



Razem poprzez zmiany w kształceniu praktycznym przyszłych nauczycieli

pod redakcją
Małgorzaty Sieńczewskiej



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



*Razem poprzez zmiany
w kształceniu praktycznym
przyszłych nauczycieli*

Razem poprzez zmiany

w kształceniu praktycznym przyszłych nauczycieli

publikacja podsumowująca efekty projektu

Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego z Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Wysoka jakość systemu oświaty”, Działania 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałania 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe

pod redakcją

Małgorzaty Sieńczewskiej

WARSAWSKA
FIRMA
WYDAWNICZA



Warszawa 2014

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego z Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Wysoka jakość systemu oświaty”, Działania 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałania 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

Recenzent:

prof. dr hab. Dorota Klus- Stańska

Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Utwór upowszechniany przez stronę: www.zasobyip2.ore.edu.pl

Warszawa 2014

ISBN 978-83-8011-699-3

REDAKCJA I KOREKTA

Anna Radost

OPRACOWANIE GRAFICZNE, SKŁAD I ŁAMANIE

Piotr Górski

OPRACOWANIE GRAFICZNE OKŁADKI

Piotr Górski

WYDAWCA

Warszawska Firma Wydawnicza s.c.

ul. Ratuszowa 11/5/19

03-450 Warszawa

www.wfw.com.pl

Spis treści

| | |
|---|-----|
| WSTĘP | 7 |
| Rozdział I. TEORETYCZNE PODSTAWY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI | 12 |
| <i>Małgorzata Żytka</i> Czy nauczyciel może być promotorem zmian we wczesnej edukacji? | 12 |
| <i>Krystyna Lubomirska</i> Założenia i przykłady pracy metodą projektów badawczych | 26 |
| <i>Małgorzata Karwowska-Struczyk</i> Zrozumieć dzieci – <i>teorie umysłu</i> w pracy metodą projektów | 35 |
| <i>Magdalena Szpotowicz</i> Metoda projektu w kształceniu nauczycieli wczesnego nauczania języka angielskiego | 62 |
| Rozdział II. ZAŁOŻENIA I REALIZACJA PROJEKTU <i>DOBRA PRAKTYKA</i> <i>KLUCZEM DO PROFESJONALIZMU W EDUKACJI</i> | 85 |
| <i>Dorota Sobierańska</i> Praktyki pedagogiczne jako ważne ogniwo w kształceniu nauczycieli – założenia i realizacja projektu <i>Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu</i> <i>w edukacji</i> | 85 |
| <i>Ewa Suchecka</i> Koncepcja <i>Dobrej Pracy</i> z perspektywy polskich nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz studentów pedagogiki. | 109 |
| <i>Helena Ochocka-Nocui</i> Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel – student w sytuacji praktyk zawodowych | 128 |

| | |
|---|------------|
| <i>Lidia Nowakowska</i> | |
| Rozważania nad kompetencjami nauczycieli w zakresie poznawania i diagnozowania uczniów jako drogi do ich rozwoju i efektywnej edukacji. | 137 |
| <i>Małgorzata Sieńczewska</i> | |
| Co zostało zamierzone, a co udało się osiągnąć podczas praktyk pedagogicznych w ramach projektu <i>Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji?</i> | 172 |
| <i>Barbara Bieliń</i> | |
| Prace zespołu ekspertów wychowania przedszkolnego nad nowym modelem studenckich praktyk pedagogicznych | 197 |
| <i>Katarzyna Brzosko-Barrat</i> | |
| Rola praktyk w kształceniu przyszłych nauczycieli języka obcego – rozważania teoretyczne i refleksje po realizacji projektu <i>Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji</i> | 211 |
| Rozdział III. ROZWAŻANIA I REFLEKSJE UCZESTNIKÓW PROJEKTU | 231 |
| <i>Ewa Pytlak</i> | |
| Praktyki studenckie z perspektywy dyrektora szkoły | 231 |
| <i>Magdalena Piskorek</i> | |
| Metoda projektów w oczach studenta pedagogiki | 239 |
| <i>Aleksandra Rokita</i> | |
| Idea konstruktywizmu pedagogicznego jako inspiracja dla przyszłych nauczycieli | 246 |
| <i>Magdalena Zboina</i> | |
| Praca metodą projektu w systemie edukacji europejskiej. | 256 |
| INFORMACJE O AUTORACH. | 265 |

Wstęp

Publikacja zawiera rozważania i refleksje uczestników projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji*, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego z Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Wysoka jakość systemu oświaty” Działania 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałania 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe. Projekt był realizowany od 15.10.2012 roku do 30.06.2014 roku przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego w partnerstwie z Kolegium Nauczycielskim w Warszawie oraz Samodzielnym Terenowym Kołem nr 69 Społecznego Towarzystwa Oświatowego.

W projekcie uczestniczyło 260 studentów specjalności nauczycielskich: pedagogika przedszkolna, wczesnoszkolna i wczesne nauczanie języka angielskiego studiów stacjonarnych I stopnia Wydziału Pedagogicznego UW i Kolegium Nauczycielskiego w Warszawie oraz 125 nauczycieli, zatrudnionych w 35 placówkach edukacyjnych, w tym w 16 przedszkolach i w 19 szkołach podstawowych.

Głównym celem projektu było opracowanie modelowych programów praktyk, które będą stanowiły istotny komponent przygotowania studentów do pełnienia roli nauczyciela na miarę potrzeb i wymagań współczesnego przedszkola i szkoły. Zaplanowane działania projektowe miały za zadanie:

- wzmocnienie współpracy pomiędzy uczelniami kształcącymi nauczycieli a placówkami oświatowymi,
- podniesienie kompetencji studentów w następujących zakresach: organizacja pracy nauczycieli przedszkolnych, wczesnoszkolnych i nauczycieli języka angielskiego, wykorzystanie metody projektów, diagnozowanie dzieci i uczniów oraz organizacja działań wspierających ich rozwój, rozwiązywanie problemów wychowawczych, skuteczna komunikacja z rodzicami,
- podniesienie kompetencji nauczycieli w zakresie planowania, organizowania, wspierania i ewaluacji działań studentów podczas praktyk.

Zaprezentowana problematyka wymagała debaty i refleksji nad jakością kształcenia przyszłych nauczycieli w kontekście rozpatrywania związków i relacji między teorią i praktyką, ale także akceptacji dla planowanych zmian w zakresie

treści i organizacji praktyk pedagogicznych. Zmiana edukacyjna, aby rzeczywiście przyniosła efekty, nie może być forsowana na siłę, wymaga przede wszystkim zmotywowania i zachęcenia wszystkich biorących w niej udział podmiotów do aktywnego uczestnictwa. Dlatego w projekcie tak silnie akcentowana była współpraca pomiędzy pracownikami uczelni, nauczycielami i studentami.

Dyskusję na temat uczestnictwa i zaangażowania nauczycieli wczesnej edukacji w zmianach edukacyjnych i związanych z tym uwarunkowań efektywności reform rozpoczyna Małgorzata Żytko w artykule pt. *Czy nauczyciel może być promotorem zmian we wczesnej edukacji?* Autorka analizuje tematykę obszarów autonomii nauczycieli w procesie edukacji w świetle badań z zakresu ich poczucia wpływu i sprawstwa jako integralnego elementu profesjonalnego funkcjonowania w zawodzie. Prezentuje także kierunki zmian, ze szczególnym uwzględnieniem eksponowania szkoły jako instytucji uczącej się i doskonalącej (ucząca się społeczność zawodowa), skupionej na podnoszeniu jakości procesu kształcenia i wychowania, gdzie wprowadza się nowe metody i strategie kształcenia i dystrybuuje odpowiedzialność za rozwój zawodowy wśród nauczycieli.

W opracowanym podczas realizacji projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji*, nowym programie praktyk pedagogicznych znaczącą rolę odgrywa metoda projektów, ponieważ w naturalny sposób łączy elementy diagnozy, terapii, wspierania psychologiczno-pedagogicznego, organizowania współpracy między podmiotami biorącymi udział w procesie edukacyjno-wychowawczym. Krystyna Lubomirska w artykule *Założenia i przykłady pracy metodą projektów badawczych* dokonuje krótkiego opisu źródeł myśli o pracy metodą projektów badawczych, a także omawia znaczenie tej metody w pracy z dziećmi.

Natomiast w artykule Małgorzaty Karwowskiej-Struczyk: *Zrozumieć dzieci – „teorie umysłu” w pracy metodą projektów* rozważane są różne konceptualizacje dotyczące najnowszych odkryć w zakresie ważnych rozwojowo zdolności (konstruktów): metapoznania, teorii umysłu, samoregulacji i funkcji wykonawczej. W pedagogicznej literaturze polskiej, problematyka ta nie jest na razie podejmowana. Nieobecna jest także w dokumentach regulujących funkcjonowanie przedszkola. Autorka odwołuje się do wybranych wątków z badań, aby uzasadnić znaczenie tych zdolności w osobistym i społecznym sukcesie dziecka. Ukazuje konteksty dla ich rozwoju w rodzinie i instytucji. Wskazuje na potrzebę ich rozpoznania oraz identyfikacji *teorii umysłu* dzieci, którymi posługują się dorośli pracujący z dziećmi, aby skutecznie mogli oddziaływać na środowisko rozwoju swoich podopiecznych.

Z kolei Magdalena Szpotowicz w artykule *Metoda projektu w kształceniu nauczycieli wczesnego nauczania języka angielskiego*, koncentruje się na procesie doskonalenia kompetencji nauczycielskich studentów specjalności wczesne nauczanie języka angielskiego, a także prezentuje sposoby ich przygotowania do różnych form realizacji projektów, od mini-projektów prowadzonych na lekcjach języka obcego, do projektów realizowanych wspólnie z nauczycielem nauczania początkowego, integrujących treści z różnych obszarów edukacji i wykorzystujących do komunikacji zarówno język ojczysty, jak i język obcy.

W drugiej części publikacji, Dorota Sobierańska, koordynator merytoryczny projektu, dokonuje opisu celów, założeń teoretycznych i przebiegu kolejnych etapów realizacji projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji*.

Bardzo ważnym komponentem działań projektowych był udział studentów i nauczycieli w warsztatach, których problematyka stanowiła przygotowanie do realizacji nowego programu praktyk. Obszary i konteksty prowadzonych szkoleń prezentują trzy kolejne artykuły.

Ewa Suchecka w artykule *Koncepcja Dobrej Pracy z perspektywy polskich nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz studentów pedagogiki* prezentuje założenia teoretyczne Projektu Dobrej Pracy (ang. Good Work Project), którego twórcami są trzej amerykańscy psychologowie: H. Gardner, M. Csikszentmihalyi i W. Damon, a następnie w odniesieniu do tej koncepcji dokonuje analizy rozumienia pojęcia „dobrej pracy” przez nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz studentów pedagogiki, którzy uczestniczyli w projekcie *Dobra praktyka...*

Psychologiczne aspekty wzajemnych relacji nauczyciela (opiekuna praktyk zawodowych) i studenta są przedmiotem refleksji Heleny Ochockiej-Nocuń. Szczególną uwagę autorka zwraca na sposoby postrzegania świata i siebie (zwłaszcza na atrybucję zachowania w roli – perspektywę aktora i obserwatora) i wynikające z nich uwarunkowania dla jakości wzajemnych relacji. Uważa, że obie strony winny dążyć do osiągnięcia wysokiego poziomu samowiedzy i samoświadomości oraz budowania umiejętności przyjęcia perspektywy poznawczej drugiej strony (potrzeb, celów, oczekiwań, wartości, obaw itp.), gdyż sprzyja to współpracy, co w sytuacji praktyk wydaje się opcją najbardziej pożądaną. Z perspektywy komunikacyjnej relacja nauczyciela i studenta, przynajmniej w początkowym etapie jest asymetryczna (nauczyciel ma więcej atutów niż student). Dobry nauczyciel opiekun praktyk świadomie powinien podejmować działania, których celem jest prze-

kształcenie relacji w symetryczną (partnerską). Współpraca i partnerstwo to podstawowe wymiary, które umożliwiają studentowi skuteczne wprowadzenie do przyszłej roli zawodowej.

Natomiast artykuł Lidii Nowakowskiej pt. *Rozważania nad kompetencjami nauczycieli w zakresie poznawania i diagnozowania uczniów jako drogi do ich rozwoju i efektywnej edukacji* jest próbą poszerzenia refleksji nauczycieli, studentów, pedagogów i innych grup zawodowych zainteresowanych rozwojem pedagogiki wczesnoszkolnej, na temat kompetencji nauczycielskich w aspekcie poznawania, diagnozowania oraz wspierania rozwoju i edukacji dzieci. Autorka przedstawia związki procesu poznawania dzieci z celami edukacyjnymi, obszarami i metodami poznawania uczniów, a także związków pomiędzy wspieraniem rozwoju i edukacji uczniów a kompetencjami diagnostyczno-terapeutycznymi nauczycieli. Artykuł zawiera także krótkie charakterystyki praktycznych rozwiązań służących wspieraniu uczniów w edukacji i rozwoju, tj. koncepcje M. Kochan-Wojak i C. R. Rogersa.

Barbara Bieleń, Małgorzata Sieńczewska i Katarzyna Brzosko-Barratt podczas realizacji projektu prowadziły spotkania z grupami nauczycieli-ekspertów, których zadaniem było stworzenie programu praktyk oraz narzędzi ich ewaluacji. W artykułach tych autorek, znajdziemy zarówno relacje z przebiegu prac poszczególnych zespołów, a także rozważania teoretyczne na temat kształcenia kompetencji pedagogicznych przyszłych nauczycieli.

W ostatniej części publikacji znalazły się krytyczne uwagi do dotychczasowego programu i sposobu organizowania praktyk pedagogicznych zgłoszone przez Ewę Pytlak, dyrektora szkoły i nauczyciela, który od wielu lat pełni funkcję opiekuna studentów na terenie swojej placówki, a także wypowiedzi Magdaleny Piskorek, Aleksandry Rokickiej i Magdaleny Zboiny, studentek Wydziału Pedagogicznego UW i Kolegium Nauczycielskiego w Warszawie, które dzielą się swoimi spostrzeżeniami z wizyty studyjnej w Portugalii i doświadczeniami z odbytych już praktyk nauczycielskich w przedszkolu i szkole.

Rezultaty projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji*, wskazują, że było to niezwykle cenne doświadczenie w doskonaleniu współpracy pomiędzy pracownikami naukowymi uczelni, studentami oraz dyrektorami, nauczycielami i dziećmi z różnych szkół i przedszkoli. Nawiązanie bliskich relacji pozwoliło na systematyczną wymianę doświadczeń, lepsze zrozumienie oczekiwań i potrzeb wszystkich podmiotów uczestniczących w praktykach, a także podniesienie pozio-

mu kompetencji nauczycieli – opiekunów praktyk w zakresie: obserwowania i analizy działań studentów, formułowania informacji zwrotnej i prowadzenia wspólnej refleksji nad sukcesami i trudnościami pojawiającymi się w czasie praktyk.

Praktykanci, podczas obserwowanych i prowadzonych zajęć, mieli okazję zwerfikować skuteczność poznanych podczas studiów metod dydaktycznych i wychowawczych, ocenić poziom własnych umiejętności w zakresie projektowania, planowania, dokumentowania i analizowania działań z uczniami, ale przede wszystkim uczestniczyli w różnych sytuacjach edukacyjnych, które stały się podstawą do pogłębienia ich autorefleksji oraz oceny etycznego wymiaru podejmowanych decyzji, wzrostu samodzielności i odpowiedzialności za prowadzony zespół dzieci.

Projekt stworzył warunki do autentycznego dialogu i akceptacji dla wprowadzenia koniecznych zmian w kształceniu przyszłych nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Mamy nadzieję, że zaowocują one nową jakością w przebiegu kolejnych praktyk pedagogicznych studentów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego oraz Kolegium Nauczycielskiego.

Bardzo dziękujemy wszystkim uczestnikom za udział w realizacji projektu. Jesteśmy niezmiernie wdzięczni dyrektorom szkół i przedszkoli za pomoc w realizacji wszystkich zaplanowanych przedsięwzięć. Wszystkim nauczycielom dziękujemy za opiekę nad studentami podczas realizacji kolejnych praktyk. Bez Państwa zaangażowania, rzetelności i zrozumienia nie byłoby to możliwe.

Studentom gratulujemy realizacji bardzo interesujących projektów, a także nabycia wielu różnorodnych kompetencji, niezbędnych w wykonywaniu zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Prowadzącym warsztaty dla nauczycieli i studentów dziękujemy za chęć współpracy i profesjonalnie poprowadzone spotkania, a nauczycielom ekspertom i prowadzącym te grupy nauczycielom akademickim, składamy wyrazy uznania za poświęcony czas, zaangażowanie i jakość opracowanych programów praktyk i narzędzi służących ich ewaluacji.

Szczególne podziękowania kierujemy do Ewy Kowalik – koordynatora projektu, Doroty Sobierańskiej – koordynatora merytorycznego projektu i Barbary Wałęckiej – asystenta koordynatora projektu. To dzięki ich wiedzy, a także systematyczności, cierpliwości, wyrozumiałości i ogromnym zdolnościom organizacyjnym udało się zrealizować wszystkie zadania, zgodnie z zaplanowanym harmonogramem, w atmosferze współpracy i z poczuciem satysfakcji, że nasza wspólna praca stanie się podstawą lepszego jutra współczesnej edukacji.

TEORETYCZNE PODSTAWY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

dr hab. Małgorzata Żytka, prof. UW

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

CZY NAUCZYCIEL MOŻE BYĆ PROMOTOREM ZMIAN WE WCZESNEJ EDUKACJI?

Ostatnich kilkanaście lat to okres, który można nazwać „nieustannym” procesem reformowania polskiej szkoły. A od kilku lat w szczególności wczesnej edukacji. Taki stan może wywoływać różne reakcje i nastawienia nauczycieli. Jest to bowiem zjawisko, które charakteryzuje się narzucaniem przez instytucje centralne określonych zmian, ale czy nauczyciele główni wykonawcy tych reform, są aktywnymi ich uczestnikami, czy tylko odbiorcami, rzemieślnikami, którzy realizują przyjęte z góry zadania?

Wśród zmian, które obejmują wczesną edukację znalazła się nowa podstawa programowa, obniżenie do 6 lat wieku rozpoczynania obowiązków szkolnego, przygotowanie nowych programów i podręczników dla dzieci w wieku 6-9 lat, autonomia nauczycieli w doborze podręczników, programów, metod nauczania. Ale ostatnie dziesięciolecie obfitowało też w niezwykle sformalizowanie pracy szkoły, wzrost działań o charakterze biurokratycznym, co nasilało poczucie fasadowości i pozorności dokonanych reform i zmian w edukacji. Nauczyciel klas początkowych nie korzystał w pełni z możliwości dokonania wyboru spośród obfitej oferty podręczników. Ekspansja i dyktat wydawnictw, które promowały intensywnie swoje produkty powodowały, że swoboda wyboru była tylko pozorna. Niejedno-

krotnie nauczyciel stawał się „niewolnikiem” pakietów edukacyjnych coraz obficie i intensywniej produkowanych przez różne wydawnictwa, ograniczających swobodę działań edukacyjnych, promujących wypełnianie przez uczniów dużej liczby kart pracy i ćwiczeń. Nie wszyscy nauczyciele dawali się „uwięzić” tej obfitości materiałów, dokonywali selekcji, ograniczali pracę z podręcznikiem i zeszytami ćwiczeń na rzecz innych rodzajów aktywności dzieci. Jednak presja rodziców, czasem nadzoru pedagogicznego na pełne wykorzystanie materiału podręcznikowego powodowała, że realizacja zamierzeń i celów edukacyjnych akcentujących podejmowanie twórczych, samodzielnych, dostosowanych do indywidualnych potrzeb działań przez dzieci w szkole, napotykała na przeszkody i ograniczenia.

Warto w tym miejscu podkreślić, że sukces reform edukacyjnych, nawet najlepiej zaprojektowanych nie będzie możliwy lub będzie przypadkowy, jeżeli nauczyciele, którzy są odpowiedzialni za ich realizację nie staną się ich głównymi podmiotami. Grono pedagogiczne, które nie jest zaangażowane ani zmotywowane do działania na rzecz zmiany spowoduje, że efekty działania będą często odwrotne do zamierzonych i nastąpi utrwalenie tradycyjnych, sprawdzających się dotychczas sposobów edukacyjnych działań. Ch. Day¹ analizując problematykę uwarunkowań zaangażowania nauczycieli w zmiany podkreśla, że nie mogą być oni tylko „kompetentnymi technikami”, którzy są odpowiedzialni za sprawne przekazywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności uczniów. Niezbędne są poza tym takie cechy jak:

- wiedza i jednocześnie respektowanie tych, którzy jej nie posiadają,
- brak uprzedzeń, umiejętność akcentowania poczucia sprawiedliwości,
- stawianie sobie i innym wysokich wymagań,
- wykazywanie wrażliwości na indywidualne potrzeby uczniów,
- umiejętność radzenia sobie w nieoczekiwanych sytuacjach, pokonywania trudności i rozwiązywania problemów,
- optymistyczne nastawienie, poczucie humoru,
- umiejętność utrzymywania dyscypliny i porządku w klasie, ale stwarzanie też uczniom okazji do spontanicznych działań.

Day stwierdza, że nauczyciele nie mogą być tylko adresatami zmian w polityce edukacyjnej, które zostają wprowadzone centralnie, ale także powinni być ich inicjatorami. Skoro nauczanie jest ściśle związane z realizacją celu moralnego: działania na rzecz dobra dziecka, to istnieje ścisły związek między realizacją tego celu

¹Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. GWP, Gdańsk 2004, s.37

a impulsem zmian. Jednak wytworzenie klimatu, który sprzyjałby zaangażowaniu nauczycieli w zmianę wymaga stworzenia warunków w szkole, które angażowałyby nauczycieli i dawałyby im poczucie wpływu i sprawstwa.

M. Fullan² wymienia kilka czynników, które są istotne przy wprowadzaniu zmiany edukacyjnej:

- zmiana nie może być wprowadzana, forsowana na siłę,
- zmiana to proces i nie da się jej podporządkować schematom,
- zmiana wymaga umiejętności radzenia sobie z problemami, które są integralnie z nią związane,
- zmianę wspiera integracja działań nauczycieli zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych,
- zmiana wymaga działań o charakterze scentralizowanym i zdecentralizowanym.

Wymienione czynniki charakteryzuje zwrócenie uwagi na fakt, że zmiana edukacyjna, aby rzeczywiście przyniosła efekty wymaga przede wszystkim zmotywowania i zachęcenia nauczycieli do aktywnego uczestnictwa. Liczą się w tym względzie wspólne działania, wymiana doświadczeń, współpraca, którą mogą inspirować indywidualne pomysły nauczycieli. Rozwiązywanie problemów, które zwykle generują zmiany to zadanie dla zespołów nauczycieli, żaden nauczyciel nie powinien pozostawać sam z wątpliwościami, bez wsparcia i poszukiwania praktycznego rozwiązania. Fullan podkreśla również, że zmiana edukacyjna nie może mieć jednostronnego charakteru, czyli bazować na działaniach scentralizowanych lub tylko zdecentralizowanych, indywidualnych, lokalnych inicjatywach. Ze wewnątrz, w stosunku do szkoły i nauczycieli, wprowadzanie zmian często wywołuje bierność i podporządkowanie, natomiast inicjatywy „oddolne”, działania lokalne wymagają zwykle wsparcia z zewnątrz, aby skoordynować i zintegrować ze środowiskiem podejmowane projekty zmian.

W jakim zakresie nauczyciele nauczania początkowego w polskiej szkole utożsamiają się z wprowadzanymi zmianami? Czy sytuują się na pozycji wykonawców ogólnych zaleceń, czy starają się mieć wpływ, modyfikować i dostosowywać do lokalnego kontekstu proponowane z zewnątrz rozwiązania? Wyniki badań prowadzonych w ramach projektu *Badanie umiejętności podstawowych uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej* pozwalają odpowiedzieć częściowo na te pytania. W 2010 roku w ramach badań monitorujących umiejętności matematyczne i języ-

² M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change*. Fung, London 1991

kowe trzecioklasistów oraz ich szkolne i środowiskowe uwarunkowania przeprowadzono badania w szkołach wiejskich, w dwóch grupach klas trzecich, których uczniowie osiągnęli wyniki powyżej i poniżej średniej³. Głównym celem badań było zidentyfikowanie czynników związanych z funkcjonowaniem szkoły, a w szczególności opiniami nauczycieli na temat celów i zadań edukacyjnych, metod nauczania, organizacji procesu edukacji, ale również poczucia wpływu i sprawstwa w szkole. Badanie zostało zrealizowane w 20 szkołach. Przeprowadzono wywiady z 20 dyrektorami szkół, 20 nauczycielami klas trzecich oraz 40 nauczycielami języka polskiego i matematyki klas IV. Oprócz wywiadów prowadzono też obserwacje 70 zajęć lekcyjnych w 20 klasach trzecich, w sumie 3117 minut obserwacji. Skupię się na prezentacji wybranych wyników dotyczących nauczycielskich opinii na temat deklarowanego przez nauczycieli realnego zakresu wpływu na pracę szkoły oraz opinii nauczycieli o tym, jaki wpływ i na co mają uczniowie w szkole i podczas lekcji, o czym mogą decydować.

Obszar autonomii nauczyciela

Pytanie o zakres ich wpływu w szkole, zadawane nauczycielom podczas wywiadu, wśród części badanych wzbudzało konsternację, czasem zakłopotanie. Niektórym wydawało się, że nie zrozumieli intencji i sensu tego pytania, odpowiadali więc dość ogólnie:

„W pracy szkoły? Nie rozumiem?” (N-klasa IV) lub podejmowali próbę namysłu nad zagadnieniem, które ich zaskoczyło:

„Pani wie, że ja się teraz zastanawiam, co ja mogę. Nie wiem, nie przychodzi mi nic do głowy w tej chwili.” (N-klasa III)

Czasem odpowiedź wiązała się ze wspomnieniem okresu, w którym nauczyciel miał poczucie wpływu, ale to już należy do przeszłości:

„Kiedyś miałam duży wpływ, jak byłam dyrektorem szkoły.” (N-klasa IV)

Pojawiały się też wypowiedzi dość jednoznacznie stwierdzające, że wpływ jest bardzo ograniczony:

„Na niewiele, to co muszę zrobić, to muszę zrobić, to co każą mi zrobić, też muszę zrobić i właściwie buntować się za bardzo nie mogę.” (N-klasa III)

³ M. Dągiel, M. Żytka (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Szkolne rzeczywistości uczniów klas trzecich w środowisku wiejskim*. CKE, Warszawa 2011

Ten ostatni cytat świadczy o braku autonomii nauczyciela i biernym podporządkowaniu się obowiązującym w szkole nakazom.

Wśród kategorii związanych z zakresem nauczycielskiego wpływu, które można zidentyfikować na podstawie wywiadu z nauczycielami A. Kalinowska⁴ wyodrębnia następujące:

- **Wpływ rozumiany jako władza nad uczniami i rodzicami**

Badani deklarowali, że poczucie wpływu utożsamiają z poczuciem władzy w stosunku do rodziców i uczniów. Zacytowana poniżej wypowiedź świadczy o tym, że nauczyciel eksponuje dość hierarchiczny układ relacji z rodzicami, podkreślając, że wydaje rodzicom polecenie przybycia do szkoły i oczekuje jego realizacji. Decyduje też o terminach spotkań z rodzicami, ale poza tym nie ma na nic wpływu w szkole.

„To znaczy na pewno na kontakt z rodzicami, jeżeli jest taka potrzeba, no to bez problemu można nawiązać kontakt, czyli nie ma konieczności prośzenia się kogokolwiek, czy mogę. Po prostu stwierdzam fakt, rodzic ma się pojawić teraz i w tym momencie i no nie ma dyskusji wtedy.” (N-klasa III)

„Ale to bardziej dotyczy pracy bezpośrednio z moją klasą i z rodzicami, zebrania, dni otwarte, nikt mi tego nie narzuca, ja sama o tym decyduję. Natomiast, jeśli chodzi o funkcjonowanie szkoły jako placówki to raczej mały wpływ.” (N-klasa III)

W przypadku relacji z uczniami wypowiedzi nauczycieli akcentują przede wszystkim sprawowanie władzy w klasie, dyscyplinowanie uczniów, kontrolowanie ich pracy, utrzymywanie porządku.

„Wychowanie też na pewno, bo jeśli uczę dzieci porządku, systematyczności na lekcjach i regularnie sprawdzam wszystkich na lekcji, czy pracy domowej za każdym razem i tej kontroli, czy już mamy wszystko zrobione, czego jeszcze nie umiemy.” (N-klasa IV)

⁴ A. Kalinowska, *Nauczyciele matematyki klas IV-VI – o sobie, uczniach i szkole*. W: M. Dągiel, M. Żytko (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Szkoleni rzeczywistości uczniów klas trzecich w środowisku wiejskim*. CKE, Warszawa 2011

• Wpływ rozumiany jako wykonywanie obowiązków

Ta druga kategoria obejmuje takie działania nauczyciela jak: wybór podręczników, metod nauczania, organizację procesu nauczania, wyposażenie klasy szkolnej, wypełnianie dokumentacji szkolnej

Oto kilka przykładów nauczycielskich wypowiedzi z tego zakresu:

„Na metody pracy, na to jak pracuję z daną klasą, ja tu decyduję, nikt mnie do niczego nie zmusza, nie podważa metod pracy.” (N-klasa III)

„W pracy szkoły na co mamy, przede wszystkim na wyposażenie, że jak o coś prosimy to nie ma żadnego problemu ze strony naszej dyrekcji.” (N-klasa III)

„Na wybór podręczników, nie narzucany jest, że ja mam wpływ.” (N-klasa IV)

W klasie niepodzielną władzę sprawuje nauczyciel. Potwierdzają to między innymi takie wypowiedzi:

„Ja decyduję o tym, jak ma być. Ja mówię: ma być tak, ma być jednostka, jak coś zapisujemy, coś liczymy, jak uczeń podaje to nie 5 i nie wiadomo czego, tylko musi być to cm.” (N-klasa IV).

Nauczyciele podkreślają, że ich wpływ na to, w jaki sposób pracują z dziećmi na lekcji jest bardzo duży, „nikt mi się nie wtrąca, ja sama decyduję, jak mam uczyć”. Zaznaczają też, że mają możliwość decydowania o sposobie wykorzystania dodatkowych zajęć z uczniami w czasie pozalekcyjnym. M. Kalinowska⁵ zauważa, że tylko jeden badany nauczyciel określił poczucie wpływu jako możliwość realizowania zadań samodzielnie inicjowanych, na podstawie jego działań powstał chór szkolny, czy pojawił się pomysł organizowania konkursów dla dzieci.

Krótki przegląd nauczycielskich wypowiedzi dotyczących ich wpływu na szkolną rzeczywistość wskazuje na wąskie rozumienie tego zagadnienia. Ogranicza się ono bowiem do sprawowania władzy we własnej klasie, egzekwowania od uczniów wypełniania ich zadań oraz podejmowania przez nauczyciela odpowiedzialności za wykonywanie zawodowych obowiązków. Analiza wywiadów z nauczycielami pozwala nakreślić obraz ich szkolnego funkcjonowania, który jest zdominowany przez podporządkowanie działań narzuconym z góry celom, bez uruchamiania indywidualnej inicjatywy, współdziałania w zespole, podejmowania samodzielnych dzia-

⁵ tamże, s.105

łań wykraczających poza podstawowy zbiór zawodowych obowiązków i wskazujących na demokratyczny rys funkcjonowania szkoły.

Autonomia ucznia w opinii nauczycieli

Badani nauczyciele klas trzecich i czwartych byli też pytani, na co wpływ mają ich uczniowie w klasie i szkole. To pytanie wzbudzało zdziwienie, a u części nauczycieli także pewne niezadowolenie, bowiem ta grupa podkreślała wyraźnie wiodącą i decydującą o wszystkim rolę nauczyciela. M. Kalinowska⁶ analizując wywiady z nauczycielami wyodrębniła dwie kategorie interpretacji pojęcia wpływu:

- **Wpływ rozumiany jako podporządkowanie się regułom**

Oto jedna z wypowiedzi ilustrująca tę kategorię.

„W czasie lekcji o doborze zadań to decyduję ja. Pozwalam czasem na zamianę miejsc, o tym mogą decydować. Czasem forma rozwiązania jakiegoś zadania nie jest przeze mnie narzucona. Nie mniej jednak muszę jakoś kierować, żeby prawidłowe nawyki wyrabiać.”

(N-klasa III)

Nauczyciel akcentuje swoją dominację na lekcji i wyłączność w podejmowaniu decyzji związanych z wyborem zadań i sposobów ich rozwiązania. Podkreśla, że czasem zdarza mu się odstępstwo od wyznaczonych reguł, ale to tylko w wyjątkowych wypadkach.

„Na przykład na robienie przeze mnie przerw śródlekcyjnych. Jeżeli widzę, że uczniowie chcą, zaczynają być zmęczeni, nie uważają, to wtedy otwieramy okna i ćwiczenia wykonują, żeby trochę to znużenie z nich opadło.”

(N-klasa IV)

W tym przypadku nauczyciel dopuszcza sytuację, że uczniowie niejako wymuszają zrobienie przerwy śródlekcyjnej. Ale czyni tak, aby usprawnić działania na zajęciach, a więc de facto podporządkować, po krótkim wypoczynku, dalsze działania wyznaczonym przez siebie celom.

⁶ tamże, s. 103-104

- **Wpływ jako pozorne współdecydowanie**

W tym przypadku nauczyciele określają uczniowski zakres wpływu podkreślając możliwość współdecydowania przez nich np. o wystroju klasy, miejscu wyjazdu na wycieczkę, wyborze upominków (na Dzień Babci, Dziadka, Mamy, Taty itp.), wyborze techniki wykonania pracy plastycznej, czy wyborze grupy do pracy na lekcji. Oto cytat ilustrujący ostatnią z wymienionych sytuacji:

„Przygotowujemy sobie jakiś temat, który składa się z kilku bloków i będziemy pracowali w grupach, dzieci mogą same podjąć decyzje, ja jestem dobry w tym, mam materiały do tego, więc grupują się wokół jednej osoby i robią to, mają więc wpływ na przebieg lekcji.” (N-klasa III)

To jeden z nielicznych przykładów wskazujących, że nauczyciel pozostawia uczniom możliwość współdecydowania o działaniach podejmowanych bezpośrednio w toku edukacji na lekcji.

Natomiast kolejny przykład to sytuacja, w której w wyjątkowych przypadkach, niejako dla urozmaicenia, nauczyciel zgadza się na ich inicjatywę w wyborze gry czy zabawy na lekcji. Ale jednocześnie dobitnie podkreśla, że w czasie codziennych lekcji to on ma głos decydujący, bo przecież uczniowie nie mają własnych propozycji.

„Jeżeli mamy takie, jak to nazywam, taka setną, pięćdziesiątą lekcję, uczniowie mają wpływ np. na wybór gier, które sobie takie edukacyjne wymyślamy, sami proponują jakieś zabawy. No oczywiście to często się nie zdarza. W czasie każdej lekcji to ja mówię, co po kolei robimy, uczniowie raczej nie mają takich swoich propozycji.” (N-klasa IV)

Poza tym uczniowie mogą uczestniczyć w podejmowaniu decyzji o rodzajach aktywności pozaszkolnej, co ilustruje ostatnia z przytoczonych wypowiedzi nauczycieli.

„Natomiast w kwestii klasówek, czy doboru materiału, czy tego, czego będziemy się uczyć, no to nie mają wpływu, to ja już decyduję za nich. Ale mają wpływ na to np. gdzie pójdziemy do teatru, na taką edukację pozaszkolną, jak będziemy spędzać czas, na jaką wycieczkę pojedziemy.” (N-klasa IV)

Analiza zebranego materiału z wywiadów pozwala nakreślić pewien wizerunek funkcjonowania nauczyciela w szkole, uwzględniając jego poczucie autonomii i realnego wpływu. Obraz nie jest niestety optymistyczny. Większość badanych utożsamia ten wpływ z wykonywaniem obowiązków zawodowych i sprawowaniem władzy. W niewielkim stopniu w zanotowanych wypowiedziach pojawiają się sygnały myślenia o edukacji w sposób demokratyczny, z uwzględnieniem współpracy i negocjacji między głównymi podmiotami: uczniami, nauczycielami i rodzicami. Nauczyciele czują się w szkole przede wszystkim wykonawcami zewnętrznych zarządzeń i nakazów, nie podejmują dyskusji czy samodzielnej ich interpretacji. Nie dopuszczają też do współdecydowania o przebiegu edukacji uczniów. Sami nie czują się w pełni odpowiedzialni za to, co dzieje się w szkole. Zatem ich aktywne uczestnictwo w zmianach edukacyjnych wydaje się bardzo ograniczone, a czasem wręcz niemożliwe. Brakuje im bowiem doświadczeń w inicjowaniu działań, samodzielnej aktywności czy promowania korzystnych z ich perspektywy zmian. Nie stwarza się w szkole klimatu, który zachęcałby nauczycieli do takich działań, czy wręcz je promował.

Podobne wnioski ze swoich badań sformułowała M. Grochowalska⁷, która charakteryzuje w jaki sposób nauczyciele wczesnej edukacji opisują swoje funkcjonowanie w zmianie edukacyjnej. Autorka przeprowadziła wywiady z 34 nauczycielkami klas I szkoły podstawowej, które nie miały dotąd doświadczeń w pracy z dziećmi 6-letnimi. Poszukiwała odpowiedzi na pytania: jakie rodzaje zmian dostrzegają nauczycielki w swojej pracy pedagogicznej oraz jaki związek istnieje między opiniami nauczycielek o zmianach a projektowaniem działań w praktyce edukacyjnej? Badane nauczycielki podchodziły dość sceptycznie do wprowadzanych przez MEN zmian, w szczególności obniżenia wieku obowiązku szkolnego, nowych podręczników. Podkreślały też rozdzźwięk między założeniami reformy edukacji a ich praktyczną realizacją.

Autorka badań pisze: „Nauczycielki nie czują się samodzielne, co powoduje przeniesienie odpowiedzialności, brak sprawstwa, poczucie zwolnienia z obowiązku samooceny czy krytycznego odniesienia do nowej sytuacji. Nie dostrzegają, że zmiana edukacyjna dotyczy bezpośrednio ich działań, argumentując, że to,

⁷ M. Grochowalska, *Przekonania nauczycieli na temat sposobów działania w zmieniającej się edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów* (red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska), *Studia Pedagogiczne* LXIV, Warszawa 2011

co nowe w szkole, a utożsamiane z reformą oświaty, pochodzi z zewnętrznego nakazu, a one *nie są od zmieniania*⁸.”

Nauczycielki krytykują biurokratyczne zmiany w szkole, sformalizowanie kształcenia i ewaluacji pracy szkoły, ale też nie przeciwstawiają się zdecydowanie tym praktykom. M. Grochowalska, nawiązując do koncepcji poziomów podmiotowego zaangażowania w zmianę M. Czerepaniak-Walczak dokonała sklasyfikowania przekonań prezentowanych przez badanych nauczycieli. Wyodrębniła trzy typy nauczycielek⁹:

- **Racjonalizator**ki – dostrzegają w zmianie szansę na własny rozwój, uzupełnienie wiedzy i umiejętności, są otwarte na nowe rozwiązania i wprowadzanie zmian do własnej praktyki edukacyjnej.
- **Mediator**ki – traktują wprowadzone zewnętrznie zmiany w edukacji jako ograniczenie ich niezależności i autonomii, nie odrzucają ich, ale chcą wynegocjować taki sposób ich wprowadzenia, który dawałby im możliwość samodzielnego ich interpretowania i przekształcania w projekty przeznaczone do realizacji w szkole.
- **Kontestator**ki – kwestionują reformy i zmiany, czasem otwierają się im sprzeciwiają, oczekują samodzielności, ale też wykazują podejście roszczeniowe, domagając się np. zmniejszenia liczebności klas, dostarczenia materiałów dydaktycznych do pracy z 6-latkami, itp.

Uwarunkowania zmiany

M. Fullan stwierdza, że szkoła może stać się centrum, ośrodkiem zmiany, gdy będzie „instytucją uczącą się, zdolną do wprowadzania zmian wynikających z wynegocjowanej strategii działania i działającej w zintegrowanym środowisku”¹⁰. Akcentuje w ten sposób, że zmiana edukacyjna nie może w pełni zaistnieć, być zrealizowana efektywnie, gdy będzie dominować wyłącznie zewnętrzne, centralne jej wprowadzanie, a nauczyciele będą się podporządkowywać odgórnym zaleceniom.

Aby zmiany edukacyjne mogły realnie zaistnieć musi zostać spełnionych kilka warunków. Jednym z nich jest stwarzanie klimatu motywującego nauczycieli do

⁸ tamże, s. 242

⁹ tamże, s. 243-244

¹⁰ M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. PWN, Warszawa 2006

refleksji i krytycznego podejścia do własnych doświadczeń edukacyjnych. Wtedy bowiem jest szansa na to, że staną się nie tylko wykonawcami podejmowanych na zewnątrz instytucji edukacyjnych zmian, ale także ich inicjatorami wewnątrz szkoły. Aby tak się stało konieczne jest spełnienie kilku warunków.

Szkoła powinna stać się instytucją uczącą się i doskonalącą (ucząca się społeczność zawodowa), skupioną na podnoszeniu jakości procesu kształcenia i wychowania, gdzie wprowadza się nowe metody i strategie kształcenia.

Kolejnym ważnym działaniem jest rozdysponowanie władzy i odpowiedzialności wśród nauczycieli, zastosowanie zasady rozproszonego przywództwa. Niezwykle ważną rolę we wspieraniu zmian spełnia dyrektor szkoły, który dysponuje kompetencjami nie tylko administracyjnymi, ale przede wszystkim społecznymi i koncepcyjnymi. Dysponuje długofalową wizją rozwoju, wspiera nauczycieli we wprowadzaniu zmian, integruje środowisko wewnątrz szkoły.

Silny nacisk powinien być też położony na rozwój zawodowy nauczycieli oraz zintegrowanie pracy szkoły z rodzicami i środowiskiem lokalnym (sieć wsparcia i współpracy instytucji edukacyjnych i opieki socjalnej).

Wśród mechanizmów stanowiących istotny fundament wprowadzania zmian wskazuje się na konieczność stworzenia odpowiednich procedur, które powinny być wdrażane pod kierunkiem dyrektora szkoły. „Procedura musi być w widoczny sposób skoncentrowana na nauczaniu i uczeniu się oraz odpowiadać ustalonym standardom odpowiedzialności w szkole.”¹¹ Te procedury kluczowe służą dwóm celom:

- łączą zarządzanie szkołą z praktyką edukacyjną, łączą praktykę z polityką edukacyjną,
- zamiast usuwać, wykorzeniać ze szkoły dotychczasowe praktyki edukacyjne, narzucać nauczycielom coś zupełnie nowego doprowadzając do wykorzystania doświadczeń praktycznych w nowy sposób.

Aby móc wprowadzać zmiany w szkołach i uruchamiać inicjatywę nauczycieli procedura kluczowa powinna spełniać szereg kryteriów. Przede wszystkim – koncentrować się na kształceniu, powinna być z jednej strony zakotwiczona w oficjalnej podstawie programowej, ale także w realnym programie obecnym w szkolnej praktyce. Ważne jest też budowanie, wspólnego dla grona pedagogicznego szkoły, rozu-

¹¹ L.B. Resnick, J.P. Spillane, P. Goldman, E.S. Rangel, *Wdrożenie innowacji: od wizjonerskich modeli do codziennej praktyki*. W: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), tłum. Zofia Janowska, *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. ABC, OECD Warszawa 2013

mienia procesu kształcenia oraz tworzenie atmosfery zaufania i zapewnienia możliwości różnorodnej współpracy wewnątrz szkoły. Kluczowym elementem jest zapewnienie efektywnych sposobów docierania innowacyjnej wiedzy za pośrednictwem ekspertów i liderów edukacyjnych do nauczycieli. Ta wiedza może z czasem ulegać przekształceniom, ale nie powinna tracić swoich zasadniczych właściwości.

Na Uniwersytecie w Pittsburgu w Learning Research Development Center opracowano dwie procedury kluczowe: The Learning Walk – stworzenie w szkole skupionego na nauczaniu zespołu przywódczego oraz Pedagogy and Content Route – bezpośrednio podniesienie jakości kształcenia poprzez wsparcie profesjonalnego rozwoju nauczycieli poszczególnych przedmiotów¹².

Opiszę dokładniej pierwszą z tych procedur, a więc The Learning Walk. Procedura składa się z ośmiu komponentów:

- przedmiot zainteresowania,
- konsultacja
- ukierunkowanie wizytatorów,
- wizyta na zajęciach lekcyjnych,
- rozmowa wstępna,
- podsumowanie obserwacji i pytań,
- rozmowa z nauczycielami,
- plany nauczycieli.

W szkole powstaje zespół złożony z dyrektora, mentora (coacha) i trzech nauczycieli. Będą prowadzić obserwacje zajęć w określonych klasach, na początku ustalają przedmiot zainteresowań, zwykle związany z tym, czego chciałby się nauczyć, co zmienić dany nauczyciel. Zespół prosi o sugestie w tym zakresie ze strony nauczycieli, którzy będą odwiedzani. Zespół przygotowuje się do obserwacji zajęć lekcyjnych w wybranych klasach. Każdy z uczestników ma odmienne zadania obserwacyjne: część przeprowadza rozmowy z uczniami (wcześniej przygotowują sobie pytania), obserwują proces komunikowania się nauczyciela z uczniami i uczniów między sobą, przyglądają się zeszytom uczniów, plakatom, rysunkom znajdującym się na ścianach. Odwiedzają zwykle około 4 do 5 klas. Po każdej wizycie na korytarzu dzielą się spostrzeżeniami, pomagają sobie zrozumieć i zinterpretować zaobserwowane sytuacje edukacyjne. Po zakończeniu obserwacji wizytatorzy przygotowują się do rozmowy z nauczycielami, szukają wspólnych wzorców

¹² tamże, s. 450-465

działania dla różnych nauczycieli, przygotowują też dodatkowe pytania. Potem następuje spotkanie z nauczycielami, którzy byli wizytowani, inicjowana jest dyskusja, wymiana spostrzeżeń, sprzyjająca interpretacji faktów z obserwacji. Następnie nauczyciele, konsultując się z członkami zespołu wizytującego, przy wsparciu coacha projektują kolejne zajęcia, które służą wprowadzaniu określonej zmiany i uczeniu się. Realizują swoje projekty w praktyce i ponownie poddają je dyskusji i analizie.

Natomiast drugą procedurę, którą warto opisać nazwano – Pedagogy and Content Route i tworzą ją następujące komponenty:

- lekcja modelowa,
- zaangażowanie nauczycieli w charakterze uczących się(uczniów),
- dekonstrukcja kształcenia,
- nauczanie (obserwowane przez kolegów),
- analiza treści programowych i pedagogicznego działania,
- modyfikacja dotychczasowego sposobu pracy.

W przypadku tej procedury zmian rozpoczyna się od przygotowania i przeprowadzenia przez liderów zajęć lekcyjnych według wzorcowo opracowanego projektu modułu tematycznego, który wprowadza nowe strategie nauczania i innowacyjne pomysły edukacyjne. Zajęcia te lider przeprowadza z nauczycielami, którzy tym razem pełnią rolę uczniów. Po takim działaniu następuje analiza spostrzeżeń, zdobytych doświadczeń, identyfikuje się kluczowe elementy takich zajęć i sposoby ich osiągnięcia. Kolejny krok to samodzielne prowadzenie zajęć przez nauczycieli, które są przedmiotem koleżeńskiej obserwacji. Potem odbywa się ponowna analiza doświadczeń i dyskusja na ten temat, aby pogłębić rozumienie zmiany w sposobie kształcenia. Efektem końcowym staje modyfikowanie działań nauczyciela zgodnie z doświadczeniami i zdobytą świadomością i rozumieniem ich znaczenia.

Nauczyciel wczesnej edukacji w polskiej szkole rzadko bywa inicjatorem i promotorem zmian. A nawet jak ma taki pomysł i jest on poparty konkretnymi działaniami, to nie zawsze spotyka się z uznaniem i zainteresowaniem grona pedagogicznego szkoły. Częściej takie inicjatywy zauważają i doceniają rodzice, wybierając właśnie tego nauczyciela i jego klasę dla swoich dzieci. Warto podjąć działania, aby uruchomić mechanizm promowania i upowszechniania dobrych praktyk w edukacji początkowej. Nie brakuje takich przykładów i mogą się one stać, przy dobrym wsparciu

ekspertów i tutorów, zaczynem korzystnych zmian w edukacji. Nic tak dobrze nie działa, jak ciekawy przykład i dowód na to, że można zmienić coś w edukacji, gdy ma się motywację i określone, samodzielnie sformułowane cele do zrealizowania, które wspierają rozwój dzieci, a nie służą realizacji odgórnie wyznaczonych zadań.

Bibliografia:

- Day Ch. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: GWP
- Dagiel M., Żytko M. (red.) (2011), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Szkolne rzeczywistości uczniów klas trzecich w środowisku wiejskim*. Warszawa: CKE
- Fullan M. (1991), *The New Meaning of Educational Change*. London: Fung
- Fullan M. (2006), *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. Warszawa: PWN
- Grochowalska M. (2011), *Przekonania nauczycieli na temat sposobów działania w zmieniającej się edukacji wczesnoszkolnej*. w: *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów* (red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska). *Studia Pedagogiczne LXIV*, Warszawa
- Kalinowska A. (2011), *Nauczyciele matematyki klas IV-VI o sobie, uczniach i szkole*. W: M. Dagiel, M. Żytko (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Szkolne rzeczywistości uczniów klas trzecich w środowisku wiejskim*. Warszawa: CKE
- Resnick L. B., Spillane J.P., Goldman P., Rangel E.S. (2013), *Wdrożenie innowacji: od wizjonerskich modeli do codziennej praktyki*. W: *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* (red. H. Dumont, D.Istance, F. Benavides, tłum. Zofia Janowska), Warszawa: OECD, ABC

dr hab. Krystyna Lubomirska
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny

ZAŁOŻENIA I PRZYKŁADY PRACY METODĄ PROJEKTÓW BADAWCZYCH

Metoda projektów badawczych jest odpowiedzią na problemy tradycyjnej metodyki, a mianowicie problemy braku motywacji: jak zainteresować dziecko, jak je zmotywować. Metoda projektów proponuje, aby przede wszystkim odpowiadać na zainteresowania dzieci oraz na ich potrzeby.

Według O. Decroly¹ego zainteresowanie jest dźwignią rozwoju dziecka. Pisał on w swoich pracach, że to w stronę dziecka powinno być wszystko kierowane, to dziecko wszystkim promieniuje. Dzięki zainteresowaniu jest możliwa motywacja oraz integrowanie wiedzy w uporządkowaną całość. W pedagogice Decroly'ego odnajdujemy troskę dotyczącą związku pomiędzy wymiarem emocjonalnym np. odwagą (wiarą w siebie) a odnalezieniem znaczenia uczenia się.

Z kolei według idei pedagogicznej E. Cousineta² szkoły i przedszkola powinny być tworzone dla dzieci, a nie dla dorosłych. Należy akceptować dziecko takie, jakie jest, to znaczy wierzyć w nie. Jeżeli dziecko nie wykonuje wszystkiego, co mogłoby, to znaczy – według tego pedagoga – że praca nie odpowiada jego zainteresowaniom. Dziecko nie jest za to odpowiedzialne. Cousinet zwraca uwagę też na to, że dziecko w szkole czy przedszkolu, jest członkiem wspólnoty społecznej i kulturowej.

Natomiast zdaniem C. Freineta³ dziecko jest „podmiotem społecznym”. Życie we wspólnocie gra rolę determinującą w uczeniu się.

Wśród pedagogicznych źródeł metody projektów badawczych wymienić należy prace J. Deweya⁴. Jest on uważany za inicjatora wprowadzania do pedagogiki

¹O. Decroly: *Le programme d'une école dan la vie*, ed. Fabert, Paris 2009

²R. Cousinet: *Une method de travail par groupe*, PUF, Paris 1945

³C. Freinet: *La méthode naturelle*, Del. i Niesté, Neuchâtel 1971

⁴J. Dewey: *Jak myślimy*. PWN, Warszawa 1998

metody projektu. Jego doktryna to uczyć się przez działanie; działając, nie tylko słuchając. Dziecko jego zdaniem – powinno działać, tworzyć projekty, realizować je – jednym słowem – uczyć się działając.

Zainteresowanie metodą projektu badawczego jest uzasadnione przez teorie uczenia się. Aktualne teorie uczenia się bazują na prawach J. Piageta⁵, J. Brunera⁶, L. Wygotskiego⁷. Zdaniem J. Piageta dziecko uczy się działając, uczy się przez aktywność. To w doświadczeniu konstruuje wiedzę. Według J. Brunera dziecko konstruuje również swoją wiedzę poprzez interakcje społeczne. Wygotski mówi nam, że dziecko tworzy swoją wiedzę w interakcji z dorosłym ukazującym mu strefę najbliższego rozwoju – pomaga odkryć jego potencjalne możliwości uczenia się. Tak więc, metoda projektu wydaje się ułatwiać dziecku dostępność do konstruowania wiedzy, ponieważ dziecko znajduje się w sytuacji działającego badacza i może samodzielnie tworzyć i rekonstruować wiedzę.

Projekt badawczy charakteryzuje się następującymi właściwościami:

- przedstawiony jest w sposób konkretny;
- trwa wystarczająco długo, aby każde dziecko osiągnęło satysfakcję;
- mobilizuje całą grupę tak, aby każdy uczestnik miał swój udział – w miarę swoich możliwości;
- łączy wiele dziedzin wiedzy;
- daje dziecku radość ze wspólnej refleksji – kiedy negocjuje się pewien kontrakt-temat, sposób postępowania, itp. Projekt należy do grupy dzieci.

Efekt projektu to dzieło, które ma formę, kształt, jest prezentowane, a więc skończone pod względem językowym.

Zdaniem współczesnego pedagoga M. Viala⁸ chodzi tu także, a może przede wszystkim, o formowanie osobowości dziecka, a nie tylko o konstruowanie wiedzy. Dziecko decyduje o kierunku i sposobie własnej aktywności. Jego aktywność jest planowana, skonstruowana, organizowana, określona i akceptowana.

Pedagog ten zwraca uwagę na trudności w pracy metodą projektów. Jedną z nich w pracy z małymi dziećmi jest fakt, że działanie dziecka wyprzedza jego myślenie refleksyjne.

I tu kluczowa rola nauczyciela – ale nie rola dyrektywna.

⁵J. Piaget: *Mowa i myślenie*. PWN, Warszawa 1992

⁶J. Bruner: *O poznawaniu*, PIW, Warszawa 1964.

⁷L. Wygotski: *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.

⁸M. Vial, *La pédagogie du projets*. CNDP, Paris 1976; M.Vial, *Apprentissage par projets*. CNDP, Paris 2003

Zdaniem M. Viala cele pracy metodą projektów to rozwijanie:

- osobowości dziecka,
- wiary w siebie,
- autonomii,
- odpowiedzialności,
- inicjatywy,
- organizacji,
- analizy,
- ekspresji językowej,
- argumentacji,
- wyobraźni, kreatywności,
- umiejętności wzajemnego słuchania się,
- solidarności,
- szacunku dla innych,
- tolerancji,
- umiejętności pracy w grupie,
- umiejętności nie koncentrowania się na sobie,
- wiedzy i umiejętności, które są przenoszone poza teren szkoły czy przedszkola.

Przykład realizacji projektu badawczego dotyczącego rozwijania osobowości dziecka: praca z dzieckiem społecznie biernym (nieśmiałym). Projekt realizuje nauczyciel z dziećmi.

Podczas całego roku szkolnego, tj. od października do maja, obok zajęć tradycyjnych, realizowane były projekty badawcze (warzywa, szkoła, owady, piłki itp.).

Charakterystyka Oli – nieśmiałej dziewczynki, 6 lat.

Do przedszkola Olę przyprowadza ojciec i każdego dnia dziewczynka nie może rozstać się z nim – przedłuża rozstanie. Nie płacze gdy przejmuje ją nauczycielka, ale nie inicjuje rozmowy a zagadywana wykonuje nerwowe czynności, coś skubie, wyłamuje palce, itp. Przed śniadaniem zazwyczaj rysuje (lubi rysować i potrafi) w samotności albo obok innych dziewczynek, ale nigdy nie włącza się do rozmowy. Gdy ktoś pochwali jej rysunek – peszy się. Bawi się tylko z Nataszą, naśladuje jej zachowania i akceptuje wszystkie jej pomysły, nawet wbrew zasadom

obowiązującym w grupie. Nigdy nie wyjaśnia swoich zachowań, zapytana o coś spuszcza oczy i gryzie palce. Nie zabiera głosu na zajęciach.

Pierwszym projektem realizowanym w przedszkolu, był projekt zatytułowany „Warzywa”. Pomysł pojawił się po wycieczce na plantację dyni. Właściciel i jednocześnie przewodnik wycieczki nazywał dynię owocem. To zaintrygowało jedno z dzieci, które słyszało od rodziców, że dynia to warzywo. W drodze powrotnej okazało się, że zaciekało to inne dzieci, które pytały, „jak to w końcu z tą dynią jest”.

Następnego dnia po wizycie na plantacji dzieci przyniosły swoje dynie do schowka (aby przeleżały do Halloween) i pytanie wróciło. Rozpoczęło się poszukiwanie odpowiedzi oraz dyskusja na temat tego, co wiemy o warzywach, czy owoc może być warzywem i czego chcemy się dowiedzieć. W ten sposób powstała wstępna siatka pojęć o warzywach oraz lista pytań, na które trzeba poszukiwać odpowiedzi.

W trakcie realizacji projektu dzieci brały udział w zajęciach terenowych (magazyn warzywny, pobliski bazar), spotkaniach z ekspertami (kucharka, intendientka w przedszkolu, ogrodnik, lekarz, sprzedawca warzyw, działkowiec, mama robiąca przetwory). Dzieci badały właściwości warzyw (kolor, kształt, wielkość, ciężar, smak, soczystość), sprawdzały budowę, którą część rośliny można jeść i dlaczego. Podjęto też działania, by dokonać zmian w nawykach żywieniowych. Zbudowały kwestionariusz wywiadu i przeprowadziły badania sondażowe. Sześciolatki podjęły działania, by zachęcić dzieci z młodszych grup do jedzenia warzyw. Brały udział w kiszniu kapusty, sporządzaniu surówek. Poznały potrzebę zastosowania wagi i zbudowały najprostszą wagę. Dzieci pisały list do pani dyrektor, tworzyły listę sposobów zachęcających do spożywania warzyw, sporządzały sprawozdania z wycieczki i spotkań z ekspertami, pisały przepisy na kisznie kapusty, ogórków i swoją ulubioną sałatkę. Miały też możliwość poczucia swojej skuteczności, sprawstwa, gdyż z ich pomysłu został wprowadzony tzw. szwedzki stół. Przygotowywano też (w różnych zespołach) plakaty będące jednocześnie dokumentacją projektu. Pracując w zespołach, często tworzących się spontanicznie, rozwijały swoje umiejętności w kontaktowaniu się między sobą. Generowały różne pytania i pomysły i szukały źródeł lub sposobów zdobywania informacji. Dzieci działały z dużym zaangażowaniem emocjonalnym, które można nazwać uskrzydleniem. W przedszkolu zgromadzono dużo warzyw uprawianych w Polsce, ale i sprowadzonych z krajów zagranicznych. Dzieci oczywiście miały dostęp do wszystkiego.

Zachowanie Oli przy tworzeniu plakatu pt. „Zielone warzywa”.

Ola pracuje w parze z Nataszą — spontaniczny wybór pary. Początkowo Natasza przynosiła warzywa, a Ola je rysowała — robiła to co lubi i umie. Angażuje się w pracę. Ale kiedy Natasza zaczęła żartować i przynosić ze śmiechem warzywa w innym kolorze, Ola najpierw spokojnie ocenia, a następnie protestuje i pyta czy teraz ona może wybierać. Natasza nie godzi się, ale obiecuje, że nie będzie żartować. Ola godzi się na dotychczasowy podział pracy. Natasza długo wybiera, Ola traci cierpliwość i też idzie wybierać. Rysuje. Zadanie zostało wykonane.

Zachowanie Oli podczas wycieczki.

Wycieczka do piwnicy do magazynu warzywnego została zorganizowana w celu dowiedzenia się gdzie i w jakich warunkach przechowywane są w przedszkolu warzywa oraz przygotowanie relacji z wizyty. Ola jest w grupie 5 osobowej. Dzieci posiadały wcześniej przygotowaną listę pytań do obserwacji i wywiadu. Np. Gdzie jest magazyn warzywny? Jakie warunki panują w tym magazynie? Które warzywa są tam przechowywane, w czym? Na miejscu pojawiło się wiele nowych. To miejsce bardzo zainspirowało Olę. Pokazuje Majce skrzynie z warzywami, rozpoznaje je, nazywa, zadaje pytania (ile warzyw potrzeba na obiad w przedszkolu). Podobnie jak inne dzieci zaintrygował ją zsypana na ziemniaki. Proponuje Kosmie (kolega) narysowanie zsypana. W drugiej fazie zadania (przygotowanie relacji z wizyty) pomaga Kosmie rysować, zachęca go do dorysowania ciekawych elementów, porównuje rysunki z oryginałami. Zachowania Oli to: kierowanie pracą, inicjatywa, zachęta, ocena, informowanie, pytania, odpowiedź na inicjatywę, itp. Sytuacja zadaniowa wytworzona w trakcie realizacji projektu sprzyjała nasileniu aktywności społecznej Oli. Wymienione czynności są wyżej wartościowane niż tylko same czynności wykonawcze (reakcja na polecenie).

Warto zaznaczyć, że dzieci nieśmiałe, podobnie jak i ich koledzy śmiali, podejmowały się różnych ról, chociaż ich gotowość do tej inicjatywy była zdecydowanie niższa. Badane dzieci spontanicznie zaczęły wchodzić w różne role, ale żadne nie podjęło się roli lidera. W pracy nad kolejnym projektem (Prezentujemy własne mrowisko) nauczycielka zaproponowała Oli rolę lidera. Ola nie odmówiła.

W tym zadaniu (którymś z kolei) dzieci chciały zaprezentować swój własny pomysł na organizację mrowiska. Trzeba było uwzględnić komary, korytarze, hodowlę mszyc, magazyn żywnościowy. Można było dokładać własne pomysły —

sala tronowa zamiast korony, sala zabaw, windy zamiast tuneli itp. Początkowo Ola nie przejawiała chęci wpływu na inne osoby, ani na zadanie. Jej kierowanie pracą było wymuszone zachowaniem dzieci i przez pierwszych 10 minut Ola unikała podejmowania decyzji, raczej wykazywała zachowania typowe dla osoby podporządkowanej. Dwa razy zainicjowała czynności skierowane na rozwiązanie zadania, ale dzieci tego nie zaaprobowały. Ponieważ Ola nie miała pomysłu, jak ma się zachować, same dzieci zaczęły ją instruować. Z widocznym wysiłkiem Ola przełamała się i stopniowo weszła w rolę. W następnych sekwencjach czasowych Ola stopniowo dowiadywała się co i jak ma robić, aby prawidłowo realizować rolę. Przejęła inicjatywę.

W obserwowanych projektach, z czasem, Ola pełniła rolę ankietera, badacza, lidera, organizatora, informatora, wykonawcy, pisarza, rysownika. Nie podejmowała się jeszcze pełnienia ról takich, jak np. ekspert, instruktor, negocjator, przewodnik, kierujący projektem, sprawozdawca.

Warto podkreślić fakt, że sytuacja jaką stwarza praca metodą projektów daje szansę bezpieczeństwa osobie biernej i wycofującej się. Bezpieczeństwo to podnosi poczucie skuteczności. W przedstawionym przykładzie pomoc dorosłego i rówieśników oraz powierzanie dziecku pełnienia ról bazujących początkowo na posiadanych przez nie umiejętnościach (np. roli rysownika) prowadziły do podejmowania się przez nie działań coraz bardziej złożonych. Podejmowanych też z własnej inicjatywy. Droga opisana przez Keplingera (2008), iż poczucie skuteczności daje odwagę i przewycięża trudności znalazła tutaj uzasadnienie. Dodać trzeba też znaczenie akceptującej postawy nauczycielki.

W badaniach socjometrycznych dziewczynka uzyskała wynik średni dla grupy (poprawiła swój wynik pierwotny).

Zmiana zachowania dziecka jaka dokonała się podczas pracy metodą projektów została zauważona też w też w innych sytuacjach życia codziennego w przedszkolu. Dziewczynka nie bawi się już samotnie, jest zapraszana do zabawy. Pełni w niej różne role, rzadko kierownicze, ale rzadziej też podporządkowane (wykonawcze), częściej zajmuje pozycje symetryczne, równorzędne. Podczas zajęć organizowanych przez nauczycielkę bywa jeszcze mało skoncentrowana, gdy nie jest zainteresowana tematem. Chętnie natomiast opowiada historyjki obrazkowe, prowadzi obserwacje, klasyfikuje, itp. Podejmuje też działania na rzecz grupy: potrafi zgodnie działać, udziela pomocy innemu dziecku.

W różnorodnych działaniach związanych z realizacją projektu dzieci mało aktywne społecznie są w stanie podjąć się pełnienia wielu ról i z powodzeniem je realizować. W działaniach tych dostrzegają własne kompetencje i doświadczają satysfakcji z własnej skuteczności.

Przykład realizacji projektu badawczego na temat wprowadzania dziecka w świat pisma.

Projekt realizuje nauczyciel i studenci.

Założenia:

- od podejścia dydaktyczno-formalnego do podejścia typu organizowania środowiska uczenia się dzieci metodą projektu – podejście socjokonstruktivistyczne;
- od nauczania dzieci czytania i pisanania metodami formalnymi, konwencjonalnymi do wprowadzania (proces) dzieci w świat kultury piśmiennej⁹.

Główne zasady pracy nauczyciela (N) i studenta (S):

- dialog (uczestniczenie N i S);
- wymiana doświadczenia i wiedzy pomiędzy N i S;
- współdziałanie N i S;
- respektowanie wiedzy i doświadczenia N i S (wzajemne);
- odwaga w formułowaniu myśli N i S;
- refleksja – analiza krytyczna osobistych teorii uczenia się czytania i pisanania przez N i S.
- zasady te wynikają z wiedzy o uczeniu się dzieci posiadanej przez nauczyciela i studentów.
- N i S podkreślają znaczenie życiowych doświadczeń dziecka – relacja N i S typu: wymiana, uzupełnianie się, itp. Dotyczy to też prowadzącego warsztaty.
- N i S bazują na aktualnej wiedzy i zdolnościach dzieci – rozpoznawanie indywidualnych predyspozycji dzieci.
- N i S respektują indywidualne różnice kulturowe i style uczenia się dzieci.
- N i S odpowiadają na zainteresowania i potrzeby dzieci (organizacja przestrzeni, tj. odpowiednie wyposażenie przestrzeni oraz odpowiednie relacje międzyludzkie dorosłych oraz rówieśników).
- N i S uczą się koncentrowania na procesie uczenia się, a nie tylko na wyniku.

⁹J. Giasson, *La Lecture. De la théorie à la pratique*. de Boeck, Bruxelles 2005

Punkt wyjścia:

- Wiedza N i S;
 - co wiemy na temat rozwoju i uczenia się dzieci, czyli jakie doświadczenia są najbardziej prawdopodobne, aby promować uczenie się dziecka i jego rozwój¹⁰;
 - co możemy wiedzieć o każdym dziecku jako indywidualności, po co i jak zdobywać tę wiedzę;
 - co wiemy (N i S) na temat społecznego i kulturowego kontekstu życia dziecka,
 - jak można poszukiwać taką wiedzę i w jakim celu,
 - wartości – wspólne dla N i S oraz rodziców i prowadzącego warsztat, tj. wspólne przekonanie o tym, że dziecko jest kompetentne i godne zaufania; wspólne przekonanie o tym, że dziecko może podjąć dobrą decyzję w uczeniu się, jeżeli ma taką sposobność i praktyczną możliwość.

Odpowiednio zorganizowane środowisko (materialne i społeczne) uczenia się oraz relacje nauczyciela, studenta, dzieci i rodziców dają szansę na stworzenie twórczej i opiekuńczej wspólnoty uczących się.

O b s z a r y p r a c y p o d c z a s w a r s z t a t ó w .

Główny obszar – to wprowadzanie dziecka przedszkolnego w kulturę piśmienną.

- Podejście interaktywne, socjokonstruktywistyczne w otoczeniu nasyconym pismem, symbolami, książkami, słownikami, itp.
- N i S jako osoby uczące się, badające pismo, dochodzące do wspólnych znaczeń;
- refleksja i jej znaczenie w analizie działań N i S.

O b s z a r y w i e d z y w p r a c y m e t o d ą p r o j e k t ó w .

Wyniki badań (Giasson, 2005) pokazują, że okres od 0 do 6 lat u małych dzieci jest okresem budzenia się potrzeby, chęci i umiejętności do uczenia się czytania i pisania. W literaturze pedagogicznej nazywane są umiejętnościami fundamentalnymi.

- N i S tworzą osobiste teorie na temat czytania i jego znaczenia;

¹⁰D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą*. Wyd. UJ, Kraków 2006

- N i S przedstawiają osobistą wiedzę na temat uczenia się czytania;
- własne refleksje N i S nad uczeniem się czytania i pisania;
- refleksje i projekty N i S organizowania środowiska dla dzieci w celu odkrywania przez Dzieci dziecięcych teorii dotyczących czytania i pisanania oraz budzenie potrzeby rozwijania tych umiejętności;
- fazy projektu: eksploracja otoczenia, odkrywanie związków pomiędzy językiem mówionymi i pisanym, odkrywanie różnych rodzajów pisma, odkrywanie potrzeby porozumiewania się ludzi;
- N i S tworzą środowisko, aby dziecko było badaczem pisma i twórcą znaczeń;
- N i S tworzą środowisko, aby pomóc przy narodzinach dziecięcych teorii dotyczących czytania i pisanania;
- N i S tworzą środowisko, aby dziecko znalazło się w roli komentatora czynności, np. czytającego dorosłego.

Dziecko stawia pytania, prowadzi dyskusję na temat znaczenia i roli tej umiejętności.

Ważne jest obserwowanie dzieci: co robią, jak, kiedy, jaki jest udział poszczególnych dzieci w projekcie, po co obserwować, jak obserwować, itp. Konieczne jest dokumentowanie działań N i S i Dz. oraz refleksja dotycząca dalszych etapów działań wobec indywidualnych potrzeb dzieci.

Bibliografia:

- Bruner J. (1964), *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Warszawa: PIW
- Cousinet R. (1945), *Une méthode de travail par groupe*. Paris: PUF
- Decroly O. (2009), *Le programme d'une école dans la vie*. Paris: ed. Fabert
- Dewey J. (1998), *Jak myślimy*. Warszawa: PWN
- Freinet C (1971), *La méthode naturelle*. Neuchâtel. Del. i Niesté
- Giasson J. (2005), *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: de Boeck
- Piaget J. (1992), *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: PWN
- Vial M. (1976), *La pédagogie du projets*. Paris: CNDP
- Vial M. (2003), *Apprentissage par projets*. Paris: CNDP
- Wygotzki L. (1989), *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą*. Kraków: Wyd. UJ

dr hab. Małgorzata Karwowska-Struczyk prof. UW
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny

ZROZUMIEĆ DZIECI – TEORIE UMYSŁU W PRACY METODĄ PROJEKTÓW

Co wiadomo obecnie o *teorii umysłu*, metapoznaniu i funkcji wykonawczej? – przegląd stanowisk.

Jakiego umysłu dziecka i jego nauczyciela domaga się praca metoda projektów? Czy umysł dziecka i nauczyciela powinny charakteryzować się jakimiś specyficznymi cechami, aby mogły sprostać wymaganiom tej, szczególnego rodzaju, relacji interpersonalnej, emocjonalnej i poznawczej, typowej dla metody projektów?. Właśnie relacji, bo mówimy o jej charakterze stałym i kontynuowanym w określonym czasie¹. W tekście tym pragnę podzielić się kilkoma refleksjami dotyczącymi obszaru, który można zamknąć w kilku pojęciach, a mianowicie: teorii umysłu, metapoznania i metaumiejętności i samoregulacji poznawczej i emocjonalnej. Pojęcia te tworzą swoiste obramowanie teoretyczne dla prowadzonych tutaj rozważań. Porządek ich wymieniania nie jest przypadkowy. Nadal wśród badaczy nie ma zgody, w jakiej relacji względem siebie one pozostają. Czy na przykład metapoznanie jest podporządkowane samoregulacji, czy nie.. Niektórzy uważają, że metapoznanie jest częścią teorii samoregulacji², inni, na przykład Schaffer, że w ogóle nie odwołuje się do samoregulacji i pisząc o metapoznaniu omawia ją oddzielnie³. Jakakolwiek jest relacja między tymi pojęciami będą tutaj przedstawione w pewnym hipotetycznym porządku, wypracowanym przez autora tekstu. Poruszana w nim tematyka jest nowa, zwłaszcza w polskiej psycho-

¹ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*. PWN, Warszawa 2005

² S. Larkin, *Metacognition in Young Children*. Routledge, Londyn 2010

³ H.R. Schaffer, (2005), tamże

logii i pedagogice, w środowiskach naukowych świata zachodniego badana jednak od 30 lat.

W literaturze zachodniej pierwsze wzmianki na ten temat pojawiły się już w latach 60. ubiegłego wieku, o czym więcej poniżej. Pisząca ten tekst zakłada intuicyjnie i, na podstawie kwerendy dostępnej literatury, istnienie powiązań między tymi zdolnościami (procesami).

Najbardziej ogólne w sensie teoretycznym jest pojęcie *teorii umysłu*, na które składają się zarówno metawiedza (metapoznanie), wiedza jednostki o swoich procesach poznawczych i wiedza o umysłach innych osób, oraz metaumiejętności – zdolności wykorzystania tej wiedzy w relacjach z innymi i samym sobą. Zdolności te służą samoregulacji – zastosowaniu posiadanej wiedzy i umiejętności w konkretnej sytuacji poznawczej i emocjonalnej. „Metapoznanie obejmuje (...) nie tylko wiedzę typu wiem, ale również efektywne zastosowanie tej samowiedzy w celu regulacji procesów poznawczych. To ten aspekt systemu przetwarzania informacji odpowiada za monitorowanie, interpretowanie, ocenę i regulację zawartości myśli oraz zawiaduje przebiegiem przetwarzania informacji.”⁴ Schaffer wskazuje na metapamięć jako zasadniczy element metapoznania⁵. Metapamięć to rozumienie, że pamięć funkcjonuje w określony sposób, ma pewne ograniczenia, można jej rozwój wspomagać i kontrolować. Jeszcze innej definicji metapoznania dostarcza autor jednego z narzędzi badania strategii stosowanych przez dzieci i dorosłych w procesie uczenia. Narzędzie to pozwala na „uświadomienie” sobie stosowanych strategii uczenia się. To *Arkusze świadomości metapoznawczej (Metacognition Awareness Inventory)*. Jego autorzy Schraw i Dennison twierdzą, że metapoznanie odnosi się do zdolności (*ability*) do refleksji, rozumienia i kontroli własnego myślenia⁶. Metapoznanie to dwa podstawowe komponenty: wiedza o myśleniu i regulacja myślenia. **Na wiedzę o myśleniu** składają się trzy procesy (*subprocesses*), które ułatwiają refleksję nad własnym myśleniem: wiedza deklaratywna (np. wiedza o samym sobie i wiedza o strategiach); wiedza procesualna (np. wiedza o tym, jak zastosować te strategie); wiedza o uwarunkowaniach (wiedza kiedy i jak strategie wykorzystać). **Regulacja myślenia** zawiera liczne procesy, które ułatwiają

⁴ M. Dragan, W.Ł. Dragan, *Właściwości psychometryczne polskiej wersji: W: The Metacognition Questionnaire-30, Psychiatria Polska*, XLV, 4, 2011, s. 545-53

⁵ H.R. Schaffer, dz.cyt.

⁶ G.S. Schraw, R.S. Dennison, *Assessing Metacognitive Awareness. W: Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-75, Academic Press 1994

kontrolę nad myśleniem: planowanie, informacje dotyczące zarządzania strategiami, rozumiejące monitorowanie, strategie ulepszenia, ocena. Wiele badań wskazuje na znaczące różnice w zakresie osiągnięć edukacyjnych uczniów świadomych metapoznawczo i tych, którzy nie posiadają tej wiedzy i umiejętności. Swanson wskazał, że uczniowie z klasy szóstej świadomi metapoznawczo rozwiązując zadania z fizyki wykorzystują więcej strategii i osiągają lepsze wyniki niż uczniowie nieświadomi metapoznawczo⁷. Artzt i Armour-Thomas wykazali, że świadomość metapoznawcza w zakresie strategii stosowanych w zadaniach matematycznych poprawia wyniki uczniów⁸. Te i wiele innych badań pozwoliły na, jeszcze intuicyjne i ostrożne przypuszczenia, że świadomość metapoznawcza jest zdolnością niezależną od poziomu rozwoju umysłowego i osiągnięć szkolnych,⁹ a także niezależna od dziedziny wiedzy¹⁰.

Współczesne definicje metapoznania (świadomości metapoznawczej) wskazują na trzy jej aspekty: wiedzę metapoznawczą (*metacognitive knowledge*); doświadczenia metapoznawcze (*metacognitive experiences*) i metapoznawcze umiejętności (*metacognitive skills*).

Wiedza metapoznawcza odnosi się do głębokiego rozumienia procesów poznawczych oraz ich produktów. Zawiera wiedzę o ludziach, o sobie samym, o swojej wiedzy, możliwościach, zadaniach, strategiach i celach, które chcemy osiągnąć¹¹.

Doświadczenia metapoznawcze to wszystko co czujemy, kiedy stajemy przed nowym dla nas problemem oraz przetwarzaniem informacji z nim związanych¹². W ramach tych doświadczeń mówimy o różnorodnych uczuciach towarzyszących uczeniu się, stawianiu czoła nowym problemom; to również sądy, opinie, przewi-

⁷ H.L. Swanson, *Influence of Metacognitive Knowledge and Attitude on Problem Solving*, w: *Journal of Educational Psychology*, 82, 1990, s. 306-14, za G.S. Schraw, R.S. Dennison (1994), dz.cyt.

⁸ A.F. Artzt, E. Armour-Thomas, *Development of Cognitive-Metacognitive Framework for Protocol Analysis of Mathematical Problem Solving in Small Groups*. W: *Cognition and Instruction*, 9, 1992, s. 137-75

⁹ M. Pressley, E.S. Ghatala, *Self-regulated Learning. Monitoring Learning from text*. W: *Educational Psychologist*, 25, 1990, s. 19-33

¹⁰ A.M. Glenberg, W. Epstein, *Inexpert Calibration of Comprehension*. W: *Memory & Cognition*, 15, 1987, s. 84-93

¹¹ A. Desoete, G. Ozsoy (2009), *Introduction: Metacognition, more than the lognes monster?*, *International Electronic Journal of Elementary Education*, October, 2(1); G. Ozsoy, i in., *Metacognition, study habits and attitudes*. W: *International Electronic Journal of Elementary Education*, October 2009, 2(1); S.Stolp, i K. Zabrocky, *Contributions of metacognitive and self-regulated learning theories to investigations of calibration of comprehension*. W: *International Electronic Journal of Elementary Education*, October 2009, 2(1)

¹² A. Desoete, G. Ozsoy, 2009, tamże

dywania dotyczące naszego procesu uczenia się, potrzebnego nam czasu, strategii, których użyjemy, postrzegania zadania jako trudnego lub łatwego do wykonania.

Umiejętności metapoznawcze nazywane są również strategiami metapoznawczymi lub metapoznawczymi umiejętnościami kontrolowania. Ozsoy definiuje je jako *umiejętności, które składają się z prowadzenia operacji umysłowych podczas procesów metapoznawczych (...), zdolności do używania wiedzy metapoznawczej strategicznie, aby osiągnąć określone cele poznawcze*¹³. Mówiąc inaczej umiejętności metapoznawcze to cała wiedza, jaką wykorzystujemy w kierowaniu naszymi procesami poznawczymi i monitorowaniu ich. W kontekście szkolnym, jak zauważa ten autor, uczniowie rozwijają te umiejętności dokonując samoewaluacji własnej działalności intelektualnej, dostrzegając błędy i poprawiając je. Ponieważ tekst odnosi się do interakcji dorosły-dziecko w pracy metodą projektów, należy zauważyć, że istotnym i, w tym kontekście, naturalnym narzędziem dla rozwoju umiejętności metapoznawczych jest dokumentacja procesu interakcji dorosły-dziecko, w której obydwójce dokonują swoistej wivisekcji własnych procesów poznawczych i tego, jak zostały wykorzystane w konkretnej sytuacji problemowej. Szerzej na ten temat pisałam w moich wcześniejszych tekstach.

