

Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć
Nowatorski program praktyk
dla studentów pedagogiki przedszkolnej
i wczesnoszkolnej w aspekcie
naukowym i organizacyjnym

Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć
Nowatorski program praktyk
dla studentów pedagogiki przedszkolnej
i wczesnoszkolnej w aspekcie
naukowym i organizacyjnym

pod redakcją naukową
Jolanty Bonar, Anny Buły, Doroty Radzikowskiej


Kraków 2014

© Copyright by Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, 2014

Recenzent:

prof. nadzw. dr hab. Wiesława Leżańska

Redakcja wydawnicza:

Joanna Kosturek

Opracowanie typograficzne:

Anna Bugaj-Janczarska

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

Publikacja wydana w ramach projektu:

„Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć

Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji”

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Uniwersytet
ŁÓDZKI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

Realizatorzy projektu „Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć

Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji”:

Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej
Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48
www.wnow.uni.lodz.pl

Wydział Edukacji Urzędu Miasta Łodzi
90-113 Łódź, ul. Sienkiewicza 5
edukacja@uml.lodz.pl



**profesjonalny nauczyciel
wczesnej edukacji**

Poznać • Zrozumieć • Doświadczyć

<http://praktykipzd.uni.lodz.pl>

ISBN 978-83-7850-528-0

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2014



Wydział Nauk
o Wychowaniu
Uniwersytetu Łódzkiego



Urząd Miasta
Łodzi

Spis treści

Wstęp	7
Jolanta Bonar, Anna Buła	
Praktyczne kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji	11
Elżbieta Misiorna, Marta Kazimierczak, Agnieszka Kucal	
Kształcenie nauczycieli przez praktykę do praktyki	25
Małgorzata Taraszkiewicz	
Opiekun praktyk jako mentor i tutor	37
Elżbieta Marek	
Diagnozowanie preferencji modalnych kandydatów na nauczycieli jako ważny aspekt przygotowania do pracy w zawodzie	61
Aleksandra Chmieleńska, Monika Modrzejewska-Świgulska	
Psychologia pozytywna jako inspiracja dla praktyki edukacyjnej	79
Anna Tyl	
Możliwości wspierania matematycznego myślenia uczniów klas początkowych z wykorzystaniem elementów enigmistyki i systemu Numicon	95

Anna Buła, Jolanta Bonar

Proces budowania wiedzy pedagogicznej kandydatów
do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w trakcie
praktyki studenckiej 113

Dorota Radzikowska, Aleksandra Feliniak

Dokumentowanie doświadczeń studenckich zdobywanych
podczas praktyk 131

Marta Kwella, Aleksandra Maj

Obserwacja i dokumentowanie procesu edukacyjnego
z użyciem nowoczesnych technologii.
Wskazówki metodyczne dla studentów 151

Jarosław Pawlicki

Powinności uczelnianego opiekuna praktyk –
kilka refleksji opiekuna 169

Joanna Sosnowska

Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów
jako praktyczna pomoc w przygotowaniu do zawodu
nauczyciela wczesnej edukacji.
Funkcjonowanie w przestrzeni akademickiej 179

Jolanta Bonar, Anna Buła, Monika Just, Dorota Radzikowska

Charakterystyka i opis nowatorskiego programu praktyk
dla studentów pedagogiki na studiach I stopnia na specjalności
edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne 195

Informacje o autorach 221

Wstęp

Książka *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym* podsumowuje doświadczenia zdobyte w projekcie *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji*, realizowanym w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Jej głównym celem jest przedstawienie nowatorskiego programu praktyk pedagogicznych dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela przedszkola i nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – wraz z jego teoretycznymi założeniami oraz narzędziami umożliwiającymi jego realizację.

W konstrukcji pracy wyraźnie wyodrębniają się trzy części. Pierwsza jest poświęcona zagadnieniom teoretycznym, dającym podbudowę dla nowatorskiego programu praktyk opracowanego w ramach projektu.

Jolanta Bonar i Anna Buła oraz Elżbieta Misiorna, Marta Kazimierczak i Agnieszka Kucal uzasadniają ogromne znaczenie kształcenia praktycznego w zdobywaniu kompetencji nauczycielskich. W swoim artykule Jolanta Bonar i Anna Buła przywołują stanowisko Roberta Kwaśnicy, według którego praca nauczyciela wymaga licznych, z natury niegotowych i pozostających w bezustannym rozwoju kompetencji. Ich charakter wynika z faktu, że nauczyciele działają w sytuacjach otwartych i niepowtarzalnych. Nabycie takich kompetencji jest możliwe tylko dzięki sprzężeniu teorii i działania praktycznego. Przykładem rozwiązań uwzględniających oba wskazane elementy są przypomniane w tekście koncepcje Donalda Schöna, Delli Fish i Arthura W. Combsa. Elżbieta Misiorna, Marta Kazimierczak i Agnieszka Kucal postulują, by w kształceniu nauczycieli zwracać uwagę na przygotowanie ich do szukania alternatyw, innowacyjności w działaniu – pojmowanej jako próby nieustannego poszukiwania osobistych kreacji codziennych spotkań nauczyciela z uczniami, a nie kompilacji zapożyczonych rozwiązań metodycznych. Przygotowanie to jest możliwe głównie za sprawą obecności studenta w rzeczywistym, osobistym świecie dziecka, przez działanie w tym świecie.

Małgorzata Taraszkiewicz zwraca uwagę na ważną postać – opiekuna praktyk studenckich. Powinien on być, zdaniem Autorki, przewodnikiem w drodze ku samodzielności i mądrości zawodowej, a zatem mentorem i tutorem. Tylko taki opiekun gwarantuje studentowi odpowiednie wdrożenie zawodowe. Tutor działa świadomie na rzecz rozwoju drugiego człowieka. Jako opiekun praktyk studenta ukierunkowany jest na jego profesjonalny rozwój i osiągnięcie przez niego kompetencji pedagogicznych.

Dwa kolejne teksty powinny sprowokować studentów (a także czynnych już nauczycieli) do autorefleksji i lepszego poznania siebie. Elżbieta Marek zwraca uwagę na znaczenie zdiagnozowania własnych preferencji poznawczych oraz najdogodniejszych sposobów uczenia się i nauczania. Świadomość mocnych i słabych stron w tym zakresie ułatwia – według Autorki – refleksyjne podejście do pracy z dziećmi. Z kolei Aleksandra Chmieleńska i Monika Modrzejewska-Świągulska zachęcają studentów i nauczycieli do rozpoznawania, rozwijania oraz wykorzystywania własnych zasobów osobistych i społecznych. Autorki przedstawiają przykład pedagoga – dyrektorki szkoły, dla której sukces zawodowy i zadowolenie z wykonywanej pracy jest konsekwencją korzystania z własnych zasobów, a także świadomych działań oraz ambitnych i z zaangażowaniem realizowanych celów zawodowych. Zgodnie z przekonaniem przedstawicieli psychologii pozytywnej takie odczuwanie zadowolenia i radości z pracy daje poczucie szczęścia.

Tę część pracy kończy rozdział Anny Tył, który tylko pozornie odbiega od prezentowanej tematyki. Jego walorem jest naszym zdaniem to, że koncentruje się na niezwykle ważnym obszarze umiejętności matematycznych uczniów i nauczycieli (studentów). Wyniki badań PISA¹ pokazują niski poziom kompetencji polskich uczniów w tym zakresie i świadczą o niewystarczających umiejętnościach nauczycieli matematyki – również na poziomie wczesnej edukacji. Autorka usiłuje przekonać uczących, że myślenie matematyczne można rozwijać niemal w każdej sytuacji. Ważny jest czynnik wyzwalający ten rodzaj myślenia, a mogą nim być – ku uciesze uczniów – niespodzianka, sprzeczność, nieoczekiwane zdarzenie. Autorka zaleca więc stosowanie zadań matematycznych w postaci zagadek. Wykorzystywanie zagadek „daje możliwość przeciwdziałania bezradności intelektualnej i matematycznej bezmyślności”, jest doskonałym przykładem tego, jak można uczyć inaczej.

Część druga obejmuje merytoryczne i organizacyjne aspekty praktyk w świetle naszych – „projektowych” – doświadczeń. Szczególną uwagę skupiono na zagadnieniu budowania wiedzy studentów przez działania praktyczne, na sposobach gromadzenia i krytycznej analizy doświadczeń zdobytych podczas praktyk, a także na możliwości uczenia się studentów w ramach funkcjonującego w projekcie Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów.

¹ Z raportu opracowanego przez Instytut Filozofii i Socjologii PAN.

Tę część otwiera artykuł Anny Buły i Jolanty Bonar, które w kontekście refleksji nad pogarszającą się jakością realizacji praktyk pedagogicznych na polskich uczelniach wyjaśniają powody organizacji na Uniwersytecie Łódzkim praktyki dla studentów szczególnej specjalności, jaką jest edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Zespół realizujący projekt wyrażał przekonanie, że podstawą poznawania i rozumienia zjawisk pedagogicznych jest ich doświadczanie, przeżywanie i dokumentowanie umożliwiające refleksję nad nimi, dyskusję, doskonalenie i ponowne doświadczanie, by znów przeżywać, zastanawiać się i dyskutować. Przekonanie to nawiązuje do orientacji konstruktywistycznej w pedagogice, która – przeniesiona na grunt pracy akademickiej – pozwala inaczej spojrzeć na znaczenie i w konsekwencji na organizację oraz przebieg pierwszych doświadczeń zawodowych, a także na tworzenie środowiska uczenia się studentów.

Kolejny artykuł – Aleksandry Feliniak i Doroty Radzikowskiej, osób opiekujących się bezpośrednio studentami w naszym projekcie – jest wyrazem przekonania o ważności gromadzenia i rzetelnego analizowania dokumentów z praktyki. Poddawanie zgromadzonych materiałów refleksji jest o tyle istotne, że krytycyzm i głęboki namysł nad własną działalnością pedagogiczną to jedne ze wskaźników profesjonalizmu współczesnego nauczyciela. Autorki z perspektywy opiekuna praktyk przyglądają się trzem wybranym formom dokumentacji wykorzystywanym w projekcie *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć* (PZD). Pierwsza to Internetowa Teczka Studenta (ITS) wypełniona zdjęciami, filmami i opisami sytuacji oraz zdarzeń dydaktycznych i wychowawczych, jakie zauważyli nasi studenci. Druga to oryginalna forma zapisu własnych myśli, czyli Dziennik Młodej Nauczycielki, trzecia natomiast to uruchomione na potrzeby wymiany myśli dla młodego pokolenia Forum Internetowe.

Na zmianę jakości przebiegu praktyki pedagogicznej na studiach nauczycielskich może mieć ogromny wpływ zmiana podejścia do przeżywania doświadczenia praktycznego. Tę zmianę zapewnia nadanie nowego znaczenia i sensu dokumentowaniu, któremu uwagę poświęciły Autorki kolejnego artykułu – Aleksandra Maj i Marta Kwella, inspirowane unikatowym doświadczeniem w przedszkolach w Reggio Emilia we Włoszech. Rozumieją one dokumentowanie jako proces słuchania, obserwowania, gromadzenia oraz wspólnego interpretowania doświadczeń związanych z procesem uczenia się oraz jego rezultatami, a dokumentację pedagogiczną traktują jak żywy rejestr praktyki pedagogicznej, która może się stać przedmiotem refleksji, dyskusji oraz poszukiwań. Artykuł pełni funkcję skryptu dla studentów, którzy mogą się nim posługiwać w trakcie realizacji założeń praktyki.

Założenia i realizacja praktyki śródrocznej w projekcie PZD spowodowały znaczącą zmianę w pracy uczelnianego opiekuna praktyk. Z tej perspektywy swoimi refleksjami dzieli się Jarosław Pawlicki, który zauważa, że funkcja ta z polegającej przede wszystkim na wykonaniu czynności formalnych przekształciła się w wypełnioną czynnościami pedagogicznymi, społecznymi i komunikacyjnymi,

pełną zaangażowania, emocji oraz ukierunkowaną na wszelką pomoc i wsparcie dla studenta.

Całokształtu tej części dopełnia artykuł Joanny Sosnowskiej, która przedstawia unikatowe miejsce, jakie powstało na Wydziale Nauk o Wychowaniu dzięki realizacji projektu PZD. Miejsce to stanowi obecnie źródło naszej dumy, ale także obietnicę, że pomysły wypracowane dla poprawy jakości praktyk będą trwałe. Otóż tym nowatorskim przedsięwzięciem, umożliwiającym studentom korzystanie z profesjonalnego zaplecza naukowo-dydaktycznego w celu właściwego przygotowania się do praktyki, było powołanie do życia Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów, które postrzegamy jako ośrodek pomocy merytorycznej stworzony z myślą o nauczycielach (opiekunach praktyk) i studentach, jak również konkretne miejsce – pracownię, w której zgromadzono bogactwo niezbędnych pomocy dydaktycznych (zawartość CWMNiS szerzej opisano w artykule). Jednak przede wszystkim jest to przestrzeń, gdzie studenci mogą przedłużać przeżycia, pierwsze doświadczenia i refleksje we wspólnocie ze sobą i pracownikami uczelni oraz wieloma często obecnymi tam specjalistami.

Ostatnią część stanowi przedstawienie nowatorskiego programu praktyk wraz z narzędziami do jego stosowania. Autorzy podkreślają, że szczególnym rysem tego programu jest: włączenie środowiska praktyków – nauczycieli z przedszkoli i szkół pełniących funkcję opiekunów praktyk – do jego opracowania, przyjęcie konstruktywistycznego podejścia do zdobywania wiedzy pedagogicznej, praca w minizespołach dyskusyjnych, dokumentowanie procesu edukacyjnego i wybranych obszarów zainteresowań za pomocą kamer i dyktafonów. Na program składają się m.in.: cele praktyk, powinności nauczyciela – opiekuna praktyk w placówce, powinności studenta, powinności opiekuna z ramienia UŁ, regulamin praktyk, charakterystyka dokumentów wykorzystywanych w ramach projektu, arkusz ewaluacji pracy studenta czy warunki zaliczenia. Mamy nadzieję, że wypracowany program praktyk i zmiany w podejściu do praktycznego kształcenia studentów edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ na trwałe zagospodzą w programie studiów.

Jolanta Bonar

Anna Buła

Jolanta Bonar
Anna Buła

Praktyczne kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji

Praca ludzka ulega wyraźnej intelektualizacji, staje się coraz mniej techniczna, instrumentalna; coraz rzadziej odwołuje się do prostych form sprawstwa, a coraz częściej do siły intelektu człowieka, do oryginalności jego myśli. Rodzi to kryzys zaufania do prostych form profesjonalizmu, mających swą podstawę w wiedzy technologicznej. O pełnym przygotowaniu zawodowym można mówić – zdaniem Roberta Kwaśnicy – jedynie w przypadku tych zawodów, które polegają na wykonywaniu zadań względnie powtarzalnych, a zatem przewidywalnych, oraz wymagają kompetencji technicznych. Tymczasem w pracy nauczyciela konieczne są kompetencje, które ze swej natury pozostają zawsze niegotowe, niewystarczające i znajdują się w bezustannym ruchu. Dzieje się tak, ponieważ nauczyciele działają w sytuacjach otwartych i niepowtarzalnych mimo wielu elementów stałych pozornie świadczących o stabilności¹. Każdy uczeń wymaga od nauczyciela gotowości do tworzenia, do transgresji polegającej na przekraczaniu tego, co się już wie i umie. Wymaga postawy badawczej, dzięki której świat przestaje być postrzegany jako trwała i harmonijna struktura, do której łatwo się przystosować, a staje się zbiorem pytań, na które trzeba odpowiedzieć, obszarem niepewności poznawczej i praktycznej². Każdy uczeń wymaga zbudowania nowej, niepowtarzalnej relacji. Nauczanie jest sztuką, której nie da się rozłożyć na elementarne składniki i ćwiczyć jeden po drugim³.

Swoistość zawodu nauczyciela – w tym nauczyciela wczesnej edukacji – wymaga licznych kompetencji, które R. Kwaśnica zalicza do dwóch kategorii. Pierwsza

¹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, WN PWN, Warszawa 2010, s. 291–297.

² J. Koziński, *Człowiek oświecony czy innowacyjny* [w:] J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Żak, Warszawa 1996.

³ Por. W. Leżańska, *Rozwój zawodowy a poczucie podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011, s. 45.

dotyczy wiedzy praktyczno-moralnej, a druga wiedzy technicznej. Na kompetencje praktyczno-moralne składają się umiejętności interpretacyjne, moralne i komunikacyjne, natomiast na kompetencje techniczne: umiejętności postulacyjne (normatywne), metodyczne i realizacyjne. (Na złożoność pojęcia „kompetencje” wskazuje również J. Prucha, który zastanawia się, czy nie obejmuje się nim zbyt wielu oczekiwań, rozległych i różnorodnych czynności, które mogą być w pełni zrealizowane dopiero przez doświadczonego, a nie początkującego nauczyciela⁴.)

Kompetencje interpretacyjne to zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata. Dzięki nim widzimy świat jako rzeczywistość wymagającą stałej interpretacji. Umożliwiają one zadawanie pytań, dzięki którym rozumienie świata staje się niekończącym się zadaniem.

Kompetencje moralne są zdolnością prowadzenia autorefleksji moralnej, samorozumienia wzbudzanego i podtrzymywanego przez pytanie: „Jaki powinienem być i w jaki sposób postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie, a z drugiej nie ograniczać innych w prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości?”

Kompetencje komunikacyjne to zdolność bycia w dialogu z innymi i z samym sobą. Dialogu rozumianego za H.-G. Gadamerem jako wymiana tego, co najbardziej osobiste, indywidualne i niepowtarzalne, a nie tylko będące obiektywnym opisem świata, komunikowaniem wiadomości.

Kompetencje postulacyjne (normatywne) to umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojmowanymi celami edukacyjnymi, bez względu na to, czy są one – zależnie od poziomu zaawansowania rozwoju zawodowego – odtwarzane, wybierane zgodnie z zaakceptowaną konwencją, czy też ustanawiane samodzielnie.

Kompetencje metodyczne stanowią umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności i gwarantujących osiągnięcie zamierzonych celów. Mogą być rezultatem naśladownictwa, wynikiem świadomego przestrzegania wyuczonych reguł działania lub własnym, oryginalnym pomysłem.

Kompetencje realizacyjne to umiejętność doboru środków oraz tworzenia warunków sprzyjających realizacji celu i wynikających ze stosowanej metody. Okazują się pomocne w trakcie opracowywania programu nauczania oraz organizowania czasu, przestrzeni i uczestników procesu dydaktycznego⁵.

W przypadku profesji nauczyciela wszystkie kompetencje – z obu grup – należy uznać za zawodowe. (Inaczej niż w przypadku zawodów technicznych, gdzie kompetencje praktyczno-moralne spostrzegane są jako osobowościowe, a za umiejętności zawodowe uznaje się kompetencje techniczne.) Pozytcę nadrzędną, priorytetową, zajmują kompetencje praktyczno-moralne, które pozwalają na definiowanie konkretnych sytuacji edukacyjnych. Umożliwiają one sformułowa-

⁴ J. Prucha, *Pedeutologia* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, GWP, Gdańsk 2006, s. 293–316.

⁵ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia...*, dz. cyt., s. 298–301.

nie odpowiedzi na pytania dotyczące tego, co robić, by cele, metody i środki nie stawały się narzędziem manipulacji w rękach nauczyciela i nie prowadziły do zniewolenia ucznia. Nikt nie może zwolnić nauczyciela z namysłu nad kolejnymi sytuacjami edukacyjnymi. Każda sytuacja jest zawsze sytuacją jakiegoś konkretnego nauczyciela i jakiegoś konkretnego ucznia (uczniów). Kompetencje techniczne mają bardziej ograniczony zasięg i wiążą się tylko z projektowaniem i organizacją przekazu informacji przedmiotowych.

Niezwykle ważne jest również to, że kompetencje praktyczno-moralnych nie można nauczycielowi przekazać tak, jak przekazuje się kompetencje techniczne. Te drugie komunikowane są w sposób monologowy, polegający na prezentacji metod i środków uznawanych za efektywne. Kompetencje praktyczno-moralne są czymś osobistym, indywidualnym i wymagają przekazu dialogowego. Są nabywane samodzielnie, własnym wysiłkiem i na własny rachunek – choć nie bez udziału innych⁶.

Bogusław Śliwerski za szczególnie ważne uznaje kompetencje intrapersonalne nauczycieli. Zwraca uwagę, że zbyt często, pamiętając o kompetencjach merytorycznych, dydaktyczno-metodycznych i wychowawczych, pomijamy umiejętności związane z nauczycielskimi cnotami. Zapominamy, jak ważne są cnoty męstwa, odwagi, dzielności, czyli umiejętności stawiania oporu wobec przejawów szeroko rozumianego zła, patologii oraz dysfunkcjonalności oświatowej czy wewnątrzszkolnej.

Kompetencje krytyczne wciąż są kompetencjami niedostrzeganymi przez pedeutologów, pobocznymi, a nawet niepożądanymi, gdyż naruszają istniejący status szkół jako instytucji władztwa pedagogicznego nauczycieli nie tylko nad uczniami, ale także nad ich rodzicami czy dominacji nadzoru pedagogicznego nad nauczycielami⁷.

Bogusława D. Gołębiak⁸ wskazuje na kilka aspektów bycia nauczycielem. Ich świadomość ważna jest już w procesie kształcenia. Są to:

- nieustanne działanie zmierzające do poszukiwania i kreowania nowych rozwiązań w pracy z dzieckiem;
- personalna teoria edukacyjna, wynikająca z przyjęcia określonego dyskursu pedagogicznego (funkcjonalno-behawiorystycznego, humanistyczno-adaptacyjnego, konstruktywistyczno-rozwojowego, konstruktywistyczno-społecznego czy krytyczno-emancypacyjnego⁹);

⁶ Tamże, s. 302–304.

⁷ B. Śliwerski, *Znaczenie kształcenia kompetencji krytycznych nauczycieli wczesnej edukacji* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy...*, dz. cyt., s. 53.

⁸ B.D. Gołębiak, *Między akademickim przekazem a studiowaniem praktyki*, „Studia Edukacyjne” 1995, nr 1, s. 14.

⁹ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009, s. 25–78.

- preferowany styl pracy, styl działań edukacyjnych (instrukcyjny, częściowej aktywizacji, negocyjny i delegujący¹⁰);
- refleksyjność przejawiająca się w permanentnym analizowaniu podejmowanych działań, sięganiu do różnorodnych teorii pedagogicznych w celu ciągłego doskonalenia własnej pracy;
- romantyczność, której wyrazem jest kreowanie autentycznych i głębokich spotkań z wychowankami.

Analiza literatury przedmiotu oraz nasze wieloletnie doświadczenia pokazują, że mimo powszechnego uznania wagi tych kompetencji wiele z nich pozostaje zaniedbanych w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Istniejący stan rzeczy prowokuje zatem do tworzenia nowych wielostronnych modeli kształcenia z naciskiem na zbliżanie teorii i praktyki¹¹.

Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli

Kształcenie profesjonalne nauczycieli domaga się dziś innej „epistemologii”. Jej trafnym przykładem są koncepcje Donalda Schöna, Delli Fish czy Arthura W. Combsa¹².

Wszyscy oni wskazują na sprzężenie teorii i działania praktycznego – fundamentalny związek obu elementów decydujący o efektywności procesów edukacyjnych. Jego znaczenie jest szczególnie istotne w profesji nauczyciela – zawodzie o złożonej strukturze pracy i złożonych warunkach realizacji.

Donald Schön¹³ jest twórcą koncepcji **refleksyjnej praktyki**, określającej specyficzny styl uczenia się w działaniu, który polega na analizie i ocenie własnego postępowania. Nauczyciel – refleksyjny praktyk – nieustannie tworzy swój warsztat pracy, dokonuje krytycznej analizy oraz modyfikuje metody nauczania. W koncepcji mieszczą się dwa elementy: pragmatyczny – związany z działaniem nauczyciela, oraz refleksyjny – odnoszący się do charakteru tego działania¹⁴. Koncepcja jest

¹⁰ J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Comandor, Warszawa 2009, s. 161.

¹¹ Por. H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, *Koło naukowe jako forma rozwijania psychopedagogicznych kompetencji przyszłych pedagogów (analiza na podstawie doświadczeń interdyscyplinarnego koła naukowego młodych Pedagogów-terapeutów „Ago” „Działam”)* [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, Wyd. UŁ, Łódź 2009, s. 166–174.

¹² H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, WAiP, Warszawa 2008, s. 64–100.

¹³ D. Schön (1930–1997) – amerykański profesor Urban Studies and Education w Massachusetts Institute of Technology.

¹⁴ M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna...*, dz. cyt., s. 165–166.

[...] próbą zbliżenia dwóch światów i nawiązania między nimi interakcji tzn. świata poznawczego funkcjonowania studenta w uczelni oraz świata rzeczywistości związanej z działaniem nauczyciela w praktyce edukacyjnej. [...] pomostem do rozumienia teorii akademickiej i umiejętności wykorzystania jej w działaniach praktycznych¹⁵.

Autor podjął próbę przewyciężenia dwóch skrajnych stanowisk dotyczących roli teorii i praktyki w kształceniu profesjonalnym – m.in. nauczycieli. Jest przeciwnikiem poglądu, że (1) wiedza teoretyczna nie jest konieczna w profesjonalnym działaniu, a efektywność działania to rezultat jasności i pewności instrumentalnych procedur. Kwestionuje to, że jeśli istnieje jasność w sprawie celów, to pozostaje jedynie skuteczne dobranie metod do ich realizacji. Jego zdaniem w relacjach międzypodmiotowych, na przykład nauczyciel – uczeń, problemem jest nie dobór odpowiednich środków, lecz wzajemna komunikacja. Bez porozumienia się partnerów działania nauczyciela nie są konstruktywne. D. Schön krytykuje również typowe dla „technicznej racjonalności” definiowanie wiedzy jako wyspecjalizowanej, zawartej w dokładnie określonych granicach danej dyscypliny, naukowej i standaryzowanej. Nauczyciel, któremu potrzebna jest wiedza psychologiczna, socjologiczna, medyczna, musi przekraczać granice własnej dyscypliny. Nie wystarcza mu zatem wiedza wyspecjalizowana, przypisana do pedagogiki. Nie wystarcza także wiedza standaryzowana, przydatna w rozwiązywaniu problemów tego samego typu, ponieważ nauczyciel rzadko rozwiązuje jednakowe, podobnie uwarunkowane problemy. Dlatego wiedza pedagogiczna ma tym większe walory wyjaśniające, im bardziej przekracza granice jednej dyscypliny. Zdaniem D. Schöna współczesny profesjonalizm nauczyciela to bardziej radzenie sobie ze specyficznymi, wyjątkowym, niepowtarzalnymi sytuacjami pedagogicznymi niż skrupulatne praktyczne stosowanie teorii. D. Schön kwestionuje także (2) rozumienie praktyki sprowadzonej do prostego stosowania teorii. Jego zdaniem trudno wskazać taki rodzaj teorii, której zastosowanie przynosiłoby niezawodny sukces. Aktywność pedagogiczna nie spełnia się przez wykorzystanie reguł teoretycznych w działaniu praktycznym, ponieważ teoria na usługach nauczyciela nie jest zbiorem twierdzeń jednoznacznie wyznaczających jego działania praktyczne. Ponadto działanie uczącego nigdy nie jest do końca określone, a jego plan powstaje i urzeczywistnia się w toku realizacji¹⁶.

Donald Schön proponuje zatem zmianę orientacji epistemologicznej w kształceniu profesjonalnym nauczycieli. Kieruje uwagę na świat wewnętrzny człowieka, na kategorię rozumienia, które jest jego zdaniem dużo ważniejsze niż stosowanie w praktyce założeń, które ignorują charakterystyczne cechy działania pedagogicznego. Fundamentalnym pojęciem dla koncepcji D. Schöna jest

¹⁵ H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, *Koło naukowe jako...*, dz. cyt., s. 166–167.

¹⁶ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt.

refleksja rozumiana jako swoisty typ myślenia towarzyszący zarówno wyizolowanym sekwencjom działania, jak i działaniu jako pewnej skończonej całości¹⁷. Autor stawia tezę, że

[...] o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej w praktyce, ile zdolność do szczególnego rodzaju refleksji, refleksji w działaniu oraz o refleksji nad działaniem¹⁸.

Refleksja w działaniu jest reakcją zwrotną na pojawienie się jakiegoś nowego elementu w sytuacji, w której się działa. Jest procesem symultanicznym („myśleniem w biegu”¹⁹), obejmuje równocześnie działanie, namysł nad nim oraz jego ewentualną modyfikację. Jest procesem trudnym, najczęściej dostępnym osobom mającym wiedzę o tym, jak coś robić, oraz sprawnym wykonawczo. Ten rodzaj refleksji pojawia się u nauczycieli doświadczonych. Ich doświadczenie i praktyka muszą jednak być nasycone teorią. Budulcem dla refleksji są bowiem pojęcia i im bogatszy świat pojęć oraz myśli nauczyciela, tym więcej potrafi on dostrzec i w razie potrzeby zmienić. Jest to także powód, dla którego ten rodzaj refleksji rzadko pojawia się u studentów, których wiedza i doświadczenie pedagogiczne są jeszcze zbyt małe i nieczęsto prowadzą do sprzeczności poznawczych. Dodatkowo student czy początkujący nauczyciel czuje się często zagubiony i zagrożony, bardziej zorientowany na to, co go w działaniu upewnia, niż na to, co budzi wątpliwości²⁰.

Refleksja nad działaniem to rodzaj namysłu dokonywany z dystansu czasowego. Dotyczy tego, co wydarzyło się wcześniej. Ma skutki w działaniu przyszłym, a nie teraźniejszym. Ponieważ taka refleksja jest już wolna od presji czasu, może być bardziej pogłębiona i wszechstronna. Umożliwia bardziej intelektualny namysł, gdyż jest on dokonywany nad całością działania. Przedmiotem tego namysłu jest nie tylko samo działanie, lecz także wiedza zdobywana w działaniu. Do tworzenia nowej wiedzy dochodzi najczęściej wówczas, gdy nauczyciel napotyka trudność, na przykład doświadcza nowego sposobu zachowania uczniów. Musi zmierzyć się z nową sytuacją, poradzić sobie z nią i stworzyć nowe metody działania,

[...] wytworzyć nową wiedzę, gdyż nowe zdarzenie nie jest egzemplifikacją znanego prawa. Tworzy więc wiedzę konkretnego przypadku²¹.

Niestety taką wiedzą niełatwo jest się podzielić. Nawet doświadczonemu nauczycielowi, na przykład opiekunowi praktyk, dużo trudniej poinformować

¹⁷ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt.

¹⁸ B.D. Gołębnik, *Nauczanie i uczenie się w klasie* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2...*, dz. cyt., s. 201.

¹⁹ Tamże, s. 202.

²⁰ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt.

²¹ Tamże, s. 70.

o swoim doświadczeniu po upływie czasu niż bezpośrednio podczas pracy, w trakcie dziejącego się zdarzenia.

Refleksja dokonywana w toku praktyki i nad praktyką umożliwia zdobywanie wiedzy osobistej, która otwiera drogę do zrozumienia teorii akademickiej, do skutecznego zdobywania wiedzy formalnej i czynienia z niej praktycznego użytku.

Koncepcja D. Schöna jest reakcją na wymogi współczesnego profesjonalizmu. Udowadnia, że wiedza akademicka nie może stanowić jedynej podstawy sukcesu zawodowego. Wskazuje na potrzebę tworzenia wiedzy osobistej przez refleksję nad własnymi działaniami. Jednak zdolność do refleksji nie jest taka sama u wszystkich nauczycieli. Sytuacja, która dla jednych stanowi źródło namysłu, dla innych może pozostać w ogóle nie zauważona. Jeszcze trudniejsze jest wyzwolenie refleksji wśród studentów, ponieważ wiedza o zróżnicowanym podłożu metodologicznym narasta powoli, a jej zrozumienie wymaga czasu²². Nie zwalnia nas to jednak z powinności kierowania nabywaniem przez studentów wiedzy i umiejętności, jak również (a może przede wszystkim) kształtowania postawy „aktywnego poszukiwacza” rozwiązań problemów²³.

Radykalna zmiana w sposobie rozumienia roli, jaką spełnia teoria wobec profesjonalnych praktyków, zaproponowana przez Donalda Schöna okazała się ważną inspiracją dla Delli Fish²⁴. W pełni podziela ona pogląd, że ponieważ cała profesjonalna praktyka dotycząca ludzi jest złożona, unikatowa i nieprzewidywalna oraz że istnieje w niej nieredukowalny element sztuki, teorię można postrzegać jako – z natury rzeczy – pozostającą w złożonych związkach z praktyką. Zatem osobiste teorie działania praktyków powinny być prowokowane przez wnikliwą refleksję nad praktyką²⁵.

Jej koncepcja kształcenia „poprzez praktykę” to (podobnie jak u D. Schöna) wyraz niezgody na sprawozdanie zawodowego sprawstwa nauczycieli do wyćwiczonych czynności pragmatycznych. Podstawowe dla profesji nauczycielskiej pojęcia to według D. Fish:

[...] autonomiczny osąd, powinności, wartości, nauczanie jako sztuka, wątpliwość, rozumienie, antycypacja, widzenie procesów edukacyjnych w szerokim kontekście społecznym²⁶.

²² Tamże.

²³ H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, *Koło naukowe jako...*, dz. cyt.

²⁴ D. Fish (ur. 1943) – profesor edukacji w School of Health Science, Swansea University, Wales, UK oraz w Education For Practice Institute, Charles Sturt University, North Parramatta, Australia.

²⁵ D. Fish, *Kształcenie przez praktykę*, tłum. D. Klus-Stańska, H. Mizerek, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1996.

²⁶ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 76.

Główne założenie tej koncepcji wynika z przekonania o potrzebie

[...] przygotowywania profesjonalistów do tworzenia jasnego pojęcia istoty czynności, w jakich wykonywane są oni zaangażowani²⁷.

D. Fish przywiązuje więc ogromną wagę do określenia czynności nauczania i uczenia się. Uznaje nauczanie za czynność złożoną, skomplikowaną, trudną do jednoznacznego zdefiniowania. Wyróżnia dwa rodzaje tej czynności. Do pierwszego zalicza aktywność bazującą na prostych umiejętnościach, racjonalną i logiczną, prowadzącą do prostych umiejętności, które opanowuje się przez ćwiczenie i które polegają na powielaniu wzoru. Do drugiego rodzaju zalicza czynności złożone, bardziej intelektualne niż instrumentalne, niedające się zredukować do wyspecjalizowanych umiejętności. Jest to taki rodzaj aktywności, w której trzeba brać pod uwagę raczej człowieka niż proste, logiczne czynniki; w której zdolności, wiedza, osobowość, myślenie, nawyki i kompetencje grają twórczą rolę; to typ aktywności z natury bliskiej sztuce²⁸.

Opanowanie tych czynności jest możliwe jedynie dzięki praktykowaniu. Twórczyni koncepcji wyróżnia dwie drogi: „uczenie się z praktyki” oraz „uczenie się poprzez praktykę”. „Uczenie się z praktyki” związane jest z nabywaniem konkretnych umiejętności, zwykle zamkniętych, w których można dojść do mistrzostwa. Ten sposób uczenia się opiera się na pokazie i obserwacji, na odwzorowywaniu i powtarzaniu działań. Celem tej formy uczenia się jest reprodukcja wzoru postępowania. Natomiast celem „uczenia się poprzez praktykę” nie jest nabywanie konkretnej umiejętności, lecz „otwieranie umysłu studenta na szersze rozumienie”²⁹, by mógł uczyć się czegoś głębszego, o szerszym znaczeniu. Nie chodzi tutaj o uczenie się od praktyków, ale o refleksję nad praktyką prowadzącą do opanowania wiedzy podmiotowej i indywidualnych form działania. Uczenie się przez praktykę ujawnia złożoność aktu uczenia się, ukazuje rolę indywidualnego odbioru tych samych sytuacji edukacyjnych, ich indywidualnej interpretacji. Jest okazją do zdobycia wiedzy osobistej, pozwalającej na rozumienie zdarzeń edukacyjnych.

Fundamentalnymi pojęciami w koncepcji D. Fish są terminy „teoria” i „praktyka”. Teorię autorka definiuje jako spekulatywny system pojęć przedłożony w celu wyjaśnienia tego, co było, jest lub może być. Kwestionuje jednak tradycyjne rozumienie teorii pedagogicznej jako systemu wyprowadzonego z tzw. nauk podstawowych (filozofii, psychologii, historii i socjologii). Rozszerza jej zakres o wyniki badań naukowych i rezultaty osądu formułowanego przez nauczycieli – badaczy własnej praktyki.

²⁷ D. Fish, *Kształcenie...*, dz. cyt., s. 8.

²⁸ Tamże, s. 16–17.

²⁹ D. Fish, za: H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 78.

Praktycy, którzy zastanawiają się nad własną praktyką, prowadzą refleksję pedagogiczną, a zatem są teoretykami³⁰.

D. Fish wartość edukacyjną teorii uzależnia od sposobu jej tworzenia. Jeśli teoria powstaje poza praktyką, ma inklinacje aplikacyjne, jeśli powstaje w praktyce, ma charakter wyjaśniający, wzbogaca, intelektualizuje praktykę. Aby teoria była użyteczna, musi być wygenerowana z praktycznych czynności podmiotowych przez intelektualny namysł nad nimi oraz przez krytyczny osąd. Teoria tkwi zatem w działaniu i należy ją jedynie wydobyć.

Milczącym założeniem kształcenia „poprzez praktykę” jest adekwatność reakcji nauczyciela do charakteru sytuacji pedagogicznej. Jest ona łatwiejsza do osiągnięcia, gdy wychodzimy od konkretnych sytuacji, które „omawiamy”. „Omawianie” jest według D. Fish źródłem refleksji nad doświadczeniem oraz szansą na podzielenie się refleksją z innymi. Najbardziej sprzyjająca jest sytuacja, w której osoba dokonująca analizy była uczestnikiem omawianego zdarzenia. Autorka proponuje przy tym 10 zasad, których przestrzeganie pozwala na taką refleksję nad własną praktyką, która prowadzi do sformułowania „roboczej teorii sytuacji”:

1. Najbardziej efektywne jest doświadczanie przez studentów zdarzeń wywołujących dużą ilość implikacji. Nie każdy jednak może dostrzec wszystkie konsekwencje, związki między zjawiskami. To, co jest oczywiste na przykład dla doświadczonego nauczyciela, często nie jest takie dla studenta. „Omawianie” jako werbalizowanie myśli to skuteczny sposób odkrywania sensu własnych doświadczeń.
2. Im większa gotowość studenta do głośnego myślenia o przeżytych doświadczeniach, o procesach, w jakie został uwikłany, tym większa szansa na odkrycie w nich wielu znaczeń. Ważne jest zatem zachęcanie studentów do szczegółowego omawiania i opisywania własnych przeżyć.
3. Im więcej różnic dostrzeże student pomiędzy tym, co było mu dane w postaci idei, strategii, zasad na etapie planowania, a tym, co później sam dostrzegł, znalazł dla siebie, tym lepsze rezultaty kształcenia.
4. Potrzebne jest zwrócenie uwagi na sposoby reagowania studentów w sytuacjach nieoczekiwanych. Trzeba zachęcać ich do wydobywania na światło dzienne procesów własnego myślenia oraz do spoglądania na to, jak reagowali, i na co liczyli w tych momentach.
5. Przydatne jest inspirowanie studentów do dyskusowania o ich emocjonalnych reakcjach. Jak czuli się przed praktyką oraz w czasie jej odbywania? Co czuli w związku z procesami zachodzącymi w placówce edukacyjnej?
6. Użyteczne jest zwracanie uwagi studentów na to, co robili, jakie osobiste teorie włączali w swoje działania, na ile okazały się one użyteczne, jak można by je zmodyfikować. Trzeba ułatwiać rozpoznawanie teorii działania

³⁰ D. Fish, *Kształcenie...*, dz. cyt., s. 11.

zawartych w aktywności każdego studenta oraz rozwijać dalsze, tymczasowe teorie późniejszej aktywności.

7. Pomocne jest określenie związku między teorią a praktyką w doświadczanej sytuacji. Jaka teoria była oferowana? Co student wniósł od siebie? Kiedy podczas działania czuł, że naprawdę myśli? Jakie relacje między działaniem a myśleniem dostrzega?
8. Pożyteczne jest wydobycie i określenie sposobu postrzegania przez studentów motywów osoby organizującej określone zdarzenie edukacyjne (nauczyciela, kolegi). Pomocne jest porównanie różnych odpowiedzi i oddzielenie własnej od tych, które pochodzą od innych uczestników sytuacji.
9. Cenne jest też zwrócenie uwagi na pedagogiczne cele działania oraz teorie je wyjaśniające. Być może pozwoli to odróżnić uczenie się z praktyki od uczenia się przez praktykę.
10. Ważne jest pokazanie, że studenci mogą porównywać swoje doświadczenia, refleksje i teorie.

Ostatecznym celem „omawiania” jest spowodowanie, by studenci stawiali sobie samodzielnie pytania tego rodzaju – jako część własnej refleksji nad każdą praktyką, w której uczestniczą. Tego rodzaju „omawianie” stanowi zachętę do autonomicznej refleksji w każdym kolejnym działaniu studenta, a później nauczyciela.

Autorem kolejnej, ważnej dla kształcenia nauczycieli, **humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli** jest Arthur W. Combs³¹. Podobnie jak Donald Schön oraz Della Fish kwestionuje on takie koncepcje, które utożsamiają nauczycielskie kwalifikacje z fachowością kompetencyjną. Nie zgadza się on z poglądem, że dobre nauczanie jest rezultatem cech charakteru czy wyćwiczonych sprawności w posługiwaniu się nawet najdoskonalszym zestawem metod kształcenia. Jego zdaniem zachowanie każdego nauczyciela (podobnie jak każdego człowieka) to bezpośredni wynik tego, jak postrzega on samego siebie, jak określa sytuację, w której się znajduje, oraz jak widzi zależności między wynikiem postrzegania siebie a definicją sytuacji³². Ponieważ przeświadczenie o sobie wpływa na zachowanie jednostki, jej sposób bycia, działania, „kształcenie nauczycieli powinno być źródłem pozytywnych doświadczeń o sobie jako człowieku i nauczycielu”³³. Poczucie własnej wartości, zasób pozytywnych doświadczeń związanych z własną osobą rozstrzyga zdaniem A.W. Combsa o byciu nauczycielem, pozwala na odwagę i autentyczność.

Proces kształcenia utożsamia A.W. Combs z procesem stawania się nauczycielem. Podkreśla przy tym, że nie polega on na nauczeniu się tego, jak uczyć,

³¹ A.W. Combs (1912–1999) – profesor psychologii, wykładowca University of Northern Colorado.

³² H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 85.

³³ Tamże, s. 86.

lecz raczej na nauczaniu się właściwego używania siebie, własnych zdolności, wiadomości i umiejętności dla rozwoju ucznia. W toku kształcenia niezwykle ważna jest taka aktywność studentów, która prowadzi do rozumienia problemów aksjologii wychowania. Istotne jest zetknięcie studenta z pytaniami: „Co jest naprawdę ważne?”, „Czego oczekują ode mnie szkoła i społeczeństwo?”, „Czego oczekują ode mnie moi uczniowie?”, „Czy poprzez to, co robię, osiągam swoje cele?”, „Czy istnieją jakieś inne, może ważniejsze cele warte mojej uwagi?”, „Czyje cele są ważniejsze: moje czy moich wychowanków?”³⁴.

Proces kształcenia rozumiany jest jako powodowanie zmian rozwojowych, które inicjowane są dzięki osobistemu doświadczeniu sukcesu, przez dostrzeżenie zjawisk w nowej perspektywie oraz dzięki wnikliwej autoobserwacji, analizie własnych działań. Nie ma w nim miejsca na zbytnie sterowanie. Wskazane są natomiast „wolne obszary” możliwe do zagospodarowywania przez samych studentów, odpowiednio do ich potrzeb i zainteresowań³⁵. To ograniczenie ingerencji z zewnątrz podyktowane jest chęcią ochrony wewnętrznego świata studenta. Broni ono przed standaryzacją postaw nauczycielskich. Istotną właściwością procesu kształcenia nauczycieli jest to, że nie ma on postaci skończonej. Żadne studia nie czynią kogoś nauczycielem, nie dostarczają skończonej formy kwalifikacji. Dostarczają jedynie problemów, informacji oraz możliwości do badań nad sobą jako podstawy do stawania się nauczycielem. Znaczenie proponowanych treści kształcenia wynika z poziomu ich użyteczności, z tego, w jakim stopniu przyszły nauczyciel potrafi je wykorzystać w swojej pracy. Ważne jest nie gromadzenie wiedzy, lecz odnalezienie jej osobistego znaczenia. Praca nauczyciela wymaga przekraczania granic własnej dyscypliny. Rozwiązywanie problemów edukacyjnych jest możliwe dzięki interdyscyplinarnemu myśleniu, bazującemu na wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, filozoficznej i socjologicznej.

Innym ważnym wymogiem wobec procesu kształcenia jest – według A.W. Combsa – zerwanie z tradycją dostarczania jednakowego doświadczenia wszystkim studentom. Program powinien być tak skonstruowany, aby zająć się studentem w punkcie, który osiągnął on w momencie rozpoczynania studiów, i doprowadzić go najdalej jak to możliwe podczas jego pobytu na uczelni. Konieczne jest zatem rozpoznanie wiedzy osobistej studentów rozpoczynających studia i uczynienie z niej punktu odniesienia pozwalającego na racjonalne kształcenie, na osiąganie przez studentów wyższych poziomów kompetencji poznawczych i sprawnościowych, na zdobywanie wyższych poziomów zrozumienia zjawisk i zdarzeń mających miejsce w przedszkolu czy szkole. Niezwykle istotne jest przy tym zadbanie o jedność myśli i działania w procesie kształcenia. Dobra praktyka jest zawsze świadoma teoretycznie, choć gruntowna wiedza nie gwarantuje dobrej praktyki. Przeszkodą może być na przykład zorientowanie kształ-

³⁴ Tamże, s. 91.

³⁵ Tamże.

cenia teoretycznego studentów jedynie na nabywanie, przyswajanie i rozumienie treści bez uwzględniania rozwijania umiejętności efektywnego wykorzystywania ich w praktyce. Tymczasem posiadanie wiedzy zdobytej w oderwaniu od czynności praktycznych nie gwarantuje powodzenia w jej zastosowaniu. Dzieje się tak, ponieważ przyswojona przez studenta wiedza nie prowadzi do osobistego odkrywania znaczeń. Dojście do podmiotowego znaczenia wiedzy zawsze jest rezultatem osobistego wysiłku, indywidualnych zmagania. Ważne jest nie tylko to, aby student wiedział, lecz także to, aby miał do wiedzy osobisty stosunek. W odkrywaniu osobistego znaczenia teorii niezwykle istotne są praktyki studenckie pozwalające na zdobycie doświadczeń z różnych obszarów pracy przedszkola czy szkoły. Polegają one na obserwacji zajęć prowadzonych przez doświadczonych nauczycieli, na asystowaniu im i wreszcie na samodzielnym prowadzeniu zajęć przez studenta.

Przedstawione koncepcje wyraźnie wskazują na fundamentalny związek myśli teoretycznej i działania praktycznego w kształceniu nauczycieli. Działania można się nauczyć jedynie przez angażowanie się w działanie i refleksję nad nim.

Dziś wiemy, że o efektywności kształcenia decyduje nie to, ile uczący się zgromadził wiedzy, lecz jak ją spożytkuje. Czy użytek potrafi zrobić, zależy w dużym stopniu od tego, jak wiedza była zdobywana, czy towarzyszyła temu refleksja nad sposobami przyswajania³⁶.

Świadomość relacji teorii z praktyką jest ważna zarówno dla nauczycieli szkół oraz przedszkoli – opiekunów praktyk studenckich, jak i dla nauczycieli akademickich, a także dla samych studentów.

Bibliografia

- Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Comandor, Warszawa 2009.
- Fish D., *Kształcenie przez praktykę*, tłum. D. Klus-Stańska, H. Mizerek, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1996.
- Gołębniak B.D., *Między akademickim przekazem a studiowaniem praktyki*, „Studia Edukacyjne” 1995, nr 1.
- Gołębniak B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, WN PWN, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009.

³⁶ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 101.

- Kozielecki J., *Człowiek oświecony czy innowacyjny* [w:] J. Kozielecki, *Człowiek wielowymiarowy*, Żak, Warszawa 1996.
- Krauze-Sikorska H., Kuszak K., *Koło naukowe jako forma rozwijania psychopedagogicznych kompetencji przyszłych pedagogów (analiza na podstawie doświadczeń interdyscyplinarnego koła naukowego młodych Pedagogów-terapeutów „Ago” „Działam”)* [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, Wyd. UŁ, Łódź 2009.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, WN PWN, Warszawa 2010.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, WAiP, Warszawa 2008.
- Lewartowska-Zychowicz M., *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009.
- Leżańska W., *Rozwój zawodowy a poczucie podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011.
- Prucha J., *Pedeutologia* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, t. 2: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, GWP, Gdańsk 2006.
- Śliwerski B., *Znaczenie kształcenia kompetencji krytycznych nauczycieli wczesnej edukacji* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011.

Elżbieta Misiorna
Marta Kazimierczak
Agnieszka Kucal

Kształcenie nauczycieli przez praktykę do praktyki

Obecnie nie tylko panuje ogromne zainteresowanie edukacją małego ucznia jako fundamentem jego rozwoju, lecz także wiele uwagi poświęca się koncepcjom profesjonalnego praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji. Przedmiotem ożywionych debat są treść i konsekwencje zmian programowych, współczesna sytuacja edukacyjna dzieci, a zarazem i problem przygotowania nauczycieli do nowych wyzwań. Z różnych raportów i analiz wynika, że nowa podstawa programowa obowiązująca od września 2009 roku nadal budzi wiele kontrowersji i emocji. Obserwacja codzienności edukacyjnej dziecka pokazuje, że od zakładanych postulatów daleka jest realizacja założeń reformy programowej kształcenia ogólnego – której podstawowym celem na etapie edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym, jak również przygotowanie dziecka do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą przez podejmowanie takich zadań, jak:

- realizowanie programu kształcenia skoncentrowanego na dziecku i na jego indywidualnym tempie rozwoju oraz możliwościach uczenia się;
- respektowanie trójpodmiotowości oddziaływań edukacyjnych, a więc relacji: uczeń – szkoła – środowisko rodzinne;
- rozwijanie predyspozycji i zdolności poznawczych dziecka;
- kształtowanie pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i dążenia do prawdy;
- poszanowanie godności dziecka; zagwarantowanie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki, zabawy, działania indywidualnego i zespołowego oraz rozwijanie u wychowanka samodzielności i odpowiedzialności za siebie i za swe najbliższe otoczenie;
- wyposażenie dziecka w umiejętność czytania i pisania, w kompetencje matematyczne potrzebne w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych;

- umożliwienie dziecku nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozumienia świata i zagwarantowanie mu dostępu do różnorodnych technologii informacyjnych;
- sprzyjanie rozwojowi cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w różnych sferach życia społecznego¹.

Wyniki przeprowadzonych badań² pokazują, że szkoła nie realizuje pomysłu nie założeń reformy, a dokonujące się w niej przeobrażenia nie spełniają oczekiwań nie tylko projektodawców zmian, lecz także samych ich realizatorów, to jest nauczycieli, uczniów i rodziców. Liczne zmiany programowe zachodzące aktualnie w edukacji wczesnoszkolnej nie stwarzają warunków do kreowania stymulującego środowiska edukacyjnego, do tworzenia możliwości rozwoju uczniów poszukujących, innowacyjnych, samodzielnie myślących, zaangażowanych w proces osobistego rozwoju. Zatem można powiedzieć, że na co dzień w szkole nie stwarza się sytuacji, które:

- dawałyby dziecku możliwość docierania do różnorodnych treści i materiałów niezbędnych do uczenia się i korzystania z nich;
- inicjowały atmosferę akceptacji, wrażliwości i respektowania indywidualnych potrzeb dziecka;
- uruchamiały pozytywną atmosferę, zachęcającą każde dziecko do uczenia się, wyťažonej pracy i osiągania sukcesów;
- zapewniały każdemu dziecku maksimum szans na aktywność i rozwój własnych umiejętności uczenia się przez właściwą organizację czasu, adekwatną do indywidualnej strategii nabywania kompetencji;
- tworzyły możliwości pełnego uczestnictwa w konstruowaniu wiedzy i oceny własnego zaangażowania;
- wspierały każde dziecko w planowaniu własnych zamierzeń i przyjmowaniu współodpowiedzialności za uzyskany rezultat;
- kreowały atmosferę równych szans;
- promowały dzieci jako podmiotowych sprawców swojego uczenia się i „budowniczych” własnych „pozytywnych zasobów rozwojowych”³.

Nakreślona pobieżnie i fragmentarycznie codzienność praktyki edukacyjnej niepokoi szczególnie w kontekście założeń koncepcji zintegrowanego kształcenia nauczycieli małego ucznia.

Koncepcja zintegrowanego kształcenia nauczycieli zakłada przede wszystkim, że na całą edukację nauczycielską trzeba spojrzeć w kategoriach ogólnych proce-

¹ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, MEN, Warszawa 2009, s. 39–40.

² H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, WN UAM, Poznań 2011, s. 10–11.

³ J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2009, s. 16.

sów rozwojowych oraz przez pryzmat mechanizmów rządzących tymi procesami, a nie w kategoriach wąsko pojętych kompetencji zawodowych czy administracyjnie zaliczanych form pracy ze studentami. Holistyczne podejście pozwala dostrzec różnorodne aspekty procesu edukacji profesjonalnej, a także wzajemne związki między nimi⁴. Przy tym ważne jest, aby w toku praktyki nastąpiła integracja następujących elementów składających się na proces edukacji nauczycielskiej:

- teoretycznej i praktycznej wiedzy o edukacji szkolnej, gdzie praktyka i teoria ściśle się przeplatają, a więc teoria towarzyszy praktyce, wynika z praktyki, wyjaśnia ją, przenika;
- celów kształcenia z różnych dziedzin kształcenia akademickiego, często ujmowanych w różnorodnych kategoriach zjawisk i pojęć;
- wiedzy przedmiotowej z zakresu różnych dziedzin składających się na specjalizację kierunkową lub wielokierunkową;
- treści z zakresu różnych przedmiotów tzw. bloku pedagogicznego, na przykład psychologii, pedagogiki, metodyki, socjologii itp.;
- form realizacji różnych zadań edukacyjnych wymagających podejmowania wielorakich rodzajów aktywności;
- działalności nauczycieli akademickich, studentów i nauczycieli szkolnych realizujących swoje zadania przy wykorzystaniu wspólnego warsztatu pracy;
- działalności studentów i uczniów w szkole będącej płaszczyzną wzajemnej komunikacji i wspólnego uczenia się⁵.

Podejmując problematykę kształcenia kandydatów na nauczycieli małego ucznia oraz doskonalenia kompetencji nauczycieli jako opiekunów studentów podczas praktyk pedagogicznych, trzeba uświadomić sobie, że związki między praktyką i teoretycznym kształceniem są wielorakie, a mimo to dotychczas były niemal całkowicie ignorowane w procesie przygotowywania nauczycieli.

Kształcenie nauczycieli na miarę wyzwań współczesności polega przede wszystkim na organizowaniu różnorodnych sytuacji, w których dzięki aktywnemu uczestnictwu będą oni mieli okazję:

- identyfikować osobistą teorię pedagogiczną, czyli nazywać zjawiska, opisywać je, a zarazem uświadamiać sobie, czego jeszcze nie wiedza, nie potrafią, nie rozumieją;
- poddawać własną teorię reinterpretacji przez wymianę myśli, spostrzeżeń oraz dialog, który pozwala dostrzec i uzupełnić braki uniemożliwiające skuteczne działanie;
- budować strategię własnych działań przez wgląd w osobisty system wartości⁶.

⁴ H. Sowińska, *Kształcenie nauczycieli przez wprowadzanie w świat dziecka*, „Studia Edukacyjne” 1998, nr 3.

⁵ Tamże.

⁶ R. Michalak, *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*, WN UAM, Poznań 2013, s. 339.

Zatem ważne jest, aby w metodyce kształcenia nauczycieli szczególną uwagę zwracać na przygotowanie ich do poszukiwania alternatyw, a więc innowacyjności w działaniu, pojmowanej jako próby nieustannego poszukiwania osobistych kreacji codziennych spotkań nauczyciela z uczniem, a nie kompilacji „obcych” gotowych rozwiązań według bardzo często praktykowanej strategii „kopiuj – wklej”, czy też aplikacji jakiegoś jednego zamkniętego na zmiany modelu kształcenia⁷. Trzeba wyposażyć nauczycieli w odpowiednią wiedzę i umiejętności wnikliwej diagnozy potencjału ucznia, aby adekwatnie do poczynionego rozpoznania potrafili projektować oferty edukacyjne. Toteż niezbędne jest, aby nauczyciele zdobyli:

- podstawową wiedzę z zakresu neuropedagogiki, a więc informacje o mających wpływ na procesy uczenia się preferencjach sensorycznych przetwarzania informacji, asymetrii funkcjonalnej półkul mózgowych, profilach dominacji oraz o ich oddziaływaniu na indywidualny potencjał uczenia się jednostki;
- umiejętność zastosowania technik antystresowych i relaksacyjnych gwarantujących uczenie się w poczuciu bezpieczeństwa emocjonalnego;
- praktyczną znajomość różnorodnych metod nauczania uwzględniających uczenie się obupółkulowe, wielozmysłowe i aktywne, angażujące przy tym inteligencję logiczno-językową, lecz również pozostałe typy inteligencji zgodnie z teorią inteligencji wielorakich H. Gardnera;
- umiejętność zastosowania ćwiczeń i ukierunkowanej aktywności ruchowej pobudzającej psychofizyczny stan ciała i umysłu oraz sprzyjającej efektywnemu uczeniu się⁸.

Kształcenie kandydatów na nauczycieli⁹ wymaga także:

- praktycznego przygotowania, które jest równie ważne jak proces kształcenia teoretycznego;
- budowania i weryfikacji teorii oraz osobistych kompetencji pedagogicznych;
- przygotowania zawodowego, które nie może być schematycznym kopiowaniem praktyki, lecz zależy od refleksji nad praktyką i w czasie praktyki¹⁰, jak również po praktyce;
- aktywnego udziału studenta – kandydata na nauczyciela – w życiu dziecka, jak również samej placówki edukacyjnej przez bycie w roli nauczyciela-wychowawcy ucznia;

⁷ R. Michalak, *Dziecko u progu...*, dz. cyt., s. 338.

⁸ M. Taraszkiewicz, G. Redlisiak, W. Bednarkowa, Z. Taraszkiewicz, *Metody wspierania rozwoju ucznia*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009, s. 29.

⁹ R. Michalak, *Dziecko u progu...*, dz. cyt., s. 340.

¹⁰ D. Klus-Stańska, *O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli* [w:] A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.), *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, MEN, Warszawa 1999.

- nabywania trzech rodzajów wiedzy: deklaratywnej (wiem, że), proceduralnej (wiem, jak) oraz kontekstowej (wiem, kiedy i dlaczego), podczas projektowania, podejmowania czy rozwiązywania konkretnych i autentycznych problemów dydaktycznych oraz wychowawczych na uczelni, w przedszkolu, szkole i placówkach opieki nad małym dzieckiem.

Przygotowanie nauczyciela, szczególnie małego ucznia, wymaga odkrywania tego świata, zrozumienia go, a jest to możliwe głównie dzięki obecności w rzeczywistym, osobistym świecie dziecka, przez działanie w tym świecie. Ważne przy tym jest uświadomienie sobie, że myślenie o kształceniu praktycznym w kategoriach aktywnego uczestnictwa to myślenie o tym:

- na jakich realnych przedmiotach i treściach będą działać nauczyciel (student) oraz uczeń;
- w jakich sytuacjach będą działać student i uczeń, na przykład w jakich relacjach społecznych, w jakim czasie, w jakiej przestrzeni;
- jakie rodzaje aktywności będą i powinny być w tym procesie kreowane, wykorzystywane oraz rozwijane zarówno przez studenta, jak i ucznia;
- jak tę aktywność stymulować i jak ją wzmacniać;
- jakie mechanizmy i procesy leżą u podłoża procesów rozwojowych¹¹.

Myślimy, że jedną z prób budowania modelu edukacji nauczycielskiej jest wspólne projektowanie i realizowanie przez dzieci, studentów, nauczycieli praktyków i nauczycieli akademickich różnorodnych ofert edukacyjnych. Przykładem niech będą zajęcia prowadzone metodą *storyline*, w toku których dzieci wspólnie ze studentami i nauczycielami doświadczają i zdobywają spójną, zintegrowaną wiedzę o otaczającym świecie, co z kolei ułatwia im jego zrozumienie oraz inspirowanie do twórczego myślenia i dalszego badania otaczającej rzeczywistości.

Poniżej przedstawiamy przykładowy scenariusz (autorstwa M. Kazimierczak i A. Kucal), który zabiera dzieci w podróż dookoła jeziora razem z kaczką Stefanią. Podejmując różnorodne działania, uczniowie nie tylko zdobywają wiele informacji na temat samego ekosystemu, ale także wchodzą w role pozwalające im zmierzyć się z bieżącymi problemami dotyczącymi m.in. adaptacji w szkole.

Naszą propozycję najlepiej wykorzystać na początku edukacji szkolnej – zarówno ze względu na warunki pogodowe pozwalające na przeprowadzenie poszczególnych aktywności, jak i na adekwatność proponowanych treści. Aby dzieci miały możliwość podejmowania różnorodnych działań indywidualnych czy grupowych, odpowiednio zaaranżowano przestrzeń klasy. Stworzono w sali możliwie korzystne warunki do pracy. Zanim przystąpiono do realizacji zajęć, przygotowano miejsce na wykonanie eksponatu jeziora, który dzieci codziennie będą urozmaicać własnymi pracami (takimi jak rośliny, gniazda, papierowe kaczki itp.). Do tego celu polecamy wykorzystać na przykład mały dmuchany basen.

¹¹ H. Sowińska, *Kształcenie nauczycieli...*, dz. cyt., s. 108.

Propozycja przebiegu zajęć prowadzonych metodą storyline

Temat: Przygody Kaczki Stefanii

Epizod I. „Mój kaczki przyjaciel”

Kaczka Stefania zauważa, że obrasta w nowe piórka. To znak, że nadszedł czas, by rozpocząć szkolne życie. Nie chce jednak latać do szkoły sama, dlatego kolejny etap swojego życia zaczyna od poszukiwań serdecznego przyjaciela. Postrawia zgłosić się do programu *Przyjaciel na dobre i na złe*, w którym mieszkańcy jeziora pomagają jej odnaleźć bratnią duszę.

W poszukiwaniach bierze udział także daleki kuzyn Stefanii – John, który właśnie przyleciał z Anglii (kaczor rozumie język polski, ale mówi tylko po angielsku, a jego marzeniem jest nauczyć mieszkańców jeziora kilku słówek w swoim języku, które pomogą im porozumiewać się ze sobą).

Z wybranym kandydatem – Witoldem – Stefania udaje się na poszukiwanie odpowiedniego miejsca do zabaw i nauki.

Pytania kluczowe:

1. Jakimi zwierzątkami jesteście?
2. Czym zajmujecie się na co dzień?
3. Jaki jest wasz adres zamieszkania?
4. Jak wygląda Stefania? Jak może wyglądać jej przyjaciel?
5. Jakie cechy charakteru powinien mieć dobry przyjaciel?
6. Czy Wy także chętnie wzięlibyście udział w takim programie?
7. Czy macie już serdecznego przyjaciela?

Proponowane formy aktywności:

1. Nauczyciel rozpoczyna zajęcia od pokazania dzieciom tajemniczej koperty, którą znalazł w sali. Wprowadza atmosferę niepewności związaną z nieznaną zawartością przesyłki. Zanim ją otworzy, dzieci – dotykając koperty – próbują odgadnąć, co jest w środku.
2. Z rozsypanych obrazków przedstawiających zwierzęta z różnych ekosystemów dzieci wybierają po jednej ilustracji mieszkańca jeziora. Następnie ich zadaniem jest stworzenie własnej postaci na podstawie tego, jaki wybrały obrazek: przedstawiają się, opowiadają o swoich codziennych zajęciach, podają swój adres zamieszkania itp.
3. Przygotowanie gazetki przedstawiającej zdjęcia dzieci i postaci, w które wychowankowie się wcielili.
4. Pozostając w wybranej roli, dzieci pomagają kaczce w poszukiwaniach. Podają wiek, imię i cechy charakteru przyjaciela, z którym Stefania będzie odkrywała piękno otaczającego świata.

5. „Przyjaciel na dobre i na złe” – nauczyciel informuje dzieci, że po długiej rekrutacji udało się wyłonić dwóch najbardziej pasujących do ich wymagań kaczorów (w przypadku jednego z nich powinno być kilka informacji wykluczających kandydata z roli przyjaciela, na przykład: „Kiedy zwierzysz mu się ze wszystkich problemów, zawsze uważnie wysłucha i udzieli dobrej rady, po czym rozpowiada twoje problemy wszystkim dookoła”). Zadaniem dzieci jest wybranie jednego kandydata i argumentacja, dlaczego drugi nie mógłby być dobrym przyjacielem.
6. „Spotkanie z Witoldem” – nauczyciel oznajmia, że Stefania dziękuje za pomoc w dokonaniu wyboru, jednak boi się, że nie rozpozna kaczora wśród innych zwierząt. Dzieci uczą Stefanię, jak odróżnić kaczora od kaczki – wybierają puzzle o kolorach takich, jakie według nich ma kaczor. Nauczyciel przyczepia je do tablicy. Na koniec zajęć wszyscy razem dokonują ewentualnej korekty i po odwróceniu puzzli sprawdzają, czy da się z nich ułożyć ilustrację przedstawiającą kaczora.
7. Wykonanie origami kaczora i pokolorowanie go według własnego pomysłu oraz wiedzy.

Epizod II. „Zanieczyszczone jezioro”

W swoich poszukiwaniach przyjaciele trafiają w okolice Jeziora Brudnowickiego. Wiele się o nim dowiadują od jego mieszkańców. Wśród nich jest m.in. daleka ciotka Stefanii, której potomstwo z niewyjaśnionych przyczyn codziennie chowa się za pobliską górą. O tym zdarzeniu opowiada wszystkim John.

Stefania i Witold dosyć długo zastanawiają się nad pozostaniem w okolicy, jednak nasza bohaterka nurkuje i woda okazuje się brudna na tyle, że kaczka obawia się o swój wzrok. To mogłoby utrudnić jej funkcjonowanie w szkole. Wobec tego przyjaciele postanawiają wybrać się w dalszą podróż.

