

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI

Rozwijanie
kompetencji zawodowych

pod redakcją
Wiesławy Leżańskiej
i Doroty Radzikowskiej

WCZESNA EDUKACJA



W WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI

Rozwijanie
kompetencji zawodowych



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI

Rozwijanie
kompetencji zawodowych

pod redakcją
Wiesławy Leżańskiej
i Doroty Radzikowskiej

WCZESNA EDUKACJA

Wiesława Leżańska, Dorota Radzikowska – Uniwersytet Łódzki Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Jolanta Andrzejewska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UEŁ

Bogusława Kwiatkowska

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/amelaxa

© Copyright by Authors, Łódź 2016

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.07170.15.0.K

Ark. wyd. 9,0; ark. druk. 11,625

ISBN 978-83-8088-170-9

e-ISBN 978-83-8088-171-6

<https://doi.org/10.18778/8088-171-6>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

| | |
|--|----|
| Wprowadzenie | 9 |
| Wiesława Leżańska | |
| Staż zawodowy nauczyciela wczesnoszkolnego przestrzenią rozwijania kompetencji..... | 15 |
| – Professional training of the first grades teacher as a space for competence development..... | 28 |
| Jolanta Bonar | |
| Refleksyjna praktyka w procesie stawania się nauczycielem | 29 |
| – Reflective practice in the process of becoming a teacher | 37 |
| Estera Kucińska | |
| <i>Action Research</i> – Refleksyjny pedagog w praktyce na podstawie systemu kształcenia studentów studiów magisterskich w Wielkiej Brytanii | 39 |
| – Action Research – Reflective teacher in practice on the basis of a system of educating students of undergraduate courses leading to a master’s degree in Great Britain | 43 |
| Dorota Zdybel | |
| Refleksja epistemologiczna jako narzędzie budowania własnego potencjału edukacyjnego przyszłych nauczycieli..... | 45 |
| – Epistemological reflection as a way of building learning potential in future teachers | 58 |
| Dorota Celińska-Mitał | |
| Praktyki pedagogiczne jako forma rozwijania kompetencji nauczycielskich w opinii studentów..... | 59 |
| – Teaching practice as a form of teacher competence development in the opinion of students | 69 |

Joanna Leek

- Kompetencja planistyczna nauczycieli a praca w wielokulturowych klasach 71
 – Teaching planning process in multicultural environment 80

Małgorzata Kwiatkowska-Góralczyk

- Nauczyciel edukacji początkowej a uczeń zdolny – wokół problemu (nie)kompetencji 81
 – The primary school teacher and the gifted student: on the issue of (in-)competence 97

Aleksandra Feliniak

- Kompetencje informacyjno-medialne nauczycieli wczesnoszkolnych w zakresie wykorzystywania multimedialnych środków dydaktycznych. Komunikat z badań 99
 – Information and media competence of teachers of early childhood education in the use of multimedia teaching aids. Communication research 111

Mirosław Kisiel

- Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej przewodnikiem dziecka wkraczającego w świat muzyki 113
 – Early childhood education teacher as the class tutor introducing the child into the world of music 126

Magdalena Pawlak

- Nauczyciel jako kreator przestrzeni estetycznej dziecka 127
 – Teacher as a creator of child's aesthetic space 142

Agnieszka Olechowska

- Samooceńca i wartościowanie kompetencji nauczycieli-terapeutów w przestrzeni edukacyjnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – doniesienie z badań 143
 – Self-esteem and valuing of teachers' competence of educational therapist in the education of pupils with special educational needs – research report 150

Alicja Matusz-Rżewska

- Kultura masowa jako przestrzeń działania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej 151
 – A mass culture as the space for an early school education teacher's activity 160

Anna Basińska

- Nauczyciel – uczący się dorosły. Refleksje nauczycieli wychowania
przedszkolnego pracujących w oparciu o program Tablit 161
– A teacher – an adult learner. Reflections of Kindergarten Teachers
Working on Tablit – Kindergarten Curriculum. 171

Dagna Czerwonka

- Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wobec oczeki-
wań XXI wieku 173
– Powers of early childhood education teacher against expectations of XXI
century. 183

- Noty o autorach 185**

Wprowadzenie

Książka *Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty rozwijania kompetencji* jest już dziesiątą w cyklu *Nauczyciel wczesnej edukacji w badaniach i praktyce edukacyjnej*. Cykl publikowany jest pod redakcją pracowników Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Łódzkiego. Każdy kolejny tom podejmuje nowy ważny problem, dotyczący podmiotu badań – nauczyciela wczesnej edukacji. Pokazuje także, że systematyczny namysł oraz refleksja nad kondycją zawodową tych nauczycieli jest po prostu koniecznością.

Niniejszy tom to rozważania wokół kompetencji tej właśnie grupy zawodowej. Przedstawiciele kilkunastu ośrodków naukowych debatują nad tożsamością i profesjonalizacją specjalistów wczesnej edukacji. Wielokrotnie stawiają pytania o to, jakie i jak zaawansowane w rozwoju są kompetencje zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji? Na czym polega swoistość tego zawodu i tych kompetencji? Jak określić logikę rozwoju tych kompetencji? Jak wspomagać nauczyciela w jego rozwoju zawodowym?

Nasza dzisiejsza wiedza o byciu nauczycielem skłania do stawiania nowych pytań, a nie nowych odpowiedzi na stare pytania. Autorzy artykułów, stawiając zatem pytania, nie tylko szukają na nie odpowiedzi, ale także skłaniają do krytycznego namysłu.

Pracę każdego nauczyciela charakteryzuje niepowtarzalność, dlatego kompetencje, których ona wymaga nigdy nie są zamknięte, wciąż są niewystarczające i wymagają zmian, dostosowania do nowych warunków i nowych potrzeb. Nauczyciel, wchodząc w interakcje z uczniami, za każdym razem odnajduje się w sytuacji nowej, nieznannej z wcześniejszych doświadczeń. Wymaga to otwartości na nowość i elastyczności w działaniu.

Nauczyciel w procesie edukacyjnym wywiera wpływ na uczniów nie tylko za pomocą wyuczonych technik działania, ale całą swoją osobą, gestem, słowem, zachowaniem, tym, kim jest. Przygotowanie nauczyciela do zawodu musi być zatem całościowe. Musi rozwijać nie tylko umiejętności zawodowe, ale bycie osobą. W polskiej rzeczywistości edukacyjnej

z tym jest największy problem. Koncepcje kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji odwołują się do pewnego wzorca, jakim ten nauczyciel ma być, nie zaś do tego, jakim się staje w procesie rozwoju. Stąd szczególna rola kształcenia nie tylko przygotowującego do zawodu, ale także wspomagającego rozwój w zawodzie – przechodzenie od pedagogicznej odtwórczości do twórczości, dochodzenie do profesjonalnego mistrzostwa. Z tego powodu w dyskursie pedagogicznym obok kwalifikacji nauczycieli małych dzieci coraz więcej miejsca zajmuje problem jego kompetencji.

Struktura monografii obejmuje 13 artykułów, w których motywem przewodnim stały się kompetencje nauczycieli wczesnej edukacji.

Tom otwiera artykuł **Wiesławy Leżańskiej** pt. *Staż zawodowy nauczyciela wczesnoszkolnego przestrzenią rozwijania kompetencji*. Autorka podejmuje w nim zaniedbany temat stażu zawodowego początkującego nauczyciela. Rozważa go w trzech aspektach: startu i adaptacji w zawodzie; profesjonalnego rozwoju nauczycieli oraz kształtowania kompetencji zawodowych. Autorka stawia tezę, że staż zawodowy to kolejny etap kształcenia w rozwoju zawodowym nauczycieli i wymaga on naprawy strategicznej i programowej. W związku z postawioną tezą stawia ważne pytania dotyczące rozwiązań legislacyjnych i organizacyjnych stażu nauczycielskiego. Proponuje także kilka przykładowych rozwiązań w tym zakresie. Artykuł skłania do refleksji i twórczych poszukiwań w obszarze przedmiotu badań.

W podobnym nurcie poszukiwań, ale w zakresie nowych rozwiązań praktyki studenckiej, mieści się artykuł **Jolanty Bonar** pt. *Refleksyjna praktyka w procesie stawania się nauczycielem*. Główna teza prezentowanego artykułu odnosi się do przestrzeni wzajemnej edukacji, jaką mogą tworzyć nauczyciele, badacze i studenci w ramach refleksyjnej praktyki. Autorka stawia nowe, ważne pytania: jakie i w jaki sposób możemy rozwijać kompetencje zawodowe poprzez refleksyjną praktykę? oraz jakie jest miejsce tej praktyki na drodze stawania się nauczycielem?

Refleksyjnego pedagoga w praktyce prezentuje, na podstawie własnych badań *action research*, **Eстера Kucińska** w artykule pt. *Action Research – Refleksyjny pedagog w praktyce na podstawie systemu kształcenia studentów studiów magisterskich w Wielkiej Brytanii*. Autorka prezentuje, w jakim stopniu *action research* może pomóc studentowi, nauczycielowi stać się refleksyjnym pedagogiem. Prowadzenie tego typu badań pozwala nauczycielowi łatwiej zrozumieć zależność efektów nauczania od własnych działań i postaw. Autorka zwraca także uwagę na szczególnie cenne w angielskim systemie kształcenia nauczycieli rozwiązania. Absolwent studiów I stopnia ma obowiązek zdobyć doświadczenie w praktyce przed podjęciem studiów stopnia II. Obligatoryjny

staż na tym etapie rozwoju zawodowego pozwala skrócić studia II stopnia do dwóch semestrów i daje niezbędne kompetencje zawodowe.

Interesujące rozważania na temat roli epistemologicznej refleksji w kształtowaniu nauczycielskich przekonań dotyczących procesu edukacyjnego w szkole prowadzi **Dorota Zdybel** w artykule *Refleksja epistemologiczna jako narzędzie budowania własnego potencjału edukacyjnego przyszłych nauczycieli*. Refleksję epistemologiczną autorka przedstawia jako wymiar metapoznania. Artykuł znakomicie uzupełnia trzy pierwsze rozprawy, wyjaśniając, w oparciu o szeroką literaturę przedmiotu, znaczenie refleksji epistemologicznej w rozwoju zawodowym nauczyciela. Według autorki jest ona narzędziem samoobserwacji i autoanalizy, a tym samym służy budowaniu własnego potencjału edukacyjnego, weryfikowaniu na bieżąco własnej wiedzy i kompetencji.

Dorota Celińska-Mitał w artykule pt. *Praktyki pedagogiczne jako forma rozwijania kompetencji nauczycielskich w opinii studentów* przedstawia analizę wypowiedzi studentów oceniających organizację praktyk, ich zgodność z założeniami programowymi oraz przydatność z punktu widzenia aktualnych bądź planowanych potrzeb zawodowych. Wśród pozytywnych ocen studenckich uwagę zatrzymuje zestawienie najbardziej pożądanых cech praktykanta, jakich oczekiwano od nich w miejscu praktyk. Wiedza i umiejętności znalazły się na miejscu odległym, zaś na trzech pierwszych znajdujemy: „gotowość do współpracy, zaangażowanie i kulturę osobistą”. Potwierdzają się liczne opinie, które podkreślają ogromną potrzebę rozwijania kompetencji społecznych kandydatów do bycia nauczycielem.

O kompetencjach planistycznych nauczyciela czytamy w tekście **Janny Leek** pt. *Kompetencja planistyczna nauczycieli a praca w wielokulturowych klasach*. Rozważania autorki odnajdujemy w trzech obszarach: planowania, kompetencji planistycznych oraz specyfiki planowania w klasach wielokulturowych. Autorka przekonuje o zaletach planowania dla pracy nauczyciela i ucznia. Każdy plan nadaje kierunek działaniom i wprowadza ład organizacyjny. Dlatego posiadanie kompetencji planistycznych autorka uważa za niezbędne w wykształceniu nauczyciela.

Uczeń zdolny to temat, który zajmuje umysły pedagogów i psychologów od zamierzchłych czasów. W uczelniach amerykańskich, na wydziałach edukacji najbardziej znaczące katedry noszą nazwy Education for Gifted and Talented. Pierwsza dekada XXI w., nastawiona na szybki rozwój ekonomiczny, społeczny i kulturowy, przyniosła nową dyskusję w zakresie zdolności i ucznia zdolnego. Interesujący artykuł na ten właśnie temat prezentuje **Małgorzata Kwiatkowska-Góralczyk**. Autorka analizuje ważny problem kompetencji nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym. Swoje rozważania opiera na bogatej literaturze polskich

pedagogów i psychologów. Z niepokojem podaje przykłady nauczycieli, dla których „uczeń zdolny to duży kłopot”. W interesujący sposób pisze o potrzebie rzeczywistych, a nie pozorowanych, zmian w praktyce nauczycielskiej już na poziomie wczesnej edukacji.

Do tych ważnych zmian wpisują się kompetencje informacyjno-medialne nauczycieli. *Czwarta rewolucja* w oświacie to nauczanie za pomocą technologii informacyjnej. Komunikat z badań na temat kompetencji informacyjno-medialnych nauczycieli wczesnoszkolnych przedstawia **Aleksandra Feliniak**. Badania przeprowadzone wśród łódzkich nauczycieli klas początkowych potwierdzają liczne badania prowadzone w innych regionach kraju. Nauczyciele zdecydowanie mają świadomość wartości mediów w procesie edukacyjnym, wiedzą też o tym, że posiadanie kompetencji informacyjno-medialnych jest im niezbędne, jeżeli chcą być partnerami swoich uczniów w tej dziedzinie. Niestety wiedza ta nie przekłada się na praktykę pedagogiczną. Nawet w najlepiej wyposażonych szkołach w nowoczesne środki dydaktyczne, ich wykorzystywanie nie jest na porządku dziennym.

Mirosław Kisiel w artykule *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej przewodnikiem dziecka wkraczającego w świat muzyki* omawia kompetencje nauczyciela wczesnoszkolnego z perspektywy wychowania muzycznego. Na podstawie własnych badań Autor przekonuje o potrzebie kształcenia muzycznego studentów kierunków pedagogicznych. Badani nauczyciele dostrzegają bowiem braki w swoich kompetencjach muzycznych i postulują przejęcie edukacji muzycznej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej przez specjalistów.

Kompetencje nauczyciela do kreowania przestrzeni estetycznej dziecka omawia **Magdalena Pawlak**. Główna teza Autorki brzmi: „nauczyciel, kreując wizualną przestrzeń estetyczną wokół dziecka, musi brać pod uwagę własne kompetencje oraz możliwości odbiorcze dziecka”. Z tego powodu w artykule czytamy o możliwościach percepcyjnych i twórczych dziecka, znajdujemy także bardzo interesujące wskazania artystyczno-pedagogiczne (poparte wieloma fotografiami) do urządzania przestrzeni estetycznej.

Samoocena i wartościowanie kompetencji nauczycieli-terapeutów w przestrzeni edukacyjnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest przedmiotem rozważań **Agnieszki Olechowskiej**. W swoim doniesieniu z badań Autorka odpowiada na pytania, jakimi profesjonalistami czują się badani nauczyciele-terapeuci oraz jakie kompetencje wskazują jako najważniejsze w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w różnych obszarach edukacyjnej przestrzeni.

Pytania na temat kompetencji kulturowych nauczyciela wczesnoszkolnego w artykule *Kultura masowa jako przestrzeń działania*

nauczyciela wczesnoszkolnego stawia **Alicja Matusz-Rzewska**. Artykuł to swoisty apel Autorki o to, by nauczyciele o dostatecznie rozwiniętych krytycznych kompetencjach kulturowych dostrzegali konieczność wchodzenia w dyskurs z kulturą popularną, w której, zdaniem Autorki, niezwykle mocno są zakorzenieni ich wychowankowie. „Zadaniem pedagogów jest zatem świadome i krytyczne współuczestniczenie w kulturze, która manipuluje, uwodzi, pochłania bez reszty”.

O rozwijaniu kompetencji zawodowych nauczycieli przedszkoli pisze **Anna Basińska**. W artykule *Nauczyciel – uczący się dorosły. Refleksje nauczycieli przedszkoli pracujących w oparciu o program Tablit* Autorka prezentuje wyniki ankiety ewaluacyjnej przeprowadzonej wśród nauczycieli przedszkoli, które przez dwa lata wraz z dziećmi testowały innowacyjny program wychowania przedszkolnego Tablit. Ten interesujący program powstał na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Nauczyciel w programie to inspirator, źródło wsparcia rozwojowego oraz organizator środowiska uczenia się. Wypowiedzi badanych nauczycielek potwierdzają tezę wielu badaczy, że „wprowadzanie zmian w edukacji należy rozpocząć od przekonania do nich nauczycieli”.

Tom zamyka artykuł **Dagny Czerwonki** pod tytułem *Kompetencje nauczyciela wczesnoszkolnego wobec oczekiwań XXI wieku*. Na zakończenie niezwykle interesujących rozważań wielu Autorów znajdujemy w nim niejako konkluzję, stwierdzenie, że „istnieje silna potrzeba na poszukiwanie nauczyciela nowej epoki, który potrafi sprostać nowym wyzwaniom edukacyjnym”. Teza, którą mogła postawić i stawiała każda epoka. Każda bowiem kreowała swój model nauczyciela i wyposażała go w określone kompetencje. Kim ma być nauczyciel podejmujący pracę z małym dzieckiem? To pytanie, które stawiano już w XIX w. Drogi poszukiwań ideału nauczyciela przedstawiane w licznych pracach pedagogów, psychologów i socjologów były bardzo interesujące, lecz zarazem różnorodne i często pozostające ze sobą w całkowitej sprzeczności. Ostatnie dziesięciolecie to wielorakie próby określenia kwalifikacji i kompetencji nauczycieli wczesniej edukacji. Praktyka kształcenia tych właśnie nauczycieli wykazuje współcześnie ogromne zróżnicowanie. Z dużym niepokojem patrzymy dzisiaj na próby obniżania kwalifikacji nauczycieli. Minister Edukacji Narodowej nie oczekuje od nauczycieli przedszkoli, klas początkowych i starszych klas szkoły podstawowej wykształcenia na poziomie magisterskim, wręcz przeciwnie, utrzymuje możliwość łatwego zdobywania uproszczonych wymagań kwalifikacyjnych w postaci kursów. Wracamy do lat czterdziestych i pięćdziesiątych XX w., ale wówczas kształcenie kursowe usprawiedliwiała sytuacja społeczna kraju. Czym wytłumaczyć dzisiejsze działania polityków oświatowych?

Wiesława Leżańska

Uniwersytet Łódzki

Staż zawodowy nauczyciela wczesnoszkolnego przestrzenią rozwijania kompetencji

Definicje obszaru badań

Przyczyny, dla których człowiek podejmuje pracę zawodową mogą być różne. Jedni robią to dla realizacji swoich ambicji, inni chcą utrzymać kontakt ze światem, ale najczęściej praca zawodowa stanowi źródło utrzymania pracownika i jego rodziny. Praca to niezwykle ważna sfera aktywności społeczeństwa. Nie dziwi zatem fakt, że jest przedmiotem niezliczonej ilości opracowań prawnych, ekonomicznych, socjologicznych itd. Wszystko po to, by jak najdalej ucywilizować stosunki pracy, by poddać je kontroli czy wręcz nadzorowi państwa. Mimo jednak znacznie rozbudowanego prawa pracy pozostają obszary nie do końca uregulowane i pozostawione swobodzie stron stosunku pracy. Takim obszarem jest na przykład **staż pracy**.

Prawo pracy nie zawiera jednolitej definicji stażu pracy. Co więcej, nie zawiera też żadnych wiążących i jednolitych zasad ustalania stażu pracy. Zdecydowanie inaczej definiuje się **staż zawodowy**. Tym razem jednoznacznie podkreśla się, że jest to forma nauki polegająca na zdobywaniu wiedzy i umiejętności w miejscu pracy.

Stáže mogą mieć formę płatną lub bezpłatną. Najczęściej stażysta ma przydzielonego mentora, osobę, która uczy go zawodu. Osoba będąca na stażu ma podpisaną umowę na czas określony. Jedną z form stażu zawodowego jest staż poddyplomowy.

Kariera zawodowa każdego nauczyciela rozpoczyna się od funkcji nauczyciela stażysty. Funkcję tę otrzymuje nauczyciel celem odbycia dziewięciomiesięcznego stażu, zakończonego awansem na wyższe stanowisko (nauczyciela kontraktowego). Dyrektor przydziela stażyście opiekuna (spośród nauczycieli mianowanych lub dyplomowanych), który pomaga mu w przygotowaniu i wprowadzeniu w życie planu rozwoju zawodowego stażysty oraz opracowuje projekt oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu. Zaakceptowany przez dyrektora

plan rozwoju zawodowego, czyli projekt zawierający główne punkty, zgodnie z którymi stażysta pracuje przez dziewięć miesięcy, ma na uwadze warunki, które należy wypełnić celem awansu.

Zgodnie z uwagami zawartymi w Rozporządzeniu w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli¹ „nauczyciel stażysta ubiegający się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego w okresie odbywania stażu powinien w szczególności:

- 1) poznawać organizację, zadania i zasady funkcjonowania szkoły, w tym:
 - a) przepisy związane z funkcjonowaniem szkoły,
 - b) sposób prowadzenia dokumentacji obowiązującej w szkole,
 - c) przepisy dotyczące zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków nauki i pracy;
- 2) uczestniczyć jako obserwator w zajęciach prowadzonych przez opiekuna stażu lub innych nauczycieli, w wymiarze co najmniej jednej godziny zajęć w miesiącu, oraz omawiać z prowadzącym obserwowane zajęcia;
- 3) prowadzić zajęcia z uczniami, w obecności opiekuna stażu lub dyrektora szkoły, w wymiarze co najmniej jednej godziny zajęć w miesiącu, oraz omawiać je z osobą, w obecności której zajęcia zostały przeprowadzone;
- 4) uczestniczyć w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli².

Nauczyciel stażysta – w systemie awansu zawodowego nauczycieli jest to osoba posiadająca odpowiednie kwalifikacje do pracy w charakterze nauczyciela, ale nieposiadająca innego stopnia tego awansu. Do jego obowiązków należy zatem:

- 1) Współpraca z opiekunem stażu.
- 2) Opracowanie planu rozwoju zawodowego, który musi spełniać wymagania, o których mowa w § 6 Rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.
- 3) Obserwowanie i prowadzenie zajęć.
- 4) Rozwijanie umiejętności i współpraca z innymi uczestnikami życia szkoły bądź przedszkola.

Dyrektor placówki ustala i planuje formy doskonalenia zawodowego nauczycieli. Nauczyciel stażysta jest zobowiązany w nich uczestniczyć.

1 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2013 r., poz. 393, z późn. zm.).

2 Tamże.

Ponadto jego zadaniem jest nawiązanie współpracy z pedagogiem i psychologiem szkolnym, aby poznać środowisko uczniów i ich problemy.

5) Poznanie organizacji i zasad funkcjonowania szkoły.

Rozpoczynając pracę, nauczyciel musi zapoznać się z organizacją, zadaniami i zasadami funkcjonowania szkoły:

- poznać przepisy związane z funkcjonowaniem szkoły,
- sposób prowadzenia dokumentacji,
- przepisy dot. bezpieczeństwa i higieny.

Podstawowe, ważne dokumenty i przepisy, z którymi powinien zapoznać się nauczyciel stażysta, to: statut szkoły, wewnętrzny system oceniania, program wychowawczy, program profilaktyczny, obowiązujące w placówce procedury i regulaminy dotyczące uczniów oraz pracowników. Niezbędne jest także zapoznanie się z najważniejszymi aktami prawnymi, regulującymi jego pracę.

W drodze postępowania kwalifikacyjnego stopień nauczyciela kontraktowego nadaje dyrektor szkoły.

Ten właśnie rodzaj stażu zawodowego nauczyciela, a dokładnie nauczyciela wczesnoszkolnego, jest przedmiotem rozważań w niniejszym artykule w trzech aspektach:

- startu i adaptacji w zawodzie,
- profesjonalnego rozwoju nauczycieli,
- kształtowania kompetencji zawodowych.

Kolejnym pojęciem obszaru badań są **kompetencje, a dokładniej kompetencje zawodowe**.

Sprecyzowane kompetencje charakteryzują kwalifikacje ludzi w poszczególnych zawodach, są także swoistą gwarancją osiągnięcia przez nich sukcesów zawodowych. Przyjmuje się, że tylko ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być mistrzami w swojej profesji.

W literaturze spotykamy całkiem dużo prób definiowania kompetencji i ich klasyfikowania. David Fontana przyjmuje, że jest to sprawność radzenia sobie z problemami, jest wyuczalną umiejętnością robienia rzeczy dobrze³. Słownikowe ujęcie kompetencji (łac. *competentia*) oznacza zakres pełnomocnictw, uprawnienie do działania, a także zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności za nie⁴. W *Słowniku pedagogiki pracy* kompetencja rozumiana jest jako nadany na podstawie kwalifikacji zakres pełnomocnictw i uprawnień do działania, decydowania, wydawania sądów w danym obszarze. Kompetentną jest osoba

3 D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Zys i S-ka, Poznań 1998, s. 45.

4 W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 1998, s. 174.

mająca uprawnienia do działania i kwalifikacje⁵. W pedagogice kompetencja traktowana jako zdolność do samorealizacji to podstawowy warunek wychowania. Jako zdolność do określonych obszarów działań jest uważana za rezultat procesu uczenia się. Wartość treściową kompetencji stanowią: wiedza, umiejętności i zdolności⁶.

Od wszystkich uczących w szkole wymaga się statusu wykwalifikowanego nauczyciela, co bezpośrednio łączy się z edukacją nauczycielską i poziomem profesjonalizmu, który przejawia się w kompetentnym działaniu pedagogicznym. Podział Roberta Kwaśnicy na kompetencje interpretacyjne i realizacyjne⁷ wydaje się szczególnie słusznym w odniesieniu do zawodu nauczyciela.

Kompetencje interpretacyjne to doświadczenia (wartości, wiedza, umiejętności), które umożliwiają „czynienie świata zrozumiałym”. Te kompetencje pozwalają formułować cele i strategie działania, dobrać właściwe metody oraz dostrzegać otoczenie i samych siebie jako czynniki stanowiące ograniczenia i możliwości działania. Kompetencje realizacyjne zaś, to wiedza typu technicznego, która warunkuje umiejętności posługiwania się określonymi metodami i środkami działania. Można zatem powiedzieć, że efektywność zawodowa jest warunkowana zarówno kompetencjami interpretacyjnymi, jak i realizacyjnymi. W rzeczywistości edukacyjnej termin ‘kompetencje’ staje się więc bardzo użytecznym, uzasadnia bowiem dlaczego oprócz znajomości zasad, metod i środków działania oraz umiejętności posługiwania się nimi, nauczyciel potrzebuje jeszcze umiejętności rozumienia sytuacji edukacyjnych.

Rozumienie sytuacji edukacyjnych wymaga szerokiej, gruntownej wiedzy o charakterze interdyscyplinarnym. Ułatwi ona nauczycielowi dostrzeganie zadań zawodowych na tle ogólnych problemów nauki, kultury i życia społecznego. Dobrze byłoby, gdyby wiedza ta pochodziła z różnych szkół i źródeł i obejmowała zarówno wiedzę naukową, jak i tzw. zdroworozsądkową.

Pojęcie kompetencji wywodzi się z tradycji behawiorystycznych i w naturalny sposób jest bliskie praktyki życia społecznego, dążeniom człowieka do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie.

5 T. Nowacki, K. Korabiowa-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, WSP TWP, Warszawa 2000, s. 101.

6 W. Okoń, *Nowy Słownik...*, s. 129.

7 R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 3, s. 59–66; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 298–305.

W interpretacji tego pojęcia odnajdujemy różne ujęcia: w znaczeniu węższym, w znaczeniu szerszym bądź w rozumieniu tego terminu całościowo. W edukacji nauczycielskiej wszystkie one występują jako określone zestawy umiejętności i sprawności bądź szeroka, holistyczna sprawność do wykonywania tego zawodu. W pewnym sensie tłumaczy to, iż w opisie kompetencji nauczyciela często spotykamy wyodrębnianie kompetencji: komunikacyjno-interpretacyjnych, kreatywnych, społecznych, pragmatycznych, informatyczno-medialnych itp.⁸

Start zawodowy czyli trudne początki

Powszechną tendencją we współczesnym świecie jest wzrost wymagań wobec jakości nie tylko przygotowania naukowego, ale także zawodowego nauczycieli z silnym akcentem na skuteczność ich działania. Program kształcenia nauczycieli wczesnoszkolnych musi zatem opierać się na zasadzie jedności poznania i działania pedagogicznego. Jest to najlepsza droga umożliwiająca nauczycielowi osiągnięcie „tożsamości autonomicznej” (J. Habermas). Na tym poziomie bowiem dokonuje się zrównanie powinności zawodowych ze zobowiązaniami moralnymi, jakie nauczyciel ma wobec siebie i wobec ucznia⁹. Stąd szczególna rola kształcenia nie tylko przygotowującego do zawodu, ale także wspomagającego rozwój w zawodzie.

Najtrudniejszym problemem w kształceniu przyszłych nauczycieli jest łączenie teorii z praktyką. Wiedza przedmiotowa, wiedza profesjonalna stanowią podstawę dla refleksyjnego doświadczenia praktycznego. Dopiero te trzy czynniki decydują o kompetencji w nauczaniu.

Doświadczenia, wątpliwości i uświadomione potrzeby w zakresie przygotowania praktycznego i teoretycznego należy dokładnie analizować w trakcie zajęć seminaryjnych w uczelni. Tak jak kształcenie lekarzy odbywa się przy łóżku chorego, tak i kształcenie nauczycieli powinno się odbywać w rzeczywistości przedszkolnej i szkolnej. Studenci winni dokładnie poznać funkcjonowanie instytucji pedagogicznych, które kiedyś staną się ich miejscem pracy. Przy czym praktyka pedagogiczna nie może ograniczać się tylko do poznawania samego procesu pedagogicznego danych instytucji, ale także do problemów

8 G. Koć-Seniuch, *Kompetencje nauczyciela trzeciego tysiąclecia*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, B. Dymara (red.), t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.

9 J. Habermas, *Teoria i praktyka. Wybór pism*, PIW, Warszawa 1983.

zarządzania nimi, współpracy z rodzicami i z szerokim środowiskiem społecznym¹⁰.

Taka organizacja praktycznego kształcenia nauczycieli nie jest ani nowa ani szczególnie oryginalna. Podobne rozwiązania są stosowane od wielu lat w krajach europejskich, a także w Stanach Zjednoczonych. „Praktyki pedagogiczne są uznawane za najistotniejszy element kształcenia zawodowego w czasie odbywania studiów. Terminatorstwo staje się najważniejszym składnikiem przygotowania do zawodu”¹¹.

Autorem koncepcji refleksyjnej praktyki jest Donald A. Schon, amerykański profesor Urban Studies and Education w Massachusetts Institute of Technology. Jego wieloletnie badania dowodzą, że o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność zastosowania teorii w praktyce, ile zdolność do prowadzenia zarówno w trakcie zajmowania się konkretnym przypadkiem, jak i po ukończeniu pewnego etapu pracy, szczególnego rodzaju refleksji, którą nazwał odpowiednio „refleksją w działaniu” i „refleksją nad działaniem”. Analizując liczne przykłady profesjonalnych dokonań, Schon udowodnił, że spontaniczne, ale sprawne i odpowiednie do wymogów chwili działanie wynika z wiedzy, która zawarta jest w nim samym (*knowing-in-action*)¹².

Koncepcja D. Schona jest zatem odpowiedzią na wymogi współczesnego profesjonalizmu. Jej przywołanie w rozważaniach nad stażem zawodowym nauczyciela wczesnoszkolnego ma swoje ważne uzasadnienie. Nie mamy bowiem wątpliwości, że praktyki nie tylko zmniejszają tzw. szok zawodowy, ale także mobilizują przyszlých nauczycieli do działań twórczych, innowacyjnych. Odgrywają zatem niezwykle ważną rolę w adaptacji zawodowej młodego nauczyciela¹³.

Start zawodowy jest przełomowym momentem w życiu każdego nauczyciela. Jest oczywistym, że nowa sytuacja jest zazwyczaj sytuacją trudną. Często niestety pojawia się niezgodność między stanem rzeczywistości zawodowej a jej subiektywną percepcją, między systemem

10 W. Leżańska, *Wiedza naukowa czy praktyczna? Kontrowersje na temat kształcenia pedagogów wczesnej edukacji*, [w:] *Pedagogika*, T. 4, *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee*, J. Piekarski, A. Głowała, J. Mielczarek (red.), PWSZ, Płock 2005, s. 240.

11 R. Pachociński, *Kształcenie nauczycieli za granicą*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1992, s. 42.

12 D. Schon (red.), *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*, New York College Teachers Press 1991.

13 Por. J. Bonar, A. Buła, *Praktyczne kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji*, [w:] J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 14–16.

wartości i możliwości a wymaganiami społecznymi i zawodowymi. Start zawodowy młodych nauczycieli różni się zdecydowanie od startu innych młodych specjalistów. Nie ma w nim okresu przejściowego, od pierwszego dnia pracy przechodzi od statusu studenta, nie zawsze w pełni samodzielnego, do statusu pełnoprawnego i samodzielnego nauczyciela. Staje się w pełni odpowiedzialny za powierzone mu dzieci i wyniki ich nauczania. Pierwszy samodzielny kontakt nauczyciela z dziećmi, które pierwszy raz usiadły w ławce szkolnej, to niezwykle znaczący moment dla ich dalszej współpracy. Lęk i onieśmienie zazwyczaj występuje po obu stronach. Każdy kolejny dzień w szkole przynosi nowe problemy. Umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej do praktyki okazuje się zadaniem trudnym. Wyzwaniem staje się codzienne przygotowywanie się do zajęć szkolnych, opracowywanie scenariuszy zajęć, pomocy dydaktycznych, pierwsze próby samodzielnego oceniania uczniów. Na trudności dydaktyczne nakładają się problemy wychowawcze. Młody nauczyciel staje w roli sędziego, rozjemcy. Jego zadaniem jest zbudować zespół klasowy, który będzie funkcjonował przez następne lata, musi zdobyć szacunek uczniów, aprobatę swoich działań, musi być sprawiedliwy i obiektywny. Tymczasem często nie umie sobie poradzić z prostymi konfliktami uczniowskimi. Drugi obszar lęków stażysty to współpraca z rodzicami, często nadmiernie wymagającymi i niechętnymi do współpracy.

Zamiast refleksji pojawia się zagubienie i strach. Zgodnie z koncepcją Schona refleksja dotycząca działania powinna się pojawić jako reakcja zwrotna na wstrząs, którego doznaje praktyk w nieoczekiwanej sytuacji. Nauczyciel postawiony wobec konieczności ogarnięcia tego, co się dzieje, może zatrzymać się na chwilę po to, żeby pomyśleć, postawić sobie pytania, które posłużą interpretacji zaistniałej sytuacji (refleksja nad działaniem). Może także modyfikować swoje działanie w trakcie prowadzonych czynności (refleksja w działaniu). Jest to niewątpliwie proces trudniejszy, wymaga przede wszystkim rozumienia działania. Według Schona sprawny praktyk jest w stanie zmodyfikować swoje działanie w ciągu kilku sekund od wyboru nowego wariantu. Ale tak działa sprawny praktyk, a nie stażysta. Co zatem można zrobić, aby pomóc początkującemu nauczycielowi? Refleksyjnej praktyki można się nauczyć. Schon proponuje tradycyjne metody coachingu i konwersatorium. Praca pod okiem nauczyciela-mentora, dyskusje z kolegami, innymi nauczycielami, edukatorami¹⁴. Metody tradycyjne, ale wciąż skuteczne. Pomocna

14 D. Schon, *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey Bass, London 1987.

dłoń starszego kolegi, który niedawno borykał się z tymi samymi problemami, wciąż nieoceniona. Ale czy nie jest to najlepszy sposób na przenoszenie schematów i stereotypów? Czy o taki rozwój profesjonalny nam chodzi?

Staż zawodowy jako drugi etap rozwoju profesjonalnego

Podjmując rozważania na temat stażu zawodowego jako drugiego etapu rozwoju profesjonalnego (pierwszy to etap studiów), należy określić, czym jest profesjonalizm nauczycielski. Słowo profesja określane jest w słownikach języka polskiego jako „praca zawodowa, stałe zatrudnienie; zajęcie, fach, zawód” zaś pochodzący od niego rzeczownik ‘profesjonalista’ czy przymiotnik ‘profesjonalne’ i przysłówek ‘profesjonalnie’ wskazują już nie tyle na sam fakt wykonywania zawodu, co na wysoki stopień wykonywania czynności zawodowych bądź dobrą znajomość swojego zawodu. W krajach anglosaskich na miano *profession* zasługują tylko te formy aktywności zawodowej, które charakteryzują się uwikłaniem w kwestie filozoficzno-etyczne, wymagają zdolności do refleksji nad sensem i charakterem wykonywanej profesji, a nie tylko fachowości, czyli technicznych umiejętności wykonywania zawodu. Do tej grupy zawodów zalicza się lekarzy, prawników, inżynierów, a także nauczycieli.

Planowany zatem profesjonalny rozwój potrzebny jest dla rozwoju zawodowego nauczycieli na osi continuum od początku kariery nauczyciela aż do mistrzostwa w zawodzie. Dla jego zapewnienia konieczne jest spełnienie kilku warunków: czas, zaangażowanie, krytyczna refleksja, ograniczanie barier, uczenie aktywności.

Jeżeli przyjmujemy, że początkowy okres pracy młodego nauczyciela ma największy wpływ na kształtowanie jego postaw wobec rozwoju profesjonalnego, to musimy również przyjąć, że organizacja stażu zawodowego tegoż nauczyciela staje się jednym z ważniejszych zadań edukacji nauczycielskiej. Nie ulega wątpliwości, że etap ten to przedłużenie procesu kształcenia. Rozpoczyna się etap postudialny, w którym dominuje samokształcenie i doskonalenie we wszystkich fazach rozwoju zawodowego nauczyciela, tj. przygotowania do aktywności zawodowej, adaptacji do pracy zawodowej, wzmożonej aktywności zawodowej aż do mistrzostwa w zawodzie.

O prawidłowym przebiegu rozwoju zawodowego nauczyciela decyduje jednak etap studialny. Już w toku studiów kandydaci na nauczycieli muszą się zapoznać z przyszłymi problemami praktyczno-zawodowymi i przyswoić sobie konkretne sposoby ich rozwiązywania.

Obserwacje i doświadczenia zebrane w toku działalności praktyczno-zawodowej skłaniają ich do refleksji, do „stawiania pytań teorii”. Odpowiedzi na te pytania studenci szukają razem z nauczycielami akademickimi na zajęciach w szkole wyższej. Umiejętność praktyczną bowiem można dobrze opanować jedynie przez działanie i refleksję nad działaniem. Świadoma refleksja zaś, potrafi wydobyć teorię z działania i korygować zarówno teorię, jak i działanie. Proces studiowania powinien zatem umożliwić studentom odkrywanie teorii we wszelkim działaniu.

Niewątpliwie dobrym rozwiązaniem jest ścisła współpraca między miejscem odbywania praktyki i instytucją kształcąca. Tylko to może zapewnić stałą, naturalną wymianę między teorią i praktyką oraz umożliwi studentom korygowanie ich osobistych teorii działania i stworzy realną alternatywę wobec tradycyjnego, techniczno-racjonalnego podejścia do kształcenia nauczycieli¹⁵.

Profesja nauczycielska należy do tych, które w stopniu wyższym niż inne uwarunkowane są czynnikami zewnętrznymi. Dlatego rozwój profesjonalnej działalności nauczycieli nie może ograniczać się tylko do ich miejsca pracy. O efektywności tego procesu decydują szerokie zespoły ludzkie: doświadczeni nauczyciele, administratorzy, pracownicy wyższych uczelni, profesjonalści z biznesu oraz eksperci czy doradcy z innych profesji.

Szczególnie uczelnie wyższe powinny być wciąż otwarte na wspieranie nauczycieli na różnych etapach profesjonalnego i osobowego rozwoju. System wprowadzania nauczycieli do zawodu w Polsce jest wciąż bardzo niedoskonały. Poza studiami podyplomowymi uczelnie praktycznie nie oferują żadnych form wspierania rozwoju profesjonalnego. Tymczasem istnieją sprawdzone rozwiązania warte rozważenia. W Stanach Zjednoczonych system wprowadzania nauczycieli do zawodu uwzględnia na przykład takie formy, jak:

- „- gorąca linia, która umożliwia młodym adeptom zwracanie się o pomoc do swoich wychowawców z college'ów i uniwersytetów;
- wizytacje nauczycieli college'ów i uniwersytetów w szkołach w celu wprowadzania korekty programów i efektywnego rozwiązywania problemów;
- kursy fakultatywne dla nauczycieli-absolwentów w macierzystych uczelniach w celu udzielenia pomocy w pierwszym roku pracy nauczycielskiej;

15 W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*, Wydawnictwo UE, Łódź 1998, s. 200–201.

- gwarancja pomocy ze strony college'ów i uniwersytetów dla szkół zatrudniających absolwentów, w celu zapewnienia efektywnej pracy w klasie¹⁶.

Rozwijanie kompetencji zawodowych w okresie stażu

Współczesna pedeutologia to wielowymiarowa dziedzina, w której spotykają się zasadnicze nurty filozoficzne, aksjologiczne, prakseologiczne, psychologiczne i socjologiczne. Zakłada ona przygotowanie nauczycieli do coraz bardziej złożonych i zmiennych zadań. Dostrzega w nauczycielu osobę, profesjonalistę, organizatora, doradcę, społecznika i animatora kultury. To oczywiście model optymalny, do którego nauczyciel może stopniowo przybliżać się na drodze swojego rozwoju osobowego i zawodowego.

Taki model to zespół określonych kwalifikacji i kompetencji, które nauczyciel zdobywa w okresie studiów i w okresie postudialnym, a zatem także w okresie rozważanego stażu zawodowego. Jego podstawowym celem jest awans na nauczyciela kontraktowego. Dziewięć miesięcy pracy, zgodnie ze ściśle określonymi kryteriami, pozwala stażyście awansować i rozpocząć wspinaczkę po kolejny stopień awansu zgodnie z planem własnego rozwoju zawodowego. Ta implikacja stymuluje nauczycieli do aktywnego udziału w różnych formach dokształcania i doskonalenia. Permanentne kształcenie i doskonalenie jest niejako kluczem do zdobywania kompetencji profesjonalnych. Czy tak jest w istocie?

Jeżeli przyjmijemy, że zakres kompetencji nauczyciela obejmuje wiedzę, umiejętności i postawy, to powinniśmy przyjąć, że te wielorakie formy kształcenia i doskonalenia spełniają założone zadania. Dlaczego zatem wciąż szukamy nowych, efektywnych form wspierania nauczycieli zwłaszcza w okresie adaptacji zawodowej, czyli w okresie najtrudniejszym. Odpowiedź jest dość oczywista. Na pierwszym etapie rozwoju zawodowego szczególnie ciężko przeżywa się nawet drobne niepowodzenia i porażki. Większość problemów interpretowana jest jako przeciwności losu bądź złośliwości ludzi. Tymczasem jest to konsekwencją silnej koncentracji na sobie, lęku przed jakimkolwiek ocenianiem,

16 L. J. Jakubielski, *The reform of teacher education In the United States – recommendation and trends*, Praga 1994, za: J. Kuźma, *Ewolucja współczesnych teorii pedeutologicznych a wspieranie rozwoju nauczycieli w różnych fazach rozwoju*, [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, K. Duraj-Nowakowa (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, s. 239.

bezdarnością wobec tego, co się dzieje. Łatwo tu o *non starter*, czyli porażkę na starcie kariery pedagogicznej, falstart pedagogiczny¹⁷.

Fundamentem nauczycielskich kompetencji jest wiedza: ogólna, psychologiczno-pedagogiczna i przedmiotowa. Sprawne poruszanie się nauczyciela we wszystkich trzech obszarach wiedzy jest niezbędne, ale nie oczywiste. Nauczyciel musi także dysponować umiejętnościami uczenia się i nauczania oraz oddziaływania wychowawczego na dzieci. Z tego punktu widzenia kluczowymi są: umiejętności kierownicze, umiejętności komunikacyjne i umiejętności społeczne. Kierownicze wyrażają się w skuteczności sprawnego działania w zakresie: planowania, organizowania, motywowania, koordynowania i oceny procesu dydaktyczno-wychowawczego. Umiejętności komunikacyjne umożliwiają nadawanie i odbieranie komunikatów w zależności od warunków i sytuacji, w których nauczyciel się znajduje. Umiejętność komunikowania się z uczniami sprzyja przede wszystkim zwiększeniu efektywności pracy oraz budowaniu dobrych relacji między podmiotami szkoły. Umiejętności społeczne zaś przejawiają się w sprawności nauczyciela do podejmowania i utrzymywania prawidłowych kontaktów z rodzicami, opiekunami i społecznością lokalną w celu wyrównywania deficytów rozwojowych i środowiskowych dzieci i młodzieży, tworzenia atmosfery wzajemnego zaufania i bezpieczeństwa w szkole.

W rozwijaniu nauczycielskich kompetencji niezastąpione jest doświadczenie. Doświadczenie zawodowe jest ściśle związane z krytyczną refleksją nad realizowanymi dotąd funkcjami, działaniami i zadaniami oraz nad rozwojem zawodowym i moralnym nauczyciela.

W prawidłowo zorganizowanym stażu początkujący nauczyciel pozostaje pod opieką mentora, którym z reguły jest nauczyciel dyplomowany bądź mianowany, posiadający już pewien zasób doświadczenia zawodowego. Mentoring jest definiowany jako proces edukacyjny przebiegający w relacji między dwiema osobami zajmującymi różne pozycje zawodowe. Najczęściej rola mentora polega na wskazywaniu kierunku działań, konstruktywnej krytyce, wspólnym poszukiwaniu odpowiedzi i rozwiązań na pojawiające się problemy, skłanianiu do refleksji. Ważnym zadaniem mentora jest także wsparcie emocjonalne, dodawanie odwagi, ośmielanie, upewnianie, rozwiewanie wątpliwości itp.

17 R. Kwiecińska, *Badanie postaw kandydatów na nauczycieli wobec przyszłego zawodu*, [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, K. Duraj-Nowakowa (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, s. 301.

Człowiek uczy się zarówno w sytuacji powodzenia, sukcesu, jak i niepowodzenia, porażki. Potrzebuje wtedy mądrego mentora, który pokaże mu wartości porażki.

Ogromną wartością dla stażysty jest wspólna praca w zespole, uczenie się od siebie nawzajem, konsultowanie, dyskusowanie, wyjaśnianie. Dobrze byłoby, żeby od samego początku młody nauczyciel wprowadzany był w rolę twórcy-kreatora, a nie sprawnego realizatora obowiązującego programu. Niewątpliwie to trudne zadanie dla mentora, niemal osobiste wyzwanie, ale także potwierdzenie profesjonalnej biegłości oraz skuteczności.

Wchodzenie w zawód, rozwijanie zawodowych kompetencji wymaga klimatu szczególnego, którego podstawą są otwarte, podmiotowe relacje łączące całą społeczność szkolną. Relacje pozbawione manipulacji, nacisku, konformizmu. Nie jest to proste zadanie. Bywa, że młody nauczyciel szybciej uzyska wsparcie i mobilizację profesjonalną ze strony uczniów niż swoich kolegów. To najczęściej pozytywne relacje z uczniami niwelują lęk, wstyd, niskie poczucie własnej wartości czy brak skuteczności.

