

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie
Miasto Chełm

Praktyki pedagogiczne i ich znaczenie w systemie kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej

redakcja naukowa

Elżbieta Miterka, Ewa Staropiętka-Kuna

Chełm 2013

*Publikacja powstała w ramach Projektu pt.: PRAKTYKA I WIEDZA DROGĄ DO SUKCESU
– zgodnie z umową Nr UDA - POKL.03.03.02-00-028/10-01, w ramach Programu Operacyjnego Kapitał
Ludzki, Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 – Poprawa jakości kształcenia,
Poddziałanie 3.3.2 – Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe,
który był finansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego i Budżetu Państwa*

Do druku opiniowali:

prof. dr hab. Krystyna Chałas

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ks. dr hab. Adam Maj

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Redakcja naukowa:

Elżbieta Miterka, Ewa Staropiętka-Kuna

Redakcja wydawnicza:

Beata Kucharska

Projekt okładki:

Mariusz Maciuk

Skład i łamanie:

Projekt i opracowanie graficzne, skład, łamanie, druk i oprawa:

Grafpol Agnieszka Blicharz-Krupińska

ul. Czarnieckiego 1

53-650 Wrocław

tel. 507 096 545

fax 71 797 88 80

ISBN 978-83-61149-85-9

Nakład 500 egz.

Spis treści:

Wstęp	5
Część pierwsza. Z teorii	7
1. Kazimierz Żegnałek, <i>Reforma edukacji wczesnoszkolnej – w teorii i praktyce</i>	9
2. Jolanta Karbowniczek, <i>Organizacja procesu praktyk pedagogicznych na uczelni wyższej</i>	19
3. Anna Klim-Klimaszewska, <i>Organizacja praktyk w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach</i>	28
4. Ewa Jagiełło, <i>Zastosowanie kamery video i komputera podczas praktyk studentów ze specjalności Edukacja wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym</i>	35
5. Aldona Kopik, <i>Koncepcja „Wielointeligentnej edukacji” a umysły przyszłości</i>	39
6. Maria Franciszka Szymańska, <i>Portfolio jako narzędzie refleksji pedagogicznej w praktyce studenckiej – zarys zagadnienia</i>	45
7. Małgorzata Łobacz, <i>Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w kształtowaniu wrażliwości etycznej przyszłych nauczycieli i wychowawców</i>	50
8. Jolanta Kuźmiczuk-Szewczuk, <i>System klasowo-lekcyjny a kształcenie zintegrowane</i>	58
9. Ewa Staropiętka-Kuna, <i>Opiekun praktyk pedagogicznych w procesie przygotowania zawodowego studentów wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej</i>	64
10. Beata Kucharska, <i>Kształtowanie kompetencji językowych dziecka w okresie wczesnoszkolnym. Egzemplifikacje w praktyce</i>	69
Część druga. Z praktyki	77
1. Mariusz Maciuk, Sylwia Maciuk, <i>Zastosowanie środków i narzędzi ICT w pracy pedagogicznej nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem produktów firmy SMART</i>	79
2. Jadwiga Guzowska, <i>Dobre praktyki w „Optymistycznym Przedszkolu” na przykładzie praktyk studentów pedagogiki PWSZ w ramach „Szkoły Letniej” w Przedszkolu Miejskim Nr 15 w Chełmie</i>	85
3. Dorota Mandzińska, <i>Praktyki pedagogiczne w Szkole Podstawowej Nr 2 w Chełmie – pragmatyczny dialog nauczyciela i studenta</i>	107
4. Halina Kielb, <i>Kreatywność podstawą dobrej praktyki w Przedszkolu Nr 14 w Chełmie</i>	110

5. Teresa Błaszczuk, „Praktyka i wiedza droga do sukcesu” – nasze wspólne działania w ramach projektu.....	112
6. Wiesława Bronisz, <i>Z doświadczeń opiekuna praktyk studenckich w przedszkolu</i>	114
7. Bożena Koniczuk, <i>Pedagogiczne praktyki studenckie – wyzwania i możliwości.</i> „Dobra praktyka najlepszym nauczycielem.....	124
8. Monika Mamczur, <i>Zastosowanie arteterapii w praktyce szkolnej.</i> <i>Projekt biblioterapeutyczny w pracy z dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo.....</i>	126
9. Marta Czerniakiewicz, Jowita Gruszka, <i>Twórcza postawa nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym</i>	137
10. Katarzyna Zając, <i>Zjawisko wypalenia zawodowego w środowisku nauczycieli</i> <i>wczesnoszkolnych na terenie Chełma</i>	143
11. Katarzyna Dubienko, <i>Praktyczne przygotowanie do zawodu studentów</i> <i>wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej – refleksje pedagogiczne</i>	150

Recenzje

1. prof. dr hab. Krystyna Chałas	161
2. ks. dr hab. Adam Maj, prof. KUL	163

Bibliografia	165
---------------------------	-----

Indeks osobowy	171
-----------------------------	-----

Wstęp

Proces kształtowania kompetencji nauczycielskich studentów pedagogiki to proces wzrastania do pełnienia roli zawodowej nauczyciela. O ile przygotowanie psychologiczne, pedagogiczne i dydaktyczne zdobywane w toku studiów dostarcza studentom podstaw teoretycznych niezbędnych do budowania ich kompetencji merytorycznych, metodycznych i wychowawczych, o tyle – praktyki pedagogiczne pozwalają przyszłym adeptom zawodu nauczyciela dokonać weryfikacji wiedzy, umiejętności i postaw w praktycznym działaniu oraz w pracy z dzieckiem na terenie placówek oświatowych.

Dzięki praktykom pedagogicznym student ma możliwość budowania, rozwoju i doskonalenia własnego warsztatu nauczyciela–praktyka, pogłębionej refleksji oraz oceny doświadczeń zdobytych w rzeczywistości szkolnej.

Przygotowanie i wzrastanie do pełnienia roli nauczyciela to także proces wychowania ku wartościom nauczycielskim. Podmioty uczestniczące w tym procesie – zarówno nauczyciele akademicy, opiekunowie praktyk, jak i studenci – wspólnie tworzą przestrzeń wymiany doświadczeń i dialogu.

Optymalna organizacja procesu praktyk pedagogicznych obejmuje elementy przygotowania do realizacji praktyki, właściwą praktykę w placówce oraz jej podsumowanie wraz z informacją zwrotną dla studenta i jego samooceną. W konsekwencji adaptacja studenta w środowisku szkolnym przebiega pomyślnie, a podejmowane zadania są źródłem satysfakcji z osiągnięcia założonych celów. Zadowolenie studenta z aktywnego, świadomego uczestnictwa w praktyce pedagogicznej sprzyja jego samodzielności w myśleniu i działaniu, rozwija kreatywność, motywuje do podejmowania nowych wyzwań.

Współpraca uczelni wyższej ze środowiskiem lokalnym i opiekunami praktyk w placówkach pozwala na weryfikację zaplanowanych do realizacji działań w ramach praktyk pedagogicznych oraz zrozumienie oczekiwań i roli poszczególnych podmiotów w kształceniu kompetencji młodych nauczycieli. Jest to również swoista forma rozwoju i doskonalenia zawodowego, często już dyplomowanych nauczycieli, którzy chcą pełnić rolę przewodnika w procesie praktycznego przygotowania studentów do zawodu nauczyciela.

Niniejsza publikacja jest efektem współpracy interesariuszy i zespołu Projektu „Praktyka i wiedza drogą do sukcesu” (umowa o dofinansowanie projektu nr UDA-POKL.03.03.02-00-028/10-01, realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 – Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 – Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli).

Serdeczne podziękowania składamy nauczycielom i opiekunom praktyk zaangażowanym w kształtowanie kompetencji studentów Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie, a także naszym studentom – za ich otwartość, zaangażowanie i zaufanie, jakim obdarzyli Uczelnię, decydując się na kształcenie na kierunku Pedagogika oraz przystępując do realizacji Projektu „Praktyka i wiedza drogą do sukcesu”.

Elżbieta Miterka, Ewa Staropiętka-Kuna

Część I
Z teorii

Reforma edukacji wczesnoszkolnej – w teorii i praktyce

Szkolnictwo polskie nie było dostosowane do zmian, jakie dokonały się w zakresie ustroju politycznego i gospodarki po 1989 roku. Wśród pracowników oświaty, a przede wszystkim nauczycieli, narastały oczekiwania gruntownych przeobrażeń.

Wcześniej próby takie podejmowane były w Polsce dwukrotnie. Pierwszą z nich był raport o stanie oświaty opracowany przez zespół ekspertów pod kierunkiem prof. Jana Szczepańskiego w 1973 roku. Zawarto w nim wiele wartościowych propozycji jak na tamte czasy, ale nie doczekały się one realizacji, nad czym osobiście bardzo ubolewał profesor Szczepański. Drugą był raport opracowany przez ekspertów pod kierownictwem prof. Czesława Kupisiewicza w 1989 roku. Stało się to krótko przed przesieleniem ustrojowym, co tłumaczy, dlaczego raport ten – aczkolwiek zawierał wiele wartościowych postulatów – nie mógł być wdrożony do realizacji.

Gruntowną reformę edukacji wprowadzono w nowych uwarunkowaniach społeczno-ustrojowych dopiero w 1999 roku. Miała ona charakter kompleksowy, ponieważ obejmowała aż sześć podstawowych obszarów edukacyjnych, a mianowicie:

- strukturę systemu edukacji,
- programy nauczania i wychowania,
- zarządzanie oświatą i jej nadzorowanie,
- finansowanie szkolnictwa,
- status zawodowy nauczycieli.

W dalszych rozważaniach nad tą problematyką skoncentruję się tylko na reformie edukacji wczesnoszkolnej. Ten etap edukacji, wbrew niektórym wyobrażeniom i poglądom, jest bardzo istotny dla dalszego kształcenia człowieka.

Jednym z naczelných założeń w reformowaniu tego etapu edukacji jest nawrót do idei nauczania całościowego (zintegrowanego, łącznego, scalonego). Współczesna idea integracji w edukacji wczesnoszkolnej nawiązuje do tzw. nauki całościowej, która – opierając się na psychologicznych koncepcjach teorii postaci – zakłada, że świat jawi się nam jako całość i w jego poznawaniu priorytet ma całość nad częścią¹. W tym kontekście pojawiło się wiele koncepcji edukacyjnych. Jednak szczególnie wpływ na współczesną teorię i praktykę edukacji wczesnoszkolnej odegrały:

- metoda ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego (1871-1932);
- nauczanie łączne Karola Linkego (1884-1938);
- pedagogika Marii Montessorii (1870-1952);
- techniki Celestyna Freineta (1896-1966)².

Nauką integralną na szeroką skalę zajmowali się także przedstawiciele progresywizmu. Z założeń progresywistycznych wynikało bowiem, że nauka integralna jest optymalnym modelem kształcenia na tym etapie edukacji, ponieważ:

- umożliwia jednocześnie oddziaływanie na wszystkie sfery osobowości dziecka (integracja psychiczna);
- opiera proces edukacyjny na różnych formach aktywności uczniów (integracja czynnościowa);

¹ R. Więckowski, *Organizacja edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1998, nr 6, s. 324-325.

² L. Belka-Sendlak, *Istota integralnej edukacji wczesnoszkolnej*, „Lider” 2001, nr 9, s. 12.

- zastępuje zdobywanie izolowanych fragmentów wiedzy z poszczególnych przedmiotów szkolnych wiedzą zintegrowaną, umożliwiającą tworzenie w umysłach dzieci scalonego obrazu świata (integracja treściowa);
- zakłada integrowanie w procesie kształcenia różnych strategii nauczania-uczenia się (integracja metodyczna).³

Problem odejścia od nauczania przedmiotowego na rzecz kształcenia zintegrowanego podnoszony był przez wielu pedagogów polskich, jak M. Cackowska, M. Jakowicka, R. Więckowski, J. Walczyna i wielu innych. Natomiast jego wprowadzanie w życie rozpoczęło się wraz z wdrażaniem ostatniej reformy systemu edukacji, czyli 1 września 1999 roku.

Reforma ta w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej, oprócz integracji treściowej, wprowadzała jeszcze wiele innych istotnych zmian, które są niejako pochodną kształcenia zintegrowanego, np.:

- formą organizacyjną zajęć dydaktycznych nie jest już tradycyjna, 45-minutowa lekcja, ale dzień pracy zredukowany przerwami według uznania nauczyciela;
- proces kształcenia oparty jest na różnych formach aktywności uczniów, jak np. obserwacja, rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych, działalność praktyczna i ekspresyjna itp., w toku których uczniowie mają nabywać umiejętności uczenia się, rozwijać własne zdolności poznawcze, uczyć komunikowania się i współpracy w zespołach, odpowiedzialności za pracę własną i kolegów;
- organizację samodzielnej pracy uczniów ułatwiają karty pracy, zawierające różnorodne zadania umożliwiające indywidualizację kształcenia;
- zastąpienie tradycyjnej oceny cyfrowej oceną opisową;
- wyeliminowane zjawiska drugoroczności (tylko za zgodą rodziców);
- zastąpienie szczegółowych planów nauczania planami ramowymi, które określają jedynie globalną tygodniową liczbę godzin na poszczególne lata nauki;
- zastąpienie encyklopedycznych programów nauczania skrótowną podstawą programową, określającą minimalne i obligatoryjne wymagania stawiane wszystkim dzieciom;
- pozostawienie nauczycielowi możliwości samodzielnego zaprogramowania szczegółowych treści kształcenia lub wyboru jednego spośród wielu programów wzorcowych i dostosowania go do warunków szkoły i klasy, z którą pracuje⁴.

Skuteczność realizacji założeń jakiegokolwiek reformy edukacyjnej zależy w największym stopniu od nauczycieli. Dlatego też powinni być oni przekonani do słuszności i wartości proponowanych rozwiązań oraz przygotowani do ich realizacji. Wydaje się jednak, że w przypadku ostatniej reformy władze resortowe nie zrobiły wszystkiego, tak w jednej, jak i w drugiej sprawie. Stąd też nauczyciele w początkowym okresie wdrażania tej reformy zachowywali do niej pewien dystans i podchodzili do jej założeń bardzo krytycznie, co z pewnością nie wpływało korzystnie na ich realizację. Trzeba jednak zauważyć, że nie wszyscy nauczyciele mieli negatywny stosunek do tej reformy. Wielu dostrzegało w reformie jej dobre strony, a część – całkowicie ją popierało. Wskazywały na to wyniki różnych badań, w tym i moich własnych również.