Pytania kluczowe:

1. Jak rozpoznać, że jezioro jest zanieczyszczone?
2. Co może przyczynić się do zanieczyszczenia jeziora?
3. Czy brudna woda pogarsza widoczność zwierząt w niej pływających?
4. W jakich warunkach żyją kaczki?
5. Czy można oddalać się od domu bez uprzedzenia?

Proponowane formy aktywności:

1. Dzieci – jako mieszkańcy jeziora – (w grupach) opisują znane im oznaki zanieczyszczenia wody i pobliskiego terenu.
2. Badanie próbki brudnej wody za pomocą mikroskopów i lup oraz innego sprzętu dostępnego w sali. Poszukiwanie wiedzy na temat odpowiednich warunków życia kaczek w różnych źródłach.
3. Patrzenie przez brudne okulary i porównanie jakości widzenia do widzenia zwierząt żyjących w zanieczyszczonym jeziorze.

4. Opowiedzenie przez Johna historii o jego ciotce i Stefanii, której małe kaczuśki zrobiły niespodziankę – nauka piosenki *Five Little Ducks*.
5. Budowa Stefanii i jej ciotki z klocków lego: dzieci zostają podzielone na grupy trzyosobowe, każda z nich dostaje zestaw klocków Lego WeDo oraz instrukcję zamieszczoną na komputerach, według której buduje kaczkę. Po połączeniu ze sobą wszystkich niezbędnych elementów konstrukcje podłączane są do komputera, co umożliwia ich zaprogramowanie – „ożywienie”. W trakcie budowania nauczyciel pyta o cechy używanych klocków. Badając m.in. długość i szerokość klocków, najmłodszy błyskawicznie uczy się posługiwać pojęciami, tj.: „krótszy niż...”, „dłuższy o...”, „dwa razy szerszy” itp. Zaprogramowanie robota nie tylko poszerzy wiedzę informatyczną dzieci, lecz także zapewni im doskonałą zabawę.

Uwaga:

Do przeprowadzenia proponowanej aktywności niezbędne jest skorzystanie z usług firmy zajmującej się robotyką dla dzieci. Warto jednak pozyskać fundusze na choćby jednorazowe zajęcia, w których udział weźmie cała grupa. Propozycja pochodzi z książki współautorki scenariusza, M. Kazimierczak – *English with Robots. Podręcznik dla kursantów eduROBOT.PL*, cz. 1, Poznań 2012.

Epizod III. „Czyste jezioro”

Kolejny dzień poszukiwań. Stefania i Witold znajdują na swojej drodze Jezioro Przejrzyste. Kaczki zachęczone reklamą mieszkańców postanawiają osiąść tam na stałe. Stefania nurkując, utwierdza się w przekonaniu, że to dobry wybór – zachwyca ją przejrzystość wody. Przyjaciele odkrywają także tajemnicę ucieczek dzieci ciotki Stefanii. Okazuje się, że owo miejsce „za pobliską górą” to właśnie Jezioro Przejrzyste.

Pytania kluczowe:

1. Po czym poznamy, że jezioro jest czyste?
2. Jakie charakterystyczne zwierzęta i rośliny możemy zobaczyć w czystym jeziorze?
3. Dlaczego warto zwracać uwagę na czystość jezior, z których korzystamy?
4. Czy widoczność pod wodą nad Jezioro Przejrzystym jest lepsza niż nad Jezioro Brudnowickim?
5. Czy jezioro odwiedzone podczas wycieczki byłoby odpowiednie dla naszych bohaterów?

Proponowane formy aktywności:

1. Wypowiedzi dzieci na temat właściwości czystego jeziora. Wykonanie karty pracy przedstawiającej zdjęcia zwierząt, wśród których znajdują się ilustracje popularnych biowskaźników. Zadaniem dzieci jest wybrać te, które występują w czystym jeziorze.
2. Wycieczka nad jezioro w celu zbadania go pod kątem czystości. Poszukiwania zwierząt z obrazków na karcie pracy.

3. Przypomnienie ćwiczenia z brudnymi okularami, wyczyszczenie ich, patrzenie przez nie i porównanie jakości widzenia przez dzieci do widzenia przez zwierzęta żyjące w czystym jeziorze.
4. Utworzenie w grupach hasła lub plakatu reklamowego zachęcającego do osiedlenia się w danym jeziorze.
5. Utrwalenie piosenki *Five Little Ducks*.
6. Wykonanie działania matematycznego przy użyciu kaczek orgiami zrobionych dnia pierwszego.

Epizod IV. „Budujemy domek na wyspie”

Kaczka Stefania wraz z przyjacielem znaleźli w końcu odpowiednie miejsce dla siebie i namówili do zamieszkania w nim mnóstwo zwierząt znad Jeziora Brudnowickiego. Teraz nadszedł czas na zbudowanie „domku na wyspie” (gniazda) na wzór domów budowanych przez ich rodziców. Po zbudowaniu gniazda Witold i Stefania zauważają nad brzegiem jeziora dwoje dzieci, które po wypiciu soku wrzucają pustą butelkę do jeziora. Zaniepokojeni postanawiają wysłać apel do ludzi z prośbą o właściwe zachowanie.

Pytania kluczowe:

1. Jak wygląda gniazdo kaczek? Z czego może być zbudowane?
2. Dlaczego gniazda są okrągłe?
3. W jakim miejscu najkorzystniej jest zbudować gniazdo dla kaczek i dlaczego?
4. W jaki sposób człowiek przyczynia się do pogorszenia warunków życia zwierząt i roślin w jeziorze?
5. Czy jedna wrzucona do jeziora butelka pogorszy jakość życia jego mieszkańców?
6. Ile lat potrzeba, aby poszczególne śmieci uległy rozkładowi?

Proponowane formy aktywności:

1. Przedstawienie dzieciom różnych kształtów: trójkąt, prostokąt, kwadrat oraz wspólne wybranie i wycięcie z brystolu małych kółek, na których wychowankowie zbudują gniazda dla kaczek.
2. Zebranie przez dzieci na spacerze elementów, z których może być zbudowane gniazdo kaczek, omówienie ich i przyklejenie do brystolu.
3. Opisanie przez dzieci w grupach obrazka przedstawiającego ekosystem jeziora oraz wybranie najlepszego miejsca na gniazdo kaczek.
4. Zabawa ruchowa przy muzyce – „Kaczki do gniazda”. Rozkładamy w sali szarfy, które będą gniazdami. Kiedy muzyka ucichnie, zadaniem dzieci jest jak najszybciej znaleźć własne gniazdo (za każdym razem zabieramy jedno gniazdo).
5. Przeczytanie opowiadania, podczas którego dzieci kolejno wrzucają swoje butelki uzbierane podczas całego tygodnia w domu. Omówienie skutków takiego działania.

6. Porównywanie wieku dzieci, ich rodziców i dziadków do okresu rozkładu szkła, plastiku i metalu.
7. Przeczytanie wiersza *Było piękne raz jezioro* i nauka utworu na pamięć z podziałem na role.
8. Wspólne zredagowanie listu do człowieka z prośbą o niezaśmiecanie jeziora.

Epizod V

Przyjaciele dostają od ludzi list z przeprosinami, obietnicą poprawy zachowania oraz propozycją wyprawienia wspólnego przyjęcia w stołówce szkolnej na znak zgody oraz na powitanie Stefanii i Witolda w pierwszej klasie. W liście ludzie proszą także o pomoc w przygotowaniu menu dla uczniów szkoły podstawowej. W ramach przygotowań kaczka Stefania przynosi tajemniczą piramidę pociętą na kawałki i prosi o pomoc w jej rozszyfrowaniu.

Pytania kluczowe:

1. Co proponujecie umieścić w menu naszego przyjęcia?
2. Dlaczego warto jeść owoce i warzywa?
3. Dlaczego w naszej diecie powinno się znaleźć najwięcej produktów zbożowych?
4. Dlaczego produktów mięsnych jest najmniej?
5. Czy powinniśmy umieszczać w menu fast food? Czy jest on zdrowy?
6. Jakie posiłki są zdrowe?

Proponowane formy aktywności:

1. Nauczyciel czyta głośno list od ludzi.
2. Ułożenie z pociętych pasów piramidy zdrowego żywienia oraz jej omówienie.
3. Dzieci wraz z nauczycielem zastanawiają się nad menu przyjęcia. Wszystkie propozycje (również pomysły Stefanii) nauczyciel zapisuje w widocznym miejscu.
4. Nauczyciel prowadzi z dziećmi pogadankę na temat zdrowego odżywiania, po której dzieci wspólnie z Johnem dzielą zapisane potrawy na *healthy* i *unhealthy* (zdrowe i niezdrowe).
5. Dzieci wykonują z pomocą nauczyciela kilka zdrowych dań lub jedno z nich, na przykład sałatkę jarzynową – oraz razem z Johnem nazywają jej składniki.
6. Dzieci i nauczyciel przebrani za wybranych wcześniej mieszkańców jeziora bawią się na zorganizowanym balu. Wspólnie wykonują także taniec *Kaczuchy*.

Przedstawiona powyżej propozycja zintegrowanych działań edukacyjnych wzbogaciła wiedzę dzieci na temat ekosystemu jeziora, jak również zaszczepiła w nich proekologiczną postawę. Wspólnie podjęto zobowiązanie, aby systematycznie interesować się życiem mieszkańców Jeziora Przejrzystego. Zaproponowano, aby zaadoptować jezioro. Wyznaczono comiesięczne spacerunki w celu

oczyszczenia terenu wokół zbiornika, monitorowania w nim stanu wody, rejestrowania zmian zachodzących w przyrodzie, przygotowywania listy rzeczy, które cieszą, ale również tych, które martwią. Zdobyte doświadczenia pomogą dzieciom lepiej zrozumieć otaczający je świat i sprawią, że rekonstrukcja wiedzy, jaka zajdzie w ich umysłach, będzie trwałą i znaczącą zmianą.

Bibliografia

- Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2009.
- Kazimierczak M., *English with Robots. Podręcznik dla kursantów eduROBOT.PL*, cz. 1, Poznań 2012.
- Klus-Stańska D., *O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli* [w:] A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.), *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, MEN, Warszawa 1999.
- Michalak R., *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*, WN UAM, Poznań 2013.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, MEN, Warszawa 2009.
- Sowińska H. (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, WN UAM, Poznań 2011.
- Sowińska H., *Kształcenie nauczycieli przez wprowadzanie w świat dziecka*, „Studia Edukacyjne” 1998, nr 3.
- Taraszkiewicz M., Redlisiak G., Bednarkowa W., Taraszkiewicz Z., *Metody wspierania rozwoju ucznia*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009.

Małgorzata Taraszkiewicz

Opiekun praktyk jako mentor i tutor

Człowiek na początku drogi zawodowej potrzebuje przewodnika. Teoria – wyniesiona ze studiów – nigdy nie nakłada się na rzeczywistość! Ludzie nie są wycięci z papieru dokumentów i na ogół funkcjonują w bardziej skomplikowanej rzeczywistości, niż zakłada to określony model teoretyczny. No właśnie – model! Po latach studiowania literatury – gdzie wszystko jest naukowo uporządkowane i logicznie poklasyfikowane – student stawia pierwsze zawodowe kroki na terytorium, które nijak może się mieć do owego modelu. Teoria jest zatem pewną mapą, a terytorium – to miejsce, gdzie rzeczy się dzieją naprawdę, w logice specyficznej i sytuacyjnej.

Przejście od stanu „studenckiej” wiedzy pedagogicznej do zawodowego już funkcjonowania to zetknięcie z rzeczywistością, które jest często bolesne i może nawet zakończyć się rezygnacją z zawodu – o tym piszę poniżej. Dlatego – na starcie drogi zawodowej, owym styku, potrzebny jest facylitator, najlepiej mentor i tutor, czyli osoba, która wyposaży stażystę w **pakiet startowy** i przeprowadzi go przez etap najtrudniejszy, tak aby... poznał, zrozumiał i doświadczył.

W tym miejscu warto sięgnąć do koncepcji faz w nastawieniu zawodowym nauczycieli¹. W fazie pierwszej nauczyciel przeżywa swoisty „szok styku teorii z praktyką”, jest to trudna psychologicznie sytuacja (stres adaptacyjny) i powoduje, że człowiek nastawiony jest głównie na to, aby przetrwać. W fazie drugiej – kiedy osoba nieco odetchnie, skupia się na szlifowaniu własnych umiejętności nauczania/oddziaływania edukacyjnego, a dopiero w trzeciej fazie, kiedy poczuje się swobodnie (i może przestać się koncentrować na samej sobie) – nastawiona jest na rozwój wychowanków.

W zależności od nastawienia na przetrwanie (etap pierwszy według F. Fullera) czy nauczanie (etap drugi) lub rozwój (etap trzeci) zmienia się tzw. selektywność percepcji. W polu widzenia są inne sprawy, wyłapywane są inne problemy, inaczej interpretowana jest rzeczywistość. A już na pewno – inne są reakcje ludzi! Wiedza o tym niewątpliwie przyda się do lepszego rozumienia sytuacji stażysty

¹ Ich autorstwo przypisuje się F. Fullerowi.

przez jego opiekuna. Na pierwszym etapie rozwoju zawodowego problemy są interpretowane jako przeciwności lub złośliwości losu bądź ludzi, szczególnie ciężko przeżywa się niepowodzenia i porażki. Jest to konsekwencja silnej koncentracji na sobie, lęku przed oceną, czasem poczucia bezradności wobec różnych zdarzeń, które się dzieją jednocześnie (i niezgodnie z opanowaną teorią!). Niektórzy nie wytrzymują tego napięcia i rezygnują z pracy.

Zjawisko to znalazło już swoje miejsce w literaturze przedmiotu pod pojęciem *non starter* – rozumiane jest jako pedagogiczny falstart: porażka na starcie kariery pedagogicznej². *Non starter* oznacza nauczyciela, któremu się nie powiodło na samym początku kariery szkolnej i który w rezultacie tego bardzo szybko z zawodu odchodzi czy wręcz ucieka. Trudno powiedzieć, jak to zjawisko wygląda w naszych polskich realiach, niestety nie udało się dotrzeć do odpowiednich danych statystycznych. Natomiast lektura literatury fachowej dostarcza danych na ten temat dotyczących studentów ostatniego roku studiów pedagogicznych³. Profesor R. Kwiecińska określiła to zjawisko jako **syndrom przedwypalenia zawodowego**. Wydaje się, że jest to zjawisko, któremu należy się bacznie przyjrzeć, bo szkoda sił i środków, które inwestuje się podczas procesu edukacji w pedagoga. Szkoda energii, zapału i marzeń młodych ludzi, którzy od pierwszych dni pracy przeżywają ogromny stres i rozczarowanie. Warto w tym miejscu dodać, że zjawisko to dotyka zwłaszcza młodych („świeżych”) nauczycieli, którzy są bardzo zaangażowani i przejęci swoją rolą dydaktyków i wychowawców! Innymi słowy: tych, którzy są przepełnieni ideałami i świadomością własnej misji. I to jest kolejny powód, dla którego szkoda, że ci ludzie tak szybko się wypalają i opuszczają mury szkoły. Najbardziej narażone na problemy i niepowodzenia na początku pracy pedagogicznej są osoby, które mają rozległą wiedzę (ale głównie teoretyczno-postulatywną) i predyspozycje do talentu, ale brak im subtelnych technik weryfikacji rzeczywiście zachodzących zdarzeń: refleksji i intuicji.

Nieco humorystycznie rzecz ujmując, można powiedzieć, że praca w szkole czy przedszkolu – praca w klasie – to działanie w warunkach znacznej niepewności z bardzo niepewnymi obiektami. Całość przypomina bardziej teorię względności niż zgrabne i logiczne założenia oraz postulaty kolejnych wielkich idei czy trendów pedagogicznych. Żadnego modelu, żadnego postulatu nie da się idealnie dopasować do punktu odniesienia, na który – w naszym przypadku – składa się kilkanaścioro (lub więcej) dzieci wraz ze swoimi indywidualnymi potrzebami oraz pomysłami na tu i teraz, oczekiwania ich rodziców, podstawa programowa,

² A. Janowski, *Wykład w telewizyjnym uniwersytecie*, TMT, 27 grudnia 2000.

³ Między innymi prof. R. Kwiecińska pisze: „Słabną [...] na ostatnim roku pozytywne uczucia badanych wobec przyszłego zawodu, a nawet pojawiają się negatywne (prerażenie, niechęć itp.). Na ostatnim roku przekonanie o przydatności do zawodu [...] maleje. [...] można zaobserwować obniżające się zaangażowanie emocjonalne badanych” (R. Kwiecińska, *Badanie postaw kandydatów na nauczycieli wobec przyszłego zawodu* [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, Impuls, Kraków 1999, s. 301).

zalecenia dyrekcji placówki plus własne ambicje stażysty i jego charakterystyczna „selektywna percepcja”... A to dopiero początek zestawu czynników, które łącznie oddziałują na (mniej lub bardziej) zdeorientowanego stażystę!

Główny problem na starcie zawodowym można by określić w następujący sposób: „Jak wyjść cało z kolizji teorii z praktyką, tak aby wyszło to na dobre i wzbogacało doświadczenia?”. I tu właśnie upatruje się ogromną rolę opiekuna praktyk i dobrze zaplanowanego procesu wdrażania studenta w zawodowe realia. Jeżeli opiekun praktyk chce autentycznie przyczynić się do rozwoju zawodowego swego podopiecznego, stać się jego przewodnikiem na drodze ku samodzielności i mądrości zawodowej – to najskuteczniejszą formą jest mentoring i tutoring, w klimacie refleksyjnego praktyka. To bardzo efektywna formuła pobudzania do własnych przemyśleń, poszukiwania rozwiązań, tworzenia koncepcji, a wreszcie – kreowania własnych teorii. Pamiętajmy, że w praktyce działa tylko to, w co wierzymy! Ogromną rolę mają własne nastawienia, przekonania, normy, wartości – to wszystko składa się na tzw. aktywny filtr percepcyjny, przez który interpretujemy zdarzenia wokół nas i w nas samych.

Opiekun praktyk jako mentor

Termin „mentor” pochodzi od imienia nauczyciela Telemacha, syna Odyseusza, wychowującego go w zastępstwie ojca, gdy ten wyruszył pod Troję. Mentor przedstawiany jest w mitologii jako dobry nauczyciel, mądry doradca i osoba godna zaufania. Mentoring jest definiowany jako proces edukacyjny przebiegający w relacji między dwoma osobami zajmującymi różne pozycje zawodowe. Jedną z tych osób jest zawsze ktoś bardziej doświadczony, a drugą – ktoś z doświadczeniem daleko mniejszym. Na ogół mentoring przebiega w relacji 1 : 1, a jej cechami charakterystycznymi są: bliski kontakt, zaufanie, poczucie bezpieczeństwa, otwarta komunikacja... I jest to relacja utworzona, odpowiednio zbudowana – ukierunkowana na potrzeby podopiecznego. Ale – co należy silnie podkreślić – korzyści z tej relacji mają obie strony!

Oto przykładowe korzyści:

- **dla podopiecznego**: możliwość dostępu do „wiedzy gorącej”, którą ma mentor, możliwość obserwacji jego skutecznych sposobów działania; możliwość uzyskania szybkiej informacji zwrotnej i „przepracowywania” nabywanych doświadczeń w kontekście modelowanej refleksyjnej praktyki;
- **dla opiekuna praktyk**: możliwość pozyskania od podopiecznego informacji o nowych koncepcjach pedagogicznych, metodach pracy i działań terapeutycznych jako pretekst do refleksji nad własną praktyką, a także doskonalenie umiejętności obserwowania, doradzania, stawiania celów, planowania działań pedagogicznych; możliwość szerszego wglądu w pracę placówki (przedszkola, szkoły) jako określonej całości z uwzględnieniem percepcji

podopiecznego, wreszcie – wzrost poczucia własnej wartości jako osoby wspierającej innych w procesie rozwoju!

Mentoring jest skuteczny wtedy, kiedy jest odpowiednio zaplanowany w czasie. Trwa zwykle od kilku miesięcy – nawet do kilku lat. Technicznie polega na odpowiednio zaplanowanych sytuacjach, które dostarczą podopiecznemu odpowiednich doświadczeń, niezbędnych dla jego rozwoju. Proces mentoringu musi się zacząć od spotkania inicjującego, na którym spisany zostaje kontrakt między opiekunem praktyk – mentorem – i studentem oraz wspólnie ustalone zostają cele mentoringu. Cele te operacyjnie definiowane są przez takie określenia, jak: wspomaganie, wspieranie, doradzanie, instruowanie, ułatwianie, uczenie własnym przykładem, inspirowanie, motywowanie, prowadzenie. W konkretnych sytuacjach zawodowych obejmuje to na przykład: wprowadzenie w różne aspekty pracy instytucji, w tym także w panujące w niej zwyczaje oraz kulturę, wspomaganie przy stosowaniu wiedzy teoretycznej w praktyce, ułatwienie nabycia biegłości w wykonywaniu określonych czynności zawodowych, przyspieszenie adaptacji na nowym stanowisku pracy⁴.

W literaturze można znaleźć opisy różnych modeli mentoringu. Poniżej omówione są trzy podstawowe. W każdym z tych modeli nieco odmiennie postrzega się role i zadania opiekuna oraz podopiecznego. Wybór modelu zależy oczywiście od samego mentora i jego przekonania dotyczącego tego, jak najlepiej zrealizować potrzeby podopiecznego, jak zaplanować jego uczenie się w odniesieniu do poziomu doświadczenia. Proces uczenia się przebiega od etapu niskich kompetencji (lub ich braku), kiedy poziomy rozumień i wykonań⁵ są relatywnie niskie i nie są osadzone w praktyce, poprzez etap świadomej kompetencji – kiedy rozumienia i wykonania mają już wyższą jakość, ale są okupione dużym nakładem energii, aż do poziomu nieświadomej kompetencji, kiedy następuje tzw. automatyzacja i rzeczy dzieją się bez wysiłku. Warto znać te modele i z nich korzystać w procesie reżyserowania procesu uczenia się podopiecznego.

Model naśladowczy – bardzo cenny w pierwszej fazie uczenia się, polega na obserwowaniu i naśladowaniu (oczywiście dobrych!) praktyk. W tym przypadku mentor demonstruje podopiecznemu odpowiednie działania, jest to proces zwany też shadowingiem⁶. Student może obserwować na przykład sposób nawiązy-

⁴ W krajach Europy Zachodniej (na przykład w Szwecji, Islandii, Wielkiej Brytanii) mentoring jest powszechnie stosowany w odniesieniu do studentów studiów pedagogicznych. Na przykład w Wielkiej Brytanii 2/3 czasu przeznaczanego na przygotowanie do zawodu przyszli nauczyciele spędzają w szkole pod opieką mentora (a tylko 1/3 na uczelni). Mają wówczas możliwość poznania pracy pedagogicznej od podszewki, uczestnicząc w rozwiązywaniu wielu różnych problemów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, asystując mentorowi w trakcie wykonywania zadań lub osobiście realizując niektóre z nich pod jego opieką.

⁵ Według określenia profesora M. Gogacza.

⁶ Shadowing – od słowa *shadow* – cień.

wania kontaktu z dziećmi lub ich rodzicami, efektywne strategie organizacyjne lub rozwiązywania konkretnych problemów... Model naśladowczy zapewnia uczenie się właściwych zachowań w warunkach bezpiecznej obserwacji i minimalizuje stres adaptacyjny.

Stopniowo można przejść do korzystania z **modelu kompetencyjnego**. W tym podejściu zmieniają się zakres i formy pomocy świadczonej przez mentora. Praca przebiega na podstawie ustalonego zestawu kompetencji czy listy niezbędnych umiejętności. Opiekun umożliwia podopiecznemu działanie w konkretnych sytuacjach, obserwuje go, po czym omawia wyniki swoich obserwacji. W tym przypadku kluczową umiejętnością opiekuna jest odpowiednie udzielanie informacji zwrotnych! Człowiek uczy się w sytuacji zarówno powodzenia, jak i niepowodzenia. Warto wcześniej przeprowadzić w życzliwej atmosferze rozmowę z podopiecznym na temat rodzaju informacji zwrotnych. Można wykorzystać przypowieść o „dobrym przyjacielu i dobrym nieprzyjacielu”. Dobry przyjaciel udziela wsparcia psychicznego, zachęca i na dość ogólnym poziomie zapewnia, że „jest dobrze, a będzie jeszcze lepiej”. Dobry nieprzyjaciel wskazuje konkretne niedoskonałości i obszary do przepracowania, informacje niezbędne do osiągnięcia pewności i biegłości oraz zachęca do pracy nad sobą. W naszej kulturze edukacyjnej utrwalony jest pogląd, że porażka nie jest drogą do sukcesu, tymczasem – wręcz przeciwnie! Odpowiednio zinterpretowana porażka (ale uświadomiona) może przynieść bardzo dużo korzyści dla dalszego rozwoju i doskonalenia. Oczywiście takie korzyści daje również odpowiednio zinterpretowany sukces. Odpowiedź na pytania: „Dlaczego mi się udało?” lub „Dlaczego mi się nie udało?” ma podobny wymiar rozwojowy. Warto stawiać sobie oba te pytania.

Jednocześnie tymi pytaniami zbliżamy się do kolejnego modelu, w którym coraz mniej jest naśladowania mistrza, a coraz więcej samodzielnego myślenia i działania – jest to **model refleksyjny**, odwołujący się do koncepcji refleksyjnego praktyka, pojęcia wprowadzonego w latach 80. do literatury pedagogicznej przez D. Schöna. Pojęcie to powstało jako zwieńczenie jego wieloletnich badań, w trakcie których poszukiwał odpowiedzi na pytanie: „Co sprawia, że profesjonalści działają efektywnie?”. Owymi profesjonalistami byli dla niego głównie nauczyciele akademicy, konsultanci, psychoterapeuci, architekci. Obserwując ich pracę, D. Schön zakwestionował pogląd, że teoria wyprzedza praktykę. Uznał natomiast, że teoria mieści się w praktyce, leży u jej podłoża i razem z nią się rozwija. Profesjonaliści – zdaniem D. Schöna – w celu rozwiązania konkretnego problemu nie tylko wykorzystują teorię rozumianą jako usystematyzowany zbiór twierdzeń w jakiejś dziedzinie, lecz także tworzą swoje własne teorie, gdy „oficjalne” okazują się niewystarczające dla efektywnego poradzenia sobie z jednostkowym przypadkiem. Nienadające się do uogólnienia własne teorie, zwane przez D. Schöna teoriami specyficznego przypadku, są wynikiem refleksji, która – gdy jest stale praktykowana – prowadzi do większej efektywności w ramach określonej profesji. Teorie specyficznego przypadku mogą przybierać wielorakie postacie,

na przykład: uogólnień doświadczeń praktycznych (niekoniecznie zgodnych z teoriami naukowymi), definicji niepowtarzalnych sytuacji edukacyjnych, sądów wartościujących, swoistych interpretacji świata, przemyśleń, krytycznego kwestionowania własnej wiedzy, wydobywania na powierzchnię ważnych zagadnień, skojarzeń, kompilacji, twórczego wglądu w problem czy wreszcie jego przeformułowania. Im więcej teorii specyficznego przypadku znajduje się w prywatnym arsenale profesjonalisty, tym bogatszy i bardziej spójny staje się repertuar jego działań praktycznych. Tworząc teorie specyficznego przypadku, kreuje się wiedzę, swoistą prawdę, zrelatywizowaną do określonych sytuacji praktycznych. Warto podkreślić, że model refleksyjny staje się podstawą do samorozwoju w aspekcie uniwersalnym oraz na całe życie.

Podsumowując: opisana wyżej dynamika ról opiekuna – mentora korzystającego z modelu naśladowczego, kompetencyjnego i refleksyjnego, w podanej sekwencji, gwarantuje studentowi odpowiednie wdrożenie zawodowe. Z jednej strony (na wejściu) minimalizuje szok styku teorii z praktyką, z drugiej zaś (na wyjściu) – wypuszcza osobę odpowiednio przygotowaną, ze znajomością narzędzi rozwojowych i mającą doświadczenie posiadania zawodowego przyjaciela, który przekazał wiele tajemnic zawodowych. A to jest bezcenne!

Opiekun praktyk jako tutor

Tutor w bezpośrednim tłumaczeniu znaczy: korepetytor, ale ja wolałabym, aby pojęcie to rozumieć jako: reżyser sytuacji edukacyjnych, wykreowanych z pełnym poszanowaniem potrzeb, możliwości i talentów podopiecznych. Tutoring w pełnym sensie przywraca podstawowe znaczenie edukacji. Warto mieć świadomość, że pojęcie to powstało na bazie łacińskiego *educere*, czyli „wyzwolić, wydobywać”, nie zaś – „przelewać, dawać gotowe”. Najwyższym celem edukacji jest wsparcie osoby podczas rozwoju w dotarciu do samej siebie, odkrycie w pełni własnego potencjału rozwojowego, manifestacja talentów oraz doskonalenie umiejętności i kompetencji, które jako ważne tło umożliwią owym zdolnościom i talentom pełny rozkwit – w życiu osobistym i oczywiście także zawodowym. Wiedza, umiejętności i kompetencje, wartości i cele, kiedy są spójne i prawdziwe, dają w rezultacie obraz człowieka, który funkcjonuje w harmonii i – zaryzykujemy takie nienaukowe określenie – w szczęściu... Tutor działa świadomie na rzecz rozwoju drugiego człowieka. W tak rozumianym tutoringiu opiekun praktyk cały czas funkcjonuje jak mentor, ale tę rolę przekracza i wzbogaca. Teraz nauczanie zamienia w relację osobową, relację osób w drodze rozwoju, z których każda otrzymuje gratyfikacje i buduje obszary satysfakcji, nie tylko zawodowej.

Tutoring w ramach opieki studenta może być rozumiany jako ustrukturalizowany proces współpracy tutora i podopiecznego, nakierowany na integralny –

tj. obejmujący wiedzę, umiejętności i postawy – rozwój podopiecznego, ze szczególnym uwzględnieniem jego rozwoju profesjonalnego i osiągnięcia kompetencji pedagogicznych. Niezbędnym elementem tego procesu jest poznanie podopiecznego, rozpoznanie jego potencjału, zdolności i talentów oraz zaplanowanie rozwoju zgodnie z postawionym celem.

Tutoring może zostać zaplanowany na kilka tutoriali, z których każdy ma określony cel edukacyjny. W praktyce może to wyglądać jako spotkanie (na przykład 45-minutowe), w czasie którego podopieczny dyskutuje z opiekunem wybrane aspekty problemowe – ważne dla jakości funkcjonowania pedagogicznego. Szczególnie zachęcałabym do przedyskutowania słów pojęć-walizek, które w pedagogice są często wymieniane „jednym tchem” jako cele pracy, ale bez odniesienia do praktyki (i potem zostają pseudopojęciami), na przykład:

1. Podmiotowość dziecka – Co to naprawdę znaczy? Jak się może przejawiać? Czy są granice podmiotowości?
2. Indywidualizm – Co to znaczy dla podopiecznego? Kto ma się zindywidualizować? Jak zindywidualizować podejście do wszystkich dzieci w grupie?
3. Wspieranie rozwoju dziecka – Co to znaczy? Jak student rozumie owo wspieranie, jak może tworzyć plan rozwojowy dla dziecka, czym się kieruje?

Warto także przedyskutować akceptowane przez studenta cele wychowawcze i dydaktyczne, zastanowić się nad ich spójnością lub wzajemną sprzecznością, na przykład:

1. Czy dziecko „grzeczne” to docelowe odniesienie dla interpretacji „dobrego zachowania” dziecka w grupie przedszkolnej?
2. Co to znaczy „grzeczne”, jakie są wyjątki od tej definicji, jak pojęcie „grzeczności” zmienia się wobec dziewczynek i wobec chłopców? (Czyli jak się zmienia w stereotyp kulturowy?)

A zatem także i stereotypy:

1. Czy chłopiec może płakać, czy ma być odważny i ukrywać swoje emocje?
2. Czy dziewczynki mogą „łobuzować”?
3. A co z dziećmi o typie introwertycznym, jak interpretowane jest w strukturze wartości studenta zachowanie dzieci manifestujących nieśmiałość, refleksyjność?

Spotkania typu tutoriali mogą mieć charakter dyskusji lub omawiania konkretnych przypadków (*case study*). Tutor stawia pytania otwierające myślenie i także za pomocą pytań zachęca do „rozpakowania” oraz zrozumienia określonego aspektu rzeczywistości.

Kompetencje tutora

Za najważniejsze kompetencje tutora należy uznać – oprócz wiedzy merytorycznej – budowanie osobowej relacji i umiejętności komunikacyjne, takie jak: słuchanie, empatia, mówienie, obserwacja, udzielanie wsparcia. Dobry tutor ma **przede wszystkim talent rozwijania innych** (talent Pigmaliona), a więc umiejętność widzenia potencjału w innych osobach, chęć jego rozwoju, wspierania ludzi w działaniach, cechując go również duża empatia i zrozumienie indywidualizacji, czyli fascynowanie się niepowtarzalnością i indywidualnością każdej osoby, dostrzeganie wyjątkowości każdego człowieka. Jest twórczy i zaangażowany. Ma także umiejętność wzmacniania motywacji, aby stażysta decydował się na przekraczanie strefy „własnego komfortu” i podejmował pracę nad rozwijaniem talentu pedagogicznego, która nie jest łatwa, a czasem nawet dość żmudna.

Ponieważ uczymy się (najlepiej) od tych, których szanujemy, kluczowym zadaniem opiekuna stażu – o czym była już mowa wyżej – jest zbudowanie dobrej relacji z podopiecznym. Relacji życzliwej, pełnej zaufania. Jak ją budować? Oto kilka czynników, które tworzą jakość relacji:

- spójność wewnętrzna, czyli wewnętrzna zgoda z samym sobą, ze swoimi celami, wartościami i praktycznymi zasadami postępowania;
- autentyczność, działanie bez udawania, bez pozorowania doskonałości;
- uczciwość, w tym przyznanie się do obszarów niewiedzy czy niepewności (wbrew pozorom zwiększa to zaufanie!);
- wprowadzenie do pracy humoru!

Absolutnym fundamentem budowania relacji jest dobra komunikacja! Pojęcie komunikacji ma dość bogatą literaturę, jednak nadal jest dość słabo rozpoznane w praktyce, zwłaszcza w aspekcie przekazywania przez słowa (przekazy werbalne) obrazów świata, w tym przekonań, wartości i pozycjonowania rozmówcy. Ten ostatni aspekt jest warty szczególnego omówienia, może bowiem silnie wpływać na budowanie jakości relacji.

Analiza transakcyjna

Z punktu widzenia wzajemnej wymiany komunikatów, możemy mówić o różnych stylach porozumiewania się. Ciekawą i użyteczną metodą diagnozy stylu porozumiewania się jest analiza transakcyjna rozwinięta przez E. Berne'a⁷.

Komunikat inicjujący kontakt werbalny nazywa się bodźcem transakcyjnym, odpowiedź (werbalna bądź niewerbalna) drugiej osoby to reakcja transakcyjna.

⁷ E. Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. P. Izdebski, WN PWN, Warszawa 1994; E. Szymanowska, M. Sękowska, *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.

Pojedynczy akt komunikacyjny nazywa się tu transakcją. W tym podejściu uznaje się, że osobowość człowieka składa się z Rodzicielskich, Dorosłych i Dziecięcych stanów ego – naszego Ja. Wszystkie te stany – trzy składniki osobowości – funkcjonują w pewnej równowadze i wszystkie trzy są ważne życiowo. Żaden nie jest ani lepszy, ani gorszy, dopóki nie dojdzie do określonych nadużyć lub nieodpowiedniości sytuacyjnej.

Wymienia się trzy rodzaje transakcji:

- komplementarne,
- skrzyżowane,
- ukryte.

Pierwsza reguła komunikacyjna mówi, że komunikacja przebiega bez przeszkód, dopóki transakcje są komplementarne. Druga zasada polega na tym, że komunikacja ulega przerwaniu, kiedy transakcje zaczynają się krzyżować. Trzecia dotyczy zaś transakcji ukrytych i mówi o tym, że sens transakcji ujawnia przekaz z poziomu psychologicznego (niewerbalnego).

Tak twierdzi teoria, teraz wyjaśnię to bardziej przyjaźnie, bo warto to zrozumieć i stosować w nieco uproszczony sposób w praktyce.

Stany JA RODZIC i JA DZIECKO dzielą się na podsystemy, stan DOROŚLY jest jeden.

Stany JA RODZIC

1. **Rodzic Opiekuńczy.** Z tej pozycji troszczymy się o innych i wspieramy ich – radzimy, dajemy przyzwolenie, motywujemy. Kiedy w tych działaniach przekroczymy próg granic prywatności drugiego człowieka i zaczynamy pomagać i doradzać innym „na siłę”, bez pytania się czy i czego potrzebują – ujawnia się pozycja w aspekcie negatywnym, zwana **Rodzic Ratownik**.
2. **Rodzic Normatywny.** W tej pozycji ustala się normy i zasady postępowania: nakazuje, zakazuje, wyraża opinie, mówi, co jest dobre, a co złe – dla przeżycia, ochrony i przekazania pewnych uzasadnionych sposobów postępowania. Negatywny aspekt Rodzica Normatywnego ujawnia się w zachowaniach, które służą do krytyki, karania, ośmieszania, poniżania innych. W tym negatywnym aspekcie Rodzic Normatywny staje się **Prześladowcą**.

Stany JA DZIECKO

1. **Dziecko Spontaniczne.** To stan, w którym – według analizy transakcyjnej – się rodzimy. Stan autentycznego wyrażania naszych potrzeb i pragnienia natychmiastowego ich zaspokojenia – właściwy małemu dziecku. Twórczość, otwartość, autentyczność, ciekawość, zaangażowanie, zabawa... to istotne cechy Dziecka Spontanicznego i niejako baterie do życia twórczego. Ale ta pozycja ma też aspekt negatywny, kiedy zaspokajanie własnych potrzeb odbywa się z narażeniem zdrowia, życia, stabilności finansowej lub

naruszeniem pewnych norm społecznych. Kiedy stan Dziecko Spontaniczne jest stłumiony – daje to obraz osoby sztywnej, chłodnej emocjonalnie, przedkładającej obowiązki nad przyjemności, której brakuje umiejętności wypoczywania i przeżywania radości.

2. **Dziecko Przystosowane.** To dziecko, które swoje potrzeby nauczyło się realizować w określonym społecznym kompromisie, wypracowało skuteczne strategie (na przykład asertywność). Ale zdarza się, że wypracowane formy adaptacji do środowiska mają postać negatywną. Tu mówimy o dwóch stanach: Dziecku Zbuntowanym i Dziecku Podporządkowanym. **Dziecko Zbuntowane** działa wbrew regułom, destrukcyjnie, prowokacyjnie, często dla samej idei wyrażenia swego „nie”. **Dziecko Podporządkowane** jest za to nazbyt uległe, stara się przede wszystkim zaspokoić oczekiwania innych, bezkrytycznie ulega innym, szukając akceptacji, powtarza opinie innych, ma rozbudowane poczucie winy.

Stan JA DOROSŁY

Zachowania wywodzące się z tego stanu są reakcją na konkretnie zachodzącą sytuację „tu i teraz”. W stanie tym działamy bez założeń z góry i bez iluzji, logicznie, obiektywnie, racjonalnie. Dorosły się pyta, zbiera informacje, poddaje analizie, weryfikuje dane.

Tabela 1. Cechy charakterystyczne stanów Ja

Cechy charakterystyczne stanów Ja		
Stany Ja	Wskaźniki niewerbalne	Wskaźniki werbalne
Rodzic Normatywny	<ul style="list-style-type: none"> – głos chłodny, stanowczy – wskazywanie palcem – zmarszczone brwi – podniesiona głowa – przenikliwy wzrok – patrzenie z góry – sylwetka wyprostowana (wojskowa) 	<ul style="list-style-type: none"> – nigdy, zawsze, wszędzie, nikt, każdy, wszyscy – trzeba/ nie trzeba – wolno/ nie wolno – mówiłam ci już sto razy – generalizacje na temat grup osób – zdania krótkie jak rozkaz – wywody moralizatorskie
Rodzic Opiekuńczy	<ul style="list-style-type: none"> – głos łagodny, ciepły – otwarta postawa ciała – gesty opiekuńcze – ciepłe spojrzenie – uśmiech 	<ul style="list-style-type: none"> – spróbuj, uda ci się – potrafisz, pomogę ci – wszystko będzie dobrze – dodaje otuchy – daje rady – używa zdrobnień i zwrotów familiarnych
Dorosły	<ul style="list-style-type: none"> – głos pewny, spokojny – dobry kontakt wzrokowy – wyważona ekspresja gestów 	<ul style="list-style-type: none"> – pytania: gdzie, kiedy, jak – relatywnie, prawdopodobnie – rozumiem/ nie rozumiem – zdania czytelne – fakty, dane oddzielone od opinii

Dziecko Przystosowane	– głos spokojny – postawa rozluźniona, otwarta	– zgadzam się z tobą – masz rację/ nie masz racji – stosowanie form grzecznościowych
Dziecko Podporządkowane	– głos cichy, nieśmiały – unika kontaktu wzrokowego – oczekuje aprobaty – wyraża lęk i obawy: jest skulone i napięte	– chciałbym, spróbowałbym – nie wiem – to nie moja wina / to moja wina – nie uda mi się – czy to jest dobrze?
Dziecko Zbuntowane	– trzaskanie drzwiami – nagłe przerywanie rozmowy – zachowania prowokacyjne (postawa buntownika)	– odczepcie się ode mnie – nie możecie mnie zmusić – nie macie prawa
Dziecko Spontaniczne	– głos energiczny – bogata ekspresja emocji i przeżywanych stanów psychicznych – głośny śmiech, łzy, dąsy	– krótkie dziecięce formy radości, zachwyty, rozpacz, bólu... – gry słów i zdania krótkie – uwielbiam, nienawidzę – chce mi się/ nie chce mi się

Źródło: opracowano na podstawie E. Szymanowska, M. Sękowska, *Analiza transakcyjna w zarządzaniu...*, dz. cyt.

Przejdźmy do konkretnej sytuacji, aby zrozumieć, jak ludzie reagują, będąc w różnych stanach Ja. Wyobraźmy sobie, że Adam i Ewa rozpoczynają pracę nad wspólnym projektem. Po długim uzgadnianiu terminu spotkania z osobistymi kalendarzami umówili się, że spotkają się w środę, aby wypracować wspólną koncepcję i podzielić się zadaniami. We wtorek Adam telefonuje i prosi o przełożenie terminu spotkania na inny dzień, bo coś mu wypadło. Ewa właśnie zrezygnowała z zaproszenia do kina, bo chciała się przygotować na zaplanowane spotkanie.

Tabela 2. Możliwe reakcje Ewy z różnych stanów Ja

Rodzic Normatywny (+)	Umawialiśmy się na jutro. Umowa powinna dotyczyć obu stron. (chłodno)
Rodzic Normatywny (-) Prześladowca	Jesteś niepoważny. Z tobą to tak zawsze.... (chłodno, ironicznie)
Rodzic Opiekuńczy (+)	Nie przejmuj się, poradzimy sobie. Może ci trzeba w czymś pomóc? (z troską w głosie)
Rodzic Opiekuńczy (-) Ratownik	Nic nie szkodzi, kochanie... To może ja to sama przygotuję?
Dorosły	Umowa była na jutro. Środa to środa. Co konkretnie się wydarzyło? (spokojnie)
Dziecko Przystosowane	Przepraszam, ale muszę powiedzieć, że to niedobry początek współpracy. (grzecznie)
Dziecko Podporządkowane	Nic się nie stało. To kiedy będzie ci pasowało? (grzecznie, ulegle)
Dziecko Zbuntowane	Dlaczego to ty masz wyznaczać terminy! To nie pracujemy w ogóle! (podniesiony ton)
Dziecko Spontaniczne	Jest wściekłe! Obraża się. RzUCA słuchawką!

Źródło: opracowanie własne.

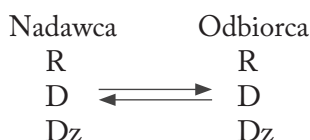
Przypominam, że pierwsza reguła komunikacyjna mówi, że komunikacja przebiega bez przeszkód, dopóki transakcje są komplementarne. Komunikacja ulega przerwaniu, kiedy transakcje zaczynają się krzyżować.

Transakcja komplementarna to wymiana komunikatów w tym samym paśmie relacji. Dokładnie wyjaśniają to przykłady zamieszczone poniżej.

Przykład transakcji komplementarnych:

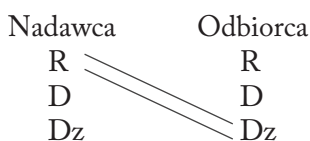
Ewa: Czy przygotowałeś koncepcję dla naszego projektu? (D → D)

Adam: Nie, jeszcze nie skończyłem. (D → D)



Ewa: Znowu masz kłopoty z przyjściem zgodnie z umową? (R → Dz)

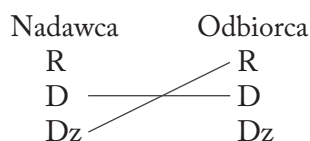
Adam: Bardzo przepraszam. Już nigdy, obiecuję, wierzysz mi? (Dz → R)



Transakcje skrzyżowane to wymiana komunikatów z różnych stanów Ja. Dokładnie wyjaśniają to przykłady zamieszczone poniżej.

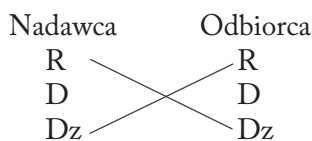
Ewa: Czy przygotowałeś koncepcję dla naszego projektu? (D → D)

Adam: Nie zawracaj mi głowy, przyjdzie czas, to zrobię... (Dz → R)



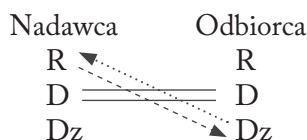
Ewa: Znowu masz kłopoty z przyjściem zgodnie z umową? (R → Dz)

Adam: Jak zwykle się mylisz... (R → Dz)



Bardzo ciekawą sprawą są **transakcje ukryte – podwójne**. W tym przypadku zachodzi rozbieżność pomiędzy przekazem werbalnym a przekazem niewerbalnym. Niespójność przekazu odczuwana jest jako brak szczerości, kłamstwo, niewygodna psychologicznego kontaktu, a z punktu widzenia nadawcy jest to tzw. dawanie do zrozumienia. Takich transakcji jest w naszym życiu mnóstwo. Aby to zilustrować, podaję przykład.

Ewa: A na kiedy się umówiliśmy, możesz mi przypomnieć? (pozornie $D \rightarrow D$)
 (niby pyta się o informację, ale z tonu głosu, który jest podniesiony i ironiczny, wynika nagana, że Adam nie respektuje umowy, czyli faktycznie $R \rightarrow Dz$)
 Adam: Oczywiście na środę, na środę! A środa jest po wtorku, czyli jutro, jak podaje kalendarz (pozornie $D \rightarrow D$)
 (niby udziela informacji, ale tonem głosu stara się zbagatelizować intencję pytania Ewy, czyli $Dz \rightarrow R$)



Warto:

1. Nauczyć się rozpoznawać stany Ja naszych rozmówców i odpowiednio zareagować. Skarżące się, roztrzęsione Dziecko lepiej troskliwie przygarnąć jak Rodzic Opiekuńczy, a gdy się uspokoi, przejść do transakcji $D \rightarrow D$.
2. Nauczyć się dostosowywać nasze komunikaty do potrzeb sytuacji (korzystając z różnych stanów Ja). Odwołując się do naszej relacji opiekun stażu – stażysta, prawdopodobnie na początku właściwe będą zachowania opiekuńcze i normatywne, gdyż one pomogą „przetrawić” w nowym środowisku w poznawanym świecie. Relacja końcowa powinna mieć oczywiście charakter $D \rightarrow D$.
3. Dobrze zrozumieć i nauczyć się komunikatów ze stanu Dorosłego Ja, bowiem rzeczowe rozmowy możliwe są tylko między ludźmi, którzy są w stanie Dorosłego.
4. Rozpoznać proporcje stanów Ja, które wykorzystujemy. W analizie transakcyjnej przyjmuje się, że istnieje pewna stała pula zachowań i jeżeli wykorzystujemy intensywnie jeden stan, pozostałe intensywnie maleją lub nikną. Na przykład bardzo Opiekuńczy Rodzic może mieć „ledwo żywe” Spontaniczne Dziecko – konsekwencje są takie, że w jego życiu brak miejsca dla samego siebie – na zabawę, przyjemności, odpoczynek. Natomiast rozbudowane Spontaniczne Dziecko przy zaniku Dorosłego i Rodzica Normatywnego powoduje, że ktoś nastawiony na natychmiastowe zaspokajanie swych potrzeb wpada w kłopoty życiowe, zawodowe, finansowe itd.

O zbyt dużej dominacji postawy Dorosłego była już wyżej mowa; Dorosły z uśpionym Dzieckiem jest chłodny, sztywny i mało twórczy!

W tym miejscu proponuję przemyśleć zwłaszcza punkt 4 i wykonać osobisty EGOGRAM (idea według J. Dusaya⁸). Można zrobić go intuicyjnie – a potem dać sobie chwilę refleksji nad otrzymaną mapą i własnym samopoczuciem.

Poniżej przykład:

Tabela 3. Stany Ja

Stany Ja	Procent, w którym korzystasz z tych stanów											
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Na przykład: czuję, że mój Rodzic Opiekunicy działa w 70%												
A moje Dziecko Spontaniczne osiąga może jakieś 2%												

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Twój EGOGRAM

Stany Ja	Procent, w którym korzystasz z tych stanów											
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Rodzic Opiekunicy												
Rodzic Ratownik												
Rodzic Normatywny												
Rodzic Prześladowca												
Dorosły												
Dziecko Spontaniczne												
Dziecko Przystosowane												
Dziecko Zbuntowane												
Dziecko Podporządkowane												

Źródło: opracowanie własne.

Warto także:

- starać się zawierać transakcje komplementarne typu Dorosły – Dorosły,
- stronić od transakcji skrzyżowanych,
- nie podejmować gier i transakcji ukrytych.

⁸ J. Dusay, *Egograms*, Harper & Row, New York 1977.

Po nabraniu wprawy w używaniu analizy transakcyjnej (czyli osiągnięciu poziomu co najmniej świadomej kompetencji) wiele problemów komunikacyjnych, sporów, konfliktów i niedopowiedzeń... znika! Ale oczywiście wymaga to też sporej odwagi w analizie własnych zachowań i refleksji nad samym sobą.

Informacje zwrotne

Informacje zwrotne są fundamentalnym sposobem wspierania rozwoju zawodowego podopiecznego.

Przekazywanie i odbieranie informacji zwrotnej ze względu na pełnienie funkcji korygującej ma istotne znaczenie w procesie rozwoju zawodowego. Jest immanentnie związane z uczeniem się. Umożliwia nazwanie tego, co jest robione dobrze, i tego, co wymaga udoskonalenia; pozwala uchronić przed ponownym popełnieniem tego samego błędu; pomaga w rozwiązaniu powstałych problemów; ułatwia stawianie wyzwań. Przy bliższej analizie okazuje się jednak, że pomimo tych niekwestionowanych zalet przekazywanie i odbieranie informacji zwrotnej pomiędzy opiekunem i podopiecznym może być obciążone różnymi nieprawidłowościami. Nieprawidłowości te mogą występować po obydwóch stronach, zarówno opiekuna, jak i podopiecznego. W każdym przypadku kładą się cieniem na rozwoju tego ostatniego. Oto kilka podstawowych błędów:

1. Błąd przemilczania, czyli braku informacji zwrotnych na temat udanych działań, osiągnięć, nawet małych sukcesów podopiecznego, a skupianie się na obszarze niepowodzenia, braku umiejętności. To klasyczny błąd szkolny! Działa tylko „nieprzyjaciół” – oczywiście informacja o niepowodzeniach jest bardzo ważna rozwojowo, ale musi być osadzona na czymś, co jest, czyli na obszarach umiejętności i kompetencji – inaczej po prostu znika motywacja do doskonalenia!
2. Błąd ochrony, czyli zbyt „miękkie, ogólne” przekazywanie informacji zwrotnych, zwłaszcza na temat niepowodzeń. Wtedy mamy do czynienia z niejasną sytuacją edukacyjną – braki nie mogą być uzupełnione, bo nie wiadomo, o co chodzi. (Tak jak w przypadku komentarzy szkolnych typu: popraw styl...)
3. Błąd klimatu, czyli brak atmosfery zaufania i/lub przepracowanej reakcji podopiecznego na otrzymywanie informacji zwrotnych. Podopieczny nie jest w stanie zaakceptować informacji negatywnej. Zamiast autorefleksji na temat tego, co zostało mu przekazane, broni się, wskazując na „obiektywne okoliczności”, usprawiedliwia się, podając różne powody, lub atakiem odpowiada na „atak”.

Tabela 5. Zasady przekazywania i odbierania informacji zwrotnej wraz z przykładami pozytywnych i negatywnych stwierdzeń

Przekazywanie informacji zwrotnej. Zalecenia	Przykłady a) wypowiedzi skonstruowanych właściwie b) wypowiedzi skonstruowanych niewłaściwie
Bądź konkretny	a) Kiedy wchodzisz do klasy, zadbaj od razu o nawiązanie dobrego kontaktu z uczniami: patrz na dzieci i uśmiechnij się na powitanie... b) Wchodzisz do klasy bez kontaktu z dziećmi...
Podkreślaj to, co można zmienić	Podkreślamy konkretne zachowania, a nie trwałe cechy osobowości człowieka. a) Widzę, że sytuacja X wywołuje u ciebie objawy zdenerwowania. Spróbuj wtedy wziąć głębszy oddech i powstrzymaj się od reagowania na kilkanaście sekund... b) Jesteś bardzo nerwowy.
Proponuj alternatywne rozwiązania	a) Zastanówmy się, czy można to zrobić w sposób X lub w sposób Y... Które rozwiązanie wydaje ci się ciekawsze i bardziej ci odpowiada? b) W tej sytuacji zrób to tak i tak!
Formułuj stwierdzenia opisowe zamiast sądów wartościujących	a) Kiedy robisz coś tak i tak, otrzymujesz taki a taki wynik, prawda?! Przemysłmy, jak można to zrobić inaczej... b) Działanie X robisz źle!
Zostaw rozmówcy wybór	a) Co sądzisz o tym, aby następnym razem postąpić na przykład tak a tak? b) Zrób to tak!
Skupiaj się na tym, co dobre	a) Jesteś doskonały w zadaniach X, Y, Z... Radzisz sobie świetnie w sytuacjach x, y, z... Do korekty są zachowania a, b, c...
Odbieranie informacji zwrotnej. Zalecenia	Przykłady: a) wypowiedzi skonstruowanych właściwie b) wypowiedzi skonstruowanych niewłaściwie
Nie odrzucaj natychmiast przekazywanej ci informacji	a) Dziękuję za informacje. To ciekawe. Nigdy tak nie myślałem. Przemysłmy to sobie dokładnie. b) Mylisz się, to nieprawda... Nie zrobiłam tego tak i tak...
Upewnij się, że dobrze zrozumiałeś komunikat	a) Powiedziałaś, że w sytuacji X zachowuję się w taki i taki sposób i muszę popracować nad swoim zachowaniem w tej sytuacji. (Parafraza, powtórzenie zrozumiałego sensu otrzymanej informacji.) b) Nie masz racji, czuję się źle oceniony...
Poproś o wyjaśnienie, komentarz, powtórzenie, jeśli informację uważasz za niewystarczającą	a) Co masz na myśli, mówiąc, że w sytuacji X działałam zbyt nerwowo? b) O co ci w ogóle chodzi?
Sam dopominaj się o informację zwrotną	a) Co mogę jeszcze poprawić w swoim działaniu? Jak oceniasz sposób rozwiązania przeze mnie sytuacji X? Mam wrażenie, że nie dość sprawiedliwie dzieliłam uwagę w przypadku dzieci z tylnych rzędów – jak to było twoim zdaniem?
Decyzję o wykorzystaniu informacji zwrotnej pozostaw sobie	Informacje zwrotne na temat siebie i swojego działania otrzymujemy z otoczenia, w którym funkcjonujemy, niemal nieustannym strumieniem. Poza tym strumieniem mamy też własne przekonania, własną pewność i własną refleksję. I to jest drugie równie ważne źródło informacji zwrotnych. Nie musisz wykorzystywać wszystkich informacji zwrotnych, jakie otrzymujesz z zewnątrz. (Inni mogą się mylić i niewłaściwie coś odebrać, ocenić.) Ale warto być otwartym na uwagi innych i nauczyć się spokojnie je rozważać.

Źródło: opracowanie własne.

Przekazywanie informacji zwrotnej to najbardziej **krytyczny moment** procesu uczenia się!

Z tego względu osoba prowadząca proces uczenia się (opiekun praktyk, nauczyciel, trener) powinna po mistrzowsku mieć opanowaną umiejętność formułowania informacji i przekazywania jej na odpowiedni poziom osobowości. Poniżej przedstawię autorską koncepcję poziomów informacji zwrotnej z wykorzystaniem modelu osobowości („Logicznych poziomów zmian”) według R. Diltsa.

R. Dilts wyróżnił siedem poziomów osobowości:

1. Poziom otoczenia.
2. Poziom zachowania.
3. Poziom stanów.
4. Poziom umiejętności i kompetencji.
5. Poziom przekonań i wartości.
6. Poziom tożsamości.
7. Poziom misji.

W proponowanej koncepcji poziomów informacji zwrotnej wykorzystuję poziomy wyróżnione przez R. Diltsa w pewnej autorskiej adaptacji. Tak więc informacja zwrotna może w wyniku określonego sformułowania werbalnego **docierać do poziomów osobowości** – odpowiednio do: otoczenia; zachowań i stanów; kompetencji, umiejętności i możliwości; przekonań i wartości oraz tożsamości. Ponadto – może tam docierać w sposób:

- pozytywny (tj. otwierający człowieka na zmiany),
- negatywny (tj. zamykający człowieka na zmiany).

Co znaczy: otwierający bądź zamykający człowieka na zmiany, prawdopodobnie każdy wie z własnego doświadczenia. Znakomicie odróżniamy w praktyce informację, która nam pomaga (dodaje wiary w siebie, energii do działania, nastroja pozytywnie), od takiej, która po prostu „podcina skrzydła” i zniechęca nie tylko do działania, ale także do kontaktu z osobą, od której otrzymujemy przekaz.

Nie potrzebujemy znać żadnej teorii osobowości, aby w praktyce – na własnej skórze – czuć, kiedy dany przekaz – informacja – jest przekazywana w sposób wzmacniający i życzliwy, a kiedy jest to forma agresywnego osądu (oskarżenia, pouczenia), od którego człowiek robi się po prostu mniejszy.

Poniżej w tabeli opisany jest wykorzystywany tu model informacji zwrotnej. Po lewej stronie – strumień negatywnych informacji, o których już wyżej pisałam, że są niezbędne do rozwoju człowieka. Po prawej – strumień pozytywnych informacji, które także oczywiście są niezbędne do tego rozwoju.

Tabela 6. Model informacji zwrotnej – poziomy komunikatów

INFORMACJA ZWROTNA			
POZIOMY KOMUNIKATÓW			
Informacje na temat negatywnych stanów rzeczy	POZIOM	POZIOM	Informacje na temat pozytywnych stanów rzeczy
	5 N. Tożsamości	5 P. Tożsamości	
	4 N. Przekonań i wartości	4 P. Przekonań i wartości	
	3 N. Kompetencji, umiejętności i możliwości	3 P. Kompetencji, umiejętności i możliwości	
	2 N. Zachowań i stanów	2 P. Zachowań i stanów	
	1 N. Otoczenia	1 P. Otoczenia	

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnej tabeli zostaną przedstawione i opisane wyróżnione poziomy osobowości, do których mogą być kierowane komunikaty słowne (w wyniku odpowiedniego ich sformułowania) oraz przykłady przekazywania:

- informacji pozytywnych;
- informacji negatywnych korygujących, tzn. przekazywania informacji o niedoskonałym stanie rzeczy z możliwym planem korygującym owe niedoskonałości (miniprogramy działania);
- negatywnych informacji pomniejszających, tzn. przekazywania informacji o niedoskonałym stanie rzeczy w sposób zamykający, autorytarny i agresywny.

Tabela 7. Poziomy osobowości, do których mogą być kierowane komunikaty słowne

POZIOM KOMUNIKATÓW	PRZYKŁADY WYPOWIEDZI
Poziom 5 Tożsamość	Informacje pozytywne: Jesteś znakomitym nauczycielem... Jesteś świetny...
Uogólnione sądy na temat osoby, osób lub samego siebie – kim ktoś jest	Informacje negatywne korygujące: Nie występują na tym poziomie.
	Informacje negatywne pomniejszające: Jesteś ogólnie słaby... Jesteś chaotyczny, leniwy, niezdolny, nieasertywny, bezradny wobec...
Poziom 4 Przekonania i wartości	Informacje pozytywne: (Jestem przekonany, że) dobrze nam się pracuje. Wierzę w ciebie. Obserwuję, że bardzo lubisz dzieci i znakomicie je traktujesz.
Uogólnione opinie na temat tego, w co wierzymy lub o czym jesteśmy przekonani, że tak jest (na temat świata, ludzi, nas samych)	Informacje negatywne korygujące: Wierzę, że się nauczysz tego wszystkiego... Na pewno będziesz to potrafił zrobić...
	Informacje negatywne pomniejszające: To nie dla ciebie. Nic z ciebie nie będzie... Nigdy się tego nie nauczysz...

Poziom 3 Kompetencje, umiejętności i możliwości Zestaw informacji na temat pakietu umiejętności, zdolności, kompetencji, możliwości	Informacje pozytywne: Potrafisz świetnie tłumaczyć temat... Widzę u ciebie duże możliwości i talent do pracy z dziećmi.
	Informacje negatywne korygujące: Odnoszę wrażenie, że nie radzisz sobie w pewnych sytuacjach z utrzymaniem dyscypliny w klasie... Według mnie działasz za mało asertywnie.
	Informacje negatywne pomniejszające: Nie radzisz sobie z dyscypliną w klasie. Działasz zbyt ulegle, nieasertywnie.
Poziom 2 Stany i zachowania Informacje dotyczące pojedynczych zachowań, elementów działania oraz stanów psychofizycznych	Informacje pozytywne: Świetnie poradziłeś sobie na tej lekcji z zakłócającymi pracę dziećmi...
	Informacje negatywne korygujące: Moim zdaniem „działania ratunkowe” mogłaś przeprowadzić nieco wcześniej, już po pierwszym sygnale dekoncentracji klasy.
	Informacje negatywne pomniejszające: Kompletnie źle to zrobiłaś... Nie jesteś w stanie zapanować nad klasą.
Poziom 1 Otoczenie Informacje na temat warunków środowiska, w którym jesteśmy	Informacje pozytywne: Świetnie zorganizowałaś stanowiska do pracy grupowej.
	Informacje negatywne korygujące: ... następnym razem zwróciłabym jeszcze większą uwagę na zaplanowanie wygodnego dojścia do każdej grupy.
	Informacje negatywne pomniejszające: Ten projekt pracy w grupach był zły.

Źródło: opracowanie własne.

Swobodne poruszanie się po tym modelu i jego pełne zrozumienie wymagają pewnej praktyki (jak wszystko), ale mogą zaowocować dobrym, skutecznym, przyjaznym kontaktem międzyludzkim, nie tylko w omawianej tu sytuacji wspierania młodego człowieka w drodze rozwoju. Byłoby znakomicie, gdyby podopieczny nabrał wprawy w formułowaniu komunikatów pozytywnie wspierających i pozytywnie korygujących, ponieważ ma to zasadnicze znaczenie przy ocenianiu dzieci i uczniów – czyli codziennej praktyce przedszkolnej i szkolnej.

Poniżej jeszcze kilka przykładów dla nabrania wprawy.

Oto inne przykłady sformułowań:

- a) to oceny i uwagi konstruktywne,
- b) to oceny i uwagi destruktywne.

Podkreślenia wskazują identyfikator poziomu informacji!

1. Poziom zachowania:

- a) Ewo, jeśli chcesz prawidłowo przeskoczyć przez kozła, mocniej się wybij tuż przed skokiem...
(Ewa dostaje wskazówki, co ma zrobić, aby wykonać określone zadanie.)
- b) No i znowu źle skoczyłaś!
(Ewa dostaje reprimendę w mało przyjemnej formie, która raczej obniża motywację do podejmowania kolejnych prób.)

2. Poziom umiejętności, kompetencji i możliwości:

- a) Ewo, wierzę, że możesz wykonać ten skok bardzo dobrze, tylko mocniej się wybij...
(Ewa słyszy zapewnienie o swoich możliwościach i konkretną radę dotyczącą tego, co ma zrobić.)
- b) Jak możesz nie wykonać tak prostego ćwiczenia! Ty nic nie potrafisz!
(Ewa słyszy ironiczne podsumowanie swoich zmagania z kozłem i uwagę o charakterze generalizacji: „Nic nie potrafisz”. Prawdopodobnie na zawsze zapamięta, że nienawidzi kozła.)

3. Poziom przekonań i wartości:

- a) Ewo, uwierz mi, że to nie jest bardzo trudne ćwiczenie i na pewno jesteś w stanie wykonać ten skok. Spróbuj jeszcze raz...
(Ewa słyszy zapewnienia zachęcające do podjęcia kolejnej próby, czuje, że nauczyciel w nią wierzy.)
- b) Och, moja droga, sport nie jest dla ciebie!
(Ewa już wie, w czym jest kiepska.)

4. Poziom tożsamości:

- a) Ewo, jesteś bardzo sprawna fizycznie, tylko za słabo się odbijasz przed skokiem.
(Ewa słyszy pochwałę odnoszącą się do tożsamości i uwagę korygującą konkretne zachowanie.)
- b) Przestań już próbować, ruszasz się jak słoń! Gimnastyczka to z ciebie żadna!
(Ewa – narażona zapewne w wyniku tej uwagi na śmiech innych uczniów – ma na pewno dosyć i nauczyciela, i kozła, i podejmowania jakichkolwiek wysiłków.)

Myszę, że po tej małej próbie łatwo jest zrozumieć, na czym polega różnica w formułowaniu uwag odnoszących się do określonego poziomu. Prawdopodobnie widać też, w co mogą ugodzić strzały nieodbornej, zgeneralizowanej krytyki.

Uwagi powinny być adresowane do adekwatnego poziomu:

1. Pozytywne – mogą być adresowane do wszystkich poziomów, im wyżej, tym lepiej. Tym silniej działają.
„Jesteś świetnym nauczycielem” – poziom tożsamości.
„Obserwuję u ciebie tyle talentu pedagogicznego” – poziom umiejętności.
2. Negatywne – powinny być adresowane do poziomu, który umożliwia korygowanie, czyli poziomu zachowań i wykonania.
„Spróbuj zwracać większą uwagę na wykonywane gesty. Kiedy mówisz, wykonujesz dużo ruchów, poprawiasz stale okulary i bawisz się włosami” – poziom zachowania.