Od początku tego wieku obserwuje się pięciokrotny wzrost liczby artykułów poświęconych właśnie *funkcji wykonawczej* (FW). Funkcja ta związana jest z rozwojem mózgu, zwłaszcza jego płatów przedczołowych. Jak wskazują dotychczas prowadzone badania nad mózgiem dzieci, zidentyfikowano jej obecność w połowie pierwszego roku życia dziecka, potem powolny rozwój i skok rozwojowy między 4 i 7 rokiem życia dziecka. Definicji funkcji wykonawczej jest wiele¹⁴. Można je jednak podsumować w stwierdzeniu, że funkcja wykonawcza to *strategiczny system poznawczy kontrolujący i zarządzający innymi procesami poznawczymi, w tym giętkością myślenia (flexibility of thought), planowania, hamowania, koordynacji i integracji informacji*¹⁵. Funkcja wykonawcza (FW) odpowiada za myślenie i działanie, ukierunkowuje każdą ludzką działalność. Dotychczas nie wypracowano jednorodnego i akceptowanego przez wszystkich określenia. A spowodowane

¹³ G. Ozsoyi in., 2009, dz. cyt.

¹⁴ P.D. Zelazo, i in. (). *The Development of Executive Function in Early Childhood*. W: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68 (3) 2003, seria nr 274

¹⁵ S. Drayton i in., *Counterfactual Thinking and False-Belief: the Role of Executive Function*. W: *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 2011532-48, cyt za: S. Robson, *Developing Thinking & Understanding in Young Children. An Introduction for Students*. Londyn 2012

jest to, między innymi, różnorodnością jej przejawów¹⁶. Aczkolwiek trzy podstawowe zdolności poznawcze udało się wyróżnić: *giętkość* oznaczająca, na przykład: zdolność klasyfikacji obiektów według kolorów i zmianę na klasyfikację według kształtu; *hamowanie reakcji (inhibitory control)*, na przykład – umiejętność oczekiwania na gratyfikację; i *pamięć operacyjną (working memory)*, na przykład zdolność do aktualizowania i monitorowania posiadanych reprezentacji umysłowych. Niektórzy z badaczy twierdzą, że te trzy zdolności trzeba rozważać jako „umysłowe subkomponenty szerszego konstruktów autoregulacji” (*a cognitive subcomponent of the larger self-regulation construct*)¹⁷. W miarę, jak rozwija się kompetencja (świadomość) metapoznawcza dziecka, wzrasta jego funkcja wykonawcza. Oznacza to, że aby ona wzrastała, dziecko musi mieć możliwość „trenowania” się w tych trzech subkomponentach. I rzeczywiście odkryto znaczące korelacje między wynikami testów badających teorie umysłu i wynikami badań w zakresie funkcji wykonawczej. Ale zwraca się też uwagę na różne działanie dwóch wyżej wymienionych subkomponentów. Podczas gdy funkcja wykonawcza (FW) wymaga zrozumienia naszych mentalnych procesów (procesy poznawcze – przewidywanie przeobrażeń), *teoria umysłu* wymaga zdolności hamowania (procesy emocjonalne, przewidywanie pragnień, życzeń). Zdolność hamowania jest odpowiedzialna za prawidłowe wykonanie zadań w eksperymentach na temat fałszywych przekonań, o których pisze niżej. Nie wnikając w szczegóły tych kontrowersji i różne opinie badaczy trzeba podkreślić, że obydwa subkomponenty odrywają rolę w myśleniu o naszym własnym myśleniu i o tym, jak myślą, czego pragną inni. Obydwie zdolności pomagają w zrozumieniu społecznego i emocjonalnego wymiaru działania innych czyli, w społecznym rozumieniu (*social understanding*).

Interesujące wyniki badań w Polsce prowadzone w ramach projektu badawczego nr N N106 047839 *Konstrukcja narzędzi do psychologicznej diagnozy gotowości do uczenia się dzieci w wieku od 3. do 11. roku życia* w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, dotyczące konceptualizacji i eksperymentalnej weryfikacji funkcji wykonawczej, zamieszczono w czasopiśmie *Edukacja*, numer 1 z 2012 roku¹⁸. Wątki te podnosi także Eliot Lise w swojej książ-

¹⁶ P. Jankowski, *Funkcje wykonawcze a osiągnięcia dzieci w wieku przedszkolnym*. W: *Edukacja*, 1, 2012, s. 75-87

¹⁷ S. Monette i in. (2011), *The Role of Executive Function in School Achievement AT the End of Grade 1*. W: *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 158-73, cyt. za S. Robson. (2012) dz. cyt.

¹⁸ *Edukacja* 2012, 1, Warszawa, IBE

ce pod tytułem *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*¹⁹.

Powyższe rozważania na temat teorii umysłu, metapoznania, samoregulacji są fragmentaryczne, ponieważ dotychczasowe osiągnięcia badawcze i ich konceptualizacje są zbyt niejednoznaczne, nie pozwalają jeszcze na jakies ostateczne ustalenia. W niektórych tekstach pojęcia te używane są zamiennie. Niektórzy badacze posługują się terminem metapoznawczej autoregulacji (*metacognitive self-regulation*). Robson twierdzi, że autoregulacja jest pojęciem mniej trwałym (*stable*), ktoś może nie chcieć wykorzystać wiedzy o własnym umyśle, emocjach w rozumieniu doświadczeń społecznych, podczas gdy wiedza ta jest bardziej stała, trudno nie wiedzieć jakie strategie stosuję w myśleniu, gdy zostały już odkryte²⁰. Część badaczy uważa, że metapoznanie jest procesem świadomym, jeżeli ma prowadzić do myślenia wyższego rzędu, można stymulować jego rozwój, inni przyjmują mniej stanowcze stanowisko. Autoregulacja to złożone wielowymiarowe pojęcie, które zawiera doświadczenia emocjonalne, społeczne, fizyczne i umysłowe. Tak, jak nie ma jednej definicji metapoznania, nie ma też jednej prostej jego definicji samoregulacji i podobnie jak wiele innych pojęć w psychologii i pedagogice, przy rozważaniu ich czynione są odwołania do różnych koncepcji: kontroli impulsów, samokontroli, samosterowności, niezależności²¹. Dla niektórych badaczy punktem odniesienia jest teoria Wygotskiego – przejścia od regulacji umysłowej przez innych do autoregulacji własnego myślenia. Zimmerman definiuje autoregulację własnego uczenia się jako „stopień do jakiego uczeń jest metapoznawczo, motywacyjnie i zachowaniowo aktywny w jego własnym uczeniu się”²². Bronson z kolei podkreśla ścisły związek między autoregulacją i motywacją, gdy pisze, że autoregulacja to „zdolność do kontroli uwagi, kierowania i monitorowania myślenia i rozwiązywania problemów i zaangażowania w niezależne uczenie się”²³. Pintrich uważa, że proces autoregulacyjnego uczenia się polega na określeniu celów przez uczącego się, który

¹⁹ L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*. Media Rodzina, Poznań 2010

²⁰ S. Robson, *Developing Thinking & Understanding in Young Children. An Introduction for Students*. Routledge, Londyn 2012

²¹ M. Bronson, *Self-regulation in Early Childhood. Nature and Nurture*. Guilford Press, NY 2000, cyt za S. Robson (2012), dz.cyt.

²² B.J. Zimmerman, D.H. Schunk, *Self-regulated Learning and Performance; an Introduction and an Overview*. W: B. J. Zimmerman, D.H. Schunk (red.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge, Londyn 2011, s. 1-12, cyt. za S. Robson (2012), dz.cyt.

²³ M. Bronson, (2000), tamże

następnie próbuje monitorować, regulować i kontrolować swoje myślenie, motywację i zachowania ukierunkowane przez te cele i kontekstowe cechy środowiska, A więc podkreśla wzajemną zależność między kontekstem społecznym i autoregulacją przez jednostkę²⁴. Podsumowaniem tych rozważań niech będzie opis eksperymentu, jaki przeprowadzono z dziećmi czteroletnimi.

„Każdemu dziecku dano cukierka i powiedziano, że jeśli zje go zaraz, nie dostanie drugiego, ale jeśli poczeka na eksperymentatora, który musi wyjść i wróci za piętnaście minut, dostanie drugi i będzie mógł zjeść obydwu. Niektóre dzieci zjadły cukierku natychmiast, w chwili gdy za eksperymentatorem zamknęły się drzwi. Inne wierciły się niespokojnie, śpiewały, albo mówiły do siebie, a nawet zakrywały oczy, aby nie widzieć pokusy, ale zdołały wytrwać, aby otrzymać podwójną nagrodę.”²⁵. Te czteroletki, które poczekały na drugiego cukierka, miały lepsze oceny, osiągały wyższe wyniki w testach umiejętności szkolnych, niż ich rówieśnicy o gorszej samokontroli. W wieku kilkunastu lat były lepiej przystosowane, lepiej radziły sobie w kontaktach z rówieśnikami, dorośli mogli na nich polegać. Eksperyment ten pokazuje, jak ważna jest zdolność kontrolowania i hamowania swoich zachowań²⁶.

Najogólniej możemy powiedzieć, że metapoznanie, to zdolność intelektualna, która obejmuje wzrastającą wiedzę (świadomość) działania umysłu własnego i umysłu innych – dzieci, dorosłych ze sobą współdziałających. Zarówno dzieci, jak i dorośli nabywają ją w procesie interakcji. Zdolność tę nabywają dzieci już w latach przedszkolnych, gdy zarówno one same, jak i ich rodzice dostrzegają znaczenie relacji rówieśniczych dla rozwoju dziecka, wspólnych zabaw, konwersacji. Zdolność ta warunkuje relacje dziecka w rodzinie, relacje z rówieśnikami i tworzy fundament dla operacji umysłowych w szkole. „Szkoła i rodzina, poznanie i uczucie, praca i miłość są fundamentami naszego działania w całym życiu a wszystko zaczyna się wówczas, gdy dziecko odkrywa jak funkcjonuje jego własny umysł.”²⁷. Flavell sugeruje, że rozwój metapoznania jest jednym z fundamentalnych i centralnych kroków milowych we wczesnym dzieciństwie. To właśnie on zainspiro-

²⁴ P.R. Pintrich, *The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning*. W: M. Boekaerts, P.R. Pintrich I.M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego 2000, s. 451-502, cyt za S.Robson (2012) dz.cyt.

²⁵ L. Eliot (2012), dz. cyt., s. 397

²⁶ L. Eliot, tamże

²⁷ J. Astington, *The Child Discovery of Mind*. Fontana, Londyn 1994, s. 190

wał badaczy w latach 70. ubiegłego wieku do zajęcia się tą problematyką. Wyróżnił trzy komponenty metapoznania: pierwszy to JA i inni jako uczący się, drugi, zadania i cele do osiągnięcia i uznanie, że różne zadania wymagają różnego myślenia i, trzeci strategie, jakie muszą być wykorzystane, aby osiągnąć założone cele²⁸.

Autorka tego tekstu jest też na początku drogi, ale sądzi, że warto iść dalej w eksplorowaniu tych zagadnień. Pragnie także zachęcić innych do zainteresowania nimi. Poglębione psychologiczne wniknięcie w te procesy warunkuje charakter relacji między dzieckiem i innymi osobami, nie tylko w tym szczególnym uczeniu się za pomocą pracy metodą projektów, ale także w uczeniu wykorzystującym inne metody pracy pedagogicznej. Implementacja podejścia projektowego w praktyce pedagogicznej napotyka na różne trudności, które sygnalizują nauczyciele przedszkolni. Mam nadzieję, że zapoznanie z tym tekstem, przynajmniej niektóre z nich złagodzi.

Dlaczego zajęłam się teorią umysłu dziecka?

Spójrzmy najpierw na uzasadnienie dla prowadzonych tutaj refleksji. Znalazłam ich kilka, ale odwołam się do tych podstawowych, które zainspirowały mnie do napisania tego tekstu. Pierwsze uzasadnienie pochodzi z koncepcji obrazu tożsamości dziecka, leżącej u podstaw metody projektów. Pisze o nich Carlina Rinaldi²⁹. Możliwych koncepcji dziecka, a w tym także ich konsekwencji w postaci odpowiadającej jej pedagogii jest wiele, niektóre podkreślają kim dziecko jest i jakim potencjałem dysponuje, co może zrobić (koncepcje możliwości), inne – kim, czym nie jest i czego nie może zrobić, czego nie posiada (koncepcje niemożliwości, braku). Powszechnie akceptowane i kierujące naszym dyskursem politycznym, społecznym, kulturowym o dziecku teorie potrzeb (Maslow, Rogers, Erikson) są teoriami, w których podkreśla się braki, niedoskonałości dziecka w porównaniu z dorosłym. Dokonuje się operacji przeciwstawienia cech charakterystycznych dziecka i dorosłego. Odpowiadają one na pytanie, kim dziecko nie jest, lub czym dziecko jeszcze nie dysponuje, czego mu brakuje. Czyli, są to teorie, które należałoby umieścić w obszarze „koncepcji niemożliwości”, braków dziecka.

²⁸ J.H. Flavell, *Metacognition and Cognitive Monitoring*. W: *American Psychologist* 34 (10), 1979, s. 906-11

²⁹ C. Rinaldi, *In Dialogue with Reggio Emilia, Listening, Researching and Learning*. Routledge, Londyn 2006

A przecież nasze koncepcje dziecka pociągają za sobą określone działania, na przykład formułowanie określonych oczekiwań i konstruowanie kontekstów, które kładą nacisk na te lub inne możliwości, kompetencje dziecka. Albo na jego braki wyrażane przez potrzeby, albo na otwierające się możliwości wyrażone przez prawa człowieka.

To, co myślimy o dziecku staje się determinującym czynnikiem w definiowaniu jego społecznej i etycznej tożsamości, praw i kontekstów edukacyjnych mu oferowanych.

Loris Malaguzzi – twórca filozofii Reggio Emilia pisał, że podstawowe założenia tejże filozofii tkwią właśnie w koncepcji, obrazie dziecka, które od urodzenia angażuje się w eksplorowanie i doświadczanie świata, rozwija złożony system zdolności, strategii uczenia się i dróg nawiązywania relacji interpersonalnych. To dziecko, które:

- jest w pełni zdolne do tworzenia osobistej mapy (skryptów) społecznych, poznawczych, emocjonalnych i symbolicznych powiązań;
- jest kompetentne, aktywne i krytycznie nastawione do świata; dziecko, które tworzy wyzwania ponieważ wywołuje zmianę i dynamiczny ruch w systemach w jakie jest zaangażowane, to znaczy systemie rodzinnym, szkolnym i społeczeństwie. Dziecko tworzy kulturę, wartości i prawa, posiada poczucie skutecznego działania w życiu i podczas własnego uczenia się;
- jest zdolne do konstruowania i dekonstruowania możliwych rzeczywistości, tworzenia metafor i twórczych paradoksów, własnych symboli i kodów kulturowych w procesie poznawania już istniejących;
- jest zdolne, od najwcześniejszych momentów swojej egzystencji nadawać znaczenia zdarzeniom, tworzyć narracje i dzielić się nimi z innymi³⁰.

Znaczącą rolę w procesie uaktualniania wewnętrznego programu (*innate programming*) dziecka, jak określił go Shaffer odgrywa nauczyciel i środowisko uczenia się i życia dziecka, jakie wspólnie – dziecko i nauczyciel, tworzą³¹. Wiele badań potwierdza nie tylko rolę bezpośrednich interakcji i relacji nauczyciela z dzieckiem dla jego uczenia się i rozwoju, ale także wpływu pośredniego nauczyciela za pomocą środowiska jakie jest konstruowane, aby ten wewnętrzny program mógł

³⁰ C. Rinaldi(2005), dz. cyt. s. 83-84

³¹ M.R. Shaffer, *Il Bambino e I Suoi Partner (The Child and his Partners)*. Franco Angeli, Mediolan 1990, cyt za C. Rinaldi (2005) dz. cyt. s. 84

się uaktualniać. Nawiązując do koncepcji Montessori, twórcy podejścia edukacyjnego obecnego w Reggio Emilia podkreślają, że jest to środowisko formatywne (*formative environment*). Faktycznie dla nich to środowisko jest **trzecim nauczycielem dziecka**, po rodzicach i nauczycielu w instytucji edukacyjnej. Dlatego przywiązywana jest tam ogromna rola do jego tworzenia. Jedną z wielu cech tego środowiska powinna być jego zmienność i dynamika, odpowiadająca na przewidywaną zmienność w potencjale rozwojowym dziecka.

Gdybyśmy teraz spróbowali szczegółowo prześledzić cytowane wyżej stwierdzenia definiujące koncepcję dziecka w filozofii Reggio Emilia i sięgnąć do głębszych pokładów możliwych czynników, zdolności wyznaczających sposoby interakcji dziecka ze światem to, mam nadzieję, okazałoby się, że zakłada ona szczególne rodzaje wiedzy nauczyciela o dziecku, a **więc obraz dziecka i teorię umysłu dziecka i jego emocjonalności, wiedzę o tym jak dziecko myśli i czuje**. Równie ważkim elementem będącym fundamentem powyższych stwierdzeń, chociaż *explicite* nie wyrażonym, jest to, co dziecko samo o sobie wie, o tym jak myśli i jak poznaje świat, a więc **metawiedza na temat własnego umysłu**. Definicji teorii umysłu dostarcza nam, między innymi, Schaffer: „*Teoria umysłu* to nabyta w dzieciństwie wiedza o tym, że inni ludzie posiadają swój wewnętrzny świat myśli i uczuć, które pozostają niezależnie od stanów umysłu innej osoby.”³². Używanie w tym kontekście pojęcia teoria, wskazuje na założenie, że dzieci podobnie do naukowców tworzą hipotezy na temat zachowania innych ludzi³³. Zdolność ta, jak wskazują liczne badania, rozwija się już w okresie przedszkolnym. Dalej w moich rozważaniach te wątki będę podnosić także w innych kontekstach, na przykład odpowiadając na pytania, jak dzieci rozwijają teorie umysłu własnego i innych, i jak może działać nauczyciel, aby im w tym pomagać.

Pierwsze pytanie, jakie powinien sobie zadać nauczyciel pracujący metodą projektów dotyczy jego koncepcji dziecka i teorii umysłu dziecka. Na razie pozostawiamy ważne kwestie związane z metapoznaniem odnoszącym się do umysłu nauczyciela.

Jak mogę poznać, kim dla mnie jest dziecko, co o nim myślę, jakimi przesłankami w interakcji, a więc relacji z dzieckiem, się kieruję?

Można wyróżnić dwie możliwości dla refleksji nauczyciela szukającego odpowiedzi na to podstawowe pytanie – punkt wyjścia jego działania edukacyjnego. Pierwsza

³² H.R. Schaffer dz.cyt, s. 161

³³ tamże, s. 168

ukazuje znaczenie dokumentacji działania dziecka i nauczyciela jako punktu wyjścia dla tego typu refleksji. W jaki sposób mogę, jako nauczyciel, zidentyfikować moją teorię umysłu dziecka na jej podstawie? Jednym ze sposobów jest refleksja nad portfolio dziecka, dokumentacją nauczyciela, poważne i odpowiedzialne traktowanie ich jako źródeł informacji o dziecku, ale także o wyborach i decyzjach nauczyciela.

Jakie może zadać sobie pytania nauczyciel w związku z dokumentacją aktywności dziecka? Oto przykłady tych pytań. Co jest dla mnie ważne, w działaniu dziecka – proces, w którym nie ma finalnych przewidzianych rezultatów czy konkretny oczekiwany rezultat? W jakie działania dzieci się angażują? Co dziecko jest w stanie z nich wydobyć dla własnego rozwoju? Czy prace dzieci są takie same, czy różne? Czy cenię niepewność i różnorodność, czy raczej pewność i uniformizm? Czy w mojej ofercie edukacyjnej, jaką kieruje do dzieci dominuje otwartość na różnorodność i dialog, gotowość do zmiany perspektywy, czy obawy, zagrożenie, rywalizacja, pewność, że mam rację? Czy „słyszę”, co dzieci chcą mi przekazać? Ile wolności dzieciom daję? Czy każdy moment ich działania traktuję jako pewien punkt w ich rozwoju, wartościowy sam w sobie, przejaw ujawniania się *wewnętrznego programu* rozwoju, czy moment ten traktuję jako szczebel do osiągnięcia końcowego oczekiwanego rezultatu?

Dla pedagogów w Reggio Emilia każdy moment życia dziecka jest bogaty sam w sobie, jest częścią czegoś, co ma wartość. „Dokumentacja jest najlepszym narzędziem pozwalającym nauczycielowi na uświadomienie sobie jego własnych teorii, jakie konstruują na podstawie, nie tylko ich akademickiego doświadczenia, ale także na podstawie tożsamości kulturowej – czegoś co tkwi w społeczeństwie (...). I jest to coś co w Reggio Emilia rozumiemy bardzo dobrze, jak te teorie budują obraz dziecka.”³⁴

Inną, ale moim zdaniem, uzupełniającą perspektywę dla refleksji nauczyciela i jak uważa autor, punkt wyjścia dla jakichkolwiek działań nauczyciela proponuje John Nimmo ³⁵. Przede wszystkim zwraca naszą uwagę na to, że nauczycielskie teorie umysłu dzieci nie mogą dotyczyć dzieci w ogóle, ale dziecka lub dzieci w konkretnym miejscu, konkretnej kulturze, czasie historycznym, położeniu geograficznym, społeczeństwie. Do najważniejszych pytań, jakie należałoby rozważyć zalicza następujące:

³⁴ C. Rinaldi (2006), dz. cyt. s. 178

³⁵ J. Nimmo, *The Child in Community: Constraints from Early Childhood Lore*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Ablex Publishing, Londyn 1997, s. 309

- Jaki jest twój obraz dziecka?
- W jaki sposób równoważysz indywidualną i kolektywną „własność” pomysłów i wytworów dzieci?
- Jak odnosisz się do konfliktów i silnych emocji ujawnianych przez dzieci w klasie?
- Jak okazujesz szacunek dla tożsamości, indywidualności dziecka w kontekście całej grupy?
- Jakie dostrzegasz powiązania między dzieckiem i szerszymi kontekstami społecznymi, sąsiedztwem i społeczeństwem?
- Co robisz, aby poczucie „ja” dziecka obejmowało nie tylko teraźniejszość, ale także przeszłość i przyszłość?

Tymczasem chciałabym powołać się na jeszcze jedno uzasadnienie dla podjętej w tych rozważaniach tematyki. Pochodzi ono z opisu dwóch rodzajów „nauczania”, charakteru relacji nauczyciela z dzieckiem – *nauczania systematycznego* i *uczenia się za pomocą metody projektów*. Opis tych dwóch rodzajów relacji zamieszczony jest w jednej z pozycji L. Katz³⁶. Powoływałam się na nie wcześniej w mojej ostatniej książce³⁷. Ponieważ są one istotne z punktu widzenia prowadzonych tutaj refleksji, uzasadniają podjętą w tekście tematykę, jeszcze raz je przytoczę.

Jakie różnice dostrzegła Katz między uczeniem systematycznym i metodą projektów? Co z tych opisów wynika dla nauczyciela i dziecka w kontekście zdolności do „kontrolowania nad własnym umysłem”, „samoregulacji poznawczej” „świadomości metapoznawczej” (*cognitive awareness*). Można byłoby tutaj odwołać się do jeszcze innych pojęć, gdybyśmy sięgnęli do neurologicznych uwarunkowań tych zdolności, odkryć dokonanych dzięki zastosowaniu wnikliwych, obecnie dostępnych narzędzi, pozwalających na badania nad rozwojem mózgu, a zwłaszcza funkcjonowaniem kory czołowej – a więc badań nad funkcją wykonawczą (FW) (*executive function- EF*)³⁸.

Zamieszczam tę klasyfikację zróżnicowanych podejść do relacji nauczyciel-dziecko, aby zachęcić czytelnika do refleksji nad ich identyfikacją we własnej praktyce pedagogicznej, ale także w polskich regulacjach prawnych (aktualna „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego”) będących podstawą tejsze praktyki.

³⁶ L. Katz, *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Ablex Publishing Corporation, Westport 1995

³⁷ M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. WUW, Warszawa 2011

³⁸ C. Fernyhough, *The Baby in the Mirror*. Granta, Londyn 2008; M.J. Doherty (2009), dz.cyt., cyt. za S. Robson (2012)

Bo ona wyznacza to, jakie środowisko uczenia się dla dziecka (społeczne i fizyczne) jest tworzone, co wolno, a czego nie wolno dziecku i nauczycielowi, co może dziecko, a co może nauczyciel.

W podejściu określonym tutaj jako nauczanie systematyczne, dominującym w polskiej szkolnej edukacji i w edukacji przedszkolnej wiodącym podmiotem jest nauczyciel. Bo to on określa cele, formy działania dziecka. Taką rolę wyznaczają mu zapisy w podstawie programowej. Zwłaszcza dotyczy to zdefiniowanych umiejętności, wiedzy dziecka, jaką powinno się charakteryzować kończąc przedszkole – efekty końcowe. W drugim podejściu, wiodącymi podmiotami są: wewnętrzny, wspomniany program rozwojowy dziecka i nauczyciel. To drugie podejście wymaga od nauczyciela innych kompetencji, aby mógł trafnie zidentyfikować wyzwania rozwojowe dziecka, czyli wymaga wiedzy o jego umyśle. Wymaga także od dziecka szczególnych kompetencji i zdolności, bo zakłada współdziałanie, współpracę z rówieśnikami i nauczycielem. Wspomniane wyżej zdolności hamowania reakcji, giętkości poznawczej i zdolności aktualizowania, rekonstruowania posiadanych reprezentacji pojęciowych świata, rozwijają się w interakcji z innymi w procesie wspólnego działania i jednocześnie ten proces ułatwiają.

Te rozważania, mam nadzieję, prowadzą do konkluzji o konieczności posiadania zarówno przez dziecko jak i nauczyciela (rodziców także, ale nimi tutaj się nie zajmujemy) wiedzy o własnym myśleniu i o tym, jak myślą inni, gdy praca metoda projektów ma przyczynić się do rozwoju dziecka.

| | |
|--|--|
| Nauczanie systematyczne (wertykalne) | Uczenie się metodą projektów |
| Motywacja zewnętrzna – dziecko pracuje dla oceny, standardów, nagrody od rodziców, nauczyciela. | Motywacja wewnętrzna (do uczenia się) – rozwija zainteresowania dziecka, wzmacnia motywację, wysiłek, wytrwałość |
| Nauczyciel (N) wybiera cel i okazje do aktywności dziecka, dostarcza materiałów, wskazuje kierunek działania, troszczy się o to, aby dzieci chciały robić to, co według niego powinny. | Dziecko wybiera z repertuaru oferowanych działań to, co podpowiada mu naturalna ciekawość, potrzeba eksplorowania, poznawania świata, poszukuje adekwatnego dla siebie poziomu i rodzaju wyzwania. |
| N jest ekspertem, dziecko jest niedorozwinięte. | Dziecko wspólnie z N jest ekspertem, a N bazuje na praktyce wspólnych działań. |
| N jest odpowiedzialny za uczenie się i osiągnięcia dziecka. | Dziecko, wspólnie z N odpowiedzialne jest za własne uczenie się. |
| N dysponuje czasem i przestrzeniami uczenia się dziecka. | Dziecko reguluje czas i konteksty własnego uczenia się. |
| Nauczanie stymuluje rywalizację. | Uczenie się rozwija poczucie wspólnoty i współdziałania. |

Rozumienie działania własnego i działania innych, możliwość hamowania, odrzucania gratyfikacji rozwija się dzięki interakcjom społecznym. W metodzie projektów mamy do czynienia z wykorzystaniem wielu jego aspektów. Takiego rozumienia wymaga się od nauczyciela. Nakłada to obowiązek na rozwijanie umiejętności metapoznawczych, wrażliwości i intersubiektywności poznawczej i emocjonalnej podczas kształcenia wstępnego. Najnowszy program brytyjski the Early Years Foundation Stage, jak podaje Ticklet wyróżnia autoregulację poznawczą, emocjonalne i społeczne aspekty rozwoju dziecka jako centralne komponenty we wczesnym dzieciństwie i warunek późniejszego sukcesu szkolnego³⁹. Wymaga się także od dzieci, aby mogły skutecznie współdziałać z nauczycielem i rówieśnikami te zdolności powinny być stymulowane.

Czym jest teoria umysłu i jak to się zaczęło?

W 1978 roku dwaj badacze zajmujący się badaniami nad zwierzętami zadali sobie pytanie, czy szympansy mają teorie umysłu, w ten sposób wywołując eksplozję badań o teorii umysłu (*theory of mind: ToM*)⁴⁰. Do dyskursu psychologicznego i edukacyjnego wprowadzono wiele innych pokrewnych pojęć – jak czytanie umysłu (*mindreading*), ale także wiele innych. Wszystkie one mogą być zdefiniowane jako umiejętność wnikania (*impute*) w umysł własny i umysły innych i oznaczają rozumienie myślenia, pragnień, życzeń, emocji przekonań różnych od moich własnych i wykorzystywanie tego rozumienia w relacjach z innymi. Powiązana jest ona ściśle z rozwojem zdolności w zakresie rozumienia społecznego (*social understanding*), metapoznania (metacognition) i autoregulacji i ulega zmianie w kierunku rozumienia coraz bardziej złożonych zachowań oraz przewidywanie ich. Wielu badaczy podkreśla jej podstawową rolę w interakcjach społecznych, komunikowaniu się, współdziałaniu, poczuciu skuteczności działania, rozumieniu emocji. Okazuje się, że już 3-latki potrafią zidentyfikować charakter i przyczynę emocji innych ludzi, wielu cech życia społecznego człowieka. A wszystko zaczyna się w okresie przed/przedszkolnym, być może wcześniej, ale nie jesteśmy w stanie tego na razie zbadać. Rudolph Schaffer uważa, że jak wcześniej cytowałam, jest to

³⁹C. Ticklet, *The Early Years. Foundation for Life, Health and Learning*. Department of Education, London 2011, cyt za S. Robson (2012), dz.cyt.

⁴⁰M.J. Doharty (2009), dz. cyt.

„(...) nabyta w dzieciństwie wiedza o tym, że inni ludzie posiadają swój wewnętrzny świat, świat myśli i uczuć, które pozostają niezależne od stanów umysłu innej osoby”⁴¹. Jak podaje dalej Paul Harris cytowany przez Schaffera, teorie te stają się bardziej skomplikowane w procesie rozwoju, gdy dzieci zdają sobie sprawę, nie tylko z obiektywnych wyznaczników sytuacji, ale odnoszą się do indywidualnej jej oceny dokonanej w świetle pragnień i oczekiwań danej osoby⁴². Przypisywany dzieciom egocentryzm przejawia się w ich przekonaniu, że znaczenie przypisane przez nie danej sytuacji i reakcje na nią podzielają wszyscy dookoła. Dzieci w wieku przedszkolnym zdają sobie sprawę, że to jaką reakcją wywoła dana sytuacja zależy od znaczenia, jakie dana osoba jej przypisuje. Zdolność tę osiągają dzieci dzięki uwolnieniu się od mechanizmu „centracji” na własnym przekonaniu i wejściu w umysły innych. Zdolność czytania umysłu innych ludzi poprzedza świadomość innych ludzi. A ona obecna jest już u noworodków. Badacze i matki dostarczają wielu dowodów na to, jak noworodki naśladują gesty, miny swoich opiekunów. W pierwszym roku życia dzieci okazują rozumienie intencji innych, ale nie wiemy, czy wiedzą, że te zachowania pochodzą z umysłu⁴³. Uważa się, że w 18 miesiącu życia dzieci ujawniają zachowania, które mogą świadczyć o posiadaniu przez nie jakiejś teorii umysłu. W tym czasie dzieci zaczynają zabawy symboliczne, a one wymagają od nich intuicyjnego zrozumienia tego, co jest realne, a co realne nie jest. Bailey uważa, że to warunek wstępny rozwoju „teorii umysłu” (*mindreading*)⁴⁴. W wieku dwóch lat dzieci rozpoznają i nazywają emocje i pragnienia, w sposób który może sugerować, że rozpoznają, że to są stany umysłu, dzieci dostosowują własne wypowiedzi do słuchaczy. A także, wykazują zrozumienie, że to czego chce jedna osoba, może się różni od tego, czego oczekuje inna. Rozpoznawanie i nazywanie emocji wydaje się wcześniejsze niż zrozumienie stanów mentalnych osoby. To znaczy, że zrozumienie stanu umysłu wyrasta ze zrozumienia emocji. To ciekawe spostrzeżenie i wielce niepokojące w kontekście obserwowanego braku tego rodzaju okazji do rozumienia emocji uczuć innych w polskich przedszkolach. Na przykład Dunn sugeruje, ściśle powiązanie między okazjami tworzonymi dzieciom do rozmów na temat współpracy z rówieśnikami i o uczu-

⁴¹ H.R. Schaffer (2005), dz. cyt. 161

⁴² P. Harris, *Children and Emotion*. Blackwell, Oxford 1989

⁴³ Thornton, *Growing Minds*, Basingstoke, Palgrave 2002; Macmillan, za: Robson S. (2012), dz. cyt.

⁴⁴ D.R.J. Bailey, *Are Critical Periods Critical for Early Childhood Education? The Role of Timing in Early Childhood Pedagogy*. W: *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 2002, s. 281-94, cyt. za S. Robson dz. cyt.

ciach i ich późniejszym rozumieniem emocji i wykonaniem zadań na temat *falszowych przekonań*⁴⁵. Co więcej, młodsze dzieci, posiadające rodzeństwo szybciej rozwijają te zdolności niż dzieci pierwsze. Posiadanie rodzeństwa, a może również intersubiektywnie zorientowanego dorosłego, tworzących wiele okazji do różnego rodzaju interakcji społecznych (wymagających negocjowania, dochodzenia do kompromisu, kłótni) wspomaga rozwój teorii o własnym umyśle i umysłach innych osób. Dzieci, już około 3 roku życia sporo wiedzą o innych. Posiadają wiedzę na temat tego, co istnieje w umyśle i tego, co istnieje w rzeczywistości. Gdy zapytano dzieci 3 letnie, co może widzieć człowiek z zawiązanymi oczami na obrazku, większość dzieci uznała, że może pomyśleć o jakimś przedmiocie, ale nie może go widzieć⁴⁶. Trafnie opisuje to przedszkolak: „Twój umysł jest do tego, żeby poruszać przedmiotami i przyglądać się nim, kiedy nie ma ani kina, ani telewizji.”⁴⁷. Małe dzieci mają jakieś wyobrażenie aktywności umysłowej i tego, że umysł służy do przywoływania rzeczy, które nie istnieją w rzeczywistości. Dla większości z nich, przełomowym momentem w jego rozwoju jest wiek 4-5 lat, gdy zrozumieją, że myśli i uczucia w naszych umysłach są różne. W tym wieku większość dzieci uświadamia sobie, że ludzie mówią i działają na bazie tego, co sądzą o świecie, nawet gdy ich myśli nie odzwierciedlają tego świata⁴⁸. Na marginesie, możemy sobie zadać pytanie, co się dzieje z dzieckiem, od którego wymaga się działania zgodnie z planem dorosłego, zakładającym postępowanie według wzoru dostarczanego przez eksperta i nie pozwala mu się myśleć inaczej. A tym samym nie pozwala, na zrozumienie, że myśli nie muszą być prawdą, i że ludzie mogą posiadać fałszywe przekonania, które nie zgadzają się z rzeczywistością. Można zapytać dalej, co się dzieje z dorosłym – nauczycielem gdy musi działać według wcześniej opracowanego przez kogoś obcego dla niego skryptu działania?

W ciągu ostatniego 10-lecia psychologowie opracowali wiele zadań, za pomocą których badano, czy i kiedy małe dzieci są w stanie odkryć, że ludzie mogą mieć fałszywe przekonania. Poniżej przykład takiego zadania:

*Sally-Anne false belief task (zadanie nt fałszywego przekonania o Sally i Anne)*⁴⁹.

⁴⁵ Dunn J., *Relationships and Children's Discovery of the Mind*, w: *British Academy/British Psychological Society Annual Lecture*, Londyn, 5 kwietnia 2005

⁴⁶ H.R. Schaffer (2005), dz. cyt.

⁴⁷ tamże

⁴⁸ Astington, *Theory of Mind goes to School*, w: *Educational Leadership*, 56(3). 46-9, 1998, za Robson S. (2012), dz.cyt.

⁴⁹ Robson S. (2012), dz.cyt. s. 90

„W zadaniu pokazuje się dzieciom dwie lalki – Sally (która ma koszyk) i Anne (która trzyma pudełko). Sally ma szklaną kulkę, którą wkłada do koszyka i potem wychodzi z pokoju. Podczas gdy Sally jest poza pokojem, Anne wyjmuje kulkę z koszyka i przekłada do pudełka. Następnie dzieciom zadawane jest pytanie, gdzie Sally będzie poszukiwała swojej kulki, gdy wróci do pokoju.”

Typowa odpowiedź dzieci 3-letnich brzmi: Sally będzie szukać kulki w pudełku. Anne wie, że to jest miejsce gdzie aktualnie jest kulka i sądzi, że to wie również Sally. Około 4 roku życia większość dzieci już odkrywa, że Sally będzie szukać kulki w koszyku, bo nie wie, że została przełożona do pudełka.

Statystycznie, odpowiedzi dzieci 3-letnich są znacząco niepoprawne, podczas gdy dzieci 4,5-letnich znacząco poprawne. Takie spekulacje zacierają różnicowanie indywidualnych odpowiedzi dzieci, które wynikają, jak się sądzi, z wymagań samego zadania, używanego języka, w jakim sformułowane jest polecenie w zadaniu, praktyk rodzinnych w zakresie konwersacji na temat emocji. Na przykład Dunn zauważyła, że czynnikiem różnicowania momentu pojawiania się zrozumienia umysłu innych jest płę⁵⁰. Dlaczego? Po prostu z dziewczynkami rodzice rozmawiają generalnie częściej, wśród nich dominują rozmowy o emocjach. Okazuje się także, że niektóre zadania tego typu są poprawnie rozwiązywane przez dzieci wcześniej, inne później. Jeszcze innym czynnikiem tempa rozwoju w tym zakresie, jest kultura grupy społecznej. Dzieci autystyczne, czy z zespołem Aspergera bardzo rzadko posiadają tę umiejętność, a gdy ją posiadają, jej rozwój jest spowolniony. W tym przypadku, wyniki badań neurologicznych wskazują, że regiony mózgu odpowiedzialne za TU są słabiej powiązane synaptycznie i w związku z tym mniej aktywne. Te i inne kontrowersje wśród psychologów doprowadziły do wniosku, że tylko obserwacja dzieci w naturalnych sytuacjach życia codziennego jest rzetelnym sprawdzianem rozumienia przez nie umysłów innych ludzi i ujawnia się wcześniej niż w zadaniach fałszywego przekonania. Oto relacja matki trójki chłopców, w tym dwóch autystycznych.

„Dowiedziałam się, że Jack nie jest dzieckiem autystycznym, gdy miał 15 mc. Właśnie uczył się chodzić. Dostał ciasteczko i trzymał je w ręku. Gdy wędrował po ogrodzie, w pewnym momencie zniknął za rosnącymi krzewami. Potem wrócił bez ciasteczka pochlipując. „Ce ciacio” wyszeptał płacząc. Złapał mnie za rękę i ciągnął do miejsca gdzie położył ciastko – na konewce. Wiedział, że musi mi (powiedzieć), pokazać gdzie położył ciastko, i że inaczej nie będę wiedziała gdzie ono jest.”⁵¹.

⁵⁰ Dunn J., *Children's Friendship*, Blackwell Publishing, Oxford 2004

⁵¹ S. Robson (2012), dz. cyt. s. 91

Czy badacze teorii umysłu mają jakieś przypuszczenia dotyczące teoretycznych przesłanek dla rozwoju teorii umysłu? Wymienia się ich trzy. Niektórzy sugerują istnienie wewnętrznego modułu (*ToMM-Theory of Mind Module*), który rozwija się głównie w zabawie tematycznej, w rolę, dramatycznej (*pretend play*)⁵². Drugie założenie teoretyczne podkreśla, że dzieci konstruują własne teorie umysłu, które mają znamiona teorii (*theory like*) i nazwane są „teorią teorii” (*Theory Theory*). To poznawcze podejście zakłada, że dziecko rozwijając się intelektualnie nabywa kompetencje pozwalające na ujmowanie rzeczywistości z dwóch punktów widzenia: własnego i innej osoby. Hariss opowiada się za trzecim podejściem: dzieci nabywają kompetencje rozumienia umysłu własnego i innej osoby dzięki subiektywnemu wglądowi we własne myśli, uczucia i ich projekcji na inne osoby⁵³.

Konteksty rozwoju teorii umysłu przez dzieci w wieku przedszkolnym

Wymienia się trzy zasadnicze konteksty rozwoju rozumienia umysłu, czyli teorii umysłu własnego i innych. Są to: **język; narracje i zabawa na niby**.

Relacje między językiem i rozumieniem umysłu są bardzo niejednoznaczne i zależą od podejścia teoretycznego dotyczącego genezy TU (patrz wyżej). Gdy przyjmujemy, że jej genetyczne uwarunkowania tkwią w wewnętrznym module, rola języka jest ograniczona. Jednak wiele badań wskazuje, że pełni on centralną rolę w zrozumieniu społecznym i tworzeniu teorii umysłu. Rozwijające się umiejętności językowe dzieci ułatwiają interpretowanie stanu umysłu własnego i innej osoby, niezależnie od nasilenia interakcji społecznych. Interakcje społeczne dostarczają tylko okazji dla wypróbowywania doświadczanych stanów umysłu. Język dostarcza symbolicznego kodu dla wyrażania tych stanów umysłu, które nie są obserwowalne. Poprzez język dzieci doświadczają różnych punktów widzenia, gdy ludzie mówią co czują, chcą, pragną. Zwłaszcza na poziomie metareprezentacji (*metarepresentational context*) używanie tych terminów jest znaczące rozwojowo. Dzieci wykorzystują te terminy w sytuacjach eksperymentalnych dotyczących fałszywych przekonań, w zabawie na niby i konwersacji z rówieśnikami. Rola konwersacji w rozwijaniu teorii umysłu jest szczególnie podkreślana. Zwraca na to

⁵² A.M. Leslie, *Pretense and Representation: the Orgins of the „Theory of Mind”*. W: *Psychological Review*, 94, 1987, 412-26

⁵³ Hariss P. (1989), dz.cyt. za Robson S. (2012), dz.cyt.

uwagę Dunn (1991) i Hariss⁵⁴. Ta pierwsza podkreśla rolę konwersacji w rodzinie, Hariss uważa, że niektóre konwersacje rówieśnicze mają cechy zabawy w rolę, zabawy na niby, której rola w rozwoju teorii umysłu jest ważna.

Rozważając rolę języka w rozwoju teorii umysłu (TU), na podstawie dotychczasowych badań stwierdzono, że wszystkie jego aspekty wskazują na znaczący związek z tą umiejętnością. Zwrócono jednak uwagę na jego różną rolę, w zależności od płci dzieci. W przypadku chłopców wszystkie aspekty języka są ważne, dla dziewczynek szczególnie rolę pełni narracja. **Kontekst narracji** jest bardziej naturalny i bardziej znajomy dzieciom, niż kontekst eksperymentalny. Narracje wyrażają to, jak dzieci rozumieją świat. Narracje tworzą jednostce okazje do jednoczesnego uczestniczenia w fabule i umyśle bohaterów narracji. I dlatego to szczególnie sprzyjająca sytuacja dla rozwoju teorii umysłu. Wielkim adwokatem roli narracji w rozwoju teorii umysłu jest Jerome Bruner⁵⁵. Twierdzi on, że „...nie jest wykluczone, że nasza wrażliwość na narracje dostarcza narzędzi dla powiązania między naszym rozumieniem świata i rozumieniem innych”. Szarkowicz podkreśla rolę literatury dziecięcej w badaniu teorii umysłu, która, niezależnie od kontekstu kulturowego, jest bliska dzieciom w różnym wieku, nawiązuje do zdarzeń z najbliższego otoczenia rodzinnego i instytucjonalnego. Angażuje osoby dla dziecka znaczące, pełniące rolę wspierającą w zrozumieniu zawilności fabuły i stanów umysłowych i emocjonalnych bohaterów narracji⁵⁶.

Oto przykład takiej konwersacji z dziećmi na temat opowiadania przeprowadzonej przez praktykantkę.

Iwona, praktykantka „czyta” 22 dzieciom w wieku 3.3-4.8 lat obrazkowe opowiadanie, aby zbadać rozwój ich teorii umysłu w procesie narracji. Fabuła ma miejsce w jednym z krajów afrykańskich i dotyczy dziewczynki, która postanowiła zrobić niespodziankę swojej przyjaciółce, mieszkającej w sąsiedniej wiosce.

⁵⁴ J. Dunn, J.R. Brown, L. Beardsall, *Family Talk about Feelings States and Children's later Understanding of others' Emotions*. W: *Developmental Psychology*, 23, 1991, s. 132-39; P. Harris (1989), tamże, za H.R. Schaffer (2005) dz. cyt.

⁵⁵ J. Bruner, *The Transactional Self*. W: J. Bruner, I H. Haste (red.), *Making Sense*. Methuen, Londyn 1987, s. 94, za S. Robson (2012) dz. cyt.

⁵⁶ D.L. Szarkowicz, *When They wash Him They'll know be Harry: Young Children's Thinking about Thinking within a Story Context*. W: *International Journal of Early Years Education*, 8(1), 2000, s. 71-82, za S Robson (2012) dz.cyt

Włożyła wiele różnych owoców do koszyka, który zgodnie z praktyką w tym regionie, włożyła sobie na głowę i wyruszyła w drogę. Po drodze, bez jej wiedzy, różne zwierzęta zabierają kolejno owoce z koszyka, aż staje się on pusty. W tym momencie do akcji wkracza koza, przywiązana do drzewa mandarynkowego, która wypełnia koszyk mandarynkami, których pierwotnie nie było w koszyku. Kiedy dziewczynka dociera do wioski i daje „niespodziankę” swojej przyjaciółce, sama jest zdziwiona i mówi: *Mandarynki? A to niespodzianka!*

Iwona: Będziemy czytać to opowiadanie. Słuchajcie go uważnie za pomocą waszych uszu i uważnie oglądajcie obrazki. (Czytając dzieciom obrazki za każdym razem zadaje pytanie: *Czy możecie mi powiedzieć, co się dzieje na tym obrazku?*).

Janek: Niegrzeczna mała zabiera banana

Jurek: Struś kradnie ananasa.

Julia: Słoń ma taka długa szyję i zabiera mango.

(Różne zwierzęta pojawiają się na kolejnych obrazkach i zabierają dziewczynce owoce. Dzieci wykazują wiele zainteresowania i radości. Po skończonym czytaniu uśmiechają się szeroko.)

Iwona: Co miała w koszyku dziewczynka, gdy dotarła do wioski, gdzie mieszkała jej przyjaciółka.

Dzieci: Mandarynki

Iwona: A co myślała, że ma w tym koszyku

Dzieci: Mandarynki

Iwona: No dobrze. Posłuchajcie uważnie. Gdy dziewczynka dociera do wioski, w której mieszka jej przyjaciółka, z koszykiem na głowie (Iwona wskazuje na głowę), co pomyślała, że ma w koszyku?

Przez kilka sekund dzieci milczały i patrzyły zamyślane.

Ela: Dużo różnych owoców

Niektóre z dzieci okazywały zdumienie

Iwona: Masz racje Elu. Dziewczynka pomyślała, że ma tam owoce, które włożyła, prawda. A dlaczego tak pomyślała? (Niektóre dzieci wyglądały na zadziwione).

Ela: Ponieważ nie widziała różnych zwierząt, które zabierały jej owoce⁵⁷.

Zabawy w role, na niby (*pretend play*) to najczęściej eksplorowane działania dzieci w kontekście rozwoju teorii umysłu. Spory toczone na temat jej roli dotyczą

⁵⁷ S. Robson (2012), dz.cyt. s. 90

tego, czy zabawa w rolę pozwala na jeszcze niedojrzałe (*immature*) pojęcia przyszłej teorii umysłu, czy też jest to już manifestacja prawdziwej TU. Niezależnie jednak od przyjętej perspektywy, *zabawa w rolę*, na niby wydaje się być działalnością, której brak na przykład u dzieci autystycznych i to, mogłoby być przyczyną trudności w rozumieniu innych i siebie przez te dzieci.

Wiele cech zabawy w rolę uznano za znaczące dla rozwoju TU. W takiej zabawie dzieci przyjmują jakieś role, reprezentują sytuacje, przekształcają obiekty, rozmawiają o stanach umysłu (*No dobrze ty będziesz mamą i ty na to się zgadzasz*), negocjują znaczenia i przebieg akcji z innymi. Muszą „wtargnąć własną wyobraźnię w głowę kogoś innego”. Na znaczenie *zabawy na niby* zwracali uwagę liczni badacze. Jej rolę w rozwoju myślenia abstrakcyjnego podkreślali Piaget i Wygotski. Ich zdaniem dziecko w wieku 12 -miesięcy jest zdolne do substytucji jakiegoś przedmiotu za pomocą innego. Chociaż, ma to miejsce zdecydowanie częściej, w późniejszym wieku 2 lat. I zdaniem Wygotskiego wymaga wsparcia dorosłego inicjującego zabawę. Zarówno Piaget jak i Wygotski zgadzali się, że zabawa dziecka nie polega na naśladownictwie działań dorosłego. Nawet wówczas, gdy inicjowana jest przez dorosłego, po pewnym czasie dziecko wykazuje się twórczością, kreatywnością, niezależnością i autonomią. Wygotski wierzył, że zabawa na niby zaczyna się na poziomie społecznej wymiany, wkrótce zinternalizowana za pomocą języka (mowa wewnętrzna) staje się działaniem umysłowym. Ten akt podzielenia wyobrażonego świata z innymi dziećmi, przyjaciółmi, rodzeństwem, zwłaszcza z tymi lubiącymi się nawzajem i oznacza rozpoznawanie emocji, intencji, podzielenia punktów widzenia i ich koordynacji, komunikowania się na temat zabawy czyli intersubiektywność. Zabawa tworzy okazje do internalizacji tych różnych punktów widzenia. Zabawa w rolę, na niby, wymaga złożonych form myślenia, jakie rzadko pojawiają się w innych sytuacjach. Na przykład dzieci 2-3 letnie wiedzą, że w tej zabawie udają, więc potrafią oddzielić rzeczywistość od fikcji. Kluczową cechą tej zabawy jest jej emocjonalne znaczenie dla dzieci, które w kontekście TU może wpłynąć na rozumienie na poziomie meta (*metarepresentational understanding*). Do niej muszą modyfikować wynegocjowane wcześniej reguły, wyrażać oceny ich, i akceptację, że ich punkt widzenia nie jest podzielany przez innych. Rozmowy jakie prowadzą dzieci podczas zabawy w rolę, na niby, często odwołują się do myślenia i stanów mentalnych. Dzieci, które doświadczają takich rozmów są bardziej dojrzałe w zakresie zdolności czytania umysłu. Zabawa na niby, jak

wskazują liczne badania, jest znaczącym kontekstem rozwoju teorii umysłu przez dziecko i źródłem informacji o jej rozwoju dla nauczyciela. Niestety polskie dzieci mają coraz mniej okazji do takiej zabawy zarówno w przedszkolu jak i w domu rodzinnym.

Jakie teorie umysłu dzieci posiadają pracujący z nimi nauczyciele?

Świadomość własnego umysłu i umysłu innych nie dotyczy wyłącznie dzieci, na nie wszakże zwracamy szczególną uwagę jako nauczyciele, ale, co tutaj chcę podkreślić, dotyczy także dorosłych, a więc nauczycieli, czyli tego, co wiedzą o własnym umyśle i ich teorii na temat umysłów powierzonych im wychowanków. Tym ostatnim aspektem zajął się Jerome Bruner, który w publikacji „Kultura edukacji” proponuje cztery modele umysłu dzieci posiadane przez nauczycieli⁵⁸. Modele te, jak już wcześniej wspomniano, wyznaczają specyficzne oczekiwania pod adresem dzieci, kierowane praktyki edukacyjne, a więc szczególnie rodzaj pedagogii, jak pisze Bruner. Sądzę, że ich prezentacja stworzy klamrę zamykającą moje rozważania, które rozpocząłam od ukazania dominującego w metodzie projektów obrazu dziecka i, co z nim wiąże, teorii jego umysłu. Pozwoli nie tylko na dokonanie porównania modeli wyróżnionych przez Brunera z tym z Reggio Emilia, ale także, mam nadzieję, z tymi stosowanymi przez indywidualnych nauczycieli.

Pierwszy z tych modeli określił ten badacz **modelem postrzegania dzieci jako uczących się przez naśladownictwo i prowadzący do nabywania umiejętności praktycznych**. „Gdy dorosły demonstruje dziecku lub modeluje skuteczne czy umiejętnie wykonanie czynności; demonstracja ta opiera się na przekonaniu dorosłego, że a) dziecko nie wie, jak wykonać x, oraz że b) dziecko może się nauczyć wykonania x, gdy x zostanie mu pokazane.”⁵⁹. Głównymi mechanizmami uczenia się jest naśladownictwo i modelowanie. Jak wiadomo z teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury, to bardzo skuteczne, aczkolwiek pozbawiające człowieka autonomii intelektualnej, mechanizmy nauczania. Już 2-letnie dzieci potrafią naśladować określone czynności. W modelu tym dominuje relacja między ekspertem i nowicjuszem. Źródłem kompetencji posiadanej przez dziecko jest wyłącznie praktyka, „(...) wiedza po prostu rośnie, jak nawyk, niepowiązana ani z teorią, ani

⁵⁸J. Bruner (2006), dz. cyt.

⁵⁹tamże, s. 84

niepodatna na namysł czy argumentację⁶⁰. Model zakłada, że dziecko nie myśli, tylko naśladuje, zaś efekty tego naśladowstwa zależą od jego zdolności, talentów, pamięci, akceptacji tego rodzaju relacji z ekspertem. Według mnie model ten opisuje charakterystyczną relację w procesie nauczania – tak zwanej koncepcji społeczno-kulturowego konstruowania poznawczej reprezentacji świata, opisanej przez L. S. Wygotskiego. Wprawdzie w jego koncepcji zakłada się również namysł, w określonym momencie działania w sferze najbliższego rozwoju, wolny wybór, podejmowanie przez dziecko decyzji o wyborze działania, a więc swoistą autonomię, ale to dorosły prowadzi je do celu, pomaga dziecku, buduje rusztowanie, aby wspomóc je w rozwiązaniu problemu lub zadania. **Jest jednak duża nadzieja na uwolnienie się z tego gorsetu tworzonego przez dorosłego reprezentującego narzędzia kulturowo właściwe i własną, twórczą, spontaniczną i autonomiczną aktywność dziecka. Moment odkrycia własnych sił rozwojowych tkwiących w wewnętrznym programie rozwojowym pojawia się w różnym dla każdego dziecka czasie i miejscu.**

Postrzeżenie dzieci jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne: nabywanie wiedzy deklaratywnej to drugi model teorii umysłu. Nauczanie zgodne z tym modelem opiera się na przekonaniu, „że dzieciom należy zaprezentować fakty, zasady i reguły działania, których powinni się wyuczyć, które powinny zapamiętać, a następnie zastosować. (...) Uznaje się, że to, czego uczeń powinien się nauczyć, znajduje się „w” umysłach nauczycieli, książkach, mapach, dziełach sztuki (...). W tym scenariuszu nauczania, już nie postrzega się wiedzy jako informacji jak coś zrobić poprawnie, ale raczej jako zdolność przyswojenia sobie nowej wiedzy z pomocą „pewnych zdolności mentalnych”: werbalnych, przestrzennych, rachunkowych, interpersonalnych (...). Pogląd ten zakłada, że umysł uczącego się to *tabula rasa*, niezapisana karta”⁶¹. Umysł dziecka czeka na wypełnienie wiedzą znaną i społecznie akceptowaną, wnikanie w jego umysł nie jest potrzebne, bowiem wszystko jest zapisane w standardach, podstawach programowych, pakietach edukacyjnych, rezultatach kształcenia. Model ten zakłada pasywność dziecka i dorosłego. Niestety, jak wskazuje doświadczenie akademickie i praktyczne piszącej ten tekst, dominuje on w publicznych polskich instytucjach edukacyjnych. Refleksja Brunera, że jest to obecnie najczęściej stosowany typ pe-

⁶⁰ tamże, s. 83

⁶¹ tamże, s. 84-85

dogologii potocznej w wielu dziedzinach wiedzy, świadczy o jego uniwersalnej obecności. Myślę jednak, że zastrzeżenie Brunera, o całkowitym potępieniu tego modelu nie jest właściwe, gdy chodzi o wiedzę obiektywną, o faktach. Jednak, gdy są one podawane jak na tacy, bez żadnej obróbki, nie są użyteczne⁶².

Trzeci model – postrzeganie dzieci jako myślących uczestników wymiany intersubiektywnej zakłada konieczność wniknięcia w umysły dzieci. Dzieci konstruują model świata, pomocny w interpretacji doświadczeń własnych i doświadczeń innych osób. Nauczanie ma pomóc dziecku zrozumieć lepiej, wyrazić się, mniej jednostronnie. Dominującym typem relacji dorosłego z dzieckiem jest dyskusja, współdziałanie, akceptacja różnorodności perspektyw, zanim zostanie skonstruowany jeden wspólny punkt odniesienia, akceptowane znaczenie. „Dziecko nie jest osobą niewiedzącą czy pustym naczyniem, ale kimś zdolnym do rozumowania, znajdowania sensu, zarówno samodzielnie, jak i w dyskusji z innymi. (...) Przyjmuje się, że dziecko (...) posiada mniej lub bardziej spójne teorie na temat świata (...) swojego umysłu i sposobu jego funkcjonowania⁶³. Wiedza jest tym, co zostaje uwspólnione wewnątrz dyskursu, wewnątrz wspólnoty „tekstowej”. Właśnie ten kierunek myślenia wyznaczył ramy niniejszego tekstu. Jak starałam się przekonać czytelnika, że dziecko od najwcześniejszych tygodni życia korzysta z darów poznawczych, jakimi obdarzyła je natura i „planuje” dotrzeć do zamierzonego celu. Słuszności takiego modelu dowodzą badania nad intersubiektywnością, teoriami umysłu i metapoznaniem oraz uczeniem kooperatywnym, których wyniki wykorzystywane są także w podejściu projektowym w Reggio Emilia. Spór toczony w ramach tego modelu dotyczy relatywizacji wiedzy prawdziwej, nie wystarczy bowiem odwołać się do faktu interpretacyjnej zgodności „wspólnoty interpretacyjnej”, aby wiedzę uznać za prawdziwą. Wiedza zdroworozsądkowa powinna być sprawdzona, zweryfikowana, aby został zasypany rów między wiedzą subiektywną i wiedzą obiektywną⁶⁴.

Na wysuwane pod adresem tego modelu zarzuty odpowiada czwarty zaproponowany przez Brunera model, opisujący podejście do **dzieci jako podmiotów wiedzących i zarządzających wiedzą obiektywną**. „Kultury przechowują ustalona niegdyś wiedzę, tak jak prawo zwyczajowe przechowuje rejestr rozstrzygnięć konfliktów społecznych (...). Wszelka wiedza ma swoją historię.” (Bruner tamże: 92).

⁶² tamże, s. 85-86

⁶³ J. Bruner (2006) dz. cyt. s.88-89

⁶⁴ tamże

Jest uprawomocniona za pomocą długotrwałych badań i skonfrontowana z najlepszym materiałem dowodowym. Ta legitymizacja buduje jej znaczenie jako wiedzy i pozwala odróżnić od naszych osobistych doświadczeń, odczuć, intencji, świadomych i podświadomych uwarunkowań naszych zachowań. Ten model opisuje nauczanie, które pozwala „dzieciom uchwycić różnicę między wiedzą osobistą, z jednej strony, a wiedzą uznawaną w danej kulturze za obiektywną – z drugiej”⁶⁵.

Podsumowując swoje rozważania Bruner reprezentuje rozsądnie ostrożne stanowisko twierdząc, że autentyczne kształcenie nie powinno ograniczać się do jednego modelu ucznia lub jednego modelu nauczania. Zbyt wiele jest czynników osobowościowych i kulturowych, które należy uwzględnić i dostosować do nich charakter edukacyjnej relacji dorosłego z dzieckiem. Dzieci mają zróżnicowane doświadczenie emocjonalne i poznawcze, pod ich adresem formułowane są różne oczekiwania środowiska, zatem naczelnym zadaniem dorosłego pracującego z dziećmi w instytucji jest po pierwsze – diagnoza ich doświadczeń osobistych; po drugie – diagnoza własnych konceptualizacji dotyczących konkretnego dziecka; po trzecie – bazując na wiedzy akademickiej i intuicji zawodowej – skonstruowanie indywidualnego **programu oddziaływania zewnętrznego** dla tego dziecka.

Refleksje podsumowujące

W tekście podjęto różne wątki wiążące się bardziej lub mniej ściśle z podnoszonymi w wielu badaniach, mającymi wymiar neuropsychologiczny, koncepcjami dotyczącymi teorii umysłu, metapoznania, samoregulacji i funkcji wykonawczej. Autorka pragnęła, bazując na własnej, ale jeszcze niepełnej wiedzy na ten temat wielości stanowisk koncepcyjnych, zainspirować czytelnika do dalszych eksploracji podnoszonej tematyki i dostrzeżenia znaczenia omawianych zdolności poznawczo-emocjonalnych dla rozwoju dziecka, rozwoju jego tożsamości, niezależności, skuteczności działania, relacji z innymi. Punktem wyjścia każdego dorosłego pracującego z dzieckiem w instytucji, każdego nauczyciela, jest podążanie za dzieckiem, aby poznać jego *wewnętrzny program*, aby stworzona na tej bazie teoria jego umysłu była trafna i rzetelna. W pracy pedagogicznej należy opierać się bardziej na tych diagnozach, niż na tym, czego dostarczają różne zewnętrznie dokumenty regulujące funkcjonowanie instytucji.

⁶⁵ tamże, s. 93

Bibliografia:

- Astington (1998), *Theory of Mind goes to School*, *Educational Leadership*, 56(3), 46-9, cyt. za: S. Robson (2012)
- Artzt A. F., Armour-Thomas E. (1992), *Development of Cognitive- Metacognitive Framework for Protocol Analysis of Mathematical Problem Solving in Small Groups*. W: *Cognition and Instruction*, 9, 137-75
- Bronson M. (2000), *Self-regulation in Early Childhood*. *Nature and Nurture*. NY: Guilford Press, cyt. za: Robson S. (2012)
- Bruner J. (1987), *The Transactional Self*. W: J. Bruner, I. H. Haste (red.), *Making Sense*, Londyn: Methuen, 94, cyt. za: Robson S. (2012)
- Dragan M., Dragan W.Ł. (2011), *Właściwości psychometryczne polskiej wersji The Metacognition Questionnaire-30*. *Psychiatria Polska*, XLV, 4, 545-53
- Desoete A., Ozsoy G. (2009), Introduction: *Metacognition, more than the lognes monster?* *International Electronic Journal of Elementary Education*. October, 2(1); Ozsoy G. i in. (2009), *Metacognition, study habits and attitudes*. *International Electronic Journal of Elementary Education*. October, 2(1); Stolp S. i Zabrocky K. (2009), *Contributions of metacognitive and self-regulated learning theories to investigations of calibration of comprehension*. *International Electronic Journal of Elementary Education*. October, 2(1);
- Drayton S. i in. (2011), *Counterfactual Thinking and False-Belief: the Role of Executive Function*, *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 532-48, cyt. za: Robson S. (2012), *Developing Thinking & Understanding in Young Children. An Introduction for Students*. Londyn: Routledge
- Eliot L. (2010), *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*. Poznań: Media Rodzina
- Fernyhough C. (2008), *The Baby in the Mirror*. Londyn: Granta; Doharty M.J. (2009), dz.cyt., cyt. za: Robson S. (2012)
- Glenberg A.M., Epstein W. (1987), *Inexpert Calibration of Comprehension, Memory & Cognition*, 15, 84-93
- Harris P. (1989), *Children and Emotion*, Oxford: Blackwell
- Jankowski P. (2012), *Funkcje wykonawcze a osiągnięcia dzieci w wieku przedszkolnym*. *Edukacja*, 1, 75-87
- Karwowska-Struczyk M. (2011), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa: WUW
- Katz L. (1995), *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Westport: CT, Ablex Publishing Corporation
- Larkin S. (2010), *Metacognition in Young Children*. Londyn: Routledge
- Leslie A.M. (1987), *Pretense and Representation: the Orgins of the „Theory of Mind”*. *Psychological Review*, 94, 412-26
- Monette S. i in. (2011), *The Role of Executive Function in School Achievement AT the End of Grade 1.*, *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 158-73, cyt. za: Robson S. (2012)

Nimmo J. (1997), *The Child in Community: Constraints from Early Childhood Lore*. W: Edwards C., Gandini L., Forman G., *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Londyn: Ablex Publishing

Pintrich P.R. (2000), *The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning*. W: M. Boekaerts, P.R. Pintrich I. M. Zeidner (red.) *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 451-502, cyt za: Robson S. (2012).

Pressley M., Ghatala E.S. (1990), *Self-regulated Learning. Monitoring Learning from text. Educational Psychologist*, 25

Robson S. (2012), *Developing Thinking & Understanding in Young Children. An Introduction for Students*. Londyn: Routledge

Schaffer H. R.(2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN

Schraw G. S., Dennison R. S. (1994), *Assessing Metacognitive Awareness, Contemporary Educational Psychology*. 19, 460-75 Academic Press

Swanson H.L. (1990), *Influence of Metacognitive Knowledge and Attitude on Problem Solving, Journal of Educational Psychology*. 82,306-14, za: Schraw G. S., Dennison R. S. (1994), dz.cyt.

Szarkowicz D. L. (2000), *When They wash Him They'll know be Harry: Young Children's Thinking about Thinking within a Story Context. International Journal of Early Years Education*, 8(1).71-82, za: Robson S. (2012)

Ticklet C. (2011), *The Early Years. Foundation for Life, Health and Learning*, Londyn: Department of Education, cyt za: Robson S. (2012)

Zelazo, P. D. i in. (2003), *The Development of Executive Function in Early Childhood. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68 (3) seria nr 274

Zimmerman B. J., Schunk D.H. (2011), *Self-regulated Learning and Performance; an Introduction and an Overview*. W: B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (red.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Londyn, Routledge, s. 1-12, cyt. za: Robson S. (2012), dz.cyt.

dr Magdalena Szpotowicz
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny

METODA PROJEKTU W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI WCZESNEGO NAUCZANIA JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Wykorzystanie metody projektu w nauczaniu języka angielskiego w pierwszym etapie edukacji szkolnej, wymaga od nauczyciela wiedzy i umiejętności z kilku obszarów. Aby z powodzeniem ją stosować trzeba bowiem rozumieć nadrzędne cele metody projektu, pogodzić je z celami językowymi, które przyświecają edukacji językowej i dostosować je do rozwijających się dopiero umiejętności językowych dzieci w języku obcym. Planowanie i prowadzenie projektu w ramach edukacji w języku obcym wymaga ciągłej rewizji celów i podejmowania kompromisów, gdyż nie wszystkie założenia metody projektu można efektywnie zrealizować podczas lekcji języka obcego z dziećmi.

Największym wyzwaniem, przed jakim staje nauczyciel podejmujący się wdrażania metody projektu na lekcji języka obcego z dziećmi jest komunikacja w nauczonym języku podczas kolejnych faz realizacji projektu. Dotyczy to zarówno języka w jakim nauczyciel zwraca się do dzieci, jak i języka w jakim uczniowie zwracają się do siebie i wyrażają swoje zdanie w dyskusji. Specyfika pracy projektowej na lekcjach językowych podlega więc dwóm ograniczeniom: 1) cele językowe zakładają rozwijanie podstawowych umiejętności językowych bazując na bardzo elementarnej wiedzy i wyłaniających się umiejętnościach dzieci, 2) komunikacja pomiędzy uczestnikami projektu jest ograniczona do przekazywania nieskomplikowanych treści i odpowiedzi na proste pytania o konkrety.

Pomimo wielu ograniczeń jakie nakłada na metodę projektu sytuacja nauczania języka obcego w młodszych klasach szkoły podstawowej, jej zalety skłaniają do podejmowania prób zaadaptowania jej do możliwości dzieci i potrzeb edukacyj-

nych w tym wieku. Tekst ten poświęcony jest zagadnieniu przygotowania przyszłych nauczycieli -- studentów specjalności Wczesna Nauka Języka Angielskiego do pracy metodą projektów w ramach kształcenia na studiach I stopnia.

W procesie kształcenia nauczycieli wczesnego nauczania języka angielskiego możliwe jest przygotowanie do różnych form realizacji projektów, od mini-projektów prowadzonych na lekcjach języka obcego, do projektów realizowanych wspólnie z nauczycielem nauczania początkowego integrujących treści z różnych obszarów edukacji i wykorzystujących zarówno język ojczysty, jak i język obcy do komunikacji. Studenci poznają te formy podczas podstawowego kursu wczesnego nauczania języka angielskiego oraz zajęć poświęconych CLIL, czyli integracji przedmiotowo-językowej, jak również podczas praktyk językowych realizowanych w szkołach.

Kompetencje nauczycieli języków obcych

Przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi zakłada rozwój kompetencji niezbędnych do efektywnego podejmowania przez nich działań, które pozwolą uczniom doskonalić umiejętności językowe. Kompetencje w rozumieniu Europejskich Ram Kwalifikacji to udowodniona zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych i metodologicznych, okazywana w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej (MEN, 2009:18). W odniesieniu do nauczania języka obcego Zawadzka (2004: 110) definiuje kompetencje nauczycielskie jako umiejętność efektywnego wykorzystania wiedzy, uwzględniającą krytyczną jej interpretację i uzasadnienie wyboru. Dalej nazywa też i opisuje kompetencje jakie powinien posiadać każdy neofilolog nauczający języka obcego nowożytnego. Są to **kompetencja językowa, komunikacyjna, kompetencja psychologiczno-pedagogiczna, metodyczna, wychowawcza, krajo- i kulturoznawcza, kompetencja organizacyjna, innowacyjno-kreatywna, oraz kompetencja medialna** (Zawadzka 2004: 110-111).

Z kolei Werbińska (2004), w wyniku własnych badań ankietowych nad cechami skutecznych nauczycieli wyróżnia 8 rodzajów kompetencji nauczyciela języka angielskiego. Kompetencje te zostały wyodrębnione z cech wskazywanych przez samych nauczycieli jako ważnych dla ich skuteczności. Są to: kompetencje językowe, kompetencje metodyczne, kompetencje psychologiczne, kompetencje pedagogiczne, kompetencje normatywne, kompetencje, których podstawą

jest doświadczenie, kompetencje środowiskowe i kompetencje ogólne. Zidentyfikowane cechy i kompetencje zostały zweryfikowane w drodze kolejnego badania, tym razem obserwacyjnego, przeprowadzonego wśród 9 najlepszych nauczycieli języka angielskiego, jakich udało się autorce zrekrutować do badania. W efekcie obu badań autorka formułuje wnioski, w których proponuje podjęcie środków mających na celu skuteczniejsze przygotowanie kandydatów na nauczycieli języka angielskiego. Osoba przystępująca do nauczania tego języka powinna jej zdaniem:

- być bardzo dobrym użytkownikiem języka, a znajomość języka powinna obejmować bardzo dobrą znajomość kultury krajów anglojęzycznych, aby rozwijać kompetencje interkulturowe uczniów;
- posiadać dobre przygotowanie psychologiczne, oraz takie cechy jak komunikatywność, empatię, przystępną, autentyczność, aby w pracy z uczniami móc uwzględniać emocjonalne i fizyczne zdolności uczniów;
- cechować się uczciwością, a sprawiedliwość i obiektywność powinny charakteryzować jej podejście do uczniów;

Werbińska (2004) zauważa, że skoro żadne z badań w sposób decydujący nie podkreśliło roli doświadczenia w pracy nauczyciela, to prawdopodobnie ten aspekt kształcenia nie jest wystarczająco eksponowany w procesie zdobywania kwalifikacji nauczycielskich w instytucjach ku temu powołanych. Kolejnym niedoborem w kształceniu nauczycieli języka angielskiego jaki wynika z przeprowadzonych badań ankietowych jest brak wskazań na tak ważne umiejętności nauczycielskie jak: konstruowanie programów autorskich, planowanie i selekcjonowanie strategii nauczycielskich, wdrażanie ucznia do autonomii, czy umiejętność pomiaru dydaktycznego. Respondenci nie podkreślili też autonomii nauczyciela języka angielskiego w sposób decydujący, co więcej, jak zauważa autorka, nie wszyscy nauczyciele uchodzący za wybitnych odznaczali się dużą autonomnością, rozumianą jako niezależność i kreatywność w myśleniu i działaniu.

W przygotowaniu nauczycieli języka angielskiego, którzy pracować będą z dziećmi ważne miejsce zajmuje **kompetencja psychologiczno-pedagogiczna** przejawiająca się znajomością psychologii rozwojowej. Znając uwarunkowania psychologiczne dzieci nauczyciele mogą formułować adekwatne do ich potrzeb rozwojowych cele edukacyjne, formy i techniki pracy. Jaroszewska (2009: 86) uważa, że kompetencje te w połączeniu z wiedzą psychologiczną na temat różnic

indywidualnych, pozwalają na weryfikację wyznaczonych celów oraz stosowanych metod nauczania, jak również stopniowe wprowadzanie i monitorowane autonomicznego podejścia do uczniów, wdrażając tym samym zindywidualizowany tryb nauczania. Kompetencja ta stanowi też o zdolności nauczyciela do zaspokajania potrzeb edukacyjnych zarówno u dzieci uzdolnionych językowo i ambitnych, jak i uczniów z deficytami rozwojowymi, którzy mogą przejawiać postawy bierne i wycofanie w stosunku do nauki języka obcego już we wczesnych etapach nauki (Łukasiewicz, 2014). Kolejną kompetencją, która wymieniana jest wśród szczególnie ważnych dla nauczycieli uczących języka obcego dzieci, jest **kompetencja diagnostyczna**, a zwłaszcza umiejętności w zakresie kontroli i oceny osiągnięć uczniów. Wrażliwość na niepowodzenie oraz brak umiejętności obiektywnego spojrzenia na własne możliwości językowe powodują, że zbyt częste lub nierzetelne oceny nauczycieli mogą skutkować obniżeniem motywacji, zniechęceniem lub lękiem przed nauką języka obcego (McKay, P., 2006; Jaroszevska, A., 2009; Szpotowicz, M., 2011).

Z badań prowadzonych w ostatnich latach w Europie i na świecie wynika, że efektywne nauczanie języka obcego dzieci wiąże się ze działaniami nauczyciela specyficznymi dla tej grupy wiekowej. Hunt, M. i in. (2005) wskazują między innymi na stosowanie metod aktywizujących, codzienne wykorzystanie piosenek i gier zespołowych. Podkreślają też rolę radości i entuzjazmu dzieci podczas zajęć językowych. Działania rekomendowane przez Coyle, Y. i Verdu, M. (2000) to zaangażowanie dzieci w nieformalne rozmowy w języku obcym oraz ekspozowanie na bogaty i stosowny do sytuacji wkład językowy (ang. *input*) nauczyciela oraz oferowanie sporadycznej informacji zwrotnej (ang. *feedback*). W ocenie Projektu Edukacji Dwujęzycznej w Hiszpanii (*Bilingual Education Project in Spain*) stwierdzono, że umiejętności jakie demonstrują uczniowie związane są pewnymi zachowaniami językowymi nauczyciela (Dobson, A., Perez-Murillo, M.D. i Johnstone, R., 2010). Są to: zachęcanie uczniów do pełniejszych wypowiedzi, zadawanie pytań z odpowiednią intonacją oraz zwracanie uwagi na ogólną poprawność odpowiedzi. Z kolei w długofalowym badaniu panelowym przeprowadzonym w Barcelonie z udziałem kilku nauczycieli, których praca obserwowana była przez cztery kolejne lata, C. Munoz i E. Tragant (2012) zauważyły, że stwarzanie uczniom warunków do autentycznej komunikacji w klasie i zachęcanie do spontanicznych wypowiedzi wraz z nieograniczonym użyciem języka obcego przez nauczyciela

w klasie i jego pozytywnym nastawieniem do pracy z językiem okazało się dawać najlepsze rezultaty.

Efektywność działań nauczycieli badana była również w międzynarodowym projekcie badawczym ELLiE (Enever, E., 2011). W badaniu tym wyodrębniono cechy skutecznych nauczycieli języka obcego, czyli takich, których uczniowie prezentowali wyższy poziom językowy od uczniów nauczanych przez innych nauczycieli (Tragant, E. i Lundberg, G., 2011, s. 100). Analiza zachowań, strategii i dyskursu nauczycieli biorących udział w badaniu w 7 krajach europejskich skłoniła badaczy do scharakteryzowania nauczycieli skutecznych. Są to osoby, które bardzo lubią nauczać język, starają się rozwijać swoje kompetencje w tym języku i interesują się nim. Lubią też uczyć tego języka i widzą korzyści z rozpoczynania nauki języka obcego w wieku dziecięcym. Skuteczni nauczyciele w ELLiE potrafią zbudować dobre relacje z dziećmi i stworzyć atmosferę, która daje im poczucie bezpieczeństwa. Starają się wspierać rozwój dzieci zapewniając im pozytywne doświadczenia na starcie nauki języka obcego. Są to również osoby, które doskonale potrafią utrzymać uwagę uczniów na zadaniu.

Jak widać z powyższych rozważań i badań, kompetencje nauczyciela języka obcego, który uczy dzieci, wymagają szczególnego podejścia metodycznego, w którym techniki i sposoby pracy różnią się znacznie od tych wykorzystywanych z uczniami starszymi, a cele edukacyjne są ściśle powiązane z rozwojem poznawczym, emocjonalnym i fizycznym uczniów. Kształcenie nauczycieli języka obcego dzieci wymaga więc odpowiedniego doboru przedmiotów obejmujących treści metodyczne, językowe, psychologiczne i pedagogiczne oraz praktykę integrującą wszystkie te obszary.

Kształcenie nauczycieli języka obcego we wczesnej edukacji

Przygotowanie nauczycieli języków obcych, którzy będą uczyć w klasach młodszych szkoły podstawowej odbywa się obecnie na dwa sposoby. W ramach kształcenia filologicznego podczas studiów pierwszego stopnia o specjalności nauczycielskiej studenci przygotowani są do podjęcia roli nauczyciela języka obcego w szkole podstawowej (MEN, 2012). Jednocześnie, wydziały pedagogiczne uczelni wyższych często prowadzą dodatkową specjalność na kierunku studiów Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, w ramach której studenci przygoto-

wujący się do roli nauczyciela edukacji początkowej uzyskują również kwalifikacje do nauczania języka obcego w pierwszym etapie edukacji. W dalszej części tekstu omawiany będzie jedynie sposób kształcenia nauczycieli na specjalności Wczesna nauka języka angielskiego w ramach kierunku Pedagogika małego dziecka.

Europejski profil kształcenia nauczycieli języków

Zanim omówione zostaną szczegółowe wytyczne oraz praktyczne rozwiązania w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji połączonej z przygotowaniem do nauczania języka angielskiego, warto przeanalizować zalecenia Komisji Europejskiej względem treści kształcenia nauczycieli języka w Europie. W 2006 w wyniku prac prowadzonych w Uniwersytecie w Southampton przy wsparciu Komisji Europejskiej oraz w konsultacji z gremium międzynarodowych ekspertów opracowano dokument zawierający zestaw zagadnień, które prezentują niezbędną wiedzę, umiejętności i inne kompetencje zawodowe, które powinny znaleźć się w programie kształcenia nauczycieli. Konsultacje te przeprowadzono w celu wypracowania jednorodnego rozumienia pojęć oraz wspólnej terminologii w tym zakresie, jak również dla lepszej przejrzystości i wzajemnej uznawalności kwalifikacji. Dokument ten nosi nazwę *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków* (Kelly, M., i Grenfell, M., 2006, s.6) i składa się z 40 zagadnień, które podzielono na cztery części: 1) struktura kształcenia – wymieniono tu istotne części składowe kształcenia i wskazano jak można je zorganizować; 2) wiedza i rozumienie – zaprezentowano tu treści dotyczące nauczania i uczenia się jakie nauczyciele języków powinni rozumieć w efekcie przygotowania do zawodu; 3) strategie i umiejętności – omówiono tu zachowania nauczycieli w różnych sytuacjach nauczania/uczenia się, które student przygotowujący się do zawodu nauczyciela powinien posiadać w trakcie kształcenia; 4) wartości – część tę poświęcono wartościom jakie przyszli nauczyciele powinni upowszechniać w swojej pracy zawodowej.