W badaniach przeprowadzonych bezpośrednio po wprowadzeniu reformy przez Annę Gajdzię w drugim semestrze roku szkolnego 1999/2000 wśród nauczycieli klas I-III powiatu cieszyńskiego, większość z nich zdecydowanie krytykowała podstawowe założenia reformy.

Z biegiem lat krytyka założeń reformy przez nauczycieli zmniejszała się stopniowo. W 2006 roku – według badań tej samej autorki – niezadowolonych z reformy było już tylko 30% badanych nauczycieli. Bezpośrednio przed wprowadzeniem reformy kształcenia zintegrowanego wielu nauczycieli obawiało się (na co wskazywały m.in. A. Cackowska i A. Czochoła⁵), że spowoduje to obniżenie poziomu osiągnięć uczniów, przede wszystkim w zakresie edukacji polonistycznej i matematycznej.

³ M. Cackowska, *Nowy model edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa 1997, s. 182.

⁴ M. Cackowska, *Cienie i blaski reformy edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, red. H. Moroz, Kraków 2001, s.136.

⁵ Por. M. Cackowska, A. Czochoła, *Edukacja wczesnoszkolna po pierwszym etapie reformy*, „Życie Szkoły” 2003, nr 7, s. 394.

Z badań nad tą problematyką wynika, że 61% nauczycieli uznało, iż poziom osiągnięć uczniów kształconych systemem zintegrowanym w zakresie edukacji polonistycznej jest taki sam, jak miało to miejsce w przypadku kształcenia przedmiotowego. 12% określiło go jako wyższy i tyleż samo jako niższy, a 15% nie potrafiło go ocenić.

Podobnie było w przypadku edukacji matematycznej – 60% badanych nie dostrzegало różnicy w poziomie osiągnięć uczniów kształconych według starego i obecnego systemu. W opinii 16% ankietowanych poziom ten jest niższy, a w 10% – wyższy. 14% badanych nie miało wyrobionego zdania na ten temat.

Można zatem stwierdzić, że system kształcenia zintegrowanego w zasadzie się przyjął, choć nie brakuje opinii, że w rzeczywistości integracja treści jest sztuczna. Dotyczy to zwłaszcza integracji treści matematycznych z treściami innych przedmiotów. Krytycy tego systemu twierdzą, że w programach kształcenia, a także w podstawie programowej za mało jest treści z zakresu edukacji muzycznej i plastycznej⁶.

Dość ambiwalentny jest stosunek nauczycieli do możliwości regulowania czasu pracy z dziećmi bez konieczności trzymania się 45-minutowego czasu godziny lekcyjnej. Niektórzy twierdzili, że utrudnia to kontakty z innymi uczniami, a tym samym wpływa na mniejsze uspołecznienie dzieci. Ponadto utrudnia też – ich zdaniem – kontakty z rodzeństwem, a dobiegający z korytarza hałas rozprasza uwagę uczniów.

Najbardziej krytycznie odnoszono się do wprowadzania oceny opisowej. Otóż, według moich badań, do tej pory taki system oceniania nie jest akceptowany przez dość dużą liczbę nauczycieli. Gdyby decyzja o wyborze sposobu oceniania była pozostawiona badanym nauczycielom, to ok. 69% z nich stosowałaby w swej pracy oceny cyfrowe w połączeniu z oceną opisową (najlepiej ustną). Do cyfrowego systemu oceniania powróciłoby około 29% nauczycieli (głównie ze szkół wiejskich), a wyłącznie opisowy system oceniania wybrany zostałby tylko przez 2% respondentek.

Reforma edukacji wczesnoszkolnej – zdaniem 87% badanych nauczycielek – przyniosła wiele nowych obowiązków, które dodatkowo wpływają na przeciążenie nauczycieli pracą zawodową. Do takich obowiązków należy przede wszystkim:

- prowadzenie bardzo obszernej dokumentacji,
- formułowanie ocen opisowych i wpisywanie ich do arkuszy oraz na świadectwach,
- wypełnianie kart obserwacji uczniów,
- wypełnianie dokumentacji związanej z mierzaniem jakości pracy szkoły,
- dobór programów i podręczników,
- gromadzenie dokumentacji do kolejnych stopni awansu zawodowego,
- opracowywanie wielu nowych dokumentów szkolnych.

Do pozytywnych stron reformy edukacji wczesnoszkolnej zaliczono przede wszystkim:

- samą ideę integracji treści programowych;
- kładzenie nacisku na użyteczność zdobywanej przez uczniów wiedzy i umiejętności;
- możliwość dowolnego gospodarowania czasem zajęć, dostosowując go do potrzeb i możliwości uczniów;
- większą samodzielność nauczycieli w zakresie doboru programów kształcenia i podręczników;
- możliwość swobodnego wykorzystywania treści poszczególnych edukacji i dowolnego ich łączenia;
- możliwość tworzenia programów autorskich;
- zwrócenie większej uwagi na kształtowanie umiejętności oraz postaw twórczych uczniów itp.

W świetle tych rozważań interesujące są wyniki badań przeprowadzonych w 2010 i 2011 roku przez Centralną Komisję Egzaminacyjną dotyczące umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Badanie miało charakter ogólnopolski i było prowadzone w ramach projektu unijnego. Uczestniczyło w nim 4924 uczniów z 288 klas trzecich z 288 szkół podstawowych z całej Polski oraz 288 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – wychowawców badanych klas. Próba badawcza była reprezentatywna.

⁶ M. Żyto, *Nauczyciele edukacji elementarnej w okresie zmian oświatowych*, „Problemy wczesnej edukacji” 2005, nr 1, s. 74.

W badaniach skoncentrowano się na umiejętnościach badanych uczniów w zakresie edukacji polonistycznej oraz matematycznej.

W zakresie edukacji polonistycznej badaniem objęto umiejętność czytania i rozumienia różnych tekstów, pisanie oraz znajomość słownictwa.

Umiejętności czytania sprawdzano w wymiarze semantycznym i krytyczno-twórczym. Umiejętność czytania w wymiarze semantycznym badano na dwóch poziomach:

- 1) wyszukiwanie informacji zawartych w tekście bezpośrednio,
- 2) wnioskowania.

Poziom ten nazwano wydobywaniem (wyszukiwaniem) informacji. Umiejętność czytania w wymiarze krytyczno-twórczym sprawdzane było za pomocą zadań obejmujących umiejętność formułowania uogólnień, oceniania oraz wiązania zawartości tekstu z wiedzą osobistą. Ten poziom umiejętności nazwano interpretacją tekstu. Do badania tych umiejętności wykorzystano bajkę afrykańską o zającu i żółwiu. Oto treść bajki:

Dawno temu, kiedy zając przechadzał się z zarozumiałą miną, spotkał żółwia skubiącego trawę. Po przywitaniu wyzwiał go na pojedynek w biegach.

- Dobrze - zgodził się żółw, a w duchu pomyślał: - Sądziś, że jesteś sprytny, ale ja jestem sprytniejszy od ciebie! - po czym zaprowadził rywala pod wysokie wzgórce.

Żółw z trudem wspinał się pod górę, a tymczasem zając pomyślał sobie:

- Ten żółw na pewno przegra, on nie potrafi szybko biegać.

Gdy żółw w końcu dotarł na sam szczyt, spytał rywala:

- Jesteś gotowy?

- Jasne, że tak. Przecież to ja czekam na ciebie - odpowiedział zając bez odrobiny litości.

- No to ruszajmy! - żółw dał sygnał dobiegu, po czym schował się cały do swojej skorupy i sturlał się z góry niczym kamień.

Zając wprawdzie biegł co sił w nogach, ale nie mógł go dogonić. Kiedy dotarł do połowy wzgórza, stanął i co zobaczył? Żółw był już na samym dole. Tak oto zając został pokonany.

Cyt. *Zając i żółw*, [w:] *26 bajek z Afryki*, Warszawa 2007)

Zadania do wykonania:

1) Żółw zgodził się rywalizować z zającem, bo:

- A. wiedział, że szybciej biega,
- B. chciał mu popsuć dobry humor,
- C. czuł, że jest sprytniejszy,
- D. dobrze wspinał się na górę.

2) Zając został pokonany, ponieważ:

- A. był zbyt zmęczony,
- B. nie dość się starał,
- C. żółw był bardziej pomysłowy,
- D. żółw pobiegł inną drogą.

3) Zając był pewny, że pokona żółwia, ponieważ:

- A. żółwie nie są zbyt mądre,
- B. żółw bardzo zmęczył się, gdy wchodził na wzgórze,
- C. żółw jest o wiele mniejszy niż zając,
- D. zające biegają dużo szybciej niż żółwie.

Rozumienie tekstu na poziomie semantycznym sprawdzano za pomocą trzech powyższych zadań wielokrotnego wyboru. Każde z nich zawierało jedną prawidłową odpowiedź oraz trzy fałszywe. Natomiast rozumienie na poziomie interpretacji tekstu sprawdzały dwa zadania (jedno o charakterze otwartym, a drugie – tekstowym).

Pierwsze z nich brzmiało następująco: *Co sądzisz o postępowaniu żółwia? Napisz dlaczego tak uważasz*. Natomiast drugie zadanie, sprawdzające umiejętność interpretacji tekstu, miało następującą postać:

Które przysłowie pasuje do bajki pt. „Zając i żółw”? Zaznacz właściwą odpowiedź:

- A. Kto pod kim dołki kopie, ten sam w nie wpada.
- B. Komu w drogę, temu czas.
- C. Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje.
- D. Gdzie dwóch się bije, tam trzeci korzysta.

Analiza wyników zadań sprawdzających wydobywanie informacji z tekstu wykazała, że poprawnie wykonało wszystkie zadania 62% uczniów, co świadczy o pewnych kłopotach w tym zakresie. Różnice między uczniami ze szkół wiejskich i miejskich były niewielkie, na korzyść tych drugich.

Natomiast wyniki badań w zakresie interpretacji tekstu były zdecydowanie gorsze. Zadania w tym zakresie zostały rozwiązane poprawnie tylko przez 37% trzecioklasistów, przy czym zróżnicowanie wyników ze względu na lokalizację szkoły jest większe niż w przypadku zadań sprawdzających umiejętności wydobywania informacji tekstowych.

Uzyskane wyniki wskazują, że umiejętności uczniów w tym zakresie pozostawiają wiele do życzenia. Autorzy badania przypuszczają, że jedną z przyczyn tego stanu może być brak różnorodnych doświadczeń w kontaktach z tekstem. Dlatego też ich zdaniem należałoby stwarzać dzieciom jak najwięcej okazji do wyrażania własnych opinii o przeczytanych tekstach i do dyskusji w tym temacie. Ponadto wskazane byłoby wykorzystywanie do ćwiczeń w czytaniu interesujących tekstów, także z innych źródeł niż podręcznik. Podsumowując badanie umiejętności czytania, trzeba zauważyć, że wszystkie zadania sprawdzające te umiejętności poprawnie wykonało 27% uczniów, przy czym uczniowie ze szkół wiejskich oraz małych miast osiągnęli wyniki poniżej średniej dla całej populacji, ale zróżnicowanie pod tym względem nie jest aż tak duże, choć widać związek umiejętności czytania z lokalizacją szkoły.

Kolejną badaną umiejętnością była umiejętność pisania. Pisanie, jak wiemy, podobnie jak czytanie, jest wtórną w stosunku do mowy ustnej formą porozumiewania się (komunikacji). Gdy dziecko zaczyna opanowywać umiejętność pisania, to rozwój mowy jest już bardzo zaawansowany. Wyprzedzenie w tym względzie wynosi około trzech lat. Poziom umiejętności pisania sześciolatka odpowiada poziomowi mówienia trzylatka⁷. Według niektórych autorów zajmujących się tą problematyką wyrównanie się tych poziomów następuje dopiero około 10-11 roku życia.

Rozwijanie umiejętności pisania jest jednym z ważnych sposobów socjalizacji. Mowa pisana jest bowiem swoistym odzwierciedleniem sposobów myślenia.

Do badania umiejętności pisania wykorzystano zadanie, które wymagało napisania tekstu o zgubionym lub znalezionym parasolu. W podstawie programowej (2007 r.) nie wymienione jest wprost pisanie ogłoszenia, ale występuje opis, a przecież opis ma sens wtedy, kiedy kojarzy się z określonym kontekstem sytuacyjnym. Stąd też w badaniu zastosowano zadanie polegające właśnie na napisaniu ogłoszenia. Zadanie to pozwalało sprawdzić, jak dzieci sobie radzą w sytuacjach mniej typowych, czy potrafią konstruować krótkie i jasne wypowiedzi w odniesieniu do określonej sytuacji, a więc czy potrafią zastosować zdobytą dotychczas wiedzę i umiejętności w nowej sytuacji. W ocenie tego zadania nie skupiono się na stronie gramatycznej i ortograficznej wypowiedzi, ale przede wszystkim na jej sensie i znaczeniu.

Tekst zadania brzmiał następująco: „Wyobraź sobie, że ktoś zgubił/znalazł parasol. Napisz ogłoszenie, które pomoże w odzyskaniu zguby.”

Wyniki tego badania można ocenić jako dobre. Ponad 90% badanych uczniów napisało tekst, który zawierał czytelną intencję nawiązania kontaktu z odbiorcą, nazwę zagubionego przedmiotu oraz informację o możliwości nawiązania kontaktu ze znalazcą, a więc poradziło sobie dobrze z napisaniem tekstu ogłoszenia. Ponad 42% uczniów w tekście ogłoszenia zawarło informację opisującą wygląd znalezionego parasola, ale także okoliczności zdarzenia, co świadczy o wysokiej jakości tego tekstu.

⁷ Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów, Raport OBUT 2011, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2011, s.54-69.

Około ¾ badanych uczniów przedstawiło tekst w postaci kilku zdań wyraźnie od siebie oddzielonych, a tylko co dziesiąty uczeń napisał tekst jednozdaniowy. Ponad połowa uczniów wykonała to zadanie na wysokim poziomie. W tym wypadku również poniżej średniej wszystkich badanych sytuowali się uczniowie ze szkół wiejskich i z małych miast.

Słabiej tylko wypadło rozwinięcie ogłoszenia i wzbogacenie treści o dodatkowe związane z okolicznościami zgubienia/znalezienia parasola. Taki stan rzeczy – zdaniem prowadzących badanie – jest rezultatem tego, że w szkole małą wagę przywiązuje się do aktywności językowej dzieci wyrażanej w zróżnicowanych komunikatywnych formach wypowiedzi pisanych. Dzieci w szkole więcej uczą się o języku niż praktykują jego stosowanie w różnych kontekstach sytuacyjnych⁸.