Poziomy informacji są dobrym narzędziem identyfikującym lokalizację problemu.

Wyobraź sobie, że uczeń mówi: „Nie umiem tego zrobić”. Nauczyciel może zareagować: „Czego dokładnie w tym zadaniu nie umiesz zrobić?”. Pytanie to przesuwa akcent z „niemożności” na „zachowania”, co otwiera możliwości zmiany zwłaszcza wtedy, kiedy uczeń otrzyma dokładne wskazówki dotyczące właśnie tego poziomu zachowania. Zachowania mogą być zmienione, a umiejętności przyswojone. Oznacza to, że jest pewna nadzieja, a tam gdzie jest nadzieja, ludzie podejmują działania. Stwierdzenia odnoszące się do tożsamości „przyczepiają się” do człowieka – nieraz na całe życie.

Tymczasem warto zapamiętać, że jeżeli wypowiadasz się pozytywnie o kimś lub o sobie, zrób to na poziomie tożsamości, na przykład: „Jesteś świetną nauczycielką”. Jeżeli masz dla kogoś negatywną informację, zrób to na poziomie zachowania: „Spróbuj nieco obniżyć głos” (zamiast: „Jesteś taka piskliwa”).

Na jednym z warsztatów dla nauczycieli, po obserwacji próbek pracy z grupą uczniów, prowadzący otrzymywał dwa rodzaje wskazówek. Podam konkretny przykład.

(1) Źle pracujesz głosem. Bardziej uważaj na *body language* (język ciała). Przekazujesz uczniom uwagi w sposób niewłaściwy. Jesteś zbyt inwazyjna wobec samodzielnej pracy grupy. TERAZ przeczytaj uwagi po drugiej stronie kartki.

(2) Staraj się głębiej oddychać i mów „z brzucha”, wtedy będziesz się czuć bardziej spokojna i nabierzesz większego dystansu. Zwróć uwagę na to, że trzymasz w ręku długopis i cały czas nim „strzelasz” – rozumiem, że jesteś nieco zdenerwowana, ale to udziela się Twoim uczniom. Postaraj się zwrócić uwagę na różne porcje cierpliwości, którą okazujesz podczas oczekiwania na odpowiedź. Dla Kasi byłaś bardzo wyrozumiała i zadawałaś wiele pytań pomocniczych, w czasie słuchania Janka – okazywałaś zniecierpliwienie (wyraz twarzy), odwracałaś się i coś notowałaś w zeszycie. Wydawało się, że go nie słuchasz. Kiedy dajesz zadanie grupie, zaczekaj, aż sami uczniowie będą prosili Cię o pomoc (na przykład ustal jakiś kod przywoławczy). Wydaje się, że bardzo chcesz im pomóc, z góry dajesz wskazówki na temat wykonania pracy i – niestety – nieco ograniczasz ich aktywność.

Zastanów się teraz, które informacje zwrotne – nr 1 czy nr 2 – były dla Ciebie mniej stresujące i bardziej użyteczne? Pomyśl, jak sama formułujesz uwagi dla uczniów?

Dobra informacja zwrotna to informacja niosąca możliwość i propozycje do ewentualnej zmiany. Jako fachowiec od komunikacji musisz „wiedzieć, gdzie stuknąć”, aby wywołać odpowiednie zmiany i zachęcić do dalszego uczenia się.

Zakończenie

Oczywiście to jeszcze nie koniec listy kompetencji mentora czy tutora. To także nie koniec umiejętności komunikacyjnych opiekuna stażu i nie koniec problemów związanych z samym przebiegiem stażu. W niniejszym artykule chciałam zarysować pewne możliwości autentycznego wspierania człowieka w drodze rozwoju – na starcie kariery zawodowej – przez drugiego człowieka na drodze rozwoju, ale już ze sporym bagażem doświadczenia zawodowego. Staż może się oczywiście odbyć w sposób mniej finezyjny psychologicznie – to kwestia określonych decyzji opiekuna stażu. Chciałabym jedynie podkreślić, że staż zaplanowany w sposób, który powyżej opisałam, będzie na pewno mieć charakter znaczącego spotkania ludzi, a ich relacje mogą zaowocować zawodową przyjaźnią, co – to najbardziej warte podkreślenia – **będzie modelowało jakość relacji**, odpowiedzialność zawodową i wartości bezpośrednio przekładające się na naszego odbiorcę docelowego, czyli dzieci!

Bibliografia

- Adler R., Rosenfeld L., Proctor R. II (red.), *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, tłum. G. Skoczylas, Rebis, Poznań 2006.
- Arends R.L., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1994.
- Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. P. Izdebski, WN PWN, Warszawa 1994.
- Bettelheim B., Rosenfeld A.A., *Sztuka oczywistości*, tłum. S. Studniarz, Limbus, Bydgoszcz 1995.
- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, tłum. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk 1999.
- Davis M.H., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, tłum. J. Kubiak, GWP, Gdańsk 2001.
- De Bono E., *Sześć myślowych kapeluszy, czyli sześć sposobów myślenia*, tłum. M. Patterson, Medium, Warszawa 1996.
- Dusay J., *Egograms*, Harper & Row, New York 1977.
- Garstka T., Marszałek J., *Nauczyciel na starcie*, Wyd. CODN, Warszawa 2000.
- Hamlin S., *Jak mówić, żeby nas słuchali*, tłum. I. Morżoła, Petit, Warszawa 1994.
- Janowski A., *Wykład w telewizyjnym uniwersytecie*, TMT, 27 grudnia 2000.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli: konteksty, kategorie, praktyki*, Wyd. IBE, Warszawa 1997.
- Kwiecińska R., *Badanie postaw kandydatów na nauczycieli wobec przyszłego zawodu* [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, Impuls, Kraków 1999.

- Luecke R., *Coaching i mentoring. Jak rozwijać największe talenty i osiągać lepsze wyniki*, tłum. K. Dryńska, MT Biznes, Warszawa 2006.
- Macrae N., Stangor Ch., Hewstone M., *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, tłum. M. Majchrzak, GWP, Gdańsk 1999.
- McIntyre D., Hagger H., Wilkin M. (red.), *Mentoring Perspectives on School-Bowed Teacher Education*, Kogan Page, London 1993.
- Stirzaker R., *Mentoring. Who Needs It?*, „Managing Schools Today” 2001, January.
- Szymanowska E., Sękowska M., *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wyd. CODN, Warszawa 1996.
- Tutoring. Metoda zarządzania talentami. Z praktyki tutoring akademickiego*, WSP TWP w Warszawie, Warszawa 2011.
- Wisker G., Exley K., Antoniou M., Ridley P., *Working One-to-One with Students. Supervising, Coaching, Mentoring, and Personal Tutoring*, Taylor & Francis Group, New York 2008.
- Zimbardo P.G., Ruch F.L., *Psychologia i życie*, tłum. J. Radzicki, PWN, Warszawa 1988.

Elżbieta Marek

Diagnozowanie preferencji modalnych kandydatów na nauczycieli jako ważny aspekt przygotowania do pracy w zawodzie

Wprowadzenie

W ostatnich latach coraz częściej zwraca się uwagę na konieczność uwzględniania nauczania zróżnicowanego w klasach początkowych. Takie podejście wyznacza podstawa programowa, w której zakłada się, że:

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. [...] Zadaniem szkoły jest: realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się¹.

Należy jednak przypomnieć, że już w latach 70. XX wieku R. Więckowski w książce *Nauczanie zróżnicowane*² podejmował próbę odpowiedzi na pytanie:

[...] w jaki sposób przezwyciężyć antynomię pomiędzy jednością kształcenia a różnorodnością rozwoju intelektualnego, społecznego, emocjonalnego, biologicznego itp. poszczególnych uczniów w określonym wieku, bez równoczesnej eliminacji drożności systemu oświatowo-wychowawczego?³

¹ Podstawa programowa z komentarzem, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_1.pdf, s. 39–40, dostęp: 12.01.2013.

² R. Więckowski, *Nauczanie zróżnicowane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.

³ Tamże, s. 5.

Pomimo upływu prawie 40 lat od wydania tej książki w pedagogice wciąż szukamy sposobów przezwyciężania antynomii pomiędzy jednolitością kształcenia a różnorodnością rozwoju dziecka⁴.

W XXI wieku dużą popularnością we wczesnej edukacji dziecka cieszy się koncepcja wielorakich inteligencji H. Gardnera. Propozycje ich rozwoju znajdujemy w programach, które zdobyły popularność w Polsce. Są to: *Zabawy fundamentalne*⁵ oraz *Klucz do uczenia się*⁶. Od 2009 roku w polskich przedszkolach oraz szkołach realizowane są programy oparte na teorii H. Gardnera. Należą do nich: *Ku dziecku* B. Bilewicz-Kuźni i T. Parczewskiej⁷; *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła* J. Faliszewskiej⁸; *Wielointeligentne odkrywanie świata* M. Zatorskiej i A. Kopik⁹. Spotykamy też programy, w których preferowane są zajęcia mające na celu stymulowanie wielorakich inteligencji. Są to: *Wesołe przedszkole i przyjaciele* M. Walczak-Sarao' i D. Kręcisz¹⁰; *Wesoła szkoła i przyjaciele* J. Hanisz¹¹; *Razem w szkole* J. Brzózki, K. Harmak, K. Izbińskiej, A. Jasiochy oraz W. Wenta¹².

W projektowaniu dydaktycznym coraz częściej proponuje się także uwzględnianie neurodydaktycznego podłoża procesu kształcenia. Warto przypomnieć, że neurodydaktyka jest nową interdyscyplinarną dziedziną badawczą zajmującą się procesami uczenia się i nauczania, korzystającą z dorobku takich nauk, jak: dydaktyka,

⁴ Na uwagę zasługuje publikacja S. Grzegorzewskiej, *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*, Impuls, Kraków 2009.

⁵ Na stronie <http://zabawyfundamentalne.pl/mapa.html> (dostęp: 28.05.2013) znajduje się mapa przedszkoli wykorzystujących ten program.

⁶ <http://www.kluczdouczeniasie.pl/pl/strona/kategoria/4/wspolpraca>, dostęp: 28.05.2013. G. Dolya, *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, tłum. Stanley's School of Languages, Key to Learning Polska, Warszawa 2007.

⁷ B. Bilewicz-Kuźnia, T. Parczewska, *Ku dziecku. Program wychowania przedszkolnego*, Nowa Era, Warszawa 2010.

⁸ J. Faliszewska, *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej*, Grupa Edukacyjna, Kielce 2009.

⁹ M. Zatorska, A. Kopik, *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2011.

¹⁰ M. Walczak-Sarao', D. Kręcisz, *Wesołe przedszkole i przyjaciele. Program wychowania i edukacji przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 2009.

¹¹ J. Hanisz, *Wesoła szkoła i przyjaciele. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 2009; I. Czaja-Chudyba, *Wesoła szkoła i przyjaciele. Jak odkrywać i wspierać zdolności dziecka. Scenariusze zajęć dla klasy 1*, WSiP, Warszawa 2009; I. Czaja-Chudyba, *Wesoła szkoła i przyjaciele. Jak odkrywać i wspierać zdolności dziecka. Scenariusze zajęć dla klasy 2*, WSiP, Warszawa 2010; I. Czaja-Chudyba, *Wesoła szkoła i przyjaciele. Jak odkrywać i wspierać zdolności dziecka. Scenariusze zajęć dla klasy 3*, WSiP, Warszawa 2011.

¹² J. Brzózka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, W. Went, *Razem w szkole. Program edukacji wczesnoszkolnej. Klasy I–III*, WSiP, Warszawa 2009.

neurobiologia, psychologia poznawcza, teoria sieci neuronowych i inne¹³. Nowoczesność rozwiązań neurodydaktyki polega na uwzględnianiu w procesie edukacji:

- prawidłowości, mechanizmów i możliwości ludzkiego rozwoju;
- faktycznych możliwości ludzkiego mózgu i preferencji w uczeniu się;
- potrzeby własnego doskonalenia się i szanse osiągnięcia sukcesu w życiu;
- istoty wielorakiej inteligencji i ogromnej różnorodności ludzkich osobowości;
- „alchemii rozwoju” i możliwości zrobienia kariery w szkole i w życiu;
- osobistego, indywidualnego rozwoju człowieka przez jego samodzielne doskonalenie się¹⁴.

G. Roth uważa, że

[...] nauczyciele powinni więcej wiedzieć o działaniu mózgu. Każda czynność związana z nauczaniem prowadzi do zmian w mózgu. Dlatego najlepiej może uczyć ten, kto rozumie, kiedy i dlaczego dochodzi do zmian¹⁵.

Preferencje modalne ważnym czynnikiem uczenia się i nauczania

Jednym z istotnych czynników związanych z pracą mózgu, które – oprócz dominującej inteligencji – wpływają na efektywność uczenia się, są indywidualne preferencje modalne. W edukacji wczesnoszkolnej problem preferencji modalnych jest ważny, gdyż w przeciętnej klasie blisko 75% uczniów ma właściwe zdolności aktywizowania obszarów wzrokowych, słuchowych i czuciowo-dotykowych. W tej grupie notuje się dość stabilny wielokanałowy system sensoryczny, zwykle dwukanałowe kombinacje rodzajów przyswajania wiedzy – wzrokowo-słuchową (V + A), wzrokowo-kinestetyczną (V + K) oraz słuchowo-kinestetyczną (A + K); przy czym kanał pierwszy jest dominujący. Pełny przekaz ma charakter multisensoryczny i obejmuje trzy¹⁶ lub cztery¹⁷ kanały. Musimy pamiętać, że w każdej klasie przypuszczalnie jest kilku uczniów potrafiących gromadzić

¹³ A. Karpińska, *Neurodydaktyczne podstawy projektowania poprawy jakości kształcenia* [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, UAM w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, PWSZ w Koninie, Kalisz – Konin 2013.

¹⁴ J.P. Sawiński, *Czy potrzebna jest nam neurodydaktyka?*, „Gazeta Szkolna” 2005, nr 27/28, s. 14.

¹⁵ Cyt. za: E. Petlák, J. Zajacová, *Rola mózgu w uczeniu się*, Petrus, Kraków 2010, s. 6.

¹⁶ D. Markova i A. Powell w książce *Twoje dziecko jest inteligentne. Jak rozpoznać i rozwijać jego umysł* (tłum. M. Lewandowska, Książka i Wiedza, Warszawa 2004) wyrażają pogląd, że istnieją trójkanałowe kombinacje rodzajów przyswajania wiedzy.

¹⁷ R. Linksman, *W jaki sposób szybko się uczyć*, tłum. J. Korpanty, Świat Książki, Warszawa 2000.

informacje tylko jednym kanałem sensorycznym: wzrokowym (VO – *Visul Only*), słuchowym (AO – *Audial Only*) czy jedynie kinestetycznym (KO – *Kinesthetic Only*). Określa się ich mianem translatorów¹⁸. Translatorom z trudem przychodzi nie tylko edukowanie się, ale także odpowiednie porozumiewanie się na płaszczyźnie niewerbalnej, jak również łączenie ekspresji słownej z pozawerbalną w spójną całość. Translatorzy – czyli uczniowie o jednokanałowym odbiorze – potrzebują czasu, w którym mogą dokonać przełożenia informacji z jednego kanału na drugi. Wiąże się to niestety z koniecznością „wyłączenia się” na chwilę z toku lekcji. W tym czasie uwaga uczniów siłą rzeczy maleje. Tracą oni w ten sposób możliwość zobaczenia (wzrokowcy), usłyszenia (słuchowcy) bądź odczucia (kinestetycy) kolejnej porcji informacji¹⁹. W każdej 30-osobowej klasie może się znaleźć 4–6 translatorów, którzy wymagają specjalnych oddziaływań, specyficznie rozumianego treningu zachowań bezsłownych, prowadzących do ukształtowania umiejętności polisensorycznego aktywizowania kanałów percepcji i odtwarzania informacji²⁰.

Zadaniem nauczyciela jest rozpoznanie dominującego kanału przyswajania wiedzy przez ucznia. Należy także pamiętać, że sam nauczyciel musi znać własny dominujący kanał przekazu i związany z nim styl przekazywania informacji, którym najczęściej nieświadomie się posługuje. Ważne bowiem, by uczniowie w codziennych kontaktach edukacyjnych mieli możliwość odwołania się do tego, co skupia ich uwagę wzrokową, doznawać wrażeń słuchowych, poznawać za pomocą dotyku. Im młodszy wychowanek, tym ważniejsze jest w procesie poznawania świata polisensoryczne uczenie się.

Niestety charakteryzowane preferencje modalne w praktyce nie zawsze są w pełni wykorzystywane. Najczęściej relacja pedagogiczna jest oparta na pobudzaniu kanałów wizualnego i słuchowego, z jednoczesnym ograniczaniem kanałów kinestetycznego i dotykowego. Tymczasem właśnie dotyk ma zasadnicze znaczenie w polepszaniu związków interpersonalnych, w kompensowaniu reakcji pojawiających się podczas sytuacji kryzysowych, w kształtowaniu poczucia zaufania i empatii. Ważnym aspektem nauczania integracyjnego jest nauka z wykorzystaniem wszystkich zmysłów, z patrzeniem, słuchaniem, mówieniem, wachaniem, smakowaniem i dotykiem. Dopiero wtedy można rejestrować informacje wszystkimi kanałami odbioru i połączyć je w mózgu w sieć²¹. Ilustracją tego może być poniższy rysunek.

¹⁸ T. Christov, *Słaby uczeń czy „translator”?*, „Gestalt” 2004, nr 13, s. 29.

¹⁹ D. Kwaśniewski, *Dotrzeć do ucznia*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 7, s. 22.

²⁰ W. Sikorski, *Komunikacja niewerbalna w relacji pedagogicznej* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Żak, Warszawa 2003, s. 736–737.

²¹ Ch. Liebertz, *Praktyczny poradnik nauczania integracyjnego. Skarbnica wiadomości teoretycznych, metod i zabaw*, tłum. M. Jałowicz, Jedność, Kielce 2003, s. 40.

Rysunek 1. Czy wiesz, że ludzie zapamiętują...



Źródło: opracowanie własne na podstawie książki M. Taraszkiewicz, C. Rose, *Atlas efektywnego uczenia (się), nie tylko dla nauczycieli. Część I*, Transfer Learning, Gdańsk 2006, s. 24.

Model nauczania oparty na postrzeganiu zmysłowym jest niezbędny we współczesnej edukacji dziecka. Aby móc go aktualizować w praktyce, konieczne jest rozpoznanie modalnego profilu ucznia. Jednakże musimy pamiętać, że nie jest to odkrycie XXI wieku. Wcześniej bowiem podobne teorie preferowali: J.M.G. Itard, J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, F. Froebel i M. Montessori²². W XX wieku takie idee głosili H. Gardner²³, S. Kovalik²⁴ czy V. Maas²⁵. Aby

²² G. Dryden, J. Vos, *Revolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak, Zys i S-ka, Poznań 2003, s. 105.

²³ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.

²⁴ Zob. J. Grochulska, *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*, Staromiejska Oficyna Wydawnicza, Kraków 1994.

²⁵ V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej dla rodziców i specjalistów*, tłum. E. Grzybowska, Z. Przyrowski, M. Ślifirska, WSiP, Warszawa 1998.

zaspokoić potrzeby indywidualne uczniów, musimy uruchamiać w procesie edukacji wszystkie kanały poznawania świata²⁶. Jest to możliwe wówczas, gdy poznamy indywidualne preferencje wychowanków. Trzeba jednak pamiętać, że **każdy nauczyciel ma także swój własny styl uczenia się i – podobnie jak uczniowie – preferuje określony kanał odbioru czy przekazywania informacji**. Świadomość własnych preferencji poznawczych nauczycieli oraz najdogodniejszych dla nich sposobów uczenia się i nauczania ułatwia refleksyjne podejście do pracy, pozwala uniknąć wielu frustracji – wynikających na przykład ze spotkania z wychowankami, którzy preferują całkowicie inny sposób uczenia się²⁷.

Rozpoznawanie preferencji modalnych

W literaturze istnieje Kwestionariusz VARK²⁸, którego nazwa pochodzi od pierwszych czterech liter wyrazów oznaczających sposoby przetwarzania informacji, wyróżnione ze względu na preferowane modalności zmysłowe: wzrokowy (ang. *visual*), słuchowy (ang. *aural*), werbalny w formie pisanej (ang. *reading/writing*), kinestetyczny (ang. *kinesthetic*). N. Fleming uważa, że preferencje w zakresie modalności zmysłowych są względnie stałe i przejawiają się na różnych poziomach zachowania. Do ustalenia modalności sensorycznych można wykorzystać także testy autorstwa R. Linksmanna²⁹. Obserwując zachowania dziecka w wieku wczesnoszkolnym pod kątem ustalenia preferencji modalnych, warto posłużyć się schedulą obserwacyjną opracowaną przez K. Krasoń i B. Majkut-Czarnotę³⁰.

Interesujące wskaźniki dotyczące preferencji modalnych proponują C. Rose i M.J. Nicholl w książce *Ucz się szybciej, na miarę XXI wieku*. Wskaźniki te, zawarte w poniższej tabeli, wykorzystałam do skonstruowania kwestionariusza badań, których wyniki przedstawię w dalszej części tekstu.

²⁶ Por. R. Fisher, *Uczymy, się jak uczyć*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999.

²⁷ S. Dylak (red.), *Metodyka kształcenia strategią wyprzedzającą*, UAM, Poznań 2011, s. 73.

²⁸ Wersja oryginalna kwestionariusza znajduje się na stronie <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>, dostęp: 28.05.2013. Polskie opracowanie dostępne jest pod adresem <http://www.inp.uni.opole.pl/~sztejnberg/vark/ankieta.htm>, dostęp: 28.05.2013.

²⁹ R. Linksmann, *W jaki sposób...*, dz. cyt.

³⁰ K. Krasoń, B. Majkut-Czarnota, *Szanse na porozumienie w diadzie nauczyciel – uczeń a poznanie preferencji modalnych dziecka* [w:] M. Gwoździcka-Piotrowska, J. Wołeszo, A. Zduniak (red.), *Edukacja w społeczeństwie ryzyka. Bezpieczeństwo jako wartość*, Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2007, s. 329–332.

Tabela 1. Wskaźniki preferencji modalnych uwzględnione w kwestionariuszu badań

Lp.	Obszar samoobserwacji	Typ wzrokowy	Typ słuchowy	Typ ruchowy
1	Spędzanie czasu wolnego	Lubię czytać, oglądać telewizję, chodzić do kina, rozwiązywać krzyżówki	Lubię słuchać radia, muzyki, grać, dyskutować	Lubię aktywne zajęcia, zarówno towarzyskie, jak i sportowe, na przykład taniec, wycieczki
2	Pamięć	Pamiętam wygląd ludzi – „nigdy nie zapominam twarzy”. Jestem dobry z ortografii, gdyż pamiętam słowo z wyglądu	Pamiętam imiona i nazwiska ludzi. Łatwo przypominam sobie fakty. Lubię mówić i używam bogatego słownictwa	Pamiętam to, co się zdarzyło
3	Objaśnianie drogi	Objaśniając drogę lub pytając o nią, najchętniej korzystam z mapy	Słownie udzielam informacji o drodze – „Trzeba skręcić w lewo, iść prosto itd.”	Zamiast objaśniać drogę, wolę zaprowadzić – „Najlepiej będzie, jeśli Pan pójdzie ze mną”
4	Sposób ubierania się	Stylowy. Wygląd jest dla mnie ważny. Starannie dobieram kolory	Ważna jest etykieta. Znam się na firmach, wyjaśniam, jakie ubrania są najlepsze	Wygoda i to, jaki materiał jest w dotyku, są ważniejsze od stylu
5	Ujawnianie emocji	Moje emocje oddaje wyraz twarzy	Emocje ujawniam przez zmianę tonu głosu	Moje emocje zdradza język ciała – napięcie, ruch mięśni
6	Słowa dominujące w języku	Widzisz, zobacz, wyobraź sobie, punkt widzenia, spojrzysz na to z drugiej strony, olśnienie, perspektywa, wygląda na to, pole widzenia, jasne, czarno to widzę, widok z lotu ptaka, krótkowzroczność, masz pod samym nosem	To brzmi nieźle, słyszałeś, że gdzieś dzwonią, słyszałeś, co mówisz, to muzyka dla moich uszu, mówię ci, nie mów, słuchaj, mów głośno i wyraźnie, głupia gadka, cały zamieniam się w słuch, wygadaj się, trzymaj język za zębami, prawdę mówiąc	Robi dobre wrażenie, nie poruszaj tego tematu, wyłóż karty na stół, chwycić byka za rogi, pociągać sznurki, gotować się ze złości, wziąć się w garść, ręka w rękę, wstrzymaj się, wziąć się za bary, zagryźć zęby, do góry nogami
7	Aktywność twórcza	Pisanie, rysowanie, malowanie, projektowanie, machinalne rysowanie podczas rozmowy	Śpiewanie, opowiadanie historii, muzykowanie, opowiadanie dowcipów, debatowanie, filozofowanie	Rzemiosło, ogrodnictwo, taniec, sport
8	Planowanie pracy	Przygotowuję wcześniejszy plan działania, przyglądam się „obrazowi całości”. Opracowuję plan gry, robiąc wykazy. Zorientowany jestem na szczegóły	Rozmawiam o metodach, debatuję nad problemami, opracowuję rozwiązania w formie słownej	Pracując nad czymś, działam metodą „krok po kroku”. Lubię zajmować się pracą fizyczną
9	Mówienie	Mówię szybko, ale potrafię się kontrolować, cicho siedzieć	Mówię średnio szybko. Lubię mówić – nawet wtedy, gdy nie trzeba	Mówię powoli
10	Relacje z innymi ludźmi	Nawiązuję kontakt wzrokowy i przywiązuję wagę do mimiki	Preferuję dialog i otwartą dyskusję	Lubię kontakt fizyczny, być blisko kogoś, komunikować się przez dotyk
11	Gdy nie mam zajęcia...	Rysuję coś od niechcenia lub patrzę	Nucę lub mówię sama do siebie	Wiercę się, nie mogę usiedzieć w jednym miejscu

Tabela 1. Wskaźniki preferencji modalnych..., cd.

Lp.	Obszar samoobserwacji	Typ wzrokowy	Typ słuchowy	Typ ruchowy
12	Załatwianie sprawy...	W bezpośrednich kontaktach twarzą w twarz	Przez telefon	Robiąc coś podczas spaceru itp.
13	Zapamiętuję	Gdzie coś położyłam, nawet kilka dni wcześniej	Słowa mówione	Gdy korzystam z pomocy naukowych
14	Lepiej uczyć się	Gdy mi się coś pokazuje, niż gdy się do mnie mówi	Gdy słyszę informację, niż kiedy ją czytam	Gdy mogę podczas nauki czymś manipulować

Źródło: charakterystyki dokonano na podstawie książki C. Rose, M.J. Nicholl, *Ucz się szybciej, na miarę XXI wieku*, tłum. H. Górecka, Logos, Warszawa 2003, s. 102–104.

Badania zostały przeprowadzone wśród 112 studentek studiów stacjonarnych magisterskich studiujących na specjalności pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna na UJK w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim, w roku akademickim 2010/2011, podczas zajęć z przedmiotu **rozwijanie wielorakich inteligencji dzieci**. Celem przeprowadzonych badań było poznanie preferencji modalnych przyszłych nauczycielek. W badaniu wykorzystałam kwestionariusz preferencji modalnych, w którym zawarłam wskaźniki wyodrębnione w tabeli 1. Preferencje ogółu badanych studentek zawiera tabela 2.

Tabela 2. Preferencje modalne w samoocenie badanych studentek

Lp.	Obszar analizy	Preferencje modalne					
		Typ wzrokowy		Typ słuchowy		Typ kinestetyczny	
1	Spędzanie czasu wolnego	42	37,50%	37	33,04%	33	29,46%
2	Pamięć	54	48,21%	18	16,07%	40	35,71%
3	Objaśnianie drogi	6	5,36%	98	87,50%	8	7,14%
4	Sposób ubierania się	54	48,21%	2	1,79%	56	50,00%
5	Ujawnianie emocji	61	54,46%	19	16,96%	32	28,57%
6	Słowa dominujące w języku	52	46,43%	47	41,96%	13	11,61%
7	Aktywność twórcza	42	37,50%	37	33,04%	33	29,46%
8	Planowanie pracy	53	47,32%	16	14,29%	43	38,39%
9	Mówienie	60	53,57%	37	33,04%	15	13,39%
10	Relacje z innymi ludźmi	66	58,93%	44	39,29%	2	1,79%
11	Wolne chwile	63	56,25%	22	19,64%	27	24,11%
12	Sposób załatwiania spraw	92	82,14%	12	10,71%	8	7,14%
13	Zapamiętywanie	55	49,11%	36	32,14%	21	18,75%
14	Uczenie się	87	77,68%	16	14,29%	9	8,04%
Łącznie zachowań		787	50,19%	441	28,12%	340	21,68%

Źródło: badania własne.

Z tabeli 2 wynika, że ponad połowa badanych, dokonując analizy własnych zachowań w kontekście preferencji modalnych, wskazała spostrzeżenie wzrokowe jako dominujące w różnych zachowaniach. Najczęściej modalność wzrokowa jest wykorzystywana podczas załatwiania różnych spraw (82,14%), uczenia się (77,68%), w relacjach z innymi ludźmi (58,93%), w wolnych chwilach (56,25%). Najrzadziej – podczas objaśniania drogi (5,36%). Badane studentki wykorzystują modalność słuchową znacznie rzadziej niż wzrokową, gdyż występuje ona w 28,12% zachowań. Najczęściej preferowana jest podczas objaśniania drogi (87,5%), najrzadziej przejawia się w sposobie ubierania (1,79%). Jedynie 2 studentki zwracają uwagę na etykiety, nazwy firm produkujących stroje. Dla pozostałych jest to obojętne. Modalność kinestetyczną wykazuje 21,68% badanych, co odzwierciedla się najczęściej w ich sposobie ubierania się. Połowa respondentów preferuje stroje wygodne. Jeśli chodzi o planowanie, 38,39% studentek stosuje metodę „krok po kroku” i lubi prace fizyczne. Niewiele badanych, bo jedynie 2 osoby (co stanowi 1,79% badanych), lubi bliski kontakt fizyczny i komunikowanie się przez dotyk. Dostrzegamy zatem, że preferencje kinestetyczne występują sporadycznie podczas relacji interpersonalnych. Również niewiele, bo 8 studentek, zamiast objaśniać komuś drogę, woli tę osobę doprowadzić na miejsce. Jedynie 9 osób lubi wykorzystywać ruch, manipulować podczas nauki.

Analizując tabelę, warto zwrócić uwagę na te obszary samoobserwacji, z których wynika, że w badanej grupie istnieje podobny odsetek osób z dominującą modalnością słuchową, wzrokową czy kinestetyczną. Wyniki dla sposobu spędzania wolnego czasu i aktywności twórczej są identyczne. Największe zróżnicowanie wyników dla preferencji modalnych występuje w przypadku objaśniania drogi. Studentki udzielają najczęściej instrukcji słownych, sporadycznie wykorzystują modalność wzrokową czy kinestetyczną.

Typy preferencji modalnych badanych studentek




Do interpretacji badań wykorzystałam koncepcję D. Markovej i A. Powell, które w książce *Twoje dziecko jest inteligentne. Jak poznać i rozwijać jego umysł* wyodrębniły sześć możliwych kombinacji indywidualnych wzorców myślenia dzieci. Są to:

[...] szlaki myśli, sposoby przyswajania, trawienia i wchłaniania wiadomości. Te wzorce funkcjonują we wszystkim, co robimy. One wyznaczają najwygodniejszy i najskuteczniejszy sposób uczenia się³¹.

³¹ D. Markova, A. Powell, *Twoje dziecko jest inteligentne...*, dz. cyt., s. 50.

Poniżej w tabeli przedstawiono ich symboliczny obraz.

Tabela 3. Typy preferencji modalnych

			Typ
Świadomość	Podświadomość	Nieświadomość	
wzrokowy	słuchowy	ruchowy	WSR
wzrokowy	ruchowy	słuchowy	WRS
słuchowy	ruchowy	wzrokowy	SRW
słuchowy	wzrokowy	ruchowy	SWR
ruchowy	wzrokowy	słuchowy	RWS
ruchowy	słuchowy	wzrokowy	RSW

Źródło: opracowanie własne na podstawie książki D. Markova, A. Powell, *Twoje dziecko jest inteligentne...*, dz. cyt.

Autorki nazwały następująco wyodrębnione przez siebie typy:

1. **Przewodnik stada** – typ słuchowo-ruchowo-wzrokowy.
Najwłaściwszy sposób uczenia się: słuchanie/ doświadczenie/ patrzenie.
Najwłaściwsza forma wypowiedzi: mowa/ działanie/ demonstracja.
2. **Akrobata słowny** – typ słuchowo-wzrokowo-ruchowy.
Najwłaściwszy sposób uczenia się: słuchanie/ patrzenie/ doświadczenie.
Najwłaściwsza forma wypowiedzi: mowa/ demonstracja/ działanie.
3. **Żywe srebro** – typ ruchowo-słuchowo-wzrokowy.
Najwłaściwszy sposób uczenia się: doświadczenie/ słuchanie/ patrzenie.
Najwłaściwsza forma wypowiedzi: działanie/ mowa/ demonstracja.
4. **Wędrujący poszukiwacz** – typ ruchowo-wzrokowo-słuchowy.
Najwłaściwszy sposób uczenia się: doświadczenie/ słuchanie/ patrzenie.
Najwłaściwsza forma wypowiedzi: działanie/ demonstracja/ mowa.
5. **Wszędobylski obserwator** – typ wzrokowo-ruchowo-słuchowy.
Najwłaściwszy sposób uczenia się: patrzenie/ doświadczenie/ słuchanie.
Najwłaściwsza forma wypowiedzi: demonstracja/ działanie/ mowa.
6. **Prezenter gawędziarz** – typ wzrokowo-słuchowo-ruchowy.
Najwłaściwszy sposób uczenia się: patrzenie/ słuchanie/ doświadczenie.
Najwłaściwsza forma wypowiedzi: demonstracja/ działanie/ mowa.

Typologię odnoszącą się do modalności dzieci wykorzystałam w badaniach dorosłych. Pierwsza część badań miała na celu poznanie modalności studentek, w części drugiej – po obliczeniu wyników i określeniu typu modalności – odbyła się dyskusja w badanej grupie dotycząca tego, na ile opis zachowań charakterystycznych dla poszczególnych typów dzieci może się odnosić do dorosłych. Poniżej znajduje się wykres przedstawiający wyniki badań przeprowadzonych wśród 112 studentek oraz interpretacja odnosząca się do ich zachowań w kontekście podjęcia w przyszłości pracy nauczyciela. W interpretacji posłużyłam się

fragmentami opisów D. Markovej i A. Powell, które studentki uznały za trafne w kontekście własnych zachowań.

Wykres 1. Typy modalności badanych studentek



Źródło: badania własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że najwięcej studentek (53) reprezentuje typ wzrokowo-słuchowo-ruchowy – **prezentera gawędziarza**. Są to osoby o bystrym spojrzeniu, które uwielbiają patrzeć, obserwować ludzi, czytać. Czytanie jest zazwyczaj dla nich najłatwiejszym sposobem, by się czegoś nauczyć. Osoby te nie robią błędów ortograficznych, potrafią zredagować tekst i zrobić korektę, piszą jasno i w sposób uporządkowany, starannym, czytelnym charakterem pisma. Pamiętają to, co zobaczyły lub przeczytały. Przechowują w pamięci mnóstwo szczegółów. Lubią dużo opowiadać i mówią bardzo przekonująco. Lubią porządkować, klasyfikować i oceniać. Są urodzonymi nauczycielami. Lubią uczyć i wyjaśniać oraz bardzo szczegółowo opowiadać, używając obrazowych metafor. Za ich słowami kryje się wiele uczuć, które można wyczytać z wyrazu twarzy. Gestykulują dla podkreślenia treści. Potrafią przekonać zarówno dorosłych, jak i dzieci do swojego punktu widzenia, są bardzo wymowne. Słuchając innych, utrzymują z nimi ciągły kontakt wzrokowy. Są to osoby bardzo towarzyskie, lubiące ludzi i rozmowy z nimi. Łatwo im dostrzec dwie strony medalu, co dla słuchacza może być frustrujące, gdyż jednego dnia coś mówią, a następnego zmieniają zdanie. Ich ubiór jest kolorowy, przemyślany, z trafnie dobranymi dodatkami. Mają powierzchowną świadomość własnego ciała i zdarza się, że aby nauczyć się jakiejś czynności, muszą powtarzać ją wielokrotnie. Unikają rywalizacji w sporcie. Zwykle wolą te formy aktywności, które można uprawiać indywidualnie. Mają niekiedy problem z nawiązaniem kontaktu fizycznego³².

Wszędobylski obserwator – typ wzrokowo-ruchowo-słuchowy – jest charakterystyczny dla 40 studentek. Są to osoby odznaczające się dużą empatią. Sprawiają wrażenie, jakby chłoneły świat oczami i czuły to, co widzą. Łatwo

³² D. Markova, A. Powell, *Twoje dziecko jest inteligentne...*, dz. cyt., s. 124–128.

zapamiętują to, co widziały lub czytały. Niezwykle łatwo nawiązują kontakt wzrokowy; często potrafią też utrzymać go przez dłuższy czas, lecz gdy słuchanie się przeciąga – ich wzrok błądzi w przestrzeni. Pamiętają twarze ludzi, ale co rusz zapominają imion i nazwisk. Najlepiej uczą się przez obserwację lub czytając instrukcje, a następnie podejmując samodzielne próby, bez uprzednich ustnych objaśnień. Większość z nich pisze czytelnie, poprawnie pod względem ortograficznym i łatwo wyłapuje błędy w tekście. Wszędobylscy obserwatorzy odznaczają się doskonałą koordynacją wzrokowo-ruchową. Przewodzą w grach komputerowych, uwielbiają rozbierać przedmioty na części. W aktywności fizycznej znajdują ujście dla swoich uczuć i energii. Są zwykle dobrymi sportowcami, łatwo opanowują fizyczne umiejętności, gdy pokaże się im, jak coś zrobić. Osoby o tym wzorcu często są bardzo świadome własnych doznań cielesnych. Potrafią rozróżnić się w swoich uczuciach. Wyczuwają też, jakich emocji i wrażeń doświadczają inni w ich otoczeniu. Są dobrymi współpracownikami, wolą pracować w zespole niż na własną rękę. Wypowiadając się, często czynią to w sposób okrężny, nie trzymają się kolejności, przeskakują z tematu na temat, robią niezrozumiałe dla słuchaczy aluzje. Można odnieść wrażenie, że nie docierają do sedna sprawy. Posługują się wieloma zwrotami nawiązującymi do sfery wizualnej: „patrzeć”, „widzieć”, „pokazywać”, „wyobrażać sobie”. Bardzo długo pamiętają, co się im mówi o nich samych – zarówno treści pozytywne, jak i negatywne. Szorstki ton lub krytyka słowna sprawiają, że czują się zaatakowane. W dyskusjach lub w większym gronie niechętnie zabierają głos³³.

Akrobata słowny to typ słuchowo-wzrokowo-ruchowy, charakterystyczny dla 9 badanych studentek. Ich świat obraca się wokół słów. W swoich wypowiedziach używają wielu pojęć, posługują się abstrakcyjnym słownictwem, uwielbiają fakty, historię. Fascynuje je nauka języków obcych. Lubią objaśniać, dyskutować. Zawsze starają się wszystko zrozumieć, chętnie też pomagają w tym innym. Mają skłonność do wybiórczego słuchania. Słuchają tylko do momentu, aż uznają, że uzyskały zadowalającą odpowiedź na swoje pytania. Na ogół mają powierzchowną świadomość własnego ciała. Kłopot sprawia im zwracanie uwagi na sygnały cielesne. Prace ręczne, ćwiczenia fizyczne i sport mogą być dla tych osób źródłem frustracji i lęku. Dotyk może zaś je onieśmielać. Kontakt fizyczny – zarówno przyjemny, jak i nieprzyjemny – na długo pozostaje w pamięci tych osób³⁴.

Wędrujący poszukiwacz – typ ruchowo-wzrokowo-słuchowy – reprezentowany jest przez 5 badanych studentek. Wędrujący poszukiwacze odznaczają się zorganizowaną, uporządkowaną energią, wrażliwością oraz wdziękiem fizycznym. Mają wrodzoną koordynację ruchów oraz łatwo, bez ustnych wskazówek, opanowują umiejętności natury fizycznej. Aktywność fizyczna ożywia te osoby. Potrafią być bardzo dobrze zorganizowane i precyzyjne w swoim działaniu. Mają

³³ D. Markova, A. Powell, *Twoje dziecko jest inteligentne...*, dz. cyt., s. 114–117.

³⁴ Tamże, s. 85–88.

zwykle dobrą koordynację wzrokowo-ruchową, lubią pracować rękami, potrafią łatwo konstruować rzeczy z elementów, często w sposób bardzo twórczy. Interesują je najróżniejsze sprawy z bardzo odległych od siebie dziedzin. Pasjonują się grą w piłkę i sztuką, szyciem i chemią. Mają intuicyjną zdolność łączenia tych zainteresowań w harmonijną całość. Dostrzegają także znaczenie wielu aspektów jednej sprawy oraz potrafią objąć umysłem pewną całość równie dobrze, jak szczegóły. Obdarzone są łagodnym głosem, zawsze zdają się śledzić, rejestrować działania innych. Słowa znajdują powoli, mówią zwięźle. Używają zwrotów kojarzących się z ruchem, określających działania i uczucia. Nadmiar słów może je przytłaczać³⁵.

Typ słuchowo-ruchowo-wzrokowy – określony umownie jako **przewodnik stada** – reprezentują 3 badane studentki. Osoby te są elokwentne, tryskające energią. Uwielbiają przewodzić, opiekować się innymi, mówić im, co mają robić. Zwykle mają mnóstwo „genialnych pomysłów” i przeżywają rozczarowania i niezadowolenie, gdy nie mogą lub nie potrafią spełnić swoich marzeń. Mówią jasno, niemal bezustannie z zapałem, uczuciem. Wypowiadane słowa mają swoistą melodię. Osoby te uwielbiają dyskusje, dowcipy, chętnie używają gry słów. Bez trudu wyrażają swoją opinię. Pamiętają, co się do nich mówi. Potrafią bezbłędnie powtórzyć to, co usłyszały. Osoby te mają niekiedy trudności ze słuchaniem, często przerywają innym, szczególnie gdy są podekscytowane. Mają ogromne pokłady energii. Ich twarze rzadko odzwierciedlają uczucia, jednak zdradza je mowa ciała. Wyłączają się, gdy muszą się skupić na wielu szczegółach wizualnych. Lubią sport, są dobrymi instruktorami. Są to osoby niezależne, często działające na własną rękę. Mają niekiedy kłopot z podejmowaniem decyzji. Mogą sprawiać wrażenie rozproszonych, niezdecydowanych. Kontakt wzrokowy przy jednoczesnym słuchaniu onieśmiela je i nie potrafią go długo utrzymywać³⁶.

Żywe srebro – typ ruchowo-słuchowo-wzrokowy – jest charakterystyczny jedynie dla 2 badanych studentek. Żywe srebra, jak sama nazwa sugeruje, mają niewyczerpane zasoby energii fizycznej. Poruszają się niemal nieustannie. Nie potrafią usiedzieć spokojnie. Doświadczają świata w sposób namacalny – przez dotyk, smak, zapach, eksperymenty. Są pełne harmonii, lubią sport. Bardzo łatwo uczą się tego, co ma związek z posługiwaniem się ciałem. Są obdarzone dużą wytrzymałością fizyczną. Potrafią uświadomić sobie swoje doznania cielesne. Komfort fizyczny jest dla nich bardzo ważny. Na ogół wyraźnie uświadamiają sobie własne uczucia. Na ich twarzach nie odmalowują się jednak emocje. O przeżyciach mówią ich ciała – postawa, sposób poruszania się, dotyk. Często gest poprzedza sformułowanie myśli, tak jakby ruch pomagał im panować nad słowami. Osoby te lubią opowiadać o tym, co robią, jak to robią i jakie to wzbudza uczucia. Dyskusje o rzeczach abstrakcyjnych nudzą je. Ludzie o tym wzorcu

³⁵ Tamże, s. 105.

³⁶ Tamże, s. 73–76.

potrafią znakomicie uczyć innych, w jaki sposób coś zrobić, ponieważ łatwo im przełożyć działania na słowa. Jeśli każe się im patrzeć na coś zbyt długo, ich wzrok ucieka, staje się nieobecny. Potrafią słuchać uważnie, spoglądając na mówiącego rzadko lub wcale. Informacje docierające do nich za pośrednictwem wzroku wywierają głęboki wpływ³⁷.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że dominujący kanał, za pomocą którego odbierają świat badane studentki, to kanał wzrokowy. Zarówno u prezentera gawędziarza, jak i u wszędobylskiego obserwatora kanał ten jest dominujący. Tak więc u 94 spośród 112 badanych osób dominuje modalność wzrokowa. Można przypuszczać, że ucząc, osoby te będą często wykorzystywały obrazy, inspirowały dzieci do prowadzenia obserwacji. Najmniej aktywny u badanych studentek jest kanał kinestetyczny. Można sądzić, że ruch nie będzie mocną stroną prowadzonych przez nie zajęć. A przecież jest on podstawą prawidłowej pracy mózgu³⁸. Warto zatem, pracując z dziećmi, mieć na uwadze swoje mocne strony i ograniczenia. Wzmacnianie własnych kanałów modalnych to jedno z zadań dla nauczycieli dbających o rozwój w zawodzie.

Podsumowanie

Wiedza dotycząca indywidualnych preferencji modalnych pozwala uniknąć podporządkowania procesu dydaktycznego preferencjom prowadzącego, który ucząc, wykorzystuje przede wszystkim „własne zasoby” modalne. Ważnym krokiem w kierunku podnoszenia efektywności uczenia jest poznanie własnych preferencji w zakresie modalności i możliwości uczniów. Wiadomo, że im więcej skojarzeń sensorycznych powstanie w czasie uczenia się, tym lepsze będą wyniki końcowe. Proces budowania wiedzy zależy od stopnia zaangażowania wychowanka w jej poszukiwanie i odkrywanie. Najwięcej doświadczeń uczeń zdobywa, odkrywając świat polisensorycznie – gdy czyta, słyszy, mówi, widzi, robi, zapamiętuje 90% informacji. Nauczanie polisensoryczne jest bezpieczne dla ogółu wychowanków, nie wypiera ich indywidualnego, naturalnego sposobu uczenia się. Aby zaspokoić potrzeby wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, należy stymulować jak najwięcej kanałów odbioru informacji. Pamiętajmy, że aby umożliwić wszechstronny rozwój dziecka, podczas pracy z nim należy nie tylko wykorzystywać mocny kanał odbioru informacji, lecz także pobudzać i angażować słabsze drogi odbioru.

Nauczyciel, który zauważa, że uczniowie patrzą w dal, „zagapiając się”, rysują, robią porządek na ławce, zaczynają rozmawiać, wiercą się lub manipulują przed-

³⁷ D. Markova, A. Powell, *Twoje dziecko jest inteligentne...*, dz. cyt., s. 85–89.

³⁸ D.G. Amen, *Zadbaj o mózg*, tłum. A. Tuz, Rebis, Poznań 2010.

miotami, powinien odbierać te zachowania jako informację zwrotną, a nie złą wolę wychowanka. Może to stanowić sygnał, że dla niektórych dzieci lekcja jest nudna, że za mało w niej obserwacji, rozmów czy ruchu.

Tworząc środowisko edukacyjne, warto zatem uwzględnić preferencje modalne dzieci, pamiętając, że wzrokowcy uczą się najlepiej wówczas, gdy:

- siedzą w pierwszych rzędach;
- materiał drukowany oraz nauczyciel są wyraźnie widoczni;
- mają do dyspozycji wiele środków dydaktycznych pobudzających zmysł wzroku: ilustracji, schematów, diagramów, wykresów;
- mogą podkreślać ważne informacje;
- sala lekcyjna jest uporządkowana, nie ma w niej dezorganizacji;
- środowisko edukacyjne jest atrakcyjne wizualnie, kolorowe i inspirujące.

Słuchowcy najłatwiej zdobywają wiedzę, gdy:

- słuchają innych i biorą udział w dyskusjach;
- uczą się w grupie lub z drugą osobą, przez zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi;
- opowiadają innym, czego się nauczyli;
- w toku uczenia się wykorzystują nagrania audio;
- mogą siedzieć tam, gdzie dobrze słyszeć nauczyciela, z dala od hałaśliwych miejsc.

Kinestetycy podczas uczenia się powinni mieć:

- dużo miejsca, by mogli się poruszać, działać w otoczeniu;
- wygodne krzesła pozwalające na zmianę pozycji podczas pracy;
- wiele okazji do dotykania przedmiotów, manipulowania nimi, badania, eksperymentowania, odgrywania ról;
- szansę bycia „pomocnikiem nauczyciela” w załatwianiu spraw wymagających przemieszczania się;
- możliwość siedzenia w ostatnich ławkach, by nie przeszkadzać wzrokowcom i słuchowcom.

Należy pamiętać, że preferencje sensoryczne mają podłoże biologiczne, jednak podlegają uczeniu się. Zatem ich zdiagnozowanie, następnie uświadomienie sobie własnych mocnych stron i ograniczeń oraz refleksyjne podejście do problemu mogą się stać szansą na samodoskonalenie nauczycieli w zawodzie, a także sprzyjać organizowaniu sytuacji edukacyjnych zorientowanych na zróżnicowane możliwości uczenia się wychowanków. Takie podejście jest jednym ze sposobów przezwycięzania antynomii pomiędzy jednolitością kształcenia a różnorodnością rozwoju dziecka.

Bibliografia

- Amen D.G., *Zadbaj o mózg*, tłum. A. Tuz, Rebis, Poznań 2010.
- Bilewicz-Kuźnia B., Parczewska T., *Ku dziecku. Program wychowania przedszkolnego*, Nowa Era, Warszawa 2010.
- Brzózka J., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole. Program edukacji wczesnoszkolnej. Klasy I–III*, WSiP, Warszawa 2009.
- Christov T., *Staby uczeń czy „translator”?*, „Gestalt” 2004, nr 13.
- Czaja-Chudyba I., *Wesoła szkoła i przyjaciele. Jak odkrywać i wspierać zdolności dziecka. Scenariusze zajęć dla klasy 1*, WSiP, Warszawa 2009.
- Czaja-Chudyba I., *Wesoła szkoła i przyjaciele. Jak odkrywać i wspierać zdolności dziecka. Scenariusze zajęć dla klasy 2*, WSiP, Warszawa 2010.
- Czaja-Chudyba I., *Wesoła szkoła i przyjaciele. Jak odkrywać i wspierać zdolności dziecka. Scenariusze zajęć dla klasy 3*, WSiP, Warszawa 2011.
- Dolya G., *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, tłum. Stanley’s School of Languages, Key to Learning Polska, Key to Learning Polska, Warszawa 2007.
- Dryden G., Vos J., *Revolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak, Zys i S-ka, Poznań 2003.
- Dylak S. (red.), *Metodyka kształcenia strategią wyprzedzającą*, UAM, Poznań 2011.
- Faliszewska J., *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej*, Grupa Edukacyjna, Kielce 2009.
- Fisher R., *Uczymy, się jak uczyć*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Grochulska J., *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*, Staromiejska Oficyna Wydawnicza, Kraków 1994.
- Grzegorzewska S., *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*, Impuls, Kraków 2009.
- Hanis J., *Wesoła szkoła i przyjaciele. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 2009.
- <http://www.inp.uni.opole.pl/~sztejnberg/vark/ankieta.htm>, dostęp: 28.05.2013.
- <http://www.kluczduoczeniasie.pl/pl/strona/kategoria/4/wspolpraca>, dostęp: 28.05.2013.
- <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>, dostęp: 28.05.2013.
- <http://zabawyfundamentalne.pl/mapa.html>, dostęp: 28.05.2013.
- Karpińska A., *Neurodydaktyczne podstawy projektowania poprawy jakości kształcenia* [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, UAM w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, PWSZ w Koninie, Kalisz – Konin 2013.
- Krasoń K., Majkut-Czarnota B., *Szanse na porozumienie w diadzie nauczyciel – uczeń a poznanie preferencji modalnych dziecka* [w:] M. Gwoździcka-Piotrowska, J. Wolejszo, A. Zduniak (red.), *Edukacja w społeczeństwie ryzyka. Bezpieczeństwo jako wartość*, Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2007.
- Kwaśniewski D., *Dotrzeć do ucznia*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 7.
- Liebertz Ch., *Praktyczny poradnik nauczania integracyjnego. Skarbnica wiadomości teoretycznych, metod i zabaw*, tłum. M. Jałowicz, Jedność, Kielce 2003.

- Linksman R., *W jaki sposób szybko się uczyć*, tłum. J. Korpanty, Świat Książki, Warszawa 2000.
- Maas V.F., *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej dla rodziców i specjalistów*, tłum. E. Grzybowska, Z. Przyrowski, M. Ślifierska, WSiP, Warszawa 1998.
- Markova D., Powell A., *Twoje dziecko jest inteligentne. Jak poznać i rozwijać jego umysł*, tłum. M. Lewandowska, Książka i Wiedza, Warszawa 2004.
- Petlák E., Zajacová J., *Rola mózgu w uczeniu się*, Petrus, Kraków 2010.
- Podstawa programowa z komentarzem*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_1.pdf, dostęp: 12.01.2013.
- Rose C., Nicholl M., *Ucz się szybciej, na miarę XXI wieku*, tłum. H. Górecka, Logos, Warszawa 2003.
- Sawiński J.P., *Czy potrzebna jest nam neurodydaktyka?*, „Gazeta Szkolna” 2005, nr 27/28.
- Sikorski W., *Komunikacja niewerbalna w relacji pedagogicznej* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Żak, Warszawa 2003.
- Taraszkiewicz M., Rose C., *Atlas efektywnego uczenia (się), nie tylko dla nauczycieli. Część I*, Transfer Learning, Gdańsk 2006.
- Walczak-Sarao’ M., Kręcisz D., *Wesołe przedszkole i przyjaciele. Program wychowania i edukacji przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 2009.
- Więckowski R., *Nauczanie zróżnicowane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.
- Zatorska M., Kopik A., *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2011.

Aleksandra Chmieleńska
Monika Modrzejewska-Świgulska

Psychologia pozytywna jako inspiracja dla praktyki edukacyjnej¹

Idee psychologii pozytywnej, choć może sama nazwa jest niefortunna, urzekły nas już jakiś czas temu. Zdajemy sobie sprawę, że tematyka badań podejmowana przez psychologów pozytywnych nie jest nowatorska, a trwale wpisuje się w rozważania dotyczące natury ludzkiej. To, co kiedyś zarezerwowane było raczej dla filozofów, przewodników duchowych, obecnie pojawia się również w badaniach o charakterze psychologicznym. Jesteśmy przekonane, że skuteczne radzenie sobie z przeciwnościami życia, tzw. życie dobrze przeżywane², czy odczytywanie własnej biografii jako spełnionej i udanej stanowią tematy rozważań jak najbardziej pedagogiczne, a zatem czemu nie mówić o pedagogice **pozytywnej** czy **pedagogice zasobów ludzkich**³. Próba przenoszenia wiedzy z psychologii pozytywnej do myślenia o wychowaniu i kształceniu wydaje nam się heurystyczną propozycją⁴, korespondującą z wątkami od dawna obecnymi w badaniach pedagogicznych, chociażby z koncepcją sił społecznych i jednostkowych rozwijaną przez pedagogów

¹ Niektóre fragmenty niniejszego artykułu były wykorzystane podczas wystąpienia autorek na V Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee* i znajdują się w artykule: A. Chmieleńska, M. Modrzejewska-Świgulska, *Psychologia pozytywna a współczesne kształcenie – od teorii do praktyki*, zamieszczonym w publikacji konferencyjnej: J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala, M. Kamińska (red.), *Norwa jakość w edukacji?*, Wyd. PWSZ w Płocku, Płock 2013.

² E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, WAiP, Warszawa 2008.

³ K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Wyd. UŁ, Łódź 2013.

⁴ Zakładamy, że owocne idee dla praktyki pedagogicznej rodzą się właśnie na styku pedagogiki i nauk pomocniczych (zob. J. Piekarski, *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wyd. UŁ, Łódź 2007).

społecznych. K.J. Szmidt⁵ na podstawie twierdzeń psychologii pozytywnej formułuje trzy postulaty dla pedagogiki pozytywnej, które mogą być przydatne w przyszłych badaniach pedagogicznych. Wymienia twórczość, zdolności i mądrość zespoloną jako trzy filary pedagogiki pozytywnej. Wydaje się, że współczesne czasy szczególnie zachęcają do refleksji nad cnotami charakteru, sprzeczne tendencje kultury współczesnej zmuszają bowiem do szukania sposobów kształtowania własnej podmiotowości tak, aby w sytuacji ryzyka i niepokoju móc odwoływać się do jednostkowych, jak również grupowych zasobów ludzkich oraz czerpać z nich.

Psychologia pozytywna – główne założenia

Psychologia pozytywna stanowi nowy sposób ujmowania natury człowieka oraz nowy nurt w badaniach i praktyce psychologicznej, zajmujący się opisywaniem dobrostanu ludzkiego. Tradycyjne podejście w psychologii koncentrowało uwagę badaczy głównie na obszarach deficytów i patologii, a w konsekwencji na oddziaływaniach naprawczych. Psychologia pozytywna stanowi dopełnienie negatywnego paradygmatu zdrowia i jakości życia.

Za oficjalny początek nowego nurtu uważa się 1998 rok, w którym to M. Seligman wezwał członków Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego do reorientacji psychologii z ludzkich słabości na ludzką siłę. Kluczowe dla nowego kierunku w myśleniu psychologicznym stały się pytania: „Jak człowieka wzmocnić?”, „Co to jest ludzka siła i jak przyczynić się do jej wzrostu?”. Przyjmując pozytywny model człowieka, psycholodzy swoje oddziaływania i pomoc definiują nie tylko jako powrót do normy, rozumianej jako brak zaburzeń, lecz także jako stałe dbanie o to, by żyć pełnią życia, potrafić samodzielnie rozwijać poczucie szczęścia oraz czerpać je z życiowych doświadczeń. Celem psychologii pozytywnej jest nie interwencja w momencie pojawienia się problemu, lecz zapobieganie oraz wzmocnianie człowieka w jego rozwoju⁶.

Wbrew pozorom rozwijające się teoria i praktyka psychologii pozytywnej nie stanowią obietnicy łatwego spełnienia wszelkich pragnień, bazującej na nauce pozytywnego myślenia. Przedstawiciele nowego nurtu starają się tworzyć interwencje służące zdrowiu i szczęściu, czyli – jak wyjaśnia A. Czerw –

⁵ K.J. Szmidt, *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone* [w:] K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Swigińska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Wyd. UŁ, Łódź 2013.

⁶ Odsyłamy czytelnika do źródeł: zob. J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, WN PWN, Warszawa 2004; E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, dz. cyt.; M.E.P. Seligman, *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnianie naszych możliwości trwałego spełnienia*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2005; M.E.P. Seligman, *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*, tłum. P. Szymczak, Media Rodzina, Poznań 2011.

[...] zaadaptować w sposób naukowy to, co najbardziej wartościowe w człowieku, jego specyficzne zasoby, aby zrozumieć je w całej ich złożoności i móc wykorzystać w procedurach rozwiązywania problemów⁷.

Przedmiotem psychologii pozytywnej są więc zdrowe, prawidłowe i pożądane aspekty ludzkiego funkcjonowania oraz czynniki, które mogą im sprzyjać. W centrum zainteresowań znajduje się człowiek, który wie, gdzie jest i jest szczęśliwy mimo trudności. Celem psychologii pozytywnej jest wyjaśnienie, dlaczego ludzie są szczęśliwi oraz co robić, żeby dążenie do szczęścia było łatwiejsze i skuteczniejsze.

Tak określony przedmiot wymaga zupełnie nowej perspektywy, zgromadzenia osobnej wiedzy i odmiennego rodzaju oddziaływań psychologicznych. Podejście psychologii pozytywnej i najnowsze badania prowadzone w jej nurcie nie negują założenia, że pewne obiektywne wyposażenie i warunki kształtują stały poziom poczucia szczęścia. Zakładają jednak, że każdy człowiek dysponuje różnymi strategiami działania. Ten nurt badań kieruje swą uwagę w stronę praktycznych działań zwiększających dobrostan człowieka. Psycholodzy pozytywni opisują, jakie czynniki wpływają na poczucie szczęścia i lepsze zdrowie, oraz opracowują interwencje, czyli metody rozwijania dobrostanu⁸. Przykładem rzetelnych badań, przeprowadzonych na wielotysięcznej próbie, jest teoretyczny model szczęścia opracowany przez S. Lyubomirsky, K. Sheldona oraz D. Schkade'a⁹. Autorzy obalają założenie, według którego nie da się budować trwałego szczęścia. Opracowany model zakłada zmienność szczęścia w czasie. Pokazuje, że wywołanie i utrzymanie go – na poziomie wyższym od wyjściowego dla danej osoby – jest możliwe. Model wyróżnia trzy główne czynniki kształtujące poziom szczęścia:

- 50% – wrodzony potencjał danej osoby;
- 10% – warunki i zdarzenia życiowe;
- 40% – aktywność człowieka.

Niemożliwa jest zmiana kodu genetycznego (50%), nieopłacalne jest również wkładanie zbyt dużo energii w poprawianie okoliczności życiowych (10%). Wkład człowieka w rozwijanie szczęścia to wpływanie na codzienne działania. Czterdzieści procent szczęścia stanowi to, co podlega kontroli człowieka i na co

⁷ A. Czerw, *Optymizm. Perspektywa psychologiczna*, GWP, Gdańsk 2010, s. 104.

⁸ Odsyłamy czytelnika do źródeł: zob. M. Csikszentmihalyi, *Przepływ*, tłum. M. Wajda-Kacmąjor, Biblioteka Moderatora, Taszów 2005; S. Lyubomirsky, *Wybierz szczęście. Naukowe metody budowania życia, jakiego pragniesz*, tłum. T. Rzychoń, Laurum, Warszawa 2008; R. Blum, *Psychologia pozytywna w praktyce. 6 Cnót głównych i 24 siły dające szczęście*, tłum. P. Wrzosek, Klub dla Ciebie, Warszawa 2009; T. Ben-Shahar, *W stronę szczęścia*, tłum. E. Jagła, Rebis, Poznań 2009; E. Diener, R. Biswas-Diener, *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*, tłum. A. Nowak, Smak Słowa, Sopot 2010; M.E.P. Seligman, *Optymizm można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2007; M.E.P. Seligman, *Pełnia życia...*, dz. cyt.

⁹ S. Lyubomirsky, *Wybierz szczęście...*, dz. cyt.

może on samodzielnie wpływać. Każda osoba jest w stanie w tak dużym zakresie obniżyć lub podnieść własne poczucie szczęścia, podejmując na co dzień określone działania i przyjmując określony sposób myślenia o swoim życiu. Autorka koncepcji proponuje oryginalny program, na który składa się 12 metod budowania szczęścia (m.in.: wyrażanie wdzięczności, ćwiczenie optymizmu, ćwiczenie aktów życzliwości w stosunku do innych ludzi, zacieśnianie relacji międzyludzkich, ćwiczenie zaradności życiowej, umiejętność wybaczenia, czerpanie radości z życia na co dzień, praktykowanie religii i kształtowanie duchowej strony życia)¹⁰.

Sposobem na zapełnienie 40% obszaru możliwej zmiany jest więc osobiste przygotowanie człowieka do radzenia sobie z zadaniami życiowymi z udziałem właściwości psychicznych, „stanowiących predyspozycje do takich form funkcjonowania, które prowadzą do dobrostanu”¹¹. W celu odróżnienia cech korzystnych z punktu widzenia dobrostanu od pozostałych używa się w psychologii pozytywnej pojęć: cnoty, siły psychicznej oraz charakteru. Cnota to

[...] odrębny, skoordynowany system myśli, przekonań, emocji, motywacji i działania, [...] który trwale umożliwia osobie myślenie i zachowywanie się tak, że przynosi to korzyść dla niej samej i społeczeństwa¹².

Posiadane przez osobę cnoty składają się na jej charakter. W ujęciu psychologii pozytywnej cnoty rozwijają się przede wszystkim w wyniku doświadczeń życiowych, dlatego charakter określa się jako ten obszar osobowości, który kształtuje się w toku życia i może być oceniany z punktu widzenia wartości istotnych dla dobra własnego jednostki i innych ludzi. Siła psychiczna to

[...] ogólna zdolność do skutecznego radzenia sobie w obliczu wyzwania i trudności, która wynika z określonych cnot, czyli w bardziej ogólnej perspektywie z charakteru¹³.

Zespół psychologów pozytywnych pod kierunkiem Ch. Petersona i M. Seligmana opracował Klasyfikację Sił Charakteru VIA (Values in Action – Wartości w Działaniu). Opisana lista VIA obejmuje powszechnie uznawane wartości cenione we wszystkich kulturach i społecznościach¹⁴. W tabeli 1 zamieszczono sześć **cnót** (mądrość, odwaga, miłość, sprawiedliwość, umiar, transcendencja), które są wymieniane prawie przez wszystkie tradycje religijne i filozoficzne, a łącznie składają się na pojęcie **dobrego charakteru**. W przypadku każdej z cnót

¹⁰ S. Lyubomirsky, *Wybierz szczęście...*, dz. cyt.

¹¹ E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, dz. cyt., s. 67.

¹² Tamże, s. 68.

¹³ Tamże.

¹⁴ C. Peterson, M. Seligman, *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*, American Psychological Association, Washington 2004.

można wymienić kilka konkretnych sposobów prowadzących do jej osiągnięcia i doskonalenia, zwanych **siłami charakteru** lub **zaletami sygnaturowymi**¹⁵.