Zagadnienia z każdej części przedstawiono w poniższej tabeli.

| |
|---|
| Struktura kształcenia |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Kształcenie zakłada integrację wiedzy akademickiej z praktyką nauczania. 2. Elastyczna i modularna budowa programu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. 3. Zarys studenckiej praktyki nauczycielskiej. 4. Praca z nauczycielem-opiekunem praktyk. 5. Doświadczenie środowiska interkulturowego i wielokulturowego. 6. Współpraca z partnerami zagranicznymi; w tym wizyty, wymiany oraz kontakty możliwe dzięki technologii informacyjno-komunikacyjnej. 7. Doświadczenie pracy lub nauki w kraju lub krajach języka docelowego. 8. Możliwość obserwacji lekcji lub aktywnego uczestnictwa w procesie nauczania w więcej niż jednym kraju. 9. Europejski system ewaluacji programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli, umożliwiający akredytację i mobilność. 10. Stały rozwój umiejętności nauczania. 11. Stałe doskonalenie osób zajmujących się kształceniem nauczycieli. 12. Szkolenie nauczycieli w celu przygotowania ich do pełnienia roli opiekunów praktyk. 13. Współpraca studentów, uzyskujących kwalifikacje do nauczania różnych języków. |
| Wiedza i rozumienie |
| <ol style="list-style-type: none"> 14. Kształcenie z zakresu metod nauczania języków oraz najnowszych technik i aktywności stosowanych w klasie. 15. Kształcenie w zakresie rozwijania krytycznego i dociekliwego podejścia do nauczania i uczenia się. 16. Kształcenie przyszłych nauczycieli z zakresie ich własnych umiejętności językowych oraz umiejętności ich oceny. 17. Szkolenie w zakresie wykorzystania w klasie technologii informacyjno-komunikacyjnej. 18. Szkolenie w zakresie zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej w planowaniu i organizacji pracy własnej oraz wyszukiwaniu źródeł informacji. 19. Kształcenie w zakresie stosowania różnych procedur oceniania oraz sposobów dokumentowania postępów uczniów. 20. Kształcenie w zakresie krytycznej oceny krajowych lub lokalnych programów nauczania pod kątem ogólnych celów kształcenia, celów etapowych oraz przewidywanych efektów. 21. Kształcenie w zakresie teorii i praktyki ewaluacji programu nauczania. |
| Strategie i umiejętności |
| <ol style="list-style-type: none"> 22. Kształcenie umiejętności dostosowania podejścia i metody nauczania do danego kontekstu edukacyjnego oraz indywidualnych potrzeb uczniów. 23. Kształcenie umiejętności krytycznej oceny materiałów i pomocy dydaktycznych, ich tworzenia oraz stosowania. 24. Kształcenie w zakresie rozwijania umiejętności samokształcenia. 25. Kształcenie w zakresie rozwijania umiejętności refleksyjnej praktyki oraz samooceny. 26. Kształcenie w zakresie rozwoju strategii samodzielnego uczenia się języka. 27. Kształcenie umiejętności podtrzymywania i stałego rozwoju własnej kompetencji językowej. 28. Kształcenie w zakresie praktycznego stosowania programów nauczania. 29. Kształcenie w zakresie prowadzenia wzajemnych obserwacji lekcji oraz przekazywania opinii zwrotnej. 30. Kształcenie w zakresie nawiązywania kontaktów z instytucjami edukacyjnymi w różnych krajach. 31. Kształcenie w zakresie rozwijania umiejętności prowadzenia badania w działaniu. 32. Kształcenie umiejętności korzystania z wyników badań naukowych. 33. Kształcenie w zakresie nauczania innych przedmiotów w języku obcym. 34. Kształcenie w zakresie dokonywania samooceny za pomocą Europejskiego portfolio językowego. |
| Wartości |

35. Promowanie wartości społecznych.
36. Poszanowanie różnorodności języków i kultur.
37. Postrzeganie wartości zdobywania wiedzy o innych językach i kulturach.
38. Promowanie wartości obywatelstwa europejskiego.
39. Promowanie wartości pracy zespołowej, współpracy u nawiązywania przydatnych kontaktów w szkole i poza nią.
40. Uczenie się przez całe życie.

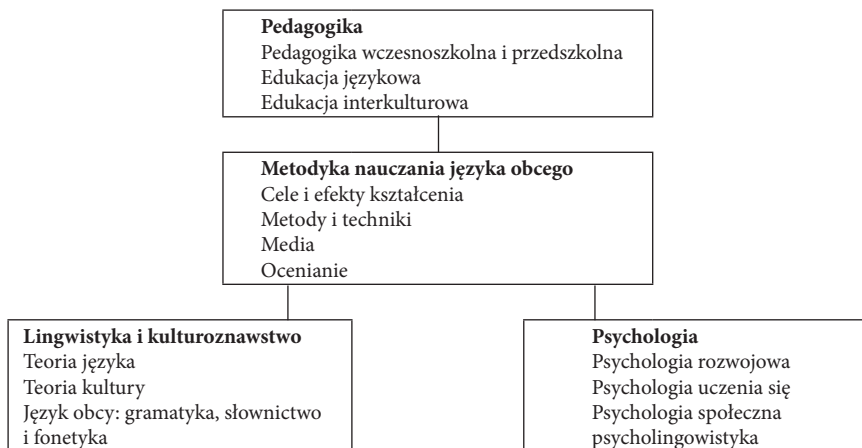
Tabela 1. Treści kształcenia nauczycieli języków obcych (Kelly, M. i Grenfell, M., 2006)

Model kształcenie nauczycieli języka obcego i edukacji początkowej

Chociaż wszystkie z powyżej przedstawionych treści powinny znaleźć się w kształceniu nauczycieli języka obcego uczących w młodszych klasach szkoły podstawowej, to w tym szczególnym kontekście należy pamiętać dodatkowo o zintegrowaniu kształcenia językowego z przygotowaniem nauczyciela we wczesnej edukacji. Według Felberbauer (1997) autorki jednego z pierwszych opracowań dotyczących programów kształcenia nauczycieli języka obcego uczących dzieci, kluczem do sukcesu jest nawiązanie do programu wczesnoszkolnego.

„Skuteczna nauka języka obcego na etapie edukacji początkowej zależy od umiejętności nauczyciela w zakresie łączenia jej z programem nauczania ogólnego. Nauczyciele muszą przestrzegać ogólnych kryteriów właściwych dla dobrej edukacji początkowej. Wczesna nauka języka obcego musi charakteryzować się otwarciem na dziecko i jego potrzeby, musi mieć charakter holistyczny i komunikatywny, być oparta na doświadczeniu, zabawie, zawierać elementy interkulturowe, być osadzona w sytuacjach autentycznych i zapewniać autonomię ucznia.” (Felberbauer, 1997: 97)

W wyniku prac grupy roboczej powołanej przez Radę Europy powstała propozycja optymalnego modelu kształcenia nauczycieli języka obcego i wczesnej edukacji. W związku z tym, że prace nad modelem toczyły się wówczas w Pradze, model ten nazwano „modelem praskim”.



Rysunek 1: Model wspólnego kształcenia nauczycieli języków obcych i edukacji początkowej – „model praski” (źródło: raport z Warsztatu 8B za Felberbauer, 1997: 82) – tłumaczenie własne

Według tego modelu program powinien zawierać dwa podstawowe elementy: zagadnienia pedagogiczne oraz te związane z metodyką nauczania języka obcego. Powiązane z metodyką są dwa bloki zagadnień: lingwistyczno-kulturoznawczych oraz psychologicznych. Dwa podstawowe elementy programu zostaną przedstawione szczegółowo.

W ramach zagadnień pedagogicznych omawiana jest rola edukacji początkowej w stosunku do całego systemu edukacji oraz metody pracy z dziećmi. Częścią programu są też takie tematy jak wzajemny wpływ edukacji w języku ojczystym i w języku obcym oraz korzyści płynące z prowadzenia zajęć w języku obcym we wczesnych etapach edukacji. Szczegółowymi elementami powinny być też cele i metody edukacji interkulturowej oraz integracja języka obcego z programem edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, jak również zarządzanie klasą i metody prowadzenia badań w klasie.

Zagadnienia związane z metodyką nauczania języka obcego stanowią obszerny pakiet treści i umiejętności. Są to między innymi: rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczniów jako nadrzędny cel edukacji w języku obcym, kształcenie czterech podstawowych sprawności językowych (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie), nauczanie w oparciu o treści przedmiotowe oraz nauczanie międzyprzedmiotowe, podejście holistyczne i wielozmysłowe, techniki nauczania zawie-

rające wykorzystanie gier, zabaw, opowiadań, odgrywania ról, wykorzystanie mediów audiowizualnych w edukacji językowej, ocenianie formalne i nieformalne oraz planowanie lekcji językowych.

Polskie standardy kształcenia nauczycieli

Najnowszą regulacją prawną dotyczącą standardów kształcenia nauczycieli jest rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. Wynika z niego, że poza ogólnymi ramami określającymi obowiązkowe przygotowanie do zawodu na studiach pierwszego i drugiego stopnia, brak bardziej szczegółowych wytycznych dotyczących przygotowania dydaktycznego dla nauczycieli uczących języka obcego w przedszkolu i pierwszych klasach szkoły podstawowej.

Studentów przygotowujących się do pełnienia tej roli obowiązuje zrealizowanie określonych w rozporządzeniu trzech modułów kształcenia obowiązkowych dla wszystkich przyszłych nauczycieli oraz modułu dotyczącego przygotowania do nauczania kolejnego przedmiotu (MNiSW, 2012). W ramach **Modułu 1** studenci odbierają przygotowanie merytoryczne do nauczania pierwszego przedmiotu zgodnie z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku studiów – w przypadku studentów specjalności Wczesna nauka języka angielskiego będzie to kierunek Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. **Moduł 2** określa przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym, w ramach którego studenci dowiadują się jak pracować z uczniami na etapie przedszkola oraz w pierwszym etapie edukacyjnym. Obowiązkowym komponentem tego modułu jest praktyka (30 godz.). **Moduł 3** dotyczy przygotowania w zakresie dydaktycznym, podczas którego poznają podstawy dydaktyki ogólnej oraz dydaktyki przedmiotu nauczania na danym etapie edukacyjnym – w tym przypadku będą to wszystkie obszary edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W module tym studenci odbywają również praktyki nauczycielskie (120 godz.). I wreszcie **moduł 4** dedykowany przygotowaniu do nauczania kolejnego przedmiotu. Obejmuje on przygotowanie merytoryczne, czyli w przypadku specjalności Wczesna nauka języka angielskiego będzie to przygotowanie językowe, dydaktykę przedmiotu na danym etapie edukacyjnym, czyli metodykę nauczania języka angielskiego dzieci w przedszkolu i w I etapie edukacji oraz praktykę (60 godz.).

Metoda projektu we wczesnym nauczaniu języka angielskiego

W nauczaniu języka angielskiego metoda projektu jest znana i stosowana od wielu lat (Ribe R. i Vidal N., 1993; Fried-Booth D.L., 2002). Wykorzystywana jest w nauczaniu wszystkich grup wiekowych, również dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (Szulc-Kurpaska M., 2011; Szpotowicz M. i Szulc-Kurpaska M., 2009). Chociaż niski poziom językowy uczniów jest czynnikiem ograniczającym jej użycie w pełnym spektrum możliwości jakie oferuje, to może być wykorzystywana na wszystkich poziomach zaawansowania językowego uczniów.

Znaczenie metody projektu w nauczaniu języków obcych

W nauczaniu języków obcych metoda projektu wywodzi się z tradycji nauczania skupionego na zadaniu (ang. *task-based teaching*), gdzie punktem wyjścia nie jest nauczanie określonej struktury językowej lub słownictwa, ale wykonanie zadania językowego np. napisanie zaproszenia na urodziny (Ribe, R. i Vidal, N., 1993). W kontekście nauczania języka projekt pozwala więc na realizowanie zadań skupiających się przede wszystkim na umiejętnościach językowych (*skill-based not structure based*), zamiast koncentrowania się na wiedzy gramatycznej czy leksykalnej.

Projekty w nauczaniu języka mają znaczenie integrujące. Udział w projekcie pozwala uczącym się zauważyć, że język (jego struktury, słownictwo, funkcje, sprawności językowe) jest podporządkowany zadaniom projektu. Dzięki temu projekt nadaje procesowi uczenia się autentyczny kontekst użycia języka (Haines, S., 1989).

Istotnym elementem pracy projektowej w nauczaniu języka jest wykonywanie przez uczniów różnorodnych zadań, których celem jest zarówno rozwijanie biegłości jak i poprawności (Haines, S., 1989). Zatem realizacja celów projektowych (zdobywanie informacji, weryfikacja hipotez, prezentacja wyników) są tak samo istotne jak wspomagające proces realizacji projektu zadania językowe. Stanowią one często wprowadzenie do kolejnych etapów i zadań, zwłaszcza gdy te wymagają użycia języka w mowie lub w piśmie.

Metoda projektu zakłada pewien stopień samodzielności uczniów i dlatego może być również z powodzeniem stosowana w grupach o zróżnicowanym poziomie językowym, kiedy to zadania projektowe i językowe można dostosować do różnorodnych możliwości uczniów. Z kolei interdyscyplinarny charakter pracy projektowej stwarza okazję dla integracji edukacji językowej z innymi przedmio-

tami lub obszarami wiedzy przedmiotowej i stanowi nieograniczone pole do doskonalenia języka przy jednoczesnym zdobywaniu nowych umiejętności i wiadomości (Bogucka, M., 2011; Szpotowicz, M., 2011).

Praca metodą projektu jest doceniana przez metodyków nauczania języka obcego dzieci gdyż wspomaga proces kształcenie całego dziecka. Stwarza okazje do rozwijania umiejętności intelektualnych (opisywanie, wysnuwanie wniosków, stawianie hipotez), umiejętności motorycznych (wycinanie, kolorowanie, klejenie), społecznych (praca w grupach), emocjonalnych (wyrażanie uczuć i opinii). Ponadto, pobudza rozwój samodzielności poprzez zachęcanie do podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, wzięcia za nie odpowiedzialności, poszukiwania informacji oraz podejmowanie prób oceny ich przydatności. Biorąc udział w projekcie i stając przed pytaniami, na które poszukują odpowiedzi, dzieci mają okazję do łączenia nowo poznawanej wiedzy z poprzednimi doświadczeniami życiowymi i edukacyjnymi (Szpotowicz M. i Szulc-Kurpaska M., 2009, s. 243).

Różne definicje projektu w edukacji językowej

W anglojęzycznych źródłach dotyczących wykorzystania metody projektu na lekcjach języka angielskiego można znaleźć różne definicje projektu. We wszystkich z nich podkreślana jest wieloetapowość i złożoność tego zadania, a w większości wskazuje się na zaangażowanie uczniów w podejmowaniu pracy samodzielnej i grupowej.

„Projekt to praca wykonana przez uczniów i wynikająca z potrzeby stworzenia produktu końcowego, chociaż to sama droga dochodzenia do tego produktu sprawia, że warto nad projektem pracować. Droga do produktu końcowego stwarza uczniom okazje do rozwijania pewności siebie i niezależności oraz współpracy nad zadaniami, które sami określili, i które nie zostały narzucone z zewnątrz.” (Fried-Booth, D.L. 2002, s. 6) (tłum. własne)

„Tak jak powieść, która składa się z rozdziałów i epizodów, projekt jest dużym zadaniem (makro-zadaniem) złożonym z mniejszych kroków (...). Kolejność zdarzeń (w projekcie) jest elastyczna i zarówno nauczyciele jak i uczniowie są włączeni w proces podejmowania decyzji przez cały czas trwania projektu. (...) kolejne kroki, czas trwania, produkty i procesy są oczywiście wcześniej zaplanowane w głowie nauczyciela, ale nie są sztywno określone. Powstają również w trakcie lekcji i muszą być elastyczne i negocjowane.” (Ribe. R. i Vidal, N., 1993, s.5) (tłum. własne)

Z kolei S. Thornbury (2006, s. 183) definiuje pracę projektową jako przygotowanie i prezentację projektu przez ucznia lub grupę uczniów. Jego zdaniem uzasadnienie dla wykorzystania projektu jest takie samo jak dla uczenia się opartego na zadaniu (ang. *task-based learning*), czyli autentyczność zadania, do wykonania którego potrzebny jest język angielski. Różnica pomiędzy nimi leży w większym przygotowaniu, tym, że projekt trwa zwykle kilka lekcji, oraz w tym, że może wymagać badania poza klasą. Podobnie jak inni autorzy Thornbury podkreśla konieczność monitorowania przez nauczyciela wszystkich etapów projektu: planowania, rozwoju i prezentacji produktu, aby upewnić się, że wszyscy uczniowie są zaangażowani w pracę, a ich praca nie ogranicza się jedynie do przepisywania informacji z dostępnych źródeł.

W kontekście nauczania dzieci projekt jest definiowany jako zintegrowana porcja działań dydaktycznych (ang. *an integrated unit of work*). Jest to określona praca, na którą składa się szereg mniejszych zadań. Projekt posiada dobrze zaplanowany początek, rozwinięcie oraz koniec. Finał projektu powinien być konkretny, dający dzieciom poczucie satysfakcji i produkt, którym można pochwalić się rodzicom i innym osobom w szkole, świadczący o ich postępach w nauce (Phillips D., Burwood S. i Dunford H., 2000, s.6).

Analiza powyższych definicji skłania do następującej refleksji. W edukacji językowej praca projektowa to rozbudowane zadanie, które prowadzą uczniowie z nauczycielem i choć zawiera ono dozę samodzielności uczniów, to jednak zakłada częściowe planowanie przez nauczyciela lub też z udziałem nauczyciela. Dotyczy to zarówno projektów realizowanych w pracy z dziećmi, jak i starszymi uczniami.

Specyfika pracy projektowej w nauczaniu dzieci

Nauczyciele pracujący metodą projektu z dziećmi w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej realizują nieco inne cele niż te, które stawiają sobie nauczyciele w edukacji w języku obcym. Nadrzędnym celem jest tu bowiem rozwijanie samodzielnego myślenia i działania, formułowanie pytań i znajdowanie na nie odpowiedzi. Warto w tym miejscu przywołać definicję, którą w kontekście metody projektu podają Helm J.H. i Katz L., (2003, s.15):

„Projekt to pogłębione badanie tematu o dużej wartości poznawczej. Projekt realizuje zazwyczaj niewielka grupa dzieci wyodrębniona z klasy, czasami cała klasa, a

czasem pojedyncze dziecko. Zasadniczą cechą projektu jest jego charakter badawczy, przy czym działania badawcze ukierunkowane są celowo tak, by znaleźć odpowiedzi na pytania dotyczące tematu, postawione przez dzieci lub nauczyciela lub pojawiające się podczas wspólnej pracy nauczyciela z dziećmi.” (Katz L., 1991, s. 1)

Nauczyciele przygotowujący się do wykorzystania pracy projektowej we wczesnej edukacji w języku obcym muszą zdawać sobie sprawę z podobieństw i różnic pomiędzy tymi dwoma kontekstami i modyfikować swoje działania w zależności od tego w jakiej sytuacji projekt jest realizowany.

Podobieństwa pomiędzy projektami w edukacji początkowej i wczesnej edukacji w języku angielskim

- Pytania
W obu przypadkach dużą rolę odgrywa zadawanie pytań i poszukiwanie na nie odpowiedzi. Uczniowie są w ten sposób pobudzani do myślenia i zbierania informacji.
- Narzędzia badawcze
Uczniowie zbierają informacje za pomocą ankiety lub tabeli, w której wpisują wyniki swoich badań, np. eksperymentów.
- Badanie
W każdej pracy projektowej zawarty jest choćby szczątkowy element badania – poszukiwania informacji przez uczniów, albo samodzielnie, albo w małych grupach, i prezentowania wyników, np. sondażu opinii w klasie.
- Trzy fazy projektu
Projekt zawsze składa się z minimum trzech części: planowania/przygotowania, realizacji oraz prezentacji produktu podczas podsumowania projektu.
- Różnorodność i mnogość zadań
Do zrealizowania projektu potrzebne są różnorodne zadania związane z każdą fazą projektu. Uczniowie uczestniczą w różnych formach pracy (w parach, w grupach, indywidualnie), a zadania odbywają się w różnych miejscach: w klasie, w bibliotece, w ogrodzie, na wycieczce poza szkołą, oraz z wykorzystaniem różnych urządzeń, np. komputera, mikroskopu, teleskopu, itd.
- Większa ilość czasu
Na pracę projektową trzeba przeznaczyć czas przynajmniej na kilku lekcjach. Kolejne etapy nie muszą zajmować całych lekcji, ale ze względu na

planowany proces uzyskiwania informacji i badania projekt wymaga rozłożenia w czasie.

Różnice pomiędzy projektami w edukacji początkowej i wczesnej edukacji w języku angielskim

Podstawowymi różnicami, które można zauważyć w projekcie językowym w stosunku do projektu edukacyjnego we wczesnej edukacji jest nacisk na cele językowe oraz ograniczenia realizacyjne z powodu małych możliwości dzieci w tworzeniu wypowiedzi.

- Proste pytania i ograniczona sprawność wypowiedziania się
Sporym utrudnieniem w realizacji pracy projektowej na różnych etapach projektu jest początkowy poziom umiejętności językowych uczniów. Ogranicza on w bardzo istotny sposób spektrum struktur językowych jakimi nauczyciel może się posłużyć zadając uczniom pytania, co więcej, uczniowie mają na tym etapie jeszcze znikome umiejętności językowe, często ograniczające ich możliwości odpowiadania na pytania do pojedynczych wyrazów. W przypadku pytań zadawanych przez nauczyciela, wybór dotyczy jedynie pytań: *Co?*, *Gdzie?*, *Kiedy?*, bo generują one krótkie i konkretne, czasem jednowyrazowe odpowiedzi. Jednak pytania, które w dyskusji dotyczącej badania byłyby bardziej przydatne, co więcej, dawałyby możliwość podjęcia dyskusji nad procesami, przyczynami i skutkami (*Dlaczego?*, *Jak?*), nie są jeszcze uczniom znane, a nawet jeżeli są to dzieci uczące się języka obcego w klasie o rozszerzonym programie nauczania nie mają zwykle wystarczającego repertuaru językowego do aktywnej dyspozycji by użyć języka obcego w odpowiedzi na takie pytania.
- narzędzia przygotowane przez nauczyciela
Ze względu na początkowy poziom umiejętności uczniów, zwłaszcza w obszarze samodzielnego pisania, ale również braku umiejętności komunikacyjnych potrzebnych do wypracowania narzędzia w grupie, nauczyciel albo przygotowuje sam narzędzia, albo uzgadnia ich treść i formę z uczniami i wtedy je opracowuje.
- aktywność badacza (czas, dostępność źródeł i ekspertów)
Ze względu na ograniczony czas poświęcony w programie szkolnym na lekcje języka angielskiego (2 godziny tygodniowo) uczniowie prowadzą

aktywność badawczą głównie poza klasą. Co więcej, do wykonania swoich zadań potrzebują asysty nauczyciela lub rodziców (np. podczas poszukiwania informacji w internecie). Ograniczona samodzielność uczniów wynika znowu z ich początkowych umiejętności językowych. Wpływa ona też na to, że współpraca uczniów albo odbywa się po części w języku polskim, albo jest ograniczona do znanych uczniom zwrotów, co znacznie hamuje ich spontaniczność. Dodatkowym utrudnieniem jest brak łatwo dostępnych ekspertów, którzy odpowiadaliby na pytania po angielsku.

- skupienie na konkretności
Powyższe uwarunkowania sprawiają, że realizacja projektów na lekcjach językowych sprowadza się zazwyczaj do bardziej konkretnych, prostych pytań i odpowiedzi oraz obserwacji procesów, które są nieskomplikowane. Analiza przyczyn i skutków, czy stawianie hipotez oraz wspólne dochodzenie do rozwiązań mogą być realizowana na lekcjach edukacji początkowej w języku polskim.

Integracja pracy nauczyciela języka angielskiego i nauczyciela wczesnej edukacji w realizacji wspólnych projektów

Jednym z podstawowych założeń edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest kształcenie zintegrowane (MEN, 2008). Integracja dotyczy rozwoju wiedzy i umiejętności w ramach obszarów tematycznych zawartych w podstawie programowej. Warto przypomnieć, że język obcy nowożytny jest już jednym z tych obszarów w edukacji wczesnoszkolnej. Dla edukacji przedszkolnej opracowano właśnie projekt zmian w rozporządzeniu o podstawie programowej włączający przygotowanie do posługiwania się językiem obcym. Projekt ten obecnie podlega konsultacjom społecznym.

Integracja pomiędzy nauczaniem języka obcego a edukacją początkową ma jeszcze kilka wymiarów. Metodyka nauczania języka obcego dzieci bazuje na podstawowych założeniach nauczania początkowego, a zwłaszcza na stawianiu potrzeb i rozwoju dziecka w centrum uwagi i tworzeniu środowiska przyjaznego jego rozwojowi (Brewster J., 1995, s. 9). Co więcej, podobieństwo w podejściu do uczniów i stosowanych technik pracy powodują, że dzieci uczone przez więcej niż jednego nauczyciela czują się bezpiecznie w środowisku nauki stworzonym przez każdego z nich (Halliwell S., 1992, s. 130-131). Pomimo tego, że treści oma-

wiane na lekcjach języka obcego często różnią się od tematów omawianych w edukacji początkowej, to jednak praca nauczyciela oparta jest na tych samych procesach. Według S. Halliwell (1992, s. 131) są to:

- **przedstawianie informacji w formie diagramów**, czyli tabel, wykresów, rysunków zamiast tekstu;
- **powtarzane wzorce**, czyli zwracanie uwagi uczniów na obserwowalne i powtarzalne prawidłowości w otoczeniu, wykorzystywane w nauczaniu matematyki i przyrody, ale również w nauce języka obcego, gdyż nawet dzieci w wieku przedszkolnym rozpoznają i zapamiętują pewne regularności językowe;
- **rozumienie dzięki obrazom**, czyli prezentacja treści przekazywanych ustnie wspierana gestem, ilustracją, modelem;
- **odpowiedź działaniem**, czyli niewerbalna reakcja dzieci na polecenia nauczyciela lub forma odpowiedzi na pytanie potwierdzająca jego zrozumienie.

Kolejne dwa ważne aspekty integracji to integracja poprzez temat (*topic-centred learning*) oraz poprzez rodzaj ćwiczeń (*activity-based learning*). Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna jest zwykle zorientowana na omawianie kolejnych tematów, ale i lekcje języka obcego stwarzają warunki do integracji. Wybierając tematy do realizacji na lekcjach językowych, np. do pracy projektowej należy jednak przestrzegać pewnych zasad, o których przypomina Read (2007, s. 237):

- pojęcia, które mają być wprowadzone po angielsku muszą być wcześniej znane przez dzieci w języku polskim;
- wymogi poznawcze i umiejętności myślowe konieczne do wykonania zadań muszą być odpowiednie do wieku dzieci, powinny być w ich repertuarze sprawności poznawczych;
- należy rozważyć jakie inne sprawności związane z rozwojem społecznym, motorycznym czy uczeniem się będą od dzieci wymagane i czy są już w ich zasięgu możliwości;
- należy rozważyć jakie emocje i postawy wywołają ćwiczenia związane z wybranym tematem.

Planując ćwiczenia realizowane podczas lekcji językowych nauczyciele powinni zwracać uwagę na ich wartość rozwojową dla uczniów. Bardziej wartościowe niż mechaniczne powtarzanie są ćwiczenia, które wymagają wykorzystania przez dzieci umiejętności poznawczych i pobudzają je do myślenia. Są to: opisywanie,

rozpoznawanie, łączenie, sortowanie i klasyfikowanie, wiązanie elementów ze sobą, porównywanie, układanie w kolejności, zapamiętywanie, rozwiązywanie problemów i sprawdzanie hipotez (Holderness J., s. 23).

Planując projekt nauczyciel języka angielskiego w przedszkolu lub w pierwszym etapie edukacji powinien brać pod uwagę potrzebę omówionego powyżej podejścia zintegrowanego. Aby projekt miał znamiona jeszcze głębszej integracji i aby uniknąć ograniczeń wynikających z prowadzenia projektu na lekcjach językowych, które omówiono w jednym z wcześniejszych podrozdziałów, warto zaplanować wspólną realizację projektów z nauczycielem edukacji początkowej. Integracja taka jest również możliwa, jeżeli ten sam nauczyciel jest wychowawcą klasy i nauczycielem języka angielskiego. Wtedy niektóre etapy pracy projektowej realizowane będą w języku angielskim, a niektóre w języku polskim. Należy wtedy jednak zadbać, by z punktu widzenia dzieci, taka zmiana języka przez tego samego nauczyciela w jednym projekcie była dobrze uzasadniona. W przeciwnym wypadku dzieci mogą stracić motywację do udziału w zadaniach, które ich zdaniem nie wymagają użycia języka.

Przygotowanie nauczycieli do pracy projektowej z dziećmi na lekcjach języka angielskiego.

W ramach kształcenia na specjalności Wczesna nauka języka angielskiego studenci mają okazję poznać metodę projektu podczas kursu Wybrane techniki pracy z dziećmi w wieku 5-10 lat oraz w ramach kursu CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*) czyli zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe. Podczas pierwszego z nich poznają założenia metody projektu i jej cele oraz uczą się planować krótkie projekty do realizacji na lekcjach języka angielskiego. Ćwiczenie to służy opanowaniu umiejętności planowania sekwencji lekcji z uwzględnieniem kolejnych faz projektu oraz ich monitorowania i ewaluacji.

Poniżej przedstawiono przykładowe zadanie mające na celu przygotowanie studentów do samodzielnego planowania pracy projektowej w nauczaniu tematycznym (ang. *topic-based teaching*).

Zadanie

- Po obejrzeniu lekcji (nagranie DVD) zastanówcie się w grupach jakie etapy pracy projektowej zastosował nauczyciel i jakie ćwiczenia wykorzystał do każdego z nich.
- Sformułujcie cele językowe oraz ogólne (niejęzykowe) dla tej lekcji. Następnie zastanówcie się w jaki sposób można kontynuować ten temat na kolejnych trzech lekcjach realizując projekt, którego rozpoczęcie obejrzelście. Uzupełnijcie w tabeli sposoby monitorowania i ewaluacji kolejnych etapów i uzupełnijcie informację o nawiązaniach do podstawy programowej.

Temat projektu: herbaty świata

Wiek uczniów: 9 lat

Materiały: opakowania z różnymi rodzajami herbaty, miseczki z zaparzoną i sypką herbatą

| Faza | Cele językowe | Inne cele edukacyjne | Przebieg zadania | Ewaluacja i monitoring | Realizacja podstawy programowej |
|---|--|---|---|--|--|
| Wprowadzenie do projektu/ przygotowanie do wyboru obszaru poszukiwań i stawiania pytań badawczych | - nazywanie koloru i smaku - opisywanie wyglądu - podawanie kraju pochodzenia - ćwiczenie sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu - ćwiczenie rozumienia treści formularza i ćwiczenie umiejętności pisania nazw kolorów i smaków | - umiejętności poznawcze: zgadywanie, klasyfikowanie, poszukiwanie podobieństw - społeczne: uzgadnianie wspólnej wypowiedzi w grupach - emocjonalne: prezentowanie opinii i preferencji | Lekcja języka angielskiego: uczniowie pracują w małych grupach, próbują i opisują różne rodzaje herbaty – wpisują spostrzeżenia w kartę pracy | Nauczyciel krąży pomiędzy grupami i zadaje pomocnicze pytania lub pomaga w sformułowaniu opinii. Na koniec podsumowuje pracę grup. | 2.5) zdaje pytania i udziela odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów; 2.6) przepisuje wyrazy i zdania 2.8) współpracuje z rówieśnikami w trakcie nauki. |

Tabela 2: Przykładowe zadanie wykorzystywane w kształceniu nauczycieli języka angielskiego (oprac. własne)

Kurs dotyczący CLIL odbywa się pomiędzy pierwszym a drugim etapem praktyk nauczycielskich, co daje studentom lepszą perspektywę na możliwości językowe uczniów i ich zachowanie w klasie oraz orientację w działaniach nauczycielskich. Jest to również czas, w którym studenci zdobyli już pierwsze doświadczenia w nauczaniu przynajmniej 1-2 lekcji. Podczas tego kursu studenci mają okazję pracować metodą projektu planując, przygotowując i prezentując efekty swoich działań projektowych. Tematy, które realizują w swoich projektach są związane z metodą CLIL, ale wyboru tematu dokonuje każda grupa w trybie wewnętrznych negocjacji. Przez około połowę semestru studenci pracują w 3-4 osobowych grupach, określając kolejno cele, pytania badawcze, podział zadań w grupie, metody zbierania danych, aż w końcu sposób prezentacji produktu. Nad ich pracą samodzielną czuwa prowadzący zajęcia, który na każdych zajęciach dowiaduje się o postępy w pracach oraz otrzymuje systematycznie raporty od grup i udziela im informacji zwrotnej na temat jakości ich pracy oraz przekazuje swoje uwagi lub dalsze wskazówki, np. dotyczące źródeł informacji.

W ostatnim semestrze studiów, podczas praktyk nauczycielskich, studenci mają okazję wykorzystać swoje nowe umiejętności planowania pracy projektowej i przeprowadzić projekt wraz z nauczycielem-opiekunem praktyk, u którego praktykę odbywają. Wspólna analiza programu nauczania pod względem doboru zakresu tematycznego oraz odpowiednich ćwiczeń i form pracy dają studentom możliwość współpracy z bardziej doświadczonym dydaktykiem oraz wypróbowania swoich umiejętności nauczycielskich pod jego okiem.

Ze względu na zalety pracy projektowej i promocję metody projektów w edukacji początkowej kształcenie nauczycieli wczesnego nauczania języka angielskiego powinno zawierać wyraźnie zaznaczony w programie komponent poświęcony realizacji projektów z uczniami. Aby nauczyciele zostali odpowiednio przygotowani do takiego trybu pracy muszą sami doświadczyć tej metody jako uczestnicy projektu. Program nauczania powinien więc oferować przynajmniej kilka przedmiotów, nie tylko dotyczących edukacji początkowej, podczas których studenci realizują projekty zespołowe.

Podsumowanie

Wykorzystanie metody projektu przez nauczycieli języka obcego na wczesnych etapach edukacji wymaga od nich pełnego wachlarza kompetencji nauczycielskich i często elastycznego, niestandardowego, indywidualizowanego podejścia do uczniów i sytuacji dydaktycznej. Praca projektowa wymaga więc zwłaszcza kompetencji innowacyjno-kreatywnej, o której pisze Zawadzka (2004) oraz autonomiczności w działaniu i myśleniu, których niedobór w kształceniu nauczycieli języków sugeruje Werbińska (2004).

Obecność metody projektu w kształceniu nauczycieli wraz z połączeniem jej z praktyką nauczycielską pod opieką doświadczonych praktyka w szkole lub w przedszkolu pozwala na zrealizowanie tych wytycznych określonych w Europejskim profilu kształcenia nauczycieli języków (Kelly, M. i Grenfell, M., 2006), które często nie były dość eksponowane w polskim systemie kształcenia nauczycieli. Są to zwłaszcza:

- Promowanie wartości pracy zespołowej, współpracy i nawiązywania przydatnych kontaktów w szkole i poza nią (zagadnienie 39; patrz tabela 1).
- Kształcenie w zakresie stosowania różnych procedur oceniania oraz sposobów dokumentowania postępów uczniów (zagadnienie 19; patrz tabela 1).
- Kształcenie w zakresie rozwijania umiejętności refleksyjnej praktyki oraz samooceny (zagadnienie 25; patrz tabela 1).
- Praca z nauczycielem-opiekunem praktyk (zagadnienie 4; patrz tabela 1).

Należy mieć nadzieję, że osoby kształcące nauczycieli języka obcego dla wczesnych etapów edukacji będą podzielać przekonanie o wartości tej metody zarówno dla kształconych nauczycieli jak i ich przyszłych uczniów. Z ochotą będą tę metodę promować, realizując tym trybem zajęcia na uczelni oraz dbając o zrozumienie założeń i solidną praktykę swoich studentów w tym zakresie.

Bibliografia:

- Haines S. (1989), *Projects for EFL Classroom* (Resource Material for Teachers). Thomas Nelson and Sons
- Brewster J. (1995), *What is good primary practice?*. W: C. Brumfit, J. Moon and R. Tongue (red.), *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Harlow: Longman, 1–17

- Bogucka M. (2011), *Świadomość i ekspresja kulturalna istotą pracy projektowej uczniów w szkole podstawowej*. W: W: Szpotowicz M. (red.), *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Edukacji
- Coyle, Yvette and Verdú, Mercedes (2000), *Teaching Strategies in the EYL Classroom*. W: Moon J. i Nikolov M. (red.), *Research into Teaching English to Young Learners*. Pécs: University Press Pécs, ss. 257-294
- Dobson A., Pérez Murillo M.D, and Johnstone R. (2010), *Bilingual education project Spain: Evaluation report*. Ministerio de Educación / British Council Spain
- Enever J. (2011) (red.), *ELLiE. Early Language Learning in Europe London*. UK: British Council
- Felberbauer M. (1997), *Teacher Education*. W: Doyé, P. i A. Hurrell (red.), *Foreign Language Learning in Primary Schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Fried-Booth D. (2002), *Project Work*. Oxford: Oxford University Press
- Halliwell S. (1992), *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman
- Holderness J. (1995), *Activity-based teaching: approaches to topic-centred work*. W: C. Brumfit J. Moon i R. Tongue (eds), *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Harlow: Longman, ss. 18-32
- Hunt M. A., Barnes B., Powell G., Lindsay and Muijs D. (2005), *Primary Modern Foreign Languages: An overview of recent research, key issues and challenges for educational policy and practice*. Warwick, UK: University of Warwick
- Jaroszewska A. (2009), *Analiza kompetencji nauczycieli języków obcych w kontekście nauczania w różnych grupach wiekowych*. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciele języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne
- Kelly M i Grenfell M. (2006), *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*. Warszawa: CODN
- MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej] (2008), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. (Dz.U. z 2008 Nr 4 z dn. 15 stycznia 2009). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów
- MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej] (2009), *Podstawa programowa z komentarzami (2009)*. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum
- McKay P. (2006), *Assessing Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press
- MNISW [Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego] (2012), *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (na podstawie art. 9c ustawy z dnia 27 lipca 2005 – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U nr 164 poz. 13 65 z późn. zm))*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów
- Phillips D., Burwood S. i Dunford H. (1999), *Projects with Young Learners*. Oxford: Oxford University Press
- Read C. (2007), *500 Activities for the Primary Classroom*. Oxford: Macmillan

- Ribe R., Vidal N. (1993), *Project Work. Step by step*. Oxford: Heinemann
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2009), *Teaching English to Young Learners*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Szpotowicz M. (2011), *Integracja przedmiotowo-językowa w międzynarodowym projekcie edukacyjnym*. W: Szpotowicz, M. (red.), *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Edukacji
- Szulc-Kurpaska M. (2011), *Projekty Comenius w edukacji przedszkolnej*. W: Szpotowicz, M. (red.), *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Edukacji
- Thornbury S. (2006), *An A – Z of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching*. Oxford: Macmillan
- Werbińska D. (2004), *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls

ROZDZIAŁ II

ZAŁOŻENIA I REALIZACJA PROJEKTU *DOBRA PRAKTYKA KLUCZEM DO PROFESJONALIZMU W EDUKACJI*

dr Dorota Sobierańska
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny

PRAKTYKI PEDAGOGICZNE JAKO WAŻNE OGNIWO W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI – ZAŁOŻENIA I REALIZACJA PROJEKTU

DOBRA PRAKTYKA KLUCZEM DO PROFESJONALIZMU W EDUKACJI

Rola teorii i praktyki w kształceniu nauczycieli

W toczących się w ostatnich latach debatach nad poprawą jakości kształcenia w Polsce problem profesjonalizmu nauczycieli stał się kluczowym zagadnieniem. Oczywistym wydaje się fakt, że z myśleniem o edukacji i jakości przedszkoli czy szkół związany jest namysł nad efektywnym przygotowaniem i doskonaleniem kadr pedagogicznych. W centrum tych zainteresowań pojawia się pytanie o to, jak kształcić przyszłych nauczycieli, aby mogli oni pełnić przypisaną im rolę w demokratycznym i elastycznym systemie szkolnym. Rozważaniom tym często towarzyszy niepokój, dotyczący problemu pojęciowego rozumienia teorii i praktyki, możliwych relacji między nimi oraz implikacji przyjętych założeń, zarówno dla kształcenia, jak i aktywności zawodowej nauczycieli.

Związki teorii z praktyką nabierają szczególnego znaczenia w tych zawodach, które charakteryzują złożona struktura i złożone warunki realizacji. Nauczyciel to niewątpliwie jedna z takich profesji. Dlatego też „filozofia studiów nauczycielskich opiera się na paradygmacie wzajemnych powiązań i niezbędnej równowagi między teorią i praktyką, między racjonalizmem i empirią, czyli myśleniem opartym na rozumie, doświadczeniu i przeżyciach.” (Parzęcki R. (2012), s. 14)

Założenie to łatwo wyjaśnić, gdy przyjrzymy się nieco bliżej warunkom profesjonalnego podejścia do obowiązków nauczycielskich. Czy liczy się tu przede wszystkim znajomość procedur pedagogicznych, którymi może się posłużyć nauczyciel? A może biegłość w ich stosowaniu, wynikająca z codziennego doświadczenia? Pewien niezbędny zasób wiedzy teoretycznej i umiejętność zastosowania jej w praktyce? Czy umiejętność zrozumienia sytuacji i siebie?

Istnieje dzisiaj powszechna zgoda co do tego, że nauczycielowi – profesjonalście – potrzebna jest określona wiedza. Różnie jednak jest ona postrzegana i definiowana, podkreśla się jej związki z teorią i środowiskiem naukowym lub bliskie powiązania z doświadczeniem oraz z przedszkolem czy szkołą jako miejscami jej tworzenia. W dotychczasowych publikacjach pedagogicznych znaleźć możemy dychotomiczne opisy relacji między teorią naukową a działaniem nauczyciela w sytuacjach edukacyjno-wychowawczych. U podstaw pierwszego stanowiska, według którego teoria może być stosowana w praktyce, leży założenie, iż istnieje pewien zasób wiedzy ogólnej, obiektywnej i absolutnej, niezbędnej dla wiedzy profesjonalnej nauczyciela. W takim ujęciu, doskonalenie praktyki pedagogicznej odbywać się może jedynie za sprawą zwiększania zasobów teorii akademickiej i podnoszenia jej na wyższy poziom. Praktyka nie stanowi tutaj źródła weryfikacji słuszności teorii. Nauczyciel jest więc niejako zwolniony z odpowiedzialności za kształtowanie teorii, która może być zmieniona tylko przez inną teorię akademicką. Zgodnie z drugim stanowiskiem, praktyka jest źródłem teorii, która musi być oparta na ściśle określonym paradygmacie metodologicznym i korelować z innymi teoriami. Nie może więc tworzyć jej sam nauczyciel, odwołując się jedynie do własnej, codziennej praktyki, lecz wyłącznie badacz obiektywny. Podsumowując, w obu prezentowanych podejściach nauczyciel traktowany jest jako bierny wykonawca założeń teoretycznych, działający zgodnie z metodami i procedurami, uznanymi za skuteczne przez środowisko akademickie. Odnosząc się do arystotelesowskiego podziału praktyki, raczej wykonuje on zawód niż działa w zawodzie, jest bardziej wykonawcą niż twórcą czy sprawcą.

W obliczu narastającej krytyki pozytywistycznej koncepcji wiedzy, pojawiły się jednak wątpliwości co do powszechnej użyteczności, w tym także siły sprawczej teorii naukowych i wyprowadzonych stąd strategii. W konsekwencji powstawały koncepcje refleksyjnego nauczania, pozwalające na nauczycielskie teoretyzowanie, tj. refleksyjna praktyka D. Schöna, koncepcja edukacji humanistycznej A.W. Combsa, model aktywnego uczenia się D. Kolba, czy kształcenie przez praktykę D. Fish.

Refleksyjne nauczanie to kategoria pedagogiczna najbardziej chyba związana z nazwiskiem D. Schöna, autora dwóch znaczących dla tej problematyki książek: *The Reflective Practitioner* i *Educating the Reflective Practitioner*. Schön swe inspiracje czerpie z prac J. Deweya, w których autor wyodrębnił i opisał dwa rodzaje działania: rutynowe i refleksyjne. Wskaźnikiem profesjonalizmu nauczyciela staje się w koncepcji Schöna działanie refleksyjne, czyli inteligentne i twórcze, zawierające element improwizacji oraz eksperymentowania. Jest ono dostosowywane do konkretnej, niepowtarzalnej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej i modyfikowane pod wpływem „refleksji w działaniu”. Szczególnego znaczenia nabiera tu „wiedza jak” (knowing how), określana też jako „wiedza w działaniu”. Przykładanie nadmiernej wagi do nauczycielskiej „wiedzy jak” niesie jednak ze sobą niebezpieczeństwo ograniczenia zakresu wiedzy teoretycznej w pracy nauczycieli. Może umożliwić jedynie podejmowanie prostych, rutynowych czynności, ale nie daje podstaw do myślenia systemowego. Wątpliwy wydaje się więc mechanizm zastąpienia „wiedzy co” „wiedzą jak”. Konsekwencją może być ograniczenie doświadczeń nauczycieli, które można by określić jako „wiedzę dlaczego”. Zgodnie ze stanowiskiem D. Trippa, autora książki *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, profesjonalizm nauczyciela powinien raczej polegać na zdolności do funkcjonowania w trzech wymienionych obszarach, których wskaźnikiem jest umiejętność stawiania sobie przez nauczyciela pytań: „Co ja robię?”, „W jaki sposób?”, „Dlaczego?” i formułowania na nie odpowiedzi. Refleksja nauczycielska traktowana jest jako ciągły proces konstruowania wiedzy, opartej na własnych przeświadczeniach, ale i na cudzych przekonaniach, jest wynikiem dialogu teorii naukowych i osobistych. Tripp pisze: „Wykonywanie zawodu wymaga dwóch rodzajów wiedzy i kwalifikacji. Wiedza praktyczna umożliwia biegłe wykonywanie względnie rutynowych, technicznych zadań. Zdobywa się ją głównie przez doświadczenie praktyczne. Dzięki niej spostrzega się sytuację i odpowied-

nio na nią reaguje, nic w tym odkrywczego, jeśli stwierdzimy, że na tym opiera się profesjonalnie wykonywana praca pedagogiczna. Drugi rodzaj wiedzy to diagnoza. Składa się na nią zespół umiejętności i wiadomości niezbędnych, aby zrozumieć, wyjaśnić i umieć uzasadnić osąd praktyczny. Diagnoza zawiera wyjaśnienie przedsięwziętych działań praktycznych, jest więc w wyższym stopniu dyskursywna, akademicka i teoretyczna, choć dostarcza także interpretacji praktycznej. (...) Krótko: nauczycielom jest potrzebne diagnostyczne podejście do kształcenia, a znaczy to, że muszą rozumieć, co dzieje się w klasie i dlaczego.” (Tripp D. (1996), s. 157-158)

Zarysowane powyżej zagadnienia skłaniają do podjęcia szerokiej refleksji nad jakością kształcenia przyszłych nauczycieli w kontekście rozpatrywania związków i relacji między teorią i praktyką. Nie może tu zabraknąć rozważań nad założeniami programowymi i organizacją praktyk dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela przedszkola, klas I-III szkoły podstawowej, czy nauczycieli języka angielskiego pracujących z uczniami w wieku wczesnoszkolnym. Brak debaty poświęconej dokładnie temu zagadnieniu oraz stałe zmniejszanie wymiaru godzin praktyk w programach studiów wyższych czy standardach kształcenia nauczycieli, świadczy niestety o marginalizowaniu jakże wartościowych doświadczeń zawodowych studentów zdobywanych bezpośrednio w placówkach edukacyjnych.

Teoretyczne podstawy projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji*

Włączając się w dyskusję poświęconą problematyce jakości kształcenia przyszłych nauczycieli, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego w partnerstwie z Kolegium Nauczycielskim w Warszawie oraz Samodzielnym Terenowym Kołem nr 69 Społecznego Towarzystwa Oświatowego podjął się opracowania, a następnie realizacji i ewaluacji projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji*. Projekt współfinansowany był przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość kształcenia, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe. Jego realizacja miała miejsce w terminie od 15.10.2012 roku do 30.06.2014 roku.

Grupę docelową w projekcie stanowiło: 35 placówek edukacyjnych, w tym 16 przedszkoli i 19 szkół podstawowych, 260 studentów studiów stacjonarnych I stopnia Wydziału Pedagogicznego UW i Kolegium Nauczycielskiego w Warszawie specjalności nauczycielskich: pedagogika przedszkolna, wczesnoszkolna i wczesne nauczanie języka angielskiego oraz 125 nauczycieli, zatrudnionych w przedszkolach i szkołach, które uczestniczyły w projekcie.

Celem ogólnym projektu *Dobra praktyka...* było wypracowanie modelowych programów praktyk, które przyczyniać się będą do pełniejszego, lepszego przygotowania studentów do roli nauczyciela w przedszkolu i szkole. Cele szczególowe to m.in.:

- wzmocnienie współpracy pomiędzy uczelniami kształcącymi nauczycieli a placówkami,
- podniesienie kompetencji studentów w następujących zakresach: organizacja pracy nauczycieli przedszkolnych, wczesnoszkolnych i nauczycieli języka angielskiego, wykorzystanie metody projektów, diagnozowanie dzieci i uczniów oraz organizacja działań wspierających ich rozwój, rozwiązywanie problemów wychowawczych, skuteczna komunikacja z rodzicami,
- podniesienie kompetencji nauczycieli w zakresie planowania, organizowania, wspierania i ewaluacji działań studentów podczas praktyk.

Warto dodać, iż projektodawcy, konstruując założenia *Dobrej praktyki...* opierali się na analizie potrzeb podmiotów zaangażowanych bezpośrednio w praktyki pedagogiczne: dyrektorów przedszkoli i szkół, nauczycieli i studentów.

W toczącej się dotychczas debacie na temat organizacji procesu kształcenia pedagogicznego, a w szczególności planowania praktyk studenckich, nauczyciele zatrudnieni w placówkach nie brali znaczącego udziału. Wyniki ankiety prowadzonej na Wydziale Pedagogicznym UW w styczniu 2012 roku w grupie 30 nauczycieli z doświadczeniem w opiece nad praktykami pedagogicznymi, wskazały na potrzebę podjęcia współpracy ze środowiskiem akademickim w tym zakresie. 90% ankietowanych zauważyło potrzebę zmiany programów praktyk, zaś $\frac{3}{4}$ badanych wyraziło chęć włączenia się w działania zmierzające do modernizacji dotychczasowego kształtu praktycznego kształcenia przyszłych nauczycieli. Opinie dyrektorów placówek były podobne, sugerowały m.in. bliższą współpracę z instytucjami kształcącymi nauczycieli, organizację szkoleń podnoszących kwalifikacje opiekunów w zakresie planowania i prowadzenia praktyk pedagogicznych, stworzenie narzędzi służących refleksji i ewaluacji działań studentów podczas praktyk.

Analiza wyników badań ankietowych dotyczących programu kształcenia na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Pedagogicznego, którymi w 2010 roku objęto grupę 54 studentów ostatniego rocznika studiów I stopnia (kierunek nauczycielski), wskazała m.in. na rosnącą potrzebę zdobywania przez studentów pogłębionych doświadczeń praktycznych. Studenci krytycznie ocenili małą liczbę godzin praktyk pedagogicznych, zwracali uwagę na nie zawsze dobrą współpracę z nauczycielami – opiekunami praktyk w placówkach oraz potrzebę szerszych i bardziej pogłębionych doświadczeń związanych z prowadzeniem zajęć, rozwiązywaniem problemów wychowawczych, a także poznawaniem przedszkola czy szkoły jako instytucji. Wyniki ankiety przeprowadzonej w styczniu 2012 roku wśród 45 studentów Wydziału Pedagogicznego UW i 40 słuchaczy Kolegium Nauczycielskiego wskazały na podobne oczekiwania. Dodatkowo ankietowani podkreślali konieczność uzupełnienia programu praktyk o następujące treści: planowanie i praca metodą projektów, skuteczna komunikacja z rodzicami, diagnoza zróżnicowanych potrzeb dzieci i uczniów oraz konstruowanie działań wspierających ich rozwój w przedszkolu i szkole. Wymienione na końcu obszary stały się kluczowymi zagadnieniami w projekcie *Dobra praktyka...*

Autorzy wyszli z założenia, że w przedszkolu i szkole, jak wskazują ostatnie badania, dominuje transmisyjny model edukacji: nie rozwija się u dzieci ciekawości poznawczej, umiejętności formułowania pytań, rozwiązywania problemów, refleksji nad własnym uczeniem się (por. Dagiel M., Żytko M. (2009)). Metoda projektów natomiast stwarza warunki do konstruowania wiedzy przez uczących się, dodatkowo zachęca do otwarcia się na inne jej źródła, tkwiące w najbliższym otoczeniu, rodzicach, personelu instytucji, rówieśnikach. Tworzenie wiedzy jest bowiem procesem grupowym, w którym każdy jego uczestnik „jest *karmiony* przez hipotezy, wiedzę, teorie innych, mające miejsce konflikty, przyspieszenia w procesie wspólnej konstrukcji fragmentów wiedzy (...)” (Rinaldi, C., 2006, s. 131, cyt. za: Karwowska-Struczyk, M., 2012, s. 234). Metoda projektów pozwala ponadto nauczycielowi i studentowi uwierzyć w dziecięcy potencjał samokształcenia i samorozwoju, pozwala na „widzenie dziecka jako obdarzonego potencjałem rozwojowym, kompetentnego, silnego, od urodzenia gotowego do tworzenia relacji z innymi i wspólnego konstruowania znaczeń; jako mającego prawa, a nie potrzeby, otwartego na innych, zaciekawionego światem społecznym i fizycznym.” (Karwowska-Struczyk M. (2012), s.235). Jednocześnie daje dorosłemu możliwość

sprawdzenia się w roli lidera działań w środowisku lokalnym i uczy skutecznej komunikacji z rodzicami w procesie edukacji dziecka. Edukację bowiem „współtworzą na równi nauczyciel, rodzice i uczniowie. Jeśli będą oni ze sobą współpracować, system edukacyjny będzie bardziej zwarty a dziecko osiągnie sukces.” (Christopher C.J. (2004), s.14). Metoda projektów tworzy także płaszczyznę do wymiany opinii między nauczycielem a zespołem specjalistów, współodpowiedzialnych za rozwój każdego dziecka: pedagogów, psychologów, logopedów, terapeutów.

Rodzice i specjaliści to, we współczesnych placówkach edukacyjnych, główni partnerzy nauczyciela w walce o całościowy, dynamiczny rozwój każdego dziecka. Jak wskazują analizy, „różnice indywidualne w rozwoju umysłowym dzieci są obecnie jeszcze większe” (por. Gruszczyk–Kolczyńska, E., Zielińska, E., 2009, s. 27), a liczba osób wymagających wsparcia psychologiczno-pedagogicznego w polskich przedszkolach i szkołach stale rośnie. Obok dzieci z dysfunkcjami rozwojowymi i trudnościami edukacyjnymi, coraz częściej na specjalistyczną pomoc oczekują dzieci i uczniowie z problemami w komunikacji językowej, z zaburzeniami emocjonalnymi, zagrożone niedostosowaniem lub wykluczeniem społecznym, pozostające w sytuacjach kryzysowych i traumatycznych, wreszcie ci zdolni, uzdolnieni czy utalentowani. Nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej stają więc wobec wyzwań związanych z dostosowaniem swoich działań do potrzeb tych dzieci (por. Krasowicz–Kupis, G., 2009). Muszą znać metody diagnozowania, umieć je stosować w rozmaitych warunkach, interpretować uzyskaną wiedzę o podopiecznych, konsultować ją z zespołem specjalistów i współpracować z całym środowiskiem życia dziecka dla tworzenia programów wsparcia. Niejednokrotnie muszą także profesjonalnie wspierać rodziców. Poruszanie się w tym obszarze pracy zawodowej sprawia jednak nauczycielom wiele trudności, ponieważ nie posiadają oni odpowiedniego przygotowania (por. Włoch S., Włoch A. (2009), s. 29-31). Wynikać to może z faktu, iż „nie docenia się diagnozy dziecka w procesie wychowawczo-dydaktycznym. Edukacja dzieci opiera się na teorii urabiania, w której podmiotem staje się program, nie zaś jednostka ludzka.” (Włoch S., Włoch A. (2009), s. 13).

Warto dodać, że metoda projektów, która uczyniono osią organizacji „Dobrej praktyki...”, stanowi idealną płaszczyznę, wprowadzającą w naturalny sposób elementy diagnozy, terapii, wspierania psychologiczno-pedagogicznego, organizowania współpracy między podmiotami biorącymi udział w procesie edukacyjno-wychowawczym.

Założenia teoretyczne projektu a nowe programy praktyk pedagogicznych

Jednym z głównych zadań w projekcie *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji* było opracowanie 3 nowych programów praktyk na Wydziale Pedagogicznym UW i w Kolegium Nauczycielskim w Warszawie w zakresie pedagogiki przedszkolnej, wczesnoszkolnej i wczesnego nauczania języka angielskiego. Zmianom podlegały zarówno organizacja i procedury planowania oraz przebiegu praktyk (asystenckich i nauczycielskich), jak również ich zadania merytoryczne. Dążono do tego, by jak najbardziej efektywnie realizować cele określone w programach studiów na uczelni Lidera i Partnera, a wynikające z zapisów zawartych w Standardach nauczycielskich i Krajowych Ramach Kwalifikacji. W ramach zadania zorganizowano 4 całonocne (ośmiogodzinne) spotkania, w których udział wzięli nauczyciele przedszkolni, wczesnoszkolni i nauczyciele języka angielskiego pracujący w klasach I-III szkoły podstawowej wyłonieni w toku odrębnej rekrutacji. Prowadzącymi spotkania byli 3 eksperci – pracownicy Wydziału Pedagogicznego i Kolegium Nauczycielskiego. Prace programowe odbywały się oddzielnie w trzech grupach odpowiadających wcześniej sprecyzowanym specjalnościom. Jednocześnie członkowie grup opracowywali narzędzia służące realizacji programów praktyk. Ich celem było stworzenie studentom warunków do systematycznej i wnikliwej refleksji nad działaniami nauczycieli obserwowanymi podczas pobytu w placówkach, a także nad własnymi metodami pracy i procedurami zachowań w różnorodnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Zdobyta w ten sposób wiedza i opanowane umiejętności to elementy profesjonalnych kompetencji nauczyciela – refleksyjnego praktyka.

Włączenie doświadczonych nauczycieli przedszkoli i szkół w proces modernizowania programu studiów pedagogicznych, szczególnie w tworzenie założeń i zadań praktyk pedagogicznych, także wpisuje się w koncepcję refleksyjnego nauczania studentów – przyszłych adeptów studiów nauczycielskich. Tworzy warunki do dialogu teorii akademickiej i praktyki edukacyjnej oraz w konsekwencji prowadzi do dynamicznego konstruowania profesjonalnej wiedzy osobistej przez studentów odbywających praktyki w placówkach, czy modyfikowania teorii osobistych samych nauczycieli. Niezbędna jest bowiem „edukacja nauczycieli w dialogu – edukacja oparta na zaufaniu, autentycznym autorytecie i wspólnej misji

jakościowego kształcenia i wychowania. Niezmiernie istotna jest gotowość każdego dobrego nauczyciela do podejmowania pewnego ryzyka związanego ze współodpowiedzialnością za efekty pracy innych osób.” (Grzesiak J. (2012), s. 42).

Trzy z omawianych spotkań programowych (luty i kwiecień 2013) dotyczyły analizy potrzeb placówek, nauczycieli – opiekunów praktyk, uczelni wyższych i studentów specjalności nauczycielskich pod kątem planowanych działań projektowych, kierunków zmian w planowaniu i realizacji praktyk pedagogicznych, konstruowania nowych dokumentów programowych. Spotkanie czwarte zaś, zorganizowane na początku roku 2014, miało na celu wstępną ewaluację wypracowanych procedur i programów jeszcze przed zakończeniem projektu i ewentualnie wprowadzenie niewielkich zmian i korekt.

Warto dodać, że podczas spotkań programowych dyskutowane były także rezultaty kolejnego zadania podjętego w toku realizacji projektu *Dobra praktyka...*, czyli wyjazdów studyjnych do uczelni partnerskich. W marcu i kwietniu 2014 roku odbyły się dwa jednodniowe wyjazdy do Szwecji (Uniwersytet w Umea) i Portugalii (Politechnika w Lizbonie). W każdym z nich wzięli udział zarówno nauczyciele, jak i studenci wytypowani w oddzielnej rekrutacji oraz opiekunowie merytoryczni – pracownicy uczelni Lidera projektu. W wyjeździe do Szwecji uczestniczyło 5 nauczycieli języka angielskiego, pracujących z uczniami w wieku wczesnoszkolnym oraz 5 studentów specjalności: wczesne nauczanie języka angielskiego. Wyjazd do Portugalii objął nauczycieli przedszkolnych i nauczycieli klas początkowych (10 osób) oraz studentów dwóch specjalności: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (10 osób).

Na Uniwersytecie w Umea, położonym na północy Szwecji, studiuje ponad 29.000 studentów z całego świata. Kształcenie nauczycieli (teacher education program) jest jednym z największych programów tego uniwersytetu i uczestniczy w nim ok. 3000 studentów. Badania oraz kształcenie w obszarze prowadzenia działań empirycznych związanych z nauczaniem i uczeniem się obejmują takie dziedziny, jak: nauczanie matematyki, nauka języka ojczystego oraz praca w oświacie. Współpraca uczelni z Uniwersytetem Warszawskim rozpoczęła się w 2006 po przystąpieniu obu instytucji do projektu ELLiE (Wczesna Nauka Języka w Europie) prowadzonego na UW i trwała nieprzerwanie do 2011. Współpraca polegała na prowadzeniu równoległych badań dotyczących nauczania języka angielskiego w 7 krajach, w tym w Szwecji i w Polsce (por. Enever J. (2011)).

Politechnika w Lizbonie jest instytucją edukacji publicznej, która rozpoczęła działalność w 1986 roku. Prowadzi kształcenie studentów na wysokim poziomie (obecnie ponad 14.5 tys. studentów), działalność naukowo-badawczą (ponad 1300 nauczycieli akademickich), bierze udział w różnorodnych projektach krajowych i międzynarodowych. Instytut Edukacji Politechniki w Lizbonie od 5 lat współpracuje z Uniwersytetem Warszawskim w ramach programu Erasmus. Jest uznanym ośrodkiem edukacyjnym, w którym na szeroką skalę prowadzi się badania i wdraża w praktyce metodę projektów.

Głównym celem obu wyjazdów studyjnych było zapoznanie się z rozwiązaniami dotyczącymi organizacji praktyk pedagogicznych w tych krajach. Zdobytą wiedzę i doświadczeniami nauczyciele i studenci dzielili się z pozostałymi uczestnikami projektu w ramach warsztatów prowadzonych na uczelni lub w placówce. Wiedza to była także jednym z elementów rozważań nad nowymi programami praktyk, które miały miejsce podczas spotkań nauczycieli – ekspertów.

Nie można zapomnieć, iż efektem wspólnej pracy nauczycieli i pracowników uczelni Lidera i Partnera było także opracowanie narzędzi służących wykonaniu zadań przewidzianych w nowych programach praktyk. Mimo, iż narzędzia odnoszą się do kompetencji studentów kluczowych dla projektu, ze względu na specyfikę prowadzenia zajęć w przedszkolu, w szkole czy zajęć językowych oraz planowaną dużą szczegółowość narzędzi, przygotowano je odrębnie dla każdej ze specjalności. Wśród nich znalazły się:

- arkusz obserwacji zajęć prowadzonych przez nauczyciela – opiekuna praktyk,
- dziennik projektu,
- karta indywidualnych potrzeb edukacyjnych dziecka,
- arkusz analiza przypadku,
- scenariusz dyskusji fokusowej z rodzicami,
- arkusz analizy zdarzenia krytycznego,
- skala autoewaluacji.

Wszystkie ze wskazanych powyżej narzędzi opracowano z myślą o rozwijaniu kompetencji studentów – przyszłych nauczycieli. Można jednak założyć, że kontrola sposobów radzenia sobie praktykantów z realizacją zadań, doradztwo i refleksja ze strony nauczyciela – opiekuna praktyk wpływają pozytywnie na rozwój i doskonalenie również ich kompetencji pedagogicznych.

Opracowane w grupach nauczycieli – ekspertów nowe programy praktyk pedagogicznych oraz narzędzia służące ich realizacji pilotażowo wykorzystano podczas kolejnych tur praktyk odbywających się w przedszkolach i szkołach. Rezultaty pilotażu podsumowano i poddano ocenie podczas ostatniego – piątego już spotkania programowego (maj 2014). Wnikliwa analiza wyników ewaluacji praktyk, dokonana przez studentów, nauczycieli i dyrektorów placówek pozwoliła ponadto na wprowadzenie koniecznych korekt i zmian w opracowanych wcześniej dokumentach.

Warto dodać, iż podczas wszystkich spotkań z nauczycielami (nie tylko zresztą w grupach programowych, ale także podczas opisywanych dalej warsztatów) często pojawiały się rozmowy poświęcone pogłębianiu współpracy między placówkami i uczelniami wyższymi kształcącymi przyszłych nauczycieli. Ich wynikiem było określenie oczekiwań placówek i uczelni dotyczących dalszych kontaktów i wspólnej pracy w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Wstępnie określono następujące formy współpracy:

- udział nauczycieli – opiekunów praktyk w wybranych wykładach/zajęciach odbywających się na uczelni,
- organizacja przez obie uczelnie szkoleń i warsztatów dla nauczycieli – opiekunów praktyk,
- uczestnictwo studentów w zajęciach otwartych prowadzonych przez nauczyciela – opiekuna praktyk czy w innych imprezach na terenie placówki,
- wspieranie przez uczelnie realizacji idei wolontariatu studenckiego w placówkach.

Przygotowanie nauczycieli i studentów do realizacji nowych programów praktyk pedagogicznych

Przygotowaniu studentów i nauczycieli do realizacji nowych programów praktyk służyły warsztaty. Poruszano podczas nich zagadnienia tematyczne, uznane za kluczowe w projekcie *Dobra praktyka...* Odwoływano się też do różnych rodzajów wiedzy uczestników warsztatów określanej jako „wiem, co”, „wiem jak” i „wiem dlaczego”, które są niezbędnym warunkiem pracy z narzędziami służącymi realizacji praktyk pedagogicznych, szczególnie akcentując znaczenie oraz sposoby współpracy nauczycieli – opiekunów ze studentami. Grupy warsztatowe liczące

średnio po 15 osób skonstruowano w taki sposób, aby umożliwić studentom i nauczycielom nawiązanie kontaktu i wymianę doświadczeń oraz rozwijać ich gotowość i umiejętność współpracy.

Warsztat otwierający cały cykl zatytułowano: Nauczyciel – profesjonalista w oświacie, czyli jak nauczyciele mogą pomagać studentom w osiągnięciu standardów „Dobrej Pracy” podczas praktyk pedagogicznych.

Podczas warsztatu uczestnicy poznali założenia teoretyczne Projektu Dobrej Pracy (ang. Good Work Project), którego twórcami są trzej amerykańscy psychologowie: H. Gardner, M. Csikszentmihalyi i W. Damon. Ich poszukiwania odpowiedzi na kluczowe pytania, dotyczące ludzkiej pracy, doprowadziły do powstania modelu tzw. potrójnej helisy (Triple Helix), która jest kompozycją trzech przeplatających się ze sobą wartości: perfekcji, etyki i zaangażowania. Nauczyciele i studenci uczestniczący w warsztacie mieli ponadto możliwość wspólnego przedyskutowania zagadnienia dobrej jakości w różnych dziedzinach życia, także w edukacji oraz omawiali warunki wykonywania dobrej pracy, tkwiące w czynnikach kulturowych, społecznych, standardach osobistych i czynnikach zewnętrznych. Dużo czasu poświęcono na analizę dobrej, rzetelnej pracy w zawodzie nauczyciela, charakteryzującej się znajomością nauczanego przedmiotu, osobistym zaangażowaniem i poczuciem społecznej odpowiedzialności. Szczególne miejsce w programie warsztatu znalazły problemy współpracy nauczyciela – opiekuna praktyk i studenta. Podczas wspólnych dyskusji i wykonywania różnorodnych ćwiczeń wypracowano warunki profesjonalnego kontaktu, opartego na wiedzy i doświadczeniu obu stron, zaufaniu, otwartości i zaangażowaniu we wzajemną wymianę informacji. Podkreślano konieczność współpracy przy tworzeniu lub modyfikowaniu osobistych teorii zarówno nauczyciela, jak i studenta oraz kształtowania poczucia odpowiedzialności za realizację zadań zawodowych.

Diagnoza i projektowanie działań wspierających, czyli jak nauczyciele mogą pomagać studentom w ocenie i wspomaganiu rozwoju dzieci o zróżnicowanych możliwościach i potrzebach podczas praktyk pedagogicznych to obszar tematyczny drugiego z przeprowadzonych warsztatów.

Treści, które stanowiły jego podstawę, koncentrowały się na następujących zagadnieniach: wybrane aspekty funkcjonowania dziecka w przedszkolu i szkole i jego uwarunkowania, podstawy diagnostyki pedagogicznej i jej znaczenie dla poczynań edukacyjnych nauczyciela i rodziców, wrażliwość diagnostyczna nauczycieli oraz sposoby jej rozbudzania, diagnoza stygmatyzująca, a diagnoza ro-

rozumiejąca, znaczenie, obszary, metody i techniki, granice i zagrożenia, stereotypy w postrzeganiu dziecka i wnioskowaniu o nim, sposoby wspierania/stymulowania rozwoju i edukacji dzieci. Rozważaniom towarzyszyły liczne odwołania do teorii pedagogicznych i psychologicznych, ale również do doświadczeń praktycznych nauczycieli, nie zabrakło analizy standardów nauczycielskich, Krajowych Ram Kwalifikacji oraz podstaw programowych dla przedszkoli i szkół podstawowych. W programie warsztatu umieszczono również ćwiczenia, w których nauczyciele – opiekunowie praktyk i studenci występowali jako osoby wzajemnie uczące się w procesie zbierania informacji o dziecku oraz planowania jego aktywizacji. Celem tak zorganizowanych metod i form pracy warsztatowej było rozbudzenie potrzeby oraz rozwijanie umiejętności wspólnego dobierania, konstruowania i wykorzystywania różnych sposobów oceny zróżnicowanych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci, a następnie ich interpretowania oraz wytyczania ścieżek rozwoju i edukacji dzieci we współpracy ze środowiskiem społecznym, specjalistami, rodzicami, innymi dorosłymi czy rówieśnikami.

Trzeci warsztat (Metoda projektu w praktyce, czyli jak nauczyciele mogą pomagać studentom w planowaniu, organizowaniu, prowadzeniu oraz ewaluacji pracy metodą projektów podczas praktyk pedagogicznych) zorganizowany był wokół rozważań nad podstawowymi wartościami w pracy metodą projektów w przedszkolu, szkole i na zajęciach języka angielskiego. Zgodnie z założeniami teoretycznymi, ale i licznymi doświadczeniami praktycznymi w tym zakresie, za podstawowe uznano wartości takie jak: uznanie dziecięcych kompetencji, koncentrowanie się na procesie uczenia się dzieci, a nie tylko na jego wyniku, uwzględnianie indywidualnych różnic w rozwoju i stylach uczenia się, różnic społecznych i kulturowych. W dyskusjach i ćwiczeniach próbowano wykorzystać zdobytą wcześniej wiedzę i umiejętności pracy projektami, korzystając z odmiennych perspektyw: nauczyciela – praktyka i studenta, który prawie wyłącznie w teorii zetknął się z proponowaną metodą. Wypracowano sposoby wspólnego planowania, dokumentowania i ewaluowania pracy projektami podczas praktyk pedagogicznych. Szczególną troską objęto ponownie rozwijanie następujących umiejętności uczestników warsztatów: jasnego formułowania oczekiwań oraz zasad i reguł postępowania, wypowiedzania własnych sądów, wysłuchiwanie i rozumienia zdania innych, udzielania i przyjmowania informacji zwrotnych, planowania działań w diadzie (nauczyciel-student) i większym zespole (nauczyciel-student-uczeń), po-

działu zadań, udzielania pomocy na prośbę i przyjmowania pomocy, korzystania i rozwijania cudzych myśli i pomysłów. Podczas warsztatu nr 3 również odwoływano się do dokumentów formalnych, stanowiących podstawę programów kształcenia studentów, przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola, klas I-III czy języka angielskiego uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Analiza badań testowych (pre- i posttestów), w których wzięli udział uczestnicy warsztatów i wypełnianych przez nich ankiet autoewaluacyjnych wskazuje na przyrost wiedzy w poszczególnych obszarach tematycznych oraz rozwój umiejętności praktycznych, zarówno studentów, jak i nauczycieli. Poniżej przytoczono także kilka wypowiedzi badanych dotyczących ich oceny warsztatów z perspektywy problemu współpracy i współdziałania osób zaangażowanych w realizację praktyk na terenie placówki. Ankietowani pisali:

„Najbardziej interesujące dla mnie było przyjrzenie się relacji nauczyciel-student. Rozpatrywaliśmy ją z dwóch różnych punktów widzenia, co pozwoliło wyciągnąć przydatne wnioski (...) co nauczyciele mogą dać studentom i co studenci mogą dać nauczycielom”, „Ważnym zagadnieniem była współpraca nauczyciela – opiekuna ze studentami podczas praktyki – wzajemne oczekiwania, ustalenie reguł i zasad współpracy, pokonanie wzajemnych obaw i barier”, „Najbardziej interesujący był aspekt zaangażowania nauczyciela i studenta w organizację dobrej praktyki. Niezwykle ciekawe były dla mnie informacje studentów na temat relacji student – nauczyciel opiekun. Wspólnie wypracowany Model Dobrych Relacji pomoże w lepszym wypełnianiu obowiązków opiekuna praktyk”, „Najbardziej wartościowe w tych warsztatach jest to, że mamy możliwość rozmawiania z nauczycielkami, konfrontowania teorii z praktyką. Na studiach wpaja nam się idylliczny obraz szkoły i ucznia, podczas gdy rzeczywistość polskiej szkoły jest zupełnie inna”, „Istotne dla mnie jest, jak ważna jest pokora poznawcza – umiejętność spojrzenia na sprawę pod wieloma kątami. Pomaga to w całym życiu, a zwłaszcza we współpracy z opiekunem praktyk, rodzicem, dzieckiem, dyrektorem”.

„Q” poprawie jakości kształcenia nauczycieli – nowy kształt praktykpedagogicznych

W okresie od maja 2013 roku do maja 2014 roku w projekcie *Dobra praktyka...* odbywały się kolejne tury praktyk pedagogicznych. Każda praktyka, zarówno

no asystencka, jak i nauczycielska, trwała 60 godzin. Godzinowy wymiar praktyk przypadających na jednego studenta zależny był od programu studiów, roku studiów oraz od wyboru specjalności. (zwłaszcza w przypadku Wydziału Pedagogicznego UW, który oferuje studentom studia dwuspecjalnościowe i wybór różnych połączeń między specjalnościami).

Głównym celem praktyk pedagogicznych, określonym we wniosku projektowym, było zapoznanie studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela z różnymi rozwiązaniami metodycznymi, wykorzystywanymi w przedszkolach i szkołach oraz nabycie przez nich umiejętności wychowawczych. Równie istotnym założeniem było dążenie do pogłębienia studenckiej autorefleksji oraz rozwinięcia umiejętności analizowania własnej pracy, oceny etycznego wymiaru podejmowanych decyzji, wzrostu samodzielności i odpowiedzialności za prowadzony zespół dzieci. Podstawą realizacji tak sformułowanych celów było stworzenie warunków do regularnej wymiany doświadczeń między nauczycielami i studentami, która umożliwić miała lepsze wzajemne rozumienie oczekiwań i potrzeb wszystkich podmiotów uczestniczących w praktykach, a także podniesienie poziomu kompetencji nauczycieli – opiekunów praktyk w zakresie: obserwowania i analizy działań studentów, formułowania informacji zwrotnej i prowadzenia wspólnej refleksji nad sukcesami i trudnościami pojawiającymi się w czasie praktyk.

W Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, odnaleźć można cele praktyk zbieżne z celami założonymi w projekcie. Według zapisów standardów, praktyki pedagogiczne służą przede wszystkim kształtowaniu kompetencji dydaktycznych i wychowawczych kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Dokonuje się to poprzez zapoznanie się studentów ze specyfiką funkcjonowania przedszkola, szkoły lub innej placówki oświatowo-wychowawczej. Dzięki temu studenci poznają zadania opiekuńcze, wychowawcze i dydaktyczne realizowane w konkretnej placówce. Zapoznają się też z organizacją pracy i prowadzoną dokumentacją oraz z warsztatem pracy nauczyciela. Szczególnie ważne wydają się również następujące zadania, służące konfrontowaniu wiedzy teoretycznej z praktyką edukacyjną:

- obserwowanie zorganizowanej i podejmowanej spontanicznie aktywności nauczyciela, wychowanków i ich rodziców, w tym procesów komunikowania się interpersonalnego i społecznego,

- podejmowanie działań opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych wynikających z zastanych sytuacji edukacyjnych w placówce,
- pełnienie roli wychowawcy grupy w przedszkolu i wychowawcy klasy w szkole,
- analizowanie oraz interpretowanie zaobserwowanych i doświadczanych zdarzeń i sytuacji edukacyjnych,
- obserwowanie toku metodycznego zajęć dydaktycznych w przedszkolu, zajęć i lekcji na określonym etapie edukacyjnym,
- opracowywanie scenariuszy lub konspektów zajęć w przedszkolu, zajęć i lekcji na określonym etapie edukacyjnym,
- prowadzenie zajęć lub lekcji bazujących na wcześniej opracowanych scenariuszach lub konspektach,
- organizowanie pracy wychowanków w grupach zadaniowych, animowanie aktywności poznawczej i współdziałania dzieci,
- diagnozowanie poziomu wiedzy i umiejętności wychowanków oraz podejmowanie współpracy z innymi nauczycielami i ze specjalistami,
- podejmowanie indywidualnej pracy z wychowankami przejawiającymi inteligencje wielorakie lub mającymi zaburzenia rozwojowe,
- omawianie z nauczycielem-opiekunem praktyk w placówce prowadzonych zajęć i innych form pracy z wychowankami,
- ocena własnego funkcjonowania w toku wypełniania roli nauczyciela,
- ocena przeprowadzonych zajęć i innych form pracy z wychowankami przez nauczyciela-opiekuna praktyk.

Nakreślonym celom służyły poszczególne zadania, których realizację przewidziano w nowych programach praktyk: asystenckiej i nauczycielskiej. W procesie wspomagania rozwoju profesjonalnych kompetencji nauczycielskich studentów wykorzystano opracowane w grupach eksperckich narzędzia.

Na temat kompetencji nauczycielskich wypowiadają się liczni autorzy i czynią to w sposób bardzo różnorodny (por. Denek K. (2012); Puślecki W. (1998); Sempruch J. (2012); Włodarski Z., Hankała A. (2004)). Niezaprzeczalny wydaje się jednak fakt, że podstawowe znaczenie dla każdego nauczyciela, w tym również dla nauczyciela przedszkola i klas I-III, mają kompetencje dydaktyczne i wychowawcze. Wśród kompetencji dydaktycznych odnajdujemy wiedzę i umiejętności takiego organizowania działań, by pobudzać wielostronną aktywność dzieci, two-

rzyć warunki do konstruowania przez nie wiedzy o świecie, wspierać ich samodzielność poznawczą i dawać poczucie sprawstwa, umożliwiać negocjowanie znaczeń z rówieśnikami lub osobami w najbliższym środowisku, rozwijać potencjał każdej jednostki. Wśród wymienionych narzędzi wykorzystywanych podczas praktyk pedagogicznych kształtowaniu kompetencji dydaktycznych służą przede wszystkim arkusz obserwacji zajęć prowadzonych przez nauczyciela oraz dziennik projektu.