Poziom umiejętności czytania i pisania jest warunkowany zasobem posiadanego przez ucznia słownictwa oraz znajomością elementarnej wiedzy z zakresu gramatyki. Znajomość słownictwa umożliwia nazywanie przedmiotów, rzeczy i innych elementów otaczającego świata, a znajomość gramatyki pozwala łączyć słowa i tworzyć wypowiedzi o różnej formie, w tym w postaci różnorodnych tekstów. Badanie znajomości słownictwa przez trzecioklasistów, a ściślej rozumienia przez nich wyrazów i posługiwania się słownictwem, obejmowało:

- rozumienie stałych związków wyrazowych (tzw. frazeologizmów),
- dobieranie wyrazów o podobnym znaczeniu do podanych,
- układanie wypowiedzi (zdań lub równoważników) z wyrazów wieloznacznych.

Zadanie badające rozumienie związków frazeologicznych polegało na przedstawieniu uczniom dwóch ogólnie znanych zwrotów, a ich zadaniem było określenie odpowiedzi, co one oznaczają.

Były to następujące zwroty:

- mieć głowę na karku
- być zaradnym, pomysłowym
- mieć ładną głowę
- być upartym, zawziętym
- mieć mętlik w głowie
- nie mieć zielonego pojęcia o czymś
- robić komuś na złość
- wstydzić się
- nic nie wiedzieć o czymś
- nie zgadzać się.

Bardziej zrozumiały dla uczniów okazał się zwrot „nie mieć zielonego pojęcia o czymś”, bo poprawnie odpowiedziało ponad 90% uczniów, a w przypadku zwrotu „mieć głowę na karku” – 63,7%.

Do badania rozumienia wieloznaczności słów zastosowano następujące zadanie:

„Niektóre wyrazy mają wiele znaczeń. Na przykład wyraz „bal” oznacza zarówno zabawę, jak i duży kawałek drewna.

Ułóż dwa zdania z wyrazem „zamek” używając go w dwóch różnych znaczeniach:

- a)
- b)

Poprawnie wykonało to zadanie 66% uczniów. Różnica między uczniami szkół z dużych miast (70,4%) i ze szkół wiejskich (63,4%) bywa niewielka, bo wynosiła tylko siedem punktów procentowych.

Zadanie polegające na dobieraniu wyrazów o podobnym znaczeniu do podanych miało następującą treść:

„Przeczytaj uważnie wyrazy, wpisz obok po jednym wyrazie o podobnym znaczeniu do podanych. Najpierw przeczytaj uważnie przykład.

Przykład: zimny – chłodny

⁸ Ibidem, s. 70-83.

Zadanie obejmowało dziesięć wyrazów, należących do różnych części mowy:

- a) szybko -
- b) miły -
- c) stukać -
- d) kolorowy -
- e) smaczna -
- f) awantura -
- g) wielki -
- h) mądry -
- i) mokry -
- j) smutny -

Wydaje się, że zadanie to było stosunkowo trudne. Tylko w odniesieniu do czterech wyrazów (*stukać*, *smaczna*, *awantura*, *wielki*) procent poprawności wykonania był wyższy niż 50, ale nie przekroczył 59%. Najtrudniejsze było podanie słów dotyczących emocji i intelektu (*smutny* – 37,1%; *mądry* – 37,6%). Najwyższe wyniki osiągnęli uczniowie z dużych miast.

Skuteczność komunikowania się wymaga nie tylko znajomości i rozumienia słownictwa, ale także podstawowych zasad gramatyki. Badanie umiejętności gramatycznych obejmowało:

- badanie poziomu rozpoznawania i wskazywania wśród podanych wyrazów podstawowych części mowy (rzeczowników, czasowników i przymiotników),
- badanie umiejętności łączenia wyrazów w zdania.

Zadanie dotyczące poziomu wiedzy nazewniczej w zakresie gramatyki polegało na przyporządkowaniu 10 podanych słów do jednej z trzech podstawowych części mowy. Zadanie to wykonane zostało na dobrym poziomie. Poszczególne części mowy badani uczniowie rozpoznawali na podobnym poziomie (ponad 80% – tylko w jednym przypadku 77,9%). Dobrym poziomem umiejętności wykazali się również uczniowie w zakresie układania zdań.

Zadanie polegało na ułożeniu trzech zdań z użyciem trzech podanych słów oraz możliwości dopisania innych słów.

W zakresie umiejętności gramatycznych wystąpiło dość znaczne zróżnicowanie między uczniami ze szkół wiejskich i z małych miast a uczniami ze szkół zlokalizowanych w dużych miastach, na korzyść tych ostatnich⁹.

Równie interesujące są wyniki badań umiejętności matematycznych trzecioklasistów. Badaniem objęto trzy obszary matematycznych umiejętności, a mianowicie:

- rozwiązywanie zdań tekstowych – za pomocą siedmiu zadań,
- wykonywanie obliczeń – za pomocą czterech zadań,
- czytanie tekstu z danymi liczbowymi – za pomocą sześciu zadań.

Każdy uczeń miał zatem do rozwiązania 17 zadań, z których każde było oceniane w skali 0-1. Najliczniejsza grupa uczniów (17,2%) rozwiązała poprawnie 5 zadań, a 12,4% rozwiązało wszystkie zadania. Poniżej średniej obliczanej dla wszystkich badanych znów znaleźli się uczniowie szkół wiejskich i z małych miast.

Wykonywanie obliczeń (dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie) dość często w powszechnym przekonaniu rozumiane jest jako istota nauczania matematyki. Tymczasem jest to tylko narzędzie służące realizacji innych celów, jak chociażby rozwiązywaniu zadań tekstowych itp. Podstawa programowa z 2007 i 2008 r. nie obejmuje już dodawania i odejmowania pisemnego oraz mnożenia pisemnego przez liczby jednocyfrowe, gdyż zostało to przeniesione na II etap kształcenia.

A oto niektóre charakterystyczne przykłady wykonanych obliczeń:

A. Dodawanie:

$$99+86$$

$$1) 90+80=170$$

$$2) 99+1+85=185$$

$$9+6=15$$

$$170+15=185$$

⁹ Ibidem, s.94-100.

B. Odejmowanie:

107-99

1) $90-90=0$ 2) $107-97-2=8$ 3) $100-92=8$

17-9=8

C. Mnożenie:

31·8

1) $(30 \times 8) + (1 \times 8) = 248$ 2) $31+31+31+31+31+31+31+31+31=248$

Wyniki tych badań pokazują, że uczniowie dość dobrze opanowali te obliczenia. Najlepsze wyniki osiągnęli w dodawaniu, a najgorsze w odejmowaniu. Najlepiej wypadli uczniowie szkół z dużych miast.

Zdecydowanie najwięcej problemów mieli uczniowie z dzieleniem, z którym poradziło sobie niewiele ponad 40% trzecioklasistów.

Oceniając całość badań umiejętności matematycznych, jej organizatorzy sformułowali hipotezę, że poziom arytmetycznej zaradności trzecioklasistów nie jest zbyt wysoki. Dla poprawy sytuacji w tym zakresie proponują m.in.:

- pozwalać dzieciom na posługiwanie się różnymi narzędziami przy wykonywaniu obliczeń (liczmany, rysunki, plansze itp.),
- jak najczęściej pytać dzieci, jak by wykonały dane obliczenia,
- zachęcać do samodzielnego poszukiwania metody obliczenia,
- prezentować różne metody wykonywania obliczeń i pokazywać ich użyteczność, ale nie narzucać ich uczniom¹⁰.

Badaniami objęto również 288 nauczycieli. Otrzymali oni dwanaście sytuacji edukacyjnych dotyczących nauczania matematyki. Do każdej z nich przypisane były po cztery przykłady zachowania nauczycieli, spośród których mieli wybrać jedną – ich zdaniem – najlepszą i najgorszą. Chodziło w nim m.in. o ocenę akceptacji osobistych strategii ucznia w rozwiązywaniu zadań. Wyniki badań wykazały duże rozbieżności w deklaracjach nauczycielskich i przekonaniach dotyczących sposobów rozwiązywania przez uczniów zadań matematycznych. Otóż sposoby rozwiązywania zadań typowych, samodzielnie wymyślonych przez uczniów, niekoniecznie są akceptowane, choć ponad 90% deklaroowało, że je akceptuje.

Interesujące były też opinie nauczycieli na temat korzystania przez uczniów z kalkulatora. Prawie jedna trzecia badanych nie dostrzegała zagrożenia dla umiejętności pamięciowego liczenia (w tym tabliczki mnożenia), ale korzystanie z kalkulatora zostało przez nich zdecydowanie odrzucone, gdy rozpatrywano je w kontekście konkretnej sytuacji lekcyjnej.

Osobiste strategie uczniowskie często nie są akceptowane, a jeśli już, to jako dodatek do innych sposobów sugerowanych przez nauczyciela. Standardowe tematy lekcji wymagają – według nich – wprowadzania typowych sposobów postępowania.

Nauczyciele, wprowadzając nowe pojęcia matematyczne, sięgają po pomoce dydaktyczne, ale sa to na ogół plansze i podręcznik. Większość wykorzystywanych pomocy ma charakter demonstracyjny i co najwyżej upogładwiający. Bardzo rzadko wykorzystywane są pomoce umożliwiające uczniom manipulację i samodzielne badanie, co na tym etapie edukacji jest szczególnie potrzebne. Stosunkowo trudno jest zrozumieć dziecku pojęcie jednego kilograma czy litra, używając tylko odpowiednich słów, oglądając obrazki w podręczniku czy wypełniając karty pracy. Konieczna jest tu inicjatywa nauczyciela, gdyż możliwości zorganizowania pomocy dydaktycznych do nauczania pojęć matematycznych znajdują się po ich stronie.

Reforma, o której mowa, wprowadziła możliwość wyboru przez szkołę i nauczycieli podręczników. Badani nauczyciele twierdzili, że dokonując wyboru kierowali się przede wszystkim własną opinią (94,7%). Dla ponad 60% ważne jest również zdanie kolegów z pracy. Opinię doradcy metodycznego w tej kwestii zasięgnięło ok. 1/3 badanych, a w przypadku co dziesiątego badanego wybór podręcznika został dokonany w wyniku polecenia dyrekcji. Wynik ten wskazuje na stosunkowo dużą autonomiczność w tym zakresie. Pytani o powody wyboru takiego, a nie innego podręcznika, najczęściej wskazywali:

- zaufanie do wydawnictwa (ok. 96%);
- wysoką ocenę autorów tych podręczników (ok. 96%);
- wysoką ocenę zawarty w nich wiadomości (ok. 96%).

¹⁰ Ibidem, s. 43- 44.

Duża grupa nauczycieli (ok. 92%) zwraca uwagę na bezpośrednią ofertę wydawnictw, jak np. szczegółowy rozkład materiału czy scenariusze zajęć. Materiały te stanowią dla nich duże udogodnienie, gdyż ułatwiają prowadzenie obowiązkowej dokumentacji, ale jednocześnie stanowią niebezpieczeństwo bezkrytycznego powielania gotowych scenariuszy zajęć i nie inspirują nauczycieli do zachowań kreatywnych.

Najmniej istotnym powodem wyboru podręcznika była jego ocena. Wśród innych powodów korzystania z danego podręcznika badani nauczyciele wymieniali:

- szatę graficzną,
- wieloletnią pracę na danym pakiecie,
- uwzględnianie problematyki bliskiej dzieciom,
- możliwość noszenia przez dziecko tylko jednego podręcznika,
- zapewnianie przez wydawnictwo gotowych pomocy dydaktycznych,
- organizowanie przez wydawnictwo bezpłatnych szkoleń,
- wydawnictwo posiada dobrą stronę internetową z materiałami, które można wykorzystać w pracy itp.

Kierowanie się takimi kryteriami przy wyborze powoduje nieświadome uzależnienie nauczycieli od ekspansji rynku wydawniczego¹¹.

Badanie nauczycieli ukierunkowane było również na zdobycie informacji o typach aktywności uczniów wykorzystywanych przez nich w czasie rozwijania umiejętności językowych i matematycznych. Analiza ich wypowiedzi w tej kwestii pokazuje, że nie są one szczere i nie znajdują potwierdzenia w prowadzonych obserwacjach zajęć.

Na niektóre z nich warto jednak zwrócić uwagę. Z badań wynika, że uczniowie stosunkowo rzadko mają okazję do stosowania umiejętności ortograficznych i gramatycznych w praktyce, gdyż rzadko ma miejsce pisanie przez nich dłuższych wypowiedzi pisemnych. Wśród tekstów opracowywanych na zajęciach dominują teksty o charakterze literackim. Zdecydowanie rzadziej wykorzystywane są teksty o charakterze informacyjnym, czy użytkowym, a przecież poza szkołą uczniowie mają dość często do czynienia z takimi tekstami.

Na zajęciach z edukacji matematycznej rozwijana jest przede wszystkim sprawność rachunkowa i dość często rozwiązywane są zadania tekstowe. Natomiast nauczyciele niewiele czasu przeznaczają na rozwijanie umiejętności geometrycznych. Jest to swoista tradycja edukacji matematycznej w polskiej szkole, a jej konsekwencją są widoczne braki w rozwoju wyobraźni przestrzennej. Uczniowie mają również rzadki kontakt z tekstami matematycznymi o charakterze informacyjnym lub użytkowym, typu: plany, mapy, diagramy.

Niedocenianą formą pracy jest praca w grupach. Tak więc z przeprowadzonych badań wynika, że w szkolnej rzeczywistości dominuje tradycyjny typ aktywności uczniów i także tradycyjny, transmisyjny styl pracy nauczyciela. Sytuacja taka nie napawa optymizmem. Konieczna jest dalsza ewaluacja stosowania założeń omawianej reformy w praktyce i ewentualne wprowadzanie do niej niezbędnych korekt poprawiających jej skuteczność.

Bibliografia:

- Belka-Sendlak L., *Istota integralnej edukacji wczesnoszkolnej*, „Lider” 2001, nr 9.
- Cackowska M., *Cienie i blaski reformy edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, red. H. Moroz, Kraków 2001.
- Cackowska M., *Nowy model edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa 1997.
- Cackowska M., Czochra A., *Edukacja wczesnoszkolna po pierwszym etapie reformy*, „Życie Szkoły” 2003, nr 7;
- Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów, Raport OBUT 2011, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2011.
- Raport z badań ilościowych*, red. M. Dąbrowski, Warszawa 2011.

