypokoleniowego dyskursu, a także (szczególnie w odniesieniu do młodszych dzieci) – opiekunem, inspiratorem, przewodnikiem, mediatorem.

Dla skutecznego funkcjonowania dzieci młodszych w szkole niezbędne wydaje się równoległe wspieranie obok sfery poznawczej w rozwoju dziecka, właściwości jego funkcjonowania społecznego i emocjonalnego. Trzeba mieć na uwadze, że nauczyciel pracujący z młodszym dzieckiem odpowiedzialny jest za budowanie się jego doświadczeń rzutuujących na całą dalszą karierę w szkole, a często i poza nią. Ważne jest zatem, by od pierwszego momentu podjął działania pozwalające rozwijać dziecku kompetencje społeczne i emocjonalne (np. inicjowania, podtrzymywania kontaktów, rozstrzygania sytuacji trudnych, konfliktowych, skutecznego komunikowania się w relacjach - tak rówieśniczych, jak i z dorosłymi, hamowania złości, rozwoju empatii, itp.), stwarzał warunki do realizacji potrzeb w tym zakresie na satysfakcjonującym dziecko poziomie, a dzięki temu sprawiał, że dziecko czuje się w szkole (klasie szkolnej) dobrze i bezpiecznie.

Godne zauważenia jest to, że coraz częściej w literaturze przedmiotu jako element wspomagania dziecka w szkolnej rzeczywistości wskazuje się, poza bezpośrednimi oddziaływaniami nauczyciela – wychowawcy, możliwość wykorzystania wsparcia rówieśniczego. W kontekście kreowania przestrzeni edukacyjnej dziecka sześciolatniego konstruktywnym wydaje się założenie o pracy taką techniką, która wykorzystuje i aktywizuje potencjał dzieci bardziej zdolnych, obejmując jednocześnie wsparciem dzieci mniej zdolne, bardziej nieśmiałe, mniej odważne, itp. Tutoring rówieśniczy rozumiany jest jako takie kreowanie sytuacji edukacyjnej, w której nauczyciel, wykorzystując system instrukcji, umożliwia uczniom wzajemne uczenie się i nauczanie. Technika ta może mieć zastosowanie w grupach jednorodnych wiekowo, ale świetnie sprawdza się też w zespołach wiekowo zróżnicowanych (edukacja elastyczna, edukacja domowa). Istotą jej zastosowania jest fakt, iż dzieci młodsze, mniej zdolne, słabiej radzące sobie z określonymi zadaniami, obdarzane są pomocą, instruktażem, uwagą i wsparciem przez swoich kolegów, a nie tylko ze strony nauczyciela. Badania naukowe potwierdzają, że tutoring rówieśniczy przyczynia się do zwiększenia poziomu wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów (zarówno tutorów, jak i tych, którym udzielana jest pomoc), wspiera rozwój osobowości i kompetencji społecznych, a szczególnie skuteczny w zastosowaniu jest w odniesieniu do dzieci w wieku szkolnym (Kaczan, Rycielski, 2012, s.50).

Rozpatrując uwarunkowania powodzenia dzieci sześciolatków w realizacji obowiązku szkolnego należy podkreślić, że przebieg drogi edukacyjnej każdego dziecka ma zawsze charakter indywidualny. Jednakże, jak wskazano powyżej, ostateczny sukces w tym zakresie jest pochodną integrowania się wielu różnych obszarów działań – od komplementarnego zaspokajania rozwojowych potrzeb dziecka, jakości systemu opieki rodzinnej, przedszkolnej, poprzez czynniki instytucjonalne (różne aspekty funkcjonowania szkoły), po dyspozycje osobowe i kompetencje opiekunów. Osiągnięcie celu, jakim jest powodzenie dziecka sześciolatniego w roli ucznia, zadowolenie jego rodziców oraz satysfakcja nauczyciela, wymaga zarówno współwystąpienia różnorodnych czynników, jak i koordynacji działań wielu różnych podmiotów edukacyjnych.

## LITERATURA:

- Brzezińska A.I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2005
- Brzezińska A. I., Matejczuk J., Nowotnik A., *Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od 5 do 7 lat a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*, „Edukacja” 2012, 1
- Brzezińska A.I., Urbańska J., *Umysł sześciolatka*, „Przed szkołą”, 2011, 4
- Brzezińska A.I., Urbańska J., *Emocje sześciolatka*, „Dyrektor Szkoły”, 2011, 12
- Brzezińska A.I., Urbańska J., *Umysł sześciolatka*, *Przed szkołą*, 2011, 4
- Brzezińska A.I., Urbańska J., *Budowanie relacji sześciolatka z dorosłymi*, „Dyrektor Szkoły”, 2012, 3
- Brzezińska A.I., *Gotowość dziecka do szkoły czy gotowość szkoły do przyjęcia dziecka: interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej*, „Edukacja” 2012, 3
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka* (w:) Strelau J., Doliński D. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk 2008
- Debesse M., *Etapy wychowania*, WSiP, Warszawa 1984
- Dernowska U., *Scaffolding w procesie dydaktycznym, Między dydaktyką pamięci a dydaktyką myślenia – bliżej dydaktyki myślenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2009, 2
- Kaczan R., Rycielski P., *Obniżenie progu szkolnego i jego konsekwencje dla procesu kształcenia*, „Polityka Społeczna”, 2012, 1
- Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, (w:) Strelau J., Doliński D. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, Gdańsk 2008
- Olczak A., *O nowy kształt wczesnej edukacji – refleksje na temat poszukiwań twórczego Nauczyciela*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2011, 1