Z kolei kompetencje wychowawcze obejmują takie zachowania nauczyciela, które wprowadzają dzieci w świat społecznych norm, zasad i wartości, pokazują i uczą odróżniania dobra od zła, uwrażliwiają na piękno i kategorie estetyczne, wreszcie pomagają w rozwoju osobistym, poznawaniu siebie samego i pracy nad własnymi słabościami, przy maksymalnym wykorzystaniu mocnych stron. Opracowany w ramach projektu *Dobra praktyka...* arkusz analizy zdarzenia krytycznego chyba w największym stopniu służy przygotowaniu studentów do realizacji zadań wychowawczych w pracy z dziećmi w przedszkolu czy szkole. Przyczynić się też może do wzrostu nauczycielskich kompetencji prognostycznych, w zakres których wchodzi m.in. przewidywanie konsekwencji określonych poczynań pedagogicznych tak, by wybrać jak najbardziej optymalne dla całej społeczności dziecięcej i dla każdego wychowanka z osobna.

W świetle wspomnianych już dokumentów formalnych, regulujących proces kształcenia na specjalnościach nauczycielskich, bazując na obserwacji różnorodnych sytuacji w placówkach edukacyjnych, oraz opierając się na przeprowadzonej przed rozpoczęciem projektu diagnozie potrzeb, autorzy projektu szczególną troską otoczyli kształtowanie kompetencji diagnostycznych i terapeutycznych. Umożliwiają one bowiem nauczycielowi skuteczne gromadzenie informacji o dziecku w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, opisywanie poziomu jego rozwoju intelektualnego, fizycznego, emocjonalno-społecznego czy moralnego i jego środowiskowych uwarunkowań. Dzięki tym kompetencjom nauczyciel potrafi określić specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne podopiecznych i do nich dostosować własne działania, zarówno te doraźne, jak i planowane w dalszej perspektywie. Trudno wyobrazić sobie nawiązanie kontaktu w dzieckiem i uczniem, planowanie zajęć, organizowanie aktywności członków grupy czy klasy, ocenianie bez znajomości zakresu wiedzy, kompetencji, oczekiwań podopiecznych i bez informacji na temat środowiska ich życia. Od stopnia dostosowania nauczycielskich

oddziaływań pedagogicznych do potrzeb i możliwości każdego dziecka zależy bowiem skuteczność tych oddziaływań. Dwa spośród narzędzi opracowanych we współpracy z nauczycielami – ekspertami w planowy i systematyczny sposób wprowadzają młodych adeptów zawodu do radzenia sobie z organizacją pracy w środowisku dzieci charakteryzujących się różnym potencjałem rozwojowym. Są to – karta indywidualnych potrzeb dziecka i arkusz analizy przypadku.

Kompetencje współdziałania (zwane przez innych autorów kompetencjami społecznymi) posiada ten nauczyciel, który potrafi nawiązać kontakt ze swoimi wychowankami, ale także ich rodzicami, podejmuje skuteczne działania uczące współżycia we wspólnotach i kształtujące postawy prospołeczne, potrafi rozwiązywać konflikty pojawiające się w różnych sytuacjach edukacyjnych i wychowawczych. Dla potrzeb wspierania rozwoju zawodowego studentów w tym obszarze opracowano scenariusz dyskusji fokusowej z rodzicami.

W rzeczywistości edukacyjnej nierzadko zdarza się tak, że kontrola, ocenianie i korekta dzieci stają się priorytetowymi zadaniami nauczyciela, zaś pozostałe elementy z nimi związane występują jedynie marginalnie. Chodzi tu o mechanizmy samokontroli, samooceny i autokorekty. Prawidłowość taką można zaobserwować również w kształceniu studentów uczelni pedagogicznych. Dla ich warsztatu pracy równie ważne jest jednak kształtowanie zarówno kompetencji z pierwszej grupy, jak i umiejętności diagnozowania i wartościowania samego siebie, dokonywania ewaluacji i autoewaluacji, które mają wymiar wiedzotwórczy, ale i realizacyjny (por. Kwiatkowska H. (2008), s. 102-110). W projekcie *Dobra praktyka...* autoewaluacja znajduje szczególne miejsce. Skonstruowana skala umożliwia studentowi dokumentowanie i ocenę swojej pracy podczas każdej praktyki pedagogicznej. Zawarte w niej kategorie pozwalają na refleksję nad kompetencjami zdobytymi lub rozwiniętymi w toku obserwacji i własnych działań podejmowanych w przedszkolu czy szkole.

Wprowadzenie opisanych powyżej narzędzi do programów praktyk pedagogicznych wynika z przyjęcia określonych założeń. Ich źródłem jest koncepcja kształcenia poprzez praktykę D. Fish, w której podstawowe znaczenie w rozwoju zawodowym nauczyciela przypisuje się krytycznemu ustosunkowaniu się do własnego postępowania, a także namysłowi i refleksji nad wykonywanymi czynnościami. W refleksji nad praktyką, której celem jest „otwieranie umysłu studenta na szersze rozumienie” (Fish D. (1989), s. 64, cyt. za: Żuchelkowska K. (2012), s. 68) można wyróżnić kilka zależności:

- „Im doświadczenie jakiegoś zdarzenia wywołuje u studenta bogatszy zasób implikacji, tym jego efekt edukacyjny jest wyższy. (...)”
- Im student wykazuje większą chęć i gotowość do głośnego myślenia o przeżytym doświadczeniu, tym więcej znaczeń w nim odkryje. (...)
- Im więcej różnic dostrzeże student między tym, co mu było dane w postaci idei, strategii, zasad podczas przygotowania do praktyki, tym lepiej dla efektów kształcenia. (...)
- Im bardziej świadomie student wydobywa na jaw to, o czym myślał, jak w konkretnych sytuacjach reagował, czego oczekiwał, a z czym się rzeczywistości spotkał, tym bogatszy będzie rezultat przeżytego doświadczenia. (...)
- Im bardziej wnikliwie student obserwuje siebie, tym bogatszy i wnikliwszy jest rezultat jego poznania. (...)
- Im student jest bardziej świadomy własnych decyzji i potrafi wskazać na ich uzasadnienie teoretyczne, tym bardziej świadomy jest kwalifikacji, które zdobywa.” (Kwiatkowska H. (1997), s. 165-166).

W profesjonalnej refleksji dokumentacja jest zatem rodzajem badań prowadzonych przez nauczyciela, dzięki którym pogłębia on swoją świadomość na temat każdego dziecka i samoświadomość, czyli wiedzę o samym sobie jako o osobie nauczającej i uczącej się zarazem. „Dzięki dokumentacji nauczyciele są nie tylko nauczającymi, ale przede wszystkim uczącymi się badaczami.” (Karwowska-Struczyk M. (2012), s. 16).

Ewaluacja praktyk odbywających się w okresie od maja 2013 roku do lutego 2014 roku dokonywana była na podstawie ankiet autoewaluacyjnych wypełnianych przez studentów. Po zakończeniu praktyk w przedszkolu i w szkole w zakresie wczesnego nauczania języka angielskiego studenci oceniali przyrost swojej wiedzy i umiejętności na sześciostopniowej skali, gdzie sześć oznaczało wzrost na poziomie wysokim. Wskazania praktykantów dotyczyły następujących obszarów: praktyczne umiejętności pracy z dziećmi, wiedza psychologiczno-pedagogiczna, umiejętność interpretacji i dokumentowania swojej pracy, wiedza i umiejętności pracy metodą projektu, umiejętność obserwacji i diagnozowania potrzeb dzieci, interpretacji i wyciągania wniosków z zachowań dzieci w różnych sytuacjach, planowania pracy z dziećmi i podporządkowywania jej zasadzie indywidualizacji. W przypadku praktyk przedszkolnych wskazania na skali mieszczące się między 4 a 6 stanowiły od 80%-90% (pierwsza tura praktyk), 83%-98% (druga tura prak-

tyk), 71%-100% (trzecia tura praktyk). Największy wskazany przez studentów przyrost można zaobserwować w przypadku umiejętności organizowania pracy dydaktycznej z uczniami oraz interpretowania ich zachowań, najniższy – wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, indywidualizowania pracy na lekcjach i pracy metodą projektów. Analogicznie w dwóch turach praktyk w zakresie języka angielskiego wskazania na skali w zakresie 4-6 wyniosły 65%-100% i 75%-100% (najniższe wskazania odnotowano w obszarze: praca metodą projektów). Każda praktyka wczesnoszkolna również zakończona była ankietą, w której studenci oceniali swoje umiejętności obserwacji, dokonywania analizy, planowania, organizacji i kierowania pracą uczniów, jej dokumentowania i komunikowania się interpersonalnego. Wskazania „dobrze potrafię” i „radzę sobie” to 75%-100% odpowiedzi praktykantów z pierwszej tury praktyk, 85%-100% – w drugiej turze i 82%-100% w turze trzeciej. Najniżej studenci oceniali swoje umiejętności analizowania i rekonstruowania zdarzeń krytycznych oraz tworzenia planów naprawczych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, najwyżej zaś umiejętności stosowania poprawnego języka dostosowanego do możliwości poznawczych, stawiania pytań otwartych, słuchania i reagowania na dziecięce komunikaty, przekazywania informacji zwrotnej.

Znaczenie praktycznych doświadczeń w kształceniu zawodowym przyszłych nauczycieli potwierdzają ich swobodne wypowiedzi zamieszczone w ankietach:

„W 100% wykorzystałam czas przeznaczony na praktyki. Przyjazne nastawienie i otwartość nauczycielki sprawiła, że mogłam przełożyć zdobytą w trakcie studiów wiedzę teoretyczną na praktykę. Zdobyłam wiele nowych doświadczeń. Ponadto zweryfikowałam swoje umiejętności i uświadomiłam sobie swoje słabe strony, nad którymi teraz będę pracować”, „Praktyka uświadomiła mi, że bardzo chcę wykonywać ten zawód, przede wszystkim dlatego, że niezależnie od szkoły i środowiska dzieci są wspaniałe, mają swoje pasje i zainteresowania, które chętnie rozwijają, a to daje ogromną satysfakcję. Ta praktyka dała mi również możliwość sprawdzenia się w roli wychowawczyni – tę rolę również pokochałam. Dzięki temu wszystkiemu chętnie będę doskonaliła swój, szeroko pojęty, warsztat pedagogiczny.”

Wszystkie obszary kompetencji, które stanowiły podstawę realizowanego projektu, były szeroko komentowane w wypowiedziach studentów:

„Dowiedziałam się, jak można wspierać dzieci ze specyficznymi problemami, co uważam za cenne doświadczenie, które na pewno zmodyfikowało moje spoj-

rzenie na pracę nauczyciela.” „Podczas praktyk zdobyłam nowe umiejętności m. in. w zakresie komunikacji, obserwacji, planowania czy dokumentowania pracy. Dzięki wypełnieniu autoewaluacji mogłam zastanowić się oraz uzmysłowić sobie, na jakim poziomie danych umiejętności jestem.” „Na praktykach rozwijana była nie tylko warstwa nauczania konkretnego materiału, ale również obszar komunikacji międzyludzkiej (zarówno w kontekście rozmów z opiekunką praktyk, pracownikami szkoły, jak i uczniami), czy radzenie sobie w sytuacjach krytycznych. Wszystkie te obszary są bardzo ważne w pracy nauczyciela.” „Nauczyłam się nie tylko, jak prowadzić zajęcia, dyscyplinować uczniów, rozmawiać z nimi, obserwować, analizować czy planować pracę, ale także, na co zwrócić uwagę podczas planowania zebrania z rodzicami.” „Dzięki tym praktykom mogłam samemu zaplanować cały projekt i przeprowadzić go, zaplanować kolejne etapy, przygotować materiały, zorganizować przestrzeń edukacyjną i efektywnie wykorzystać czas zajęć, tak aby dzieci mogły skorzystać z nich najwięcej. Pogłębiłam swoją wiedzę teoretyczną, a przede wszystkim praktyczną na temat metody projektu.”

Nie sposób również pominąć wypowiedzi studentów na temat ich współpracy z nauczycielami – opiekunami praktyk w placówkach:

„Czas tych praktyk był, w odróżnieniu od innych, bardziej owocny, ponieważ nauczyciel wiedział, co mam robić, jakie mam zadania do wykonania, na czym polega nasza wspólna praca i czego ode mnie oczekuje. Dzięki temu, że nauczyciele brali z nami udział we wcześniejszych warsztatach oraz w częściowym układaniu narzędzi, mogli wspomóc mnie w praktykach. Ponadto, wysoki poziom kompetencji zawodowych nauczyciela, jak i życzliwości i chęć pomocy znacznie ułatwiły mi pracę i uczyniły owe praktyki wartościowymi i kształtującymi.”

Na korzyści z praktyk, wyniesione także przez nauczycieli, opiekujących się praktykantami na terenie placówek, wskazują ich odpowiedzi na otwarte pytanie ankietowe. Nauczyciele pisali:

„doceniam możliwość pogłębiania i poszerzania wiedzy i umiejętności z zakresu metody projektu, którą do tej pory wykorzystywałam w pracy sporadycznie”, „wzbogacenie doświadczeń w zakresie dzielenia się wiedzą i wspólnego planowania pracy oraz formułowania oczekiwań wobec drugiej osoby”, „studentka wniosła do mojej pracy wiele mądrości, ciepła i młodzieńczej beztronski, co pozwoliło mi nadal doskonalić swój warsztat pracy”, „mogłam czerpać ciekawe pomysły od osób, które są kreatywne, które myślą i działają niezwykle skutecznie;

energia od młodej szkolącej się kadry była niezwykle motorem napędowym, aby nie pozostawać w tyle”.

Podsumowaniu i upowszechnieniu rezultatów projektu *Dobra praktyka...* służyły konferencja i publikacja. Wnioskodawca zaplanował obie formy z myślą o szerokiej grupie odbiorców: nauczycielach, studentach, przedstawicielach środowiska akademickiego, decydentach oświatowych. Wystąpienia na konferencji oraz opublikowane w książce teksty poświęcono kluczowym obszarom zmian w nowych programach praktyk pedagogicznych. Odniesiono je zarówno do założeń teoretycznych, jak i doświadczeń dyrektorów placówek, nauczycieli i studentów. Uwzględniono problematykę pracy metodą projektu w przedszkolu i szkole, diagnozy i wspierania rozwoju dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach rozwojowych, organizacji procesu wychowawczego w grupie, współpracy, a w szczególności komunikacji z rodzicami. W publikacji dodatkowo znalazły się analizy dotyczące organizacji systemu kształcenia studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela w innych krajach europejskich.

Podsumowanie

Konkludując, problematyka przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego poprzez praktyki pedagogiczne jest ciągle aktualna, bowiem umożliwia realizację zasady wiązania teoretycznego kształcenia z rzeczywistością edukacyjną. Praktyki pozwalają bowiem „wprowadzić studentów w te realia działań zawodowych, które na wykładach i seminariach można jedynie zasygnalizować, ponieważ bez względu na to, jak dobrze zajęcia takie są przygotowane czy przeprowadzone, zawsze brakować im będzie bezpośredniości, złożoności i realizmu działania w prawdziwym życiu” (Perry R. (2000), s. 9). Ponadto, jak twierdzi W. Okoń, praktyki pedagogiczne nadają sens edukacji nauczycielskiej, gdyż sprawiają, że studenci:

- stopniowo poznają rzeczywistość edukacyjną, dostrzegają jej elementy, a także związki i zależności między nimi,
- uczą się analizować tę rzeczywistość,
- zauważają przyczyny własnych sukcesów, ale również niepowodzeń w praktyce edukacyjnej,
- podejmują działania, których celem jest wyeliminowanie nieodpowiednich i mało skutecznych czynności edukacyjnych,

- samodzielnie i świadomie realizują coraz trudniejsze zadania edukacyjne, zaczynają rozumieć, że teoria stanowi solidną bazę do działań pedagogicznych i rozwijania kompetencji nauczycielskich (Okoń W. (1991), s. 152).

Z tego wynika znaczenie praktyk pedagogicznych dla kształtowania kompetencji zawodowych przyszłego nauczyciela i utrzymania własnej kondycji zawodowej na wysokim poziomie.

Bibliografia:

Christopher C.J. (2004), *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*. tłum. J. Bartosik, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

Dagiel M., Żytko M. (2009), *Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów?* Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna

Denek K. (2012), *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*. t. III, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I

Enever J. (red) (2011), *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. London: British Council

Fish D. (1989), *Learning Through Practice in Initial Teacher Training*. London, cyt. za: Żuchelkowska K. (2012), *Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej*. W: Krzemiński M., Moraczewska B. (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*. Włocławek: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2009), *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*. Warszawa: Edukacja Polska S.A

Grzesiak J. (2012), *Uwarunkowania poprawy jakości praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli dzieci*. W: Krzemiński M., Moraczewska B., *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*. Włocławek: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku

Karwowska-Struczyk M. (2012), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

Krasowicz-Kupis G. (red.) (2009), *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia

Kwiatkowska H. (1997), *Edukacja nauczycieli. Kontekst – kategorie – praktyki*. Warszawa: PWN

Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne

Okoń W. (1991), *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa: WSiP

Parzęcki P. (2012), „Q” praktyce kształcenia nauczycieli. Wstęp do dyskusji. W: Krzemiński M., Moraczewska B. (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia na-*

uczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Włocławek: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku

Perry R. (2000), *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem.* Warszawa: WSiP

Puślecki W. (1998), *Modernizacja kompetencji profesjonalnych nauczycieli edukacji początkowej.* W: Adamek I. (red), *Idee i strategie nauczycieli klas I-III.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”

Rinaldi C. (2006), *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning.* London: Routledge, Tylor & Francis Group, cyt. za: Karwowska-Struczyk M. (2012), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

Sempruch J. (2012), *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”

Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu.* Warszawa: WSiP

Włoch S., Włoch A. (2009), *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak

Włodarski Z., Hankała A. (2004), *Nauczanie i wychowanie jako stymulacje rozwoju człowieka.* Warszawa–Kraków: PWN

dr Ewa Suchecka
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny

KONCEPCJA DOBREJ PRACY Z PERSPEKTYWY POLSKICH NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ I PRZED- SZKOLNEJ ORAZ STUDENTÓW PEDAGOGIKI

Wstęp

Praca stanowi jedną z podstawowych wartości w ludzkim życiu. Pojawienie się w kulturze Zachodu wizji człowieka jako bytu osobowego, dało istotny impuls do nowego spojrzenia na ludzką pracę. W spojrzeniu tym, praca okazała się już nie tyle koniecznością związaną z osiąganiem przez człowieka środków do życia, lecz stała się przestrzenią jego działania jako osoby. Twórca personalistycznej perspektywy, filozof i teolog, Tomasz z Akwinu, rysuje nową wizję człowieka jako bytu osobowego, akcentując fakt, że w pracy i przez pracę rozpoczyna on niejako budowę siebie samego, aktualizację swych potencjalności. Praca jest tu więc rozumiana jako działanie ludzkie, w którym człowiek występuje jako podmiot i sprawca czynów (Gilson, 2003).

Według Maxa Webera, XIX-wiecznego niemieckiego socjologa, protestantyzm akcentował znaczenie pracy jako środka ascetycznego, stanowiącego cel ludzkiej egzystencji. Dla wyznawców tej religii praca stanowiła kwestię moralności oraz boski nakaz obowiązujący zarówno biednych, jak i bogatych. Podział pracy jest tu postrzegany jako część boskiego programu na ziemi, a każdy człowiek wykonując swoją część pracy, wypełnia tym samym swoje powołanie. Etyka protestancka zakłada, że każda istota ludzka ma wyznaczoną rolę, której optymalne wykonywanie przyczynia się do budowania wspólnego dobra (Weber, 2004).

Zagadnieniu ludzkiej pracy została również poświęcona znaczna część katolickiej nauki społecznej, szczególnie w ostatnich dekadach. Jan Paweł II w jednej z

swoich encyklik, zatytułowanej *Laborem Exercens. O godności pracy ludzkiej*, w całości poświęconej kwestii pracy człowieka, napisał:

„Z pracy swojej ma człowiek pożywać chleb codzienny (por. Ps 128 [127], 2; por. także *Rdz* 3, 17 nn.; *Prz* 10, 22; *Wj* 1, 8-14; *Jr* 22, 13) i poprzez pracę ma się przyczyniać do ciągłego rozwoju nauki i techniki, a zwłaszcza do nieustannego podnoszenia poziomu kulturalnego i moralnego społeczeństwa, w którym żyje jako członek braterskiej wspólnoty; praca zaś oznacza każdą działalność, jaką człowiek spełnia, bez względu na jej charakter i okoliczności, to znaczy każdą działalność człowieka, którą za pracę uznać można i uznać należy pośród całego bogactwa czynności, do jakich jest zdolny i dysponowany poprzez samą swoją naturę, poprzez samo człowieczeństwo” (Jan Paweł II, 1981, s.1).

Powyższe odniesienie do nauczania Kościoła Katolickiego w kontekście polskiego systemu szkolnictwa jest uzasadnione faktem, iż system ten działa w kraju, w którym ponad 90% populacji identyfikuje się z katolicyzmem, a obecność Kościoła w życiu społecznym jest łatwo zauważalna.

Praca człowieka stanowi również przedmiot badań dla wielu przedstawicieli nauk społecznych, a wśród nich szczególnie psychologów i socjologów. Temu zagadnieniu jest w całości poświęcony *Projekt Dobrej Pracy* (ang. *Good Work Project*), którego twórcami są trzej amerykańscy psychologowie: Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi i William Damon, którzy zapoczątkowali go w Ośrodku Badań Behawioralnych (*Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences – CASBS*) w Palo Alto (Kalifornia) w 1995 r. Badacze ci wspólnie próbowali znaleźć odpowiedzi na następujące pytania:

- czy prawdą jest, że jednostki wybitne (naukowcy, artyści) są jedynie egocentrykami, skupionymi na własnych ambicjach i dążeniach, ignorując dobro wspólne?
- dlaczego w procesie kształcenia do wykonywania zawodu główny akcent spoczywa na aspektach technicznych, zazwyczaj pomijając kształcenie ku wartościom?
- na ile rozwój nauki jest zdeterminowany czynnikami zewnętrznymi, a na ile zależy on od człowieka, który jest w stanie go kontrolować?
- jak można odnosić sukcesy w wykonywaniu pracy rzetelnej, o wysokiej jakości i społecznie odpowiedzialnej w czasach, gdy oddziaływanie rynku finansowego jest tak silne, a pogoń za wartościami jedynie materialnymi przenika niemal wszystkie dziedziny życia człowieka?

Projekt Dobrej Pracy (Good Work Project) zrodził się jako próba odpowiedzi na te pytania.

Poniższy artykuł omawia wyniki badania przeprowadzonego wśród uczestników projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji*, a dotyczy rozumienia przez nich pojęcia dobrej pracy w zawodzie nauczyciela. W badaniu tym zostały wykorzystane założenia teoretyczne oraz doświadczenia badaczy z amerykańskiego *Projektu Dobrej Pracy*.

Model teoretyczny *Projektu Dobrej Pracy (Good Work Project)*

Poszukując odpowiedzi na kluczowe pytania, dotyczące ludzkiej pracy Gardner, Csikszentmihalyi i Damon stworzyli model, którego ilustracją jest tzw. potrójna helisa (ang. *Triple Helix*), będąca kompozycją trzech przeplatających się ze sobą wartości: perfekcji, etyki i zaangażowania. Aby praca mogła być wykonana najlepiej, jak to możliwe, zaangażowany w nią człowiek powinien być ekspertem w swojej dziedzinie, z doskonałym przygotowaniem merytorycznym i wysokimi kwalifikacjami zawodowymi. Równie ważnym czynnikiem pracy jest jej aspekt etyczny, który ma sprawić, aby pod względem moralnym była ona nienaganna i nie można jej było niczego zarzucić. Praca ma nade wszystko służyć dobru wspólnemu, a w pewnych sytuacjach nawet za cenę korzyści osobistych. Helisę dopełnia zaangażowanie, czyli całkowite poświęcenie się wykonywanej pracy, owocujące poczuciem spełnienia zawodowego oraz świadomością bycia potrzebnym dla innych.

(Gardner, H. (ed), *GoodWork: Theory and Practice*. <http://www.thegoodproject.org/the-goods/books/#>)

Wykonywanie dobrej, rzetelnej pracy jest uwarunkowane występowaniem wielu czynników, które przez twórców *Projektu Dobrej Pracy* zostały podzielone na 4 grupy:

- czynniki kulturowe;
- czynniki społeczne;
- czynniki wewnętrzne (standardy osobiste);
- czynniki zewnętrzne (korzyści finansowe, władza, prestiż).

Badania pokazują, że największe prawdopodobieństwo wykonywania dobrej, rzetelnej pracy jest wtedy, gdy pomiędzy powyższymi czynnikami panuje harmo-

nia współlistnienia. Sytuacja jednak zmienia się diametralnie, gdy pojawia się między nimi dysonans. Występowanie *Dobrej Pracy* jest zagrożone zaprzestaniem jej wykonywania, zazwyczaj na rzecz pracy miernej, mało lub bezwartościowej, a w skrajnych przypadkach szkodliwej dla szerszej części społeczeństwa. Co więc należy zrobić, aby praca człowieka była dobra – rzetelna, etyczna, odpowiedzialna? Odpowiedź wydaje się oczywista: należy dążyć do harmonijnego współwystępowania czynników, które ją warunkują.

Twórcy i liderzy *Projektu Dobrej Pracy* przyjęli następującą linię działania – na podstawie przeprowadzonych badań pokazują obecny stan rzeczy, aktualną sytuację. Proponują definicję dobrej, rzetelnej pracy oraz wskazują warunki umożliwiające jej wykonywanie. Kolejnym etapem jest próba interwencji. Jest nią kształcenie do wykonywania *dobrej pracy*, co oznacza wprowadzanie zmian. Punktem docelowym są zmiany w systemie. Należy jednak pamiętać, że każdy system jest tworzony przez człowieka, od niego więc należy te zmiany rozpocząć. Tak też dzieje się w *Projekcie Dobrej Pracy*.

Pojęcie pracy w polskim kontekście

Zapoczątkowany niemal 20 lat temu w USA *Projekt Dobrej Pracy* dotarł już do wielu krajów (m.in.: Danii, Szwecji, Niemiec, Indonezji, Chin, Brazylii), w Polsce będąc nadal stosunkowo mało znanym. Wydaje się jednak, że dobra, rzetelna praca, będąca jego punktem centralnym, w naszym kraju stanowi jeden z kluczowych problemów, szczególnie ze względu na moment historyczny, w jakim obecnie się znajdujemy. Po politycznej transformacji systemowej, jaka dokonała się w 1989 roku, Polska nadal doświadcza znaczących przemian. Obejmują one również sferę mentalności i sposobów myślenia, tak mocno nadwątlonych przez długie lata komunizmu. Kryzys etosu pracy w poprzedniej epoce został zaobserwowany i opisany przez wielu socjologów (m.in.: Walczak-Duraj, 2002; Kosewski, 2009). Ludzie, którzy wykonywali bezsensowną, czasem wręcz absurdalną pracę, niejednokrotnie demonstrowali swój sprzeciw wobec panującego systemu, promującego pracę nieuczciwą, a czasem wręcz nagradzającego korupcję.

Badanie wartości obecnych we współczesnym polskim społeczeństwie, przeprowadzone przez Ośrodek Badania Opinii Społecznej w 2011 r., ujawniło, iż praca, pomimo tego, że jest nadal społecznie szanowana, nie należy już do na-

szych najważniejszych wartości narodowych. Od 2005 r. znaczenie przypisywane pracy znacząco zmalało (Boguszewski, BS/38/2011). Fakt ten wywołał pytanie: czy pociąga to za sobą trwałą zmianę ludzkich postaw w stosunku do pracy w polskim społeczeństwie? Wraz z malejącym poczuciem stabilizacji zawodowej oraz pogarszającą się sytuacją na rynku pracy (CBOS, 2010), związaną z realnym wzrostem bezrobocia (CBOS, 2011), ogromna większość respondentów (95%) twierdzi, że warto być pracowitym i traktować pracę poważnie, nawet jeśli nie jest ona znacząca dla społeczeństwa, a 92% respondentów wyraża przekonanie, że praca dostarcza sensu naszemu życiu. Jednocześnie prawie połowa respondentów (47%) twierdzi, iż wynagrodzenie stanowi najważniejszy aspekt pracy człowieka. Ponadto, co drugi polski obywatel (52%) uważa, że nie można się wzbogacić jedynie poprzez uczciwą pracę. Badanie pokazało, że postawy Polaków wobec pracy pozostały stosunkowo stabilne. Nadal podkreślany jest niematerialny wymiar pracy, jednak kwestie ekonomiczne związane z jej wykonywaniem zyskują w ostatnich latach na ważności.

W listopadzie 2012 r. Ośrodek Badania Opinii Społecznej przeprowadził sondaż, w którym badano percepcję zawodu nauczyciela wśród Polaków (Feliński, BS/173/2012). Respondentom przedstawiono kilka twierdzeń dotyczących nauczycieli i ich pracy. Badanie pokazało, że nauczyciele w porównaniu z przedstawicielami innych zawodów, cieszą się ogromnym poważaniem. Większość respondentów (85%) obdarza zawód nauczyciela szacunkiem oraz jest przekonana o wielkiej odpowiedzialności, jaka na nauczycielach spoczywa. Są oni postrzegani jako wysoce wykwalifikowani profesjonalści, czerpiący satysfakcję z wykonywanej pracy, a zawód nauczyciela jest postrzegany jako trudny (przez 74%) oraz stresujący (przez 86%). Z drugiej strony są również opinie, że nauczyciele pracują za mało i mają za długie wakacje (49%). Natomiast jeśli chodzi o wynagrodzenie nauczycieli, opinie są mocno podzielone: 34% uważa, że jest ono adekwatne do wykonywanej pracy, a 30% twierdzi, że jest zbyt niskie. W celu zbadania szacunku respondentów do zawodu nauczyciela, zapytano ich, czy chcieliby, aby ich dzieci wybrały ten zawód. Ponad połowa (54%) udzieliła negatywnej odpowiedzi, a jedynie 34% odniosła się do tego pomysłu z akceptacją.

Po niemal 25 latach od politycznej transformacji systemowej w Polsce daje się zauważyć ogromne zapotrzebowanie na wartości, które zostały zapomniane lub zaniedbane w poprzednim systemie. Istnieje potrzeba ponownego odkrycia, czym

jest w rzeczywistości dobra praca, na wielu polach ludzkiej aktywności, wśród których edukacja stanowi jeden z priorytetów.

Cel badania

Celem badania była analiza rozumienia dobrej, rzetelnej pracy nauczyciela przez uczestników projektu, którymi byli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz studenci studiów pedagogicznych, którzy przygotowują się do wykonywania tego zawodu. Przeanalizowano wypowiedzi, których uczestnicy udzielili w ankiecie przeprowadzonej podczas warsztatu „Nauczyciel – profesjonalista w oświacie, czyli jak nauczyciele mogą pomagać studentom w osiągnięciu standardów *Dobrej Pracy* podczas praktyk pedagogicznych.” Wykonywanie dobrej, rzetelnej pracy jest w ogromnej mierze implikacją rozumienia czym ona jest i na czym polega. Analiza wypowiedzi uczestników projektu umożliwi stworzenie modelu *Dobrej Pracy* w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej.

Procedura zgromadzenia danych

W lutym i marcu 2013 r., w ramach projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji*, odbyły się warsztaty dla uczestników projektu, grupy ponad 100 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz 250 studentów studiów pedagogicznych, przygotowujących się do wykonywania tego zawodu. Autorka artykułu stworzyła warsztat zatytułowany „Nauczyciel – profesjonalista w oświacie, czyli jak nauczyciele mogą pomagać studentom w osiągnięciu standardów *Dobrej Pracy* podczas praktyk pedagogicznych.” Jej wcześniejszy udział w programie *Project Zero Classroom* na Uniwersytecie Harvarda i współpraca z Howardem Gardnerem oraz jego ekipą badawczą z *Good Work Project*, umożliwiła zdobycie wiedzy, a następnie przekazanie jej polskiemu środowisku. W tym celu została przeszkolona przez nią grupa siedmiorga psychologów i pedagogów, którzy następnie przeprowadzili 8-godzinne warsztaty w 15-osobowych grupach uczestników. Na początku zostali oni poproszeni o wypełnienie *Pre-testu*, w którym m.in. zapytano ich o własną definicję dobrej pracy.

Głównym celem warsztatu było zapoznanie uczestników z podstawowymi założeniami *Projektu Dobrej Pracy*. Na podstawie zdobytej wiedzy oraz efektów kil-

kugodzinnej współpracy w grupach dyskusyjno-warsztatowych uczestnicy podjęli próbę wypracowania modelu dobrej, rzetelnej pracy w zawodzie nauczyciela, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu praktyk pedagogicznych odbywanych przez studentów w szkołach i przedszkolach. Uczestnicy pracowali w dwudziestu siedmiu 15-osobowych grupach. Jak wcześniej wspomniano, na początku zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytania *pre-testu*, z których pierwsze brzmiało: *Co dla Ciebie oznacza „dobra praca”?*

W niniejszym artykule zostaną przeanalizowane wypowiedzi uczestników, co ma na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie, jak ludzie zaangażowani w działalność edukacyjną postrzegają dobrą, rzetelną pracę oraz jakie wartości wiążą z jej wykonywaniem. Zebrane dane mają również na celu zidentyfikowanie oczekiwań studentów pedagogiki i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w stosunku do zawodu nauczyciela. Należy mieć nadzieję, że wyniki te zostaną wykorzystane w procesie kształcenia nauczycieli.

Wyniki badania

Perspektywa ilościowa

Na początku warsztatu uczestnicy zostali poproszeni o wybranie wartości, jakimi kierują się w życiu osobistym i zawodowym. Zarówno w odpowiedziach na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety, jak i wypowiedziach podczas dyskusji, ogromna większość z nich podkreślała znaczenie zaangażowania, efektywności oraz sumienności w zawodzie nauczyciela. Z drugiej jednak strony, szczególnie podczas dyskusji warsztatowych, narzekali oni na pewne czynniki, które mogą zniechęcić do wykonywania *dobrej pracy*. Do nich zaliczyli przede wszystkim brak współpracy pomiędzy rodzicami i nauczycielami oraz nierzetelną pracę, swoją i innych. Na uwagę zasługuje fakt, iż większość uczestników miała stosunkowo przejrzysty obraz *dobrej pracy* w zawodzie nauczyciela.

W poniższej tabeli zostały zamieszczone wartości, które pojawiły się w wypowiedziach respondentów z największą częstotliwością. Należy zauważyć, że nie zostało uwzględnione miejsce, jakie poszczególne wartości zajęły w wypowiedziach, a jedynie fakt, że dana wartość została wymieniona. Wypowiedzi nauczycieli i studentów nie są rozpatrywane oddzielnie ze względu na brak zdecydowanych różnic między nimi. Ponadto liczba studentów (250) była ponad dwukrotnie

większa niż nauczycieli (100), co uniemożliwiło dokonanie takiego porównania. Z drugiej strony podobieństwo wypowiedzi studentów i nauczycieli może stanowić swoisty dowód na to, że nauczyciele pozostają wierni wzorcom *dobrej pracy* przekazanych im podczas studiów pedagogicznych.

| | <i>Liczba</i> | <i>%</i> |
|------------------------------------|---------------|----------|
| <i>Zaangażowanie</i> | 111 | 31,4 |
| <i>Efektywność</i> | 52 | 14,8 |
| <i>Sumienność</i> | 51 | 14,6 |
| <i>Dobre przygotowanie</i> | 48 | 13,7 |
| <i>Spójność celów i wyników</i> | 39 | 11,1 |
| <i>Kreatywność</i> | 37 | 10,6 |
| <i>Odpowiedzialność</i> | 36 | 10,3 |
| <i>Pasja</i> | 27 | 7,7 |
| <i>Dokładność</i> | 27 | 7,7 |
| <i>Ekspertyza, dogłębna wiedza</i> | 27 | 7,7 |
| <i>Poświęcenie</i> | 23 | 6,6 |
| <i>Współpraca</i> | 20 | 5,7 |
| <i>Rozwój osobisty</i> | 20 | 5,7 |
| <i>Praca dla innych</i> | 13 | 3,7 |
| <i>Dobra organizacja</i> | 13 | 3,7 |
| <i>Uczciwość</i> | 10 | 2,9 |
| <i>Odpowiednie kwalifikacje</i> | 9 | 2,6 |
| <i>Kompetencja</i> | 8 | 2,3 |
| <i>Doświadczenie</i> | 7 | 2,0 |

Tabela 1: Wartości występujące w definicjach dobrej pracy uczestników warsztatu „Nauczyciel-profesjonalista w oświacie, czyli jak nauczyciele mogą pomagać studentom w osiągnięciu standardów *Dobrej pracy* podczas praktyk pedagogicznych”

Zebrane dane pokazują, że zaangażowanie stanowi wartość wiodącą spośród pozostałych, wymienionych przez respondentów. Aż 111 osób (31,4%) wymienia je, tworząc własną definicję dobrej pracy. Na drugim miejscu znalazła się efektywność, którą wymieniają 52 osoby, co stanowi 14,8% wszystkich badanych. Prawie tyle samo osób (51,14,6%) uważa, że sumienność jest ściśle związana z pojęciem dobrej pracy w zawodzie nauczyciela. Dobre przygotowanie, rozumiane jako zarówno ogólne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela, jak i przygotowanie do poszczególnych lekcji, pojawiło się w 48 wypowiedziach, co stanowiło 13,7% wszystkich uczestników warsztatów. Wśród wartości, które pojawiły się rzadziej niż w 12%

kwestionariuszy, wystąpiły: spójność celów i wyników (11,1%), rozwój osobisty (5,7%), praca dla innych (3,7%), dobra organizacja (3,7%), uczciwość (2,9%), odpowiednie kwalifikacje (2,6%), kompetencja (2,3%) oraz doświadczenie (2,0%).

Reasumując, zaangażowanie okazało się wartością wymienioną przez największą liczbę respondentów. Prawie jedna trzecia z nich uznała, że zaangażowanie jest niezbędne, aby można było mówić o wykonywaniu dobrej pracy. Na drugim miejscu znalazły się efektywność (jakkże istotna w dążeniu do perfekcji) i sumienność (istotny czynnik naszych etycznych zachowań). W tym miejscu warto przypomnieć o wartościach, jakie składają się na „potrójną helisę”, stworzoną jako model dobrej pracy przez amerykańskich badaczy. Są to: zaangażowanie (ang. *engagement*), perfekcja (ang. *excellence*) i etyka (ang. *ethics*). Można więc łatwo zauważyć, że definicje stworzone przez polskich uczestników warsztatu odzwierciedlają w dużym stopniu „model 3E” (*Engagement, Excellence & Ethics*), stworzony przez amerykańskich twórców *Projektu Dobrej Pracy*.

Perspektywa jakościowa

Wyniki badania nie są statystycznie znaczące w perspektywie ilościowej, między innymi ze względu na to, że badana grupa nie była socjologicznie reprezentatywna. Niemniej jednak zebrane dane stanowią interesujący materiał badawczy dla analizy jakościowej. Respondenci, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz studenci zostali zaproszeni do podzielenia się swoimi definicjami dobrej, rzetelnej pracy. Była to dla nich okazja, aby wyrazić swoje opinie otwarcie i bez żadnej cenzury. Ponadto, wielu z nich przyznało, że po raz pierwszy w życiu mogli zatrzymać się i poczynić refleksję nad wartościami, jakimi kierują się w swoim życiu. Analiza ich wypowiedzi umożliwiła bardziej wnikliwe przyjrzenie się światu wartości, w jakim poruszają się przedstawiciele polskiego systemu edukacji, zarówno czynni zawodowo nauczyciele, jak i studenci przygotowujący się do wykonywania tego zawodu. Wyniki tych obserwacji są znaczące zarówno dla tego badania, jak i potencjalnych dalszych badań na tym polu, ponieważ udzielają odpowiedzi na pytania o percepcję zawodu nauczyciela przez nich samych i tych, którzy w przyszłości zawód ten będą wykonywać.

Poniżej zostaną omówione wartości, które pojawiły się w wypowiedziach respondentów, według kategoryzacji stworzonej dla analizy ilościowej.

Zaangażowanie

Koncepcja zaangażowania w pracy została opisana na różne sposoby przez wielu badaczy. Według Maslacha i Leitera (1997) zaangażowanie odnosi się do energii i zawodowej skuteczności, które uważane są za przeciwieństwa wyczerpania i wypalenia zawodowego, cynizmu i braku zawodowej skuteczności. Inni autorzy definiują zaangażowanie jako „pozytywny, związany z pracą stan umysłu, charakteryzujący się wigorem, poświęceniem i poczuciem spełnienia” (Schaufeli et al., 2002). Ta definicja w dużej mierze pokrywa się z koncepcją Rothbarda (2001), który pisze o zaangażowaniu w odgrywaną przez siebie zawodową rolę, na którą składają się głównie 2 elementy: koncentracja i „przejęcie się daną rolą” (ang. *absorption in a role*), będące zjawiskami motywującymi.

W omawianym badaniu 31,4% respondentów wymieniło zaangażowanie w swojej definicji dobrej pracy. Poniżej zostały przytoczone wybrane wypowiedzi.

„Dobra praca to taka, w którą jest się całkowicie zaangażowanym, z ogromną pasją i radością.”

„To sposób działania, w który jesteś zaangażowany, poświęcasz się całkowicie, wkładasz w to całe swoje serce i masz świadomość, że pracujesz dla innych... z uśmiechem na twarzy.”

„Dobra praca charakteryzuje się zaangażowaniem pracownika i jego pragnieniem, aby wykonać ją doskonale.”

„Powinno się mieć wcześniej przygotowany plan działania, ale dobra praca wymaga również całkowitego zaangażowania i elastyczności.”

„Dobry pracownik wypełnia swoje obowiązki uczciwie, z największym możliwym zaangażowaniem.”

Wszyscy uczestnicy tego procesu powinni być w pełni zaangażowani, co sprawi, że ta współpraca będzie owocna.”

„Dobra praca to praca, która sprawia dużo przyjemności. Jednakże potrzeba dużo zaangażowania, a ponadto trzeba się tej pracy całkowicie oddać.”

Efektywność

Wiele badań zostało przeprowadzonych w celu zidentyfikowania źródeł efektywności w nauczaniu (m.in. Killen, 2003, 2006; Rosenshine, 1986; Anderson, Evertson & Brophy, 1979). Kwestia dogłębnego zrozumienia, co to znaczy być skutecznym, efektywnym nauczycielem mogłaby stanowić temat szerszej dyskusji (co ma miejsce

w wielu kręgach), jednakże dla celów wyznaczonych w tym artykule termin „efektywność” jest rozumiany jako zdolność osiągnięcia zamierzonego wyniku.

W niniejszym badaniu 14,8% respondentów wymieniło efektywność jako czynnik składający się na dobrą pracę. Warto zauważyć, że nie wszyscy z tej grupy użyli słów „efektywność” lub „efektywny”. Niektórzy użyli takich wyrażań, jak: „przynosić wyniki”, „osiągać cele”, jednakże w procesie kategoryzacji główny sens i znaczenie tych słów zostały wzięte pod uwagę.

Poniżej przytoczono wybrane wypowiedzi.

„Dobra praca przynosi widoczne efekty.”

„Można poznać dobrą pracę po jej dobrych wynikach, wraz z satysfakcją, jaką odczuwamy.”

„Efekty pracy powinny być proporcjonalne do poświęcenia, jakie w nią wkładamy.”

„Jeśli wykonujesz pracę w najlepszy możliwy sposób, osiągniesz zamierzony cel!”

„Dobra praca przynosi dobre wyniki nie tylko dla mnie, ale również dla innych.”

Sumiennność

Pomimo faktu, że słowo to wydaje się nieco anachroniczne (w języku staro-francuskim *conscientieux*, ze średniowiecznej łaciny *cōnscientōisus*, z łaciny *cōnscientia* (www.thefreedictionary.com)), stosunkowo duża liczba respondentów (14,6%) użyła go definiując | „dobrą pracę”.

A oto jak brzmiały niektóre wypowiedzi uczestników badania.

„Sumienny pracownik zrobi wszystko, co możliwe, aby wykorzystać swoje zdolności i umiejętności oraz dostępne środki w celu poprawnego wykonania zadania.”

„Dobra praca? Ekspertyza, sumiennność, pasja i zaangażowanie.”

„Dobra praca oznacza sumienne przygotowanie się do lekcji i 100% zaangażowania w to, co robisz.”

„Sumienne wykonywanie swoich obowiązków, w harmonii z wcześniejszym wyborem, pasją i zainteresowaniem.”

„Dobra praca to takie działanie, które daje ci poczucie czystego sumienia; zrobiłam to najlepiej jak potrafiłam, osiągnęłam zamierzony cel, a ponadto inni też są zadowoleni z mojej pracy.”

Dobre przygotowanie

Wartość ta została wymieniona przez 13,7% respondentów jako ważny czynnik determinujący wykonywanie dobrej pracy. Uczestnicy badania brali pod uwagę nie tylko dobre przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela, ale również sumienne i dokładne przygotowanie do poszczególnych lekcji. Poniżej przytoczono wybrane wypowiedzi.

„Praca może być wykonana dobrze, jedynie przez osobę wcześniej dobrze przygotowaną.”

„Rzeczą niezbędną jest odpowiednie przygotowanie pracownika do zadań, jakie wchodzi w zakres jego obowiązków pracowniczych.”

„Jedynie dobre przygotowanie daje pewną gwarancję wykonania dobrej pracy.”

„Powinieneś być dobrze przygotowany do każdej lekcji, jeśli chcesz być dobrym pracownikiem.”

Kreatywność

Kreatywność stanowi bardzo istotny aspekt pracy człowieka. W języku angielskim słowo *create* pojawiło się w XIV w. w dziele Chaucer'a „The Canterbury Tales”, w rozdziale „The Parson's Tale” (Runco, Albert, 2010). Termin „kreatywność” stał się bardzo popularny w ostatnich latach i jest obecnie rozumiany na wiele sposobów. W swej książce poświęconej zagadnieniu kreatywności, Ken Robinson twierdzi, iż „Kreatywność zawiera w sobie element wyobraźni, wykorzystywanej podczas pracy. W pewnym sensie, kreatywność jest wyobraźnią stosowaną.” (Robinson, 2011, s.142).

W omawianym badaniu 10,6% respondentów wymienia kreatywność jako element dobrej pracy. Poniżej zamieszczono wybrane wypowiedzi.

„Dobra praca jest zawsze procesem tworzenia.”

„Dobra praca to praca z uśmiechem na twarzy, z pasją i kreatywnością, wkładasz w nią całe swoje serce i jesteś świadom tego, że czynisz to dla innych.”

„Systematyczna, kreatywna, dostosowana do potrzeb i celów, przynosząca zamierzone wyniki, w trosce o rozwój własny i innych.”

„Ważne jest, aby atmosfera w pracy sprzyjała kreatywności.”

Odpowiedzialność

Zespół naukowców z *Projektu Dobrej Pracy* przeprowadził wiele badań poświęconych zagadnieniu odpowiedzialności w pracy. Ich wyniki zostały zebrane, opisane i zinterpretowane w książce *Responsibility at Work* (2007). Swoje zaintereso-

sowania badawcze skoncentrowali na różnych rodzajach odpowiedzialności, jakie pojawiają się w związku z wykonywaną pracą. Wśród opracowań poświęconych temu zagadnieniu, na uwagę zasługuje również badanie przeprowadzone przez Verducci i Gardnera (2006), dotyczące odpowiedzialności jednostki za życie i losy innych. Nakamura, Shernoff i Hooker (2008) zajęli się zbadaniem poczucia odpowiedzialności u jednostek wybitnie twórczych, jakie odczuwają one w dziedzinach, którym całkowicie się poświęciły. W innym badaniu przedmiotem stały się różnice i podobieństwa między kobietami i mężczyznami w postrzeganiu odpowiedzialności, jaka wiąże się z pracą zawodową (James, w: Gardner, 2007).

W omawianym badaniu 36 respondentów użyło słów „odpowiedzialność” lub „odpowiedzialny,” w swoich definicjach dobrej pracy. Poniżej zacytowano niektóre wypowiedzi.

„Dobra praca jest ściśle związana z poświęceniem i pełnym poczuciem odpowiedzialności. Ta odpowiedzialność spoczywa w rękach nauczyciela.”

„Aby praca była dobra, należy ją wykonywać z pasją, zaangażowaniem i poczuciem odpowiedzialności.”

„Powinna być wykonana w taki sposób, aby była użyteczna dla innych oraz według wymaganych standardów, co oznacza, że wykonano ją odpowiedzialnie.”

„Dobra praca oznacza odpowiedzialność za drugiego człowieka, empatię i życzliwość, punktualność i dotrzymywanie obietnic.”

Pasja

Interesujące badanie, którego przedmiotem było zagadnienie pasji do wykonywanej pracy zostało przeprowadzone przez Vallerand'a i Houliort'a (2003). Według tych autorów pasja odnosi się do silnej skłonności, jaką człowiek przejawia w stosunku do lubianej przez siebie czynności, takiej, którą uznaje za ważną i w którą inwestuje swój czas i energię. Inne badania pokazały, że takie wartości, jak poświęcenie czasu i energii (*Emmons, 1999*), *ocena danej czynności (Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994)*, *czy zamiłowanie do danej pracy (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993)* są ściśle związane z pasją do wykonywania pracy przez jednostkę.

W omawianym badaniu 27 respondentów uznało, że mówiąc o dobrej pracy nie możemy zignorować wartości, jaką jest pasja w jej wykonywaniu.

„Dobra praca? To praca wykonana z ogromną pasją, przez pracownika, który jest do niej dobrze przygotowany.”

„Twoja praca powinna wypływać z pasji i twoich zainteresowań, powinnaś kochać pracę z dziećmi.”

„Ważne, aby wybrać zawód w zgodzie ze swoją pasją i zainteresowaniami.”

„Włóż 100% siebie w to, co robisz.”

Dokładność

Dokładność jest ściśle związana z jakością pracy, która może być ekstremalnie wysoka lub też bardzo niska. Gardner używa terminu „compromised work” na określenie pracy miernej, o niskiej jakości, takiej, w której łatwo idziemy na kompromis. Jest ona wprawdzie zgodna z obowiązującymi przepisami prawa w obrębie danego zawodu, jednak nie można o niej powiedzieć, że jest pracą o wysokiej jakości. Pisząc o pewnych amerykańskich instytucjach, badacze z *Projektu dobrej pracy* zauważają, iż „(...) nasze instytucje są często zbyt słabe i nie potrafią one udzielić jednostce wsparcia w dążeniu do wykonywania pracy na najwyższym możliwym poziomie.” (2010). Twierdzenie to, niestety, jest również prawdziwe w odniesieniu do wielu instytucji w naszym kraju.

Zarówno studenci, jak i nauczyciele biorący udział w omawianym badaniu postrzegają dokładność jako wartość warunkującą w ogromnej mierze dobrą jakość pracy w nauczaniu.

Wymieniają tę wartość w swoich definicjach dobrej, rzetelnej pracy (27 respondentów).

A oto jak niektórzy z nich formułują swoje przekonania na ten temat.

„Na początku należy przemyśleć i dobrze zaplanować swoje działania, a następnie wykonać to dokładnie i sumiennie.”

„Dobra praca powinna być dokładna i kreatywna.”

„Wysoka jakość i dokładność są w pracy najważniejsze.”

„Twoja praca powinna być wykonana dokładnie, z uwzględnieniem wszystkich jej aspektów oraz uczestników tego procesu.”

Współpraca

W ramach *Projektu dobrej pracy* w 2009 r. został zapoczątkowany *Projekt dobrej współpracy* (*Good Collaboration Project*). W swoich badaniach, jego twórcy poszukują zarówno czynników, które warunkują dobrą współpracę, jak i tych, które ją utrudniają, lub czasem wręcz uniemożliwiają. Na przestrzeni tych pięciu lat funk-

cjonowania, wypracowano pewne innowacyjne podejścia we współpracy pracowników wyższych uczelni oraz organizacji pozarządowych, działających w USA. W swych badaniach, przeprowadzonych kolejno w 2011 i 2012 r. A. Redding skupiła się na ustaleniu standardów jakości, jakie obowiązują w amerykańskim kształceniu akademickim. Badanie miało również na celu zapoczątkowanie refleksji, dotyczącej możliwości współpracy międzynarodowej. Wyniki badania pokazały, że pomimo wielu trudności i przeszkód, współpraca międzynarodowa na tym polu jest nie tylko możliwa, ale również niezwykle istotna (Redding, 2011, 2012).

Rozważając zagadnienie współpracy w edukacji, należy wziąć pod uwagę różne jej aspekty. Najważniejszym z nich zdaje się być współpraca między nauczycielami. Shachar i Shmuelevitz (1997) przeprowadzili badanie wśród 121 nauczycieli szkół średnich. Pokazało ono, że nauczyciele, którzy posiadali większe umiejętności współpracy ze swoimi kolegami, charakteryzowali się większą skutecznością w nauczaniu oraz lepiej potrafili budować relacje społeczne między uczniami, w porównaniu z tymi, których umiejętności współpracy były na niskim poziomie lub też w ogóle ich nie posiadali. Od połowy lat 80. ubiegłego wieku uczenie się we współpracy z innymi (ang. *cooperative learning*) jest uważane za jedną z najbardziej efektywnych strategii edukacyjnych. Najważniejszą korzyścią wypływającą z tej strategii jest fakt, iż praca zespołowa zachęca uczniów do rozwijania wyższych procesów myślowych, takich, jak: analiza, synteza, czy wyjaśnianie. Wielu badaczy (n.p. Cohen, 1994; Johnson & Johnson, 1993; Kagan, 1993; Slavin, 1990) potwierdza pozytywny wpływ współpracy wśród uczniów na osiągnięte przez nich efekty, które dotyczą zarówno sfery poznawczej, jak i społecznej.

W omawianym badaniu 20 respondentów używa słowa „współpraca”, definiując dobrą pracę.

Poniżej zamieszczono wybrane wypowiedzi.

„Dobrą pracę można rozpoznać po tym, że wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego są w równym stopniu zaangażowani i współpracują, aby osiągnąć zamierzony cel. Ponadto widzą w tym głęboki sens.”

„Dobra praca to dobra współpraca, nie tylko z uczniami i ich rodzicami, ale również z innymi nauczycielami.”

„Podczas wykonywania dobrej pracy odczuwamy odpowiedzialność za ludzi, z którymi współpracujemy; ta współpraca powinna być pełna empatii, cierpliwości i konsekwencji.”

„W dobrej pracy można zaobserwować podział obowiązków, każdy wie, co ma robić, ale jednocześnie jest dla innych pomocny oraz działa na czas.”

„Osoba wykonująca dobrze swoją pracę będzie zachęcać innych do współpracy.”

Podsumowanie

Badanie przeprowadzone wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz studentów pedagogiki miało na celu analizę ich opinii na temat dobrej, rzetelnej pracy w zawodzie nauczyciela. Zgromadzone dane pokazały, że wartością najczęściej wymienianą przez respondentów było zaangażowanie. Na uwagę zasługuje fakt, że wartość ta stanowi jedną z trzech, których amerykańscy twórcy *Projektu dobrej pracy* użyli do stworzenia idealnego modelu ludzkiej pracy. Pozostałe dwie wartości, perfekcja i etyka, nie zostały wprawdzie użyte przez uczestników warsztatu w takim brzmieniu, jednak, jak to zostało opisane w analizie jakościowej, wymieniane przez nich w kolejności efektywność i sumienność można uznać za elementy perfekcji i etyki.

W początkowym zamierzeniu wszystkie wartości wymienione przez respondentów miały być skategoryzowane według „3E” (ang. *Ethics, Engagement & Excellence*), czyli modelu stworzonego przez autorów **Projektu Dobrej Pracy**, jednak po dokonaniu głębszej analizy zgromadzonych danych zrezygnowano z tego etapu badania, ponieważ okazało się, że wiele wartości wymienianych w badaniu można przyporządkować do więcej niż jednej kategorii (m. in. współpraca, dobre przygotowanie, odpowiedzialność). Zamiast kategoryzacji, każda wartość została przeanalizowana ze względu na częstotliwość, z jaką pojawiła się w wypowiedziach respondentów. Takie działanie pomogło odtworzyć ogólny obraz dobrej, rzetelnej pracy w zawodzie nauczyciela, jak jest on postrzegany przez obecnych i przyszłych jego przedstawicieli.

Dobry pracownik, w opinii badanych, to osoba w pełni zaangażowana w to, co robi, a to warunkuje przynoszenie widocznych i mierzalnych efektów. Warto zauważyć, że wielu z nich używa słowa „powołanie”, definiując dobrą pracę w zawodzie nauczyciela, dzieląc tym samym przekonanie wielu Polaków, że ten zawód wymaga szczególnych cech charakteru, ściśle związanych z koncepcją powołania, a opisaną przez Webera (2004). Z drugiej strony, jedynie 6 osób wymienia aspekt finansowy jako istotny w zawodzie nauczyciela. Z obrazu, wspólnie nama-

lowanego przez respondentów, nauczyciel wyłania się jako ekspert, posiadający nie tylko solidne przygotowanie merytoryczne, ale również zawsze dobrze przygotowany do każdej lekcji, zawsze twórczy, pełen pasji i zdolny do współpracy ze wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego.

Wyniki badania pokazują, że jego uczestnicy: nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz studenci pedagogiki mają przejrzysty i pogłębiony obraz tego, czym jest dobra, rzetelna praca w zawodzie nauczyciela. Ponadto dokładna analiza tego obrazu ujawniła, że odzwierciedla on model stworzony przez badaczy **Projektu Dobrej Pracy** z Uniwersytetu Harvarda.

Badanie powyższe zostało przeprowadzone na stosunkowo małej próbie badawczej, będąc swoistym badaniem pilotażowym w ramach **Projektu Dobrej Pracy** w polskim kontekście edukacyjnym. Jego wyniki zachęcają do dalszych badań na tym polu, na większej próbie badawczej, spełniającej wymogi badania socjologicznie reprezentatywnego.

Bibliografia:

- Anderson L.M., Evertson C.M., Brophy J.E. (1979), *An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups*. *Elementary School Journal* 79:193–223, CrossRef Web of Science
- Boguszewski R. (oprac.) (2011), *Stosunek Polaków do pracy i pracowitości*. Raport z badania CBOS/BS/38/2011
- Cohen E. G. (1994), *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous Classroom*. New York: Teacher's College Press
- Csikszentmihalyi M., Rathunde K., Whalen S. (1993), *Talented Teenagers: The roots of Success and Failure*. New York: Cambridge University Press
- Deci E. L., Eghrari H., Patrick B. C. and Leone D. R. (1994), *Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective*. *Journal of Personality*, 62
- Emmons R.A. (1999), *The psychology of ultimate concerns: motivation and spirituality*. New York: Guilford
- Feliksiak M. (oprac.) (2012), *Wizerunek nauczycieli*. Raport z badania CBOS/BS/173/2012
- Gardner H., Csikszentmihalyi M., & Damon W. (2001), *Good Work: When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books
- Gardner H. (2005), *Compromised work*. *Daedalus*. 134, 3
- Gardner H. (ed.) (2010), *Good Work: Theory and Practice*. Zaczepnięte z: <http://www.thegoodproject.org/the-goods/books/#>
- Gardner H. (2011), *Truth, Beauty and Goodness Reframed*. New York: Basic Books
- Gardner H. (ed.) (2007), *Responsibility at work: How leading professionals act (or don't act) responsibly*. San Francisco: Jossey Bass

- Gilson E. (2003), *Tomizm. Wprowadzenie do filozofii Św. Tomasza z Akwinu*. tłum. J. Rybałt, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, pp. 351-57
- Good Work Project. An overview. (2008), Zaczepnięte z: <http://www.stemcareer.com/richfeller/pages/library/Documents/The%20GoodWork%20Project%20-%20An%20Overview.pdf>
- Good Work Toolkit. Guidebook. (2010), The Presidents and Fellows of Harvard College on behalf of Project Zero
- Jan Paweł II (1981a), Encyklika „*Laborem exercens*”. W: Dokumenty nauki społecznej Kościoła, cz. 2, wydanie II zmienione. Red. M. Radwan SCJ, L. Dyczewski OFMConv., L. Kamińska, A. Stanowski, Redakcja Wydawnictw KUL, Rzym–Lublin 1996.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J. (1993), *Cooperation in the classroom*. (6th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company
- Kagan S. (1993), *The structural approach to cooperative learning*. *Cooperative learning: A response to linguistic and cultural diversity*. Edited by Daniel D. Holt. McHenry, Ill. and Washington, D.C.: Delta Systems and Center for Applied Linguistics, pp. 9-19
- Killen R. (2003), *Some perspectives on learning and teaching*. 3rd ed, *Effective Teaching Strategies: Lessons for Research and Practice*, Social Science Press, Katoomba, NSW, pp.1-39, dostęp: 15/10/2011, A+Education
- Killen R. (2006), *Creating Positive Interpersonal Relationships in the Classroom in Effective Teaching Strategies; Lessons from Research and Practice*. Australia: Cengage Learning
- Kosewski M. (2009), *Wartości, godność i władza*. Warszawa: Wizja Press & IT.
- Maslach C., Leiter M.P. (1997), *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey-Bass
- Nakamura J., Shernoff D., Hooker C. (2008), *Good mentoring: How ethics and excellence survive*. San Francisco: Jossey Bass.
- Redding A.B. (2011), *Collaboration among Tertiary Institution State of the Art*. Zaczepnięte z: www.goodworkproject.org
- Redding, A.B. (2012), *Manifest Destiny in American Higher Education: Elite Tertiary Institutions and the Branch Campus Phenomenon*. Zaczepnięte z: www.goodworkproject.org.
- Robinson K. (2011), *Out of Our Minds. Learning to be creative*. Chichester West Sussex: Capstone
- Rosenshine B.V. (1986), *Synthesis of research on explicit teaching*. *Educational Leadership*, 43(7)
- Rothbard N.P. (2001), *Enriching or depleting: the dynamics of engagement in work and family roles*. *Administrative Science Quarterly*, 46 (2001), pp. 655–684
- Runco Mark A., Albert R. S. (2010), *Creativity Research. The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Shachar H., Shmuelovitz H. (1997), *Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools*. *Contemporary Educational Psychology* (22), pp. 53-72
- Slavin Robert E. (1990), *Research on cooperative learning: Consensus and controversy*. Educa-

tional Leadership (47), 4, December, 1989/January, 1990, pp. 52-54

Schaufeli W.B., Martinez I.M., Pinto A.M., Salanova M., Bakker A.B. (2002), *Burnout and engagement in university students. Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (2002), pp. 464–48

Vallerand R. J., Houlfort N. (2003), *Passion at work: Toward a new conceptualization*. W: S. W. Gililand D. D. Steiner & D. P. Skarlicki (Eds.), *Emerging perspectives on values in organization* (pp. 175-204). Greenwich, CT: Information Age Publishing

Verducci S., Gardner H. (2006), *Good work: its nature, its nurture*. W: F. Huppert (Ed.), *The Science of Happiness*. Oxford: Oxford University Press

Walczak-Duraj D. (2002), *Ład etyczny w gospodarce rynkowej. Doświadczenia polskiej transformacji*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Weber M. (2004), *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. (T. Parsons, Trans.). New York: Routledge Classics. (Oryginalna praca opublikowana w 1930 r.).

PSYCHOLOGICZNE UWARUNKOWANIA RELACJI NAUCZY- CIEL – STUDENT W SYTUACJI PRAKTYK ZAWODOWYCH

Wstęp

Jednym z istotnych wyznaczników społecznego zachowania człowieka jest jego subiektywna interpretacja świata społecznego, zarówno obiektów jak i relacji, w jakie wchodzi. Oczekiwania, wartości, potrzeby, cele osoby wyznaczają w specyficzny sposób jego relacje z innymi ludźmi¹. Czy zatem większa wiedza o sobie (samowiedza, samoświadomość), o innych ludziach i konkretnych relacjach, w jakie z nimi wchodzimy, może znacząco wpłynąć na ich efekty?

Każda z ról (student, nauczyciel – opiekun praktyk), wpływa na wzajemną relację. Powinniśmy pamiętać, że w te role zawsze wchodzi konkretna osoba ze swoistymi uwarunkowaniami społeczno-psychologicznymi. Diagnoza tych uwarunkowań i przyjęcie odpowiedniej strategii działania może spowodować, że efekty tego spotkania będą znacząco pozytywne i korzystne dla obu stron.

Jak człowiek poznaje świat społeczny i siebie?

Ludzie tworzą swoje prywatne teorie dotyczące świata społecznego i siebie² porządkujące ich postrzeganie i wyznaczające wzajemne relacje z innymi. Część z nich, niedojrzała poznawczo, posługuje się prostymi konstruktami poznawczy-

¹ Prowadząc warsztaty w ramach projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji* dostrzegłam istotne różnice w atrybucji zachowania bohaterów opisów sytuacyjnych przez studentów i nauczycieli biorących udział w warsztatach. W dalszych przypisach mówiąc o warsztatach, będę nawiązywała do tego doświadczenia.

² E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*. GWP, Gdańsk 2003, s. 137-139

mi, opisującymi ludzi i ich relacje schematycznie i stereotypowo (np. student przychodzi na praktyki nieprzygotowany³, opiekun nie ma interesu w zajmowaniu się nim). Ludzie bardziej dojrzały poznawczo starają się bardziej wnikliwie dostrzegać różnorodność świata społecznego, wymaga to jednak wysiłku i czasu, co w bardzo wielu sytuacjach społecznych często jest nieosiągalne.

W istotnych dla człowieka relacjach z innymi – przyjmujemy, że dla wielu studentów będzie to sytuacja praktyk zawodowych – podejmowana jest przez obie strony próba poszukiwania odpowiedzi na pytania na oczywiste pytania: kim jest osoba, z którą wchodzę w relację, jakie ma cele i co z tego (jakie korzyści) wynika dla mnie. W początkowej fazie kontaktu nie dysponujemy zbyt wieloma informacjami, co sprawia, że formułujemy opinię o osobie na podstawie „**pierwszego wrażenia**” (zachowania, wygląd, ubiór itp.). I mimo braku wielu istotnych informacji o drugiej osobie dokonujemy atrybucji nie tylko celu i przyczyn zachowania, ale też jej cech charakteru, które mogą być ważne dla pełnionej przez nią roli (student, nauczyciel).⁴ Mamy tu do czynienia z dosyć powszechną tendencją do postrzegania osób w sposób, który wyznacza **podstawowy błąd atrybucji**; jako przyczynę ich zachowania w danej sytuacji podajemy jej cechy osobowościowe, z reguły pomijamy wpływ sytuacji społecznej. Takie postępowanie jest dla nas wysoce korzystne – nie tracimy czasu na poszukiwanie informacji i refleksji jakiej wymaga ich interpretowanie, wskazując jednocześnie, co dla nas osobiście ma największe znaczenie.⁵ Na sposób wnioskowania o przyczynach zachowania danej osoby ma jeszcze wpływ to, do jakiej kategorii ona należy, czy do **kategorii MY**, czy do **kategorii ONI**. Pamiętać należy, że w relacjach interpersonalnych kategorie te nie są precyzyjnie zdefiniowane, co w wielu sytuacjach może doprowadzić do nieporozumień bądź konfliktów (np. w danej społeczności akademickiej student i nauczyciel to kategoria *MY* w opozycji do społeczności innej uczelni, ale w ramach własnej społeczności najczęściej postrzegają się w odrębnych kategoriach: *MY* i *ONI*). Omawiany czynnik jest istotny dla postrzegania świata z tego względu, iż posługiwanie się podziałem na kategorie *MY-ONI* sprzyja występowaniu schematów interpreta-

³ B. Sendrowicz, *Staż – dobry początek kariery zawodowej*. „Gazeta Wyborcza” z 31 marca 2014

⁴ B. Wojciszke, *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary postrzegania społecznego*. GWP: Gdańsk 2005, s. 29-37

⁵ F. Forsterling, *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowanie*. GWP, Gdańsk 2005, s. 40-41

cyjnych np. analizując przyczyny sukcesu lub porażki, zawsze interpretujemy je z korzyścią dla kategorii *MY* ⁶.

Podstawowy błąd atrybucji nie kończy się na znalezieniu przyczyny lub przyczyn zachowania osoby w niej samej, w drugiej fazie zastanawiamy się i wnioskujemy, czy zdiagnozowane czynniki osobowościowe odpowiedzialne – naszym zdaniem – za to zachowanie, są **zależne** czy **niezależne** od tej osoby. Jeśli prosimy o pomoc w zdjęciu książki z wysokiej półki osoba niskiego wzrostu chętnie jej pomoże, ale na taką pomoc nie może liczyć osoba wysoka, gdyż uznaję ją w najlepszym wypadku za leniwą, w najgorszym zaś, że chce mnie wykorzystać. Dokonując takiej atrybucji możemy wywołać u tej drugiej osoby poczucie winy, a w konsekwencji możliwość poprawy zachowania (sama sięgnie po książkę), lub wstyd i upokorzenie, które rzadko skłaniają do poprawy zachowania. Jednocześnie w nas samych określona atrybucja może wywołać bardzo silne emocje: np. złość na leniwą osobę, która ma możliwość sięgnięcia po książkę lub współczucie uzasadniające chęć udzielenia pomocy (nie jej wina, że jest niska).

Opisane mechanizmy poznawania świata społecznego w odniesieniu do innych osób mają zastosowanie także wtedy, gdy diagnozujemy i analizujemy własne zachowania. Czy sposoby poznawania siebie i atrybucje dotyczące własnego zachowania są identyczne jak w przypadku innych? I tak i nie.

Podobnie jak w przypadku poznawania świata społecznego, człowiek tworzy schemat siebie, dąży do zachowania stałości i spójności obrazu siebie, ale potrzeba człowieka by być moralnym, sprawiedliwym, adekwatnym i kompetentnym (także w rolach, jakie pełni), wzmacniana przez potrzebę ochrony poczucia własnej wartości powoduje, że atrybucja związana z własną osobą rządzi się odmiennymi prawami. W sytuacji, gdy nasze zachowanie jest spójne z naszym wyobrażeniem siebie, (np. z Ja powinnościowym), nie wywołuje to dysonansu poznawczego i zdiagnozowanie przyczyn zachowania jest proste i bezpieczne; człowiek ma poczucie, że zachował się zgodnie z wymaganiami akceptowanej roli.

Znacznie bardziej skomplikowana do rozważania jest sytuacja, gdy nasze zachowanie jest niezgodne z naszymi potrzebami i zagraża poczuciu własnej wartości. **Dysonans poznawczy** powstały w wyniku tej rozbieżności musi zostać zlikwidowany lub przynajmniej zredukowany. Jak? Jakich technik atrybucyjnych chwy-

⁶ D.T. Kernick, S.L. Neuberg, R.B. Cialdini, *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*. GWP, Gdańsk 2002, s. 553-560

tamy się, aby chronić siebie? Jak wykazują badania⁷ to, jak dokonamy redukcji dysonansu zależy od tego, jakie standardy zaktywizujemy do interpretacji naszego zachowania (np. akceptacja, iż „wszyscy ściągają na egzaminie”, pozwala zachować dobre mniemanie o sobie, bez zmiany ogólnie rzecz biorąc nagannego zachowania). Jeżeli w wyniku błędnej decyzji lub niewłaściwego zachowania, zostaje podważony prestiż wynikający z pełnionej roli⁸ poszukujemy rozwiązań, które pozwalają nam zachować twarz. Niestety, tylko nieliczne osoby uznają, że błąd lub zachowanie wymagają zmiany, i uczynią to naprawiając błąd lub przyznając się do błędu, i zmieniając dotychczasowe zachowania. Jednak większość osób w takiej sytuacji zastosuje **racjonalizację**. Dla większości osób racjonalizacja i wyparcie (jak żartują psycholodzy) są podstawą ich dobrego samopoczucia. Inną jeszcze sztuczką atrybucyjną w takiej sytuacji jest efekt aktora (szukanie przyczyn swojego zachowania w otoczeniu społecznym). Student nie otrzymawszy zaliczenia może uznać, że to wykładowca był wredny i go nie lubił.⁹ Wynika zatem z powyższych rozważań, że łatwiej zauważać i korygować błędy innych niż swoje własne.

Uzupełnieniem tych rozważań mogą być wyniki eksperymentu¹⁰, z którego wynika, że wnioskując i oceniając przyszłe swoje zachowanie znacznie przeceniamy własne możliwości, inni natomiast w ocenie naszych działań są bardziej realistyczni, co może być całkowicie zasadną dyrektywą, by poprawiać własne funkcjonowanie korzystając świadomie i często z opinii innych, czyli zasięgając **informacji zwrotnej**. Jednak wcześniej pisaliśmy, że inni dokonując atrybucji przyczyn naszego zachowania, przeceniają czynniki osobowościowe (efekt obserwatora), trudno więc przyjąć, że ich atrybucja jest dla nas bezpieczniejsza i pomocna. Zjawiska te znajdują niekiedy z pozoru zabawne odbicie w konkretnych sytuacjach, jak np. przygotowanie instrukcji dla wykładowców wskazującej, jakim długopisem poprawiać błędy w pracach studentów¹¹, lub którą – dobrą czy złą – informację podać na końcu, wskazując z jak skomplikowanym i wrażliwym problemem mamy do czynienia.

⁷ G.B. Moskowitz, *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*. GWP: Gdańsk 2009, s. 652-656

⁸ K. Kalin, P. Muri, *Kierować sobą i innymi. Psychologia dla kadry kierowniczej*. Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu: Kraków 1998, s. 229-230

⁹ Ciekawa wydaje się w tym kontekście prośba nauczycieli w jednej grup warsztatowych, by we wnioskach koniecznie zapisać „studenci analizując przyczyny swojego zachowania powinni zaczynać od siebie”!

¹⁰ D. Dunning, *Złudzenia na swój temat*. Charaktery, nr 3/ 2014, s. 66-69

¹¹ Niebieskim, jeśli chcesz być jeśli chcesz być lubiany, czerwonym, jeżeli chcesz by poprawił błędy. Dobrą informację, jeżeli chcesz poprawy samopoczucia studenta, złą, jeżeli chcesz poprawy wyników. Por. „Charaktery” nr 1/2014, s. 10

Spotkanie nauczyciela i studenta w sytuacji praktyki zawodowej to relacja dwóch osób w mniej lub bardziej precyzyjnie określonych rolach i określonej sytuacji. Mamy do czynienia z sytuacją, gdy jedna osoba, która jest nauczycielem ma uczyć drugą, jak być nauczycielem. Zasadne byłoby pytanie czy nauczyciel i student mają takie same (lub bardzo zbliżone) rozumienie tego pojęcia. Czy nauczyciel to określone cechy osobowościowe plus wiedza i umiejętności (kompetencje)¹², rola zawodowa, a może wychowawca, twórczy intelektualista, który nie tylko przekazuje wiedzę, ale też kształtuje drugiego człowieka¹³. Rozbieżności w pojmowaniu osoby roli zawodowej nauczyciela mogą istotnie wpływać na relacje student – nauczyciel opiekun praktyk. Bardzo istotną rolę w podejmowaniu decyzji pełni odpowiedź na pytanie, czy każdy (jeżeli chce) może być nauczycielem? Mam przekonanie, że ten zawód wymaga predyspozycji i talentu¹⁴. Badania prowadzone przez Instytut Gallupa wskazują, że każdy zawód to agregat **talentu, wiedzy i umiejętności**. Wiedzę można przekazać, umiejętności nauczyć, ale talentu nie można ani przekazać ani nauczyć. Talent się ma albo nie, ale praktycznie każdy ma jakiś talent. Dobry mentor potrafi odróżnić talent od wiedzy i umiejętności. Jakiego talentu (talentów) potrzeba aby być dobrym nauczycielem? Czy nauczyciel-opiekun praktyk powinien przekazywać wiedzę, wspierać kształcenie umiejętności, czy też być także odkrywcą talentów? Na to pytanie można odpowiedzieć twierdząco, gdyż opiekun praktyk widzi studenta funkcjonującego w rzeczywistej sytuacji społecznej, edukacyjnej i wychowawczej, zatem może odkryć i nazwać talent lub zauważyć jego brak. Opiekun praktyk ma największe szanse, by wpływać na studenta i formułować przesłania: uczyć się od najlepszych¹⁵, ale nie naśladować, znajdź siebie, znajdź swój styl w pełnieniu roli nauczyciela.

Szansa realizacji tych przesłań w praktyce wzrasta, jeśli nauczyciel-opiekun praktyk jest – a powinien być – bardzo dobrym nauczycielem, z dużą **samowiedzą** i **samoświadomością** w roli¹⁶. Jego osobiste wartości, przekonania i potrzeby (również w roli opiekuna praktyk), mają wpływ na to jak uczy¹⁷, czy jest skuteczny

¹² A. Szejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*. Wydawnictwo ASTRUM: Wrocław 2002, s. 90

¹³ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*. WAIp: Warszawa 2008, s. 24-46

¹⁴ M. Buckingham, C. Coffman, *Po pierwsze: złam wszelkie zasady*. Wydawnictwo MT Biznes: Warszawa 2001, s. 87-88

¹⁵ H. Kwiatkowska, op. cit. s. 80-87

¹⁶ G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*. GWP: Gdańsk 2004, s. 84-86

¹⁷ M. Taraszkiewicz, *Refleksyjny praktyk w działaniu*. CODN: Warszawa 1996, s. 19-20

w praktyce zawodowej¹⁸ jak nawiązuje relacje z innymi, jak się z nimi komunikuje, jak postrzega innych (np. studentów), czy jest gotowy udzielić im wsparcia w sytuacjach trudnych¹⁹. Niezbędna jest do tego **empatia**²⁰, która umożliwi przyjmowanie perspektywy poznawczej innej osoby. Nauczyciel opiekun praktyk powinien umieć wskazywać studentom na związki teorii z praktyką, akcentując sposoby myślenia i działania charakterystyczne dla roli zawodowej²¹, ale też wskazywać, że wiedza i jej używanie w praktyce, to dwa różne obszary działalności nauczyciela²².

Z drugiej zaś strony ważne jest z jaką samowiedzą (potrzeby, cele, wartości, oczekiwania, lęki²³) i samoświadomością roli nauczyciela wchodzi w sytuacje praktyk zawodowych studentów? Czy wiedzą, czego powinni się uczyć, co obserwować, co rozwijać, o co pytać?²⁴

Nie jest to tylko pytanie o to, czy uczelnie dobrze przygotowują do praktyk, a opiekunowie praktyk dobrze prowadzą studentów, jest to przede wszystkim wyznacznik poziomu rozwoju samowiedzy i tożsamości studentów i braku treningu w przyszłej roli zawodowej²⁵. Praktyki zawodowe powinny służyć studentom do zadawania sobie pytania, jak inni reagują na moje zachowanie, jaki wpływ wywieram na innych. Powinni prosić o informację zwrotną nie tylko opiekunów praktyk, ale też uczniów.²⁶ Jest to możliwe tylko w sytuacji, gdy studenci będą traktowali stres związany z taką sytuacją, jako naturalny jej składnik²⁷, a osoby nadające informacje zwrotne będą umiały bezpiecznie je przekazywać (bez wywoływania wstydu i upokorzenia).