¹¹ Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej, *Raport z badań ilościowych*, red. M. Dąbrowski, Warszawa 2011, s.173-176.

Więckowski R., *Organizacja edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1998, nr 6.

Żytko M., *Nauczyciele edukacji elementarnej w okresie zmian oświatowych*, „Problemy wczesnej edukacji” 2005, nr 1.

Organizacja procesu praktyk pedagogicznych na uczelni wyższej

Rzeczywistość edukacyjna oraz dynamika zmian dotyczących przygotowania zawodowego współczesnego nauczyciela powodują dysonans pomiędzy procesem kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych a oczekiwaniami stawianymi młodym adeptom zawodu, rozpoczynającym pracę w placówce. Jak pisze Bogusław Śliwerski „współczesna pedagogika domaga się, aby nauczyciel był „refleksyjnym pedagogiem”, „nauczycielem myślącym”, „rozwiązywał problemy”, „podejmował decyzje”, „nauczał refleksyjnie” i był „nauczycielem badającym, poszukującym, odkrywającym”. Jest to niezwykle trudne wymaganie, gdyż doświadczenie pedagogiczne obfituje w napięcia i sprzeczności, jakie wynikają pomiędzy wolnością a kontrolą, bezpieczeństwem a zagrożeniem, między „Ja” a inni, między dobrem a złem; tym, co realne a tym, co idealne; pomiędzy interesem jednostki a interesem zbiorowym”¹. Słusznie zauważa Krystyna Duraj-Nowakowa:

„dostrzec bowiem można wyraźną lukę w stawianiu i rozwiązywaniu problemów kształtowania profesjonalnej osobowości studentów w procesach rozwoju osoby przyszłego nauczyciela przez wykorzystanie najnowszej wiedzy psychologicznej i socjologicznej”².

Aktywność naukowa z zakresu pedeutologii implikuje różnorodnością opracowań monograficznych w zakresie profesjonalnego kształcenia przyszłych nauczycieli, brak jednak spojrzenia na proces kształcenia realizowany przez uczelnie wyższe w aspekcie teraźniejszych wymagań odnoszących się do kompetencji pedagogicznych. Pomimo zachęty ze strony uczelni do rozpoczęcia studiów sloganami typu: „kształcimy nauczycieli jutra” czy „profesjonalnie przygotowujemy do roli nauczyciela XXI wieku”, to faktem jest, że kwalifikacje nauczycielskie zdobywane podczas studiów na wybranym kierunku, specjalności kształcenia dotyczą przygotowania absolwenta do realizacji zadań w zakresie dzisiejszych obowiązków nauczyciela. To, w jakiej rzeczywistości będą funkcjonować przyszli absolwenci, będzie wymagało od nich elastycznego dopasowania swoich kompetencji oraz niejednokrotnie ich wzbogacenia.

„Natura nauczania wymaga, żeby nauczyciele angażowali się w ciągły, trwający przez całą ich karierę rozwój zawodowy. Jednak konkretne potrzeby i sposoby, w jakie mogłyby być one zaspokojone, będą zmieniały się w zależności od okoliczności, osobistych i zawodowych biografii oraz aktualnego usposobienia”³.

Należy pamiętać, że „kompetencji nauczycielskich nie nabywa się «raz na zawsze». Kształtuje się je zwykle w aktualnych kontekstach szkolnych”⁴.

W jaki sposób zatem wyjść naprzeciw oczekiwaniom rzeczywistości edukacyjnej, której jeszcze nie znamy? Takie pytanie postawił sobie zespół pracowników naukowo-dydaktycznych Katedry Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie, ukierunkowując swoje działania w procesie

¹ B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 25.

² K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Kraków 2011, s. 15-16.

³ Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008, s. 17.

⁴ *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli w Uniwersytecie Wrocławskim*, [w:] *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli* red. B. Walkiewicz, Warszawa 2006, s. 14.

realizacji praktyk pedagogicznych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na praktyczne przygotowanie do zawodu.

Refleksja nad dotychczasowym procesem praktycznego przygotowania nauczycieli nie wyglądała optymistycznie. Brak stałej współpracy z nauczycielami–opiekunami z ramienia placówek, a tym samym brak informacji zwrotnej na temat funkcjonowania studenta w placówce, incydentalność podejmowanych działań w obrębie praktyki, jednolitość realizowanych zagadnień, wynikająca z bieżącej realizacji procesu kształcenia szkolnego w danej placówce, schematyczne sprawozdania z realizacji praktyk, brak autooceny i oceny koleżeńskiej z podejmowanych działań. Niepoprawna indywidualizacja procesu praktyk czy nieumiejętność współpracy w grupie nie sprzyjały rozwojowi zdolności studentów do budowania świata, w którym solidarnie tworzy się warunki do rozwiązywania kolejnych zadań i dobrego życia dla ogółu społeczeństwa. Należy zdawać sobie sprawę, jak „ważne jest, aby przestać skupiać się na przekazywaniu informacji o przeszłości, a zacząć budować zdolność do stawienia czoła przyszłości, transformacji otaczającego świata, tworzenia wiedzy dla rozwiązywania przyszłych problemów”⁵.

Efektem działań realizowanych w Katedrze stał się wniosek pt. „Praktyka i wiedza drogą do sukcesu”, dotyczący realizacji innowacyjnego programu praktyk pedagogicznych w wybranych placówkach, której skutkiem będzie podniesienie jakości kadry pedagogicznej oraz jakości kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Przygotowany dokument uzyskał akceptację Władz Uczelni oraz Partnera, Miasta Chełm. Pozytywna ocena merytoryczna i otrzymane dofinansowanie umożliwiło rozpoczęcie jego realizacji we wrześniu 2010 roku.

Działania podjęte w ramach Projektu uwzględniały wytyczne w zakresie przygotowania praktycznego studentów zawarte w obowiązującym wówczas rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, w którym kształcenie nauczycieli realizowane na uczelniach wyższych w formie specjalizacji nauczycielskiej obejmuje:

- 1) kształcenie kierunkowe przygotowujące studentów merytorycznie z zakresu danego przedmiotu (rodzaju zajęć);
- 2) kształcenie nauczycielskie przygotowujące studentów do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, realizowane w obrębie kształcenia kierunkowego w korelacji z praktykami pedagogicznymi;
- 3) praktyki pedagogiczne podczas których student zdobywa i rozwija umiejętności zawodowe w powiązaniu z kształceniem nauczycielskim;
- 4) kształcenie w zakresie technologii informacyjnej przygotowujące studenta do efektywnego posługiwania się technologią informacyjną;
- 5) kształcenie w zakresie języka obcego⁶.

Wychodząc naprzeciw potrzebom studentów, zaprojektowane zostały zajęcia dodatkowe w formie warsztatów w ilości 510 godzin dla każdego studenta, realizowane w okresie 3 lat studiów. Dobór tematyki oraz organizacja warsztatów na poszczególnych etapach procesu kształcenia praktycznego studentów uwzględniały poszczególne rodzaje praktyk pedagogicznych zaprojektowane we współpracy ze studentami oraz nauczycielami chełmskich placówek.

Zajęcia warsztatowe obejmowały:

1. Trening umiejętności intrapersonalnych.
2. Trening umiejętności interpersonalnych.
3. Techniki poznawania uczniów i badanie dynamiki grupy.
4. Trening umiejętności opiekuńczych i wychowawczych.
5. Projektowanie procesów edukacyjnych w przedszkolu.
6. Projektowanie procesów edukacyjnych w szkole.
7. Diagnozowanie osiągnięć dzieci.
8. Diagnozowanie osiągnięć uczniów.

⁵ G. Mazurkiewicz, *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: zasady i wartości*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2012, s. 16.

⁶ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110).

9. Współpracę z rodziną i środowiskiem lokalnym.
10. Organizację form realizacji zajęć pozalekcyjnych.
11. Pracę z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
12. Ewaluację własnej pracy i osiągnięć.
13. Radzenie sobie ze stresem i obciążeniem emocjonalnym w pracy nauczyciela.
14. Projektowanie własnego rozwoju zawodowego.
15. Wykorzystanie środków i narzędzi IT.

Celem zajęć było przygotowanie studentów do rozbudzania aktywności uczniów w przetwarzaniu informacji i współuczestnictwo w zajęciach realizowanych w ramach praktyki budując interakcje pomiędzy przyszłym nauczycielem, uczniami oraz treścią kształcenia⁷. Uczestnictwo studentów w warsztatach miało przyczynić się do zdobycia przez nich kompetencji:

- 1) dydaktycznych;
- 2) wychowawczych i społecznych – umiejętność rozpoznawania potrzeb uczniów oraz zdolność do współpracy w relacjach międzyludzkich;
- 3) kreatywnych – zdolność do samokształcenia, innowacyjność i niestandardowość działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;
- 4) prakseologicznych – skuteczność w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- 5) komunikacyjnych – skuteczność zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych;
- 6) informacyjno-medialnych – umiejętność posługiwania się technologią informacyjną, w szczególności jej wykorzystywanie w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć);
- 7) językowych – znajomość co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym⁸, które z powodzeniem mogli wykorzystać uczestnicząc w kolejnych etapach praktyk pedagogicznych.

Dodatkowym elementem w procesie przygotowania praktycznego studentów stały się pracownie praktyk pedagogicznych wyposażone w nowoczesne pomoce dydaktyczne, podręczną biblioteczkę, środki multimedialne tj. tablice interaktywną, mobilną pracownię komputerową do edukacji wczesnoszkolnej oraz stolik interaktywny i zestaw do testowania dla studentów. Otwarta formuła korzystania z pracowni przypadła do gustu studentom i szybko stały się one miejscem spotkań pomiędzy zajęciami, przygotowania do zajęć czy do realizacji zadań w ramach praktyki.

Równoległe do zajęć warsztatowych dla studentów trwały szkolenia dla nauczycieli – opiekunów praktyk z ramienia placówek. Podczas spotkań dyskutowano nad programem szczegółowym danego etapu praktyk pedagogicznych, opracowywano narzędzia, podejmowano refleksję nad rolą opiekuna w procesie praktyk studenckich. Odbywały się również instruktaże wykorzystania nowoczesnych środków multimedialnych w pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem zaplecza dydaktycznego pracowni. Organizatorzy szkoleń nie zapomnieli jak „bardzo istotnym elementem wiedzy metodycznej współczesnego nauczyciela, (...) jest świadomość i znajomość różnorodnych zagadnień związanych z mediami i technologią informacyjną”⁹.

Powyżej zarysowane działania były elementami innowacyjnego procesu praktyk pedagogicznych który miał na celu:

- wsparcie placówek wybranych do realizacji programu praktyki;
- podniesienie jakości kadry pedagogicznej w wybranych placówkach;
- wzrost jakości kształcenia przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej;
- intensyfikację współpracy pomiędzy uczelniami i placówkami, w których realizowana jest praktyka;

⁷ R.J. Marzano, *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, CEO, Warszawa 2012, s. 37.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, dz. cyt.

⁹ J. Morbitzer *Kompetencje nauczyciela przedszkola i klas I-III w zakresie edukacji medialnej i technologii informacyjnej*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Kraków 2004, s. 180.

- upowszechnienie rozwiązań organizacyjnych oraz merytorycznych dotyczących przygotowania i realizacji procesu praktyk pedagogicznych.

Jak piszą Maria Kościółek i Danuta Piróg:

„praktyki pedagogiczne są drogą do efektywnego tworzenia i organizowania własnego warsztatu pracy dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej. Praktyki umożliwiają zdobycie umiejętności projektowania, planowania i realizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w różnych placówkach oświatowych oraz wychowawczych. Praktyki służą nabyciu kompetencji organizacji, tworzenia i doskonalenia własnego warsztatu pracy dydaktycznej i wychowawczej w procesie nauczania i realizacji zadań związanych z pracą na rzecz szkoły”¹⁰.

Normatywny opis realizacji praktyk pedagogicznych odnajdujemy w standardach kształcenia nauczycieli:

„Celem praktyk pedagogicznych jest w szczególności:

- 1) poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek, a w szczególności tych, w których absolwenci mogą znaleźć zatrudnienie;
- 2) nabycie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć;
- 3) nabycie umiejętności prowadzenia obserwacji zajęć i jej dokumentowania;
- 4) nabycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekunów praktyk i studentów;
- 5) nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów.

Praktyki pedagogiczne organizowane są w różnych typach szkół i placówek, a obowiązkowo w tych, do pracy w których absolwent studiów uzyskuje kwalifikacje.

W trakcie praktyk studentowi zapewnia się następujące formy aktywności: wizyty w szkołach i placówkach, obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, prowadzenie zajęć wspólnie z nauczycielem, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych (nauczycieli, studentów).

W przypadku studiów wyższych zawodowych i jednolitych studiów magisterskich zajęcia prowadzone przez studenta powinny stanowić co najmniej 30% czasu przeznaczanego w programie studiów na praktyki pedagogiczne. Co najmniej 40% czasu praktyk ma być realizowane podczas ostatniego roku kształcenia nauczycielskiego.

W trakcie praktyk pedagogicznych co najmniej 30 godzin zajęć powinno być realizowanych w powiązaniu z kształceniem w zakresie psychologii i pedagogiki.

W programie studiów w zakresie przedmiotów: psychologia, pedagogika i dydaktyka przedmiotowa należy zapewnić czas na przygotowanie studentów do praktyki oraz jej omówienie.

Szkoły wyższe kształcące nauczycieli są obowiązane utrzymywać systematyczny kontakt ze szkołami i placówkami, w których studenci odbywają praktyki pedagogiczne.

Udział studenta w zajęciach objętych praktykami pedagogicznymi jest dokumentowany.

Praktyki pedagogiczne podlegają ocenie z uwzględnieniem opinii opiekuna praktyk w szkole”¹¹.

Należy pamiętać że praktyka to działalność ludzi, w której toku kształtują oni otaczającą rzeczywistość stosownie do swoich potrzeb a równocześnie przekształcają sami siebie¹².

W ramach realizacji programu praktyk pedagogicznych studenci PWSZ w Chełmie uczestniczyli w 210 godzinnej praktyce podzielonej na:

- praktykę ogólnopedagogiczną trzydziestogodzinną, której celem było zapoznanie się przez studenta, z organizacją placówek, zasadami realizacji pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej;

¹⁰ M. Kościółek, D. Piróg, *Założenia teoretyczne i model empiryczny praktyk pedagogicznych realizowanych w Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie*, [w:] *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli* red. B. Walkiewicz, Warszawa 2006, s. 91.