Jak zatem zorganizować staż zawodowy początkującego nauczyciela, żeby ustrzec go od porażki na starcie?

Dzisiejsze regulacje dotyczące nauczycielskiego stażu zawodowego są wielce niedoskonałe. W dużym stopniu jego jakość warunkowana jest profesjonalizmem opiekuna-mentora, a tego właśnie stażyście zapewnić nie możemy. Zbyt często słyszymy o „przedwypaleniu zawodowym”¹⁸. Konieczne jest zatem podjęcie działań, których celem będzie opracowanie nie tylko nowych programów stażu, ale wręcz nowej strategii stażowania. Start zawodowy nie może oznaczać odciążenia absolwenta od szkoły wyższej, którą ukończył. Dyplom nie może zamykać drzwi uczelni. Będzie to oczywiście oznaczało zmiany w podstawowym systemie kształcenia nauczycieli. Monitorowanie działań początkujących nauczycieli powinni prowadzić specjaliści wcześniej zajmujący się ich kształceniem. Oni także powinni prowadzić grupy wsparcia dla tych nauczycieli oraz prowadzących ich mentorów. Wymaga to oczywiście wypracowania nowego systemu relacji między uczelniami kształcącymi nauczycieli a szkołami i innymi instytucjami oświatowymi, które stają się ich miejscem pracy. Powtórzmy zatem podstawową tezę artykułu – staż zawodowy to kolejny etap kształcenia, który pilnie wymaga naprawy strategicznej i programowej.

18 Tamże, s. 301.

BIBLIOGRAFIA

- Bonar J., Buła A., *Praktyczne kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć*, J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Duraj-Nowakowa K. (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Habermas J., *Teoria i praktyka. Wybór pism*, PIW, Warszawa 1983.
- Koć-Seniuch G., *Kompetencje nauczyciela trzeciego tysiąclecia*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, B. Dymara (red.), t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Kuźma J., *Ewolucja współczesnych teorii pedeutologicznych a wspieranie rozwoju nauczycieli w różnych fazach rozwoju*, [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, K. Duraj-Nowakowa (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 3.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Kwiecińska R., *Badanie postaw kandydatów na nauczycieli wobec przyszłego zawodu*, [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, K. Duraj-Nowakowa (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Leżańska W., *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1998.
- Leżańska W., *Wiedza naukowa czy praktyczna? Kontrowersje na temat kształcenia pedagogów wczesnej edukacji*, [w:] *Pedagogika, T. 4, Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee*, J. Piekarski, A. Głowala, J. Mielczarek (red.), PWSZ, Płock 2005.
- Pachociński R., *Kształcenie nauczycieli za granicą*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1992.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2013 r., poz. 393, z późn. zm.).
- Schon D. (red.), *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*, New York College Teachers Press 1991.
- Schon D., *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey Bass, London 1987.

**PROFESSIONAL TRAINING OF THE FIRST GRADES TEACHER
AS A SPACE FOR COMPETENCE DEVELOPMENT**

(Summary)

The paper takes up the problem of the professional training of first grades teachers. Three aspects of the problem are considered: the professional start and adjustment to the profession, the professional development as well as shaping of professional competence. The author challenges a thesis saying that the professional training it is a consecutive educational stage in the professional development of teachers and it requires strategic improvements and changes in its curriculum. Next the author presents some example solutions in this field.

Keywords: professional training, first grades teacher, professional competence.

Jolanta Bonar
Uniwersytet Łódzki

Refleksyjna praktyka w procesie stawania się nauczycielem

O procesie stawania się nauczycielem

Zawód nauczyciela nie ma postaci finalnej. Żadne studia nie czynią nauczyciela, nie dostarczają skończonej formy kwalifikacji. Dostarczają jedynie problemów, informacji oraz możliwości do badań nad sobą jako podstawy do stawania się nauczycielem. Dzieje się tak, ponieważ nauczyciele działają w sytuacjach otwartych i niepowtarzalnych mimo wielu elementów stałych, pozornie świadczących o stabilności¹. 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. Nauczyciela nie można przygotować na każdą okoliczność jego pedagogicznego działania². Praca w szkole 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 praktycznej. Każdy uczeń wymaga od nauczyciela gotowości do tworzenia, do transgresji polegającej na przekraczaniu tego, co się już wie i umie³. Wymaga zbudowania nowej, niepowtarzalnej relacji. Nauczanie jest sztuką, której nie da się rozłożyć na elementarne składniki i ćwiczyć jeden po drugim⁴.

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

2 Tamże.

3 J. Koziński, *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, [w:] *Człowiek wielowymiarowy*, J. Koziński (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.

4 Por. W. Leżańska, *Rozwój zawodowy a poczucie podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy kształcenia*

Zawód nauczyciela wiąże się z procesem przechodzenia przez kolejne stadia, od tzw. stadium nowicjusza do poziomu eksperta. Fachowość pojawia się wówczas, gdy potrafimy interpretować konkretne przypadki, wykraczając poza kurczowe trzymanie się zasad odczytywanych dosłownie. Bycie ekspertem nie jest równoznaczne z wprawnym aplikowaniem „zimnej wiedzy”. Wiedza akademicka okazuje się niezbędną, ale nie wystarcza do całościowego ujmowania i rozumienia sytuacji społecznych, także szkolnych. Nauczyciel-ekspert korzysta z niej w sposób elastyczny, nie eliminując danych pochodzących z innych źródeł (wiedzy pozazawodowej, intuicji itp.). Rozwiązując problem, prowadzi strategiczny dialog, w którym zdobyta wiedza jest relatywizowana do konkretnej osoby i niepowtarzalnego „tu i teraz”. Ten wewnętrzny dialog może przebiegać automatycznie i trwać bardzo krótko, poprzedzając zawsze decydowanie i działanie. W postępowaniu nauczyciela-eksperta jest więc miejsce zarówno na refleksję, jak i na intuicję, na sprawne posługiwanie się różnorodną wiedzą i spontaniczność, na profesjonalizm i elementy improwizacji. Twierdzenie, że praca nauczyciela-eksperta ma twórczy charakter jest w pełni uzasadnione. Rozumiejąc ucznia w związku z ogólną wiedzą i konkretnym przypadkiem, postępuje z nim jak uczonego i artysta tworzący niepowtarzalne dzieło⁵.

Praca nauczyciela wymaga kompetencji, które ze swej natury są zawsze niegotowe, niewystarczające i pozostają w bezustannym ruchu. R. Kwaśnica nazywa je kompetencjami praktyczno-moralnymi (interpretacyjne, moralne i komunikacyjne) i technicznymi (postulacyjne, metodyczne i realizacyjne). Choć wszystkie z wymienionych kompetencji są ważne, pozycję nadrzędną zajmują, moim zdaniem, kompetencje praktyczno-moralne. Kompetencje interpretacyjne to zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata. Dzięki nim widzimy świat jako rzeczywistość wymagającą stałej interpretacji. Umożliwiają zadawanie pytań, dzięki którym rozumienie świata staje się niekończącym się zadaniem. Kompetencje moralne są zdolnością prowadzenia autorefleksji moralnej, samorozumienia wzbudzanego i podtrzymwanego przez pytanie: jaki powinienem być i w jaki sposób postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie, a z drugiej – by nie ograniczać innych w prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości? Kompetencje komunikacyjne to zdolność bycia w dialogu

nauczycieli wczesnej edukacji, J. Bonar, A. Buła (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 45.

⁵ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcia poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 365.

z innymi i z samym sobą. Dialogu rozumianego za Gadamerem, jako wymiana tego, co najbardziej osobiste, indywidualne i niepowtarzalne, a nie tylko będącego obiektywistycznym opisem świata, komunikowaniem wiadomości.

Uznanie tych kompetencji za najistotniejsze powoduje zwrócenie uwagi na orientację funkcjonalną⁶ w procesie kształcenia nauczycieli, uznającą zasadę, iż im bardziej różnicuje się świat przedmiotowy, w którym podmiot działa, tym silniej następuje indywidualizacja podmiotu. Z najwyższym stopniem zróżnicowania środowiska pracy, a tym samym z najwyższą potrzebą indywidualizowania się człowieka, mamy do czynienia w zawodach, w których „przedmiotem” oddziaływania jest drugi człowiek. Jednostka musi tu samodzielnie uczestniczyć w określaniu charakteru i struktury swego działania, żadne reguły nie mogą zastąpić inicjatywy działającego podmiotu. Zindywidualizowane formy zachowania są w takich sytuacjach nie tylko postulatem, ale i koniecznością⁷. Im większa niejednoznaczność świata, w którym działa nauczyciel, tym większa musi być nie tylko jego zdolność do zbierania informacji, ale też do sterującego ich wykorzystywania⁸. Efektywność kształcenia zależy zatem od większego wykorzystywania w praktyce zdobytej teorii. „Wiedzy teoretycznej w kształceniu nauczycieli nie można sprowadzać do wartości autotelicznej. Wartość wiedzy tkwi w jej użyciu... . Wymaga to przetransponowania ogólnego sensu nauki na język zastosowań praktyki, a ściślej – umiejętności tworzenia zmiennych, warunkowanych sytuacyjnie reguł działania”⁹.

Jak zatem kształcić nauczycieli, by wiedza regulowała ich działania. Po pierwsze – docenić kształcenie działaniowe, uznać, że podstawowym źródłem wiedzy o rzeczywistości (również pedagogicznej) są różnorodne formy działania w sytuacjach rzeczywistych i symulowanych. Po drugie – docenić nadmiarowość kwalifikacji (i uświadomić jej znaczenie studentom). Warunkiem użycia wiedzy w działaniu jest

6 Orientacja funkcjonalna wyrasta z psychologii poznawczej wychodzącej z założenia, iż jednostka jest samodzielnym podmiotem przyjmującym postawę badawczą wobec świata: obserwuje go, przewidyuje, formułuje hipotezy, planuje, eksperymentuje, wnioskuje i – zgodnie z posiadaną wiedzą – przystosowuje się do świata i kształtuje go. Jako samodzielny podmiot wykracza poza dostarczone informacje i może działać w sytuacjach niedookreślonych.

7 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 56.

8 Tamże, s. 57.

9 Tamże.

bowiem duży margines jej „praktycznej zbędności”. Im większy zapas wiedzy, tym lepiej wykorzystuje się wiedzę operacyjnie konieczną, tworzącą niezbędną podstawę działania. Nadmiarowość wiedzy jest warunkiem jej swobodnego ruchu, warunkiem praktycznej stosowalności. Ważna jest także świadomość źródeł wiedzy i sposobów jej odkrywania. Stąd potrzeba kształtowania postawy twórczej zarówno w zakresie nowości, jak i efektywności. Od nauczycieli oczekujemy bowiem własnych (nowych, oryginalnych – choćby w sensie podmiotowym), ale i adekwatnych rozwiązań. Po trzecie – docenić znaczenie samowiedzy i samoakceptacji. Struktura ja (ja – realne i ja – idealne) wpływa na odbiór i selekcję napływających informacji. Wysoki poziom samoakceptacji (zgodność pomiędzy ja – realnym a ja – idealnym) skutkuje większą aktywnością, lepszą orientacją zadaniową, lepszym funkcjonowaniem społecznym¹⁰.

O refleksyjnej praktyce

Dobrym sposobem na rozwijanie kompetencji praktyczno-moralnych może być tworzenie przez badaczy, nauczycieli-praktyków oraz studentów „wspólnej przestrzeni edukacyjnej”¹¹. Przestrzeni, rozumianej jako miejsce ekspresji różnorodnych poglądów, wymiany myśli, w której dochodzi do nowych stwierdzeń, gdzie pojawiają się nowe umiejętności, gdzie objaśniany jest sens praktyki, gdzie podejmowany jest wysiłek, by integrować wiedzę teoretyczną i praktyczną. Tworzenie takiej wspólnej przestrzeni jest tym bardziej uzasadnione, iż są to kompetencje trudne do zdobycia, a „trudność w ich nabywaniu wynika z faktu, iż są czymś osobistym, indywidualnym i wymagają przekazu dialogowego. Są nabywane samodzielnie, własnym wysiłkiem i na własny rachunek – choć nie bez udziału innych”¹². Przestrzeń wzajemnej edukacji umożliwi wspólny namysł nad zdarzeniami z pola praktyki, postawienie pytań: jak jest, jak może być, jak to osiągnąć przez wszystkich uczestników. Organizatorzy procesu edukacyjnego podejmują trud analizy inicjowanych działań, proces dekonstrukcji do-

10 Por. tamże, s. 61–62.

11 Inspiracją dla tego pojęcia jest pojęcie „przestrzeń wzajemności edukacyjnej” zdefiniowane przez L. Telkę za C. Niewiadomskim jako przestrzeń edukacji współtworzona przez badaczy i wychowawców-praktyków podejmujących wspólny wysiłek refleksji nad praktyką wychowawczą. W podjętych rozważaniach do tej przestrzeni włączam również studentów studiów nauczycielskich.

12 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia...*, s. 302–304.

tychczasowej orientacji działania pozwalający odkryć obszary wiedzy stosowanej w praktyce zrelatywizowanej czasowo (przydatnej raczej w poszczególnych konkretnych sytuacjach) oraz wiedzę wykraczającą poza czasowość (na tyle ogólną, że pozwala sprostać specyfice wielu sytuacji)¹³.

Przeźrenie wzajemnej edukacji jest odpowiedzią na postulaty stawiane w wielu koncepcjach dotyczących kształcenia nauczycieli, np. w koncepcji refleksyjnej praktyki Donalda Schöna czy koncepcji kształcenia poprzez praktykę Delli Fish¹⁴.

Donald Schön profesjonalizm nauczyciela definiuje jako radzenie sobie ze specyficznymi i niepowtarzalnymi sytuacjami pedagogicznymi. Teoria pedagogiczna nie jest zbiorem twierdzeń jednoznacznie wyznaczających jego działania, które „nigdy nie jest do końca określone, a jego plan powstaje i urzeczywistnia się w toku realizacji”¹⁵. Koncentruje się na kategorii rozumienia nieodłącznie związanej z refleksją definiowaną jako swoisty typ myślenia towarzyszący zarówno wyizolowanym sekwencjom działania, jak i działaniu w formie pewnej skończonej całości¹⁶. Refleksja polega na analizowaniu i ocenie własnego postępowania oraz pozwala na modyfikowanie stosowanych rozwiązań. Autor stawia tezę, że „o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje zdolność do szczególnego rodzaju refleksji, refleksji w działaniu oraz o refleksji nad działaniem”¹⁷. **Refleksja w działaniu** jest reakcją zwrotną na pojawienie się jakiegoś nowego elementu w sytuacji, w której nauczyciel działa. Jest procesem symultanicznym („myśleniem w biegu”¹⁸), obejmuje jednocześnie działanie, namysł nad nim oraz ewentualną modyfikację tego działania. Ma natychmiastowe znaczenie dla działania, skutkuje natychmiastowymi modyfikacjami. Jest procesem trud-

13 B. Dewe, *Wiedza i umiejętności w pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), Interart, Warszawa 1996, s. 98–101 (za: L. Telka).

14 Szerzej na temat refleksyjnej praktyki D. Schöna, D. Fish i A. Combsa piszę w tekście: *Praktyczne kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym*, J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

15 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 56.

16 Tamże.

17 B.D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 201.

18 Tamże, s. 202.

nym, najczęściej dostępnym osobom posiadającym wiedzę o tym, jak coś zrobić oraz sprawnym wykonawczo. Ten rodzaj refleksji jest możliwy u nauczycieli, których doświadczenie nasycone jest teorią. Materiał dla refleksji są bowiem pojęcia i im bogatszy świat pojęć (również psychologicznych, socjologicznych i medycznych) i 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 wątpliwości¹⁹. **Refleksja nad działaniem** to rodzaj namysłu dokonywany z dystansu czasowego. Dotyczy tego, co zaistniało się wcześniej, ale ma skutki w działaniu przyszłym, a nie teraźniejszym. Źródłem takiej refleksji może być każde zdarzenie, które wymaga wyjścia poza repertuar „doświadczonych” wcześniej sposobów reagowania. Ponieważ refleksja nad działaniem jest już wolna od presji czasu, może być bardziej intelektualna i pogłębiona. Umożliwia bardziej wszechstronny namysł, gdyż jest on dokonywany nad całością działania. Umożliwia wytworzenie nowej wiedzy. Najczęściej ma to miejsce wtedy, gdy nauczyciel napotyka na trudność, np. 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 przypadku²⁰.

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. Zdolność do refleksji nie jest jednak jednakowa u wszystkich nauczycieli. Sytuacja, która dla jednych jest źródłem namysłu, dla innych może pozostać w ogóle niezauważona. Jeszcze trudniejsze jest wyzwolenie refleksji wśród studentów, ponieważ wiedza o zróżnicowanym podłożu metodologicznym narasta powoli, a jej zrozumienie wymaga czasu²¹.

Podobne stanowisko, doceniające duże możliwości profesjonalnej praktyki, prezentuje w koncepcji kształcenia poprzez praktykę Del-la Fish. To ona może pomagać w nabywaniu kompetencji niezbędnych

19 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 56.

20 Tamże.

21 Tamże.

dla aktywności nauczyciela, której nie wystarcza bazowanie na prostych umiejętnościach, opanowywanych poprzez ćwiczenie, polegających na powielaniu wzoru. Aktywności złożonej, skomplikowanej, niedającej się zredukować do wyspecjalizowanych umiejętności, trudnej do jednoznacznego zdefiniowania. Autorka 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. Jego celem jest reprodukcja wzoru postępowania. Natomiast celem „uczenia się poprzez praktykę” jest „otwieranie umysłu studenta na szersze rozumienie”, by móc uczyć się czegoś 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. Milczącym założeniem kształcenia „poprzez praktykę” jest adekwatność reakcji nauczyciela, studenta 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. 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. Uczenie się poprzez 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. Prowadzi do powstania teorii o charakterze wyjaśniającym, użytecznym, bo wygenerowanej z praktycznych czynności podmiotowych poprzez intelektualny namysł nad nimi i krytyczny osąd.

Uwaga końcowa

Tworzenie „przestrzeni wspólnej edukacji” jest ważne dla wszystkich podmiotów i wynika z fundamentalnego związku myśli teoretycznej i działania praktycznego. Najbardziej oczywiste wydają się być korzyści studentów, dla których wspólne spotkania z nauczycielami i badaczami są okazją do nabywania wiedzy i umiejętności, a także (a może przede wszystkim) do kształtowania postawy „aktywnego poszukiwacza” rozwiązań

problemów²². Nieco mniej oczywiste wydają się być korzyści nauczycieli-opiekunów praktyk. Ich dowodem niech będzie wypowiedź jednej z nauczycielek. *Jestem nauczycielką przedszkola z blisko 30-letnim stażem. Patrząc na początki swojej pracy z dzisiejszej perspektywy, stwierdzić muszę, że powieślałam stereotyp nauczyciela podającego, często występującego z książką w rękę, prowadzącego zajęcia w systemie nakazowo-rozdzielczym, organizującym precyzyjnie aktywność dzieci. Dzisiaj mam świadomość, że proces mojej osobistej metamorfozy, zmiany w postrzeganiu pozycji dorosły – dziecko zawdzięczam dwóm bardzo ważnym wydarzeniom. Jednym z nich był udział w projekcie Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć²³. Jeszcze przed spotkaniem ze studentami, kiedy uczestniczyłam w warsztatach dla nauczycieli prowadzonych przez wykładowców, zrozumiałam, że ogarniające mnie często poczucie zdenerwowania, zniechęcenia i bezsensowności działań wymaga generalnej zmiany w sposobie mojego myślenia i działania. Cenna wymiana doświadczeń z koleżankami z innych przedszkoli oraz systematyczne testowanie wiedzy wyniesionej z warsztatów w mojej grupie pokazały mi, że zorganizowanie otoczenia i danie dzieciom możliwości samodzielnego wyboru podejmowanej aktywności są efektywniejsze niż precyzyjny odgórny podział zadań. Codziennie doświadczałam tego, że podążanie za dzieckiem powoduje inną relację dorosły – dziecko. Zrozumiałam także, że zmiana relacji była moją wewnętrzną metamorfozą, dającą mi poczucie satysfakcji²⁴.*

BIBLIOGRAFIA

Bonar J., Buła A., *Praktyczne kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym*, J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

²² 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:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, W. Leżańska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.

²³ Projekt *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji* realizowany był w Katedrze Pedagogiki Przeszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Łódzkiego w latach 2010–2014.

²⁴ Wypowiedź pochodzi z tekstu H. Brodziak, *Metamorfoza na drodze od uczuć i emocji do rozumnej samodzielności*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji*, D. Radzikowska, A. Buła, J. Bonar (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

- Dewe B., *Wiedza i umiejętności w pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc (red.), Interart, Warszawa 1996.
- Gołębniak B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Kozielecki J., *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, [w:] *Człowiek wielowymiarowy*, J. Kozielecki (red.), Wydawnictwo Akademickie „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:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, W. Leżańska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcia poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Leżańska W., *Rozwój zawodowy a poczucie podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, J. Bonar, A. Buła (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

REFLECTIVE PRACTICE IN THE PROCESS OF BECOMING A TEACHER

(Summary)

The text attempts to analyse the process of becoming a teacher. We are purposely walking away from the notion of teachers education, which is still associated with formal academic education. Instead We talk about becoming a teacher, which has its beginning in the academic years, but is continued throughout the entire professional life. In our opinion, in this entire period the relations between elements of theory and the pedagogic practice constituting the base for reflective practice are crucial. Meetings of teachers, researchers and students creating the space of the mutual education can be their source.

Keywords: early education, teaching practice.

Estera Kucińska

Uniwersytet Warszawski

Action Research – Refleksyjny pedagog w praktyce na podstawie systemu kształcenia studentów studiów magisterskich w Wielkiej Brytanii

W Wielkiej Brytanii student, który zamierza zostać nauczycielem musi ukończyć trzy lub czteroletnią szkołę pedagogiczną i uzyskać dyplom równoznaczny z naszym licencjatem. Studia magisterskie trwające około roku nie są obowiązkowe, aby pracować w zawodzie nauczyciela. Studia te kończą nauczyciele, którzy pragną poszerzać swoją wiedzę, zamierzają objąć stanowiska kierownicze w szkole lub przygotowują się do studiów doktoranckich. Program studiów magisterskich w Wielkiej Brytanii koncentruje się głównie na praktycznym aspekcie nauczania i przeprowadzania badań, a jego ukończenie wiąże się z przygotowaniem pracy badawczej opierającej się na praktycznych założeniach *action research*. Praca taka ma się charakteryzować także praktyczną wartością dla szkoły, w której dany nauczyciel pracuje, m.in. z tego powodu studia magisterskie rozpoczynają praktycy – nauczyciele już pracujący w środowisku szkolnym¹. Dostrzegam tu ogromną przepaść między praktycznym kształceniem nauczycieli na poziomie magisterskim w Polsce i w Wielkiej Brytanii. Studia magisterskie w Polsce nadal opierają się w dużej mierze na teoretycznych aspektach nauczania przekazywanych przez wykładowców, a praca magisterska, która opiera się na przeprowadzeniu badań, jest pisana przez teoretyków – studentów, którzy w dalszej karierze zawodowej podkreślają ogromną przepaść między praktyką a badaniami pedagogicznymi.

Badania prowadzone w szkołach, obejmujące tematy zarówno dotyczące procesu nauczania, jak i uczenia się są niezbędnym elementem praktyki nauczycielskiej. Niestety bardzo często badania

1 M. McAteer, *Action Research in Education*, Sage Publication, London 2013, s. 9–11.

dotyczące bezpośrednio praktyki nauczycielskiej są niedoceniane przez nauczycieli, a dzieje się tak z wielu powodów. Jednym z nich jest trudność w interpretowaniu i praktycznym wykorzystaniu badań przez nauczycieli. Czasami nauczyciele nie dostrzegają praktycznego związku badań z ich codzienną pracą. Jednakże badania prowadzone w klasie są jedyną możliwością, aby zbadać, co i dlaczego jest skuteczne w procesie nauczania. Nauczanie jest bardzo złożonym procesem, którego efekty są nie zawsze możliwe do przewidzenia i dlatego to, co dzieje się bezpośrednio w klasie ma znaczenie. Zrozumienie, co dzieje się, kiedy nauczyciel i uczniowie spotykają się w klasie, umożliwia ulepszenie procesu nauczania i uczenia się. Odpowiednio przygotowane badanie stwarza możliwość, aby nauczyciel stał się refleksyjnym praktykiem i poszukiwał związków między tym, co robi, a efektami, tak aby proces nauczania był skuteczny. *Action research* czasem nazywany jest badaniem opartym na praktyce, jego ideą jest stworzenie mostu łączącego badania i praktykę edukacyjną, a także pomoc, aby praktyka pedagogiczna była związana z właściwym sobie refleksyjnym namysłem².

Sformułowanie *action research* zostało pierwszy raz użyte przez Kurta Lewina, aby opisać badanie, które pomaga praktykom³. Łączy w sobie diagnozę, działanie i refleksję, koncentrując się na praktycznych kwestiach, które są spostrzegane jako problematyczne i możliwe do zmiany. Celem takiego badania jest umożliwienie praktycznych ulepszeń, innowacji, zmiany lub rozwoju społeczno-edukacyjnej praktyki i umożliwienie praktykom zdobycie lepszej wiedzy na temat ich działań⁴. W literaturze opisującej prowadzenie *action research* można spotkać różne opisy etapów wykonania takiego badania, jednak w większości opisów charakterystyczne punkty to:

- 1) zdefiniowanie pytania dotyczącego naszej praktyki (może obejmować zidentyfikowanie problemu lub potrzeby i stworzenie możliwych praktycznych rozwiązań);
- 2) planowanie strategii obejmujące zmiany lub praktycznych rozwiązań, które chcemy wprowadzić;
- 3) wdrożenie planu w praktyce;

2 L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, 6th ed., Routledge Taylor & Francis Group, Oxon 2007, s. 345.

3 V. Baumfield, E. Hall, K. Wall, *Action Research in Education*, 2nd ed., Sage Publications, London 2012, s. 3.

4 O. Zubber-Skerrit, *Action Research in Higher Education: Examples and Reflections*, Kogan Page, London 1996, s. 83.

- 4) obserwacje, zebranie danych oraz własna ocena;
- 5) krytyczne spojrzenie na rezultaty wprowadzonych zmian i zebrane dane;
- 6) analiza wprowadzonych zmian na podstawie zebranych danych;
- 7) zdecydowanie, jakie następne zamiany wprowadzić i rozpoczęcie następnego cyklu badań⁵.

W pracy autorstwa Zuber-Skerritta *action research* opisano jako cykliczny proces⁶. Jest to proces, który próbuje rozwiązać realne problemy dostrzeżone przez praktyków w ich codziennej pracy. Buduje zaangażowanie nauczyciela w szukaniu przyczyn i możliwych ich rozwiązań. Rozwiązania i plan interwencji są proponowane przez praktyków, którzy są zaangażowani w ten proces. Obejmuje wdrożenie zmian oraz ewaluację skuteczności wdrożonych zmian w rozwiązaniu danego problemu⁷. Prezentacja wykonanego badania w działaniu powinna obejmować nie tylko wdrożone działania, ale także elementy badawcze, obejmując metodologię i interpretację danych. Celem takiego badania jest ulepszenie istniejących warunków, dlatego prezentowany raport musi wskazywać nie tylko, jakie ulepszenie wybrano, ale również jasne przyczyny decydujące o wdrożeniu takiego, a nie innego rozwiązania. Właściwie przeprowadzony *action research* powinien być źródłem wiedzy, z której mogą korzystać zarówno akademicy, jak i praktycy⁸.

Centrum *action research* jest refleksyjność. Morrison pisze o refleksji w działaniu, refleksji o działaniu i krytycznej refleksji. Refleksja jest elementem każdego etapu takiego działania, badacz przeprowadzający badanie jest również uczestnikiem i praktykiem – jest częścią edukacyjnego świata, który poddaje badaniu. Refleksja mieści w sobie samokrytyczną świadomość uczestników będących zarówno praktykami, jak i badaczami przeprowadzającymi proces badania. Świadomość ta obejmuje zrozumienie, jak wartości, postawy, spostrzeżenie, opinie, działania, odczucia badacza wpływają na obserwowaną i badaną sytuację, a przez to na efekty badań⁹. Refleksyjność to także świadomość możliwej stronniczości, która może dotyczyć praktyka stojącego się badaczem.

5 L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods...*, s. 351–354.

6 O. Zuber-Skerrit, *Action Research...*, s. 83.

7 L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods...*, s. 345.

8 Tamże, s. 349.

9 V. Baumfield, E. Hall, K. Wall, *Action Research in Education*, 2nd ed., Sage Publications, London 2012, s. 2–32.

Wszystkie zmiany wprowadzane w systemie edukacji zarówno w Polsce, jak i innych krajach mają na celu ulepszenie programów nauczania, efektywniejszej organizacji, twórczych metod nauczania, jednak najważniejszym czynnikiem, który wpływa na powodzenie tych zmian, jest sam nauczyciel. Dlatego zaangażowanie nauczycieli w szukanie praktycznych rozwiązań ich problemów, które napotykają w codziennej pracy, jest niezbędne, aby móc wypracować takie zmiany, które są wynikiem ich inicjatywy, a nie prezentowanymi odgórnie pomysłami, które trzeba wprowadzić¹⁰. Pomysły na zmianę w edukacji są nierzadko tworzone przez osoby, które nie mają bezpośredniego związku z nauczycielską praktyką. *Action research* pozwala praktykom na szukanie odpowiednich dla ich pracy rozwiązań, które również będą potrafili krytycznie zbadać i ocenić. Badania przeprowadzone według tych zasad umożliwiają także studentom refleksyjny namysł nad praktyką nauczycielską i szukaniem praktycznych rozwiązań różnych aspektów działalności edukacyjnej oraz zaangażowaniem w dokonywanie zmian.

BIBLIOGRAFIA

- Baumfield V., Hall E., Wall K., *Action Research in Education*, 2nd ed., Sage Publications, London 2012.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research Methods in Education*, 6th ed., Routledge Taylor & Francis Group, Oxon 2007.
- Denscombe M., *Research proposals: a practical guide*, McGraw-Hill, Open University Press, Maidenhead 2010.
- McAteer M., *Action Research in Education*, Sage Publication, London 2013.
- Newby P., *Research Methods for Education*, Longman, Harlow 2010.
- Scout D., Usher R., *Researching Education: Data, Methods and Theory in Educational Enquiry*, 2nd ed., Continuum International Pub. Group, London 2011.
- Zubber-Skerrit O., *Action Research in Higher Education: Examples and Reflections*, Kogan Page, London 1996.

10 L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods...*, s. 350.

***ACTION RESEARCH – REFLECTIVE TEACHER IN PRACTICE ON THE BASIS
OF A SYSTEM OF EDUCATING STUDENTS OF UNDERGRADUATE COURSES
LEADING TO A MASTER'S DEGREE IN GREAT BRITAIN***

(Summary)

Classroom research about teaching and learning is essential part of teaching practice. Unfortunately very often it is under-estimated by teachers for many reasons. One of them is teachers difficulty in interpretation and practical use of the research. Understanding what happens when teachers and students meet in the classroom enable them to improve their teaching and learning processes. Without reflection on what should be improved or changed the whole process is incomplete and may have serious impact on students' learning ability. Good classroom teacher must have understanding of what goes in the classroom and what matters in teaching from what does not. Good research creates the possibility for teacher to be reflective practitioner and explore implications of what good teacher and learners do in the classroom so all can benefit. Action research is designed to bridge the gap between practice and research. It combines diagnosis, action and reflection based on factors which influence teaching process and better its understanding. Action research which is perform according to its principles is the source of knowledge for both practitioners and academics.. Reflection is main factor of all stages of action research. The researcher who carries out such a research becomes participant and practitioner because he is part of educational reality which he researched.

Keywords: action research, reflection, research, practice, teaching, learning, education, improvement.

Dorota Zdybel

Spoleczna Akademia Nauk w Łodzi

Refleksja epistemologiczna jako narzędzie budowania własnego potencjału edukacyjnego przyszłych nauczycieli

Wprowadzenie – refleksja epistemologiczna jako wymiar metapoznania

Studentka I roku pedagogiki poproszona o wyjaśnienie, jak działa jej umysł w trakcie uczenia się, powiedziała: *Mój umysł [...] buzuje wewnątrz, aż w końcu wybucha niespożytą energią, siłą, która niszczy wszystko. Kiedy uczę się, mój umysł koncentruje się na postawionym zadaniu, ciężko pracuje, aż uzyska rozwiązanie. Gdy rozwiążę trudny problem, mój umysł koncentruje się na tym problemie, rozkłada go na części, później części te w specjalnym miejscu są jeszcze raz składane, ponowne – lepsze ułożenie tych części sprawia, że powstaje rozwiązanie. Umysł czerpie przyjemność na patrzeniu, w jaki sposób rozwiązanie pokonuje trudności dnia codziennego.* Nietrudno zauważyć, że autorce tej wypowiedzi jej własny umysł jawi się jako tajemniczy i nieokiełznany, z trudem poddający się świadomej kontroli czy regulacji. Niezależnie od tego, czy i w jakim stopniu studentka zdaje sobie sprawę z deficytów własnej wiedzy, jej wypowiedź stanowi przykład refleksji metapoznawczej. Jest bowiem próbą zrozumienia istoty własnych procesów poznawczych, introspektywnego wglądu w mechanizmy ich przebiegu.

Pojęcie metapoznania wprowadził do literatury psychologicznej J.H. Flavell¹ na określenie procesów myślowych wyższego rzędu, służących do aktywnej kontroli i regulowania podstawowych procesów poznawczych, zaangażowanych w nabywanie wiedzy i umiejętności. Istotą metapoznania jest zatem unikalna, bo dana tylko człowiekowi, zdolność umysłu do przyglądania się samemu sobie, zdawania sobie sprawy z podejmowanych działań i ich rezultatów, tj. uzyskanej wiedzy, a także z jej

1 J.H. Flavell, *Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry*, „American Psychologist” 1979, Vol. 34 (10).

kompletności i prawomocności, źródeł pochodzenia, potencjalnych braków czy elementów niepewnych, kontrowersyjnych. Słynne zawołanie Sokratesa: „Wiem, że nic nie wiem» jest doskonałą ilustracją metapoznawczego wglądu w procesy konstruowania własnej wiedzy”².

Mówiąc o metapoznaniu, mamy na myśli bardzo szeroką kategorię zjawisk: od myślenia o procesach przetwarzania informacji, przez monitorowanie przebiegu własnego myślenia czy źródeł własnej wiedzy, wybieranie spośród dostępnych strategii poznawczych najbardziej adekwatnej do wykonywanego zadania, świadomość stopnia trudności zadania, a także blokad poznawczych czy emocjonalnych towarzyszących jego rozwiązaniu i wiele, wiele innych. Uwzględniając tę złożoność zjawiska, P.M. King i K.S. Kitchener proponują, by postrzegać przetwarzanie poznawcze jako wielowarstwowy konstrukt, w którego strukturze można wyróżnić kilka wzajemnie powiązanych, lecz różniących się stopniem złożoności poziomów operacyjnych³:

- na elementarnym poziomie mamy do czynienia z aktywizowaniem podstawowych procesów poznawczych, takich jak: percepcja, zapamiętywanie, obliczanie itp.;
- poznaniu może, choć nie musi, towarzyszyć przetwarzanie metapoznawcze, czyli bieżące monitorowanie własnego postępowania w toku realizacji uruchomionych procesów poznawczych, kontrolowanie i ewentualne korygowanie ich przebiegu;
- na najwyższym poziomie lokuje się bardziej abstrakcyjna **refleksja epistemologiczna**, tj. rozważanie granic poznania, jakości i pewności uzyskanej wiedzy czy jej kryteriów. Podczas gdy metapoznanie pozwala jednostce monitorować procesy pierwszego i drugiego poziomu, poznanie epistemologiczne umożliwia: a) monitorowanie natury problemu i poziomu jego rozwiązywalności oraz b) ocenianie wartości proponowanych rozwiązań, ich prawomocności, uzasadnienia, kompletności itp.

Podobne rozróżnienie spotykamy w pracach innych badaczy⁴. D. Kuhn, wykorzystując popularną w psychologii poznawczej dychotomię pomiędzy wiedzą proceduralną (wiedzą „typu jak”) a deklaratywną

2 E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Academica Wydawnictwo SWPS, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 639.

3 P.M. King, K.S. Kitchener, *The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition*, [w:] *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, B.K. Hofer, P.R. Pintrich (eds.), Routledge, New York 2009, s. 37–38.

4 Por. B. Hofer, *Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching*, „Educational Research” 2004, Vol. 39 (1); M. Białecka-

(wiedzą „typu że”), proponuje, by w strukturze metapoznania wyróżniać dwa odrębne, choć dopełniające się typy poznawania⁵:

- metapoznawcze poznawanie (*metacognitive knowing*⁶), tj. odpowiadającą formie deklaratywnej wiedzę o rezultatach procesu poznania (wiedzę o własnej wiedzy i jej źródłach);
- metastrategiczne poznawanie (*metastrategic knowing*) – odpowiadającą formie proceduralnej wiedzę o procesach i strategiach poznawczych, tj. świadomość, że istnieją strategie zapamiętywania czy rozumienia tekstu, świadomość wpływu tych strategii na skuteczność i trwałość pamięci i rozumienia.

Zdaniem D. Kuhn, pierwotna i kluczowa w rozwoju jest wiedza o strategiach poznawczych (metastrategiczne poznawanie), ponieważ umożliwia zdobywanie stopniowej, coraz bardziej pogłębionej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi, tj. samodzielnego ich inicjowania, monitorowania płynności ich przebiegu, a także hamowania i wygaszania w razie potrzeby czy zmiany ich kierunku⁷. Dopiero w oparciu o tak rozumianą wiedzę metastrategiczną rozwija się drugi obszar – metapoznawcze poznawanie, które może mieć charakter specyficzny, sytuacyjny (dotyczący konkretnego fragmentu wiedzy, z konkretnej dziedziny itp.) lub bardziej ogólny, abstrakcyjny, dotyczący wiedzy i poznania w ogóle (niezależnie od ich treści, dziedziny czy okoliczności występowania). Tę formę uogólnioną D. Kuhn określa mianem „poznawania epistemologicznego”⁸, podkreślając, iż może ono przybierać postać spersonalizowaną, tj. dotyczącą samego siebie, własnej wiedzy i procesów myślowych, bądź też bezosobową, odnoszącą się do procesów mentalnych w ogóle, bez względu na ich podmiot. Jak słusznie zauważa M. Białecka-Pikul: „w tym ujęciu metapoznawcze poznawanie jest podstawą nabywania krytycznego stosunku do wiedzy, odróżniania twierdzeń, które są

-Pikul, *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, UJ, Kraków 2012; E.M. Szepietowska, *Metapamięć. Perspektywa psychologiczna i kliniczna*, Difin SA, Warszawa 2013.

5 D. Kuhn, *Theory of mind, metacognition, and reasoning: A life-span perspective*, [w:] *Children's reasoning and the mind*, P. Mitchell, K.J. Riggs (eds.), Psychology Press, New York 2000, s. 302.

6 D. Kuhn konsekwentnie używa terminu poznawanie (*knowing*), a nie poznanie (*cognition*), chcąc w ten sposób podkreślić proceduralny, aktywny charakter czynności poznawania właśnie, a nie tylko wynik tego procesu w postaci pewnej wiedzy, dokładniej metawiedzy – choć z językowego punktu widzenia terminologia ta może budzić pewne zastrzeżenia, będzie tu stosowana dla zachowania precyzji wywodu. Por. M. Białecka-Pikul, *Narodziny i rozwój...*, s. 234.

7 Tamże, s. 235.

8 D. Kuhn, *Theory of mind...*, s. 302.

uogólnieniami, od twierdzeń, które są wyjaśnieniami faktów, oraz od takich, które stanowią przedstawienie reguł, prawd, czy zasad, czyli są teoriami. Takie myślenie o procesach myślenia, które pozwala na świadomą refleksję nad każdym etapem budowania teorii, wyraża się w postaci myślenia naukowego, krytycznego, refleksyjnego⁹. W takim rozumieniu refleksja epistemologiczna powinna odgrywać kluczową rolę w rozwoju zawodowym nauczyciela, pełniąc funkcję narzędzia samoobserwacji i autoanalizy, a tym samym warunek świadomego budowania własnego potencjału edukacyjnego, weryfikowania na bieżąco własnej wiedzy i kompetencji¹⁰.

Miejsce osobistej epistemologii w systemie wiedzy nauczyciela

B. Hofer¹¹ określa refleksję epistemologiczną mianem osobistej epistemologii, podkreślając tym samym jej naturalny, „niewyuczony”, zdroworozsądkowy charakter. Czy jednak można postawić znak równości między refleksją epistemologiczną a osobistą epistemologią? Wydaje się, że nie do końca. Refleksja epistemologiczna to proces, podczas gdy osobista epistemologia wydaje się stanowić raczej rezultat tego procesu – względnie stabilny, poddający się opisowi, choć podatny na zmiany pod wpływem nowych doświadczeń. Ponadto, w rozumieniu Kitchener, refleksja epistemologiczna obejmuje świadome rozważanie istoty i granic poznania, kryteriów pewności wiedzy itp. Natomiast osobista epistemologia, choć zdefiniowana jako „aspekt świadomości metapoznawczej”¹², obejmuje również elementy nieuświadomiane, naiwne czy zdroworozsądkowe przekonania ukształtowane w toku codziennych doświadczeń edukacyjnych jednostki. Dopiero wtórnie te nieuświadomiane aspekty mogą zostać objęte krytycznym namysłem, ujawnione i zwerbalizowane, skonfrontowane z nowym doświadczeniem, zwykle z wiedzą naukową zdobytą podczas studiów pedagogicznych.

Zdaniem B. Hofer, składające się na osobistą epistemologię przekonania mogą być luźno ze sobą powiązane lub zorganizowane w spójną teorię, obejmującą dwa zasadnicze komponenty¹³: a) przekonanie dotyczące natury wiedzy, jej pewności i stopnia złożoności oraz

9 M. Białecka-Pikul, *Narodziny i rozwój...*, s. 235.

10 Por. R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 3, UMK, Toruń 2009.

11 B. Hofer, *Personal epistemology...*, s. 42.

12 Tamże, s. 43.

13 Tamże, s. 46.

b) przekonania dotyczące natury procesów poznawania, tj. źródeł używanej wiedzy i jej uprawomocnienia (schemat 1).

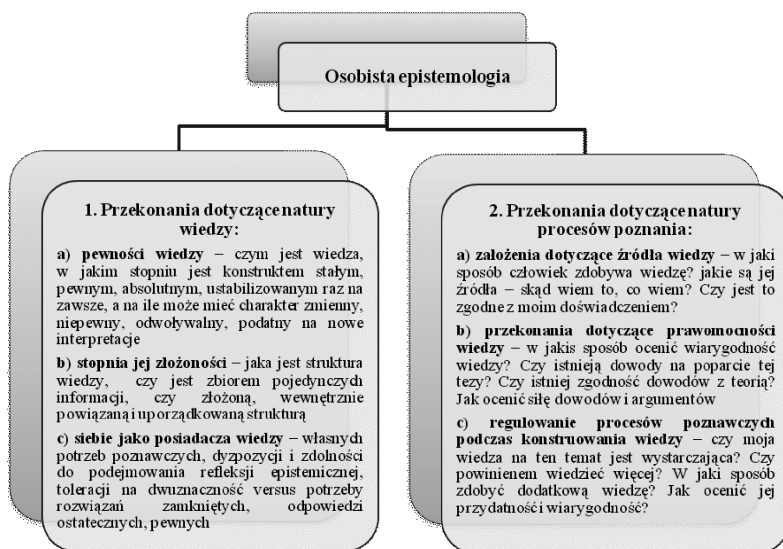
Oba te obszary podlegają rozwojowi, choć jego tempo i zakres są mocno zróżnicowane indywidualnie i podlegają licznym uwarunkowaniom społeczno-kulturowym:

- **przekonania dotyczące pewności wiedzy** ewoluują od stadium absolutyzmu opartego na przekonaniu, że wiedza ma charakter pewny, jednolity dla wszystkich, niepodważalny (może być poprawna bądź niepoprawna), poprzez stadium relatywizmu, czyli świadomość, że wiedza jako twór generowany przez ludzi ma charakter niepewny, względny, oparty na opiniach swobodnie wybieranych przez swoich właścicieli i niewymagający uzasadnienia, aż po stadium ewaluatywne, w którym za kryterium oceny pewności wiedzy przyjmuje się wartościowanie i porównywanie ze sobą różnych poglądów w oparciu o racjonalne i dobrze uzasadnione argumenty i dowody¹⁴;
- **przekonania dotyczące stopnia złożoności wiedzy** – od ujmowania wiedzy jako sumy konkretnych, znanych faktów do postrzegania wiedzy jako zespołu powiązanych wewnętrznie pojęć, które mają charakter kontekstowy, relatywny, zależny od okoliczności¹⁵;
- **założenia dotyczące źródła wiedzy** – ewoluują od postrzegania wiedzy jako pochodzącej z zewnątrz, od uznanych autorytetów, do postrzegania siebie jako podmiotu aktywnie zaangażowanego w konstruowanie znaczeń;
- **przekonania dotyczące prawomocności wiedzy** natomiast zmieniają się w rozwoju od uzasadnień opartych na obserwacji świata zewnętrznego bądź opinii ekspertów (wiedza jest pewna), poprzez uzasadnianie wartości wiedzy za pomocą osobistych, indywidualnych opinii (wiedza jest niepewna), aż po przekonanie, że wartość wiedzy powinna być uzasadniana poprzez badanie siły dowodów i argumentów (wiedza jest interpretowana i reinterpretowana na nowo)¹⁶.

14 D. Kuhn, D. Dean, *Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice*, „Theory into Practice” 2004, Vol. 43 (4), s. 272.

15 B. Hofer, *Personal epistemology...*, s. 46.

16 Por. P.M. King, K.S. Kitchener, *Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood*, „Educational Psychologist” 2004, Vol. 39 (1), s. 7–8.



Schemat 1. Istota i wymiary osobistej epistemologii

Źródło: opracowanie własne na podstawie: B. Hofer, *Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching*, „Educational Research” 2004, Vol. 39 (1), s. 49

Podsumowując opisane prawidłowości, M. Białecka-Pikul zauważa, że „początkowe traktowanie wiedzy jako jedynej, pewnej, prawdziwej i zawsze zgodnej z rzeczywistością staje się wraz z rozwojem procesów poznawczych i osiągnięciem coraz większego wglądu w ich naturę [...] myśleniem relatywistycznym, wyrażającym się w poglądzie, że wiedza nie jest ani pewna, ani zgodna z rzeczywistością czy prawdziwa, ale jest koncepcją stworzoną z jakiejś perspektywy. Względność, perspektywiczność wiedzy, świadomość, że jest aktywnie konstruowana, zarówno na etapie zbierania dowodów, jak i konstruowania praw i teorii, niekoniecznie zatrzymuje proces refleksji nad nią. Stałe jej re-reprezentowanie, rekursywne przetwarzanie danych, budowanie metawiedzy, która zawiera w sobie stosunek do wiedzy, choć może być procesem niekończącym się, może również wymuszać na określonych etapach podejmowania decyzji, wybrania określonego wyjaśnienia, uznania danej teorii za wyjaśnienie bardziej wartościowe. Ewaluację zatem wykraczającą poza sceptycyzm, wartościowanie wiedzy i teorii można uznać za przejaw dojrzałego myślenia refleksyjnego, punkt końcowy, kulminację w rozwoju refleksji nad myśleniem”¹⁷. Ewalu-

¹⁷ M. Białecka-Pikul, *Narodziny i rozwój...*, s. 241.

atywna epistemologia rozumiana jako zdolność do krytycznego, sceptycznego stosunku do własnej wiedzy, gotowość do podania jej w wątpliwość i przebudowania, w połączeniu z tolerancją dla wieloznaczności jest nie tylko postrzegana jako punkt docelowy rozwoju, ale też jako jeden z kluczowych wskaźników mądrości¹⁸.