Tabela 1. Klasyfikacja cnót i sił charakteru

MĄDROŚĆ I WIEDZA – siły poznawcze obejmujące gromadzenie i stosowanie wiedzy	
1.	Kreatywność (oryginalność, pomysłowość): (Creativity) myślenie o nowych i produktywnych sposobach robienia pewnych rzeczy; obejmuje osiągnięcia artystyczne, jednak nie ogranicza się tylko do nich
2.	Ciekawość (zainteresowanie, poszukiwanie nowości, otwartość na doświadczenia): (Curiosity) zainteresowanie bieżącymi doświadczeniami; uznawanie wszystkich przedmiotów i tematów za fascynujące
3.	Ocena/myślenie krytyczne: (Judgment) zastanawianie się nad rzeczami i analizowanie ich ze wszystkich stron; unikanie wyciągania pochopnych wniosków; umiejętność zmiany zdania pod wpływem dowodów; uczciwa ocena wszystkich dowodów
4.	Zamiłowanie do uczenia się: (Love of Learning) doskonalenie nowych umiejętności, poszerzanie własnej wiedzy na różne tematy oraz z różnych dziedzin – samodzielnie lub formalnie w instytucjach edukacyjnych. Cecha ta w oczywisty sposób wiąże się z ciekawością, ale wykracza poza nią, opisuje tendencję do systematycznego poszerzania wiedzy
5.	Perspektywa (mądrość): (Perspective) zdolność do oferowania mądrej rady innym; sensowne patrzenie na świat, mające znaczenie dla samego siebie i dla innych ludzi
ODWAGA – siły emocjonalne obejmujące ćwiczenie woli ukierunkowane na osiągnięcie celu na przekór zewnętrznym lub wewnętrznym barierom	
6.	Dzielność: (Bravery) niewycofywanie się pod wpływem gróźb, wyzwiań, trudności lub bólu; opowiadanie się za tym, co dobre, nawet jeśli wywołuje to sprzeciw; działanie zgodnie z własnymi przekonaniem, nawet jeśli są niepopularne; obejmuje dzielność fizyczną, ale nie ogranicza się do niej
7.	Pilność/wytrwałość (pracowitość): (Perseverance) kończenie tego, co się zaczęło; trwanie przy obranym kursie działań mimo przeszkód; załatwianie rzeczy tak, aby „mieć je z głowy”; znajdowanie przyjemności w kończeniu zadań
8.	Autentyczność (wewnętrzna integralność): (Honesty) mówienie prawdy, a szerzej: prezentowanie siebie w autentyczny sposób; bycie bezpretensjonalnym; przyjmowanie odpowiedzialności za swoje uczucia i działania
9.	Zapał (energia, wigor): (Zest) podchodzenie do życia z ekscytacją i energią; nierobienie rzeczy połowicznie lub bez pełnego zaangażowania; traktowanie życia jako przygody; poczucie ożywienia i pobudzenia
MŁKOŚĆ – siły interpersonalne obejmujące opiekowanie się innymi osobami i obdarzanie ich sympatią	
10.	Zdolność do kochania i bycia kochanym (intymność): (Love) ceniecie bliskich relacji z innymi, w szczególności tych, w których dzielenie się i troska są odwzajemniane; bycie blisko ludzi
11.	Życzliwość (hojność, dobre wychowanie, altruizm, współczucie, opieka, uprzejmość): (Kindness) świadczenie przysług i dobrych uczynków innym; pomaganie im; troszczenie się o nich
12.	Inteligencja społeczna (inteligencja emocjonalna): (Social Intelligence) bycie świadomym motywów i uczuć własnych oraz innych ludzi; wiedza na temat tego, co robić, aby dostosować się do różnych sytuacji społecznych, wiedza na temat tego, co kieruje zachowaniem innych
SPRAWIEDLIWOŚĆ – siły obywatelskie leżące u podstaw zdrowego życia społeczności	
13.	Postawa obywatelska/praca zespołowa (lojalność, odpowiedzialność społeczna): (Teamwork) dobra praca człowieka jako członka grupy lub zespołu; bycie lojalnym wobec grupy; wykonywanie przydzielonych zadań
14.	Uczciwość: (Fairness) traktowanie wszystkich ludzi tak samo, zgodnie z normą uczciwości i sprawiedliwości; niepozwalanie, aby uczucia osobiste wpływały zniekształcająco na decyzję wobec innych; dawanie każdemu równej szansy

¹⁵ M. Seligman, *Prawdziwe szczęście...*, dz. cyt.

Tabela 1. Klasyfikacja cnót i sił charakteru, cd.

15.	Przywódcztwo: (<i>Leadership</i>) zachęcanie grupy, której jest się członkiem, aby wykonywała swoje zadania i jednocześnie utrzymywała dobre relacje wewnątrz zespołu; organizowanie działań grupowych i pilnowanie, aby zostały one wykonane
UMIAR – siły chroniące przed nadmiarem	
16.	Przebaczenie/miłosierdzie: (<i>Forgiveness</i>) wybaczenie tym, którzy postąpili źle; akceptowanie wad innych; dawanie ludziom drugiej szansy; niebycie mściwym
17.	Skromność/pokora: (<i>Humility</i>) pozwalanie, aby własne osiągnięcia mówiły same za siebie; nieszukiwanie poklasku; nieuznawanie siebie za bardziej wyjątkowego, niż się jest
18.	Roztropność: (<i>Prudence</i>) bycie ostrożnym w swoich wyborach; niepodejmowanie nadmiernego ryzyka; niemówienie i nierobienie rzeczy, których można później żałować
19.	Samokontrola/samoregulacja: (<i>Self-regulation</i>) regulowanie tego, co się czuje i robi; bycie zdyscyplinowanym; kontrolowanie swoich apetytów i emocji
TRANSCENDENCJA – siły wytworzące związki z szerszym uniwersum i nadające sens	
20.	Szacunek/docenianie piękna i doskonałości: (<i>Appreciation of Beauty & Excellence</i>) zauważanie i docenianie piękna, doskonałości i/lub wprawnego wykonawstwa we wszystkich obszarach życia, od natury, poprzez sztukę, matematykę i nauki ścisłe aż po codzienne doświadczenie
21.	Wdzięczność: (<i>Gratitude</i>) bycie świadomym dobrych rzeczy, które się przydarzają, i bycie wdzięcznym za nie; poświęcanie czasu na wyrażanie podziękowań
22.	Nadzieja (optymizm, orientacja na przyszłość): (<i>Hope</i>) oczekiwanie nadejścia w przyszłości tego, co najlepsze, i praca, by to osiągnąć; wiara, że dobra przyszłość jest czymś, co można zdobyć
23.	Pogoda ducha (humor): (<i>Humor</i>) zamiłowanie do śmiechu, przekomarzania i swawoli; uśmiechanie się do innych ludzi; widzenie jasnej strony życia i wydarzeń; robienie (niekoniecznie opowiadanie) żartów
24.	Duchowość (wiera, cel): (<i>Spirituality</i>) spójne przekonania dotyczące wyższego celu i znaczenia wszechświata; wiedza na temat swojego miejsca w szerszym planie; przekonania na temat sensu życia, które kształtują zachowanie i dają poczucie komfortu

Źródło: opracowanie i tłumaczenie własne na podstawie J.L. Magyar-Moe, *Therapist's Guide to Positive Psychological Interventions*, Academic Press, New York 2009, s. 44–45 oraz C. Peterson, N. Park, *Klasyfikacja i pomiar sił charakteru: implikacje dla charakteru* [w:] A.P. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, tłum. A. Jaworska-Surma, WN PWN, Warszawa 2007.

Dwadzieścia cztery siły można zdiagnozować przy użyciu Inwentarza Sił Charakteru (Values in Action Inventory of Strengths – VIA-IS). Istnieje również wersja dla dzieci i młodzieży. Test umożliwia identyfikację najważniejszych i najbardziej rozwiniętych u danej osoby sił (tzw. *top strengths*), na bazie których można zaprojektować pozytywny program rozwojowy i pracę z dzieckiem lub osobą dorosłą. Istnieje szereg publikacji i przykładów dotyczących sposobów pracy z siłami charakteru – zarówno z zakresu samokształcenia, działań psychoedukacyjnych, jak i wyspecjalizowanych narzędzi pracy terapeutycznej (Positive Psychotherapy, Strengths-Based Therapy, Hope Therapy¹⁶).

Praktyka psychologiczna na rzecz dobrego życia rozwija się obecnie w dwóch kierunkach:

- interwencje pozytywne – praktyczne ćwiczenia oraz metody budowania i rozwijania zasobów, na podstawie klasyfikacji VIA;

¹⁶ Zob. E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, dz. cyt.

– oryginalne programy oddziaływań – zorganizowane aktywności promujące rozwój zasobów osobistych i społecznych.

Wymienione oddziaływania psychologii pozytywnej nastawione są na rozwijanie pożądanych właściwości psychicznych (sił i cnót) lub polegają na wzbogaceniu środowisk życia człowieka (na przykład środowiska wychowawczego i edukacyjnego) o składniki, które będą stymulowały kształtowanie sił charakteru, takich jak twórczość, nadzieja czy przywództwo. Można zatem postawić pytanie, dlaczego nie rozpocząć w polskich szkołach edukacji do szczęścia i rozwijania zasobów osobistych, opierającej się na przygotowaniu młodzieży do pracy nad spełnionym i dobrym życiem¹⁷. Nauczanie, jak czerpać z własnych zasobów na rzecz własnego rozwoju i najbliższego otoczenia, stanowi intrygujący przedmiot rozważań, a jednocześnie jest nowym wyzwaniem dla pedagogów i nauczycieli zainteresowanych innowacyjnymi metodami oddziaływań edukacyjno-wychowawczych oraz rozwijaniem osobistych sił charakteru.

Psychologia pozytywna – implikacje dla praktyki edukacyjnej

Krytycy współczesnej szkoły zwracają uwagę na niedostosowanie jej do potrzeb edukacyjnych społeczeństwa. Szkoła, aby przygotować ucznia do efektywnego radzenia sobie z codzienną rzeczywistością pozaszkolną, powinna zająć się wszechstronnym rozwojem dzieci i młodzieży, a w szczególności ich zasobami, umożliwić aktywność twórczą oraz respektować społeczny charakter uczenia się i konstruowania wiedzy w dialogu¹⁸. Wiek szkolny to okres, w którym wspieranie pozytywnego rozwoju młodego człowieka zajmuje miejsce zasadnicze. Szkoła to miejsce rozwoju poczucia własnej tożsamości i indywidualności. Okres, w którym następuje wejście człowieka w dorosłe życie, wiążące się z nowym przeżywaniem siebie.

Temat rozwoju zasobów ludzkich doskonale wpisuje się w kontekst oddziaływań wychowawczych i kształtowania pozytywnych postaw u dzieci i młodzieży. Nowa perspektywa psychologiczna skłania do ponownego przemyślenia głównych celów i metod dydaktyczno-wychowawczych, zważywszy na to, że edukacja szkolna to nie tylko kształtowanie umysłu w tradycyjnym ujęciu rozumianym jako kształcenie intelektu. Pomimo świadomości tego faktu obecne programy

¹⁷ A. Chmielińska, *Trening szczęścia*, „Sedno. Magazyn Dyrektora Szkoły” 2010, nr 7(13).

¹⁸ Zob. Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, UMK, Toruń 1995; D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła – Pytanie o ślepe uliczki, kierunki, konteksty* [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Żak, Warszawa 2008; B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Żak, Warszawa 2012; B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wyd. UMK, Toruń 2013; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, wyd. drugie poszerzone, GWP, Sopot 2013.

szkolne wciąż są nastawione w głównej mierze na rozwijanie indywidualnych umiejętności poznawczych. Kładą nacisk na zdolności poznawcze i analityczne, które mierzy się głównie za pomocą egzaminów oraz testów. Zdaniem J. Kozielskiego¹⁹, współcześnie wiele wskazuje na to, że rodzi się i rozwija społeczeństwo wiedzy (*knowledge society*), w którym głównymi środkami produkcji, bogactwa i władzy staną się informacje. W obliczu postępujących bardzo szybko zmian w obszarze techniki i technologii człowiek musi zdobywać nieustannie kolejne kompetencje, które pozwolą mu sprostać wymaganiom cywilizacji, którą tworzy. Jednak sam zasób wiedzy i umiejętności traci na znaczeniu, jeżeli człowiek nie ma odpowiedniej osobowości, która pozwala mu przystosować się do przyszłego świata i kreować go. J. Kozielski głosi postulat kształcenia transgresyjnego, w którym głównym celem strategicznym edukacji jest

[...] stymulowanie wielostronnego rozwoju osobowości regulującej działania człowieka, a przede wszystkim działania transgresyjne, [...] czyli przekraczające dotychczasowe granice osiągnięć jednostki²⁰.

Zdobyte – w szkole czy na uczelni – zasoby, siły motywacyjne, wiedza i umiejętności powinny umożliwiać przekraczanie granic własnych osiągnięć i dokonywanie transgresji twórczych, innowacyjnych i ekspansywnych w technice, nauce czy polityce. Jednak obecne w szkole nauczanie – polegające na przekazywaniu podzielonej na segmenty wiedzy i korzystaniu głównie z pamięci deklaratywnej oraz umiejętności odtwarzania zdobytego materiału – utrudnia korzystanie na co dzień z innych zasobów ludzkich niż poznawcze.

Podejście edukacyjne, proponowane w niniejszym artykule, to stworzenie w równej mierze warunków do rozwoju zarówno poznawczego, jak i społeczno-moralnego, opartego na cnotach i siłach charakteru. Realizacja tych założeń jest możliwa przy świadomym i metodycznym wprowadzaniu do praktyki szkolnej – obok realizowanych treści programowych – elementów budowania i wzmacniania osobowości wychowanków. Jedną z możliwości jest właśnie metoda pracy na zasobach, nastawiona na rozwijanie cnót i sił charakteru. Temat zasobów i ich ćwiczenie może stanowić odrębny blok zajęć na godzinie wychowawczej lub sposób nauczania przemycany w trakcie zajęć lekcyjnych. Przykładem innowacyjnego podejścia nastawionego na kształtowanie u młodych ludzi określonej cnoty charakteru jest amerykański program „Edukacja dla mądrości”²¹. Idea przewodnia programu odnosi się do cnoty mądrości w ujęciu klasyfikacji VIA (przedstawionej w tabeli 1). Teoretyczną podstawę programu stanowi zrównoważona teoria mądrości R. Sternberga. Program przeznaczony jest dla szkół, które chcą

¹⁹ J. Kozielski, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Żak, Warszawa 2007.

²⁰ Tamże, s. 264.

²¹ A. Reznitskaya, R.J. Sternberg, *Jak nauczać podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”* [w:] A.P. Linley, S. Joseph, *Psychologia pozytywna w praktyce*, dz. cyt.

poszerzyć nauczanie przedmiotowe na lekcjach historii o wiedzę dotyczącą mądrego działania i podejmowania decyzji.

Od lekcji twórczości do szkoły wpierającej kreatywność nauczyciela i ucznia – krótki raport z badań biograficznych

Poniżej przedstawiamy sylwetkę Liderki i jej działania realizowane na podstawie własnych sił charakteru, takich jak: dzielność (działanie zgodnie z własnymi przekonaniem), zapał (duże zaangażowanie w realizowanie autorских pomysłów) oraz kreatywność (projektowanie i wdrażanie nowatorskich programów wychowawczo-dydaktycznych). Co więcej, istotne w biografii Liderki jest korzystanie z indywidualnych zasobów w celu poprawy funkcjonowania jej najbliższego otoczenia (m.in. stymulowania sił charakteru uczniów)²².

Materiał empiryczny wykorzystany w niniejszym artykule pozyskany został dzięki przeprowadzeniu wywiadu biograficzno-narracyjnego z Liderką w celu zrekonstruowania społecznych i osobowościowych czynników warunkujących twórcze działania rozmówczyni²³. Dodatkowo w analizie uwzględniono: informacje z opublikowanych artykułów narratorki i obrazowych dokumentów zastanych, wykonanych w sytuacjach pozabadawczych, oraz dane pochodzące z wizyt w szkole działającej i zarządzanej według pomysłu narratorki.

Dominującym motywem opowieści w fazie narracyjnej wywiadu stała się praca zawodowa i społeczna rozmówczyni – Liderki (pseudonim nadany przez badacza na podstawie działań opisywanych przez narratorkę). Chronologiczna narracja konstruowana była wokół wątku **ja a grupa, ja dla grupy**, a działania na rzecz danej grupy interpretowane były jako możliwość rozwoju osobistego, na przykład: przewodzenie zabawom podwórkowym jako dziecko, pracowanie na rzecz samorządu szkolnego jako uczennica liceum, pracowanie na rzecz samorządu już jako nauczycielka i wreszcie dyrektor założonego przez siebie gimnazjum²⁴. (Dlatego w kontekście pisania o siłach charakteru przywołujemy wywiad z Liderką – jest to również opowieść o odwadze i zapale do realizowania własnych pomysłów edukacyjnych, nawet na przekór zewnętrznym i wewnętrznym barierom.)

²² Liderka uczy języka polskiego i jest dyrektorem gimnazjum, które powstało z jej inicjatywy. W tak krótkim opracowaniu trudno odnieść się do kształtowania i wspierania wszystkich cnót i sił charakteru, dlatego skoncentrujemy się głównie na kreatywności.

²³ Badania zostały przeprowadzone przez jedną z autorek artykułu, M. Modrzejewską-Świągulską, w ramach pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem prof. K.J. Szmidta (UŁ). Narratorzy w większości działają na rzecz Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności (PSK). Zob. <http://www.p-s-k.pl>, dostęp: 14.02.2013.

²⁴ Por. M. Świągulska, *Momenty „nadzwyczajnych spotkań”. Osoby znaczące w biografjach nauczycielskich* [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wyd. UŁ, Łódź 2010.

Liderka, nauczając w liceum, przypadkiem natknęła się na nową metodę pracy – lekcje twórczości – i intuicyjnie zapisała się na kurs, który, jak się okazało, mocno wpłynął na jej styl nauczania. Niewątpliwie praca w liceum przyniosła doświadczenie krystalizujące się w jej rozwoju zawodowym, ponieważ właśnie wówczas wzięła udział w szkoleniu związanym z programem „Porządek i przygoda. Lekcje twórczości”²⁵. Wspomинane zdarzenie zainspirowało narratorkę do działań innowacyjnych, otworzyło przed nią nowe perspektywy i kierunki działań dydaktycznych. Jak stwierdziła, poznanie tajników prowadzenia lekcji twórczości było istotnym momentem, w którym zaczęła inaczej myśleć o nauczaniu oraz koncentrować się na mocnych stronach wychowanków, na ich możliwościach i zasobach.

Tak opowiada o tym doświadczeniu:

Jeżeli chodzi o moje doświadczenia nauczycielskie, zawsze podkreślam to, że ja się zmieniałam w momencie, kiedy skończyłam kurs psychopedagogiki twórczości w krakowskim Kangurze. To było to, co wiedziałam, że chcę robić, czyli że chciałam prowadzić takie zajęcia. Zrozumiałam, że jak nie będę mogła prowadzić takich zajęć, to przynajmniej ich elementy na lekcjach języka polskiego. Chciałam ideą twórczości dzieci i innych zarażać. [...] **To zaważyło na moim życiu zawodowym.**

Droga zawodowa rozmówczyni od momentu zaznajomienia się z zasadami i metodami rozwijania twórczego myślenia w grupach edukacyjnych nabiera nowego wymiaru. Badana wprowadza innowacyjne rozwiązania do własnego warsztatu tradycyjnego nauczania. Przekonanie o słuszności wykorzystania dydaktyki twórczości zmusza ją do stworzenia lepszej formuły prowadzenia zajęć. Szuka wśród kolegów takich osób, które chciałyby realizować jej dążenia i pomogły jej w budowaniu klimatu dla twórczych działań w szkole. Najpierw zaczyna prowadzić zajęcia twórcze z chętnymi uczniami. Jednak brak wsparcia ze strony kolegów i dyrekcji utwierdza ją w przekonaniu, że aby realizować się jako twórczy nauczyciel, sama musi stworzyć miejsce, w którym będzie mogła rozwijać własne pomysły dydaktyczne i pedagogiczne. Z tego powodu otwiera gimnazjum (nie jest to prywatna szkoła) i jako dyrektor wdraża idee pedagogiki twórczości do nowo powstającej – z jej pomysłu – szkoły. Od 10 lat w siatce godzin obok tradycyjnych przedmiotów znajdują się w tej placówce lekcje twórczości, na których nie kończy się jednak innowacyjny charakter szkoły. Dodatkowo kalendarz życia szkolnego wzbogacony został o formułę **Szkolnej Ligi Twórczości**. Oznacza to, że promowanie twórczości nie ogranicza się tutaj tylko do wymiaru klasy, lecz zaangażowana w nie jest dosłownie cała społeczność szkolna, wraz z nauczycielami oraz pracownikami administracyjnymi.

²⁵ „Porządek i przygoda” to rozwinięty program wychowania do twórczości. A. Borzęcki, K. Okraszewski, B. Rakowiecka, K.J. Szmidt, *Podręcznik eksperymentalny „Porządek i przygoda. Lekcje twórczości”, cz. 1–2*, WSiP, Warszawa 1997.

Opis Szkolnej Ligi Twórczości został sporządzony na podstawie informacji zdobytych podczas wywiadu z Liderką, wizyty badacza w szkole oraz artykułów autorstwa narratorki:

Pomysł zorganizowania międzyklasowego turnieju twórczości to wynik kilkudniowej, wrześnie burzy mózgów. Zaprosiłam na spotkanie pedagoga szkolnego i samorząd szkolny, bo wydawało mi się, że nie umiemy promować pozytywnych zachowań, że częściej rozmawiamy o tym, co niedobrego dzieje się w szkole, niż o tym, co może dziać się dobrego*.

Szkolna Liga Twórczości – całoroczny plan działań twórczych

Cele: integracja klasy, zwiększenie poziomu identyfikacji ze szkołą i społecznością lokalną, rozwijanie i promocja działań twórczych oraz dobra zabawa.

Uczestnicy: uczestnikami konkursów Szkolnej Ligi Twórczości są wszyscy uczniowie – każdy reprezentuje swoją klasę. W „rozgrywkach” biorą udział również nauczyciele i pracownicy szkoły.

Przebieg: raz w miesiącu odbywa się impreza, podczas której klasy mogą się wykazać umiejętnościami twórczymi i współzawodniczyć w różnych konkurencjach. Każdy konkurs oceniany jest przez jury. Tworzą je: przedstawiciele klas i kadry nauczycielskiej, dyrektor szkoły oraz przedstawiciel administracji. Za zajęcie poszczególnych miejsc w zawodach klasy dostają punkty. Zwycięska klasa otrzymuje nagrodę pieniężną, którą może wykorzystać według własnych potrzeb, ale zawsze związanych z integracją.

Przykładowe konkursy

Listopad – Twórczy Dzień Niepodległości. Instrukcja: Waszym celem jest dostarczenie „Dzieła”, które byłoby symbolem polskości.

Grudzień – konkurs kołęd. Instrukcja: na przygotowanie kołеды lub pastorałki każda klasa ma miesiąc czasu. Kryteria oceny: liczba uczniów z danej klasy śpiewających utwór, znajomość tekstu, udział instrumentów, ruch sceniczny, scenografia, oryginalność.

Pomimo fascynacji pedagogiką twórczości badana zastanawia się:

Bez przerwy zadaję sobie pytanie, czy lekcje twórczości pomogą im [uczniom – przyp. M. M.-Ś.] w dalszym życiu, czy będą pamiętać o zasadach pracy grupowej, o negocjacjach, o postawie odmawiania, o życzliwości dla drugiego człowieka [...]*.

Pytam samą siebie – [...] Czy zrozumieli w czym tkwi istota twórczego wytworu*.

Istota aktywności twórczych proponowanych podczas Szkolnej Ligii Twórczości wynika z połączenia dwóch aspektów: zabawy (swobodnej improwizacji) oraz współzawodnictwa, lecz dalekiego od rywalizacji. Dlatego proponujemy

* Cytaty pochodzą z artykułów Liderki.

odnieść owe działania do antropologicznej teorii gier R. Caillois. Dokonał on podziału zabaw i gier na cztery zasadnicze kategorie w zależności od tego, czy w danych grach przeważa element współzawodnictwa, przypadku, naśladowania czy oszołomienia. Nazwał je odpowiednio: *agon*, *alea*, *mimikra* i *ilinks*. Jednocześnie gry zostały umieszczone na kontinuum: *paidia* – *ludus*. *Paidia* określa spontaniczną, niczym nieskrępowaną, swobodną zabawę; *ludus* – tendencję do porządkowania spontaniczności²⁶. Naszym zdaniem Szkolna Liga Twórczości najlepiej wpisuje się w formułę zabaw typu *agon*, czyli w grupę aktywności mających charakter zawodów, przeprowadzanych w warunkach sztucznie stworzonych szans, o czym świadczą następujące czynniki:

1. Sztucznie stworzone warunki i szanse

[...] pozwalają antagonistom zmierzyć się w sytuacji idealnej, dzięki której zyskana przewaga jest ściśle wymierna i niepodważalna²⁷.

Uczestnicy Ligi przechodzą takie samo przygotowanie – lekcje twórczości, dodatkowo otrzymują te same zadania, mają ten sam czas na ich wykonanie oraz te same materiały.

2.

W każdym wypadku współzawodnictwa idzie o jakąś jedną cechę (szybkość, wytrwałość, siłę, pamięć, zręczność, pomysłowość)²⁸.

W przypadku omawianych zawodów jest to oczywiście zdolność myślenia twórczego, a dokładnie dywergencyjnego, a także umiejętność współpracy.

3.

[...] uprawianie *agon* zakłada napiętą uwagę, odpowiedni trening, maksymalny wysiłek i wolę walki, wymaga zdyscyplinowania i wytrwałości²⁹.

Po części mamy do czynienia z podobną sytuacją – uczniowie zdobywają kompetencje na lekcjach twórczości, natomiast aby wygrać konkurencję, muszą – jako grupa – być zdyscyplinowani i zaangażowani.

4.

Zawodnik jest tu zdany na własne możliwości, [...] równocześnie musi postępować lojalnie, przestrzegać przyjętych warunków³⁰.

Podczas przyznawania punktów liczy się bardzo punktualność, czyli właśnie przestrzeganie ustalonych zasad *fair play*.

²⁶ R. Caillois, *Gry i ludzie*, tłum. A. Tatariewicz, M. Żurowska, Volumen, Warszawa 1997.

²⁷ Tamże, s. 23.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże, s. 24.

³⁰ Tamże.

A zatem szkoła, w której celowo zaciera się granice między zabawą i niezabawą (pracą, nauką), powagą i niepowagą, rzeczywistością i iluzją, ulotnością i formalizacją, daje szansę na działania bardziej kreatywne niż te w tradycyjnych placówkach. Być może ta przenikalność ram i hierarchicznej rzeczywistości kształci umysły otwarte na procesy kreacji, nawet jeżeli te procesy są zastosowane w codzienności i dotyczą rozwiązywania powszednich problemów.

Na opisanym przykładzie widać, jak ważna w przypadku zastosowania działań innowacyjnych jest osoba kierująca placówką oświatową. Jej doświadczenie i otwartość stymulują i zachęcają pozostałych pracowników szkoły do podejmowania działań twórczych. Rozmówczyni zauważa:

Lubię to, co robię zawodowo. Dość długo broniłam się przed szkołą. Niestety, bardzo przeszkadza mi to, co jest w tej grupie zawodowej – opór w środowisku nauczycielskim, lęk przed nowymi stylami nauczania, zarządzania.

Dodaje również:

Lubię eksperymentować w obszarze zawodowym. Nie boję się dyskutować z przedstawicielami władzy. Wytykam rzeczy biurokratyczne, zbędne ankiety są stratą czasu, takie absurdy uruchamiają mój pazur. Zawsze dobrze się przygotowuję od strony prawnej, aby pokazać wizytatorowi, że jakieś polecenie nie ma podstawy prawnej. Wtedy muszę się do rozmowy dobrze przygotować, zdobyć na przykład wiedzę prawniczą.

Co więcej: badana świadomie dba o budowanie odpowiedniego klimatu dla kreatywności w swojej placówce³¹. Na podstawie wywiadu z Liderką, jej artykułów oraz obserwacji życia szkolnego można wyliczyć następujące cechy klimatu sprzyjającego twórczej aktywności:

1. **Pozytywne relacje w zespole nauczycielskim.** Liderka próbuje wprowadzać zasady prawidłowej komunikacji wśród kadry nauczycielskiej i stara się przez to budować wspierający się zespół pedagogiczny.
2. **Pozytywne relacje między nauczycielem a uczniem.** Narratorka deklaruje, że relacje oparte na dialogu i zrozumieniu sytuacji życiowej ucznia wspomagają proces kształcenia.
3. **Pozytywne relacje pomiędzy uczniami.** Rozmówczyni zdaje sobie sprawę z konieczności integrowania zespołów uczniowskich, bo to jest punktem wyjścia do innych działań edukacyjnych.
4. **Zaplecze.** W szkole są systematycznie prowadzone zajęcia stwarzające szansę rozpoznania i rozwijania twórczego potencjału uczniów³². Należą

³¹ Zob. M. Karwoski, *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*, Difin, Warszawa 2009.

³² Mamy na myśli zarówno zdolności z zakresu sztuki, jak również umiejętność myślenia dywergencyjnego.

- do nich: lekcje twórczości (prowadzone od 2001 roku z puli godzin dyrektorskich), zajęcia rozwijające ekspresję symboliczną – teatralne, plastyczne, literackie.
5. **Misja szkoły – mottem placówki są słowa Kartezjusza: „Nie ma bardziej twórczego zajęcia niż poznawanie samego siebie”.** W szkole twórcze zachowania są nagradzane, zgodnie z założeniami Szkolnej Ligi Twórczości. Co więcej, wspieranie mocnych stron uczniów Liderka uczyniła ważnym elementem procesu kształcenia, który jest jasno sprecyzowany, a nauczyciele są współodpowiedzialni za jego realizację.
 6. **Wprowadzanie idei nauczania Mistrz – Uczeń.** Badana pragnie zapraszać do szkoły znanych twórców, zwłaszcza tych, których teksty młodzież omawia na lekcjach bądź wykorzystuje w ramach działań twórczych. W ten sposób pojawił się pomysł zaproszenia M. Wojtyski.
 7. **Wsparcie kadry.** Rozmówczyni wysłała nauczycieli zatrudnionych w swojej placówce na kursy z zakresu pedagogiki twórczości. Ponadto biorą oni czynny udział w zadaniach Szkolnej Ligi Twórczości.

Narratorka w swojej pracy pedagogicznej zakwestionowała *status quo*, dzięki temu mogła przejść od pomysłu, poprzez model roboczy aż do implementacji, co wymagało czasu i działań innowacyjnych, a nie wyłącznie adaptacyjnych.

Podsumowanie

Podsumowując, można zaryzykować stwierdzenie, że w przypadku Liderki jej sukces zawodowy i zadowolenie z wykonywanej pracy – jak sama mówi w wywiadzie – są konsekwencją korzystania z własnych zasobów, świadomych działań oraz ambitnych i z zaangażowaniem realizowanych celów zawodowych. Przedstawiciele psychologii pozytywnej są przekonani, że poczucie szczęścia wiąże się w dużej mierze z odczuwaniem zadowolenia i radości z pracy, którą wykonujemy. Natomiast zaangażowanie w pracę i wykonywanie jej z pasją stanowią konsekwencję realizowanych zadań oraz celów życiowych, które wytyczyliśmy zgodnie z naszymi zainteresowaniami, pytaniami oraz potrzebami. Zresztą badania nad motywacją wewnętrzną podkreślają jej znaczenie dla pokonywania barier środowiskowych i osobowościowych w procesie realizacji twórczych pomysłów³³. Zdaniem cytowanej już S. Lyubomirsky, nasze cele powinny być: podmiotowe, autentyczne, określone od strony korzyści, a nie strat, wzajemnie zgodne, kreatywne, elastyczne i adekwatne do naszych możliwości i warunków życiowych. Opisany powyżej przypadek pokazuje również, że poszukiwanie własnej

³³ J. Nakamura, M. Csikszentmihalyi, *Motywacyjne źródła kreatywności z perspektywy psychologii pozytywnej* [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna...*, dz. cyt.; T. Amabile, *Creativity in Context. Update to The Social Psychology of Creativity*, Westview Press, Boulder 1996.

drogi zawodowej, realizowanie twórczych pomysłów, może się przyczyniać do wspierania twórczości innych, w opisanym przykładzie – uczniów, ale również pracowników szkoły. A zatem, aby móc wzmacniać zasoby innych, powinniśmy zadbać o wzmacnianie własnych i realizować projekty życiowe wspierające nasz potencjał rozwojowy – w ujęciu psychologii pozytywnej: nasze siły charakteru. Proponujemy trzy ogólne kierunki wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla nauczyciela, które oparte jest właśnie na założeniach psychologii i pedagogiki pozytywnej:

- rozwijanie sił charakteru w celu wykorzystania ich w pracy wychowawczej z uczniem, pracy zespołowej oraz menedżerskiej;
- poznawanie założeń psychologii i pedagogiki pozytywnej w celu bezpośredniego wdrażania ich do nauczania przedmiotowego;
- wzmacnianie uświadomionych sił charakteru w celu rozpoznania i korzystania z innych, aby lepiej i pełniej funkcjonować w różnych sferach życia.

Bibliografia

- Amabile T., *Creativity in Context. Update to The Social Psychology of Creativity*, Westview Press, Boulder 1996.
- Ben-Shahar T., *W stronę szczęścia*, tłum. E. Jagła, Rebis, Poznań 2009.
- Blum R., *Psychologia pozytywna w praktyce. 6 cnót głównych i 24 siły dające szczęście*, tłum. P. Wrzosek, Klub dla Ciebie, Warszawa 2009.
- Borzęcki A., Okraszewski K., Rakowiecka B., Szmidt K.J., *Podręcznik eksperymentalny „Porządek i przygoda. Lekcje twórczości”, cz. 1–2*, WSiP, Warszawa 1997.
- Caillois R., *Gry i ludzie*, tłum. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Volumen, Warszawa 1997.
- Carr A., *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, tłum. Z.A. Królicki, Zys i S-ka, Poznań 2009.
- Chmielińska A., *Trening szczęścia*, „Sedno. Magazyn Dyrektora Szkoły” 2010, nr 7(13).
- Chmielińska A., Modrzejewska-Świgulska M., *Psychologia pozytywna a współczesne kształcenie – od teorii do praktyki* [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala, M. Kamińska (red.), *Nowa jakość w edukacji?*, Wyd. PWSZ w Płocku, Płock 2013.
- Csikszentmihalyi M., *Przepływ*, tłum. M. Wajda-Kacmajor, Biblioteka Moderatora, Taszów 2005.
- Czapiński J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, WN PWN, Warszawa 2004.
- Czapiński J., *Psychologia szczęścia*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 1994.
- Czerw A., *Optymizm. Perspektywa psychologiczna*, GWP, Gdańsk 2010.
- Diener E., Biswas-Diener R., *Shczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*, tłum. A. Nowak, Smak Słowa, Sopot 2010.
- Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Żak, Warszawa 2012.
- <http://www.p-s-k.pl>, dostęp: 14.02.2013.

- Karwoski M., *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*, Difin, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła – Pytanie o ślepe uliczki, kierunki, konteksty* [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Żak, Warszawa 2008.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Żak, Warszawa 2007.
- Kozielecki J., *Spoleczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*, Żak, Warszawa 2004.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, UMK, Toruń 1995.
- Linley A.P., Joseph S. (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, tłum. A. Jaworska-Surma, WN PWN, Warszawa 2007.
- Lyubomirsky S., *Wybierz szczęście. Naukowe metody budowania życia, jakiego pragniesz*, tłum. T. Rzychoń, Laurum, Warszawa 2008.
- Magyar-Moe J.L., *Therapist's Guide to Positive Psychological Interventions*, Academic Press, New York 2009.
- Nakamura J., Csikszentmihalyi M., *Motywacyjne źródła kreatywności z perspektywy psychologii pozytywnej* [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, WN PWN, Warszawa 2004.
- Peterson C., Park N., *Klasyfikacja i pomiar sił charakteru: implikacje dla charakteru* [w:] A.P. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, tłum. A. Jaworska-Surma, WN PWN, Warszawa 2007.
- Peterson C., Seligman M., *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*, American Psychological Association, Washington 2004.
- Piekarski J., *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wyd. UŁ, Łódź 2007.
- Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wyd. UMK, Toruń 2013.
- Reznitskaya A., Sternberg R.J., *Jak nauczać podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”* [w:] A.P. Linley, S. Joseph, *Psychologia pozytywna w praktyce*, tłum. A. Jaworska-Surma, WN PWN, Warszawa 2007.
- Schulz R., *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa 1989.
- Seligman M.E.P., *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2007.
- Seligman M.E.P., *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*, tłum. P. Szymczak, Media Rodzina, Poznań 2011.
- Seligman M.E.P., *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnianie naszych możliwości trwałego spełnienia*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2005.
- Szmidt K.J., *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone* [w:] K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świągulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Wyd. UŁ, Łódź 2013.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, wyd. drugie poszerzone, GWP, Sopot 2013.
- Szmidt K.J., Modrzejewska-Świągulska M. (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Wyd. UŁ, Łódź 2013.
- Świągulska M., *Momenty „nadzwyczajnych spotkań”. Osoby znaczące w biografjach nauczycielskich* [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wyd. UŁ, Łódź 2010.
- Trzebińska E., *Psychologia pozytywna*, WAiP, Warszawa 2008.
- Wywiad biograficzno-narracyjny z Liderką przeprowadzony przez M. Modrzejewską-Świągulską w ramach pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem prof. K.J. Szmidta (UŁ).

Anna Tyl

Możliwości wspierania matematycznego myślenia uczniów klas początkowych z wykorzystaniem elementów enigmistyki i systemu Numicon

Wprowadzenie

Nasze rozumienie wszystkiego – począwszy od rozumienia cząstek subatomowych, aż po ekspansję wszechświata – jest oparte na matematyce¹

– napisała A. Rooney we wstępie do książki zatytułowanej *Fascynująca matematyka*. Na podstawie lektury tej publikacji można sądzić, że niektórzy ludzie zachwycają się magią liczb, postrzegają matematykę jako pasjonującą dziedzinę wiedzy, poddają się jej urokowi, czasem traktują ją użytecznie, a innym razem jako doskonałą zabawę, szaradę. Są jednak i tacy, którym matematyka kojarzy się ze stratą czasu na zmaganie się ze „sztucznymi” problemami, trudnymi do zapamiętania regułami i dziwnymi zapisami. Podobnie funkcjonują uczniowie w środowisku szkolnym. Jak twierdzi M. Spitzer: „żaden inny przedmiot nauczania w szkole nie dzieli uczniów, nauczycieli i rodziców tak bardzo, jak matematyka”².

Ten sam autor przytacza fragment filmu *Buntownik z wyboru*, w którym profesor matematyki zadaje studentom trudne zadanie do rozwiązania jako pracę domową, a w czasie przerwy rozwiązuje je sprzątający salę mężczyzna. Historia ta stanowi przyczynek do rozważań, czy zdolności matematyczne są wrodzone, czy mogą być wyuczone. W konkluzji M. Spitzer pisze:

¹ A. Rooney, *Fascynująca matematyka*, tłum. E. Wierzbicka, Bellona, Warszawa 2011, s. 9.

² M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, WN PWN, Warszawa 2008, s. 183.

[...] gdybyśmy wiedzieli, jak to rzeczywiście wygląda, moglibyśmy zoptymalizować nauczanie: jeżeli wszystko jest i tak wrodzone, moglibyśmy wielu ludziom oszczędzić frustracji. Uczenie osób niezdolnionych matematyki miałoby wtedy tyleż sensu, co malowanie z daltonistą, czy muzykowanie z osobą niesłyszącą. Ale jeśli matematyki można się nauczyć, to jeszcze ważniejsze byłoby dokładnie wiedzieć, jak to zrobić?³

Eksperyment B. Butterwortha⁴ potwierdza tezę, że zdolności matematyczne nie są wrodzone, a prowadzone w ostatnich kilkunastu latach badania wskazują na zależność pomiędzy sukcesami edukacyjnymi w zakresie matematyki (lub ich brakiem) a sposobem postrzegania i „uprawiania” tej dziedziny wiedzy. Okazuje się, że uczniowie, którzy spontanicznie, bez lęku, z zaangażowaniem podchodzą do rozwiązywania matematycznych problemów – zazwyczaj odnoszą sukcesy w uczeniu się matematyki. Poszukują przy tej okazji związków i zależności, a dostrzeżone prawidłowości i reguły wykorzystują w konstruowaniu własnej wiedzy z zakresu matematyki i w kolejnych twórczych działaniach. Natomiast uczniowie, którzy mają kłopoty z opanowaniem treści w zakresie edukacji matematycznej, to najczęściej ci, którzy każdy typ zadań rozpatrują w izolacji. Za każdym razem widzą inny problem matematyczny i uczą się na pamięć nowego sposobu – algorytmu rozwiązania konkretnego typu zadania. Wkładają dużo wysiłku w skrupulatne wykonanie kolejnych czynności, zgodnie z podanym schematem. Nie uruchamiają myślenia matematycznego i nie podejmują prób samodzielnego rozwiązania, oczekują bowiem, że polecenie poprzedzone będzie szczegółową instrukcją nauczyciela, i są przekonani, że aktywność dziecka powinna się wiązać z wyćwiczeniem sposobu rozwiązania – charakterystycznego dla określonego typu zadania.

Powołując się na wyniki tych badań, M. Dąbrowski stwierdza, że

[...] na każdym kroku warto zachęcać dzieci do poszukiwania regularności i związków między wykorzystywanymi obiektami (liczbami, figurami), do rozwijania umiejętności dostrzegania, formułowania i wykorzystywania prawidłowości, bo są to umiejętności, które przekładają się bezpośrednio na matematyczny rozwój dziecka⁵.

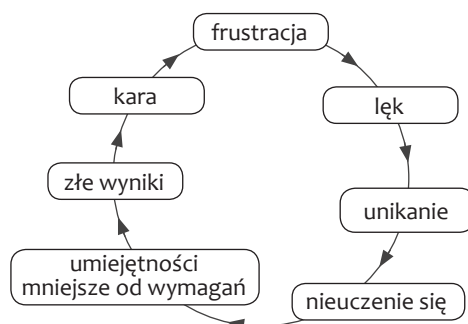
Niebagatelne znaczenie dla uzyskiwania dobrych efektów w kształceniu matematycznym dzieci ma także odczuwanie przez nie radości z zajmowania się matematyką. Zadowolenie i satysfakcja z samodzielnie rozwiązanego zadania (lub jego części) znacznie zmniejszają prawdopodobieństwo powstawania tzw. błędnego koła w nauczaniu matematyki (patrz: rysunek 1).

³ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, dz. cyt., s. 184.

⁴ B. Butterworth, za: tamże.

⁵ M. Dąbrowski, *Pozwólmy dzieciom myśleć. O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*, wyd. drugie zmienione, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2008, s. 129.

Rysunek 1. Błędne koło w nauczaniu matematyki



Źródło: B. Butterworth, za: M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, dz. cyt., s. 194.

Frustracja – związana z niską samooceną własnych umiejętności matematycznych – powoduje lęk przed koniecznością samodzielnego rozwiązania zadania i reakcję obronną w postaci unikania (jeżeli tylko nadarzy się taka możliwość) wykonywania jakichkolwiek czynności umysłowych o charakterze matematycznym oraz uchylania się od konieczności prezentowania (szczególnie na forum klasy) własnego rozwiązania lub wyników pracy grupy. Dziecko traci motywację do uczenia się, nie uczy się, a to wpływa na obniżenie jego kompetencji matematycznych w stosunku do wymagań, co skutkuje uzyskiwaniem złych wyników, a to uczeń odbiera jako karę, która rodzi ponowną frustrację. Taki scenariusz można zastąpić „kołem mistrzowskim” (patrz: rysunek 2), które zaczyna się od nagrody, powoduje zadowolenie ucznia i daje radość z uczenia się matematyki, co z kolei zachęca do intensywniejszego zajmowania się tą dziedziną. Dziecko zaczyna się uczyć, wzrastają jego kompetencje matematyczne, a w rezultacie poprawiają się uzyskiwane przez nie wyniki nauczania i ponownie zostaje nagrodzone.

Rysunek 2. Mistrzowskie koło uczenia, które z pewnością nie dotyczy jedynie matematyki



Źródło: B. Butterworth, za: M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, dz. cyt., s. 195.

Uczenie się matematyki jest podobne do uprawiania sportu czy grania na instrumencie – trening czyni mistrza. Badania wykazały⁶, że najlepsze wyniki daje wiele wykonywanych dobrowolnie ćwiczeń⁷. Warto jednak pamiętać, że siła tkwi w różnorodności (a nie wykonywaniu całych serii niemal identycznych zadań) poleceń. Stosowanie w procesie dydaktycznym zadań matematycznych zróżnicowanych pod względem treści i/lub formy może zewnętrznie zmotywować dziecko do podejmowania wysiłku myślenia matematycznego i zwiększyć szansę na stworzenie dogodnych warunków, by u każdego ucznia „błędne koło w nauce matematyki” mogło zostać zastąpione „kołem mistrzowskim”.

Jedną ze wskazanych przez D. Stipek i K. Seal⁸ strategii motywowania uczniów do nauki (nie tylko matematyki) jest „przekazywanie wiedzy przez zabawę”. Autorki wyjaśniają, że zabawa kształtuje umiejętności społeczne, rozwija intelekt, rozbudza zainteresowania z różnych dziedzin nauki, a także wspiera ogólne predyspozycje do uczenia się. W uzasadnieniu powołują się na słowa Platona, który miał powiedzieć:

Nie zadawaj dzieciom gwałtu nauczaniem, tylko niech się tym bawią; wtedy też łatwiej potrafisz dostrzec, do czego zdolny każdy z natury⁹.

D. Stipek i K. Seal podkreślają, że uczyć się przez zabawę można nie tylko w wieku przedszkolnym, ale także w trakcie nauki w szkole. Wiedza przyswajana w ten sposób na każdym etapie kształcenia jest bardziej trwała.

Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych w Niemczech, z których wynika, że u dzieci preferujących w przedszkolu swobodną zabawę w IV klasie szkoły podstawowej odnotowano znacznie wyższe wskaźniki rozwoju zarówno fizycznego, jak i społecznego oraz umysłowego. Także R. Marcon z Uniwersytetu North Florida udowodniła, że dzieci, które uczestniczyły w programach zorientowanych na zabawę, gdzie dominowały aktywności inicjowane przez nie same, odnosiły w szkole sukcesy znacznie częściej niż dzieci biorące udział w zajęciach przedszkolnych, w których dominował program oparty na wielości zajęć dydaktycznych. Z kolei wyniki badań J. Furlow potwierdziły pozytywny wpływ zabawy na rozwój mózgu i elastyczności myślenia, natomiast F. Wilson (neurolog z Uniwersytetu Stanford) odkrył, że znaczna część mózgu ma połączenia z dłońmi i dlatego w celu jego stymulowania należy zachęcać dzieci do aktywności manualnej¹⁰.

⁶ Informację podają za: M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, dz. cyt.

⁷ W ramach tych badań stwierdzono między innymi, że aby bardzo dobrze opanować jakąś umiejętność, potrzeba około 10 000 godzin dobrowolnych ćwiczeń.

⁸ D. Stipek, K. Seal, *Jak nakłonić dziecko do nauki?*, tłum. K. Kurek, Diogenes, Warszawa 2002.

⁹ Platon, za: tamże.

¹⁰ Informację podają za: D. Al-Khamisy, *Rozwojowy potencjał zabawy a przejawy i konsekwencje jej zagrożenia* [w:] I. Adamek, M. Grochowalska, E. Zmijewska (red.), *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, WN UP w Krakowie, Kraków 2010, s. 216–221.

Poniżej pokrótce scharakteryzowano system Numicon, który ułatwia dziecku poznanie liczb naturalnych i zależności zachodzących między nimi przez manipulowanie klockami – reprezentacjami liczb od 1 do 10. W wyniku tej aktywności możliwe jest uruchomienie myślenia matematycznego ucznia w wieku wczesnoszkolnym. W tekście artykułu rozważania teoretyczne zostały uzupełnione przykładami zadań matematycznych, które prowokują uczniów klas początkowych do konstruowania własnej wiedzy matematycznej przez czynny udział w zajęciach dydaktycznych, oferujących rozrywki umysłowe, uwzględniające wykorzystanie Numiconu i dające możliwość kształtowania umiejętności myślenia matematycznego dzięki rozwiązywaniu zagadek, czyli (tytułowej) enigmistyki.

Rozwijanie myślenia matematycznego z wykorzystaniem Numiconu

Doświadczenie przez dziecko otaczającego je świata jest związane z aktywnością własną jednostki i stanowi istotny czynnik jej rozwoju poznawczego. Wiedza konstruowana przez ucznia na bazie własnych doświadczeń jest pozyskiwana podczas jego interakcji z przedmiotami i innymi osobami.

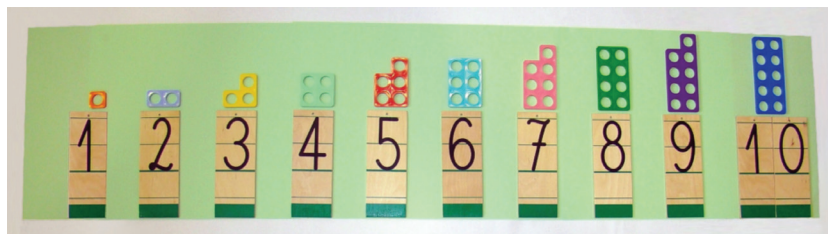
Interakcje z innymi prowadzą często do konfrontacji swojego sposobu myślenia i rozumienia, brak jednomyślności powoduje wówczas konflikt, który może skłonić dziecko do kwestionowania swojego sposobu rozumowania. Zadania podejmowane przez uczniów na tym etapie powinny prowadzić zarówno do manipulacji przedmiotami fizycznymi, jak i manipulacji umysłowej, czyli myślenia¹¹.

Tego typu integracja – stanowiąca niezbędny czynnik odnoszenia sukcesów w uczeniu się matematyki (w zakresie zrozumienia pojęcia liczby naturalnej, zależności zachodzących między liczbami i arytmetyki liczb naturalnych) – była fundamentem powstania systemu Numicon. Podstawowym materiałem do manipulowania w tym systemie są (prezentowane na fotografii 1) klocki – kształty odpowiadające liczbom od 1 do 10. Klocki te mają otwory, których ilość¹² określa nazwę (wartość) liczby, jaką przedstawiają.

¹¹ R. Michalak, *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, WN UAM w Poznaniu, Poznań 2004, s. 24.

¹² Mam świadomość, że użycie słowa „ilość” zamiast pojęcia „liczba” dla określenia liczebności elementów policzalnych nie jest zgodne z zasadami poprawnej polszczyzny, ale taki zabieg językowy był niezbędny dla zwiększenia czytelności tekstu dotyczącego liczb (w tym wypadku należałoby napisać, że liczba otworów klocków określa wartość liczby, a w innym – podać określoną liczbę liczb).

Fotografia 1. Klocki Numicon i odpowiadające im liczby naturalne w notacji w postaci symboli graficznych



Źródło: zbiory własne.

Wartość liczbową można zatem rozpoznać bez konieczności użycia notacji w postaci symbolu graficznego (zapisu z wykorzystaniem cyfr), co jest szczególnie istotne w pracy z młodszymi dziećmi. Uczniowie korzystający z zestawu Numicon mają szansę dostrzec związek pomiędzy wartością liczby i jej kształtem, co nie jest możliwe w przypadku zapisu za pomocą cyfr (nie wiemy, dlaczego tak wygląda cyfra 4 i dlaczego przy użyciu właśnie takiego znaku zapisujemy liczbę 4).

„Uczenie się jako element przechodzenia człowieka na wyższy poziom rozwoju wymaga konstruowania reprezentacji”¹³. Doświadczenie możliwości tworzenia, a nawet samo dostrzeganie reprezentacji rozwija samodzielne myślenie uczniów. Swobodna zabawa kształtami Numicon (od której warto rozpocząć pracę dzieci z tym zestawem) i ich poznawanie w różnych sytuacjach dydaktycznych sprawiają, że dzieci stopniowo zaczynają kojarzyć nazwę (wartość) liczby z odpowiadającym jej kształtem. Czytelne reprezentacje liczb w zestawie Numicon pomagają uczniom zrozumieć związki zachodzące w określonym zakresie zbiorze liczb naturalnych. Za pomocą zmysłów dotyku i wzroku uczniowie sprawdzają, w jaki sposób można dopasowywać do siebie kształty, a później wykorzystują nabytą w trakcie takich doświadczeń wiedzę i zaczynają używać kształtów do porównywania liczb naturalnych i wykonywania działań arytmetycznych. Ważne przy tym jest, by „uczeń rozwijał swój świat pojęć umożliwiający rozumienie sensu własnych działań”¹⁴. Koncepcja nauczania matematyki z Numiconem obejmuje jednocześnie pracę na konkretach i na obrazach (z wykorzystaniem kształtów Numicon), jak również rozmowę o wykonywanych działaniach z użyciem zrozumiałego dla uczniów słownictwa z zakresu matematyki. Wizualizacja liczb i możliwość manipulowania klockami pozwalają dzieciom na poczynienie spostrzeżeń ułatwiających zrozumienie istoty pojęcia liczby naturalnej i miejsca danej licz-

¹³ A. Kalinowska, *Reprezentacje matematyczne najmłodszych uczniów – uwagi na marginesie praktyki szkolnej* [w:] A. Komorowska-Zielony (red.), *Twórcze działania przyrodnicze i matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. UG, Gdańsk 2008, s. 114.

¹⁴ J. Bruner, *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. E. Krasieńska, PIW, Warszawa 1971, s. 133.

by w ciągu liczbowym. Uczniowie, którym udało się stworzyć bazę wiadomości o liczbach, to ci, którzy bez nadmiernego wysiłku poruszają się w świecie matematyki, nie traktują rozwiązywania zadań matematycznych w kategorii przykrego obowiązku szkolnego i w rezultacie osiągają sukces edukacyjny znacznie częściej niż ich rówieśnicy. Głównymi założeniami pracy z zestawem Numicon są zapewnienie dzieciom pewności siebie i wdrażanie ich do myślenia matematycznego.

Dla potrzeb tego opracowania przyjęto określenie **myślenia matematycznego**, które zaproponowały w literaturze przedmiotu D. Klus-Stańska i A. Kalinowska, definiując je jako:

[...] zespół podejmowanych samodzielnie czynności umysłowych polegających na: (1) rozwiązywaniu zadań i innych problemów matematycznych, a więc logicznej analizie treści trudności matematycznej, jej identyfikacji oraz świadomym (kontrolowanym przez siebie, a nie przez nauczyciela) wyborze lub konstrukcji strategii jej rozwiązywania, a także na (2) poszukiwaniu tych problemów, czyli dostrzeganiu nowych relacji matematycznych i skłonności do matematyzacji rzeczywistości¹⁵.

Autorki, prowokując debatę nad kształceniem matematycznym najmłodszych uczniów, przeciwstawiły myśleniu matematycznemu kategorię **bezmysłowości matematycznej**, przejawiającej się

[...] w niezdolności do wyjścia poza mechaniczne techniki obliczeniowe, postrzegane jako izolowane sprawności, oraz w nieumiejętności konstruowania własnych strategii postępowania w nowej sytuacji¹⁶.

W dalszej części tekstu nazwały ją „racjonalnością kalkulatora, któremu, choć bezbłędnie przelicza, nie przypisujemy atrybutu myślenia”¹⁷.

Myślenie matematyczne jest zatem związane z aktywnością własną jednostki, polegającą na poszukiwaniu rozwiązań problemów (zadań) matematycznych, przejawiającą się w chęci samodzielnego przeprowadzenia rozumowania, w dostrzeganiu prawidłowości, ale także niejasności w sytuacjach związanych z wyjaśnianiem zagadnień – zarówno o charakterze teoretycznym, jak i praktycznym. R. Reclik napisała, że „myślenie matematyczne jest pewnym sposobem postępowania, który ma wiele zastosowań”¹⁸, a inna autorka – M. Czarnowska – że „myślenie matematyczne to po części styl życia”¹⁹ – i dodała:

¹⁵ D. Klus-Stańska, A. Kalinowska, *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*, Żak, Warszawa 2004, s. 19.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ R. Reclik, *Zagadki matematyczne jako jedna z form wspierania myślenia matematycznego* [w:] J. Nowik (red.), *W kręgu edukacji wczesnoszkolnej*, Nowik, Opole 2011, s. 61.

¹⁹ M. Czarnowska, *Czym jest myślenie matematyczne*, <http://dziecko.wieszjak.pl/edukacja-dziecka/szybka-nauka/241048,Czym-jest-myslenie-matematyczne.html>, dostęp: 29.07.2010.

[...] testy myślenia matematycznego to nie testy z matematyki. Zatem nie musisz pamiętać wszystkich wzorów matematycznych. Musisz natomiast przestać się bać wyzwania, jakimi są zadania²⁰.

Myślenie matematyczne ma charakter intuicyjny i wyraża się raczej spostrzegawczością oraz wrażliwością na dostrzeganie zależności między danymi niż bogactwem wiedzy matematycznej i sprawnością w rozwiązywaniu skomplikowanych zadań (choć tego typu wiedza i umiejętności zdecydowanie ułatwiają znalezienie rozwiązania). Oznacza to, że umiejętność myślenia matematycznego jest dostępna nie tylko dla wybitnych matematyków, lecz także (choć na innym poziomie trudności problemów) dla dzieci rozpoczynających naukę szkolną. Dziecięcy obraz świata i sposób rozumienia przez najmłodszych zagadnień z zakresu matematyki to rezultaty możliwości zaspokojenia ciekawości poznawczej małego ucznia oraz zdobywanych przez niego doświadczeń.

To naturalna ciekawość dziecka, stymulowana przez doznania umysłowe, wyznacza jego indywidualną drogę rozwoju, także w sferze myślenia matematycznego²¹.

W kształtowaniu sprawności matematycznego myślenia u uczniów w początkowym okresie kształcenia znaczącą rolę mogą odegrać rozrywki umysłowe. Liczne zalety stosowania rozrywek umysłowych na poziomie matematycznej edukacji wczesnoszkolnej znane są – zdaniem G. Kapicy²² – nauczycielom klas początkowych. Autorka przypomina, że rozrywki te m.in.:

[...] mobilizują uczniów do wysiłku umysłowego, w wyniku którego dochodzi nie tylko do przyswajania wiedzy, jej utrwalania oraz do stosowania w praktyce, ale i do odkrywania nowych elementów; umożliwiają nauczycielowi – poprzez śledzenie czynności szaradziarskich – kontrolę rozumienia przez uczniów pojęć matematycznych oraz przebiegu wykonywanych przez nich operacji myślowych (pełnią rolę tzw. informacji zwrotnych); [...] stają się źródłem pozytywnego stosunku uczniów do uczenia się nie zawsze lubianej matematyki²³.

²⁰ M. Czarnowska, *Czym jest myślenie matematyczne*, dz. cyt.

²¹ J. Nowak, *Dziecięce budowanie obrazu pojęciowego liczby*, „Wychowanie na co Dzień” 2011, nr 1/2, s. 28.

²² G. Kapica, *Istota i wartości rozrywek umysłowych w świadomości nauczycieli klas początkowych*, „Kultura i Edukacja” 2005, nr 1.

²³ G. Kapica, *W kręgu dziecięcej enigmistyki* [w:] G. Kapica (red.), *Współczesne konteksty dzieciństwa*, Wyd. PWSZ w Raciborzu, Racibórz 2006, s. 130.

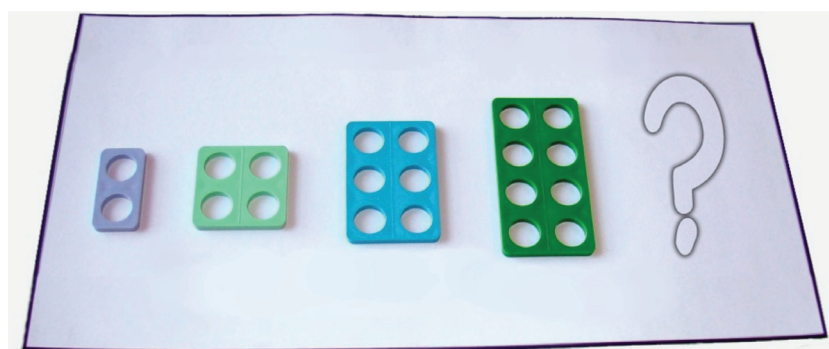
Dziecięca enigmistyka z Numiconem

Propagatorką stosowania pojęcia **enigmistyka** we wczesnej edukacji dziecka jest G. Kapica, która proponuje, by pod tym hasłem rozumieć „system działań nastawionych na rozwiązywanie i konstruowanie zagadek”²⁴. Autorka przypomina, że

[...] zagadki mogą nam oddać wielkie usługi w nauczaniu pod warunkiem, że wprowadzimy je do procesu dydaktycznego w sposób świadomy, że dobierzemy je odpowiednio do określonych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych i dostosujemy je do poziomu umysłowego, możliwości oraz potrzeb uczniów, którzy będą je rozwiązywać²⁵.

Z wypowiedzi nauczycielek klas początkowych wynika, że do grupy zagadek najczęściej stosowanych w matematycznej edukacji wczesnoszkolnej należą zadania, w których należy znaleźć zasadę, według której ustawiono liczby w danej próbie. Przykładem tego typu zadania jest zagadka przedstawiona na fotografii 2.

Fotografia 2. Zagadka: „Jaka liczba jest następna?”



Źródło: zbiory własne.

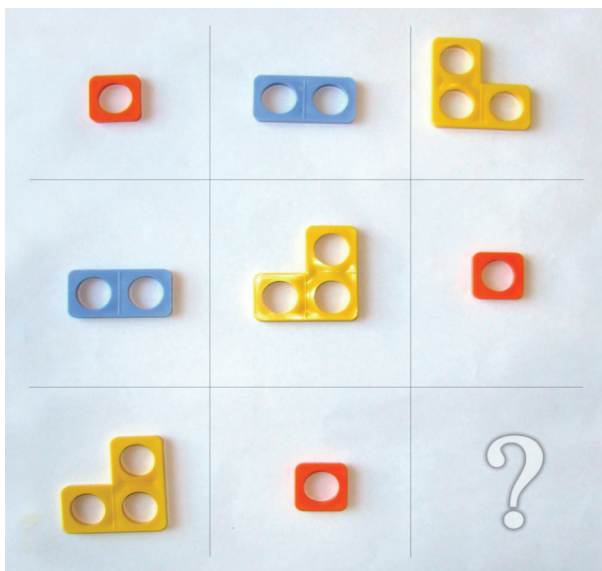
Zadaniem ucznia jest odgadnięcie liczby, którą jako następną należy ustawić w ciągu liczbowym, zastępując znak zapytania określonym klockiem – kształtem Numicon.

Najczęściej liczby ustawione są w szeregu, ale zdarza się, że występują one w innym układzie odniesienia – tak, jak w zagadce przedstawionej na fotografii 3.

²⁴ G. Kapica, *Zarys teorii dziecięcej enigmistyki*, „Edukacja” 2001, nr 3, s. 76.

²⁵ G. Kapica, *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1990, s. 10.

Fotografia 3. Zagadka: „Jaki klocek należy położyć zamiast znaku zapytania?”



Źródło: zbiory własne.

Z dydaktycznego punktu widzenia ważne jest, by w obydwu typach ćwiczeń (patrz: fotografia 2 i fotografia 3) uczeń umiał własnymi słowami określić zasadę, według której ułożono klocki.

Drugą grupę zagadek stanowią takie, w których należy dostrzec liczbę błędnie zaklasyfikowaną do danego zbioru. W tego typu zadaniach można zaproponować dowolny układ klocków, na przykład taki, jak na fotografii 4.

Fotografia 4. Zagadka: „Który klocek tu nie pasuje?”



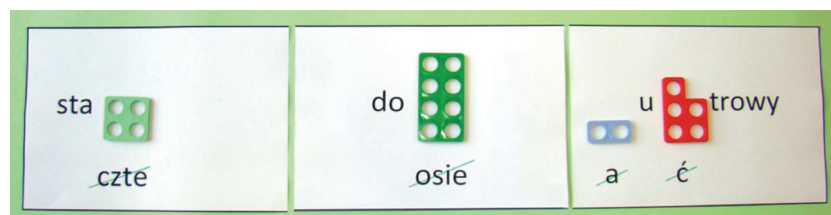
Źródło: zbiory własne.

Po rozwiązaniu zagadki uczeń powinien uzasadnić, dlaczego wskazany przez niego klocek nie pasuje do pozostałych (na fotografii 4 klocek „6” ilustruje jedyną liczbę parzystą wśród liczb nieparzystych). Studentki, które analizowały sytuację dydaktyczną uwzględniającą wykorzystanie tej zagadki w praktyce szkolnej, zastanawiały się nad interpretacją wypowiedzi jednego z uczniów, który powiedział, że:

Tylko ten bardziej niebieski klocek tu nie pasuje, bo tylko on nie ma takiej pojedynczej czapeczki. Trochę mnie zmylił ten pomarańczowy, bo jest jakby niewidzialny, ale czapeczkę ma.

Kolejną grupę zagadek stanowią numiconowo-słowne rebusy, których hasłami są pojedyncze słowa albo wyrażenia dwu- lub trzywyrazowe. Mogą one występować na różnych poziomach trudności: od takich, których rozwiązaniem są pojedyncze słowa ułożone przy zastosowaniu jednego klocka Numicon, poprzez pojedyncze słowa ułożone z zastosowaniem dwóch, a nawet trzech klocków, aż do haseł wielowyrazowych, na przykład: „stary dom dwupiętrowy” (jak na fotografii 5).

Fotografia 5. Rebus: „stary dom dwupiętrowy”



Źródło: zbiory własne.

Odszyfrowanie haseł zależy w znacznym stopniu od umiejętności odkodowania obrazów liczb – wartości (nazw) klocków Numicon, na przykład: odczytanie hasła „o-2-żnik” (patrz: klocek „2” na fotografii 1) jest możliwe tylko w sytuacji, gdy klocek niebieski z dwoma otworami uczeń nazwie: „dwa”, podobnie jak w prezentowanym na fotografii 5 rebusie odczytanie wyrazu „stary” wymaga odszyfrowania wartości klocka „4”.

Dzieci w każdym wieku lubią tego typu zagadki, ale w przypadku uczniów ze starszych klas edukacji wczesnoszkolnej lub „urodzonych matematyków”²⁶ należy zaproponować zagadki nieco trudniejsze. Można w tym celu wykorzystać zabawę w schowany klocek (klocki)²⁷, na przykład następującej treści: „W woreczku scho-

²⁶ Sformułowanie „urodzony matematyk” zaczerpnęłam z książki K. Mitros pod takim właśnie tytułem, wydanej przez wydawnictwo Publicat w 2010 roku.

²⁷ Przykład zabawy w schowane klocki jest zmodyfikowaną wersją ćwiczenia prezentowanego w czasie zajęć M. Haseler z Wielkiej Brytanii na temat: *Zrozumieć matematykę. Dlaczego*

wałam klocki – dwie liczby. Suma tych liczb wynosi 12. Ustal, jakie to mogą być liczby”. Dzieci określają (w pamięci lub przez manipulowanie klockami), że rozwiązaniem może być jedna z pięciu par liczb: 10 i 2, 9 i 3, 8 i 4, 7 i 5 oraz 6 i 6 (patrz: pierwsza plansza na fotografii 6). Następnie nauczyciel pyta, czy uczniom potrzebna jest wskazówka, aby mogli podać jedno (prawidłowe) rozwiązanie zagadki. Podpowiedź brzmi: „Większa liczba jest liczbą nieparzystą”. Na jej podstawie uczniowie eliminują pary liczb, które nie spełniają tego warunku. Niestety nadal pozostały trzy zestawy klocków – możliwych odpowiedzi. Są to: 10 i 2, 8 i 4 oraz 6 i 6 (patrz: druga plansza na fotografii 6). Nauczyciel podaje kolejną wskazówkę: „Różnica między tymi liczbami jest mniejsza niż mniejsza liczba”. Dzieci są już w stanie rozwiązać zagadkę i sprawdzić, czy w woreczku schowane zostały klocki 8 i 4.