¹¹ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, dz. cyt.

¹² Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s.326.

- praktykę opiekuńczo-wychowawczą trzydziestogodzinną, której głównym celem było wykorzystanie teorii z zakresu opieki i wychowania w praktyce, przewidzianą formą organizacyjną była dwutygodniowa szkoła letnia, podczas której studenci odbywali wizyty w poradni psychologiczno-pedagogicznej zapoznając się z możliwościami niwelowania dysharmonii rozwojowych u dzieci, uczestniczyli w zajęciach z dziećmi, prowadzili analizę obowiązującej dokumentacji, organizowali równoległe gry i zabawy dla najmłodszych w różnych grupach wiekowych oraz zajęcia dla rodziców „Jak być super Mamą/Tatą dla swojego dziecka”, współorganizowali piknik rodzinny połączony z prezentacją form współpracy triady: opiekun – rodzic – dziecko;
- praktykę obserwacyjno-asystencką śródroczną sześćdziesięciogodzinną, której realizacja przebiegała we współpracy opiekuna z ramienia uczelni, studenta i opiekuna z ramienia placówki poprzez przygotowanie studentów do praktyki, wizyty w przedszkolu i szkole, prowadzenie zajęć wspólnie z nauczycielem, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie, dokumentowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych studentów.
- praktykę nauczycielską, której celem było pogłębienie zdobytej teorii i jej praktyczna egemplifikacja w warunkach przedszkolnych i szkolnych poprzez refleksję i analizę spostrzeżeń nad rzeczywistymi sytuacjami, obejmowała ona 45 godzin zajęć w powiązaniu z wychowaniem przedszkolnym w formie organizowanych zabaw, gier ruchowych oraz 45 godzin zajęć związanych z edukacją wczesnoszkolną kształtujących umiejętności odkrywania uzdolnień uczniów i ich rozwijania, efektem realizacji praktyki nauczycielskiej były autorskie scenariusze zajęć wspólnie opracowane przez studentów i ich opiekunów z ramienia placówki.

Podczas praktyk student zobligowany był do obserwacji, samodzielnego przeprowadzenia zajęć, planowania i omawiania prowadzonych przez siebie zajęć oraz zorganizowania we współpracy z nauczycielem spotkania z rodzicami wychowanków. Udział studenta w zajęciach objętych praktykami został udokumentowany odpowiednimi wpisami do dzienniczka praktyk oraz przygotowanym portfolio.

Dodatkowe wsparcie dla studentów stanowiło swoiste forum wymiany informacji w postaci platformy internetowej „Z PRAKTYKI PEDAGOGA”, zawierającej serwis informacyjny z aktualnymi danymi na temat praktyk pedagogicznych, grupę wsparcia młodego adepta zawodu nauczyciela i grup eksperckich obejmujący wymianę informacji pomiędzy studentami, opiekunami praktyk i nauczycielami akademickimi.

Zaprezentowana organizacja procesu praktyk pedagogicznych wpisała się w przygotowanie praktyczne studentów kierunku pedagogika w specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna.

Zaproponowane rozwiązania pomimo zmian w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym, związanych z wdrażaniem w Polsce Krajowych Ram Kwalifikacji i tym samym zmian w przygotowaniu programu studiów dla poszczególnych kierunków, specjalności kształcenia nie straciły na aktualności, wręcz przeciwnie odpowiedziały na wskazania zawarte w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w których odnajdujemy zapis szczegółowej realizacji praktyk pedagogicznych poprzez:

Tabela 1: Zestawienie działań i aktywności studentów podczas praktyk pedagogicznych

Lp.	Prowadzone działania	Aktywność studenta
Moduł 2: Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym (30 godz.), kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych studentów poprzez:		
I	zapoznanie się ze specyfiką przedszkola, szkoły lub placówki, w której praktyka jest odbywana	– poznanie realizowanych przez nią zadań opiekuńczo-wychowawczych, sposobu funkcjonowania, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji;

II	obserwowanie	<ul style="list-style-type: none"> - zorganizowanej i podejmowanej spontanicznie aktywności formalnych i nieformalnych grup uczniów; - aktywności poszczególnych uczniów, w tym uczniów ze SPE; - interakcji dorosły (nauczyciel, wychowawca) – dziecko oraz interakcji między dziećmi i młodzieżą (w tym samym i w różnym wieku); - procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w grupach wychowawczych, ich prawidłowości i zakłóceń; - czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk oraz prowadzonych przez niego zajęć; - sposobu integrowania przez opiekuna praktyk różnej działalności, w tym opiekuńczo-wychowawczej, dydaktycznej, pomocowej i terapeutycznej; - dynamiki grupy, ról pełnionych przez uczestników grupy, zachowania i postaw dzieci i młodzieży; - działań podejmowanych przez opiekuna praktyk na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny w grupie;
III	współdziałanie z opiekunem praktyk	<ul style="list-style-type: none"> - sprawowaniu opieki i nadzoru nad grupą oraz zapewnianiu bezpieczeństwa; - podejmowaniu działań wychowawczych wynikających z zastanych sytuacji; - prowadzeniu zorganizowanych zajęć wychowawczych; - podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze SPE;
IV	pełnienie roli opiekuna-wychowawcy	<ul style="list-style-type: none"> - diagnozowanie dynamiki grupy oraz pozycji jednostek w grupie; - poznawanie uczniów i wychowanków, ich sytuacji społecznej, potrzeb, zainteresowań i zdolności, a także określanie poziomu rozwoju oraz wstępne diagnozowanie dysfunkcji i zaburzeń; - samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo-wychowawczych wobec grupy i poszczególnych uczniów i wychowanków w grupie; - sprawowanie opieki nad grupą w toku spontanicznej aktywności uczniów i wychowanków; - organizację i prowadzenie zajęć wychowawczych (w tym zajęć integrujących grupę i działań profilaktycznych) w oparciu o samodzielnie opracowywane scenariusze; - animowanie aktywności grupy i współdziałania jej uczestników, organizowanie pracy uczniów i wychowanków w grupach zadaniowych; - podejmowanie indywidualnej pracy z uczniami i wychowankami (w tym uczniami ze SPE); - podejmowanie działań wychowawczych o charakterze interwencyjnym w sytuacjach konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych lub nieprzestrzegania ustalonych zasad; - sprawowanie opieki nad uczniami i wychowankami poza terenem przedszkola, szkoły lub placówki;

V	analiza i interpretacja zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych	<ul style="list-style-type: none"> – prowadzenie dokumentacji praktyki; – konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką; – ocenę własnego funkcjonowania w toku realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych (dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron); – ocenę przebiegu prowadzonych działań oraz realizacji zamierzonych celów; – konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych sytuacji i przeprowadzanych działań; – omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów;
Moduł 3: Przygotowanie w zakresie dydaktycznym (120 godz.), kształtowanie kompetencji dydaktycznych poprzez		
I	zapoznanie się ze specyfiką szkoły lub placówki, w której praktyka jest odbywana	<ul style="list-style-type: none"> – poznanie realizowanych przez nią zadań dydaktycznych, sposobu funkcjonowania, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji;
II	obserwowanie	<ul style="list-style-type: none"> – czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk w toku prowadzonych przez niego zajęć oraz aktywności uczniów; – toku metodycznego zajęć, stosowanych przez nauczyciela metod i form pracy oraz wykorzystywanych pomocy dydaktycznych; – interakcji dorosły (nauczyciel, wychowawca) – dziecko oraz interakcji między dziećmi lub młodzieżą w toku zajęć; – procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w klasie, ich prawidłowości i zakłóceń; – sposobów aktywizowania i dyscyplinowania uczniów oraz różnicowania poziomu aktywności poszczególnych uczniów; – sposobu oceniania uczniów; – sposobu zadawania i kontrolowania pracy domowej; – dynamiki i klimatu społecznego klasy, ról pełnionych przez uczniów, zachowania i postaw uczniów; – funkcjonowania i aktywności w czasie zajęć poszczególnych uczniów, z uwzględnieniem uczniów ze SPE, w tym uczniów zdolnych; – działań podejmowanych przez opiekuna praktyk na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny; – organizacji przestrzeni w klasie, sposobu jej zagospodarowania (ustawienie mebli, wyposażenie, dekoracje);
III	współdziałanie z opiekunem praktyk	<ul style="list-style-type: none"> – planowanie i przeprowadzanie zajęć; – organizowanie pracy w grupach; – przygotowywanie pomocy dydaktycznych; – wykorzystywanie środków multimedialnych i ICT w pracy dydaktycznej; – kontrolowanie i ocenianie uczniów; – podejmowanie działań na rzecz uczniów ze SPE, w tym uczniów zdolnych; – organizowanie przestrzeni klasy; – podejmowanie działań w zakresie projektowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej;

IV	pełnienie roli nauczyciela,	<ul style="list-style-type: none"> – planowanie zajęć, formułowanie celów, dobór metod i form pracy oraz środków dydaktycznych; – dostosowywanie metod i form pracy do realizowanych treści, etapu edukacyjnego oraz dynamiki grupy uczniowskiej; – organizacja i prowadzenie zajęć w oparciu o samodzielnie opracowywane scenariusze; – wykorzystywanie w toku zajęć środków multimedialnych i ICT; – dostosowywanie sposobu komunikacji w toku zajęć do poziomu rozwoju uczniów; – animowanie aktywności poznawczej i współdziałania uczniów, rozwijanie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy z wykorzystaniem ICT; – organizacja pracy uczniów w grupach zadaniowych; – dostosowywanie podejmowanych działań do możliwości i ograniczeń uczniów ze SPE; – diagnozowanie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów; – podejmowanie indywidualnej pracy dydaktycznej z uczniami (w tym uczniami ze SPE); – podejmowanie działań wychowawczych w toku pracy dydaktycznej, w miarę pojawiających się problemów, w sytuacjach: zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych, nieprzestrzegania ustalonych zasad; – podejmowanie współpracy z innymi nauczycielami, wychowawcą klasy, pedagogiem szkolnym, psychologiem szkolnym oraz specjalistami pracującymi z uczniami;
V	analiza i interpretacja zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych,	<ul style="list-style-type: none"> – prowadzenie dokumentacji praktyki; – konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką; – ocena własnego funkcjonowania w toku wypełniania roli nauczyciela (dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron); – ocena przebiegu prowadzonych zajęć oraz realizacji zamierzonych celów; – konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych i prowadzonych zajęć; – omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów;

Zestawienie własne na potrzeby publikacji¹³.

Szczegółowa organizacja praktyk pedagogicznych w obrębie każdego z kolejnych modułów kształcenia zapewnia studentowi następujące formy aktywności:

- a) wizyty w przedszkolach, szkołach i placówkach;
- b) hospitację zajęć;
- c) asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia;
- d) samodzielne prowadzenie zajęć;
- e) planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych (nauczycieli, studentów, słuchaczy).

Do zadań uczelni należy:

1. opracowanie zasad odbywania praktyk;
2. przygotowanie studentów do odbycia praktyk;
3. zapewnienie możliwości omówienia praktyk w trakcie zajęć w uczelni;

¹³ Por. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r. Nr 0 Poz.131).

4. utrzymanie systematycznego kontaktu z przedszkolami, szkołami i placówkami, w których studenci (słuchacze) odbywają praktyki.

Ponadto uczelnie mają obowiązek zapewnić studentom w trakcie praktyk:

- 1) warunki umożliwiające zarówno uzyskanie przygotowania praktycznego w zakresie realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych, jak i poznanie różnych klas i zespołów uczniowskich oraz zdobycie odpowiedniego doświadczenia pedagogicznego w zakresie organizacji pracy przedszkola, szkoły lub placówki, planowania, realizowania i oceniania wyników procesu kształcenia;
- 2) dostęp do pracowni specjalistycznych, sprzętu i pomocy dydaktycznych;
- 3) opiekę i nadzór opiekuna praktyk;
- 4) warunki umożliwiające samodzielne opracowanie scenariuszy zajęć, w oparciu o informacje i wskazówki przekazane przez opiekuna praktyk;
- 5) warunki do prowadzenia zajęć z zastosowaniem technologii informacyjnej, w szczególności z wykorzystaniem treści i zasobów edukacyjnych znajdujących się na portalach internetowych.

Praktyki powinny odbywać się w przeważającej części równoległe z realizacją zajęć w uczelni¹⁴.

Jak wynika z powyższego zestawienia, zespół personelu Projektu „Praktyka i wiedza drogą do sukcesu” w swoich założeniach wzorcowo przygotował proces praktyk pedagogicznych, realizowany później przez studentów kierunku Pedagogika w nowej specjalności: edukacja wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym. Rozwiązania zaprezentowane dotyczą studiów 3-letnich zawodowych kończących się tytułem licencjata realizowanych w trybie stacjonarnym. Elastyczność programu umożliwia dostosowanie jego realizacji do studiów niestacjonarnych czy też podyplomowych.

„Pedagog, niezależnie od miejsca swojej pracy, nie potrzebuje ministerialnego zobowiązania do zaangażowania w proces kształcenia i wychowania, uczulania na jakieś wyjątkowe wartości czy idee, jeżeli chce z głębszą refleksją i odpowiedzialnie łączyć moc i wartość oddziaływań pedagogicznych z ich skutecznością dla dobra wspólnego. Powinien jedynie wczytać się w tkwiące w nim samym wartości, doznania, przecucia i nadzieje, aby wpisywać je w szkolną codzienność. Edukuje bowiem sobą i przez siebie”¹⁵.

Przedstawiona organizacja procesu praktyk na przykładzie Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie stanowi gruntownie przemyślaną i poddaną ewaluacji propozycję realizacji kształcenia praktycznego studentów przygotowujących do pełnienia roli nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Uwzględniając potrzeby interesariuszy wewnętrznych – studentów, interesariuszy zewnętrznych – nauczycieli opiekunów praktyk i dyrektorów placówek oraz dynamikę zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej w pełni realizuje wizję kształcenia przyszłych kompetentnych nauczycieli, trenerów, mentorów i mistrzów.

Bibliografia:

- Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008.
- Duraj-Nowakowa K., *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Kraków 2011.
- Marzano R. J., *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Warszawa 2012.
- Mazurkiewicz G. (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Kraków 2012.
- Muchacka B., Kraszewski K. red., *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, Kraków 2004.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Śliwerski B., *Mysleć jak pedagog*, Sopot 2010.
- Walkiewicz B. (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, Warszawa 2006.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, op. cit.