Osobista epistemologia stanowi zatem jakby rodzaj „wiedzy pod ręcej”¹⁹, która jest w sposób automatyczny i naturalny, choć nie zawsze uświadamiany, aktywowana podczas procesów uczenia się zarówno w szkole, jak i poza nią, nieuchronnie wpływając na przebieg i rezultaty konstruowania własnej wiedzy. Jak jednak wskazują badania, jej naiwny, zdroworoządkowy charakter kryje w sobie pewne niebezpieczeństwa. Najważniejsze z nich to fakt, że osobista epistemologia jako wiedza uprzednia, z którą student przychodzi na studia pedagogiczne, staje się swoistym filtrem interpretacyjnym dla nowo zdobywanej wiedzy naukowej. „Im bardziej wiedza osobista odbiega od wiedzy naukowej, tym bardziej wiedza naukowa jest odbierana jako nieżyciowa, mało przydatna praktycznie. Pozostawienie tego faktu naturalnemu biegowi życia sprawia, że w strukturach poznawczych studenta tworzą się dwie izolowane wobec siebie kategorie wiedzy: ta naukowa, którą należy opanować, żeby móc się wykazać jej znajomością, nie wypada jej nie znać, będąc nauczycielem, i ta praktyczna, osobista, która się przyda w konkretnych sytuacjach w klasie szkolnej”²⁰. Ten dualizm utrudnia, jeśli nie uniemożliwia, przenikanie myśli naukowej do praktyki nauczycielskiej, prowadząc do spłylenia i intuicyjności działań edukacyjnych, przy jednoczesnej bezradności teoretycznej, którą D. Gołębiak nazywa „niezdolnością do wyjścia poza własne definicje”²¹. A D. Klus-Stańska dodaje: „inercyjność tych definicji, ich zogniskowanie na lokalnej codzienności, uzależnienie od swoistych, skonkretyzowanych

18 K.J. Szmidt, *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespołowe*, [w:] *Zasoby twórcze człowieka: wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), UE, Łódź 2013; por. R.J. Sternberg, *Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*, „Educational Psychologist” 2001, Vol. 36 (4).

19 K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Monografie FNP, Wydawnictwo Leopoldinum, Wrocław 1996.

20 M. Dudzikowa, *Udoskonalenie edukacji wymaga nauczycieli, którzy rozumieją... i potrafią*, https://sites.google.com/site/ksztalcenienuczycieli/home#_ftn10 [dostęp 10.05.2015].

21 Za: D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 72.

uwarunkowań, w jakich przychodzi funkcjonować nauczycielowi, prowadzić może do anty-rozwojowej stabilizacji systemu nie tylko wiedzy nauczyciela, ale też rzeczywistości, jaką za pomocą tej wiedzy kreuje on w klasie szkolnej. Ten rodzaj stabilizacji oznacza nie tyle tradycjonalizm (choć może polegać na ciężeniu ku niemu), ile niewydolność kreatywną, gdy nauczyciel miota się między mglistą potrzebą zmiany a semantycznym zamknięciem własnych wyobrażeń²².

Umysł i uczenie się w percepcji studentów pedagogiki

W tym kontekście warto zapytać, jaką koncepcją wiedzy posługują się w swoim myśleniu studenci pedagogiki, przyszli nauczyciele klas I–III? W jaki sposób wyjaśniają sobie działanie własnego umysłu w toku uczenia się? Czy i w jakim stopniu są świadomi własnych ukrytych założeń? Poszukując odpowiedzi na tak sformułowane pytania, studentów poproszono o wyjaśnienie, jak działa ich umysł podczas uczenia się czegoś nowego. Jako inspiracja i przygotowanie do sformułowania wypowiedzi posłużył rysunek wykorzystujący metaforę umysłu jako maszyny. Badania miały charakter pilotażowy i zostały zrealizowane jako podsumowanie praktyk pedagogicznych na III roku pedagogiki wczesnoszkolnej. Uczestniczyło w nich 35 osób w wieku 21–24 lata. W tak krótkim artykule nie sposób przedstawić pełnego obrazu uzyskanych rezultatów²³. Warto jednak sygnałnie zaprezentować jeden z obszarów analiz – funkcje umysłu akcentowane w wypowiedziach studentów.

Wypowiedzi badanych zawierały bardzo stereotypowy obraz umysłu jako narzędzia zapamiętywania i opracowywania informacji. Przetwarzanie danych było zdecydowanie najmocniej podkreślaną funkcją czy też raczej obszarem funkcji umysłu (60% badanych): *umysł koduje nowe informacje, przetwarza je i analizuje; rozkłada informacje na czynniki pierwsze* itp. Szczególnie ważnym obszarem przetwarzania było zapamiętywanie informacji, często reprezentowane na rysunku w formie twardego dysku (40% wypowiedzi): *umysł gromadzi, magazynuje wiadomości; zapisuje, koduje informacje..., tworzy skojarzenia, zapamiętuje*.

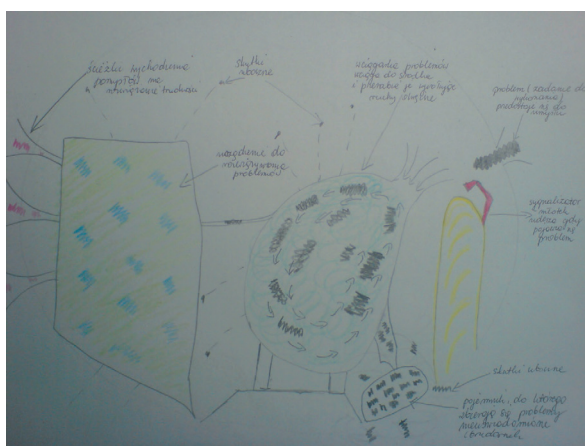
Zdecydowane niedoceniane okazały się natomiast tak ważne sfery, jak: kreatywność umysłu czy związek zmysłów z procesami uczenia się, odzwierciedlający różnorodność stylów poznawczych. Tylko 8 osób

²² Tamże.

²³ Pełne rezultaty przeprowadzonych badań znajdują się w przygotowywanej właśnie do druku monografii: *Dziecięce koncepcje umysłu: od naiwnych teorii do metapoznania*.

szczególnie ważne okazuje się, by informacje się ze sobą nie „splątały” – stąd staranne zamykanie ścieżek dostępu, które prowadzą do niewłaściwej szufladki. W ten sposób gromadzona wiedza zostaje poszatkowana na fragmenty, nie mając szansy na utworzenie zintegrowanych, całościowych struktur. Umysł jako „segregator wiedzy” ma niewiele opcji działania, niewiele możliwości.

Dla porównania, wizja umysłu przetwarzającego (rys. 2): *Mój umysł zajmuje się rozwiązywaniem problemów oraz trudności, przetwarza pobrane informacje. Radzi sobie raz lepiej, raz gorzej. W zależności od tego, z jakiego rodzaju sprawą ma do czynienia. Kiedy się uczę mój umysł pobiera nowy materiał i przerabia go, czasem coś zatrzymuje, ale większość przechodzi do dalszej obróbki – ułożenia, segregacji, interpretacji, systematyzacji, a następnie przynosi wiele informacji praktycznych oraz wiedzy. Jest niewiele skutków ubocznych, większość jest pozytywnych. (Kiedy napotyka na jakiś szczególnie trudny problem) mój umysł bardzo się wyęży, przetwarza pobrane informacje, gromadzi je albo przekazuje dalej, do dalszego przetwarzania, następnie wypuszcza ścieżkami, jako nowe pomysły na życie. Znaczna część trudności zostaje zatrzymana w specjalnym pojemniku, często niekontrolowana, następnie wypuszczając z powodu przepełnienia dużo skutków ubocznych – złych. Nietrudno zauważyć, że choć „umysł przetwarzający” jest znacznie bogatszy w obszary działania, to również powiela pewien stereotyp oparty na modelu rozwiązywania problemów. Problem jest tu czynnikiem aktywizującym, pobudzającym umysł do działania, wprawiającym tryby w ruch, ale jednocześnie jest zadaniem do wykonania napływającym z zewnątrz. Sam proces rozwiązywania problemu, wykluwania się rozwiązania wydaje się autorce*



Rys. 2. Umysł przetwarzający – wypowiedź studentki

tej wypowiedzi raczej dość tajemniczy, choć jego podstawą jest „obróbka danych”, ich segregowanie, interpretacja i systematyzacja. Bardzo ważną rolę odgrywa natomiast sfera podświadomości (skutków ubocznych myślenia, czy nieświadomych zagadnień, umieszczanych w „brudowniku”), która może zaburzać pracę umysłu, pozostając poza świadomą kontrolą. Musi zatem zostać od czasu do czasu „oczyszczona”. Warto dodać, że ponad 60% badanych studentek przedstawiło podobną, kognitywno-przetwarzającą strukturę, nie zdając sobie sprawy, iż w ten sposób wyrugowaniu z procesów uczenia się uległy tak ważne i specyficznie ludzkie obszary, jak emocje, moralność czy kreatywność.

Podsumowanie

Przedstawione tu sygnałnie przykłady wypowiedzi studenckich nie dają żadnych podstaw do formułowania jakichkolwiek uogólnień. Nie taki zresztą był ich cel – celem było raczej zarysowanie pewnego problemu badawczego i otwarcie dyskusji: jak przygotować przyszłych nauczycieli do refleksji epistemologicznej, jak wspomóc ich w krytycznej analizie i rekonstruowaniu własnych naiwnych teorii dotyczących umysłu i myślenia? Wydaje się, że na tak postawione pytanie nie ma jeszcze w literaturze pedagogicznej gotowej recepty, są natomiast liczne próby poszukiwania takiej recepty na zaszczepienie pedagogom pewnej wrażliwości na epistemologiczny wymiar ich codziennej pracy w szkole.

S. Dylak²⁴ proponuje pisanie jako formę dialogu z samym sobą, ale dialogu przybierającego formę uzewnętrznioną, która pozwala skryształizować myśl, nadać jej obserwowalną, namacalną formę, przyjrzeć się tej formie i doprecyzować, wychwycić potencjalne luki lub wewnętrzne sprzeczności, uporządkować na nowo. J.S. Bruner określa ten proces mianem „eksternalizacji” – „eksternalizacja daje zapis naszych wysiłków umysłowych, coś, co pozostaje raczej «poza nami» niż «w pamięci» [...] To uwalnia nas w pewnej mierze od zawsze trudnego zadania myślenia o naszych własnych myślach, prowadząc często do identycznego efektu. To ucieleśnia nasze myśli i zamiary w formie bardziej przystępnej dla refleksji”²⁵. W ten sposób „proces myślowy i jego produkt przeplatają się ze sobą”²⁶, wzmacniając się, uzupełniając i precyzując nawzajem. Tak rozumiana eksternalizacja zakłada jednak nie tylko zapisywanie myśli w formie refleksji nad własną praktyką, ale także

24 S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin SA, Warszawa 2013, s. 169.

25 J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, UNIVERSITAS, Kraków 2006, s. 43.

26 Tamże.

pisemne komentowanie i interpretowanie pism pedagogicznych – co bardziej przypomina dialogową formę polemiki z autorem²⁷.

Dialogowość jako pożądaną formę refleksji epistemologicznej podkreślają też inni autorzy, upatrując w niej okazji do skonfrontowania własnych teorii z cudzym punktem widzenia, zderzenia ich z odmienną perspektywą, a w rezultacie doprecyzowania, uszczegółowienia lub przeinterpretowania. Chodzi bowiem, jak podpowiada R. Kwaśnica²⁸, o zadawanie takich pytań, które pomogą „uwolnić się od poczucia oczywistości”, pozwolą „doświadczyć autentycznej niepewności, która nie daje spokoju i skłania do szukania własnych odpowiedzi”. Pytań, które „biorąc w nawias” dotychczasową wiedzę, skłaniają nas do krytycznego namysłu nad jej racjonalnością, otwierając tym samym przestrzeń dla myślenia. Jak bowiem słusznie zauważa Kathleen Forsythe, współcześnie nauczyciele nie są właścicielami ani przekazicielami wiedzy – „są i powinni być postrzegani jako architekci wiedzy²⁹. Architekt wiedzy to strategiczny projektant, który otwiera nowe formy przestrzeni pracy i nauki poprzez rozwijanie nowych infrastruktur dla ludzkich interakcji³⁰ – projektuje i rozwija przestrzeń edukacyjną, w której ma szansę zaistnieć pełna znaczeń komunikacja. Aby stać się architektem świadomie budującym struktury wiedzy własnej i wiedzy ucznia, trzeba zatem nie tylko zdawać sobie sprawę z posiadanej wiedzy, jej prawomocności i pełności, ale też umieć tę epistemologiczną refleksję skonfrontować z innymi, poddać dyskusji, a nawet zakwestionować i przebudować jej elementy w razie potrzeby.

BIBLIOGRAFIA

- Białecka-Pikul M., *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, UJ, Kraków 2012.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, UNIVERSITAS, Kraków 2006.
- Dudzikowa M., *Udoskonalenie edukacji wymaga nauczycieli, którzy rozumieją... i potrafią*, https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/home#_ftn10 [dostęp 10.05.2015].
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Difin SA, Warszawa 2013.

27 S. Dylak, *Architektura wiedzy...*, s. 169.

28 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

29 Za: S. Dylak, *Architektura wiedzy...*, s. 170.

30 Tamże.

- Flavell J.H., *Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry*, „American Psychologist” 1979, Vol. 34 (10).
- Hofer B., *Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching*, „Educational Research” 2004, Vol. 39 (1).
- King P.M., Kitchener K.S., *Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood*, „Educational Psychologist” 2004, Vol. 39 (1).
- King P.M., Kitchener K.S., *The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition*, [w:] *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, B.K. Hofer, P.R. Pintrich (eds.), Routledge, New York 2009.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Kuhn D., *Theory of mind, metacognition, and reasoning: A life-span perspective*, [w:] *Children’s reasoning and the mind*, P. Mitchell, K.J. Riggs (eds.), Psychology Press, New York 2000.
- Kuhn D., Dean D., *Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice*, „Theory into Practice” 2004, Vol. 43 (4).
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Ledzińska M., Czerniawska, E., *Psychologia nauczania – ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Academica Wydawnictwo SWPS, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 3, *Logos edukacji*, UMK, Toruń 2009.
- Stemplewska-Żakowicz K., *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Monografie FNP, Wydawnictwo Leopoldinum, Wrocław 1996.
- Sternberg R.J., *Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*, „Educational Psychologist” 2001, Vol. 36 (4).
- Szepietowska E.M., *Metapamięć. Perspektywa psychologiczna i kliniczna*, Difin SA, Warszawa 2013.
- Szmidt K.J., *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, [w:] *Zasoby twórcze człowieka: wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), UŁ, Łódź 2013.

EPISTEMOLOGICAL REFLECTION AS A WAY OF BUILDING LEARNING POTENTIAL IN FUTURE TEACHERS

(Summary)

Educational system of teachers training in Poland is focused on developing professional competencies, mainly didactic competencies directly involved in the process of teaching particular school subjects. The absent element is metacognitive awareness defined as an ability to critically reflect on the course and effectiveness of one's own thinking – awareness which stands at the core of teachers professional development. The aim of this article is to present the essence and dimensions of epistemological reflection, to explain its influence on teachers' personal theories and hidden presumptions concerning knowledge and learning. Another aim is to present the role of teachers' personal epistemology in building classroom culture of learning. Theoretical considerations will be illustrated with examples of students' drawings and statements, collected during pilot study on future teachers' conceptions of mind.

Keywords: metacognition, epistemological reflection, personal epistemology.

Dorota Celińska-Mitał

Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności w Łodzi

Praktyki pedagogiczne jako forma rozwijania kompetencji nauczycielskich w opinii studentów

„Praktyka bez nauki jest głucha, a nauka bez praktyki – ślepa”

Praktyka studentów kierunków pedagogicznych realizowana jest równolegle ze studiami teoretycznymi, głównie obejmującymi zakres psychologiczno-pedagogiczny i metodyczny. Jest ich integralną częścią, stanowiąc tym samym element całościowego wykształcenia pedagogicznego absolwenta szkoły wyższej. „Zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji kształcenie studentów opiera się na efektach kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Podkreślone i docenione zostało również kształcenie praktyczne, które jest warunkiem pełnego przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu”¹. Nie ulega więc wątpliwości, że praktyka pedagogiczna jest ważnym czynnikiem w kształtowaniu sylwetki dzisiejszego studenta, jutro nauczyciela, pedagoga, wychowawcy czy opiekuna. Można wręcz powiedzieć, że jest podstawowym składnikiem zawodowego przygotowania kandydata na pedagoga, nauczyciela czy wychowawcę. „Dziś wiemy, że o efektywności kształcenia decyduje nie to, ile uczący się zgromadził wiedzy, lecz jak ją spożytkuje”².

Mimo takiej rangi modułu praktycznego kształcenia studenta „praktyki pedagogiczne są prawdopodobnie najbardziej krytykowanym elementem studiów nauczycielskich. Na braki w praktycznym przygotowaniu przyszłych pedagogów zwracają uwagę zarówno teoretycy, jak i nauczyciele oraz studenci. Powszechna jest opinia, że młodzi

1 B. Szurowska, *Praktyczne kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji. Refleksje i wnioski z realizacji projektu*, „Szkoła Specjalna” 2013, nr 5, s. 377.

2 R. Parzęcki, „Q” *praktyce kształcenia nauczycieli*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), PWSZ, Włocławek 2012, s. 14.

pedagogzy coraz więcej wiedzą, natomiast coraz gorzej radzą sobie z nauczycielskim rzemiosłem³. To może wynikać z różnych przyczyn. Jedną z nich jest zapewne to, że „na studiach pedagogicznych student został na ogół świetnie wyposażony w wiedzę teoretyczną. Nie potrafi jej jednak wykorzystać w praktyce⁴. W. Gasik wskazuje dwie najistotniejsze przyczyny tego stanu rzeczy. Są to:

1. **Umieszczenie kształcenia nauczyciela wyłącznie na uczelniach wyższych bez przygotowania odpowiedniego zaplecza (konceptyjnego, kadrowego, instytucjonalnego).** Umieszczenie kształcenia wyłącznie w szkołach wyższych spowodowało oddalenie kształcenia przyszłych pedagogów od ich miejsca przyszłej pracy – szkół i placówek pedagogicznych. Treści teoretyczne zdecydowanie zdominowały kształcenie umiejętności praktycznych. Przedmioty metodyczne i praktyki w akademickich programach kształcenia zostały mocno ograniczone, zwłaszcza jeśli porównamy ich liczbę godzin z wymiarem bloku teoretycznego w całym cyklu kształcenia. A przecież stawanie się nauczycielem, pedagogiem czy wychowawcą może odbywać się tylko przy tablicy, przed klasą czy w bezpośrednim kontakcie z podopiecznymi, dziećmi lub młodzieżą.
2. **Gwałtowny przyrost liczby studentów kierunków pedagogicznych i brak dla nich miejsc do praktycznej nauki zawodu.** Kiedyś takie kształcenie odbywało się na terenie tzw. szkół ćwiczeń i innych ćwiczeniowych placówek – naturalnego środowiska kształcenia kandydata do zawodu nauczycielskiego czy pedagogicznego. Szkoły ćwiczeń nie funkcjonują od lat. Powstające ostatnio przy niektórych szkołach wyższych placówki szkolne dają przede wszystkim możliwość podjęcia pracy dydaktycznej z uczniami – przyszłymi studentami. Ale nie są *stricto* placówkami ćwiczeniowymi⁵.

Należy również podkreślić, że często przedmioty ściśle metodyczne funkcjonują jako mniej ważne. Nie są one traktowane tak poważnie jak przedmioty teoretyczne. A przecież „pedagogiczne kształcenie praktyczne studentów będzie odgrywać równie ważną rolę jak kształcenie teoretyczne. Wiedza wyrastająca z praktyki działania różni się obecnie w każdej dziedzinie zawodowej od wiedzy teoretycznej. Wiedza

3 W. Gasik, *Jak poprawić praktyczne kształcenie przyszłych nauczycieli?*, „Szkoła Specjalna” 2012, nr 3, s. 235.

4 Tamże, s. 235.

5 Tamże, s. 235–236.

praktyczna posiada coraz większe znaczenie w przygotowaniu do wykonywania zawodu nauczyciela. Dobrze zorganizowana praktyka dostarcza wiedzy żywej i użytecznej. W trakcie wypełniania czynności zawodowych student zyskuje głębszą potrzebę posiadania wiedzy, lepsze jej zrozumienie niż wówczas, gdy uczy się bez wyraźnie określonego celu⁶. Tadeusz Lewowicki zauważa, że znacznie obniżyła się dbałość o merytoryczno-metodyczną jakość kształcenia praktycznego studentów kierunków pedagogicznych. Nazywa to zjawisko wręcz „(nie)przygotowaniem”⁷. Musi to budzić poważną refleksję nad kształceniem praktycznym studentów. Te obserwacje i opinie naukowców powinny zmusić do zastanowienia i działania każdego, kto uczestniczy w procesie ich kształcenia.

Znaczenie przygotowania praktycznego kandydata do zawodu pedagogicznego trudno przecenić. Wiele mówi się o konieczności właściwego ich postrzegania w procesie kształcenia studenta, tak aby mogły wypełnić zakładane dla nich funkcje i pozwolić na realizację oczekiwanych w trakcie ich trwania zadań. Ogólne założenia praktycznego kształcenia dobrze określa Barbara Moraczewska: „Praktyki pedagogiczne są nieodłączną częścią przygotowania studenta do wykonywania zawodu nauczyciela. Służą nabyciu i rozwijaniu umiejętności zawodowych poprzez praktyczne zajęcia z uczniami, a także umożliwiają poznanie organizacji funkcjonowania szkół i placówek. Pozwalają na praktyczną weryfikację posiadanej przez niego wiedzy i wykorzystanie jej w konkretnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Podstawowym celem praktyk pedagogicznych jest wdrożenie studentów do przyszłej pracy zawodowej oraz praktyczne przygotowanie ich do pełnienia obowiązków nauczyciela”⁸.

Praktyki studenckie mają spełniać wiele funkcji, ale najogólniej mówiąc, powinny być przede wszystkim miejscem konfrontowania wiedzy nabywanej w ramach wybranej przez studenta specjalności z posiadanymi przez niego predyspozycjami i kształconymi umiejętnościami. Odbycie praktyki jest obowiązkiem każdego studenta kierunku pedagogicznego, co wynika z toku studiów, gdzie praktyki pedagogiczne

6 R. Parzęcki, „Q” praktyce..., s. 16.

7 T. Lewowicki, *O jakości kształcenia nauczycieli – uwagi niemiode*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 5–6, s. 5–22.

8 B. Moraczewska, *Wprowadzenie do teoretycznych i praktycznych aspektów kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), PWSZ, Włocławek 2012, s. 7.

traktowane są jak przedmiot kształcenia z przypisanymi punktami ECTS. Ich realizacja ma miejsce w wybranych przez studenta instytucjach pod opieką wskazanego przez placówkę nauczyciela, pedagoga, wychowawcy. Opiekun praktyk studenckich, jako doświadczony pedagog, mistrz w swoim zawodzie, bezwzględnie musi być współodpowiedzialny za przygotowanie studentów-praktykantów do pełnienia wybranej przez studenta w toku studiów roli zawodowej.

Te przesłanki skłoniły mnie do przeprowadzenia badań ankietowych wśród studentów pedagogiki II i III roku studiów w zakresie postrzegania przez nich praktyk pedagogicznych jako formy rozwijania własnych kompetencji nauczycielskich. Interesowało mnie, jak studenci oceniają praktyki pedagogiczne i jak postrzegają ich znaczenie w rozwijaniu własnych kompetencji przydatnych w przyszłej pracy zawodowej.

W badaniu wzięło udział 64 studentów kierunku pedagogika w zakresie różnych specjalności, którzy mieli za sobą doświadczenia z odbytych praktyk w różnych placówkach, zgodnych ze studiowaną specjalnością. Były to ogółem trzy specjalności, w tym tylko jedna nauczycielska. Wśród badanych były 53 kobiety i 11 mężczyzn. Są to bardzo zróżnicowane ilościowo grupy, stąd uzyskane wyniki nie będą rozpatrywane z punktu widzenia tej zmiennej. Wyniki porównywane będą z punktu widzenia miejsca studiów tzn. wydziału łódzkiego i wydziału zamiejscowego (kobiety i mężczyźni łącznie), gdzie liczebności obu badanych grup są następujące:

- Wydział łódzki – ogółem 44 osoby (36 kobiet i 8 mężczyzn);
- Wydział zamiejscowy – ogółem 20 osób (17 kobiet i 3 mężczyzn).

Ograniczona liczba ankietowanych powoduje, iż badania te nie są oczywiście badaniami reprezentatywnymi. Jednak moim zamierzeniem było poznanie opinii i ocen studentów po odbyciu praktyk pedagogicznych na temat ich przydatności do wykonywania w przyszłości zawodu pedagogicznego w ich własnym odbiorze. Opinie te mogą okazać się, w mojej ocenie, cennym źródłem informacji dotyczącym przebiegu praktyk w wybranej przeze mnie uczelni niepublicznej, co może pozwolić na analizę porównawczą z praktykami pedagogicznymi realizowanymi na innych uczelniach. Jednocześnie zapoznanie się z opiniami studentów na temat praktyk pozwoli na dokonanie ewaluacji w zakresie kierunku i poziomu realizowanych zadań, jakie zostały nałożone na moduł praktyk pedagogicznych, co jest ujęte w sylabusach dla tego modułu.

Ocena działań placówki, w której studenci odbywali praktyki w zakresie możliwości poznania przez praktykanta jej specyfiki, dokonana była w skali 1–6, gdzie 1 oznaczało ocenę najniższą, a 6 ocenę

najwyższą. Ogólna ocena placówek plasuje się na poziomie 4,91 i nie różnicuje wydziałów. Wybory w poszczególnych grupach przedstawiają się następująco:

- Wydział Łódzki – średnia ocena 4,91;
- Wydział zamiejscowy – średnia ocena 4,90.

Uzyskane dane świadczą o dobrym przyjęciu studentów przez placówki. Są one otwarte na praktykantów, pozwalając im na poznanie ich działalności i zasad funkcjonowania instytucji.

Oceniając natomiast przygotowanie wyznaczonego w placówce opiekuna praktyki, studenci według tej samej skali ocenili ich na poziomie jeszcze wyższym, tzn. – 5,26. W badanych wydziałach były to średnie oceny również bardzo zbliżone do siebie:

- Wydział Łódzki – 5,27;
- Wydział zamiejscowy – 5,25.

Można więc ocenić, że nauczyciele, pedagogzy czy wychowawcy w roli opiekuna praktykanta zostali wysoko ocenieni przez badanych. Należy przypuszczać, że były to osoby kompetentne i życzliwe, od których praktykanci mogli wiele się nauczyć i zyskać w zakresie przygotowania zawodowego. Taka wysoka ocena może więc napawać optymizmem. Opiekunowie praktyki z ramienia placówki są osobami odpowiedzialnymi i można mieć wrażenie, iż są dobierani starannie.

W zakresie czytelności i jasności sformułowanych oczekiwań wobec praktykanta w placówkach studenci ocenili ją na poziomie nieco niższym tzn. 5,1. Ogólnie ocenę tę należy uznać za bardzo pozytywną. Ale jej wysokość oznaczać może nie zawsze dobre przygotowanie studenta do zadań realizowanych w ramach praktyki lub/i posługiwanie się przez pracowników placówki językiem mniej zrozumiałym dla studenta. Zagadnienie to wymaga zapewne dalszych badań związanych z ustaleniem przyczyn tego stanu rzeczy, czy tkwią one częściej po stronie studenta-praktykanta czy placówki i jej pracowników. Uogólniając, można uznać uzyskany wynik za zdecydowanie pozytywny.

W realizowanych badaniach interesowało mnie również, na ile w trakcie praktyk student zachęcany był do wyrażania własnych opinii i zadawania pytań. Tu uzyskałam ogólną średnią ocenę zdecydowanie niższą – 4,6. Oznaczać to może, że studenci nie zawsze zachęcani byli do formułowania własnych opinii, co należałoby uznać za mało pozytywne zjawisko. Może to jednak również wynikać z postawy samego studenta, jego onieśmienia, obawy przed negatywną oceną czy wręcz odrzuceniem takiej otwartej postawy wobec swoich „mistrzów”. Podobną średnią ocenę 4,6 uzyskałam w pytaniu dotyczącym oceny poziomu

wzbudzania w praktykancie ciekawości, inspirowania i zaangażowania w wykonywanych zadaniach. To nie jest zła ocena, wręcz można powiedzieć, że dobra. Ale też trudno uznać ją za w pełni satysfakcjonującą. Na pewno trzeba oba ostatnio przedstawione zagadnienia poruszyć w czasie przygotowania studentów do praktyk i ewentualnie sformułować taki postulat w materiałach dla placówek przyjmujących studentów.

Pomoc udzielana praktykantom w placówce w sytuacjach trudnych oceniona została przez badanych na poziomie 4,9. Wielkość ta może oznaczać, że student w placówce może na ogół czuć się bezpiecznie, mieć poczucie wsparcia i opieki w sytuacjach wymagających ewentualnej pomocy zatrudnionych tam osób. To pozytywny wynik, choć duże zróżnicowanie ocen pojawiło się z punktu widzenia płci. Badane kobiety łącznie w obu wydziałach oceniły udzielaną pomoc na poziomie 5,0, a mężczyźni tylko na poziomie 4,3. Czyżby mężczyźni czuli się bardziej bezradni? Czy też wynika to z tego, że może praktyki mieli w specyficznych instytucjach, w których trudniej uzyskać pomoc, np. areszt śledczy czy więzienie? Opracowanie to nie daje nam odpowiedzi na te pytania. Zauważyć jednak trzeba, że w zakresie życzliwości i otwartości opiekuna praktyki ogólny wynik jest zdecydowanie wyższy tzn. 5,3. Choć i tu mężczyźni ocenili ją zdecydowanie niżej (4,7) niż badane kobiety (5,4). Szczegółowa ocena uwarunkowań tych wyników wymaga dalszych badań. Na pozytywne podkreślenie zasługuje jednak fakt, że na ogół student może w pełni liczyć na życzliwość i otwartość pedagogów, pod okiem których uczy się rzemiosła pedagogicznego.

Monitorowanie przez placówkę przebiegu realizowanych przez praktykanta praktyk to istotne zadanie placówki. Ważne z punktu widzenia studenta i instytucji, która musi dokonać oceny i podsumowania odbytej przez studenta praktyki. Badani ocenili te działania na poziomie 4,8. To dość wysoka ocena, choć wynika z niej, że nie w każdej placówce monitoring działań praktykanta jest na zadawalającym poziomie. Student pozostawiony sam sobie w takiej placówce nie skorzysta zbyt wiele z pobytu w niej, nie rozwinie się, bo nie będzie miał informacji zwrotnej o jakości swoich działań. W zakresie tym również pojawiło się duże zróżnicowanie w wysokości ocen. Kobiety oceniły monitoring na poziomie 5,0, a badani mężczyźni tylko na poziomie 4,2. Jeśli chodzi o oceny poszczególnych wydziałów to dużego zróżnicowania nie było. To zagadnienie wymaga jednak uwypuklenia w przygotowaniach studentów i placówek do realizacji praktyk studenckich.

W ocenie własnego metodycznego warsztatu pracy w zestawieniu z oczekiwaniami placówek, w których studenci realizowali praktykę,

to ocenili ją na stosunkowo niskim poziomie (4,5). Tutaj mężczyźni ocenili te umiejętności wyżej (4,9) niż kobiety (4,4). Kobiety są bardziej surowe dla siebie we własnej ocenie niż mężczyźni, bo trudno oczekiwać, że kobiety mają znacznie słabszy warsztat metodyczny. A może są bardziej wymagające wobec siebie? Tym bardziej, że taka sama tendencja pojawia się w ocenie merytorycznego przygotowania. Ogólna średnia ocena to 4,5, w tym kobiety średnio oceniły te kompetencje na poziomie 4,4, a badani mężczyźni na poziomie 4,8. Różnice między ocenami poszczególnych wydziałów nie są zbyt duże (w obu zakresach Wydział Łódzki ocenił na poziomie 4,6, a Wydział zamiejscowy 4,7), natomiast z punktu widzenia płci w obu kategoriach kobiety są bardziej skłonne do przypisania sobie częstszych porażek i niedostatków wiedzy czy umiejętności niż badani mężczyźni. Uwarunkowania tego zjawiska szerzej opisał Krzysztof Konarzewski. Uzyskane przeze mnie wyniki potwierdzają tezę autora⁹. Uogólniając uzyskane dane, można powiedzieć, że stosunkowo dobrze oceniają badani swoje umiejętności i wiedzę.

Na podobnym poziomie i w podobnych relacjach badani ocenili także swoje umiejętności radzenia sobie z problemami, które napotkali w realizacji praktyki. Ogólna ocena tej umiejętności uzyskała wartość 4,6. Między badanymi wydziałami różnica jest niewielka (Łódź 4,6 : 4,5), ale ponownie, z punktu widzenia płci, mężczyźni ocenili swoje umiejętności znacznie wyżej (5,1) niż badane kobiety (4,5). Oznacza to, że proces kształcenia przygotowuje dość dobrze studentów w ich opinii do zadań, które realizują w trakcie praktyk. Swoje umiejętności metodyczne i merytoryczne oraz radzenia sobie z problemami ocenili dość wysoko. Oczywiście istotniejszym byłoby uzyskanie takiej oceny od osób opiekujących się studentami w trakcie praktyki, ale mając wgląd w oceny wystawiane przez placówki praktykantom w dzienniczkach praktyk nie spotkałam innej niż bardzo dobra. Czy na pewno jest to zawsze ocena obiektywna i w pełni oddająca jakość działań praktykanta? Trudno powiedzieć, na ile ona wynika z braku chęci sprawienia studentom kłopotów przy zaliczeniu w uczelni praktyki i niezniechęcania ich do pracy pedagogicznej.

Istotnym dla mnie była też ocena badanych cech najbardziej pożądanych, jakich oczekiwano od nich w placówce. Hierarchię ocen badanych cech przedstawia tabela 1:

9 K. Konarzewski, *Sztuka nauczania – szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 115–118.

Tabela 1. Najbardziej oczekiwane cechy praktykanta w ich własnej opinii

| Cecha | Kobiety Łódź N = 36 | Kobiety Wydział zamiejscowy N = 17 | Mężczyźni Łódź N = 8 | Mężczyźni Wydział zamiejscowy N = 3 | Ogółem N = 64 |
|--|---------------------------|---|----------------------------|--|------------------|
| Gotowość do współpracy | 29 | 13 | 5 | 3 | 50 |
| Zaangażowanie | 28 | 15 | 5 | – | 48 |
| Kultura osobista | 27 | 13 | 4 | 2 | 46 |
| Wykazywanie zainteresowania tematyką zajęć | 26 | 7 | 4 | 3 | 40 |
| Wiedza i umiejętności | 17 | 9 | 6 | 2 | 34 |
| Obowiązkowość | 22 | 7 | 1 | 3 | 34 |
| Punktualność | 13 | 8 | 5 | 1 | 27 |
| Poszukiwanie rozwiązań | 12 | 6 | 2 | 1 | 21 |

Źródło: badanie własne.

Z tabeli 1 wynika, że w trakcie trwania praktyki przede wszystkim istotne były cechy osobowościowe. Wiedza i umiejętności zgodne z potrzebami i zadaniami placówki znajdują się dopiero na 5–6 pozycji spośród ośmiu wskazywanych. To dość niska pozycja. Podstawowe zadanie uczelni, czyli wyposażenie studenta w zgodne ze studiowanym kierunkiem wiedzę i umiejętności, nie jest w opinii badanych najbardziej pożądaną cechą. Wskazywać może na to, że ilość zajęć z zakresu umiejętności społecznych studenta powinna być w planie studiów większa.

Trudności, jakie napotkali studenci w trakcie realizacji swoich praktyk, to najczęściej:

- walka z własnym stresem (16 osób) – przy N = 64, pytanie otwarte;
- opanowanie agresywnych uczniów, podopiecznych czy zaprowadzenie nad grupą (15 osób);
- umiejętności merytoryczno-metodyczne (np. wymyślanie scenariuszy, właściwe wytłumaczenie, praktyczne działanie, wykonanie pomocy itp.) – 7 osób.

W powyższym zestawieniu pojawiają się częściej typowo zawodowe umiejętności, choć na pierwszym miejscu są jednak cechy

osobowościowe. To ponownie wzmacnia pozycję zajęć z umiejętności społecznych w planie studiów.

Wśród elementów, które okazały się najbardziej interesujące w trakcie trwania praktyki, badani wskazali najczęściej kontakt z drugim człowiekiem, pracę z uczniem, obserwację zachowań i działań dzieci, ich zabawy czy postrzeganie przez nich świata. Tak powiedziało 20 studentów (przy $N = 64$). Oprócz tego studenci wskazali wgłębianie się w pracę instytucji „od środka”, powierzenie zadań, z którymi sobie poradziłem/łam. To ważne stwierdzenia, tym bardziej, że było to pytanie otwarte, wskazujące, że praktyki realizują ważne zadania z punktu widzenia kształtowania studenta – przyszłego pedagoga.

W pytaniu otwartym o cechy najbardziej predestynujące badanych do zawodu pedagoga po realizacji praktyki otrzymałam następujące odpowiedzi badanych studentów ($N = 64$):

- cierpliwość, opanowanie, spokój (31 osób);
- sumienność, obowiązkowość, punktualność (14 osób);
- zaangażowanie w pracę, wytrwałość, pracowitość (13 osób);
- dobry kontakt z uczniem, podopiecznym, komunikatywność (13 osób);
- otwartość, śmiałość (12 osób).

Inne cechy pojawiły się rzadziej, np.: sprawiedliwość, umiejętność łagodzenia konfliktów, odpowiedzialność itp. Wskazywane cechy pokazują, że badani studenci przede wszystkim cenią cechy osobowe. Mniejsze znaczenie ma wiedza i umiejętności. Być może studenci uważają, że mają je na wystarczającym poziomie i nie trzeba o nie zabiegać? To nie one decydują o sukcesie zawodowym i spełnieniu się w wybranej specjalności pedagogicznej?

Badanie zawierało jeszcze wiele innych problemów, których nie jestem w stanie przedstawić w tym opracowaniu. Podsumowując swoje wystąpienie, chcę się odnieść do ogólnej oceny wystawionej przez studentów odbytej praktyce. Średnia ocena wszystkich badanych studentów plasuje się na poziomie 4,8 w skali od 1 do 6. Tu ponownie płęć badanych różnicuje wartość oceny. Kobiety oceniły praktykę na 4,7, a mężczyźni 5,4. To dowód odmiennego postrzegania swojej roli zawodowej i innego odbioru praktyki zawodowej przez studentki i studentów. Trudno zakładać, że mężczyźni tak bardzo dobrze trafili w placówkach, a kobiety miały mniej szczęścia. Prawdopodobnie kobiety więcej wymagają od siebie i są bardziej krytyczne wobec swoich umiejętności czy kompetencji.

W podsumowaniu tego fragmentu badań mogę stwierdzić, że:

1. Praktyki zostały ocenione przez studentów bardzo pozytywnie.
2. Badani studenci docenili ich znaczenie szczególnie w zakresie kompetencji społecznych.

3. Należy nawiązać bardziej pogłębioną współpracę z placówkami, w których studenci odbywają praktyki poprzez np. bardziej szczegółowe wytyczne czy instrukcję przekazywaną studentom i instytucjom.
4. Duże znaczenie ma monitoring pracy studenta i należy wypracować np. procedurę takiego monitoringu.
5. W większym stopniu zachęcać studentów i placówki do większej samodzielności praktykantów, zwłaszcza jeśli dotyczy to praktyki na ostatnim roku studiów.
6. Należy przeanalizować plany studiów, programy i sylabusy zajęć pod kątem działań kształcących umiejętności społeczne.
7. Powyższe badania oparte na pomiarze stanowią podstawę przemian jakościowych w procesie realizacji praktyk.

BIBLIOGRAFIA

- Gasik W., *Jak poprawić praktyczne kształcenie przyszłych nauczycieli?*, „Szkoła Specjalna” 2012, nr 3.
- Konarzewski K., *Sztuka nauczania – szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Lewowicki T., *O jakości kształcenia nauczycieli – uwagi niemożliwe*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 5–6.
- Moraczewska B., *Wprowadzenie do teoretycznych i praktycznych aspektów kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), PWSZ, Włocławek 2012.
- Parzęcki R., *„Q” praktyce kształcenia nauczycieli*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), PWSZ, Włocławek 2012.
- Szurowska B., *Praktyczne kształcenie nauczycieli wczesniej edukacji. Refleksje i wnioski z realizacji projektu*, „Szkoła Specjalna” 2013, nr 5.

TEACHING PRACTICE AS A FORM OF TEACHER COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE OPINION OF STUDENTS

(Summary)

Pedagogical training in the education system at a higher level should serve the creation of professionals with a broad theoretical and practical preparation. Pedagogic practice is an integral part of education of every pedagogy student. In view of the ongoing development of student education competencies expected of the modern teacher, we should ask yourself: whether and what have students practical ability to achieve the objectives of the program in their assessment of practices, how in their opinion teaching practice fulfills assumed functions, which, in they consider, of the most important experiences they acquire in the course, how they evaluate the usefulness of ongoing practices in terms of their current or planned professional needs. These are some of the questions that the author was looking for answers in her research.

Keywords: pedagogical practices, teacher competence.

Joanna Leek
Uniwersytet Łódzki

Kompetencja planistyczna nauczycieli a praca w wielokulturowych klasach

Zaniedbanie planowania to planowanie zaniedbania

T. Kotarbiński¹

Planowanie to proces, na który składa się wytyczanie celów i określanie działań, które należy podjąć, żeby cele te osiągnąć. Jak zauważa T. Kotarbiński: „Planowanie jest koniecznym etapem wszelkiej racjonalnej działalności ludzkiej, zarówno indywidualnej, jak i zespołowej. Dobry plan winien być niesprzeczny, wykonalny, giętki, komunikatywny, operatywny i kompletny². Można więc przyjąć, iż działalność planowa jest synonimem postępowania zorganizowanego, prowadzącego najkrótszą drogą do wyznaczonych celów.

Niniejszy artykuł jest próbą przedstawienia problematyki planowania w pracy nauczyciela jako zadania i wyzwania w warunkach wielokulturowości. Jego pomysł zrodził się z refleksji nad polskimi szkołami, w których pojawia się coraz więcej dzieci – cudzoziemców pochodzących z różnych części świata, a wzrost przemieszczania się ludności skłania do bliższego zajęcia się problemami powstałymi w wyniku imigracji na płaszczyźnie edukacji i oświaty. W pierwszej części poniższego artykułu dokonam wyjaśnienia pojęcia i rodzajów kompetencji nauczyciela. Następnie opiszę znaczenie planowania i jego związek z kierowniczą rolą nauczyciela oraz jego wpływ na uczenie się uczniów. W części drugiej zaprezentuję ogólny przegląd procesów planowania i podejmowania decyzji w nauczaniu. W części ostatniej odniosę się do zaleceń w zakresie planowania pracy w klasach wielokulturowych.

1 T. Kotarbiński, *O pojęciu metody*, PWN, Warszawa 1987, s. 39.

2 T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wydawnictwo Ossolineum, Warszawa 1965, s. 46.

Planowanie w pracy nauczyciela – wprowadzenie

Jednym z głównych warunków skuteczności wszelkiego świadomego i celowego działania, zwłaszcza długotrwałego i złożonego, jest planowanie. Podobnie jak w różnych innych sferach życia, także w pracy zawodowej nauczyciela, planowanie jest niezbędnym elementem jego codziennej pracy. Na związek planowania i nauczania wskazuje m.in. Wincenty Okoń³, dla którego nauczanie to „planowa praca nauczyciela z uczniami mająca na celu wywołanie pożądanych trwałych zmian w ich postępowaniu, dyspozycjach i całej osobowości, pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i działań praktycznych”. Podobnie traktuje nauczanie Robert Gagne, uszczegóławiając ten związek i podkreślając, iż nauczanie, aby było skuteczne, musi być planowe⁴. „Nauczanie planowe to znaczy takie, które jest projektowane w pewien systematyczny sposób”⁵. Podobnie jak W. Okoń i R. Gagne, dla R. Arends nauczanie łączy się z planowaniem, które to jest elementem kierowniczej roli nauczyciela. Oprócz planowania, innymi rodzajami kierowniczych funkcji czyni Arends motywowanie uczniów i konstruowanie produktywnego środowiska dydaktycznego, formowanie klasy wielokulturowej i otwartej, czuwanie nad ładem oraz kontrolę i ocenę uczniowskich postępów⁶.

Planowanie w pracy nauczyciela nie tylko mieści się w obszarze naukowej refleksji, ale także stanowi przedmiot zaleceń formułowanych w oficjalnych dokumentach szkolnych różnych krajów. W Wielkiej Brytanii Urząd ds. Szkolnego Programu Nauczania i Oceniania wskazuje na trzy dominujące rodzaje planowania: długoterminowe, średnioterminowe i krótkoterminowe⁷. Planowanie długoterminowe zakłada formułowanie celów ogólnych i jest przewidziane przy tworzeniu programów i planów nauczania, rozkładów materiału, a więc w okresie czasu przynajmniej jednego roku szkolnego lub jednego etapu edukacyjnego. Planowanie średnioterminowe nadaje się do planowania zadań przewidzianych do realizacji w jednym semestrze, także przy tworzeniu celów szczegó-

3 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

4 R. Gagne, L. Briggs, W. Wagner, *Zasady projektowania dydaktycznego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 17.

5 Tamże.

6 R. Arends, *Uczmy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 58.

7 L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999, s. 101.

łowych, zwykle nieoperacyjnych, natomiast planowanie krótkoterminowe skoncentrowane jest na zakładanych wynikach, a więc na celach szczegółowych operacyjnych, przeznaczonych do osiągnięcia w przeciągu jednej lekcji, jednego dnia. Tenże Urząd zaleca także, aby każdy element planowania dydaktycznego zawierał elementy ciągłe i elementy blokowe. Elementy ciągłe to takie aspekty planowania nauczycielskiego, które zakładają progresywne następstwo celów nauczania, są rozłożone w czasie, a realizacja planowanych działań odbywać się powinna systematycznie, stopniowo. Elementy blokowe nadają się do planowania nauczania odrębnych części, modułów lub części powiązanych z innymi elementami, na przykład w ścieżkach międzyprzedmiotowych.