Fotografia 6. Kolejne etapy rozwiązania zagadki: „Zgadnij, jakie klocki zostały schowane?”



Źródło: zbiory własne.

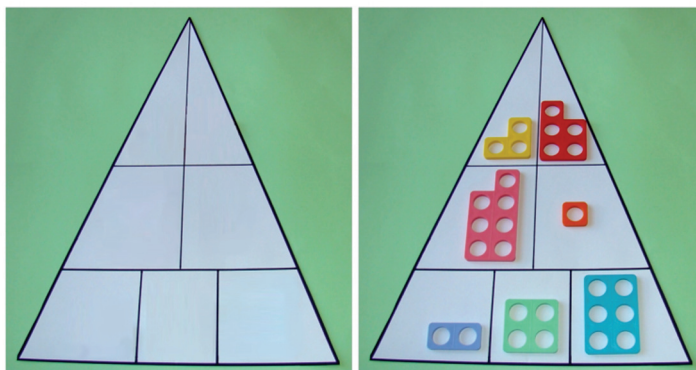
Oczywiście zamiast przedstawionej zagadki można zaproponować dzieciom ćwiczenie polegające na zadawaniu pytań w celu ustalenia wartości liczbowej jednego schowanego klocka (na które nauczyciel lub uczeń będzie mógł odpowiadać tylko „tak” lub „nie”) albo zachęcić uczniów do wymyślania analogicznych zagadek i rozwiązywania ich w parach (lub nieco większych grupach).

Jeszcze trudniejsze wydają się zadania, w których na planszy (prezentowanej na fotografii 7) należy ułożyć liczby od 1 do 7 w taki sposób, by kolejne liczby naturalne nie znajdowały się na sąsiadujących ze sobą polach (pola, na których ułożone zostaną klocki, oznaczające „sąsiadujące liczby”²⁸, nie mogą się łączyć krawędziami ani wierzchołkami).

Numicon jest efektywny..., przeprowadzonych 19 listopada 2010 r. w Bydgoszczy w ramach projektu *Odkrywamy matematykę*. Projekt ten jest częścią projektu systemowego *Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I–III szkoły podstawowej w kontekście wdrażania nowej podstawy kształcenia ogólnego*, realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet IX, Poddziałanie 9.1.2: *Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszanie różnic w jakości usług edukacyjnych*. Realizują go trzy jednostki: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Urząd Miasta Bydgoszczy i Szkoła Podstawowa nr 63 w Bydgoszczy.

²⁸ Sąsiadujące liczby, czyli kolejne liczby naturalne w ciągu liczbowym: 1 i 2, 2 i 3, 3 i 4, 4 i 5, 5 i 6 oraz 6 i 7.

Fotografia 7. Zagadka: „Jak ułożyć liczby od 1 do 7?”

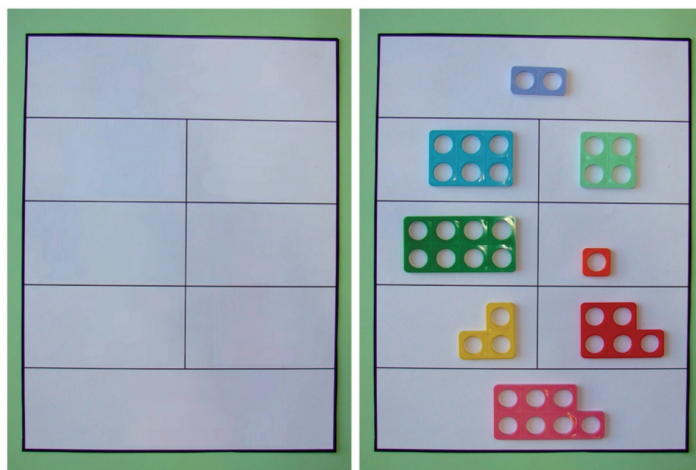


Źródło: zbiory własne.

Przykładowe rozwiązanie zostało przedstawione na drugiej planszy na fotografii 7. Warto zachęcić uczniów do zbadania, czy to jedyna możliwość rozwiązania tej zagadki.

Analogiczne do poprzedniej zagadki jest zadanie zaprezentowane na fotografii 8. Tym razem należy ułożyć liczby od 1 do 8 tak, by kolejne liczby nie znalazły się na sąsiadujących polach.

Fotografia 8. Zagadka: „Jak ułożyć liczby od 1 do 8?”



Źródło: zbiory własne.

Uczeń ma do dyspozycji planszę (patrz: pierwsza plansza na fotografii 8) i osiem klocków Numicon o wartościach od 1 do 8. Rozwiązanie przedstawiono na drugiej planszy (fotografia 8).

Inne pomysły numiconowych zagadek zamieściłam w tekście *Enigmistyka i Numicon w matematycznej edukacji wczesnoszkolnej*²⁹ – z nadzieją, że edukacja matematyczna najmłodszych uczniów okaże się dla każdego przeciętnie uzdolnionego dziecka ciekawym – bo nieco zagadkowym – terenem jego własnej aktywności, a zajęcia szkolne będą prowokowały do podejmowania wysiłku umysłowego w celu poszukiwania rozwiązań tajemnic z zakresu matematyki.

Zakończenie

Usprawnienie matematycznego myślenia w warunkach szkolnych (ale także poza szkołą), polegającego na wykonywaniu działań praktycznych, połączonych z refleksją nad drogami rozwiązania problemu matematycznego i popełnionymi błędami, bezsprzecznie sprzyja rozwojowi dzieci, ale wymaga czasu. Efektywność nauczania³⁰ często postrzegana bywa jako zdobycie przez uczniów (wtłoczenie dzieciom) możliwie bogatej wiedzy oraz wyćwiczenie u nich wielu umiejętności w stosunkowo krótkim czasie. Takie podejście do procesu nauczania – uczenia się matematyki sprawia, że w praktyce szkolnej dominują serie krótkich, konkretnych pytań nauczyciela i możliwie szybko udzielanych odpowiedzi uczniów, co wprawdzie pozwala zaoszczędzić czas, ale często minimalizuje szanse na rozwijanie matematycznego myślenia. Tymczasem myślenie (nie tylko matematyczne)

[...] tak długie, by dało efekty edukacyjne, wymaga wytrwałości, zachęty i pozytywnego nastawienia w przypadku utknięcia. [...] Uczniowie muszą dostrzec i zaakceptować lukę, przerwę, pustkę, by wyzwoliło to ich procesy myślowe. Takim czynnikiem wyzwalającym myślenie może być niespodzianka, sprzeczność, nieoczekiwane zdarzenie³¹.

Może nim być także sytuacja dydaktyczna zawierająca zadanie matematyczne w postaci zagadki. Żeby odgadnąć jej rozwiązanie, nie trzeba być matematycz-

²⁹ A. Tyl, *Enigmistyka i Numicon w matematycznej edukacji wczesnoszkolnej* [w:] E. Smak, T. Kłosińska, I. Konopnicka (red.), *Edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*, Wyd. UO, Opole 2013, s. 191–201.

³⁰ Przedstawiany w tekście sposób rozumienia efektywności kształcenia nie jest powszechny w nowszej literaturze przedmiotu. Specjalistka od spraw efektywności nauczania – H. Hammer (*Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Veda, Warszawa 1994) uważa, że efektywne nauczanie to takie, które przynosi nie tylko wzrost kompetencji uczniów, lecz także „wzrost lub utrzymywanie się na wysokim poziomie chęci (czyli motywacji) do nauki, zarówno pod kierunkiem nauczyciela, jak samodzielnej” (tamże, s. 19). Warto zwrócić uwagę, że autorka nie uwzględniła kategorii czasu – jako istotnego czynnika efektywności kształcenia w szkole.

³¹ J. Mason, L. Burton, K. Stacey, *Matematyczne myślenie*, tłum. P. Amsterdamski, WSiP, Warszawa 2005, s. 147.

nym geniuszem ani znać wielu wzorów, algorytmów postępowania, czy też wyrefinowanych sposobów wykonywania obliczeń. Oczywiście, że

[...] od czasu do czasu trzeba trochę pogłótkować, ale przecież gdyby było zbyt prosto, to nie byłoby żadnej zabawy!³²

Równie częste i równie niebezpieczne dla matematycznego myślenia jest wykonywanie wielu powtarzających się ćwiczeń tego samego typu i przekonanie, że sprawne (czytaj: szybkie) rozwiązywanie ostatnich zadań z podanego zestawu oznacza przyrost kompetencji uczniowskich w zakresie rozwiązywania problemów danego typu. M. Dąbrowski przestrzega, że

[...] jedynym efektem żmudnego powtarzania tych samych czynności podczas rozwiązywania serii podobnych zadań jest co najwyżej bezmyślne zapamiętanie sekwencji wykonywanych działań³³.

Dalej autor pisze:

[...] zamiast rzeczywistej umiejętności, w ostatecznym rozrachunku udziałem dziecka stają się: kilka schematów, znużenie i zniechęcenie, brak wiary we własne siły i intelektualna bezradność³⁴.

Stosowanie zagadek w matematycznej edukacji wczesnoszkolnej umożliwia przeciwdziałanie bezradności intelektualnej i matematycznej bezmyślności, a jednocześnie może się stać źródłem satysfakcji dzieci i stymulować je do podejmowania prób samodzielnego rozwiązywania problemów lub odkrywania strategii matematycznych, a zatem... wspierać myślenie matematyczne uczniów. Warto zadbać o kształtowanie tej umiejętności w praktyce szkolnej już w młodszych klasach szkoły podstawowej, bowiem

[...] zapewnienie wszystkim obywatelom zdobycia umiejętności czytania ze zrozumieniem oraz umiejętności myślenia matematycznego stanowi podstawowy warunek wysokiej jakości nauczania. Umiejętności te są bowiem kluczem do całej dalszej nauki i pracy zawodowej³⁵.

³² J. Brück, H. Havas, *555 zagadek dla dzieci*, tłum. U. Szymanderska, Klub dla Ciebie, Warszawa 2009, s. 21.

³³ M. Dąbrowski, *Dziecko potrafi, czyli o rozwijaniu umiejętności matematycznych uczniów* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011, s. 142.

³⁴ Tamże.

³⁵ *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005, s. 15.

Bibliografia

- Al-Khamisy D., *Rozwojowy potencjał zabawy a przejawy i konsekwencje jej zagrożenia* [w:] I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red.), *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, WN UP, Kraków 2010.
- Brück J., Havas H., *555 zagadek dla dzieci*, tłum. U. Szymanderska, Klub dla Ciebie, Warszawa 2009.
- Bruner J., *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. E. Krasieńska, PIW, Warszawa 1971.
- Czarnowska M., *Czym jest myślenie matematyczne*, <http://dziecko.wieszjak.pl/edukacja-dziecka/szybka-nauka/241048,Czym-jest-myslenie-matematyczne.html>, dostęp: 29.07.2010.
- Dąbrowski M., *Dziecko potrafi, czyli o rozwijaniu umiejętności matematycznych uczniów* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011.
- Dąbrowski M., *Pozwólmy dzieciom myśleć. O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*, wyd. drugie zmienione, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2008.
- Hammer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Veda, Warszawa 1994.
- Haseler M., *Zrozumieć matematykę. Dlaczego Numicon jest efektywny...*, zajęcia przeprowadzone 19 listopada 2010 r. w Bydgoszczy w ramach projektu *Odkrywamy matematykę*.
- Kalinowska A., *Reprezentacje matematyczne najmłodszych uczniów – uwagi na marginesie praktyki szkolnej* [w:] A. Komorowska-Zielony (red.), *Twórcze działania przyrodnicze i matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. UG, Gdańsk 2008.
- Kapica G., *Istota i wartości rozrywek umysłowych w świadomości nauczycieli klas początkowych*, „Kultura i Edukacja” 2005, nr 1.
- Kapica G., *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1990.
- Kapica G., *W kręgu dziecięcej enigmistyki* [w:] G. Kapica (red.), *Współczesne konteksty dzieciństwa*, Wyd. PWSZ w Raciborzu, Racibórz 2006.
- Kapica G., *Zarys teorii dziecięcej enigmistyki*, „Edukacja” 2001, nr 3.
- Klus-Stańska D., Kalinowska A., *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*, Żak, Warszawa 2004.
- Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005.
- Mason J., Burton L., Stacey K., *Matematyczne myślenie*, tłum. P. Amsterdamski, WSiP, Warszawa 2005.
- Michalak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, WN UAM, Poznań 2004.
- Mitros K., *Urodzony matematyk*, Publicat, Poznań 2010.
- Nowak J., *Dziecięce budowanie obrazu pojęciowego liczby*, „Wychowanie na co Dzień” 2011, nr 1/2.
- Reclik R., *Zagadki matematyczne jako jedna z form wspierania myślenia matematycznego* [w:] J. Nowik (red.), *W kręgu edukacji wczesnoszkolnej*, Nowik, Opole 2011.
- Rooney A., *Fascynująca matematyka*, tłum. E. Wierzbicka, Bellona, Warszawa 2011.

- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, WN PWN, Warszawa 2008.
- Stipek D., Seal K., *Jak nakłonić dziecko do nauki?*, tłum. K. Kurek, Diogenes, Warszawa 2002.
- Tyl A., *Enigmistyka i Numicon w matematycznej edukacji wczesnoszkolnej* [w:] E. Smak, T. Kłosińska, I. Konopnicka (red.), *Edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*, Wyd. UO, Opole 2013.

Anna Buła
Jolanta Bonar

Proces budowania wiedzy pedagogicznej kandydatów do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w trakcie praktyki studenckiej

Z naszych doświadczeń

Opinie, jakie studenci pedagogiki wypowiadają lub piszą w dziennikach praktyk po ich odbyciu – takie jak:

Te praktyki dały mi dużo więcej niż wszystkie wykłady razem wzięte.
Bez tej praktyki nie miałabym pojęcia, o co chodzi w nauczaniu.
Na praktykach mogłam NAPRAWDĘ POZNAĆ DZIECI.
Dzięki praktykom wiem, co to znaczy być nauczycielem

– to jasny wyraz zadowolenia z możliwości poznawania zawodu dzięki doświadczeniu praktycznemu, ale także potwierdzenie dla uznania ważności całokształtu doświadczeń praktycznych jako istotnego elementu kształcenia akademickiego.

A nas – organizatorów praktyk na uczelniach wyższych – praktyki prowokują lub wręcz zmuszają do refleksji o sposobach ich organizacji, o programie i rezultatach kształcenia praktycznego. Coraz widoczniej rysuje się przekonanie, że błędem jest traktowanie praktyk wśród przedmiotów studiów pedagogicznych jako zajęć drugorzędnych (minimalna wymagana standardami liczba godzin; minimalna opieka nad praktykantami ze strony uczelni, wynikająca z dużej liczebności grup; zbyt mała, limitowana kryzysowymi oszczędnościami uczelni liczba uczelnianych opiekunów praktyk na kierunkach i specjalnościach w stosunku do liczby studentów – co uniemożliwia indywidualny stały kontakt z opiekunem

uczelnianym; brak należytej współpracy z placówkami, często bardzo oddalonymi od uczelni, przyjmującymi studenta na praktykę; a ponadto brak uznania dla nauczyciela przedszkolnego czy szkolnego sprawującego opiekę nad praktykantem, co wyraża się w braku wynagrodzenia za tę pracę – uczelnie publiczne płacą nauczycielom zenująco niską kwotę – i to tylko za studenta studiów stacjonarnych). W ten sposób dostarcza się ukrytej informacji, że opieka nad praktykantem – polegająca na wspieraniu, dzieleniu się wiedzą, dyskusji, rzeczowej rozmowie na temat przeżytego doświadczenia zawodowego – jest mało warta, a skoro tak, to ogólnie nieważna. I nic tu nie pomogły słowa minister edukacji K. Szumilas, rekomendującej wprowadzane nowe standardy kształcenia, które akcentują m.in. umiejętności opiekuńcze i wychowawcze oraz zwracają uwagę na to, co dotychczas zaniedbywano w kształceniu nauczycieli, a więc na praktyczną stronę ich pracy. Pani minister podkreślała, że

[...] studenci już od najwcześniejszych etapów studiów muszą mieć bezpośredni kontakt z uczeniem w szkole – powinni obserwować lekcje i sami je prowadzić. – Na bazie tych praktycznych doświadczeń powinna być budowana wiedza teoretyczna¹.

Owe standardy stanowią wyraz pewnych założeń i zamiarów, ale najprawdopodobniej nie odnoszą się do realiów i rzeczywistości kształcenia nauczycieli na polskich uczelniach.

Na problem kształcenia praktycznego nauczycieli w Polsce można spojrzeć z perspektywy zewnętrznej, europejskiej, porównując różne aspekty organizacji, przebiegu i zawartości merytorycznej praktyk między różnymi krajami². Wynik tych porównań niestety obnaża niedoskonałości polskich realiów niemal pod każdym względem. Na pewno nasuwa się jedna konkluzja: w systemie naszego przygotowania do zawodu nauczyciela praktyka jest elementem wciąż niedocenianym.

Na określony powyżej problem można także spojrzeć z perspektywy wewnętrznej, lokalnej i z perspektywy własnej uczelni. Sto osiemdziesiąt godzin praktyki odbywa się właściwie prawie bez związku z uczelnią (dotyczy to szczególnie liczniejszej grupy studentów niestacjonarnych, a potwierdzenie odbycia praktyk, odnotowane na różne sposoby w dziennikach praktyk, służy raczej tylko ewidencji praktyk i dokumentacji toku studiów – obecnie w suplementach do dyplomów widnieje spis placówek, w których student odbył praktykę, zapisana

¹ S. Mielnik, *Szumilas o standardach w kształceniu nauczycieli*, <http://www.rp.pl/artukul/925492.html>, dostęp: 28.10.2013.

² J. Bonar, *Kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji w wybranych krajach europejskich* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznań – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011; A. Buła, *Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela we Francji* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznań – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy...*, dz. cyt.

jest liczba jej godzin). Doświadczeń z niej płynących nie wykorzystuje się wystarczająco w toku zajęć akademickich. Praktyka zawodowa odbyta podczas studiów pedagogicznych nie spełnia swojej roli.

Zauważamy bardzo niepokojące zjawisko unikania realizacji praktyk przez samych studentów, którzy zanim je rozpoczną, traktują je jak utrudnienie w studiowaniu. Praktyka jest nim w rzeczywistości dla całej masy przyjętych na studia ludzi, którzy nie zamierzają porzucić wykonywanego aktualnie zawodu (nie w szkolnictwie, raczej w banku, firmie telefonicznej itp.), którzy muszą brać urlopy, by odbyć praktykę. Drugim niepokojącym zjawiskiem jest to, że nauczyciele szkół, którzy właśnie widząc, że ich zaangażowanie (czasowe i emocjonalne) w dopełnianie procesu kształcenia przez uczelnie jest zupełnie przez te placówki niedoceniane, coraz częściej unikają i odmawiają opieki nad praktykantem.

W konsekwencji wszystkich tych negatywnych zjawisk do szkół i przedszkoli trafiają coraz słabiej przygotowani nauczyciele, co niestety przekłada się na obniżenie jakości polskiej edukacji. Polscy uczniowie w wielu badanych kategoriach edukacyjnych są słabsi niż ich rówieśnicy w Europie. A przecież wśród powodów niepowodzeń szkolnych, braku osiągnięć na miarę dzieci, wymienia się przyczyny tkwiące w środowisku szkolnym, a wśród nich ważne miejsce zajmuje właśnie nauczyciel.

Sytuacja kształcenia nauczycieli w naszym kraju (w tym praktycznego) wymaga głębokich zmian. Zwraca się uwagę na:

- potrzebę jasnego określenia umiejętności niezbędnych dla skutecznej pracy nauczycieli w nowym społeczeństwie wiedzy;
- potrzebę tworzenia w kraju warunków sprzyjających nauczycielom i osobom, które zajmują się ich szkoleniem;
- potrzebę realizacji zasady uczenia się przez całe życie;
- troskę o odpowiedni dobór kandydatów do zawodu nauczyciela i uatrakcyjnienie tego procesu³.

Obraz nauczyciela przyszłości formułowany jest w pedeutologii, charakteryzuje go szerokie spektrum cech osobowych, społecznych i intelektualnych, co ujmuje się w trzech podstawowych wymiarach:

- gotowości do zastępowania postawy dominacji postawą empatii, dialogu i negocjacji;
- gotowości do dystansowania się wobec pewności wiedzy na rzecz jej poszukiwania i tworzenia;
- gotowości do ciągłego rozwoju [...] ⁴.

³ G. Poraj, *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Wyd. UŁ, Łódź 2009, s. 44.

⁴ Tamże, s. 45.

Dyrektywy formułowane przez komisje europejskie, ujmowane w stosownych dokumentach, zobowiązują państwa członkowskie do respektowania i realizowania zaleceń nazywanych celami strategicznymi. W Polsce uruchomiono Program Operacyjny Kapitał Ludzki, który dotyczy powyższej problematyki.

W ramach POKL, Priorytetu III: *Wysoka jakość oświaty*, Działania 3.3: *Poprawa jakości kształcenia* i Poddziałania 3.3.2: *Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli* ogłoszono konkurs na projekty dotyczące poprawy jakości kształcenia praktycznego. W naszej Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej UŁ potraktowaliśmy to jak szansę na wprowadzenie potrzebnych zmian.

Zgłoszony projekt zyskał nazwę: *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć* – i wdzięcza ją studentom rocznika, który nigdy z tego dobrodziejstwa nie skorzystał. Nazwa ta wpisywała się w filozofię, którą wszyscy w zespole inicjatywnym wyznawaliśmy. **Podstawą poznania i rozumienia zjawisk pedagogicznych jest ich doświadczanie, przeżywanie, dokumentowanie i refleksja nad nimi, dyskusja o nich z doświadczonymi praktykami, doskonalenie i ponowne doświadczanie, by móc znów przeżywać, dyskutować, rozumieć, naprawiać itd., itp.** Jednym słowem postawiliśmy sobie zadanie pełniejszego, mądrego wglądu w wiedzę pedagogiczną, z jaką studenci rozpoczynają swoją przygodę w przedszkolach i szkołach, oraz w wiedzę, z jaką z tej przygody wychodzą.

Uzasadnienia naukowe

W kontekście orientacji konstruktywistycznej można pytać o konstruowanie wiedzy nie tylko w szkole, lecz także w procesie akademickiego kształcenia pedagogicznego nauczycieli i pedagogów⁵. Pierwszą osobą, która podjęła próbę zachęty do zastosowania twierdzeń konstruktywizmu w organizowaniu uczenia się przyszłych nauczycieli, był w polskiej pedagogice S. Dylak⁶. Konstruktywizm koncentruje się na procesie uczenia się, procesie dochodzenia do wiedzy i właśnie ta szeroko rozumiana wiedza jest uzyskanym wyposażeniem uczącego się podmiotu. Dlatego ważne jest zadbanie, by w bagażu tym nie znajdowały się rzeczy nieużyteczne, przestarzałe, niepewne, cudze i inne niepotrzebnie go zajmujące, a wypełniały go rzeczy pewne, własne, dobrej jakości, zawsze użyteczne.

⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *Tworzenie – przekazywanie – wykorzystywanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych)* [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Impuls, Kraków 2011, s. 53.

⁶ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>, dostęp: 25.10.2013.

Autor przytacza dwie zasadnicze tezy epistemologiczne konstruktywizmu:

- Wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający,
- Dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje organizacja doświadczanego świata⁷.

Podjmując rozważania o kształceniu praktycznym przyszłego nauczyciela, a szczególnie o wynikach tego kształcenia, których istotnym składnikiem jest wiedza, należy zacząć od ustalenia statusu wiedzy w ogóle oraz jej rodzajów – szczególnie wiedzy w pedagogice i wiedzy pedagogicznej. S. Palka wyróżnia następujące rodzaje:

1. **Wiedzę teoretyczną, obiektywną, ogólną** – która pochodzi z uprawiania pedagogiki i nauk pomocniczych, a w szczególności psychologii i socjologii na drodze badań naukowych, w świetle których badane zjawiska i fakty istnieją realnie (założenia realizmu epistemologicznego). Wytworem tej wiedzy są teorie. Zdaniem S. Palki teoria pedagogiczna

[...] jest uporządkowanym zbiorem ogólnych twierdzeń (praw) odnoszących się do dziedziny pedagogiki i pełniących funkcję wyjaśniającą (eksplanacyjną)⁸.

Autor, podsumowując swoje rozważania, podkreśla, że wiedza taka jest wynikiem badań empirycznych o charakterze ilościowym i jakościowym oraz jest użyteczna zarówno do celów czysto poznawczych, jak i działalności praktycznej, służy do opisu, wyjaśniania, rozumienia i interpretowania prawidłowości, procesów, faktów oraz zjawisk występujących w pedagogice jako teorii i jako praktyce życia społecznego.

2. Obok wiedzy teoretycznej S. Palka wymienia także

[...] wiedzę profesjonalną, praktyczną, metodyczną. W toku poznania pedagogicznego konstruuje się również wiedzę praktyczną, związaną z codziennością wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka⁹.

Autor zauważa, że pedagogika jest nauką powołaną do rozwiązywania problemów metateoretycznych, teoretycznych, teoretyczno-praktycznych i ściśle praktycznych¹⁰.

3. Trzecim rodzajem wiedzy jest **wiedza metodologiczna** będąca wiedzą podstawową dla każdej dyscypliny nauki, która tworzy problemy badawcze i wytwarza sposoby ich rozwiązywania¹¹.

⁷ Tamże, s. 2.

⁸ S. Palka, *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna* [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne...*, dz. cyt., s. 21.

⁹ Tamże, s. 22.

¹⁰ S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989, s. 59–60.

¹¹ S. Palka, *Wiedza w pedagogice...*, dz. cyt., s. 23.

Autor konkluduje, że

[...] podstawowymi składnikami wiedzy w pedagogice i wiedzy pedagogicznej są te elementy, które tworzone, rejestrowane i odkrywane są w toku poznania naukowego i w toku działalności praktycznej oraz które stanowią o bazie merytorycznej wykształcenia pedagogicznego ogólnego i zawodowego. Należą do nich:

- składniki wiedzy teoretycznej, głównie fakty, zjawiska, prawa, twierdzenia, procesy, teorie, modele, systemy, kategorie, typologie, klasyfikacje, hipotezy;
- składniki wiedzy praktycznej, profesjonalnej, głównie elementy procesów praktyki pedagogicznej, takie jak: cele, zadania, treści, metody, zasady, normy, formy, środki, oceny, efekty¹².

Zastanawianie się nad **budowaniem wiedzy pedagogicznej** podczas kształcenia studentów wymaga orientacji w zachodzących zmianach w podstawowej dla niej dziedzinie epistemologii. Teoria poznania ewoluuje, a zmiany dotyczą głównie **problemu prawdy i statusu wiedzy naukowej** w stosunku do innych rodzajów wiedzy. Następuje przesunięcie od pewności absolutnej poznania naukowego ku zasadności wiedzy weryfikowanej kontekstualnie.

Współczesna teoria poznania odchodzi od pewności jako naczelnej cechy wartościowego poznania. Godzi się z tym, że każda wiedza jest prawdopodobna, nie wymaga więc pewności absolutnej, ale tylko w danych warunkach zasadnej. Zamiast pewności wiedzy jako naczelnego problemu teorii poznania postawiono problem przyrostu wiedzy¹³.

Jak zauważa K. Hejnicka-Bezwińska, przyjęcie takiego twierdzenia o zmianie w epistemologii pozwala uwzględnić następujące konsekwencje dla myślenia o pedagogice i wiedzy o edukacji:

- Wiedzę naukową o edukacji tworzy nie tylko pedagogika, ale także inne dyscypliny naukowe. Najważniejsza zaś dla społecznej praktyki edukacyjnej i tak okazuje się **potoczna wiedza podmiotów edukacji**. Z tego powodu podstawowym problemem metodologicznym staje się integracja różnych rodzajów i typów wiedzy, sprzyjająca przyrostowi wiedzy o przedmiocie badań pedagogicznych. Przedmiotem krytyki stała się w związku z tym praktyka dzielenia wiedzy o edukacji na działki i poletka, nazywana przez Zbyszka Melosika „geodezyjną koncepcją wiedzy naukowej”. Krytyka ta wiąże się ze zwątpieniem w sens żywiołowego procesu dyferencjacji wiedzy o edukacji. [...]
- Społeczna praktyka edukacyjna nie jest wierną kopią żadnej doktryny pedagogicznej, które w nadmiarze wytworzyła pedagogika tradycyjna. Ważnym problemem badawczym staje się natomiast recepcja doktryn pedagogicz-

¹² S. Palka, *Wiedza w pedagogice...*, dz. cyt., s. 23.

¹³ J. Kmita, *Rozwój poznania naukowego* [w:] Z. Cackowski (red.), *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 716.

nych, które w nadmiarze wytworzyła pedagogika tradycyjna. [...] Wiedza o recepcji – w sensie zaniku, przetrwania, odradzania się, modyfikowania doktryn pedagogicznych – może bowiem również sprzyjać przyrostowi wiedzy o społecznej praktyce edukacyjnej.

– [...] w umysłach podmiotów edukacji, jak również w obszarze świadomości społecznej dotyczącej edukacji, centralnej pozycji nie zajmuje wcale wiedza naukowa o edukacji. Najważniejsze znaczenie dla praktyki edukacyjnej ma wiedza osobista podmiotów, która ma najczęściej charakter wiedzy potocznej. Ta wiedza ma bezpośredni związek z czynnościami, które podejmują podmioty edukacji i tym samym decyduje o jakości społecznej praktyki edukacyjnej w określonym miejscu i czasie historycznym¹⁴.

S. Dylak także uznaje, że nasza czynna i osobista wiedza

[...] nie jest prostym wynikiem biernego przyswajania informacji ani też sumą wiadomości. Jest funkcją wiadomości oraz aktywności podmiotu w ich zdobywaniu¹⁵.

Konstruktywizm ujmuje wiedzę jako własny, podmiotowy wytwór, który jest stale w stanie tworzenia, w **ciągłej konstrukcji i rekonstrukcji**. W wyniku takiego podejścia wyróżnia się na przykład **wiedzę deklaratywną i wiedzę proceduralną** – jako skutki różnych, ale uzupełniających się sposobów myślenia (paradygmatycznego i narracyjnego). Wiedza deklaratywna to zbiór informacji powiększany przez proste dodawanie nowego elementu, a wiedza proceduralna wynika z uruchomienia procedur, działań specyficznych dla danej dziedziny.

Zdaniem S. Dylaka

[...] nie jest w pełni uzasadnione wartościowanie na przykład wiedzy proceduralnej kosztem deklaratywnej – oba zapisy są potrzebne, aby można było mówić o rozwoju intelektualnym. Zmiana jednego zapisu na inny może odbyć się poprzez dyskurs sprzyjający poszerzaniu pola uświadamianej wiedzy. [...] Podstawą jest dokonanie przez podmiot krytyki dotychczasowej wiedzy i dotychczasowego działania¹⁶.

Autor przywołuje stwierdzenie K.R. Poppera, że

[...] doniosłość obserwacji i doświadczeń zależy bez reszty od tego, czy mogą być przydatne do krytyki teorii¹⁷.

¹⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, *Tworzenie...*, dz. cyt., s. 43–44.

¹⁵ S. Dylak, *Kształtowanie (się) pedagogicznej wiedzy nauczycielskiej – w procesie stawania się i bycia nauczycielem – epitafium* [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne...*, dz. cyt., s. 63.

¹⁶ Tamże, s. 66–67.

¹⁷ Cyt. za: tamże, s. 67.

Można pokusić się o, oczywistą zresztą, konkluzję za S. Dylakiem,

[...] że w kształceniu nauczycieli zdobywana wiedza deklaracyjna powinna być zapisywana także w proceduralnym schemacie – związanym z praktyką, z działaniem, z opisywaniem wykonywanej praktyki. I odwrotnie¹⁸.

W opracowaniu T. Hejnickiej-Bezwińskiej znalazła się charakterystyka trzech modeli konstruowania wiedzy o edukacji przez podmioty edukacji. Kluczowym pojęciem używanym i wyjaśnionym przez autorkę jest pojęcie pedagogii – rozumianej obecnie dość wieloznacznie, ale utożsamianej z metodyką różnych czynności edukacyjnych, paradygmatami edukacyjnymi występującymi w formie doktryn, ideologii czy ukrytego programu lub nawet ze zbiorem praktyk edukacyjnych podmiotów edukacji¹⁹. Pierwszy to **model konstruowania pedagogii głównie na podstawie wiedzy potocznej**. Taka wiedza jest prakseologicznie uzasadniona i wiąże się z myśleniem zdroworozsądkowym. Jednocześnie ma nad innymi rodzajami tę przewagę,

[...] że daje ludziom poczucie bycia mądrymi, dobrze poinformowanymi i przez to kompetentnymi. Fakt ten wyjaśnia w dużym stopniu niechętny – a nawet lekceważący stosunek praktyków do teorii naukowych i jej twórców²⁰.

S. Dylak uzasadnia, że literatura tworzona przez naukowców, badaczy, pedagogów teoretyków komplikuje obraz świata choćby przez używany w opisie język, naukowy żargon. W rezultacie powoduje zamknięcie się nauczycieli praktyków na literaturę naukową czy dysputy rzeczowe. Na skutek tego nauczycielska wiedza to nieustanna reprodukcja wiedzy potocznej²¹. Drugi model to **model konstruowania pedagogii głównie według standardów roli nauczyciela/pedagoga**, uwarunkowanej dominującym łańcem społecznym, stopniem interwencji polityki oświatowej oraz funkcjonowaniem systemu oświatowego w danym czasie i miejscu historycznym. Trzeci model to **konstruowanie pedagogii głównie na podstawie wiedzy naukowej o edukacji**. Wiedza naukowa to prawda o rzeczywistości. Jak zauważa S. Dylak,

[...] status tak pojmowanej wiedzy trwa nienaruszony, pomimo dowodzonej problematyczności wszelkiej wiedzy, ani też odkrycia i coraz bardziej powszechnej świadomości społecznej nieuchronnego uwikłania wiedzy w kontekst społeczny²².

¹⁸ S. Dylak, *Kształtowanie (się)...*, dz. cyt., s. 68.

¹⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Tworzenie...*, dz. cyt., s. 48.

²⁰ Tamże, s. 49.

²¹ S. Dylak, *Kształtowanie (się)...*, dz. cyt., s. 64.

²² Tamże.

Badania i refleksja nad obecnością owych modeli

[...] mogą dostarczać istotnych argumentów w sporach o zmianę przygotowania nauczycieli i pedagogów do zawodu, które toczą ze sobą zwolennicy jego uzawodowienia przez jeszcze większe upracticznienie (za cenę redukcji wykształcenia akademickiego) ze zwolennikami zachowania poziomu akademickiego kształcenia w zakresie pedagogiki, aby na tej podstawie budować rozwój zawodowy adeptów pedagogiki przez całe życie²³.

Zdaniem T. Hejnickiej-Bezwińskiej kluczową kwestią dla wiedzy pedagogicznej o edukacji jest pomijany przez pedagogikę tradycyjną aspekt **wykorzystania** tej wiedzy.

Jak podkreśla S. Palka, działalność poznawcza, czyli

[...] rozpoznawanie, wyjaśnianie i rozumienie stają się składnikami aktywności zawodowej nowoczesnego nauczyciela, który tą drogą wzbogaca swoją wiedzę o obiektach poznania, z którymi styka się w codziennej pracy zawodowej, jak i zdobywa dane użyteczne do podejmowania w pracy dydaktyczno-wychowawczej decyzji służących skutecznemu, użytecznemu działaniu merytorycznemu i metodologicznemu, skierowanemu na poszczególnych uczniów, grupy uczniów (przede wszystkim klasy szkolne)²⁴.

W świetle poczynionych analiz S. Dylak dostrzega nowe wyzwanie dla współczesnego kształcenia nauczycieli – otóż:

[...] praktykowanie w szkole przez studentów, adeptów zawodu nauczyciela powinno być traktowane także jako źródło wiedzy zawodowej, a nie tylko jako stosowanie zapamiętanych reguł²⁵.

S. Palka przypisuje nauczycielom wczesnej edukacji powinności badawcze, w wyniku których zyskują oni podstawę do podejmowania sensownych i korzystnych dla swoich uczniów decyzji związanych z kształceniem. Wśród elementów, obiektów poznania związanych z procesami nauczania i wychowania autor wymienia podmioty, czyli osoby uczestniczące w tych procesach, co wyraża się w dogłębnym poznawaniu dzieci, uczniów, ich cech, poziomu możliwości, potencjału rozwojowego. Innym podmiotem poznania jest on sam – nauczyciel i jego kompetencje, potencjał możliwości merytorycznych i metodycznych. Innym obiektem działalności badawczej nauczyciela jest proces dydaktyczno-wychowawczy i jego rezultaty, który

²³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Tworzenie...*, dz. cyt., s. 53.

²⁴ S. Palka, *Rozpoznawanie, wyjaśnianie i rozumienie w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli klas początkowych* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy...*, dz. cyt., s. 31.

²⁵ S. Dylak, *Kształtowanie (się)...*, dz. cyt., s. 68.

[...] wywoływany jest przez nauczyciela w toku wielu zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych, szkolnych i pozaszkolnych. [...] Aktywność poznawcza nauczycieli w toku przygotowywania, prowadzenia, bieżącego kontrolowania i oceniania efektów pracy z uczniami stwarza możliwości dokonywania zmian [...]”²⁶.

Bardzo znaczącym obiektem poznania nauczyciela są uwarunkowania procesu dydaktyczno-wychowawczego, na które składają się przede wszystkim cechy środowisk związanych z tym procesem, a więc: rodzinnego, lokalnego, szkolnego oraz rówieśniczego, a także oddziaływanie mediów. S. Palka zauważa, że każde z tych środowisk może wpływać na procesy dydaktyczno-wychowawcze w sposób pozytywny lub negatywny.

W świetle powyższego należy uświadomić sobie, że mając na uwadze rozwijanie postawy badawczej przyszłych nauczycieli, należy czynić to w rzeczywistości najbliższej zawodowi nauczyciela, czyli w przedszkolu i w szkole. Zależało nam na zorganizowaniu warunków, w których studenci mogliby obserwować codzienną pracę nauczyciela, jak również zadań uruchamiających aktywność badawczą i refleksyjną nauczycieli oraz praktykantów.

Realizując projekt, zorganizowaliśmy cykl specjalnie opracowanych warsztatów dla nauczycieli, którzy stali się współodpowiedzialni za organizowany proces kształcenia praktycznego, a właściwie za stworzenie dogodnych warunków do konstruowania wiedzy studentów. Tę współodpowiedzialność zawarliśmy w programie praktyk będącym wynikiem współpracy nauczycieli praktyków i środowiska akademickiego. Zwykle nauczyciele przyjmujący studentów na praktykę spodziewają się, że praktykant już dużo wie i jest dobrze przygotowany – choćby do prowadzenia zajęć z dziećmi, a gdy okazuje się, że nie orientuje się on w realiach organizacyjnych, dydaktycznych, nauczyciele komentują to następująco: „To czego was uczą na tej uczelni?”. Wielu nauczycieli praktyków – doświadczonych, ale od dawna niemających kontaktu z uczelnią – nie zdaje sobie sprawy z tego, jak duże zmiany zaszły w kształceniu przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji i jak bardzo ograniczoną wiedzę (szczególnie tę, która w praktyce jest ceniona najbardziej: praktyczną, metodyczną) zdobywają studenci w trzyletnim toku kształcenia.

Włączenie nauczycieli w stworzenie koncepcji praktyki zlikwidowało powyższe oczekiwania oraz przerodziło się w proces współpracy i wspierania. Przejawy podmiotowego procesu budowania – czyli konstruowania i rekonstruowania – wiedzy pedagogicznej w naszym projekcie odnajdujemy w różnorodnej dokumentacji praktyk, jaką nasi studenci tworzyli.

Idea dokumentowania wypływała z wizji kształcenia podążającego za dzieckiem, wywiedzionego z filozofii i doświadczeń edukacyjnych realizowanych w Reggio Emilia. Wysiłku upowszechnienia wśród polskich pedagogów owej

²⁶ S. Dylak, *Kształtowanie (się)...*, dz. cyt., s. 34.

włoskiej koncepcji podejmuje się A. Maj²⁷. Jest to edukacja wynikająca z podejścia (dyskursu) konstruktywistycznego, akceptowanego, ale nieobecnego w polskiej przestrzeni szkolnej²⁸. Jak sama autorka podkreśla,

[...] przytoczone koncepcje są opisem doświadczeń edukacyjnych, które nie mogą być bezkrytycznie przenoszone i kopiowane do własnej praktyki edukacyjnej. Mogą się jedynie stać inspiracją do wypracowania własnych rozwiązań, dostosowanych do kontekstu, w którym doświadczenie edukacyjne jest zdobywane²⁹.

Praca zgodnie z filozofią edukacyjną w Reggio Emilia bardzo różni się od znanych nam praktyk edukacyjnych i ta odmienność obejmuje wszystkie etapy – począwszy od planowania procesu poprzez jego udokumentowany przebieg i ewaluację.

W przypadku naszego projektu idea dokumentowania przekształciła się w dokumentowanie własnego doświadczenia praktycznego. Wytworzony materiał dokumentacyjny był źródłem namysłu i refleksji studentów współpracujących z opiekunami, a także zmian w ich wiedzy pedagogicznej, a obecnie staje się również źródłem naszych analiz oraz naszej wiedzy o konstruowaniu i rekonstruowaniu wiedzy pedagogicznej praktykujących studentów.

Przykłady z praktyki

Podstawową zasadą organizacyjną była praca w trzy- lub czteroosobowych minigrupach z nauczycielem – opiekunem praktyki – jako mentorem, głosem doradczym, doświadczonym praktykiem i badaczem. Praca takiej grupy skutkowałą powstaniem nowej jakości wiedzy rzeczowej, pedagogicznej, psychologicznej i społecznej, bo obejmowała: przygotowanie zajęć dla dzieci, rozmowy,

²⁷ Por. A. Maj, *Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna XXI wieku*, Impuls, Poznań – Kraków 2010; A. Maj, *Rozwój zawodowy nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] J. Bonar (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*, Wyd. UE, Łódź 2011; A. Maj, *Emergent curriculum i progettazione – elastyczne planowanie w edukacji elementarnej* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy...*, dz. cyt.; A. Maj, *Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2013; ponadto: M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wyd. UW, Warszawa 2011.

²⁸ D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009.

²⁹ A. Maj, *Emergent curriculum i progettazione – elastyczne planowanie...*, dz. cyt., s. 117.

dyskusję, opracowanie, przeprowadzenie zajęć, obserwację, ponowne rozmowy i w ich rezultacie rozumienie zdarzeń.

Tak zorganizowana praca umożliwiała też studentom zdobywanie szczególnie istotnych społecznie dla nauczyciela kompetencji **komunikacyjnych, poznawczych i interakcyjnych**. Kompetencje komunikacyjne to

[...] zdolność do szczerych i otwartych wypowiedzi, argumentacyjnego uzasadniania podejmowanych działań, a także porozumiewania się z uczniami, innymi nauczycielami i rodzicami. Są warunkiem współdecydowania i współdziałania. Kompetencje poznawcze odpowiadają postawie badawczej poszukującej, wyrażającej się w podejmowaniu innowacji, uzupełnianiu wiedzy, analizowaniu, wyciąganiu wniosków. Podstawą kompetencji poznawczych jest świadomość teoretyczna, która wyraża się w refleksyjnym stosunku do podejmowanych działań. Umożliwia ona zrozumienie istoty procesów edukacyjnych. [...] Trzeci typ kompetencji – interakcyjnych to zdolność do kształtowania partnerskich stosunków z uczniami, podmiotowego traktowania siebie i innych oraz inicjowania i utrzymywania kontaktów społecznych³⁰.

Myślenie krytyczne, niezależne, twórcze, a także refleksyjność, która jest wpisana w aktywne doświadczenie pedagogiczne, stają się centralnym punktem, ogniwem i warunkiem niezbędnym w procesie powstawania i rozwoju kompetencji nauczyciela³¹.

Aby sprowokować praktykujących studentów do uruchomienia tych sposobów myślenia, zaproponowano listę tzw. obszarów zainteresowań – tak, by przyszli nauczyciele w swoich obserwacjach i doświadczeniach podczas praktyk odwoływali się do istotnych aspektów edukacji małego dziecka.

Na podstawie przeczytanej literatury, ale także osobistych przekonań i preferencji studenci formułowali pytania uszczegóławiające wybrane obszary. Stanowiły one swoiste problemy badawcze i uruchamiały właściwą dla badacza postawę. Podczas praktyki studenci poszukiwali odpowiedzi na postawione problemy za pomocą prowadzenia obserwacji i dyskusji.

Dzięki własnej dokumentacji studenci odnajdują wiele obecnych w swojej świadomości przekonań pedagogicznych, osobistych teorii, które znów staną się źródłem kolejnych dyskusji. Poniżej przykłady naszej pracy.

³⁰ J. Zdański, *Koncepcje kształcenia nauczycieli*, <http://jasnyhoryzont.pl/stuff/koncepcje.pdf>, s. 7, dostęp: 30.10.2013.

³¹ Tamże.

Tabela 1. Konflikty i rozwiązywanie konfliktów

Opis przykładu I	Pytania do dyskusji
<p>W naszym przedszkolu nauczycielka nie ingeruje w rozwiązywanie konfliktów przedszkolaków, o ile nie jest to konieczne. W trakcie odbywanych przez nas praktyk byliśmy świadkami sytuacji konfliktowej pomiędzy dwoma chłopcami. Nauczycielka zamiast rozwiązać konflikt, na przykład karząc jednego z chłopców, poleciła im, aby poszli na sofę i porozmawiali o zdarzeniu, które zaszło między nimi. Rówieśnicy postąpili zgodnie z zaleceniem, oto transkrypcja ich rozmowy:</p> <p>Krzyś – „Mateo, musimy porozmawiać!” (dzieci idą na sofę)</p> <p>Mateo – „Znowu?!” (chłopcy tego dnia posprzeczali się już kilka razy)</p> <p>Krzyś – „Ja nie chcę się z tobą bawić, bo psujesz moje budowle”.</p> <p>Mateo – „Dlaczego tak mówisz? Ja chcę się z tobą bawić, to nie jest fajne”.</p> <p>Krzyś – „No dobrze, możesz się ze mną bawić, ale jak nie będziesz psuć”.</p> <p>Mateo – „OK, postaram się, chodź się bawić”.</p> <p>Chłopcy pogodzili się, gdy powrócili do zabawy. Pani zapytała, co ustalili, padła odpowiedź: „Ustaliliśmy, że nie wolno psuć czyjejś pracy”.</p>	<p>Jaka jest powinność nauczyciela w sytuacji konfliktu?</p> <p>Czy każdy konflikt musi być monitorowany przez nauczyciela?</p> <p>Czy w tej sytuacji nauczyciel rzeczywiście nie wkroczył w konflikt?</p> <p>Jakie fazy rozwiązywania konfliktu były w tej sytuacji najbardziej nadzorowane przez nauczyciela?</p> <p>Czy można ukarać jedno dziecko w sytuacji konfliktu między dwojgiem dzieci?</p> <p>Czy kara to sposób na rozwiązanie konfliktu?</p> <p>Czego dotyczą dziecięce konflikty?</p> <p>Jakie znaczenie dla dziecięcych relacji i w ogóle dla ich rozwoju ma konflikt?</p>

Imiona dzieci zostały zmienione

Źródło: fragment dokumentacji praktykantów – Internetowa Teczka Studenta.

Tabela 2. Umiejętności przedszkolaka – samodzielne wiązanie sznurówek

Opis przykładu II	Pytania do dyskusji
<p>W ramach swobodnej zabawy Zosia zainteresowała się nauką wiązania sznurówek. Sama wzięła z półki drewniany model buta i sznurówki. Myślała, że zadanie będzie od początku proste, ale niestety sprawiło jej trudność. Nie mogła się z tym pogodzić, ponieważ do tej pory nauka nowych rzeczy z reguły przychodziła jej dość szybko. Dodatkowym rozczarowaniem był fakt, że inne dzieci już opanowały tę umiejętność, a ona jeszcze nie. Ta sytuacja doprowadziła ją do płaczu, ale i zmotywowała do dalszej pracy. Na następnym spotkaniu chwaliła się już nową umiejętnością i bardzo chciała nam pokazać, jak sprawnie jej to idzie. Wspólnie śmiałyśmy się z jej wątpliwości, dotyczących tego, że nigdy w życiu nie nauczy się tej czynności. Na koniec została pochwalona na forum całej grupy. To zdarzenie spowodowało duże zainteresowanie wśród kilku dzieci, które jeszcze nie wiążą samodzielnie butów – tak, że przychodziły do nas i prosiły o instruktaże.</p>	<p>Kiedy dziecko zaczyna/powinno zacząć interesować się wiązaniem sznurówek?</p> <p>Czy lepiej jest, jeśli dziecko zdobywa tę umiejętność samo, czy jednak należy pokazać mu właściwy sposób?</p> <p>Czy jeśli nauka sznurowania jest tak frustrująca, że dziecko płacze, to należy ją przerwać?</p> <p>W jakim wieku niedopuszczalny jest brak tej umiejętności?</p>

Imię dziewczynki zostało zmienione

Źródło: fragment dokumentacji praktykantów – Internetowa Teczka Studenta.

Tabela 3. Samodzielność dzieci najmłodszych w grupie

Opis przykładu III	Pytania do dyskusji
Praca w grupie zróżnicowanej wiekowo, jak już wcześniej zauważyliśmy, nie jest łatwa. Zadania nie mogą być dostosowane jedynie do najmłodszych, co prowadzi do tego, iż mniejsze dzieci niekiedy mają pewne trudności z wykonaniem i zrozumieniem poleceń. Jak sobie wtedy radzą? To bardzo proste, obserwują starszych kolegów, naśladując ich, lub proszą ich o pomoc. A starsze dzieci bardzo chętnie pomagają młodszym, gdyż daje im to poczucie dorosłości, są dumne, że mogą być wzorami dla innych dzieci.	Jak radzą sobie młodsze dzieci z zadaniami dla starszych? Czy zawsze różnicować zadania ze względu na wiek? Czy jeśli młodsze dzieci wykonują zadania tak, jak starsze po „podglądaniu”, to należy rozwiązanie traktować jak własny wytwór?

Źródło: fragment dokumentacji praktykantów – Internetowa Teczka Studenta.

Tabela 4. Tęsknota za rodzicem

Opis przykładu IV	Pytania do dyskusji
Pierwszymi osobami, z którymi Ania po bardzo długim czasie nawiązała kontakt, były pani nauczycielka i pani Zofia. Pani Zofia pracuje w kuchni, przynosi naczynia, posiłki i sprzęta po posiłku. Kiedy Ania siadała przy stoliku, pani Zofia pomagała jej w nałożeniu jedzenia, posmarowaniu kanapki itp. Przypuszczamy, że wybór teje osoby podyktowany był podobieństwem w zachowaniu do mamy dziewczynki: Ania nie potrafi samodzielnie jeść, zapewne dlatego że wyręczała ją w tym mama, natomiast pani Zofia cierpliwie pomagała dziewczynce, wchodząc poniekąd w jej rolę. Pomimo prób kontaktu z nią pozostałych dzieci, Ania nie nawiązywała rozmowy.	Czy każde dziecko tęskni? Jak długo pozwolić na osamotnienie i smutek z powodu tęsknoty? Czy można dziecko będące w nastroju smutku rozweselać „na siłę”? Czy odosobnienie, smutek, tęsknotę (negatywne uczucia) może powodować dziecięca świadomość braku własnej samodzielności? Czy przez nadmiar opieki rodzic może krzywdzić swoje dziecko?

Imiona osób zostały zmienione

Źródło: fragment dokumentacji praktykantów – Internetowa Teczka Studenta.

Tabela 5. Umiejętność współpracy w grupie przedszkolnej

Opis przykładu V	Pytania do dyskusji
Podczas tej zabawy dowolnej wykorzystującej klocki przyniesione z Centrum dzieci wykazały się między innymi umiejętność współpracy. Zadanie polegało na odwzorowaniu narysowanego na papierze wzoru z drewnianych figur. Pierwotnie zabawa była przeznaczona tylko dla czterech osób, ale dzieci potrafiły zorganizować się w taki sposób, że w zabawie brała udział większa liczba uczestników. Umiejętnie podzieliły się pracą. Jedne z nich szukały pasujących do wzorów elementów, inne przybijały je młoteczkami do korkowej tablicy. Byliśmy przekonane, że dzieci będą się kłócić o pierwszeństwo w zabawie, ale	Jak zachęcić dzieci do wspólnej pracy albo zabawy w sytuacji grupy skonfliktowanej? Czy należy łączyć tych w konflikcie, czy raczej zaakceptować tę sytuację i organizować zabawy w „bezpiecznej” grupce? Czy zawsze młodsze dziecko wymaga wsparcia? Czy to dobre doświadczenie dla starszych, że „zarządza” nimi młodszy? Jeśli dzieci chętnie się bawią, ale już zbyt długo, to czy wskazane jest przerywanie?

okazało się, że na tym etapie dzieci potrafią już bawić się razem, a nawet dzielić między sobą zadania. Jeszcze większym zaskoczeniem była dla nas sytuacja, kiedy do naszej grupy dołączyły czterolatki i zostały zaproszone do wspólnej zabawy. Jeden z chłopców wytłumaczył młodszym dzieciom, na czym polega zabawa, i zaproponował, jak mogą się przyłączyć.	
---	--

Źródło: fragment dokumentacji praktykantów – Internetowa Teczka Studenta.

Tabela 6. Twórczość dzieci w wieku przedszkolnym

Opis przykładu VI	Wnioski z obserwacji i dyskusji
<p>Dzieci uwielbiały rysować i kolorować. Mimo tego, iż częściej od samodzielnego rysowania wybierały do pokolorowania szablony, to również tu w pozornie odtwórczym działaniu ujawniały swoją twórczość. Objawiało się to poprzez wykorzystywanie nietypowych kolorów, w dorysowywaniu niespodziewanych elementów i przede wszystkim w opowiadaniu o swoim dziele. Każdy znajdujący się na rysunku element miał swoje znaczenie nie tylko na rysunku, ale również w życiu. W każdym działaniu angażowały się emocjonalnie, choć porażka czy nieudana próba nie kończyły się załamaniem, ale motywacją do kolejnego działania. Podczas korzystania z różnego typu zabaw, jak np. budowanie z klocków, dzieci przeważnie wychodziły poza schematy. Budowany dom nie mógł być zwykłym, prostym domem, ale musiał zawierać w sobie jakieś nadzwyczajne nadbudowy, fantastyczne funkcje. Dzieci bardzo często wychodziły ze schematów w twórcze działanie. Korzystając ze swojej wyobraźni, dodawały do znanych rzeczy części, które sprawiały, że znane stawało się nieznanne i odpowiednie do ponownego odkrycia.</p> <p>Podczas wycieczki do ogrodu botanicznego na wystawę prac dzieci z wielu łódzkich szkół i przedszkoli dzieci miały okazję poznać różne formy twórczości. Na wystawie zobaczyły nie tylko rysunki wykonane różnymi technikami, ale również dzieła 3D: pudełko przeobrażone w dżunglę, bociana wykonanego z masy papierowej, rybki w akwarium i wiele innych.</p>	<p>Twórczość dzieci objawia się przede wszystkim w:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Szczególnym sposobie spostrzegania świata. Widziały ze wszystkimi szczegółami konkretne przedmioty, zjawiska, potrafiły je określić, a także abstrahować od konkretności i wymieniać dane cechy w innych (nieobecnych) przedmiotach. Potrafiły je przyporządkować do odpowiedniej kategorii. Bardzo często dziwiły się, były zaciekawione, zdumione, nawet jeśli już wcześniej posiadały jakąś wiedzę na dany temat. 2. Otwartości umysłu i tolerancji dla dwuznaczności. Dzieci posiadały zdolność odbierania i tolerowania informacji sprzecznych, dwuznacznych. Ta niejasność pobudzała je do dociekania, zadawania pytań, poznawania, działania. 3. Niezależności i odwadze. Rzadko kiedy dzieci przejmowały się tym, co koleżanki i koledzy mówią o ich pracy, szczególnie w obliczu krytyki. Czasami przy rysowaniu niektóre dzieci porównywały się do innych i mówiły: „Ja ładnie narysowałam, prawda? A ona wyszła za linie i pomalowała niedokładnie”. Po takich słowach Ona się nie zniechęcała i kontynuowała dzieło. Dzieci akceptowały same siebie i zbytnio nie obawiały się niepowodzeń. 4. Zdolności wyrażania siebie, własnych myśli i przekonań. Czyniły to bez obawy przed wyśmianiem. 5. Spontanizacji i ekspresyjności. Dzieci bardzo chętnie wyrażały siebie poprzez formy ekspresji twórczej, m.in. taniec, śpiew. Dzieci czerpały z tego ogromną radość.

Źródło: fragment dokumentacji praktykantów – Internetowa Teczka Studenta.

Bibliografia

- Bonar J., *Kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji w wybranych krajach europejskich* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011.
- Buła A., *Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela we Francji* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011.
- Dokumentacja praktykantów – Internetowa Teczka Studenta.
- Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>, dostęp: 25.10.2013.
- Dylak S., *Kształtowanie (się) pedagogicznej wiedzy nauczycielskiej – w procesie stawania się i bycia nauczycielem – epitafium* [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Impuls, Kraków 2011.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Tworzenie – przekazywanie – wykorzystywanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych)* [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Impuls, Kraków 2011.
- Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wyd. UW, Warszawa 2011.
- Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M., *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009.
- Kmita J., *Rozwój poznania naukowego* [w:] Z. Cackowski (red.), *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Ossolineum, Wrocław 1987.
- Maj A., *Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2013.
- Maj A., *Emergent curriculum i progettazione – elastyczne planowanie w edukacji elementarnej* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011.
- Maj A., *Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna XXI wieku*, Impuls, Poznań – Kraków 2010.
- Maj A., *Rozwój zawodowy nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] J. Bonar (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*, Wyd. UŁ, Łódź 2011.
- Mielnik S., *Szumilas o standardach w kształceniu nauczycieli*, <http://www.rp.pl/arttykul/925492.html>, dostęp: 28.10.2013.
- Palka S., *Rozpoznawanie, wyjaśnianie i rozumienie w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli klas początkowych* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011.

- Palka S., *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989.
- Palka S., *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna* [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Impuls, Kraków 2011.
- Poraj G., *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Wyd. UŁ, Łódź 2009.
- Zdański J., *Koncepcje kształcenia nauczycieli*, <http://jasnyhorizont.pl/stuff/koncepcje.pdf>, dostęp: 30.10.2013.

Dorota Radzikowska
Aleksandra Feliniak

Dokumentowanie doświadczeń studenckich zdobywanych podczas praktyk

Wstęp

Praktyki pedagogiczne stanowią niezbędny element przygotowania studentów do pracy w zawodzie nauczyciela. Wśród ich głównych celów można wymienić m.in.: przeniesienie na grunt praktyczny rozmaitych teorii pedagogicznych poznawanych w toku studiów, zapoznanie się z przyszłym środowiskiem pracy, zdobywanie określonych umiejętności czy weryfikację własnych predyspozycji do zawodu nauczyciela. I choć dziś nikt nie kwestionuje rangi i znaczenia odpowiedniego przygotowania praktycznego przyszłych nauczycieli, to przez wiele lat zagadnienie to spychane było na margines kształcenia akademickiego. Z powodu wieloletnich zaniedbań w tym obszarze praktyki zaczęto określać jako nieefektywne i traktować jako pewną formalność konieczną do wypełnienia w toku studiów. Co pozostawało w umyśle studentów po odbytych praktykach? Wieloletnia empiria pokazuje, że niewiele. Poza ogólnym wrażeniem, jakie pozostawiła placówka, w której student gościł, odczuciem, że nauczyciel opiekun był mniej lub bardziej sympatyczny oraz że „dzieci były posłuszne lub nie”. Również autorzy programów praktyk pedagogicznych zdawali się nie uwzględniać zmian w sposobie myślenia o edukacji oraz konkretnych przeobrażeń w systemie oświatowym, pozostawiając te programy w stanie niezmienionym przez lata.

Realizowany dotychczas model praktycznego kształcenia przyszłych nauczycieli wiązał się również ze sformalizowanym, tradycyjnym systemem dokumentowania odbytych praktyk. Powszechnie stosowanym dowodem doświadczenia rzeczywistości przedszkolno-szkolnej był dzienniczek praktyk studenckich – dokument o charakterze biurowym, odnoszący się głównie do kwestii: kto?, gdzie?,

co?, kiedy?, pod czyją opieką?, ile godzin?, oferujący wprowadzić przestrzeń na własną refleksję, lecz ograniczony formą. Student koncentrował się głównie na umieszczeniu w nim tematyki sytuacji edukacyjnej, której był przeważnie biernym, rzadziej – aktywnym uczestnikiem. Skrętnie notował nazwy zabaw, tytuły pozycji literackich przedstawianych uczniom-wychowankom; ten bardziej świadomy nazywał rodzaje aktywności i czynił odniesienia do właściwych obszarów podstawy programowej. Ukoronowaniem całej procedury było zdobycie odpowiedniej liczby pieczętek, podpisów i... praktyka odbyta! Ta tradycyjnie stosowana metoda potwierdzania odbytych praktyk była jedynie dokumentem konwencjonalnym, o charakterze wyłącznie formalnym. Dzienniczek praktyk był traktowany przez studentów jako element niezbędny do uzyskania zaliczenia, ale nieciekawym merytorycznie, który ani nie inspirował do późniejszej refleksji, ani nie był źródłem wiedzy, do której się wraca, ani też nie stanowił impulsu do bieżącej czy też późniejszej aktywności pedagogicznej. Po uzupełnieniu go właściwą liczbą wpisów i zaliczeń trafiał do archiwum i nikt już po niego nie sięgał...

Czas na zmiany, czyli nowe rozwiązania w zakresie dokumentowania

Nowatorska inicjatywa w zakresie dokumentowania pedagogicznych praktyk studenckich wyłoniła się w ramach realizacji projektu: *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji*, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Dokumentacja, jaką podczas praktyk tworzyli objęci projektem studenci, stanowi odzwierciedlenie przyjętego przez nas założenia, że może ona być źródłem refleksji i wiedzy pedagogicznej. W myśl konstruktywistycznej teorii kształcenia wiedza człowieka nie jest jedynie odbiciem rzeczywistości, lecz indywidualną konstrukcją. Zdaniem zwolenników tego podejścia, co podkreśla R. Michalak, konstruowanie wiedzy musi się wiązać z samodzielnym nadawaniem elementom znaczeń i sensów.

Uczenie się powinno zaś koncentrować uwagę na uczniu, na jego czynnościach, zwłaszcza że trudno tu mówić o wiedzy istniejącej obiektywnie, poza uczącym się podmiotem. W perspektywie tak ujętego procesu uczenia się innego znaczenia nabiera także proces nauczania. Jego sedno tkwi w wyzwaniu uczenia się uczniów i jednoczesnej dbałości o jego niezależność od jakichkolwiek nacisków¹.

¹ R. Michalak, *Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011, s. 95.

Twórcom projektu zależało, by takiego sposobu uczenia się doświadczali również studenci edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego odbywający praktyki pedagogiczne, a co za tym idzie – by wszystkie dokumenty tworzone przez studentów ukazywały konstruowanie i rekonstruowanie przez nich własnej wiedzy pedagogicznej, by zgromadzony w nich materiał stał się źródłem refleksji i głębszych analiz kandydatów do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji.

Poddawanie zgromadzonych materiałów refleksji jest o tyle istotne, że krytycyzm i głęboki namysł nad własną działalnością pedagogiczną to jeden ze wskaźników profesjonalizmu współczesnego nauczyciela.

Refleksja, wsparta rzetelną wiedzą profesjonalną, przyczynia się do wzrostu i ujawniania autonomii intelektualnej i moralnej nauczyciela. Towarzyszy temu konstruowanie własnej (zwanej także „prywatną”) teorii edukacyjnej, wyrażającej się w świadomym wyborze i praktycznym urzeczywistnianiu elementów sytuacji edukacyjnych. [...] Refleksyjne działanie nauczyciela-wychowawcy jest przykładem a zarazem warunkiem uwolnienia od dogmatyzmu i stereotypowości, zarówno jego samego jak i pozostałych uczestników sytuacji edukacyjnych. Jednocześnie sprzyja ukierunkowanemu poszerzaniu zasobów własnej wiedzy i umiejętności zawodowych. W tym kontekście można mówić o „uwalniającej roli refleksji zawodowej”².

Świadomość działań praktycznych podejmowanych przez studentów budowana była przez prowadzenie różnorodnych form dokumentacji. Do najważniejszych należy **Internetowa Teczka Studenta**, która umożliwia zamieszczanie w niej materiałów w postaci zdjęć, filmów, transkrypcji rozmów, notatek zarejestrowanych przez minigrupy studenckie podczas praktyk. Na zawartość teczki składają się opisy sytuacji edukacyjnych, które pozwalają udzielić odpowiedzi na postawione wcześniej przez studentów pytanie badawcze wybrane w ramach określonego obszaru zainteresowań. Stanowią one również podstawę do dalszych analiz i refleksji.

Wśród pozostałych form dokumentacji wymienić należy **pamiętniki** – służące przede wszystkim gromadzeniu własnych spostrzeżeń, a także **forum internetowe** – traktowane jako miejsce wymiany doświadczeń i uczenia się we współpracy.

Wszystkie te formy uwzględniają nowe spojrzenie na proces edukacyjny – jako uczenie się przez doświadczanie, przeżywanie, eksperymentowanie, negocjowanie znaczeń. Zachęcają, prowokują przyszłych nauczycieli do utrwalania doświadczeń zgromadzonych w toku praktyki, na wszystkich jej etapach: przygotowania, uczestnictwa i – co ważne – podczas jej podsumowania. Późniejsza refleksja studentów nad działaniem stanowi konieczne dopełnienie prowadzonej dokumentacji.

² M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997, s. 25–26.