Na sytuację praktyk zawodowych można spojrzeć z perspektywy uczestniczących w niej stron: sprawcy (nauczyciel wykonuje działania) i biorcy (osoba, do której są kierowane działania). Zakładając, że obie strony traktują się w sposób

¹⁸ H. Kwiatkowska, op. cit. s. 171-183

¹⁹ G. King, op. cit., s. 91-92

²⁰ M. Buckingham i inni, op. cit. Zdaniem autorów empatia to talent, który jest niezbędny w roli nauczyciela, s. 117-124

²¹ H. Gardner, *Pięć umysłów przeszłości*. Laurum 2006, s. 29-50

²² W trakcie warsztatów jedna z nauczycielek opowiadała studentom, że teorię Piageta zrozumiała dopiero stosując ją w pracy z dziećmi

²³ Większość studentów na warsztatach mówiło o swoim strachu przed oceną i informacją zwrotną,

²⁴ Autorka wielokrotnie słyszała na zajęciach opinię słuchaczy „gdybym to znała przed praktyką, to wiedziałabym, o co mam pytać”

²⁵ H. Kwiatkowska, op. cit. s. 130-134

²⁶ M. Dembo, op. cit. s. 20-24

²⁷ Badania wykazały, że osoby traktujące stres w ten sposób, nie tylko chciały usłyszeć informacje zwrotne, ale też wykorzystywały je do poprawy własnego funkcjonowania. Por. „Charaktery” nr 1/2013, s. 26

podmiotowy, należy się zastanowić, jakie warunki powinny zostać spełnione, żeby ich kontakty przyjęły kształt relacji symbiotycznej, to znaczy takiej, w której interesy własne i cudze są synergiczne lub tożsame²⁸. W odniesieniu do sytuacji praktyk zawodowych taka relacja byłaby najbardziej efektywna dla osiągnięcia przez obie strony maksymalnych korzyści. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę, wymagałoby to podjęcia trudu wzajemnego poznania (potrzeb, celów), zaufania, otwartości i stworzenia warunków zapewniających obu stronom poczucie bezpieczeństwa. Trudno jednak zakładać, że każda relacja student – opiekun praktyk, będzie pojmowana i realizowana, jako działanie w kategorii MY.

Typy relacji interpersonalnych w relacji student – opiekun praktyk.

Relacja opiekun praktyk – student z założenia powinna sprzyjać skutecznemu osiągnięciu celów w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji niezbędnych do efektywnego i satysfakcjonującego wykonywania przyszłej roli zawodowej. Relacja ta może przebiegać na co najmniej trzech poziomach, które umownie można odnieść do reguły (przypisywanej Konfucjuszowi) ilustrującej różne podejścia do procesu nauczania i uczenia się oraz uzyskiwane efekty: *powiedz mi a zapomnę; pokaż mi a zapamiętam; daj mi to przeżyć a zrozumiem*. Jedną z propozycji opisanie tej relacji jest typologia roli opiekuna praktyk jako instruktora, przewodnika i współtowarzysza „podróżny”²⁹:

Instruktor:

- wg słownika, to osoba udzielająca wskazówek, pouczeń, instruująca; efektywne działanie na etapie przekazywania podstawowej wiedzy, elementarnych informacji lub umiejętności w danym zakresie;
- proces nauczania wysoko sformalizowany; proces twórczego uczenia się w nikłym zakresie;

Przewodnik:

- wykorzystując fakt nabycia przez studentów elementarnej wiedzy lub umiejętności, podejmuje wraz z nimi próby rozwiązywania praktycznych problemów, tworzenia projektów działania w danej dziedzinie, poszukiwań, odkryć;

²⁸ B. Wojciszke, op. cit., s. 26-33

²⁹ A.W. Nocuń, *Dom kultury jako środowisko twórcze*. W: A.W. Nocuń (red.), *Integracyjna funkcja domu kultury. Poszukiwanie perspektyw*. COMUK, Warszawa 1986, s. 128

- proces nauczania średnio sformalizowany; proces twórczego uczenia się na stosunkowo wysokim poziomie;

Współtowarzysz „podróż”:

- wspólne, twórcze poszukiwanie doświadczeń w danej dziedzinie, które wzbogacają obie strony, gdyż główny ich walor polega na tym, że ludzie, których łączy wspólnota zainteresowań, upodobań i pasji w zakresie jakiejś wybranej dziedziny odbywają tę „podróż” razem, wspólnie;
- proces nauczania mało sformalizowany; proces twórczego uczenia się na bardzo wysokim poziomie wzmocniany przez praktycznie realizowane partnerstwo;

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż dla jednych osób pełniących rolę opiekuna praktyk będzie stale charakterystyczna postawa np. *instruktora*, dla innych zaś, wszystkie trzy typy relacji wykorzystywane w zależności od potrzeb, możliwości i zaangażowania studenta. Trzeba jednak pamiętać, że obie strony omawianych relacji powinny zadbać o to, aby ich relacje oparte były o współpracę, co nie oznacza, że cele i interesy obu stron są tożsame³⁰, ale obie strony poznając swoje potrzeby i cele oraz wzajemne oczekiwania, działają tak, by cele obu stron były realizowane w maksymalny sposób.³¹ Nawiązanie współpracy satysfakcjonującej dla obu stron ułatwia stosowanie partnerskiego (symetrycznego) stylu komunikowania się.

Na koniec, można się zastanowić, czy należy dążyć do sytuacji, w której nauczyciel w roli opiekuna praktyk będzie ustalał kontakty ze studentem oparte na zasadzie mistrz – uczeń. Wdrażanie tego typu relacji powoduje rezygnację albo znaczne ograniczenie – w porównaniu z dotychczas omówionymi typami relacji – poziomu poznawczej równości i autonomii, polegania na sobie. Relację mistrz – uczeń charakteryzuje konieczność zaufania jednej stronie, nierówność i zależność. Kontrola i ocena działania też będzie wyłączną domeną mistrza³².

³⁰ A.W. Nocuń, J. Szmagalski, *Podstawowe umiejętności w pracy socjalnej i ich kształcenie. Porozumiewanie się, rozwiązywanie problemów i konfliktów*. „Śląsk”: Warszawa 1996, s. 125

³¹ Współpraca – to wniosek najczęściej pojawiający się przy podsumowaniach z warsztatów.

³² „Charaktery” nr 3/2014, 98-99

Bibliografia:

- Bernstein A.J., Rozen S.C. (2008), *Trudni współpracownicy*. Gdańsk: GWP
- Buckingham M., Coffman C. (2001), *Po pierwsze: złam wszelkie zasady. Co najwięksi menedżerowie na świecie robią inaczej*. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes
- Dembo M.H. (1997), *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP
- Day C. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: GWP
- Edelmann R. J. (2005), *Konflikty w pracy*. Gdańsk: GWP
- Forsterling F. (2005), *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowanie*. Gdańsk: GWP
- Gardner H. (2009), *Pięć umysłów przyszłości*. Warszawa: Laurum
- Griffin E. (2003), *Podstawy komunikacji społecznej*. Gdańsk: GWP
- Kalin K., Muri P. (1998), *Kierować sobą i innymi. Psychologia dla kadry kierowniczej*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu
- Kenrick D.T., Neuberg S. L., Cialdini R. B. (2002), *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*. Gdańsk: GWP
- King G. (2004), *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*. Gdańsk: GWP
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Moskowitz G.B. (2009), *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*. Gdańsk: GWP
- Nocuń A.W., Szmagałski J. (1998), *Podstawowe umiejętności w pracy socjalnej i ich kształcenie. Porozumiewanie się, rozwiązywanie problemów i konfliktów*. Katowice: Oficyna „Śląsk”
- Ochocka-Nocuń H., Nocuń A.W. (2012), *Bezpieczna szkoła: efektywna komunikacja w szkole, jako czynnik zmiany*. „Journal of Modern Science”, tom 1/12/2012, Józefów
- Petrie P. (2013), *Komunikacja w pracy z dziećmi i młodzieżą. Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*. Poznań: Zysk i s-ka Wydawnictwo
- Silberman M., Hansburg F. (2012), *Inteligencja interpersonalna. Jak utrzymywać mądre relacje z innymi*. Warszawa: Wydawnictwo Studio EMKA
- Suchecka E., *Projekt Dobrej Pracy (Good Work Project)*, materiał powielony dla potrzeb projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego*
- Sztejnberg A. (2002), *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM
- Taraszkiewicz M. (1996), *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo CODN
- Thanhoffer M., Reichel R., Rabenstein R. (1996), *Nauczanie kreatywne. Część I. Podstawy i metody nauczania całościowego*. Lublin: Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Zabawy KLANZA
- Thompson N., Osada M., Anderson B. (1995), *Praktyczna nauka pracy socjalne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR
- Wojciszke B. (2010), *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*. Gdańsk: GWP

dr Lidia Nowakowska
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny

ROZWAŻANIA NAD KOMPETENCJAMI NAUCZYCIELI W ZAKRESIE POZNAWANIA I DIAGNOZOWANIA UCZNIÓW JAKO DROGI DO ICH ROZWOJU I EFEKTYWNEJ EDUKACJI

Współczesna edukacja w swoich założeniach stawia na podmiotowość i wszechstronny rozwój dziecka. Akcentuje się jego indywidualność, potrzebę aktywizowania w procesie kształcenia, usamodzielniania, rozwijania twórczych dyspozycji oraz wspierania w każdej płaszczyźnie jego rozwoju. Osobą, która w procesie dydaktyczno-wychowawczym ma ogromny wpływ na rozwój i właściwy przebieg edukacji ucznia, na tworzenie warunków sprzyjających osiągnięciu powodzenia edukacyjnego przez dziecko – jest nauczyciel.

Szczególne miejsce przypada nauczycielowi wczesnej edukacji. Jednym z istotnych zadań szkoły w okresie nauczania początkowego jest doprowadzenie do opanowania przez dzieci podstawowych umiejętności szkolnych – to jest czytania, pisania, liczenia, wypowiedzania się w takim stopniu, aby umożliwiały one kontynuowanie nauki, a tym samym odnoszenie sukcesów szkolnych.

Powodzenie edukacyjne zależy także od jakości rozwoju psychofizycznego dziecka. Ten z kolei określa poziom dojrzałości szkolnej, to jest dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej, społecznej, motorycznej. Jednym z aspektów braku gotowości szkolnej jest ryzyko niepowodzeń edukacyjnych. Badania psychologiczno-pedagogiczne wykazują znaczne nierównomierności w rozwoju i przygotowaniu dzieci do podjęcia nauki szkolnej. Naprzeciw potrzebom tych dzieci wychodzi rozporządzenie MEN¹ w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej, które umożliwia objęcie kompleksową opieką psychologiczno-pedagogiczną dzieci wymagające wsparcia w rozwoju i edukacji.

¹ Rozporządzenie MEN z 30.04.2013 (D.U 2013 poz.532) w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

Z drugiej strony mamy także duży odsetek dzieci wykazujących nieprzeciętne, wyjątkowe zdolności i uzdolnienia. Są to uczniowie cechujący się wysokim poziomem intelektualnym i ogromnym potencjałem poznawczym, aktywne, ciekawe świata, z łatwością uczące się i przekraczające zakres możliwości, zainteresowań i motywacji ofertę edukacyjną szkoły.

Odpowiedzialność za rozwój i efekty edukacyjne dzieci o tak znacznych zróżnicowaniach i możliwościach, ponosi zawsze nauczyciel. Na nim spoczywa obowiązek odkrywania indywidualnych potrzeb rozwojowych dzieci i ich zaspokajanie. Działania profilaktyczne, stymulacyjne, korekcyjno-kompensacyjne lub wyrównawcze stanowią powinność każdego nauczyciela pracującego z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Aby były skuteczne, przynoszące pozytywne zmiany w rozwoju i edukacji dzieci, nauczyciele powinni posiadać odpowiednie kompetencje nie tylko pedagogiczne i psychologiczne ale także diagnostyczne.

Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczycieli klas początkowych stanowią dziś kluczowe zagadnienie, na którym koncentruje uwagę praktyka i teoria pedagogiczna. Potrzeba pogłębiania refleksji nad celami, sposobami, płaszczyznami, zakresami i zasadami diagnozowania pedagogicznego oraz działaniami wspierającymi, stymulacyjnymi i terapeutycznymi wobec uczniów staje się oczywista.

Od nauczycielskich kompetencji, umiejętności poznawania i diagnozowania uczniów zależy zakres, jakość i poziom udzielanego wsparcia pedagogicznego zależy edukacyjna ścieżka uczniów.

Z uwagi na niejednoznaczną interpretację w literaturze przedmiotu pojęć takich, jak: kompetencje, poznawanie, diagnozowanie, wspieranie zasadnym jest przybliżenie ich znaczeń.

1. Ustalenia terminologiczne

Kompetencje nauczycieli

Rozważania dotyczące kompetencji, utożsamianych nierzadko z cechami „dobrego nauczyciela” podejmowane były w literaturze przedmiotu prawdopodobnie od kiedy pojawili się nauczyciele. Uwaga badaczy skupiała się na osobowości pedagoga, pełnionych funkcjach, sposobach realizacji zadań, poglądach, postawach

etyczno-moralnych, a nawet talencie pedagogicznym. Także współcześnie obserwujemy kolejne próby określania kompetencji nauczycielskich i ich systematyzacji. Jednoznaczne zdefiniowanie pojęcia kompetencji przysparza nadal, tak teoretykom jak i praktykom, wiele trudności.

M. Czerpaniak-Walczak formułuje jedną z najszerzych definicji kompetencji pisząc: „kompetencja to szczególna właściwość, wyrażającą się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz przyjmowania na siebie odpowiedzialności za nie. Jest to więc dyspozycja osiągnięta przez wyuczenie, uświadamiana przez człowieka, możliwa do zaobserwowania przez innych i powtarzana”.² Kompetencje nauczyciela niewątpliwie wpisują się w tę definicję, ale są też bardziej specyficzne.

Zdaniem W. Strykowskiego kompetencje nauczycielskie można podzielić na trzy grupy:

- kompetencje merytoryczne
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne
- kompetencje wychowawcze³

Uszczegóławia wymienione kompetencje H. Hamer, określając je jako:

- **kompetencje specjalistyczne**, dotyczące wiedzy i umiejętności odnoszących się do danej dziedziny, np. nauczanie początkowe
- **kompetencje dydaktyczne**, obejmujące między innymi:
 - umiejętności właściwego projektowania i planowania zajęć
 - respektowanie specyfiki rozwojowej dzieci w danej grupie wiekowej
 - uwzględnianie swoistej procedury, etapowości, specyfiki uczenia się, dzieci z danej grupy wiekowej
 - umiejętność nawiązywania przez nauczyciela do wymienionej wyżej odrębności uczenia się
 - umiejętność stosowania technik motywacyjnych wobec uczniów oraz aktywizujących ich w różnorodny sposób
 - diagnozowanie rozwoju dziecka w kontekście jego doświadczeń i uwarunkowań środowiskowo-kulturowych

²M. Czerpaniak-Walczak, cyt. za: Szorc K., *Kompetencje nauczyciela na miarę XXI wieku*. s. 360

³W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań 2003, s.23

- **kompetencje psychologiczne** obejmujące:
 - umiejętności współpracy i pozytywne nastawienie do dzieci, rodziców, innych osób pracujących z uczniami
 - umiejętność właściwego komunikowania się z innymi, unikanie konfliktów i zdolność ich rozwiązywania
 - umiejętność kontrolowania emocji przez nauczyciela
 - umiejętność integrowania zespołu uczniowskiego i kierowania nim⁴

Brakuje w przytoczonych ujęciach wyróżnienia takich obszarów kompetencji, które wskazywałyby na potrzebę prowadzenia przez nauczyciela pogłębionej refleksji nad potrzebami edukacyjnymi dzieci, powiązanej z umiejętnością ich klasyfikowania i dopiero na tej podstawie dobierania adekwatnych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych wspierających uczniów we wszystkich wymiarach ich rozwoju. Dlatego sformułowana przez M. Gable i J. Portera koncepcja kompetencji nauczycielskich wydaje się dobrym uzupełnieniem wcześniej przytaczanych. Uważają oni, że nauczyciel to przede wszystkim fachowiec, organizator i pośrednik w procesie uczenia się dzieci. O jego fachowości, zdaniem M. Gable i J. Portera decydują kompetencje związane z następującymi obszarami jego aktywności:

1. Nauczycielskie **diagnozowanie** jako zdolność zidentyfikowania i oceny potrzeb edukacyjnych uczniów, porównywanie ich ze specyfiką materiału edukacyjnego oraz świadomość ewentualnych przeszkód natury tak fizycznej jak umysłowej, emocjonalnej czy kulturowej w ich opanowaniu przez uczniów
2. **Reagowanie** nauczycielskie jak specyficzna odpowiedź pedagoga na zdiagnozowane wcześniej potrzeby dzieci poprzez wybieranie najbardziej optymalnych sposobów komunikowania się, tworzenia szczególnych, uwzględniających indywidualne cechy uczniów, sytuacji dydaktyczno-wychowawczych rozwijających samodzielność, aktywność i potencjał twórczy uczniów
3. **Ocenianie** nauczycielskie uwzględniające indywidualne potrzeby każdego ucznia, konteksty kulturowo-środowiskowe jego funkcjonowania ewentualne zaburzenia lub uzdolnienia czy preferencje poznawcze. Ocenianie – zdaniem autorów – powinno zawsze prowadzić do budowania w uczniu wiedzy o sobie i pozytywnego wyrażania się na swój temat

⁴H.Hamer, za E. Misiorna P: i Ziętkiewicz E., *Zintegrowana edukacja w klasach I-III*. Poznań 1999

4. **Komunikowanie się** obejmujące zarówno relacje nauczyciel – uczeń, jak i uczeń – uczniowie, nauczyciel – rodzice oraz inne osoby współpracujące. Kompetencje w tej grupie obejmują także głębokie rozumienie przez nauczyciela swojej roli, poczucia obowiązku, a zwłaszcza odpowiedzialności za efekty swojego postępowania. Wymaga to oczywiście od pedagoga wrażliwości, zdolności i umiejętności komunikowania się z innymi – także w sposób pozawerbalny.
5. **Interpretowanie** programu na rzecz dziecka. Chodzi tu o nauczycielską zdolność do postrzegania szkoły jako części środowiska, w którym funkcjonuje uczeń i wykorzystania go do zarówno „odkrywania” potencjału rozwojowego dziecka, także drogi „docierania” do ucznia, budowania swoistej strategii edukacyjnej wobec niego, jak i poszerzenia i pogłębienia zakresu treści i umiejętności wychowanka. Autorzy dostrzegają w tej grupie kompetencji także szczególną odpowiedzialność społeczną nauczyciela za kształtowane cechy osobowościowe, motywacje i zainteresowania uczniów oraz ich umiejętności i doświadczenia interpersonalne przekładające się na jakość społecznego funkcjonowania dzieci.

Przytoczone sposoby interpretowania kompetencji nauczycielskich koncentrują się zdecydowanie wokół szeroko rozumianych zdolności:

- interpretowania (kompetencje interpretacyjne)
- refleksji moralnej (kompetencje moralne)
- komunikowania się (kompetencje komunikacyjne)
- tworzenia lub wybierania określonych norm w realizacji założonych celów (kompetencje normatywne)
- działania adekwatnego do założonych celów i stwierdzonych potrzeb (kompetencje metodyczne)
- tworzenia warunków do realizacji celów, za pomocą odpowiednio dobranych metod i środków (kompetencje realizacyjne)⁵

Refleksja nad kompetencjami nauczycielskimi stanowi dziś także podstawę wyróżniania koncepcji „bycia nauczycielem”. Zdaniem M. Lewartowskiej – Zychowicz można dokonać następującej klasyfikacji nauczycieli:

⁵ R. Kwaśnica, w: Klus-Stańska D. i Szczepka-Pustkowska M., *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. WAIp: Warszawa 2009

Nauczyciel – adaptacyjny technik

Nauczyciel – dialogujący

Nauczyciel – refleksyjny praktyk

Nauczyciel – transformatywny i intelektualista⁶

Rozwój uczniów jest niewątpliwie warunkowany kompetencjami nauczyciela. Modele bycia nauczycielem zdecydowanie profilują jakość funkcjonowania dziecka w procesie edukacyjnym. W każdym z wymienionych modeli na plan pierwszy w postępowaniu nauczycieli wysuwają się odmienne kompetencje.

To tylko niektóre z istniejących w literaturze przedmiotu prób określenia kompetencji nauczycielskich. Ich zróżnicowanie definicyjne jest w gruncie rzeczy korzystne, gdyż poszerza świadomość zawodowa pedagogów. Pozwala postrzegać nauczyciela jako osobę pełniącą wiele specyficznych funkcji wymagających różnorodnej wiedzy, rozmaitych umiejętności, sprawności, dyspozycji doświadczeń.

Poznawanie uczniów

To kolejne pojęcie bardzo zróżnicowane interpretacyjnie. Stanowi także – zgodnie z wcześniejszymi stwierdzeniami immanentny element kompetencji nauczycielskich.

Andrzej Janowski zwraca uwagę, że poznawanie uczniów przez nauczyciela to zawsze złożony, wieloetapowy proces. Wiąże się z gromadzeniem danych znaczących dla planowania i realizowania zadań dydaktyczno-wychowawczych oraz opiekuńczych w szkole i przedszkolu. Wyniki takich działań podejmowanych przy współpracy nauczyciela, rodziców i innych, np. specjalistów mogą być wykorzystane do wspierania indywidualnego rozwoju uczniów w różnych jego sferach, to jest motywacyjnej, poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej, społecznej i motorycznej. Mają także znaczenie w budowaniu relacji nauczyciel – uczeń oraz wybiieraniu strategii dydaktycznej.⁷

Poznawanie uczniów należy zawsze rozpatrywać w dwóch wymiarach: praktycznym i teoretycznym. Wymiar teoretyczny dotyczy gromadzenia danych (ogólnych, szerokich lub profilowanych, ukierunkowanych) zgodnie z zasadami metodologicznymi badań i za pomocą odpowiednio dobranych metod, technik i narzędzi.

⁶ M. Lewartowska-Zychowicz, w: Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M., op. cit.

⁷ A. Janowski, *Poznawanie uczniów*. WSiP, Warszawa 1985

Wiedza, którą w ten sposób się uzyskuje o uczniach, o zjawiskach występujących w klasie (np. agresji), o relacjach panujących w zespół, itd. Może stanowić podstawę do dalszych eksploracji, pogłębiania względnie poszerzania wiedzy pedagoga.

Może też być przydatna w: stawianiu hipotez, weryfikowaniu wcześniejszych założeń, dokonywaniu porównań i analiz, konstruowaniu modeli postępowania, kontrolowaniu ewentualnej dynamiki zmian lub jakiegoś czynnika wpływu.

Wymiar praktyczny poznawania uczniów przez nauczyciela podporządkowany jest zdecydowanie założeniom edukacyjnym, to jest procesowi dydaktyczno-wychowawczemu i celom jakie go określają. Posiada zatem wartość użyteczną, nierzadko do bezpośredniego wykorzystania przez nauczyciela w codziennej pracy z klasą. Jakość takiego poznawania mierzona jest stopniem zbliżenia do rzeczywistości edukacyjnej.

Poznanie uczniów przez nauczycieli jest często rozumiane jako implikacja racjonalnej postawy pedagoga w stosunku do swoich podopiecznych, obowiązków, czy funkcji. Jest też interpretowane jako wymiar refleksyjności nauczycielskiej. Poznanie wymaga od nauczyciela pełnej świadomości jego celów. Jako proces podporządkowany wyznaczonym zadaniom edukacyjnym, posiada charakter interpersonalny. Uwzględni też system oceniania i weryfikowania uzyskiwanych informacji, a także kontekst środowiskowo-kulturowy oraz aspekty etyczno-moralne. Wszystko to wymaga wykorzystania przez nauczyciela wielu kompetencji w tym zakresie.

Poznanie uczniów zarówno w wymiarze teoretycznym jak i praktycznym postrzegać zatem należy w powiązaniu z takimi zagadnieniami, jak:

- Cele edukacyjne
- Warunki i metody uzyskiwania wiedzy o uczniach
- Obszary wiedzy o uczniach i ich właściwościach
- Ocenianie jako wynik i mechanizm poznawania ucznia
- Normy i standardy edukacyjne w procesie poznawania
- Modele bycia nauczycielem
- Diagnostowanie pedagogiczne i psychologiczne

Różnorodność i zarazem odmienność przesłanek leżących u podstaw sposobów myślenia o poznawaniu uczniów jest ogromna, tak jak szerokie są zakresy i konteksty uzyskiwania informacji na ich temat.

Spójny jest zawsze tylko ogólny cel poznawania nauczycielskiego. Jest nim pełny i prawidłowy rozwój ucznia oraz jego efektywna edukacja.

Diagnozowanie

W literaturze pedagogicznej zdarza się utożsamianie pojęcia poznawania nauczycielskiego z określeniem diagnozowania. Pomimo sporej zbieżności znaczeń mają one jednak własne zakresy semantyczne. Zwraca na to uwagę K. Konarzewski.⁸ Poznawanie interpretuje głównie jako opis rzeczywistości blokujący często możliwość dotarcia do poziomu nieobserwowanego i zidentyfikowania w ten sposób na podstawie znajomości ogólnych prawidłowości np. zaburzenia. Takie możliwości stwarza dopiero diagnoza. Pojęcie wywodzi się ze świata medycznego i utożsamiane było początkowo z ustalaniem patologicznego stanu organizmu, nieco później odnosiło się do określenia stanu zdrowia⁹. Z upływem lat pojęcie bardzo się upowszechniło i dziś dotyczy wielu dziedzin. Znaczeniowo obejmuje „wszelkie rozpoznawanie jednostkowych lub złożonych stanów rzeczy i ich tendencji rozwojowych, w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości”.¹⁰

Diagnoza według Mazurkiewicz (1995)¹¹ oznacza zbieranie w odpowiedni sposób informacji wymagających interpretacji, oceny i określenia to jest nazwania względnie sklasyfikowania złożonego stanu rzeczy, co odróżnia diagnozę od prostego zbierania danych i ich porządkowania.

W naukach społecznych diagnozę łączy się z koniecznością przechodzenia przez określone zhierarchizowane jej etapy polegające na:

- Opisie danych empirycznych
- Ocenie zebranych danych empirycznych i porównania z innymi obiektami odniesienia
- Konkluzji stwierdzającej potrzebę podjęcia jakiegoś postępowania lub nie
- Tłumaczenia, to jest wyjaśniania genetycznego, przyczyn stanu rzeczy
- Postulowania ewentualnych zmian, działania, relacji, itp.
- Stawiania hipotez to jest swoistych stwierdzeń określających związek pomiędzy tym co zaobserwowano, a przyczynami

⁸ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2006

⁹ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna – podstawowe problemy i rozwiązania*. Wyd. Żak 2006

¹⁰ op. cit.

¹¹ Mazurkiewicz, op. cit.

W pedagogice diagnoza dotyczyła początkowo kwestii społecznych (H. Re-dlińska) Zmienił jej zakres J. Korczak pisząc w 1919 r.: „Czym gorączka, kaszel, wymioty dla lekarzy, tym uśmiech, łza, rumieniec dla wychowawcy. Nie ma objawu bez znaczenia. Trzeba notować i zastanawiać się nad wszystkim, odrzucać co przypadkowe, łączyć co pokrewne, szukać kierujących spraw”.¹² Szczególną rolę diagnozy w modyfikowaniu poczynań pedagogicznych dostrzegali J. Gnitecki i St. Kawula¹³ – zdaniem, których sensu pedagogicznego poznawania należy poszukiwać w jego funkcji wiążącej się z projektowaniem na jego podstawie wsparcia edukacyjnego odpowiadającego stwierdzonym potrzebom. Zdaniem autorów prawidłowo realizowana diagnoza pedagogiczna jest podstawą racjonalnej i skutecznej profilaktyki, terapii i stymulacji. Czynności diagnostyczne i ich wynik stanowić powinny racjonalną przesłankę do podjęcia decyzji o praktycznych działaniach dydaktyczno-wychowawczych.

Diagnostyka pedagogiczna powinna być postrzegana jako dziedzina służąca poznawaniu uczniów, relacji społecznych w klasie, zjawisk w niej występujących, a także jako źródło wiedzy dotyczącej skuteczności działań pedagogicznych.

Diagnoza pedagogiczna jako specyficzne działanie rozpoznawcze może przyjmować postać szeroką – tzw. diagnostyka rozwinięta i postać wąską, skróconą. Diagnostyka rozwinięta obejmuje według St. Ziemskiego¹⁴ kilka etapów, to jest: identyfikację istniejącego stanu rzeczy, określenie jego genezy, mechanizmów rozwoju i fazy obecnej oraz wyjaśnienie znaczenia danego czynnika (danych) dla całości badanego zjawiska, a także prognozowanie dalszego rozwoju, potrzeb, poczynań wspierających czy terapeutycznych.

W wąskim ujęciu diagnoza pedagogiczna nastawiona jest raczej na poznanie trudności i ich objawów. Jest specyficznym opisem np. cech ucznia osadzonych w różnych kontekstach jego funkcjonowania (np. szkoła, lekcje). Koncentruje się głównie na objawach które mogą być efektem rozmaitych czynników zaburzających. Wpływa to z kolei na zróżnicowane i nierzadko niespójne ze sobą sposoby interpretowania badanego zjawiska czy ucznia. W konsekwencji może doprowadzić do nie zawsze powiązanych z rzeczywistymi potrzebami, działań pedagogicznych.

¹² Za: E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna – podstawowe problemy i rozwiązania*. Wyd. Żak 2006, s.21

¹³ op. cit. s.25

¹⁴ S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, WP, Warszawa 1973

Z diagnostyki pedagogicznej została także wyodrębniona – d i a g n o s t y k a e d u k a c y j n a. Jej twórcą jako specyficznej dziedziny naukowej jest Bolesław Niemierko, który definiuje ją jako: „metodologię diagnozy edukacyjnej, to jest rozpoznania i uwarunkowania uczenia się”.¹⁵ Służyć ma zdaniem autora opisowi i wyjaśnianiu sytuacji dydaktyczno-wychowawczej uczniów, a także określaniu zmian zachodzących w nich pod wpływem działań edukacyjnych.

Podsumowując, należy stwierdzić, że niezależnie od przytoczonych zróżnicowań w sposobie interpretowania diagnostyki pedagogicznej jest ona zawsze działaniem celowym i zmierzającym do podjęcia decyzji o działaniach zmieniających aktualny stan rzeczy.¹⁶ Związek diagnozy z poznawaniem najlepiej oddaje myśl zawarta w znanej zasadzie: „Ten dobrze poznaje, kto dobrze rozróżnia”. Diagnoza nauczycielska ma prowadzić do różnicowania indywidualnych właściwości uczniów, aby jak najefektywniej wspierać ich w procesie edukacyjnym.

Wspieranie

To termin używany w różnych dziedzinach i najogólniej oznaczający pomoc. Kojarzy się także z zaangażowaniem, bliskością, wrażliwością, empatią, kierowaniem, działaniami „naprawczymi”, np. organizowaniem środowiska lub osób na rzecz czegoś lub czegoś w jakiejś sprawie. W słownikach języka polskiego sugeruje się kojarzenie tego pojęcia z podporą, oparciem, poleganiem na kimś, wzajemności (wspieranie się nawzajem), ale także z sytuacją trudną. Przytoczone wyjaśnienia zdecydowanie profilują uwagę na wyjątkowość, wręcz interwencyjny charakter takiego działania. Znamienne, że nie znajdujemy definicji tego terminu w słowniku pedagogicznym, czy psychologicznym ani encyklopedii pedagogicznej lub psychologicznej.

Termin „wspieranie” do języka nauki wprowadził twórca pedagogiki humanistycznej Carl Rogers w swojej koncepcji kształcenia skoncentrowanego na osobie ucznia. Według niego wspierać to tyle co pomagać w uczeniu się, samodzielnym myśleniu i krytycznym ustosunkowaniu się do zdobytej wiedzy. Nauczyciele według jego koncepcji to nie tyle osoby realizujące programy edukacyjne w pracy z uczniami, ale falicytatorzy (od łac. *falicitare* – wspierać, pomagać) służący swoim uczniom wsparciem.

¹⁵ B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. WSiP, Warszawa 2002, s. 72

¹⁶ J. Paluchowski, E. Hornowska, *Teoretyczne problemy diagnozy psychologicznej*. W: Psychologia – Podręcznik akademicki, T.1 red. Strelau, GWP, Gdańsk 2002, s. 520

Okazuje się jednak, że pojęcie wsparcia nie jest tak jednoznaczne. Dorota Klus – Stańska¹⁷ wymienia pięć sposobów rozumienia wsparcia. Wynikają one z odmiennego sposobu definiowania rozwoju w różnych koncepcjach pedagogicznych.

Wspieranie jako kierowanie

Charakterystyczne dla podejścia funkcjonalistyczno – behawiorystycznego. Zgodnie z tą koncepcją nauczyciel pełni przede wszystkim rolę kierownika w procesie wspierania rozwoju i edukacji dziecka. Steruje, naprowadza, ułatwia, ale też wymaga bezwzględnej podporządkowania się. Jest konsekwentny w swoim postępowaniu wobec uczniów. Określa i rygorystycznie egzekwuje wymagania oraz weryfikuje postępy uczniów odnosząc je do własnych ustaleń. Taki sposób postępowania ma zgodnie z omawianą koncepcją doprowadzać do wzrostu poziomu wiedzy, umiejętności i nabywanych kompetencji. Dominującą metodą wpływu nauczycielskiego jest wzmacnianie i utrwalanie materiału poprzez ćwiczenia, które mogą mieć charakter nawet wysoce zindywidualizowany, chociaż sformalizowany. Układ nauczyciel – uczeń opiera się w tej strategii edukacyjnej na traktowaniu ucznia przez nauczyciela w dużym stopniu przedmiotowo, co nie wyklucza także podmiotowych interakcji pomiędzy „kierownikiem” a dzieckiem, „wspieranym”.

Wspieranie jako organizowanie

Charakterystyczne dla podejścia konstruktywistyczno – rozwojowego. Nauczyciel pełni tu rolę organizatora aktywności dzieci. Wspieranie rozwoju uczniów dokonuje się przez doświadczanie, poszukiwanie, sprawdzanie wysuwanych przez nich hipotez. Nauczyciel organizuje środowisko poznawcze tworząc okazję do badania, odnoszenia osobistych sukcesów, także porażek, ale po to by nauczyć ich dążenia do celu i pokonywania trudności. Strategia konstruktywistyczno – rozwojowa akcentuje aktywną postawę uczniów oraz samodzielność w zdobywaniu wiedzy i umiejętności poprzez ciągłe doświadczanie. Efekt pracy ucznia jest w gruncie rzeczy mniej istotny niż to, co uzyskał w drodze doświadczania. Ważne jest samodzielne dochodzenie ucznia do wiedzy. Stanowi to zasadniczą cechę wspierania ucznia w prezentowanym ujęciu.

¹⁷ D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – podstawowe problemy i rozwiązania*. Zak, Warszawa 2006

Wspieranie jako towarzyszenie

charakterystyczne dla podejścia humanistyczno – adaptacyjnego.

Według tej koncepcji każde dziecko cechuje naturalna tendencja do rozwoju i chęć poznawania. Nauczyciel nie musi, a nawet nie powinien ani kierować czy też sterować dzieckiem, ani tworzyć mu specjalnych okoliczności do zdobywania wiedzy i umiejętności. Fundamentem aktywności nauczyciela wobec ucznia w tej koncepcji, jest pełna akceptacja dziecka, takim jakim jest, i zachowanie nauczyciela uwzględniające pełną autonomię podopiecznego. Nauczyciel ma „głęboko rozumieć” dziecko, ma pomóc mu odkryć siebie, to jest własne możliwości, zdolności, ograniczenia czy trudności i dążyć do swoistego wykorzystania ich przez ucznia dla własnego rozwoju. Nauczyciel jest towarzyszem, który podąża razem z dzieckiem w procesie jego edukacji i pozwala mu dostrzegać to, co mu służy, rozumieć relacje z innymi, dostrzegać odmienność reakcji własnych i innych na te same zjawiska. Wspieranie jako towarzyszenie koncentruje się na osobie dziecka, jego osobowości, emocji, przeżyciach i refleksji nad sobą i otaczającym go światem. Nauczyciel pozwala uczniom dostrzegać rzeczy, których sami często nie zauważają. Jest jak rodzic, który gestem wskazując swojemu dziecku kierunek prowokuje je do zauważenia nie tylko pięknego drzewa, ale także tego co jest pod nim, nad nim i w nim samym – poszerza świat wiedzy i orientacji o świecie dziecka.

Wspieranie jako działanie eksperckie

charakterystyczne dla podejścia konstruktywistyczno – społecznego.

Nauczyciel jest tu ekspertem, swoistym rzeczoznawcą wysokiej klasy. Koncentruje uwagę nie tylko na tym co uczeń wie i potrafi, na jego osiągnięciach, które wartościuje i ocenia, ale interesuje go także (a może przede wszystkim) potencjał osoby ucznia. Wspieranie to dostrzeganie właśnie owego potencjału, możliwości ucznia, często głęboko skrywanych. Potencjału nauczyciel poszukuje w różnych sferach rozwoju ucznia oraz w jego środowisku społeczno – kulturowym i doświadczeniach. Zadaniem nauczyciela – eksperta jest takie dobieranie zadań, takie ich formułowanie, aby nie przekraczały potencjalnych możliwości ucznia, wcześniej poznanych. Jest to podejście charakteryzujące się bardzo wysokim stopniem indywidualizowania pracy pedagogicznej nauczyciela. Wspieranie dotyczy każdego ucznia oddzielnie, według indywidual-

nych potrzeb. Nauczyciel dostosowuje zakres treści, metody, techniki, środki, organizację i formy pracy do poszczególnych uczniów stwarzając każdemu szansę na sukces. Buduje w ten sposób samodzielność dziecka. Im wyższy poziom samodzielności podopiecznych, tym mniejszy zakres wsparcia nauczycielskiego. Esencją tego podejścia mogłoby być stwierdzenie; „jestem przy tobie, kiedy mnie rzeczywiście potrzebujesz – w takiej sytuacji wiem jak cię wesprzeć”.

Wspieranie jako partnerstwo edukacyjne

charakterystyczne dla podejścia krytyczno – emancypacyjnego.

Nauczyciel stanowi tu oparcie dla ucznia, ale sam oczekuje, że uczeń stanie się wsparciem dla niego. Można mówić tu o swoistej symetrii w układzie interpersonalnym pomiędzy nauczycielem a uczniem. Układ partnerski ma swój ważny cel – jest nim uczenie przez nauczyciela w roli partnera obrony własnego zdania, stanowiska, wartości, poglądów uczniów jeśli uważają, że są to wartości istotne dla nich. Uczeń uzasadniając, argumentując swoje racje pogłębia refleksję nad tym co mówi, czyni, myśli. W ten sposób uczy się tolerancji, akceptacji, szacunku dla innych i ich odmienności. Zyskuje poczucie akceptacji, autonomii, sprawstwa, odpowiedzialności. Zysk jest natury indywidualnej, ale i społecznej.

Wymienione koncepcje i powiązane z nimi sposoby postrzegania nauczycielskich ról i sposobów wspierania uczniów bardzo się różnią. Wymagają także od nauczycieli odmiennych kompetencji, czyniąc niektóre z nich marginalnymi, a inne zasadniczymi. Niezależnie jednak od odmienności wszystkie mają sens edukacyjny wyznaczany celami spójnymi z indywidualnymi potrzebami uczniów. Nieistotne jest ich wartościowanie, ale głęboka refleksja nad ich przydatnością dla wspierania rozwoju i edukacji ucznia.

Poznawanie uczniów jako specyficzny wymiar kompetencji nauczycielskich

Wrażliwość nauczyciela na zjawiska pedagogiczne pojawiające się w procesie dydaktyczno-wychowawczym i umiejętność reagowania na nie; rozumienie i interpretowanie celów edukacyjnych zgodnie z indywidualnymi możliwościami uczniów; wyzwalanie ich potencjału rozwojowego i poznawczego z wykorzystaniem różnorodnych strategii, metod i realizowane w różnych okolicznościach – to

tylko niektóre z zadań nauczyciela, których realizacja wymaga od niego wielu kompetencji. Rozległa wiedza pedagogiczna, metodyczna, psychologiczna i socjologiczna powiązana z umiejętnością jej wykorzystania w praktyce, w relacjach z pojedynczym uczniem, zespołem, rodzicami, innymi uczestnikami procesu edukacyjnego dziecka oraz kontekstem społeczno – kulturowym stanowią podstawę budowania kompetencji nauczycielskich. Ich wartość postrzegana jest przez pryzmat rozwoju i efektu edukacyjnego podopiecznych. Ten z kolei warunkowany jest jakością, zakresem, głębokością poznania przestrzeni edukacyjnej przez nauczyciela. Przestrzeń edukacyjną tworzy przede wszystkim sam uczeń jako podmiot oddziaływań, z całym kontekstem swojego istnienia w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Stąd poznawanie nauczycielskie dotyczy przede wszystkim jego osoby. Jednak nie bez znaczenia dla efektów takiego poznawania są metody i warunki w jakich się odbywa. Zatem także w tym obszarze wymagane są od nauczyciela określone kompetencje.

Poznawanie w działalności pedagogicznej nauczyciela można rozpatrywać z wielu płaszczyzn. Warto przytoczyć te, które mają szczególne znaczenie w kontekście dyskursu o efektywności edukacji.

Grażyna Szyling, Dorota Bronk, i Jolanta Dyrda¹⁸ wyróżniają wiele takich płaszczyzn, z których na szczególnie zainteresowanie zasługują cztery:

1. Poznawanie uczniów a cele edukacyjne
2. Obszary poznawania uczniów
3. Metody poznawania uczniów
4. Warunki poznawania uczniów

Ad. 1 Autorki interpretują związek pomiędzy celami edukacyjnymi a poznawaniem nauczycielskim w następujący sposób: „Z punktu widzenia (.....) celów dydaktycznych zgromadzona wiedza na temat uczniów, ich sposobów uczenia się a także elementów środowiska i związanych z nimi kontekstów, może zostać przez nauczyciela wykorzystana w praktyce do doskonalenia procesu.”¹⁹ Istotne wówczas są nauczycielskie kompetencje do:

¹⁸ D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. WSiP, Warszawa 2009

¹⁹ op. cit. s. 602

- modyfikowania programów nauczania pod kątem dostosowywania względnie rozpoznawania potrzeb i możliwości uczniów
- podejmowania dodatkowych zadań edukacyjnych, wykraczających poza treści programowe dla rozbudzania i pogłębiania zainteresowań poznawczych uczniów
- projektowania sytuacji dydaktycznych w celu indywidualizowania procesu kształcenia uwzględniając odrębne potrzeby dzieci zdolnych oraz tych z trudnościami w nauce
- motywowania uczniów do samodzielnej nauki poprzez rozwijanie ich zainteresowań, wzmacnianie czynionych postępów, doprowadzanie do konfliktów poznawczych i stymulowanie myślenia twórczego
- doskonalenia metod pracy poprzez wprowadzanie aktywności zróżnicowanej w formach (grupowa, indywidualna), technik aktywizujących, rozwiązywania problemów, przygotowanie sytuacji sprzyjających doświadczeniu, itp.
- projektowanie pracy adekwatnie do wyników diagnozy
- rozwiązywania ujawnionych problemów wychowawczych lub monitorowania innych niepokojących zjawisk w klasie
- tworzenia klimatu edukacyjnego powiązanego między innymi z przestrzeganiem zasad społecznego funkcjonowania, uwzględnianiem norm i postaw etycznie – moralnych, systematycznością pracy uczniów, odpowiedzialnością czy dobrymi relacjami interpersonalnymi w zespole klasowym

Powyższa lista szczególnych kompetencji nauczyciela ściśle wiąże się z celami dydaktycznymi i wychowawczymi, które sprowadzają się w tym kontekście do „wspierania indywidualnego rozwoju tożsamości uczniów oraz ich postaw społecznych zorientowanych na osobiste zaangażowanie, dialog i gotowość funkcjonowania we współczesnym dynamicznym (...) i wielokulturowym świecie.”²⁰

Jednak istnieje tu pewne niebezpieczeństwo wynikające z niespójności założeń retorycznych jako paradygmatów w dydaktyce polskiej, a praktyką, na co zwraca uwagę D. Klus-Stańska: „(...) samodzielność ma oznaczać pilność, a nie odmienność i niezależność myślenia; aktywność ma być odpowiedzią wprost na zachętę i wskazania nauczyciela, (uczeń wykonuje z zapałem to, czego się od niego oczekuje), a problemy mają być rozwiązywane w sposób, który już przed lekcją został zapla-

²⁰ j. w.: s. 603

nowany.²¹ G. Szyling, D. Bronk i J. Dyrda²² zwracają uwagę na inne jeszcze zagrożenia wiążące się z możliwością instrumentalnego odczytywania ogólnych celów pedagogicznych, a zatem też odnoszących się do nich efektów poznawania uczniów przez nauczyciela. Przykład stanowią testy/sprawdziany przeprowadzane po zakończeniu przez uczniów kolejnych etapów kształcenia. Istnieje przekonanie, że ilość punktów uzyskiwanych przez dzieci w tych sprawdzianach jest równoznaczna z obecnym czy też przyszłym sukcesem edukacyjnym ucznia. W tej sytuacji na dalszy plan wycofane są w procesie praktyki dydaktycznej działania prowadzące do dbałości o rzeczywisty rozwój dziecka. Aktywność pedagogiczna nauczycieli nastawiona jest na efekt, który można uzyskać działając według wypracowanych schematów – o ile okazały się wcześniej skuteczne. Nie ważne jest poznanie ucznia, a poznanie skutecznych metod służących osiągnięciu oczekiwanych rezultatów.

Nauczyciel w takich okolicznościach może uciekać od zadawania sobie pytań typu:

- dlaczego uczeń czegoś nie wie?
- dlaczego tak się zachowuje?
- co można lub należy uczynić, żeby wesprzeć ucznia?

Pytania takie nie tylko dowodzą refleksyjności pedagoga, nie tylko są efektem wiązania wielu kompetencji ale służą wspieraniu ucznia w jego rozwoju i edukacji. Gromadzenie wiedzy o uczniach ukierunkowane jest często, zdaniem M. Scrivena²³ swoistym wywieraniem wpływu na pedagoga.

Obronę przed tego rodzaju wpływem mogą stanowić kompetencje nauczycieli i pogłębiona refleksja nad własnymi poczynaniami. Niezwykle ważne z punktu widzenia efektywności kształcenia i wspierania uczniów w ich rozwoju jest umiejętność określenia przez nauczyciela obszarów poznawania podopiecznych.

Ad.2 Obszary nauczycielskiego poznawania w klarowny sposób określa A. Janowski²⁴ proponując ich koncentrację wokół pięciu dziedzin, to jest:

- Wiedzy o pojedynczym uczniu
- Wiedzy o zespole wychowanków
- Wiedzy na temat stosunku uczniów do szkoły i jej wymagań

²¹ D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna*, s. 70, 2009

²² D. Klus-Stańska red., w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. WSiP, Warszawa 2009

²³ A. Janowski, *Poznawanie uczniów*. WSiP, Warszawa 2009

²⁴ op. cit

- Pozaszkolnej aktywności dzieci i jej środowiskowo-kulturowego uwarunkowania
- Wiedzy o własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej pedagoga traktowanej jako rodzaj informacji zwrotnej służącej refleksji nad własnymi poczynaniami.

Wiedza o pojedynczym uczniu odnosić powinna się do właściwości rozwoju dziecka w różnych obszarach, to jest zarówno w sferze poznawczej, jak i emocjonalno-motywacyjnej, społecznej, czy też motorycznej. Służy do zidentyfikowania ewentualnych problemów, oceny trudności, ich przyczyn, mechanizmów, uwarunkowań środowiskowych, ale także do odkrycia specjalnych uzdolnień, potencjału możliwości, talentów, itp. Wiedza o uczniu jest szansą na odkrycie jego potrzeb i motywów działania i zachowań, zatem może stanowić drogę adekwatnego do stwierdzonych cech działania wspierającego, co z kolei jest podstawą efektywnej edukacji i źródłem rozwoju ucznia. A. Janowski zauważa jednak pewne niebezpieczeństwo ujawniające się w praktyce pedagogicznej dotyczące koncentrowania się nauczycieli na rozpoznawaniu problemów ucznia i lekceważeniem ich osiągnięć i sukcesów. Można odnieść wrażenie, że uczeń, który „radzi sobie” z materiałem dydaktycznym szkoły, nie wymaga szczególnej uwagi nauczyciela. Pomaga się tym, którzy mają problemy i to na nich należy skupiać uwagę w procesie diagnozowania i wspierania edukacyjnego.

W tym samym paradygmacie pedagogicznym mieści się znaczenie samooceny ucznia stanowiącej wartość dla, między innymi, modelowania własnych zachowań czyli konstruowania wiedzy osobistej. W szkole z reguły zakłada się niepodważalność obowiązujących zasad społecznego funkcjonowania, co może w znacznym stopniu ograniczać możliwości konstruowania przez ucznia własnych znaczeń. Prawo dziecka do odmienności i do negowania, czy też dowartościowywanie znaczenia jego wiedzy osobistej nie zawsze są w polskiej konwencji pedagogicznej uwzględniane. Poznanie ucznia przez nauczyciela nie dotyczy przestrzeni innej od założonej w społecznych schematach postrzegania go. Stanowi to duże zagrożenie dla wyników poznania.

Kompetencje nauczycielskie w tym obszarze nie mogą zatem odnosić się tylko do posiadania nawet rozległej wiedzy i umiejętności psychologiczno-pedagogicznych i specjalistycznych. Rozumienie rzeczywistych potrzeb poszczególnych uczniów i chęć ich poznania oraz głęboka refleksja i wrażliwość interpersonalna to cechy które w istotny sposób wzbogacają kompetencje nauczyciela.

Ad. 3 Znajomość **metod służących wzbogacaniu wiedzy o uczniach**, umiejętność posługiwania się nimi oraz interpretowania uzyskanych za ich pomocą informacji, to jedne z podstawowych kompetencji diagnostycznych nauczycieli. Nauczycielskie poznawanie i diagnozowanie uczniów powinno opierać się na zróżnicowanych metodach. Wyborem metod kieruje z reguły cel praktyczny. Bierze się także pod uwagę możliwość bezpośredniego kontaktu badającego (nauczyciela) i badanych to jest uczniów. Nie bez znaczenia pozostaje przydatność wykorzystywanych strategii dla codziennej praktyki pedagogicznej. Stąd wiele uwagi przywiązuje się do właściwości wybieranych metod.

A. Janowski²⁵ wymienia cały szereg metod mających zastosowanie w diagnozie nauczycielskiej uczniów. Są to między innymi: obserwacja, studium przypadku, wywiad lub rozmowa, socjometria, dyskusja, analiza wytworów dziecięcych czy metody projekcyjne, czyli autoekspresyjne, do których należą między innymi inscenizacje i techniki dramatyczne. Rzadko niestety podejmowana jest bardziej złożona metoda – to jest eksperyment. Trudno zaprzeczyć stanowisku, że różnorodność sposobów służących poznawaniu uczniów nie tylko sprzyja poszerzaniu wiedzy na ich temat ale i przyczynia się do pogłębienia refleksji nauczycielskiej nad nimi. Do najczęściej wybieranych przez pedagogów metod należy obserwacja. Jej wartości dla pracy pedagogicznej trudno jest przecenić.

E. C. Wragg²⁶ charakteryzując obserwację z perspektywy jej celów, obszarów, rodzajów, roli i miejsca obserwatora czy też sposobów rejestrowania wyników obserwacji odślania jej ogromne znaczenie, nie tylko w diagnozowaniu uczniów i sytuacji edukacyjnych, ale przede wszystkim w projektowaniu na jej podstawie działań nauczycielskich.

Tym samym zwraca się uwagę na konieczność ujawnienia przez nauczyciela – podczas wykorzystywania tej metody – wielu kompetencji, o których była wcześniej mowa. Bez nich, efekty obserwacji, jak i każdej innej strategii poznawania i diagnozowania dzieci w procesie edukacyjnym będą mierne. Można zaryzykować stwierdzenie, iż bez kompetencji psychologicznych, pedagogicznych, a nade wszystko diagnostycznych pedagogów poznanie uczniów nie jest możliwe.

²⁵ A. Janowski, *Poznawanie uczniów*. WSiP, Warszawa 2009

²⁶ E.C. Wragg, *Co i jak obserwować w klasie*. Wyd. Żak, Warszawa 2001

M. Groenwald²⁷ zauważa, iż: podczas obserwacji uczniów, rozmów z nimi, dyskusji nauczyciel nie stosuje jakichkolwiek narzędzi, gdyż sam staje się swego rodzaju „narzędziem”.

G. Szyling wyróżnia także ocenianie szkolne jako specyficzną postać poznania ucznia. Eksponuje przy tym szczególnie funkcję informacyjną oceniania jako źródło wiedzy o uczniu. Zdaniem autorki „Ocenianie ujmowane w kategoriach poznawania właściwości ucznia (...) będąc sądem wartościującym – wytwarza dodatkowo kilka nowych sprzeczności w praktyce edukacyjnej. U ich podstawy leży obciążenie oceny wykluczającymi się zdaniami, które określają jej dwa wymiary: indywidualny i społeczny. Na pierwszy z nich składają się informacje adresowane do bezpośrednich uczestników kształcenia (...) drugi (...) jest podporządkowany wnioskowaniu o realizacji celów.”²⁸ Kompetencje nauczyciela ujawniać się tu powinny w swoistym „dobieraniu” do rozpoznanych aktualnych, wysoce zindywidualizowanych potrzeb uczniów czynności służących jego ocenie. Komunikaty werbalne i pozawerbalne wyrażające akceptację ucznia, będą bardzo pożądane w takich sytuacjach. Działania nauczyciela powinny stanowić implikacje jego kompetencji komunikacyjnych. Ocenianie bowiem to swoista komunikacja interpersonalna z „efektem” wartościującym. Wartościowanie skoncentrowane na docenianiu wysiłku edukacyjnego ucznia, czy też uwzględniające jego kontekst środowiskowy może mieć efekt terapeutyczny, wspierający ale także ujawniający różne reakcje i zachowania dziecka. To z kolei powinno stanowić dla nauczycieli podpowiedź, jak postępować z podopiecznym.

Swoistą formą „godzenia” tych dwóch płaszczyzn, oceniania to jest indywidualnej i społecznej jest **koncepcja oceniania kształtującego**. Otwiera ona nowe perspektywy w postrzeganiu oceniania jako poznawania ucznia. Zasadniczą cechą oceniania kształtującego jest określenie punktu odniesienia osiągnięć do ucznia. Jego indywidualne możliwości i potrzeby oraz wysiłek wkładany w proces uczenia się są podstawową wartością, którą uwzględnia się w orzekaniu o postępach ucznia. Istotna jest zmiana poznawcza, której kryterium nie stanowi – jak w ocenianiu sumującym – przyrost wiedzy i umiejętności, ale jakość przekształcenia struktur poznawczych ucznia. Dominujące będą tu kompetencje diagnostyczne nauczyciela sprowadzające się do ustalenia dwóch poziomów rozwoju dziecka

²⁷ M. Groenwald, *O pozytkach z diagnozy edukacyjnej ...*, w: Problemy współczesnej edukacji nr 1/2009

²⁸ D. Klus-Stańska, op. cit., s. 614

– aktualnego oraz najbliższego, w którym dokonują się zmiany i to one wymagają wsparcia osoby kompetentnej – tj. nauczyciela. Tworzy on (zgodnie z koncepcją L. Wygotskiego) swoistą mapę gotowości dziecka w nowych obszarach do podjęcia czynności, które w najbardziej korzystnych warunkach (zapewnionych przez nauczyciela) pozwolą mu wykorzystać własny potencjał i wspiąć się na poziom wyższy niż sam się tego spodziewał. Osiągnięcia ucznia będą stymulowały efektywność jego edukacji.

Pojawia się tu jednak potrzeba zmiany w relacjach uczeń – nauczyciel. Uczeń musi mieć zapewnione pełne prawo do autonomii poznawczej, samodzielności i aktywności w ocenianiu własnych postępów. Stwarza to z kolei szanse na redukcję skłonności do poszukiwania źródeł problemów edukacyjnych w czynnikach zewnętrznych, a nie osobistych. Od nauczyciela musi być wymagana – w tych warunkach – zmiana:

1. W sposobach komunikowania się z dziećmi, mniej sformalizowana, bardziej oparta na dialogu – **kompetencje komunikacyjne**.
2. Większa naturalność sytuacji edukacyjnych, z których czerpie wiedzę o uczniu – **kompetencje psychologiczne**.
3. Zmiana technik oceniania, bazująca raczej na analizie np. „portfolio” przygotowanych przez uczniów – **kompetencje pedagogiczne**.
4. Zmiana metod pracy na bardziej aktywizujące np. przez wykonywanie metody projektu – **kompetencje metodyczne**.

Wszystko to wymaga uwzględniania skierowania uwagi pedagoga w poznawaniu dziecka na jego proces myślenia przy wykonywanych przez niego zadaniach. Nie efekt pracy dziecka, a sposób dochodzenia do rozwiązania jest wartością edukacyjną. Możliwe dzięki temu staje się też powiązanie oceniania z osobistymi potrzebami uczniów, poczuciem kontroli nad własną działalnością i sprawstwa rozumianego jako osobisty wpływ na treść, zakres, jakość oraz sposób uczenia się. Buduje to z kolei w uczniach przekonanie o możliwości uzyskania sukcesu, czyli motywuje do uczenia się.

Ad. 4 Poznawanie uczniów zależne jest także od **warunków w jakich się dokonuje**. Szczególne znaczenie przypisuje się kontekstowi interpersonalnemu, którego indywidualne cechy mogą decydować zarówno o jakości informacji jak i możliwo-

ści ich uzyskania. Informacje w diagnozowaniu potrzeb ucznia mogą także wynikać z przyjętej koncepcji praktyki pedagogicznej (co było akcentowane wcześniej), i co za tym idzie z pozycji i roli nauczyciela w kontekście przyjętej strategii. Czynnikiem „blokującym” możliwość popełnienia błędów interpretacyjnych w procesie poznania uczniów są kompetencje nauczycieli zwłaszcza psychologiczne i diagnostyczne, komunikacyjne. A. Janowski²⁹ wymienia szereg zasad, które „wpisują się” w wymienione kompetencje stanowiąc jednocześnie listę warunków dobrego i skutecznego dowartościowującego poznawania uczniów. Dotyczą one:

1. **Zasady szczerości we wzajemnych kontaktach.** Chodzi tu o okazywanie zrozumienia dla wypowiedzi i działań podopiecznych, powstrzymywania się od osobistych opinii i oceniania formalnego, szeroko rozumianego zainteresowania uczniem i jego sprawami, dyskrecję, itp.
2. **Zasady zmniejszania szkolnego dystansu wynikającego z naturalnej asymetrii interpersonalnej zachodzącej pomiędzy dzieckiem a dorosłym.** Chodzi tu o zmniejszenie bariery psychologicznej ograniczającej bezpośrednie relacje, przepływ informacji w układzie uczeń – nauczyciel, a także zwiększenie elastyczności pedagoga i rezygnowania z funkcji osoby dominującej na rzecz wspierania, towarzyszenia
3. **Zasady rozumienia kontaktów niewerbalnych.** Jest to zasada pozwalająca na rozumienie i uwzględnianie przez nauczyciela nastrojów ucznia, szybkie wzajemne reagowanie na informacje zwrotne, pogłębianie przyjaznych dla rozwoju ucznia sytuacji i atmosfery edukacyjnej.
4. **Zasady empatii nauczycielskiej.** Zasada sprzyjająca wczuwaniu się w sytuację ucznia, identyfikowanie się z jego stanami emocjonalnymi i psychicznymi. Działania rozpoznawczo – diagnostyczne nauczyciela są zdaniem A. Janowskiego skazane na niepowodzenie bez tej cechy pedagoga. Współodczuwać, żeby poznać i zrozumieć – to hasło, które powinno kierować nauczycielem, jeśli chce być skutecznym w tej płaszczyźnie. Charakteryzowana zasada wpisuje się wyraźnie w kompetencje psychologiczne pedagoga powiązane z jego cechami osobowościowymi.

Janowski podaje także zagrożenia dla skutecznego postępowania diagnostycznego. Są to między innymi:

²⁹ A. Janowski, *Poznanie uczniów*, WSiP, Warszawa 2009

1. Sytuacje ograniczające możliwości obserwowania, czyli brak innych niż klasa szkolna terenów obserwowania uczniów w warunkach bardziej naturalnych, swobodnych np. podczas wycieczki czy przerwy.
2. Nadmierna władza nauczyciela w klasie ograniczająca możliwości obustronnego porozumiewania się. Jednokierunkowa transmisja od nauczyciela do ucznia sprzyja postrzeganiu wielu czynników współistniejących z aktywnością edukacyjną uczniów jako przeszkadzających nauczycielowi na przykład: przemieszczanie się dzieci w klasie, gwar tworzący atmosferę „nieładu edukacyjnego” i poczucie braku pełnej kontroli nad uczniami przez nauczyciela. Podmiotowość ucznia zanika, co nie sprzyja procesowi poznawania go.
3. Schematy i nastawienia nauczycieli jako bezpośredni punkt odniesienia w ocenie uczniów nie tylko upraszcza wnioskowanie na temat właściwości uczniów, ale może prowadzić do ich stygmatyzacji, to jest utrwalania się wcześniej założonych opinii. W rezultacie można mówić o zjawisku samospełniającego się proctwa. „Wiąże się ono z nieprawidłowym rozpoznaniem właściwości ucznia, a następnie traktowaniem go przez nauczyciela stosownie do wstępnej diagnozy, w efekcie czego uczeń reaguje zachowaniem potwierdzającym błędną nauczycielską hipotezę”.³⁰ W literaturze przedmiotu często wymienia się negatywne znaczenie czynników potęgujących opisany powyżej mechanizm. Są to między innymi rygorystyczna dyscyplina, hierarchizowanie uczniów, dystans, nastawienie na wynik kształcenia bez uwzględniania indywidualnych cech uczniów. Nie trudno doszukać się tu dominującej roli kompetencji pedagogicznych i specjalistycznych nauczycieli.
4. Cechy osobowościowe nauczyciela, które należy utożsamiać z brakiem kompetencji psychologicznych. Szczególnie groźne wydają się takie cechy jak niepewność nauczyciela, subiektywizm, nietolerancja i brak kompetencji komunikacyjnych.

Wyróżnione przez autora zagrożenia warunków poznawania uczniów dają się powiązać z wybieranymi przez nauczycieli koncepcjami pedagogicznymi. W zależności od podejścia można mówić o zróżnicowanym sposobie zagrożenia.

Podsumowując rozważania nad warunkami poznawania uczniów warto podkreślić, że – podobnie jak w innych przestrzeniach – ważna jest refleksyjność nauczyciela nad własnymi poczynaniami i celami, które chce realizować. Cele z kolei

³⁰op. cit s. 609

muszą być ukierunkowane na ucznia i jego podmiotowość w procesie kształcenia. Budowanie kompleksowego obrazu ucznia możliwe jest tylko w warunkach konfliktu poznawczego wywołanego niejednorodnością wiedzy o nim gromadzonej w różny sposób, w różnych warunkach, dla różnych celów z uwzględnieniem odmiennych postaw epistemologicznych.

Wspieranie rozwoju i edukacji uczniów a kompetencje diagnostyczno – terapeutyczne nauczycieli

Jak wcześniej wskazywano pojęcie stymulowania rozwoju w obszarze edukacyjnym i wychowawczym czy też opiekuńczym wiąże się z reguły z potrzebą lub koniecznością podjęcia dodatkowych i/lub specjalnych działań ze strony nauczycieli, ale także innych osób towarzyszących edukacji dziecięcej to jest rodziców czy specjalistów. Działania takie mają – w założeniach – wpływać pozytywnie na całościowy rozwój dziecka lub jego określone obszary. Mogą ponadto różnić się i przyjmować charakter: interwencji, profilaktyki lub stymulacji.

Interwencja, rozumiana jest jako modyfikacja, przerwanie, zahamowanie istniejącego stanu identyfikowanego jako niekorzystny rozwojowo i edukacyjnie dla ucznia. Interwencja edukacyjna dotyczy zwykle dzieci zaniedbanych środowiskowo i z deficytami względnie zaburzeniami rozwojowymi. Najczęstszymi formami wspierania i edukacji dzieci są:

- **psychoedukacja**, usuwająca w drodze terapii zakłócenia w sferze rozwoju psychicznego,
- **psychoterapia**, skierowana głównie na minimalizowanie zagrożeń wynikających z zaburzeń psychicznych,
- **terapia pedagogiczna**, rozumiana jako wspomaganie zaburzonego rozwoju i sprawności leżących u podstaw uczenia się jak i umiejętności zniekształconych nieprawidłowo wyuczonymi często na skutek stwierdzonych zaburzeń. Jest oddziaływaniem trójprofilowym obejmującym sferę psychologiczną, pedagogiczną i socjologiczną rozumianą jako uwzględnianie w terapii kontekstów środowiskowo-kulturowych ucznia,
- **rehabilitacja i rewalidacja**, dotycząca pomocy w rozwoju dzieci z czasową lub trwałą utratą zdrowia, niesprawnością intelektualną, motoryczną, psy-

chomotoryczną czy psychosomatyczną. Chodzi u głównie o przywracanie sprawności i możliwości szerokiej integracji społecznej.

Profilaktyka, jako działanie wspierające dotyczy tzw. dzieci w normie, rozwijających się prawidłowo, prezentujących poziom umiejętności i wiadomości oczekiwanych dla ich wieku. Celem oddziaływań wspierających w stosunku do tej grupy jest potęgowanie, wzmacnianie i rozwijanie ich zasobów i potencjału rozwojowego i edukacyjnego.

Podstawowym mechanizmem wykorzystywanym przez pedagogów dla takiego wpływu jest stymulacja (z łac. pobudzanie, popędzanie), ale nie przyspieszanie. Działania nauczycielskie służą tu specyficznej „promocji” potencjału ucznia, po wcześniejszym zidentyfikowaniu to jest zdiagnozowaniu go. Poczynania pedagogiczne krążą wokół powstrzymania ewentualnych zagrożeń, co z kolei opierać musi się na bardzo dobrej znajomości tak kontekstów społeczno-kulturowych poszczególnych uczniów co i norm rozwojowych oraz mechanizmów zagrażających rozwojowi. Tak rozumiane wpływy profilaktyczne/prewencyjne służą też kształtowaniu i utrwalaniu nawyków i zachowań sprzyjających dzieciom edukacyjnie. Zdaniem B. Śliwerskiego, stymulacja rozwoju tej grupy dzieci nie usuwa istniejącego stanu rzeczy, ale pobudza procesy życiowe, poprzez doskonalenie warunków optymalnych dla rozwoju ucznia.

Stymulacja, rozumiana jest jako działanie w stosunku do dzieci zdolnych i uzdolnionych koncentruje się najczęściej wokół:

- ściślejszej selekcji oddziaływań adekwatnych do wysoce zindywidualizowanych i ukierunkowanych na specjalne profile uzdolnień dziecięcych. Ich realizacja odbywa się nierzadko na tzw. zajęciach pozalekcyjnych np. kołach zainteresowań
- tworzeniu grup dzieci na podstawie ich indywidualnych predyspozycji i uzdolnień o zbliżonych zainteresowaniach i zdolnościach i w tych ramach stymulowanie ich rozwoju na coraz to wyższe poziomy
- bloki problemowe wychodzące poza ramy obowiązującego programu, profilowane podobnie jak wyżej opisane
- e-learning, czyli uczenie na odległość w sposób wybitnie zindywidualizowany i precyzyjnie dobrany do potrzeb poszczególnych uczniów
- obejmowanie opieką wspierającą rozwój i edukację uczniów zdolnych przez różne stowarzyszenia, akademie rozwoju, ośrodki i inne organizacje

Wartość i odmienność takich oddziaływań wyznacza potrzeba nie tylko poszerzenia możliwości poznawczych i poziomu umiejętności uczniów, ale ich wyraźne przyspieszenie. Akcentuje się wewnętrzny plan rozwoju dziecka, jego indywidualność, jedyność oraz pełną autonomię, wolność dokonywania wyborów i doświadczania ich skutków. Nauczyciel nie kieruje aktywnością, ale stwarza optymalne warunki do samodoskonalenia się i urzeczywistniania indywidualnego potencjału. Rolą nauczyciela jest dostarczanie wychowankom możliwości tworzenia i odkrywania. Nadrzędny cel tak rozumianej stymulacji stanowi wszechstronny rozwój jednostki w zakresie jej potencjału w każdej ze sfer lub tej, którą identyfikuje się jako wybitnie wyróżniająca się spośród innych.

Nie ma więc takiej grupy dziecięcej wobec, której stymulacja byłaby zbędna, czy też ograniczona. Tak jak poznawanie ucznia stanowi imperatyw kategoryczny dla nauczyciela, który ma na uwadze rozwój swoich podopiecznych, tak wspieranie rozumiane jako stymulowanie jest reakcją zwrotną, odpowiedzią na zróżnicowane potrzeby dzieci, w zależności od ich indywidualnych cech. Aby sprostać temu zadaniu nauczyciel musi zintegrować wiele posiadanych kompetencji w zakresie analizy, planowania, organizowania i dokumentowania swojej i uczniów pracy, oraz komunikowania się (nie tylko z uczniami). Doniosłe znaczenie mają też jego cechy osobowościowe, empatia, wrażliwość, kultura, motywacja czy nastawienie zarówno do własnych uczniów jak i własnych poczynań.

Nauczyciel, jeśli chce być efektywny w pracy ze swoimi uczniami, jeśli zależy mu na ich rzeczywistym rozwoju powinien mieć świadomość (i umieć ją transponować na działania praktyczne) przechodzenia przez następujące etapy:

- Zbieranie za pomocą różnych metod w różnych warunkach **informacji na temat ucznia** (informacja poznawcza)
- Ukierunkowanie obserwacji (rozumianej jako poznawanie) na interesujący go **cel, lub jej uszczegóławianie**
- **Stawianie pytań** dotyczących ucznia, poszerzających refleksję: dlaczego tak jest, co na to wpłynęło, co wiem o uczniu, czego jeszcze nie wiem o uczniu, skąd i od kogo oraz w jaki sposób uzyskać brakujące informacje.
- Stawianie pytań wyznacza **cele diagnostyczne i działania diagnostyczne** pozwalające na:
- **Formułowanie hipotez** na temat ucznia, prowadzące następnie do:

- **Odkrywania potrzeb** ucznia. Potrzeby ucznia nauczyciel powinien identyfikować w dwóch grupach to jest **rozwojowych i indywidualnych**, a te z kolei różnicować na **zaspokojone i niezaspokojone**. Na tej dopiero podstawie może wyznaczać swoje:
- **Działania wspierające** rozwój i edukację rozumiane jako **informacje zwrotne** dla dziecka pochodzące od nauczyciela, który zna i rozumie jego potrzeby. Ważne jest, aby wspieranie edukacyjne uwzględniało odpowiedzi na kolejne pytania: kto jeszcze może pomóc uczniowi (np. jacy specjaliści, może rodzice), gdzie wsparcie ucznia ma się dokonywać (szkoła, klasa, dom, placówki specjalistyczne), kiedy, itd

Wyróżnione etapy stanowią specyficzny łańcuch powiązań prowadzących do pogłębiania refleksji nauczycielskiej nad uczniem i w efekcie wybierania bardziej skutecznych oddziaływań edukacyjnych.

W tym miejscu warto też zwrócić uwagę na wybrane sposoby praktycznego wspierania uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Koncepcje wspierania edukacyjnego uczniów zgodnego z ich indywidualnymi potrzebami

M. Kochan-Wójcik w artykule „O rozumiejącym diagnozowaniu” pisze: „ By (...) sprostać, nauczyciel musi skupić się nie tylko na realizacji założonych celów dydaktycznych, ale również stale zabiegać o uczniowską koncentrację, uwzględniając (...) wielowymiarową oryginalność swoich podopiecznych.”³¹

Koordynacja tych zadań zdaniem autorki wymaga od nauczyciela:

- wiedzy (wyznaczonej kompetencjami specjalistycznymi/kierunkowymi)
- dużego zaangażowania w pracę (wyznaczonymi kompetencjami psychologicznymi/osobowościowymi)
- indywidualizowania pracy z uczniami (wyznaczonymi kompetencjami metodycznymi/pedagogicznymi)
- oddzielania własnych emocji od sytuacji szkolnych i zachowań uczniów wyznaczonych umiejętnościami i kompetencjami komunikacyjnymi peda-

³¹ M. Kochan-Wójcik, *O rozumiejącym diagnozowaniu*. Psychologia w szkole 3/2010, s. 35

gogów i wchodzącymi w skład inteligencji emocjonalnej (interpersonalnej) nauczyciela.

Kompetencje interpersonalne są niezbędne nie tylko do nawiązania współpracy pomiędzy: nauczycielem, uczniem i rodzicami oraz specjalistami pracującymi z dziećmi, ale również sprzyjają efektywności działań edukacyjnych. Niestety wbrew deklaratywnym zapewnieniom pedagodzy, rodzice, a także rozmaici specjaliści pracujący z dziećmi rzadko ze sobą współpracują, a jeśli już to mało skutecznie. „zdecydowanie częściej ustawiają się po różnych stronach barykady. W efekcie zamiast się wspierać, reagują obornnie, wycofując się z kontaktu lub atakując”³² Taka sytuacja nie służy uczniom, bo nie mają wsparcia i nie czują się bezpiecznie. Mogą też odczuwać brak satysfakcji edukacyjnej, podporządkowanie, brak sprawstwa. W efekcie obniżają swoją motywację do nauki. W zaistniałych okolicznościach edukacyjnych uczeń szybko staje się przedmiotem manipulacji pedagogicznych. Nie sprzyja to jego rozwojowi.

Także dla nauczyciela jest to sytuacja z pewnością nie sprzyjająca refleksji nad swoim postępowaniem, ani do refleksji nad potrzebami ucznia. W tej atmosferze trudno o pytania typu.:

- dlaczego moi uczniowie tak reagują?
- co spowodowało, że ich reakcje są odmienne od spodziewanych?
- co należy uczynić i w jaki sposób?

Pomocną może być opracowana przez M. Kochan-Wójcik i E. Małkiewicz „koncepcja motywów poznawania świata i uczenia się uczniów” wykorzystująca podejście rozumiejące w procesie edukacyjnym. Można ją także – zdaniem autorek – wykorzystywać jako narzędzie indywidualizowania pracy podczas lekcji. W koncepcji zakłada się, że każde zachowanie ucznia na zajęciach jest celowe i motywowane ważnymi z jego perspektywy powodami. Podczas zajęć szkolnych nauczyciele mają zawsze do czynienia z ujawnianiem przez uczniów zróżnicowanych potrzeb, których źródło mogą stanowić najrozmaitsze czynniki sytuacyjne, tendencje rozwojowe, indywidualne i społeczne doświadczenia, itp.

Uczeń może na przykład mieć złe samopoczucie z powodu choroby lub sprzeczki z kolegami podczas przerwy. Nie sprzyja ono pełnej koncentracji uwagi na zajęciach, ani szczególnej aktywności, której się wymaga na lekcjach od ucznia. Uczeń może wycofać się z uczestniczenia w realizacji aktualnych celów edukacyj-

³²op. cit

nych, co objawia się często np. przeszkadzaniem.. Nauczyciel w tej sytuacji z reguły dostrzega tylko końcowy efekt, to jest przeszkadzanie. Na tym koncentruje swoje myśli i działania, które z reguły przybierają postać redukcji u ucznia niepożądanych zachowań. Nauczyciel posiadający często bardzo bogatą wiedzę na temat rozwoju dzieci nie zawsze rozumie i uwzględnia w swoim postępowaniu potrzeby wychowanka wynikające z jego tendencji rozwojowych. Szczególnie ważne jest to na etapie wczesnej edukacji, kiedy kształtują się edukacyjne nawyki, nastawienia, strategie działania, a także motywacja i samoocena.

M. Kochan-Wójcik analizując różne typy uczniowskich potrzeb, niezależnie od ich źródła proponuje w swojej koncepcji zgromadzenie ich wokół trzech rozwojowo istotnych kwestii:

- Zapewnienia poczucia **bezpieczeństwa** (zwłaszcza edukacyjnego) wyrażającego się ze strony ucznia dążeniem do uzyskania akceptacji osób znaczących: nauczycieli, rodziców, rówieśników. Ze strony nauczycieli refleksją, jak temu sprostać w indywidualnych przypadkach.
- Kształtowania **tożsamości**, ujawniającego się podkreśleniem własnej wyjątkowości, odrębności ucznia.
- **Samorealizacji** ujawniającej się w dążeniu do poszukiwania informacji, wiedzy, rozwijania własnych zainteresowań, decydowania i możliwości własnego realnego wpływu na edukację.

Na podstawie analizy zachowania ucznia można zatem rozpoznać rodzaj motywu i w ten sposób określić prawdopodobny cel dążenia ucznia (zachowania się czy reagowania). Niezwykle pomocna okazuje się tu umiejętność prowadzenia obserwacji ucznia przez nauczyciela – bez osądu, nastawienia, stereotypów, schematów i innych zniekształceń, które nierzadko czynią obserwacje bezużyteczną w pracy pedagogicznej, bez wartości dla nauczyciela i bez korzyści dla uczniów.

Niemniej ważna w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest współpraca nauczyciela z uczniem. Stanowi istotny czynnik warunkujący uzyskiwanie przez niego poznawczej aktywności uczniów. M. Kochan-Wójcik zwraca jednak uwagę, że możliwe jest tylko wówczas, gdy zostaną zaspokojone, lub choćby uwzględnione potrzeby dziecka. Redukowane są wówczas mechanizmy oporu uczniowskiego, wykazującego wówczas większe zaangażowanie w realizację celów edukacyjnych, uczeń koncentruje uwagę nie na budowaniu barier, a na realizacji zadań, które stają się dla niego ważne. Jest to efekt tak zwanej diagnozy rozumiejącej.

Diagnozowanie rozumiejące zakłada koncentrację nauczyciela na przewidywanych celach uczniowskich działań i metodycznym modyfikowaniu kolejnych etapów lekcji w taki sposób by psychologiczne potrzeby ucznia zostały uwzględnione – pośrednio zaspokojone lub przynajmniej zauważone.³³ Chodzi tu o wprowadzenie zadania w formie na przykład pytania, lub metody projektu, lub zorganizowania miejsca pracy ucznia, tak aby on poprzez własne zaangażowanie się w pracę zaprojektowaną przez nauczyciela doświadczył redukcji napięcia, które na poziomie behawioralnym przyjmuje postać niewłaściwego zachowania. Określenie niewłaściwe zachowanie należy interpretować tu nie tyle jako nie służące rozwojowi i edukacji dziecka, ale raczej niezgodne z oczekiwaniami pedagoga. Ważne jest też powstrzymanie się nauczyciela od osądów postępowania dziecka np. „nudzi się”, „przeszkadza”, „wymiguje się”, itp. Zachowanie obiektywizmu w obserwacji sprzyja zadawaniu pytań: co się dzieje, dlaczego tak się dzieje; czego brakuje uczniowi do spełnienia oczekiwań nauczycielskich; co uczeń chce w ten sposób osiągnąć; co należy w tej sytuacji uczynić. Pytania prowadzą do wytyczenia możliwych rozwiązań (stawiania hipotez) podążających ku odkrywaniu dziecięcych niezaspokojonych potrzeb. Nauczyciel powinien zatem starać się stwarzać sytuacje, w których uczniowie będą mogli poczuć się kimś wyjątkowym, docenionym. Sami wówczas będą sięgać po kolejne zadania traktowane jako wyzwanie, sprawdzenie się, pokazanie swoich potencjalnych możliwości, a nie jako podporządkowanie. Staną się samodzielni, współpracujący, żądni osiągnięć. Niewątpliwie diagnoza rozumiejąca – w odróżnieniu od etykietującej, bo opartej na interpretacji, a nie obiektywnej obserwacji wymaga od nauczyciela posługiwania się świadomie bardzo bogatym warsztatem metodycznym, wiedzą pedagogiczną i psychologiczną. Nie jest przesadą, że w tak rozumianej diagnozie koncentrują się wszystkie możliwe kompetencje pedagoga. Diagnoza rozumiejąca stanowi doskonały przykład połączenia działań poznawczych z wpływem edukacyjnym. Ukierunkowanie jej na dziecko pozostaje w zgodzie z inną koncepcją wpisującą się w ramy psychologii humanistycznej C. R. Rogersa. Ten twórca terapii zorientowanej na podmiot twierdził, że ucznia nie można zmienić, bo zachęcanie do zmiany dotychczasowego zachowania i udzielanie rad werbalnych nie przynosi spodziewanych efektów. Nauczyciel może jednak zadbać o stworzenie klimatu służącego **dynamizowaniu rozwoju ucznia**, sprzyjającego zmianie nieodpowiednich sposobów postępowania i reagowania i w efekcie właściwemu kształtowaniu osobowości. Tworzenie takiego klimatu Rogers nazwał „ułatwie-

³³ M. Kochan-Wojak, *O rozumiejącej diagnozie*. Psychologia w szkole nr 3/2010 s. 39

niem” – „**facilitation**”. Źródłem zmian w zachowaniu ucznia powinna być jego własna zdolność do rozwoju oraz umiejętność uczenia się na podstawie indywidualnych doświadczeń, Nauczyciel jest według R.Rogersa facilitatorem (pośrednikiem), a nie nieomylnym ekspertem narzucającym swoje sposoby myślenia. Szczególne znaczenie mają kompetencje psychologiczne/osobowościowe nauczyciela. Jego wrażliwość, empatia pozwala rozumieć ucznia i jego oczekiwania. Akceptacja zaś wyzwala naturalną ciekawość poznawczą dziecka i motywację do działania. Uczeń czując szanse i warunki do uzyskania sukcesu – czyni to budując systematycznie zaufanie we własne siły i świadomość autonomii oraz samodzielności. B. Rogers formułuje zasady pracy metodą Podejścia Skoncentrowanego na Osobie (PCA – Person Centered Approach)³⁴

- Nauczyciel ufa sobie i innym, będąc przekonanym, że wszyscy uczą się przede wszystkim dla siebie i mają tego świadomość
- Nauczyciel zapewnia w maksymalnym stopniu wszelkie środki korzystne w zdobywaniu doświadczeń przez uczniów
- Uczeń opracowuje samodzielnie i/lub we współpracy z innymi indywidualny program uczenia się
- W klasie panuje atmosfera sprzyjająca uczeniu się, o co dba nauczyciel. Treści programowe są tu mniej ważne niż droga dochodzenia do wiedzy i zdobywania umiejętności
- Skuteczność edukacji mierzy się miarą postępu pomiędzy stanem wyjściowym a końcowym odnoszonym jednak do sposobów uczenia się
- Ocenianie jest udzielaniem konstruktywnych informacji zwrotnych od innych uczestników procesu edukacyjnego, w tym też nauczyciela. Istotną funkcję pełni też samoocena stanowiąca rodzaj samowiedzy
- Dyscyplina zewnętrzna jest zastąpiona samodyscypliną

Według B. Rogersa – „w takiej usprawniającej rozwój atmosferze uczenie staje się głębsze, przebiega szybciej i ma wymiar praktyczniejszy niż w tradycyjnym modelu nauczania. Dzieje się tak dlatego, że kierunek uczenia się jest świadomym i autonomicznym wyborem, opartym na własnej inicjatywie i pełnym (uczuciowym, emocjonalnym i intelektualnym) zaangażowaniu”³⁵.