W zależności od czasu, jaki przeznaczony jest do realizacji danego planu, K. Morrison zaleca opracowanie strategii, w której przewiduje się elementy, takie jak (1) analiza sytuacyjna nauczania, tj. różne aspekty, w których zachodzi nauczanie, np. grupa społeczna uczniów, dostępne materiały pomocnicze; (2) racjonalne uzasadnienie planu, jego cele priorytety, zasady; (3) określenie celów ogólnych i celów szczegółowych; (4) określenie sposobu zapewnienia spójności, ciągłości, progresji, zróżnicowanie nauczania; (5) określenie sposobów podejmowania tematyki oraz umiejętności interdyscyplinarnych; (6) właściwa kolejność logiczna i chronologiczna, uporządkowanie (problemowe, przedmiotowe), zasoby takie jak czas i przestrzeń; (7) wskazanie zamierzonych metod nauczania i uczenia się; (8) opis systemu sprawdzania i oceniania oraz rejestrowania postępów uczniów.

Kompetencja planistyczna jako element kierowniczej roli nauczyciela

Cechą charakterystyczną analiz różnych zawodów jest posługiwanie się pojęciem kompetencji. Podejście takie stosuje się także w kontekście współczesnego nauczyciela. *Comperntia*, z języka łacińskiego, oznacza odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania⁸. Pojęcie kompetencji używane jest w różnych znaczeniach. Wincenty Okoń podkreśla, iż w pedagogice kompetencja to „podstawowy warunek wychowania oraz zdolność do osobistej samorealizacji”⁹. David Fontana uważa, iż kompetencja to „wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, niezbędna

8 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 186.

9 Tamże, s. 187.

do radzenia sobie z problemami”¹⁰. Maria Czerepaniak-Walczak pod pojęciem kompetencji rozumie „szczególną wrażliwość wyrażającą się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się”¹¹. Z kolei dla J. Szempruch kompetencja to „zdolność do wykonywania określonych zadań, uprawnienie do działania nieskrępowanego i twórczego na każdym stanowisku pracy [...] zdolność i gotowość do wykonania zadań na oczekiwanym poziomie zgodnym ze standardami”¹². W zawodzie nauczyciela „standard to taki poziom realizacji kształcenia, który można uznać za wystarczające świadectwo, że uczący osiągnął cel i spełnił podstawowe wymagania edukacyjne dla podjęcia czynności zawodowych”¹³.

Wszelka działalność dydaktyczna i wychowawcza jest z założenia działalnością celową, a więc powinna być dobrze zaplanowana. Stąd też planowanie programów lub planów nauczania z jednej strony (tzw. planowanie długookresowego), a koncentracja na zaprojektowaniu pojedynczej jednostki lekcyjnej czy też cyklu lekcji, np. tematycznego (planowanie krótkoterminowe) stanowi istotny obszar kompetencji współczesnego nauczyciela. Richard Arends zalicza planowanie do podstawowych elementów niezbędnych, aby kierować uczniami, koordynować swoje czynności dydaktyczne i pracę uczniów. Oprócz planowania, dla autora, innymi elementami kierowniczej roli nauczyciela jest motywowanie uczniów i konstruowanie produktywnego środowiska dydaktycznego, formowanie klasy wielokulturowej i otwartej, czuwanie nad ładem oraz kontrolowanie i ocenianie postępów uczniów¹⁴.

Autor wyróżnia dwie postacie planowania. Pierwsza z nich, to model liniowy, w którym eksponuje się cele i zamierzenia. Cele powinny być wyrażone w formie zachowań lub operacji. Są one następnie punktem wyjścia do działania nauczyciela i planowania strategii nauczania, które wyznaczają osiągnięcia ucznia. Drugą postać planowania autor nazywa „nieliniowym modelem planowania”, w którym plany nie muszą wyznaczać kierunku działań, a są w większym stopniu

10 D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999, s. 406.

11 M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997, s. 87–88.

12 J. Szempruch, *O funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela w zmieniającej się szkole*, [w:] *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole*, M. Blachnik-Gęsiarz, D. Kuła (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2008, s. 16.

13 Tamże, s. 17.

14 R. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 59.

usprawiedliwieniem tego, co zostało wykonane. W odróżnieniu od pierwszej postaci planowania, w drugiej na pierwszym miejscu stawia się działania, następnie wyniki, które ostatecznie wyznaczają cele.

Zalety planowania dla pracy dydaktycznej są ogromne, biorąc chociażby pod uwagę polepszenie efektów wszelkiej działalności edukacyjnej nauczyciela. Ponadto, planowanie nie pozostaje bez wpływu na uczenie się uczniów. Każdy plan, zarówno długookresowy, jak i krótkoterminowy, daje „wycucie kierunku” uczniom i nauczycielowi, uświadamia cele zadań dydaktycznych. Plany ukierunkowują uczenie się, stąd R. Arends zaleca nauczycielom uświadamianie uczniom celów każdej lekcji. Przestrzega jednocześnie, iż zbytne skupienie się na celach w planowaniu krótkoterminowym może ograniczać inne ważne rezultaty uczenia się oraz zmniejszyć nastawienie nauczyciela na kontakt z uczniem¹⁵. Nie należy jednakże rezygnować z planowania, ponieważ jego „usunięcie może doprowadzić do przypadkowego i bezproduktywnego uczenia się. Jeśli lekcja ma przynosić efekty, trzeba nadać jej pewien kierunek, choćby za pomocą ogólnych i zdawkowych celów lub zadań”¹⁶. Oprócz ukierunkowania nauczania, każdy plan w nauczaniu krótkoterminowym, np. jednej lekcji, ma wpływ na jej przebieg. Toczy się ona bez większych przerw, a nauczyciel ma mniej problemów z dyscypliną.

Należy nadmienić, iż od wielu lat badania amerykańskich dydaktyków¹⁷ bezsprzecznie wskazują na związek planowania z utrzymaniem ładu w klasie. W zaplanowanej lekcji nauczyciel nie musi często uspokajać uczniów przeszkadzających w lekcji, ponieważ toczy się ona bez zakłóceń. W takim planie zawarte są „reguły” i „cele” ustanawiane przez nauczyciela dla uczniów, a jego myślą przewodnią jest przekonanie o odpowiedzialnym i rzeczowym postępowaniu jako integralnej części uczenia się. Wyraźnie zarysowane cele i zadania dydaktyczne, jak wskazuje R. Arends, wspomagają nie tylko ład w klasie, ale też ukierunkowują proces dydaktyczny, ukazują uczniom, ale też ich rodzicom, do czego zmierza nauczanie oraz pozwalają łatwiej ocenić osiągnięcia uczniów.

Elementem wielostronnego procesu planowania nauczycieli jest podejście całościowe w nauczaniu, wyznaczające działania zmierzające do planowania lekcji, mające postać cyklu. Informacje zebrane w toku kontroli mają wpływ na nauczanie, dobór treści nauczania, cele lekcji,

15 Tamże, s. 63.

16 Tamże, s. 64.

17 Tamże.

ogólnie na planowanie poprzedzające nauczanie oraz samo nauczanie, pojedynczą lekcję. Planowanie krótkoterminowe podzielone jest wtedy na trzy fazy: (1) fazę przedlekcyjną, (2) fazę śródlekcyjną i (3) fazę zamykającą. W fazie przedlekcyjnej planowaniu podlega wybór treści i metod nauczania, gospodarowanie czasem i przestrzenią, motywowanie. Faza śródlekcyjna, z kolei, zakłada plan w zakresie sposobu prezentacji nauczanych treści, kontroli, pomocy, ćwiczeń praktycznych, zmian metodycznych i utrzymania ładu. Faza zamykająca koncertuje się na sprawdzaniu zrozumienia, informacji zwrotnej, chwaleń i krytykowaniu, kontroli oraz ocenianiu. Planowanie długookresowe zakłada plan roczny lub semestralny. W jego skład wchodzi dobór treści nauczania i ich kolejność, materiały dydaktyczne, ale także sporządzenie informacji o uczniach, na podstawie których planować można nauczanie zindywidualizowane.

Jedno z ogniw planowania nauczyciela stanowią cele dydaktyczne. W brytyjskiej literaturze z zakresu dydaktyki popularny jest podział na cele ogólne i szczegółowe. W tym kraju przywiązuje się większe znaczenie do celów ogólnych w podstawie programowej, z kolei nauczyciele amerykańscy preferują planowanie według konkretniejszych celów szczegółowych. Długoterminowe cele ogólne zakładają ogólne intencje edukacyjne, tym samym różny może być też ich stopień ogólności. W rozumieniu L. Cohena, L. Maniona i K. Morrisona cele ogólne stanowią „podstawę *raison d'être* szkoły, definiując istotę i charakter jej całościowego programu edukacyjnego, w powiązaniu z potrzebami społecznymi i indywidualnymi”¹⁸. Krótkoterminowe cele ogólne są punktem wyjścia do tworzenia programu nauczania i rozkładu materiału. Właściwościami celów ogólnych jest ich charakter społeczny, wyrażanie podstawowej koncepcji celowej szkoły oraz „oczekiwane produkty końcowe edukacji o charakterze ponadczasowym”¹⁹. Istnieje pewna zależność pomiędzy stopniem ogólności a czasem, w którym zostanie osiągnięty: im ogólniejszy cel, tym trudniej określić, kiedy zostanie osiągnięty. Ponadto, im jest mniej ogólny, to większe prawdopodobieństwo, iż zostanie osiągnięty w dającym się określić i przewidywalnym przedziale czasowym²⁰.

W odróżnieniu od celów ogólnych, cele szczegółowe wyrażają intencje edukacyjne bardziej precyzyjnie, konkretnie. Mają największą wartość dla planowania krótkoterminowego, pojedynczej jednostki

18 L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, s. 77.

19 Tamże.

20 Tamże, s. 77–78.

lekcyjnej lub jednostki metodycznej. Odnoszą się do jawnie postrzeganych zachowań uczniów, do których pragnie doprowadzić nauczyciel, a cele takie nazywane są celami szczegółowymi operacyjnymi. Cele te określają pożądany stan osoby uczącej się, wskazują, jakich umiejętności uczeń nabędzie na danej lekcji, a także opisują, jakie umiejętności nabędzie uczeń po zakończeniu „doświadczenia lekcyjnego”²¹.

Planując lekcję i formułując szczegółowe cele nauczania, zaleca się, aby cel operacyjny odpowiadał konkretnej sytuacji lekcyjnej. Istotne jest więc precyzyjne określenie pomocy dydaktycznych, czasu lekcji ze wskazaniem, kto będzie prezentował dane zachowanie: uczeń, klasa, grupa uczniów czy nauczyciel. Zaleca się również określenie rezultatów lub wyników zachowania, które będą oceniane, aby ustalić, czy cel został osiągnięty oraz wskazać standard, który pozwoli ocenić wykonanie celu. Może on obejmować postać poziomu minimalnego, np. procent właściwych odpowiedzi, wymienienie czterech cech etc.

Planowanie a klasy wielokulturowe

Na szkolną praktykę edukacji wielokulturowej wpływają z jednej strony przekonania i koncepcje ideologiczne. Jednakże można też spotkać wiele wskazówek praktycznych na temat pracy z uczniami pochodzącymi z różnych kultur. Jednym z zaleceń odnośnie do planowania pracy z klasami wielokulturowymi jest zwrócenie uwagi na porozumiewanie się werbalne i niewerbalne. W planowaniu należy przewidzieć dla wszystkich uczniów tyle samo czasu na wypowiedzenie się, a planując pracę w grupach warto nie przypisywać ich na stałe do tej samej grupy, a raczej zmieniać jej skład oraz unikać tworzenia i przypisywania uczniów do grup słabych i mocnych. Zadbać należy też o uczciwe, konsekwentne ocenianie, bazujące na jasno sformułowanych wymaganiach, obejmujących wszystkich uczniów. Richard Arends²² zaleca nauczycielom zaczynającym pracować z grupami wielokulturowymi, aby, jeśli to możliwe, skorzystali z pomocy innej osoby, która zaobserwuje, opíše jego interakcje z uczniami na lekcjach. Można także nagrać siebie na płytę DVD, a potem poddać własnej refleksji mowę niewerbalną. Warto też po kilku lekcjach z uczniami spytać się o ich zdanie, czy uważają, iż nauczyciel traktuje wszystkich uczniów bezstronnie.

Proces planowania w wielokulturowych klasach powinien także dotyczyć indywidualizacji nauczania i uwzględniać zróżnicowane

21 Tamże, s. 82.

22 R. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 161.

potrzeby edukacyjne uczniów. Planowaniu podlegać może czas, materiały dydaktyczne, czynności uczniów. Co ciekawe, duży nacisk powinno kłaść się na stawianie przed wszystkimi uczniami tych samych celów dydaktycznych. Trudno zakładać, iż w klasie są uczniowie posiadający ten sam zasób wiadomości na określony temat lub tak samo przygotowani do lekcji. Chodzi bardziej o to, aby zadaniem nauczyciela uczynić przewidzenie sposobów zaradzenia tymże nierównościom i doprowadzenie uczniów do założonych osiągnięć. Różnicowanie czasu w praktyce może się powieść, gdy zaplanowane zostaną dodatkowe zadania dla tych uczniów, którzy wcześniej skończą pracę. Najczęściej będą to zajęcia rozszerzające ich dotychczasową wiedzę lub umiejętności. Mogą to być też zadania, które uczniowie sobie sami wybiorą. Planowanie materiałów dydaktycznych dotyczy przede wszystkim tych lekcji, na których uczniowie nie korzystają z podręczników. Mogą wtedy sami decydować o materiałach dydaktycznych wykorzystywanych na lekcji. Z kolei w sytuacjach, gdy uczniowie pracują z podręcznikiem, nauczyciel może stworzyć do niego przewodnik lub dodatkowe notki, wyjaśnienia, karty informacyjne. Różnicowanie czynności uczniów dotyczy sytuacji, w których uczniowie preferują własny styl uczenia się. Są tacy, którzy preferują pracę z książką, inni z kolei rozwiązywanie sytuacji problemowej lub udział w dramie. Planowanie powinno uwzględnić ten fakt, a zadaniem nauczyciela jest różnicowanie strategii nauczania tak, aby uczniowie mogli wybrać czynności najbardziej im odpowiadające, pozostające w zgodzie z wyznaczonymi celami nauczania.

Zakończenie

Planowanie nauczania i podejmowanie decyzji dotyczących nauczania to jedno z ważniejszych dydaktycznych aspektów pracy nauczyciela. Często trudno nauczyć się planowania od doświadczonych nauczycieli, gdyż część czynności planowania jest niedostępna obserwacji. Bez wątpienia planowanie wpływa na to, jak uczniowie się uczą oraz na ich motywację do nauki. Planowanie jest procesem obejmującym różne elementy pracy nauczyciela. Planowanie długoterminowe może koncentrować się na rozkładzie materiału realizowanego w dłuższym okresie czasu, np. jednego roku szkolnego lub semestru. Planowanie ma też swoje zastosowanie w pracy dydaktycznej realizowanej w krótszym okresie czasu, np. w odniesieniu do godziny lekcyjnej lub cyklu tematycznego lekcji. Pomocne w tym jest planowanie z wykorzystaniem celów dydaktycznych opisujących zmiany, jakie powinny zajść w uczniach, zmiany, które można zaobserwować jako zachowanie wykonawcze (osiągnięcie). Ich dokładność

jest potrzebna, jak wskazuje R. Gagne, co najmniej z dwóch powodów: „aby można było komunikować cele kształcenia oraz aby można było oceniać nauczanie [...] ustalenie celów ma zagwarantować, że to, co jest oceniane, i to, co jest komunikowane jako zamierzony wynik uczenia się, ma taki sam sens”²³. Planowanie wymaga umiejętnego dobru i podziału treści kształcenia, zaplanowania czasu, przestrzeni, aktywności uczniów. Niezbędne jest ponadto zrozumienie procesu rozwoju i procesów uczenia się dziecka, między którymi zachodzi interakcja i wzajemne uwarunkowania. W szczególności wielokulturowe klasy wymagają czasu i kreatywnego planowania, uwzględniającego różnice w uczeniu się, motywacji, zainteresowaniach.

BIBLIOGRAFIA

- Altrichter H., *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, Klinkhardt, Julius, Hamburg 2006.
- Arends R., *Uczmy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń–Leszno 2005.
- Dylak S., *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, E. Różycka, F. Adamski (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999.
- Gagne R., Briggs L., Wagner W., *Zasady projektowania dydaktycznego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Gay G., *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (Multicultural Education Series), Teachers College Press, New York 2010.
- Kolis M., Krusack E.B., *Powerful Ideas in Teaching: Creating Environments in which Students Want to Learn*, R&L Education, Lanham, Maryland, 2012.
- Kotarbiński T., *O pojęciu metody*, PWN, Warszawa 1987.

23 R. Gagne, L. Briggs, W. Wagner, *Zasady projektowania dydaktycznego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 121.

- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wydawnictwo Ossolineum, Warszawa 1965.
- Reeves A.R., *Where Great Teaching Begins: Planning for Student Thinking and Learning*, Association for Supervision & Curriculum Development, New York 2011.
- Skrobanek H., *Management für Lehrer: Effektiv planen, organisieren, Freiräume schaffen*, Oldenbourg Wissenschaftsverlag, Oldenbourg 2001.
- Szempruch J., *O funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela w zmieniającej się szkole*, [w:] *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole*, M. Blachnik-Gęsiarz, D. Kukla (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2008.
- UNICEF, *Dzieci w Polsce – dane, liczby, statystyki*, Wydawnictwo UNICEF, Warszawa 2013.
- Wayne A., *Rethinking Multicultural Education: Teaching for racial and cultural justice*, Rethinking Schools Ltd, Washington 2009.

TEACHING PLANNING PROCESS IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT

(Summary)

In the first part of the paper it has been clarified the concept and types of teacher competencies. It has been pointed out the importance of planning in teachers every day work and explained the relationship between teachers leadership and the impact of planning on student learning. The second part presents a general overview of the planning rules and decision-making in teaching cycles. In the last part of the paper it has been formulated the recommendations for teachers working in multicultural classrooms in relation to planning.

Keywords: teaching planning, multiculturalism, didactics, migrants, teacher competencies.

Małgorzata Kwiatkowska-Góralczyk

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Nauczyciel edukacji początkowej a uczeń zdolny – wokół problemu (nie)kompetencji

Żadne państwo nie może zrezygnować z kształcenia uczniów zdolnych, gdyż jest ono najlepszą inwestycją dla jednostki, rodziny oraz całego społeczeństwa¹

Zagadnienie „zdolności” jako podstawy zróżnicowania działań/osiągnięć ludzi jest obecne na przestrzeni dziejów od Starożytności aż po czasy współczesne. Zagadnieniem tym zajmowali się filozofowie, pedagodzy, psychologowie z różnych państw świata – należy tu wymienić m.in.: Konfucjusza, Arystotelesa, Platona, J.L. Vivesa, R. Descartesa, A.F. Modrzewskiego, J.H. Pestalozziego, F. Galtona, A. Bineta, W. Sterna, J. Deweya, H. Parkhurst, W.H. Kilpatricka, O. Decroly’ a, K. Linke’ a, C. Freineta, D.H. Feldmana, J. Batesa i S. Mundaya, F. Monksa czy J. Laznibatową i in.

Dodać należy, że istotny wkład we współczesną teorię i badania nad „zdolnościami” mają też polscy uczeni m.in.: B. Nawroczyński, M. Tyszkowa, A. Sękowski, I. Borzym, W. Limont, M. Ledzińska, M. Manturzevska, S. Popek, A. Strzałecki, J.K. Szmidt, H. Krauze-Sikorska, E. Gruszczyk-Kolczyńska czy B. Dyrda.

Znaczący wpływ miały tu szybko rozwijające się nauki psychologii i pedagogiki, a także podjęcie przez teoretyków i praktyków próby zredefiniowania podmiotowego ujmowania człowieka/wychowanka/ucznia.

Pierwsza dekada wieku XXI wskazała, że problematyka związana ze „zdolnościami” nadal znajduje się w kręgu zainteresowań badaczy, praktyków i nabiera coraz szerszego wymiaru. Dzieje się tak pod wpływem dalszych intensywnie zachodzących w świecie i w naszym kraju zmian, głównie ekonomicznych, gospodarczych,

¹ Wystąpienia W. Limont na III ogólnopolskiej Konferencji Naukowej – *Kształcenie ucznia zdolnego – konieczność czy wybór?*, Toruń 15–6 października 2004 r.

społeczno-kulturowych, które wskazują, a nawet wymuszają konieczność ukierunkowania edukacji uczniów/wychowanków tak, by w przyszłości stawali się oni samodzielnymi, odpowiedzialnymi, twórczymi, kreatywnymi i przedsiębiorczymi obywatelami swojego kraju.

Proces tak postrzeganej edukacji powinien zaczynać się już na poziomie edukacji elementarnej, bowiem już w tym okresie życia dają się zauważać/ujawniają się pewne zdolności dziecka, które odpowiednio rozwijane i stymulowane mogą w znacznym stopniu mieć wpływ/decydować o jego oryginalności w przyszłym życiu.

Ujęcia zdolności

Obecnie termin „zdolność” ma wiele zróżnicowanych ujęć:

- jako „predyspozycja do łatwego opanowywania pewnych umiejętności, zdobywania wiedzy, uczenia się; jako potencjalna sprawność, możliwość robienia czegoś, zdatność do czegoś”²; „predyspozycja do wykonywania określonych czynności na wysokim poziomie w ponad przeciętny sposób³ – owa predyspozycja” jest ujmowana jako wrodzona podatność/skłonność umożliwiająca uzyskiwanie wysokich osiągnięć w określonej dziedzinie aktywności;
- jako „kompetencje, sprawności (biegłość), dzięki którym ktoś może dokonać jakiegoś czynu w określonym czasie”⁴;
- jako „układ warunków wewnętrznych; to sprawnościowe atrybuty jednostki (potencjał) decydujące o poziomie i jakości osiągnięć w wykonywaniu określonych działań”⁵;
- jako „właściwości jednostki, które pozwalają na szybkie uczenie się, zapamiętywanie i przetwarzanie materiału”⁶;

2 M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, t. 3, PWN, Warszawa 1981, s. 993.

3 Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 201.

4 A. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000, s. 743.

5 W. Szewczuk, *Zdolności*, [w:] *Encyklopedia Psychologii*, Wydawnictwo WSEE Fundacja INNOWACJA, Warszawa 1998, s. 1106; W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo WSEE Fundacja INNOWACJA, Warszawa 1997, s. 991.

6 W. Limont, J. Cieślikowska, *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, W. Limont (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 34.

- jako „możliwości intelektualne (lub inne niż intelektualne) ujawniające się w obiektywnych i subiektywnych osiągnięciach jednostki, rozwijane w sprzyjających warunkach”⁷;
- zdolności ujmowane są zamiennie:
 - jako u z d o l n i e n i a – rozumiane jako specyficzna konfiguracja zdolności ogólnych i specjalnych, umożliwiająca określona, ukierunkowaną treściowo działalność; jej wskaźnikami są osiągnięcia, sukces, mistrzostwo⁸;
 - jako d a r, czyli szczególna wrodzona zdolność do czegoś⁹;
 - jako t a l e n t, czyli ponadprzeciętna zdolność do określonej umiejętności, wybitne uzdolnienie do jakiejś dziedziny twórczości¹⁰.

Do przytoczonych wyżej ujęć „zdolności” wskazujących na właściwości psychologiczne i biologiczne danej osoby należy dodać niezwykle istotny, wręcz niezbędny, element warunkujący rozwój zdolności, a mianowicie środowisko społeczno-kulturowe (w odniesieniu do dzieci/młodzieży to życie rodzinne, rówieśnicze, szkolne, lokalne).

Jakiego ucznia uznać za zdolnego?

Zdaniem D. Bardzińskiej „identyfikacja dziecka uzdolnionego jest [...] trudnym zadaniem. Wynika to z faktu, iż samo pojęcie ucznia zdolnego jest niezmiernie skomplikowanym zagadnieniem obciążonym wieloznacznością i niejasnością”¹¹.

W ogólnym ujęciu za ucznia zdolnego uważa się takiego, który szybko uczy się, jest niezwykle ciekawy wszystkiego, co go otacza, jest aktywny, pomysłowy, dociekliwy, zadaje sobie i innym wiele pytań, poszukuje/odkrywa problemy, stara się je samodzielnie rozwiązywać¹².

7 E. Płociennik, *Rozwijanie zdolności dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesniej edukacji*, J. Bonar, A. Buła (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 196.

8 Tamże, s. 196; *Wybrane definicje zdolności, uzdolnień, talentu*, Ośrodek Rozwoju Edukacji CODN, Warszawa 2009.

9 M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa 1978, s. 360.

10 A. Reber, *Słownik psychologii...*

11 D. Bardzińska, *Wokół sylwetki pedagoga zdolności*, [w:] *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, M. Jabłonowska (red.), UNIVERSITAS REDIVIVA, Warszawa 2013, s. 95.

12 Za: W. Limont, J. Cieślukowska, *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności...*, s. 36.

Uczeń zdolny przez wielu autorów publikacji jest określany/opisywany głównie przez pryzmat szczególnych/wyróżniających go od innych uczniów cech psychicznych, ale także cech osobowościowych i zachowań społecznych.

Wśród **cech psychicznych ucznia zdolnego** najczęściej wymieniane są: wyższy poziom rozwoju myślenia, oryginalność, elastyczność, żwawość intelektualna, specyficzna umiejętność obserwacji („dostrzega więcej, widzi inaczej”¹³), twórcza wyobraźnia, pomysłowość w rozwiązywaniu problemów w swoisty/nieszablonowy sposób, doskonała pamięć, podzielna uwaga, silna wola, cierpliwość i wytrwałość w dążeniu do założonych celów, skłonność do sprawnego, niekiedy nawet perfekcyjnego wykonywania określonych czynności (także manualnych i ruchowych), ciekawość poznawcza, szerokie zainteresowania, łatwość uczenia się.

Cechy osobowościowe uczniów zdolnych są bardzo zróżnicowane (niekiedy nawet skrajne). U wielu z nich można wyróżnić: silną motywację i zaangażowanie emocjonalne do zdobywania nowych informacji, do samodzielnego działania, do osiągania założonego celu, wymagającego niekiedy ruchu, czasem długotrwałego wysiłku, pracowitości; stabilność emocjonalną, samodyscyplinę, samoocenę i samokrytycyzm, częste zadawanie dociekliwych pytań; poczucie humoru (niekiedy dość specyficzne); wiarę i zaufanie do siebie; nieustępliwość w obronie swoich racji/pomysłów; nastawienie na sukces; wszechstronne zainteresowania; chęć zdobywania nowych doświadczeń, wykonywania prac o podwyższonym stopniu trudności; dążenie do samodzielności, niezależności, autonomii, niekiedy nawet kosztem ponoszenia pewnego ryzyka.

Ale też okazują: nadmierną wrażliwość, czasem niestałość emocjonalną, podwyższony poziom lęku, niepewność, niecierpliwość, skłonność do szybkich zmian nastroju, impulsywność, czasem nadpobudliwość, bądź pasywność, niekiedy uczniowie ci ujawniają cechy introwertyka (skupiają się na własnych przeżyciach wewnętrznych, niechętnie nawiązują kontakty z innymi – przyp. M.K.-G.), bywa, że mają problemy w kontaktach z rówieśnikami (także w zabawie), chętniej przebywają z osobami starszymi/dorosłymi; preferują prace indywidualne, często wymagają do ich wykonania spokojnego otoczenia; szybko nudzą się tym, co już wiedzą, co ich nie interesuje, bądź zadaniami rutynowymi; nie potrafią przegrywać, ponosić porażek, często domagają się pochwał bądź uzasadnionych i konstruktywnych uwag wobec negatywnych ocen

13 A. Pilarska, *Dostrzegać więcej, widzieć inaczej – praktyczne aspekty rozwijania zdolności dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, W. Limont (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 285.

ich działań; w sytuacjach zmęczenia ich zachowanie (najczęściej) określa się jako niegrzeczne/niezdnośne; szybko też ulegają frustracji, której wynikiem mogą być nawet zachowania agresywne.

Wśród cech związanych ze społecznym funkcjonowaniem uczniów zdolnych (także z ich postawami moralno-etycznymi) wymienia się zarówno te mające pozytywny, jak i negatywny wydźwięk. Wielu z tych uczniów *jest lubianych wśród swoich kolegów; są dobrymi organizatorami prac/zabaw w grupie; w sytuacjach spornych uczniowie ci wykazują wobec innych (często poszkodowanych, obrażanych) empatię; wyróżniają się też poczuciem uczciwości, odpowiedzialności i sprawiedliwości w swojej małej społeczności, rozumieją, czym jest dobro, a czym zło.*

Wśród odmiennych określeń zachowań można wyróżnić m.in.: *dążenie do przewodzenia/kierowania rówieśnikami, do przedstawiania/narzucania innym własnych pomysłów/rozwiązań; traktowanie zadań do wykonania na zasadzie rywalizacji, zarozumialstwo – to ja wszystko i najlepiej wiem, najszybciej wykonam; kłótniowość, obrażanie się z byle powodu, a nawet złośliwe działania; egoizm (myśli tylko o sobie) i egocentryzm (ocenia z punktu widzenia własnej osoby)¹⁴.*

Nauczyciele o uczniu zdolnym

Wielu nauczycieli o uczniach zdolnych wypowiada się następująco: *uczeń zdolny to uczeń oryginalny; idealnie się z nim pracuje; chętnie dzieli się swoją wiedzą; aktywnie uczestniczy w zajęciach; odważnie udziela odpowiedzi na skomplikowane pytania; udziela pomocy uczniom słabszym; staje w obronie obrażanych/poniżanych kolegów; stara się sprawiedliwie oceniać różne zachowania innych; służy pomocą poszkodowanym; „ratuje”*

14 J. Bates, S. Munday, *Dzieci zdolne ambitne i utalentowane*, K.E. LIBER, Warszawa 2005, s. 11–12; R.E. Bernacka, *Rozpoznawanie dzieci uzdolnionych*, REMEDIUM, Warszawa 2002, s. 12; I. Borzym, *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, PWN, Warszawa 1979, s. 199; Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 184; M. Ledzińska, *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności, a ich postępy szkolne*, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW, Warszawa 1996, s. 35–36; W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?*, GWP, Gdańsk 2005, s. 90–96; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 463; Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2001, s. 355; M. Tyszkowa, *Uczeń zdolny*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Wydawnictwo WSEE Fundacja INNOWACJA, Warszawa 1997, s. 864; M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, PWN, Warszawa 1990, s. 189; M. Witkoś, *Szczególne uzdolnienia – zarys problematyki*, „Życie Szkoły”, nr 6/2001, s. 329–332.

klasę w sytuacjach trudnych; chętnie podejmuje prace na rzecz klasy (np. prace porządkowe, prace związane z wystrojem sali, z reprezentowaniem klasy na forum szkoły i nie tylko).

Ale też w wielu wypowiedziach nauczycieli znajdujemy i skrajne opinie np.: uczniowie zdolni to uczniowie „kłopotliwi”, dezorganizują pracę na zajęciach, bo przewyższając swoją wiedzą innych uczniów, nie dopuszczają ich do głosu; „mądrzą się”; często mówią wtedy, gdy mają taką potrzebę, przerywając tok zajęć; zadają wiele pytań (czasem niemających związków z omawianymi zagadnieniami); zgłaszają wiele „dziwnych” (niezrozumiałych dla innych) pomysłów w toku dyskusji/burzy mózgów; szybciej wykonują polecane zadania, potem nudzą się i przeszkadzają pozostałym uczniom; domagają się innych, ciekawszych i trudniejszych zadań do wykonania; chcą decydować o własnych wyborach/sposobach rozwiązywania zadań, wykonywania prac plastycznych czy technicznych; narzucają własne pomysły innym w pracach grupowych, co rodzi kłótnie/obrażanie się, a nawet porzucanie pracy; czasem wolą też pracować indywidualnie; to jednostki słabo przystosowane społecznie; to odludki – mało uspołecznieni prymusi, których nikt nie lubi; często zachowują się dziwacznie; często „zamyślają się”; mając podzielną uwagę wykonują inne czynności – rysują, bawią się, oglądają przynieszone książki, zabawki, gadżety, tym samym rozpraszają kolegów i nauczyciela; są samolubni¹⁵.

W tym miejscu trzeba zaznaczyć, że obraz każdego ucznia zdolnego w opinii poszczególnych nauczycieli to na ogół połączenie jego różnych cech określanych jako pozytywne i negatywne. To świadczy o tym, że uczniowie ci **nie stanowią grupy jednolitej**. A zatem każdy z tych uczniów, co zrozumiałe, wymaga indywidualnego podejścia nauczyciela do jego zróżnicowanych oczekiwań i potrzeb edukacyjnych.

Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia edukacji wczesnoszkolnej (za H. Krauze-Sikorską) są to „te potrzeby, które muszą zostać zaspokojone w procesie realizacji działań edukacyjnych po to, by odmienny rozwój dziecka determinowany endo- lub egzogenne (wewnętrznie lub zewnętrznie), nie hamował jego aktywności własnej, nie prowokował sytuacji, w których staje się ono pasywne i niechętnie podejmuje aktywność, ale dzięki zaspokajaniu tych potrzeb otrzymuje

15 Podane określenia zaczerpnęłam z badań: H. Krauze-Sikorskiej, *Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla ich rozwoju*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, H. Sowińska (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 504–505; I. Napiórkowska, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec specjalnych potrzeb ucznia zdolnego* – Praca studentki APS-u 2014.

możliwość stawania się osobą kompetentną, osiągnącą satysfakcję z bycia uczniem”¹⁶. Do potrzeb tych zalicza się: potrzeby poznawcze: ciekawość świata, wiedza, rozumienie, myślenie, zainteresowania, nowości; potrzeby emocjonalne: miłość rodziców, akceptacja nauczyciela, rówieśników, okazywanie mu szacunku, poczucie więzi i przynależności; potrzeby społeczne: dążenie do sukcesu, do kontaktów z innymi, do współlistnienia; potrzeby motywacyjne: samodzielność w podejmowaniu wyborów i w ich realizacji, otrzymywanie zachęt, wsparcia, pomocy. potrzeby związane z aktywnością twórczą, jako niezbędny element rozwijania nowych umiejętności (za: B. Dyrda)¹⁷. Owe potrzeby wynikają ze zdolności ogólnych (zdolności do uczenia się, do rozwiązywania nowych zadań/problemów) i ze zdolności kierunkowych (zdolności związanych z określonym obszarem aktywności np. literackiej, plastycznej, sportowej).

Indywidualne postawy/zachowania uczniów zdolnych najczęściej wynikają z faktu, iż każdy z nich (jak każdy człowiek) jest i n n y, ma różne doświadczenia/wiedzę, każdy z nich funkcjonuje też w innej zbiorowości (klasie/szkole) zróżnicowanej pod wieloma względami, np. pod względem poziomu intelektualnego, emocjonalnego, kulturowo-społecznego, specyfiki własnego środowiska rodzinnego, środowiska rodzinnego innych uczniów, ale też specyfiki środowiska lokalnego. Wiele z prezentowanych przez ucznia zdolnego postaw/zachowań odzwierciedla także relacje ze swoim nauczycielem (Panią).

Tu niewątpliwie nasuwa się pytanie: jakie oczekiwane/pożądane warunki powinien spełniać nauczyciel wobec ucznia wyróżniającego się ciekawością wszystkiego, co go otacza, określonymi zdolnościami, szerokimi zainteresowaniami, innym rodzajem myślenia, tempem wykonywanych zadań, niekiedy specyficzną wrażliwością czy swoistymi zachowaniami (postawami) wobec kolegów z klasy, ale też nauczyciela?

Nauczyciel wobec ucznia zdolnego – jego pożądane a rzeczywiste kompetencje

W literaturze przedmiotu pożądany wizerunek nauczyciela ucznia zdolnego jest najczęściej opisywany w kontekście: jego własnej świadomości istniejącej rzeczywistości, jego roli i miejsca w teje

16 H. Krauze-Sikorska, *Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych...*, s. 483.

17 B. Dyrda, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 890.

rzeczywistości, świadomości/rozumienia: uświadomienia kim jest uczeń przejawiający określone zdolności, jakie i czym są uwarunkowane jego potrzeby; zdawania sobie sprawy z konieczności posiadania odpowiednich kompetencji do pracy z takim uczniem, a także posiadania niezbędnych do tej pracy indywidualnych cech osobowościowych. Zatem w opisie wizerunku nauczyciela ucznia zdolnego spotykamy m.in. następujące określenia:

- *jest to osoba zorientowana na istniejącą rzeczywistość, o szerokiej wiedzy ogólnej, świecie społecznym, kulturze, o sobie samym (bycie otwartym a zarazem zdystansowanym wobec problemów intensywnie zmieniającego się świata, ukierunkowanym na wspólne dobro i własną równowagę w sferze intelektualnej i emocjonalnej, bycie kreatywnym, zdolnym do podejmowania działań innowacyjnych, a nawet twórczych);*
- *osoba o szerokiej wiedzy (psychologicznej, pedagogicznej, merytorycznej i metodycznej), związanej ze specyfiką pracy z uczniem klas młodszych;*
- *osoba refleksyjnie myśląca/analizująca swoje działania z perspektywy swoistości ucznia zdolnego – jego ciekawości, możliwości, zróżnicowanych potrzeb, a często też nietypowych zachowań (K. Kruszewski nazywa to „rzetelnością intelektualną”);*
- *osoba umiejacą zdiagnozować ucznia zdolnego, potrafiąca rozpoznać, monitorować jego osiągnięcia i w konsekwencji wykorzystywać jego potencjał twórczy;*
- *osoba poszukująca, nastawiona na działania transgresyjne ucznia, pobudzająca go do wytężonej pracy, uwzględniająca odpowiedni rytm i tempo pracy ucznia, organizująca mu sytuacje do stawiania różnorodnych pytań (także tych problematycznych), do poszukiwania/wymyślenia wielu dróg/sposobów (niekiedy bardzo oryginalnych) dochodzenia do rozwiązania zadania/problemu;*
- *osoba, która zna doskonale materiał nauczania i potrafi go dostosować do indywidualnych potrzeb ucznia zdolnego;*
- *osoba, która potrafi kierować, ale też właściwie komunikować się z tym uczniem, świadoma własnych możliwości organizowania warunków wspierania ucznia zdolnego, umiejacą odpowiednio organizować/indywidualizować mu zajęcia/pracę, poszukiwać nowych rozwiązań merytorycznych i metodycznych, stosować różne strategie nauczania, dostosowując je do specyfiki danego ucznia zdolnego, inspirując go zarazem do samodzielnych poszukiwań, do twórczych działań;*

- osoba mająca pozytywny stosunek do ucznia zdolnego, umiejąca go słuchać, zauważać i doceniać jego osiągnięcia, budować z nim przyjazne relacje (dopuszczając też do popełniania przez niego błędów), osoba sama zaangażowana emocjonalnie, ale i dbająca o rozwój sfery emocjonalnej ucznia – często na poziomie edukacji elementarnej jeszcze mało stabilnej, to osoba wrażliwa, empatyczna, sprawiedliwa, obiektywna, z poczuciem humoru, dbająca/zabiegająca na co dzień o swój autorytet, zainteresowana uczniem nie tylko podczas obowiązkowych zajęć szkolnych, ale i pozaszkolnych, jego sytuacją rodzinną, środowiskiem¹⁸.

Zespół posiadania takich cech przez nauczyciela ucznia zdolnego, zdaniem W. Limont, składa się na jego „globalny profesjonalizm”¹⁹.

W mojej refleksji staram się spojrzeć, czy i jak ów globalny profesjonalizm znajduje odbicie/odzwierciedla się w codziennej praktyce nauczycieli klas I–III z uczniem zdolnym – opieram się tu na badaniach uczonych²⁰, na własnych długoletnich doświadczeniach, na rozmowach z nauczycielami i spostrzeżeniach studentów podczas odbywanych praktyk pedagogicznych.

1. U wielu nauczycieli dostrzega się niewystarczający poziom wiedzy psychologiczno-pedagogicznej:

18 B. Dyrda, *Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w zakresie pracy z uczniami zdolnymi*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, W. Leżańska (red.), Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009, s. 130–131; A. Krajewska, M. Kwiatkowska-Góralczyk, *Kształcenie ucznia zdolnego – konieczność czy wybór?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 3, s. 60–64; K. Kruszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 370; W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać...*, s. 222–223; M. Kocór *Kompetencje zawodowe nauczycieli uczniów zdolnych*, [w:] *Odkrywanie talentów. Wybrane problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji*, K. Barłóg, A. Mach, M. Zaborniak-Sobczak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012, s. 177.

19 W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać...*, s. 225.

20 J. Bałachowicz, *Wiedza nauczycieli o twórczości*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 127. Krauze-Sikorska, *Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych...*, s. 505; A. Kalinowska, *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Wydawnictwo Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2010; E. Marek, *Rozwój zawodowy badanych nauczycieli*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*, I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 60–62; E. Misiorna, *Aktywne uczestnictwo dziecka w kreowaniu rzeczywistości szkolnej*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, H. Krauze-Sikorska (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011; I. Napiórkowska, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej...*

- w obszarze wiedzy z psychologii rozwojowej dziecka: ogólnej/pogłębionej wiedzy o zdolnościach, o przejawach zdolności u dzieci przedszkolnych i w klasach I–III, o możliwościach twórczych dziecka i sposobach ich rozpoznawania i stymulowania, o specyficznych potrzebach edukacyjnych i ich zaspokajaniu, wiedzy o specyfice funkcjonowania ucznia uznanego za zdolnego (w tym często jego „kłopotliwych” dla nauczyciela zachowań i stosowania umiejętności „odpowiedzi” na nie);
 - w obszarze wiedzy pedagogicznej: wiedzy o świadomości roli/postawy nauczyciela, która determinuje wszystkie jego działania wobec ucznia zdolnego, przede wszystkim jego motywowania, indywidualizowania z nim pracy, uwzględniania jego zróżnicowanych źródeł wiedzy i stylów uczenia się; ale też przeświadczenia, czy i na ile sam (jako nauczyciel) potrafi własną postawę zmieniać wobec tej, której sam doświadczał od swoich nauczycieli, będąc uczniem, czy potrafi refleksyjnie/krytycznie analizować swoje działania w kontekście osiągnięć (ale i porażek) ucznia zdolnego, a także wobec potrzeb i wymagań dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.
2. Z wielu deklarowanych wypowiedzi nauczycieli wynika, że, co prawda, potrafią oni zdefiniować ucznia zdolnego (podać jego cechy i rodzaje zachowań), ale już zdiagnozowanie ucznia zdolnego sprawia im kłopot (choć mają narzędzia do diagnozowania takiego ucznia – wymieniają jednak najczęściej obserwację), na zapoznanie się i stosowanie innych sposobów przeprowadzenia diagnozy ucznia zdolnego nie mają czasu – skupiają się bardziej na uczniach słabych, z trudnościami w nauce bądź wymagającymi stałej czujności nauczyciela z powodu ich „dziwnych, czasem nieprzewidywalnych, a nawet niebezpiecznych” zachowań. A przecież to właśnie diagnoza i systematyczne monitorowanie nie tylko mocnych, ale i słabych stron ucznia zdolnego, jego funkcjonowania w różnych sytuacjach powinna stanowić podstawę tworzenia dla niego indywidualnego programu, który z jednej strony będzie wyzwalał, rozwijał jego indywidualną aktywność, wspierał jego potencjał twórczy, zaspokajał jego specjalne potrzeby edukacyjne, z drugiej zaś – uwzględniał będzie wszystkie aspekty wychowawcze: relacje z innymi, właściwą komunikację, współpracę, pomoc, przyjaźń, uczciwość, odpowiedzialność itp.

3. Badania, obserwacje, rozmowy z nauczycielami potwierdzają nadal, że zdecydowana większość z nich pracuje w oparciu o „cudze, gotowe” programy i scenariusze zajęć, co skutkuje tym, że praca z uczniami odbywa się „równym frontem” – wszyscy uczniowie wykonują te same zadania, według narzuconej przez nauczyciela instrukcji, („przepracowują podręczniki, ćwiczenia, karty pracy”), bez możliwości prezentowania przez ucznia zdolnego posiadanej i często zróżnicowanej wiedzy, wykorzystywania przez niego intelektualnych czy fizycznych umiejętności i sprawności (także na rzecz dobra innych uczniów), zmagania się z trudnymi zadaniami, problemami będącymi źródłem jego nowych doświadczeń czy ograniczania/uniemożliwiania mu swoistego filozofowania, a tym samym budowania u niego poczucia mądrości, ważności czy odnoszenia sukcesu (A. Kalinowska nazywa to „treningiem ograniczania własnych pomysłów”). Jest to także efekt stosowania przez wielu nauczycieli, w stosunku do ucznia zdolnego, niezróżnicowanego wachlarza metod służących jego zindywidualizowanej pracy. Wielu też nauczycieli otwarcie przyznaje, że nie potrafi stworzyć odrębnego programu dla ucznia zdolnego. Taki instrukcyjny styl swojej pracy tłumaczą, że w klasie 25–26-osobowej jednemu czy dwóm uczniom zdolnym trudno jest poświęcać czas na zajęciach – to dezorganizuje pracę (odwraca uwagę) pozostałych uczniów. Niektórzy nauczyciele (jest ich zdecydowana mniejszość) tłumaczą też brakiem wiary w swoją wiedzę – oto niektóre ich stwierdzenia: *uczeń zdolny często o niektórych rzeczach wie więcej niż ja; zadaje wiele niewygodnych pytań; czasem głośno kwestionuje, nie zgadza się z przekazywanymi przeze mnie informacjami; nie chce pokazać/przyznać się uczniowi/uczniom, że czegoś nie wiem; ten uczeń „jakoś” inaczej myśli niż pozostali uczniowie.* Część nauczycieli też wątpi w swoje umiejętności bycia ciekawym pomysłodawcą, sprawnym organizatorem, koordynatorem, kreatorem procesu edukacyjnego ucznia zdolnego, co znajduje odzwierciedlenie m.in. w wypowiedziach uczniów: *w szkole jest nudno; ciągle siedzimy w klasie i wypełniamy ćwiczenia; to, o czym Pani mówi/opowiada, to ja już dawno wiem, Pani nie pozwala mi powiedzieć tego, co ja już wiem, a moi koledzy jeszcze nie; to Pani ciągle mówi, a my mamy cicho być, słuchać i zapamiętywać, to, co Pani uważa za ważne; trzeba robić to, co Pani każe.* To wskazuje, że znajomość/stosowanie nowych strategii i metod pracy z uczniem zdolnym nie jest mocną stroną przygotowania zawodowego

nauczycieli – nadal nauczyciel wchodzi w rolę dominującego „aktora na scenie klasy”²¹, stara się „objasnić świat” temu uczniowi zamiast „prowokować” go (a zarazem innych uczniów) do obserwacji, prowadzenia poszukiwań, badań, zjawisk, myślenia, stawiania pytań, podejmowania prób znajdowania na nie odpowiedzi (także, a może przede wszystkim poza murami szkoły), do uruchamiania wyobraźni wykorzystywanej w jego późniejszych własnych działaniach twórczych np. w tworzeniu opisów, opowiadań (także tych przez siebie wymyślonych), w pracach plastycznych, w majsterkowaniu, w rozwiązywaniu problemów matematycznych i in., a także w celu zaspokajania tak ważnej dla tego okresu rozwojowego potrzeby ruchu.