Internetowa Teczka Studenta (ITS)

Biorąc pod uwagę zmiany w filozofii kształcenia, w projekcie zaproponowaliśmy nowatorski sposób dokumentowania procesu edukacyjnego, którego celem jest ukazanie istoty procesu uczenia się oraz strategii używanych przez poszczególne dzieci. Podczas pobytu w placówce studenci z pomocą nauczyciela gromadzą przy wykorzystaniu kamer, dyktafonów i notatników dowody tego, co działo się w klasie, oraz artefakty z tym związane. Następnie wraz z uczelnianym opiekunem praktyk zebrany materiał poddają analizie i refleksji.

Miejsce, w którym umieszczany jest „żywy” materiał pozyskany i opracowany przez studentów, to Internetowa Teczka Studenta. Oryginalność i świeżość tej idei polega m.in. na wykorzystaniu technologii informatycznych – tak oczywistych dla obecnego pokolenia studentów – technologii będących niejako w opozycji do kojarzącej się z minionym stuleciem formy papierowego notatnika, uzupełnianego odręcznie. W Internetowej Teczce Studenta odnaleźć można filmy, zdjęcia, transkrypcje rozmów, które dotyczą wybranych wcześniej przez grupę studencką obszarów zainteresowań³. Zadaniem obszarów zainteresowań jest przede wszystkim ukierunkowanie obserwacji prowadzonych przez studentów, a także prowokowanie ich do refleksji i budowania wiedzy w danym zakresie tematycznym.

W trakcie pracy nad projektem *Poznań – Zrozumieć – Doświadczyć* wypracowano i zaproponowano studentom 12 obszarów zainteresowań. Spośród nich studenci wybierają 1, który poddają dokładnej analizie. Oczywiście przygotowane obszary zainteresowań stanowią dla nich jedynie pewną inspirację. Każda minigrupa studencka, która jest na praktykach w jednej grupie przedszkolnej czy klasie szkolnej, może ustalić z opiekunem praktyk własny obszar obserwacji, specyficzny dla danej społeczności.

Analiza Internetowych Teczek Studentów pod kątem problematyki wybieranej przez studentów przeprowadzona już po zakończeniu praktyk pedagogicznych w przedszkolu w kolejnych trzech latach trwania projektu pokazała, które z obszarów zainteresowań cieszyły się największą popularnością.

Tabela 1. Częstotliwość wybierania obszarów zainteresowań przez studentów podczas praktyk w przedszkolu

Lp.	Obszary zainteresowań	Liczba punktów
1	Uczenie się w toku dziecięcej zabawy	51
2	Rozwiązywanie konfliktów	37

³ <http://praktykipzd.uni.lodz.pl/uploads/pliki/Dokumenty%20III%20transza/obszary%20zainteresowan%20-%20wersja%20po%20fokusach%20III%20transza.pdf>, dostęp: 22.10.2013.

3	Obszary samodzielności dzieci	30
4	Uczenie się we współpracy	21
5	Funkcjonowanie dziewcząt i chłopców	19
6	Aktywność pytajna dzieci	17
7	Rodzaje zadań stawianych dzieciom i strategię ich rozwiązywania	11
8	Diagnoza procesu uczenia się dziecka	5
9	Wykorzystanie środków dydaktycznych w procesie uczenia się	4
10	Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci	3
11	Motywowanie do uczenia się (tworzenie sytuacji, stawianie pytań)	2
12	Obszary i sposoby oceniania	2

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy Internetowych Teczek Studentów studentów specjalności: edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne stworzonych w ramach projektu podczas praktyki pedagogicznej w przedszkolu.

Jak wynika z powyższego zestawienia, zdecydowana większość studentów za najbardziej interesujące i przydatne w pracy przedszkola uznała zagadnienie uczenia się w toku dziecięcej zabawy. Praktykanci zwrócili również szczególną uwagę na problematykę samodzielności dzieci oraz rozwiązywania konfliktów jako tematy bardzo istotne i wartościowe z punktu widzenia nauczyciela wychowania przedszkolnego.

Z rozmów prowadzonych ze studentami przez uczelnianych opiekunów praktyk wynika, że niektóre z obszarów, takie jak diagnoza procesu uczenia się dziecka czy motywowanie dzieci do uczenia się, studenci uznali za dość trudne do zrealizowania podczas trwających jedynie 30 godzin praktyk śródrocznych i przy niewielkim własnym doświadczeniu. Nie oznacza to jednak, że nie wskazywali tych obszarów jako bardzo interesujących.

Studenci podczas spotkań podsumowujących przebieg praktyk w przedszkolu, w trakcie których przedstawiali zgromadzony i opracowany materiał dokumentacyjny oraz dzielili się swoimi refleksjami, wskazali również tematy, które ich zdaniem warto wprowadzić do rejestru zagadnień. Wśród zaproponowanych przez nich obszarów zainteresowań znalazły się m.in.: gotowość dziecka do podjęcia nauki w szkole, aktywizacja dzieci nieśmiałych, wykorzystanie wycieczek w procesie uczenia się czy współpraca dzieci zdrowych z chorymi oraz ich wzajemne relacje.

Wartościowym i docenianym przez studentów elementem towarzyszącym każdemu zaproponowanemu obszarowi zainteresowań jest wykaz literatury, która może być przydatna podczas opracowywania określonego zagadnienia.

Warto zauważyć, że – zdaniem przynajmniej niektórych uczestników projektu – dokonanie wyboru obszaru zainteresowań „pozwoliło wynieść o wiele więcej wiedzy z całych praktyk”.

Nie bez znaczenia jest również to, że za pomocą fotografii i plików wideo umieszczonych w Internetowej Tece Studenta każdy z praktykantów ukazuje, gdzie był i co widział. „Chwali się” innym członkom społeczności ITS, gdzie i w jaki sposób

spędził czas, jak wyglądało miejsce, w którym przebywał (przedszkole, szkoła), lub kogo tam spotkał (dzieci, młodzież, nauczycieli, rodziców, innych praktykantów).

Jest to niewątpliwie bardzo cenny materiał faktograficzny. Dokumentuje miejsca, do których trafili studenci. Umożliwia pokazanie pewnego przekroju rzeczywistości edukacyjnej; jej bazy materialnej, aranżacji przestrzeni dydaktycznej, kierunków pracy pedagogicznej, które niejednokrotnie wprost wiążą się z pewnym charakterystycznym urządzeniem sal i klas dla dzieci⁴. Ukazuje, czy meble znajdujące się w przestrzeni przeznaczonej dla wychowanków są dostosowane do wzrostu dzieci, czy wykorzystywane materiały są w zasięgu ich ręki, czy dziecko ma do nich swobodny dostęp. Studenci za pomocą ITS uwypuklają wyposażenie kącików tematycznych, rodzaje stosowanych pomocy dydaktycznych, liczbę i rodzaje zabawek lub ich brak⁵. Przedstawiają także wytwory dzieci, rezultaty ich aktywności twórczej, stosowane techniki plastyczne, rodzaje użytych materiałów, jak również relacje dorosły – wychowanek lub relacje rówieśnicze.

Jakież bogactwo dokumentacji! Ile wiedzy można uzyskać z wnikliwego obejrzenia kilku fotografii. I – co ważne – materiał ten, w odróżnieniu od tradycyjnego dzienniczka praktyk, jest dostępny nie tylko dla studenta, który go zebrał, lecz także dla innych studentów. Nie zostaje zamknięty i odłożony do archiwum jak tradycyjny dzienniczek. Trwa w wirtualnej przestrzeni, gotowy w każdej chwili do użycia, służąc analizie i refleksji.

Zdarzenia, sytuacje edukacyjne dokumentowane za pomocą kamery są nośnikiem jeszcze większej ilości informacji, a więc są jeszcze lepszym, obszerniejszym i bogatszym dokumentem praktyki. Ukazują różnorodność aktywności dziecięcej i nauczycielskiej. Pozwalają wymiennie zbadać, czyja aktywność dominuje: nauczyciela czy uczniów? Ukazują proces prowadzenia lekcji i zajęć; sposób, w jaki nauczyciel inicjuje tematykę, wprowadza dzieci w zagadnienie, to, jaka jest proporcja czasu czynności wstępnych, zasadniczych, a ile zajmuje podsumowanie i kto go dokonuje – nauczyciel czy dzieci?⁶ Ujawnia, czy wystąpił element samooceny lub rozliczenia się z wykonania zadania⁷. Kamera bezlitośnie pokazuje, czy dzieci są zainteresowane zajęciami, w których biorą udział, czy może na ich twarzach maluje się znużenie. Na nagraniu widać niezwykle wyraźnie, czy wychowankowie mają okazję być samodzielni, czy mają szansę odkrywać, przeży-

⁴ Na przykład stosowanie koncepcji inteligencji wielorakich zakłada podział przestrzeni klasy na kąciki wypełnione określonym materiałem tematycznym, oznakowane piktogramami w sposób czytelny i zrozumiały dla dzieci oraz odpowiednio nazwane („logikolandia”, „dźwiękolandia”) – patrz materiały studentów z Przedszkola Miejskiego nr 55 w Łodzi.

⁵ W przedszkolach pracujących metodą M. Montessori z założenia nie ma zabawek w potocznym rozumieniu tego słowa, czyli lalek, samochodzików itp. – patrz materiały studentów z Przedszkola Miejskiego nr 106 w Łodzi.

⁶ W metodzie projektu edukacyjnego podsumowania dokonują uczniowie.

⁷ Jest to zasadniczy element zawarty w koncepcji planu daltońskiego.

wać, dochodzić samodzielnie do rozwiązania, co stanowi warunek niezbędny dla efektywności procesu kształcenia. Materiał filmowy ukazuje także, jak student stawia pierwsze kroki w nowej dla siebie roli – inicjatora i przewodnika w zdarzeniu edukacyjnym (lekcji, zabawie). Pozwala na dokonanie porównania między doświadczonym nauczycielem a stawiającym pierwsze kroki adeptem – porównania: „Jak zrobił to on, a jak ja?”, „Kto był skuteczniejszy i dlaczego?”. Czy wcześniejszy sposób dokumentowania praktyk dawał takie możliwości? Absolutnie nie!

Dokumentacja zawarta w nagraniach niesie ze sobą jeszcze jeden nieoceniony wręcz atrybut: może nam nieskończenie wiele powiedzieć o dzieciach! Kamera rejestruje dziesiątki dziecięcych reakcji wyrażonych w gestach, mimice, rozmowach; chwile skupienia, błysk zrozumienia, radość z osiągniętego rezultatu. Na nagraniach można odnaleźć obiektywną informację, czy dziecko wykonało zadanie całkowicie samodzielnie, czy przy pomocy innych – a może mechanicznie je odtworzyło? Film ukazuje, czy dzieci potrafią współdziałać, czy pełnią różne role społeczne, czy potrafią przewodzić, czy lubią się podporządkować. Nauczyciel, koordynując pracę większej liczby wychowanków, nie ma szans dostrzec na żywo tych wszystkich wspólnych zdarzeń⁸. Nagrania filmowe ukazują także relacje społeczne dzieci w grupie, ich zaangażowanie w zabawie inspirowanej przez nauczyciela lub podejmowanej samorzutnie.

Kolejnym rodzajem materiałów umieszczanych w Internetowej Teczce Studenta są pliki tekstowe. Jest w nich miejsce na rzeczowy opis oraz na wnioski i refleksje z poczynionych obserwacji w ramach wybranego obszaru zainteresowań.

Podsumowując, można powiedzieć, że ITS jest narzędziem obrazującym rezultaty pracy i przemyślenia w wybranym obszarze zainteresowań, jest innowacyjną formą dokumentacji praktyk. Dzięki swojej internetowej formie ułatwia przeglądanie treści prezentowanych przez poszczególne grupy. W opinii studentów

[...] nie jest to jednak narzędzie proste w obsłudze, a oswojenie się z zastosowanymi rozwiązaniami technicznymi pochłania wiele czasu⁹.

Pomimo to:

- uczy obserwować dzieci w konkretnym celu;
- pozwala sprawdzić siebie jako badacza;
- uczy planowania, systematyczności i organizacji, która w dalszej działalności przedszkolnej czy szkolnej jest niezbędna;
- zapoznaje z tematyką inną od tej, którą sami realizowali;
- jest źródłem wielu cennych informacji i jest nieocenioną wskazówką dla pozostałych beneficjentów projektu;

⁸ Wnioski z rozmowy z nauczycielami z Przedszkola Miejskiego nr 55 w Łodzi, którzy pełnili rolę opiekunów praktyk w ramach projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w latach 2011–2013*.

⁹ Opinie studentów biorących udział w projekcie na temat ITS.

- daje możliwość dzielenia się doświadczeniami i odczuciami wynikającymi z przebiegu praktyk;
- jest ciekawym pomysłem na gromadzenie spostrzeżeń, a jednocześnie wspomnień¹⁰.

Wielość i różnorodność materiału zgromadzonego w Internetowej Teczce Studenta stają się źródłem inspiracji do kolejnych działań, które mogą i powinny być podejmowane zarówno przez studentów, nauczycieli szkół oraz przedszkoli, jak i przez nauczycieli akademickich.

Podstawową formą korzystania z dokumentacji przez studentów powinna być wymiana zdobytych doświadczeń dzięki przeglądaniu materiałów umieszczonych przez osoby odbywające praktyki w innych oddziałach, klasach, szkołach, przedszkolach. Każde z tych miejsc – mimo że funkcjonujące w ramach jednego systemu oświaty – ma swój niepowtarzalny klimat i charakter, determinowany przez miejsce, w którym się znajduje, przez społeczność, która je wypełnia, przez misję instytucji, potrzeby środowiska i cele osób współpracujących. Każde z tych miejsc wygląda inaczej, ma inną estetykę i aranżację. Może być źródłem inspiracji w podejmowanej już później własnej aktywności zawodowej. Może też uświadomić, jak ważna i naturalna jest różnorodność.

Bogactwo zebranego materiału skłania wręcz do zorganizowania specjalnych zajęć, podczas których studenci mogliby analizować umieszczoną w ITS dokumentację pod kątem:

- stosowanych metod, koncepcji, innowacji – co widzimy, co sugerują widoczne elementy, do jakich metod przynależą, co o tych metodach wiemy?;
- aranżacji przestrzeni – jakie atuty ma otwarta przestrzeń sali, jakie walory ma sala podzielona na kąciki tematyczne?;
- bogactwa wystroju – czy każdy uczeń lub przedszkolak dobrze się czuje w przestrzeni pełnej bodźców, czemu sprzyjają puste neutralne powierzchnie i przestrzenie, jaki styl aranżacji dominuje w poznanych placówkach?;
- zawartości kącików tematycznych – do czego służą zgromadzone materiały, czy są to gotowe produkty, czy pomoce przygotowane przez nauczyciela, czy może są to materiały naturalne, przyrodnicze; jak niestandardowo można je wykorzystać?

Ponadto:

- materiały filmowe przedstawiające sytuacje edukacyjne kierowane przez nauczyciela są dobrym instruktażem do prowadzenia zajęć samodzielnych; zachowany konspekt nie jest tak wszechstronnym źródłem wiedzy i pomysłów jak film;
- filmy, które zarejestrowały zachowania dzieci, mogą posłużyć do prób analizy poziomu rozwoju dziecka w aspekcie fizycznym, społecznym, emocjonalnym i intelektualnym; pozwalają na refleksję dotyczącą tego, o czym

¹⁰ Opinie studentów biorących udział w projekcie na temat ITS.

- mogą świadczyć zachowania, które obserwujemy, jakie działania należałoby zastosować w celu ich wzmacniania lub wyciszenia;
- filmy pozwalają na opisanie stopnia samodzielności dzieci – czy poziom reprezentowanych sprawności jest adekwatny do wieku – a jak się ma do wymagań podstawy programowej?;
 - analizując wnikliwie zebrany materiał, student może opracować samodzielnie pomoce dydaktyczne, które będą stanowiły „niezbędnik” dla przyszłej pracy zawodowej;
 - problemy, jakie pojawiły się w toku praktyk, a zostały uświadomione dzięki analizie i opracowaniu materiałów do ITS, mogą zostać omówione i rozwinięte w formie pracy pisemnej (zaliczeniowej, semestralnej itp.);
 - rozwijając zagadnienia opracowane w ramach wybranych przez siebie obszarów badawczych, studenci mogą napisać swoją pracę licencjacką lub magisterską.

To główne i najbardziej oczywiste sposoby na praktyczne i ciągłe wykorzystywanie Internetowej Teczki Studenta, której zasadniczym atutem jest nowatorstwo formy i możliwości. Taka przestrzeń dokumentowania praktyk pedagogicznych jest nie tylko atrakcyjna, lecz także wartościowa merytorycznie. Stanowi żywy materiał, do którego można po wielokroć wracać, który można często analizować, w którym można szukać inspiracji. Ma niewątpliwą wartość instruktazową. Jest adekwatną współcześnie formą dokumentowania procesu zdobywania praktycznych umiejętności w toku studiów uniwersyteckich.

Z pamiętnika młodej nauczycielki

Ideą wprowadzenia do projektu „pamiętnika młodej nauczycielki”, swoistego dziennika jako jednej z form dokumentowania odbywanych praktyk, było stworzenie miejsca, w którym studenci mogliby w sposób nieskrępowany wyrażać własne przeżycia i dzielić się refleksjami. Od samego początku zwracaliśmy uwagę, by w prowadzonych dziennikach studenci unikali obiektywnych opisów przedszkolnej czy szkolnej rzeczywistości, ale by koncentrowali się na własnych emocjach, osobistych wnioskach z rozmaitych sytuacji przeżytych podczas pobytu w placówkach edukacyjnych.

Pamiętnik ma formę osobistą, jest intymnym wyznaniem wrażeń, przeżyć, emocji i wątpliwości. Zapiski prowadzone na gorąco mają pomóc uporządkować odczucia, obudzić refleksję, inspirować myśli do eksploracji przestrzeni wychowania i nauczania. Istotą pamiętnika nie jest formalizowanie, lecz budzenie refleksyjności. Już na tym etapie kształtujemy świadomość studenta co do istoty nauczycielstwa – potrzeby nieustannej refleksji – dla rozwoju własnego i uczniów! Tak więc to element dokumentowania praktyki przydatny nie dla uczelni, szkoły, pracodawcy – lecz dla samoświadomości studentów pedagogiki.

Przemyślenia umieszczone w studenckich dziennikach pokazały nam – nauczycielom akademickim – na jakie elementy praktyk pedagogicznych zwracali uwagę studenci, w jakich obszarach budowała się ich wiedza pedagogiczna.

W większości studenckich pamiętników znalazły odzwierciedlenie emocje powstałe w trakcie zarówno pierwszych, jak i kolejnych spotkań w placówce. Przedszkole lub szkołę zna każdy – jako uczeń, jako rodzic, lecz dopiero praktyka pedagogiczna daje możliwość poznania tych miejsc z punktu widzenia kreatora sytuacji edukacyjnej, a nie jej adresata (ucznia, wychowanka).

Powszechnie było wyrażanie obawy, **strachu przed pierwszym kontaktem z dziećmi**, przy czym w tej sytuacji pierwszego spotkania największą troskę studentów stanowiło to, czy zostaną zaakceptowani przez wychowanków i czy poradzą sobie z opanowaniem całej grupy. Świadczą o tym m.in. takie wypowiedzi:

- Do przedszkola szłam z pewnymi obawami. Zastanawiałam się, jak dzieci nas przyjmą, czy zostaniemy przez nie zaakceptowane i jak będzie wyglądała współpraca z Nauczycielką, która prowadzi grupę. Największe obawy dotyczyły tego, czy dam sobie radę z przedszkolakami, które, jak wiem z doświadczenia, nie wszystkie są aniołkami.
- Dzisiaj idziemy z Magdą pierwszy raz do przedszkola. Mam mieszane uczucia, trochę się boję, trochę obawiam się tego, jak sobie poradzę z tymi maluchami. Jestem jednak dobrej myśli...
- Nastął ten dzień, tak bardzo oczekiwany i upragniony. Jednakże gdy wiem, że to już dzisiaj, naszły mnie pewne obawy. „Jak to będzie? Czy dzieci mnie zaakceptują? Co pomyśli o mnie opiekunka praktyk? Czy podołam temu wyzwaniu, któremu lada moment stawię czoła?” [...]
- Bardzo się obawiałam mojej pierwszej wizyty w przedszkolu. Szczególnie tego, jak przyjmą mnie dzieci. Czy zostanę przez nie zaakceptowana? Czy mnie polubią?
- Dzieci cieszyły się na mój widok. To naprawdę podnosi na duchu.
- Nasz wielki dzień. Pierwsze praktyki w życiu. Wreszcie po półtora roku studiowania przyszedł czas na sprawdzenie przekazywanej nam wiedzy. Był to dodatkowy plus, który pozwolił nam na łatwe odnalezienie się w nowej sytuacji¹¹.

Równie często w prowadzonych przez studentów dziennikach znajdowały odzwierciedlenie spostrzeżenia dotyczące samego **zawodu nauczyciela**:

- Przygotowania do kolejnych praktyk w przedszkolu... Nie przypuszczałam wcześniej, że mogą zajmować aż tak dużo czasu i wymagać aż tyle kreatywności. Wydawało mi się, że to nic trudnego. Wystarczy kilkanaście minut

¹¹ Ten oraz pozostałe cytowane w tym podrozdziale fragmenty pochodzą (jeśli nie zaznaczono inaczej) z Pamiętników Młodych Nauczycielek studentów specjalności: edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, stworzonych w ramach projektu podczas praktyki pedagogicznej w przedszkolu i szkole.

- i wszystko gotowe. Tymczasem trzeba spędzić dużo więcej czasu, aby dopasować cały scenariusz do tematu zajęć oraz wieku i umiejętności dzieci.
- Po pierwszym dniu wiedziałam, że chcę uczyć w przedszkolu. Dzisiaj jednak dotarło do mnie, że nie jest to taka łatwa i przyjemna praca.
 - Mimo mojego entuzjazmu i udanego dnia w przedszkolu wróciłam do domu bardzo zmęczona. Jeśli ktoś mi kiedyś powie, że praca przedszkolanki jest lekka, łatwa i przyjemna, to nie wiem, co mu zrobię! Przyjemna jest, jeśli się naprawdę lubi dzieci, ale lekka i łatwa na pewno nie!
 - Po odbyciu praktyk dotarło do mnie, ile trudu i wysiłku trzeba włożyć w swoją pracę. To nie jest tak, że wchodzimy do przedszkola, mówimy parę wyuczonych zdań do dzieci i po sprawie. Przygotowując się do tego ostatniego dnia, wymyślając zabawy i szukając muzyki oraz pisząc scenariusz, rozumiałam, że praca z dziećmi wymaga dużego wkładu z naszej strony. Trzeba być naprawdę elastycznym i przygotowanym na wszystko w pracy z dziećmi.
 - Ostatnią już dziś refleksją, którą chciałabym zapisać, jest to, że nigdy nie czuję się do końca usatysfakcjonowana z przeprowadzenia moich zajęć; jest dobrze, ale zwykle mi czegoś brakuje. Myślę, że spowodowane jest to tym, że za dużo od siebie wymagam, a dzieci i ich spontaniczność nie zawsze wpisują się w mój plan. Dziś już wiem, że praca nad sobą jest niezbędnym czynnikiem wpływającym na pracę w przedszkolu.

Zanotowane spostrzeżenia, wnioski, refleksje odnoszą się także do różnych kompetencji nauczyciela. Jeśli przywołamy podział nauczycielskich kompetencji dokonany przez W. Strykowskiego, w którym autor wyróżnia kompetencje merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne oraz wychowawcze¹², to stwierdzić należy, że choć wszystkie one zostały dostrzeżone, poddane namysłowi przez studentów tworzących dokumentację z praktyk, to największa uwaga skupiła się wokół **kompetencji dydaktyczno-metodycznych**. Studenci zauważali:

- Dzisiaj odkrywam, jak trudno jest młodemu człowiekowi wytłumaczyć rzeczy, które dla nas dorosłych są albo już bardzo oczywiste, albo nie zwracamy na nie uwagi poprzez codzienną rutynę. Przeprowadzałam zajęcia o wiosnie i miałam zapoznać dzieci z trzema kwiatami: krokusem, przebiśniegiem i pierwiosnkiem. Kto z nas nie wie, jak one wyglądają? Ale dzieci akurat tego nie wiedziały i kiedy zobaczyłam, że pomimo kilku prezentacji (na zdjęciach, filmie czy w postaci rekwizytów) one nadal mówiły na wszystkie tak samo, to poczułam, że trzeba wejść w głębszy poziom wtajemniczenia i znaleźć takie różnice, które pozwolą dzieciom rozróżniać kwiaty. I w tym momencie miałam kilkusekundową intelektualną zapaść. Patrzyłam na zdjęcia roślin i wszystko wydawało mi się głupie. Kolory, kształt płatków – to wszystko dla takich maluszków jest za mało. Dwoiłam się i troiłam i coś z tego wyszło, ale ta sytuacja dała mi do myślenia. O ile rzeczy mnie w przyszłości zapyta dziecko? Jak często będę postawiona w sytuacji, kiedy będzie oczekiwało, aż

¹² W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPi2, Poznań 2003, s. 23.

- wytłumaczę mu świat? Trzeba mieć oczy dookoła głowy i obserwować świat oczami dziecka, by po prostu widzieć więcej...
- Dziś pierwszy raz prowadziłam zajęcia z dziećmi. Temat zajęć wydawał mi się sympatyczny – o zwierzętach z wiejskiego podwórka. Niby wszystko dobrze dopięte na ostatni guzik – był przygotowany scenariusz zajęć i wszystkie niezbędne pomoce dydaktyczne. Nieuwzględniona została tylko jedna rzecz... Zapomnialiśmy o tym, że nasza grupa to maluchy i potrzebują przede wszystkim dużo ruchu i uwzględniliśmy zbyt mało zabaw ruchowych. Dzieci w trakcie zajęć szybko się nudziły i dekoncentrowały. Nie wszystko, co nam wydawało się interesujące, takim samym okazało się dla dzieci.
 - Ciekawą formą utrwalenia wiadomości zdobytych w ciągu całego tygodnia była zabawa w prawdę i fałsz. Głównym zadaniem dzieci było pokazywanie kciuka na znak, czy wypowiedziane przez panią Marzenkę zdanie jest prawdziwe, czy też nie. Jak się okazało, dzieci są bardzo bystre, brały aktywny udział w tym tygodniu i „nie dały się wpuścić w maliny”. Poprawnie zareagowały na wszystkie twierdzenia typu „drzewa są potrzebne ludziom i zwierzętom, woda krąży w przyrodzie, ludzie potrzebują tlenu” itd.
 - Pani Renatka pokazała nam dzisiaj zajęcia prowadzone według koncepcji Weroniki Sherborne. [...] właśnie wtedy poczułam, że każda zabawa z dzieckiem może być czymś więcej niż tylko radością i chwilami bez troski. Może dać dziecku poczucie przynależności do drugiej osoby, świadomość tego, że każdy jest ważny i musi być doceniany. [...] Byłam bardzo zadowolona, że mogłam uczestniczyć w tej zabawie... Dostarczyło mi to mnóstwo refleksji na całe popołudnie. Zastanawiam się nad tym, dlaczego wyrastamy z tego, czego uczymy się w dzieciństwie? Dziecko angażuje się w powierzone mu zadanie całym sobą, nigdy nikogo nie udaje, mówi to, co myśli, i podczas wielu codziennych czynności budzą się w nim tak skrajne uczucia... od szczęścia do smutku, od rozpaczki do radości...
 - Dziś nasza grupa nie może być w swojej sali, ponieważ trwa w niej remont. [...] Bardzo spodobało mi się to, jak nasza pani potrafi wykorzystać te zmiany, aby nauczyć czegoś dzieci. W ich sali była cyklinowana podłoga, więc dzieciaki od razu dowiedziały się, co to znaczy. Poruszono także temat drzazg i w jaki sposób sobie z nimi radzić. Dość zabawne było, jak prawie każde dziecko starało się przekonać, że to właśnie ono miało wbitą najstraszniejszą i największą drzazgę.
 - Pani Ania pokazała nam dzisiaj bardzo ciekawą technikę przygotowującą dzieci do podjęcia nauki czytania i pisania i tym samym zwróciła naszą uwagę na istotność takiego przygotowania. Mam nadzieję, że więcej na ten temat dowiem się na zajęciach specjalizacyjnych, które byłyby niewątpliwie pomocne już w tej chwili. Czuję się na tych praktykach trochę dziwnie bez tej konkretnej wiedzy, zupełnie jakbym błędziła po omacku [...].
 - Najważniejszy dla mnie był dzisiaj spacer w wyobraźni – genialne ćwiczenie! Aczkolwiek bardzo trudne do przeprowadzenia. Dopiero przy nim zdałam sobie sprawę, jak wiele zależy od organizacji czasu i miejsca zajęć, czyli od stworzenia otoczenia edukacyjnego. Nam dzisiaj non stop przeszkadzano – a to ktoś wchodził, a to wychodził, po prostu nie było idealnej ciszy. Czyli na-

leży pamiętać, aby przed zaplanowaniem jakiegokolwiek ćwiczenia upewnić się, że wyeliminowaliśmy wszystkie czynniki przeszkadzające.

- Prowadzenie zajęć daje niesamowite przeżycie i uświadamia, jak ważne jest to, co mówimy dzieciom, i w jaki sposób przekazujemy wiedzę. Jak bardzo odpowiedzialny i świadomy, intencjonalny powinien być proces edukacyjny. Bardzo ważny jest też wygląd, gesty, sposób wystawiania się nauczyciela.
- Bardzo podobało mi się, że dziś, gdy została już tylko garstka dzieci, miałam okazję zobaczyć, jak wygląda praca indywidualna z dzieckiem. Wychowawczyni przeprowadzała diagnozę gotowości szkolnej jednej z dziewczynek. Mogłam w praktyce zobaczyć to, co ostatnio zaciekało mnie na wykładzie, i dopytać o ewentualne niejasności. Cieszę się, że zdarzają się takie sytuacje, gdzie mogę doświadczyć tak ważnych elementów pracy w przedszkolu.

Wielokrotnie odkrywczyste, nowe, ciekawe okazywały się **sprawy organizacyjne**, czysto „techniczne”, ujawniające się w pierwszych kontaktach z dziećmi:

- [...] I tu wyciągnęłam kolejny wniosek. Planując przeprowadzenie zajęć z dziećmi, trzeba pomyśleć dosłownie o wszystkim, o kolejności rozdawania materiałów dzieciom, o umiejscowieniu dzieci, o przydzieleniu zadań każdemu z nich i wiele, wiele innych. Z drugiej zaś strony nie można zaplanować wszystkiego idealnie krok po kroku, ponieważ dzieci to istoty tak spontaniczne i nieokrzesane, że nie da się z nimi pracować jak z dorosłymi. Wiem, że mój ostatni wniosek może wydać się mało odkrywczyste, ponieważ jest on zupełnie oczywiste, jednakże żeby zacząć poważnie o nim myśleć, musiałam doświadczyć sytuacji na własnej skórze.
- Piątek w przedszkolu jest dniem, w którym dzieci mogą przynosić własne zabawki. Kiedy tylko weszłam do klasy, dzieciaki zaczęły podbiegać i pokazywać mi, co przyniosły. Tym razem postanowiłam, że spróbuję je jakoś po kolei wysłuchać. Usiadłam i powiedziałam, że jak mówią wszystkie naraz, to nie słyszę. Pani Bogusia podpowiedziała mi, żebym wzięła piłkę i po kolei podawała ją dzieciom. To, które ma zabawkę – mówi, reszta – słucha. Podziękowało!!!
- Przy rozdawaniu nożyczek pani zwróciła naszą uwagę na danie odpowiednich nożyczek dla dzieci praworęcznych, jak i dla leworęcznych.
- Przerwa. Oczywiście wszystkim chce się siku. Masakra. Najgorsze jest to, że trzeba wejść z tym dzieckiem do toalety, skoro twierdzi, że nie umie się samo załatwić. Poszłam z Martą. Ona rzeczywiście nie do końca obsługuje się sama. Nie wiedziałam, co mam zrobić. Ale musiałam stanąć na wysokości zadania i pomóc jej, żeby nie wpadła do muszli. Udało się.

Dużo uwagi w tworzonych przez siebie pamiętnikach studenci poświęcili **nauczycielom – opiekunom praktyk** w placówkach. Opiekun praktyk jest osobą, która pomaga studentowi – kandydatowi do zawodu nauczyciela – we wdrożeniu wiedzy i umiejętności nabywanych podczas studiów do praktyki nauczycielskiej.

Opiekun, by mógł skutecznie, efektywnie pomagać praktykantowi w przygotowaniu się do wykonywania zawodu nauczyciela, powinien cechować się okre-

ślonymi umiejętnościami: osobistymi (wśród których najważniejsze związane są ze samoświadomością i autorefleksją), konceptualizacyjnymi – rozumianymi jako wykorzystanie w praktyce wiedzy metodycznej, dydaktycznej, pedagogiczno-psychologicznej do lepszego wspierania podopiecznego, a także interpersonalnymi, które wiążą się z

[...] nawiązywaniem i podtrzymywaniem relacji zaufania i współpracy z podopiecznym dzięki efektywnemu komunikowaniu się z nim¹³.

Rozumienie roli nauczyciela – opiekuna praktyk w placówce – wynika z nowego spojrzenia na procesy edukacyjne w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej, a także z przyjętej koncepcji praktycznego kształcenia studentów. Zależało nam, żeby nauczyciele – opiekunowie praktyk – pomagali studentom w nabywaniu umiejętności w zakresie autorefleksji i analizowania własnej pracy. A z drugiej strony – żeby byli gotowi do poddania refleksji również własnej pracy.

W większości publikacji z zakresu pedeutologii jako pierwszą fazę rozwoju kompetencji nauczyciela wymienia się fazę schematyczną¹⁴, wzorów metodycznych¹⁵ czy też przedkonwencjonalną¹⁶. Niezależnie od klasyfikacji i przyjętej nomenklatury istotę tego etapu stanowią działania naśladowcze, odtwarzające określone wzory. Ten styl działania cechuje niski poziom refleksji. Nauczyciel, który dopiero „wchodzi w zawód”, chętnie bierze przykład z kolegów, koleżanek, którzy mają już większe doświadczenie, uczestniczy w zajęciach pokazowych, sięga po sprawdzone, gotowe schematy działania, wzorce metodyczne w postaci gotowych rozkładów materiału, scenariuszy zajęć, zestawów ćwiczeń. Z czasem jednak nauczyciel przekonuje się, że w codziennej pracy pojawiają się rozmaite sytuacje i problemy, których nie da się rozwiązać przy wykorzystaniu działania schematycznego, odwzorowywanego. Dostrzega, że każdy uczeń ma własne potrzeby, które wymagają indywidualnego, oryginalnego podejścia.

Jeśli student spotyka na początku swojej drogi zawodowej nauczyciela – opiekuna praktyk, który: sam poddaje refleksji własne doświadczenia i działania, koncentruje się na własnym warsztacie pracy, stara się rozumieć każdą zaistniałą sytuację w szerszym kontekście i na jej podstawie planować dalszą pracę z dzieckiem, jeśli pracuje przez autorefleksję i otrzymywane informacje zwrotne, to

¹³ T. Garstka, *Opiekun nauczyciela. Umiejętności psychologiczne*, Wyd. CODN, Warszawa 2003, s. 26.

¹⁴ M. Maciaszek, *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*, PWN, Warszawa 1963.

¹⁵ Z. Zaborowski, *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.

¹⁶ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Ku „milczącej wiedzy pedagogicznej”*, „Forum Oświatowe” 1989, nr 1/2.

sprzyja to sytuacji, w której ten student – przyszły nauczyciel – przyjmie zbliżoną koncepcję własnej pracy pedagogicznej.

To, co składa się na specyfikę pierwszej fazy rozwoju kompetencji zawodowych nauczyciela, to również działania nastawione na akceptację, docenienie, a co za tym idzie – osiągnięcie poczucia bezpieczeństwa.

Kluczową kwestią dla podjęcia przez studenta krytycznej refleksji jest stworzenie przez nauczyciela – opiekuna praktyk – odpowiedniej atmosfery, charakteryzującej się akceptacją otwartości, wolności i szacunku dla odmiennego punktu widzenia. Atmosfery, której podstawę stanowi zaufanie i w której przygotowujący się do zawodu nauczyciela praktykant poczuje się bezpiecznie.

O tym, jak ważna jest **atmosfera tworzona przez nauczyciela**, świadczą wypowiedzi studentów bardzo często pojawiające się w tworzonych przez nich pamiętnikach:

- Pani Ela jest bardzo ciepłą i otwartą osobą, więc wiedziałam, że będziemy mogli liczyć na jej pomoc.
- Pani Mirka stworzyła bardzo przyjazną atmosferę, tak że nie czułyśmy się jak intruzy, tylko jak osoby potrzebne, którym można zaufać.
- Jeśli chodzi zaś o opiekuna praktyk, Pani Anna okazała się najlepszą opiekunką, jaką tylko można sobie wyobrazić! Od samego początku widząc moją niepewność wciągnęła mnie do wspólnej zabawy z dziećmi. [...] Nie miała względem mnie i koleżanki wygórowanych oczekiwań i nie padły komentarze w stylu: „powinna to już pani wiedzieć”, a tego obawiałam się najbardziej.
- [...] pani nam wszystko tłumaczy i odpowiada na każde nasze pytanie, nawet jeśli jest ono banalnie proste – ma do nas cierpliwość i to jest bardzo miłe.
- Pani Renia była dla nas miła i pomocna. Odpowiedziała na wszystkie pytania, jakie nas nurtowały, i sama od siebie zaproponowała pomoc. Powiedziała, że jak tylko będziemy miały jakieś pytania, to żebyśmy się nie krępowały, tylko śmiało pytały. To bardzo miło z jej strony. Dobrze, że trafiłyśmy na taką fajną panią opiekun i od razu złapałyśmy ze sobą wspólną nić porozumienia.
- Pani Magda okazała się sympatyczna, wyrozumiała i gotowa wprowadzić nas w zawód nauczyciela klas I–III najlepiej jak potrafi. Nie wymagała od nas prowadzenia zajęć od samego początku, dała nam czas na obserwację i decyzję, kiedy chcemy zacząć prowadzić lekcje. Zdawała sobie sprawę z naszych obaw i stresu.

Od nauczyciela – opiekuna praktyk w placówce – oczekuje się, że będzie pełnił kilka funkcji wobec swojego podopiecznego. Pierwszą, która wydaje się najbardziej eksponowana, jest funkcja informacyjno-edukacyjna. Polega ona na przekazywaniu studentowi wiedzy, uczeniu go potrzebnych umiejętności, dzieleniu się swoim doświadczeniem metodycznym, dydaktycznym itp. Nie mniej istotna jest rola wspierająca, wspomagająca, w ramach której nauczyciel mobilizuje studenta, podtrzymuje jego wiarę w siebie, pomaga mu radzić sobie z trudnymi emocjami.

Czasami wymaga się, by opiekun praktyk pełnił również funkcję interwencyjną. Ujawnia się ona wówczas, gdy nauczyciel przejmuje na pewien czas zadania studenta, który z powodu braku możliwości wewnętrznych lub zewnętrznych nie jest w stanie ich zrealizować¹⁷.

Na takie role swoich opiekunów praktyk w przedszkolu i szkole wskazali również studenci specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, którzy spisywali swoje refleksje z praktyk w formie pamiętników.

Na dostrzeżenie przez praktykantów **funkcji informacyjno-edukacyjnej** wskazują następujące cytaty:

- Widać, że nasza pani bardzo stara się nam pomóc i przekazać jak najwięcej wiedzy, którą sama posiada. Rady, które nam daje, są bardzo przydatne, ale jak jest coś złe, to też nam mówi i pyta, jak powinno być według nas. Uczymy się przez praktykę, a nie „bo tak musi być”. Atmosfera bardzo miła i serdeczna.
- Nagle zajęcia prowadzone przez nauczyciela przestały być dla mnie jakąś wielką improwizacją i rozumiałam, że wszystko, co robi na zajęciach, ma zamierzony cel. Teoria wykładana na uczelni nabrała praktycznego wymiaru. Myślę, że spojrzenie z tej właśnie perspektywy umożliwiła mi moja opiekunka, która po każdym poleceniu, zadaniu, tłumaczyła mi, po co to robi i co chce osiągnąć danym ćwiczeniem.
- Planowanie zajęć też było czasochłonne, na szczęście bardzo pomogła mi pani Magda, podsuwając wiele ciekawych pomysłów. [...] Pani Magda często zwracała mi uwagę na to, że z wieloma rzeczami po prostu się nie wyrobisz i albo muszę z czegoś zrezygnować, albo skrócić czas na wykonanie większości zadań.
- Bardzo podoba mi się zaangażowanie wychowawczynie, polegające na tworzeniu własnych scenariuszy zajęć, wyborze podręczników metodycznych, tego, co najlepsze, oraz dodawanie własnych, ciekawych rozwiązań w poszczególnych dziedzinach.
- Zauważyłam, że pani Magdalena potrafiła niezwykle zgrabnie wymyślić różne dodatkowe zabawy „na poczekaniu”. Bardzo mi się to spodobało, bo nie lubię, gdy ktoś sztywno trzyma się scenariusza – o czym często mówiono nam podczas zajęć.
- Pani opiekun była bardzo miła i pomocna. Wiele rzeczy nam wyjaśniła i zwróciła uwagę, co trzeba obserwować u dzieci w przedszkolu.
- Dzień ten był także możliwością dłuższego porozmawiania z nauczycielką. Pokazała nam, gdzie popełniamy błąd, na co musimy zwracać uwagę, kiedy prowadzimy zajęcia. Ta rozmowa była dla mnie szczególnie cenna. Osobiście uzyskałam wskazówki, które mogą mi kiedyś posłużyć w pracy pedagogicznej. Dodatkowo pani Ania pokazała mi elementy, które są trudne dla młodego nauczyciela, i jak radzić sobie w trudnych sytuacjach, jak reagować, kiedy

¹⁷ T. Garstka, *Opiekun nauczyciela...*, dz. cyt., s. 18.

dzieje się coś inaczej, niż mamy zapisane w scenariuszu, lub odmiennie od tego, jak sobie zaplanowałyśmy.

Równie często w swoich dziennikach studenci wskazywali na **funkcję wspierającą** opiekuna praktyk, która w ich odczuciu była szczególnie ważna:

- Zaraz po rozpoczęciu rozmowy z panią Magdą nabrałyśmy optymizmu. Pani Magda okazała się bardzo ciepłą, życzliwą i sumienną osobą, od razu zaczęła opowiadać o pracy nauczyciela, o swoich uczniach, o swoich wymaganiach wobec nas i siebie samej. Wiedziałyśmy od początku, czego się od nas wymaga, ale również, że możemy zawsze liczyć na pomoc i wskazówki. Nasza opiekunka podkreśliła, że nie chce, abyśmy się nawzajem krytykowały, bo każdy popełnia błędy, ale żebyśmy mówiły, jak można zrobić coś inaczej, lepiej. Wiedziałam już wtedy, że będę pracować w świetnej atmosferze i z pewnością wiele się nauczę.
- Pomogły mi również konsultacje z panią Marleną, podczas których opowiadała mi o swoich równie trudnych początkach pracy z rodzicami i dziećmi. Dzięki niej uwierzyłam, że mogę być w przyszłości dobrym pedagogiem.
- [...] Nawet pani opiekunka nie zauważyła tego całego mojego zdenerwowania, o czym powiedziała, kiedy omawiałyśmy zajęcia. Stwierdziła tylko, że jestem bardzo krytyczna w samoocenie, ale jak tu nie być krytycznym, jak wszystko poszło niezgodnie z planem? Całe szczęście pani mi wytłumaczyła, że nie zawsze wszystko idzie zgodnie ze scenariuszem, że mamy prawo dokonywać modyfikacji lub... po prostu o czymś zapomnieć. Wtedy poczułam się trochę pewniej i śmiało prowadziłam następne zajęcia, nie byłam taka spięta.

Funkcją opiekuna praktyk, którą najrzadziej eksponowano w studenckich pamiętnikach, była **funkcja interwencyjna**:

- Kiedy pojawiał się jakiś problem z uspokojeniem dzieci, zawsze z pomocą przychodziła pani Bożena. Nie była od nas odcięta, była razem z nami we wszystkim, co robiłyśmy. [...] Wzbogacała naszą pracę, ale nas nie krytykowała.
- Na początku zajęć zachrypłam i praktycznie „straciłam głos”. [...] Później prowadziłam lekcję wychowania fizycznego, która też była bardzo nieudana. Polecenia, które wydawałam uczniom, były dla nich niezbyt zrozumiałe, nie do końca przemyślane, przez co wdał się duży chaos i uczniowie stawali się trochę podenerwowani. Przez niepowodzenia oraz ogromny ból głowy, dalszy ciąg zajęć przeprowadziła pani Anna.

Odbywane praktyki pedagogiczne umożliwiają studentom zdiagnozowanie własnych predyspozycji do zawodu, pierwsze sprawdzenie się w roli nauczyciela wczesnej edukacji. Ich rola diagnostyczna, orientacyjna umożliwia praktykantom podjęcie bardziej świadomej decyzji dotyczącej wyboru drogi zawodowej. Zdarza się, że praktyki ostatecznie weryfikują decyzję odnośnie do przyszłej

pracy z dziećmi. Najczęściej jest to weryfikacja pozytywna – student utwierdza się w przekonaniu dobrego wyboru ścieżki zawodowej, rzadziej – weryfikacja negatywna, skutkująca rezygnacją z wybranego wcześniej zawodu. Na podjęcie przez studentów refleksji dotyczących **wyboru dalszej drogi zawodowej** wskazują następujące fragmenty:

- To było naprawdę ciekawe doświadczenie. Myślę, że właśnie chodzi o to w praktykach – żeby poznać jak najwięcej aspektów swojego przyszłego zawodu; sprawdzić, czy to na pewno jest to, co chce się robić i przede wszystkim, czy sprawia radość i daje satysfakcję.
- Bardzo szybko minął ten czas, ale mam wrażenie, że został dobrze wykorzystany. Uważam, że dużo wyniosłam z tych praktyk i już tak nie boję się wejść do grupy pełnej dzieci. Uważam też, że dobrze wybrałam przyszły zawód, bo dobrze się w nim czuję.
- Podsumowując praktyki... mam kilka swoich refleksji. Pierwszą i najważniejszą jest to, że zdałam sobie sprawę, że nie jest to droga, którą chcę iść. Nie wystarczy lubić dzieci. Z tym „czymś” trzeba się urodzić!
- Nareszcie praktyki w szkole! Idąc na te studia miałam założenie, że bardzo chcę pracować w szkole, dlatego tak bardzo cieszyłam się, kiedy mogłam iść na praktyki właśnie do szkoły. Jednak z przykrością muszę stwierdzić, że już po pierwszym dniu przeżyłam spore rozczarowanie. [...] Szłam na te studia z myślą o pracy w szkole, ale te praktyki dają mi do myślenia... już nie jestem tak tego pewna.
- Całość praktyk uważam, że wypadła całkiem niezle, jednak nie do końca potrafiłam się odnaleźć w rzeczywistości szkolnej. Po zakończeniu praktyk myślałam, że wolę jednak pracę w przedszkolu.
- Podczas praktyki zmieniłam zdanie co do pracy w szkole. Stawia ona na pewno większe wymagania przed nauczycielem niż praca w przedszkolu. Być może właśnie dlatego wydała mi się bardziej satysfakcjonująca.

Prowadzone przez studentów pamiętniki stały się również miejscem, w którym dokonali oni pewnych **podsumowań, uogólnień** na temat odbytych praktyk, wykazując się przy tym niezwykle świadomym podejściem do pełnienia roli nauczyciela:

- Przez te sześć spotkań wiele się nauczyłam. Przede wszystkim zniknął jakikolwiek lęk związany z przeprowadzaniem zajęć z dziećmi. Stałam się silna i bardziej pewna siebie. Nie boję się, że coś wypadnie nie tak. Nauczyłam się, że nie zaplanuję nigdy wszystkiego, co do szczegółu. Zrozumiałam, iż praca w przedszkolu często wiąże się ze spontanicznymi reakcjami i wykazaniem niemałej pomysłowości.
- Uważam, że dzięki odbyciu praktyk pedagogicznych w przedszkolu potrafię bardziej analitycznie prowadzić proces obserwacji edukacji dziecka, bardziej celowo i świadomie niż intuicyjnie wykorzystuję wiedzę teoretyczną z zakresu psychologii i pedagogiki do interpretowania sytuacji i zdarzeń pedagogicznych.

– Śródroczne praktyki trwające 30 godzin wiele mnie nauczyły. Uczestnictwo w nowym projekcie było ciekawym przeżyciem. Cieszę się, że miałam okazję wziąć w nim udział, ponieważ mogłam głębiej przyjrzeć się danym zagadnieniom. Zwykłe odbycie praktyk nie dostarczyłoby mi tylu refleksji. Mając nałożone liczne obowiązki związane z projektem, chcąc nie chcąc, musiałam poświęcić temu nieco więcej czasu. [...] Systematyczne zapisywanie własnych refleksji z dni spędzonych w placówce pozwoliło mi na uwiecznienie ważnych aspektów. Będzie to świetna pamiątka na całe życie, a zarazem dokument, do którego będę mogła zajrzeć w momencie jakichś wątpliwości.

Forum studenckie

Równoległe do powyższych form dokumentowania uczestnictwa w praktykach pedagogicznych na stronie internetowej projektu działa forum studentów. Połączeni siecią, przebywając w domowych pieleszach, uczelnianych zakamarkach lub w zaciszu biblioteki, prowadzą nieustanny dialog. Debatują, radzą się wzajemnie, zasięgają opinii. Mówiąc inaczej: uczą się we współpracy.

Forum nie stanowi wielkiej siły czy wartości merytorycznej. Trenuje jednakże pewną kluczową umiejętność: budowanie i stawianie pytań. Wszak mądry ten, kto wie, o co pytać.

Wątki, jakie pojawiły się na forum, obejmują bardzo szeroki zakres zagadnień: od problematyki związanej z dokumentacją, zarówno projektową, jak i szkolną czy przedszkolną (na przykład wątki: *Dziennik praktyk*, *Teczka studenta* czy *Dziennik klasowy*), poprzez refleksje dotyczące bezstresowego wychowania (*Bezstresowe wychowanie – tak czy nie*), opinie na temat obniżenia wieku szkolnego (*Sześciolatki do szkoły*), uwagi dotyczące edukacji seksualnej dzieci w wieku przedszkolnym (*Pomysł WHO na temat edukacji seksualnej w przedszkolu*) aż po propozycje konkretnych rozwiązań metodycznych (jak w wątkach *Szafa pełna pomysłów* i *Andrzejki*) czy też opisy zabawnych sytuacji i pomysłów dzieci (*Zabawne sytuacje, śmieszne teksty dzieci*).

Przedstawiony w artykule sposób dokumentowania doświadczeń zdobywanych podczas praktyk, wynikający z potrzeby nowego spojrzenia na edukację, staje się źródłem – tak koniecznej w naszych czasach – profesjonalnej refleksji zawodowej.

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997.
- Garstka T., *Opiekun nauczyciela. Umiejętności psychologiczne*, Wyd. CODN, Warszawa 2003.
- <http://praktykipzd.uni.lodz.pl/uploads/pliki/Dokumenty%20III%20transza/obszary%20zainteresowań%20-%20wersja%20po%20fokusach%20III%20transza.pdf>, dostęp: 22.10.2013.
- Internetowe Teczki Studentów studentów specjalności: edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, stworzone w ramach projektu podczas praktyki pedagogicznej w przedszkolu.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Ku „milczącej wiedzy pedagogicznej”*, „Forum Oświatowe” 1989, nr 1/2.
- Maciaszek M., *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*, PWN, Warszawa 1963.
- Michalak R., *Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011.
- Pamiętniki Młodych Nauczycielek studentów specjalności: edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, stworzone w ramach projektu podczas praktyki pedagogicznej w przedszkolu i szkole.
- Strykowski W., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPI2, Poznań 2003.
- Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.

Marta Kwella
Aleksandra Maj

Obserwacja i dokumentowanie procesu edukacyjnego z użyciem nowoczesnych technologii Wskazówki metodyczne dla studentów

Wstęp

Obserwowanie i dokumentowanie sprawia, że czujemy się tak, jakbyśmy otwierali małą szczelinę, dzięki której możemy zerknąć na dziecięcy świat; świat, do którego kiedyś mieliśmy dostęp, a którego wspomnienie jest teraz trudno przywołać. Czas dziecięcego świata, jego rytm, sposób organizacji czy różne formy demokracji są nieprzewidywalne i często trudne do zrozumienia czy przyjęcia, a różnorodne strategie rozwiązywania problemów i pokonywania trudności prawie zawsze zaskakują. Czy to właśnie to nieustające poczucie niespodzianki sprawia, że trwamy w tej niełatwej podróży obserwowania i dokumentowania? Być może to potrzeba nadawania znaczenia temu, co robimy?¹

Wstępem do pracy zawierającej przedstawiony poniżej materiał powinno być poznanie koncepcji dokumentowania, która nakreśla kierunek wykorzystania poniższych narzędzi. Jej istota i założenia teoretyczne zostały opisane w artykule *Dokumentowanie jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech*, autorstwa A. Maj, który

¹ V. Vecchi, *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*, Routledge, London 2010, s. 148. Fragment tłumaczyła A. Maj.

ukazał się w drugiej publikacji z cyklu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć*². Aby uniknąć technicyzacji podejmowanych działań, refleksja nad przyjętym w projekcie sposobem interpretowania procesu tworzenia dokumentacji pedagogicznej musi się stać niezbędnym elementem pracy nauczyciela bądź też kandydata do zawodu nauczyciela. Jedynie uświadomienie sobie swojej nauczycielskiej metaorientacji i konfrontacja – a w konsekwencji dialog – z tą przyjętą w projekcie dają szansę na głęboką refleksję i namysł nad działaniami podejmowanymi w przedszkolu czy szkole. Jak podkreślają bowiem G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence,

[...] dokumentacja pedagogiczna może funkcjonować jako narzędzie umożliwiające podjęcie krytycznej, refleksyjnej praktyki, które stanowi wyzwanie dla dominujących dyskursów i pozwala na konstruowanie przeciwdyskursów³.

Źródłem inspiracji do przygotowania poniższego materiału było unikatowe doświadczenie edukatorów pracujących w przedszkolach w Reggio Emilia we Włoszech oraz materiały wypracowane w ramach Projektu Zero realizowanego na Uniwersytecie Harvarda. Cenne wskazówki zostały również zaczerpnięte z publikacji poświęconych dokumentowaniu doświadczeń edukacyjnych w ramach pracy metodą projektów z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (strategia *project approach*).

Charakterystyka procesu dokumentowania

Dokumentowanie to proces słuchania, obserwowania, gromadzenia oraz wspólnego interpretowania doświadczeń związanych z procesem uczenia się oraz jego rezultatami.

Dokumentacja pedagogiczna (wynik procesu dokumentowania) to żywy rejestr praktyki pedagogicznej. **Jest przedmiotem refleksji, dyskusji oraz poszukiwań.** Dzięki dokumentacji nauczyciele mają szansę na ponowne przeanalizowanie dziecięcej aktywności, co pozwala lepiej zrozumieć proces uczenia się zarówno dziecka, jak i samego nauczyciela. Dokumentacja jest wizualizacją dziecięcej aktywności, świadectwem tego, co dzieci robią i mówią. Materiały wykorzystywane przy tworzeniu dokumentacji są wytwarzane na różne sposoby i mogą przybierać różnorodne formy.

Nadrzędnym celem dokumentowania jest pogłębienie rozumienia procesu uczenia się i uczynienie go widocznym oraz czytelnym dla innych.

² A. Maj, *Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2013.

³ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, tłum. K. Gawlicz, WN DSW, Wrocław 2013, s. 231.

Cechy dokumentowania

1. Dokumentowanie wymaga stawiania pytań, które ukierunkowują nasze poszukiwania i obserwacje. Pytania stawiane w trakcie tworzenia dokumentacji odnoszą się przede wszystkim do procesu uczenia się, rozumianego jako konstruowanie wiedzy, a nie jedynie do jego rezultatów. Sformułowanie pytania ułatwia skoncentrowanie się na przedmiocie obserwacji oraz umożliwia ograniczenie ilości zgromadzonego materiału.
2. Dokumentowanie wymaga wspólnej refleksji i interpretacji. Proces dokumentowania obejmuje nie tylko gromadzenie materiału (zrobienie zdjęcia, nakręcenie filmu, sporządzenie notatki) – jego kolejnym zasadniczym krokiem jest analiza i interpretacja pozyskanego materiału. Prowadzona w zespole dostarcza różnych perspektyw oraz redukuje subiektywność nauczyciela w jego interpretacjach i ocenie.
3. Dokumentowanie wymaga używania różnorodnych języków. Wykorzystywanie różnorodnych środków i sposobów rejestrowania tego, co dzieci robią, daje szansę na jak najpełniejszą wizualizację procesu uczenia się, a w konsekwencji ułatwia jego zrozumienie.
4. Dokumentacja sprawia, że proces uczenia się staje się widoczny dla innych. Dokumentacja przedstawiona innym – dzieciom, rodzicom, nauczycielom – staje się przedmiotem wspólnych doświadczeń i umożliwia im wspólną refleksję nad doświadczeniami i pomysłami. Dokumentacja jest narzędziem ułatwiającym komunikację wszystkim osobom zaangażowanym w działania podejmowane w przedszkolu i szkole – i w takim ujęciu sprawia, że placówki te stają się miejscem publicznej debaty na temat ich jakości.
5. Dokumentowanie nie ma wyłącznie charakteru retrospektywnego i nie służy jedynie podsumowaniu, weryfikacji czy kontroli. Pozwala na kreowanie nowych okazji edukacyjnych. Analizowanie i interpretowanie dokumentacji pozwala bowiem na weryfikację hipotez i oferowanie w przyszłości takich aktywności, które odpowiadają dziecięcym potrzebom i zainteresowaniom⁴.

Kierunki dokumentacji

Dokumentacja może być nastawiona na:

- rozwój dziecka – dostarcza okazji do gromadzenia informacji na temat rozwoju dziecka,

⁴ *Features of Documentation*, <http://www.mlvpz.org/index983a.html>, dostęp: 25.11.2013.

- rozumienie procesu uczenia się – ukazuje różnorodne aspekty i bogaty kontekst procesu konstruowania wiedzy,
- autorefleksję nauczyciela – jest narzędziem w szeroko rozumianym rozwoju zawodowym nauczyciela.

Dokumentację wykorzystujemy w procesie:

- planowania,
- oceny,
- tworzenia teorii pedagogicznych,
- komunikowania się z innymi⁵.

Poniżej przedstawiono propozycję pytań, które pomogą ukierunkować proces dokumentowania⁶.

Gromadzenie dokumentacji w celu wykorzystania jej do pracy z uczniami i innymi nauczycielami:

1. Na czym skoncentrowana jest dokumentacja: na procesie uczenia się czy na jego efektach?
2. Czy dokumentacja ukazuje różnorodne aspekty procesu uczenia się i sprzyja ich rozumieniu?
3. W jakim zakresie dokumentacja inspiruje do rozmów, sprzyja prowadzeniu dialogu z innymi uczestnikami procesu uczenia się?
4. Czy dokumentacja ułatwia wyłonienie nowych zagadnień, nowych pytań dotyczących procesu uczenia się?
5. Jaki moment jest najlepszy na dzielenie się przygotowaną dokumentacją z dziećmi i współpracownikami?

Gromadzenie dokumentacji w celu snucia nauczycielskich refleksji:

1. Czy dokumentacja uwzględnia dziecięcy punkt widzenia; w jakim zakresie wykorzystany jest język nie tylko nauczyciela, ale i dziecka?
2. Czy dokumentacja pomaga w zwróceniu uwagi na aspekty niezrozumiałe i niedostrzegane na początku podejmowanych działań?
3. Czy dokumentacja stwarza możliwość dostrzeżenia kluczowych momentów w procesie uczenia się, czy pomaga zrozumieć jego kontekst?
4. Czy dokumentacja generuje nowe pytania, uwidacznia nowe nieznanne konteksty procesu konstruowania wiedzy?
5. Jaka inna forma dokumentacji mogłaby sprzyjać nauczycielskiej refleksji?
6. W jakim zakresie używanie różnorodnych mediów sprzyja wizualizacji procesu uczenia się?

⁵ Zob. A. Maj, *Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji...*, dz. cyt.

⁶ Lista pytań opracowana została na podstawie *Documentation: When Does It Make Learning Visible?*, <http://www.pzweb.harvard.edu/mlv/files/docwhenmlv609.pdf>, dostęp: 1.03.2011.

Gromadzenie dokumentacji w celu przedstawienia jej szerszej społeczności:

1. Czy dokumentacja dostarcza innym jasnego kontekstu, pozwalającego zrozumieć daną część dokumentacji?
2. W jakim zakresie dokumentacja skupia się na produkcie, a w jakim na procesie?
3. Czy dokumentacja jasno i klarownie ilustruje, który z aspektów uczenia się jest najważniejszy?
4. Czy w dokumentacji uwzględnione są nauczycielskie i dziecięce interpretacje?
5. Czy dokumentacja wykorzystuje więcej niż jedno medium?
6. Czy dokumentacja ma tytuł?
7. Czy sposób przedstawienia dokumentacji jest na tyle atrakcyjny, aby przyciągnąć uwagę oglądającego i zainteresować go działaniami podejmowanymi w przedszkolu i szkole?

Adresaci dokumentacji

Poniżej tabela przedstawiająca, do czego służy dokumentacja dzieciom, nauczycielom, rodzicom oraz społeczności lokalnej.

Tabela 1. Adresaci dokumentacji

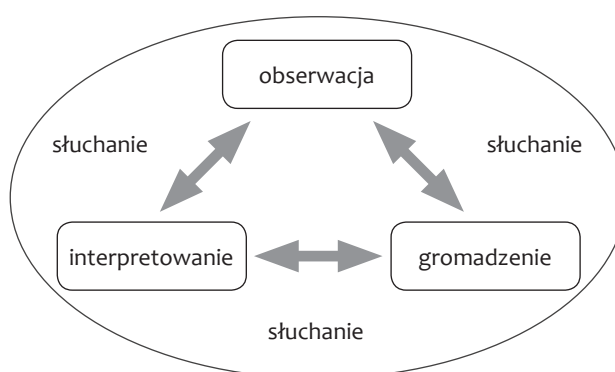
Do czego dokumentacja służy dzieciom ?	Do czego dokumentacja służy nauczycielom ?	Do czego dokumentacja służy rodzicom ?
– aby pokazać, że ich wysiłek jest wartościowy	– aby mogli przeanalizować prace dzieci, lepiej je zrozumieć oraz zaplanować kolejny etap procesu dydaktycznego	– aby mogli poznać oraz zrozumieć doświadczenia i prace swoich dzieci
– aby mogły odnieść się do swojej pracy, spojrzeć z dystansu na swoją aktywność	– aby pokazać im spójną wizję dziecka i dzieciństwa	– aby dostrzegli i zrozumieli wizję dziecka, która determinuje działania podejmowane w placówce edukacyjnej
– aby mogły poznać i zrozumieć pomysły innych, odnieść się do nich, a tym samym zweryfikować własny punkt widzenia	– aby zapewnić źródło wiedzy dla społeczności nauczycieli, ułatwić im zrozumienie procesu uczenia się dziecka, stworzyć możliwość efektywniejszej komunikacji między nimi	
	– tworzy historię instytucji, historię procesu edukacyjnego	– tworzy historię instytucji, historię procesu edukacyjnego
Do czego dokumentacja służy społeczności lokalnej ?		
– aby pokazać, co dzieje się w placówkach edukacyjnych; ukazać jakie wartości są najważniejsze		

Źródło: opracowanie własne na podstawie J.P. Wurm, *Working in the Reggio Way. A Beginner's Guide for American Teachers*, Redleaf Press, St. Paul 2005, s. 107.

Elementy procesu dokumentowania

Proces dokumentowania nie ma charakteru linearnego. Poszczególne fazy: obserwowanie (2), gromadzenie materiałów (3) i interpretowanie przenikają się i często występują równoległe. Warunkiem niezbędnym w procesie dokumentowania jest przyjęcie postawy słuchania (1).

Rysunek 1. Przebieg procesu dokumentowania



Źródło: opracowanie własne.

Słuchanie

C. Rinaldi definiuje **słuchanie** jako:

- wrażliwość na to, co łączy nas z innymi; świadomość, że nasza wiedza, nasze zrozumienie rzeczywistości, stanowi częśćkę rozległej, zintegrowanej wiedzy, która łączy wszechświat;
- metaforę bycia otwartym i wrażliwym na słuchanie i bycie słuchanym; nie tylko uszami, ale wszystkimi zmysłami;
- tysiąc języków, symboli, kodów, których używamy, aby wyrażać siebie i komunikować się z innymi;
- czas, nie zegarowy, ale identyfikowany jako nasz czas wewnętrzny, pełen ciszy, spokoju, zatrzymania, jako element, który pozwala na słuchanie innych;
- ciekawość, pragnienie, wątpliwość, zainteresowanie, emocje;
- bycie otwartym na innych, na ich odmienność, na różne punkty widzenia, jako akceptacja różnic;
- akt miłości⁷.

⁷ C. Rinaldi, za: A. Maj, *Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Impuls, Kraków 2011, s. 167.

C. Rinaldi podkreśla, że:

- słuchać to czasownik w stronie czynnej, słuchanie polega na interpretowaniu, nadawaniu znaczenia przekazywanemu komunikatowi, jak również uznawaniu wartości jego nadawcy;
- słuchanie nie daje odpowiedzi, inspiruje do formułowania pytania;
- słuchanie uwarunkowane jest wątpliwościami, wynikającymi nie z braku pewności siebie, ale z przekonania i pewności, że prawda jest wówczas, gdy jesteśmy świadomi jej ograniczeń i jej możliwych „falsyfikacji”⁸.

Obserwacja

Obserwacja to akt spostrzegania zjawisk i rejestrowanie ich [...], często za pomocą odpowiednich narzędzi⁹.

Obserwacja w opisanym procesie dokumentowania jest próbą odejścia od oceniania dzieci w odniesieniu do z góry opracowanych standardów i celów. Daje szansę na dostrzeżenie ogromnego potencjału dziecka, jego nieograniczonych możliwości¹⁰.

Po co więc obserwować?

- nauczyciel, który dokonuje refleksji i dyskutuje na temat swoich wyborów i działań, zwiększa swoją świadomość związaną z aktywnością dzieci;
- nauczyciel staje się bardziej wrażliwy na słuchanie dzieci i tym samym jest bardziej skłonny do zmiany programu zgodnie z potrzebami i zainteresowaniami uczniów;
- obserwujący nauczyciel dostrzega zmiany i buduje swoje rozumienie procesu edukacyjnego, w którym uczestniczy.

Narzędziem wykorzystywanym podczas obserwowania są tzw. ścieżki obserwacji. Jest to rodzaj pisemnych wskazówek, wytycznych, które ukierunkowują i wspierają nauczycielskie obserwacje. Mogą one występować w postaci pytań, na które odpowiedzi ma nam dostarczyć obserwacja¹¹.