³⁴ Za: W. Sikorski, *Skup się na uczniu*. Psychologia w szkole 1/2008 s. 104-105

³⁵ op. cit

Kompetencje diagnostyczne nauczyciela jako droga do budowania świadomości zawodowej pedagoga

Przybliżone koncepcje są przykładem umiejętnego, korzystnego dla rozwoju i edukacji uczniów łączenia różnych sposobów poznawania i diagnozowania dzieci w procesie dydaktyczno – wychowawczym. Działania z nich wynikające są możliwe wówczas, gdy pedagog posiada szeroki wachlarz kompetencji i potrafi je wykorzystywać na rzecz ucznia. Nie można w tym miejscu zapominać o potrzebie „opowiedzenia się” przez nauczyciela za którąś ze strategii edukacyjnych wcześniej charakteryzowanych i także bazujących na wykorzystywaniu przez nauczyciela specyficznych kompetencji

Pedeutologia od zawsze interesowała się sylwetką osobowościową nauczyciela – tworząc rejestry właściwości osobowych dobrego nauczyciela-wychowawcy. Interesowała się też, rolą funkcjami nauczyciela oraz jego kompetencjami.

Badania prowadzone przez M. Głoskowską-Sołdatow³⁶ wykazały, że dobry nauczyciel to osoba która:

- posiada rozległą wiedzę i potrafi ją przekazać
- jest dla uczniów przede wszystkim przyjacielem, później dydaktykiem i doradcą
- jest wyrozumiała

Praca współczesnego nauczyciela – niezależnie od szczebla – nie ogranicza się tylko do nauczania i wychowania, ale obejmuje coraz to inne obszary działań służących wspieraniu i wspomaganii rozwoju uczniów. Od nauczycieli wymaga się umiejętności tworzenia płaszczyzn do porozumiewania się nie tylko z uczniami i ich rodzicami, ale całym kontekstem środowiskowo-kulturowym, w którym osadzona jest edukacja dziecka. Oczekuje się także umiejętności takiego doboru treści kształcenia i ich strukturalizacji, aby osiągnąć cel rozwojowy dziecka. Treści kształcenia nie są dziś podstawowym celem edukacji, lecz środkiem prowadzącym do aktywności poznawczej uczniów mającej na celu wspieranie ich rozwoju. Nauczyciel ma pełnić funkcję wspierającego, towarzyszenia dziecku w procesie jego edukacji, ma pomóc mu w samodzielnym konstruowaniu wiedzy. Zmienia to w oczywisty sposób także organizację procesu kształcenia ściśle powiązaną z przyjętą koncepcją pedagogiczną. Współczesne podejście do procesu uczenia się – zwłaszcza na poziomie klas młodszych – wymaga odmiennego patrzenia na problem kształcenia nauczycieli edukacji

³⁶op. cit

początkowej, szczególnie w zakresie uzyskiwania przez nich kompetencji diagnostycznych. Przyjmuje się, że zasadniczym celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie rozwoju dziecka. Osiąganiu tego celu przez nauczycieli sprzyja koncepcja oparta na psychologii konstruktywistycznej, to jest przetwarzaniu informacji przez jednostkę. Postrzega się tu uczenie się dziecka jako proces aktywnego przetwarzania treści i budowania znaczeń. Nauczycielowi nie mogą zatem wystarczać do skutecznej pracy z klasą umiejętności pedagogiczne, wiedza psychologiczna, ale także konieczne są umiejętności interpersonalne oraz kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne – choćby z uwagi na ogromne zróżnicowanie potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów. Z tego też powodu szczególnego znaczenia nabierają kompetencje diagnostyczne. Wyrażają się one w świadomości nauczyciela na temat jego powinności wobec uczniów, ale także w wiedzy i umiejętnościach pedagogicznego postępowania w każdej edukacyjnej sytuacji i w stosunku do każdego ucznia.

Uzyskanie przez nauczycieli kompetencji diagnostycznych A. Karpińska³⁷ wiąże z:

- umiejętnością rozpoznania zjawisk i sytuacji wychowawczych oraz potrzeb ucznia
- znajomością warsztatu diagnostycznego (tj. metod i technik diagnozy)
- interpretowaniem diagnozy jako ciągłego procesu zachodzącego w toku pracy dydaktyczno-wychowawczej
- właściwościami emocjonalnymi i osobowościowymi pozwalającymi na właściwe zachowania wobec uczniów
- umiejętnościami interpersonalnymi ułatwiającymi proces poznawania ucznia i jego środowiska społecznego
- wiedzą psychologiczną na temat rozwoju i jego patologii.

H. Hamer³⁸ szczególnie akcentuje cechy osobowościowe i umiejętności, do których zalicza między innymi:

- szacunek dla siebie i innych (uczniów)
- etyczne i moralne zachowanie wobec ucznia
- umiejętność słuchania uczniów
- umiejętność dostarczania informacji zwrotnych

³⁷ A. Karpińska (red). (2005), *Edukacja głębszego poznania w dialogu i perspektywie*. W: Sałata E. Ośko St. (red). (2007), *Współczesne problemy pedagogologii i edukacji*, cyt. za: Skalbani B. *Kompetencje diagnostyczno- terapeutyczne nauczyciela wyzwaniem współczesnej edukacji*

³⁸ E. Sałata, S. Ośko (red). (2007), *Współczesne problemy pedagogologii i edukacji*. Radom, cyt. za: Skalbani B., *Kompetencje diagnostyczno- terapeutyczne nauczyciela wyzwaniem współczesnej edukacji*

- asertywność
- autentyczność
- umiejętność rozwiązywania problemów i konfliktów

J. Jastrząb³⁹ dodaje jeszcze refleksyjność nauczyciela i kreatywność w poszukiwaniu rozwiązań

U innych autorów możemy spotkać, takie cechy jak:

- umiejętność rozpoznawania i dostrzegania emocji uczniów
- empatyczne rozumienie
- umiejętność dostrzegania i spełniania potrzeb uczniowskich
- umiejętność dostrzegania mocnych stron ucznia i ich akcentowanie w procesie edukacji
- pełna akceptacja ucznia
- umiejętność do wzmacniania i pobudzania ucznia
- umiejętność współpracy i współdziałania

W literaturze przedmiotu można znaleźć także specyficzny podział na: kompetencje podstawowe i kompetencje pożądane. Do kompetencji podstawowych najczęściej zaliczane są takie cechy nauczycielskie, jak: sprawność fizyczna, dyspozycyjność, empatia, otwartość, wytrwałość, zrównoważenie emocjonalne, rozumienie innych.

Do kompetencji pożądanych z kolei zalicza się: samodzielność i kreatywność w myśleniu i działaniu, łatwość nawiązywania kontaktów, łagodność, spokój, opanowanie.

Jeszcze inni – M. L. Bullock i J.R. Whelan⁴⁰ – uznali, że w pracy diagnostyczno – terapeutycznej nauczycieli na wyróżnienie zasługują następujące kompetencje:

- zapewnienie uczniom doświadczeń, w których będą mogli odnieść sukces
- znajomość pedagogiki i psychologii różnic indywidualnych rozwojowej oraz klinicznej
- znajomość podstawowych potrzeb dzieci
- znajomość technik służących rozładowywaniu napięć i konfliktów
- umiejętność dostosowywania programów do indywidualnych potrzeb i potencjalnych możliwości uczniów
- umiejętność określania indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów

³⁹ op. cit.

⁴⁰ op. cit

- znajomość metod i technik służących diagnozowaniu
- umiejętności interpersonalne
- umiejętności unikania stereotypowych wymagań i stawiania podobnych zadań
- znajomość programów i metod pracy z dziećmi
- unikanie etykietowania, wartościowania uczniów
- ocenianie wysiłku edukacyjnego ucznia a nie wyłącznie efektów jego pracy
- zdolność dostrzegania dobrych stron ucznia
- umiejętność organizowania środowiska poznawczego służącego motywowaniu, aktywności i rozwojowi ucznia

Podsumowując dla realizacji powyższych zachowań potrzeba:

- poznania możliwości/potencjału rozwojowego ucznia
- rozpoznania sytuacji rodziny dziecka
- określenie zainteresowań i zdolności ucznia
- ustalenia sposobów wspierania i współpracy z rodzicami i specjalistami pracującymi z dzieckiem
- ustalenia programów/strategii oddziaływań dydaktyczno-wychowawczo-terapeutycznych

Z powyższego wynika, że próby określenia kompetencji nauczycielskich w zakresie diagnozowania uczniów podejmuje wielu teoretyków i praktyków. Literatura przedmiotu nie daje jednak jednoznacznej ich oceny, czy wskazań co do sposobów ich klasyfikacji. Ważne jest, by nauczyciel wyposażony w tak bogate umiejętności, wiadomości, właściwości osobowościowe także doświadczenia budujące razem jego świadomość diagnostyczną i pedagogiczną potrafił ich używać w sposób zawsze korzystny dla ucznia.

Warto na koniec przytoczyć kilka uniwersalnych zasad, które powinny prowadzić do głębszej refleksji i wyznaczać kierunki postępowania z dziećmi każdego nauczyciela, a także rodzica:

- Dzieci muszą czuć się **bezpieczne**,
- Dzieci wymagają uwagi i czasu, żeby je **poznać**,
- Dzieci muszą mieć przestrzeń, gdzie mogą **popełniać błędy i ponosić ryzyko**,
- Dzieci **nie można porównywać ze sobą** w działaniach, reakcjach, pomysłach i postępkach,
- Dzieci trzeba **zachęcać do rozwoju**, dzieciom trzeba pozwalać na **samodzielność**

- Dzieci trzeba **wspierać** w wyborach dziedzin, które je **interesują** i w których chcą się rozwijać.

Wspieranie rozwoju dziecka to uczenie samodzielności i zachęta do rozwoju potencjału, to dawanie dziecku prawa do decyzji. Wspieranie dotyczy każdego dziecka – wybitnie zdolnego, tzw. przeciętnego, czy z zaburzeniami. Istotą wspierania jest jego różnorodność i specyficzność ze względu na indywidualne właściwości uczniów. Cel jest zawsze ten sam, to jest wszechstronny rozwój dziecka i dążenie do jego efektywnej edukacji.

Kompetencje nauczycieli w zakresie poznawania uczniów, ich diagnozowania oraz wspierania edukacyjnego, niezależnie od ich szczegółowej interpretacji są podstawą „bycia nauczycielem” i prowadzenia refleksji nad własnymi poczynaniami.

Bibliografia:

- Groenwald. M., *O korzyściach z diagnozy edukacyjnej...* w: Problemy Wczesnej Edukacji nr 1/2009
- Hamer H. (1994), *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Wyd. Veda.
- Jakubowicz-Bryx A. (red.) (2004), *Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna w warunkach przemian XXI wieku*. Bydgoszcz: WAB
- Janowski A. (1985), *Poznawanie uczniów*. Warszawa: WSiP
- Jarosz. E. i Wysocka E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna – podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wyd. Akadem. „Żak”
- Klus-Stańska D. i Szczepka-Pustkowska M. (2009), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WAiP
- Klus-Stańska D i inni (red.) (2009), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Kochan-Wójcik M., *O rozumiejącym diagnozowaniu*. W: Psychologia w Szkole nr 3/2010
- Konarzewski K. (2008), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna* Warszawa: WSiP
- Lewartowska-Zychowicz. M. (2004), *Współczesne modele bycia nauczycielem*. Ars Educandi T. 1
- Misiorna E. i Ziętkiewicz E. (1999), *Zintegrowana edukacja w klasach I – III*. Poznań: WOM
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP
- Salata E. i Ośko St. (red.) (2007), *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*. Radom: PiB
- Sikorski W., *Skup się na uczniu*. W: Psychologia w szkole, nr 1/2008
- Strykowski W.(2003), *Kompetencje nauczycieli szkoły współczesnej*. Poznań
- Skalbania B., *Kompetencje diagnostyczno-terapeutyczne nauczyciela wyzwaniem współczesnej edukacji*. W: Współczesne problemy pedeutologii
- Ziemski St. (1973), *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa: WP

dr Małgorzata Sieńczewska
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny

CO ZOSTAŁO ZAMIERZONE, A CO UDAŁO SIĘ OSIĄGNĄĆ PODCZAS PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH W RAMACH PROJEKTU *DOBRA PRAKTYKA KLUCZEM DO PROFESJONALIZMU W EDUKACJI*

Wprowadzenie

Podczas realizacji projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji* pracowałam z grupą nauczycieli ekspertów z zakresu edukacji wczesnoszkolnej nad stworzeniem nowego programu praktyk pedagogicznych. Rzetelne wykonanie tego zadania wymagało debaty i refleksji nad jakością kształcenia przyszłych nauczycieli w kontekście rozpatrywania związków i relacji między teorią i praktyką, ale także akceptacji dla planowanych zmian w zakresie treści i organizacji praktyk pedagogicznych. Zmiana edukacyjna, aby rzeczywiście przyniosła efekty, nie może być forsowana na siłę, wymaga przede wszystkim zmotywowania i zachęcenia wszystkich biorących w niej udział podmiotów do aktywnego uczestnictwa. D. Ekiert-Oldroyd¹ postuluje nawet działania oparte o nowy paradygmat, który miałby polegać na stwarzaniu nauczycielom warunków do uczenia się w procesie zmiany, do współpracy, do wspólnego rozwiązywania problemów i konfliktów pojawiających się w trakcie wprowadzania zmian. Tak rozumiany paradygmat tworzy drogę do przekształcenia szkoły w uczącą się organizację, która motywuje nauczycieli do zaangażowania się w procesy zmian tak, by zamiast być ich adresatem i wykonawcami reform, stali się prekursorami zmian w swoim środowisku zawodowym.

¹ D. Ekiert-Oldroyd (red), *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*. Chowania t.1(26), Wyd. Uniwersytetu Śląskiego: Katowice 2006

Po wielu spotkaniach i dyskusjach z grupą nauczycieli ekspertów z edukacji wczesnoszkolnej, jestem głęboko przekonana, że na przebieg i wartość odbywanej przez studentów praktyki ma wpływ jakość wielu czynników, które w efekcie składają się na nabywanie przez studenta kompetencji nauczycielskich, a tym samym na jego przygotowanie do pełnienia przyszłej roli zawodowej.

Myślę też, że tak bardzo silnie akcentowana w projekcie współpraca pomiędzy pracownikami uczelni, nauczycielami i studentami, z jednej strony pozwoliła na opracowanie nowego programu praktyk, ale także przyczyni się do nadania właściwej rangi praktykom w systemie kształcenia nauczycieli.

System kształcenia nauczycieli w Polsce i na świecie

W krajach Unii Europejskiej, pomimo dążenia do pewnego ujednoczenia systemów funkcjonujących w państwach członkowskich, dotychczas nie wprowadzono wspólnego modelu kształcenia nauczycieli. Poszczególne państwa korzystają ze swoich indywidualnych ustaleń i przepisów, które różnią się między sobą.

W zakresie systemu kształcenia w krajach Unii Europejskiej nauczycieli kształcą się obecnie w różnych typach szkół wyższych. Każda z placówek stosuje własny system rekrutacji celem doboru najbardziej wartościowych kandydatów do tego zawodu. W kształceniu nauczycieli poszczególnych przedmiotów nauczania nadal podstawową rolę odgrywają uniwersytety. Natomiast nauczyciele szkół podstawowych oraz przedszkoli znacznie częściej kształceni są w wyższych szkołach pedagogicznych. Do wyjątków należą jedynie Grecja, Holandia i Niemcy (większość landów). Czasami wyższe szkoły pedagogiczne bywają częścią uniwersytetów, jak na przykład w Hiszpanii. Wyższe szkoły zawodowe kształcą tu przede wszystkim nauczycieli szkół technicznych i zawodowych. Przygotowanie kadry nauczycielskiej wyłącznie na szczeblu uniwersyteckim prowadzone jest w Irlandii, Grecji i Hiszpanii. W pozostałych krajach Wspólnoty odbywa się ono albo na poziomie uniwersyteckim – uzupełnione kilkumiesięczną praktyką pedagogiczną (Niemcy, Wielka Brytania, Belgia, Dania, Portugalia), albo w specjalistycznych instytutach i szkołach pedagogicznych, jak na przykład we Włoszech czy Luksemburgu.

Kraje Unii Europejskiej różnią się między sobą pod względem długości okresu studiów pedagogicznych. Studia te trwają zwykle od czterech (w Anglii, Walii, Irlandii, Włoszech) do siedmiu lat (w Luksemburgu). Najczęściej nauka na kierunkach

nauczycielskich trwa pięć lat (w Grecji, Portugalii, Belgii) lub sześć (Danii, Francji, Hiszpanii, Holandii, Niemczech). Podobne różnice można byłoby dostrzec analizując system kształcenia nauczycieli w USA, Korei Południowej, Singapurze czy Finlandii, państwach wiodących w świecie pod względem osiągnięć edukacyjnych. Warto jednak zwrócić uwagę, że w tych krajach kandydaci na studia pedagogiczne rekrutowani są z elitarnej grupy najlepszych absolwentów szkolnictwa średniego, zaś w zawodzie nauczyciela zatrudniani będą tylko najlepsi absolwenci kierunków pedagogicznych. Zatem, jest to zupełnie odmienna sytuacja niż w Polsce, gdzie często rekrutacja na tego typu studia wiąże się z niskimi standardami przyjęć, a wiele ośrodków kształcenia przyszłych nauczycieli przyjmuje praktycznie wszystkich kandydatów.

Mimo zróżnicowania w kształceniu pedagogów w różnych krajach, można zaobserwować pewne wspólne tendencje. Widoczne jest przede wszystkim coraz częstsze wymaganie od nauczyciela wykształcenia akademickiego, potwierdzonego dyplomem uniwersyteckim. Z tym zjawiskiem związana jest też tendencja wydłużania okresu zdobywania kwalifikacji zawodowych. Pedagodzy, w związku z ciągłym poszerzaniem się zasobów wiedzy, a także coraz to bardziej zaawansowanymi odkryciami naukowymi na temat procesów uczenia się, w szczególności zobligowani są do kształcenia ustawicznego. W poszczególnych krajach rozwijają się różne formy poszerzania i podnoszenia kwalifikacji czynnych zawodowo nauczycieli. Zajęcia tego rodzaju prowadzą centra doskonalenia zawodowego lub mają formę studiów podyplomowych, organizowanych przez uczelnie wyższe.

W większości krajów jednak programy kształcenia nauczycieli formułowane są nie tylko przez uczelnie, lecz także określane dodatkowo przez rozporządzenia wydane przez ministerstwa edukacji. Częściowy brak autonomii uczelni w tym zakresie obowiązuje w Polsce.

Podczas spotkań z nauczycielami, ekspertami z zakresu edukacji wczesnoszkolnej, których celem było stworzenie nowego programu praktyk studenckich w szkole, dokonaliśmy przeglądu Krajowych Ram Kwalifikacji, standardów nauczycielskich, obowiązującej obecnie podstawy programowej dla I etapu kształcenia, a także koncepcji kształcenia nauczycieli, realizowanej przez Wydział Pedagogiczny UW.

Analiza obecnych w literaturze koncepcji kształcenia nauczycieli wykazała, że koncentrują się one wokół różnorodnych kompetencji i nabywania przez studentów wiedzy z różnych obszarów.

- **koncepcja ogólnokształcąca** (zakłada wyposażanie studentów kierunków pedagogicznych w szeroki zakres wiedzy ogólnej i zapewnia im rozwój intelektualny, rozwija zdolności i zainteresowania poznawcze)
- **koncepcja personalistyczna** (koncentruje się rozwijaniu kompetencji zawodowych przyszłego nauczyciela w oparciu o ukształtowanie jego osobowości pedagogicznej, kształtowanie postaw, przekonań, motywacji, tak aby mógł pełnić rolę wzoru osobowego, kogoś godnego naśladowania)
- **koncepcja pragmatyczna** (za najbardziej istotne uważa doskonalenie sprawności i umiejętności nauczyciela, które pozwolą mu efektywnie projektować i organizować sytuacje edukacyjne, a także nawiązywać relacje z wychowankami)
- **koncepcja progresywna** (zakłada wyposażenie kandydatów na nauczycieli w umiejętności rozwiązywania różnych problemów w tworzonej wspólnie z uczniami sytuacji edukacyjnej)
- **koncepcja wielostronnej edukacji nauczycielskiej** (proponuje kształcenie zarówno kompetencji ogólnych, jak też personalistycznych, pragmatycznych i progresywnych jako podstawy do tworzenia modelu wielostronnego przygotowania studentów do przyszłej pracy zawodowej)

Zmienia się także rola nauczyciela. Jedną z nich można metaforycznie określić za Z. Baumanem jako rola **Przewodnika**. Nie jest to jednak rola, która polega na wytyczaniu drogi uczniom, ale pokazywaniu im różnych dróg, którymi można dojść do celu, otwieraniu na nowe informacje, tworzeniu warunków do efektywnego uczenia się, na swoistym przywództwie, które polega na budowaniu mostów pomiędzy uczestnikami procesów edukacyjnych.

Inną rolę określoną przez Z. Baumana za pomocą metafory, jest rola **Tłumacza**. Tłumacz to nauczyciel, którego funkcją jest objaśnianie, wyjaśnianie, ale językiem zrozumiałym dla odbiorcy. Zatem do pełnienia tej roli niezbędna staje się kompetencja komunikacyjna, wielość dostępnych nauczycielowi kodów językowych, zdolność do budowania adekwatnego, wiernego przekazu.

Kolejną rolą nauczyciela jest rola **Badacza**. Opis tej roli, opiera się na założeniu, że badania edukacyjne powinny być integralną częścią szkolnej pracy nauczyciela, a działaniem przeprowadzonym na terenie szkoły przez osoby z zewnątrz.

Refleksyjny praktyk to kolejny sposób rozumienia roli nauczyciela we współczesnej pedagogice, zaproponowany przez D. Schöna. Punktem wyjścia tak rozumianej roli nauczyciela jest namysł nad związkiem między wiedzą teoretyczną a praktyczną działalnością nauczyciela, który nie tylko stosuje teorię w praktyce, ile uczy ją się rozpoznawać, definiować. Wiedza naukowa jest ważna, ale wiedza konstruowana podczas działania jest wytworem refleksji. Schön w koncepcji mówi o dwóch rodzajach refleksji: refleksji w działaniu oraz refleksji nad działaniem. Refleksja w działaniu jest procesem, w którym równocześnie z działaniem występuje namysł nad tym działaniem. Występuje krytyczne spojrzenie na posiadaną wiedzę w toku tego działania. Refleksja nad działaniem natomiast jest namysłem nad działaniem z jakiegoś dystansu czasowego nad tym, co już się wydarzyło. Okazuje się, że w tym podejściu nauczyciel i jego kwalifikacje nie mają postaci finalnej, mogą stale ulegać przekształcaniu i doskonaleniu.

Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole

W zakresie kompetencji nauczycielskich istnieje wiele klasyfikacji, w których autorzy odwołują się do istoty zawodu, jego specyfiki, zadań i funkcji pełnionych przez nauczyciela. Zdaniem W. Strykowskiego (2003, s. 23) kompetencje w tym zakresie można podzielić na trzy grupy:

- **merytoryczne** – dotyczące treści nauczanego przedmiotu;
- **dydaktyczno-metodyczne** – koncentrujące się na warsztacie pracy nauczyciela i ucznia;
- **wychowawcze** – dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów.

Poszczególne kompetencje nauczycielskie niezbędne do wykonywania złożonych w toku kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia funkcji K. Denek (1998, s.215-217) ujął jako:

- **kompetencje prakseologiczne**, wyrastające się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- **kompetencje komunikacyjne**, wyrastające się w skuteczności zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych;
- **kompetencje współdziałania**, manifestujące się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych;

- **kompetencje kreatywne**, objawiające się w innowacyjności i niestandardowości działań nauczycielskich;
- **kompetencje informatyczne**, uwidaczniające się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji;
- **kompetencje moralne**, wyrażające się w zdolności do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego.

Klasyfikację kompetencji zawodowych nauczyciela przedstawia również S. Dydak (1995, s. 38-39), dzieląc je na trzy grupy:

- **kompetencje bazowe**, pozwalające nauczycielowi na porozumienie się z dziećmi i współpracownikami;
- **kompetencje konieczne**, bez których nauczyciel nie mógłby pracować konstruktywnie; należą do nich kompetencje **interpretacyjne**, **autokreacyjne** oraz **realizacyjne**;
- **kompetencje pożądane**, które mogą, lecz nie muszą znajdować się w profilu zawodowym danego nauczyciela; należą do nich zainteresowania i umiejętności
- związane ze sportem, sztuką itp.

Według R. Kwaśnicy (2003, s.298-302) można wyodrębnić dwie grupy kompetencji.

Pierwszą z nich stanowią **kompetencje praktyczno-moralne**, czyli:

- **kompetencje interpretacyjne**, rozumiane jako zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata (dzięki nim świat ujmowany jest jako rzeczywistość wymagająca ciągłej interpretacji i bezustannego wydobywania na jaw jej sensu);
- **kompetencje moralne**, które są zdolnością prowadzenia refleksji moralnej (w miejsce ustalania norm i nakazów moralnych);
- **kompetencje komunikacyjne**, ujmowane jako zdolność do dialogowego sposobu bycia, czyli bycia w dialogu z innymi i z samym sobą.

Druga grupa to **kompetencje techniczne**. W odróżnieniu od poprzednich one są umiejętnościami, od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania i które mają przedmiotowo określony zakres zastosowań. Zawierają się w nich:

- **kompetencje postulacyjne** (normatywne), ujmowane jako umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami i identyfikowanie się z nimi;
- **kompetencje metodyczne**, stanowiące umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności (treścią owych reguł jest przepis działania mówiący co i jak należy robić, aby został osiągnięty zamierzony cel);
- **kompetencje realizacyjne**, rozumiane jako umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celów.

R. Kwaśnica ustala także hierarchię ważności przedstawionych kompetencji (Kwaśnica, 2003, s. 303-304), uznając, że nadrzędne w zawodzie nauczycielskim są kompetencje praktyczno-moralne, które odpowiadają swoistości pracy nauczycielskiej i przesądzają o tym, czy i w jaki sposób nauczyciel uzna za moralnie dopuszczalne posługiwanie się w swej pracy kompetencjami technicznymi. Autor podkreśla, że poszczególne kompetencje nabywane są w różny sposób: techniczne mogą być przekazywane w sposób monologowy, zaś praktyczno-moralne kształtują się w dialogu i sprzyjać ich rozwojowi można tylko w trakcie oferowania możliwości myślenia według pytań ułatwiających dialog.

Zdaniem R. Kwaśnicy nie można przyjąć żadnego modelu przygotowania zawodowego nauczycieli, który pozwoliłby na określenie ich wiedzy i umiejętności, składających się na pełne kwalifikacje zawodowe, gdyż nauczyciel działa w sytuacjach niepowtarzalnych, zmiennych, wymagających oceny z założenia przeciw różnych potrzeb i możliwości wychowanków.

„O pełnym przygotowaniu zawodowym można sensownie mówić w przypadku takich zawodów, które polegają na wykonywaniu zadań względnie powtarzalnych i przewidywalnych, a przy tym wymagają kompetencji technicznych. W przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej. (...) kompetencje, których ona wymaga są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany” (R. Kwaśnica, 1994, s.10)

Interesujące jest też to, że R. Kwaśnica wyróżnia trzy fazy rozwojowe stawiania się nauczycielem:

- **stadium przedkonwencjonalne** – „wchodzenie w rolę zawodową”, którego istota polega na rozwiązywaniu problemów praktyczno-moralnych i tech-

nicznych poprzez kopiowanie (naśladowanie) tych wzorów zachowania, które są przekazywane przez innych wykonawców tego zawodu i uchodzą za typowe w otoczeniu początkującego nauczyciela,

- **stadium konwencjonalne** – „pełnej adaptacji roli nauczyciela”, w którym „nauczyciel zna (rozumie) wzorce interpretacyjne i realizacyjne oraz jest świadom ich uzasadnień, ale uzasadnienia te nie pochodzą od niego, lecz z zewnątrz. Jest to faza sprawnego posługiwania się wiedzą i umiejętnościami w sposób odtwórczy i przedkrytyczny. Oznacza to, że głównym motywem, racją uprawomocniającą decyzje nauczyciela jest dążenie do sprostanienia uświadamianej konwencji. Ową konwencją jest przepis roli zawodowej utrwalony w tradycji i w wiedzy pedagogicznej, ale ostatecznie definiowany i wypowiedzany w postaci zinstytucjonalizowanych wzorców postępowania nauczycielskiego” (R. Kwaśnica, 1994, s. 309).
- **stadium postkonwencjonalne** – „faza twórczego przekraczania roli zawodowej” gdzie nauczyciel już w sposób krytyczny posługuje się wiedzą, bada jej uzasadnienia i źródła, tworzy własne uzasadnienia, modyfikuje znane standardy techniczne zgodnie z potrzebami sytuacji i wychowanków, zaczyna tworzyć własną koncepcję rozumienia rzeczywistości edukacyjnej i sprawdza własne sposoby działania w tej rzeczywistości.

W kontekście zaprezentowanych rozważań, warto podkreślić, że zgodnie ze standardami kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku), praktyki pedagogiczne służą przede wszystkim kształtowaniu kompetencji dydaktycznych i wychowawczych kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Dokonuje się to poprzez zapoznanie się studentów ze specyfiką funkcjonowania przedszkola, szkoły lub innej placówki oświatowo-wychowawczej. Dzięki temu studenci poznają zadania opiekuńcze, wychowawcze i dydaktyczne realizowane w konkretnej placówce. Zapoznają się też z organizacją pracy i prowadzoną dokumentacją oraz z warsztatem pracy nauczyciela. Szczególnie ważne wydają się również następujące zadania, służące konfrontowaniu wiedzy teoretycznej z praktyką edukacyjną:

- obserwowanie zorganizowanej i podejmowanej spontanicznie aktywności nauczyciela, wychowanków i ich rodziców, w tym procesów komunikowania się interpersonalnego i społecznego,

- podejmowanie działań opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych wynikających z zastanych sytuacji edukacyjnych w placówce,
- pełnienie roli wychowawcy grupy w przedszkolu i wychowawcy klasy w szkole,
- analizowanie oraz interpretowanie zaobserwowanych i doświadczanych zdarzeń i sytuacji edukacyjnych,
- obserwowanie toku metodycznego zajęć dydaktycznych w przedszkolu, zajęć i lekcji na określonym etapie edukacyjnym,
- opracowywanie scenariuszy lub konspektów zajęć w przedszkolu, zajęć i lekcji na określonym etapie edukacyjnym,
- prowadzenie zajęć lub lekcji bazujących na wcześniej opracowanych scenariuszach lub konspektach,
- organizowanie pracy wychowanków w grupach zadaniowych, animowanie aktywności poznawczej i współdziałania dzieci,
- diagnozowanie poziomu wiedzy i umiejętności wychowanków oraz podejmowanie współpracy z innymi nauczycielami i ze specjalistami,
- podejmowanie indywidualnej pracy z wychowankami przejawiającymi inteligencje wielorakie lub mającymi zaburzenia rozwojowe,
- omawianie z nauczycielem-opiekunem praktyk w placówce prowadzonych zajęć i innych form pracy z wychowankami,
- ocena własnego funkcjonowania w toku wypełniania roli nauczyciela,
- ocena przeprowadzonych zajęć i innych form pracy z wychowankami przez nauczyciela-opiekuna praktyk. Analiza różnych koncepcji kształcenia przyszłych pedagogów, zmieniającej się roli nauczyciela, zrozumienie dla potrzeby kształtowania u studentów nie tylko technicznych, ale różnorodnych kompetencji zawodowych, które mogą i powinny być kształtowane już na etapie praktyk w szkole, skłoniły grupę nauczycieli ekspertów do opracowania odpowiednich narzędzi, wspierających ten długofalowy proces.

Narzędzia służące rozwojowi kompetencji pedagogicznych podczas praktyk w szkole

Praktyki pedagogiczne dają możliwość poznania pracy nauczyciela w różnych jego aspektach. Jednak od poziomu przygotowania teoretycznego i zaangażowania studenta zależy, czy praktyki staną się sposobem na gromadzenie obserwacji i

doświadczeń, które pozwolą później ocenić własne słabe i mocne strony, a także mogą stać się pomocne w realizacji zadań zawodowych.

Zaprezentowane poniżej narzędzia opracowali członkowie grupy nauczycieli ekspertów z zakresu edukacji wczesnoszkolnej z myślą o rozwijaniu dydaktycznych, wychowawczych, diagnostycznych, terapeutycznych, ewaluacyjnych i społecznych kompetencji studentów – przyszłych nauczycieli. Wszystkie narzędzia zostały opracowane w taki sposób, aby z jednej strony spełniały wymogi formalne określone w standardach MEN i KRK, ale także, aby pomagały studentom rozwijać umiejętność krytycznej analizy i refleksji wobec różnych sytuacji edukacyjnych, zachęcały do dokumentowania własnej pracy i namysłu na temat przyczyn i rezultatów podjętych działań.

Arkusze obserwacji nauczyciela

Arkusze obserwacji zajęć powinien służyć jako narzędzie doskonalące kompetencje: obserwacji, projektowania i analizy przebiegu zajęć, profesjonalnego posługiwania się dobrymi wzorcami dotyczącymi komunikacji, oceniania i indywidualizowania procesu uczenia się, a także służyć analizowaniu sposobów rozwiązywania sytuacji problemowych, zaistniałych podczas zajęć w szkole. Jego bardzo ważną funkcją jest kształcenie umiejętności dokonywania refleksji, która powinna być podstawą samodoskonalenia studentów odbywających praktykę w szkole.

Dziennik projektu

Narzędzie to służy nabywaniu umiejętności dokumentowania pracy z uczniami metodą projektu. Pozwala gromadzić i analizować dane z zakresu:

- podstawowych informacji o projekcie (temat, cele, czas trwania projektu i jego uczestnicy),
- planowanie i opracowywanie działań (pytania badawcze i hipotezy),
- realizacja projektu (działania projektowe),
- ewaluacja projektu,
- dokumentacja projektu.

Arkusze zdarzenia krytycznego

Służy analizie zdarzenia krytycznego zaobserwowanego podczas odbywania praktyk studenckich. W pierwszej części kwestionariusza opisują wydarzenie tak,

jak miało miejsce, skupiając się na tym, co zaszło, bez dokonywania oceny lub interpretacji. W drugiej części studenci dokładniej analizują przyczyny tego zdarzenia i jego skutki. Następnie studenci opisują swoje refleksje. Czwarta część jest przeznaczona na jeszcze bardziej dogłębną analizę podsumowującą całe doświadczenie i rekonstrukcję zaobserwowanego zdarzenia.

Analiza przypadku

Narzędzie pozwala doskonalić umiejętności: pozyskiwania informacji dotyczących sytuacji dziecka, dostrzegania jego problemu, potrzeb, dokonywania ich analizy oraz znajdowania wachlarza propozycji działań zaradczych.

Zawiera następujące kategorie:

- informacje ogólne o dziecku,
- charakterystyka poszczególnych sfer rozwoju,
- mocne i słabe strony dziecka,
- identyfikacja problemu,
- propozycje rozwiązań

Skala autoewaluacji studenta

składa się z tabeli, według której student sam siebie ocenia, oraz miejsca przeznaczonego na refleksję i spostrzeżenia dotyczące realizacji praktyki studenckiej.

Tabela zawiera elementy oceny podzielone na kategorie:

- obserwacja,
- analiza,
- planowanie,
- kierowanie i organizacja,
- komunikowanie,
- dokumentowanie.

Podobny arkusz ewaluacji wypełnia pod koniec praktyki nauczyciel-opiekun.

Powinien to być punkt wyjścia do rozmowy i analizy doświadczeń podczas praktyk.

Raport z przebiegu praktyki pedagogicznej studenta

Arkusz ewaluacji praktyki studenckiej składa się z tabeli, według której nauczyciel ocenia studenta oraz miejsca przeznaczonego na spostrzeżenia dotyczące

realizacji praktyki studenckiej. Tabela zawiera elementy oceny podzielonej na kategorie oraz miejsce na dodatkowe informacje. Arkusz ten jest zbliżony do arkusza autoewaluacji, który wypełnia student/ka.

Scenariusz rozmowy fokusowej z rodzicami

Narzędzie to umożliwia dokonanie oceny umiejętności dostrzegania problemów pedagogicznych w konkretnej klasie szkolnej, a także projektowania i organizowania spotkania fokusowego z rodzicami, którego celem będzie poznanie ich opinii na wybrany temat, a także proponowanych sposobów rozwiązania omawianego problemu.

Narzędzie wymaga opisu następujących zagadnień:

- **aranżacja miejsca dyskusji,**
- **problem rozwiązywany podczas spotkania,**
- **cel dyskusji,**
- **struktura organizacyjna spotkania,**
- **opracowanie wniosków i podsumowanie,**
- **oczekiwany rezultat**

Rezultaty praktyk pedagogicznych, realizowanych w ramach projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji* w opinii studentów i opiekunów

Praktyki w szkołach podstawowych realizowane były w trzech etapach. Nie dysponujemy jeszcze wszystkimi danymi, ponieważ ostatnia grupa studentów nie zakończyła jeszcze swoich praktyk w szkołach. Zaprezentuję zatem tylko opinie studentów i nauczycieli, którzy uczestniczyli w praktykach w początkowej i w środkowej fazie realizacji projektu *Dobra praktyka*. Pierwszy etap praktyk był realizowany w semestrze letnim 2012/2013 roku, w maju, jako podsumowanie kształcenia studentów III roku pedagogiki wczesnoszkolnej i pedagogiki przedszkolnej Wydziału Pedagogicznego UW i Kolegium Nauczycielskiego w Warszawie. Studentki/studentenci odbyli już wszystkie praktyki w przedszkolu i szkole przewidziane do tej pory w planie studiów. Ich ostatnia już praktyka dyplomowa (60 godzinna) zorganizowana była zgodnie z nowym programem w formie codziennego, dwutygodniowego (UW) lub trzytygodniowego (KN) pobytu w szkole. Wszy-

scy praktykanci byli bezpośrednio po szkoleniach, realizowanych w ramach projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji* i wspólnie odbytych warsztatach z nauczycielami, gdzie dokonywali wyboru placówki i opiekuna swoich praktyk. Realizując zadania wyznaczone nowym programem praktyk, mogli też korzystać z konsultacji z pracownikami obu uczelni.

W tabeli 1 prezentuję wyniki ankiety autoewaluacyjnej, w której studentki/studenci ocenili swoje umiejętności w zakresie prowadzenia obserwacji, analizowania różnorodnych sytuacji edukacyjnych i wychowawczych, planowania, a następnie organizowania i kierowania pracą uczniów/uczennic za pomocą komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz dokumentowania własnych działań i postępów dzieci. Zaprezentowane wypowiedzi studentów wskazują na przyrost ich wiedzy psychologiczno-pedagogicznej oraz praktycznych umiejętności pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Większość studentów oceniła je na poziomie wysokim i przeciętnym.

Tezę tę potwierdzają zaprezentowane poniżej wypowiedzi studentów Uniwersytetu Warszawskiego (UW) i Kolegium Nauczycielskiego (KN) liczbowe wraz z opisem swobodnych wypowiedzi S inspirowanych stwierdzeniem do uzupełnienia: „Uważam, że w zakresie umiejętności... nauczyłem/łam się...”

Tabela nr 1. Wyniki ankiety autoewaluacyjnej studentów III roku specjalności Pedagogika wczesnoszkolna i pedagogika przedszkolna UW i KN z semestru letniego 2012/2013 roku

| Kompetencje | Kryteria | dobrze potrafię | | radzę sobie | | nie potrafię | |
|--|--|-----------------|-----|-------------|-----|--------------|----|
| | | UW | KN | UW | KN | UW | KN |
| Obserwacja | Umiem zaobserwować strukturę zajęć prowadzonych przez nauczyciela/lkę. | 90% | 86% | 10% | 14% | 0% | 0% |
| | Umiem dostrzec indywidualne problemy dzieci. | 61% | 62% | 39% | 38% | 0% | 0% |
| | Potrafię zaobserwować zdarzenia krytyczne. | 71% | 81% | 29% | 19% | 0% | 0% |
| <p>Uważam, że w zakresie umiejętności obserwacji nauczyłem/łam się... W zakresie „Obserwacja” S wykazali rozwój umiejętności prowadzenia obserwacji zdarzeń krytycznych, dostrzegania indywidualnych problemów uczniów/uczennic oraz posługiwania się językiem obserwacji, bez dokonywania interpretacji (wypowiedzi uporządkowano zgodnie z częstotliwością pojawiania się w ankietach).</p> | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Analiza | Potrafię dostrzec różnice m. założonym scenariuszem a realizacją, analizować przyczyny, wyciągnąć wnioski. | 83% | 71% | 17% | 29% | 0% | 0% |
| | Potrafię dokonać analizy potrzeb dziecka, jego mocnych i słabych stron. | 51% | 62% | 49% | 38% | 0% | 0% |
| | Potrafię dokonać analizy zdarzenia krytycznego. | 46% | 28% | 54% | 72% | 0% | 0% |
| <p>Uważam, że w zakresie umiejętności analizy nauczyłem/łam się...</p> <p>W zakresie „Analiza” S wykazali rozwój umiejętności analizowania zdarzeń krytycznych, dostrzegania słabych i mocnych stron uczniów/uczennic, analizowania zajęć prowadzonych samodzielnie i przez nauczyciela/lkę oraz plastycznego reagowania na zmiany sytuacji w klasie szkolnej (wypowiedzi uporządkowano zgodnie z częstotliwością pojawiania się w ankietach).</p> | | | | | | | |
| Planowanie | Potrafię zaplanować zajęcia (cele, etapy, czas, metody, formy, środki). | 95% | 90% | 5% | 10% | 0% | 0% |
| | Potrafię zaplanować pracę metodą projektu. | 68% | 47% | 32% | 43% | 0% | 0% |
| | Potrafię skonstruować plan naprawczy dla ucznia/uczennicy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. | 12% | 14% | 64% | 76% | 24% | 10% |
| | Potrafię przekonstruować przebieg zdarzenia krytycznego. | 42% | 19% | 56% | 71% | 2% | 10% |
| <p>Uważam, że w zakresie umiejętności planowania nauczyłem/łam się...</p> <p>W zakresie „Planowanie” S wykazali rozwój umiejętności planowania pracy metodą projektów, efektywnego rozmieszczania zadań w toku zajęć, indywidualizowania pracy uczniów/uczennic, elastycznego dokonywania zmian w zaplanowanych działaniach (wypowiedzi uporządkowano zgodnie z częstotliwością pojawiania się w ankietach).</p> | | | | | | | |
| Kierowanie/organizacja pracy | Potrafię kierować pracą grupy podczas zajęć. | 63% | 81% | 32% | 19% | 5% | |
| | Potrafię pokierować kolejnymi etapami projektu. | 73% | 62% | 27% | 38% | 0% | |
| | Potrafię zorganizować przestrzeń edukacyjną i efektywnie wykorzystać czas zajęć. | 58% | 52% | 40% | 48% | 2% | |
| <p>Uważam, że w zakresie umiejętności kierowania/organizacji pracy nauczyłem/łam się...</p> <p>W zakresie „Kierowanie/organizacja pracy” S wykazali rozwój umiejętności kierowania grupą uczniów/uczennic, gospodarowania czasem i przestrzenią, elastyczności w działaniu, indywidualizowania pracy w zależności od możliwości i potrzeb dzieci, organizacji logicznego toku zajęć z wykorzystaniem odpowiednio dobranych metod i form pracy (wypowiedzi uporządkowano zgodnie z częstotliwością pojawiania się w ankietach).</p> | | | | | | | |
| Dokumentowanie pracy | Potrafię wskazać, jakie dokumenty obowiązują w szkole i czego dotyczą. | 95% | 71% | 5% | 29% | 0% | |
| | Potrafię prowadzić dokumentację pracy. | 52% | 58% | 36% | 42% | 12% | |
| | Potrafię prowadzić dokumentację projektu. | 85% | 48% | 15% | 52% | 0% | |

| | | | | | | |
|--|---|-----|-----|-----|-----|----|
| Uważam, że w zakresie umiejętności dokumentowania pracy nauczyłem/łam się... W zakresie „Dokumentowanie pracy” S wykazali rozwój umiejętności prowadzenia dokumentacji projektu, dzienników lekcyjnych, dokumentowania postępów uczniów/uczennicy oraz pogłębienie wiedzy na temat dokumentacji stosowanej w szkole (wypowiedzi uporządkowano zgodnie z częstotliwością pojawiania się w ankietach). | | | | | | |
| Komunikowanie | Posługuję się językiem dostosowanym do możliwości poznaw. ucznia/uczennicy, popraw. pod względem stylist. i gramat. | 71% | 62% | 29% | 38% | 0% |
| | Stawiam pytania otwarte stymulujące aktywność dziecka. | 76% | 66% | 22% | 34% | 2% |
| | Sprawdzam rozumienie przez dzieci pytań, poleceń i zadań. | 70% | 81% | 30% | 19% | 0% |
| | Potrafię przekazać słowem, gestem, miną, znakiem informację zwrotną na temat pracy ucznia/uczennicy. | 73% | 76% | 27% | 19% | 0% |
| | Uważnie słucham i reaguję na komunikaty uczniów/uczennicy. | 83% | 81% | 15% | 9% | 2% |
| Uważam, że w zakresie umiejętności komunikowania się nauczyłem/łam się... W zakresie „Komunikowanie” S wykazali rozwój umiejętności dostosowywania wypowiedzi do możliwości uczniów/uczennicy, słuchania ich, zadawania pytań sprzyjających rozwojowi myślenia dzieci, formułowania informacji zwrotnej dla ucznia/uczennicy oraz komunikacji niewerbalnej (wypowiedzi uporządkowano zgodnie z częstotliwością pojawiania się w ankietach). | | | | | | |

Analiza ankiety wskazuje także na trudności praktykantów. Dotyczą one przede wszystkim projektowania indywidualnej pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, analizy zdarzeń krytycznych podczas rozwiązywania problemów o charakterze wychowawczym, a także planowania i organizowania pracy grupowej.

Poniżej zamieściłam przykładowe wypowiedzi S umieszczone w ankiecie autoevaluacyjnej w rubryce „Wnioski”:

„Podczas projektu zauważyłam wiele swoich skłonności i błędów, jakie popełniłam, ale też kilka plusów. Wiem nad czym powinnam popracować, ale też jakie mam predyspozycje, które warto wykorzystać. Przekonałam się o wartości pracy z dziećmi, gdy aktywność jest po stronie ucznia”

„Jestem bardzo zadowolona ze współpracy z nauczycielką, która wykazała się dużym zaangażowaniem i wsparciem, otwartością na moje propozycje oraz chęcią dzielenia się własnym doświadczeniem i udzielania cennych wskazówek”

„Dzięki tym praktykom mogłam samemu zaplanować cały projekt i przeprowadzić go, zaplanować kolejne etapy, przygotować materiały, zorganizować prze-

strzeń edukacyjną i efektywnie wykorzystać czas zajęć, tak aby dzieci mogły skorzystać z nich najwięcej. Pogłębiłam swoją wiedzę teoretyczną, a przede wszystkim praktyczną”

„Podczas praktyk zdobyłam nowe umiejętności m.in. w zakresie komunikacji, obserwacji, planowania czy dokumentowania pracy. Dzięki wypełnieniu autoewaluacji mogłam zastanowić się oraz uzmysłowić sobie, na jakim poziomie danych umiejętności jestem”

„Odbyta praktyka dała mi możliwość sprawdzenia swoich umiejętności jako nauczyciel, wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktyce. Mogłam sprawdzić jak daję sobie radę w pracy z dziećmi i czy potrafię stworzyć zajęcia interesujące dla uczniów. Miałam okazję zderzyć się rzeczywistością jaka panuje w szkole i przekonać się, że pomimo czasami trudnych warunków daję sobie radę, potrafię opanować klasę, sprawić aby czynnie uczestniczyła w zajęciach”

„...dowiedziałam się, jak można wspierać dzieci ze specyficznymi problemami, co uważam za cenne doświadczenie, które na pewno zmodyfikowało moje spojrzenie na pracę nauczyciela”, Korzystny wpływ na przebieg praktyki miała możliwość wcześniejszych kontaktów z nauczycielem – opiekunem praktyk”

Studentki/studenci III r. pedagogiki wczesnoszkolnej i pedagogiki przedszkolnej Wydziału Pedagogicznego UW i Kolegium Nauczycielskiego, którzy odbywali praktykę w szkole w drugim etapie realizacji praktyk stanowili grupę, która w istotny sposób różniła się od grupy z poprzedniego etapu. Przede wszystkim nie zrealizowali jeszcze wszystkich zajęć przewidzianych w planie studiów na ostatnim roku kształcenia. Taka organizacja praktyk, mogła wpływać na poczucie braku pełnego przygotowania do realizacji zadań opisanych programem praktyk, ale także dawała możliwość zdobycia najpierw doświadczenia praktycznego, pobudzenia motywacji do samodzielnego pogłębiania wiedzy i doskonalenia umiejętności studentów podczas zajęć na uczelni, poszukiwania przez nich rozwiązań indywidualnych problemów, z którymi spotkali się podczas pobytu w szkole.

Ponadto praktykanci realizowali praktykę po prawie półrocznym odstępie czasu od szkoleń i spotkań z nauczycielami podczas wspólnego uczestniczenia w warsztatach. Studentki/studenci Kolegium Nauczycielskiego realizowali praktyki w formie codziennego pobytu z uczniami przez okres trzech tygodni, zaś studentki/studenci Wydziału Pedagogicznego UW przez cały semestr zimowy w for-

mie praktyki śródrocznej (pobyt w szkole raz w tygodniu). Jednocześnie obie grupy miały już pewne własne doświadczenia z obserwacji i projektowania zajęć, realizacji metody projektu, rozwiązywania problemów wychowawczych i konstruowania studium przypadku dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych po realizacji praktyk w przedszkolu.

Obie grupy, podczas całego semestru, miały także możliwość konsultacji z nauczycielami akademickimi podczas specjanie zorganizowanych zajęć, przygotowujących do udziału w praktykach.

W tabeli 2 prezentuję wyniki ankiety autoewaluacyjnej, w której studentki/studenci oceniali poziom swoich kompetencji (wiedzy i umiejętności) po praktykach w szkole w semestrze zimowym 2013/2014 roku. Próbowali także określić umiejętności nabyte lub pogłębione w toku bezpośrednich doświadczeń w pracy nauczyciela klas I-III. Poniżej zestawiono ich opinie w rozbiciu na studentów UW i KN. Umieszczono także wybrane, reprezentatywne dla całych grup, swobodne wypowiedzi ankietowanych dotyczące podsumowania odbytych praktyk pedagogicznych.

Tabela nr 2. Wyniki ankiety autoewaluacyjnej studentów III roku specjalności Pedagogika wczesnoszkolna i pedagogika przedszkolna UW i KN z semestru zimowego 2013/ 2014 roku

| Kompetencje | Kryteria | dobrze potrafię | | radzę sobie | | nie potrafię |
|--|--|-----------------|-----|-------------|-----|--------------|
| | | UW | KN | UW | KN | UW |
| Obserwacja | Umiem zaobserwować strukturę zajęć prowadzonych przez nauczyciela/lkę. | 84% | 91% | 16% | 9% | 0% |
| | Umiem dostrzec indywidualne problemy dzieci. | 60% | 68% | 38% | 32% | 2% |
| | Potrafię zaobserwować zdarzenia krytyczne. | 80% | 73% | 20% | 27% | 0% |
| Uważam, że w zakresie umiejętności obserwacji nauczyłem/łam się... W zakresie „Obserwacja” S wykazali rozwój umiejętności dostrzegania indywidualnych problemów uczniów/uczennic, posługiwania się językiem obserwacji, bez dokonywania interpretacji oraz prowadzenia obserwacji zdarzeń krytycznych, uwzględniania wielu aspektów obserwowanych sytuacji (wypowiedzi uporządkowano zgodnie z częstotliwością pojawiania się w ankietach). | | | | | | |
| Analiza | Potrafię dostrzec różnice m. założonym scenariuszem a realizacją, analizować przyczyny, wyciągnąć wnioski. | 80% | 70% | 20% | 30% | 0% |
| | Potrafię dokonać analizy potrzeb dziecka, jego mocnych i słabych stron. | 60% | 41% | 38% | 56% | 2% |
| | Potrafię dokonać analizy zdarzenia krytycznego. | 45% | 41% | 51% | 56% | 4% |

| | | | | | | |
|--|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| <p>Uważam, że w zakresie umiejętności analizy nauczyłem/łam się...</p> <p>W zakresie „Analiza” S wykazali rozwój umiejętności dostrzegania słabych i mocnych stron uczniów/uczennic, analizowania zajęć prowadzonych samodzielnie i przez nauczyciela/lkę, wyciągania wniosków, plastycznego reagowania na zmiany sytuacji w klasie szkolnej oraz analizowania zdarzeń krytycznych (wypowiedzi uporządkowano zgodnie z częstotliwością pojawiania się w ankietach).</p> | | | | | | |
| Planowanie | Potrafię zaplanować zajęcia (cele, etapy, czas, metody, formy, środki). | 88% | 76% | 12% | 24% | 0% |
| | Potrafię zaplanować pracę metodą projektu. | 61% | 44% | 39% | 50% | 0% |
| | Potrafię skonstruować plan naprawczy dla ucznia/uczennicy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. | 13% | 17% | 67% | 68% | 20% |
| | Potrafię przekonstruować przebieg zdarzenia krytycznego. | 40% | 35% | 58% | 53% | 2% |
| <p>Uważam, że w zakresie umiejętności planowania nauczyłem/łam się...</p> <p>W zakresie „Planowanie” S wykazali rozwój umiejętności planowania zajęć: efektywnego doboru i rozmieszczania zadań w toku zajęć, indywidualizowania pracy uczniów/uczennic, gospodarowania czasem, elastycznego dokonywania zmian w zaplanowanych działaniach oraz planowania pracy metodą projektów (wypowiedzi uporządkowano zgodnie z częstotliwością pojawiania się w ankietach).</p> | | | | | | |
| Kierowanie/ organizacja pracy | Potrafię kierować pracą grupy podczas zajęć. | 58% | 73% | 42% | 27% | 0% |
| | Potrafię pokierować kolejnymi etapami projektu. | 45% | 62% | 53% | 38% | 2% |
| | Potrafię zorganizować przestrzeń edukacyjną i efektywnie wykorzystać czas zajęć. | 64% | 59% | 36% | 38% | 0% |
| <p>Uważam, że w zakresie umiejętności kierowania/organizacji pracy nauczyłem/łam się...</p> <p>W zakresie „Kierowanie/organizacja pracy” S wykazali rozwój umiejętności kierowania grupą uczniów/uczennic, gospodarowania czasem i przestrzenią, elastyczności w działaniu, indywidualizowania pracy w zależności od możliwości i potrzeb dzieci (pobudzania motywacji i aktywności dzieci), organizacji logicznego toku zajęć z wykorzystaniem odpowiednio dobranych metod i form pracy oraz zarządzania projektem (wypowiedzi uporządkowano zgodnie z częstotliwością pojawiania się w ankietach).</p> | | | | | | |
| Dokumentowanie pracy | Potrafię wskazać, jakie dokumenty obowiązują w szkole i czego dotyczą. | 80% | 73% | 20% | 27% | 0% |
| | Potrafię prowadzić dokumentację pracy. | 30% | 76% | 59% | 21% | 11% |
| | Potrafię prowadzić dokumentację projektu. | 64% | 56% | 36% | 44% | 0% |
| <p>Uważam, że w zakresie umiejętności dokumentowania pracy nauczyłem/łam się...</p> <p>W zakresie „Dokumentowanie pracy” S wykazali rozwój umiejętności prowadzenia dzienników lekcyjnych, dokumentowania postępów uczniów/uczennic i przebiegu projektu oraz pogłębienie wiedzy na temat dokumentacji stosowanej w szkole (wypowiedzi uporządkowano zgodnie z częstotliwością pojawiania się w ankietach).</p> | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|---|-----|-----|-----|-----|----|
| Komunikowanie | Posługuję się językiem dostosowanym do możliwości poznaw. ucznia/uczennicy, popraw. pod względem stylist. i gramat. | 66% | 76% | 34% | 21% | 0% |
| | Stawiam pytania otwarte stymulujące aktywność dziecka. | 77% | 85% | 23% | 15% | 0% |
| | Sprawdzam rozumienie przez dzieci pytań, poleceń i zadań. | 86% | 84% | 14% | 6% | 0% |
| | Potrafię przekazać słowem, gestem, miną, znakiem informację zwrotną na temat pracy ucznia/uczennicy. | 82% | 73% | 16% | 27% | 2% |
| | Uważnie słucham i reaguję na komunikaty uczniów/uczennic. | 82% | 82% | 16% | 18% | 0% |
| <p>Uważam, że w zakresie umiejętności komunikowania się nauczyłem/łam się... W zakresie „Komunikowanie” S wykazali rozwój umiejętności dostosowywania wypowiedzi do możliwości uczniów/uczennic, słuchania ich, zadawania pytań sprzyjających rozwojowi myślenia dzieci, komunikacji niewerbalnej oraz formułowania informacji zwrotnych (wypowiedzi uporządkowano zgodnie z częstotliwością pojawiania się w ankietach).</p> | | | | | | |

Analiza zgromadzonych wypowiedzi wskazuje przewagę wysokich umiejętności deklarowanych przez studentów w obszarach: obserwacja, kierowanie/organizacja pracy, dokumentowanie, komunikowanie się. Poziom przeciętny odnotowano w obszarach: analiza i planowanie. Wszystkie wypowiedzi studentów mogą wskazywać na przyrost ich wiedzy psychologiczno-pedagogicznej i ich praktycznych umiejętności pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym w wyniku odbytych praktyk pedagogicznych. Obserwowalny jest spadek trudności, które zostały zasygnalizowane przez praktykantów realizujących praktykę w I etapie. Istnieje jednak nadal potrzeba intensyfikowania ćwiczeń w tych obszarach podczas zajęć na uczelni.

Poniżej zamieszczam kilka przykładowych wypowiedzi S, umieszczonych w ankiecie autoewaluacyjnej, w rubryce „Wnioski”:

„Nauczyłam się nie tylko, jak prowadzić zajęcia, dyscyplinować uczniów, rozmawiać z nimi, obserwować, analizować czy planować pracę, ale także, na co zwrócić uwagę podczas planowania zebrania z rodzicami”

„Dzięki praktykom (...) przekonałam się, że uczniowie mają szeroki zakres wiedzy osobistej, dlatego prowadząc zajęcia starałam się odwoływać do tego, co uczniowie już wiedzą. To doświadczenie dało mi poczucie, że uczniowie są zaangażowani w proces edukacji – nie tylko biernie przyswajają wiedzę, ale i sami ją konstruują”

„(...) doświadczenie zdobyte podczas współpracy dziećmi i nauczycielem pozwoliło mi na analizę i poprawę moich dotychczasowych umiejętności”, „Zdobyłam nowe umiejętności, które z pewnością będą mi potrzebne w pracy zawodowej. Dowiedziałam się również, jakie są moje słabe strony, nad którymi muszę popracować”

„Miałam wiele okazji, żeby zdobytą wiedzę teoretyczną (...) wykorzystać w praktyce, także w pracy z dziećmi stwarzającymi problemy”, „Przez cały okres praktyk mogłam liczyć na pomoc i radę wychowawczynie klasy, w podejmowanych przeze mnie działaniach (...). Miałam również możliwość kontaktu z rodzicami, co jest niepowtarzalnym doświadczeniem”

„Uważam, że były to jedne z najlepszych praktyk, chociaż nie ukrywam, że była to przede wszystkim zasługa nauczycielki, z którą współpracowałam”

„Czas tych praktyk był w odróżnieniu od innych bardziej owocny, ponieważ nauczyciel wiedział, co mam robić, jakie mam zadania do wykonania, na czym polega nasza wspólna praca i czego ode mnie oczekuje. Dzięki temu, że nauczyciele brali z nami udział we wcześniejszych warsztatach oraz w częściowym układaniu narzędzi, mogli wspomóc mnie w praktykach. Ponadto, wysoki poziom kompetencji zawodowych nauczyciela, jak i życzliwości i chęć pomocy znacznie ułatwiły mi pracę i uczyniły owe praktyki wartościowymi i kształtującymi”

Opracowując nowy program praktyk, grupa nauczycieli ekspertów miała nadzieję na doskonalenie kompetencji pedagogicznych nie tylko studentek/studentów, ale także nauczycieli zatrudnionych w szkołach, na terenie których realizowany był projekt *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji*. Kontakt z nauczycielami akademickimi i praktykantami miał stać się okazją do wymiany doświadczeń, poznania najnowszych wyników badań, metod, sposobów efektywnego uczenia małych dzieci.

Tabela 3 zawiera wyniki ankiety ewaluacyjnej, wypełnionej przez nauczycieli po zakończeniu praktyk w semestrze letnim 2012/2013 i semestrze zimowym 2013/2014.

Ankiety zawierają wypowiedzi nauczycieli, którzy pełnili rolę opiekunów praktyk pedagogicznych, zarówno studentek/studentów III roku specjalności Pedagogika wczesnoszkolna i pedagogika przedszkolna Wydziału Pedagogicznego UW i Kolegium Nauczycielskiego. W I etapie realizacji praktyk w szkole wzięło udział 60 nauczycieli, a w II etapie rolę opiekuna pełniło 54 nauczycieli.

Tabela nr 3. Wyniki ankiety autoewaluacyjnej nauczycieli – opiekunów/nek praktyk w szkole w I i II etapie realizacji praktyk

| Opinia N | Liczba odpowiedzi | | | | | |
|--|-------------------|------------------|-----|-------------------|-------------------|-----|
| | etap | zdecydowanie tak | tak | w pewnym zakresie | trudno powiedzieć | Nie |
| Udział w praktykach wzbogacił moje doświadczenia w zakresie: dzielenia się wiedzą z innymi osobami | I | 57% | 28% | 11% | 0% | 4% |
| | II | 50% | 42% | 8% | 0% | 0% |
| świadomego i refleksyjnego planowania pracy własnej oraz innych | I | 38% | 48% | 13% | 0% | 1% |
| | II | 41% | 54% | 5% | 0% | 0% |
| poczucia odpowiedzialności za wykonanie powierzonego mi zadania | I | 51% | 36% | 11% | 1% | 1% |
| | II | 46% | 43% | 7% | 1% | 3% |
| jasnego formułowania i komunikowania oczekiwań kierowanych pod adresem drugiej osoby | I | 27% | 48% | 23% | 1% | 1% |
| | II | 31% | 53% | 16% | 0% | 0% |
| uwążliwego słuchania i unikania pochopnych interpretacji wypowiedzi innych osób | I | 33% | 50% | 16% | 0% | 1% |
| | I | 28% | 52% | 19% | 1% | 0% |
| współpracy i współdziałania z S i innymi N w realizowaniu zadań | I | 53% | 38% | 6% | 0% | 3% |
| | II | 33% | 52% | 14% | 1% | 0% |
| wykorzystywania zasad oceniania kształtującego w – informowaniu S o efektach ich osiągnięć | I | 37% | 52% | 10% | 0% | 1% |
| | II | 30% | 48% | 21% | 1% | 0% |
| udzielania wsparcia S doświadczającym trudności w realizowaniu programu praktyki | I | 35% | 52% | 9% | 1% | 3% |
| | II | 33% | 50% | 16% | 0% | 1% |

| | | | | | | |
|--|----|-----|-----|-----|----|----|
| Udział w praktykach studenckich dał mi poczucie spełniania się w roli nauczyciela zawodu. | I | 47% | 40% | 12% | 1% | 0% |
| | II | 35% | 50% | 15% | 0% | 0% |
| Opieka merytoryczna nad S mobilizowała mnie do poszerzania i pogłębienia wiedzy psych. i pedagog. dotyczącej rozwoju dziecka i metod pracy z nim. | I | 22% | 37% | 28% | 1% | 1% |
| | II | 20% | 56% | 23% | 1% | 0% |
| Udział w opiece nad praktykami pozwolił mi: pogłębić i poszerzyć zakres doświadczeń i kompetencji w stosowaniu metody projektu w pracy z dziećmi | I | 47% | 37% | 15% | 1% | 0% |
| | II | 37% | 52% | 11% | 0% | 0% |
| pogłębić i poszerzyć wiedzę i umiejętności wykorzystania metod/technik obserwacji i diagnozowania rozwoju dzieci i dzielenia się tymi doświadczeniami ze S | I | 25% | 55% | 19% | 1% | 0% |
| | II | 24% | 61% | 15% | 0% | 0% |
| dostrzec potrzebę ciągłego doskonalenia różnych strategii indywidualizowania pracy z dziećmi, stosownie do ich potrzeb rozwojowych i zwracać na to uwagę S | I | 43% | 40% | 15% | 1% | 0% |
| | II | 37% | 46% | 17% | 0% | 0% |
| wskazać S różne warianty i możliwości włączania rodziców do współpracy z N | I | 20% | 42% | 28% | 7% | 3% |
| | II | 15% | 54% | 25% | 5% | 1% |

| | | | | | | |
|---|----|-----|-----|-----|----|----|
| bardziej kreatywnie planować różne aktywności dzieci i analizować ich efekty | I | 27% | 38% | 34% | 1% | 0% |
| | II | 33% | 48% | 17% | 2% | 0% |
| mobilizować S do kreatywnego podejścia w planowaniu aktywności dzieci | I | 35% | 60% | 15% | 0% | 0% |
| | II | 33% | 60% | 6% | 0% | 0% |
| zapoznać S z różnymi sposobami i technikami dokumentowania pracy własnej i dzieci i ich znaczeniem w codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej | I | 30% | 48% | 19% | 3% | 0% |
| | II | 35% | 52% | 13% | 0% | 0% |

Analizując zestawione powyżej wyniki zaobserwować można przyrost wiedzy psychologiczno-pedagogicznej i praktycznych umiejętności pracy danej grupy N z dziećmi oraz organizacji praktyk pedagogicznych i wspierania S w trakcie ich realizacji. Bardzo niewiele wskazań ankietowani umieścili w obszarach „trudno powiedzieć” oraz „nie” i zdecydowanie nie”. Przeważają odpowiedzi „tak” oraz „zdecydowanie tak”, stanowiące większość wszystkich wskazań badanych. Jednocześnie widoczna jest stopniowy spadek przyrostu wiedzy w drugim etapie praktyk. Nauczyciele mieli już pewne doświadczenie w pełnieniu roli opiekuna powierzonych im studentów, a także w realizacji metody projektów z własnymi uczniami.

Poniżej umieszczone zostały także wybrane, reprezentatywne dla całej grupy, swobodne wypowiedzi ankietowanych dotyczące sukcesów i trudności odczuwanych podczas praktyk oraz propozycje zmian w organizacji praktyk w przyszłości.

Za swój największy sukces w roli opiekuna praktyk uważam:

„uświadamianie studentce roli nauczyciela w pracy z małymi dziećmi i ich rodzicami oraz wykazanie, jak ważną rolę w nauczaniu pełni metoda projektów badawczych”;

„uświadamianie studentkom wyższości metody projektu nad innymi tradycyjnymi metodami edukacyjnymi. Nawiązanie dobrej i życzliwej współpracy”;

„przeprowadzenie projektu i ciekawe rozmowy ze studentkami”;

„bardzo dobry kontakt z praktykantami, które obdarzyły mnie zaufaniem i chętnie korzystały z moich porad i wskazówek”

„słowa jednej studentki, która powiedziała, że zmieniła zdanie na temat pracy w szkole nie musi być tylko nudno i tradycyjnie – może być ciekawie”

„Zmotywowanie studentek do ciągłego poszukiwania nowych, ciekawych i inspirujących form i metod pracy podczas realizacji projektu. Nie musiałam wskazywać palcem co należy robić”

„dzielenie się własnymi doświadczeniami uzyskanymi w pracy z dziećmi oraz umiejętnościami radzenia sobie w sytuacjach trudnych w relacjach nauczyciel-uczeń”

„mogłam czerpać ciekawe pomysły od osób, które są kreatywne, które myślą i działają niezwykle skutecznie; energia od młodej szkolącej się kadry była niezwykłym motorem napędowym, aby nie pozostawać w tyle”

Wnioski

1. Nie liczba godzin, ale jakość programu praktyk ma znaczenie w nabywaniu przez ich uczestników niezbędnych kompetencji zawodowych
2. Bardziej efektywne są praktyki realizowane w formie codziennego pobytu studentów w szkole, poprzedzone udziałem w zajęciach przygotowujących do ich realizacji (w tym okresie studentki/studenci powinni mieć możliwość obserwacji różnych zajęć w szkole, a także możliwość przeprowadzania próbnych ćwiczeń lub zdobywania doświadczeń w organizowaniu pracy z grupą dzieci lub z indywidualnym uczniem)
3. Istotny dla kształtowania kompetencji pedagogicznych jest czas realizacji praktyk zawodowych. Powinny one odbywać się bezpośrednio po wykładach, ćwiczeniach, warsztatach prowadzonych na uczelni. Praktykanci powinni nawiązywać wcześniejszy kontakt ze swoimi opiekunami w szkole, także podczas wspólnych spotkań czy warsztatów organizowanych przez koordynatora z uczelni.

Ważna jest także w procesie nabywania kompetencji pedagogicznych przyszłych nauczycieli możliwość wykorzystania doświadczenia praktycznego

4. Więcej czasu należy poświęcić w programie studiów i podczas praktyk na zagadnienia związane z diagnozą i projektowaniem indywidualnej pracy

z uczniem, umiejętność analizowania zdarzeń krytycznych w pracy wychowawcy klasy, a także sposoby organizowania współpracy z rodzicami. W celu pobudzenia motywacji do samodzielnego pogłębiania wiedzy i doskonalenia własnych umiejętności, studentki/ studenci podczas zajęć na uczelni powinni poszukiwać rozwiązań różnych problemów, z którymi spotkali się podczas pobytu w szkole.

Bibliografia:

- Day C.(2009), *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP
- Denek K.(2009), *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*. Poznań: WSPiA
- Grzesiak J.(2010), *Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli*. W: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*. red. J. Grzesiak, Kalisz–Konin: WPA, PWSZ
- Grzesiak J.(2010), *Wiem, że wiem i umiem jako wyznacznik kompetencji pedagogicznych studenta-praktykanta*. W: *Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*.red. J. Grzesiak, Konin: PWSZ
- Kwaśnica R. (2000), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwiecieński, B. Śliwowski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. II, Warszawa: PWN
- Kwaśnica R. (1994) *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganium nauczycieli w rozwoju*, Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska WOM
- Nowak-Dziemianowicz M.(2001), *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Toruń: Wyd. A. Marszałek
- Perry R. (2000), *Teoria i praktyka. Proces stawiania się nauczycielem*. Warszawa: WSiP
- Sempruch J. (2012), *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Speck O.(2005), *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Gdańsk: GWP
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J.(2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wyd. eMPI2
- Żegnalka, K. (red) (2008), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*. Warszawa: Wyd. WSP TWP
- Eurybase. The Information Database on Educational Systems In Europe, www.eurydice.org

dr Barbara Bieleń
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny

PRACE ZESPOŁU EKSPERTÓW WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO NAD NOWYM MODELEM STUDENCKICH PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

1. Cele i zadania oraz sposób ich realizacji

Głównym celem projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji*¹ było podniesienie jakości kształcenia praktycznego studentów Wydziału Pedagogicznego, w tym studentów specjalności pedagogika przedszkolna. Ramy organizacyjne i podstawowe założenia projektu przyjęte w trakcie działań zmierzających do jego osiągnięcia były więc temu celowi podporządkowane, ale nie ograniczały ekspertów w trzech wyodrębnionych zespołach w poszukiwaniu własnych pomysłów i rozwiązań szczegółowych zadań, nadających stopniowo nowy kształt praktykom studenckim w przedszkolu.

Cele i zadania szczegółowe

W toku 5 spotkań warsztatowych zespół złożony z 15 nauczycielek zakwalifikowanych do uczestnictwa w projekcie realizował zadania podporządkowane określonym celom szczegółowym. Były one następujące:²

1. Dokonanie zmian w dotychczasowym modelu praktyk poprzez krytyczną analizę jego dotychczasowego kształtu.
2. Włączenie do organizacji praktyk metody projektu poprzez ukazanie studentom i nauczycielom jej wartości dla rozwoju dzieci.

¹ Koncepcja projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji* (PO KL 3.3.2) współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

² Na podstawie raportów autorstwa B. Bieleń z kolejnych spotkań z ekspertami w dniach 16.02.13; 23.02.13; 24.04.13; 12.01.14; 17.05.14; (w dokumentacji projektu)

3. Opracowanie nowych narzędzi obserwacji działań nauczyciela przedszkola przez studenta na etapie asystowania jego pracy oraz narzędzi wykorzystywanych w różnych sytuacjach wychowawczych, gdy student występuje w roli nauczyciela.
4. Opracowanie nowych narzędzi dla nauczycieli, służących ewaluacji pracy studenta na różnych etapach realizacji powierzonych mu zadań.
5. Wypracowanie nowych form organizacji współpracy uczelni z placówkami przedszkolnymi przyjmującymi studentów na praktyki.
6. Wypracowanie nowych propozycji w zakresie relacji nauczyciel – student poprzez jasne określenie zadań nauczyciela/mentora oraz zadań i obowiązków studenta.
7. Opracowanie nowej instrukcji obejmującej program i zasady odbywania praktyk asystenckich i nauczycielskich w przedszkolu.
8. Krytyczna analiza i ocena produktów końcowych wypracowanych przez zespół ekspertów odnosząca się do opracowanych narzędzi dla studentów oraz nauczycieli, nowej instrukcji organizacji praktyk na podstawie częściowych wyników ewaluacji po praktykach nauczycielskich i asystenckich.
9. Ukazanie powiązań między programami wybranych przedmiotów w ramach specjalności pedagogika małego dziecka i pedagogika przedszkolna oraz wczesnoszkolna a programem praktyk.
10. Krytyczna analiza całości osiągnięć wypracowanych przez zespół ekspertów z wykorzystaniem doświadczeń nauczycieli i studentów wyniesionym z warsztatów, wyjazdów studyjnych do Portugalii i Szwecji, konferencji poświęconej różnym aspektom kształcenia nauczycieli zorganizowanej przez Katedrę Edukacji Początkowej i Katedrę Edukacji Szkolnej i Kształcenia Nauczycieli na Wydziale Pedagogicznym oraz z przebiegu praktyk asystenckich i nauczycielskich na studiach licencjackich na specjalności pedagogika przedszkolna w okresie realizacji projektu.

Organizacja i sposób realizacji zadań przez zespołu ekspertów

Ramy organizacyjne, podobnie jak cele podstawowe, określone zostały w koncepcji projektu. Jedną z form pracy były spotkania ekspertów. Rekrutację nauczycieli do *zespołu pedagogiki przedszkolnej*, podobnie jak do dwu pozostałych – *pedagogiki wczesnoszkolnej* i *wczesnego nauczania języka angielskiego*, określały kry-

teria przyjęte w założeniach do projektu. W jego skład weszło 15 nauczycielek z 8 przedszkoli warszawskich, w których studenci naszego Wydziału odbywali praktyki pedagogiczne na przestrzeni ostatnich kilku i kilkunastu lat. W okresie od lutego 2013 roku do maja 2014 odbyło się 5 ośmiogodzinnych spotkań poświęconych realizacji wyżej wymienionych zadań. Osobą odpowiedzialną za przygotowanie programu spotkań ich przebieg i dokumentowanie byłam ja. Moje 15 letnie doświadczenie wyniesione z pracy na Wydziale Pedagogicznym UW, zajęcia prowadzone w ramach różnych przedmiotów przygotowujących studentów do zawodu nauczyciela, opieka nad praktykami w przedszkolach oraz 38 letni staż pracy jako pedagoga pozwoliły mi podjąć się tego zadania. Także nauczycielki/ekspertki dysponowały bogatymi doświadczeniami w pracy w przedszkolu, jak również doświadczeniem w prowadzeniu praktyk studenckich. To dawało nam poczucie kompetencji i odwagę do wypracowywania nowych rozwiązań w zakresie zmiany modelu praktyk zawodowych w przedszkolu. Poprzedzająca naszą pracę analiza standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela oraz zapisów Krajowego Rejestru Kompetencji w odniesieniu do efektów kształcenia dla kierunku pedagogika, wytyczały pole naszych rozważań i ustaleń w odniesieniu do kompetencji zawodowych nauczyciela przedszkola, które student powinien nabywać i rozwijać między innymi w toku praktyk pedagogicznych. Czerpiąc z naszych doświadczeń, wykorzystaliśmy w naszej pracy różnorodne metody dostosowane do realizowanych zadań. Były to między innymi dyskusja na forum zespołu i dyskusja w małych grupach, rozmowa, analiza dokumentów, prezentacje, burza mózgów, elementy wykładu, projekt. Spośród form pracy wykorzystywaliśmy pracę w parach, pracę w małych zespołach, pracę w większych grupach.

Efekty pracy zespołu

Każde z pięciu spotkań miało swoje cele i zadania priorytetowe, logicznie wynikające z całościowej wizji nowego modelu praktyk w przedszkolu. I tak na pierwszym spotkaniu skupiliśmy się na analizie obowiązującego wówczas modelu praktyk, wydobywając w wyniku analizy i dyskusji krytycznej jego zalety i wady, by na tej podstawie zarysowywać nowy, udoskonalony jego kształt. Na tym spotkaniu dokonaliśmy również podziału zadań, przypisując opracowanie konkretnego narzędzia dwu osobom, na zasadzie dobrowolnego wyboru. Wyznaczone osoby były zobowiązane do opracowania i przedstawienia na forum grupy w określonym terminie projektu danego narzędzia. W pracy korzystałyśmy z możliwości

porozumiewania się za pomocą Internetu, co stworzyło Autorkom możliwość konsultacji z pozostałymi członkami zespołu także w fazie powstawania narzędzia. Ostateczna wersja była wynikiem wspólnej dyskusji i konsultacji z możliwością zgłaszania krytycznych uwag, które Autorki danego narzędzia starały się uwzględnić. Pracę nad danym narzędziem wspomagały lektury i źródła wskazane przez prowadzącą grupę. Były to różne źródła w postaci książek, artykułów, dokumentów oraz informacji zaczerpniętych z Internetu. Bibliografia tych materiałów i źródeł dołączona jest do raportów z obrad zespołu, składających się o dokumentację projektu. Z wykorzystaniem opisanego wyżej schematu pracy powstały następujące narzędzia:³

1. Dziennik projektu – autorki Magda Srokowska, Małgorzata Skalska
2. Arkusz obserwacji zajęć prowadzonych przez N – Monika Bachańska, Renata Stawczyk-Mizińska
3. Arkusz analizy zdarzenia krytycznego – Anna Poniatowska, Renata Urbańska
4. Skala autoewaluacji praktyki studenta – Marta Aksman, Ewa Chudy
5. Karta indywidualnych potrzeb edukacyjnych dziecka – Marta Demeszuk, Agnieszka Pawlak
6. Analiza indywidualnego przypadku – Elżbieta Olczak, Kamila Oczkowska
7. Scenariusz planowanej dyskusji fokusowej z rodzicami – Marta Łyżwińska, Małgorzata Szyk

Wymienionych siedem narzędzi składa się na dziennik praktyk studenta. Trzy z nich, tj. *Arkusz zdarzenia krytycznego*, *Karta indywidualnych potrzeb edukacyjnych dziecka*, *Analiza indywidualnego przypadku* mają za zadanie kształtować umiejętności i kompetencje studenta w zakresie szeroko rozumianej obserwacji i diagnozy indywidualnych potrzeb dziecka, ich dokumentowanie i wnioskowanie o sposobie ich zaspokojenia, znajdowanie najbardziej optymalnych rozwiązań konkretnych problemów wychowawczych i edukacyjnych.