Niewłaściwy styl działań nauczyciela powoduje, że uczeń stawia „opór”, co w konsekwencji negatywnie wpływa na jego rozwój – hamuje jego ciekawość poznawczą i motywację do uczenia się, powoduje znudzenie zajęciami/szkołą, „bylejakość” lub pasywność w działaniach, poszukuje też własnych sposobów „zaistnienia” wśród rówieśników, ma kłopoty z samym sobą, często z kontrolowaniem własnych emocji. Zaangażowanie nauczycieli w rozwijanie konkretnych zdolności ucznia najczęściej ogranicza się do zgłaszania go do konkursów, olimpiad, udziału w wystawach prac, występach „z okazji” na terenie szkoły. Tylko niewielka liczba nauczycieli przyznaje, że dla wspierania zdolności ucznia organizuje mu dodatkową przestrzeń (w szkole i poza nią), np. poprzez włączanie go w dodatkowe zajęcia pozalekcyjne: w kole teatralnym, matematycznym, tanecznym, plastycznym, muzycznym, sportowym z udziałem uczniów klas starszych (rozszerzają tu wiedzę i umiejętności z wyższego etapu edukacyjnego), ale też przez ścisłą współpracę z rodzicami tych uczniów, przez osobiste zaangażowanie i wskazywanie tym rodzicom możliwości/miejsc takich zajęć pozaszkolnych. Wśród wypowiedzi nauczycieli (niestety większości) wyrażane są opinie, że rozwijanie szczególnych zdolności ucznia to zdecydowanie sprawa domu rodzinnego – *bo to rodzice najlepiej znają swoje dziecko, dysponują czasem i większymi możliwościami w rozwijaniu go zdolności.*

21 M. Żytko, *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, D. Klus-Stańska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 324.

4. Niepokojące są deklaracje wielu nauczycieli stwierdzające, że posiadają oni niezbędne cechy do pracy z uczniem zdolnym, takie jak: kreatywność, cierpliwość, spokój otwartość, wyrozumiałość, otwartość, systematyczność, elastyczność, bycie przewidującym, bycie dobrym organizatorem pracy ucznia zdolnego, oryginalnym w swoim działaniu, z bogatą wyobraźnią, bycie tolerancyjnym, energicznym, życzliwym, uśmiechniętym wrażliwym na przejawiane uzdolnienia ucznia – u części badanych i obserwowanych nauczycieli zupełnie nie znajduje to potwierdzenia w ich codziennej praktyce, co należałoby uznać za brak refleksyjnego/krytycznego podejścia do swojej osoby i do wykonywanej profesji (a może ma służyć tylko własnemu, dobremu samopoczuciu?).

Wydawać by się mogło, że dostrzegam tylko negatywne strony praktyki nauczyciela klas młodszych z uczniem zdolnym. Tak nie jest. Wiele przykładów świadczy o tym, że są nauczyciele, dla których uczeń zdolny w jego klasie to „cenna perełka”, której potencjał odpowiednio odkryty i wspierany już na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej powoduje, że uczniowie ci w następnych latach nauki i w dorosłym życiu osiągają sukcesy. Tu wielu nauczycieli (z długoletnim stażem w zawodzie) przywołuje nazwiska swoich byłych/małych uczniów, którzy już w klasach młodszych wyróżniali się swoją oryginalnością – są dziś znanymi muzykami, dziennikarzami, aktorami, architektami, konstruktorami, chemikami czy lekarzami. O pracy tych nauczycieli należałoby napisać odrębny artykuł.

Wspomnieć też trzeba o współpracy znacznej części nauczycieli (odnoszą się do tych z okolic Warszawy) z różnymi instytucjami wspierającymi najmłodszych uczniów zdolnych, jak choćby z Centrum Kopernika w Warszawie, z Uniwersytetem dla Dzieci, wspólny udział w Piknikach Naukowych organizowanych przez Politechnikę Warszawską, z Płockim Stowarzyszeniem Inicjatyw Edukacyjnych DELTA, ze Stowarzyszeniem Kreatywności, z muzeami czy Domami Kultury.

Taka współpraca nauczycieli z podobnymi instytucjami na rzecz wspierania uczniów zdolnych znana jest także i w innych rejonach naszego kraju.

Podsumowanie

Z pewnością bycie nauczycielem małego ucznia zdolnego w dzisiejszych, niezwykle dynamicznych czasach nie jest łatwe. Ale chyba najwyższy już czas, by nauczyciele najmłodszych uczniów zdolnych wprowadzili **rzeczywiste (a nie pozorowane)** zmiany we własnej praktyce choćby po to, by szanse tych uczniów już na szczeblu

edukacji początkowej nie zostały „zaprzepaszczone” czy „zubożone przez formalne zabiegi nauczyciela”²².

Dlatego pod rozważę nauczycieli uczniów zdolnych (i nie tylko) poddaję następujące elementy umożliwiające wprowadzenie owych rzeczywistych zmian do ich własnej praktyki:

- to częste stawianie przez nauczyciela samemu sobie takich pytań:
 - Czy mój uczeń klas początkowych ujawniający określone zdolności w przyszłości może stać się kimś wyjątkowym? Czy wobec tego ja, jego nauczyciel, jestem dla niego autorytetem, inspiratorem, moderatorem i kreatorem jego wiedzy, kompetencji i umiejętności?
 - Czy jestem świadoma i zmotywowana do podjęcia wysiłku w tej niełatwej pracy z uczniem zdolnym („czy chce mi się chcieć?”);
 - Czy jestem odpowiednio przygotowana do zmodyfikowania moich dotychczasowych metod pracy z uczniem zdolnym tak, by atrybutami jego pracy stały się samodzielne poszukiwania rozwiązań dla różnorodnych problemów, pokonywanie napotykanymi trudnościami czy przeszkodami, okazje do wykazania się, ujawniania posiadanych już przez niego kompetencji, do podejmowania trudu uczenia się, do rozwijania swoich zainteresowań, do zaznaczania swojego miejsca w środowisku rodzinnym, klasowym, szkolnym i pozaszkolnym, do odczuwania satysfakcji z własnych osiągnięć, do budowania własnej tożsamości tego ucznia;
 - Czy korzystam z bogatej i dostępnej literatury polskiej i obcej na temat ucznia zdolnego, z doświadczeń osób zajmujących się tą problematyką u nas w kraju i w innych krajach;
- koniecznym wydaje się, na studiach przygotowujących przyszłych nauczycieli do zawodu, w zdecydowanie szerszym zakresie wyposażać ich w wiedzę psychologiczno-pedagogiczną, socjologiczną, nawet medyczną z ukierunkowaniem na ucznia zdolnego;
- pracujących już w zawodzie nauczycieli należałoby wesprzeć takimi formami kształcenia („patronowanymi” przez uczelnie wyższe), jak: studia podyplomowe, kursy prowadzone przez naukowców, doświadczonych psychologów i pedagogów-praktyków czy udział w zajęciach warsztatowych ukierunkowanych na pracę z uczniem zdolnym.

22 D. Klus-Stańska, *(Anty)edukacja...*, s. 20.

Moją skromną refleksję traktuję jako głos, który być może przyczyni się do urzeczywistnienia obecnego od dziesięciu lat i nadal aktualnego postulat: **Zadbajmy, by wiek XXI miał szansę stać się erą ruchu na rzecz kształcenia uczniów zdolnych**²³.

BIBLIOGRAFIA

- Bałachowicz J., *Wiedza nauczycieli o twórczości*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*, I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Bardzińska D., *Wokół sylwetki pedagoga zdolności*, [w:] *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, M. Jabłonowska (red.), UNIVERSITAS REDIVIVA, Warszawa 2013.
- Bates J., Munday S., *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, K. E. LIBER, Warszawa 2005.
- Bernacka R.E., *Rozpoznawanie dzieci uzdolnionych*, REMEDIUM, Warszawa 2002.
- Borzym I., *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979.
- Dyrda B., *Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w zakresie pracy z uczniami zdolnymi*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, W. Leżańska (red.), Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009.
- Dyrda B., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Encyklopedia Psychologii*, Wydawnictwo WSEE Fundacja INNOWACJA, Warszawa 1998.
- Kalinowska A., *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Wydawnictwo Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, Warszawa 2010.
- Kocór K., *Kompetencje zawodowe nauczycieli uczniów zdolnych*, [w:] *Odkrywanie talentów. Wybrane problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji*, K. Barłóg, A. Mach, M. Zborniak-Sobczak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012.
- Krajewska A., Kwiatkowska-Góralczyk M., *Kształcenie ucznia zdolnego – konieczność czy wybór?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 3.
- Krauze-Sikorska H., *Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla ich rozwoju*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony*

23 Jeden z postulatów (wyrażony przez prof. B.G. Gołębiak) na zakończenie konferencji *Kształcenie ucznia zdolnego – konieczność czy wybór?*, Toruń 15–16 październik 2004 r.

- a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, H. Sowińska (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Ledzińska M., *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW, Warszawa 1996.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?*, GWP, Gdańsk 2005.
- Limont W., Cieślukowska J., *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, W. Limont (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Marek E., *Rozwój zawodowy badanych nauczycieli*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*, I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Misiorna E., *Aktywne uczestnictwo dziecka w kreowaniu rzeczywistości szkolnej*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, H. Krauze-Sikorska (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Pilarska A., *Dostrzegać więcej, widzieć inaczej – praktyczne aspekty rozwijania zdolności dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, W. Limont (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Płóciennik E., *Rozwijanie zdolności dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, J. Bonar, A. Buła (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo WSEE Fundacja INNOWACJA, Warszawa 1997.
- Reber A., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000.
- Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2001.
- Szymczak M., *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa 1978.
- Szymczak M., *Słownik języka polskiego*, t. 3, PWN, Warszawa 1981.
- Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, PWN, Warszawa 1990.
- Witkoś M., *Szczególne uzdolnienia – zarys problematyki*, „Życie Szkoły” 2001, nr 6.

Wybrane definicje zdolności, uzdolnień, talentu, Ośrodek Rozwoju Edukacji CODN, Warszawa 2009.

Żytko M., *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, D. Klus-Stańska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

THE PRIMARY SCHOOL TEACHER AND THE GIFTED STUDENT: ON THE ISSUE OF (IN-)COMPETENCE

(Summary)

In my article, I endeavour to outline the reality currently faced by a gifted student in the first to third grades of a public primary school and the daily practices of his or her teacher. I also attempt to reveal the reasons why gifted students rarely receive special attention from the teacher. Many teachers perceive a gifted student as a cause of problems, since such students require that more interest be taken in their persons and that their specific educational needs be met. I also discuss the teacher's attitudes and actions that make it difficult or even impossible for him or her to conduct proper work and build a proper relationship with a gifted student.

Keywords: teacher, gifted student in the first to third grades a primary school, (no)competence teacher, problems teacher and gifted student.

Aleksandra Feliniak

Uniwersytet Łódzki

Kompetencje informacyjno-medialne nauczycieli wczesnoszkolnych w zakresie wykorzystywania multimedialnych środków dydaktycznych. Komunikat z badań

W dzisiejszych czasach komputer stał się codziennością, jest obecny niemal na każdym etapie ludzkiego życia. „Gdy dom i społeczeństwo stają się bardziej interaktywne, szkoła jawi się jako twór sztuczny, mało interesujący”¹. Zatem już w procesie wczesnej edukacji należy uwzględnić kształcenie multimedialne. Szkoła musi iść z duchem czasu, nadążać za zmieniającą się rzeczywistością, nauczyciel zaś musi świadomie korzystać z nowoczesnych pomocy dydaktycznych. Dzięki temu proces kształcenia stanie się bardziej atrakcyjny i efektywny. Implikuje to jednak konieczność wyposażenia nauczycieli w odpowiednie kompetencje.

Rozważając problem kompetencji nauczycielskich, trudno nie odnieść się do definicji samego pojęcia. Mimo że są one zróżnicowane, istota kompetencji pozostaje zawsze ta sama. Zdaniem Stanisława Dylaka kompetencje to „zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań”². Natomiast według Stefana Michała Kwiatkowskiego to „zdolność do stosowania w praktyce posiadanych kwalifikacji oraz właściwego i zgodnego z etyką zawodową wykorzystywania cech osobowych i umiejętności nabytych w trakcie praktyki zawodowej”³.

1 R. Pachociński, *Technologia a oświata*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2002, s. 51.

2 S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995, s. 37; A. Kaczmarczyk, *Poziom kompetencji informatyczno-medialnych nauczycieli klas I-III*, [w:] *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), Wydawnictwo „Libron”, Kraków 2012, s. 100.

3 S.M. Kwiatkowski, Z. Sepkowska, *Metodologia tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, IBE-IteE, Radom 2000, s. 68.

Z kolei Tadeusz Oleksyn kompetencjami nazywa „czynniki leżące po stronie pracownika, które zapewniają zdolność do skutecznego działania”⁴.

Kompetentny nauczyciel, według Krzysztofa Polaka, „permanentnie dąży do wypracowania lepszych metod pracy, odnoszących się nie tylko do relacji nauczyciel – uczeń, lecz też do samodzielnego zdobywania wiedzy, poszukiwania nowych jej źródeł, a także możliwości spożytkowania. Swoje doświadczenia, uzyskane w procesie samokształcenia, stara się wykorzystać w pracy z uczniami, nie tylko podając im gotową wiedzę [...]. Posiadane kompetencje zawodowe nieustannie rozwija, traktując je jako przedmiot koniecznych zmian. Cechuje go stan ciągłego niezadowolenia [...]. Nie unika przy tym podejmowania zadań o dużym stopniu złożoności. Traktuje je jako miernik własnej wartości, w nich realizując swe aspiracje i potrzeby zawodowe”⁵.

Robert Kwaśnica dokonał podziału kompetencji na dwie grupy: praktyczno-moralne oraz techniczne.

W skład kompetencji praktyczno-moralnych wchodzi:

- kompetencje interpretacyjne, dotyczące umiejętności właściwego postrzegania świata i ludzi;
- kompetencje moralne – dzięki nim nauczyciel postępuje zgodnie ze swoim sumieniem i przekonaniem, nie naruszając przy tym praw innych osób;
- kompetencje komunikacyjne, które są odpowiedzialne za poprawny dialog między nauczycielem a uczniem.

Natomiast do kompetencji technicznych R. Kwaśnica zalicza:

- kompetencje postulacyjne – dzięki nim nauczyciel potrafi z łatwością definiować cele oraz identyfikować się z nimi;
- kompetencje metodyczne – czyli zdolność działania wedle ściśle ustalonego porządku czynności;
- kompetencje realizacyjne dotyczą umiejętności właściwego doboru metod oraz środków sprzyjających realizacji celu⁶.

Małgorzata Taraszkiewicz dzieli natomiast kompetencje na:

- kompetencje merytoryczne, dotyczące posiadanej przez nauczyciela wiedzy z zakresu przedmiotu, którego naucza;

4 Tamże, s. 69.

5 K. Polak, *Nauczyciel, twórczość, promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1997, s. 91.

6 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 291–319.

- kompetencje dydaktyczno-metodyczne, związane z technikami oraz metodami przekazywania i odbierania wiedzy, włącznie z tymi, które aktywizują oraz zachęcają uczniów do pracy w grupach;
- kompetencje wychowawcze, nauczyciel pełni rolę doradcy życiowego oraz wychowawczego⁷.

Jolanta Szempruch wyróżnia zaś:

- kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, które dotyczą nawiązywania kontaktu z uczniami. Nie bez znaczenia jest tu również właściwy sposób interpretacji przekazów edukacyjnych, jak również umiejętność empatii;
- kompetencje kreatywności, które przejawiają się w niekonwencjonalności działań. Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do samodzielnego myślenia oraz rozwijać w nich kreatywność działań, jak również sam odczuwać potrzebę tworzenia;
- kompetencje współdziałania dotyczą wiedzy na temat prawidłowości współdziałania oraz społecznego rozwoju dzieci. Nauczyciel potrafi dostosować sposób kierowania grupą do stopnia dojrzałości społeczno-moralnej dzieci oraz etapu rozwoju, na którym aktualnie się znajdują;
- kompetencje pragmatyczne – „dysponuje nimi nauczyciel, który posiada podstawową wiedzę psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną, umiejętnie dobiera projekty działania w zależności od dokonanych diagnoz, od podmiotowych możliwości ucznia oraz materialnych i kulturowych warunków działania, a także realizuje założenia edukacji zintegrowanej”⁸;
- kompetencje informatyczno-medialne do których zalicza:
 - zdolność obsługi komputera oraz innych urządzeń technicznych,
 - umiejętność wykorzystania nowoczesnych technologii w procesie edukacji,
 - umiejętność konstruowania programów edukacyjnych oraz udostępniania ich w Internecie⁹.

7 M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wydawnictwo ARKA, Poznań 2001, s. 175.

8 A. Szkołak, *Kompetencje informatyczno-medialne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczanie Początkowe” 2005/2006, nr 3, s. 42–49.

9 Tamże.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 2004 r. w zakresie standardów kształcenia nauczycieli powinien posiadać kompetencje w zakresie:

- „dydaktycznym;
- wychowawczym i społecznym – związane z umiejętnością rozpoznawania potrzeb uczniów oraz zdolnością do współpracy w relacjach międzyludzkich;
- kreatywnym – wyrażające się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;
- prakseologicznym – wyrażające się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i oceny procesów edukacyjnych;
- komunikacyjnym – wyrażające się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych;
- informacyjno-medialnym – wyrażające się umiejętnością posługiwania się technologią informatyczną, w tym jej wykorzystywaniem w nauczaniu;
- językowym – wyrażające się znajomością co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym¹⁰.

Jak pisze Grażyna Penkowska „w dobie nowych mediów szczególnie miejsce zajmują kompetencje medialne¹¹. O znaczeniu kształcenia tego rodzaju kompetencji mówi Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. W myśl wyżej wymienionego aktu prawnego nauczyciel powinien posiadać:

- a) „podstawową wiedzę i umiejętności w zakresie technik informatycznych, przetwarzania tekstów, wykorzystywania arkuszy kalkulacyjnych, korzystania z baz danych, posługiwania się grafiką

10 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. 2004, Nr 207, poz. 2110.

11 G. Penkowska, *Nowe media a kompetencje medialne studentów pedagogiki*, [w:] *Język – Komunikacja – Media – Edukacja*, B. Siemieniecki, T. Lewowicki (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 247; Wacław Strykowski definiuje „kompetencje medialne jako harmonijną kompozycję wiedzy, rozumienia, wartościowania i sprawnego posługiwania się mediami oraz uświadomione umiejętności odbioru komunikatów, ich tworzenia oraz wykorzystania urządzeń medialnych do realizacji zadań poznawczych, jakie podejmuje człowiek” – W. Strykowski, *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), eMPi2, Poznań 2004, s. 33–34.

- prezentacyjną, korzystania z usług w sieciach informatycznych, pozyskiwania i przetwarzania informacji,
- b) umiejętność zróżnicowanego wykorzystywania technologii informacyjnej w pracy pedagogicznej¹².

Warto jednak zauważyć (co zostało wykazane powyżej), że w literaturze przedmiotu występuje brak jednomyślności zarówno w nazewnictwie tego rodzaju kompetencji, jak i w ich definiowaniu. Często używa się określeń „kompetencje informacyjne”, „kompetencje informatyczne”, „kompetencje medialne”, „kompetencje multimedialne”, zaś coraz częściej „kompetencje informatyczno-medialne” lub „informacyjno-medialne”.

Jak pisze B. Kędzierska, „o ile kompetencje w zakresie technologii informacyjnej i mediów pozwalają efektywnie wykorzystywać możliwości sprzętu i oprogramowania do pozyskania potrzebnych informacji, wprzęgając nowoczesne technologie do rozwiązania konkretnego zadania, o tyle kompetencje informacyjne skupiają się na istocie informacji – potrzebie, kryteriach doboru, metodach i źródłach pozyskania, rozumieniu, krytycznej analizie i ocenie przydatności, sposobach efektywnego i mądrego wykorzystywania w budowaniu własnej wiedzy i mądrości¹³”.

Zdaniem Wielisławy Osmańskiej-Furmanek współczesny nauczyciel powinien skupić się na projektowaniu procesu dydaktycznego w oparciu o nowoczesne pomoce multimedialne. Niezwykle istotna jest także umiejętność przygotowywania prezentacji multimedialnych, które w znaczny sposób zwiększają atrakcyjność przekazywanego materiału. Osmańska-Furmanek zwraca również uwagę na konieczność wykorzystywania programów edukacyjnych w pracy z uczniami¹⁴. Natomiast Józef Górkiewicz utożsamia kompetencje informatyczno-medialne przede wszystkim ze sprawną obsługą stron internetowych, poczty elektronicznej oraz z opracowywaniem zajęć szkolnych w formie multimedialnych widowisk¹⁵.

Media są istotnym środkiem dydaktycznym, wzbogacającym proces nauczania, łączącym naukę z zabawą, zwiększającym motywację oraz

12 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. z 6 lutego 2012, poz. 131.

13 B. Kędzierska, *Kompetencje informacyjne podstawą funkcjonowania społeczeństwa opartego na wiedzy*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), eMPI2, Poznań 2004, s. 85.

14 A. Szkolak, *Kompetencje informatyczno-medialne...*, s. 42–49.

15 Tamże, s. 48.

sprzyjającym indywidualizacji¹⁶. Jak pisze W. Strykowski, dzięki nim nauczanie staje się wielokodowe, wielozmysłowe i wielostronnie aktywizujące uczniów¹⁷. W edukacji wczesnoszkolnej „wykorzystuje się je do poznawania i utrwalania liter i liczb, doskonalenia słuchowej syntezy oraz analizy wyrazów, ćwiczenia umiejętności czytania oraz pisania poprawnego ortograficznie, doskonalenia pamięci wzrokowej i słuchowej, doskonalenia spostrzegawczości, ćwiczenia umiejętności związanych z operacjami pieniężnymi, obliczeniami zegarowymi, umiejętności dodawania, odejmowania, mnożenia i dzielenia na różnym poziomie, poznawania środowiska społeczno-przyrodniczego, a także wychowania komunikacyjnego”¹⁸.

Media oprócz wspomagania procesu edukacji wpływają również na kształtowanie postaw dzieci oraz rozwijanie ich zainteresowań. Można się pokusić o stwierdzenie, że stanowią swoisty rodzaj środowiska wychowawczego. Umożliwiają także tworzenie więzi społecznych oraz unowocześniają proces edukacji.

W związku z ogromną rolą, jaką odgrywają media we współczesnym świecie, pojawiła się potrzeba edukacji medialnej. Jej celem jest przygotowanie dzieci do świadomego odbioru komunikatów medialnych, jak również do ich tworzenia. Istotne jest także uświadamianie odbiorcom istnienia pewnych mechanizmów oddziaływania na widzów, które są m.in. wykorzystywane przez twórców reklam. Drugim celem edukacji medialnej jest zadbanie o to, aby dzieci potrafiły sprawnie posługiwać się mediami w procesie uczenia się. Media powinny stanowić dla nich narzędzia pracy intelektualnej oraz dodatkowy środek komunikacji.

16 Termin „media” „jest określeniem zbiorczym, który odnosi się zarówno do środków prostych (podręczniki, plansze, tablice, modele), jak i mass mediów oraz technologii informacyjnych (radio, telewizja, multimedia, komputery, Internet). Efektywność stosowania mediów zależy nie tylko od wyposażenia szkół w urządzenia (hardware) i materiały dydaktyczne: filmy, kasety, programy komputerowe i multimedialne (software), ale również od wiedzy i umiejętności metodyczno-technicznych nauczycieli”. W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 27/28, Poznań 2005, s. 24; J. Juszczyk-Rygałło, *Nowe media a kształt wczesnej edukacji*, [w:] *Człowiek, technologia, media. Konteksty kulturowe i psychologiczne*, A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 51–63.

17 W. Strykowski, *Rola mediów i edukacji medialnej we współczesnym społeczeństwie*, „Chowanna”, R. XLVI (LIX), t. 1 (20), Katowice 2003, s. 116.

18 E. Nowicka, *Edukacja medialna w kształceniu wczesnoszkolnym*, [w:] *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*, D. Siemieniecka (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015, s. 477.

Kompetencje informacyjno-medialne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie badań empirycznych

Przeprowadzono szereg badań mających na celu ocenę poziomu kompetencji informacyjno-medialnych wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Wyniki badań Tatiany Kłosińskiej z lat 2000–2004 pokazały, że pedagodzy coraz częściej wykorzystują w swojej pracy nowoczesne środki dydaktyczne, ze szczególnym uwzględnieniem komputera. Dla porównania w 2000 r. 24,7% respondentów deklaroowało bardzo dobre przygotowanie do korzystania z nowoczesnych technologii, natomiast 4 lata później już aż 39,1% ankietowanych¹⁹. Podobne badania przeprowadziła również Anna Szkolak w 2005 r. Z zebranych danych wynikało, że 55% nauczycieli pracujących w szkolnictwie ponad 25 lat nie korzysta w ogóle na zajęciach z nowoczesnych technologii. Najczęściej z tego rodzaju pomocy korzystają nauczyciele z najkrótszym stażem pracy (0–5 lat). Według Anny Szkolak co roku jednak przybywa nauczycieli, którzy coraz lepiej radzą sobie z nowoczesnymi technologiami informacyjnymi. Nie powinno też nikogo dziwić, że osoby z najdłuższym stażem pracy mają trudności z ich zastosowaniem w pracy z dziećmi²⁰.

Kolejne badania, dotyczące kompetencji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie wykorzystywania nowoczesnych technologii, przeprowadziła w roku akademickim 2008/2009 Julia Mianecka. Rezultaty badań wskazywały, że 59,44% ankietowanych określiło poziom własnych kompetencji jako wystarczający, natomiast 37,06% jako niewystarczający. Autorka jednak stwierdziła, że wyniki badań zostały zawyżone przez samych respondentów, którzy deklarowali wyższy poziom kompetencji w zakresie wykorzystania technologii informacyjnej niż faktycznie posiadali. Określali go raczej w kontekście własnych potrzeb²¹.

Z badań przeprowadzonych w 2010 r. przez Agnieszkę Kaczmarczyk wynika, że nauczyciele coraz częściej korzystają w swojej pracy z komputera. Wykorzystują go głównie w celu przygotowania kart pracy. Niestety bardzo rzadko stosują tablice interaktywne. 94% pedagogów

19 T. Kłosińska, *Kompetencje nauczycieli wczesniej edukacji w zakresie technologii informacyjnej*, http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/2.2.1._kosiska.pdf [dostęp 10.08.2015].

20 A. Szkolak, *Kompetencje informatyczno-medialne...*, s. 42–49.

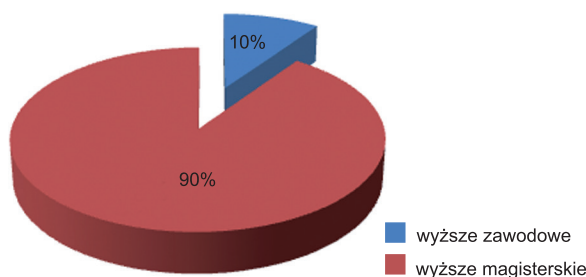
21 J. Mianecka, *Kompetencje nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej a ich postawy wobec tej technologii oraz jej wykorzystania w procesie dydaktyczno-wychowawczym – wnioski z badań*, [w:] B. Siemieniecki, T. Lewowicki (red.), *Język – Komunikacja – Media – Edukacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 251–264.

oceniło poziom własnych umiejętności w tym zakresie jako niski lub niewystarczający. Korzystają z nich głównie młodzi nauczyciele z niezbyt długim stażem pracy (0–5 lat)²².

Izabela Jaros udowodniła dzięki swoim badaniom, że nadal istnieje duży odsetek nauczycieli, którzy nie korzystają w swojej pracy z technologii informacyjnej. Mierzyła ona częstotliwość wykorzystania nowoczesnych pomocy dydaktycznych w procesie nauczania. W ich świetle respondenci rzadko stosują tablice interaktywne, częściej komputery. I. Jaros zauważa, że nauczyciele coraz częściej posługują się edytorem graficznym, edytorem tekstu czy programem prezentacyjnym²³.

Wyniki badań własnych

W zakresie badań własnych przeprowadzono badania diagnostyczne, których celem było poznanie opinii nauczycieli wczesnoszkolnych na temat posiadanych przez nich kompetencji w zakresie wykorzystywania nowoczesnych technologii informacyjnych. Badania przeprowadzono za pomocą kwestionariusza ankiety, w kwietniu 2015 r. na terenie miasta Łodzi. Uczestniczyło w nich 51 respondentów, z czego 10% posiadało wykształcenie wyższe zawodowe, pozostali wyższe magisterskie (por. wykres 1).



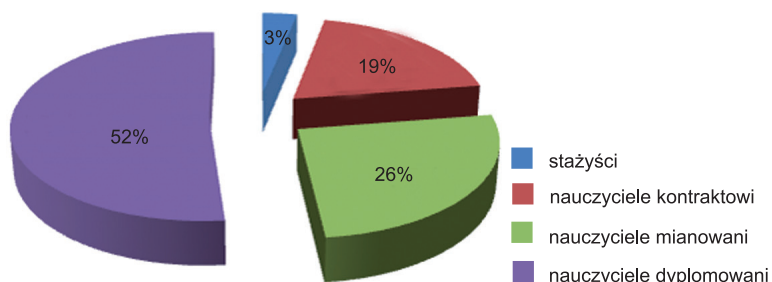
Wykres 1. Wykształcenie respondentów

Źródło: opracowanie własne

Biorąc pod uwagę stopień awansu zawodowego: 3% to stażyści, 19% – nauczyciele kontraktowi, 26% – nauczyciele mianowani. Największą grupę, bo aż 52% stanowili nauczyciele dyplomowani (por. wykres 2).

²² A. Kaczmarczyk, *Poziom kompetencji...*, s. 108.

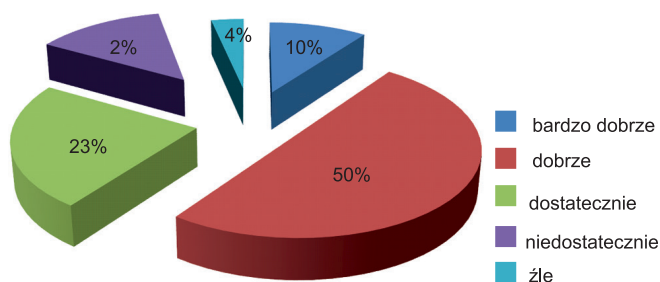
²³ I. Jaros, *Informatyczne kompetencje nauczyciela wczesniej edukacji a przygotowanie uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie informatycznym*, „Edukacja” 2010, nr 4 (112), s. 113–122.



Wykres 2. Stopień awansu zawodowego respondentów

Źródło: opracowanie własne

Z analizy badań (por. wykres 3) wynika, że 50% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ocenia swoje kompetencje w zakresie wykorzystywania nowoczesnych technologii informacyjnych na poziomie dobrym, 10% na poziomie bardzo dobrym, 23% na poziomie dostatecznym, 14% na poziomie niedostatecznym, zaś 3% respondentów ocenia swoje kompetencje w tym zakresie jako złe.

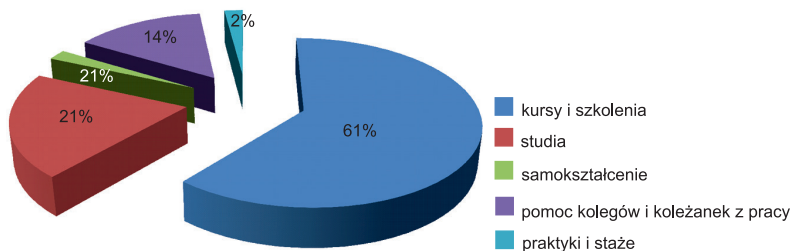


Wykres 3. Kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie wykorzystywania nowoczesnych technologii informacyjnych

Źródło: opracowanie własne

Umiejętności niezbędne do posługiwania się nowoczesną technologią informacyjną nauczyciele zdobyli głównie podczas kursów i szkoleń, jak również w trakcie studiów oraz dzięki wsparciu koleżanek i kolegów (por. wykres 4).

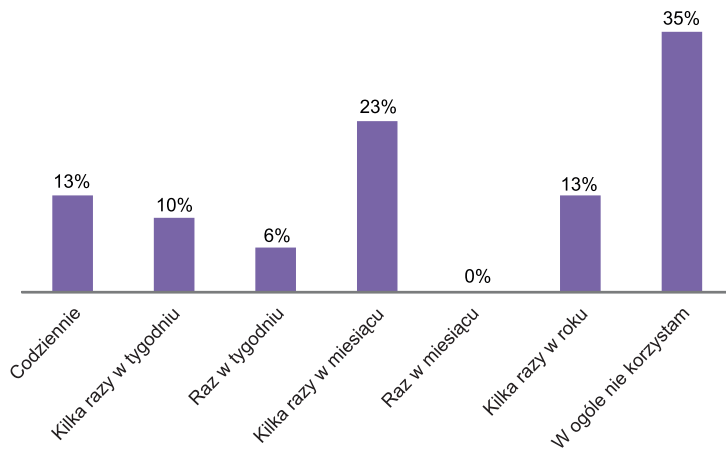
Optymistyczny jest fakt, że większość ankietowanych, bowiem aż 74%, dysponuje w placówkach nowoczesnymi technologiami informacyjnymi. 23% respondentów pracuje w klasie wyposażonej w tablicę interaktywną, 32% w projektor multimedialny. Natomiast 26% stwierdziło brak tego rodzaju pomocy dydaktycznych zarówno w klasie, jak i w szkole.



Wykres 4. Sposoby nabywania kompetencji w zakresie nowoczesnych technologii

Źródło: opracowanie własne

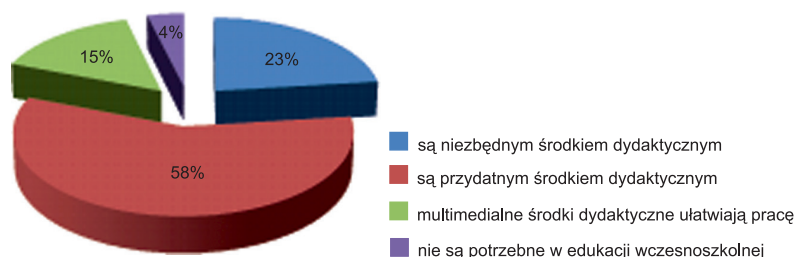
Niestety aż 35% w ogóle nie korzysta z nowoczesnych technologii informacyjnych z uwagi na brak czasu lub dostępu do tego rodzaju urządzeń (por. wykres 5). Tylko 13% respondentów korzysta z multimedialnych środków dydaktycznych codziennie, 10% kilka razy w tygodniu, zaś 6% tylko raz na tydzień, 23% ankietowanych kilka razy w miesiącu, zaś 13% kilka razy do roku.



Wykres 5. Częstotliwość korzystania z multimedialnych środków dydaktycznych

Źródło: opracowanie własne

Jako przydatne w edukacji wczesnoszkolnej, nowoczesne technologie określiło 58% respondentów, 15% uważa, że multimedialne środki dydaktyczne ułatwiają pracę, 23% uznaje je za niezbędne w edukacji, zaś jedynie 4% nie potrzebuje tego rodzaju środków dydaktycznych (por. wykres 6).



Wykres 6. Opinia nauczycieli w zakresie przydatności nowoczesnych środków multimedialnych

Źródło: opracowanie własne

Pocieszającym jest jednak fakt, że 86% badanych uważa, że nowoczesne technologie sprzyjają osiągnięciu lepszych wyników w nauce, natomiast tylko 14% uważa, że tradycyjne metody nauczania są jednak bardziej skuteczne w tym zakresie.

Podsumowanie

Ta niewielka próba badawcza potwierdza tezę, że w zakresie rozwijania kompetencji informacyjno-medialnych nauczycieli wczesnoszkolnych jest jeszcze dużo do zrobienia. Niewątpliwie wzrasta świadomość nauczycieli na temat wartości ich stosowania, ale nie przekłada się to na praktykę edukacyjną. Nauczyciele wiedzą, że dzięki stosowaniu nowoczesnych technologii informacyjnych uczniowie szybciej i efektywniej przyswajają wiedzę, wykazują większą aktywność podczas zajęć. Multimedialne środki dydaktyczne zapewniają czytelny sposób prezentowania materiału, różnorodność ćwiczeń oraz wielozmysłowe oddziaływanie. Ponadto sprzyjają osiągnięciu lepszych wyników w nauce. Nauczyciele zgodnie twierdzą, że tego rodzaju technologie rozwijają samodzielność i wyobraźnię. Dzięki nim trudne treści stają się łatwiej przyswajalne. Mimo to wykorzystują je w zbyt małym stopniu i nie jest to podyktowane ich brakiem w szkołach, lecz nadal zbyt niskim poziomem kompetencji informacyjno-medialnych dydaktyków. Można powiedzieć, że towarzyszy temu lęk o sprzęt i lęk przed sprzętem. Tymczasem nauczanie za pomocą TI to rewolucja w oświacie i nauczyciele muszą być na bieżąco z mediami, aby stać się partnerami dla swoich uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995.
- Jaros I., *Informatyczne kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji a przygotowanie uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie informatycznym*, „Edukacja” 2010, nr 4 (112).
- Juszczak-Rygałło J., *Nowe media a kształt wczesnej edukacji*, [w:] *Człowiek, technologia, media. Konteksty kulturowe i psychologiczne*, A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Kaczmarczyk A., *Poziom kompetencji informatyczno-medialnych nauczycieli klas I–III*, [w:] *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), Wydawnictwo „Libron”, Kraków 2012.
- Kędzierska B., *Kompetencje informacyjne podstawą funkcjonowania społeczeństwa opartego na wiedzy*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), eMPi2, Poznań 2004.
- Kwiatkowski S.M., Sepkowska Z., *Metodologia tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, IBE-IteE, Radom 2000.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Mianecka J., *Kompetencje nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej a ich postawy wobec tej technologii oraz jej wykorzystania w procesie dydaktyczno-wychowawczym – wnioski z badań*, [w:] B. Siemieniecki, T. Lewowicki (red.), *Język – Komunikacja – Media – Edukacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Nowicka E., *Edukacja medialna w kształceniu wczesnoszkolnym*, [w:] *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*, D. Siemieniecka (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.
- Pachociński R., *Technologia a oświata*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2002.
- Penkowska G., *Nowe media a kompetencje medialne studentów pedagogiki*, [w:] *Język – Komunikacja – Media – Edukacja*, B. Siemieniecki, T. Lewowicki (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Polak K., *Nauczyciel, twórczość, promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1997.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. 2004, Nr 207, poz. 2110.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012, poz. 131.

- Strykowski W., *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), eMPI2, Poznań 2004.
- Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 27/28, Poznań 2005.
- Strykowski W., *Rola mediów i edukacji medialnej we współczesnym społeczeństwie*, „Chowanna”, R. XLVI (LIX), t. 1 (20), Katowice 2003.
- Szkolak A., *Kompetencje informatyczno-medialne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczanie Początkowe” 2005/2006, nr 3.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wydawnictwo ARKA, Poznań 2001.
- http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/2.2.1._kosiska.pdf

**INFORMATION AND MEDIA COMPETENCE OF TEACHERS OF EARLY
CHILDHOOD EDUCATION IN THE USE OF MULTIMEDIA TEACHING AIDS.
COMMUNICATION RESEARCH**

(Summary)

The article takes the issue of the place and the role of multimedia teaching resources in the early-school education. Its main objective was to present the real image of competence information – media of young learners education teachers according to my research. Civilization changes cause that school must move with the time and thus keep up with the changing reality. Therefore, in the process of early childhood education multimedia should be already considered. This implies, however, the need to equip teachers with adequate competences.

Keywords: competence of teachers, early childhood education, education media.

Mirosław Kisiel

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej przewodnikiem dziecka wkraczającego w świat muzyki

Wprowadzenie

Muzyka, poprzez swoje dzieła, niewątpliwie sprawia dużo przyjemności zarówno dzieciom, jak i dorosłym. Intensyfikując emocje, uspokaja lub pobudza do działania, zachęca do ruchu i tańca, pomaga w pokonywaniu wielu trudności, stanowiąc wsparcie dla całego procesu edukacyjnego. Nauczyciele-pedagodzy, którzy chcą rozumieć muzykę i w pełni ją wykorzystywać na pierwszym etapie edukacyjnym, muszą uwzględnić jej różnorodność wartości. Muzyka pozwala bowiem zintegrować przestrzeń związaną z poznaniem i doznawaniem życia w jego wymiarze indywidualnym oraz wspólnotowym.

Wyrazem ukształtowanego przez wieki przekonania, że muzyka stanowi inspirację dla szerokich działań umysłu, charakteru i ciała człowieka jest wypracowana konstrukcja podstawy programowej¹. Zakłada ona obecność treści muzycznych w procesie nauczania i uczenia jako formy wypowiedzi dziecka oraz środka umożliwiającego wprowadzenie w świat wartości estetycznych poprzez różne rodzaje aktywności muzycznej (tj. śpiew i rytmiczną mowę, ruch przy muzyce i taniec, grę na instrumentach muzycznych, słuchanie i tworzenie muzyki). W wielu przypadkach kształcenie muzyczne na etapie propedeutycznym łączy się z wybranymi obszarami poznania, stanowiąc integralną część tego etapu edukacji – spójną z potrzebami i predyspozycjami dziecka².

1 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. poz. 803).

2 M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2005.

Edukacja muzyczna w nauczaniu początkowym (wynikająca z założeń pedagogiki wczesnoszkolnej) winna służyć przede wszystkim stymulacji ogólnorozwojowej dziecka 6–9-letniego – ucznia klas I–III, a jednocześnie przygotowywać go do uczestnictwa w szeroko pojmowanej kulturze. Przyjęte założenia mają również na celu rozbudzenie u wychowanków trwałych zainteresowań artystycznych tą dziedziną sztuki w przyszłości. Rola szkoły i odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli (w tym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej) jest więc tutaj niezwykle istotna. W wielu przypadkach pedagogzy ci pełnią funkcję jedynych wychowawców muzycznych wprowadzających dziecko w świat wartości artystycznych. Minimalizowanie lub brak właściwych oddziaływań muzycznych na tym etapie kształcenia, połączone z zaniedbaniem lub nieumiejętnością organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego ukierunkowanego na rozwój muzyczny jednostki, może skutkować w przyszłości nieumiejętnym korzystaniem z dorobku tej dziedziny sztuki.

Nauczyciel, jak wynika z literatury, jest kluczowym ogniwem w nauczaniu muzyki na niższych szczeblach edukacji. Dydaktycy ci powinni być prawidłowo przygotowani do każdego z nauczanych przez nich obszarów edukacyjnych, w tym w dziedzinie edukacji muzycznej (powinni swobodnie poruszać się w obszarze różnych form aktywności muzycznej)³. W fazie propedeutycznej wychowania muzycznego (przedszkole, klasy I–III) bardzo istotne jest rozwijanie u dziecka tej sfery aktywności oraz wprowadzanie do jego słownika podstawowych pojęć muzycznych. Priorytetowe są więc tutaj umiejętności pedagogiczne nauczyciela. W drugiej fazie wychowania muzycznego (nauczania systematycznego) nauczyciela powinna charakteryzować dobra znajomość szczegółowej dydaktyki wychowania muzycznego i wysoka kultura oceny pracy ucznia⁴. W wielu publikacjach z obszaru pedagogiki wczesnoszkolnej (R. Więckowskiego, I. Adamek, D. Waloszek, D. Klus-Stańskiej, B. Muchackiej, W. Leżańskiej, T. Wróbla, M. i R. Radwiłowiczów i in.) podkreślana jest więc ważkość pełnionych zadań w zakresie umuzykalniania uczniów klas młodszych szkoły podstawowej. Uszczegółowieniem i rozwinięciem problematyki dotyczącej wczesniej edukacji muzycznej oraz kompetencji nauczyciela na tym etapie edukacyjnym zajmowali

3 R. Ławrowska, W.A. Sacher, *Wychowanie muzyczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 405–412.

4 A. Pytlak, *Muzyka i wychowania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993, s. 395.

się m.in.: R. Ławrowska, E. Lipska, M. Przychodzińska, A. Wilk, J. Dyląg, R. Gozdecka, E. Zwolińska, M. Suświłło i in.

Ogólnie można więc przyjąć, iż w dydaktyce uwzględnia się dwa aspekty dotyczące edukacji muzycznej dziecka: jeden to wychowanie przez muzykę, a drugi to wychowanie do muzyki. Pierwszy służy celom doraźnym, tj. wsparciu i wzbogaceniu procesu wychowania poprzez muzykę, drugi zaś celom zwróconym ku przyszłości, tj. rozwinięciu cech emocjonalnych i intelektualnych, które umożliwiają właściwą percepcję muzyki.

Dziecko odbiorcą muzyki w nauczaniu początkowym

Jedną z podstawowych wartości muzyki jest zaspokajanie potrzeby odbioru świata zewnętrznego i przetwarzanie go na emocje i wrażenia, które drzemią w umyśle człowieka, w tym i małego dziecka. Treść utworu muzycznego ułatwia stworzenie wyobrażeń o sprawach i miejscach niedostępnych codziennym doświadczeniom, dzięki czemu obcowanie z utworem muzycznym, wokalnym czy tanecznym wzbogaca wiedzę i utrwała wiadomości, które dziecko zdobyło w toku obserwacji otaczającego je środowiska społecznego i świata przyrody⁵. Dzięki treściom zawartym w muzyce wiedza o czasach i ludziach jest pełniejsza i bogatsza. Sztuka muzyczna w tym względzie staje się też pomocna w „nawiązaniu przymierza” między przeszłością a współczesnością. Kontakty młodego człowieka z muzyką poruszają wszystkie aspekty poznawcze. Pozwalają postrzegać, klasyfikować, wartościować, wydawać opinie estetyczne, jak również przybliżyć i wzbogacać wiedzę⁶. Poznanie rzeczywistości przez pryzmat sztuki muzycznej realizowanej w obszarze odtwórczym, twórczym i percepcyjnym prowadzi do poszukiwania, dostrzegania i doznawania piękna. To wzbogacenie sfery osobowości przysparza wielu doświadczeń i doznań słuchowych, stanowiąc istotną funkcję wychowawczo-rozwojową. Treści, jakie niesie ze sobą muzyka, odgrywają dużą rolę w kształtowaniu poglądów na istotne wartości życia społecznego, stosunku do drugiego człowieka, przybliżaniu niuansów kulturowych kraju ojczystego i innych narodów. Czynią również młodych odbiorców podatnych na odpowiednie wychowanie⁷.

5 E. Parkita, *Percepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Kielce 2005.

6 H. Depta, *Główne funkcje wychowania przez sztukę*, [w:] *Z podstaw teoretycznych wychowania muzycznego*, M. Przychodzińska (red.), Warszawa 1987, s. 8.