¹⁵ B. Śliwerski, *Mysleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 33.

Organizacja praktyk w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach

W Instytucie Pedagogiki kształcenie nauczycielskie realizowane jest w ramach specjalności Edukacja wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym. Organizację praktyk nauczycielskich reguluje Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Rozporządzenie składa się z następujących części:

1. Opis efektów kształcenia.
2. Opis procesu i organizacji kształcenia.
3. Moduły kształcenia.
4. Organizacja praktyk.

Opis efektów kształcenia zawiera ogólne i szczegółowe efekty, jakie osiągnie absolwent po zakończeniu kształcenia do wykonywania zawodu nauczyciela. Efekty ogólne dotyczą kompetencji w zakresie wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, wiedzy z zakresu dydaktyki i metodyki szczegółowej, umiejętności i kompetencji dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i komunikacyjnych, cech takich jak: wrażliwość etyczna, empatia, otwartość, refleksyjność, postaw prospołecznych i poczucia odpowiedzialności, praktycznego przygotowania do realizowania zadań wynikających z roli nauczyciela. Z kolei szczegółowe efekty kształcenia dotyczą kompetencji w zakresie: wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych, języka obcego, technologii informacyjnej, emisji głosu, bezpieczeństwa i higieny pracy.

Rozporządzenie stanowi, że uczelnie prowadzą kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach oraz studiach podyplomowych w ramach modułów kształcenia. Kształcenie na studiach pierwszego stopnia obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich – do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek.

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach obejmuje obowiązkowe przygotowanie w zakresie (przygotowanie do nauczania pierwszego przedmiotu/prowadzenia zajęć):

- 1) merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 1;
- 2) psychologiczno-pedagogicznym – moduł 2;
- 3) dydaktycznym – moduł 3.

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach może zostać poszerzone o przygotowanie fakultatywne:

- 1) do nauczania kolejnego przedmiotu/prowadzenia zajęć – moduł 4;
- 2) w zakresie pedagogiki specjalnej – moduł 5.

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach podyplomowych może być prowadzone w zakresie:

- 1) przygotowania do nauczania kolejnego przedmiotu/prowadzenia zajęć – moduł 4;
- 2) przygotowania w zakresie psychologiczno-pedagogicznym oraz dydaktycznym dla absolwentów studiów posiadających przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu/prowadzenia zajęć, a nieposiadających przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego – moduły 2 i 3, z tym że w przypadku absolwentów studiów pierwszego stopnia może ono obejmować wyłącznie przygotowanie do pracy w przedszkolach i szkołach podstawowych;

- 3) pedagogiki specjalnej dla osób, które posiadają przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela – moduł 5.

Każdy moduł posiada określone komponenty, minimalną liczbę godzin zajęć i praktyk oraz minimalną liczbę przypisanych im punktów ECTS. W strukturze każdego modułu znajduje się:

- charakterystyka modułu,
- treści kształcenia,
- praktyka (z wyjątkiem modułu 1).

Komponenty każdego modułu powinny stanowić integralną całość zaprojektowaną tak, aby wiedza teoretyczna stanowiła podstawę do nabywania praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela. Realizacja każdego z modułów, zarówno na studiach, jak i studiach podyplomowych, prowadzi do uzyskania takich samych efektów kształcenia.

Celem praktyki w module 2. jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą z uczniami, zarządzaniem grupą i diagnozowaniem indywidualnych potrzeb uczniów oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. Praktyka odbywa się w zależności od etapu edukacyjnego, którego dotyczy kształcenie osoby przygotowującej się do wykonywania zawodu nauczyciela, w szkole lub placówce realizującej kształcenie na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych.

W trakcie praktyki realizowanej w ramach modułu 2. następuje kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych przez:

- 1) zapoznanie się ze specyfiką przedszkola, szkoły lub placówki, w której praktyka jest odbywana, w szczególności poznanie realizowanych przez nią zadań opiekuńczo-wychowawczych, sposobu funkcjonowania, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji;
- 2) obserwowanie:
 - a) zorganizowanej i podejmowanej spontanicznie aktywności formalnych i nieformalnych grup uczniów,
 - b) aktywności poszczególnych uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
 - c) interakcji dorosły (nauczyciel, wychowawca) – dziecko oraz interakcji między dziećmi i młodzieżą (w tym samym i w różnym wieku),
 - d) procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w grupach wychowawczych, ich prawdziwości i zakłóceń,
 - e) czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk oraz prowadzonych przez niego zajęć,
 - f) sposobu integrowania przez opiekuna praktyk różnej działalności, w tym opiekuńczo-wychowawczej, dydaktycznej, pomocowej i terapeutycznej,
 - g) dynamiki grupy, ról pełnionych przez uczestników grupy, zachowania i postaw dzieci i młodzieży,
 - h) działań podejmowanych przez opiekuna praktyk na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny w grupie;
- 3) współdziałanie z opiekunem praktyk w:
 - a) sprawowaniu opieki i nadzoru nad grupą oraz zapewnianiu bezpieczeństwa,
 - b) podejmowaniu działań wychowawczych wynikających z zastanych sytuacji,
 - c) prowadzeniu zorganizowanych zajęć wychowawczych,
 - d) podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- 4) pełnienie roli opiekuna –wychowawcy, w szczególności:
 - a) diagnozowanie dynamiki grupy oraz pozycji jednostek w grupie,
 - b) poznawanie uczniów i wychowanków, ich sytuacji społecznej, potrzeb, zainteresowań i zdolności, a także określanie poziomu rozwoju oraz wstępne diagnozowanie dysfunkcji i zaburzeń,
 - c) samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo-wychowawczych wobec grupy i poszczególnych uczniów i wychowanków w grupie,

- d) sprawowanie opieki nad grupą w toku spontanicznej aktywności uczniów i wychowanków,
 - e) organizację i prowadzenie zajęć wychowawczych (w tym zajęć integrujących grupę i działań profilaktycznych) w oparciu o samodzielnie opracowywane scenariusze,
 - f) animowanie aktywności grupy i współdziałania jej uczestników, organizowanie pracy uczniów i wychowanków w grupach zadaniowych,
 - g) podejmowanie indywidualnej pracy z uczniami i wychowankami (w tym uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi),
 - h) podejmowanie działań wychowawczych o charakterze interwencyjnym w sytuacjach konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych lub nieprzestrzegania ustalonych zasad,
 - i) sprawowanie opieki nad uczniami i wychowankami poza terenem przedszkola, szkoły lub placówki;
- 5) analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, w tym:
- a) prowadzenie dokumentacji praktyki,
 - b) konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką,
 - c) ocenę własnego funkcjonowania w toku realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych (dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron),
 - d) ocenę przebiegu prowadzonych działań oraz realizacji zamierzonych celów,
 - e) konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych sytuacji i przeprowadzanych działań,
 - f) omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów.

Celem praktyki w module 3. jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela i konfrontowanie nabytej wiedzy z zakresu dydaktyki szczegółowej (metodyki nauczania) z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. Praktyka odbywa się w zależności od etapu edukacyjnego, którego dotyczy kształcenie osoby przygotowującej się do wykonywania zawodu nauczyciela, w szkole lub placówce realizującej kształcenie na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych. wykonywania zawodu nauczyciela.

W trakcie praktyki realizowanej w ramach modułu 3. następuje kształtowanie kompetencji dydaktycznych przez:

- 1) zapoznanie się ze specyfiką szkoły lub placówki, w której praktyka jest odbywana, w szczególności poznanie realizowanych przez nią zadań dydaktycznych, sposobu funkcjonowania, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji;
- 2) obserwowanie:
 - a) czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk w toku prowadzonych przez niego lekcji (zajęć) oraz aktywności uczniów,
 - b) toku metodycznego lekcji (zajęć), stosowanych przez nauczyciela metod i form pracy oraz wykorzystywanych pomocy dydaktycznych,
 - c) interakcji dorosły (nauczyciel, wychowawca) – dziecko oraz interakcji między dziećmi lub młodzieżą w toku lekcji (zajęć),
 - d) procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w klasie, ich prawidłowości i zakłóceń,
 - e) sposobów aktywizowania i dyscyplinowania uczniów oraz różnicowania poziomu aktywności poszczególnych uczniów,
 - f) sposobu oceniania uczniów,
 - g) sposobu zadawania i kontrolowania pracy domowej,
 - h) dynamiki i klimatu społecznego klasy, ról pełnionych przez uczniów, zachowania i postaw uczniów,
 - i) funkcjonowania i aktywności w czasie lekcji (zajęć) poszczególnych uczniów, z uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych,

- j) działań podejmowanych przez opiekuna praktyk na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny,
- k) organizacji przestrzeni w klasie, sposobu jej zagospodarowania (ustawienie mebli, wyposażenie, dekoracje);
- 3) współdziałanie z opiekunem praktyk w:
 - a) planowaniu i przeprowadzaniu lekcji (zajęć),
 - b) organizowaniu pracy w grupach,
 - c) przygotowywaniu pomocy dydaktycznych,
 - d) wykorzystywaniu środków multimedialnych i technologii informacyjnej w pracy dydaktycznej,
 - e) kontrolowaniu i ocenianiu uczniów,
 - f) podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych,
 - g) organizowaniu przestrzeni klasy,
 - h) podejmowaniu działań w zakresie projektowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- 4) pełnienie roli nauczyciela, w szczególności:
 - a) planowanie lekcji (zajęć), formułowanie celów, dobór metod i form pracy oraz środków dydaktycznych,
 - b) dostosowywanie metod i form pracy do realizowanych treści, etapu edukacyjnego oraz dynamiki grupy uczniowskiej,
 - c) organizację i prowadzenie lekcji (zajęć) w oparciu o samodzielnie opracowywane scenariusze,
 - d) wykorzystywanie w toku lekcji (zajęć) środków multimedialnych i technologii informacyjnej,
 - e) dostosowywanie sposobu komunikacji w toku lekcji (zajęć) do poziomu rozwoju uczniów,
 - f) animowanie aktywności poznawczej i współdziałania uczniów, rozwijanie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy z wykorzystaniem technologii informacyjnej,
 - g) organizację pracy uczniów w grupach zadaniowych,
 - h) dostosowywanie podejmowanych działań do możliwości i ograniczeń uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
 - i) diagnozowanie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów,
 - j) podejmowanie indywidualnej pracy dydaktycznej z uczniami (w tym uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi),
 - k) podejmowanie działań wychowawczych w toku pracy dydaktycznej, w miarę pojawiających się problemów, w sytuacjach: zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych, nieprzestrzegania ustalonych zasad,
 - l) podejmowanie współpracy z innymi nauczycielami, wychowawcą klasy, pedagogiem szkolnym, psychologiem szkolnym oraz specjalistami pracującymi z uczniami;
- 5) analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, w tym:
 - a) prowadzenie dokumentacji praktyki,
 - b) konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką,
 - c) ocenę własnego funkcjonowania w toku wypełniania roli nauczyciela (dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron),
 - d) ocenę przebiegu prowadzonych lekcji (zajęć) oraz realizacji zamierzonych celów,
 - e) konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych i prowadzonych lekcji (zajęć),
 - f) omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów (słuchaczy).

Celem praktyki realizowanej w module 4. jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela i konfrontowanie nabytej wiedzy z zakresu dydaktyki (metody-

ki nauczania) przedmiotu (rodzaju zajęć) z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. Praktyka odbywa się w zależności od etapu edukacyjnego, którego dotyczy kształcenie, w szkole lub placówce realizującej kształcenie na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych. Praktyka realizowana jest zgodnie z opisem treści kształcenia dla modułu 3.

Celem praktyki realizowanej w module 5. jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą, dydaktyczną i terapeutyczną z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością oraz niedostosowaniem społecznym oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. Praktyka odbywa się w zależności od wybranej specjalności – w przedszkolu, szkole lub oddziale specjalnym lub integracyjnym (pod kierunkiem pedagoga lub psychologa szkolnego, nauczyciela wychowawcy klasy, nauczyciela wychowawcy świetlicy szkolnej) albo w placówce opiekuńczej, wychowawczej lub terapeutycznej realizującej działania na rzecz dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością lub niedostosowanych społecznie.

W trakcie praktyki realizowanej w ramach modułu 5. następuje kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych oraz dydaktycznych przez:

- 1) zapoznanie się ze specyfiką szkoły lub placówki, w której praktyka jest odbywana, w szczególności poznanie realizowanych przez nią zadań opiekuńczo-wychowawczych, terapeutyczno-rehabilitacyjnych i dydaktycznych, poznanie sposobu funkcjonowania szkoły lub placówki, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji;
- 2) obserwowanie:
 - a) zorganizowanej i podejmowanej spontanicznie aktywności formalnych i nieformalnych grup uczniów z zaburzeniami w rozwoju i z niepełnosprawnością,
 - b) aktywności poszczególnych uczniów, z uwzględnieniem specyfiki zaburzeń i nieprawidłowości rozwojowych,
 - c) interakcji dorosły (nauczyciel, wychowawca) – dziecko oraz interakcji między dziećmi i młodzieżą (w tym samym i w różnym wieku) w sytuacjach lekcyjnych i pozalekcyjnych, uwzględniając problemy dzieci o specyficznych zaburzeniach w rozwoju,
 - d) procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w grupach wychowawczych i zespołach uczniowskich (klasach), ich specyfiki, prawidłowości i zakłóceń (uczniowie z trudnościami komunikacyjnymi, w tym z zaburzeniami autystycznymi, posługujący się językiem migowym i alternatywnymi metodami komunikacji),
 - e) czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk w toku prowadzonych przez niego lekcji (zajęć) oraz aktywności uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
 - f) toku metodycznego lekcji (zajęć), stosowanych przez nauczyciela metod, form pracy i wykorzystywanych pomocy dydaktycznych, z uwzględnieniem rodzaju i stopnia niepełnosprawności oraz niedostosowania społecznego uczniów,
 - g) integrowania przez opiekuna praktyk działalności opiekuńczo-wychowawczej, dydaktycznej, pomocowej i terapeutycznej,
 - h) dynamiki grupy (klasy), ról pełnionych przez uczestników grupy, zachowania i postaw uczniów,
 - i) funkcjonowania i aktywności w czasie lekcji (zajęć) poszczególnych uczniów,
 - j) sposobów aktywizowania i dyscyplinowania uczniów oraz różnicowania poziomu aktywności poszczególnych uczniów, z uwzględnieniem rodzaju i stopnia niepełnosprawności oraz niedostosowania społecznego,
 - k) sposobu zadawania i kontrolowania pracy domowej, z uwzględnieniem możliwości uczniów,
 - l) sposobu oceniania uczniów,
 - m) działań podejmowanych na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny uczniów,
 - n) organizacji przestrzeni w klasie, sposobu jej zagospodarowania (ustawienie mebli, wyposażenie, dekoracje i dostosowanie ich do potrzeb i możliwości percepcji uczniów w zależności od rodzaju i stopnia niepełnosprawności);
- 3) współdziałanie z opiekunem praktyk w:
 - a) sprawowaniu opieki i nadzoru nad grupą oraz w zapewnianiu bezpieczeństwa,