Arkusz obserwacji przebiegu zajęć prowadzonych przez nauczyciela nastawiony jest na kształtowanie kompetencji studenta w zakresie refleksyjnej analizy działań nauczyciela, wnioskowania o celowości zastosowanych przez niego metod i form działania w różnorodnych relacjach z dziećmi.

Dziennik projektu ma nauczyć studenta sposobu wykorzystywania tej warto-

³ Opracowane narzędzia dla studentów i nauczycieli do wglądu na stronie Wydziału Pedagogicznego UW pod adresem www.pedagog.uw.edu.pl w zakładce studia niestacjonarne/komunikaty

ściowej metody w swojej pracy, planowania i dokumentowania realizacji kolejnych faz projektu, uważnej obserwacji motywacji dzieci do działania i indywidualizowania zadań pod kątem potrzeb, możliwości i osiągnięć dzieci w nim uczestniczących, włączania do aktywności dzieci ich rodziców, personelu i różnych osób w charakterze ekspertów, pomocników, tutorów. Ma też skłonić studenta do refleksji nad własnym działaniem, do krytycznej analizy dostrzeżonych błędów i twórczego działania w relacji z dziećmi. To tylko niektóre z cennych kompetencji, których uczy się student stosujący metodę projektu w pracy z dziećmi.

Skala autoewaluacji to narzędzie mobilizujące studenta do samooceny, konfrontowania własnej wiedzy z umiejętnością jej zastosowania w praktyce, planowania procesu samodoskonalenia się w nabywaniu konkretnych umiejętności.

Swego rodzaju wyzwaniem stanowi w nowym modelu praktyk zadanie i przyporządkowane do niego narzędzie dotyczące obserwacji, a następnie samodzielnego przeprowadzenia *dyskusji fokusowej z rodzicami*. Jest ono adresowane przede wszystkim do studentów odbywających praktyki dyplomowe. Ta grupa umiejętności – współpraca, kontakty z rodzicami, jest zwykle rzadko uwzględniana w programach praktyk studenckich, a są to niezwykle ważne umiejętności w zawodzie nauczyciela przedszkola. To zadanie będzie włączone także do przedmiotu realizowanego w programie studiów, tj. do Pracowni problemów opiekuńczo-wychowawczych.

Narzędziem adresowanym do nauczyciela jest *Raport z przebiegu praktyki pedagogicznej w przedszkolu*, będący kompleksową oceną działań studenta objętych programem praktyk i swoistą charakterystyką jego osobowości pod kątem cech i dyspozycji szczególnie pożądanых w zawodzie nauczyciela przedszkola.

Drugim narzędziem, które wypełnia nauczyciel to *Arkusze autoewaluacji nauczyciela uczestniczącego w projekcie: Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji*. Podobnie jak w przypadku studenta, także nauczyciel wypełniający arkusz ma okazję do pogłębionej refleksji i oceny własnego działania jako opiekuna i mentora dla studenta, z którym miał okazję podzielić się własną wiedzą i umiejętnościami.

Dokumentem podsumowującym pracę zespołu nad nowym modelem jest „*Program i zasady odbywania praktyk pedagogicznych w przedszkolu*”, zredagowany i opracowany przez Barbarę Bieleń na podstawie dyskusji i ustaleń wszystkich członków zespołu oraz dotychczasowej instrukcji pt. „*Zasady odbywania praktyk*

pedagogicznych”, obowiązującej do momentu realizacji projektu „Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji”, tj. do maja 2013 roku.

2. Refleksja nad wypracowanymi rozwiązaniami

Praktyczna weryfikacja wypracowanych rozwiązań obejmująca treść i formę siedmiu narzędzi adresowanych do studentów, dwa narzędzia adresowane do nauczycieli oraz nowy program i zasady organizacji praktyk dokonana się po zakończeniu praktyk nauczycielskich studentów trzeciego roku studiów licencjackich odbytych w trybie ciągłym w maju 2013 roku, praktyk asystenckich studentów trzeciego roku w trybie praktyk ciągłych odbytych we wrześniu 2014 roku oraz praktyk dyplomowych, odbytych w trybie śródrocznym w semestrze letnim w 2014 roku. Uzyskane opinie i uwagi krytyczne nauczycieli i studentów były podstawą do dokonania zmian i korekt w siedmiu narzędziach dla studentów oraz w narzędziach adresowanych do nauczycieli. Wyniki analiz arkuszy ewaluacyjnych wypełnianych przez studentów i nauczycieli stanowiły podstawę do sformułowania przez ekspertów propozycji i uwag dotyczących między innymi relacji student-nauczyciel, współpracy opiekuna praktyk z ramienia uczelni z nauczycielami i placówkami przedszkolnymi. Postulaty i propozycje można ująć w dwie kategorie: dotyczące organizacji praktyk oraz oczekiwań nauczycieli wobec Wydziału związanych z ich rolą opiekunów praktyk. Ta pierwsza kategoria zawiera następujące postulaty, uwagi i propozycje:

Dotyczące organizacji praktyk studenckich⁴

1. Wydłużenie praktyk ciągłych do pełnych 2 tygodni (bez włączania dni wolnych, jeśli takie wypadną).
2. W systemie śródrocznym (jeden dzień w tygodniu) zwolnienie studenta w tym dniu od zajęć na Wydziale.
3. Praktyki nauczycielskie/dyplomowe o ile to możliwe powinny odbywać się w systemie ciągłym, a nie śródrocznym.
4. Student powinien przebywać na terenie przedszkola 5 pełnych godz. zegarowych.

⁴ Wykaz postulatów zaczerpnięty z raportu z czwartego spotkania zespołu ekspertów w dniu 12.01.2014

5. Precyzyjne określenie ile godzin w ramach 60 godz. minimum student ma zagospodarować na pracę z dziećmi i wypełnianie narzędzi.
6. Nauczyciel opiekun powinien mieć ułatwiony kontakt z opiekunem/ami praktyk na Wydziale – telefon/y, adres e-mailowy, terminy dyżurów.
7. Nauczyciel opiekun powinien mieć minimum tydzień na opracowanie raportu/ów z praktyk.
8. Byłoby celowe rozważenie, czy oprócz gotowych narzędzi, które wypełnia student, nie powinien przygotowywać eseju diagnozującego jego twórczą postawę wobec realizowanych zadań.
9. Po przeprowadzonej ewaluacji i ocenie praktyk przez opiekuna na Wydziale wskazane jest, by placówka przedszkolna otrzymała informację/raport o jej wynikach.
10. Placówka przedszkolna z odpowiednim wyprzedzeniem powinna być poinformowana o terminie rozpoczynania praktyki, jej zakończenia i terminie oddania przez studenta dokumentacji z jej przebiegu.
11. Nauczyciele opiekunowie praktyk powinni mieć wgląd do programów studiów – dotyczy to szczególnie przedmiotów przygotowujących do zawodu i znać je.
12. Wcześniejszy kontakt studenta z nauczycielem opiekunem praktyk powinien być obowiązkowy.
13. Po zakończeniu praktyki student powinien być zobowiązany do ustalenia konkretnego terminu rozmowy z opiekunem, poświęconej wyłącznie omówieniu praktyk.
14. Warto rozważyć, czy podział na praktykę asystencką i nauczycielską i związane z tym podziałem różnice w rodzajach i stopniu trudności zadań realizowanych przez studenta mają sens. Czy nie lepiej, gdyby to opiekun, diagnozując możliwości studenta, określał czy powierzyć mu samodzielne prowadzenie fragmentu lub całego zajęcia, czy tylko ich obserwowanie, asystowanie itp?
15. Skale ocen praktyk w raporcie opiekuna i na arkuszu uniwersyteckim powinny być takie same.
16. Ostateczna ocena na arkuszu uniwersyteckim powinna bardziej różnicować studentów na średnim i wyróżniającym się poziomie.
17. Student powinien mieć prawo do wyboru tego samego opiekuna praktyki nauczycielskiej, u którego odbywał praktykę asystencką.

18. W instrukcji do zasad odbywania praktyk powinna być jasno określona rola dyrektora placówki.
19. Byłoby wskazane, aby nauczyciel mógł decydować, czy chce się opiekować tylko jednym czy dwoma studentami.
20. Rezygnacja z dyskusji fokusowej z rodzicami jako zadania na praktyce przedszkolnej.

Dotyczące oczekiwań nauczycieli wobec Wydziału, związane z rolą opiekuna praktykantów⁵

1. Powiadamianie o konferencjach, sympozjach, szkoleniach organizowanych przez Wydział, z których mogą korzystać nauczyciele placówek opiekujących się praktykantami.
2. Możliwość uczestniczenia w wykładach/warsztatach na interesujący nauczyciela temat po wcześniejszym uzgodnieniu z prowadzącym.
3. Zapraszanie studentów na zajęcia otwarte prowadzone przez nauczyciela opiekuna lub przeprowadzenie warsztatów ze studentami na Wydziale.
4. Wzajemne informowanie się o nowych rozwiązaniach metodycznych, pomocach, literaturze, modernizujących pracę w przedszkolu.
5. Realizowanie projektów studenckich w ramach przedmiotów zawodowych w placówkach przedszkolnych, opiekujących się praktykantami.
6. Współpraca nauczycieli z prowadzącymi przedmioty przygotowujące do praktyk w przedszkolach.
7. Zapraszanie na zebrania, imprezy organizowane przez przedszkole chętnych studentów i nauczycieli akademickich prowadzących przedmioty zawodowe.
8. Realizowanie idei wolontariatu studenckiego w placówkach współpracujących z Wydziałem.

Do wysuniętych propozycji i postulatów ustosunkowała się dr Dorota Sobieńska, koordynator do spraw merytorycznych praktyk w odpowiedzi przesłanej do członków zespołu ekspertów. Odpowiedź przytaczam w całości bez zmian i skrótów.⁶

⁵ tamże

⁶ List w dokumentacji projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji*

Terminy i harmonogram praktyk

1. Terminy praktyk pedagogicznych w przedszkolu (asystenckich i nauczycielskich) studentów Wydziału Pedagogicznego UW ustalane są przez pracowników Katedry Edukacji Początkowej po analizie kalendarza i układu dni w danym miesiącu i w danym roku oraz po porozumieniu z Władzami Wydziału i Dziekanatem. Idealnym rozwiązaniem jest takie zaplanowanie praktyki ciągłej (dwutygodniowej), aby studenci/teki mogli/ły uczestniczyć w pracy placówki przez pełnych 10 dni. W przypadku, gdy w ustalonym terminie wypadają dni wolne, popieramy propozycję odrabiania przez studentów/ki tych dni.
2. Zgodnie ze zreformowanym programem kształcenia na Wydziale Pedagogicznym UW dla studentów/tek specjalności: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, pierwsze praktyki asystenckie w przedszkolu odbywają się w trybie śródrocznym podczas semestru zimowego II roku studiów, zaś praktyki nauczycielskie – dwutygodniowe ciągle przewidziano na wrzesień przed rozpoczęciem roku III.
3. W ramach praktyk asystenckich (śródrocznych) przewidziany jest pobyt studentów/tek na terenie placówki jeden raz w tygodniu w godzinach 8.00-11.00. Zasadne jest, aby w tym dniu studenci/teki rozpoczynali/ły zajęcia na uczelni począwszy od godziny 13.30. Da to szansę na swobodniejsze dysponowanie czasem praktyk, zarówno przez studentów/teki, jak i personel przedszkola. Takie ustalenia zostaną podjęte w porozumieniu z Dziekanatem Wydziału Pedagogicznego UW począwszy od przyszłego roku akademickiego (z uwagi na już ustalony plan zajęć na semestr letni 2013/2014).
4. Czas praktyk asystenckich – 60 godzin – to w związku z powyższą informacją: 45 godzin asystowania nauczycielowi/lce w pracy oraz prowadzenia zaplanowanych działań z dziećmi, 10 godzin – praca własna studenta/teki i opracowywanie narzędzi, 5 godzin – planowanie działań przez studenta/tekę i nauczyciela/lke oraz analiza zrealizowanych zadań.
5. W ramach praktyk nauczycielskich (ciągłych) przewidziany jest pobyt studentów/tek na terenie przedszkola przez pełne 5 godz. zegarowych przez dwa tygodnie (np. w godzinach 8.00-13.00).
6. Czas praktyk nauczycielskich – 60 godzin – to w związku z powyższą informacją: 50 godzin planowania oraz prowadzenia działań z dziećmi, 10 go-

dzin – praca własna studenta/tki i opracowywanie narzędzi, analiza zrealizowanych zadań przez studenta/tkę i nauczyciela/lkę.

Program praktyk

1. Wcześniejszy kontakt studenta/tki z nauczycielem/lką-opiekunem praktyk służyć ma sprawnej organizacji czasu praktyki i realizacji poszczególnych zadań programowych. Doświadczenia z dotychczasowego przebiegu praktyk w zakresie wczesnego nauczania języka angielskiego wskazują na walory tzw. „rozmowy wstępnej” – formy arkusza, który wypełniany jest przez studenta/tkę i nauczyciela/lkę podczas ich pierwszego spotkania, przed rozpoczęciem praktyk. To narzędzie stanowi formę kontraktu i mogłoby stać się obowiązkowym dokumentem także podczas praktyk w przedszkolu czy szkole. Formularz mógłby zawierać następujące obszary do wypełnienia: omówienie kalendarza praktyk, zaznajomienie z obowiązkami, ustalenie sposobu realizacji zadań, omówienie dodatkowych obowiązków, zapoznanie z regulaminem placówki, omówienie form ewaluacji zajęć czy rozmowy podsumowującej.
2. Podczas spotkania podsumowującego projekt *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji* ponownie przeanalizowana zostanie zawartość poszczególnych narzędzi dla studentów/tek oraz harmonogram realizacji zadań w ramach kolejnych praktyk pedagogicznych. Warto byłoby także przyrzeć się ponownie rozkładowi treści w programie kształcenia studentów/tek na Wydziale Pedagogicznym UW w poszczególnych latach studiów (program ten jest dostępny na stronie uczelni: www.pedagog.uw.edu.pl). Dostosowanie treści programu studiów i programu praktyk jest nieodzownym elementem sprzyjającym efektywnemu przygotowaniu studentów/tek do wykonywania zawodu nauczyciela.
3. W ramach rozwijania kompetencji studentów/tek w zakresie współpracy z rodzicami w programie praktyk zaplanowano obserwację dyskusji fokusowej z rodzicami (praktyka asystencka) lub zaplanowanie jej scenariusza (praktyka nauczycielska). Wynika to z przekonania pomysłodawców o dużej randze takich zadań. Jednak ze względu na ich charakter i utrudnienia organizacyjno-prawne, oba mają charakter fakultatywny, dodatkowo są omawiane i planowane podczas zajęć na uczelni.

4. Podczas spotkania pojawiła się propozycja napisania przez studenta/tkę eseju podsumowującego praktykę, diagnozującego jego twórczą postawę wobec realizowanych zadań. Taką funkcję mogą pełnić także odpowiedzi studentów/tek na otwarte pytania zawarte w ankietach autoewaluacyjnych. Warto także dodać, że praktykom pedagogicznym towarzyszą przedmioty, odbywające się stacjonarnie na Wydziale Pedagogicznym. Ich celem jest analiza doświadczeń z praktyk, studenci/tki mają szanse na wymianę spostrzeżeń i opinii między sobą i z opiekunem praktyk z ramienia uczelni. To doskonała okazja dla poznania stopnia ich zaangażowania, umiejętności dokonywania profesjonalnej refleksji czy twórczego podejścia do realizowanych działań.
5. Na Wydziale Pedagogicznym UW realizowano dotychczas praktyki, podczas których studenci/tki pracowali parami, jak i indywidualnie w jednej grupie, co wynikało nie tylko z programu praktyk, ale również z formalnych możliwości ich organizacji w kolejnych latach. Każde z tych rozwiązań, jak wskazują zdobyte doświadczenia, ma zalety i wady. Warto rozważyć zasadność umieszczania studentów parami w grupie podczas praktyk asystenckich i indywidualnie podczas praktyk nauczycielskich.
6. Studenci/tki mają możliwość samodzielnego wyboru placówki i nauczyciela/lki-opiekuna praktyk. Często wyrażają chęć uczestniczenia w kolejnej praktyce w tej samej placówce i u tego samego opiekuna. Dotychczasowe doświadczenia wskazują jednak, że wprowadzenia takiej zasady jako obligatoryjnej, nie jest rozwiązaniem dobrym. Zarówno ze strony nauczyciela/lki, jak i studenta/tki, może bowiem pojawić się chęć zmiany „środowiska” odbywania praktyk (zawarte podczas pierwszej praktyki układy personalne nie zawsze rokują powodzenie praktyk drugich).

Sprawy organizacyjne

1. Zasadne jest, aby nauczyciel/ka-opiekun praktyk miał ułatwiony kontakt z opiekunem/nką praktyk na Wydziale Pedagogicznym UW – telefon/y, adres e-mailowy, terminy dyżurów. Takie dane będą przekazywane pracownikom placówki przed rozpoczęciem praktyk.
2. Dotychczasowe terminy składania dokumentacji z praktyk przez nauczyciela/lkę-opiekuna praktyk wynikały z terminów rozliczeń kolejnych

transz projektu unijnego, niezależnych do zespołu projektowego. Począwszy od przyszłego roku akademickiego będzie to minimum tydzień na opracowanie raportu/ów z praktyk.

3. Dyrekcja oraz nauczyciele/lki-opiekunowie praktyk mają pełen prawo do informacji zwrotnej na temat przebiegu praktyk pedagogicznych na terenie placówki. Informacja taka może być przekazana w formie ustnej podczas wizyty opiekuna praktyk z ramienia uczelni w przedszkolu lub podczas rozmowy telefonicznej z nim oraz w postaci pisma podsumowującego współpracę uczelni z placówką w ramach organizowanych praktyk. Szersze zagadnienie formalnego uznania przedszkola za placówkę praktyk czy przyznawania nauczycielom/lkom „certyfikatów” wymaga zebrania informacji prawnych oraz dyskusji pracowników i Władz Wydziału Pedagogicznego UW.
4. Określeniu roli Dyrektora placówki służyć będzie pismo w sprawie praktyk przesłane na adres mailowy placówki.

Współpraca między przedszkolem a uczelnią

1. Wydział Pedagogiczny UW (za zgodą nauczycieli/lek) będzie wysyłał maile powiadomienia o konferencjach, sympozjach, szkoleniach organizowanych przez uczelnię lub inne organizacje współpracujące.
2. Po wcześniejszym uzgodnieniu z prowadzącym/cą, Wydział Pedagogiczny może umożliwić nauczycielowi/lce-opiekunom praktyk udział w wykładach/zajęciach odbywających się na uczelni.
3. Kierowane do studentów/tek Wydziału Pedagogicznego zaproszenia do uczestnictwa w zajęciach otwartych prowadzonych przez nauczyciela/lkę-opiekuna praktyk czy innych imprezach na terenie przedszkola przekazywane będą do adresatów.
4. W ramach kontaktów między Dyrekcją placówki, nauczycielami/lkami-opiekunami praktyk i opiekunami praktyk z ramienia uczelni cenna wydaje się propozycja wzajemnego informowania się o nowych rozwiązaniach metodycznych, pomocach, literaturze modernizujących pracę w przedszkolu.
5. Uczelnia chętnie przekaże studentom/tkom i będzie wspierać propozycje dotyczące realizowania idei wolontariatu w placówkach współpracujących z Wydziałem Pedagogicznym UW. Dodatkowo planowane jest utworzenie

na Wydziale Pedagogicznym UW Studenckiego Koła Naukowego Początkowej Edukacji, które mogłoby wspierać różnorodne projekty na terenie przedszkola.

Kilka uwag na zakończenie

Udoskonalanie opracowanego i wdrażanego obecnie modelu praktyk to proces, który nie powinien się zakończyć wraz z zakończeniem realizacji projektu. Nowy model musi podlegać nieustannej weryfikacji i w elastyczny sposób dostosowywać swą formę i treść do zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Wymaga to ścisłej i przyjaznej współpracy placówek przyjmujących na praktyki studentów z władzami Uczelni, opiekunami praktyk na Wydziale, z prowadzącymi przedmioty bezpośrednio i pośrednio powiązane z praktyką w zawodzie.

Nie bez znaczenia są wzrastające oczekiwania rynku pracy na dobrze przygotowanych nauczycieli, wyposażonych nie tylko w tak zwane kompetencje twarde, ale i miękkie, do których zalicza się między innymi kulturę osobistą nauczyciela, umiejętność organizowania własnej pracy, radzenie sobie ze stresem, współpracę w zespole. Te cechy i wiele innych o których traktuje literatura poświęcona temu zagadnieniu, są niezbędnym dopełnieniem kwalifikacji i umiejętności ściśle związanych z danym zawodem. I tym oczekiwaniom rynku pracy musi sprostać także Uczelnia, organizując we właściwy sposób proces kształcenie na danym kierunku, którego ważnym elementem jest praktyka zawodowa.

Ważnym partnerem w pracy nauczyciela są rodzice, których oczekiwania wobec niego też są coraz większe. Dlatego w programach przygotowania do zawodu ten rodzaj umiejętności i kompetencji należy rozwijać, dając młodym nauczycielom ważne narzędzie współkształtowania procesu edukacji powierzonych ich opiece dzieci.

Bibliografia:

- Day Ch. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: GWP
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe WAM
- Karwowska-Struczyk M., Sobierańska D., Szpotowicz M. (2011), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, badania inspiracje, perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Żak
- Klus-Stńska D, Szczepka-Pustkowska M. (red) (2009), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne

- Koźniewska E. (2011), *Diagnoza przedszkolna. Materiały metodyczne dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, nauczycieli konsultantów, doradców metodycznych, dyrektorów przedszkoli i szkół*. Warszawa: Wydawnictwo ORE
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Perry R. (2000), *Teoria i praktyka stawania się nauczycielem*. Warszawa: WSiP
- Speck O. (2003), *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Gdańsk: GWP
- Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: WSiP

dr Katarzyna Brzosko-Barratt
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny

ROLA PRAKTYK W KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH NAUCZY- CIELI JĘZYKA OBCEGO-ROZWAŻANIA TEORETYCZNE I REFLEKSJE PO REALIZACJI PROJEKTU *DOBRA PRAKTYKA* KLUCZEM DO PROFESJONALIZMU W EDUKACJI

Wprowadzenie

Projekt *Dobra Praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji*, zapoczątkowany na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w 2012 roku, zainicjował stworzenie nowych programów praktyk w zakresie trzech specjalności: pedagogika przedszkolna, wczesnoszkolna i wczesne nauczanie języka angielskiego. Programy te powstały zgodnie ze Standardami kształcenia nauczycieli obowiązującymi od stycznia 2012 roku. Istotnym elementem w opracowaniu Projektu były wstępne badania ankietowe studentów Wydziału Pedagogicznego, Kolegium Nauczycielskiego oraz nauczycieli opiekunów praktyk współpracujących z tymi instytucjami, przeprowadzone przez zespół *Dobrej Praktyki*. Badania te pokazały, że istniejący program nie przygotowywał przyszłych nauczycieli do pracy w szkole, zwłaszcza w dziedzinie zdobywania umiejętności psychologiczno-pedagogicznych. Badania potwierdziły również brak zaangażowania nauczycieli w proces planowania i organizacji praktyk nauczycielskich.

Założeniem podstawowym procesu tworzenia nowego programu w ramach *Dobrej Praktyki* była więc ścisła współpraca między Wydziałem Pedagogicznym, Kolegium Nauczycielskim a szkołami, w których odbywają się praktyki, w celu wypracowania narzędzi używanych podczas praktyk. Współpraca między szkołami a Wydziałem Pedagogicznym miała miejsce na wielu płaszczyznach w trakcie trwania Projektu. Były to między innymi wspólne uczestnictwo zarówno studen-

tów, nauczycieli szkół, jak i pracowników akademickich w szeregu warsztatów oraz współpraca w tworzeniu nowego programu i narzędzi praktyk podczas spotkań grup eksperckich. Ważnym założeniem było również większe wykorzystanie metody projektu w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1 – 3, a co za tym idzie, większe zintegrowanie nauczania języka z nauczaniem początkowym.

Niniejszy artykuł oparty jest na działaniach grupy 14 ekspertów Wczesnego Nauczania Języka Angielskiego (WNJA). Grupę stanowiło 13 doświadczonych nauczycieli języka angielskiego w klasach 1 –3, mających również doświadczenie w pracy ze studentami jako opiekunowie praktyk. Praca grupy była moderowana przez nauczyciela akademickiego, posiadającego wiedzę dotyczącą programu studiów oraz doświadczenie w prowadzeniu szkoleń dla opiekunów praktyk językowych. Grupa ekspercka uczestniczyła w 5 formalnych spotkaniach, wspólnie wypracowując program oraz tworząc narzędzia wykorzystywane w czasie praktyk. Dodatkowo, pięciu nauczycieli z grupy ekspertów uczestniczyło w pobycie studyjnym na Uniwersytecie Umeå w Szwecji, gdzie mieli okazję poznać system kształcenia nauczycieli oraz bliżej zapoznać się z organizacją praktyk nauczycielskich w tamtejszej uczelni i szkołach praktyk. Wiedza ta wzbogaciła proces planowania programu oraz tworzenia narzędzi.

Praca grupy WNJA oraz zadania stojące przed uczestnikami w głównych założeniach projektowych były bardzo podobne do pracy i zadań grup eksperckich w edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej. Pojawiły się jednak pewne różnice. W związku z mniejszą liczbą studentów specjalności WNJA zrekrutowanych zostało mniej nauczycieli opiekunów praktyk. Stąd, wszyscy nauczyciele biorący udział w grupie eksperckiej przejęli obowiązki opiekunów w chwili rozpoczęcia praktyk. Wspólne działanie podczas tworzenia programu i narzędzi znacznie zwiększyło ich zaangażowanie w pracę z praktykantami i pozwoliło na lepsze zrozumienie całego procesu praktyk. Spotkania te stały się okazją, nie tylko do omawiania zadań projektowych, ale również do ciągłej wymiany doświadczeń dydaktycznych, unaoczniając chęć współpracy z innymi nauczycielami uczącymi języka angielskiego w klasach 1 –3. Dodatkowo, ze względu na specyfikę grupy eksperckiej WNJA, wszyscy uczestnicy byli bardzo zaangażowani w dzielenie się doświadczeniami mentorskimi z praktyk studenckich.

Rezultatem pracy grupy eksperckiej było stworzenie nowego ramowego programu praktyk oraz wypracowanie 10 narzędzi wykorzystywanych podczas prak-

tyk przez studentów studiów WNJA. Punktem wyjścia dla wszystkich grup ekspertów był ten sam zestaw narzędzi. Zadaniem stojącym przed poszczególnymi grupami było wypracowanie narzędzi dostosowanych do potrzeb danej specjalności. W przypadku WNJA narzędzia te były stworzone w języku angielskim i zaadaptowane do potrzeb kształcenia nauczycieli języka.

Narzędzia wypracowane podczas pracy grup eksperckich dla studentów praktyk WNJA

Formularz rozmowy wstępnej z nauczycielem

Jest to dokument, który został stworzony jako narzędzie organizujące pracę studenta i opiekuna praktyk, które ma być wypełnione wspólnie przed rozpoczęciem praktyk. Tematy wybrane do omówienia w ramach rozmowy dotyczą głównie obowiązków studenta i opiekuna praktyk, metod współpracy oraz sposobów wymiany informacji zwrotnej. Formularz ten jest rodzajem kontraktu między opiekunem a studentem.

Arkusze obserwacji nauczyciela

Narzędzie to składa się z 4 różnych arkuszy obserwacyjnych, które student ma wypełnić w pierwszym okresie pobytu na praktykach. Arkusze dotyczą różnych kwestii prowadzenia lekcji językowej, sposobów podawania poleceń, wykorzystania języka obcego w klasie. Aby zaktywizować studentów, nauczyciele zachęceni są do umożliwiania praktykantom przećwiczenia stałych elementów lekcji, zaobserwowanych i opisanych w arkuszach, takich jak na przykład: gry, zabawy, wydawanie poleceń, prezentacja, utrwalanie słownictwa, już w trakcie obserwacji. Arkusze te składają się również z części przeznaczonej na refleksję i omówienie obserwacji z nauczycielem.

Dziennik projektu.

Jest to obszernie narzędzie, umożliwiające studentowi zaplanowanie, przeprowadzenie oraz podsumowanie projektu. Narzędzie jest zaplanowane w formie tabeli, ponieważ autorzy chcieli nadać mu pewną elastyczną formę. Intencją jego twórców była pomoc studentowi w procesie planowania i dokumentowania projektu, poprzez pokazanie złożoności tego procesu. Ważne są również refleksje

końcowe podsumowujące to doświadczenie. Dziennik zachęca do wspólnego planowania z opiekunem praktyk. Projekt może mieć charakter czysto językowy lub może być zaplanowany razem z nauczycielem nauczania zintegrowanego.

Opracowanie scenariuszy lekcji

Podczas praktyk student WNJA powinien przeprowadzić od 8–10 lekcji, a do ich przygotowania ma około 20 godzin. Program zakłada, że lekcje te powinny być zaplanowane oraz omówione z opiekunem praktyk. W miarę możliwości, w dużej części lekcje powinny dotyczyć metody Projektu, chociaż mogą również być związane tylko z materiałem bieżącym. Format scenariuszy jest podany jako załącznik do dokumentów. Po przeuczeniu lekcji nauczyciel oraz student omawiają zrealizowane lekcje.

Arkusze zdarzenia krytycznego

Służy analizie zdarzenia krytycznego zaobserwowanego podczas odbywania praktyk studenckich WNJA. Analiza jest narzędziem przeznaczonym do samodoskonalenia się przyszłych nauczycieli języka, pozwala poddać swoje działanie krytyce, dostrzegać w nim rutynę oraz jej zapobiegać. W pierwszej części kwestionariusza (*practical judgement*) studenci opisują wydarzenie tak, jak miało miejsce, skupiając się na tym, co zaszło, bez dokonywania oceny lub interpretacji. W drugiej części (*diagnostic judgement*) studenci dokładniej analizują przyczyny tego zdarzenia i jego skutki. W trzeciej części (*reflective judgement*) studenci wpisują swoje refleksje. Czwarta część (*critical judgement*) jest przeznaczona na jeszcze bardziej dogłębną analizę podsumowującą całe doświadczenie.

Analiza przypadku

Może dotyczyć problemu indywidualnego dziecka lub całej grupy pod kątem nauki języka obcego. Jest to narzędzie, którego celem jest zaobserwowanie, zrozumienie źródła oraz zaplanowanie odpowiednich działań do rozwiązania wybranego problemu. Może odnosić się do zaobserwowanych deficytów rozwojowych dziecka, uzdolnień dziecka lub problemów wychowawczych w kontekście nauczania języka angielskiego. Narzędzie służy szczegółowej analizie przypadku zaobserwowanego podczas lekcji.

Karta umiejętności i potrzeb językowych ucznia/uczennicy

Celem tego narzędzia jest przygotowanie studentów do oceniania potrzeb edukacyjnych uczniów/uczennicy, aby w przyszłości potrafili wykonywać tego typu zadanie oraz wykorzystywać je do planowania działań wspierających dziecko. Aby wypełnić kartę, praktykant prosi nauczyciela o wskazanie ucznia/uczennicy słabego i mocnego. Następnie wypełniają rubryki dotyczące informacji o uczniu/uczennicy oraz ich pracy na lekcjach. W tym celu student wykorzystuje obserwacje oraz zbiera stosowne dane od nauczyciela. Po uzyskaniu danych należy wypełnić rubrykę dotyczącą wniosków i zaleceń.

Skala autoewaluacji studenta

Składa się z tabeli, według której student sam siebie ocenia, oraz miejsca przeznaczonego na refleksję i spostrzeżenia dotyczące realizacji praktyki studenckiej. Tabela zawiera elementy oceny podzielone na kategorie. Bardzo podobny arkusz ewaluacji wypełnia pod koniec praktyki nauczyciel-opiekun. Powinien to być punkt wyjścia do rozmowy i analizy doświadczeń podczas praktyk.

Raport z przebiegu praktyki pedagogicznej studenta

Arkusz ewaluacji praktyki studenckiej składa się z tabeli, według której nauczyciel ocenia studenta, oraz miejsca przeznaczonego na spostrzeżenia dotyczące realizacji praktyki studenckiej. Tabela zawiera elementy oceny podzielonej na kategorie oraz miejsce na dodatkowe informacje. Arkusz ten jest zbliżony do arkusza autoewaluacji, który wypełnia student/ka.

Scenariusz rozmowy fokusowej z rodzicami

Składa się z dwóch scenariuszy A i B. Są to narzędzia pomagające studentowi przygotować się do prowadzenia zebrań z rodzicami. Scenariusz A stanowi ogólny zarys rozmowy z rodzicami, pozwala nadać rozmowom pewien porządek. Scenariusz B ma formę sprawozdania z omówienia danego przypadku. Może być traktowany jako praktyczna notatka służbowa dokumentująca współpracę z rodzicami. Pozwoli później ustalić, do jakiego stopnia udało się rozwiązać dany problem lub sprostać jakiemuś wyzwaniu. Narzędzia te są zaplanowane do wykorzystania podczas zajęć uniwersyteckich dotyczących współpracy z rodzicami.

Celem niniejszej pracy jest skonfrontowanie doświadczeń pracy grupy eksperckiej WNJA z przeglądem literatury na temat praktyk nauczycielskich, zwłaszcza w kształceniu nauczycieli języka. Praca grupy odbywała się bowiem w kontekście obecnej wiedzy na temat kształcenia nauczycieli języka angielskiego oraz wieloletnich doświadczeń jej uczestników. W pracy opisane są doświadczenia i spostrzeżenia uczestników, które wpłynęły na konstrukcję programu i narzędzi praktyk. W podsumowaniu zawarte są również wskazania dotyczące kontynuacji działań rozpoczętych w *Dobrej Praktyce*.

Wnioski ze wspólnej pracy pokazały, że koniecznym jest przeanalizowanie i przewartościowanie wielu aspektów kształcenia nauczycieli języka. Nade wszystko – praca nad Projektem wykazała, że wprowadzanie zmian w programie praktyk nie może być jedynie zabiegiem jednorazowym i powierzchownym, a raczej procesem wymagającym ciągłej współpracy, reorganizacji działań między Wydziałem Pedagogicznym a szkołami z nim współpracującymi. Działania podjęte w ramach „Dobrej Praktyki” można uznać jako wstęp do dalszej pracy nad tworzeniem zintegrowanego programu praktyk oraz początkiem partnerstwa polegającego na wspólnych działaniach w zakresie kształcenia nauczycieli języka, jak również rozwoju zawodowego nauczycieli i akademików biorących udział w projekcie.

Praktyki w świetle różnych koncepcji kształcenia nauczycieli

Praca nad wzmocnieniem komponentu praktyk w ramach Projektu na Uniwersytecie Warszawskim nie była działaniem odosobnionym. W ostatnich dekadach w literaturze dotyczącej kształcenia nauczycieli języka pojawiły się na całym świecie sygnały dążenia do reformy programów kształcenia, zmiany okresu trwania praktyk, wymagań oraz powiązania zajęć teoretycznych z praktykami.

Rozważania na temat roli i kształtu praktyk toczą się również w kontekście dyskusji na temat procesu kształcenia nauczycieli języka. Głos zabierają badacze, trenerzy, jak i sami nauczyciele, próbując zdefiniować, co powinno stanowić trzon wiedzy nauczyciela języka. W Stanach Zjednoczonych pod koniec lat 90. głośna była debata dotycząca pytań o podstawy wiedzy nauczyciela języka (*knowledge base*), jak i o sposoby kształcenia nauczyciela (Freeman i Johnson, 1998, 2005; Tarone i Allwright, 2005). W wielu krajach historycznie kształcenie nauczycieli języka związane było z wydziałami filologicznymi. Częstym zarzutem wobec tych

programów kształcenia był brak odpowiedniego przygotowania pedagogicznego oraz praktycznego. Według współczesnego modelu kształcenia nauczycieli języka teoria i praktyka informują i uzupełniają się wzajemnie, pozwalając na ciągły rozwój umiejętności nauczycielskich (Edge i Richards, 1998; Johnson, 2006). Wymiana informacji między teorią a praktyką pozwala więc na wprowadzenie nauczycieli praktykantów w kontekst społeczny i kulturowy danej szkoły i klasy oraz lepsze zrozumienie potrzeb indywidualnych uczniów (Johnson, 1996; Freeman i Johnson 1998; Tarone i Allright, 2005).

Praktyki nauczycielskie były od zawsze nieodzowną częścią programów kształcenia nauczycieli w większości krajów w Europie oraz w Ameryce Północnej. Mimo ich tak usankcjonowanego miejsca w procesie kształcenia nauczycieli, w ciągu ostatnich 20 lat pojawiało się wiele artykułów opisujących zawiedzione nadzieje i trudności, jakie ze sobą niosą te programy, zarówno organizacyjnie, instytucjonalnie, jak i koncepcyjnie.

Przegląd literatury badawczej, głównie anglojęzycznej, dotyczącej praktyk ukazał istotne różnice dotyczące celów przypisywano przypisywanych im w ostatnich 20 – 30 latach. Cele praktyk związane były bowiem z podejściem dotyczącym procesu kształcenia nauczycieli. Dwa podejścia, które wpłynęły w dużym stopniu na sposób myślenia o praktykach nauczycielskich, zostały zidentyfikowane przez Cochran-Smith, (2004). Są to koncepcja kształcenia nauczycieli przez naśladowanie i trening (ang. *teacher education as a training problem*), dominujące w literaturze dotyczącej praktyk, będące pod wpływem paradygmatu behawiorystycznego, oraz koncepcja skupiająca się na procesie poznania nauczycielskiego (ang. *teacher education as a learning problem*), która pojawiła się w literaturze przedmiotu w latach 80. ubiegłego wieku i związana była z podejściem konstruktywistycznym.

Koncepcja kształcenia przez naśladownictwo lub reprodukcję (Kwiatowska, 2008) znalazła wielu krytyków wśród ruchów reformatorskich, chcących wprowadzenia działań innowacyjnych w szkolnictwie, głównie w USA. Podejście to w kontekście myślenia o praktykach zostało skrytykowane jako prowadzące do ślepego powielania utartych schematów oraz socjalizacji w utartych rolach. Badania wykazały, że studenci nie tylko powielali zachowawcze modele i normy wyuczone podczas własnej 12-letniej edukacji szkolnej (Lortie, 1975), ale i metody dydaktyczne, które często konserwatywnie nastawieni nauczyciele wykorzystywali podczas pracy z dziećmi. Wiele badań potwierdziło, że często inicjowane przez studen-

tów nowatorskie metody dydaktyczne były krytykowane przez konserwatywnych nauczycieli jako nieodpowiednie i nierealistyczne (Farrell, 2012). Metody te więc nie były wykorzystywane przez studentów podczas praktyk, a po ukończeniu studiów rzadko kontynuowane. Praktyki, które jedynie polegały na powielaniu metod dydaktycznych, nie dawały zatem oczekiwanych rezultatów w procesie przygotowywania nauczycieli do podejmowania nowoczesnych sposobów uczenia.

W latach 80. XX wieku pojawiło się zainteresowanie procesem poznania nauczycieli. W związku z tym badania dotyczące praktyk nabrały innego charakteru i w większym stopniu zaczęły ukazywać złożony charakter praktyk nauczycielskich. Często omawiane zagadnienia obejmują procesy uczenia się nauczycieli praktykantów oraz społeczne i kulturowe uwarunkowania w szkołach, w których odbywają się praktyki. W obecnej chwili większość literatury dotycząca praktyk, również w kształceniu nauczycieli języka, jest pod wpływem tego podejścia (Johnson, 2005).

Wpływową koncepcją wykorzystywaną w kształceniu nauczycieli języka jest koncepcja refleksyjnej praktyki. Refleksję rozumie się jako „rodzaj myślenia, którego cechą jest ustawiczny namysł, rozważanie czegoś, dociekanie, ważenie problemu, jego różnych stron” (Kwiatkowska, 2008: 64). Refleksja według twórcy tej koncepcji, Donalda Shöna, pozwala na konstruowanie wiedzy poprzez zastanowienie się nad wartością i znaczeniem wiedzy praktycznej. Profesjonalizm oparty jest nie na ślepych powtarzaniu zachowań, ale na dochodzeniu do konkretnych rozwiązań i modyfikacji praktyki nauczycielskiej poprzez namysł. Koncepcja refleksyjnej praktyki znalazła różnorodne zastosowania w kontekście praktyk, ale najważniejszym z nich jest jej wykorzystanie w procesie samooceny. Refleksja bowiem pozwala studentom na otwieranie się na problematyczność i kompleksowość działań nauczycielskich, polega na „zmianie w zasobach ludzkiego doświadczenia i posiadanej wiedzy” (Kwiatkowska, 68). Jak słusznie zauważyła Szymankiewicz (2013), koncepcja refleksyjnej praktyki została również uwzględniona w Standardach kształcenia nauczycieli, gdzie stwierdzono, że absolwent „posiada cechy refleksyjnego praktyka, ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności; rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego; dokonuje oceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności w trakcie realizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych)”.

Problemy „sprzecznych celów” oraz „dwóch światów”

Już w 1985 roku badacze Feiman-Nemser i Buchmann w USA opisali dwa obszary problematyczne dotyczące odbywania praktyk nauczycielskich w szkołach. Zostały one opisane jako następujące dwa zagadnienia: pierwszy tzw. problem sprzecznych celów (ang. *cross-purposes pitfall*) oraz problem tzw. dwóch światów (ang. *two-world pitfall*). Problem sprzecznych celów jest związany ze sprzecznymi celami instytucjonalnymi szkoły oraz wydziałów pedagogicznych. Porównując cele przypisane do tych dwóch instytucji, można łatwo zauważyć, że nadrzędnym celem szkoły jest przede wszystkim nauczanie dzieci, a celem instytucji kształcącej, odpowiedzialność za przygotowanie nauczyciela do rozpoczęcia pracy w szkole. To oczywiste stwierdzenie narzuca od lat pewne instytucjonalne ograniczenia. Praktyki odbywają się w szkołach często nieprzygotowanych do przyjmowania studentów, a sami nauczyciele uznają za swój główny obowiązek odpowiedzialność za uczenie dzieci. Ma to poważne konsekwencje dotyczące czasu, jaki nauczyciel opiekun praktyk może poświęcić na pracę z praktykantem. Eksperti „Dobrej Praktyki” podczas wspólnej pracy w trakcie Projektu mimo wielkiego entuzjazmu i zaangażowania wielokrotnie podkreślali swoje obawy związane z przyjmowaniem praktykantów. Według nich czas wykorzystany na pracę ze studentem nie może odbywać się kosztem jakości pracy z dziećmi.

Konflikt sprzecznych celów był jednak odczuwalny przez opiekunów praktyk i wynikał z jednej strony z chęci poświęcenia większej uwagi studentom praktykantom, np. poprzez znalezienie czasu na wspólne planowanie oraz omawianie lekcji. Z drugiej strony nauczyciele opiekunowie praktyk odczuwali brak czasu i często zniecierpliwienie, kiedy lekcje nie odbywały się zgodnie z tym, co zostało zaplanowane. Mieli wtedy poczucie straty czasu dla uczniów, którzy brali udział w lekcjach źle prowadzonych przez studentów. Często też wspominali o braku wsparcia od dyrektorów placówek lub innych nauczycieli w szkole. Podejmując rolę opiekunów praktyk, sami nie są zwalniani z innych zadań i odpowiedzialności na terenie placówki. Nie zawsze ich wysiłki dotyczące przyjmowania studentów na praktyki doceniane są przez grono nauczycielskie oraz władze szkoły.

Problem dwóch światów wynika z podziału między teorią a praktyką (Feiman-Nemser&Buchman, 1985). Świat teorii często jest przypisywany instytucjom

kształcenia, natomiast świat praktyki szkołom. Głównym zarzutem wobec programów kształcenia jest stwierdzenie, że nie zawsze jasno artykułują synergię między teorią a praktyką, niejednokrotnie podkreślając wyższość wiedzy teoretycznej nad praktyczną (Tigchelaar&Korthagen, 2004). Punktem wyjścia w Projekcie była potrzeba wypracowania programu łączącego teorię i praktykę. Narzędzia stworzone do wykorzystania podczas praktyk były związane z programem poszczególnych zajęć uniwersyteckich. Podział narzędzi na praktyki asystenckie (po 2. roku) oraz dyplomowe (na 3. roku) był przeprowadzony w konsultacji z nauczycielami akademickimi i zgodnie z programem studiów. Ponadto należy przypomnieć, że sam wybór narzędzi był podyktowany potrzebami zidentyfikowanymi przez nauczycieli przed rozpoczęciem Projektu. Narzędzia te były ściśle związane z praktyką nauczycielską.

Projekt *Dobra praktyka* pozwolił na szereg zmian dotyczących organizacji praktyk, ale wiele z działań wymaga kontynuacji i dalszych ustaleń. W przypadku specjalności WNJA największym problemem jest konieczność wydłużenia czasu trwania praktyk w związku z mniejszą ilością godzin języka angielskiego w szkołach. Studenci i nauczyciele skarżą się na niewystarczającą ilość godzin praktyk w klasach 1 – 3. Sugerowanymi rozwiązaniami jest zaplanowanie zajęć uniwersyteckich w ten sposób, aby studenci mogli spędzać więcej godzin na praktykach, np. poprzez zaplanowanie zajęć uniwersyteckich po południu, a praktyk w godzinach przedpołudniowych.

Zmiany organizacyjne praktyk, wymagają kontynuacji, w tym stworzenia bazy kadrowej, na której zintegrowane programy kształcenia mogłyby się opierać (Meijer et al., 2002). Ważnym rezultatem współpracy w ramach grupy eksperckiej były zmiany dotyczące zwiększenia zaangażowania i odpowiedzialności nauczycieli za kształcenie nowych kadr. W „Dobrej Praktyce” nauczyciele byli twórcami narzędzi oraz współtwórcami programu, w związku z tym ich zaangażowanie w tworzenie materiałów znacznie zmotywowało i zachęciło opiekunów do uczestniczenia w realizacji zamierzonych celów praktyk. Jednocześnie w czasie trwania Projektu, w ramach warsztatu *Nauczyciel – profesjonalista w oświacie, czyli jak nauczyciele mogą pomagać studentom w osiągnięciu standardów „Dobrej Pracy” podczas praktyk pedagogicznych* oraz w trakcie pracy grup eksperckich prowadzone były działania skierowane na rozwój umiejętności mentorskich nauczycieli. Eksperci uczestniczyli także warsztatach dotyczących różnych sposobów ukazywania

studentom wiedzy praktycznej, na przykład poprzez wspólne omawianie praktyk stosowanych przez nauczyciela. Inne tematy to zadawanie pytań nakierowanych na refleksję oraz rozwijanie umiejętności podawania informacji zwrotnej.

Rozwijanie umiejętności mentorskich w czasie pracy grupy WNJA było ograniczone przez liczne zadania projektowe. Jednak należy podkreślić, że przygotowywanie opiekunów praktyk musi mieć stałe miejsce w organizowaniu praktyk nauczycielskich. Mimo swojego bogatego już doświadczenia w roli opiekunów praktyk, uczestnicy grupy eksperckiej niejednokrotnie podkreślali potrzebę wzbogacenia swojego warsztatu mentorskiego, wyrażając ochotę uczestniczenia w corocznych warsztatach. Doświadczenia z pobytu studyjnego w Szwecji zasugerowały ekspertom chęć uczestniczenia w kursie dla opiekunów praktyk z ramienia Wydziału Pedagogicznego, którego ukończenie byłoby warunkiem przyjęcia studentów na praktyki nauczycielskie.

Współpraca między opiekunami praktyk, nauczycielami akademickimi oraz studentami w celu stworzenia systemu ewaluacji praktyk

Podstawą organizowania praktyk jest stworzenie atmosfery współpracy między instytucjami kształcenia a szkołami, w których odbywają się praktyki. Współpraca ta powinna polegać na rozwinięciu kontaktów między nauczycielem i opiekunem praktyk ze strony uczelni, między innymi przez prowadzenie regularnych spotkań w celu zapoznania z wymaganiami poszczególnych instytucji. Brak porozumienia, komunikacji oraz zrozumienia własnych ról i funkcji są często opisywane jako prowadzące do straty czasu i zawiedzionych nadziei w przygotowaniu studenta do pracy pedagogicznej (Veal & Rikard, 1998). W czasie trwania Projektu spotkania ekspertów pozwoliły na wymianę doświadczeń, zaznajomienie się z kontekstem poszczególnych instytucji oraz zdobycie wzajemnego zaufania.

Współpraca między nauczycielami a Wydziałem Pedagogicznym stała się podstawą do stworzenia systemu ewaluacji praktyk. Jest ona skomplikowanym procesem, ponieważ obejmuje tzw. triadę składającą się zarówno z nauczycieli, opiekunów praktyk, jak i samych studentów. Ewaluacja praktyk w kontekście współdziałania między nauczycielem a opiekunem praktyk z ramienia Uniwersytetu, wymaga jasnych kryteriów i wzajemnego zaufania. Nie jest to proste ze względu na złożoność funkcji i ról opiekunów praktyk w czasie pracy z praktykantami, trudności organizacyjne, różnice instytucjonalne (Slick, 1996). Badania potwierdziły różne kryteria, jakie stosowali nauczyciele oraz opiekunowie podczas

ewaluacji praktyk. Różnice w ewaluacji były często przypisane różnorodności ról, jakie przyjmują na siebie nauczyciele i opiekunowie praktyk (Slick, 1996; Hawkey, 1997). Nauczyciele biorą na siebie głównie funkcje opiekuńcze i doradcze, a bliska współpraca nauczyciela-opiekuna praktyk i praktykanta może spowodować niechęć do krytycznej ewaluacji studenta praktykanta (Hawkey, 1997). Dlatego współpraca nauczyciela-opiekuna praktyk z przedstawicielem uczelni jest kluczowa dla stworzenia kompleksowego systemu ewaluacji praktyk, który pozwala na ocenę zespołową i różnice w opinii.

Należy pamiętać, że podczas trwania praktyk opiekunowie bywają rzadko w szkołach i nie są zazwyczaj w stanie zaobserwować pracy studenta na co dzień. Ich obserwacje i komentarze mają charakter bardziej ogólny, ponieważ sami nie znają kontekstu klasy i potrzeb indywidualnych uczniów, z którymi pracują praktykanci. Dlatego też nauczyciel jest w stanie lepiej zaobserwować pracę studenta, na przykład ocenić reakcje na informacje zwrotne, oraz podsumować proces rozwoju umiejętności praktykanta. Podstawą stworzenia systemu ewaluacji praktyk jest więc jasne określenie kryteriów oceny oraz możliwość wykorzystania w ocenie końcowej różnych punktów widzenia.

Niezwykle znaczącą w ocenie studenta jest jego samoocena. Wykorzystanie samooceny jako składowej systemu ewaluacji w sposób naturalny pozwala na zaangażowanie studenta w proces swojego kształcenia. Służy też przygotowaniu przyszłego nauczyciela do kontynuacji pracy nad własnym rozwojem zawodowym. Wykorzystanie samooceny w procesie ewaluacji jest zgodne z koncepcją refleksyjnej praktyki, kiedy to nauczyciele rozwijają swój warsztat poprzez głęboką refleksję nad własną praktyką (Schön, 1983; Richards&Lockheart, 1996). Refleksja jest drogą do ciągłego analizowania własnych działań nauczycielskich w atmosferze otwartości, odpowiedzialności i szczerości (Kwiatkowska, 2008: 65).

System ewaluacji praktyk, który powstał w czasie prac grupy eksperckiej obejmuje: narzędzia autoewaluacji studenta, narzędzia ewaluacji studenta przez nauczyciela, tzw. raport, oraz dodatkowo raport z rozmowy ewaluacyjnej między nauczycielem a studentem, stworzonym w celu porównania i omówienia obszarów, które nauczyciel i student uznali za ważne dla dalszego rozwoju umiejętności studenta. Rezultaty tej rozmowy są opisane w narzędziu ewaluacyjnym studenta. Celem rozmowy jest podsumowanie doświadczeń z praktyk, ale też zidentyfikowanie obszarów, z którymi student sobie dobrze radzi, oraz obszarów, które wymagają

dalszej pracy. Proces ewaluacji składa się również z narzędzia podsumowującego wszystkie oceny oraz oceny dziennika praktyk studenta. Narzędzie podsumowujące wypełnia opiekun praktyk z ramienia Uniwersytetu. Jest to ocena sumująca wszystkie składowe praktyk, tzn. narzędzia wypełnione podczas praktyk, oraz oceny nauczyciela i autoewaluację studenta.

Kategorie, które są uwzględnione w procesie oceny praktyk w zakresie WNJA są następujące: predyspozycje do pracy zawodzie, takie jak sposób komunikowania się z dziećmi, twórcza postawa, opanowanie oraz klarowność poleceń. W kategorii organizacja i planowanie procesu dydaktycznego są uwzględniane: umiejętność planowania lekcji, wybór materiałów dydaktycznych, prezentacja środków dydaktycznych, umiejętność motywowania i podawania informacji zwrotnej, umiejętność dostrzegania i analizowania zdarzeń krytycznych, udział języka angielskiego i realizowanie celów. Następną kategorią to reprezentującą są: postawa wobec ucznia, diagnozowanie umiejętności i potrzeb uczniów, uwzględnianie indywidualnych potrzeb i możliwości, umiejętności reagowania w nieprzewidywanych sytuacjach. Ostatnią kategorią jest stosunek do zadań wynikających z toku praktyk. Tu ocenie podlega wypełnianie zadań, współpraca z opiekunem praktyk, otwartość oraz refleksyjność.

Poznanie nauczycielskie i obszary zdobywanej wiedzy podczas praktyk

Podobnie jak w innych specjalnościach, badania procesu zdobywania wiedzy przez młodych nauczycieli języka wykazały, że nie jest ona wynikiem jednego doświadczenia, ale składową wielu doświadczeń (Bailey, 1996; Freeman i Johnson, 1998, 2005; Freeman i Richards, 1996; Gutierrez Almaraz, 1996; Tarone i Allwright, 2005). Najważniejsze elementy tego procesu to: autobiografia językowa, teoria wyniesiona z kursów i warsztatów, praktyka, obserwowanie działań innych osób, np. doświadczonych nauczycieli, kolegów, oraz teorie osobiste o samym procesie uczenia się i nauczania (ang. *teacher believes*). W procesie kształcenia nowych kadr nauczycieli języka pojawiają się głosy dotyczące konieczności konfrontowania teorii osobistych, ponieważ ich pominięcie może doprowadzić do odrzucania wiedzy zdobywanej w procesie kształcenia (Bailey, 1996; Numrich, 1996; Szymantkowska, 2013). Kwiatkowska potwierdza, że: „taka wiedza nie może być w dalszej edukacji przemilczana, gdyż niepoddana refleksji, staje się kryterium

oceniańa nowo zdobywanej wiedzy. Trzeba ją rozpoznać już w początkowym etapie kształcenia” (2008:123).

Wpływ teorii osobistych, własnych przekonań i doświadczeń podczas odbywania praktyk nauczycielskich jest dobrze udokumentowany w literaturze. Wiele badań potwierdza, że w przypadku stresu lub braku koncepcji do przeprowadzenia lekcji w czasie praktyk studenci najchętniej wracają do sposobów uczenia, z którymi czują się najbardziej zaznajomieni (Agee, 1997). Wpływ na decyzje dydaktyczne podczas praktyk mają ich własne doświadczenia uczenia się języka. Tak na przykład w badaniu Numrich (1996) praktykanci przyznali, że podczas praktyk ich decyzje dotyczące wyboru metod pracy były związane z własnymi doświadczeniami, np. dotyczącymi atmosfery podczas lekcji, wyboru metod dydaktycznych w nauczaniu gramatyki lub podejścia do poprawiania błędów. Jeden z badanych praktykantów nie poprawiał błędów, ponieważ w czasie własnej nauki odczuwał poprawianie błędów jako zniechęcające do rozwoju umiejętności mówienia (Numrich, 1996). Podobne wnioski pojawiły się w innych pracach dotyczących procesów poznawczych nauczycieli języka. Większość badań potwierdza, że mimo krytycznych uwag wobec zastanych metod dydaktycznych w czasie praktyk, w sytuacji braku alternatyw studenci, aby zachować kontrolę i autorytet wobec uczniów, stosowali metody znane z własnych doświadczeń edukacyjnych (Johnson, 2005).

Podobne obserwacje mieli również eksperci pracujący w ramach „Dobrej Praktyki”. Stwierdzili oni, że studenci często czerpali pomysły ze swoich własnych doświadczeń jako uczący się języka. Studenci powracali na przykład do metod, jakimi sami byli dyscyplinowani jako uczniowie, lub do prowadzenia zajęć w języku polskim, nie widząc możliwości wykorzystywania języka obcego podczas lekcji. W dyskusjach i działaniach dotyczących pracy ze studentami oraz podczas planowania narzędzi praktyk, eksperci byli świadomi wieloaspektowości poznania nauczyciela języka. Dlatego intencją ekspertów było stworzenie narzędzi praktyk, które pozwalałyby na rozwój refleksyjności wśród studentów. Postawa refleksyjna pozwala na konstruowanie wiedzy nauczyciela poprzez „odkrywanie i modyfikowanie teorii osobistych; konfrontowanie ze sobą różnych rodzajów wiedzy, budowanie własnej wiedzy praktycznej; rozwijanie krytycznego myślenia i postaw otwartości; zauważenie złożoności i nieoczywistości sytuacji dydaktycznych; rozwijanie autonomii nauczyciela; rozwijanie myślenia twórczego” (Szymanowska,

2013:47). Punktem wyjścia było więc wpisanie w program praktyk refleksji nad własnymi działaniami oraz zaobserwowanymi działaniami nauczycieli, np. poprzez na częstą wymianę myśli między studentami oraz nauczycielami.

Dobrym przykładem są między innymi Arkusze obserwacji. Arkusze te składają się z szeregu zadań obserwacyjnych, takich jak np. sposoby rozpoczynania i kończenia lekcji, wykorzystania języka obcego podczas lekcji lub wykorzystania materiałów dydaktycznych. Wiele z zadań obserwacyjnych wymagało rozmowy z nauczycielem w celu pełnego zrozumienia kontekstu. Tak na przykład w arkuszu dotyczącym pracy domowej student musi dla pełnego zrozumienia dopytać nauczyciela o konsekwencje nieodrobienia lekcji, lub podczas wypełniania arkusza dotyczącego pracy w klasie, w celu lepszego zrozumienia celów pracy domowej, jakie dany nauczyciel widzi w kontekście nauczania języka angielskiego. Podobnie wygląda arkusz dotyczący użycia języka w klasie, arkusz ten zawiera nie tylko miejsce, w którym student notuje swoje obserwacje, ale również zadaje nauczycielowi pytania dotyczące użycia języka obcego na różnych etapach lekcji. Na końcu arkusza zawarte jest miejsce na refleksje studenta. Jest to celową intencją twórców tych arkuszy, aby stworzyć sytuacje, które zachęcałyby studentów do rozmowy z nauczycielem. Badania holenderskie potwierdzają, że studenci głównie zainteresowani są nabyciem szybkich rozwiązań dydaktycznych pomagających im w przetrwaniu praktyk, a same obserwacje, polegające jedynie na notowaniu oderwanych informacji, nie pomagają studentom w pełnym zrozumieniu decyzji dydaktycznych (Meijer et al. 2002). Dlatego też metoda łącząca obserwację z rozmową z nauczycielem daje praktykantowi możliwość pełniejszego zrozumienia sytuacji dydaktycznych.

Byłby naiwnością oczekiwać, że stworzenie narzędzi praktyk zachęcających do refleksji spowodują nagły zwrot studentów ku refleksji lub doprowadzą do szybkiego opanowania umiejętności refleksji podczas praktyk. Podczas tworzenia narzędzi praktyk eksperci zdawali sobie sprawę, że jakość refleksji w mniejszym stopniu zależy od narzędzi, a w większym stopniu od postawy praktykantów oraz od działań opiekunów praktyk, zarówno tych z ramienia szkoły, jak i Uniwersytetu. Nowe narzędzia jedynie mogą zachęcać do refleksji. Takie, elementy jak zaangażowanie opiekunów, informacje zwrotne i wsparcie, jakie studenci otrzymują podczas praktyk mają główny wpływ na tworzenie postawy refleksyjnej wśród praktykantów (Smith, 2007; Beijaard & Verloop, 2007). W przypadku grupy eks-

pertów WNJA w ramach Projektu byli to doświadczeni nauczyciele i wieloletni opiekunowie studentów, którzy pracując nad programem praktyk oraz narzędzi, mieli okazję na przeanalizowanie swojego warsztatu mentora. Ponadto należy zaznaczyć, że postawa refleksyjności nie może być jedynie formowana podczas praktyk nauczycielskich, ale również podczas szeroko rozumianych zajęć uniwersyteckich, na przykład podczas zajęć z metodyki lub pedagogiki. Dlatego też podczas spotkań ekspertów poruszane były często tematy dotyczące kontynuacji działań wspierających przygotowanie opiekunów praktyk oraz wykładowców uniwersyteckich do pracy w myśl koncepcji praktyki refleksyjnej, w celu lepszego zintegrowania programu kształcenia.

Obszary poznania nauczycielskiego w czasie odbywania praktyk

Jednym z bardzo znaczących wątków w dyskusji dotyczącej kształcenia nauczycieli języków obcych jest zwrot ku teoriom socjokulturowym, w myśl których wszelka ludzka działalność jest usytuowana w kontekstach społecznych i kulturowych (Rogoff, 2003; Vygostky, 1978). Proces kształcenia musi też brać pod uwagę konteksty z jakimi adepci zawodu nauczycielskiego przystąpili do studiów, i w jakich przyszdzie nauczycielom pracować (Johnson, 2005). Możliwość zaobserwowania i nabycia umiejętności dostosowania metod dydaktycznych do różnorodnych potrzeb i stylów uczniów stała się jednym z głównych argumentów do zwrócenia uwagi na znaczenia praktyk w procesie kształcenia nauczycieli języka (Johnson, 2005). To właśnie w czasie praktyk studenci mają okazję do zaznajomienia się ze zróżnicowanymi środowiskami społecznymi i kulturowymi oraz możliwość zaobserwowania różnych potrzeb edukacyjnych dzieci. Badania dotyczące praktyk świadczą, że opiekunowie praktyk pełnią kluczowe funkcje zwłaszcza we wprowadzaniu nauczycieli praktykantów w kontekst społeczny i kulturowy uczniów, klasy i szkoły (Zimpher, deVoss, & Nott, 1980; Elliott & Calderhead, 1993; McIntyre et al., 1996; Slick, 1998). Te znaczące argumenty były punktem wyjścia w „Dobrej Praktyce” do stworzenia narzędzi, które pozwalają na obserwację uczniów, ich indywidualnych cech i potrzeb w procesie nauki angielskiego. Narzędzia, które powstały, to Karta umiejętności i potrzeb językowych ucznia/uczennicy oraz Analiza przypadku.

Karta umiejętności i potrzeb językowych ucznia jest przygotowaniem przyszłych nauczycieli do oceniania potrzeb edukacyjnych uczniów, aby w przyszłości

potrafiliby wykonywać tego typu zadanie oraz wykorzystywać je do planowania działań wspierających skierowanych na ucznia. Do wypełnienia karty studenci gromadzą informacje dotyczące obszarów i umiejętności uczenia języka dzieci, takich jak między innymi: czytanie, słuchanie, pisanie i mówienie. Po zebraniu niezbędnych informacji, skupiając się na umiejętnościach dwóch różnych uczniów, wraz z opiekunem praktyk studenci planują działania wspomagające. Podobnym narzędziem jest Analiza przypadku, która może dotyczyć problemu indywidualnego dziecka lub całej grupy pod kątem nauki języka obcego. Jej celem jest zaobserwowanie oraz zaplanowanie odpowiednich działań do rozwiązania wybranego problemu. W Analizie zachęca się praktykanta do zbierania różnorodnych informacji na temat danego ucznia w celu całościowego zrozumienia zagadnienia. Podobnie jak w przypadku innych narzędzi, intencją jej stworzenia był dialog między praktykantem, nauczycielem oraz innymi pracownikami szkoły, którzy mogliby rzucić światło i pomóc studentowi lepiej zrozumieć daną sytuację. Dodatkowo twórcy omówionych narzędzi chcieli pokazać praktykantom konieczność wnikliwej obserwacji, otworzyć ich ku pewnej pozycji badawczej wobec tego, co obserwują w klasie i w szkole, próbując zachęcić do unikania formułowania zbyt wczesnych wniosków i diagnoz.

Podsumowanie

Wydaje się, że rozwiązania dotyczące zarówno praktyk językowych, jak i innych praktyk przedmiotów charakteryzuje często poszukiwanie szybkich, praktycznych sposobów pracy niż wnikliwe zrozumienie problemu. Praktyki, mimo swoich niezaprzeczalnych zasług dla procesu przygotowywania nauczycieli do podjęcia pierwszych zawodowych kroków, stanowią organizacyjnie oraz koncepcyjnie niezwykle trudne zadanie dla instytucji kształcących oraz szkół. Ponadto, choć praktyki to ważny element kształcenia nauczycieli, nie mogą być oderwane od całego programu kształcenia i muszą stanowić zintegrowaną całość. Prace nad tworzeniem programu i narzędzi praktyk w ramach *Dobrej Praktyki* pozwoliły na bardziej kompleksowe zmiany, które wpłynęły na lepsze zaznajomienie się uczestników z wzajemną pracą zarówno w szkołach, jak i na Wydziale Pedagogicznym. Współtwórcami tego Projektu byli sami nauczyciele, którzy wykazali wielkie zaangażowanie w proces planowania programu. Działania projektowe jasno pokaza-

ły, że współpraca między uczelnią a szkołami w celu przygotowania nowych kadr nie jest zabiegiem jednorazowym, a działaniem wymagającym współpracy i wypracowania wspólnej postawy badawczej. Ta postawa polega na inicjowaniu działań na terenie szkoły lub uniwersytetu, takich jak uczestnictwo we wspólnych szkoleniach, konferencjach oraz prowadzenie wspólnych badań. Tego rodzaju próby już miały miejsce dzięki współpracy nawiązanej podczas prac grupy eksperckiej.

Należy również podkreślić, że Projekt wskazał pewne ograniczenia instytucjonalne oraz kierunki reformowania programu studiów WNJA. Pierwszą wskazówką jest wydłużenie okresu praktyk nauczycielskich oraz zmiana ich organizacji w ten sposób, aby praktyki trwały przez cały okres studiów. Wydłużenie okresu praktyk pozwoli na lepsze zintegrowanie praktyk z zajęciami uniwersyteckimi, aby doświadczenia z praktyk stały się punktem wyjścia do dyskusji podczas zajęć uniwersyteckich. Jest to tzw. realistyczny model kształcenia nauczycieli stworzony na Uniwersytecie w Utrechcie (2001).

Następna grupa tematów dotyczy współpracy między szkołami a Uniwersyte-tem. Tu grupy eksperckie potwierdziły konieczność organizowania regularnych spotkań dla nauczycieli współpracujących ze szkołami. Powstał pewien pomysł certyfikacji nauczycieli, którzy uczestniczą w takich szkoleniach. Tylko nauczyciele, którzy przeszli takie szkolenia, mogliby pełnić funkcje opiekunów praktyk. Łączy się to również z wyróżnieniem i docenieniem współpracujących nauczycieli w procesie ich rozwoju zawodowego oraz podwyższeniem wynagrodzeń za przejście dodatkowych obowiązków opiekunów. Jest to model z Uniwersytetu w Umeå, w Szwecji.

Na koniec pragnę serdecznie podziękować wszystkim uczestnikom grupy eksperckiej Wczesnego Nauczania Języka Angielskiego za zaangażowanie i owocną współpracę.

Bibliografia:

- Almarza Gutierrez G. (1996), *Student foreign teacher's knowledge growth*. W: D. Freeman i J. Richards (red.), *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge University Press, 50-78
- Bailey K. M. et al. (1996), *The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation"*. W: D. Freeman i J. Richards (red.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge University Press, 11-29.
- Cochran-Smith, M. (2004), *The problem of teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299

- Edge J., Richards K. (1998), *Why best practice is not good enough. Tesol Quarterly* 32, 569-576
- Elliott B., Calderhead J. (1993), *Mentoring for teacher development: possibilities and caveats.* W: D. McIntyre, H. Hagger, M. Wilkin (red.), *Mentoring: Perspectives on School-Based Teacher Education.* London: Kogan Page, 166-188
- Farrell T. (2012), *Novice-Service Language Teacher Development: Bridging the Gap Between Preservice and In-Service Education. Tesol Quarterly* 46, 435-449
- Feiman-Nemser S., Buchmann M. (1985), *Pitfalls of experience in teacher education. Teachers College Record*, 87(1), 53-65
- Freeman D., Johnson, K.E. (1998), *Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. Tesol Quarterly*, 32, 397-417
- Hawkey K. (1997), *Roles, responsibilities and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. Journal of Teacher Education*, 48, 325-335
- Johnson K.E. (2006), *The Sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. Tesol Quarterly*, 40(1), 235-257
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli.* Gdańsk: Wydawnictwo Psychologiczne
- Lortie D. (1975), *Schoolteacher: A sociological study.* Chicago: The University of Chicago Press
- Mansvelter-Longayroux D. D., Beijaard D., Verloop N. (2007), *The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. Teaching and Teacher Education*, 23, 47-62
- McIntyre D. J., Byrd D. M., Foxx S. M. (1996), *Field and laboratory experiences.* W: J. Sikula (red.), *Handbook of Research on Teacher Education.* New York: MacMillan Publishing Company, 1-30
- Meijer P., Zanting A., Verloop N. (2002), *How can student teachers elicit experienced teacher's practical knowledge? Tools, suggestions, and significance.* W: *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406-419
- Numrich C. (1996), *On becoming a language teacher: Insights from diary studies.* W: *TESOL Quarterly*, 30 (1), 131-153
- Szymankiewicz K. (2013), *Kształtowanie refleksyjnych postaw przyszłych nauczycieli języka francuskiego rola internetowego, dydaktycznego forum dyskusyjnego. Języki Obce*, 1, 46-51
- Tarone E., Allwright D. (2005), *Language Teacher Education and student language learning: Shaping the knowledge-base.* W: D, J. Tedick (red.), *Language teacher education: International perspectives on research and practice.* Mahwah: Lawrence Erlbaum, 25-32
- Tigheelaar A., Korthagen F.A.J. (2004), *Deepening the exchange of student teaching experiences: Implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behavior. Teaching and Teacher Education*, 20(7), 665-679
- Richards J., Lockhart C. (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press
- Rogoff B. (2003), *The cultural nature of human development.* Oxford: Oxford University Press
- Schön D.A. (1987), *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco: Jossey-Bass, Inc

- Veal M.L., Rikard L. (1998), *Cooperating teachers' perspectives on the student teaching triad*. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 108-119
- Vygotsky L. S. (1978), *Mind and Society*. Cambridge: Harvard University Press
- Slick S. K. (1997), *Assessing versus Assisting: The supervisor's roles in the Complex Dynamics of the Student Teaching Triad*. *Teaching and Teacher Education*, tom 13 nr 7, str. 713-726
- Slick S. K. (1998), *The university supervisor: A disenfranchised outsider*. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 821-834
- Smith K. (2007), *Empowering school- and university-based teacher educators as assessors: a school-university cooperation*. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 279-293
- Zimpher N. K., deVoss G., Nott D. (1980), *A closer look at the university student teaching supervision*. *Journal of Education for Teaching*, 31(4), 11-15

ROZWAŻANIA I REFLEKSJE UCZESTNIKÓW PROJEKTU

mgr Ewa Pytlak

wicedyrektor Szkoły Podstawowej nr 24

Społecznego Towarzystwa Oświatowego

PRAKTYKI STUDENCKIE Z PERSPEKTYWY DYREKTORA SZKOŁY

Jego wysokość przypadek

Studentki A i B odbywały dwutygodniową praktykę dyplomową w szkole. Studentka A szybko porozumiała się z koleżanką mamy i „załatwiła” sobie praktykę w szkole w pobliżu domu. Było to bardzo wygodne, wstawała ok. 7.30 i już o 8.00, zaraz po dzwonku, wchodziła do szkoły. Studentka B nie miała takiego szczęścia, trafiła do szkoły w innej dzielnicy, dojazd zajmował 45 minut. Na szczęście autobus przyjeżdżał tak, że już za piętnaście ósma mogła być w szkole. Zwykle rozbierała się, przeglądała notatki i słuchała rozmów dzieci z rodzicami i dzieci z dziećmi.

Przez pierwsze trzy dni studentki A i B obserwowały zajęcia. Nauczycielka, u której praktyki odbywała studentka A, pracowała głównie z podręcznikiem i dzieci wypełniały kolejne karty pracy, dużą atrakcją były zajęcia plastyki, na których malowały farbami Panią Jesień. Po dzwonku nauczycielka szybko zniknęła w pokoju nauczycielskim, a A czekała na kolejne zajęcia. Nauczycielka opiekująca się studentką B rozpoczęła od spotkania i rozmowy na temat tego, czego B chciałyby się nauczyć i zobaczyć, umówiła się nią na to, że każdego dnia będą podsumowywać pracę w klasie. Pilnie tego przestrzegała. B była zachwycona zajęciami

mi prowadzonymi przez nauczycielkę, pomysłami na gry, zabawy, sposobami wprowadzania trudnych treści, sposobem angażowania uczniów, coraz śmielej pytała o różne rozwiązania, analizowała z nauczycielką przebieg obserwowanych zajęć, mówiła o tym, czego jeszcze nie potrafi, co chciałaby zobaczyć. Żałowała tylko, że nie może poobserwować dłużej, bo po trzech dniach A i B musiały prowadzić samodzielnie zajęcia.

Studentka A otrzymała od nauczycielki przewodnik metodyczny z zaznaczonym miejscem, od którego powinna rozpocząć prowadzenie swoich lekcji. B długo omawiała ze swoim opiekunem, jakie są cele zajęć, o czym należy pamiętać, planując je, gdzie trzeba uwzględnić indywidualne potrzeby i możliwości uczniów, przy prowadzeniu których zajęć warto skorzystać z podręcznika.

B miała dużo pracy, na każdy dzień przygotowywała solidne scenariusze zajęć i materiały, omawiała je z opiekunem i poprawiała. Nauczycielka ciągle pytała „dlaczego”, np. dlaczego B chce zrobić taką zabawę, ćwiczenie, dlaczego tak, a nie inaczej zorganizowała dzień. B zaczęła więc sama zadawać sobie pytanie „dlaczego”. A było łatwiej, zapoznawała się ze scenariuszami zawartymi w poradniku, były tam opisane cele i metody, nic nie trzeba było wymyślać. Czasami tylko musiała przygotować coś dodatkowego, bo tak proponował poradnik. Bardzo jej to odpowiadało, miała więcej wolnego czasu.

B długo zastanawiała się nad sensownymi zapisami w dzienniku, A przepisywała zaproponowanie w poradniku formuły.

Nauczycielka szybko zauważyła, że praktykantka A całkiem nieźle radzi sobie z dziećmi, często więc korzystała z okazji i niezauważalnie znikwała z zajęć, a to na kawę, a to załatwić wycieczkę, a to porozmawiać z koleżanką. A nie zawsze była z tego zadowolona, niektóre rzeczy wymykały się jej spod kontroli.

Studentka B też dobrze dawała sobie radę, ale i tak jej opiekun cały czas przebywał w klasie, niby zajęty swoimi sprawami, ale w krytycznych momentach podpowiadał, podsuwał rozwiązania, wspierał.

Dodatkowo praktykantka A miała dużo szczęścia, bo w ciągu ostatnich trzech dni jej praktyki, w szkole dużo się działo, a to apel z okazji Sprzątania Świata, a to całodzienna wycieczka do muzeum, a to spotkanie z ciekawym człowiekiem. Nie musiała prowadzić zbyt wielu zajęć sama.

W klasie, w której praktykę miała B tak się złożyło, że wszystkie zajęcia odbyły się zgodnie z planem, przeprowadziła więc 8 godzin zajęć więcej niż A.

Ostatniego dnia praktyk nauczycielka A miała gotową opinię, korzystała przecież, jak sama zdradziła studentce, z dwóch wzorców – pozytywnej i negatywnej opinii. Rozstały się zadowolone.

B przychodziła do szkoły jeszcze dwukrotnie omówić przebieg praktyki, posłuchać opinii nauczyciela, zadać dodatkowe pytania na temat klasy, szkoły i dokumentacji.

Obie studentki A i B **zaliczyły** swoje praktyki na ocenę bardzo dobrą, obie były bardzo zadowolone. Ale czy suma ich doświadczeń i przygotowanie były takie same?

Te dwa z pewnością przejawskrawione opisy jasno pokazują, że praktyką w zawodzie nauczyciela rządzi przypadek, a nadrzędną ich ideą nie jest nabycie szlifów w zawodzie a ZALICZENIE. Przez przypadek student trafia do złej lub dobrej szkoły, dobrego lub złego nauczyciela, w dobrym lub złym czasie. W większości wypadków, bez względu na stopień zaangażowania studenta, praktyki są zaliczane. Z perspektywy nauczyciela nauczania zintegrowanego od 24. lat i wicedyrektora, zajmującego się w szkole praktykami studenckimi, uważam, że tak być nie powinno, a przypadkowość i zaliczeniowy charakter praktyk należy ograniczyć do minimum. Zmiany potrzebne są w obszarze organizacji praktyk, ich zakresu, filozofii ich prowadzenia i współpracy między szkołą wyższą a placówką, w której odbywa się praktykę. Czy po zakończonym projekcie *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji* będzie inaczej? Na jakie obszary należałoby zwrócić jeszcze baczniejszą uwagę?

Po pierwsze – ORGANIZACJA

Aby ograniczyć przypadkowość w doborze szkół uczelnia powinna rekomendować placówki i nauczycieli do odbywania praktyk, co więcej – nie wszystkim studentom dając wolny wybór. Być może niektórzy z nich nie powinni móc odbywać praktyki tam, gdzie chcą, tylko tam, gdzie opiekun ze strony uczelni ich skieruje, na podstawie analizy mocnych i słabych stron obserwowanych u studenta, jego już nabytych i wymagających doskonalenia kompetencji pedagogicznych.

Pobyt w szkole powinien zacząć się od uzgodnienia i zaakceptowania przez studenta i opiekuna kontraktu, dotyczącego przebiegu praktyki i powinności każdej ze stron – uwzględniającego dokładny czas pobytu studenta w szkole (np. na ile

przed rozpoczęciem zajęć powinien pojawić się w klasie, kiedy z niej może wyjść), czas na omówienie obserwowanych i prowadzonych zajęć, częstotliwość spotkań poza zajęciami, zasady dotyczące komunikacji między opiekunem a studentem (kontakt mailowy, telefoniczny, termin dostarczania materiałów), stroju i zachowania studenta oraz obowiązków nauczyciela (w jaki sposób będzie udzielał wsparcia, opiniował studenckie pomysły na zajęcia, kiedy będzie je omawiał). Dałoby to poczucie jasnych reguł, do których każda ze stron mogłaby się odwołać. Pozwoliłoby to także uniknąć wielu sytuacji, które powodują, że nauczyciele niechętnie prowadzą praktyki – ciągły pośpiech studenta, przychodzenia do szkoły w niestosownym stroju – szortach, przykrótkich spódniczkach, dużych dekoltach, jedzenia, rozmawiania z koleżanką, odbierania maili i pisania sms-ów na obserwowanych zajęciach. Dałoby to także poczucie komfortu studentom – nauczyciel byłby zobowiązany cały czas uczestniczyć w zajęciach i terminowo opiniować studenckie materiały.