7 S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1990, s. 127.

W trakcie ćwiczeń muzycznych w edukacji na poziomie elementarnym dziecko słyszy muzykę, wielostronnie się z nią kontaktując. Ważne dla niego staje się nie tylko samo pobudzenie uwagi słuchowej, ale również koncentracja na brzmieniu, a w konsekwencji – wzbudzenie zainteresowania muzyką. W tym procesie dziecko słyszy muzykę jako całość, osobliwość dźwiękowo-czasową, pewną koherentną strukturę lub zestaw bodźców akustycznych. We wczesnej edukacji poznawanie muzyki z reguły odbywa się w sytuacji odczucia relacji pomiędzy konkretnymi zjawiskami muzycznymi (rytmem: ósemkami – ćwierćnutami; tempem: wolnym – umiarkowanym – szybkim; dźwiękami: wysokimi – niskimi; barwą: jasną – ciemną; artykulacją: staccato – legato; trybem: durowym – molowym itp.). Swobodne operowanie materiałem muzycznym przez wychowanka, wsparte jego własną aktywnością w obszarze wybranych form muzycznych oraz odczuwanymi emocjami, prowadzi do rozumienia muzyki. W praktyce, pojmowanie abstrakcyjnego kodu dźwięków dotyczy sfery identyfikowania się z treścią emocjonalną dzieła. Istotne jest dostrzeganie w nim znanych sobie zróżnicowanych stanów emocjonalnych oraz odnajdywanie walorów estetycznych w samej budowie utworu⁸.

Młody człowiek odczuwa naturalną potrzebę okazywania sobie samemu i innym tego, co myśli i czuje. Nauczyciel musi więc stworzyć mu sposobność do uzewnętrzniania treści, a także stworzyć sytuacje pozytywnie motywujące go do takiego działania⁹. Przeżywanie jest bowiem reakcją zmysłowo-emocjonalną odnoszącą się do widzianych wokół rzeczy, a także samych emocji dziecka. Należy dążyć do tego, by każdy młody człowiek zdawał sobie sprawę z istnienia obszarów poznania, które dostarczają mu zmysłowych doznań i by potrafił wyrazić ich aprobatę bądź negację. Jest to początek wyrażania własnej postawy, indywidualnego stosunku do rzeczy i spraw dziejących się w otoczeniu. Przeżycia dziecka kształtują się nie tylko w zabawie, ale i w realizowanych zadaniach, ćwiczeniach i pracach. Dlatego oprócz zabaw wywołujących zamierzone sytuacje emocjonalne, umożliwiające różnorakie przeżycia, trzeba obserwować chwilowe zainteresowania dzieci i stwarzać szansę do ich realizacji. Przeżycia są bowiem fizjologicznym pobudzeniem organizmu, które bardzo korzystnie wpływają na jego rozwój i kształtowanie charakteru. Dotyczy

8 M. Kisiel, *Ścieżki edukacyjne – teoria w praktyce. Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Katowice 2015.

9 M. Przychodzińska-Kaciczak, *Dziecko i muzyka*, Warszawa 1981.

to oczywiście przeżyć pozytywnych, tzn. dających w efekcie poczucie bezpieczeństwa, radość i satysfakcję¹⁰.

W czasie realizacji poszczególnych ćwiczeń muzycznych w kształceniu zintegrowanym dziecko spostrzega muzykę, a jego ekspresyjność każe mu reagować na bodźce muzyczne bez konieczności uświadamiania sobie czegokolwiek innego prócz brzmienia. Pojawiają się w działaniach odtwórczych i twórczych świadome pierwsze reakcje ruchowe i głosowe. Ten aktywny udział w przebiegu muzyki wywołuje radość i ożywia dziecko. Zachęca to do głębszego przeżywania i postrzegania muzyki, analizowania budowy utworu, klasyfikowania zjawisk akustycznych, odnajdywania różnic i podobieństw czy określania jej elementów. Z czasem, młody człowiek nabywa umiejętności przenoszenia jednych doświadczeń muzycznych na inne, umie naśladować dźwięki i tworzyć nowe¹¹. W ten sposób powstaje muzyka elementarna, której prekursorami są twórcy ludowi prezentujący podobny sposób podejścia do odkrywania dźwięku, rytmu, ruchu i melodii. Dziecko, podejmując próby improwizowania, zmienia wzór rytmiczny lub melodyczny, modyfikuje albo kończy podaną frazę melodyczną lub temat rytmiczny, planuje własny akompaniament instrumentalny czy dźwiękową ilustrację zdarzenia. Akt twórczy pozwala młodemu człowiekowi dostrzec własne możliwości muzyczne i intelektualne. Temu procesowi towarzyszy samopoznanie, samorealizacja i samoakceptacja¹². Muzyka dla dziecka z czasem staje się czymś własnym, przedłużeniem zwykłych czynności życia codziennego. Stwarza również okazje do wyrażania swoich obserwacji, doświadczeń i przeżyć. Ukształtowane wyobrażenia muzyczne z czasem przechodzą w określone pojęcia związane ze znakiem graficznym, określonym terminem lub symbolem¹³.

Współczesne dylematy edukacji muzycznej w klasach początkowych

Obecne realia edukacyjne zdominowane zostały odmiennym spojrzeniem pedagogów wczesnoszkolnych i artystów muzyków na realizację treści artystycznych w młodszych klasach szkoły podstawowej. Wielu

10 A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005; I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000.

11 M. Kisiel, *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszych wiekach szkolnym*, Katowice 2013.

12 Z. Burowska, *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, WSiP, Warszawa 1980.

13 M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Wydawnictwo WSB, Dąbrowa Górnicza 2007.

czołowych kompozytorów i dyrygentów (tj. K. Penderecki, E. Knapik, A. Witt, J. Wnuk-Nazarowa, A. Duczmal i in.) oraz badaczy i teoretyków muzyki (tj. B. Kamińska, Z. Konaszekiewicz, W. Jankowski, J. Kurcz, J. Fyk i in.) z troską pochyliło się nad niskim stanem polskiej edukacji muzycznej najmłodszego pokolenia. Sygnatariusze listu otwartego, wystosowanego z ramienia Polskiej Rady Muzycznej, zwrócili się do Ministra Edukacji Narodowej z prośbą o podkreślenie konieczności powierzania obowiązkowych zajęć muzycznych w klasach I–III szkoły podstawowej wyłącznie muzykom posiadającym odpowiednie kwalifikacje nauczycielskie. W pisemnym apelu sygnatariusze wytknęły błędy systemowe, które doprowadziły do dramatycznego obniżenia poziomu kompetencji muzycznych polskiego społeczeństwa. Przyczyną takiego stanu rzeczy, według autorów petycji, jest zbyt mała uwaga, jaką w polskim kształceniu umuzykalniającym poświęca się dzieciom w wieku od 3 do 9 lat. Główną winą za zaistniałą sytuację obarczono nauczycieli kształcenia zintegrowanego, którym (w przytoczonej opinii polemistów) od wielu lat powierzana jest inicjacja muzyczna najmłodszych.

Faktem jest, iż nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej zobowiązani są do przekazywania dzieciom wiedzy i umiejętności z szeregu różnych dziedzin (w tym z obszaru muzyki). Niestety prawidłowe wykonanie tego zadania, nawet przy wykazaniu maksimum dobrej woli, bywa dla pewnej grupy pedagogów całkowicie niewykonalne. Podpisani pod apelem do resortu edukacji adwersarze zwrócili uwagę, że nauczyciele kształcenia zintegrowanego w wielu przypadkach są wobec uczniów bezradni, a prowadzone przez nich zajęcia nie przyczyniają się do osiągnięcia przez dzieci umiejętności czystego śpiewania, a nawet przekonania, że muzyka jest czymś interesującym i wartościowym¹⁴. Podobną opinię można odnaleźć w artykułach zebranych przez W. Jankowskiego w pracy pod znaczącym tytułem *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty?*¹⁵

Opinie takich badaczy, jak A. Wilk, J. Dyląg, A. Gozdecka, W. Sacher, M. Knapik wskazują, że studenci edukacji wczesnoszkolnej (już „na wejściu”) posiadają bardzo zróżnicowane predyspozycje muzyczne. Także sami nauczyciele nauczania początkowego nie zawsze czują się komfortowo, dokonując samooceny własnej wiedzy i umiejętności w tym

14 *Apel w sprawie powszechnej edukacji muzycznej* 2012-03-08, www.pwm.com.pl [dostęp 15.04.2015]; *Apel o lepsze kształcenie muzyczne*, www.edukacja.wpolsce.pl [dostęp 7.04.2015].

15 W. Jankowski, *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty? Wybór prac diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych*, Warszawa 2006.

zakresie¹⁶. Opisaną sytuację zubaża fakt likwidacji dawnych studiów nauczycielskich, gdzie kandydaci na nauczycieli zdobywali w miarę rzetelne przygotowanie muzyczne. Obowiązujące w nich wymogi rekrutacyjne przewidywały m.in. selekcję na podstawie testu zdolności muzycznych oraz diagnozę wady wymowy u kandydatów na nauczycieli. Kolegia nauczycielskie ze stosunkowo dobrze rozbudowanym kształceniem muzycznym podlegają stopniowemu wygaszaniu lub absorpcji przez wyższe szkoły zawodowe czy też inne ośrodki akademickie, legitymujące się niekiedy bardzo odległą specjalizacją.

Edukacja w klasach I–III szkoły podstawowej realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego. Ze względu na specyfikę rozwoju umysłowego dzieci treści nauczania powinny narastać i rozszerzać się w układzie spiralnym. Polega on na tym, że w każdym następnym roku edukacji wiadomości i umiejętności nabyte przez ucznia mają być powtarzane, pogłębiane, a z czasem rozszerzane. Na tym etapie nauczania realizowane są zajęcia obowiązkowe w zakresie: edukacji polonistycznej, języka obcego nowożytnego, edukacji muzycznej, plastycznej, społecznej, przyrodniczej, matematycznej, zajęć komputerowych, praktyczno-technicznych oraz wychowania fizycznego.

Ramowy plan nauczania zakłada, iż edukacja muzyczna w klasach I–III powinna być realizowana w wymiarze 95 godzin przez okres trzech lat¹⁷. W obowiązujących wytycznych do założeń kształcenia ogólnego znalazła się informacja o możliwości wydzielenia tej sfery aktywności jako oddzielnej lekcji muzyki oraz powierzenia prowadzenia jej nauczycielowi posiadającemu odpowiednie kwalifikacje¹⁸. Zapis ten jednak nie wykluczył możliwości realizacji ćwiczeń muzycznych w ciągu całego bloku kształcenia zintegrowanego przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Nauczyciel, oprócz prowadzenia zajęć typowo muzycznych, powinien również włączać muzykę do codziennych zajęć szkolnych, np. jako tło realizowanego tematu, element i wsparcie organizowanej aktywności ruchowej, a także w celu wyciszenia uczniów

16 A. Wilk, *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*, Kraków 2004.

17 *Ramowy plan nauczania dla szkoły podstawowej, w tym szkoły podstawowej specjalnej, z wyjątkiem szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów zupośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym*. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. (poz. 204).

18 B. Domeracka, I. Leśniewska, R. Sikora, P. Tałań, *Poradnik dla dyrektora szkoły podstawowej. Ramowe plany nauczania*, Warszawa 2014.

oraz odreagowania nagromadzonej energii i emocji¹⁹. Wiele szkół z różnych przyczyn tj.: z powodu braku specjalistów z dziedziny muzyki, ograniczonej liczby godzin dydaktycznych, wymogów etatowych bądź względów dydaktyczno-wychowawczych nie zdecydowało się na wydzielenie zajęć muzycznych jako osobnej lekcji. Uczelnie pedagogiczne (i jest to dobre rozwiązanie) nadal przygotowują studentów specjalności nauczycielskiej z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego do realizowania zadań związanych z edukacją muzyczną najmłodszych wychowanków.

Na forum dyskusyjnym Stowarzyszenia Nauczycieli Muzyki w ramach projektu „Działajmy wspólnie na rzecz edukacji muzycznej...” pojawiła się propozycja rozwiązania systemowego w zakresie nauczania muzyki w szkole podstawowej. Pierwsza oferta opisuje rozwiązanie obecnie funkcjonujące. Druga to prowadzenie zajęć muzycznych w klasach I–III i IV–VI przez w pełni wykwalifikowanego nauczyciela muzyki. Trzecia uwzględnia prowadzenie zajęć muzycznych w całym cyklu, tj. w klasach I–VI, przez wykwalifikowanego nauczyciela muzyki, a dodatkowo w klasach I–III w obecności i przy wsparciu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej²⁰. Zarysowane rozwiązania wymagają konsultacji i współdziałania środowiska zainteresowanych nauczycieli oraz władz oświatowych różnego szczebla. Toczącym się dyskusjom powinny również towarzyszyć zintensyfikowane badania naukowe, ukazujące poruszany problem widziany z perspektywy postulowanych i rzeczywistych kompetencji muzycznych przyszłych i zawodowo aktywnych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Kompetencje muzyczne nauczycieli wczesnej edukacji – rekonesans badawczy

Zaprezentowany szkic badawczy stanowi swoiste rozpoznanie w zakresie diagnozy kompetencji muzycznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Stanowi on wstęp do właściwej eksploracji, która pozwoli wskazać czynniki determinujące poziom kompetencji nauczycieli do sprawowania roli przewodnika dziecka wkraczającego w świat muzyki²¹.

19 Podstawa programowa z komentarzem, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, www.bc.ore.edu.pl [dostęp 14.05.2015].

20 R. Popowski, M. Grusiewicz, *Do jakiej kultury prowadzi współczesna powszechna edukacja muzyczna?*, „Wychowanie Muzyczne” 2014, nr 3, s. 10–14.

21 Badania diagnostyczne prowadzone wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wybranych szkół podstawowych województwa śląskiego w roku szkolnym 2014/2015.

Zjawiskiem pożądanym i niezwykle istotnym w ocenie uprawnień pedagogów wczesnoszkolnych jest posiadanie przez przyszłych i obecnych nauczycieli dodatkowych kwalifikacji (przede wszystkim w postaci ukończonej szkoły lub ogniska muzycznego). Niestety, praktyka akademicka pokazuje, że najczęściej jedynymi edukatorami muzycznymi najmłodszych uczniów są pedagodzy, których przygotowanie muzyczne zostało ograniczone do umiejętności i wiedzy uzyskanych podczas lekcji muzyki realizowanych w szkole podstawowej i gimnazjum oraz obowiązkowych zajęć muzycznych w toku kształcenia akademickiego. Kształceniu muzycznemu pedagogów nie sprzyja również sposób naboru kandydatów na specjalności nauczycielskie, który sprowadza się do weryfikacji punktowej ogólnych osiągnięć kandydatów i nie daje możliwości sprawdzenia podstawowych predyspozycji muzycznych. W efekcie powstaje sytuacja niekomfortowa do realizowania kształcenia muzycznego studentów w ramach przedmiotów podstawowych i metodycznych oraz utrzymania i podnoszenia pożądaných kompetencji muzycznych u młodzieży akademickiej, która boryka się wieloma trudnościami w tym zakresie.

Realizując badania diagnostyczne o charakterze rozpoznawczym, przeprowadzono ankietę wśród grupy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, dzięki której chciano uzyskać informację dotyczącą kształcenia muzycznego oraz podejmowanej aktywności w zakresie wybranych form działania artystycznego. Analiza uzyskanych wyników wskazała, iż przedmioty muzyczne (w opisywanych przez badanych uczelniach pedagogicznych) znajdują się obecnie prawie wyłącznie w planach studiów związanych z edukacją wczesnoszkolną i wychowaniem przedszkolnym. Podczas obowiązkowych muzycznych zajęć student – przyszły nauczyciel, powinien być przygotowany do realizowania zadań z zakresu edukacji muzycznej dzieci w wieku od 6 do 9–10 lat oraz ćwiczeń realizowanych w trakcie zajęć umuzykalniających w przedszkolu. Jak wskazują opinie samych zainteresowanych, przygotowanie to jest niewystarczające. W wyniku braku systematycznej edukacji muzycznej w szkołach ogólnokształcących, większość studiujących nie ma podstawowych umiejętności muzycznych. W szkołach wyższych o profilu pedagogicznym na kształcenie muzyczne poświęca się od 40 do 180 godzin w całym cyklu nauczania akademickiego (różnice wynikają zarówno z typu placówki, jak również trybu studiów). Czas studiowania z całą pewnością jest szansą i ostatnim okresem, w którym można oddziaływać jednostkowo lub grupowo, stymulując kształtowanie postaw estetycznych i etycznych młodzieży.

W badaniach respondenci ocenili swoje przygotowanie metodyczne do pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym jako dobre i bardzo dobre.

Ocena ta wzrastała wraz ze stażem pracy i wiązała się ze zdobywaniem przez nich z roku na rok większego doświadczenia. W zakresie przygotowania do realizowania działań muzycznych wyniki te nie były już tak oczywiste. Wśród wymienionych kompetencji najwyżej oceniono przygotowanie metodyczno-merytoryczne dotyczące organizowania zabaw i zadań przybliżających dziecku muzykę poprzez wybrane formy aktywności. Dobrze ocenione zostały umiejętności praktyczne w zakresie gry na instrumentach perkusyjnych, rytmicznej mowy, śpiewu i tańca. Pewne niedostatki zostały zasygnalizowane w zakresie gry na instrumencie melodycznym (flecie prostym sopranowym lub dzwoneczkach chromatycznych) oraz umiejętności posługiwania się zapisem nutowym. Największe utrudnienia w prowadzeniu zajęć muzycznych badani nauczyciele widzieli w nieumiejętności gry na instrumencie akompaniującym, tj. pianinie, keyboardzie lub gitarze. Respondentki stwierdziły, iż w szkole mają do dyspozycji bogatą płytotekę z nagraniami repertuaru muzycznego (tj. piosenki, akompaniamenty, przykłady utworów artystycznych, zagadki dźwiękowe i inne), ale ich zdaniem umiejętność akompaniowania w trakcie prowadzonych zajęć pozwoliłaby na lepszy kontakt z wychowankami i ułatwiłaby pracę (szczególnie podczas uczenia piosenek oraz prowadzenia ćwiczeń muzyczno-ruchowych).

Praca dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela zaliczana jest do działań twórczych, wymagających stałego poszukiwania nowych i oryginalnych rozwiązań metodycznych. Sposobem na poszerzanie wiedzy i wzbogacanie warsztatu dydaktycznego jest uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego. Znaczna grupa badanych (68,5%) podejmuje samokształcenie, uczestnicząc w wybranych formach doskonalenia zawodowego. Motywacją do podejmowania tej formy aktywności było przekonanie, iż dzięki doborowi odpowiednich form samokształcenia możliwe jest poznanie nowych rozwiązań metodycznych oraz rozwijanie praktycznej umiejętności realizacji różnych form aktywności muzycznej. Wśród tej grupy badanych największą popularnością cieszyły się kursy i warsztaty metodyczne (45,7%), później zajęcia pokazowe i rady szkoleniowe (15,4%), a następnie konferencje metodyczne (7,4%). Tematyka prowadzonych szkoleń, w których uczestniczyli badani, obejmowała: zabawy ruchowe przy muzyce, tańce integracyjne, tańce regionalne i współczesne, aktywne słuchanie muzyki oraz muzyko-profilaktykę. Zabrakło w wypowiedziach takich zagadnień, jak: muzyczne warsztaty twórcze, gra na instrumencie melodycznym (flet prosty sopranowy, flażolet, dzwoneki i inne instrumenty sztabkowe, „bum bum rurki”), fonogestyka i tataizacja, dziecięcy repertuar muzyczny czy warsztaty gitarowe lub keyboardowe.

Nauczyciele w swoich opiniach podkreślali ograniczone warunki do prowadzenia zajęć muzycznych w klasach początkowych. Pewne niedostatki dotyczyły wyposażenia w instrumenty perkusyjne o określonej wysokości dźwięku (87,3% wskazało brak dzwonków, 98,3% – metalofonu i ksylofonu w klasie). Większość respondentów zadeklarowało, iż posiada i używa podstawowy zestaw tzw. szkolnych instrumentów perkusyjnych (bębenek, tamburyn, grzechotka, kołatka, drewnienka, tarka, trójkąt i talerz). Natomiast organizowanie zajęć muzyczno-ruchowych wymagało w wielu przypadkach przebudowy sali lekcyjnej, polegającej na rozsunięciu lub wyniesieniu na korytarz stolików i krzeseł. Nieliczni pedagodzy posiadali komfort realizowania tego typu ćwiczeń w wydzielonej (i wyposażonej w dywan) części klasy lub w specjalnie do tego przygotowanym pomieszczeniu w szkole.

Istotnym z punktu widzenia prowadzonych badań były wskazania dotyczące wykorzystania muzyki w pracy z dziećmi. Badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej podkreślali, iż wskazane byłoby, aby specjaliści (muzycy) mogli prowadzić oddzielne lekcje muzyki z uczniami klas I–III (67,3%). Jednocześnie wskazywali, iż muzyka powinna dalej towarzyszyć zajęciom zintegrowanym jako tło do gier i zabaw, czynnik relaksacyjny powodujący odprężenie, wyciszenie organizmu, element stymulujący i aktywizujący działalność ruchową lub organizujący przerwę śródlekcyjną. Według ankietowanych, muzyka i jej formy aktywności najczęściej korelują z aktywnością plastyczną, językową i ruchową (78,4%) oraz techniczną, teatralną, środowiskową i społeczną (21,6%). Badani, legitymujący się wyższym stażem zawodowym (48,5%), podkreślali ważność muzyki w przygotowywanych przez klasy I–III licznych szkolnych akademiach, imprezach okolicznościowych, prezentacjach dla rodziców oraz różnych przeglądach artystycznych.

Muzyka jest dla dziecka jedną z najbardziej fascynujących i przemawiających do wyobraźni dziedzin działalności sztuki. Nie mając wyrobionych kryteriów oceny, dzieci przyjmują bezkrytycznie każdą przedstawioną im propozycję muzyczną i akceptują ją z większym lub mniejszym entuzjazmem. Gruntowne przygotowanie muzyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz optymalne warunki realizacji zadań artystycznych sprawiają, że uczniowie nie tylko mogą polubić muzykę, która niesie im radość, ale również będą starali się ją zrozumieć, swobodnie podejmując dialog z nauczycielem na różnych płaszczyznach aktywności muzycznej.

Zakończenie

Muzyka i jej formy aktywności stanowią ważny element edukacji wczesnoszkolnej, a nauka uwrażliwiania dzieci na ten rodzaj sztuki jest jednym z najistotniejszych zadań nauczyciela nauczania początkowego. W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele wskazań wykorzystania muzyki we wszechstronnym rozwoju młodego organizmu, które balansują od kształtowania zdolności muzycznych wychowanków do modelowania promuzycznych zachowań i estetycznych odczuć. Świat muzyki uczy wrażliwości, rozwija zainteresowania, a także pozwala odkrywać nowe umiejętności. Ekspresja artystyczna wyrażona w melodii, dźwięku, ruchu, barwie bądź fakturze naturalnie odzwierciedla problemy trapiące wielu młodych ludzi i pomaga w ich wyrażaniu.

Na podstawie zaprezentowanych wyników badań rysuje się konieczność kształcenia muzycznego studentów kierunków pedagogicznych. Ważne staje się także podjęcie poszukiwań nowych i skutecznych metod rozwiązania problemów systemowych w zakresie realizacji wychowania muzycznego młodego pokolenia. Wzorzec uczestnictwa w kulturze muzycznej na poziomie wyższym niż muzyka popularna powinien zostać stworzony i silnie zaakcentowany na uczelniach pedagogicznych. Badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej zauważają bowiem braki w swoich kompetencjach muzycznych i dostrzegają konieczność przejęcia ciężaru edukacji muzycznej najmłodszych przez specjalistów. Realia polskiej oświaty oraz prawo upoważniają pedagogów (z chwilą uzyskania dyplomu) również do nauczania muzyki w powierzonych im klasach. Dydaktycy, mając świadomość wagi swoich działań dla rozwoju kultury muzycznej uczniów klas I–III, starają się w miarę indywidualnych możliwości podnosić swoje kwalifikacje, uczestnicząc w dostępnych formach doskonalenia zawodowego. Uczelnie wyższe oraz placówki doskonalenia zawodowego powinny zrewidować swoją ofertę w zakresie kształcenia muzycznego słuchaczy, uwypuklając i precyzując działania edukacyjne w zakresie zajęć umuzykalniających, nauki gry na instrumencie akompaniującym, realizacji form aktywności muzycznej oraz metodyki edukacji muzycznej w klasach początkowych.

Szkoła posiada wiele atutów, aby stać się środowiskiem silnie motywującym dziecko do rozwijania aktywności muzycznej. Jednak urzeczywistnienie tej idei może nastąpić wówczas, gdy placówka zadba w swojej ofercie edukacyjnej zarówno o atrakcyjność zajęć muzycznych, jak również o dobrze przygotowanych nauczycieli do pełnienia roli przewodnika dziecka wkraczającego w świat muzyki.

BIBLIOGRAFIA

- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Białkowski A., Sacher A.W., *Standardy edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2010.
- Burowska Z., *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, WSiP, Warszawa 1980.
- Depta H., *Główne funkcje wychowania przez sztukę*, [w:] *Z podstaw teoretycznych wychowania muzycznego*, M. Przychodzińska (red.), Warszawa 1987.
- Domeracka B., Leśniewska I., Sikora R., Tałan P., *Poradnik dla dyrektora szkoły podstawowej. Ramowe plany nauczania*, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2014.
- Jankowski W., *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty? Wybór prac diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych*, Wydawnictwo AMFCh, Warszawa 2006.
- Kataryńczuk-Mania L., *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra 2010.
- Kisiel M., *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2005.
- Kisiel M., *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Wydawnictwo WSB, Dąbrowa Górnicza 2007.
- Kisiel M., *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo KPWiPM, UŚ, Katowice 2013.
- Kisiel M., *Ścieżki edukacyjne – teoria w praktyce. Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Wydawnictwo ŚWSZ, PiPS, UŚ, Katowice 2015.
- Leżańska W., *Nauczyciel wczesnej edukacji w drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2011.
- Lipska E., Przychodzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1991.
- Ławrowska R., Sacher W.A., *Wychowanie muzyczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Ławrowska R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Wydawnictwo UP, Kraków 2003.
- Parkita E., *Percepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo AŚ, Kielce 2005.
- Popowski R., Grusiewicz M., *Do jakiej kultury prowadzi współczesna powszechna edukacja muzyczna?*, „Wychowanie Muzyczne” 2014, nr 3.

- Przychodzińska-Kaciczak M., *Dziecko i muzyka*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1981.
- Pytlak A., *Muzyka i wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 395–396.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa 1990.
- Wilk A., *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*, Wydawnictwo UP, Kraków 2004.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHER AS THE CLASS TUTOR INTRODUCING THE CHILD INTO THE WORLD OF MUSIC

(Summary)

The competencies of early childhood education teacher viewed from the perspective of music education are the main theme of the article. The work depicts a child raised as the recipient of music. There are dilemmas affecting problems with music education in the early grades of primary school. On the basis of the obtained test results there is shown an overview of the elementary music teacher's competencies viewed through the prism of the neglected areas and aspects that deserve to be popularized as positive manifestations in this regard.

Keywords: teacher, early childhood education, music education.

Magdalena Pawlak

Uniwersytet Łódzki

Nauczyciel jako kreator przestrzeni estetycznej dziecka

Na wstępie należy zaznaczyć, iż niniejsza rozprawa dotyczyć będzie kształtowania przestrzeni wizualno-plastycznej, choć wprowadzone wnioski mogą odnosić się także do przestrzeni dźwiękowo-muzycznej.

Podstawową definicją dla przedstawianych poniżej postulatów jest pojęcie kreatywności przyjęte za K. Schmidtem: „kreatywność to właściwość człowieka, którego działalność przynosi wartościową nowość. Nie każdą nowość, ale właśnie nowość mającą określone, pozytywne wartości dla samego twórcy, jego rodziny, grupy zawodowej, kraju lub całego świata”. Definicje te idealnie określają rolę nauczyciela, który powinien świadomie i aktywnie kreować przestrzeń wokół dziecka. Nie tylko przekształcając ją, ale będąc jej twórcą.

Jednak kreatywność nauczyciela we wszelkich działaniach wychowawczych ogranicza zabezpieczenie przestrzeni kreatywności dla podmiotu tego procesu, tj. wychowanka. Podobnie jest w przypadku oddziaływania wychowawczego przez sztukę obejmującego takie dziedziny, jak sztuka użytkowa i aranżacja przestrzeni. Kreowanie przestrzeni estetycznej dziecka jest zatem formą wychowania przez sztukę.

Należy zaznaczyć, że w przypadku kreowania przestrzeni estetycznej przedszkola czy szkoły ograniczeniami swobody nauczyciela są **możliwości** odbiorcze i ekspresyjne **dziecka**, a także własne **kompetencje**, umiejętności oraz świadomość **nauczyciela**.

Kompetencje nauczyciela

Nauczyciel poza wiedzą merytoryczną na temat sztuki i rozwoju dziecka powinien posiadać jeszcze szereg dodatkowych umiejętności. K. Olbrycht¹ określiła predyspozycje i umiejętności pedagoga łączącego sztukę z wychowaniem, wskazała m.in. na potrzebę **świadomości i akceptacji**

1 K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, UŚ, Katowice 1987, s. 79.

ogólnego kierunku i celu rozwoju estetycznego wychowanka z poczuciem odpowiedzialności za ten rozwój. Autorka wymieniła także potrzebę posiadania kompetencji w zakresie tworzenia różnych sytuacji edukacyjnych, związanych ze sztuką oraz kompetencji w zakresie wiedzy merytorycznej, np. przedmiotową wiedzę nauczyciela o sztuce.

Z kolei W. Leżańska² zaakcentowała znaczenie wpływu **osobowości** wychowawcy na rozwój estetyczny dzieci. Zaznaczyła, że wychowawca powinien posiadać umiejętności i predyspozycje osobowe ułatwiające mu działania w dwóch kierunkach: zabezpieczenie dziecka przed przypadkowymi wpływami oraz wytwarzanie wokół jego twórczych skłonności dobrej atmosfery.

Natomiast M. Zalewska-Pawlak³ postulowała kształcenie kompetencji estetyczno-artystycznej nauczycieli. Proponowana kompetencja obejmuje refleksje o sztuce i refleksje o człowieku. Wynika ona z potrzeby „uzasadnienia sensu kształcenia, a zwłaszcza dążenia do **samokształcenia** dzięki bogactwu wartości obecnych w działaniach i wytworach artystycznych, zachęcając przy tym do wyzwalaania własnej, indywidualnej aktywności twórczej”⁴. W zakresie dyspozycji osobowych niezbędnych w nabywaniu tej kompetencji wymieniła takie właściwości, jak: wrażliwość estetyczna, empatyczność, wyobraźnia, inwencja i otwartość na nowe sytuacje, umiejętność kontemplacji.

Podsumowując powyższe poglądy, należy stwierdzić, że aby zostać kreatorem estetycznej przestrzeni edukacyjnej należy posiadać samoświadomość własnej kompetencji artystyczno-estetycznej, dzięki której można wzbogacać swoją osobowość i właściwie oddziaływać na wychowanka, zgodnie z kierunkiem jego naturalnego rozwoju.

Możliwości percepcyjne i twórcze dziecka

Dziecko jako twórca wrażeń i przeżyć estetycznych w różnych dziedzinach artystycznych: plastycznej, muzycznej, tanecznej, słownej (werbalnej) było opisywane w licznych monografiach polskich i zagranicznych. Warto przywołać zatem charakterystykę dziecka jako odbiorcy przekazów i kodów estetycznych, gdyż to właśnie warunkuje i zarazem ogranicza kreatywność nauczyciela.

2 W. Leżańska, *Przedszkole jako środowisko wychowania estetycznego*, WSiP, Warszawa 1990, s. 130.

3 M. Zalewska-Pawlak, *Kompetencja estetyczno-artystyczna w kształceniu nauczycieli*, „Forum Edukacyjne” 2005, nr 2, WINF Łódź, s. 89.

4 Tamże, s. 89.

Zgodnie ze stwierdzeniem M. Gołaszewskiej⁵ istnieje w literaturze przekonanie o wrodzonej wrażliwości estetycznej dziecka zwanej kalotropizmem, która ujawnia się spontanicznie do 5 roku życia, a później jest modyfikowana przez oddziaływanie środowiska rodzinnego, przedszkola czy szkoły. Autorka wymienia dwa czynniki, które składają się na wrażliwość estetyczną dziecka. Są to:

- wrażliwość sensoryczna – uzależniona od podłoża fizjologiczno-organicznego;
- wrażliwość na struktury estetyczne – zbudowana na wrażliwości referencyjnej na określone jakości, wyodrębnione jako kategorie estetyczne. Kategoriami tymi są: w okresie przedszkolnym – barwa i kształt (wymienione przez V. Lovenfelda i U. Szuścik), a w okresie wczesnoszkolnym – forma i przestrzeń (wymienione przez wspomnianych autorów).

Taki poziom wrażliwości prezentowany przez dziecko w estetyce został określony przez M. Gołaszewską⁶ mianem **naiwności** i uznany za wyjściową kategorię estetyczną.

Jej właściwości to:

- afirmacyjny stosunek do świata,
- odbiór rzeczywistości jako otoczenia bliskiego i życzliwego,
- świeżość spojrzenia na otaczającą rzeczywistość,
- naturalność struktur prezentujących ów świat, poczucie jedności ze światem.

Świadomość naiwności jako kategorii estetycznej ułatwia nauczycielowi wprowadzenie dziecka w świat sztuki i przeżyć estetycznych.

Zasygnalizowane powyżej preferencje jakościowe dziecka jako odbiorcy przekazów estetycznych stanowią swoiste ograniczenie, ale i zarazem inspirację do kreatywności nauczyciela w organizowaniu i wyposażeniu dekoracyjnym najbliższego otoczenia dziecka.

Opinie dzieci dotyczące wyglądu ich przestrzeni edukacyjnej

Dziecko jako podmiot wszelkich działań nauczyciela ma prawo do własnych opinii i odczuć, ma prawo do współkreowania swojej przestrzeni, tak by odpowiadała jego potrzebom rozwojowym.

5 M. Gołaszewska, *Kalotropizm dziecka*, „Plastyka w Szkole” 1967, s. 3.

6 M. Gołaszewska, *Szkic o dziecięcej naiwności*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, M. Tyszkowa, B. Żurakowska (red.), PWN, Warszawa-Poznań 1984, s. 200–202.

Dlatego ważne jest uwzględnienie zdania dzieci przy tworzeniu ich własnej przestrzeni. Poniżej przedstawione zostały opinie dzieci w oparciu o badania dotyczące preferencji ich wyborów estetycznych w stosunku do przestrzeni edukacyjnej, wskazane na podstawie badań empirycznych uczniów klas I–III.

Opinie dzieci, uczniów klas I–III, przedstawione zostaną na podstawie badań M. Bartnik⁷, plastyczki i pedagoga, przeprowadzonych w wybranej losowo szkole łódzkiej (2010 r., 60 uczniów). Wyniki badania nad preferencjami estetycznymi uczniów szkoły podstawowej dotyczącymi aranżacji przestrzeni szkolnej, prezentowane są zgodnie z kolejnością najczęściej występujących.

Atrybuty budynku i przestrzeni szkolnej według uczniów:

Ładne wejście,
 Ciekawy kolor,
 Dach inny niż płaski (z wieżą – potrzeba czegoś magicznego),
 Niestandardowy kształt,
 Własne szafki,
 Własne biurko,
 Miejsce do zabaw,
 Miejsce relaksacyjne,
 Miękki dywan,
 Przestrzeń wokół szkoły,
 Ładny widok z okien. Park. Ogród.

Atrybuty sali lekcyjnej według uczniów:

Czysta, zadbane i niezniszczona,
 Ładne, pasujące do siebie kolory,
 Ładne, wygodne meble,
 Ładny widok za oknem,
 Ciekawie urządzona – dominuje w I klasie,
 Piękne rośliny,
 Niestandardowe meble,
 Ławki nieustawiane w rzędy,
 Ładny nauczyciel (30 % uczniów z klas III).

Brak powyższych atrybutów oceniają uczniowie w kategorii brzydoty i za takie uważają swoje klasy – zdecydowanie brzydkie i raczej brzydkie. W ocenie budynku szkoły są bardziej tolerancyjni, połowa uczniów jest zadowolona, a druga krytyczna.

⁷ Badania pochodzą z pracy magisterskiej Marty Bartnik pt.: *Wpływ estetyki przestrzeni szkolnej na kształtowanie wrażliwości estetycznej uczniów szkoły podstawowej*, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2010; udostępnione za zgodą autorki.

Na przykładzie badań można wskazać, iż dzieci zwracają uwagę na przestrzeń wokół nich. Doceniają ładną kolorystykę i zadbane miejsca (czysta i zadbane klasa, ciekawe kolory). Zaznaczają potrzebę wydzielenia przestrzeni do nauki i zabawy, a także przestrzeni do odpoczynku (własne szafki, miękki dywan, miejsce relaksacyjne). Oczekują też odpowiednio zaaranżowanej przestrzeni wokół placówki, np. roślin. Ważne są również sugestie dotyczące potrzeby przełamania schematu i otoczenia bardziej oryginalnego, nietypowego – magicznego, jak: ławki nieustawione w rzędy, wieża, ciekawie urządzone klasa, niestandardowe meble.

Wskazania artystyczno-pedagogiczne do urządzania przestrzeni estetycznej

Dla pełniejszego zobrazowania tematu konieczne jest posłużenie się konkretnymi przykładami rozwiązań zastosowanych w aranżacjach przestrzeni dla dzieci. Analizując dostępne w Internecie, można zaobserwować wiele ciekawych i nowatorskich tendencji. Projekt przedszkola czy szkoły stał się wyzwaniem twórczym dla architektów i pedagogów. Zaczęto doceniać wagę tego problemu dla efektywnej edukacji dziecka.



Zdjęcie 1. Najczęstsze błędy popełniane przez nauczycieli

Od lat w przedszkolach powszechne jest przekonanie, że brak dekoracji oznacza salę „smutną”, nieprzyjazną dla dzieci. Nie chodzi tu jednak o ilość, jednak o jakość dekoracji oraz o ich walory estetyczne. Dlatego nauczyciele nie powinni wykonywać dekoracji samodzielnie bądź jeśli to robią, powinni wykonywać je na wysokim poziomie artystycznym, niedopuszczalne jest symulowanie poziomu dziecka. W sali mogą znaleźć się dekoracje wykonywane przez dzieci bądź takie, które

stymulują dziecięcą wrażliwość estetyczną poprzez nienaganne, profesjonalne wykonanie. Odpowiednio zaprojektowana przestrzeń szkolna nie wymaga nadmiaru dekoracji i bibelotów (zdjęcie 2).



Zdjęcie 2. Prywatne przedszkole w New Jersey

Źródło: <http://www.feelgood-designs.com/projects/case-studies/private-kindergarten> [dostęp 29.05.2015]

W pokazanej przestrzeni użyte zostały kolory pastelowe, z jednej palety. Dekoracje nie przytłaczają, są wkomponowane w przestrzeń.

Nowoczesne projekty przedszkoli i szkół poprzez oddziaływanie kształtem i kolorem tworzą odpowiednią dla dzieci atmosferę. Często dominuje minimalizm w kwestii koloru, przewagę zyskują ciekawe, najczęściej zaokrąglone formy. Powtarzającym się motywem są też „dziury” w ścianie, w których dzieci np. mogą się schować (zdjęcie 3).



Zdjęcie 3. Przedszkole Troms, Norwegia

Źródło: <http://www.blog.awx2.pl/2011/10/oda-do-radosci-przedszkole-w-norwegii/> [dostęp 29.05.2015]

Do różnych rodzajów aktywności dobrze jest wydzielać osobne przestrzenie. Dzieci potrzebują też przestrzeni dla siebie. W placówce powinno być miejsce do pracy grupowej, ale i kącik do indywidualnej pracy, przestrzeń do zabawy, ale i wypoczynku, relaksu. W nowoczesnej architekturze widać wyraźne tendencje do wydzielania tych przestrzeni.



Zdjęcie 4. Kącik naukowy i plastyczny

Źródło: <http://www.communityplaythings.com/inspiration/room-inspirations> [dostęp 24.07.2015]

Na zdjęciu 4 fragment sali jest podzielony za pomocą mebli na sekcje, dzieci mają swobodny dostęp do wszystkich materiałów. Zdjęcie 5 obrazuje przykład wydzielania kącika do pracy i relaksu dla uczniów.

Podobnie wydzielone zostały biurka do pracy oraz przestrzeń rekreacyjna szkoły w Danii (zdjęcie 6). Na zdjęciu 7 widać stolik o niestandardowym kształcie umożliwiający pracę grupową i indywidualną.

Na zdjęciu 8 zaprezentowana jest przestrzeń biblioteki, w której wykorzystano puffy-worki, tworząc przestrzeń do czytania. Jest to przykład rozwiązania często stosowanego w przestrzeniach aranżowanych dla dzieci.



Zdjęcie 5. Szkoła w Tel Avivie, Izrael

Źródło: <http://childhood327.rssing.com/chan-9368681/latest.php> [dostęp dnia 29.05.2015]



Zdjęcie 6. Szkoła podstawowa Ordrup, Dania

Źródło: http://2.bp.blogspot.com/-qtKYjwS_Cxo/UXeQi3aRFmI/AAAAAAAAACEc/wqljEE3zLtc/s1600/ordrup+school+boshandford+2.jpg [dostęp 29.05.2015]



Zdjęcie 7. Szkoła w Danii

Źródło: http://www.kidodidoo.com/2013_04_01_archive.html [dostęp 23.07.2015]



Zdjęcie 8. Stockholm, biblioteka Kulturhuset Stadsteatern

Źródło: <http://www.kids-bookreview.com/2014/06/bookish-places-super-cool-library.html> [dostęp:29.05.2015]

We współczesnych projektach korytarz staje się miejscem należącym do dziecka. Jest to przestrzeń, gdzie dzieci spędzają czas wolny pomiędzy zajęciami, ucząc się i odpoczywając, dlatego warto zadbać o jego wygląd i wygodę (zdjęcie 9).



Zdjęcie 9. Szkoła Kirkmichael, Wielka Brytania

Źródło: <http://www.archdaily.com/570044/kirkmichael-primary-school-holmes-miller/> [dostęp 29.05.2015]

Bardzo ważne jest oddanie dziecku możliwości przekształcania przestrzeni tak, by uczynić je współtwórcą otoczenia. Ciekawym przykładem jest rozwiązanie z przedszkola w Lublaniu (zdjęcie 10).



Zdjęcie 10. Przedszkole Kekec, Słowenia

Źródło: http://plentyofcolour.com/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/plentyofcolour_kekec4g1.jpg, http://plentyofcolour.com/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/plentyofcolour_kekec12.jpg [dostęp 29.05.2015]

Okiennice przed wejściem do budynku są z jednej strony kolorowe, każde dziecko może swobodnie podejść i zmienić ich układ.

Prostym rozwiązaniem jest zastosowanie czarnej farby tablicowej w formie dostępnej dla dzieci przestrzeni do tworzenia, taką płaszczyznę można ciekawie zaaranżować (zdjęcia 11, 12, 13). Do przekształcania nadają się również tablice magnetyczne czy ruchome elementy zamontowane na ścianach.

Podane przykłady powinny stanowić inspirację, jednak większość polskich szkół i przedszkoli (oczywiście powstają też nowe o ciekawej architekturze) mieści się w starych budynkach. Tym bardziej potrzebna jest wówczas kreatywność nauczyciela. W designerskich przestrzeniach, zaprojektowanych przez profesjonalistów, nauczyciel nie musi już wiele zmieniać, wyzwaniem jest wprowadzenie estetyki do przestrzeni niedoskonałej.

Badane dzieci podkreślały potrzebę posiadania miejsca „magicznego”. Nauczyciel może w prosty sposób stworzyć atmosferę niezwykłości, używając do tego materiałów łatwo dostępnych.

Namiat czy kącik ozdobiony światłem łatwo stają się miejscem niezwykłym dla dzieci (zdjęcie 14). Stanowią ten element, który z łatwością nauczyciel może wprowadzić samodzielnie.



Zdjęcie 11. i 12. Pokój dziecięcy, farba tablicowa

Źródło: <http://poppyseedprojects.blogspot.com/2013/04/monday-madness-chalk-board-robot-and.html>, <http://www.woohome.com/interiors/36-exciting-ideas-to-decorate-kids-rooms-with-colored-chalkboard-paint> [dostęp 29.05.2015]



Zdjęcie 13. Przedszkole w Japonii

Źródło: <http://www.dezeen.com/2015/01/09/hibino-sekkei-youji-no-shiro-ds-nursery-courtyard-kindergarten-japan/> [29.05.2015]



Zdjęcie 14. Przykłady dekoracji światłem w szkole publicznej

Źródło: http://fairydustteaching.com/wp-content/uploads/2014/10/IMG_9087.jpg
[dostęp 29.05.2015]

Ważnym zagadnieniem jest organizacja wystawek szkolnych. Obowiązuje tu kilka zasad. Prace są przede wszystkim dla dzieci, zatem powinny być umieszczone w zasięgu ich wzroku, zapewniając im swobodny dostęp. Ekspozycja prac zależy w dużej mierze od wycucia i estetyki nauczyciela. Prace umieszczone chaotycznie, otoczone zbędnymi dodatkami nie są widoczne. Ozdoby robione przez nauczycielkę są zbędne.

Zdjęcie 15 przedstawia ciekawą aranżację, prace ułożone są kolorystycznie, ramka dopełnia aranżację.



Zdjęcie 15. Mural z prac dzieci

Źródło: <http://elementaryartfun.blogspot.com/2011/08/back-to-school-ideas.html>
[dostęp 29.05.2015]

Poniżej kolaż z autoportretów dziecięcych ułożonych blisko siebie, tworzy się wspólna całość.



Zdjęcie 16. Autoportrety przedszkolaków

Źródło: <https://liveandlove.files.wordpress.com/2012/01/20111027-collaboration.jpg> [dostęp 29.05.2015]

Wystawkę należy zaplanować, przemyśleć rozłożenie prac, dodać neutralne tło. Nauczyciel przygląda się pracom dzieci i komponuje je tak, by każda miała swoje miejsce oraz by razem tworzyły spójną całość.



Zdjęcie 17. Wystawka dziecięcych prac

Źródło: WES Kindergarten <http://weskart.blogspot.com/2010/12/faith-ringgold.html> [dostęp 30.07.2016]

Przykładem możliwości kreatywnych, jakie ma nauczyciel, jest także zamieszczona aranżacja kącika czytelniczego (zdjęcie 18). Widać dbałość o formę, wszelkie elementy zostały przemyślane, występuje ład kolorystyczny (nawet maskotki pasują do kompozycji, tym samym nie utrudniają dziecku skupienia się na książce przez nadmiar kolorów).



Zdjęcie 18. Kącik czytelniczy

Zródło: http://myclassroomtransformation.blogspot.com/2011_09_01_archive.html

[dostęp 29.05.2015]

Reasumując, nauczyciel może i powinien mieć wpływ na przestrzeń edukacyjną. Jest za nią współodpowiedzialny. Powinien dbać, by dziecko było współtwórcą przestrzeni, a nauczyciel jej estetycznym koordynatorem. Możliwości, jakie ma nauczyciel w warunkach polskiego przedszkola czy szkoły, to:

- ogólna aranżacja wystroju sali: dobór dekoracji, dbałość o porządek, wprowadzenie roślin itd.,
- projektowanie wystawek prac;
- aranżacja przestrzeni sali (układ ławek, podział na kąci tematyczne);
- wprowadzenie przestrzeni inspirujących dzieci, niezwykłych, magicznych (lamki, namioty);
- udostępnienie dzieciom przestrzeni do przekształcania (farba tablicowa, tablica magnetyczna itp.);
- w miarę możliwości wprowadzenie na korytarzach przestrzeni wspólnej z miejscem do współpracy, odpoczynku i zabawy (choćby miękkie puffy do siedzenia na korytarzu czy udostępnione stoliki do nauki).