- b) podejmowaniu działań wychowawczych i terapeutyczno-rehabilitacyjnych wynikających z zastanych sytuacji,
 - c) prowadzeniu zorganizowanych zajęć wychowawczych,
 - d) planowaniu i przeprowadzaniu lekcji (zajęć),
 - e) organizowaniu pracy w grupach, stosownie do możliwości i ograniczeń uczniów,
 - f) usprawnianiu zaburzonych funkcji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
 - g) przygotowywaniu pomocy dydaktycznych adekwatnych do możliwości i ograniczeń uczniów,
 - h) doborze i wykorzystywaniu środków multimedialnych i technologii informacyjnej w pracy dydaktycznej z uczniami o zróżnicowanych możliwościach i ograniczeniach,
 - i) kontrolowaniu i ocenianiu uczniów,
 - j) organizowaniu przestrzeni klasy,
 - k) podejmowaniu działań w zakresie projektowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- 4) pełnienie roli opiekuna-wychowawcy oraz nauczyciela, w szczególności:
- a) diagnozowanie dynamiki grupy oraz sytuacji uczniów w grupie,
 - b) poznawanie uczniów, ich sytuacji społecznej, potrzeb, zainteresowań i zdolności, z uwzględnieniem rodzaju i stopnia niepełnosprawności oraz niedostosowania społecznego,
 - c) samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo-wychowawczych i terapeutycznych wobec grup i poszczególnych uczniów, z uwzględnieniem ich potrzeb, zgodnie z możliwościami wynikającymi z niepełnosprawności oraz niedostosowania społecznego,
 - d) sprawowanie opieki nad grupą w toku spontanicznej aktywności uczniów,
 - e) organizację i prowadzenie zajęć wychowawczych (w tym zajęć integrujących grupę i działań profilaktycznych) w oparciu o samodzielnie opracowywane scenariusze,
 - f) podejmowanie indywidualnej pracy z uczniami (szczególnie tymi, u których występuje potrzeba stosowania odrębnych działań opiekuńczo-wychowawczych ze względu na rodzaj niepełnosprawności lub niedostosowanie społeczne),
 - g) sprawowanie opieki nad uczniami poza terenem szkoły lub placówki,
 - h) planowanie lekcji (zajęć), formułowanie celów, dobór metod i form pracy oraz środków dydaktycznych,
 - i) dostosowywanie metod i form pracy do realizowanych treści, etapu edukacyjnego oraz dynamiki grupy uczniowskiej i rodzaju niepełnosprawności lub niedostosowania społecznego,
 - j) organizację i prowadzenie lekcji (zajęć) w oparciu o samodzielnie opracowywane scenariusze,
 - k) wykorzystywanie w toku lekcji (zajęć) środków multimedialnych i technologii informacyjnej,
 - l) dostosowywanie sposobu komunikacji w toku lekcji (zajęć) do poziomu rozwoju i możliwości uczniów,
 - m) animowanie aktywności poznawczej i współdziałania uczniów, rozwijanie umiejętności w miarę możliwości samodzielnego zdobywania wiedzy z wykorzystaniem technologii informacyjnej,
 - n) organizację pracy uczniów w grupach zadaniowych,
 - o) diagnozowanie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów z zaburzeniami w rozwoju,
 - p) podejmowanie indywidualnej pracy dydaktycznej z uczniem, z uwzględnieniem rodzaju niepełnosprawności lub niedostosowania społecznego,
 - q) podejmowanie działań wychowawczych o charakterze interwencyjnym w sytuacjach konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych i nieprzestrzegania ustalonych zasad,
 - r) podejmowanie współpracy z innymi nauczycielami, wychowawcą klasy, pedagogiem szkolnym, psychologiem szkolnym oraz innymi specjalistami pracującymi z uczniami;
- 5) analizę i interpretację zaobserwowanych i doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, w tym:

- a) prowadzenie dokumentacji praktyki,
- b) konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką,
- c) ocenę własnego funkcjonowania w toku realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych oraz wypełniania roli nauczyciela (dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron),
- d) ocenę przebiegu prowadzonych działań oraz realizacji zamierzonych celów,
- e) konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych i prowadzonych działań,
- f) omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studenckiej (słuchaczy).

W trakcie praktyk – zgodnie z rozporządzeniem – studentowi zapewnia się następujące formy aktywności:

- 1) wizyty w przedszkolach, szkołach i placówkach;
- 2) obserwowanie zajęć;
- 3) asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia;
- 4) samodzielne prowadzenie zajęć;
- 5) planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych (nauczycieli, studentów, słuchaczy).

Uczelnie:

- 1) opracowują zasady odbywania praktyk;
- 2) przygotowują studentów (słuchaczy) do odbycia praktyk;
- 3) zapewniają możliwość omówienia praktyk w trakcie zajęć w uczelni;
- 4) utrzymują systematyczny kontakt z przedszkolami, szkołami i placówkami, w których studenci (słuchacze) odbywają praktyki.

W trakcie praktyk uczelnie mają obowiązek zapewnić studentom (słuchaczom):

- 1) warunki umożliwiające zarówno uzyskanie przygotowania praktycznego w zakresie realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych, jak i poznanie różnych klas i zespołów uczniowskich oraz zdobycie odpowiedniego doświadczenia pedagogicznego w zakresie organizacji pracy przedszkola, szkoły lub placówki, planowania, realizowania i oceniania wyników procesu kształcenia;
- 2) dostęp do pracowni specjalistycznych, sprzętu i pomocy dydaktycznych;
- 3) opiekę i nadzór opiekuna praktyk;
- 4) warunki umożliwiające samodzielne opracowanie konspektów lekcji lub scenariuszy zajęć, w oparciu o informacje i wskazówki przekazane przez opiekuna praktyk;
- 5) warunki do prowadzenia lekcji (zajęć) z zastosowaniem technologii informacyjnej, w szczególności z wykorzystaniem treści i zasobów edukacyjnych znajdujących się na portalach internetowych.

Praktyki powinny odbywać się w przeważającej części równoległe z realizacją zajęć w uczelni.

Na podstawie przedstawionych w rozporządzeniu regulacji dotyczących praktyki w Instytucie Pedagogiki UPH w Siedlcach opracowano *Regulamin praktyki*, *Program praktyki* oraz *Zasady odbywania praktyki* w przedszkolu oraz klasach I-III szkoły podstawowej.

Zastosowanie kamery video i komputera podczas praktyk studentów ze specjalności Edukacja wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym

Nauczyciel to jeden z najstarszych zawodów. Początki sięgają czasów starożytnych – pierwszym nauczycielem był Homer, to w jego poezji były zawarte pierwsze nauki wychowawcze odnośnie spraw dnia codziennego. Po sofistach, wychowujących społeczeństwo w dyscyplinie i cnocie, których nauczania miało raczej charakter retoryczny, przyszedł czas na dialog. Zwolennikiem takiego sposobu nauczania był Sokrates, który mawiał, że „drzewa na wsi niczego go nie nauczą, dlatego mądrości o świecie należy poszukiwać w drugim człowieku. Rozmowa była dla niego podstawową formą zdobywania wiedzy oraz nauczania, co według współczesnej dydaktyki nazwalibyśmy procesem nauczania-uczenia się”¹. Uczył sztuki prowadzenia rozmów, umiejętności potrzebnej też współczesnemu nauczycielowi.

Zastanówmy się, czy jest realne bycie dobrym *przewodnikiem* po świecie wiedzy i wartości; *diagnostą* – posiadającym umiejętności w zakresie ewaluacji i monitorowania postępów dziecka i efektów swojej aktywności; *menadżerem* – opiekującym się wychowankami, umiejącym dostosować cele do treści, tak aby tworzyły spójną całość; *facylitorem* – uczącym samodzielnego zdobywania wiedzy; *fachowcem* – wyposażonym w dużą wiedzę merytoryczną i potrafiącym wykorzystać technologię cyfrową; *inspiratorem* – pobudzającym do aktywności, motywującym do poznawania tajników wiedzy i oferującym pomoc; *integratorem* – osiagającym porozumienie w grupie, dbającym o wzajemny szacunek między dziećmi oraz innymi podmiotami placówki, potrafiącym przeprowadzać negocjacje, aktywnie słuchającym i asertywnym, bez zdolności komunikowania się?²

Nauczyciel epoki industrialnej powinien mieć opanowaną sztukę dialogu, aby móc nawiązywać kontakty, umieć słuchać adwersarza, nie traktować wymiany myśli w kategoriach zwalczania się i docierać do kompromisu. Jest to jeden z elementów dających uprawnienia do działania, decydowania oraz wypowiedzenia sądów i ocen. Tego typu cechę określa się mianem kompetencji³.

Słowo „kompetencja” bierze swój początek od łacińskiego *competentia*, oznaczającego „odpowiedniość, zgodność, uprawnienie do działania” oraz „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności”⁴. Jednym z pierwszych, który zaczął stosować pojęcie kompetencji, był amerykański psycholog społeczny, David McClelland, który do oceny działań pracownika zaproponował rezygnację z badania inteligencji na rzecz badania cech uznanych przez niego za kluczowe dla skuteczności tych działań⁵.

Da się zauważyć, iż w literaturze próby zdefiniowania terminu „kompetencje” podjęło się wielu autorów. Podstawowe różnice w tych sformułowaniach występują pomiędzy osobami próbującymi je określać i rozwijać ich koncepcję. W *Słowniku języka polskiego* termin „kompetencja” definiowany jest jako „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia”⁶. Maria Czerepaniak-Walczak określiła kompetencje jako:

¹ A. Murzyn, *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, Kraków 2011, s. 41.

² Por. J. Zawadowska, *Konstruktywizm w procesie nauczania uczenia się*, „Dyrektor Szkoły” 2005, nr 7-8, s. 69-70.

³ Por. *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 2009, s. 489.

⁴ W. Kopalinski, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1983, s. 223.

⁵ <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/case/McClelland.html>, (25.06.2013).

⁶ M. Szymczak (red.), *Słownik Języka Polskiego PWN*, Warszawa 1993.

„(...) wyuczalną, dynamiczną właściwość nauczyciela-wychowawcy umożliwiającą mu samoekspresję i rozumienie innych oraz świadomą gotowość do konfrontowania i weryfikowania własnych opinii i dotychczasowych znaczeń”⁷.

Mazowiecki Zespół ds. Systemowego Badania Potrzeb Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli określił kompetencje nauczycielskie jako strukturę złożoną z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli niezbędnych do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej kompetencji edukacyjnej⁸. Wyróżnił cztery rodzaje kompetencji nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej niezbędnych do zadań wynikających z podstawy programowej:

1. Kompetencje diagnostyczne.
2. Kompetencje metodyczne.
3. Kompetencje organizacyjne.
4. Kompetencje związane z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej⁹.

Hanna Hamer kompetencje nauczyciela sklasyfikowała do trzech grup:

1. Kompetencje specjalistyczne – wiedza i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu.
2. Dydaktyczne – efektywne postępowanie z uczniami.
3. Psychologiczne – umiejętności inspirowania, motywowania uczniów do nauki, integrowania ich w zespół, umiejętność radzenia sobie ze stresem itp.¹⁰.

Kompetencje nauczyciela to wypadkowa umiejętności, wiedzy, doświadczeń, postaw, przekonań i wartości. Zatem wyzwaniem współczesnej edukacji nauczycieli jest staranne przygotowanie ich w zakresie nie tylko teoretycznym, lecz również praktycznym. Organizację praktyk na uczelniach wyższych reguluje Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. W trakcie praktyki realizowanej w ramach modułu 3 następuje kształtowanie kompetencji dydaktycznych m.in. przez: współdziałanie z opiekunem praktyk oraz pełnienie roli nauczyciela w wykorzystywaniu środków multimedialnych i technologii informacyjnej w pracy dydaktycznej. Multimedialne środki dydaktyczne i wciąż rozwijająca się technologia informacyjna uatrakcyjniają i wzbogacają proces kształcenia. Ponadto wywierają znaczący wpływ na efekty nauczania. Wzrasta skuteczność nauczania i zrozumienie tematu oraz zakres przyswajalnej wiedzy. Ponadto zmniejsza się częstotliwość nieporozumień przy przekazywaniu wiedzy, obserwuje się wzrost tempa uczenia się, co wiąże się ze znaczną oszczędnością czasu, jak również wzrasta zakres przyswajanej wiedzy.

Jednym z przykładów wykorzystania technologii jest kamera video. Zadaniem studentów Edukacji wczesnoszkolnej z wychowaniem przedszkolnym w UPH w Siedlcach jest nagranie krótkiego filmu z zastosowaniem wybranej metody alternatywnej lub aktywizującej. Dlaczego kamera video i film? Po pierwsze dlatego, że jest ona narzędziem edukacyjnym służącym zdobywaniu wiedzy poprzez rejestrowanie faktów i zdarzeń. A przy okazji służy do rozwijania umiejętności wypowiedzania się zarówno językiem słownym, jak i audiowizualnym¹¹. Ponieważ jest to doskonały materiał dydaktyczny do późniejszego analizowania przeprowadzonych zajęć – wyznając zasadę, że najlepiej uczyć się na własnych błędach. Niewątpliwie edukacyjny aspekt filmu nie tkwi w samym tekście, lecz w jego interpretacji¹². Odbiór filmowego dzieła wymaga intelektualnego wysiłku, znajomości języka filmu i języka pedagogiki, wiedzy z zakresu przekazywanych treści. Film, dysponując specyficznym językiem obrazowo-słownym, wpływa skuteczniej i silniej na adresata, a jego oddziaływanie nie kończy się w momencie wyświetlenia końcowych napisów. Przeżycia emocjonalne związane z rozgrywaną akcją i przekazywa-

⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola*, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 1995, s. 98.