⁸ Tamże.

⁹ M. Angrosino, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, WN PWN, Warszawa 2010, s. 106.

¹⁰ Zob. G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości...*, dz. cyt.

¹¹ V. Vecchi, *Art and Creativity in Reggio Emilia...*, dz. cyt., s. 141.

Narzędzia i formy zapisu obserwacji

Narzędzia i formy zapisu obserwacji to:

- notatki,
- fotografowanie – zdjęcie,
- zapis wideo – film,
- zapis audio – plik dźwiękowy (transkrypcja).

Notatki

Notatki powinny zawierać:

- określenie charakteru konkretnego miejsca badań (klasa, ogród, sala gimnastyczna),
- wykaz uczestników (liczba, ogólne cechy: wiek, płeć),
- charakterystykę uczestników (w obiektywnej formie, bez oceny zachowania),
- chronologię wydarzeń,
- opisy fizycznych cech terenu badań obiektów materialnych,
- opisy zachowań i interakcji,
- zapisy rozmów czy innych form interakcji werbalnych¹².

Tabela 2. Przykład narzędzia do śledzenia indywidualnego i grupowego procesu uczenia się

Narzędzie do obserwacji					
Data:	Kontekst: opis sytuacji, krótka informacja, gdzie są dzieci, co robią			Dzieci: Nauczyciel:	
Czas:	Imię dziecka:	Imię dziecka:	Imię dziecka:	Imię nauczyciela:	Uwagi:

Źródło: opracowanie własne na podstawie: V. Vecchi, *Art and Creativity...*, dz. cyt., s. 139 oraz C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi (red.), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*, Reggio Children srl., Reggio Emilia 2008, s. 105–107.

Wskazówki dla nauczyciela:

- zapisuj wypowiedzi dzieci;
- wykonuj szkice ilustrujące organizację przestrzeni, na przykład układ ławek w klasie;

¹² M. Angrosino, *Badania etnograficzne...*, dz. cyt., s. 85.

- wykonuj rysunki, szkice prac dziecka;
- zapisuj nie tylko to, co zostało powiedziane lub zrobione, staraj się również utrwalić takie elementy, jak atmosfera pracy, czas pracy, wyraz twarzy dziecka itp.;
- dokumentuj pracę nie tylko dzieci, lecz także swoją.

Fotografowanie – zdjęcie

Przedmiotem fotografowania mogą być dzieci, przestrzeń, w której odbywają się zajęcia edukacyjne, wykorzystywane materiały, jak również sam nauczyciel.

Wskazówki dla nauczyciela:

- ukaż dziecko w akcji, tworzące, pracujące, dzielące się swoją pracą z innymi;
- skoncentruj się na jednym dziecku bądź małej grupie, a nie na całej klasie fotografowanej z dystansu;
- uchwyc prace dzieci z różnych perspektyw, zorganizuj zdjęcie tak, aby praca dziecka była widoczna;
- rób bliskie ujęcia rzeźb, prac dziecka tak, aby ukazać ich konstrukcję;
- wykonuj fotografię w seriach po to, aby ukazać postęp w tworzeniu, rozwój danej umiejętności;
- rób zdjęcia z bliska – tak, aby uchwycić ekspresję dziecka;
- zwróć uwagę na tło, ważne, żeby nie rozpraszało i nie zakłócało odbioru.

Zapis wideo – filmy

Wskazówki dla nauczyciela:

- przed rozpoczęciem pracy zaplanuj, co będziesz filmował;
- upewnij się, że tło, na którym są dzieci, nie jest zbyt świecące i nie rozprasza;
- kiedy dzieci stoją przed źródłem jasnego światła, jak słońce czy okno, umieść kamerę tak, żeby światło było z boku dzieci, a nie bezpośrednio za nimi;
- używaj statywu, jeśli sam musisz uczestniczyć w działaniach.

Zapis audio – plik dźwiękowy plus transkrypcja

Wskazówki dla nauczyciela:

- ustaw mikrofon blisko dzieci, których rozmowę chcesz nagrać;
- organizuj pracę dzieci w małych grupach w możliwie cichej przestrzeni.

Gromadzenie materiałów

Gromadzenie materiału powinno się odbywać na bieżąco w ciągu dnia. Dobrze jest wybierać takie sytuacje edukacyjne, które pozwalają na zgromadzenie materiału ilustrującego uczenie się kilkorga dzieci jednocześnie. Ważne jest, aby jeszcze tego samego dnia wygospodarować czas na refleksję i przyjrzenie się temu, co udało się zgromadzić. Nieodzownym elementem jest dokonywanie syn-tezy zgromadzonej dokumentacji i jej wspólna interpretacja.

Za pomocą wcześniej wymienionych narzędzi nauczyciel gromadzi materiał w postaci:

- nauczycielskich notatek;
- zdjęć;
- transkrypcji rozmów, dyskusji dzieci;
- transkrypcji rozmów dorosłych – na przykład dwóch nauczycieli, nauczycieli i studentów;
- filmów;
- przykładowych prac dzieci wraz z nauczycielskim komentarzem.

Gromadzenie prac dzieci, dziecięcych wytworów

W zgromadzeniu przydatnych w procesie dokumentowania prac lub wytworów dziecięcych posłużyć nam mogą następujące pytania:

1. Jak wybrać odpowiednie przykłady dziecięcych prac? Których elementów użyć do dokumentacji?
2. Który z elementów pozwoli na rozwinięcie procesu, na dalszą pracę?
3. Który z elementów ukazuje coś nowego, budzącego ciekawość, nowego w naszym badaniu?
4. Które z prac generują pytania ciekawe zarówno dla dzieci, jak i nauczycieli?
5. Czy zdjęcia są potrzebne? Być może wystarczą próbki prac? Ile zdjęć jest potrzebnych, aby ukazać proces w sposób widoczny i czytelny?
6. Czy są jakieś nauczycielskie notatki, które pomogą innym zrozumieć to, co oglądają?¹³

Sposoby prezentacji dokumentacji pedagogicznej

Ważnym elementem w procesie dokumentowania jest prezentacja zebranych materiałów. Mogą być one wykorzystane do przygotowania:

- portfolio,
- minipowieści (w formie papierowej lub elektronicznej),

¹³ *Documentation: When Does It Make Learning Visible?*, dz. cyt.

- zeszytu nauczyciela-badacza (*quaderni di studio e ricerca*) (w formie papierowej lub elektronicznej, na przykład w Internetowej Teczce Studenta),
- dokumentacji ściennej – panelu.

Formy wykorzystania zgromadzonego materiału nie są zamkniętą listą i w zależności od potrzeb nauczyciela i studenta mogą ulegać zmianie.

Portfolio – indywidualna „książka” osiągnięć dziecka¹⁴

Indywidualne portfolio dla każdego dziecka organizuje i porządkuje prace wychowanków oraz dostarcza nauczycielowi informacji na temat rozwoju dziecka. Zgodnie z przyjętą interpretacją dokumentacji pedagogicznej jest ona próbą odejścia od oceny dzieci w odniesieniu do opracowanych z góry standardów i celów. Daje szansę na dostrzeżenie ogromnego potencjału dziecka, jego nieograniczonych możliwości. Propozycja stworzenia portfolio jest próbą pogodzenia przyjętej koncepcji dokumentacji pedagogicznej z wymaganiami formalnymi, narzuconymi nauczycielowi w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Nauczyciel zobowiązany jest bowiem do prowadzenia rejestru osiągnięć dziecka oraz realizowania przez nie celów i standardów zawartych w podstawie programowej i programach nauczania. Zachęcamy, aby **ustanowione z góry cele i standardy były jedynie kryterium segregowania zgromadzonego materiału, a nie wyznaczały kierunku prowadzonego procesu dokumentowania.** Obserwacja dziecka z perspektywy standardów zawęża nasze patrzenie, w wyniku czego często nie dostrzegamy – większego niż zakłada podstawa programowa – potencjału dziecka. **Przygotowując portfolio, naszym celem nadal musi być ukazanie procesu jego uczenia się, a nie spełnienie określonych standardów!**

W portfolio wykorzystujemy:

- próbki prac dzieci wraz z nauczycielskim opisem/komentarzem,
- dziecięce anegdoty spisane przez nauczyciela,
- dziecięce refleksje/samoocenę.

Przed rozpoczęciem pracy nad portfolio należy się zastanowić nad jego wizją, organizacją i zawartością.

Wizja portfolio:

1. Do czego będę wykorzystywać portfolio? Jaki jest jego cel?
2. W jakim stopniu portfolio będzie źródłem informacji na temat osiągnięcia przez dziecko określonych w podstawie/programie umiejętności/wiedzy?
3. Jakie obszary uczenia się będzie ilustrował materiał w portfolio?
4. Kto będzie oglądał indywidualne portfolio dziecka? W jaki sposób będę się dzielił materiałami z innymi?

¹⁴ Opracowanie na podstawie: J.H. Helm, S. Beneke, K. Steinheimer, *Windows on Learning. Documenting Young Children's Work*, Teachers College Press, New York 2007, s. 41–49.

Organizacja portfolio:

1. Jak zorganizować indywidualne portfolio dla każdego dziecka? Co wykorzystać do przechowywania materiałów? W jaki sposób te materiały będą zorganizowane?
2. Jak i kiedy poszczególne elementy do portfolio będą segregowane?
3. Jak zostanie zorganizowany system przechowywania wszystkich portfolio dzieci? Gdzie będą trzymane?
4. Co stanie się z zawartością portfolio pod koniec roku szkolnego?¹⁵

Zawartość portfolio

Ważnym elementem w procesie umieszczania materiałów w portfolio jest podjęcie decyzji, które z nich pozwolą na ocenę/diagnozę rozwoju dziecka, określenie jego potrzeb.

Tabela 3. Przykład narzędzia do **segregowania** materiału do portfolio

Okres zbierania materiału do portfolio: od do

Imię i nazwisko dziecka:

Data/ miejsce	Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania						
	Próbki pisania	Fragment rozmowy	Fragment Wypowie- dzi ustnej	Próby czytania			

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J.H. Helm, S. Beneke, K. Steinheimer, *Windows on Learning...*, dz. cyt., s. 149–151.

Tabela 4. Przykład narzędzia do **segregowania** materiału do portfolio

Okres zbierania materiału do portfolio: od do

Imię i nazwisko dziecka:

Data/ miejsce	Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną						
	Przykład dziecięce- go liczenia	Zabawa ruchowa ze wska- zywaniem kierunków					

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J.H. Helm, S. Beneke, K. Steinheimer, *Windows on Learning...*, dz. cyt., s. 149–151.

¹⁵ J.H. Helm, S. Beneke, K. Steinheimer, *Windows on Learning...*, dz. cyt., s. 148.

Wskazówki dla nauczyciela:

- zapisz obszary rozwoju dziecka oraz zakres działań, z jakiego chciałbyś gromadzić materiały do portfolio, i skup się jedynie na tych obszarach;
- zastanów się, jak dużo przykładów umieścisz w portfolio, aby zilustrować dany obszar; dołącz krótki opis poszczególnych elementów.

Przykładowy sposób przedstawienia materiału z portfolio:

Imię dziecka:

Wiek:

Okres gromadzenia materiału:

Mocne strony ucznia:

Obszary, w którym zaobserwowano rozwój/wzrost:

Obszary, w których dziecko potrzebuje wsparcia:

Plan na przyszłość (indywidualne cele, zaangażowanie rodziców):

.....

Miniopowieści

Miniopowieść to forma dokumentacji rozwinięta przez nauczycieli w Reggio Emilia. Ilustruje krótkie epizody edukacyjne, które uchwycone są za pomocą zdjęć czy nagrań rozmów. Ważnym elementem wykorzystywanym przez nauczyciela przy tworzeniu miniopowieści są także nauczycielskie narracje będące wynikiem jego notatek sporządzonych podczas obserwacji oraz poddanych wspólnej analizie i interpretacji. Miniopowieści ukazują kontekst i ilustrują strategie, jakich dzieci używają w procesie uczenia się¹⁶.

Przykładem miniopowieści może być opis doświadczenia edukacyjnego *Ring around the Rosy*.

Zeszyt nauczyciela-badacza (quaderni di studio e ricerca)

Zeszyt nauczyciela-badacza to forma dokumentacji rozwinięta przez nauczycieli w Reggio Emilia. Ilustruje ona przebieg dłuższego procesu edukacyjnego, na przykład projektu. Do jej wykonania nauczyciel wykorzystuje dwa języki: graficzny i pisany (*visual and written*). Stworzenie takiego zeszytu wymaga od nauczyciela umiejętności syntezy i interpretacji w celu stworzenia szansy na lepsze rozumienie pracy wykonanej przez dzieci na przestrzeni dłuższego czasu. Ten rodzaj publikacji stwarza możliwość komunikowania się z innymi i jest wykorzystywany jako narzędzie w rozwoju zawodowym nauczycieli. Jest nieustannie poddawany ewaluacji i reinterpretacji¹⁷.

¹⁶ V. Vecchi, *Art and Creativity in Reggio Emilia...*, dz. cyt., s. 134.

¹⁷ Tamże, s. 153–154.

Ścienna dokumentacja – panel

Do przedstawienia dokumentacji może być wykorzystana każda przestrzeń, na przykład korytarze, ściany w klasie. Ważnym elementem przygotowywania panelu jest adresat wystawy oraz kierunek, jaki nasza dokumentacja ma przyjąć.

Zasady przygotowywania wystawy:

- stwórz plan swojej prezentacji – tak żeby była ona czytelna dla innych;
- zorganizuj przestrzeń tak, aby skupić uwagę widza na dokumentacji (zbyt pstrokata forma, zbyt kolorowe tło odciągają uwagę od meritum);
- tło powinno być komplementarne z treścią, niezbyt krzykliwe i odciągające uwagę;
- używaj subtelnych kolorów, faktur, wzorów;
- nie umieszczaj zbyt wielu zdjęć obok siebie;
- trójwymiarowa forma dokumentacji jest ciekawsza dla widza (uzupełnienie wystawy o przestrzenne prace dzieci)¹⁸.

Interpretowanie

Przedmiotem interpretacji i refleksji są nauczycielskie notatki, transkrypcje rozmów, zdjęcia czy nagrania wideo. Ponieważ wszystkie te dokumenty dostarczają tylko częściowych obserwacji i subiektywnych analiz, są one reinterpretowane w wyniku dyskusji z innymi osobami. Dzięki takiej organizacji stworzona zostaje przestrzeń do wymiany spostrzeżeń, stawiania pytań, wspólnego poszukiwania odpowiedzi i przedstawiania różnych punktów widzenia tej samej sytuacji. Poznawanie różnych punktów widzenia i konfrontowanie swoich poglądów z innymi to kluczowy element procesu budowania wiedzy. Odbywa się ono w toku codziennej pracy, a więc każda sytuacja jest okazją do dialogu, wymiany refleksji – tym samym zaś do rozwoju. Ponowne przyjrzenie się swoim doświadczeniom, rekonstrukcja tego, co się działo, pozwala na budowanie w przyszłości nowych teorii dotyczących dziecięcego uczenia się. Dzięki nieustannej refleksji nad podejmowanymi działaniami uwidaczniana jest codzienna praktyka pedagogiczna.

Organizacja procesu dokumentowania¹⁹

Przygotowanie do dokumentowania należy rozpocząć od:

- zgromadzenia materiałów i niezbędnego sprzętu,
- zapoznania się z podstawą programową i realizowanym programem,

¹⁸ J.H. Helm, S. Beneke, K. Steinheimer, *Windows on Learning...*, dz. cyt.

¹⁹ Opracowanie na podstawie: tamże, s. 131–143.

- przygotowania planu dokumentowania,
- przygotowania dzieci do dokumentowania.

Zgromadzenie materiałów i niezbędnego sprzętu²⁰

Poniżej przedstawiono narzędzia przydatne w procesie dokumentowania.

Rejestracja śladów dziecięcego uczenia się:

- karteczki samoprzylepne,
- tabliczki z długopisem (należy je rozłożyć w różnych miejscach w klasie, aby w każdej chwili móc zanotować ciekawą wypowiedź dzieci),
- aparat fotograficzny,
- kamera cyfrowa,
- dyktafon,
- kserokopiarka,
- komputer z prostym oprogramowaniem,
- skaner.

Tworzenie portfolio:

- papierowe foldery różnej wielkości,
- segregatory,
- koszulki,
- teczki/ofertówki,
- album fotograficzny,
- pudełko na płyty CD/DVD,
- bindownica,
- grzbiety plus okładki.

Przygotowywanie wystawy, panelu:

- drukarka czarno-biała, kolorowa,
- tusze do drukarki,
- skaner,
- tektura,
- różnokolorowe kartki,
- taśma klejąca przezroczysta i dwustronna,
- pinezki,
- masa mocująca.

²⁰ Narzędzia opracowane na podstawie: tamże, s. 146.

Zapoznanie się z podstawą programową i realizowanym programem

Wymagania formalne narzucają na nauczyciela rozpoczynającego proces dokumentowania obowiązek zapoznania się z obowiązującą podstawą programową (aktualna podstawa programowa dostępna jest na stronie internetowej: http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_1.pdf, dostęp: 20.01.2014) oraz z realizowanym w danej placówce programem nauczania. Znajomość podstawy pozwoli odpowiedzieć na pytanie: „Jaki rodzaj dokumentacji najlepiej ukaże proces osiągania przez dziecko danego celu?”, a interpretacja standardów zawartych w dokumentach oświatowych – na tle dokumentacji faktycznie toczącego się w danej placówce procesu uczenia się dzieci – ukaże zarówno jej pozytywne, jak i negatywne aspekty.

Przygotowanie dzieci do dokumentowania

Do procesu dokumentowania razem z nauczycielami powinny przygotować się również dzieci. Nauczyciel powinien uświadomić im, że przede wszystkim chce udokumentować ich proces uczenia się i nie zależy mu na pozowanych sytuacjach. Ważne dla niego jest to, co wychowankowie robią, co mówią, co myślą. Zadaniem nauczyciela jest również zapoznanie dzieci z organizacją dokumentacji i włączanie uczniów w proces jej tworzenia, na przykład przez segregowanie materiałów do portfolio. Jednocześnie dzieci powinny być zachęcane do zapisywania, rysowania wszystkiego, czego się nauczyły, co zaobserwowały, i należy tak zorganizować przestrzeń w klasie, aby zawsze miały one możliwość zajrzenia do swoich prac.

Uczniowie nie tylko są zaangażowani w proces przygotowania dokumentacji pedagogicznej (na przykład przez wybór prac), lecz także – przede wszystkim – są aktywnymi uczestnikami procesu jej interpretowania.

Przygotowanie planu dokumentowania

Przed rozpoczęciem obserwowania i dokumentowania należy się zastanowić, jaki jest cel dokumentacji. Trzeba również pamiętać, że stawiając pierwsze kroki w dokumentowaniu, warto dokonać wyboru jednego krótkiego doświadczenia lub jednego obszaru rozwoju dziecka. Istotny jest również wybór najefektywniejszego narzędzia. Nie ma bowiem potrzeby dokumentowania jednocześnie za pomocą wszystkich dostępnych narzędzi.

Przykład narzędzia do planowania dokumentowania:**1. Indywidualnych osiągnięć dziecka**

Tabela 5. Przykład narzędzia służącego do planowania dokumentowania indywidualnych osiągnięć dziecka

Źródło: Podstawa programowa wychowania przedszkolnego
Obszar: Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisanie

Kompetencje/umiejętności do dokumentowania	Materiał do portfolio	Narracje nauczyciela	Obserwacje	Autorefleksja dzieci	Wytwory prac
potrafi określić kierunki oraz miejsca na kartce papieru, rozumie polecenia typu: narysuj kółko w lewym górnym rogu kartki, narysuj szlaczek, zaczynając od lewej strony kartki					

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J.H. Helm, S. Beneke, K. Steinheimer, *Windows on Learning...*, dz. cyt., s. 152.

2. Zajęć edukacyjnych

W jaki sposób możesz dokumentować projekt, blok tematyczny, różnorodne doświadczenia dzieci? Poniższe narzędzie ułatwi zorganizowanie odpowiedniego sprzętu i materiałów. Ważne jest również, aby zaplanować, kto i kiedy będzie dokumentował dziecięcą aktywność (nauczyciel/student).

Tabela 6. Przykład narzędzia służącego do planowania zajęć edukacyjnych

Wydarzenie/doświadczenie	Rodzaj dokumentacji	Sprzęt i materiały	Dokumentujący	Jak pogodzić inne obowiązki dokumentującego

Źródło: J.H. Helm, S. Beneke, K. Steinheimer, *Windows on Learning...*, dz. cyt., s. 153.

Bibliografia

- Angrosino M., *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, WN PWN, Warszawa 2010.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, tłum. K. Gawlicz, WN DSW, Wrocław 2013.
- Documentation: When Does It Make Learning Visible?*, <http://www.pzweb.harvard.edu/mlv/files/docwhenmlv609.pdf>, dostęp: 1.03.2011.
- Features of Documentation*, <http://www.mlvpz.org/index983a.html>, dostęp: 25.11.2013.
- Filippini T., Vecchi V. (red.), *The Hundred Languages of Children*, catalogue of the exhibit, Reggio Children srl., Reggio Emilia 2006.
- Giudici C., Krechevsky M., Rinaldi C. (red.), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*, Reggio Children srl., Reggio Emilia 2008.
- Helm J.H., Beneke S., Steinheimer K., *Windows on Learning. Documenting Young Children's Work*, Teachers College Press, New York 2007.
- Helm J.H., Katz L.G., *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, tłum. E. Pulkowska, CODN, Warszawa 2003.
- http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_1.pdf, dostęp: 20.01.2014.
- Maj A., *Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2013.
- Maj A., *Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Impuls, Kraków 2011.
- Rinaldi C., *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*, Routledge, London 2006.
- Stacey S., *Emergent Curriculum in Early Childhood Settings. From Theory to Practice*, Redleaf Press, St. Paul, MN 2009.
- Vecchi V., *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*, Routledge, London 2010.
- Wragg E.C., *Co i jak obserwować w klasie*, tłum. K. Kruszewski, Żak, Warszawa 2001.
- Wurm J.P., *Working in the Reggio Way. A Beginner's Guide for American Teachers*, Redleaf Press, St. Paul 2005.

Jarosław Pawlicki

Powinności uczelnianego opiekuna praktyk – kilka refleksji opiekuna

Wykształcenie i kompetencje stanowią istotny wyznacznik perspektyw życiowych. Edukację traktuje się jako jeden z fundamentalnych instrumentów potęgujących szanse na rynku pracy. W tym kontekście szczególnie ważne staje się przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela podczas praktyk pedagogicznych. Profesjonalne nastawienie do szkolenia zawodowego prowadzi do projektowania takiej przestrzeni edukacyjnej, która przygotowuje refleksyjnego i gotowego do stałego doskonalenia się nauczyciela, potrafiącego odnaleźć się w zmieniającej się rzeczywistości. Konkurencja na rynku pracy jest bardzo duża, a coraz więcej dyrektorów przedszkoli i szkół podnosi wymagania w stosunku do nowo zatrudnionych nauczycieli, pytając o posiadane doświadczenie, a także o rodzaj aktywności na studiach. Okres praktyk pozwala studentowi na sprawdzenie jego umiejętności, stopnia zainteresowania oraz możliwości ukierunkowanego rozwoju. Dzięki zapewnieniu profesjonalnej opieki osoby działającej z ramienia placówki oraz uczelni współpraca pomiędzy studentem a jego opiekunami może się stać bardzo owocna dla każdej ze stron. W trakcie praktyk znacząco oddziałuje na praktykanta osoba, która się nim opiekuje.

Tymczasem wiele wyników badań wywołuje głosy krytyki wskazujące na nieefektywność kształcenia praktycznego w zawodzie nauczyciela.

Dotychczasowe międzynarodowe badania prowadzone przez Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) oraz Association for Teacher Education in Europe (ATEE), dotyczące kształcenia nauczycieli, wskazują na kilka istotnych problemów:

1. Brak interakcyjnego podejścia do nauczania przyszłych nauczycieli – uczy-cy i nauczyciel nie współpracują ze sobą, nauczyciel nie wspiera rozwoju zawodowego studenta. Przyszły nauczyciel jest traktowany jako obiekt oddziaływań, a nie uczestnik działań edukacyjnych w środowisku, które pozwala zdobywać i weryfikować wiele doświadczeń.

2. Nauczyciele, którzy powinni wspierać rozwój studenta, nie podsumowują jego dotychczasowych osiągnięć. Student nie uczy się korzystać z informacji zwrotnej, nie dokonuje autorefleksji i samooceny¹.

Z przeprowadzonych przez Instytut Spraw Publicznych na zlecenie MENiS badań jakościowych na wybranych uczelniach wynika, że:

1. Organizacja i jakość praktyk na kierunkach nauczycielskich są często niewłaściwe.
2. Bardzo rzadko umowy podpisywane przez uczelnie ze szkołami, w których odbywają się praktyki studenckie, są zgodne z przepisami prawa oświatowego.
3. Wybór miejsc, w których realizowane są praktyki, zależy przeważnie od osobistych kontaktów pracowników uczelni.
4. Obowiązki opiekunów praktyk zarówno na uczelniach, jak i w szkołach rzadko są jasno określone. Są uczelnie, które pozwalają, aby student sam wybierał sobie miejsce praktyk, a uczelnia je tylko zatwierdza i zadowolona się zaświadczeniem, że student praktyki odbył².

Nie najlepsza ocena przygotowania studentów w toku nauki na uniwersytecie do pracy w szkole wyłania się z wyników badań Instytutu Spraw Publicznych, które przeprowadzono w szkołach różnego typu wśród dyrektorów i nauczycieli na zlecenie MENiS:

1. Praktyki to najbardziej zaniedbany obszar przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli. Ponad jedna trzecia wypowiedzi badanych nauczycieli (38%) i dyrektorów (40%) zawierała postulat zwiększenia wymiaru obowiązkowych praktyk.
2. Ponadto zdaniem respondentów studenci powinni poznawać pracę szkoły w zdecydowanie szerszym zakresie jej działań, nie ograniczając się jedynie do prowadzenia kilku lekcji (13% dyrektorów, 3% nauczycieli).
3. Badani sugerują również, że przyszli nauczyciele powinni mieć praktyki w różnych typach szkół, w innych placówkach edukacyjnych (13% dyrektorów, 8% nauczycieli).
4. Badani uważają, że istotny jest także właściwy wybór szkół, w których odbywają się praktyki (11% dyrektorów, 4% nauczycieli).
5. Zdaniem dyrektorów pomiędzy placówką przyjmującą praktykantów a uczelnią musi być zdecydowanie ścisła współpraca (6% dyrektorów, 3% nauczycieli).
6. Niepokojący jest też fakt, że badani nauczyciele postulowali zwiększenie praktyk, ale z drugiej strony wielu z nich nie chciało zmian (7% dyrekto-

¹ M. Żytka, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli*, cz. 6, <http://dladzieci.3e.pl/repository/R6.pdf>, dostęp: 13.11.2013.

² A. Wiłkomirska, *Ocena kształcenia nauczycieli*, ISP, Warszawa 2005, s. 145.

rów, 27% nauczycieli) lub nie udzielało odpowiedzi (5% dyrektorów, 15% nauczycieli)³.

Dlatego kwestia poprawy jakości kształcenia nauczycieli na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego uzyskała znaczenie priorytetowe, a podjęte przez nas, opracowane odpowiednio działania w opisanych powyżej obszarach pozwoliły uzyskać wyższy poziom praktycznego przygotowania nauczycieli. Jednym z kluczowych zadań była zmiana w dziedzinie kompetencji oczekiwanych od opiekunów praktyk, a co za tym idzie – również ich zadań i związanych z nimi obowiązków.

Założenia oraz realizacja praktyki śródrocznej przeznaczonej dla studentów studiów stacjonarnych I stopnia na specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego w ramach projektu finansowanego przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego spowodowały znaczącą zmianę w pracy uczelnianego opiekuna praktyk.

Kierunek transformacji przebiegał od funkcji urzędowych, polegających przede wszystkim na przydzieleniu studenta do placówki, rozdawaniu wymaganych dokumentów oraz udzieleniu instrukcji odnośnie do ich prawidłowego wypełniania (na przykład skierowania do placówek, porozumienia, listy obecności, dzienniczki praktyk itp.), sprawdzaniu dokumentów potwierdzających odbycie praktyki i odnotowaniu zaliczenia, do funkcji pedagogicznych, społecznych i komunikacyjnych, które najogólniej można scharakteryzować jako informowanie, słuchanie studentów, zarządzanie i moderowanie dyskusji, instruowanie studentów, mierzenie postępów ich pracy oraz pomaganie im w rozwijaniu kompetencji własnych.

Dzięki doświadczeniom zdobytym w projekcie mogę postawić tezę, że połączenie wiedzy zawodowej, osobistego zaangażowania w przygotowanie studentów do pracy w wymarzonym zawodzie oraz stosunku wobec ułatwienia procesu uczenia się pozwoliły mi ukształtować wizerunek opiekuna praktyk jako przewodnika odgrywającego w tym procesie niezwykle ważną rolę. Poczuję, że jestem współodpowiedzialny za to, jakie będzie w przyszłości podejście młodego nauczyciela do zawodu oraz jak będzie on wpływać na przyszłość edukacji.

Ukształtowanie pełnej osobowości oraz wykształcenie pożądaných postaw i umiejętności wymagają stworzenia odpowiedniej atmosfery kształcenia i przygotowywania do zawodu pedagoga. Aura, atmosfera, warunki, przebieg edukacji i wychowania zależą od osobowości pedagoga. Musi on posiadać bogatą osobowość – i to nie tylko w rozumieniu takim, że został obficie wyposażony przez naturę, ale również w takim, że osobowość jego jest bogata dzięki temu, co się w niej wykształciło, nagromadziło i kształtowało⁴.

³ Tamże, s. 150.

⁴ D. Kukła, *Kompetencje komunikacyjne przyszłych pedagogów*, Wyd. WSL, Częstochowa 2007, s. 8.

Przekonany o słuszności tego stwierdzenia, postawiłem sobie za cel zbudowanie specjalnych relacji ze studentami, opartych na wzajemnym zaufaniu, które jest istotnym atutem na drodze do nawiązywania partnerskiej współpracy i niczym nieskrępowanego dialogu. Do jego osiągnięcia przyczyniała się mnogość różnych nowych ról, które zostały na mnie nałożone jako na opiekuna, a co za tym idzie – wielość działań ukierunkowanych na pomoc studentowi.

W czasie odwiedzania studentów w placówkach starałem się być równorzędnym uczestnikiem zastałej rzeczywistości. Naturalnie opiekun jest mentorem, ale musi również zdawać sobie sprawę z tego, że jest członkiem zespołu. Wspólnie ze studentami i z dziećmi uczestniczyłem w zajęciach, grach i zabawach. Ważne dla mnie było to, aby wejść razem ze studentami w środowisko ich praktyk – a nie przyglądać się, kiedy organizują zajęcia plastyczne, nie patrzeć spoza kręgu, jak prowadzą ćwiczenia na dywanie.

Starałem się dyskretnie obserwować studenta podczas praktyk, chwalić, doceniać wkład pracy, wzmacniać pozytywne cechy i umiejętności, udzielać podpowiedzi w sytuacjach, w których nie potrafił sobie poradzić. Wsłuchiwałem się w problemy studentów i przekazywałem im konstruktywne wskazówki. Starałem się umiejętnie komunikować z nimi – zarówno w swobodnej rozmowie, jak i w przypadku różnicy zdań i poglądów.

Uważam, że jeśli mamy rzeczywiście poprawić poziom kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli, to tylko taki sposób bycia ze studentem jest w dzisiejszych czasach wartościowy. O tę jakość trzeba szczególnie zadbać wówczas, gdy mówimy o nauczycielu wczesnej edukacji. Wiek przedszkolny i wczesnoszkolny to okres decydujący o powodzeniu dziecka w karierze uczniowskiej, a w ślad za tym – o powodzeniu życiowym w ogóle. Należałoby zdać sobie z tego sprawę.

Podstawowym obowiązkiem uczelni jest przygotowanie absolwentów tak, aby byli oni gotowi do podjęcia pracy, a praktyki stanowiące element programu studiów uzupełniały ich kompetencje o rozwój umiejętności praktycznych. Spora liczba studentów rozpoczynających praktykę jest jak nieoszlifowany diament i odznacza się nieskrępowaną ciekawością w obszarze stawianych przed nimi wyzwań dydaktyczno-wychowawczych.

Aby student mógł świadomie zapoznawać się ze specyfiką zawodu nauczyciela i weryfikować swoje predyspozycje zawodowe, konieczny jest kontakt z kimś, kto pomoże mu odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Tę niezwykle ważną rolę w trakcie praktyk odgrywa osoba nauczyciela – opiekuna praktyk.

Do mnie – jako do osoby opiekującej się studentem z ramienia uczelni – należało przede wszystkim:

1. Wprowadzenie studenta do przedszkola, a w późniejszym czasie do szkoły, przez nawiązanie bezpośredniego kontaktu z placówkami, umożliwienie pierwszego spotkania z nauczycielem – opiekunem praktyki w placówce. Wprowadzenie to odbywało się w tygodniu poprzedzającym rozpoczęcie praktyki. Miało charakter trójstronnego spotkania, które stanowiło dla

każdej ze stron możliwość bliższego poznania się, przedstawienia oczekiwań, bardziej szczegółowego wyjaśnienia zasad współpracy. To pierwsze spotkanie było również przede wszystkim przedstawieniem studentowi (omówionych już z nauczycielami podczas warsztatów) oczekiwań teoretyków (nauczycieli akademickich) i praktyków (nauczycieli pracujących w przedszkolach, szkołach) wobec rezultatów praktyki śródrocznej. Oprócz tego w tym czasie student był zapoznawany ze środowiskiem, jego kulturą organizacyjną, w którym przez najbliższe kilka tygodni miał funkcjonować. Z moich osobistych obserwacji wynika, że siła relacji pomiędzy studentami a opiekunami praktyk reprezentującymi uczelnię oraz miejsce odbywania praktyki była uzależniona między innymi od zaangażowania każdego z osobna. Im bardziej studenci byli żądni wiedzy, poznania świata wymarzonego przez siebie zawodu, tym moja praca z nimi była pełniejsza, wymagała od mnie znacznie większych nakładów sił, co w późniejszym czasie owocowało w naszych relacjach. A wiadomo, że cele praktyki można zrealizować tylko wtedy, kiedy współpraca ma faktycznie przyjazny i satysfakcjonujący dla obu stron przebieg.

2. Towarzystwo studentowi podczas jego pracy w przedszkolu, a później w szkole. Moje odwiedziny miały charakter wizytacji, starałem się jednakże pozbawić ich sztywności wielkiego protokołu. Swoim zachowaniem dążyłem do zbudowania atmosfery bez tremy, napięcia, presji, oceny, po prostu – bez stresu. Starałem się, aby moja obecność w placówce pozwalała studentowi na swobodne i nieskrępowane zachowanie w rzeczywistości, z którą i tak próbuje się oswoić. Niemniej jednak występując tam w roli opiekuna, dokonywałem dyskretnej obserwacji studenta podczas jego pracy. Oceniałem m.in. jego predyspozycje do wykonywania zawodu nauczyciela, umiejętności komunikacyjne, związane z opanowaniem grupy, organizację pracy dydaktycznej. Często w trakcie omawiania przeprowadzonych przez praktykanta zajęć, refleksji nad mocnymi i słabymi stronami lekcji, sami studenci domagali się ode mnie informacji zwrotnej dotyczącej moich odczuć, przemyśleń. Wówczas starałem się głównie chwalić, docenić wkład pracy, wzmacniać pozytywne cechy, udzielać podpowiedzi co do sytuacji, w których student w moim odczuciu nie radził sobie.

W większości przypadków takie odwiedziny stawały się także doskonałym momentem do prowadzenia przede mną szczerych rozmów z nauczycielami oraz studentami – na przykład o:

- problemach organizacyjnych w zakresie praktyk, toku studiów, pracy w placówkach;
- problemach stwarzanych albo zgłaszanych przez studentów;
- tym, co sprawia mi szczególne trudności w pracy;
- rzeczywistych warunkach pracy w przedszkolach, szkołach;

- tym, czy się odnajdują w roli nauczyciela, czy czują powołanie do tej pracy;
- relacjach studenta z opiekunem i odwrotnie.

W czasie tych wizyt zrzuciłem skostniały pancerz postaw, zachowań i reguł wizytatora jako postronnego obserwatora hospitowanej rzeczywistości. Współuczestniczyłem, włączałem się w zajęcia organizowane zarówno przez studenta, jaki i nauczyciela, co budziło uznanie z ich strony oraz moje poczucie współodpowiedzialności za podejmowane działania.

3. Utrzymywanie stałego kontaktu z opiekunem z placówki oraz dyrektorem za pomocą wiadomości e-mail oraz rozmów telefonicznych. Wspólnie z zespołem uznaliśmy to za istotny element współpracy ze względu na możliwość pojawienia się niespodziewanych zdarzeń – szczególnie tych niepożądanych, jak spóźnienia, choroby czy zmiany terminów, ale przede wszystkim ze względu na budowanie relacji współodpowiedzialności i polegania na sobie.
4. Organizowanie planowych, systematycznych spotkań metodycznych. Nasi studenci byli zachęceni do tworzenia wnikliwej dokumentacji przebiegu procesu kształcenia organizowanego przez siebie. Materiał ten, nierzadko o niezwyklej wartości kształcącej, stanowił podstawę do rzeczowych dyskusji o sprawach, które nurtowały studentów. Dbałem o to, aby spotkania te przybierały formę rozmów na forum grupy na tematy związane z badanymi przez studentów obszarami zainteresowań. Dyskutowane były sytuacje, na które praktykanci sami zwrócili uwagę podczas zgłębiania, bezpośredniego doświadczenia pracy nauczyciela, stanowiące w większości przypadków źródło inspiracji dla ich przyszłej aktywności zawodowej. Ten czas starałem się wykorzystać także na indywidualne rozmowy, konsultacje porządkujące przebieg prac nad badanym obszarem; na porady w zakresie analizy zgromadzonego materiału – opis, formułowanie wniosków, komentarzy nacechowanych wewnętrznymi przeżyciami, emocjami. W wielu sytuacjach zachęcałem do samoobserwacji i samooceny, przyjmując za *credo* słowa:

Autorefleksja, czyli skupienie się na sobie nauczyciela, skutkuje refleksyjnym podejściem do pracy, pozwala dostrzec, następnie eliminować własne błędy, przez co jakość wykonywanej przez nauczyciela pracy zdecydowanie podnosi się⁵.

Zbyt krótki czas na wszechstronne poznanie przez praktykanta własnego przyszłego miejsca pracy skłonił nas do zaprojektowania takich zadań, w czasie których jest on w stanie dogłębnie zbadać jeden z tematów najbar-

⁵ P. Sobkowiak, *Systematyczna ocena własnej pracy nauczyciela jako element podnoszenia jakości kształcenia językowego*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 6, s. 23.

dziej go frapujących. W związku z tym punktem kulminacyjnym dyskusji metodycznych były prezentacje półrocznych dokonań studentów w formie zgromadzonych, przetworzonych, wypracowanych materiałów pisemnych, multimedialnych, zawsze opatrzonych komentarzami z wybranego przez nich obszaru zainteresowań. Niejednokrotnie kończyły się one gromkimi brawami, doceniającymi ogromny wkład pracy oraz trud związany z refleksyjną analizą zebranych zasobów.

5. Dokonanie oceny materiałów stanowiących podstawę zaliczenia. Ocena formalna dotyczyła przede wszystkim terminowości wykonywania zadań i opracowania dokumentacji. Jednak szczególną wagę postanowiliśmy wspólnie z zespołem przykładać do oceny merytorycznej przedłożonych wytworów. Nasi studenci zostali zobowiązani do bardzo wielkiego wkładu pracy, adekwatnego do rzeczywistości zawodowej prawdziwego nauczyciela. Wobec tego powinnością opiekuna praktyk stało się potraktowanie tych wytworów szczególnie poważnie. Najbardziej zależało nam na rozwinięciu refleksyjności, dlatego w pracach studentów poszukiwaliśmy przede wszystkim przejawów namysłu nad własną działalnością pedagogiczną.

Na zaliczenie praktyk studenci mieli obowiązek przygotować:

- Pamiętnik Młodej Nauczycielki (studentkami były same kobiety),
- Internetową Teczke Studenta (ITS) – w której prezentowali poznany obszar zainteresowań z wykorzystaniem dokumentacji zdjęciowej, filmowej, transkrypcji nagranych rozmów i opisów zredagowanych przez siebie, stworzonych również na podstawie literatury i grupowych dyskusji.

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom współczesnego świata, podstawą zaliczenia uczyniliśmy także przejaw studenckiej aktywności w postaci wpisów na forum internetowym projektu. Forum jest obecnie bardzo popularną formą grup dyskusyjnych w wirtualnym świecie Internetu. Grupy dyskusyjne to nic innego jak fora dyskusyjne, na których użytkownicy o analogicznych zainteresowaniach spotykają się, aby porozmawiać, wymienić się informacjami i własnymi spostrzeżeniami na dany temat oraz poglądami, na przykład o pracy w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Naszym celem było umożliwienie studentowi przeżywania praktyk również w czasie rzeczywistym, o każdej porze dnia i nocy, przez wszystkie dni roku. Uruchamiając forum, liczyliśmy na to, że sprawy, które nie zostaną omówione do końca, kwestie, które nigdy nie zostałyby poddane pod rozwagę otwarcie, na przykład z powodu zapomnienia, znajdą swoje odzwierciedlenie w wirtualnym świecie. Założyliśmy – i w tej kwestii także się nie pomyliliśmy – że anonimowość, którą zapewnia forum, sprzyjać będzie temu, że poruszone zostaną na nim tematy, o jakich praktykanci wstydziłiby się rozmawiać w cztery oczy.

Każda forma dokumentacji oraz aktywności studenta została przez nas oszacowana i przyznaliśmy jej punkty, które zsumowane pozwalały spełnić akademicki reżim – czyli wystawić ocenę. Szczegółowo problematyka oceny zaangażowania,

poprawności wykonania zadań i całości kształtu realizacji praktyki przedstawia się, mniej więcej, następująco:

1. Pamiętnik – w przypadku przyznawania punktów za pamiętnik decydującym czynnikiem była treść. Im bardziej stanowiła ona nośnik informacji nacechowanych emocjami, osobistymi komentarzami, tym jego wartość była większa. Jeśli jednak informował on wyłącznie o przebiegu spędzonego w placówce dnia, to rola studenta w wielu przypadkach sprowadzała się jedynie do przepisania konspektu. Doceniana była treść pamiętnika równająca się często z dużym wkładem pracy poświęconej na jego napisanie, jako że nie łatwo jest być refleksyjnym nauczycielem.
2. Internetowa Teczka Studenta – w tym punkcie o wysokiej ocenie decydowało kilka kategorii. Po pierwsze – zgodność tematu ze zgromadzonym materiałem. Największy błąd, jaki mógł popełnić student, to zabranie się do pracy od końca, czyli najpierw zbieranie materiału, a dopiero na końcu ustalanie obszaru badań. W tym miejscu bardzo ważną rolę odgrywał opiekun praktyk, który nie powinien dać się zwieść jedynie pozornej pracy studentów nad wybranym obszarem. Jego rolą jest nie tylko wiara w słowa studentów zapewniających o postępach w pracy, ale także wymaganie próbek materiałów zgromadzonych w danym obszarze.
Po drugie – ocenie podlegała obudowa teoretyczna wybranego tematu. Nie należy oczekiwać od studenta, że zdobędzie wszelką wiedzę w wybranym zakresie, ale jakieś podstawy teoretyczne porządkujące jego wiedzę powinien posiadać. Kryterium stanowił tu m.in. sposób uporządkowania materiału przez praktykanta. Jeśli widać było logiczny ciąg, na przykład wynikający z podstaw teoretycznych danego zagadnienia, ocena, którą uzyskiwał student, była wyższa. Sposobem oceny realizacji tego punktu była końcowa prezentacja obszaru na forum grupy, podczas której opiekun zawsze mógł zadać kilka pytań.
Po trzecie – ocenie podlegała analiza zgromadzonego przez studenta materiału. Sam materiał oglądającej go postronnej osobie może niewiele powiedzieć albo zostać przez nią błędnie zinterpretowany, dlatego wymagaliśmy od praktykantów nie tylko gromadzenia danych, ale także ich analizowania. Kładliśmy nacisk na rozwijanie u nich umiejętności refleksyjnego myślenia. Materiał opatrzonej jedynie opisem, pozbawiony refleksji, stanowił o przyznaniu mniejszej liczby punktów podczas oceniania.
3. Postawa studenta – także miała znaczący wpływ na ocenę jego pracy. Jeśli była ona bierna, a swoje działania praktykant ograniczał jedynie do wymaganego minimum, to rzutowało to negatywnie na końcowy jej obraz.
4. Opinia opiekuna z placówki sformułowana na podstawie specjalnie sporządzonego arkusza ewaluacji pracy studenta – również wpływała na ocenę końcową.

Podsumowując moje zmagania z rolą opiekuna praktyk z upoważnienia uczelni, z całą pewnością mogę stwierdzić, że jest to funkcja bardzo wymagająca pod wieloma względami. Mając na uwadze wysoką jakość kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, należy stwierdzić, że absolutnie nie może ona obejmować jedynie spraw związanych z wydawaniem dokumentów zgodnych z literą prawa oświatowego i wewnątrzuczelnianego. Obecnie opiekun powinien stale doskonalić swój warsztat, przygotowując się na wyzwania, z jakimi przyjdzie mu się zmagać w różnych sytuacjach. Wymagania wobec niego bowiem wzrastają. W moim odczuciu musiałem wykorzystywać w pracy ze studentami dużą ilość różnorodnych umiejętności: administracyjnych, zarządzania, społecznych, komunikacyjnych, przywódczych, oceny. Sytuacje, jakie miały miejsce podczas praktyk, wymuszały na mnie pełnienie mnóstwa rozmaitych ról w odniesieniu do studenta. Byłem: mentorem, konsultantem, mediatorem, obserwatorem, ewaluatorem, czy chociażby pomocnikiem. Próbowałem kształtować wiedzę praktykantów w zakresie ich przyszłej kariery zawodowej na stanowisku nauczyciela, wychowawcy. Starłem się prowadzić studentów w kierunku odkrywania ukrytych zdolności, możliwości; pomagać im w uwalnianiu ich wewnętrznego potencjału, w który zawsze wierzyłem. Koncentrowałem swoje działania na wspieraniu studentów w zrozumieniu napotkanych przez nich zjawisk pedagogicznych. Promowałem wśród nich zdobywanie doświadczenia na drodze napotykania problemów, wnikliwą obserwację nie tylko sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, ale także – przede wszystkim – własnych działań pedagogicznych⁶. Jako opiekun niejednokrotnie pomagałem studentom. Pomoc ta oparta była na ich potrzebach, dotyczyła konkretnych spraw wynikających z sytuacji, jakie wydarzały się podczas praktyk. Na przykład pośredniczyłem w sporze pomiędzy studentką odbywającą praktykę a opiekunem z ramienia placówki. Jako osoba trzecia pomagałem stronom we wzajemnej komunikacji, określeniu kwestii do dyskusji oraz w dojściu do wspólnie akceptowanego konsensusu. Razem z nauczycielem analizowaliśmy postawę studenta, sposób jego zachowania podczas lekcji, czy chociażby zwracania się do uczniów. Systematycznie informowałem studentów o etapie realizacji praktyk, o ich mocnych i nieco gorszych stronach, o ich postępach i niepowodzeniach, wspierając ich w korygowaniu swojego zachowania i doskonaleniu warsztatu. Wielokrotnie odczuwałem, że stanowię dla moich żaków źródło wiedzy i wsparcia. Podczas spotkań w atmosferze zaufania i współpracy dążyłem do tworzenia okazji poszukiwania i odnajdywania indywidualnego znaczenia poznawanej rzeczywistości.

⁶ Szkoły i przedszkola zostały wyposażone w sprzęt multimedialny: kamery (z możliwością wykonywania nie tylko filmów, ale także zdjęć), dyktafony. Aspiracją zespołu było kształtowanie u studenta umiejętności autoanalizy i samoewaluacji. Założyliśmy, że dzięki ocenianiu zgromadzonych w trakcie odbywania praktyk materiałów student nauczy się lepiej poznawać siebie i monitorować własny proces dojrzewania do zawodu nauczyciela.

Uważam, że udało mi się poszerzyć horyzonty możliwości studentów oraz pokazać, że wszystko zależy od nich.

Nieraz zastanawiałem się, co jeszcze ja – jako opiekun – mogę zrobić lub przekazać studentom, aby przygotować ich dobrze do pracy w zawodzie nauczyciela.

Moje pełne zaangażowanie w wykonywaną przeze mnie pracę powodowało samonakręcającą się spiralę nowych dla mnie wyzwań. Dobrym przykładem będzie tu opracowanie Internetowej Teczki Studenta, a w późniejszym czasie jej administrowanie oraz wdrożenie w życie internetowego forum wymiany informacji. Wymagało to ode mnie pozyskania nowych kwalifikacji, również informatycznej wiedzy.

Mam poczucie, że uczestnicząc w tym projekcie, zyskałem duży bagaż nowych doświadczeń, które na pewno w przyszłości zaowocują jeszcze bardziej profesjonalnym przygotowaniem praktyk śródrocznych na naszym wydziale. Praktyki te nauczyły mnie jednej ważnej rzeczy: że studentów nie obchodziło to, ile wiedziałem, dopóki nie dowiedzieli się, ile dla mnie znaczą. Czemu? Bo nie mieli do mnie zaufania. Dopiero moje słowa i czyny pozwoliły im odczuć, że naprawdę są dla mnie ważni, a ich przygotowanie do pracy ma znaczenie. Uwierzyli, że wykorzystam swoją wiedzę, umiejętności i siły, by ich wesprzeć i zmotywować.

Z całą stanowczością mogę powiedzieć, że kończę te praktyki z poczuciem dobrze spełnionego obowiązku.

Bibliografia

- Kukła D., *Kompetencje komunikacyjne przyszłych pedagogów*, Wyd. WSL, Częstochowa 2007.
- Sobkowiak P., *Systematyczna ocena własnej pracy nauczyciela jako element podnoszenia jakości kształcenia językowego*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 6.
- Wiłkomirska A., *Ocena kształcenia nauczycieli*, ISP, Warszawa 2005.
- Żytko M., *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli*, cz. 6, <http://dladzieci.3e.pl/repository/R6.pdf>, dostęp: 13.11.2013.

Joanna Sosnowska

Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów jako praktyczna pomoc w przygotowaniu do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji. Funkcjonowanie w przestrzeni akademickiej

Zawód nauczyciela, mający w sobie wiele ze służby społecznej, należy do profesji niezwykle trudnych. Jak sugerował Jan Legowicz,

[...] poprzestanie na wykształceniu w określonej społeczności i zapewnienie czysto teoretycznej wiedzy pedagogicznej jeszcze nie czyni nauczyciela-wychowawcy¹.

W kompleksowym przygotowaniu młodej osoby do roli i zawodu nauczyciela należy zwrócić uwagę z jednej strony na wymiar teoretyczny, ale z drugiej na – nie mniej istotny – aspekt praktyczny. Ten ostatni może zostać urzeczywistniony podczas praktyk pedagogicznych, odbywających się w trakcie studiów i stanowiących nieodłączny element przygotowania studentów do zawodu nauczyciela. Oprócz wielu celów i zadań przypisanych praktyce pedagogicznej można ją postrzegać także jako pewną formę konfrontowania wiedzy związanej ze studiowaną specjalnością z posiadanymi predyspozycjami i wykształconymi w toku studiów umiejętnościami.

Przeniesienie akcentów na praktyczne przygotowanie nauczyciela do zawodu pozostaje w korelacji ze zmianami w kształceniu nauczycieli na szczeblu wyższym. W świetle wymogów określonych przez Krajowe Ramy Kwalifikacji od roku aka-

¹ J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa 1975, s. 158.

demickiego 2012/2013 przyszłych adeptów profesji nauczycielskiej kształci się na podstawie opracowanych przez środowisko naukowe efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji². Nowe standardy wyznaczają też kierunek ku bardziej efektywnemu przygotowaniu do pracy w zawodzie nauczyciela. Praktyka zawodowa na terenie instytucji oświatowych została doceniona – jako jeden z istotnych elementów przygotowania nauczyciela do przyszłej roli zawodowej³.

W jaki sposób przebiegać będzie praktyka pedagogiczna przyszłych nauczycieli, czy dzięki niej zdobędą oni umiejętności potrzebne do pracy z dziećmi, zależy nie tylko od uczelni, lecz także od konkretnego środowiska oświatowego – ale przede wszystkim od samego studenta praktykanta. Przy szybkim tempie zmian społecznych ważna jest wiedza teoretyczna, ale dostosowana do specyfiki określonej sytuacji edukacyjnej z udziałem dzieci/uczniów. W tym kontekście swoistego znaczenia nabiera refleksyjność nauczyciela – rozumiana jako pewien sposób samooceny, wartościowania własnych działań i wyciągania konstruktywnych wniosków, a więc ciągłego uczenia się.

Optymalne warunki do przygotowania i odbywania praktyk zawodowych przez studentów Uniwersytetu Łódzkiego stworzono na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Nowatorskim przedsięwzięciem, związanym z umożliwieniem studentom korzystania z profesjonalnego zaplecza naukowo-dydaktycznego w celu właściwego przygotowania się do praktyki, było powołanie do życia Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów. Koncepcja ta to jeden z elementów wieloaspektowych działań podjętych w celu właściwej organizacji i odpowiedniego przebiegu praktyk pedagogicznych w ramach projektu unijnego: *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji*.

Projekt Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji

W latach 2009–2013 na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego wdrażano kilka projektów unijnych związanych z szeroko rozumianą oświatą, wychowaniem i edukacją⁴. Wśród nich od września 2010 roku w Kate-

² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520).

³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r. Nr 0, poz. 131).

⁴ Wykaz projektów zrealizowanych na Wydziale Nauk o Wychowaniu dostępny jest na stronie internetowej jednostki: <http://www.wnow.uni.lodz.pl/index.php/nauka/projektyue/zakonczone>, dostęp: 7.11.2013.

drze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej⁵ Wydziału Nauk o Wychowaniu (WNoW) realizowano projekt edukacyjny pod nazwą *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji*⁶. Projekt ten skierowano do kilkunastu łódzkich szkół i przedszkoli⁷, a ściślej – do zatrudnionych w nich nauczycieli, którzy w trakcie trwania działań projektowych sprawowali merytoryczną i organizacyjną opiekę nad studentami odbywającymi praktyki pedagogiczne. Przedsięwzięcie, w szerokim tego słowa znaczeniu, zakładało współpracę środowiska naukowego i oświatowego na poziomie szkoły oraz przedszkola. Partnerem działań projektowych był Departament Spraw Społecznych Urzędu Miasta Łodzi, a precyzyjniej – dwie jednostki Wydziału Edukacji: Oddział Organizacji Szkół Publicznych i Zespół Wychowania Przedszkolnego. Kierownikiem projektu była dr Anna Buła – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Nadrzędnym celem projektu było przygotowanie wytypowanych do uczestnictwa placówek do podejmowania najwyższej jakości działań edukacyjnych na rzecz studentów studiów stacjonarnych Uniwersytetu Łódzkiego, kształcących się na kierunku pedagogika o specjalności: edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Rezultatem projektu realizowanego w ciągu kilku lat (wrzesień 2010 – lipiec 2014) było opracowanie nowatorskiego programu praktyk pedagogicznych.

Twórcy projektu zakładali, że jego realizacja bezpośrednio przyczyni się, jak już nadmieniono, do wzmocnienia współpracy między lokalnym środowiskiem oświatowym i akademickim, ale także umożliwi wymianę informacji i doświadczeń w zakresie praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela w całym kraju. W tym celu założono m.in. stronę internetową projektu (<http://praktyki.pzd.uni.lodz.pl/>).

Wśród zadań merytorycznych projektu wyodrębniono następujące:

- konstruowanie i opracowanie nowatorskiego programu praktyk pedagogicznych,

⁵ Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej (KPPiW) prowadzi studia w zakresie edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, dając absolwentom kwalifikacje do pracy w zawodzie nauczyciela w przedszkolach i szkołach. KPPiW została powołana do życia 1 października 1991 roku przez ówczesnego rektora Uniwersytetu Łódzkiego – prof. dr. hab. Michała Seweryńskiego. Głównym inicjatorem i pierwszym kierownikiem tej katedry był prof. zw. dr hab. Ryszard Więckowski (1935–2002).

⁶ Projekt powstał w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki i współfinansowany był ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (Priorytet III: *Wysoka jakość systemu oświaty*, Działanie 3.3: *Poprawa jakości kształcenia*, Poddziałanie 3.3.2: *Efektywny system kształcenia*).

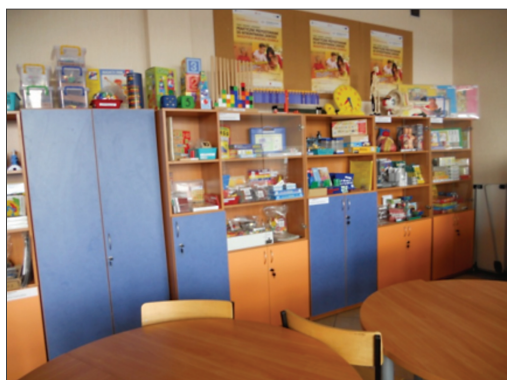
⁷ W projekcie wzięło udział 30 publicznych placówek oświatowych: 15 szkół podstawowych oraz 15 przedszkoli.

- organizację i realizację praktyk pedagogicznych w placówkach przedszkolnych i szkolnych,
- powołanie Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów,
- organizację konferencji ogólnopolskich,
- wydanie publikacji pokonferencyjnych.

Koncepcja pracy Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów

Jednym z kluczowych zadań wpisanych do realizacji projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji* było zorganizowanie **Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów**. Z perspektywy czasu można je postrzegać z jednej strony jako ośrodek pomocy merytorycznej powołany z myślą o nauczycielach (opiekunach praktyk) i studentach zaangażowanych w projekt, a z drugiej jako konkretne miejsce – pracownię, w której sukcesywnie gromadzono różnorodne „narzędzia” potrzebne studentom w przygotowaniu do realizacji praktyk, a nauczycielom – w przygotowaniu zawodowym. Miejsce to zaaranżowano więc z myślą o funkcjonalnym aspekcie środowiska akademickiego, tworząc bazę środków dydaktycznych (pomoce dydaktyczne, publikacje książkowe, filmy metodyczne i programy multimedialne), niezbędnych w przygotowaniu i realizacji praktyk pedagogicznych na terenie przedszkoli i szkół podstawowych. Pracownię wyposażono też w meble (regaly, szafy, szafki, stoły, krzesła, biurka), sprzęt komputerowy i multimedialny (telewizor, magnetowid, rzutnik, tablica) oraz urządzenia takie, jak kserokopiarka, drukarki, laminarka.

Fotografia 1. Wnętrze Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów, 2011 rok



Źródło: zbiory ikonograficzne projektu (fot. A. Rek-Patela).

Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów (dalej: CWMNiS lub Centrum) umiejscowiono w jednej z sal dydaktycznych Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ przy ul. Pomorskiej 46/48. Swoją działalność rozpoczęło ono w dniu inauguracji projektu, czyli 1 września 2010 roku. Pracę CWMNiS organizowała i koordynowała osoba powołana w ramach projektu na stanowisko specjalisty ds. Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów⁸. Funkcję tę pełniła dr Joanna Sosnowska – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej WNoW. Działalność Centrum pozostawała w ścisłej korelacji z funkcjonowaniem biura projektu, które prowadziła Aneta Rek-Patela – asystent kierownika projektu.

Pracownia Centrum czynna była w ciągu całego roku akademickiego (2010/2011, 2011/2012, 2012/2013 i w semestrze zimowym 2013/2014), od poniedziałku do czwartku, od godzin porannych do popołudniowych⁹. W tym okresie w pracowni CWMNiS dyżury pełnili: specjalista ds. Centrum, eksperci oraz zostali członkowie zespołu projektowego.

Fotografia 2. Przygotowanie studentów do praktyk, 2012 rok



Źródło: zbiory ikonograficzne projektu (fot. A. Rek-Patela).

⁸ Specjalista ds. Centrum w czasie trwania projektu (2010–2014) odpowiadał m.in. za opracowanie zasad i założeń działania Centrum, reguł dotyczących wypożyczeń publikacji, pomocy dydaktycznych, programów multimedialnych i filmów metodycznych (ich merytoryczną ocenę, wybór, zamówienie, zakup, skatalogowanie i inwentaryzację), koordynowanie porad eksperckich, ustalenie dyżurów w pracowni Centrum, opracowanie informacji przeznaczonych na stronę internetową, przygotowanie kwartalnych sprawozdań z działalności Centrum oraz utrzymywanie porządku i ładu w pracowni Centrum.

⁹ W roku akademickim 2013/2014 harmonogram pracy CWMNiS przedstawiał się następująco: poniedziałek (godz. 9.00–15.00), wtorek (godz. 8.30–15.00), środa (godz. 12.00–15.00), czwartek godz. (8.30–15.00); <http://praktykipzd.uni.lodz.pl/>, zakładka: „Dyżury w centrum”, dostęp: 9.10.2013.

W czasie trwania projektu CWMNiS pełniło różnorodne funkcje i traktowane było przede wszystkim jako:

1. **Ośrodek pomocy merytorycznej** – w którym, jak już pisano, nauczyciele łódzkich przedszkoli i szkół podstawowych – opiekunowie praktyk oraz studenci biorący udział w projekcie korzystali z systematycznie tworzonego księgozbioru i pomocy dydaktycznych. Z zasobów Centrum korzystano na miejscu (w pracowni), najczęściej podczas przygotowywania się do praktyk pedagogicznych, kiedy studenci mogli jednocześnie otrzymać informację dotyczącą sposobu zastosowania danej pomocy dydaktycznej. Z bogatego zbioru środków dydaktycznych zgromadzonych w Centrum korzystano również podczas zajęć prowadzonych w ramach praktyk, w konkretnej placówce oświatowej (po uprzednim wypożyczeniu z Centrum). Pomoce dydaktyczne wzbogacały zazwyczaj proces nauki i cieszyły się dużym zainteresowaniem dzieci oraz uczniów.
2. **Zaplecze naukowo-dydaktyczne** – bogaty zbiór publikacji o charakterze naukowym i metodycznym w języku polskim i angielskim wzbogacał proces przygotowania się do praktyki oraz „podpowiadał” sposób nowoczesnego podejścia do procesu kształcenia. Szkolenie z zakresu wykorzystania tablicy multimedialnej, znajdującej się w pracowni Centrum, było okazją do zastosowania zdobytej wiedzy z zakresu technologii informacyjnej w praktyce.

Fotografia 3. Przygotowanie studentów do praktyk, 2012 rok



Źródło: zbiory ikonograficzne projektu (fot. A. Rek-Patela).

3. **Miejsce wymiany myśli i doświadczeń** – w którym regularnie odbywały się:
 - konsultacje ze specjalistami: pedagogiem, psychologiem, metodykiem kształcenia zintegrowanego i wychowania przedszkolnego (w ramach pełnionych dyżurów eksperckich);

- spotkania studentów z opiekunami praktyk (analiza przebiegu praktyk);
 - spotkania metodyczne doskonalące umiejętności pracy pedagogicznej z dzieckiem w wieku przedszkolnym i szkolnym;
 - spotkania służące wypracowaniu nowatorskiego programu praktyk pedagogicznych;
 - spotkania członków zespołu projektowego.
4. **Punkt wymiany informacji** – w ramach internetowego forum dyskusyjnego studentów i nauczycieli – opiekunów praktyk. Forum dyskusyjne uruchomiono na stronie internetowej projektu. Pełniło ono przede wszystkim rolę miejsca przepływu informacji związanej z praktykami, z którego korzystali głównie studenci. Analiza wątków założonych na forum (w listopadzie 2013 roku były to 63 wątki: 35 w grupie „przedszkola” i 28 w grupie „szkoła”) świadczy, że ich tematyka oscyluje wokół wielu aspektów pracy placówek przedszkolnych i szkolnych, ale dotyczy także studenckiej codzienności¹⁰.

Warto nadmienić, że na stronie internetowej projektu Centrum miało kilka zakładek, które były swoistym źródłem informacji o jego działalności: „Dyżury w Centrum”, „Spotkania metodyczne”, „Baza dydaktyczna Centrum”, „Porady eksperckie”, „Forum dyskusyjne”, „Regulamin”.

Organizacja i przebieg dyżurów eksperckich

Zadanie ekspertów pracujących w CWMNiS polegało przede wszystkim na udzielaniu merytorycznej pomocy nauczycielom – opiekunom praktyk oraz studentom, w odpowiedzi na pojawiające się problemy i pytania, które dotyczyły kwestii edukacyjnych, wychowawczych czy opiekuńczych mających miejsce w środowisku przedszkola i szkoły¹¹. Porady eksperckie skupiały się więc na zagadnieniach z zakresu pedagogiki, psychologii, metodyki kształcenia zintegrowanego i wychowania przedszkolnego. W projekcie utworzono następujące stanowiska eksperckie:

- psycholog,
- pedagog,
- metodyk kształcenia zintegrowanego,
- metodyk wychowania przedszkolnego.

Projekt zakładał, że eksperci pełnić będą dyżury w wymiarze 8 godzin w miesiącu (psycholog i pedagog) oraz 12 godzin w miesiącu (metodyk kształcenia

¹⁰ <http://praktykipzd.uni.lodz.pl/forum/viewtopic.php?f=8&t=21983&start=10>, dostęp: 6.11.2013.

¹¹ Szczegółowe zadania ekspertów określał: *Zakres obowiązków ekspertów w Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów*. Znajduje się on w dokumentacji projektowej.

zintegrowanego i wychowania przedszkolnego). Autorzy projektu przewidywali, że w ciągu 1 godziny ekspert może udzielić średnio dwóch porad. W czasie trwania projektu eksperci pełnili dyżury w Centrum raz w tygodniu. Podczas 2- lub 3-godzinnych dyżurów udzielali porad eksperckich zainteresowanym studentom i nauczycielom¹². Zobowiązani byli również do prowadzenia wykazu przeprowadzonych konsultacji wraz z tematyką udzielonych porad.

W latach 2010–2013 eksperci udzielili łącznie 2 328 porad, w tym: psycholog – 468, pedagog – 448, metodyk kształcenia zintegrowanego – 646, metodyk wychowania przedszkolnego – 766 porad¹³. Wśród specjalistów – ekspertów pracujących w Centrum w latach akademickich 2012/2013 i 2013/2014 były: mgr Monika Skupińska-Majchrzak (psycholog), mgr Joanna Michalska (pedagog), mgr Monika Just (metodyk edukacji wczesnoszkolnej) i mgr Dorota Nizioł (metodyk edukacji przedszkolnej).