Nauczyciel powinien mieć decyzyjny wpływ w przypadku remontu placówki czy zakupu nowych mebli.

Wnioski

Dzieci różnią się wrażliwością sensoryczną na bodźce wizualne, dlatego intensywna stymulacja może być dla dziecka przykra i utrudniać integrację sensoryczną oraz uniemożliwiać dowolne przenoszenie uwagi na inne obiekty.

Korzystne jest takie organizowanie przestrzeni, do której używa się prostych materiałów, a kreowane dzięki nim sytuacje estetyczne dają dziecku możliwość obserwowania lub współtworzenia sytuacji, w których widzi związek między własnym działaniem a jego estetycznymi skutkami. Daje mu satysfakcję i radość.

A zatem kreatywność nauczyciela inspirują: jego samowiedza estetyczna oraz empatyczność wobec oczekiwań dziecka i potrzeb jego rozwoju estetycznego, takich jak potrzeba miejsca magicznego, miejsca bezpiecznego i przytulnego, przestrzeni do zabawy i pracy.

Bycie kreatywnym we wszelkich zajęciach artystycznych dla dzieci, również w aranżacji przestrzeni, stawia przed nauczycielem dylemat: „jaką proponować przestrzeń wolności, aby efektywnie i lepiej realizować cel: ile wolności, a ile konieczności pozwoli na optymalny, twórczy proces wychowanka, tak aby nie bał się rozpocząć i nie znudził w trakcie realizacji”⁸. Zdaniem autorki tego postulatu, stanowiącego wniosek z jej badań eksperymentalnych prowadzonych w różnych grupach wiekowych, jest to zobowiązanie w pracy pedagoga od momentu planowania działań, przygotowania materiałów, przestrzeni i narzędzi do podtrzymywania aktywności twórczej i reagowania na objawy znużenia dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Bartnik M., *Wpływ estetyki przestrzeni szkolnej na kształtowanie wrażliwości estetycznej uczniów szkoły podstawowej*, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2010.
- Gołaszewska M., *Kalotropizm dziecka*, „Plastyka w Szkole” 1967.
- Gołaszewska M., *Szkic o dziecięcej naiwności*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, M. Tyszkowa, B. Żurakowska (red.), PWN, Warszawa–Poznań 1984.
- Leżańska W., *Przedszkole jako środowisko wychowania estetycznego*, WSiP, Warszawa 1990.

8 T. Sass, *Wolność jako czynnik stymulujący i destruktywny w działalności pedagoga sztuki*, [w:] *Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, M. Zalewska-Pawlak (red.), UE, Łódź 2013, s. 135.

- Olbrycht K., *Sztuka a działania pedagogów*, UŚ, Katowice 1987.
- Sas T., *Wolność jako czynnik stymulujący i destruktywny w działalności pedagoga sztuki*, [w:] *Sztukmistrze XXI w. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, M. Zalewska-Pawlak (red.), UŁ, Łódź 2013.
- Szmidt K.J., *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa 2010.
- Zalewska-Pawlak M., *Kompetencja estetyczno-artystyczna w kształceniu nauczycieli*, „Forum Edukacyjne” 2005, nr 2, WINF Łódź.

TEACHER AS A CREATOR OF CHILD'S AESTHETIC SPACE

(Summary)

Teacher as a creator of children's visual aesthetic space has to consider his own abilities and child's perceptive capabilities. Another important factor is child's feedback which became a base for analysis of chosen examples of kindergartens and schools space arrangements. The article outlines the following teacher's tasks: being respectful of child's needs, caring about high aesthetic standards, limiting the amount of decorations as well as involving children in the creation process.

Keywords: aesthetic space of kindergarten and school, teacher as a creator of the aesthetic space.

Agnieszka Olechowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Samoocena i wartościowanie kompetencji nauczycieli-terapeutów w przestrzeni edukacyjnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – doniesienie z badań

Wprowadzenie

W projekcie standardów zawodowych **kompetencji nauczycieli**, opracowanym w 2000 r. przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego przy Radzie ds. Kształcenia Nauczycieli przy MEN (w oparciu o standardy kompetencji zawodowych nauczycieli opracowane w 1998 r. przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN)¹ wymienia się pięć następujących grup: kompetencje pragmatyczne, interpretacyjno-komunikacyjne, współdziałania, kreatywne oraz informatyczno-medialne².

Do kompetencji **pragmatycznych** zalicza się m.in. podstawową wiedzę psychologiczną i pedagogiczną, umiejętność rozpoznawania wyjściowego stanu i warunków działania pedagogicznego, stanu wiedzy ucznia, zaburzeń jego rozwoju, szczególnych uzdolnień, zainteresowań i potrzeb edukacyjnych.

Do grupy kompetencji **interpretacyjno-komunikacyjnych** zalicza się bazującą na wiedzy o komunikowaniu interpersonalnym umiejętność interpretowania różnych sytuacji edukacyjnych i dostosowania do nich różnych stylów porozumiewania się, nawiązywania i podtrzymywania kontaktu czy rozumienia dialogowego charakteru relacji interpersonalnych. W obszarze kompetencji **współdziałania** decydujące wydaje się być posiadanie wiedzy o prawidłowościach i znaczeniu współdziałania w procesie wychowawczym i edukacyjnym oraz rozumienia, iż własny styl interakcji nauczyciela ma wpływ na procesy

1 K. Denek, *Nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998.

2 J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, WSP, Rzeszów 2000, s. 123.

społeczne zachodzące w grupie uczniowskiej. Dwie ostatnie grupy kompetencji wyróżnione w projekcie powinny współcześnie szczególnie przybierać na znaczeniu. Pierwsza z nich to kompetencje **kreatywne**, odpowiadające za rozumienie przez nauczycieli, że działanie pedagogiczne nie jest procesem odtwórczym, lecz twórczym i niestandardowym. Ostatnia zaś grupa to kompetencje **informatyczno-medialne**, w których mieści się m.in. znajomość języków obcych, obsługi komputera, wykorzystywania nowoczesnych technologii czy posługiwanie się siecią do upowszechniania wyników własnej pracy.

Samoocena jest procesem subiektywnym, opartym na postrzeganiu samego siebie i ocenie własnej wartości, mającym związek zarówno z wymiarami funkcjonowania emocjonalnego, jak i z dyspozycjami osobowościowymi. Wiele badań wykazuje związek samooceny z różnorodnymi cechami psychicznymi i osobowościowymi osób badanych, np. satysfakcją z życia³, pozytywnym lub negatywnym afektem i neurotycznością czy depresyjnością⁴. Wynika z nich np., że wyższa samoocena wiąże się ze skłonnością do częstszego i bardziej intensywnego przeżywania emocji pozytywnych, a mniejszym natężeniem emocji negatywnych, równocześnie jednak z większą skłonnością do popadania w gniew⁵. Inni badacze wykazują, iż wysoki poziom samooceny koreluje z narcyzmem, co przejawia się m.in. w wygórowanej ocenie samego siebie, zbyt mocnym przekonaniu o własnej unikatowości i pięknie oraz o uzasadnionej powinności innych do podziwiania danej osoby⁶.

W kontekście podjętego problemu krótkiego wyjaśnienia wymaga jeszcze pojęcie **przestrzeni edukacyjnej**, którą można zdefiniować jako „względnie racjonalną jednolitą konstrukcję uporządkowania życia społecznego, działalności społecznej opartej na

3 E. Diener, M. Diener, *Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, no 68, s. 653–663; A. Furnham, H. Cheng, *Lay theories of happiness*, „Journal of Happiness Studies” 2000, no 1, s. 227–246.

4 D. Watson, J. Suls, J. Haig, *Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2002, no 83, s. 185–197.

5 R.F. Baumeister, J.D. Campbell, J.I. Krueger, K.D. Vohs, *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?*, „Psychological Science in the Public Interest” 2003, no 4, s. 1–44.

6 F. Rhodewald, C.C. Morf, *Self and interpersonal correlates of the Narcissistic Personality Inventory: A review and new findings*, „Journal of Research in Personality” 1995, no 29, s. 1–23; R.R. Sinha, J. Krueger, *Idiographic self-evaluation and bias*, „Journal of Research in Personality” 1998, no 32, s. 131–155.

subiektywno-obiektywnej percepcji rzeczywistości społecznej, u podstaw której znajduje się system szkolnictwa i działalność edukacyjna, której głównym celem jest kształtowanie osobowości”⁷.

Na potrzeby przeprowadzonych badań w obszernej i wielokierunkowej przestrzeni edukacyjnej wydzielałam trzy o nieco mniejszym zasięgu i swoistych cechach: przestrzeń placówki, w której toczy się proces wychowawczo-dydaktyczny, przestrzeń poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz przestrzeń edukacyjną poza placówką i poradnią, np. przestrzeń świetlicy socjoterapeutycznej, biblioteki miejskiej, a nawet nieinstytucjonalną i nieformalną przestrzeń osobistą nauczyciela-terapeuty. Taki sposób postrzegania przestrzeni edukacyjnej koresponduje ze społeczno-ekologiczną teorią rozwoju człowieka Uri’ego Bronfenbrennera⁸.

Program badań własnych

Przeprowadzone badania miały na celu poznanie: 1) jakimi profesjonalistami czują się badani nauczyciele-terapeuci oraz 2) jakie kompetencje są ich zdaniem najważniejsze, a jakie najmniej ważne w różnych obszarach przestrzeni edukacyjnej (w placówce, poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz poza tymi dwiema instytucjami).

Pytania główne zostały uszczegółowione o badane związki i zależności między zmiennymi. Do zmiennych niezależnych zaliczyłam: wiek życia badanych, liczbę lat pracy na stanowisku nauczyciela, liczbę lat pracy na stanowisku nauczyciela terapeuty, stopień awansu zawodowego, etap edukacyjny oraz typ placówki oświatowej, w której aktualnie pracują badani, sposób zdobycia kwalifikacji do pracy na stanowisku nauczyciela-terapeuty, fakt doskonalenia zawodowego. Zmienne zależne stanowiły zaś poszczególne kompetencje.

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, z zastosowaniem techniki ankiety. Kwestionariusz ankiety składał się z dwóch części i zawierał 85 pytań, w większości zamkniętych. Dobór grupy badanej był losowy. Analiza wyników miała charakter ilościowo-jakościowy. Na podstawie uzyskanych wyników w badaniach ilościowych zostały zaplanowane do przeprowadzenia na następnym etapie badania jakościowe z zastosowaniem techniki zogniskowanego wywiadu grupowego i pogłębionego wywiadu indywidualnego. Do analizy statystycznej wykorzystano test

7 I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 14.

8 U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, 1979, s. 3–27.

t-Studenta, test Chi-kwadrat Pearsona, jednoczynnikową analizę wariancji w schemacie wewnątrzgrupowym, w tym analizę *post hoc*.

Badaniem objęto 161 nauczycieli-terapeutów w wieku od 24–68 lat. Ze względu na stopień awansu zawodowego najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele dyplomowani i mianowani, po około 30,00%, przeważnie z wykształceniem magisterskim (94,00% badanych), z których ponad połowa pracowała w placówkach ogólnodostępnych (60,00%), następnie w integracyjnych (30,00%) i specjalnych (10,00%). Wśród tych osób około 30,00% stanowili nauczyciele-terapeuci pracujący w więcej niż jednym miejscu pracy.

Badani nauczyciele-terapeuci ze wszystkich rodzajów kompetencji łącznie wystawili sobie średnią ocenę na poziomie 4,7. Jedna z badanych osób wystawiła sobie najniższą spośród wszystkich średnich ocen – 2,8 i jedna oceniła swoje kompetencje na pełną 6,0. Najwięcej badanych nauczycieli-terapeutów wystawiło sobie oceny w granicach 5 (od 4,51 do 5,50) i było to 62,00% badanych. W następnej kolejności badani wystawili sobie oceny w granicach 4 i zrobiło tak 23,00% osób, w granicach 6 oceniło swoje kompetencje 8,00% nauczycieli-terapeutów, a najmniej osób wystawiło sobie 3 (6,00%).

Badani nauczyciele najwyżżej ocenili swoje kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne (średnia ocen 5,0), następnie pragmatyczne (średnia ocen 4,9), współdziałania (średnia ocen 4,7), kreatywne (średnia ocen 4,7) i informatyczno-medialne (średnia ocen 4,1). Biorąc pod uwagę poszczególne rodzaje kompetencji osobno, w obszarach kompetencji kreatywnych oraz informatyczno-medialnych pojawiły się najniższe oceny (1,0).

Jako najłatwiejszą najczęściej badanych nauczycieli wskazało pracę z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (30,00%) i z niepełnosprawnością (30,00%), natomiast jako najtrudniejszą wskazywali pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z niedostosowania społecznego (23,00%), przeżywającymi sytuacje kryzysowe i traumatyczne (20,00%) oraz z trudnościami adaptacyjnymi (13,00%).

Analiza statystyczna wyników badań wykazała, że istnieją zależności pomiędzy faktem doskonalenia się nauczycieli w zakresie pracy z uczniami z określonym rodzajem specjalnych potrzeb a deklaracjami co do stopnia trudności pracy z uczniami należącymi do danych grup. Związek między dokształcaniem się w określonym zakresie a późniejszym wskazywaniem danych grup uczniów jako tych, z którymi pracuje się łatwiej, odpowiadał wartości $p \leq 0,05$, natomiast między brakiem dokształcania się w danym zakresie a tym, że pracuje się trudniej poziom istotności odpowiadał wartości $p \leq 0,001$.

Tymczasem nie odnotowano istotnych różnic pomiędzy dokształcaniem się badanych w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a deklarowanym przez nich poziomem kompetencji w tym zakresie. To tak, jakby doskonalenie zawodowe lub jego brak (1/3 badanych deklarowała, że nigdy nie doskonalila się w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) nie miało przełożenia na samoocenę.

Oprócz dokonania samooceny kompetencji badani nauczyciele-terapeuci zostali poproszeni o wskazanie po trzy spośród wszystkich kompetencji szczegółowych nauczyciela, które ich zdaniem są najważniejsze w różnych obszarach przestrzeni edukacyjnej.

Do kompetencji nauczyciela najważniejszych w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówce (przedszkolu, szkole) badani zaliczyli: umiejętność rozpoznawania wyjściowego stanu warunków działania pedagogicznego (wskazało tak 55,00% badanych), podstawową wiedzę psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną o skutecznym działaniu zawodowym (47,00%) oraz umiejętność realizowania założeń edukacji skorelowanej (zintegrowanej) i integracyjnej (44,00%). Wszystkie kompetencje wskazane jako najważniejsze należą do grupy kompetencji pragmatycznych nauczyciela.

Jako najmniej istotne w pracy w placówce badani nauczyciele-terapeuci wskazali przede wszystkim kompetencje z grupy informatyczno-medialnych, i tak, za najmniej istotne 63,00% badanych uznało znajomość języków obcych oraz umiejętność tworzenia autorskich programów edukacyjnych i udostępnianie ich w sieci (51,00% badanych). Jako najmniej potrzebna kompetencja ze wszystkich została oceniona znajomość polskiego systemu edukacji, prawodawstwa zawodowego oraz umiejętność prowadzenia dokumentacji wymaganej przez szkołę (grupa kompetencji pragmatycznych). Tę kompetencję jako najmniej potrzebną w pracy w placówce ucznia oceniło 16,00% badanych.

Do kompetencji uznanych za najważniejsze w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w poradni psychologiczno-pedagogicznej badani nauczyciele-terapeuci zaliczyli kompetencje należące wyłącznie do grupy pragmatycznych, a mianowicie: 58,00% badanych wskazało na umiejętność rozpoznawania wyjściowego stanu warunków działania pedagogicznego, 43,00% nauczycieli-terapeutów wskazało na podstawową wiedzę psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną o skutecznym działaniu zawodowym, a 18,00% badanych uznało, że do najważniejszych kompetencji w pracy w poradni psychologiczno-pedagogicznej należy rozumienie i umiejętność różnicowania projektów działania w zależności od dokonanych diagnoz,

od podmiotowych właściwości ucznia oraz materialnych i kulturowych warunków działania, czyli indywidualizowania warunków kształcenia.

Jako najmniej istotne w pracy nauczyciela-terapeuty w poradni psychologiczno-pedagogicznej badani wskazali dwie z grupy kompetencji informatyczno-medialnych: znajomość języków obcych (55,00% osób) i umiejętność tworzenia autorskich programów edukacyjnych i udostępniania ich w sieci (28,00% badanych). Do grupy najmniej ważnych kompetencji nauczyciela-terapeuty w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w poradni psychologiczno-pedagogicznej badani uznali kompetencję z grupy współdziałania – rozumienie związków między własnym stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w grupie uczniowskiej (19,00%).

W przestrzeni poza placówką i poradnią psychologiczno-pedagogiczną jako najważniejsze wskazywano kompetencję z grupy współdziałania – umiejętność rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez negocjowanie i kompromis oraz kształcenia u wychowanków tej umiejętności (20,00% badanych), kompetencję z grupy pragmatycznych – podstawową wiedzę psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną o skutecznym działaniu zawodowym (19,00% respondentów) oraz kompetencję z grupy interpretacyjno-komunikacyjnych – wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym i umiejętność spożytkowania jej dla celów edukacyjnych (19,00% badanych).

Najmniej istotne w tej przestrzeni edukacyjnej kompetencje, to zdaniem badanych, z grupy informatyczno-medialnych – znajomość języków obcych (37,00%) i umiejętność tworzenia autorskich programów edukacyjnych i udostępniania ich w sieci (20,00% badanych) oraz należące do kompetencji współdziałania – rozumienie związków między własnym stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w grupie uczniowskiej.

Podsumowanie

Analiza uzyskanych wyników badań pokazała, iż badani nauczyciele przeważnie oceniali swoje kompetencje raczej wysoko. Starsi wyżej, młodszy nieco niżej. Analiza statystyczna pokazała związek wskazywanych przez badanych nauczycieli określonych grup uczniów ze specjalnymi potrzebami jako tych, z którymi łatwiej im się pracuje, a faktem odbycia szkoleń przez nauczycieli w tym zakresie. Jednak sami badani nie wskazywali szkoleń jako czynnika ułatwiającego im pracę.

Wszyscy badani, niezależnie od wieku, stażu i miejsca pracy, wykształcenia czy sposobu uzyskania uprawnień do pracy jako nauczyciele-terapeuci najwyżej oceniali swoje kompetencje z grupy interpretacyjno-komunikacyjnych i pragmatycznych, najniżej z grupy kreatywnych i informatyczno-medialnych.

Zamiast podsumowania należałoby zadać co najmniej dwa nowe pytania. Pierwsze, czy możliwe jest, aby przy prawidłowo dokonanej samoocenie kompetencji przez nauczycieli-terapeutów tak wiele różniących ich zmiennych, jak wiek życia, liczba lat pracy, stopień awansu zawodowego, szczebel edukacji czy typ placówki, w jakiej pracują, przeważnie nie miał związku z wystawianą sobie oceną, i drugie, czy to, że kompetencje kreatywne i informatyczno-medialne są przez badanych nauczycieli-terapeutów wskazywane jako najmniej ważne jest powodem ich niskiej samooceny w tym zakresie, czy może to, że nie czują się pod ich względem kompetentni powoduje, że deklarują jakoby były one najmniej ważne, niezależnie od tego, w jakim obszarze edukacyjnej przestrzeni są wykorzystywane?

Wydaje się, że ze względu na interes uczniów przygotowywanych do dorosłego życia w zmieniającym się świecie, stawiającym wysokie wymagania w zakresie twórczego rozwiązywania problemów oraz sprawnego posługiwania się informacją, fundamentalnego znaczenia nabiera udzielenie w bliskiej przyszłości odpowiedzi na postawione tu pytania.

BIBLIOGRAFIA

- Baumeister R.F., Campbell J.D., Krueger J.I., Vohs K.D., *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?*, „Psychological Science in the Public Interest” 2003, no 4.
- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge 1979.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998.
- Diener E., Diener M., *Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, no 68.
- Furnham A., Cheng H., *Lay theories of happiness*, „Journal of Happiness Studies” 2000, no 1.
- Rhodewald F., Morf C.C., *Self and interpersonal correlates of the Narcissistic Personality Inventory: A review and new findings*, „Journal of Research in Personality” 1995, no 29.
- Rozporządzenie MEN z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532).

- Sinha R.R., Krueger J., *Idiographic self-evaluation and bias*, „Journal of Research in Personality” 1998, no 32.
- Surina I. (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Szempruch J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, WSP, Rzeszów 2000, s. 123.
- Watson D., Suls J., Haig J., *Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2002, no 83.

SELF-ESTEEM AND VALUING OF TEACHERS' COMPETENCE OF EDUCATIONAL THERAPIST IN THE EDUCATION OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS – RESEARCH REPORT

(Summary)

The educational therapist is a person who in a public educational system is responsible for conducting research and diagnostic activities of students with developmental disorders and deviations or specific learning difficulties, conducting remedial and other therapeutic classes, to take preventive actions as well as supporting teachers, educators, educational groups and other professionals in providing psychological and pedagogical assistance. Because of this tasks teacher-specialist in educational therapy should present a broad professional competence. The article presents the results of research aimed at checking of educational-therapists self-esteem, and what the professional competencies cited as the most important, and which as least important in working with students with special educational needs in different areas of educational space.

Keywords: teachers' competence, teachers' self-esteem, educational space, educational.

Alicja Matusz-Rżewska

Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zgierzu

Kolegium Nauczycielskie w Zgierzu ZSG w Szczawinie

Kultura masowa jako przestrzeń działania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

Wstęp

Kultura masowa¹ to szczególny rodzaj dyskursu, znacząco zdeterminowany przez otaczającą nas rzeczywistość postmodernistyczną określaną przez badaczy jako ponowoczesną, zdominowaną przez niepewność, płynną, sfragmentaryzowaną, spluralizowaną, heterogeniczną, intertekstualną, nielinearną, przygodną czy ambiwalentną². Współistnieje w niej bowiem szereg sprzecznych, wykluczających się wzajemnie zjawisk. Jak podkreśla Zbyszko Melosik, „[...] teoria kultury popularnej [...] stanowi konstruktywną odpowiedź na wyłaniające się warunki postmodernistyczne. Pluralizm i bogactwo współczesnej kultury odbierają jakiegokolwiek teorii czy koncepcji podstawy do roszczenia o uznanie uniwersalności proponowanych przez nią analiz i systemów wartości”³. Taki stan rzeczy nie pozostaje bez wpływu na rzeczywistość edukacyjną, a co za tym idzie, na promowane przez nią wzorce, postawy, wartości.

Mimo to wielu nauczycieli (w tym właśnie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej), z którymi przyszło mi się zetknąć, jest zdania, że uwaga poświęcona treściom przenikającym do edukacji z popkultury jest stratą czasu, którego i tak nieustannie brakuje przy realizacji treści zawartych w podstawie programowej (!). Nauczyciele twierdzą również, że przekazy popkultury nie wnoszą do edukacji niczego dobrego, co jest ich

1 Na potrzeby niniejszego artykułu terminów: „kultura masowa”, „kultura popularna” będę używała zamiennie.

2 Określenia, jakimi posłużyli się, diagnozując współczesność, Z. Bauman, Richard Rorty, Jean-Francois Lyotard, Francis Fukuyama, Ulrich Beck.

3 Z. Melosik, *Pedagogika kultury popularnej*, [w:] *Pedagogika – subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2010, s. 134.

zdaniem dobrym uzasadnieniem dla ignorowania tego obszaru kultury. W tym miejscu pozwalam sobie na wyrażenie wątpliwości – czy nie byłoby jednak wskazane właśnie z tego samego powodu, dla którego pedagodzy odrzucają przekazy w stylu pop, obdarzyć je szczególną uwagą?

Tak postawione pytanie wywołuje lawinę kolejnych. Gdzie w związku z powyższym w kontekście promowanych przez szkołę kanonicznych treści kształcenia i wychowania umiejscowić kulturę popularną? Jak poradzić sobie z jej heterogenicznością, dynamiką i złożonością? Jaką rolę w jej „oswajaniu” może spełnić nauczyciel? Czy jest on wyposażony w narzędzia krytycznej oceny rzeczywistości w stylu „pop”? I wreszcie, czy jest on niezbędny dziecku, które (chcemy lub nie) z coraz to większą sprawnością dryfuje po mieliznach popkultury? Te i inne wątpliwości (skądinąd nierozstrzygalne) staną się przedmiotem moich dociekań.

Konsumuj i ... stań się lepszy!

Tym, co namacalnie kształtuje rzeczywistość w stylu pop, są media. Mają one niekwestionowany wpływ na dokonywanie przez dzieci i młodzież wyborów, również tych etycznych. Telewizja, Internet, prasa dostarczają nieustannie swoim użytkownikom coraz to nowsze i atrakcyjniejsze wizualnie produkty. Pod pojęciem „produkt” kryje się zaś niejedno.

Moją szczególną uwagą zwróciła obfitująca w „migotliwość znaczeń” rzeczywistość oferowana dziecku poprzez nęcące i dostępne na wyciągnięcie dłoni teksty kultury popularnej. Jednym z nich jest ciesząca się niezmiennie dużym zainteresowaniem od kilku już lat seria filmów animowanych o *Odlotowych Agentkach*⁴, nawiązująca w swojej konwencji do popularnego w latach 70. serialu *Aniołki Charliego*⁵.

Jeden z odcinków serii o agentkach, zatytułowany *Szalone zakupy*, może wywołać konfuzję. Niestety jednak nie w dziecku, a raczej u dorosłego odbiorcy. W odcinku tym bohaterki muszą się zmierzyć z Simonem Tuckerem – założycielem armii niszczącej sklepy i „bojownikiem” o wolność w rzeczywistości zniewolonej przez konsumpcjonizm.

4 Tytuł oryginalny to *Totally Spies*, tłumaczony na język polski jako *Odlotowe Agentki*, odc. 22 – *Szalone zakupy*, amerykańsko-francuski serial animowany, nadawany przez kanał telewizyjny Jetix, <https://www.youtube.com/watch?v=iAgYt4GY0Ik>

5 Fabuła serialu, której pomysłodawcami byli Aaron Spelling i Leonard Goldberg, realizowała prostą, ale dość odważną jak na ówczesne czasy koncepcję: trzy atrakcyjne dziewczyny walczą z przestępcami. Aniołki promowały wizerunek kobiety inteligentnej, silnej, bezwzględnej, autonomicznej i sprawnej fizycznie, która potrafi skutecznie obchodzić się z bronią.

Tucker pragnie bowiem „uwolnić świat od materializmu i konsumpcji poprzez likwidację wszystkich centrów handlowych”⁶. Z jego ust padają znamienne słowa: „Beverly Hills to zakął ludzkości, jaskinia zła, przykład konsumpcyjnej egzystencji”⁷. Z całą pewnością przyświeca mu zatem wzniosły cel. Dlatego zwraca uwagę fakt, że Tucker od początku jest wyraźnie kreowany na czarny charakter i adwersarza agentek.

Zdziwienie odbiorcy jednak mija, gdy minuta po minucie wnika on w animowaną rzeczywistość, która uwodzi, i to nie tylko dziecięcogo widza. Razem z bohaterkami odwiedzamy nowo powstałe w Beverly Hills centrum handlowe, którego otwarcie (jak zapewnia jedna z zachwyconych tym faktem agentek) jest „największym wydarzeniem od czasów wynalezienia sztucznych paznokci”⁸. Galeria handlowa jawi się zatem jako świątynia konsumpcji, a rytuał zakupów jest warunkiem *sine qua non* wszystkich tych, którzy pragną uchodzić za szczęśliwych. Zaaferowana zakupami jedna z dziewcząt stwierdza: „mają tu wszystko, co reklamowali! Mogłabym stąd w ogóle nie wychodzić!”⁹.

Świadomy odbiorca, a za takiego (ośmielę się to stwierdzić) mogę się uważać, dostrzeże również wyraźnie eksponowane w filmie marki, które nawiązują do tych istniejących na rynku. I tak bez wątpienia nieprzypadkowe wydaje się podobieństwo nazwy obecnej w filmie galerii handlowej Harrows do rzeczywistego Harrodsa – luksusowego domu towarowego na Brompton Road, w dzielnicy Knightsbridge, w Londynie. Zadziwiająca zbieżność występuje także pomiędzy prezentowanym w *Odlotowych Agentkach* wyrazistym kształtem flakonika perfum a dostępnymi na rynku luksusowymi perfumami „Angel”, marki Thierry Mugler.

Nabywanie, posiadanie, konsumowanie dóbr to aktywności konstytuujące szeroko pojętą kulturę konsumpcji. Zaprezentowano je w filmie jako rozrywkę nobilitującą jej uczestników, w której biorą udział tylko nieliczni. Co ważne, status owych nielicznych został już dawno „wynegocjowany” – w jednej ze scen agentki w swoich zwykłych, codziennych strojach wkraczają do ekskluzywnego butik, z którego natychmiast zostają wyproszone przez ekspedientkę. Okazuje się bowiem, że butik obsługuje wyłącznie „ekskluzywną, wybraną klientelę”¹⁰, do której agentek niestety nie zaliczono. Zakupy stają się tutaj bez wątpienia

6 *Odlotowe Agentki*, odc. 22..., <https://www.youtube.com/watch?v=iAgYt4GY0Ik>

7 Tamże.

8 Tamże.

9 Tamże.

10 Tamże.

kryterium oceny wartości człowieka-konsumenta i warunkiem osiągnięcia wysokiej pozycji w systemie stratyfikacji społecznej.

Kontrowersje może budzić fakt, że omówiony przeze mnie odcinek *Odlotowych Agentek* zawiera cały szereg komunikatów, które celnie i niepostrzeżenie docierają do podświadomości bezbronnego, bo niewyposażonego w narzędzia krytycznego osądu, dziecka. Bez wątplenia rozumie ono jednak, że *Szalone zakupy* zamyka happy end – agentki ratują świat przed destrukcyjnym zamiarem Simona Tuckera, dzięki czemu (jak stwierdza jedna z nich) „Zakupy są bezpieczne! I świat znowu stał się lepszy!”¹¹

W treści o tematyce konsumpcyjnej obfituje także prasa dziecięca. Liczebność i różnorodność dostępnych na rynku prasowym tytułów przyprawia o zawrót głowy. Ich wysokie ceny tym bardziej. Obok niezliczonej ilości reklam (jawnych, a także tych typu *product placement* czy tzw. innych informacji rynkowych¹²) widniejących na prawie każdej ze stron, pisma te są wyposażane w rozmaite dodatki, których celem jest budowanie pozytywnych emocji w stosunku do konsumpcji¹³. Kupując zatem którąkolwiek z gazet, nabywamy tym samym całe zestawy „dóbr” (przy czym wyraz „dobro” jest tutaj świadomie poczynionym przeze mnie nadużyciem). Do dziewczynek trafiają: lakiery do paznokci, błyszczki, lusterka, torebki w krzykliwych kolorach, biżuteria, do chłopców zaś maski, miecze świetlne Star Wars, figurki przedstawiające bohaterów ulubionych filmów dla dzieci czy laserowe nakładki na palce (?). Ich jakość i wartość użytkowa jest dyskusyjna. Nie o jakość idzie jednak wydawcom, a o dochody i, co ważne, o przygotowanie czytelnika pism dla dorosłych oraz pozyskanie przyszłego nabywcy i konsumenta¹⁴. Taką intencję można dostrzec w skierowanej do dziewczynek gazecie „Movie Star Planet”¹⁵.

11 Tamże.

12 Zob.: M. Lisowska-Magdziarz, *Barbie wyrusza do pokonsumpcji (i nie ma przy sobie gotówki). Trening postaw konsumpcyjnych w magazynach ilustrowanych dla dzieci*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, M. Bogunia-Borowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 61.

13 Tamże, s. 61.

14 Tamże, s. 60.

15 Miesięcznik będący przewodnikiem po istniejącej od 2009 r. komputerowej grze internetowej stworzonej przez duńskiego projektanta Clausa Jensena. W „MovieStar Planet” gracze tworzą własne gwiazdy filmowe, które uczestniczą w produkcji krótkich filmów. Gracze tworzą społeczność, w obrębie której wymieniają się zrealizowanymi filmami. Za drobną opłatą gracze mogą kupić ekskluzywne ubrania dla wykreowanych przez siebie gwiazd.

Nawet pobieżna analiza pisma pozwala stwierdzić, że poświęcone jest ono branży modowej. Sześć- i siedmiolatki mogą się w nim zapoznać z wyrażeniami, „których znajomość przyda się każdemu miłośnikowi mody!”¹⁶. I tak do słownika dziecka trafiają (z całą pewnością niezbędne) pojęcia: „wybieg, prêt-à-porter, haute couture, Brand” czy „fashionistka”¹⁷. Na kolejnych stronach pisemka czytelnik może się „zagłębić” (a w kontekście zawartych w czasopiśmie treści sformułowanie to wydaje się oczywistym oksymoronem) w lekturze komiksu *Spełnione marzenia*. Jego bohaterki wybierają się na pokaz sławnego projektanta. Problem dziewczyn polega na tym, że... nie mają się w co ubrać(!). Fakt ten można by, rzecz jasna, skwitować uśmiechem, gdyby niedobitnie brzmiące słowa, padające z ust jednej z komiksowych postaci: „Musimy wyglądać jak najmodniej! W końcu tylko ci najlepiej ubrani mogą siedzieć w pierwszym rzędzie!”¹⁸. Pierwszy rząd to oczywiście miejsce dla uprzywilejowanych, ekskluzywnych konsumentów, a ich wartość ocenia się wyłącznie na podstawie siły nabywczej, jaką dysponują. Sama doświadczyłam tego „boleśnie”, kiedy to podczas dyżuru w świetlicy szkolnej, będące pod moją opieką dzieci z klas I–III szkoły podstawowej dostrzegły ze zdziwieniem, że nadal(!) jestem posiadaczem klasycznego telefonu komórkowego z klawiaturą. Ponieważ jednak mam prawdziwe szczęście do ludzi, które i tym razem mnie nie zawiodło, dzieci okazały mi wiele zrozumienia i zadeklarowały dalszą przyjaźń. Przyjęłam ją pełną wdzięczności i po kilku miesiącach... zmieniałam swój dotychczasowy telefon na dotykowy...

O rzeczywistości *à rebours*, czyli o kulturowej infantylizacji świata

Maksymalizacja zysków i minimalizacja strat. To nadrzędna zasada rynku. Uwikłanie współczesnej kultury w prawa ekonomii poskutkowało presją wywieraną na jej uczestników, a tym samym przyczyniło się do zmian, które eskalują. Zjawiskiem, które unaocznia te zmiany, jest postępująca infantylizacja kultury, wyrażająca się w „zanikaniu granic pomiędzy dziećmi i dorosłymi”¹⁹, co w żaden sposób nie przekłada się na zacieśnienie i pogłębienie ich wzajemnych relacji.

16 „MovieStar Planet” 2014, no 4, s. 5.

17 Tamże, s. 5.

18 Tamże, s. 7.

19 M. Bogunia-Borowska, *Infantylizacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantylizacja dorosłych*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, M. Bogunia-Borowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 15.

Infantylicyzacja kulturowa to kontinuum, na którego przeciwległych i jednocześnie dopełniających się biegunach usytuowane są dwa zjawiska – adolescencja dzieci oraz infantylicyzacja dorosłych²⁰. Dzieci tracą swoją dziecięcość, zyskując dostęp do obszarów zarezerwowanych dotychczas wyłącznie dla dorosłych. Dorosli zaś coraz większe znaczenie przypisują tak typowej dla okresu dzieciństwa zabawie, czyniąc z dorosłości okres permanentnego moratorium. W tak pojętej rzeczywistości dominują przygodność, powierzchowność i „nieznośna lekkość bytu”²¹. Coraz częściej również intelektualna i emocjonalna próżnia, która paradoksalnie ma niejedno do zaoferowania.

Wystarczy przyjrzeć się temu, co oferuje dzieciom i jak kształtuje ich gusty rzeczywistość medialna. Obecnie „media stają się głównym źródłem życiowych przeżyć jednostki, toteż w wyniku tego procesu wyłania się kultura upozorowania, w której «rzeczywistość rzeczywista» miesza się z medialną do granic nierozróżnialności”²².

Fenomenem, obok którego pedagog nie powinien przejść obojętnie, jest wzmożona współcześnie popularność programów typu *talent show* z dziećmi w roli głównej. Zjawisko to jest bez wątpienia wyrazem konsumowania dzieciństwa i postępującej infantylicyzacji kulturowej. Wśród odbiorców tego typu *reality show* znajdują się zarówno osoby dorosłe, jak i dzieci. Ci pierwsi (o ile nie stronią od refleksji) widzą zmagania kilkulatków, których wystylizowano jak dorosłych, którzy śpiewają piosenki dorosłych wokalistów, którzy rywalizują i, chcąc osiągnąć jak najwyższe noty, kokietują oceniające ich jury. Drudzy zaś otrzymują „doskonałą” rozrywkę, której, oprócz dziecięcych uczestników, dostarcza składające się z nierzadko zdziecinniałych dorosłych jury.

To właśnie można zaobserwować w nadawanym przez stację TVN programie „Mali Giganci”²³. Dzieciństwo staje się we wspomnianym programie produktem komercyjnym, który należy sprzedać w atrakcyjnej i niekoniecznie etycznej formie. Dziecięcy uczestnicy to bezwolne marionetki, które stają się przedmiotami, nie zaś podmiotami działań dorosłych. Tutaj dowiadują się oni, że brak talentu, niewiedzę lub ewentualne niedociągnięcia można przykryć arogancją i dezynwolturą. W pełni świadoma jest tego dziewięcioletka Maja. Ku uciesze gawieździ nie wie, jaka jest odpowiedź na pytania: co to jest Hiszpania?; gdzie

20 Tamże, s. 15.

21 Określenie zaczerpnięte z powieści M. Kundery pt. *Nieznośna lekkość bytu*.

22 Z. Melosik, *Pedagogika kultury popularnej*, s. 135.

23 <http://player.pl/programy-online/mali-giganci-odcinki,2702/odcinek-3,S00E03,37470.html>

jest położona? Sądząc po reakcjach widowni, jest tym bardziej „rozkoszna”, im większą ignorancją i arogancją się wykazuje. Jej zachowanie „docenia” jeden z jurorów, Kuba Wojewódzki, porównujący dziewczynkę do *hiszpańskiej rozpierduchy*²⁴. Balansujące na granicy kiczu pseudo-błyskotliwe komentarze dziennikarza dopełniają wzmacniany przez media wizerunek Wojewódzkiego – wiecznego chłopca. Pozostałe członkinie jury (piosenkarka – Agnieszka Chylińska i aktorka – Katarzyna Bujakiewicz) nie budzą wprawdzie takich kontrowersji, ale rozmawiają z dziećmi w sposób odbiegający od akceptowanego. Nie przyjmują bowiem punktu widzenia dzieci, a wchodzą w ich rolę, przez co stają się wtórnie infantylne.

Quo vadis, magister?

Jakimi, w związku z powyższym, narzędziami dysponuje nauczyciel? Co może zaproponować swoim kilkuletnim podopiecznym, skoro on sam i szkoła, którą reprezentuje, w porównaniu z rzeczywistością w stylu pop są mało atrakcyjni? Jaką postawę powinien przyjąć wobec będącej w natarciu popkultury, której treści stanowią istotny element socjalizacji jego podopiecznych?

Według L. Witkowskiego, „tradycyjne myślenie o zachłystywaniu się [...] kulturą masową sugerowało skażenie tej oferty złem, z którym należy walczyć, odcinając jego dostęp do programu i kanonu szkolnego, z jednoczesnym podejmowaniem wysiłku operowania treściami jedynie kultury «wysokiej», kanonizowanej”²⁵. Również zdaniem Z. Melosika kultura popularna bardzo długo istniała wyłącznie na peryferiach pedagogiki i do dnia dzisiejszego przez wielu postrzegana jest jako niepoważna, niewarta uwagi. Co gorsza, jak podkreśla badacz, zapomnia się o tym, że lekceważenie jej wydaje się równoznaczne z ignorowaniem dzieci i młodzieży, które w tej kulturze wzrastają. To zaś, niestety, w prostej linii prowadzi do lekceważenia pedagogiki (w tym szkoły i nauczycieli) przez jej podmioty – dzieci i młodzież²⁶.

Nie wszyscy nauczyciele są świadomi tego, że obecnie nie szkoła, dom, bohaterowie narodowi czy literaccy stają się wzorcami do naśladowania. Dzieje się to raczej za sprawą rówieśników i wytworów popkultury – idoli, czasopism młodzieżowych, muzycznych stacji

24 Tamże.

25 L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2007, s. 49.

26 Zob.: Z. Melosik, *Pedagogika kultury popularnej*, s. 135.

telewizyjnych i radiowych. Ignorowanie tego faktu jest niestety równoznaczne z przyjęciem „polityki samowykluczania”²⁷ i pozbawiania się wpływu na podopiecznych. Wpływ ten można odzyskać, jak podkreśla L. Witkowski, „próbując przejąć, na użytek środków oddziaływania szkolnego, z kultury masowej formy i metody przekazu kulturowego (z jej wizualnością, spektaklem, felietonem, fragmentem, komiksem), aby zachować szansę na kontakt z kulturą «wysoką» [...]”²⁸. Oznaczałoby to konieczność eksplorowania przez nauczycieli obszarów, które dotychczas odrzucane były przez szkołę. Warto się o to pokusić, bowiem siła kultury popularnej polega na tym, że ze względu na swój egalitarny charakter w sposób skuteczny może transmitować ona wśród szerokiego grona odbiorców treści i wartości inaczej dla nich niedostępne²⁹.

Dlatego aktywne uczestnictwo nauczycieli w tym co masowe pozwoli na intelektualizację kultury popularnej i tym samym zdjęcie z niej piętna powierzchownej i szkodliwej. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice najmłodszych uczniów powinni podejmować próby wnikania w gloryfikowaną przez swoich wychowanków poprzeczywistość, która w przeciwieństwie do kultury wysokiej nie jest hermetyczna i elitarna. Przy czym „wnikać” nie oznacza przyjąć bezkrytycznie, ale dobrze poznać i umieć dostrzec obok zagrożeń, jakie niesie ze sobą kultura popularna, także szanse na rozwój.

Skutki odrzucania światopoglądu czy systemu wartości młodzieży mogą być znacznie poważniejsze niż tylko pogorszenie stosunków między nauczycielem a uczniem. Wychowawcy i rodzice, negując i piętnując kategorycznie „świat życia” młodego człowieka, zupełnie bezwiednie przyczyniają się do wytworzenia *tożsamości negatywnej*, która polega na identyfikowaniu się podmiotu z treściami odrzucanymi lub zakazywanymi przez nieakceptowanego nadawcę³⁰. Ponadto, jak podkreśla L. Witkowski, „rygorystyczne tępienie czy zagłuszanie myśli cudzej, niedopuszczanej do głosu poza pełnym patosu jej napiętnowaniem i redukującym ją urzeczowieniem [...] – to nagminnie obecne źródła klęsk i patologii edukacyjnych i wychowawczych”³¹.

27 Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 69.

28 L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka...*, s. 50.

29 Tamże, s. 93.

30 Zob.: L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, IBE, Warszawa 2007, s. 21.

31 Tamże, s. 80.

Kultura masowa może okazać się niezwykle płodnym kontekstem w pracy z dziećmi, gdyż znacznie łatwiej jest pozyskać ich zainteresowanie zjawiskiem, które jest im dobrze znane i w odniesieniu do którego mogą one występować niemal z pozycji „eksperta”³².

Co więcej, nauczyciel może wiele uczynić, aby przenikająca każda sferę życia kultura popularna była wyzwaniem intelektualnym zarówno dla niego, jak i dla jego podopiecznych. Rola pedagoga, ale także rodzica, polega na gotowości do współodczuwania z dzieckiem, na przewodniczeniu mu w świecie kultury, a także pomocy w recepcji jej tekstów, które przyjmowane bezkrytycznie fałszują rzeczywistość. Dziecko nie powinno być pozostawione samo sobie z interpretacją tego, co wieloznaczne. Zwłaszcza że zdystansowanie się wobec produktów konsumpcji masowej, z którymi tak mocno się identyfikuje, jest tym trudniejsze, im bardziej są one dostępne. Nie chodzi jednak o to, że szkoła ma wyposażyć dzieci w powszechnie uznane wartości czy modelowe postawy. Ma raczej przygotowywać do myślenia krytycznego, które pełni funkcję wyzwalającą, a w przyszłości czyni podmiot władnym do samostanowienia o sobie.

Warto przyznać rację L. Witkowskiemu, który dobitnie podkreśla, że „szkoła w pracy nauczycieli i programach powinna uznać prawomocność tej kultury jako przedmiotu analizy, krytycznej refleksji i uważnego śledzenia obecnych w niej sprzeczności”³³. Nie da się bowiem uciec od czegoś, co nieodwracalne i na stałe wkracza do edukacji.

Kończąc, chcę wyrazić życzenie – oby czas poświęcony kulturze masowej w edukacji nie był czasem straconym, a dobrze i świadomie spożytkowanym. Oby nauczyciele o dostatecznie rozwiniętych krytycznych kompetencjach kulturowych dostrzegali konieczność wchodzenia w dyskurs z kulturą popularną, w której tak mocno zakorzenieni są ich podopieczni. Takie działanie ma szansę rozprawić się z mitem szkoły skostniałej, anachronicznej i nudnej, czego jako były uczeń, a obecnie pedagog, sobie życzę.

BIBLIOGRAFIA

Bogunia-Borowska M., *Infantylizacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantylizacja dorosłych*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, M. Bogunia-Borowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

32 Tamże, s. 85.

33 Tamże, s. 119.

- Lisowska-Magdżarz M., *Barbie wyrusza do pokonsumpcji (i nie ma przy sobie gotówki). Trening postaw konsumpcyjnych w magazynach ilustrowanych dla dzieci*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, M. Bogunia-Borowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Melosik Z., *Pedagogika kultury popularnej*, [w:] *Pedagogika – subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2010.
- Melosik Z., *Pedagogika kultury popularnej*, [w:] *Pedagogika*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2010.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, IBE, Warszawa 2007, s. 21.
- <http://player.pl/programy-online/mali-giganci-odcinki,2702/odcinek-3,S00E03,37470.html> [dostęp 01.04.2015].
- <https://www.youtube.com/watch?v=iAgYt4GY0Ik> [dostęp 26.03.2015].

A MASS CULTURE AS THE SPACE FOR AN EARLY SCHOOL EDUCATION TEACHER'S ACTIVITY

(Summary)

The following considerations are an attempt to face the present, more and more prevalent phenomenon – mass culture, referred to as popular culture as well, which plays a significant role in the early childhood socialization process. It is also present in the life of those who are responsible for the generation growing up under their care. Therefore, it seems necessary for education organizers to be fully conscious while exploring this difficult and risky issue of mass culture. This is particularly important that children are uncritical in accepting what they are offered from the external world and are easily mesmerized by anything that is massive. The task of educators is then to consciously and critically participate in the culture which manipulates, mesmerizes and devours altogether.

Keywords: pop culture, mass culture, socialization, consumption culture, culture of infantilisation, children's adolescence, infantilisation of adults.