Ponadto w organizacji praktyk należy zapewnić nauczycielom łatwą możliwość dotarcia z pytaniem lub wątpliwością do uczelnianego opiekuna praktyk, w celu weryfikacji i wydaniu osądu na temat kwestii inaczej interpretowanych przez studenta i opiekuna. Obecnie nauczyciele, nawet jeśli mają wątpliwości, zdani są na interpretację studentów dotyczącą zapisów dotyczących programu praktyk. Nie mają możliwości podzielenia się wątpliwościami dotyczącymi dysproporcji między czasem przewidzianym na pobyt w placówce a ogromem zagadnień do zrealizowania przez studenta.

Do reguły należy szukanie sobie przez studenta miejsca praktyk. Rokrocznie około 15 studentów z różnych uczelni próbuje odbyć praktykę w mojej szkole. Zwykle przychodzą z pismem przewodnim, programem praktyki i porozumieniem. Na zadawane pytania dotyczące zakresu zadań – liczby godzin obserwowanych i prowadzonych lekcji, czasu pobytu w szkole nie potrafią udzielić konkretnej odpowiedzi. Szansa dotarcia do opiekuna jest znikoma, podane są zwykle dane uczelni, trzeba więc dużo dobrej woli, poczucia odpowiedzialności oraz determinacji ze strony nauczyciela, aby się z nim skontaktować.

Kluczowym w organizacji praktyki wydaje się być czas, zarówno w znaczeniu terminu praktyk, jak i jego ilości przeznaczony na pobyt w placówce. W mojej opinii jest on obecnie zdecydowanie zbyt krótki i często przypada na okres, kiedy w szkole wiele dzieje – np. początek roku to moment różnych zbiórek, wyjazdów,

wyjść, spotkań, wizyt fotografa. Z jednej strony to dobrze, gdy student widzi tę różnorodność, z drugiej strony i tak niewielka liczba zajęć jaką ma do przeprowadzenia jeszcze się zmniejsza, a nauczyciel, obłożony czynnościami organizacyjnymi, ma mniej czasu dla studenta. Z praktyką studencką powinno być tak jak z nauką jazdy samochodem, istnieje pewna określona liczba godzin spędzonych za kierownicą, po której specjaliści uznają, że kierowca, po zdaniu egzaminu może wyjechać na ulicę. W obecnej formule praktyk nie da się zabezpieczyć takiej liczby godzin spędzonych „przy tablicy”, a nie na wycieczce, apelu, spotkaniu z ciekawym człowiekiem, żeby uznać, że student bez traumy da sobie radę w klasie. Nie gwarantują tego dwutygodniowe praktyki, na które często studentki przychodzą po dwie do klasy i dzielą między siebie prowadzone zajęcia. Ideałem byłaby miesięczna praktyka, która w naturalny sposób pozwalałaby przez tydzień oswoić się ze szkołą, klasą, poznać zasady pracy, metody i techniki stosowane przez nauczyciela, następnie w kolejnym tygodniu prowadzić niektóre zajęcia. Dopiero kolejne dwa tygodnie lekcji prowadzonych wyłącznie przez studenta dałaby mu szansę poczuć się jak nauczyciel i przejąć odpowiedzialność za własne decyzje, sposób planowania, realizację zamierzeń. Obecnie rzeczywistość jest tak, że student zalicza praktykę, a nie nabywa umiejętności niezbędnych w przyszłej pracy, nie ma żadnej szansy zaobserwowania, jak wyglądają efekty jego działań, dokonania rzetelnej oceny. Na marginesie dodam, że umieszczane w CV absolwentów w punkcie „doświadczenie zawodowe” praktyki nie są dla mnie jako pracodawcy żadną rekomendacją, zakładam, że będę musiała takiego nauczyciela uczyć od podstaw.

Po drugie – ZAKRES

Coraz częściej programy praktyk, z pewnością zgodne ze standardami kształcenia, rozmijają się z rzeczywistymi potrzebami przyszłych nauczycieli. Mam okazję obserwować to u studentów, którzy świetnie przygotowani są pod względem merytorycznym, sprawnie posługują się technologiami informacyjnymi, często rozpoczynają praktykę z bardzo dobrymi, nowatorskimi pomysłami na zajęcia, ale dość szybko tracą zapał i poczucie sprawstwa w bezpośrednim zetknięciu z klasą. Brakuje im narzędzi służących do kierowania grupą, organizowania zajęć, tworzenia zespołów, szybkiemu zmienianiu aktywności, planowania czasu. Często są bezradni w obliczu klasowych konfliktów, rozwiązywaniu trudnych sy-

tuacji, ocenianiu zachowań dzieci, a to przecież podstawa pracy nauczyciela. Nie da się przeprowadzić nawet najciekawszych zajęć, gdy prowadzący nie potrafi skupić na sobie uwagi dzieci.

Także współpraca z rodzicami to obszar zaniedbywany w edukacji przyszłych nauczycieli. Studenci nawet nie próbują podejmować kontaktu z rodzicami. A przecież we współczesnej szkole, umiejętność przekazywania rodzicom rzetelniej informacji o dziecku, przekonywanie ich do innych rozwiązań, jest kluczowe. Często studenci informują, że praktyki są pierwszym momentem ich zetknięcia się z tymi zagadnieniami. Należałoby w programach praktyk przewidzieć cały moduł, realizowany jeszcze zanim wprowadzone zostaną zagadnienia związane z metodyką poszczególnych edukacji, który w bezpośredni sposób odnosił by się do zarządzania zespołem klasowym, np. pod roboczą nazwą „Klasa jako grupa społeczna”.

Po trzecie – REFELKSJA

Zaliczenie praktyk, przypadkowość miejsc i nauczycieli prowadzących praktykę nie sprzyja refleksji, która powinna być nieodłącznym elementem uczenia się. W obecnym modelu praktyk nie ma ściśle wydzielonego czasu na wymianę opinii, uwag, omówienie zajęć, wszystko dzieje się w biegu między zajęciami na przerwie, którą według mojej opinii student powinien poświęcić na obserwację dzieci, ich relacje, zabawy, zainteresowania. Aby dobrze przeanalizować to, co zdarzyło się w ciągu pół godziny, czterdziestu minut zajęć, często potrzeba podobnej ilości czasu. Nie wykorzystuje się więc najlepszego z możliwych sposobu uczenia się – uczenia się na błędach. Aby mogło być ono skuteczne i zapobiegało powtarzaniu tych samych, nieprawidłowych schematów zachowań, konieczna jest refleksja, pochylenie się nad swoim działaniem, obecność życzliwie nastawionego nauczyciela-tutora, który zada takie pytania, które doprowadzą studenta do znalezienia przyczyn jakiegoś zjawiska oraz innych dróg rozwiązań zaistniałego problemu. Tej relacji opartej na refleksji własnej, z prawem do błędzenia nie daje się prawie zauważyć. Wszystko odbywa się w zawrotnym tempie, często i student i nauczyciel uciekają od takich spotkań, jeden, bo nie widzi potrzeby omawiania swoich zajęć, drugi, bo nie potrafi udzielać informacji zwrotnej.

Podczas mojej wizyty studyjnej w przedszkolu w Lizbonie okazało się, że standardem odbywania praktyk jest codzienna rozmowa między nauczycielem a stu-

dentem poświęcona temu, co się wydarzyło w grupie, co było sukcesem, co było porażką, co zostało osiągnięte, czego student się nauczył, uwieczniona wpisem w studenckim dzienniczku praktyk. Co więcej po dwóch tygodniach ciągłego pobytu w szkole czy przedszkolu, student ma obowiązkowe spotkanie z uczelnianym opiekunem praktyk, specjalistami w zakresie poszczególnych metodyk (język portugalski, matematyka, przyrodznawstwo) w celu skonsultowania swoich wątpliwości, problemów i poczynań. Godny podkreślenia jest także sposób całościowego podsumowania praktyki – ma on charakter rozmowy między studentem, nauczycielem i uczelnianym opiekunem praktyk. Student nie jest anonimowy w tej relacji, może przedstawić swoje racje i opinie, bezpośrednio zapoznaje się z oceną swojej praktyki, przedstawioną przez nauczyciela i uczelnianego opiekuna praktyk.

W polskim systemie refleksja przybiera formę opinii własnych studenta zapisanych w dzienniczku praktyk. Student nie ma wsparcia, często zapisuje coś, bo musi, nie wynika to z ukierunkowanej autoewaluacji własnej pracy. Często też otrzymuje standardową opinię, przygotowaną przez nauczyciela według uniwersalnego wzorca.

Po czwarte – WSPÓŁPRACA

To co doskwiera najbardziej w realizacji studenckich praktyk, to brak współpracy między uczelniami wyższymi kształcącymi nauczycieli a placówkami oświatowymi. Niemalże regułą jest samodzielne szukanie miejsc praktyk przez studentów, brak kontaktu z uczelnianym opiekunem praktyk, brak zainteresowania uczelni opinią nauczycieli na temat programu praktyk i ich realizacji. Standardem powinno stać się podawanie danych kontaktowych uczelnianego opiekuna praktyk – adresu email nauczycielom oraz pytanie ich o opinię na temat zakresu zadań, czasu trwania praktyki, wiedzy i umiejętności posiadanych przez studenta oraz obszarów niezbędnych do przyszłej pracy, które nie zostały uwzględnione w programie praktyk. A przecież studenckie raporty po praktykach, nauczycielskie opinie mogłyby stać się nieocenionym źródłem informacji pozwalającym wytypować dobre placówki, z którymi można by współpracować na stałe. Aby nauczyciele i szkoły miały poczucie zysku tej z tej współpracy, warto by je wyróżnić podpisując list intencyjny w sprawie praktyk bądź nadawać tytuł, który przed laty funkcjonował w szkolnictwie „Szkoła ćwiczeń” lub „Szkoła – nauczyciel dobrych

praktyk”. Być może istniałaby możliwość umieszczenia na stronie uniwersytetu listy szkół i list nauczycieli „dobrych praktyk”. Z pewnością i dla szkół, i dla nauczycieli byłoby to wyróżnienie oraz powód do dumy. Na pewno wpłynęłoby korzystnie na wizerunek szkoły w środowisku lokalnym, a nauczycielom dałoby satysfakcję z pracy. W przywoływanym już modelu portugalskim nie wszyscy nauczyciele mogą prowadzić praktyki, są wybierani przez uczelnianych opiekunów. Za pełnienie tej funkcji nie otrzymują dodatkowego wynagrodzenia, ale jej pełnienie gwarantuje otrzymanie pracy w innej szkole, jest kluczowym elementem nauczycielskiego CV. Uprawnia też do bezpłatnego korzystania z oferty szkoleniowej szkoły wyższej, a tym samym ułatwia dokształcanie i zapobiega wypaleniu zawodowemu.

Projekt *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji* jest krokiem w dobrym kierunku zmian w systemie praktyk. Dzięki jego realizacji nawiązana została współpraca między Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego a nauczycielami i szkołami, dla których ważna jest jakość kształcenia studentów. Projekt stał się płaszczyzną wymiany doświadczeń między nauczycielami szkolnymi, akademickimi oraz studentami.

Bibliografia:

- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańsk: GWP
- Fisher R. (1999), *Uczymy się uczyć*. Warszawa: WSiP
- Klus-Stańska D, Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Paris S.G, Ayres L. R. (1997), *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: WSiP
- Perry R. (2000), *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*. Warszawa: WSiP
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. (2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wyd. eMPi2

Magdalena Piskorek
studentka II roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej
na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego

METODA PROJEKTÓW W OCZACH STUDENTA PEDAGOGIKI

Udział w projekcie *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji* pozwolił studentom na zapoznanie się z metodą projektów badawczych w praktyce. Zorganizowane warsztaty, praktyki i wyjazdy studyjne przyczyniły się do pogłębienia wiedzy i rozwoju umiejętności pedagogicznych. Całe przedsięwzięcie opierało się na współpracy Uniwersytet – Przedszkole/Szkoła – Student. W trakcie trwania projektu pojawiło się wiele nowych pytań i niejasności, okazało się, że zdobywanie informacji o metodzie projektów jest swoistym projektem badawczym. Nie zawsze realizowanym w zgodzie z przyjętymi zasadami i nie zawsze w uporządkowany sposób, ale na pewno skutecznie i aktywnie.

Spśród wielu metod aktywizujących współczesne programy nauczania dla przedszkola i szkoły podstawowej bardzo często wybierają właśnie projekty badawcze. Od 20 sierpnia 2010 r. zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej, szkoły gimnazjalne mają obowiązek przeprowadzania projektów edukacyjnych. W czym tkwi fenomen tej metody? Jak jest odbierana przez studentów, a jak przez nauczycieli? I po co właściwie tak wiele uwagi się jej poświęca?

Teoria i praktyka projektu unijnego

Projekt *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji* składał się z kilku etapów, których celem było podnoszenie jakości kształcenia praktycznego studentów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela.¹ Realizacja zadań założonych w projekcie odbywała się dla różnych grup studentów na różnym etapie kształcenia. Wymiana opinii i przeżyć związanych z praktykami roz-

¹ <http://dobrapraktyka.pedagog.uw.edu.pl/o-projekcie.html>, data pozyskania: 24.04.2014 r.

poczęły proces integracji i wzmacniania umiejętności nauczycielskich studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz wczesnego nauczania języka angielskiego. Nieocenione w kształtowaniu umiejętności niezbędnych w pracy w szkole były warsztaty prowadzone na początku projektu. Spotkanie z nowymi ludźmi, zderzenie doświadczeń i świadoma współpraca pozwoliły na wdrożenie szczegółowych założeń projektu jakimi były:

- wzmocnienie współpracy pomiędzy uczelniami kształcącymi nauczycieli a szkołami i przedszkolami;
- podniesienie kompetencji studentów w zakresie organizacji pracy nauczycieli w przedszkolach i szkołach, pracy metodą projektu, diagnozowania dzieci oraz organizacji działań wspierających ich rozwój, rozwiązywania problemów wychowawczych, skutecznej komunikacji z rodzicami;
- podniesienie kompetencji nauczycieli w zakresie planowania, organizowania, wspierania i ewaluacji działań studentów podczas praktyk.²

Spotkania warsztatowe pomogły przede wszystkim przełamać barierę nauczyciel-student i pokonać stereotypy dotyczące praktyk. Poznanie punktu widzenia nauczyciela pozwoliło studentom zrozumieć, na co zwraca on uwagę i jakie umiejętności cenione są w tym zawodzie. Uświadomiły także, że szkolny opiekun praktyk nie tylko ocenia przygotowanie studenta, ale też wiele się od niego uczy. Urzeczywistniło się to w trakcie odbywania praktyk w placówkach przedszkolnych i szkolnych. Nauczyciele zwykle okazywali wiele wyrozumiałości i chętnie odpowiadali na wszelkie zadane pytania. Z zaangażowaniem zapoznawali studentów z działalnością instytucji i dzielili się doświadczeniami. Cenne były obowiązkowe do wypełnienia formularze, dotyczące m.in. zdarzenia krytycznego, czy indywidualnych potrzeb dziecka. Szczególnie ważny dla studentów okazał się dokument, którego zadaniem była analiza przebiegu przeprowadzonego przez nauczyciela z pomocą studenta projektu badawczego. Dokument wymagał dokładnego zrealizowania wszystkich faz projektu, a ponadto dokonania refleksji dotyczącej jego przebiegu i efektów. Ten etap praktyk nie zawsze był owocny. Wielu studentów spotkało się ze sceptycznym nastawieniem nauczyciela lub wręcz z niechęcią wobec pracy tą metodą. Zdarzały się sytuacje, w których nauczyciele namawiali studentów do opisu nieistniejącego projektu lub realizowali zagadnienie w sposób niemieszczący się w założeniach projektu. Argumentacja takiego zachowania była

² tamże,

zwykle podobna, nauczyciele nie znali wcześniej tej metody i nie potrafili wykorzystać jej w praktyce. Być może zabrakło w tej sytuacji głębszej współpracy pomiędzy nauczycielem, studentem i opiekunem uniwersyteckim. Była ona oczywiście teoretycznie możliwa, jednak bariery dzielące te trzy jednostki sprawiły, że nie w każdym przypadku została ona nawiązana. Zdarzały się sytuacje, gdy podejmowano próby rozwiązania problemów w komunikacji między przedstawicielami stron, niekiedy były one udane lecz nie zawsze. Zdarzało się także, że uczniowie odbywali praktyki w placówkach niepublicznych. Miało to wiele pozytywnych stron, takich jak możliwość poznania innowacyjnych technik pracy z dziećmi, czy funkcjonowania w wyjątkowo dobrych warunkach dydaktycznych. Praktyka w niepublicznej szkole niesła jednak za sobą także problemy, z których najbardziej odczuwalnym wydaje się być obecność w takich szkołach odrębnych nauczycieli przedmiotów takich jak muzyka, plastyka, czy wychowanie fizyczne, co uniemożliwiło studentom rozwijanie umiejętności związanych z tymi dziedzinami wiedzy. Inną przeszkodą w budowaniu kompetencji na wysokim poziomie było podejście nauczycieli do zaliczania praktyk. Pomimo negatywnych opinii przedszkolnych i szkolnych opiekunów na temat studentów, żaden z nich nie miał problemów z uzyskaniem końcowego zaliczenia. Jako najważniejszy egzamin predyspozycji do pełnienia zawodu nauczyciela, praktyki powinny selekcjonować studentów. Powtórne podejście do praktyk lub poprawa błędnie wykonanych zadań musi być standardem w tego typu przedsięwzięciach.

Elementem uzupełniającym projekt były wyjazdy studyjne do Szwecji i Portugalii. Pozwoliły one spojrzeć na oświatę, w której metoda projektów badawczych jest obecna znacznie dłużej niż w Polsce. Rzecz, która od razu rzuciła się w oczy uczestnikom wyjazdu, to brak sztucznych ograniczeń tworzonych nie tylko przy okazji projektu, ale w ogóle w pracy w szkole. Podejście do nauczania nie zakładało w tamtych warunkach żadnych niemożliwych do zorganizowania zajęć, każdy projekt, choćby najbardziej fantazyjny, mógł być wykonany. Być może wynika to z mentalności społeczeństwa, jednak uważam, że nawet przy tak wysokiej w Polsce biurokratyzacji, nie można podchodzić do ambitnych pomysłów z dystansem. Wybudowanie piramidy, czy wielkiego wozu strażackiego, albo wyjazd za miasto w celu spotkania z ekspertem nie powinny wywoływać u nauczycieli sceptycyzmu, a studenci od początku powinni być uczeni, że nie ma rzeczy niemożliwych. Warty przytoczenia jest system praktyk stosowany w Portugalii, gdzie to praktyki nauczycielskie stanowią

istotę studiów pedagogicznych. Podzieleni na niewielkie zespoły studenci, co jakiś czas spotykają się ze swymi opiekunami, by wspólnie omówić odbyty w szkole czas, rozwiązać problemy i uzyskać odpowiedź zwrotną na temat swojej pracy. Takie zaufanie do metodyków, to dla polskich studentów rzecz nieznaną. Kontakt ze środowiskami zupełnie odmiennymi od tych spotykanych na co dzień, stał się na szczęście inspiracją do podjęcia działań na rzecz poprawy jakości wdrażania tej metody w polskiej rzeczywistości. Świadczy o tym m.in. zorganizowane na Wydziale Pedagogicznym seminarium pt. „Dobre praktyki – wybrane aspekty kształcenia nauczycieli”, które zostało wzbogacone dyskusją w grupach dyskusyjnych, sprofilowanych ze względu na specjalność: przedszkolną, wczesnoszkolną i językową. Dyskusje te wniosły nowe spojrzenie na problemy pojawiające się w ramach praktyk i umożliwiły określenie kroków koniecznych do podjęcia w celu ich eliminacji. Miejmy nadzieję, że stworzona baza pomysłów nie pozostanie obecna jedynie na papierze.

Metoda projektów

Projekt badawczy „definiuje się jako pogłębione badanie zjawisk – w warunkach idealnych jednego zjawiska – które warte są uwagi, czasu i energii dzieci.”³ Projekt kojarzy się studentom z czymś wzniosłym i poważnym. Zakłada stworzenie procesu badawczego poprzedzonego hipotezą, a przede wszystkim istotnym celem badawczym. Pierwsze zderzenie z metodą projektów było o tyle zaskakujące, że nigdy wcześniej nie łączono tej skomplikowanej techniki z nauką małych dzieci. Przełamanie stereotypów okazało się niełatwe. Studenci niejednokrotnie zakładali, że dzieci z czymś sobie nie poradzą, zdarzało się, że wyręczano uczniów w zadaniach, odpowiadano za nich na pytania, a wręcz formułowano je. Świadczy to o silnie zakorzenionej w polskim systemie oświaty szkole tradycyjnej Herbarta, gdzie to nauczyciel jest mistrzem i przewodnikiem, a uczniowie chłoną przekazywaną przez niego wiedzę. Trudno zmienić myślenie, gdy samemu było się wychowywanym w taki sposób. Wydział Pedagogiczny postawił sobie jednak za cel zmianę nastawienia studentów i przejęcie przez nich myślenia reprezentowanego przez Nowe Wychowanie i Johna Dewey. Tak wiele mówiono o istocie samodziel-

³ Tłumaczenie artykułu prof. Lilian G. Katz Illinois University, wstępu do książki Lilian G. Katz *Engaging Children's Minds*, Allerton, Park, 2004, s.1-2 http://www.maliodykrywcy.org/attachments/file/L_Katz_project%20approach.pdf, data dostępu: 28.04.2014

nego dochodzenia do wiedzy, konstruowania jej i przetwarzania. Problem polegał jednak na pewnej hipokryzji, gdyż pojawiały się argumenty o uzasadnieniu takiego nauczania w przypadku szkoły, natomiast negowano zasadność jego użycia w warunkach akademickich. Minimalna obecność zajęć prowadzonych metodą projektów, czy też w jakikolwiek aktywny sposób sprawiła, że niewielu studentów się do tej metody przekonało. Miało to też oczywiście związek w postawą studentów, którzy nie wykazywali chęci zaangażowania się, nie wychodzili z inicjatywą. Bierność ta sprawiła, że wiele pomysłów prowadzących zajęcia, zakończyła się fiaskiem. Wniosek z tego nie jest satysfakcjonujący, jest bowiem jeszcze wiele do zrobienia, a współpraca uczelni ze studentami (*i vice versa*) musi być intensywna.

Już John Alfred Stevenson, autor książki *Metoda projektów*, podkreślał, że do istnienia projektu niezbędne są cztery cechy: samodzielne rozumowanie, zmiana nastawienia ucznia do uczenia się, naturalne potrzeby uczniów, pierwszeństwo zagadnienia.⁴ Tymczasem początkujący nauczyciele (w tym studenci-praktykanci) mają ogromne problemy z wdrażaniem zasad projektu w życie. Już sam wybór temat stanowi nierzadko barierę nie do ominięcia, ponieważ polska szkoła stworzyła stereotyp nauczyciela – autorytetu w każdej dziedzinie wiedzy. Dla studenta, wchodzącego w świat nauczania ta rola nie jest obca, wybiera on zatem tematy, w których sam czuje się pewnie, albo które jego interesują i narzuca je dzieciom. Ma to swoje zalety, ponieważ ułatwia poszukiwanie źródeł wiedzy, w tym ekspertów. Jednak w przypadku początkujących praktyków może skończyć się to klęską wynikającą z przejęcia projektu przez prowadzącego. Takie postępowanie, po pierwsze prowadzi do szybkiego znudzenia się samego studenta, a przez to gaszenia zapału dzieci, a po drugie utrudnia zrozumienie zainteresowania dzieci tematem. W najgorszym wypadku, to prowadzący staje się ekspertem wszechstronnym i odbiera uczniom (i sobie) możliwość odkrywania. Kolejnym problemem jest integracja treści nauczania z różnych dziedzin wiedzy. Projekt powinien być naturalną przestrzenią do prowadzenia interdyscyplinarnej nauki, jednak na podstawie doświadczeń studentów okazuje się to niezwykle trudne. Przede wszystkim z powodu lęku przed ujawnieniem się niekompetencji w jakiejś dziedzinie. Takie podejście widoczne było na praktykach, szczególnie w szkole, gdzie studenci wybierali tematy, które im odpowiadały, pomijając te, w których nie czuli się komfortowo.

⁴ J.A. Stevenson, *Metoda projektów w nauczaniu*. Lwów–Warszawa 1930: Książnica ATLAS, za: Kotarba-Kańczugowska M., *Praca metodą projektu*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s.7

W taki sposób wielu przyszłych nauczycieli nie miało możliwości sprawdzenia się chociażby w tematach matematycznych. Takie podejście reprezentowane było za przyzwoleniem nauczycieli. Wybiórcze traktowanie zagadnień realizowanych w projekcie jest jednak sprzeczne z jego założeniem, jakim jest zerwanie z podziałem na treści przedmiotowe.⁵ Chcąc wykształcić obywatela, który swobodnie operuje swoją wiedzą, przyszły nauczyciel musi sam nauczyć się łączyć informacje z różnych dziedzin. Dobrą ku temu okazją jest realizacja metody projektów w warunkach akademickich. Nie zawsze udane projekty na jednym z przedmiotów specjalizacyjnych dowodzą, że studenci potrzebują jeszcze wielu prób, by w praktyce zapoznać się z istotą tej metody. Warty podkreślenia jest fakt, że opracowanie projektu w teorii różni się znacząco od jego praktycznej realizacji. Znajomość zasad metodycznych nie jest bowiem równoznaczna z umiejętnością wdrożenia ich w życie.

Profesor Lilian Katz z Uniwersytetu Illinois, popularyzatorka metody projektów w Stanach Zjednoczonych, podkreśla rolę wszystkich czterech rodzajów celów nauczania: wiedzy, umiejętności, skłonności i uczuć.⁶ Młodym nauczycielom szczególnie trudność sprawiają dwa ostatnie spośród wymienionych. W ich przypadku niemożliwa lub bardzo trudna jest bowiem weryfikacja realizacji założeń. Co więcej system oświaty od zawsze kładł nacisk właśnie na wiedzę i umiejętności. Jest to niestety szczególnie widoczne w nauczaniu akademickim, także na studiach pedagogicznych. Tu także wykorzystanie metody projektów badawczych odgrywa niemałą rolę. Studenci powinni zrozumieć jakie postawy i emocje mogą być kształtowane w trakcie pracy projektowej, a najłatwiej jest to pojąć poprzez własne doświadczenie.

Zakończenie

Projekt *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji* stanowi jedynie początek drogi ku przemianie polskiej szkoły. W mojej opinii szczególnie ważna jest praca nad poprawą jakości komunikacji wszystkich trzech organów obecnych w projekcie: opiekunów uniwersyteckich, opiekunów przedszkolnych i szkolnych oraz studentów. Istotne jest też wspieranie siebie nawzajem i dzielenie się przeży-

⁵M.Kotarba-Kańczugowska, *Praca metodą projektu*. Warszawa 2012: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s.7

⁶Tłumaczenie artykułu prof. Lilian G. Katz Illinois University, wstępu do książki Lilian G. Katz *Engaging Children's Minds*. Allerton Park, 2004, s. 1-2 http://www.maliodykrywcy.org/attachments/file/L_Katz_project%20approach.pdf, data dostępu: 28.04.2014

ciami. Studenci nie chcą i nie powinni powtarzać stereotypowych zachowań polskiej szkoły, ale iść w stronę takiej innowacji, która nada nauczaniu nową, lepszą jakość. Niezbędne ku temu jest oczywiście teoretyczne przygotowanie, ale o wiele bardziej istotna jest, w moim odczuciu, możliwość zderzenia posiadanych umiejętności w praktyce szkolnej. Studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz wczesnego nauczania języka angielskiego mają nadzieję, że praktyki nauczycielskie otrzymają w programie studiów wyższą rangę, przynajmniej równą tej, nadawanej przedmiotom teoretycznym.

Dyskusja, którą wzbudziły wydarzenia towarzyszące projektowi stała się inspiracją zarówno dla pracowników naukowych jak i nauczycieli oraz studentów. Wszystkie następujące po nim działania powinny brać pod uwagę doświadczenia poprzednich przedsięwzięć tak, by praca tak wielu osób dała wymierne rezultaty.

Bibliografia:

Kotarba-Kańczugowska M. (2012), *Praca metodą projektu*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji

Stevenson J. A. (1930), *Metoda projektów w nauczaniu*. Lwów-Warszawa: Książnica ATLAS, za: Kotarba-Kańczugowska M. (2012), *Praca metodą projektu*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa

Strona internetowa projektu *Dobra praktyka kluczem profesjonalizmu w edukacji* <http://dobrapraktyka.pedagog.uw.edu.pl/o-projekcie.html>, data pozyskania: 24.04.2014 r.

Tłumaczenie artykułu prof. Lilian G. Katz Illinois University, wstępu do książki: Lilian G. Katz, *Engaging Children's Minds*. Allerton Park, 2004, s.1-2

http://www.maliodykrywcy.org/attachments/file/L_Katz_project%20approach.pdf, data dostępu: 28.04.2014

Aleksandra Rokita

studentka III roku nauczania początkowego z wychowaniem przedszkolnym.

Kolegium Nauczycielskie w Warszawie

IDEA KONSTRUKTYWIZMU PEDAGOGICZNEGO JAKO INSPIRACJA DLA PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

Idea konstruktywizmu w edukacji

Współczesne teorie kształcenia podkreślają istotę roli nauczyciela, w kształtowaniu i rozwijaniu procesu myślenia dziecka, a więc także umiejętności dostrzeżenia oraz rozwiązywania problemów. John Dewey pisał o doniosłości „myślenia refleksyjnego” i o tym, co powinien czynić nauczyciel, aby pomóc uczniowi wyrobić umiejętność produktywnego myślenia. Również Jerome Bruner podkreśla wagę uczenia się przez odkrywanie i działań nauczyciela, dzięki którym uczniowie stają się „konstruktorami” własnej wiedzy.¹ Takie strategie kształcenia jak: nauczanie poszukujące, uczenie się we współpracy oraz uczenie się przez doświadczenie, wspomagają rozwój tych umiejętności.

Nauczanie poszukujące można określić jako, takie organizowanie procesu dydaktycznego, dzięki któremu uczeń dostrzega sytuacje problemowe i wykazuje chęci do rozwiązania problemu, poprzez stawianie hipotez lub teorii oraz ich weryfikację. Nauczyciel decydujący się na wykorzystanie tego modelu nauczania, musi jednak liczyć się z możliwością wystąpienia blokad w rozwiązywaniu problemów. Aby zapobiec ich powstawaniu można zintegrować tę strategię z uczeniem się we współpracy. Wzajemna inspiracja i motywowanie do działania w grupie, może wpływać na efektywniejsze sposoby rozwiązywania problemów.

Badania dydaktyczne dowodzą, że człowiek najwięcej informacji zapamiętuje poprzez działania własne – doświadczenia, eksperymenty, naukę innych. Niewątpliwie sprzyjać będzie temu nauczanie wyżej opisanymi metodami, jednak pod-

¹R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*. WSiP, Warszawa 1994, str. 351

kreślić należy tutaj istotę uczenia przez doświadczenie. Zdaniem Shlomo Sharan'a, jednego z badaczy nauczania kooperatywnego, zadaniem nauczyciela jest wzmocnić uczniowskie poczucie sprawstwa, ucząc sprawowania kontroli nad większością okazji nauczania się czegoś. (...) Aktywne uczenie się, w którym doświadczenie jest organizowane i przyswajane w trakcie interakcji ze środowiskiem, wspomaga rozwój myślenia logicznego i wyżej zorganizowanych umiejętności werbalnych.²

Każda z opisanych metod kształcenia uczniów, swoimi założeniami ściśle nawiązuje do idei konstruktywizmu. Wincenty Okoń określa konstruktywizm edukacyjny, jako kierunek myślenia o edukacji, traktujący rzeczywistość, jako wytwór ludzkiego poznania – działania, a uczenie się jako dynamiczny proces tworzenia własnych światów³. Zadaniem nauczyciela jest zatem takie kierowanie procesem edukacyjnym, który skłania uczniów do samodzielnego poszukiwania i konstruowania indywidualnej wiedzy. W oparciu o psychologiczne podejście do konstruktywizmu należy zwracać uwagę na to, iż dziecko nie jest ani dojrzewającą rośliną, ani maszyną całkowicie kontrolowaną przez czynniki zewnętrzne. Dziecko jest naukowcem, odkrywcą, autorem pytań; w decydujący sposób przyczynia się do interpretowania i organizowania świata i swojego własnego rozwoju⁴.

Rozwój konstruktywizmu przypada na lata sześćdziesiąte XX wieku. Jego główne założenia, jako teorii uczenia się, Stanisław Dylak ujmuje następująco:

- Uczenie się jest samoregulacyjnym procesem zmagania się z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata, a docierającymi informacjami z zewnątrz
- Uczenie się to proces konstruowania nowych modeli i reprezentacji świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli; jest to proces nieustannego negocjowania znaczeń poprzez pracę w grupie oraz dyskurs (Lloyd, 1995; Lewis, 1996);
- W konstruktywizmie zakłada się nieco odmienne rozumienie środowiska uczenia się: środowisko to także wszystko to, co uczestniczy w konstruowaniu nowej wiedzy o świecie, to wiedza uprzednia, styl poznawczy uczącego się, a także relacje między uczącym się, a przedmiotem poznawania⁵

² S. Sharan, Y. Sharan, *Small group teachin*. W: R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, str. 328

³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*. PWN, Warszawa 1975, hasło: konstruktywizm edukacyjny

⁴ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. WSiP, Warszawa 1998, str. 14-15

⁵ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. zeszyt specjalny, Warszawa-Wrocław

Można stwierdzić, że wiedza powstaje na drodze interakcji z otoczeniem fizycznym i społecznym. Podczas konstruowania nowej, naukowej wiedzy człowiek wykorzystuje informacje, które już posiada. Następuje rozwój lub reorganizacja istniejących struktur na drodze doświadczenia i konfrontacji, co jest znacznie owocniejsze niż bierne przyswajanie podawanych danych.

Teoria konstruktywizmu przedstawia dziecko, jako poszukującego badacza, konstruującego swoją wiedzę. Tak więc nauczyciel musi liczyć się z tym, że drodze dochodzenia do wiedzy będzie towarzyszyć tzw. metoda prób i błędów i często mylne hipotezy. Jednak te doświadczenia, w których uczeń ma okazję do refleksji i analizy własnych czynów, stanowi doskonały materiał do intelektualnego rozwoju. Podczas tego procesu należy również doceniać sposób dochodzenia ucznia, do rozwiązywania problemów i napotykanych konfliktów. Nie koncentrujemy się w tym momencie na wyniku, a na toku myślenia dziecka.

Nauczyciel konstruktywista musi wiedzieć, na czym polega jego rola w procesie edukacyjnym uczniów. Założenia konstruktywizmu ściśle wytyczają mu drogę i wskazują na refleksyjne podejście do pracy z dziećmi. Odchodząc od behawiorystycznych koncepcji nauczania, nauczyciel przestaje być kierownikiem i podawcą wiedzy. Staje się on partnerem i mentorem, wspierającym konstruowanie i rekonstrukcję wiedzy. Jego zadaniem jest organizacja warunków nauczania i dobór odpowiednich metod pracy.

Obecnie nauczyciele dysponują szerokim wachlarzem metod i możliwości, jednak niewiele z nich łączyłaby w sobie opisane powyżej założenia. Warto zatem podkreślić, jak trafnym wyborem może być praca metodą projektów. Głównym wyróżnikiem projektów spośród innych metod jest wysoki poziom samodzielności uczniów przy wykonywaniu podjętych prac.⁶ Często projekty określane są, jako „duże przedsięwzięcie” z uwagi na to, że ich zakres, tematyka oraz działalność badawcza, zależy od stopnia pobudzenia dziecięcej ciekawości. Wymagają również od uczniów inicjatywy, zdolności organizacyjnych, umiejętności sformułowania problemu, przygotowania planu realizacji, ukierunkowanego na rozwiązanie postawionego problemu.⁷

Metoda projektów ma charakter interdyscyplinarny, więc wykorzystuje szeroki zakres wiedzy i umiejętności. Nauczyciel umożliwia dzieciom interakcje z innymi

⁶ A. Mikina, B. Zając, *Jak wdrażać metodę projektów?*. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków 2006, str. 83

⁷ A. Mentrak, *Zarządzanie projektami edukacyjnymi. Nowa szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce*. Warszawa 1999, str. 7

mi dorosłymi, przez co wzmacnia ich rozwój społeczny i intelektualny. Projekt edukacyjny składa się z trzech faz: Faza I – przygotowanie projektu, Faza II – realizacja projektu, Faza III – podsumowanie projektu. Każda z tych faz określa, jakie czynności podejmuje nauczyciel, a przede wszystkim uczeń.

System kształcenia w Portugalii – doświadczenia własne

W dniach od 8 do 14 kwietnia 2013 roku byłam jedną z uczestniczek wyjazdu studyjnego do Lizbony, będącej stolicą Portugalii. Podczas naszej wizyty miałyśmy okazję obserwować pracę metodą projektu w przedszkolu i szkole, zapoznać się z organizacją i funkcjonowaniem placówek oraz uczestniczenia w konferencji prowadzonej przez wykładowców Politechniki Lizbońskiej, na której przedstawiono system kształcenia szkolnictwa wyższego w Portugalii. Spotkania i rozmowy z pracownikami przedszkola, szkoły, nauczycielami akademickimi i studentami stworzyły możliwość zapoznania się z systemem edukacyjnym, nie tylko dzieci w wieku przedszkolnym, ale także studentów. W kwestii praktyk studenckich pozyskałam dużo informacji, realizując tym samym powierzone mi wcześniej zadanie.

Zgodnie z systemem bolońskim, studenci uczelni wyższych realizują najpierw program z zakresu stopnia pierwszego, czyli licencjatu (3 lata), a następnie ze stopnia drugiego – magisterskiego (2 lata). W toku nauki studenci otrzymują punkty (ECTS) za każdy przedmiot. W odniesieniu do kierunku pedagogicznego pierwszy stopień studiów to „Basic training education”, który musi zostać zaliczony, aby można było przejść na drugi stopień – „Master in teaching”.

Politechnika Lizbońska oferuje studentom pedagogiki szeroki zakres praktyk. Program praktyk jest przygotowywany przez specjalistów – koordynatorów z danej uczelni. Ponadto przygotowują oni instrukcję praktyk, zawierającą dokładne wytyczne studenckiej praktyki (m.in. określa zrealizowanie minimum jednego projektu podczas praktyki nauczycielskiej). Głównymi celami praktyki są – stworzenie studentowi możliwości przeprowadzenia zajęć m.in. metodą projektów, a także wykorzystanie jego wiedzy w praktyce i przygotowania do zawodu. Podczas praktyki student ma również okazję rozwijania umiejętności dostrzegania zainteresowań dzieci i dokonywania swojej autorefleksji.

W trakcie nauki na poziomie licencjackim, od drugiego roku studiów studenci mają obowiązek odbyć praktykę hospitacyjną w przedszkolu, która trwa jeden

miesiąc. Na trzeci rok przypada praktyka nauczycielska w wymiarze sześciu tygodni. Podczas tej praktyki studenci, pod nadzorem nauczyciela, rozpoczynają z dziećmi pracę metodą projektów. Na poziomie magisterskim praktyki studenckie zaczynają się już od pierwszego roku. W styczniu studenci zobowiązani są do realizacji praktyki w żłobku, w wymiarze czterech tygodni – 100 godzin. Następnie od lutego do maja studenci odbywają praktykę w przedszkolu, która trwa 12 tygodni – 300 godzin. Ostatnie dwie praktyki są realizowane w szkole: pierwsza praktyka od kwietnia do czerwca, druga od września do grudnia.

Podczas praktyk poczynania studenta są na bieżąco weryfikowane i sprawdzane przez odpowiednie osoby. Ze strony uczelni jest to koordynator praktyk (nauczyciel akademicki), który raz na jakiś czas hospituje zajęcia studenta. Ponadto student zostaje przypisany do jednego opiekuna praktyk ze strony placówki, który spełnia kryteria przyjęte przez uczelnię, czyli osobę która: odbyła minimum 5 letni staż w zawodzie, posiada dobrą opinię i tytuł magistra (obowiązkowy w placówkach państwowych do pełnienia zawodu nauczyciela) i opcjonalnie pracuje metodą projektów. Opiekun z ramienia placówki przyjmującej studenta na praktykę na co dzień uczestniczy we wszystkich czynnościach studenta. Początkowo pokazuje on studentowi jak pracuje, jednak stopniowo wycofuje się ze swoich działań, stwarzając studentowi możliwość do praktycznego zastosowania jego wiedzy. Ponadto co dwa tygodnie, studenci spotykają się z metodykami akademickimi poszczególnych przedmiotów na seminariach, gdzie omawiają oraz konsultują na bieżąco swoje działania i ewentualne problemy.

W toku studiów studenci przyswajają wiedzę teoretyczną, a także mają możliwość praktycznego działania. Kształcenie studentów opiera się w głównej mierze na założeniach L. Wysockiego, J. Piageta, J. Brunera, a także interakcjonizmie symbolicznym i pedagogice wynikającej z zainteresowań. Uczelnia stara się stworzyć studentom możliwość wcześniejszego ćwiczenia pracy metodą projektu. Na kilka tygodni przed rozpoczęciem praktyki studenci przygotowują się do pracy tą metodą. Swoje umiejętności ćwiczą między sobą, realizując projekty o obranej wcześniej tematyce. Po zakończonym projekcie omawiają z prowadzącym i z osobami z grupy wszystkie działania, podejmowane podczas realizacji tego projektu.

W trakcie teoretycznej nauki studentów koordynatorzy praktyk tworzą listę szkół i przedszkoli, do których przydzielają studentów. Placówki wybierane są poprzez ogłaszane wcześniej konkursy. W kwestiach regulacji finansowych należy

zaznaczyć, iż ani instytucja, ani nauczyciel przyjmujący studenta na praktykę, nie otrzymuje żadnego wynagrodzenia pieniężnego. W ramach wdzięczności nauczyciele – opiekunowie z ramienia instytucji mają możliwość uzyskania zniżek na szkolenia.

Jak już wspominałam wcześniej, student podejmujący praktykę w danej instytucji, otrzymuje wytyczne i zadania w postaci instrukcji praktyk. Zakłada ona m. in. zrealizowanie minimum jednego projektu z dziećmi, ale również określa, jaką dokumentację przygotowuje student po zakończeniu praktyki. Po odbytych praktykach na poziomie licencjackim, student ma za zadanie przygotować raport zawierający jego wrażenia, obserwacje, problemy i sposób ich rozwiązania, opis placówki i przebieg pracy metodą projektów, który zrealizował z dziećmi. Przy opisie projektu student musi stwierdzić co było impulsem do stworzenia projektu, uwzględnić jego fazy, określić czego nauczyły się dzieci i dokonać autorefleksji – czego nauczył się on sam.

Dokumentacja z praktyk na poziomie magisterskim jest bardzo podobna. Z pierwszej praktyki studenci tworzą raport, zawierający informacje opisane w akapicie wyżej. Natomiast na drugim roku studenci z dwóch części praktyki przygotowują portfolio. Cała dokumentacja z praktyk studenckich opisywana jest w tzw. raporcie końcowym, zawierający refleksję o podbudowie teoretycznej, ze wszystkich odbytych przez siebie praktyk. Po zakończeniu każdej praktyki student otrzymuje od nauczyciela z ramienia przedszkola informację zwrotną w postaci opinii (z oceną w skali od 0 do 20). Ostatecznym egzaminem jest publiczna obrona, w której prócz komisji egzaminacyjnej, może wziąć udział każda zainteresowana osoba.

Istotnym zagadnieniem godnym uwagi jest zarówno praca metodą projektów z dziećmi w wieku przedszkolnym, jaki i organizacja środowiska przedszkolnego w Portugalii. Edukacja przedszkolna to pierwszy etap kształcenia dzieci. Na terenie Portugalii placówki mogą być prowadzone przez: państwo, podmioty prywatne, instytucje i organizacje społeczne. Tym sposobem wyłaniają się trzy rodzaje przedszkoli: państwowe – opłacane w całości przez państwo; prywatne – odpłatne w całości; społeczne – finansowane przez rodziców i środki z pomocy społecznej.

Podczas pobytu w Lizbonie miałam okazję odwiedzić przedszkole socjalne. Placówka ta dostosowana jest do kształcenia i wychowywania dzieci w wieku od 4 miesiąca życia do 6 roku życia. Każda z sal w placówce jest specjalnie wyposażo-

na i dostosowana do potrzeb każdego dziecka z danej grupy wiekowej. W przedszkolu na stałe zatrudniono pielęgniarkę i psychologa, którzy wraz z nauczycielem wychowawcą współpracują z rodzicami.

Wychowawca grupy żłobkowej sprawuje opiekę nad 16 dziećmi, mając do dyspozycji 3 osoby do pomocy oraz jednego studenta – praktykanta. Grupa dzieci od trzeciego do szóstego roku życia liczy sobie 25 dzieci, na które przypada jeden nauczyciel wychowawca, jeden pomocnik wychowawcy i jeden student.

Zainteresowania dzieci są rozwijane nie tylko poprzez zajęcia dydaktyczne. Podczas tygodniowego cyklu dydaktycznego biorą one udział w zajęciach: wychowania fizycznego, muzyki, plastyki, języka angielskiego, tańca oraz zajęciach laboratoryjnych. Każde z tych zajęć prowadzi osoba kompetentna i wykształcona w danym kierunku.

Nauczyciele bazując na zainteresowaniach dzieci, tworzą z nimi fantastyczne projekty. Między innymi tą metodą realizują oni cele wyznaczone przez podstawę programową i Ministerstwo Edukacji. Z dziećmi z grup żłobkowych nauczyciele nie pracują metodą projektów, ale zaczynają pobudzać dziecięcą ciekawość. Od 3 roku życia zaczynają oni wdrażać dzieci do pracy metodą projektów, aby na dalszym etapie mieć możliwość realizacji pełnego, długoterminowego projektu.

Przedszkole nie wyznacza tematów tygodnia. Zadaniem nauczycieli jest sformułowanie myśli przewodnich, np. „bycie darem dla innych”. Zgodnie z sentencją wychowawcy starają się zainteresować dzieci danym tematem i na tej podstawie stworzyć projekt. Odwołując się do pedagogiki wynikającej z zainteresowań, ilość projektów w ciągu roku zależy od zainteresowań dzieci – tego ile i jakie pytania stawiają. Warto także podkreślić, że dzieci mogą brać udział w dwóch projektach na raz, a ponadto mogą realizować je międzygrupowo. Wszystkie działania proponowane przez dzieci i zaplanowane przez wychowawcę zapisywane są w dziennikach. W kwestii pracy metodą projektów nauczyciel w miarę możliwości, dokumentuje efekty pracy przy użyciu różnych technik – mogą to być np. fotografie albo film.

W każdy z projektów nauczyciele starają się zaangażować rodziców, ponieważ wychodzą z założenia, że przedszkole to miejsce uzupełnienia życia rodzinnego. W Portugalii rodzice dziecka bardzo chętnie uczestniczą w jego procesie dydaktycznym i wyrażają chęć udziału w projektach o różnej tematyce. Dzięki temu nie tylko obserwują postępy dziecka, ale także są obecni w życiu dziecka nie tylko

w środowisku domowym. Takie projekty stwarzają możliwość szerszej współpracy z nauczycielem-wychowawcą.

Podczas pobytu dzieci w przedszkolu wychowawca zobowiązany jest do obserwacji każdego z nich. Swoje uwagi zapisuje w przygotowanych przez placówkę kartach obserwacji dziecka. Na podstawie swoich spostrzeżeń z każdego dnia nauczyciel przygotowuje trzy raporty (w ciągu roku) opisujące postępy dziecka. Ponadto ma obowiązek kontaktowania się z rodzicami i reagowania na każdą sytuację wymagającą interwencji psychologa lub innego specjalisty.

Wyjazd do Lizbony umożliwił mi poznanie innego spostrzegania roli dziecka, studenta, nauczyciela, rodzica i instytucji kształcących. Podczas hospitacji czy rozmów miałam okazję dostrzec wiele różnic pomiędzy systemem szkolnictwa i podejściem nauczycieli do wielu aspektów nauczania. Często słyszymy, że nauczyciel zarówno ten pracujący w zawodzie, jak i ten przyszły, musi być refleksyjnym praktykiem, stosującym różnego rodzaju metody i formy pracy. Niestety często jest tak, że posiadamy wiedzę, ale nie stosujemy jej w praktyce. Podchodzimy sceptycznie do nowości, ponieważ wolimy pracować znanymi i sprawdzonymi metodami.

Szczerze przyznam, iż przed wyjazdem słuchając tak naprawdę suchych faktów na temat pracy metodą projektów, byłam do niej sceptycznie nastawiona. Dopiero możliwość zobaczenia na własne oczy funkcjonowania tej metody i prac dzieci, zaowocowała tym, że przekonałam się do jej skuteczności. Doświadczenia z tego wyjazdu potwierdzają regułę, iż każdy z nas powinien być otwarty na różne formy pracy i podejmować próby zmian. Być może dzięki temu, efektywność edukacji dzieci w Polsce i ich wyniki w nauce znacznie wzrosną. Jednak ten proces musimy najpierw zacząć od pracy nad sobą.

Refleksje po praktykach w Polsce w nawiązaniu do doświadczeń z wyjazdu studyjnego do Lizbony

Samorealizacja i ciągły rozwój jest niezwykle ważny w roli zawodowej nauczyciela. Kandydat przymierzający się do podjęcia tego zadania, również powinien brać pod uwagę konieczność doskonalenia się. Wiedza z zakresu psychologii, socjologii, pedagogiki i dydaktyki jest podstawą w procesie wychowawczym i edu-

kacyjnym, a wykorzystywanie jej w działaniu praktycznym, umożliwia studentowi rozwijanie umiejętności dydaktycznych i kształcenia kompetencji z zakresu wiedzy przedmiotowej.

Program studiów w Kolegium Nauczycielskim zakłada, odbycie 280 godzin praktyki hospitacyjnej, asystenckiej, nauczycielskiej w szkole i przedszkolu oraz dwutygodniową praktykę kolonijną. Wydawałoby się, że wymiar godzin przeznaczony na działania praktyczne jest obszerny. Jednak porównując go do programu portugalskich praktyk, łączna suma naszego stażu, stanowi jedną praktykę nauczycielską studenta portugalskiego. Biorąc pod uwagę istotę praktyki, podczas przygotowania studenta do pracy, należałoby rozważyć rozszerzenie wymiaru godzin praktyki. Stwarzałoby to możliwość do kształtowania i rozwijania postawy refleksyjnej i poszukującej u młodych ludzi, pragnących podjąć się pracy w zawodzie nauczyciela.

Patrząc z perspektywy studenta, który odbył już wszystkie planowane praktyki, w ramach programu uczelni i projektu *Dobra praktyka*, uważam że bardzo pomocne są zaprojektowane dla nas narzędzia. Dzięki nim zakres naszych działań jest ukierunkowany i skłania nas do refleksyjnego podejścia do pracy z dziećmi. Ponadto arkusze stworzyły portfolio, mające znacznie większą wartość niż skrupulatnie wypełniane dzienniki, z obserwacji aktywności nauczyciela i dzieci. Warto byłoby zastanowić się również nad rozszerzeniem portfola polskiego studenta o raporty, podsumowujące wszystkie praktyki w szkole i przedszkolu.

W ramach projektu *Dobra praktyka...* zadania praktykanta zostały poszerzone o przeprowadzenie jednego projektu edukacyjnego. Korzystając z obserwacji pracy portugalskich studentów my również, na kilka tygodni przed praktyką powinniśmy w ramach warsztatów, zrealizować projekt badawczy o określonej tematyce. Mogłoby to stanowić formę zaliczenia, umożliwiającego przystąpienie do praktyk. Dzięki takiemu rozwiązaniu, studenci mieliby okazję przećwiczenia tej metody i skorzystania z uwag metodyków, prowadzących i obserwujących zajęcia.

Po projektach badawczych, które sama prowadziłam, uważam iż ta metoda pracy z dziećmi przynosi wiele korzyści. Przede wszystkim stwarza ona możliwość bycia partnerem w procesie edukacyjnym ucznia. Planując pracę tą metodą na pewno należy przemyśleć jego przebieg i fazy. Sam proces przygotowania dobrego projektu, który przyniesie założone efekty, wymaga od nauczyciela dużej precyzji i umiejętności. Należy również pamiętać o tym, że projekt bazuje na pomysłach uczniów, które należy wykorzystywać.

Dzięki dobrym praktykom stwarzamy możliwość kształcenia przyszłych, poszukujących i refleksyjnych nauczycieli, którzy stale będą dążyli do rozwoju swoich kompetencji oraz umiejętności.

Bibliografia:

- Arends R. I. (1995), *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Dylak S., *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej (zeszyt specjalny)*. Warszawa-Wrocław
- Mentrak A. (1999), *Zarządzanie projektami edukacyjnymi. Nowa szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce*. Warszawa
- Mikina A., Zajac B. (2006), *Jak wdrażać metodę projektów?* Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”
- Okoń W. (1975), *Słownik pedagogiczny*. PWN, Warszawa, *hasło: konstruktywizm edukacyjny*
- Sharan S., Sharan Y. (1976), *Small group teaching*. W: R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*
- Wadsworth B.J. (1998), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. WSiP, Warszawa

Magdalena Zboina

studentka III r nauczania początkowego z wychowaniem przedszkolnym

Kolegium Nauczycielskie w Warszawie

PRACA METODĄ PROJEKTU W SYSTEMIE EDUKACJI EUROPEJSKIEJ

Udział w projekcie *Dobra praktyka* pozwolił mi na osobiste obserwacje oraz zdobycie doświadczenia z zakresu pracy metodą projektu w systemie edukacji polskiej, portugalskiej oraz włoskiej. Z tej perspektywy chciałabym podzielić się moimi refleksjami.

Uczestniczyłam w projekcie oraz wyjeździe studyjnym do Lizbony jako student Kolegium Nauczycielskiego, które objęte jest patronatem naukowo-dydaktycznym Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Odebrałam praktyki studenckie, kończące studia pedagogiczne, wykorzystując metodę projektu w klasie III, w jednej z warszawskich społecznych szkół podstawowych STO 24. Obecnie współpracuję we Włoszech przy realizacji projektu integracji dzieci obcokrajowców w szkołach włoskich.

Na trzech różnych etapach mojego kształcenia i podczas stażu zawodowego, koncentrowałam się na poznaniu zasad, sposobach organizowania i wykorzystania w praktyce metod, służących rozwijaniu umiejętności współpracy pomiędzy uczniami. Miałam okazję przeanalizować pod tym względem, trzy różne kraje europejskie, inaczej zorganizowane systemy edukacyjne, inne potrzeby uczniów i nieporównywalne możliwości placówek.

Metoda projektu okazuje się kluczowa do połączenia nie tylko mojego osobistego doświadczenia zawodowego, ale przede wszystkim jest konkretnym narzędziem do działania w różnych sytuacjach społecznych, edukacyjnych, ludzkich. Każda grupa, każdy projekt charakteryzuje się swoją dynamiką, unikalną, niepowtarzalną. Metoda projektu aktywizuje jednostkę i zespół. Tworzy wspólnotę działania. Otwiera możliwości, motywuje do tworzenia, wyzwala chęć odkrywa-

nia. Podczas pracy tą metodą, widać samodzielność uczniów i ich kreatywność. To co można zaobserwować w każdym kraju, w każdym dziecku, to jego naturalna chęć i potrzeba działania. Zaskakujący jest fakt, że nie język staje się najważniejszą płaszczyzną porozumienia między grupą. Nie jest nią też osoba nauczyciela, dyskretnego obserwatora i mentora. W projekcie, uczniów łączy radość możliwości wyboru zrobienia czegoś w sposób świadomy (nie narzucony), współodpowiedzialność za dojście do celu oraz widoczny efekt własnej pracy. Uczniowie sami dochodzą do rozwiązania, stają się zaciekawieni, odkrywcy, skrupulatni, zaangażowani, potrafią organizować kolejne etapy pracy i nigdy się nie nudzą. Nawiązują między sobą bezpośrednie relacje, w których nie ma miejsca na ocenianie, czy klasyfikacje prowadzone według kryteriów dorosłych.

L. G. Katz uważa, że „zalety projektu ujawniają się tylko wówczas, gdy mali uczestnicy są zaciekawieni i zaabsorbowani tematem i gdy oprócz tego mają możliwość inicjowania działań oraz badania i rozwijania tego, co ich interesuje”¹

Co daje praca metodą projektów w szkołach na obszarze międzynarodowym?

Rozwój potencjału

M. S. Szymański uważa, że jest to metoda kształcenia, polegająca na tym, „że zespół uczących się samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcie oraz ocenia jego wykonanie”² Zwraca też uwagę na pokrewieństwo metody projektów z takimi metodami kształcenia jak: praca swobodna, metoda problemowa, nauczanie otwarte i uczenie się praktyczne. Wskazuje jednak cztery kryteria, które odróżniają metodę projektu od wyżej wymienionych metod. Należą do nich: progresywistyczna rola nauczyciela, podmiotowość ucznia, „całościowość” i odejście od tradycyjnego oceniania uczniów³

Metoda projektu jest niewątpliwie narzędziem edukacyjnym wspomagającym rozwój dziecka w wielu obszarach. Dotyczy to zarówno projektów stymulujących naturalny potencjał uczniów jak i projektów interwencyjnych, będących reakcją na moment krytyczny w rozwoju dziecka lub istniejący w grupie. Jest to konse-

¹ J. H. Helm, L. G. Katz, *Mali badacze, metoda projektu w edukacji elementarnej*. Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003, s. 19

² M. S. Szymański, *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa 2000, s. 61

³ tamże, s.63

kwencja istoty i założeń teoretycznych tej metody, ponieważ projekt powinien powstawać z potrzeby uczestników grupy, zaczynać się w konkretnej sytuacji edukacyjnej lub społecznej.

Najważniejszą jednak zaletą tej metody jest rozwijanie **samodzielności** dzieci. Każdy uczeń robi to, na co sam się decyduje. Uczniowie nie są poddawani odgórnej kontroli wg tych samych kryteriów. To daje im szansę na indywidualne przecho-
dzenie na kolejny etap rozwoju, odkrywanie siebie i swoich możliwości, pogłębia-
nie zainteresowań. Metoda projektu w pełni odpowiada postulatowi, jaki w swojej
pedagogice wprowadziła Maria Montessori: „Pozwól mi zrobić to samemu.”⁴

Samopoznanie

Projekt daje szansę każdemu uczniowi bycia aktywnym. To, co pozostaje w dziecku po zakończeniu projektu, to jego doświadczenie. W swoim doświadczeniu intelektualnym uczeń integruje teorię z praktyką. W doświadczeniu społecznym uczniowie stają się wzajemnie źródłem wiedzy o samych sobie. Victor Turner, antropolog doświadczenia, podkreśla wagę drugiej osoby w życiu każdego człowieka: „Świadomość siebie, swojego doświadczenia i możliwości, zyskują poprzez akt wyjścia poza siebie i refleksji nad swoim działaniem z perspektywy innej osoby, przyjmując postawę innego.”⁵

Nowi uczniowie w szkole, obcokrajowcy, adaptujący się lub przebywający tylko okresowo w danej społeczności szkolnej, dzięki pracy metodą projektów, mają szansę na zaistnienie, na zbudowanie swojej pozycji na równych zasadach. Nie jako ktoś spoza, ktoś obcy. Projekt integruje osoby i ich działania. Każdy może włączyć się do projektu na jakimkolwiek etapie jego realizacji, w dowolnym momencie. To daje szansę wzajemnego poznania zaczynając od doświadczeń, a nie od uprzedzeń lub stereotypów.

W szkole podstawowej w Lizbonie, którą odwiedziłam podczas pobytu studyjnego związanego z realizacją projektu *Dobra Praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji* zaobserwowałam, że projekty kulturowe są wykorzystywane na co dzień. Poszerzają one nie tylko wiedzę i budują dobre relacje uczniów. Stają się platformą porozumienia i otwierania na świat. Przybliżają obcość i inność w sposób konkretny. Clifford Geertz potwierdza w swoich badaniach antropologicznych,

⁴G. Honegger, *Montessori Maria. Una storia attuale*, Lancora del Mediterraneo 2008

⁵V. Turner, *Antropologia doświadczenia*, WUJ, Kraków 2011, s. 202

jak ważna jest znajomość kultury, kontekstu w jakim dany człowiek żyje, żeby móc w nim odczytać jego człowieczeństwo. „Koncepcja kultury wywiera wpływ na koncepcję człowieka.”⁶ System edukacyjny ma za zadanie człowieka kształcić i rozwijać. Metoda projektów pozwala uczniom na ujawnienie swojej indywidualności, ukazanie typu kultury i typu człowieka jakiego możemy w niej spotkać.

Budowanie relacji

Możliwość współdziałania przy realizacji projektu buduje relacje interpersonalne pomiędzy uczniami oraz w szerszej grupie jaką jest np: społeczność szkolna. Podczas prezentacji, a także w trakcie jej przygotowania, uczniowie realizujący projekt muszą poradzić sobie z ustaleniem reguł z osobami dorosłymi odpowiedzialnymi np: za sale, za materiały, sprzęt, za harmonogram placówki. Uczniowie rozumieją przekaz i wyrażają go w swoich działaniach i słowach: każdy jest tak samo ważny przy realizacji projektu. Okazują chęć porozumienia się, która staje się podstawą dobrych relacji. Ervin Goffman, socjolog, potwierdza naturalny mechanizm społeczny, działający w przypadku pracy grupy nad konkretnym projektem. „Jeśli ogólny efekt występu jakiegoś zespołu ma być zadowalający, to często zdarza się, że każdy z jego członków musi pokazać się w innym świetle.”⁷

Rozwijanie uczuć

W czasie realizacji projektu uczniowie czują się swobodniej, zdobywają pewność płynącą z ich ruchów i ich decyzji. To oni tworzą projekt, są autorami od samego początku i wykonawcami aż do ostatniego etapu. Są za niego odpowiedzialni i dumni ze swojej pracy. Projekt uruchamia nie tylko fizyczne i psychiczne zaangażowanie uczniów. Uruchamia emocje i buduje relacje interpersonalne wewnątrz i na zewnątrz instytucji (np: w rodzinie). Dzieci łatwiej okazują sobie bezpośrednie uczucia i zaufanie. Nie są ograniczone do relacji krótkotrwałej np: na przerwie, lub jednoosobowej np: z kolegą z ławki.

Jako nauczyciel asystujący przy realizacji projektów moich uczniów zarówno w szkole warszawskiej, jak i włoskiej zauważyłam, że dzieci czują się równe, nie stwarzają między sobą barier np: emocjonalnych. W naturalny sposób akceptują inność kolegów np: to że nowy uczeń jest w szkole z poza ich środowiska, nie mówi w danym

⁶C. Geertz, *Interpretacja kultur*, WUJ, Kraków 2005, s. 71

⁷E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Aletheia, Warszawa 2008, s. 108

języku lub ma problemy adaptacyjne lub fizyczne. W szkole portugalskiej odczuwałam otwartość dzieci i akceptację nas dorosłych gości obserwujących ich podczas pracy. Są to oczywiste dowody poszanowania drugiego człowieka, nie wynikające z przyjętej roli społecznej. Takie podejście do innych jest możliwe w środowisku, w którym zapewniona jest życzliwość i poczucie bezpieczeństwa. Elliot Aronson, psycholog społeczny tak mówi o uczeniu się wrażliwości na uczucia: „Umiejętności tych można się nauczyć, a najlepiej uczyć się ich przez doświadczenie. Ten proces uczenia się przez doświadczenie przynosi najlepsze wyniki, kiedy przebiega we względnie bezpiecznym, chronionym środowisku społecznym, gdzie ludzie mogą ćwiczyć się w mówieniu wprost bez obawy, że inni wykorzystają ich słabe strony.”⁸

Kompetencje organizacyjne

W celu realizacji projektu, uczniowie muszą ustalić wewnątrzgrupowe zasady działania oraz logistyczny podział pracy: etapy projektu, organizacja materiałów, wybór źródeł, spotkanie z ekspertem, umiejętność *problem solving*, wymyślania alternatywy i kompromisu. Taka współpraca daje szansę na doświadczenie różnych zachowań, poznania dynamiki grupy, reagowania na różne sytuacje. Podczas realizacji projektów swobodne działanie uczniów potwierdza, że doskonale znają i stosują obowiązujące zasady np: bezpieczeństwa, regulaminy wewnątrzszkolne lub stosowanie dobrych manier.

Komunikacja

Projekt w naturalny sposób zwiększa możliwość uczenia się różnych sposobów komunikowania się. Różnorodność środków i sposobów komunikacji przy realizacji projektu jest oczywista. Komunikacja werbalna i niewerbalna, symbole, słowa, kolory, komunikaty przestrzenne, plansze itd. Metoda projektu sprzyja rozwojowi komunikacji interpersonalnej na różnych poziomach. Podczas przygotowania projektu odbywa się wiele rozmów. Uruchomione zostają procesy myślowe, a zwerbalizowane komunikaty wypowiedane są podczas dyskusji, omawiania, refleksji, słuchania, podsumowania.

Na taką łatwość i różnorodność sposobów komunikowania się z innymi uczestnikami projektu ma niewątpliwie wpływ odmienna organizacja przestrzeni na sali, w której realizowane są zajęcia. Również organizacja czasowa lekcji wpły-

⁸E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa 2008, s. 380

wa na rozwój lub zahamowanie naturalnych procesów wymiany interpersonalnej między uczniami. W szkołach włoskich i portugalskich nie ma podziału na jednostki lekcyjne. Bloki zajęć trwają około 1,5 godziny, w czasie których realizuje się szeroko rozumiany zakres programowy. Taka swoboda działań dydaktycznych, udostępniona przez system edukacyjny, staje się doskonałym polem do realizacji różnicowanych projektów. W polskim systemie edukacyjnym, komunikacja interpersonalna jest ograniczona podziałem związanym z organizacją dnia w szkole i kolejnymi zadaniami do wykonania narzucanymi uczniom i nauczycielom prowadzącym zajęcia. To ogranicza również odwagę nauczycieli do sięgania po metodę projektów. Niestety może ona być widziana jako zagrożenie dla realizacji programu, zbytek który służy chwilowej zabawie.

W systemie edukacji w Polsce widoczne są trzy charakterystyczne elementy. Autorytarny nauczyciel mozolnie prowadzący proces nauczania. Nudzących się lub biernie wykonujących polecenia uczniów. Spokojne lekcje i powaga jaką szkoła nakłada, a raczej egzekwuje od uczniów. W relacjach grupowych najważniejsza jest rywalizacja, dobra pozycja w klasyfikacji i przyszłość nakreślana ocenami dorosłych (zarówno nauczycieli jak i rodziców).

W systemie włoskim widoczna jest spontaniczność dzieci, nieograniczona powagą instytucji. Tę samą grupę prowadzi co najmniej dwóch nauczycieli, co daje dobre efekty zarówno we współpracy metodologicznej jak i w tworzeniu dobrych relacji w grupie. W szkołach wykorzystuje się różnorodność metod pracy, co zapobiega monotonii i daje szansę na uaktywnienie różnych obszarów rozwoju ucznia. Brak ocen międzysemestralnych i egzaminów kwalifikujących wpływa na spokój pracy zarówno indywidualnej jak i grupowej.

W systemie portugalskim, w szkołach od samego początku widać pewien sposób bycia: *accoglienza* czyli przyjęcia innego człowieka (ucznia, gości, rodziców). Widoczna jest też wielokierunkowa współpraca nauczycieli na terenie szkoły oraz ze środowiskiem. Nauczyciele utrzymują otwartość w kontaktach między całym personelem, ale także z uczniami. Bezpośredniość kontaktów oznacza zrozumienie, że szkoła jest miejscem dla każdego, bez wtłaczania go w niepotrzebną hierarchię stosunków międzyludzkich.

W lizbońskiej szkole, w której naucza się za pomocą projektów, widać było mnóstwo materiałów i prac wykonanych przez uczniów. To była szkoła, w której czuło się ich aktywność. To było miejsce uczniów.

Czy w każdym z tych systemów edukacyjnych jest zapotrzebowanie i miejsce na pracę metodą projektów?

Korzystając z moich obserwacji i kontynuując moje doświadczenia w placówkach edukacyjnych w Polsce i we Włoszech jestem pewna, że jest to jedna z najbardziej uniwersalnych metod zapewniających komfort i różnorodność działania.

Podczas realizacji metody projektów dokonuje się wspieranie celowe dzieci, którego istotą jest zaspokojenie ich podstawowych potrzeb we wszystkich sferach rozwoju.

Praca tą metodą daje dzieciom sposobność do:

- samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności,
- sprawdzenia się w roli badaczy i twórców, a więc doświadczania, przeżywania, odkrywania i działania,
- wykazania się inicjatywą, umiejętnością planowania i podejmowania decyzji,
- organizowania warsztatu pracy, poszukiwania, selekcjonowania, gromadzenia i opracowania informacji,
- współdziałania i współpracy oraz autoprezentacji,
- poczucia odpowiedzialności za wykonanie zadania,
- wiązania zdobywanej wiedzy z wiedzą zdobytą wcześniej,
- zrozumienia potrzeby uczenia się i nabywania umiejętności: czytania, pisanie, słuchania, komunikowania się z rówieśnikami i dorosłymi.⁹

Metoda ta przynosi korzyści nie tylko uczniom ale także nauczycielom bezpośrednio zaangażowanym w procesie edukacyjnym. Pozwala na doskonalenie własnych kompetencji pedagogicznych, ale przede wszystkim umożliwia obserwację funkcjonowania uczniów w różnych sytuacjach edukacyjnych i w naturalny sposób tworzy warunki do indywidualizacji procesu uczenia się poszczególnych dzieci. Nauczyciel, organizując sytuacje edukacyjne charakterystyczne dla działań projektowych, może także bardziej niż podczas stosowania tradycyjnych metod, wykorzystać tutoring rówieśniczy. Uczenie się kooperacyjne jest dla dzieci bardzo atrakcyjne, rozwija je społecznie oraz zapewnia wysoką efektywność i trwałość zdobytej wiedzy.

⁹ M. Sieńczewska, *Metoda projektów w przedszkolu*, Wychowanie w przedszkolu nr 1, 2007

Ponadto projekt uwrażliwia szerszy krąg ludzi związanych ze szkołą, z lokalnym środowiskiem, ale także daje ponadczasową szansę na porozumienie i budowanie wspólnych doświadczeń na poziomie edukacji w Europie.

Bibliografia:

Aronson E. (2008), *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: PWN

Geertz C. (2005), *Interpretacja kultur*. Kraków: WUJ

Goffman E. (2008), *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Aletheia

Helm J.H, Katz L.G. (2003), *Mali badacze, metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa: Wydawnictwa CODN

Honegger G. (2008), *Montessori Maria. Una storia attuale*. L'ancora del Mediterraneo

Sieńczewska M. (2007), *Metoda projektu w przedszkolu*. Wychowanie w przedszkolu nr1

Szymański M.S (2000), *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”

Turner V. (2011), *Antropologia doświadczenia*. Kraków: WUJ

Informacje o autorach

dr Barbara Bieliń

adiunkt w Katedrze Nauczania Początkowego na Wydziale Pedagogicznym UW do września 2013 roku (obecnie emerytowany pracownik Wydziału), były pracownik Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie. Zakres zainteresowań autorki: rozwój poznawczy dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, proces czytania i pisania, jego uwarunkowania rozwojowe i zaburzenia u dzieci, terapia czytania. Jest autorką książki *Rozwój myślenia dzieci 6-7-letnich* (1983), współautorką serii książek dla dzieci w wieku przedszkolnym *Wędrujemy przez pory roku* (2001-2003), programu terapii dla dzieci dyslektycznych *Chcemy dobrze czytać i pisać* (1999). W latach 1991-1996 współuczestniczyła w badaniach nad jakością życia dzieci 4-7-letnich w różnych środowiskach wychowawczych, prowadzonych w IBE w ramach międzynarodowego projektu porównawczego „Quality of Life Study”, koordynowanego przez High/Scope Educational Research Foundation oraz IEA

dr Katarzyna Brzosko-Barratt

otrzymała tytuł doktora w Katedrze Curriculum & Instruction, Second Languages and Cultures na Uniwersytecie Minnesota. Jej zainteresowania naukowe dotyczą procesu kształcenia nauczycieli języka angielskiego w tym nauczycieli dwujęzycznych, łączenia teorii i praktyki w procesie kształcenia oraz wykorzystania badań nauczycielskich do rozwoju zawodowego nauczyciela. Obecnie współpracuje z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

dr hab. Małgorzata Karwowska-Struczyk, prof. UW

psycholog i pedagog, nauczyciel akademicki, adiunkt, kierownik Katedry Edukacji Początkowej na Wydziale Pedagogicznym UW; kierownik studiów podyplomowych wczesnego nauczania angielskiego na UW. Zainteresowania: polityka oświatowa, alternatywne koncepcje edukacji przedszkolnej, jakość edukacji, współpraca rodzice – instytucje edukacyjne, metody diagnozy psychopedagogicznej, autorka i współautorka publikacji zbiorowych, artykułów opublikowa-

nych w Polsce i za granicą; współpracuje z organizacjami rządowymi i pozarządowymi w kraju i zagranicą.

dr hab. Krystyna Lubomirska

pracuje w Katedrze Edukacji Początkowej Wydziału Pedagogicznego UW. Zainteresowania naukowe i badawcze: rozwój i edukacja dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Wykładowca pedagogiki przedszkolnej, prowadzi seminaria magisterskie, wykłady, translatorium w języku francuskim. Autorka wielu artykułów, publikacji zbiorowych i książek. Przeprowadziła modernizację studiów, wprowadzając system punktów ECTS (European Credit Transfer System), przyczyniła się do rozwoju programu UE wymiany studentów Sokrates – Erasmus.

dr Lidia Nowakowska

jest pracownikiem Wydziału Pedagogicznego UW. Związana z Katedrą Edukacji Szkolnej i Kształcenia Nauczycieli. Jej zainteresowania naukowe i dydaktyczne oscylują wokół edukacji wczesnoszkolnej, terapii, diagnozy i profilaktyki pedagogicznej oraz edukacji językowej małego dziecka. Od wielu lat jest także pracownikiem Kolegium Nauczycielskiego w Warszawie.

mgr Helena Ochocka-Nocui

psycholog, pedagog szkolny, wykładowca w Kolegium Nauczycielskim w Warszawie

mgr Ewa Pytlak

absolwentka Wydziału Pedagogicznego UW, dyrektor szkoły, nauczyciel, współautorka licznych publikacji edukacyjnych i podręczników z zakresu przyrody i matematyki.

Magdalena Piskorek

obecnie studentka III r na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. kierunek: Pedagogika małego dziecka, specjalność: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.

Aleksandra Rokita

absolwentka Kolegium Nauczycielskiego w Warszawie, specjalność: nauczanie początkowe z wychowaniem w przedszkolu, obecnie studentka I roku studiów magisterskich na Wydziale Pedagogicznym UW, pracuje jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w szkole podstawowej

dr Dorota Sobierańska

wykładowca w Katedrze Edukacji Szkolnej i Kształcenia Nauczycieli Wydziału Pedagogicznego UW oraz nauczyciel Kolegium Nauczycielskiego w Warszawie, koordynator merytoryczny projektu *Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji*. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki rozwoju i edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym, w szczególności: kompetencji narracyjnej i sposobów jej kształtowania, procesów komunikacji w grupach zadaniowych, wiedzy przyrodniczo-społeczna uczniów klas I-III, dramy jako metody edukacji XXI wieku

dr Małgorzata Sieńczewska

wykładowca w Katedrze Edukacji Szkolnej i Kształcenia Nauczycieli Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, dyrektor w Kolegium Nauczycielskim w Warszawie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z edukacją językową małego dziecka, efektywnością metody dramy w kształceniu zintegrowanym oraz wykorzystaniem mediów jako źródło wiedzy i popularyzacji nauki;

Autorka publikacji naukowych i edukacyjnych, współautorka podręczników dla klas I-III, współpracuje z Polskim Ośrodkiem Międzynarodowego Stowarzyszenia Teatrów dla Dzieci i Młodzieży – ASSITEJ.

dr Ewa Suchecka

adiunkt w Katedrze Edukacji Początkowej na Wydziale Pedagogicznym UW, metodyk nauczania języka angielskiego, opiekun studenckich praktyk pedagogicznych językowych. Jej zainteresowania naukowe to:

Humanistyczne podejście w nauczaniu języka angielskiego;

Nauczanie skoncentrowane na jednostce w świetle najnowszych odkryć dotyczących funkcjonowania ludzkiego mózgu;

Podejście multisensoryczne w metodyce nauczania języka angielskiego; Psychopedagogiczne i socjologiczne uwarunkowania osiągnięć w nauce języków obcych.

dr Magdalena Szpotowicz

adiunkt w Katedrze Nauczania Początkowego na Wydziale Pedagogicznym UW. W ramach specjalności Wczesna nauka języka angielskiego prowadzi zajęcia z metodyki nauczania języka angielskiego. Jej zainteresowania naukowe to:

- procesy przyswajania języka obcego przez dzieci,
- metody nauczania języka angielskiego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej,
- rola nauczyciela w przyswajaniu języka angielskiego w warunkach klasy szkolnej,
- ocena i samoocena uczniów języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej,
- programy nauczania oraz pomoce dydaktyczne do nauczania języka angielskiego,
- programy kształcenia nauczycieli języka angielskiego

Magdalena Zboina

absolwentka Kolegium Nauczycielskiego w Warszawie, obecnie studentka studiów magisterskich na Wydziale Kulturoznawstwa UKSW w Warszawie. Zawodowo i rodzinie związana z kulturą i edukacją włoską.

dr hab. Małgorzata Żytko, prof. UW

pracownik naukowy, kierownik Katedry Edukacji Szkolnej i Kształcenia Nauczycieli, pełni też funkcję Kierownika Studiów Doktoranckich na Wydziale Pedagogicznym UW. Zainteresowania naukowe: rozwój i edukacja dzieci w wieku wczesnoszkolnym, monitorowanie osiągnięć szkolnych uczniów, kształcenie nauczycieli. Autorka lub współautorka licznych publikacji.

Z recenzji prof. dr. hab. Doroty Klus-Stańskiej:

Głównym celem projektu było wypracowanie modelowych programów praktyk nauczycielskich. Wyznaczono też w nim cele szczegółowe, takie jak między innymi wzmocnienie współpracy między uczelnią, szkołami i nauczycielami (z włączeniem możliwości obserwacji praktyki edukacyjnej zagranicą), podniesienie kompetencji studentów i nauczycieli w różnorodnych zakresach związanych z odbywanymi praktykami. Choć w publikacji nie wyrażono tego wprost, kolejne rozdziały dowodzą, że budowano przede wszystkim kompetencje emancypacyjno-krytyczne, związane z gotowością do inicjowania i podtrzymywania innowacyjnej zmiany, niż kompetencje adaptacyjne, które jedynie umacniają istniejące i inercyjnie funkcjonujące strategie działania w przedszkolu i szkole. Ta cecha stanowi o kolejnej bardzo znaczącej wartości zbioru.

O mojej wysokiej ocenie całości publikacji decyduje też fakt włączenia do niej obok tekstów akademickich także wypowiedzi praktyków oraz narracji uczestniczących w projekcie studentów. To właśnie ów wielogłos pozwolił uzyskać wielowymiarowy, pogłębiony, zróżnicowany aspektowo obraz założeń, przebiegu i efektów projektu oraz wynikających z niego wniosków ważnych zarówno dla organizowania praktyk nauczycielskich, jak i dla zmiany myślenia o tym, czym jest dobra edukacja.

Z uwagi na swoje wskazane wyżej wartości, innowacyjny charakter i unikatowe zderzenie punktów widzenia i spostrzeżeń różnych uczestników praktyk publikacja w pełni zasługuje na jak najszersze upowszechnienie wśród pracowników uczelni wyższych kształcących nauczycieli, urzędników oświatowych i nauczycieli.

WARSZAWSKA
FIRMA
WYDAWNICZA

ISBN 978-83-8011-699-3



9 788380 116993 >

egzemplarz bezpłatny