Dużym zainteresowaniem społeczności akademickiej cieszyły się również spotkania metodyczne mające charakter warsztatowy, regularnie organizowane przez ekspertów w ramach ich dyżurów. Tematyka tych spotkań, podobnie jak problematyka porad eksperckich, oscylowała wokół szeroko pojętej opieki, wychowania oraz edukacji dzieci na etapie przedszkola i szkoły.

Poznawano m.in. nowatorskie sposoby organizowania działań przez dzieci i z dziećmi, formy kontaktów nauczycieli z rodzinami wychowanków czy wymagania określone przez prawo oświatowe. W latach 2010–2014 odbyło się w Centrum kilkadziesiąt tego rodzaju spotkań metodycznych, podczas których frekwencja – zwłaszcza studentów – była bardzo wysoka. W latach akademickich 2010/2011, 2011/2012 oraz 2012/2013 eksperci zaproponowali i poprowadzili spotkania o następującej tematyce:

1. Oferta psychologa:

- „Doskonalenie umiejętności nauczyciela we współpracy z grupą (klasą): proces grupowy, problematyka ról grupowych i ich wpływu na funkcjonowanie dziecka w zespole (grupa, klasa), podejmowanie działań zmierzających do eliminowania zachowań agresywnych, do konstruktywnego rozwiązywania konfliktów wśród dzieci” (marzec, kwiecień 2011);
- „Diagnoza dysleksji, dysortografii i dysgrafii” (maj 2011);
- „Diagnoza i rozpoznawanie ADHD – zaburzenia koncentracji uwagi, nadruchliwość, impulsywność” (maj 2011, styczeń 2012);

¹² Dyżur pedagoga i psychologa obejmował dwie godziny tygodniowo, dyżur metodyków: edukacji przedszkolnej i szkolnej – po trzy godziny tygodniowo. W roku akademickim 2013/2014 harmonogram dyżurów ekspertów przedstawiał się następująco: poniedziałek – dyżur metodyka edukacji wczesnoszkolnej (9.00–12.00); wtorek – dyżur psychologa (8.30–10.30), dyżur pedagoga (11.00–13.00); czwartek – dyżur metodyka wychowania przedszkolnego (8.30–12.30).

¹³ *Zestawienie porad ekspertów*, dokumentacja projektu.

- „Diagnoza i rozpoznawanie zaburzeń zachowania i zaburzeń opozycyjno-prowokacyjnych” (maj 2011);
- „Praca z uczniem trudnym” (maj 2011);
- „Sześciolatki, siedmiolatki w szkole – dzieci o zróżnicowanych potrzebach emocjonalnych” (październik 2011);
- „Kontrakt grupowy jako metoda regulująca pracę z zespołem klasowym” (listopad 2011);
- „Rodzice uczniów klas pierwszych szkół podstawowych: oczekiwania, potrzeby, trudności” (grudzień 2011);
- „Jak rozumieć opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznych: podstawowe pojęcia, formułowane zalecenia” (styczeń 2012);
- „Doskonalenie kompetencji psychospołecznych młodego nauczyciela” (marzec 2012);
- „Jak radzić sobie z agresją w szkole” (kwiecień 2012);
- „Zadania nauczyciela wynikające z rozporządzenia MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach” (maj 2012);
- „Kontrakt klasowy jako metoda regulująca pracę z zespołem klasowym” (październik 2012);
- „Doskonalenie kompetencji psychospołecznych młodego nauczyciela”, cz. I i II (listopad 2012);
- „Dobra komunikacja z uczniem i rodzicem podstawą dobrej współpracy”, cz. I i II (listopad, grudzień 2012);
- „Umiejętność identyfikacji barier komunikacyjnych oraz adekwatne wykorzystywanie narzędzi skutecznej komunikacji” (styczeń 2013);
- „Trening umiejętności komunikacyjnych dla nauczyciela” (luty 2013);
- „Diagnoza różnicowa dysleksji, dysgrafii i dysortografii” (marzec, listopad 2013);
- „Co młody nauczyciel powinien wiedzieć o dysleksji?” (marzec 2013);
- „ADHD – zaburzenia koncentracji uwagi, nadruchliwość, impulsywność” (kwiecień, maj 2013);
- „Warsztat pracy z grupą” (kwiecień, maj 2013);
- „O agresji prawie wszystko” (maj 2013);
- „Spotkanie z rodzicami uczniów klas pierwszych” (październik, listopad 2013).

2. Oferta pedagoga:

- „Kształcenie kompetencji językowych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym” (luty 2011);
- „Kształcenie kompetencji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w zakresie działań matematycznych” (luty 2011);
- „Gry i zabawy matematyczne dla najmłodszych: *Liczymy w zakresie 6 – Zabawy z kostką*” (czerwiec 2011);

- „Wprowadzenie monografii liczb – *Łapiemy motyle*” (listopad 2011);
 - „W świecie liczb wielocyfrowych” (czerwiec 2012);
 - „Metoda Dobrego Startu jako wzbogacanie warsztatu pracy przyszłego nauczyciela” – cykl 6 edycji (październik, listopad, grudzień 2012; styczeń, luty, marzec, kwiecień, maj, październik, listopad, grudzień 2013);
 - „Skala Ryzyka Dysleksji” – cykl 5 edycji (styczeń, luty, marzec, kwiecień, maj, październik, listopad, grudzień 2013).
3. **Oferta metodyka edukacji wczesnoszkolnej:**
- „Wykorzystanie teorii wielorakich inteligencji w klasach I–III: określanie profilu inteligencji, sposób diagnozowania profilu małego dziecka, organizacja pracy i metody preferowane w działaniach wspierających inteligencję dominującą i słabiej ukształtowaną” (maj 2011);
 - „Twórcze zabawy rozwijające dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym” (listopad 2011);
 - „Trening twórczości dla najmłodszych: kreatywność w klasie szkolnej, stymulatory i inhibitory aktywności twórczej dziecka” (styczeń 2012);
 - „Trening twórczości dla najmłodszych: twórcze zabawy rozwijające wrażliwość zmysłową w świecie metafory” (marzec 2012);
 - „Strategie psychodydaktyki twórczości w tworzeniu prostych i złożonych form wypowiedzi” (kwiecień 2012);
 - „Gimnastyka wyobraźni: zwykłe i niezwykłe wykorzystanie kart kreatywnych i dialogowych w pracy z dziećmi” (maj 2012);
 - „Trening twórczości dla dzieci (kreatywność w klasie szkolnej, stymulatory i inhibitory aktywności twórczej dziecka)”, cz. I i II (październik, listopad 2012);
 - „Twórcze zabawy rozwijające dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym”, cz. I i II (listopad, grudzień 2012);
 - „Boże Narodzenie jako inspiracja do działań twórczych” (grudzień 2012);
 - „Gry i zabawy logiczne jako skuteczne narzędzia w nauce i w rozwoju umysłowym dziecka”, cz. I i II (luty, marzec 2013);
 - „Edukacja przez ruch D. Dziamskiej z wykorzystaniem techniki origami”, cz. I i II (kwiecień, maj 2013);
 - „Zabawy z książką i o książce dla dzieci w różnym wieku”, cz. I i II (październik, listopad 2013);
 - „Oprócz kredek i ołówka – ćwiczenia plastyczne dla najmłodszych” (grudzień 2013).
4. **Oferta metodyka edukacji przedszkolnej:**
- „Gry i zabawy kształcące rozumienie pojęcia czasu: działania z pomocami dydaktycznymi dostępnymi w Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów” (maj 2011);

- „Wprowadzenie do glottodydaktyki – co warto wiedzieć o rozwoju językowym dziecka w wieku przedszkolnym?” (listopad 2011);
- „Gry i zabawy językowe w zakresie budowania wypowiedzi zdaniowych” (listopad 2011);
- „Gry i zabawy językowe kształtujące syntezę i analizę sylabową” (grudzień 2012);
- „W świecie głosek i liter” (styczeń 2012);
- „Od sylaby do głoski. Jak budować świadomość fonologiczną dzieci?” (styczeń 2012);
- „Zabawy z głoskami” (marzec 2012);
- „Trudne głoski i litery, czyli potyczki z ortografią” (kwiecień 2012);
- „Zabawy muzyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym według systemu Carla Orffa” (październik, listopad 2012);
- „Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym – ćwiczenia kształtujące świadomość osoby” (listopad, grudzień 2012; marzec, kwiecień, maj 2013);
- „Świętowanie urodzin dziecka w przedszkolu – propozycje praktycznych rozwiązań” (grudzień 2012);
- „Zabawy teatralne dla dzieci w wieku przedszkolnym” (styczeń 2013);
- „Wykorzystanie podczas zajęć z dziećmi w wieku przedszkolnym techniki malowania przy użyciu farb temperowych – ćwiczenia z kolorami podstawowymi oraz pochodnymi” (luty 2013);
- „Jak przygotować uroczystość (jasełka, Dzień Babci i Dziadka) w przedszkolu – propozycje praktycznych rozwiązań” (luty 2013);
- „Kiedy maluchy zamieniają się w zuchy – zabawy dla dzieci” (listopad, grudzień 2013).

Warto nadmienić, że w ramach spotkań warsztatowych w pracowni Centrum odbyły się przeznaczone dla studentów trzy 20-godzinne spotkania z zakresu wychowania estetycznego, które zorganizowali i poprowadzili pracownicy Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej WNoW, w której realizowany był projekt. Około 70 studentów uczestniczyło w warsztatach prowadzonych przez dr Joannę Sosnowską pt. „Ćwiczenia i zabawy z obszaru edukacji plastycznej dziecka w wieku przedszkolnym. Działania z linią, plamą, barwą, fakturą i teksturą” (grudzień 2011, styczeń 2012) oraz przez mgra Jerzego Pobralskiego pt. „Origami dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym” (marzec 2012).

Fotografia 4. Spotkanie metodyczne w pracowni CWMNiS, 2013 rok



Źródło: zbiory ikonograficzne projektu (fot. A. Rek-Patela).

Baza dydaktyczna Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów

Oprócz merytorycznego wsparcia udzielanego w Centrum, a potrzebnego w przygotowaniu zawodowym, nauczyciele szkół i przedszkoli korzystali z zaplecza dydaktyczno-naukowego w postaci bogatego księgozbioru oraz różnorodnych pomocy dydaktycznych znajdujących się w pracowni. Warto nadmienić, że bazę dydaktyczną tworzono sukcesywnie, w ciągu kilku lat trwania projektu, głównie w odpowiedzi na zapotrzebowanie zgłaszane przez uczestników projektu.

Bazę dydaktyczną CWMNiS podzielono na następujące grupy:

- publikacje krajowe i zagraniczne,
- pomoce dydaktyczne,
- filmy metodyczne,
- programy multimedialne.

Poszczególne grupy zebrano w oddzielne katalogi ułatwiające korzystanie z zasobów Centrum. Każda publikacja, pomoc naukowa, każdy film czy program multimedialny miały własną kartę katalogową, w której osoba korzystająca odnotowywała swoje imię i nazwisko oraz datę wypożyczenia i zwrotu danej rzeczy. Tak prowadzona ewidencja pomagała również określić liczbę wypożyczeń dokonanych w ciągu roku akademickiego. Jak już nadmieniono, z zasobów Centrum studenci i nauczyciele mogli korzystać na miejscu lub – po uprzednim wypożyczeniu – podczas zajęć z dziećmi w szkole lub przedszkolu. Precyzyjne zasady korzystania z bazy dydaktycznej dostępnej w CWMNiS określał *Regulamin*

*Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów*¹⁴, opracowany 1 grudnia 2010 roku.

Zgromadzone w pracowni Centrum publikacje krajowe i zagraniczne (w listopadzie 2013 roku odnotowano 660 tytułów) dotyczą przede wszystkim problematyki obecnej w dziedzinie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej: o charakterze naukowym, metodologicznym i metodycznym, ale sięgają również poza tę płaszczyznę – do wiedzy z zakresu psychologii, socjologii, etyki, filozofii, historii czy prawa. Wybór tego rodzaju literatury, traktowanej jako pomoc w kształceniu przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji, podyktowany był kreowaną przez dzisiejszych pedagogów wizją współczesnego nauczyciela, od którego oczekuje się otwartości, refleksyjności, odwagi, elastyczności, empatii, ale także profesjonalizmu determinowanego wiedzą i umiejętnościami¹⁵. Danuta Waloszek, odwołując się do własnego doświadczenia, mówi, że w rozmowach o kwalifikacjach i kompetencjach nauczyciela spotyka się dość często z pytaniami typu: „Po co przedszkolance filozofia, etyka, psychologia, biologia, skoro jej zadaniem jest opieka i bawienie się z dzieckiem?”. Na co odpowiada:

Właśnie dlatego. Nie ma bowiem niczego tak ważnego jak dzieciństwo, niczego bardziej poważnego niż zabawa i zabawowe uczenie się człowieka, pozorne „nicnierobienie”. Bycie więc przedszkolanką znaczy tyle, co współtworzenie fundamentów powodzenia w życiu, co otwieranie szans na pomyślność i satysfakcję¹⁶.

Pomoc dydaktyczne zakupione do pracowni Centrum zostały pogrupowane pod kątem ich rodzaju i funkcji. Utworzono więc odrębne działy: edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej, geograficznej, muzycznej, ruchowej i manualnej, gdzie umieszczono materiał dydaktyczny przystosowany oraz niezbędny do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Wśród pomocy naukowych znajduje się materiał demonstracyjny (na przykład model ucha, serca, szkielet człowieka, flagi państw Europy, alfabet glotto), przeznaczony do pracy w grupach, nawet 30-osobowych (na przykład klocki Dienes, klocki logo, liczydła, pacynki, lusterka, szarfy, woreczki, kolorowe chusty) lub do działań

¹⁴ *Regulamin*, dostępny na stronie www.praktykipzd.uni.lodz.pl, zakładka: „Centrum, Regulamin”, dostęp: 18.09.2012.

¹⁵ E. Murawska, *Spółeczne oczekiwania wobec nauczyciela. Nauczyciel między tym, co możliwe, a tym, co niemożliwe...* [w:] D. Apanel (red.), *Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne*, Impuls, Kraków 2009, s. 270–271; S. Wieruszewska-Duraj, *Aspekty etyczne w zawodzie nauczyciela przedszkola* [w:] S. Guz, J. Andrzejewska (red.), *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Wyd. UMCS, Lublin 2005, s. 104; M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju ucznia”: eseje etnopedagogiczne*, Impuls, Kraków 2001, s. 45.

¹⁶ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna, metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, WN AP, Kraków 2006, s. 80.

indywidualnych (na przykład materiał rozwojowy Montessori, mikroskop). Warto nadmienić, że w kompletowaniu pomocy znaczący udział mieli nauczyciele i studenci, którzy zgłaszali konkretne potrzeby w tym zakresie. Całkowity budżet projektu na działalność CWMNiS zakładał kwotę 412 tysięcy złotych¹⁷.

W ciągu trwania działań projektowych pracownia Centrum cieszyła się dużym powodzeniem. Z jej zaplecza korzystali zarówno studenci, jak i nauczyciele – chociaż z uwagi na to, że pracownia znajdowała się na terenie Wydziału Nauk o Wychowaniu, czyli była na miejscu – studenci odwiedzali Centrum znacznie częściej. Koncepcją autorów projektu było zorganizowanie miejsca, w którym osoby przygotowujące się do praktyki pedagogicznej, a więc do zawodu, będą miały możliwość wzbogacenia własnej wiedzy przez kontakt ze specjalistami, ale także wykorzystają okazję do samodzielnych poszukiwań i doświadczeń, co umożliwiły publikacje i pomoce dydaktyczne zgromadzone w pracowni. Z perspektywy czasu koncepcję tę należy zaliczyć do bardzo udanych. Doceniając Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów – i jako element działań projektowych, i jako miejsce: pracownię działającą w przestrzeni akademickiej, nie wspomniano o wartości, jaką dawało studentom wspólne przebywanie w pracowni – wspólna praca, rozmowy, dialog, dyskusje, podpatrywanie ciekawych rozwiązań, wspólne projektowanie działań i wykonywanie pomocy dydaktycznych – wspólne uczenie się.

Bibliografia

- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju ucznia”: eseje etnopedagogiczne*, Impuls, Kraków 2001.
<http://praktykipzd.uni.lodz.pl/>, zakładka: „Dyżury w centrum”, dostęp: 9.10.2013.
<http://praktykipzd.uni.lodz.pl/forum/viewtopic.php?f=8&t=21983&start=10>, dostęp: 6.11.2013.
<http://www.wnow.uni.lodz.pl/index.php/nauka/projektyue/zakonczone>, dostęp: 7.11.2013.
Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa 1975.

¹⁷ Wniosek o dofinansowanie projektu. Program Operacyjny Kapitał Ludzki, s. 32, 38, 44, 50.

- Murawska E., *Spółeczne oczekiwania wobec nauczyciela. Nauczyciel między tym, co możliwe, a tym, co niemożliwe...* [w:] D. Apanel (red.), *Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne*, Impuls, Kraków 2009.
- Regulamin*, www.praktykipzd.uni.lodz.pl, zakładka: „Centrum, Regulamin”, dostęp: 18.09.2012.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r. Nr 0, poz. 131).
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna, metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, WN AP, Kraków 2006.
- Wieruszewska-Duraj S., *Aspekty etyczne w zawodzie nauczyciela przedszkola* [w:] S. Guz, J. Andrzejewska (red.), *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Wyd. UMCS, Lublin 2005.
- Wniosek o dofinansowanie projektu. Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Zakres obowiązków ekspertów w Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów (dokumentacja projektu Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji).*
- Zestawienie porad ekspertów (dokumentacja projektu Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji).*

Jolanta Bonar
Anna Buła
Monika Just
Dorota Radzikowska

Charakterystyka i opis nowatorskiego programu praktyk dla studentów pedagogiki na studiach I stopnia na specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne

Wprowadzenie do nowatorskiego programu praktyk

Niniejszy program został wypracowany na podstawie doświadczeń wynikających z realizacji projektu finansowanego ze środków unijnych z EFS w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytetu III: *Wysoka jakość systemu oświaty*, Działania 3.3: *Poprawa jakości kształcenia*, Poddziałania 3.3.2: *Efektywny system kształcenia*.

Projekt został opracowany w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Pełna nazwa projektu brzmi: *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji*. Realizacja projektu przebiegała od września 2010 roku do lipca 2014 roku.

Podstawowym celem projektu było przede wszystkim przygotowanie 15 łódzkich przedszkoli i 15 szkół podstawowych w Łodzi do lepszej i efektywniejszej opieki nad praktykantami – studentami pedagogicznych studiów I stopnia na specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Cel został osiągnięty przez realizację wielu działań nakierowanych na:

- wyposażenie nauczycieli i studentów w nowatorski program praktyk pedagogicznych oraz narzędzia umożliwiające jego realizację;
- rozszerzenie zakresu wymiany doświadczeń pomiędzy studentami kierunków nauczycielskich i nauczycielami – opiekunami praktyk w Polsce;
- wyposażenie nauczycieli w wiedzę i umiejętności niezbędne do rzetelnego, prawidłowego pełnienia roli opiekuna praktyk oraz w narzędzia umożliwiające realizację zadań opiekuna praktyk;
- zwiększenie u nauczycieli i studentów umiejętności w zakresie doboru treści kształcenia z uwzględnieniem problematyki *gender*;
- wzmocnienie współpracy między środowiskiem akademickim i oświatowym.

W projekcie wykonano wiele zadań służących osiągnięciu podstawowych celów projektu, na przykład zrealizowano trzy transze śródrocznych praktyk pedagogicznych w celu tworzenia, monitorowania, ewaluacji i modyfikowania programu praktyk; stworzono wsporniki funkcjonujące Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów, wyposażone w około 250 pomocy dydaktycznych i około 650 książek (literaturę przedmiotu), z których na co dzień korzystali uczestnicy praktyk; zorganizowano również warsztaty metodyczne dla nauczycieli i studentów, które przygotowali eksperci w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz pedagogii i psychologowie.

W ramach projektu zorganizowano także dwie konferencje z udziałem naukowców z innych ośrodków akademickich, którzy dzielili się wiedzą o znaczeniu kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli, o doświadczeniach w tej dziedzinie w krajach Europy oraz o teoretycznych wyznacznikach wartościowych praktyk pedagogicznych.

Stworzono również warunki do dzielenia się zdobywanymi doświadczeniami i rozwiązywania pojawiających się problemów przez założenie forum dyskusyjnego na stronie internetowej projektu oraz udostępnienie Internetowej Teczki Studenta, w której zamieszczane są wybrane materiały z dokumentacji i refleksje studentów.

Szczególnym rysem nowatorskiego programu praktyk jest:

1. Włączenie środowiska praktyków – nauczycieli – opiekunów praktyk z przedszkoli i szkół do jego opracowania. W toku warsztatów, wywiadów fokusowych i wspólnych dyskusji powstawały założenia programowe. Nauczyciele realnie oceniali warunki placówek, ale także poznali realia dzisiejszych studiów, często odbiegające od wspomnień z czasów, gdy oni sami studiowali pedagogikę.
2. Przyjęcie konstruktywistycznego podejścia do zdobywania wiedzy pedagogicznej. Uznaliśmy, że warunki akademickie mimo wdrażania KRK nadal nie pozwalają osiągać rezultatów szczególnie nakierowanych na zdobywanie umiejętności i postaw. Warunki takie stwarza natomiast przebywanie w naturalnej przestrzeni zawodowej. Przestrzeń ta i działania w niej podejmowane sprzyjają zainteresowaniu, zadawaniu pytań, dociekaniu, dyskusji i refleksji w celu budowania osobistego doświadczenia i wiedzy pedagogicznej.

3. Utworzenie minigrup studenckich, które razem z nauczycielem – opiekunem praktyki – tworzą swoisty zespół wspierający się w działaniach zawodowych.
4. Przywiązanie szczególnej wagi do dokumentowania procesu edukacyjnego i wybranych obszarów zainteresowań. Zebrana i porządkowana dokumentacja stanowi źródło oglądu zorganizowanych procesów oraz działalności podmiotów tych procesów. Refleksja nad materiałem, rozmowy z uczelnianym opiekunem praktyki lub nauczycielem praktykiem, czytanie adekwatnej literatury przedmiotu wpływają na dalsze rozwijanie wiedzy pedagogicznej studenta.
5. Wyposażenie każdej minigrupy w narzędzia służące dokumentacji – kamerę cyfrową, dyktafon.

Warto zwrócić uwagę na bardzo dobry odbiór przeżytych praktyk przez beneficjentów – studentów i nauczycieli w placówkach – oraz na wypracowane w projekcie rozwiązania, które przyczyniły się do zwiększenia poziomu nabywanej wiedzy, umiejętności i właściwych postaw oraz powinny być w kolejnych latach wdrażane w program praktyk na naszej specjalności.

Podstawa prawna praktyk

Dla studentów studiów pedagogicznych I stopnia na specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne praktyka jest organizowana zgodnie z zarządzeniem rektora w sprawie organizacji studenckich praktyk zawodowych na Uniwersytecie Łódzkim, które opracowane jest na podstawie stosownych przepisów prawnych – ustawy: Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy: O systemie oświaty oraz rozporządzeń właściwych ministrów.

Aktualnie obowiązujące wytyczne to Zarządzenie nr 116 Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 14 maja 2013 r. w sprawie organizacji studenckich praktyk zawodowych w Uniwersytecie Łódzkim.

Opiera się ono na podstawie: art. 66, art. I 66 ust. 2 i ust. 3, art. 189 ust. 2 pkt 2 Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (tj. Dz.U. z 2012 r., poz. 572 ze zm.), Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tj. Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.), Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz.U. z Nr 243, poz. 1445), Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r., poz. 131)¹.

¹ Zarządzenie Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dn. 14 maja 2013 r., <http://www.uni.lodz.pl/www.uni.lodz.pl/prawo/uchwala,szczegoly,6972>, dostęp: 15.11.2013.

**Wybrane postanowienia ogólne na podstawie Zarządzenia nr 116
Rektora Uniwersytetu Łódzkiego
w sprawie organizacji studenckich praktyk zawodowych w Uniwersytecie Łódzkim**

Paragraf 1

1. Uniwersytet Łódzki organizuje przewidziane w planach studiów praktyki studenckie.
2. Praktyki studenckie stanowią integralną część programu kształcenia dla danego kierunku studiów lub specjalności.
3. Praktyki studenckie powinny być organizowane zgodnie z postanowieniami zawartymi w Regulaminie studiów na Uniwersytecie Łódzkim.

Paragraf 2

1. Praktyki studenckie odbywają się w trybach:
 - praktyk ciągłych – odbywanych w okresie obejmującym następujące po sobie tygodnie,
 - praktyk śródrocznych – odbywanych w wybrane dni tygodnia.
2. Praktyki studenckie nie mogą kolidować z zajęciami przewidzianymi rozkładem zajęć.
3. Praktyki studenckie organizowane są zgodnie z zasadami odbywania studenckich praktyk zawodowych opracowanymi w podstawowych jednostkach organizacyjnych UŁ i zatwierdzonymi przez wydziałowych kierowników praktyk.

Paragraf 3

1. Praktyki studenckie odbywają się na podstawie:
 - porozumienia zawartego przez Uniwersytet Łódzki z jednostką, do której student jest kierowany, oraz skierowania wystawionego przez UŁ,
 - skierowania wystawionego przez UŁ.

**Ogólna charakterystyka praktyk dla studentów edukacji wczesnoszkolnej
i wychowania przedszkolnego**

Studenci studiów stacjonarnych I stopnia na specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne na WNoW Uniwersytetu Łódzkiego odbywają dwa rodzaje praktyki pedagogicznej – **praktykę śródroczną i praktykę ciągłą** obejmującą łącznie 160 godzin. Praktyki odbywają się na mocy porozumienia między dziekanem WNoW i dyrektorem placówki.

W czasie praktyki śródrocznej studenci przebywają w placówce (przedszkolu lub szkole) w wybranym dniu tygodnia w IV i w V semestrze akademickim, wykonując zadania przewidziane w programie praktyki pod opieką nauczyciela – opiekuna praktyki powołanego przez dyrektora placówki oraz pod opieką opiekuna praktyki – nauczyciela akademickiego. Powinności studenta i opiekunów praktyki szczegółowo określono w programie praktyk.

Wszelkie inne ważne informacje o treściach i przebiegu praktyki zawarte są w:

- programie praktyk,
- regulaminie praktyki,
- sylabusie praktyki.

W czasie praktyki ciągłej studenci przebywają w placówce (przedszkolu lub szkole) w terminie określonym przez rektora UŁ w sposób ciągły (cały tydzień, dwa lub trzy tygodnie), wykonując zadania przewidziane w programie praktyki pod opieką nauczyciela – opiekuna praktyki powołanego przez dyrektora placówki. Dokumentację z przebiegu praktyki składają kierunkowemu opiekunowi praktyk w wyznaczonym terminie.

Cele praktyk i efekty kształcenia

Celem praktyk studentów edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego jest uzyskanie przez nich określonych kompetencji związanych z wychowaniem i kształceniem dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz zdobycie orientacji w strukturze organizacyjnej jednostek systemu oświaty.

Cele praktyk sformułowano zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.² Dokument ten określa standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

W części tej wyodrębniono ogólne cele praktyk, których realizacja powinna doprowadzić do uzyskania określonych efektów (wskaźników osiągniętych celów) i zdobycia przez studentów kompetencji opiekuńczo-wychowawczych oraz dydaktycznych.

Cele ogólne:

1. Gromadzenie doświadczeń w zakresie pracy opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz z uczniami edukacji wczesnoszkolnej.
2. Gromadzenie doświadczeń związanych z zarządzaniem grupą i diagnozowaniem indywidualnych potrzeb uczniów oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym.
3. Zdobycie przez studentów kompetencji niezbędnych do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań nauczyciela przedszkola i I etapu (klasy I–III) szkoły podstawowej.

² <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131>, dostęp: 12.11.2013.

Efekty kształcenia praktycznego

Po zakończeniu praktyk z zakresu edukacji elementarnej student:

1. Potrafi dokonywać obserwacji, wykorzystywać wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz psychologii do analizowania i interpretowania sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, a także motywów i wzorów zachowań uczestników tych sytuacji.
2. Potrafi posługiwać się wiedzą teoretyczną z zakresu pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki i metodyki szczegółowej w celu diagnozowania, analizowania i prognozowania sytuacji pedagogicznych oraz dobierania strategii realizowania działań praktycznych na etapie edukacji elementarnej.
3. Potrafi samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać swoje profesjonalne umiejętności związane z działalnością pedagogiczną, korzystając z różnych źródeł i nowoczesnych technologii.
4. Posiada umiejętności diagnostyczne pozwalające na rozpoznawanie sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opracowywanie wyników obserwacji i formułowanie wniosków.
5. Ma rozwinięte kompetencje komunikacyjne: potrafi konstruować dobrą atmosferę dla komunikacji w grupie.
6. Potrafi ocenić przydatność typowych metod, procedur i dobrych praktyk do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych związanych z etapem edukacji elementarnej.
7. Potrafi dobierać i wykorzystywać dostępne materiały, środki i metody pracy w celu projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych oraz wykorzystywać nowoczesne technologie do pracy dydaktycznej.
8. Potrafi kierować procesami kształcenia i wychowania, ma umiejętność pracy z grupą (zespołem wychowawczym, klasowym).
9. Potrafi pracować z uczniami, indywidualizować zadania i dostosowywać metody oraz treści do potrzeb i możliwości uczniów (w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) oraz do zmian zachodzących w świecie i w nauce.
10. Potrafi posługiwać się zasadami i normami etycznymi w wykonywanej działalności.
11. Potrafi pracować w zespole, pełniąc różne role; umie podejmować i wyznaczać zadania; ma elementarne umiejętności organizacyjne pozwalające na realizację działań pedagogicznych, umie współpracować z innymi nauczycielami, pedagogami i rodzicami uczniów.
12. Potrafi analizować własne działania pedagogiczne i wskazywać obszary wymagające modyfikacji, potrafi eksperymentować i wdrażać działania innowacyjne.
13. Potrafi zaprojektować plan własnego rozwoju zawodowego.

Kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych odbywa się przez:

1. **Zapoznanie się ze specyfiką placówki** (przedszkola, szkoły), w której odbywa się praktyka, w szczególności dzięki poznaniu realizowanych przez nią zadań opiekuńczo-wychowawczych, sposobu jej funkcjonowania, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej w niej dokumentacji.
2. **Obserwowanie:**
 - zorganizowanej i podejmowanej spontanicznie aktywności formalnych i nieformalnych grup uczniów;
 - aktywności poszczególnych uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
 - interakcji dorosły (nauczyciel, wychowawca) – dziecko oraz interakcji między dziećmi;
 - procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w grupach wychowawczych, ich prawidłowości i zakłóceń;
 - czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk oraz prowadzonych przez niego zajęć;
 - sposobu integrowania przez opiekuna praktyk różnej działalności, w tym opiekuńczo-wychowawczej, dydaktycznej, pomocowej i terapeutycznej;
 - dynamiki grupy, ról pełnionych przez uczestników grupy, zachowań i postaw dzieci;
 - działań podejmowanych przez opiekuna praktyk w celu zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny w grupie.
3. **Współdziałanie z opiekunem praktyk w:**
 - sprawowaniu opieki i nadzoru nad grupą oraz zapewnianiu bezpieczeństwa;
 - podejmowaniu działań wychowawczych wynikających z zastanych sytuacji;
 - prowadzeniu zorganizowanych zajęć wychowawczych;
 - podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
4. **Pełnienie roli opiekuna-wychowawcy, w szczególności:**
 - diagnozowanie dynamiki grupy oraz pozycji jednostek w grupie;
 - poznawanie uczniów i wychowanków, ich sytuacji społecznej, potrzeb, zainteresowań i zdolności, a także określanie poziomu rozwoju oraz wstępne diagnozowanie dysfunkcji i zaburzeń;
 - samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo-wychowawczych wobec grupy i poszczególnych uczniów;
 - sprawowanie opieki nad grupą w toku spontanicznej aktywności uczniów i wychowanków;

- organizację i prowadzenie zajęć wychowawczych (w tym zajęć integrujących grupę i działań profilaktycznych) na podstawie samodzielnie opracowywanych scenariuszy;
 - animowanie aktywności grupy i współdziałania jej uczestników, organizowanie pracy uczniów i wychowanków w grupach zadaniowych;
 - podejmowanie indywidualnej pracy z uczniami i wychowankami (w tym z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi);
 - podejmowanie działań wychowawczych o charakterze interwencyjnym w sytuacjach konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych lub nieprzestrzegania ustalonych zasad;
 - sprawowanie opieki nad uczniami i wychowankami poza terenem przedszkola, szkoły lub placówki.
5. **Analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych (refleksję pedagogiczną), w tym:**
- prowadzenie dokumentacji praktyki;
 - konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką;
 - ocenę własnego funkcjonowania w toku realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych (dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron);
 - ocenę przebiegu prowadzonych działań oraz realizacji zamierzonych celów;
 - konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych sytuacji i przeprowadzanych działań;
 - omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów.

Kształtowanie kompetencji dydaktycznych odbywa się przez:

1. **Zapoznanie się ze specyfiką placówki** (przedszkola, szkoły), w której odbywa się praktyka, w szczególności poznanie realizowanych przez nią zadań dydaktycznych, jej sposobu funkcjonowania, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej w niej dokumentacji.
2. **Obserwowanie:**
 - czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk w toku prowadzonych przez niego zajęć oraz aktywności uczniów;
 - toku metodycznego zajęć, stosowanych przez nauczyciela metod i form pracy oraz wykorzystywanych pomocy dydaktycznych;
 - interakcji dorosły – dziecko oraz interakcji między dziećmi;
 - procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w klasie, ich prawidłowości i zakłóceń;
 - sposobów aktywizowania i dyscyplinowania uczniów oraz różnicowania poziomu aktywności poszczególnych uczniów;
 - sposobu oceniania uczniów;
 - sposobu zadawania i kontrolowania pracy domowej;

- dynamiki i klimatu społecznego klasy, ról pełnionych przez uczniów, zachowań i postaw uczniów;
 - funkcjonowania i aktywności w czasie zajęć poszczególnych uczniów, z uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych;
 - działań podejmowanych przez opiekuna praktyk w celu zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny;
 - organizacji przestrzeni w klasie, sposobu jej zagospodarowania (ustawienie mebli, wyposażenie, dekoracje).
3. **Współdziałanie z opiekunem praktyk w:**
- planowaniu i przeprowadzaniu zajęć;
 - organizowaniu pracy w grupach;
 - przygotowywaniu pomocy dydaktycznych;
 - wykorzystywaniu środków multimedialnych i technologii informacyjnej w pracy dydaktycznej;
 - kontrolowaniu i ocenianiu uczniów;
 - podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych;
 - organizowaniu przestrzeni klasy;
 - podejmowaniu działań w zakresie projektowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.
4. **Pełnienie roli nauczyciela, w szczególności:**
- planowanie zajęć, formułowanie celów, dobór metod i form pracy oraz środków dydaktycznych;
 - dostosowywanie metod i form pracy do realizowanych treści, etapu edukacyjnego oraz dynamiki grupy uczniowskiej;
 - organizację i prowadzenie zajęć na podstawie samodzielnie opracowanych scenariuszy;
 - wykorzystywanie w toku zajęć środków multimedialnych i technologii informacyjnej;
 - dostosowywanie sposobu komunikacji w toku zajęć do poziomu rozwoju uczniów;
 - animowanie aktywności poznawczej i współdziałania uczniów, rozwijanie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów z wykorzystaniem technologii informacyjnej;
 - organizację pracy uczniów w grupach zadaniowych;
 - dostosowywanie podejmowanych działań do możliwości i ograniczeń uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
 - diagnozowanie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów;
 - podejmowanie indywidualnej pracy dydaktycznej z uczniami (w tym z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi);

- podejmowanie działań wychowawczych w toku pracy dydaktycznej, w miarę pojawiających się problemów, w sytuacjach: zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych, nieprzestrzegania ustalonych zasad;
 - podejmowanie współpracy z innymi nauczycielami, pedagogiem szkolnym, psychologiem szkolnym oraz specjalistami pracującymi z uczniami.
5. **Analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych (refleksję pedagogiczną), w tym:**
- prowadzenie dokumentacji praktyki;
 - konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką;
 - ocenę własnego funkcjonowania w toku wypełniania roli nauczyciela (dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron);
 - ocenę przebiegu prowadzonych zajęć oraz realizacji zamierzonych celów;
 - konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych i prowadzonych zajęć;
 - omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów.

Powinności studenta praktykanta

Aby praktyki pedagogiczne odpowiadały wyzwaniom współczesnej szkoły, aby przyczyniały się do przygotowania wysoko wykwalifikowanych nauczycieli, refleksyjnych praktyków, konieczna jest ścisła, wzajemna współpraca wszystkich podmiotów zaangażowanych w ten proces: uczelni jako instytucji organizującej praktyki, nauczycieli jako opiekunów odpowiedzialnych za jakość praktyki w placówce edukacyjnej oraz samych studentów. Dlatego też stworzony w ramach projektu nowatorski program praktyk zakłada całościowe spojrzenie na proces zmian i obejmuje działaniami trzy strony zaangażowane w realizację studenckich praktyk pedagogicznych.

Program przedstawia szczegółowo powinności zarówno studentów – praktykantów, jak i nauczycieli – opiekunów praktyk na uczelni oraz nauczycieli – opiekunów praktyk w przedszkolach i szkołach. Ponadto program dostarcza każdej z tych grup narzędzi do efektywnej realizacji swoich zadań.

Do zadań studenta biorącego udział w projekcie należą:

- udział w spotkaniu informacyjnym;
- zapoznanie się z *Regulaminem praktyki pedagogicznej śródrocznej* oraz kryteriami oceny zawartymi w arkuszu ewaluacji pracy studenta;
- udział w warsztatach z zakresu dokumentowania procesu edukacyjnego;
- kontakt z nauczycielem – opiekunem praktyk w placówce – przed rozpoczęciem pierwszych zajęć w przedszkolu/szkole w dowolnie ustalonym przez studenta i nauczyciela terminie;

- systematyczne uczestnictwo we wszystkich zaplanowanych działaniach na terenie placówki, potwierdzone podpisem nauczyciela na karcie obecności studenta;
- obserwowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela – opiekuna praktyk w placówce, a także pełnienie czynności asystenckich i próby samodzielnego prowadzenia zajęć;
- przygotowywanie niezbędnych pomocy dydaktycznych;
- opracowywanie szczegółowych planów zajęć dydaktyczno-wychowawczych w przedszkolu i szkole, konsultowanych z nauczycielem najpóźniej w przeddzień prowadzenia zajęć;
- wnikliwe analizowanie przeprowadzonych zajęć;
- gromadzenie materiału dokumentującego przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego, również w ramach wybranego obszaru zainteresowań;
- systematyczne uzupełnianie *Dziennika praktyk*;
- udział w dyskusjach metodycznych z opiekunami praktyk z ramienia UŁ;
- konsultowanie materiałów gromadzonych przez studentów w toku zajęć w placówce;
- korzystanie ze wsparcia udzielanego studentom w ramach działalności Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów.

Obszary zainteresowań

Jednym z zadań studenta podczas praktyki jest gromadzenie materiału dokumentacyjnego w zakresie co najmniej jednego zagadnienia, ustalonego z opiekunem praktyk. Student zobowiązany jest do rozwinięcia swojej wiedzy w wybranej dziedzinie przez czytanie lektur na dany temat, podejmowanie dyskusji z uczelnianym opiekunem praktyk oraz innymi studentami nad opracowywanym zagadnieniem, a także przez formułowanie własnych refleksji w zakresie wybranego problemu.

Wybór zagadnienia ułatwiają studentowi przygotowane propozycje obszarów zainteresowań wraz z wykazem przykładowej literatury (lista obszarów zainteresowań stanowi załącznik 1 do programu). Niektóre ze wskazanych obszarów dotyczą zagadnień charakterystycznych tylko dla jednego typu placówki (przedszkole lub szkoła), inne mają bardziej uniwersalny charakter i mogą być realizowane zarówno w przedszkolach, jak i w szkołach. Należy podkreślić, że obszary zainteresowań zawarte w nowatorskim programie praktyk stanowią jedynie propozycję dla studentów. Praktykant ma prawo, po skonsultowaniu pomysłu z opiekunem praktyk, do wyboru własnych obszarów obserwacji.

Powinności nauczyciela – opiekuna praktyk w placówce

Do zadań nauczyciela – opiekuna praktyk w placówce – należą:

- zebranie od rodziców dzieci zgody na wykorzystanie wizerunku dzieci;
- zapoznanie się z *Regulaminem praktyki pedagogicznej śródrocznej* oraz kryteriami oceny praktykanta zawartymi w arkuszu ewaluacji pracy studenta;
- w razie potrzeby kontakty z opiekunem praktyk z ramienia UŁ;
- umożliwienie studentom zapoznania się z przedszkolem/szkołą przed rozpoczęciem pierwszych zajęć na terenie placówki, przygotowywanie i udostępnianie studentom podczas ich pobytu w placówce urządzeń rejestrujących (kamery, dyktafonu);
- umożliwienie grupie studenckiej dostępu do dokumentacji w placówce;
- udostępnienie miejsca na terenie placówki przeznaczonego do omawiania zajęć i konsultacji praktykantów z nauczycielem;
- umożliwienie studentom obserwowania zajęć, a także pełnienia czynności asystenckich i samodzielnego prowadzenia zajęć;
- udostępnianie studentom pomocy dydaktycznych znajdujących się w placówce;
- konsultowanie scenariuszy zajęć dydaktyczno-wychowawczych tworzonych przez praktykantów;
- wnikliwe omawianie przeprowadzanych przez studentów zajęć;
- pomoc studentom w gromadzeniu materiału dokumentującego przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego;
- każdorazowe potwierdzanie obecności studenta w placówce na indywidualnej karcie;
- dokonywanie ewaluacji działalności dydaktyczno-wychowawczej studentów odbywających praktykę śródroczną zgodnie z kryteriami umieszczonymi w arkuszu ewaluacji pracy studenta.

Narzędzia ewaluacji

W toku współpracy z nauczycielami wypracowane zostało narzędzie służące do oceny pracy studenta praktykanta: arkusz ewaluacji pracy studenta (wzór arkusza znajduje się w załączniku 2 do programu).

Arkusz ten składa się z dwóch części. Pierwszą z nich stanowi tabela z wykazem wskaźników podlegających ocenie, które ujęto w kilka kategorii: predyspozycje do pracy w zawodzie nauczyciela, organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego (przygotowanie i realizacja), postawa wobec ucznia, stosunek do zadań wynikających z toku praktyk. Student oceniany jest za pomocą punktacji. Za każdy wskaźnik może otrzymać od 1 do 3 punktów, a suma punktów stanowi podstawę do wystawienia oceny zgodnie z przyjętymi kryteriami.

Druga część arkusza ewaluacji pracy studenta pozwala nauczycielowi na dokonanie opisowej oceny praktykanta oraz wyrażenie dodatkowych uwag.

Powinności uczelnianego opiekuna praktyk

Do zadań nauczyciela – opiekuna praktyk z ramienia UŁ – należą:

- udział w spotkaniu informacyjnym dla studentów, które odbywa się przed przystąpieniem do projektu;
- zapoznanie się z *Regulaminem praktyki pedagogicznej śródrocznej* oraz kryteriami oceny zawartymi w arkuszu ewaluacji pracy studenta;
- w razie potrzeby kontakty z dyrektorami i nauczycielami placówek mające na celu niwelowanie pojawiających się trudności;
- obserwowanie i konsultowanie wybranych zajęć w placówce;
- sprawowanie merytorycznej opieki nad przebiegiem praktyk;
- ustalenie zakresu merytorycznego oraz sposobów prowadzenia dokumentacji z praktyk;
- odbywanie ze studentami dyskusji metodycznych na terenie UŁ służących konsultowaniu materiałów gromadzonych przez studentów w toku zajęć w placówce;
- odbiór od studentów materiałów stanowiących podstawę zaliczenia;
- dokonywanie zaliczenia praktyki śródrocznej w *Dzienniku praktyk* na podstawie przyjętych kryteriów oceny.

Karta oceny

Karta oceny służy uczelnianemu opiekunowi praktyk, który również prowadzi obserwacje aktywności studenta i dokonuje jej ewaluacji, przydzielając punkty za wykonane zadania (wzór karty oceny znajduje się w załączniku 3 do programu). Suma zdobytych punktów decyduje o ostatecznej ocenie za praktyki uzyskanej przez studenta.

Warunkiem otrzymania zaliczenia jest dostarczenie uczelnianemu opiekunowi praktyk uzupełnionego *Dziennika praktyk* wraz z oceną wystawioną przez nauczyciela – opiekuna praktyk jak również wykazu obecności na praktykach z podpisami nauczyciela – opiekuna praktyk.

O ocenie z praktyk decydują: jakość materiałów umieszczonych przez praktykanta w Internetowej Teczce Studenta (dokumentacja filmowa, fotograficzna, transkrypcja nagrań z opisem i refleksją), zawartość dziennika/pamiętnika w wersji papierowej, czyli *Z pamiętnika młodej nauczycielki...*, a także udział w dyskusjach metodycznych z uczelnianym opiekunem praktyk.

Harmonogram praktyki śródrocznej

Praktykę śródroczną odbywają studenci studiów stacjonarnych I stopnia. Pierwsza praktyka śródroczna odbywa się w semestrze IV (letnim) w przedszkolu i trwa przez cały semestr. Druga praktyka śródroczna jest organizowana w semestrze V (zimowym) w szkole i również trwa przez cały semestr.

Każda z nich obejmuje 30 godzin bezpośredniej pracy opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej w grupach przedszkolnych z dziećmi i w klasach z uczniami. Oznacza to, że liczba godzin na zdobywanie doświadczenia praktycznego jest znacznie większa, wymaga przygotowania do tej pracy, omawiania projektów zajęć, a po ich zakończeniu – oceny wykonanych zadań, dyskusji i refleksji nad zgromadzoną dokumentacją. Czas ten to czas samodzielnej pracy studenta.

Student po odbyciu praktyki śródrocznej w każdym semestrze kontynuuje realizację praktyk w postaci praktyki ciągłej. Harmonogram ogólny praktyk na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Harmonogram praktyk dla studiów I stopnia

	Semestr I	Semestr II	Semestr III	Semestr IV	Semestr V	Semestr VI
Praktyka śródroczna				30 godz.	30 godz.	
Praktyka ciągła				50 godz.	50 godz.	

Źródło: harmonogram zgodny z planem studiów obowiązującym na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ.

Dla każdego semestru tworzony jest **szczegółowy harmonogram**, w którym uwzględnia się dzień i godziny praktyk odbywanych w placówce oraz spotkania z opiekunami.

Tabela 2. Przykładowy szczegółowy harmonogram przebiegu praktyki (fragment)

Dzień i godzina	Liczba godzin	Przebieg praktyk
	2	Udział w spotkaniu informacyjnym
	5	Praktyki w przedszkolu/szkole
	5	Praktyki w przedszkolu/szkole
	2	Dyskusje metodyczne z opiekunem praktyk w UŁ
	5	Praktyki w przedszkolu/szkole
	5	Praktyki w przedszkolu/szkole
	2	Dyskusje metodyczne z opiekunem praktyk w UŁ

Źródło: harmonogram wypracowany w toku realizacji projektu.

Regulamin praktyki śródrocznej

KIERUNEK – PEDAGOGIKA
SPECJALNOŚĆ – EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA I WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE
TRYB STUDIÓW – STACJONARNE I STOPNIA
ROK – II, III
SEMESTR – IV, V
CHARAKTER PRAKTYKI – PRAKTYKA ŚRÓDROCZNA – METODYCZNA

Praktyka śródroczna jest objęta programem studiów stacjonarnych I stopnia na kierunku pedagogika, specjalność edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne i jest organizowana na II i III roku, odpowiednio w semestrze IV i V. Praktyka ta ma charakter metodyczny.

Cel praktyki

Głównymi celami praktyki są:

- gromadzenie doświadczeń w zakresie pracy opiekuńczo-wychowawczej oraz dydaktycznej z dziećmi w wieku przedszkolnym i uczniami klas początkowych;
- gromadzenie doświadczeń w zakresie zarządzania grupą i diagnozowania indywidualnych potrzeb uczniów oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym;
- zdobycie przez studentów kompetencji niezbędnych do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań nauczyciela przedszkola i I etapu szkoły podstawowej.

Czas trwania praktyki

Praktyka pedagogiczna śródroczna jest organizowana w terminie określonym w planie studiów. Studenci II roku odbywają praktykę w przedszkolu w czasie semestru letniego (luty – czerwiec), studenci III roku odbywają praktykę w szkole w semestrze zimowym (październik – styczeń). Czas trwania praktyki śródrocznej wynosi 30 godzin w semestrze, co należy rozumieć jako 30 godzin bezpośredniej pracy pedagogicznej studenta na terenie placówki. Jednak realizacja założeń praktyki wymaga znacznie większej liczby godzin samodzielnej pracy studenta, które są przeznaczone na przygotowanie do zajęć, opracowanie i konsultacje projektu zajęć (scenariusza), wykonanie pomocy dydaktycznych, omówienie i dyskusje metodyczne z opiekunami, sporządzenie, uporządkowanie oraz refleksyjny ogląd dokumentacji wybranego obszaru obserwacji.

Sposób zagospodarowania czasu podlega uzgodnieniu z opiekunami praktyk. Podstawową jednostką czasu jest dzień pracy nauczyciela w danej grupie przed-szkolnej lub klasie szkolnej.

Realizując program praktyki, student wykonuje następujące zadania:

1. Czynności przygotowawcze:
 - uzgadnia i planuje przebieg praktyki,
 - opracowuje scenariusze zajęć dydaktyczno-wychowawczych w przed-szkolu i w szkole,
 - obserwuje wybrane zajęcia dydaktyczne prowadzone przez nauczyciela,
 - wybiera co najmniej jeden obszar zainteresowań.
2. Czynności zasadnicze:
 - asystuje nauczycielowi w trakcie zajęć z dziećmi,
 - przygotowuje niezbędne pomoce dydaktyczne,
 - podejmuje próby samodzielnego prowadzenia zajęć dydaktycznych,
 - prowadzi ukierunkowane obserwacje własnej działalności pedagogicznej,
 - przygotowuje dokumentację z przebiegu praktyk.
3. Czynności na zakończenie:
 - porządkuje dokumentację,
 - rozmawia, dzieli się doświadczeniem, zadaje pytania, czyta publikacje na wybrany temat, wyłania problemy do dalszej refleksji,
 - dokonuje oceny praktyk i autooceny, wyraża ją pisemnie.

W trakcie praktyki śródrocznej student powinien:

1. Systematycznie uczestniczyć we wszystkich zaplanowanych działaniach związanych z przebiegiem praktyki na terenie placówki. Obejmują one obserwowanie wybranych zajęć, asystowanie nauczycielowi podczas prowadzenia zajęć z dziećmi, samodzielne ich prowadzenie oraz gromadzenie materiału dokumentującego przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego.
2. Przygotowując się do zajęć prowadzonych samodzielnie, student powinien konsultować z nauczycielem – opiekunem praktyk – swoją koncepcję zajęć w postaci rozwiniętych konspektów (scenariuszy), najpóźniej w przeddzień prowadzenia zajęć.
3. Po wszystkich zajęciach dokonać ich omówienia w postaci wnikliwej analizy wybranych wątków dydaktycznych i wychowawczych.
4. Systematycznie uczestniczyć we wszystkich zaplanowanych działaniach związanych z przebiegiem praktyki na terenie UŁ. Obejmują one warsztaty z zakresu dokumentowania procesu edukacyjnego, spotkania metodyczne z opiekunem praktyk z ramienia UŁ, korzystanie ze wsparcia udzielanego studentom w ramach działalności Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów.

5. Dokonać wyboru przynajmniej jednego obszaru zainteresowań, prowadzić obserwację i dokumentację, dyskusję i refleksję w jego zakresie.
6. Systematycznie prowadzić zapisy w *Dzienniku praktyk* dokumentujące przebieg praktyki.
7. Wykazać się samodzielnością, kreatywnością, innowacyjnością, umiejętnością krytycznej oceny własnej pracy.

Działania placówki i nauczyciela współpracującego:

1. Placówka wyrażająca zgodę na współpracę z UŁ w zakresie organizowania praktyk śródrocznych na podstawie POROZUMIENIA powinna stworzyć grupie studenckiej możliwość obserwowania i prowadzenia zajęć, zapewnić dostęp do dokumentacji oraz miejsce przeznaczone do omawiania zajęć i konsultacji praktykantów z nauczycielem.
2. Po zakończeniu praktyk nauczyciel dokonuje ewaluacji działalności dydaktyczno-wychowawczej studenta odbywającego praktykę śródroczną zgodnie z kryteriami umieszczonymi w arkuszu ewaluacji pracy studenta, który uwzględnia:
 - predyspozycje do pracy w zawodzie nauczyciela,
 - organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego (przygotowanie i realizację),
 - postawę wobec ucznia,
 - stosunek do zadań wynikających z toku praktyk.

Konkluzję ewaluacji stanowi ogólna ocena działalności praktykanta wyrażona w przyjętej na Uniwersytecie Łódzkim skali ocen (od 2,0 do 5,0). Ocena wystawiona przez nauczyciela stanowi element składowy końcowej oceny z przedmiotu. Praktyka śródroczna kończy się zaliczeniem z oceną.

Warunki zaliczenia praktyki śródrocznej

Zaliczenia praktyki dokonuje opiekun praktyk – nauczyciel akademicki – w *Dzienniku praktyk* na podstawie:

- arkusza ewaluacji pracy studenta z oceną wystawioną przez nauczyciela;
- właściwie wypełnionego *Dziennika praktyk* wraz z wykazem obecności;
- dokumentacji przygotowanej w toku praktyki, która zawiera wybrany i uporządkowany materiał dokumentacyjny opatrzony komentarzem wynikającym z przeprowadzonych dyskusji i refleksji;
- udziału w spotkaniach metodycznych z nauczycielem UŁ.

Wymagane wzory dokumentów

W celu organizacji praktyk posługujemy się wzorami dokumentów zgodnie z aktualnym Zarządzeniem nr 116 Rektora Uniwersytetu Łódzkiego

z dn. 14.05.2013 r. w sprawie organizacji studenckich praktyk zawodowych w Uniwersytecie Łódzkim wraz z załącznikami, takimi jak:

- porozumienie o prowadzeniu studenckich praktyk zawodowych pedagogicznych – załącznik 1 Zarządzenia,
- skierowanie na studenckie praktyki zawodowe pedagogiczne – załącznik 4 Zarządzenia.

Załączniki do programu

Załącznik 1. Obszary zainteresowań

UCZENIE SIĘ WE WSPÓŁPRACY

- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012.
- Karczewska-Gzik A. (red.), *Metoda projektu w praktyce oddziału przedszkolnego w szkole*, Warszawa 2009.
- Kitowska D. (red.), *Projekt edukacyjny i inne formy uczenia się we współpracy w realizacji ścieżek edukacyjnych: przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna*, Piła 2003.
- Nowicka M., *O dziecięcym uczeniu się we współpracy* [w:] M. Nowicka (red.), *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniu nauczyciela*, Warszawa 2005.
- Philips D.C., Soltis J.F., *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, Gdańsk 2003.
- Waloszek D., *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Zielona Góra 1998.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza przedmiotu i statusu badań*, Kraków 2006.
- Waloszek D., *Zasady edukacji dzieci w wieku przedszkolnym*, Zielona Góra 1993.

AKTYWNOŚĆ PYTAJNA DZIECI

- Adamek I., *Rozwijanie myślenia pytajnego u dzieci* [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szusić, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka*, t. 1, Kraków 2010.
- Bonar J., *Twórczy nauczyciel wczesnej edukacji* [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, Łódź 2011.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012.
- Fisher R., *Uczymy, jak myśleć*, Warszawa 1999.
- Sternberg R.J., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Warszawa 2003.
- Szmidt K.J., *Trening kreatywności*, Gliwice 2008.

WYKORZYSTANIE ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH W PROCESIE UCZENIA SIĘ

- Jagodzińska M., *Obraz w procesach poznawania i uczenia się*, Warszawa 1991.
- Waloszek D., *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym. Założenia, treści, organizacja*, Zielona Góra 1993.
- Waloszek D., *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Zielona Góra 1998.

RODZAJE ZADAŃ STAWIANYCH DZIECIOM I STRATEGIE ICH ROZWIĄZYWANIA

- Bonar J., *Rozwijanie twórczości uczniów początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Łódź 2008.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012.
- Nowak-Łojewska A., Kopaczyńska I., *Wymiary edukacji zintegrowanej*, Kraków 2008.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.
- Waloszek D., *Przygotowanie dzieci sześcioletnich do zadań szkolnych*, Zielona Góra 1993.
- Waloszek D., *Rola zadań w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, Zielona Góra 1993.

MOTYWOWANIE DO UCZENIA SIĘ (TWORZENIE SYTUACJI, STAWIANIE PYTAŃ)

- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2011.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012.
- Harmin M., *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki*, Warszawa 2008.
- Klus-Stańska D., *Po co nauczyciele pytają uczniów?*, „Edukacja i Dialog” 1984, nr 1.
- Kowalik-Olubińska M., *O otwartym stylu pracy nauczyciela przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 7.
- Michalak R., *Metody wyzwajające aktywność dziecka* [w:] H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak (red.), *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Poznań 2002.
- Perrott E., *Efektywne nauczanie*, Warszawa 1995.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Metody wspierania aktywności edukacyjnej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 9.

ROZWIĄZYWANIE KONFLIKTÓW

- Balawajder K., *Konflikty interpersonalne*, Katowice 1992.
- Brzezińska A., Burtowy M., *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1992.
- Cywińska M., *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych*, Poznań 2004.
- Cywińska M., *Wychodzenie z konfliktów interpersonalnych w środowisku dzieci pięcioletnich i sześciolletnich*, „Studia Edukacyjne” 1995, nr 1.
- Dudzińska I., *O współżyciu dzieci w grupie przedszkolnej*, Warszawa 1970.
- Haug-Schnabel G., *Agresja w przedszkolu. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Kielce 2001.
- Kazimierczak M., *Rozwiązywanie konfliktów w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2008.
- Klus-Stańska D., *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009.
- Kowalik-Olubińska M., *O potrzebie i możliwości rozwijania umiejętności interpersonalnych u dzieci sześciolletnich i siedmioletnich*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika XXI”, Kraków 1995.
- Lubomirska K., *Przedszkole – rzeczywistość i szansa*, Warszawa 1994.
- Wytracz M., *Agresja i przemoc wśród dzieci*, „Bliżej Przedszkola” 2005, nr 10(49).

OBSZARY I SPOSOBY OCENIANIA

- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej*, Warszawa 2011.
- Karwowska-Struczyk M., Hajnicz W., *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, Warszawa 1998.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011.
- Rościszewska-Woźniak M., *Dobry start przedszkolaka. Program wychowania przedszkolnego*, materiał opublikowany na stronie: www.men.gov.pl.
- Włoch S., Włoch A., *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Warszawa 2009.

DIAGNOZA PROCESU UCZENIA SIĘ DZIECKA

- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Jak przebiega proces uczenia się dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 1–4.

- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej*, Warszawa 2011.
- Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.
- Karwowska-Struczyk M., Hajnicz W., *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, Warszawa 1998.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011.
- Płóciennik E., *Kompetencje diagnostyczne nauczyciela w świetle podstawy programowej wychowania przedszkolnego* [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, Łódź 2011.
- Rościszewska-Woźniak M., *Dobry start przedszkolaka. Program wychowania przedszkolnego*, materiał opublikowany na stronie: www.men.gov.pl.
- Sosnowska J., *Diagnoza przedszkolna jako istota poznawania dziecka w procesie edukacji* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Kraków 2011.
- Włoch S., Włoch A., *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Warszawa 2009.

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE DZIECI

- Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Warszawa 2000.
- Kołodziejczyk A., *Przedszkolaki – krok drugi*, Warszawa 1999.
- Kozłowska A. (red.), *Przedszkolaki – krok pierwszy*, Warszawa 1996.
- Krauze-Sikorska H., *Kreatywny nauczyciel – kreatywne dziecko, czyli o możliwościach pokonywania barier edukacyjnych przez dzieci z utrudnieniami rozwoju* [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, Łódź 2011.
- Skrzetuska E. (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja, socjalizacja, integracja*, Lublin 2011.
- Skrzetuska E. (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja, uzdolnienia, refleksja nauczyciela*, Lublin 2011.

FUNKCJONOWANIE DZIEWCZĄT I CHŁOPCÓW

- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985.
- Karwowska-Struczyk M., *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Warszawa 2007.
- Kozłowska A., *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*, Warszawa 1996.
- Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005.
- Piwowarski R. (red.), *Dziecko: sukcesy i porażki*, Warszawa 2007.

- Zwiernik J., *Zabawa jako medium dziecięcej codzienności – etnografia w przedszkolu*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2002, nr 2(10).

UCZENIE SIĘ W TOKU DZIECIĘCEJ ZABAWY

- Klus-Stańska D., *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009.
- Kowalik-Olubińska M., *Rola zabawy we wspomaganie rozwoju emocjonalnego dziecka w wieku przedszkolnym* [w:] M. Kielar-Turska, B. Muchacka (red.), *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, Kraków 1999.
- Michalak R., *Metody wyzwajające aktywność dziecka* [w:] H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Poznań 2002.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.
- Waloszek D., *Zabawa. Edukacja*, Zielona Góra 1997.
- Zwiernik J., *Zabawa jako medium dziecięcej codzienności – etnografia w przedszkolu*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2002, nr 2(10).

OBSZARY SAMODZIELNOŚCI DZIECI

- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej*, Warszawa 2011.
- Kuszak K., *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Poznań 2006.
- Kuszak K., *Wербalne formy protestu jako przejaw samodzielności dziecka*, „Studia Edukacyjne” 2004, nr 6.
- Kuszak K., *Wspieranie dziecka w osiągnięciu samodzielności podstawowym zadaniem nauczyciela w przedszkolu* [w:] B. Grzeszkiewicz (red.), *Współczesność i przyszłość edukacji elementarnej*, Szczecin 2006.

Załącznik 2. Arkusz ewaluacji pracy studenta*

Imię i nazwisko studenta:

	Elementy oceny	Poziom wysoki 3 pkt	Poziom zadowalający 2 pkt	Poziom niewystarczający 1 pkt
Predyspozycje do pracy w zawodzie nauczyciela	kultura osobista, takt pedagogiczny			
	poprawność wymowy, właściwy sposób mówienia			
	twórcza postawa (kreatywność)			
	opanowanie, cierpliwość			

* Arkusz wypracowany przez nauczycieli – opiekunów praktyk – w toku realizacji projektu.

Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego (przygotowanie i realizacja)	merytoryczne przygotowanie do tematu zajęć			
	pisemne planowanie zajęć: formułowanie celów, wybór metod, form pracy oraz środków dydaktycznych, planowanie przebiegu zajęć			
	przeprowadzenie zajęć adekwatnie do założonych celów i z uwzględnieniem nieprzewidywanych sytuacji			
	motywowanie i ocenianie pracy ucznia			
	umiejętność kierowania pracą zespołu klasowego			
	umiejętność dokonywania samooceny, refleksyjność			
Postawa wobec ucznia	umiejętność nawiązywania kontaktów z uczniami			
	dostrzeganie rozmaitych sytuacji wychowawczych i reagowanie na nie, empatia			
	uwzględnianie indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów			
	dbałość o bezpieczeństwo dzieci			
Stosunek do zadań wynikających z toku praktyk	rzetelne podejście do zadań (punktualność, sumienność, zaangażowanie)			
	umiejętność współpracy z nauczycielem i innymi studentami			
	gotowość do poszukiwań			
	samodzielność			
	zaangażowanie w różne aspekty działalności placówki			

Łącznie punktów:

19 wskaźników po 3 punkty każdy

maksymalna liczba punktów: 57

minimalna liczba punktów wymaganych do zaliczenia praktyki: 30

49–57 – bardzo dobry

39–48 – dobry

30–38 – dostateczny

37 i mniej punktów – niedostateczny

Dodatkowe uwagi nauczyciela o przebiegu praktyki

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

data

podpis nauczyciela

Załącznik 3. Karta oceny*

Lp.	Imię i nazwisko studenta	Praktyka w szkole (dzienniczek z oceną nauczyciela na arkuszu)	Obecność na spotkaniach metodycznych				Pamiętnik praktykanta	ITS	Uwagi
1									
2									
3									
4									
5									

Warunki uzyskania zaliczenia:

- uzupełniony *Dziennik praktyk* wraz z oceną wystawioną przez nauczyciela – opiekuna praktyk;
- wykaz obecności na praktykach z podpisami nauczyciela – opiekuna praktyk;
- ITS wypełniony materiałami (dokumentacja filmowa, fotograficzna, transkrypcja nagrań) z opisem i refleksją;
- dziennik/pamiętnik w wersji papierowej, czyli *Z pamiętnika młodej nauczycielki...*

Elementy składowe oceny:

- zawartość ITS – do **10 punktów**;
- udział w dyskusjach metodycznych z uczelnianym opiekunem praktyk – do **8 punktów**;
- zawartość pamiętnika – do **6 punktów**.

* Karta wypracowana przez opiekunów praktyk z ramienia UŁ.

Oceny:

24–22 punkty – bardzo dobry

21–18 punktów – dobry

17–14 punktów – dostateczny

13 i mniej punktów – niedostateczny

Bibliografia

Zarządzenie Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dn. 14 maja 2013 r., <http://www.uni.lodz.pl/www.uni.lodz.pl/prawo/uchwala,szczegoly,6972>, dostęp: 15.11.2013.
<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131>, dostęp: 12.11.2013.

Informacje o autorach

Jolanta Bonar, dr hab. – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Anna Buła, dr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Aleksandra Chmielińska, mgr – Uniwersytet Łódzki, Zakład Pedagogiki Twórczości.

Aleksandra Feliniak, dr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Monika Just, mgr – trener twórczości Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności.

Marta Kazimierczak, studentka – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, kierunek: edukacja elementarna i terapia pedagogiczna.

Agnieszka Kucal, studentka – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, kierunek: edukacja elementarna i terapia pedagogiczna.

Marta Kwella, mgr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Aleksandra Maj, mgr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Elżbieta Marek, dr – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim, Instytut Nauk Pedagogicznych.

Elżbieta Misiorna, mgr – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Zakład Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej.

Monika Modrzejewska-Świgulska, dr – Uniwersytet Łódzki, Zakład Pedagogiki Twórczości.

Jarosław Pawlicki, mgr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Dorota Radzikowska, dr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Joanna Sosnowska, dr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Małgorzata Taraszkiewicz, mgr – Grupa Edukacyjna 21.

Anna Tyl, dr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.