Anna Basińska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Nauczyciel – uczący się dorosły. Refleksje nauczycieli wychowania przedszkolnego pracujących w oparciu o program Tablit

Uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*) jest koniecznością, przed którą staje każdy człowiek, który chce podążać z nurtem postępu i zmian, jakie dynamicznie dokonują się we współczesnym świecie. Nauczyciele są tą grupą zawodową, która powinna często dokonywać przeglądu swojej wiedzy i umiejętności dydaktycznych. Jak pisze Irena Adamek „główne oczekiwania wobec nauczyciela wczesnej edukacji dziecka to takie, aby był świadomym i krytycznym interpretatorem zarówno własnej aktywności zawodowej, jak i otaczającego świata, przy czym jego aktywność ma być ukierunkowana na rozwój osobistej kompetencji krytycznej”¹. Na krytyczną refleksję w procesie uczenia się nauczycieli wskazuje również Danuta Waloszek, twierdząc, że samoedukacja to „ustawiczny ruch w doświadczeniach człowieka, ich przegrupowywanie, modyfikowanie, innowacje, poszerzanie, krytyczna analiza, uzupełnianie wiedzą teoretyczną i przenoszenie jej ponownie na praktykę na coraz wyższych poziomach ogólności aż do wielopoziomowej jedności praw teoretycznych i praktycznych”².

Nauczyciele bardzo aktywnie uczestniczą w kursach, szkoleniach i warsztatach mających na celu podnoszenie ich kwalifikacji zawodowych, co po części wynika z wymogu związanego ze zdobywaniem kolejnych stopni awansu zawodowego. Pytanie, na ile taka oferta umożliwia nauczycielom rozwój kompetencji zawodowych i pozwala przenosić nowe doświadczenia i nową wiedzę na codzienną praktykę. Okazuje się, że często wiedza nauczycieli nie idzie w parze z ich przekonaniami i nie

1 I. Adamek, *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zniewolenia i samostanowienia*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, H. Krauze-Sikorska (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 219.

2 D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, s. 80.

przekłada się na ich działania w przedszkolu czy szkole. Otóż, wiedza odnosi się do pewnych faktów, informacji popartych badaniami. Różni się od opinii i przekonań, które wcale nie muszą być poparte wynikami badań. Przekonania odzwierciedlają to, co ludzie myślą, że wiedzą. Są one poparte doświadczeniami, a ludzie bywają do nich silnie przywiązani. To, co ludzie wiedzą i w co wierzą, wpływa na ich myślenie i wybory, których dokonują w codziennym życiu. Przekonania nauczycieli na temat procesu edukacyjnego determinują ich zawodowe działania, również związane z uczeniem się i doskonaleniem zawodowym. Przekonania są trudne do zmiany. Zazwyczaj musi upłynąć sporo czasu, aby nowe, poparte wynikami badań informacje na temat procesu uczenia się zostały zaimplementowane w praktyce i znalazły odzwierciedlenie w przekonaniach nauczycieli.

Badania nad sposobami rozwijania kompetencji zawodowych nauczycieli pokazują, że najbardziej efektywne szkolenia, warsztaty to te, które³:

- łączą nowe pomysły z istniejącymi pomysłami nauczycieli;
- zapewniają okazję do dyskusji i refleksji, do podważenia istniejących pomysłów i budowania nowych;
- organizują proces uczenia się w kontekście bliskim i znanym nauczycielom;
- podważają obecny sposób myślenia poprzez tworzenie dysonansu poznawczego pomiędzy nowymi i starymi ideami, a następnie niwelują go;
- ujawniają uprzednią wiedzę nauczycieli i od tego miejsca rozpoczynają proces uczenia się;
- rozwijają u nauczycieli świadomość istnienia i rozumienie badań nad procesami uczenia się, dzięki czemu będą potrafili w sposób intencjonalny dokonywać wyboru odpowiednich metod pracy z uczniem;

Na niejednoznaczność koncepcji całościowego uczenia się wskazuje A. Jurgiel, która analizuje rozmaite argumenty na rzecz celowości podejmowania uczenia się w konkretnym kontekście społecznym, ekonomicznym i kulturowym. Zauważa, że „dopasowywanie się do świata i obowiązujących standardów przedstawiane jako podstawowy cel edukacji dorosłych, jak i dopuszczenie do głosu równie ważnego nieformalnego uczenia się jako dopełniającego jej rzeczywistą wartość, mogą wskazywać na [...] adaptacyjny walor uczenia się przez całe życie.

3 A. Gulamhussein, *Teaching the Teachers. Effective Professional Development in the Era of High Stakes Accountability*, centerforpubliceducation.org [dostęp 10.06.2015].

Tymczasem jej transgresyjną, emancypacyjną moc ujawnia uczenie się utożsamiane z doświadczaniem społecznym i kulturowym, odwołujące się do poczucia sprawstwa⁴. Oznacza to, że tworzenie takiego środowiska uczenia się, które da nauczycielom możliwość współdziałania z innymi nauczycielami, możliwość prowadzenia innowacji edukacyjnych i podejmowania autonomicznych działań w klasie przyczyni się do rozwoju poczucia sprawstwa i będzie miało moc zmieniającą praktykę edukacyjną. Niestety, nauczycielom często odbiera się możliwość podejmowania decyzji dotyczących doboru treści i metod poprzez rozbudowywane do granic możliwości realizacyjnych programy.

Już w 1904 r. Dewey zastanawiał się nad tym, na ile nauczyciele są intelektualnie zniewalani i ograniczani przez wydawców podręczników, ustawodawców i dyrektorów szkół. Dewey postrzegał proces refleksji jako sposób na rozwinięcie nauczycielskiego profesjonalizmu. Profesjonalizm powstający na bazie podejścia refleksyjnego do procesu edukacyjnego dostarcza nauczycielom okazji do systematycznego namysłu nad ich doświadczeniami i przekonaniami. Rodgers akcentuje, że refleksja pomaga nauczycielom w zrozumieniu tego, co i dlaczego robią ich uczniowie. Rozumienie uczniów i kontekstu, w którym odbywa się proces uczenia się, umożliwia nauczycielom lepsze przygotowanie do wyrażania własnych potrzeb i celów w kontekście potrzeb i celów uczniów. Refleksja umożliwia nauczycielom „zajęcie stanowiska i zaproponowanie działań, zarówno wewnątrz, jak i poza murami klasy szkolnej”⁵. Rodgers, analizując pomysły Deweya dotyczące procesu refleksji, pisze, że jest to „proces myślowy, który przenosi uczącego od jednego doświadczenia do kolejnego z głębszym rozumieniem związku pomiędzy nimi i związku z innymi doświadczeniami i pomysłami”⁶. Według Rodgersa refleksja jest kluczowym elementem, który umożliwia ciągłość uczenia się i który docelowo zapewnia indywidualny i społeczny postęp. Jak zaznacza, proces refleksji nie odbywa się w izolacji, lecz raczej pojawia się w trakcie interakcji z innymi i ze społecznością.

„Wielu dydaktyków podkreśla, że aby prawidłowo realizować założone cele zadania współczesnej szkoły, nauczyciel musi prowadzić

4 A. Jurgiel, *Nakaz uczenia się przez całe życie – mantra współczesnych andragogów*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 434.

5 C. Rodgers, *Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking*, „Teaches College Record” 2002, no 4, s. 855.

6 Tamże, s. 855.

działalność innowacyjną. A więc istnieje potrzeba tworzenia wokół nauczycieli-innowatorów klimatu twórczego działania, aby w środowisku, w którym pracują, dobrze się czuli, byli akceptowani i szanowani”⁷. Nauczyciele realizujący program wychowania przedszkolnego *Tablit* prowadzili działalność innowacyjną i postrzegali siebie jako innowatorów. Na końcu podzielili się swoimi refleksjami na temat zmian, jakich dokonała w ich praktyce edukacyjnej i w nich samych przygoda z *Tablitem*.

Tablit – innowacyjna edukacja przedszkolna

Program wychowania przedszkolnego *Tablit*⁸ powstał na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w ramach projektu *Tablit – innowacyjny program wychowania przedszkolnego* finansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Program jest skonstruowany w oparciu o 27 czterotygodniowych projektów edukacyjnych realizowanych w ciągu trzech lat pobytu dziecka w przedszkolu (9 projektów na rok). Scenariusze projektów obfitują w różnorodne propozycje zadań dla dzieci, z których nauczyciel sam wybiera te, które dla jego grupy są najbardziej wartościowe edukacyjnie. *Tablit*, w odróżnieniu od wielu dostępnych na rynku edukacyjnym programów wychowania przedszkolnego, stwarza dzieciom warunki do poznawania świata poprzez samodzielne działanie, odkrywanie, przeżywanie i dyskusowanie. Nauczyciel jest tu inspiratorem, ale również uczestnikiem procesów edukacyjnych. Stanowi cenne źródło wsparcia rozwojowego i pełni rolę organizatora środowiska uczenia się.

Co więcej, integralną częścią programu są materiały edukacyjne dostosowane do użytku na tablicach multimedialnych i tabletach. Są to animacje oraz zbudowane w oparciu o nie filmiki przybliżające dzieciom zjawiska przyrodniczo-naukowe, piosenki, banki słownictwa w języku polskim i angielskim związane z tematem oraz gry służące do nauki języka angielskiego. Nauczyciele prowadzą część zajęć w oparciu o te materiały (prezentowane na tablicy multimedialnej). Większość materiałów jest interaktywna, czyli wymaga reakcji i działania dziecka.

7 L. Hurło, *Innowacyjność w pracy zawodowej współczesnego nauczyciela*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 425.

8 A. Basińska, T. Pietrała, U. Zielińska, D. Pietrała, K. Dziubalska-Kołaczyk, *Tablit – innowacyjny program wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

W programie pojawia się także nieznaną do tej pory w Polsce na szeroką skalę metoda modelowania dialogów *Questioning the Author*⁹. W tej metodzie nauczyciel, stosując aktywne słuchanie, stawianie pytań otwartych oraz ich parafrazowanie, zachęca dzieci do dyskusji nad problemem, a także aktywizuje do formułowania i wyrażania opinii na temat zjawisk przyrodniczych prezentowanych na animacjach multimedialnych. W konsekwencji wymiany pomysłów i poglądów, dzieci budują naukowe wyjaśnienia, a jednocześnie rozwijają umiejętności komunikacyjne.

Integralnym elementem programu wychowania przedszkolnego Tablit jest moduł języka angielskiego. Nauczyciel nieznający języka angielskiego może stworzyć dzieciom warunki do jego uczenia się za pośrednictwem materiałów znajdujących się na platformie edukacyjnej.

Wsparcie dla nauczycieli pracujących w oparciu o program Tablit

Program Tablit był testowany przez dwa lata (2013–2015) w 9 przedszkolach przez 60 nauczycieli. Mając świadomość, że nowa oferta programowa zmienia znacząco sposób pracy nauczyciela, zaplanowano w ramach projektu różnorodne działania mające na celu wsparcie nauczycieli w ich codziennej pracy.

W ramach wsparcia materialnego zapewniono przedszkolom sprzęt i materiały niezbędne dla realizacji programu. Każda sala została wyposażona w tablicę multimedialną z rzutnikiem, laptopa, sprzęt badawczy dla dzieci, a także zestaw materiałów niezbędnych do realizacji każdego projektu (wsparcie materialne).

Dodatkowo, w każdym przedszkolu wybrano lidera, który otrzymywał dodatkowe wynagrodzenie za wykonywanie zadań natury organizacyjnej i koordynowanie pracy „nauczycieli tablitowców” w przedszkolu. Wszyscy nauczyciele otrzymywali newslettery z inspiracjami do działań w ramach realizowanych projektów, a także elektroniczne instrukcje „krok po kroku” dotyczące problemowych kwestii (np. związanych z obsługą sprzętu elektronicznego) (wsparcie organizacyjne).

Kluczowym elementem przygotowania nauczycieli do realizacji programu Tablit były szkolenia, które umożliwiły poznanie filozofii i założeń teoretycznych programu Tablit, a także zapoznanie się z budową

9 I. Beck, M. McKeown, *Improving comprehension with Questioning the Author: A Fresh and Expanded View of a Powerful Approach*, Scholastic, New York 2006.

programu oraz ze wszystkimi materiałami stanowiącymi jego obudowę (wsparcie merytoryczne).

Najbardziej rozbudowanym obszarem wsparcia była pomoc natury metodycznej. W ramach projektu zatrudniono doradcę metodycznego – osobę, która współtworzyła materiały metodyczne dla nauczycieli i znała program od podszewki. Jej rola polegała na pomaganiu nauczycielom w każdym aspekcie realizacji programu Tablit. Doradca starał się przyjeżdżać do każdego przedszkola przynajmniej raz w tygodniu, inspirował i pokazywał, w jaki sposób dekorować salę, aranżować centrum badawcze. Odpowiadał na bieżące pytania i wątpliwości nauczycielek, pomagał zapraszać gości – specjalistów. Stał na straży realizacji celów za pomocą metody projektów.

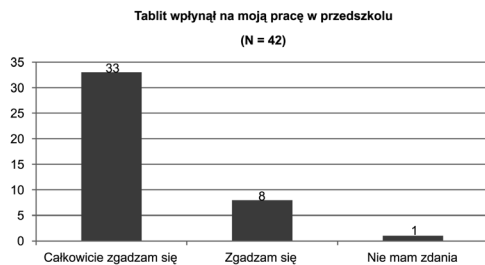
Istotnym elementem wprowadzonym do codziennych działań nauczycieli pracujących na programie Tablit była metoda modelowania dialogów *Questioning the Author* (QtA). Na początku każdy nauczyciel uczestniczył w dwudniowych warsztatach z metody modelowania dialogów *Questioning the Author*. Następnie po upływie miesiąca odwiedzał go mentor metody QtA, który obserwował, w jakim zakresie i z jakim powodzeniem stosuje się do założeń metody, po czym udzielał informacji zwrotnej ze wskazaniem do dalszej pracy. W ankiecie ewaluacyjnej po pierwszych miesiącach pracy to właśnie metoda modelowania dialogów *Questioning the Author* okazała się najtrudniejszym dla nauczycieli aspektem realizacji programu Tablit. W związku z tym każdy nauczyciel kilkakrotnie w ciągu roku otrzymywał informację zwrotną na temat swoich umiejętności modelowania dialogów QtA (na bazie prowadzonych przez mentorów QtA obserwacji zajęć). Dodatkowo, w ciągu dwóch lat wszyscy nauczyciele brali udział co najmniej w kilku warsztatach doskonalących umiejętność modelowania dialogów metodą QtA, dzięki czemu można było obserwować dynamiczny progres w zakresie stosowania tej metody w trakcie dyskusji z dziećmi.

Przez cały okres trwania projektu prowadzono blog, na którym umieszczano posty opisujące i prezentujące realizację projektów przez różne przedszkola. Stanowił on doskonałe źródło inspiracji dla nauczycieli, a także pełnił funkcję motywacyjną, gdyż przedszkola chciały jak najlepiej zaprezentować efekty swojej pracy przed innymi placówkami.

WYNIKI EWALUACJI

Ankieta ewaluacyjna dla nauczycieli, zbierająca opinie respondentek związane z pracą w oparciu o program wychowania przedszkolnego Tablit, zawierała 43 stwierdzenia (zdania) opisujące różne aspekty realizacji

programu. Respondentki musiały określić, na ile się z danym stwierdzeniem zgadzają (pięciostopniowa skala). Poproszono, aby w miarę możliwości pod każdym stwierdzeniem dodały komentarz uzasadniający określoną odpowiedź. Poniżej zaprezentowano wyniki związane z refleksjami nauczycielek dotyczącymi ich procesu uczenia się.



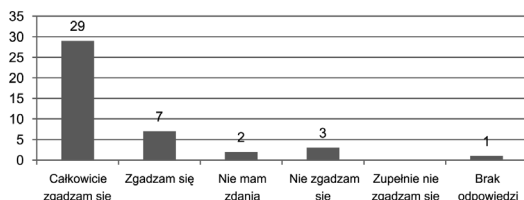
Rys. 1. Opinie nauczycielek na temat wpływu testowania programu wychowania przedszkolnego Tablit na ich praktykę edukacyjną

Źródło: opracowanie własne

Wybrane komentarze respondentek:

- W większym stopniu zwracam uwagę na tworzenie przestrzeni edukacyjnej, która bardzo wpływa na aktywność dzieci.
- Czuję powolne wypalenie, Tablit dał powiew świeżości.
- Dzięki programowi Tablit praca stała się ciekawsza również dla mnie.
- Otworzył mi oczy na to, że nauczanie może być przygodą.
- Nauczyciele mają możliwość elastycznej realizacji propozycji zawartych w programie, to pozwoliło mi na twórczą i refleksyjną pracę.
- Jest bardzo wymagający.

Tablit zmienił mój sposób nauczania z takiego, w którym starałam się wyjaśniać i tłumaczyć na taki, w którym staram się umożliwić dzieciom samodzielne poszukiwanie odpowiedzi (N = 42)



Rys. 2. Opinie nauczycielek na temat zmiany sposobu nauczania za sprawą udziału w projekcie Tablit – innowacyjna edukacja przedszkolna

Źródło: opracowanie własne

Komentarze respondentek:

- Stałam się bardziej obserwatorem niż wykonawcą.
- Stałam się bardziej otwarta na propozycje dzieci i nastawiona na słuchanie.



Rys. 3. Opinie nauczycielek na temat zmiany strategii nauczania za sprawą udziału w projekcie Tablit – innowacyjna edukacja przedszkolna

Źródło: opracowanie własne

W ramach ankiety ewaluacyjnej poproszono również nauczycielki, aby dokończyły zdanie: *Pracując na programie Tablit nauczyłam się...* Z 39 respondentek odpowiedzi udzieliło 36 osób. Wypowiedzi nauczycielek uporządkowano w ramach 5 kategorii:

1. Refleksje związane z metodą modelowania dialogów QtA

Pracując na programie Tablit nauczyłam się metody modelowania dialogów QtA (N¹⁰ = 15).

Pracując na programie Tablit nauczyłam się stawiać pytania otwarte (N = 3).

Pracując na programie Tablit nauczyłam się słuchać dzieci (N = 3).

Pracując na programie Tablit nauczyłam się dyskusowania z dziećmi (N = 2).

Pracując na programie Tablit nauczyłam się jak rozmawiać z dziećmi, tak, aby samodzielnie dochodziły do wiedzy.

¹⁰ Liczba nauczycielek, które udzieliły taką lub bardzo podobną odpowiedź. Jeśli przy wypowiedzi nie zaznaczono liczby N, oznacza to, że jest to wypowiedź jednej nauczycielki.

Pracując na pogramie Tablit nauczyłam się pozwalać dzieciom wypowiadać się w swobodny sposób, nie ograniczając ich, rozwijać ich ciekawość świata.

Pracując na pogramie Tablit nauczyłam się nie krytykować wypowiedzi dzieci.

2. Refleksje związane z metodą projektu

Pracując na pogramie Tablit nauczyłam się korzystania z metody projektu (N = 5).

Pracując na pogramie Tablit uwierzyłam, że dzieci mogą być ekspertami.

Pracując na pogramie Tablit nauczyłam się stosowania innowacyjnych, aktywizujących metod pracy.

Pracując na pogramie Tablit nauczyłam się innej organizacji pracy.

3. Refleksje związane z obsługą sprzętu

Pracując na pogramie Tablit nauczyłam się korzystania (obsługiwanie) z tablicy multimedialnej (N = 4).

4. Refleksje związane z założeniami dotyczącymi procesu nauczania i uczenia się

Pracując na pogramie Tablit nauczyłam się, że można inaczej spojrzeć na pracę z dziećmi, tak by dziecko samo odkrywało i doświadczało.

Pracując na pogramie Tablit nauczyłam się tego, że nie należy podawać wiedzy na tacy.

Pracując na pogramie Tablit przekonałam się, że dzieci również posiadają wiedzę naukową – mogą być ekspertami.

Pracując na pogramie Tablit nauczyłam się przyjmować rolę słuchacza i obserwatora.

5. Refleksje związane z rozwojem osobowości

Pracując na pogramie Tablit nauczyłam się poszukiwania, kreatywności, odwagi w działaniu.

Pracując na pogramie Tablit nauczyłam się otwartości na nowości.

Wnioski

Na ile udział w projekcie polegającym na implementowaniu programu wychowania przedszkolnego *Tablit* zmienił utrwalone sposoby działania nauczycieli? Czy przełamał często występującą rutynę? Na ile zmienił perspektywę, z której nauczyciele patrzą na swoją praktykę edukacyjną?

- Większość refleksji nauczycielek dotyczących tego, czego nauczyły się w trakcie pracy w oparciu o program *Tablit* związana jest z kompetencjami metodycznymi (nauka metody modelowania dialogów *Questioning the Author* oraz nauka pracy metodą projektów). Refleksje nauczycielek koncentrujące się na kompetencjach metodycznych mogą wynikać z dużej ilości czasu, jaki poświęcono na doskonalenie tych kompetencji w ramach projektu.
- Mimo początkowo wysokiego poziomu sceptycyzmu nauczycieli co do metody *QtA*, intensywny indywidualny *coaching* sprawił, że nauczyciele dostrzegli walory edukacyjne nowego podejścia i byli w stanie zmienić sposób komunikacji z dziećmi podczas zajęć.
- Zmiany dokonane w ramach *Tablita* są trwałe, gdyż prawie wszyscy nauczyciele zadeklarowali, że w kolejnych latach będą pracować w oparciu o ten program. Jedna z nauczycielek napisała: „Nie wyobrażam sobie, że mogłabym wrócić do pracy na poprzednim programie. Zanudziłabym dzieci i siebie”.
- *Tablit* miałby dużo mniejszą szansę powodzenia, gdyby nie objęto nauczycieli tak szerokim wsparciem w ramach ich pracy dydaktycznej. **Wprowadzanie zmian w edukacji należy rozpoczynać od przekonania do nich nauczycieli i udzielenia im systemowego wsparcia.**

BIBLIOGRAFIA

- Adamek I., *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zniewolenia i samostanowienia*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, H. Krauze-Sikorska (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Basińska A., Pietrala T., Zielińska U., Pietrala D., Dziubalska-Kończak K., *Tablit – innowacyjny program wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Beck I., McKeown M., *Improving comprehension with Questioning the Author: A Fresh and Expanded View of a Powerful Approach*, Scholastic, New York 2006.

- Jurgiel A., *Nakaz uczenia się przez całe życie – mantra współczesnych andragogów*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Gulamhussein A., *Teaching the Teachers. Effective Professional Development in the Era of High Stakes Accountability*, centerforpubliceducation.org [dostęp 10.06.2015].
- Hurło L., *Innowacyjność w pracy zawodowej współczesnego nauczyciela*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Rodgers C., *Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking*, „Teaches College Record” 2002, no 4.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.

A TEACHER – AN ADULT LEARNER. REFLECTIONS OF KINDERGARTEN TEACHERS WORKING ON TABLIT – KINDERGARTEN CURRICULUM

(Summary)

In this paper, a problem of teachers' learning and making changes in their teaching is undertaken as well as results of an evaluation survey carried out among teachers who were testing Tablit – innovative kindergarten curriculum for two years are presented. The curriculum required a lot of changes in teacher's organization of educational process, methods of teaching and understanding the teaching and learning processes of young pupils. Teachers received a lot of support during the implementation of the program, which were to help them in the implementation of the changes.

Keywords: teacher, kindergarten, kindergarten curriculum, professional development, Tablit.

Dagna Czerwonka

Kolegium Jagiellońskie Toruńska Szkoła Wyższa

Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wobec oczekiwań XXI wieku

Wprowadzenie

Głównym motywem do przygotowania niniejszego artykułu było to, że sama jestem nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej. Problematykę konferencyjną *Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej dziecka* postanowiłam odnieść bezpośrednio do zagadnień związanych kompetencjami nauczyciela wobec oczekiwań XXI w. Myślę że jest to bardzo aktualny i ważny temat, który należy podejmować szczególnie, kiedy obserwujemy dynamiczne przemiany kulturowe, a reforma edukacji, z którą się zmagamy, szczególnie wpływa na funkcjonowanie nauczycieli, rodziców i uczniów polskiej szkoły. Rosną wymagania i oczekiwania wobec uczniów, tak jak lista pożądanых cech pedagoga coraz bardziej się wydłuża.

Kolejnym motywem, który sprawił, że podjęłam analizę powyższego zagadnienia był fakt, że edukacja wczesnoszkolna często bywa niedocenianym etapem kształcenia przez samych pedagogów. A przecież ten etap kształcenia i wychowania może ukształtować dalszy stosunek młodego człowieka do nauki.

Dobry nauczyciel w klasach I–III potrafi przygotować ucznia do łagodnego przejścia z nauczania zintegrowanego do nauczania przedmiotowego. Kompetentny pedagog przygotowuje podopiecznego do wkroczenia w okres dojrzwania. Z pewnością zadania, jakie spoczywają na nauczycielu nauczania wczesnoszkolnego, wymagają od niego niezwyklej odpowiedzialności za drugą osobę, – za jej rozwój intelektualny, emocjonalny, fizyczny i duchowy.

Śmiało można stwierdzić, że od współczesnego nauczyciela wymaga się zdecydowanie więcej niż w poprzednich stuleciach. Zdaniem J. Keil: „[...] zawód nauczyciela jawi się jako zawód szczególnie trudny, wymagający jednocześnie wielu specyficznych kwalifikacji, określonych postaw kulturalnych, intelektualnych, moralnych, społecznych,

psychicznych, a także wysoko rozwiniętych umiejętności dydaktycznych i bogatego zasobu informacji z różnych dziedzin nauki¹.

Bardzo szybki rozwój cywilizacji, a także nieustające przemiany kulturowe sprawiają, że oczekiwania wobec pedagogów ciągle rosną. K. Konarzewski zwraca uwagę, że z jednej strony nauczyciela się idealizuje, natomiast z drugiej – poniża. Te dwa wizerunki istotnie wpływają na sposób postrzegania jego roli, bowiem pedagog ma „[...] skutecznie nauczać, ale nie stresować, wymagać, ale nie narzucać, utrzymywać dyscyplinę, ale wyrzec się przymusu, być sprawiedliwy, ale w każdym znaleźć coś dobrego, pomagać słabszym i nie zaniedbywać zdolnych. I nade wszystko ma z poświęceniem pracować – doksztalać się i doskonalić zawodowo, troszczyć się o szkolne i pozaszkolne losy każdego ucznia, działać na rzecz lokalnego środowiska, utrzymywać kontakt z nowatorską pedagogiką. Wszystko to ma robić, nie patrząc na zegarek, nie licząc pieniędzy, nie żądając lepszych warunków pracy, bo przecież przyszłość narodu w jego rękach².

Reasumując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że zmiany zachodzące w wielu dziedzinach życia politycznego, społecznego i ekonomicznego mają istotny wpływ na ilość i głębokość przeobrażeń w polskim systemie edukacyjnym. Etap wczesnej edukacji stanowi bardzo ważne podłoże kształcenia każdego człowieka. Jest niezwykle trudny i odpowiedzialny, wymaga wiedzy od nauczyciela, jego świadomości pedagogicznej, twórczego zaangażowania itp. Ponieważ od osób wykonujących zawód nauczyciela wymaga się bardzo wiele, ciągle otwarte pozostaje pytanie, jakie kompetencje powinien posiadać współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej?

Kompetencje współczesnego nauczyciela

Zdecydowana większość naszego społeczeństwa kojarzy obowiązki nauczyciela z przekazywaniem wiedzy i opieką nad dziećmi. Powszechnie mówi się, że zawód nauczyciela to pasja, powołanie, a od osób wykonujących go oczekuje się kultury, wiedzy, ciągłego samodoskonalenia. Wykonywanie tej profesji wymaga szerokich kompetencji zawodowych oraz odpowiednich predyspozycji osobowościowych. Zastanówmy się zatem, czym są owe kompetencje?

1 J. Keil, *Szukaj własnej drogi. Nauczyciel – wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka*, [w:] *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela. Tom II*, A. Kotusiewicz (red.), Wydawnictwo *Trans Humana*, Białystok 2000, s. 45.

2 K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania*, t. 2: *Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 148.

Termin kompetencje, ze względu na szeroki zakres tematyczny, wieloaspektowość i niejednoznaczność, znajduje w literaturze przedmiotu wiele różnorodnych definicji³.

Kategoria kompetencje [łac. *competere* – nadawać się → łac. *competentia* – odpowiedzialność, zgodność⁴] rozumiana jest, jako „zdolność podmiotu do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie. Kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań. Bywa uważana za rezultat procesu kształcenia [...]”⁵.

Bardzo interesujący opis kompetencji podaje M. Czerepiak-Walczak, która określiła je jako: „harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia i pragnień”⁶.

Natomiast według J. Pruchy przez pojęcie kompetencje nauczyciela należy rozumieć „zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę”⁷.

W odniesieniu do nauczyciela kompetencje definiowane są jako ogół zdolności, integracja wiedzy i umiejętności, a także suma kwalifikacji zdobywanych w trakcie kształcenia wraz ze zdobytym doświadczeniem zawodowym. Dlatego też kompetencje nauczyciela często błędnie są utożsamiane z posiadanymi przez niego kwalifikacjami, które są jedynie zadatkami kompetencji⁸.

Prekursorem określania kwalifikacji pedagogicznych w kategoriach kompetencji jest T. Lewowicki, który proponuje tworzenie tzw. modeli kompetencji zawodowych nauczycieli.

Autor wyróżnił m.in. kompetencje osobowościowe, do których zaliczył takie cechy, jak otwartość, wrażliwość, szacunek wobec innych, samokrytycyzm, ukierunkowanie na samorozwój. Kolejna kategoria to

3 B. Muchacka, M. Szymański, *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, B. Muchacka, M. Szymański (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 42.

4 W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Rytm, Warszawa 2000, s. 269.

5 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 34.

6 M. Czerepiak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997, s. 88.

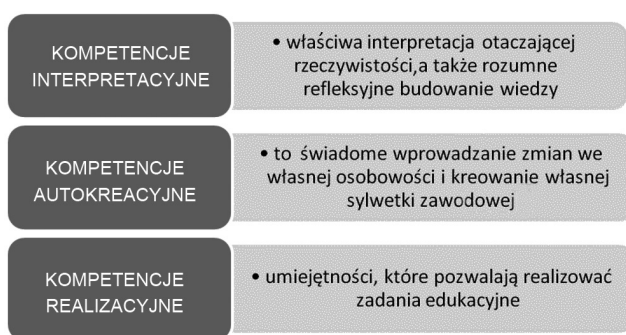
7 J. Prucha, *Pedeutologia* [w:] *Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, B. Śliwerski (red.), tłum. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 306.

8 B. Muchacka, M. Szymański, *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli...*, s. 42.

kompetencje psychologiczne, które wyrażają się w umiejętnościach diagnozowania, prowadzenia negocjacji i rozwiązywania konfliktów. Ostatnia grupa to kompetencje ogólnopedagogiczne i metodyczne, pozwalające nauczycielowi na poznanie swoich uczniów i ich środowiska. Również umiejętność wykorzystywania zdobytej wiedzy w praktyce⁹.

W bardzo interesujący sposób określił kompetencje zawodowe nauczyciela S. Dylak, według którego kompetencje to wiedza, umiejętności, dyspozycje, postawy, wartości konieczne do skutecznej realizacji przyjętych celów. Autor wyróżnił trzy grupy kompetencji zawodowych nauczyciela:

- **kompetencje bazowe** – określają minimalny stopień profesjonalizmu intelektualno-moralnego nauczyciela. Stanowią umiejętności i zdolności, które są niezbędne w realizacji obowiązków wynikających z zawodu nauczyciela.
- **kompetencje konieczne** – bez tych kompetencji nauczyciel nie jest w stanie pracować konstruktywnie. Umożliwiają one nauczycielowi realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych. S. Dylak rozpatruje je na trzech płaszczyznach.



Schemat 1. Kompetencje konieczne nauczyciela

Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1995, s. 38

- **kompetencje pożądane** – są to umiejętności, zdolności i zainteresowania nauczyciela, których posiadanie może być pomocne. Dzięki nim nauczyciel może stać się osobą znacząca dla swoich podopiecznych.

⁹ T. Lewowicki, *Dylematy aksjologii i teleologii społecznej (i edukacyjnej) a kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] *Nowe koncepcje pedagogiczno-psychologicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, M. Ochmański (red.), Lublin 1993, s. 17–18.

Zadaniem W. Strykowskiego lista kompetencji współczesnego nauczyciela wciąż jest otwarta, natomiast sam autor wskazuje poniższą listę¹⁰:

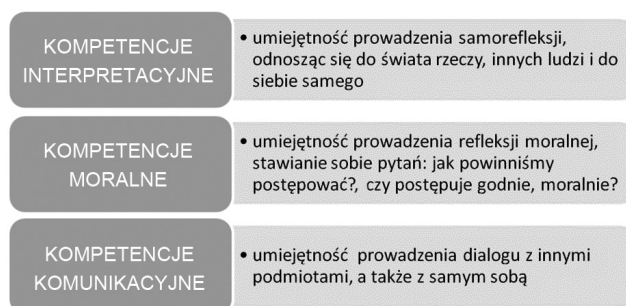
- **kompetencje merytoryczne** – charakteryzują nauczyciela, który obszernie opanował oraz zrozumiał treści nauczania w ramach swojego przedmiotu lub ścieżki edukacyjnej. Potrafi aktualizować swoją wiedzę poprzez samodoskonalenie;
- **kompetencje psychologiczno-pedagogiczne** – zdaniem autora nauczyciel powinien posiadać obszerną wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki, aby potrafił poznawać uczniów i prawidłowo organizować proces nauczania i wychowania;
- **kompetencje diagnostyczne** – aby nauczyciel mógł wspomagać swoich uczniów, powinien wcześniej możliwie dobrze ich poznać, a także ich środowisko społeczno-wychowawcze, w którym przebywają;
- **kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania** – są to umiejętności, które pozwalają nauczycielowi na tworzenie scenariuszy lekcji, programów wychowawczych, programów nauczania, testów i innych narzędzi do mierzenia osiągnięć uczniów;
- **kompetencje dydaktyczno-metodyczne** – tworzy wiedzę na temat istoty, zasad i metod realizacji procesu kształcenia;
- **kompetencje komunikacyjne** – to wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów;
- **kompetencje medialne i techniczne** – umiejętność obsługi urządzeń medialnych;
- **kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły;**
- **kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych;**
- **kompetencje autoedukacyjne** – związane z rozwojem zawodowym.

Jak widzimy autor przedstawił bardzo bogatą listę kompetencji, jakie powinien posiadać współczesny nauczyciel. Jak już wcześniej pisałam, W. Strykowski podkreśla, że lista wymienionych kompetencji nie jest jedyna ani wyczerpująca, może być i powinna być modyfikowana i ciągle ulepszana.

10 W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, Poznań 2003, s. 23.

Inną typologię kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela stworzył R. Kwaśnica, który, opierając się na koncepcji dwóch racjonalności, wyodrębnił dwie grupy kompetencji: kompetencje praktyczno-moralne oraz kompetencje techniczne.

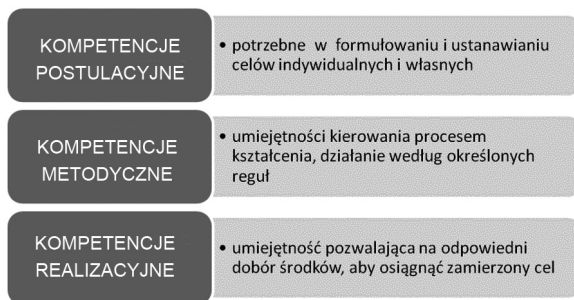
Wśród kompetencji praktyczno-moralnych autor wyróżnił kompetencje interpretacyjne, moralne, komunikacyjne, które ilustruje schemat 2.



Schemat 2. Kompetencje praktyczno-moralne nauczyciela

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 300–301

W grupie kompetencji technicznych R. Kwaśnica wyodrębnił kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne przedstawione na schemacie 3.



Schemat 3. Kompetencje techniczne nauczyciela według R. Kwaśnicy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia...*, s. 300–301

I. Adamek, dokonując analizy kompetencji zawodowych nauczycieli klas I–III, odwołuje się do standardów kompetencji opracowanych

przez grupę ekspertów przy Ministerstwie Edukacji Narodowej. Wśród nich wymienia się kompetencje: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne, moralne.

Autorka opatrzyła powyższą klasyfikację interesującym komentarzem, który pozwolę sobie przytoczyć: „Kompetencje prakseologiczne wyrażają się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, realizacji, kontroli, ocenie procesów edukacyjnych, a komunikacyjne – skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych. Kompetencje współdziałania widoczne są w skutecznych zachowaniach prospołecznych i sprawnych działaniach integracyjnych, a kompetencje kreatywne – w innowacyjności i niestandardowości działań nauczyciela. Informatyczne natomiast w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji”¹¹.

Na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN przyjęto projekt zestawu standardów kompetencji zawodowych nauczyciela. Zostały wyodrębnione następujące kompetencje, które obrazuje schemat 4.



Schemat 4. Kompetencje profesjonalnego nauczyciela

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 39–41

Kompetencje prakseologiczne to umiejętności diagnozowania, skuteczne planowanie i organizowanie działań pedagogicznych. Druga grupa, czyli kompetencje komunikacyjne odpowiadają za poprawne i skuteczne posługiwanie się mową zarówno werbalną, jak i niewerbalną w rzeczywistości edukacyjnej. Kompetencje współdziałania można obserwować w zachowaniach prospołecznych. Umiejętność korzystania z technologii informacyjnej dotyczy kompetencji informatycznych.

¹¹ I. Adamek, *Kompetencje nauczyciela do edukacji zintegrowanej*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, Kraków 2002, s. 15.

O kreatywnym i innowacyjnym działaniu decydować będą kompetencje kreatywne nauczyciela. Ostatnia kategoria to kompetencje moralne, czyli zdolność do refleksji moralnej.

Reasumując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że literatura przedstawia różnorodne klasyfikacje i typologie kompetencji nauczyciela. Opisy te będą zawsze niepełne, gdyż wymagania społeczno-zawodowe względem nauczyciela mają charakter ewolucyjny, i z roku na rok będą ulegać zmianom. Dlatego też podejście do kompetencji nauczyciela wymaga analizy wielowymiarowej.

Pomimo różnorodnych definicji i klasyfikacji kompetencji nauczyciela, wszystkie pozwalają osobom trudniącym się w tej profesji zastanowić się i odpowiedzieć na następujące pytania:

- Jakim jestem nauczycielem?
- Jakie zdolności posiadam?
- Czy rozwijam swoje zdolności i zainteresowania?
- Jak wypełniam swoje obowiązki?
- Jak współpracuję z innymi?
- Co reprezentuje moja osoba?
- Nad czym muszę popracować?

Podsumowanie

F. Diesterweg powiedział, że „Szkoła jest tyle warta, ile wart jest nauczyciel”, myślę, że nie ulega wątpliwości, iż przyszłość polskiej edukacji zależy głównie od nauczycieli, którzy są kreatywni, zdolni, dobrze wykształceni, ryzykujący z powołania. Dlatego też istnieje silna potrzeba kształtowania pedagoga refleksyjnego, odpowiedzialnego za samego siebie.

Szkoła to nieodizolowana wyspa, według T. Pilcha jej dramat polega na tym, że to nie ona wyznacza cele i kierunki zmian¹². Skoro tak jest, nauczyciele są w bardzo trudnej roli, gdyż muszą szybko reagować na przemiany globalne, jakie dokonują się w otaczającej nas rzeczywistości. R. Łukaszewicz pisze: „Edukacja wymaga wyobraźni i rewolucji. Tego potrzebuje nowy wiek, tego potrzebują młodzi. Oni, bowiem, będą stawiać cele poza rogatkami życia spokojnego i urzędzonego. Pójdą dalej niż dzisiejsze marzenia ich ojców. Będą sięgać utopii. Człowiek tak czynił zawsze w odwiecznej tęsknocie za światem lepszym, niepomyślnym losów Prometeusza czy Ikara. Lecz współcześnie siła sprawcza owych wizji jest po wielokroć i niewspółmiernie większa niż kiedykolwiek do-

12 T. Pilch, *Kryzys systemu edukacji i wychowania*, [w:] *Czego obawiają się ludzie?*, M. Libiszowska-Żółtkowska (red.), Wydawnictwo UW, Warszawa 2007, s. 280.

tań. Jest, bowiem, pomnożona przez szanse człowieka i jego cywilizacji, a także pomnożona przez dokonania końca naszego stulecia¹³.

Współczesny nauczyciel nie tylko przekazuje wiedzę, powinien być doradcą, pomocnikiem w uczeniu się. Ma umożliwiać podopiecznym odkrywanie wiedzy i umiejętności. Pedagog nie ma przekazywać suchej wiedzy, ma uczyć logicznego myślenia, wnioskowania.

Nauczyciel w dzisiejszych czasach to przewodnik po świecie informacji. Przygotowanie młodego człowieka do efektywnego korzystania w życiu i przyszłej pracy zawodowej z technologii informacyjnej to jedno z ważnych oczekiwań względem niego. W obecnych czasach już nie wystarczy umiejętność wyszukiwania informacji i rozumienie jej treści, należy uczyć jej racjonalnego wykorzystania w budowaniu własnej wiedzy.

E. Filipiak zwraca uwagę na fakt, że zmieniają się oczekiwania społeczeństwa wobec edukacji i nauczyciela, tym samym należy pamiętać, że zmienia się uczeń, który dorasta w otoczeniu cyfrowych środków przekazu¹⁴.

Sama jestem nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej, ze swojej praktyki wiem, jak ważne jest nadążanie za zmianami, jakie dokonują się w naszej cywilizacji. Myślę, że jednym z podstawowych zadań stojących przed nauczycielami „tych najmłodszych”, jest pomoc w nabywaniu przez dzieci:

- umiejętności krytycznego myślenia,
- umiejętności podejmowania decyzji,
- umiejętności rozwiązywania problemów,
- umiejętności pracy w zespole,
- umiejętności komunikowania się,
- umiejętności korzystania z technologii informacyjnej.

Nauczyciel XXI w. ma być specjalistą umiejącym tak poprowadzić dziecko, aby umiało sprostać coraz to nowym wymaganiom. We współczesnym świecie nie ma zapotrzebowania na nauczyciela jako „chodzącej encyklopedii”, który posiada monopol na prawdę o świecie. Obecnie uczniowie potrzebują nauczycieli, „którzy ich rozumieją, którzy są w stanie stworzyć im bezpieczne środowisko, którzy zapewnią im krytyczny i przyjazny dostęp do wiedzy”¹⁵.

13 R.M. Łukasiewicz *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994, s. 5.

14 E. Filipiak, *Nauczyciel wobec wyzwań i zagrożeń edukacji XX wieku*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce*, J. Lewowicki, M. Szymański (red.), Kraków 2004, s. 331–332.

15 Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 275.

Na zakończenie pragnę przytoczyć słowa E. Murawskiej, które uważam, że oddają istotę myśli dotyczącej oczekiwań wobec nauczyciela i szkoły XXI w.: „szkoła musi być miejscem wszystkiego, co obecnie uznane jest za wymóg funkcjonowania społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa informacyjnego, a nie miejscem uczenia/opowiadania o tym. Musi głosić i praktykować wizję społeczeństwa przyszłości opartą na zrozumieniu różnych światów, w których funkcjonują uczniowie, ich potrzeb dotyczących kształcenia, wymagań społecznych i rynku pracy. Realizować te zadania mogą nauczyciele, którzy sami się uczą, zachęcając uczniów do zdobywania wiedzy i to przez całe życie, w świecie nieograniczonych możliwości, ale też ogromnych wymagań”¹⁶.

BIBLIOGRAFIA

- Adamek I., *Kompetencje nauczyciela do edukacji zintegrowanej*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, I. Adamek (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Czerepniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997.
- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, J. Michalik (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1995.
- Filipiak E., *Nauczyciel wobec wyzwań i zagrożeń edukacji XX wieku*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce*, J. Lewowicki, M. Szymański (red.), Kraków 2004.
- Kacprzak L., *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Wydawnictwo PWSZ im. S. Staszica, Piła 2006.
- Keil J., *Szukaj własnej drogi. Nauczyciel – wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka*, [w:] *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela. Tom II*, A. Kotusiewicz (red.), Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Konarzewski K., *Sztuka nauczania*, t. 2: *Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Rytm, Warszawa 2000.

16 E. Murawska, *Spoleczne oczekiwania wobec nauczyciela. Nauczyciel między tym, co możliwe, a tym, co niemożliwe...*, [w:] *Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne*, D. Apanel (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 272.

- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki t. 2*, Z. Kwieciński, B. Śliwierski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Lewowicki T., *Dylematy aksjologii i teleologii społecznej (i edukacyjnej) a kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] *Nowe koncepcje pedagogiczno-psychologicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, M. Ochmański (red.), Lublin 1993.
- Łukaszewicz R.M., *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.
- Muchacka B., Szymański M., *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, B. Muchacka, M. Szymański (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Murawska E., *Społeczne oczekiwania wobec nauczyciela. Nauczyciel między tym, co możliwe, a tym, co niemożliwe...*, [w:] *Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne*, D. Apanel (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Pilch T., *Kryzys systemu edukacji i wychowania*, [w:] *Czego obawiają się ludzie?*, M. Libiszowska-Żółtkowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- Prucha J., *Pedeutologia*, [w:] *Pedagogika. Tom II, Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, B. Śliwierski (red.), tłum. B. Śliwierski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski (red.), eMPi2, Poznań 2003.

POWERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHER AGAINST EXPECTATIONS OF XXI CENTURY

(Summary)

Stage early childhood education is an important stage of life of every young person. It is extremely difficult and responsible, because it requires the teacher's knowledge, creative engagement, to perceive and anticipate needs, problems and abilities of each pupil.

It is safe to say that the biggest changes and modifications in the Polish education system are primarily tasks, activities and the competence of the

teacher. There is a strong need to look for a new era teacher who is able to meet the new challenges of education.

What are the expectations of the modern early childhood education teacher? What should have competence for the modern educator? The author of this article will try to answer.

Keywords: competences, teacher, early childhood education.

Noty o autorach

Anna Basińska, doktor, Wydział Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Pracownia Innowacji Edukacyjnych i Technologii Językowych.

Jolanta Bonar, dr hab. prof. nadzw. Uniwersytetu Łódzkiego, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Dorota Celińska-Mitał, doktor, Wydział Pedagogiki i Promocji Zdrowia Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności w Łodzi, Zakład Pedagogiki i Studiów Edukacyjnych.

Dagna Czerwonka, doktor, Wydział Nauk Społecznych Kolegium Jagiellońskiego, Toruńska Szkoła Wyższa.

Aleksandra Feliniak, doktor, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Mirosław Kisiel, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów.

Eстера Kucińska, magister, doktorantka na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Małgorzata Kwiatkowska-Góralczyk, doktor, Wydział Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji.

Joanna Leek, doktor, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Teorii Wychowania.

Wiesława Leżańska, dr hab. prof. nadzw. Uniwersytetu Łódzkiego, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Alicja Matusz-Rzewska, doktor, pracownik WODN w Zgierzu i Kolegium Nauczycielskiego w Zgierzu; nauczyciel języka polskiego w Gimnazjum w Szczawinie.

Agnieszka Olechowska, doktor, Wydział Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji.

Magdalena Pawlak, magister, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Dorota Zdybel, doktor, Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych Społecznej Akademii Nauk w Łodzi, Instytut Pedagogiki.