⁸ Raport z diagnozy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim. Kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, Mazowiecki Zespół ds. Systemowego Badania Potrzeb Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli, Warszawa 2010, s. 6.

⁹ *Ibidem*, s. 2-3.

¹⁰ H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994, 25-38

¹¹ T. Miczka, *Audiowizualne uwarunkowania współczesnej edukacji młodzieży*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Kalisz 2000, s. 149.

¹² J. Ostaszewski, *Film i poznanie*, Kraków 1999, s. 52.

nymi treściami pobudzają wyobraźnię, wywołując skojarzenia myślowe i ożywiając refleksje.

Film tworzony przez studentów jest pewnego rodzaju dokumentacją, wehikułem, za pomocą którego można zamieszczać pożądane wzorce – podobnie jak pismo jest narzędziem służącym do zapisywania, czy książka do przekazywania wiedzy. O jego wartości decyduje zarówno zbiór celowo dobranych i zestawionych faktów, jak i sposób uporządkowania informacji, ich dobór, jakość zebranego materiału i układ całości wraz z autorską interpretacją faktów¹³.

Studenci – organizując aktywność dzieci – mogą zaproponować współtworzenie filmu. Wówczas dzieci są zarówno aktorami, jak i reżyserami filmu. Współtworząc dzieło, pobudzają dziecięcą ciekawość oraz dają możliwość zdobywania samodzielnych doświadczeń.

Edukacja filmowa jest wyznacznikiem współczesnej edukacji. Kompetentny i twórczy nauczyciel, prawdziwy profesjonalista, powinien być przewodnikiem po świecie kultury masowej. Powinien nie tylko dysponować gotowymi filmami edukacyjnymi, ale również tworzyć je oraz poddawać analizie i interpretacji. Co wiąże się z dysponowaniem środkami i metodami przygotowującymi uczniów do krytycznego oglądania filmu, aby jego odbiór stanowił szansę do refleksji¹⁴.

Komputer stał się niezbędnym elementem wykształcenia każdego nauczyciela. Adekwatne w tym obszarze merytoryczne i metodyczne przygotowanie nauczyciela jest czynnikiem warunkującym efektywne prowadzenie zajęć z wykorzystaniem komputera. Ważna jest nie tylko znajomość funkcjonowania i biegła umiejętność obsługi sprzętu komputerowego, ale również sprawność w poszukiwaniu i wykorzystywaniu programów i stron internetowych, wychodząc naprzeciw potrzebom dzieci. Listę tych umiejętności wypada wzbogacić zdolnością określania walorów programów edukacyjnych oraz sposobów ich wykorzystania w pracy z dziećmi.

Doskonale wiemy, iż stosowanie komputera w pracy z małymi dziećmi ma swoje wady i zalety. Chcąc uzasadnić potrzebę nabywania przez studentów umiejętności aktywnego i pożytecznego wykorzystania komputera w pracy dydaktycznej, skupię się nad korzyściami:

- zdobywanie nowych wiadomości i utrwalanie już zdobytych,
- motywowanie do nauki,
- doskonalenie umiejętności liczenia,
- przygotowania do czytania i pisania,
- wykorzystywanie wyszukiwanych informacji,
- ułatwianie samodzielnego odkrywania nowych rozwiązań, zasad i reguł,
- kształtowanie umiejętności wiązania faktów,
- pomaganie w rozwijaniu logicznego myślenia oraz wyobraźni,
- gwarantowanie zabawy i relaksu,
- rozwijanie zainteresowań,
- rozwijanie myślenia twórczego,
- doskonalenie percepcji wzrokowo-słuchowej,
- poprawianie płynności mowy,
- wzbudzanie wiary we własne możliwości,
- mobilizowanie do wysiłku i doprowadzanie podjętych działań do końca,
- wspomaganie terapii logopedycznej,
- przygotowanie dzieci do aktywnego życia w społeczeństwie informatycznym itd.

Z pewnością wykorzystanie komputera uatrakcyjnia zajęcia zarówno z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jaki i tym zdolnym.

Do przykładowych programów edukacyjnych wykorzystywanych przez studentów na zajęciach w przedszkolach podczas praktyk wychowania przedszkolnego należą: „Klik uczy czytać”, „Klik uczy liczyć w zielonej szkole”, „Klik uczy zasad ruchu drogowego”, „Klik uczy śpiewać” – WSiP, „Moje pierwsze ABC” – Optimus Nexus, „ABC z Reksiem” „ABC z Reksiem” – Aidem Media, „Multimedialny świat Juliana Tuwima”, „Multimedialny świat Jana Brzechwy” – Young Digital Planet itp.

Nieustannie rozszerzająca się oferta technologii multimedialnych dostępna na rynku niemalże wymusza na uczelniach potrzebę przygotowania przyszłych nauczycieli do sprawnego posługiwania się

¹³ P. Trojan, *Edukacyjne konteksty filmu dokumentalnego*, Poznań 2003, s. 73.

¹⁴ *Edukacja kulturalna. Wybrane aspekty*, red. K. Olbrycht, Katowice 2004, s. 214.

wybranymi narzędziami. To tutaj powinni uzyskać należytą wiedzę i umiejętności praktyczne pozwalające na stosowanie nowoczesnych rozwiązań metodycznych w swojej przyszłej pracy.

Bibliografia:

- Czerepaniak-Walczak M., *Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola*, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, red. Kwiatkowska H., Lewowicki T. Warszawa 1995.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1983.
- Miczka T., *Audiowizualne uwarunkowania współczesnej edukacji młodzieży*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Kalisz 2000.
- Murzyn A., *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, Kraków 2011.
- Olbrycht K. (red.), *Edukacja kulturalna. Wybrane aspekty*, Katowice 2004.
- Ostaszewski J., *Film i poznanie*, Kraków 1999.
- Trojan P., *Edukacyjne konteksty filmu dokumentalnego*, Poznań 2003.
- Zawadowska J., *Konstruktywizm w procesie nauczania uczenia się*, „Dyrektor Szkoły” nr 7-8, 2005.
- Raport z diagnozy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim. Kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, Mazowiecki Zespół ds. Systemowego Badania Potrzeb Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli, Warszawa 2010.
- Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 2009.
- <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/case/McClelland.html>

Koncepcja *Wielointeligentnej* edukacji a umysły przyszłości

Wprowadzenie

Autorska koncepcja *Wielointeligentnej edukacji* (Kopik, Zatorska, 2010) oparta jest na uznaniu wyjątkowości i niepowtarzalności każdego dziecka. Podstawowe założenia koncepcji wywiedzione zostały z Gardnerowskiej teorii inteligencji wielorakich. Dopelnieniem koncepcji są: diagnoza indywidualnej drogi rozwoju dziecka, indywidualizacja aktywności edukacyjnej, dialog wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego oraz inspirujące środowisko edukacyjne. Koncepcja jest efektem wieloletnich doświadczeń teoretycznych i praktycznych, a inspiracją do jej powstania były przemiany w zakresie polityki edukacyjnej państwa oraz potrzeba dostosowania wczesnej edukacji dziecka do standardów europejskich. W koncepcji znajdują odzwierciedlenie wyniki ogólnopolskich badań dzieci sześciolletnich, doświadczenia zdobyte w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, współpraca ze studentami i nauczycielami, a także potwierdzone przez uczniów, rodziców i nauczycieli efekty oddziaływania projektu edukacyjnego *Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy* [Kopik, Zatorska 2009].

Howard Gardner, twórca teorii inteligencji wielorakich oraz koncepcji umysłów przyszłości, postrzega możliwości człowieka w sposób niestandardowy. W swych pracach dowodzi, że wszyscy ludzie posiadają indywidualne zdolności poznawcze, określane mianem inteligencji. Stworzona przez niego definicja inteligencji znacząco odbiega od tradycyjnego rozumienia tego pojęcia. Według Gardnera inteligencje są potencjałami biopsychologicznymi i posiadają specyficzne mechanizmy odbierania informacji ze świata zewnętrznego, przetwarzania ich oraz wykorzystywania. Inteligencje te służą człowiekowi do rozwiązywania problemów oraz do tworzenia produktów znaczących w środowisku, kontekście kulturowym lub społecznym. Autor twierdzi, że każdy z nas posiada wszystkie typy inteligencji, które wzajemnie ze sobą współpracują, przenikają się i tworzą niepowtarzalny, indywidualny profil inteligencji, podlegający zmianom w trakcie rozwoju. Układ ten jest charakterystyczny dla danej jednostki i bardzo specyficzny; nie ma dwóch osób o takim samym profilu inteligencji.

Gardner przez lata zgłębiał tajniki ludzkiego umysłu i na bazie doświadczeń badawczych określił i opisał pięć typów umysłów, które będą niezbędne dla człowieka w jego funkcjonowaniu w przyszłości. Trudno jednoznacznie określić, który z pięciu umysłów – dyscyplinarny, syntetyzujący, twórczy, respektujący, czy etyczny – będzie najbardziej ceniony i pożądanym. Zdaniem H. Gardnera dzisiejsza edukacja musi koncentrować się na kształtowaniu pięciu umysłów przyszłości, a „największe szanse na sukces zapewni sobie ten, kto najlepiej opanuje ten kwintet umysłów”¹.

Koncepcja *Wielointeligentnej* edukacji

Możliwości ludzkiego umysłu sprawiają, że każdy człowiek może odnieść życiowy sukces, jeśli we właściwy sposób wykorzysta swój potencjał. Teoria inteligencji wielorakich to model poznawczy, w którym ogromną rolę odgrywają poszczególne inteligencje. Gardner w swych pracach opisuje osiem inteligencji: językową, matematyczno-logiczną, ruchową, wizualno-przestrzenną, muzyczną, naturalistyczną, intrapersonalną i interpersonalną. Uważa on jednak, że lista inteligencji nie jest jeszcze listą zamkniętą. Model teorii inteligencji wielorakich został stworzony w oparciu o 7 rodzajów inteligencji.

¹ Gardner H., *Pięć umysłów przyszłości*, Kielce 2009, s. 159.

Obecnie Gardner, szukając dowodów na istnienie inteligencji egzystencjalnej, mówi o „ośmiu i pół inteligencjach”².

Każdą inteligencję można zdefiniować poprzez przypisanie jej ściśle określonych cech i elementarnych funkcji.



Cechą charakterystyczną inteligencji językowej jest ujmowanie i rozumienie świata poprzez słowo mówione i pisane. Umiejętność wypowiadania się, logicznego określania zdarzeń, wrażliwość na rymy, dźwięki i znaczenie słów.



Cechą charakterystyczną inteligencji matematyczno-logicznej jest ujmowanie i rozumienie świata poprzez liczby i ciągi zdarzeń. Umiejętność logicznego myślenia i kreatywne rozwiązywanie problemów.



Cechą charakterystyczną inteligencji ruchowej jest ujmowanie i rozumienie świata poprzez ruch i kontakt fizyczny. Umiejętność wykorzystania własnego ciała do wyrażania emocji, ukierunkowany ruch oraz zdolność manipulowania przedmiotami.



Cechą charakterystyczną inteligencji wizualno-przestrzennej jest ujmowanie i rozumienie świata poprzez obraz i formy przestrzenne. Umiejętność wizualizowania, tworzenia obrazów oraz wrażliwość wzrokowo-przestrzenna.



Cechą charakterystyczną inteligencji naturalistycznej jest ujmowanie i rozumienie świata poprzez otoczenie i naturalne środowisko. Umiejętność rozpoznawania i kategoryzowania przedmiotów, świata fauny i flory oraz dostrzegania wzorców w naturze.



Cechą charakterystyczną inteligencji muzycznej jest ujmowanie i rozumienie świata poprzez rytm, dźwięk i melodię. Umiejętność tworzenia muzyki, łatwość percepcji, muzykalność, wrażliwość na dźwięki, rymy i kompozycje.



Cechą charakterystyczną inteligencji interpersonalnej jest postrzeganie świata przez pryzmat drugiej osoby. Umiejętność rozumienia innych ludzi, współodczuwania, negocjowania i wypracowywaniu kompromisów.



Cechą charakterystyczną inteligencji intrapersonalnej jest postrzeganie świata przez pryzmat własnej osoby. Umiejętność kierowania swoim postępowaniem, zdolność rozumienia samego siebie i własnych uczuć.

Poznanie wachlarza możliwości dziecka, określenie jego mocnych i słabych stron, to klucz do zrozumienia, jak zdolne jest dziecko i podstawa podejmowania działań pedagogicznych na jego rzecz. W związku z tym niezwykle ważnym elementem koncepcji *Wielointeligentnej edukacji dla dziecka* jest diagnoza.



Profil inteligencji – wachlarz możliwości

² Ibidem, s. 37.

Pojęcie diagnozy wywodzi się z nauk medycznych i rozumiane jest jako rozpoznanie, rozróżnianie i osądzanie. Diagnoza, która jest wynikiem wieloetapowego i złożonego procesu diagnostycznego, pozwala na rozpoznanie istniejącego stanu i podejmowanie właściwych decyzji. W pedagogice współczesnej najczęściej stosowanym podejściem diagnostycznym jest podejście holistyczne, które umożliwia ujęcie kontekstu środowiskowego i rozwojowego.

„Diagnoza holistyczna uwzględni społeczne uwarunkowania sytuacji dziecka w rodzinie, w przedszkolu, szkole i dostrzeżenie przyczyny określonego stanu zachowań oraz wzajemne powiązania i oddziaływania”³.

Prawidłowo przeprowadzona diagnoza pozwala rozpoznać możliwości dziecka i prognozować zmiany zachodzące na drodze indywidualnego rozwoju. Na trafność diagnozy mają wpływ doświadczenia osoby diagnozującej, relacje z diagnozowanym, a także zastosowane metody i techniki diagnostyczne.

Diagnoza pozwala na rozpoznanie stanu rozwoju dziecka, jego umiejętności i wybranych cech zachowania oraz na określenie jego indywidualnego profilu inteligencji. Diagnoza profilu inteligencji dziecka powinna opierać się na wynikach wnikliwej obserwacji prowadzonej przez nauczyciela i na informacjach uzyskanych od rodziców podczas wywiadu. Proponowany autorski *Arkusze obserwacji dziecka dla rodziców i nauczycieli* zawiera pytania dotyczące zachowań dziecka w ośmiu kategoriach, ujmujących cechy charakterystyczne danego typu inteligencji⁴.

Diagnoza początkowa profilu inteligencji dziecka powinna zawierać przede wszystkim informacje dotyczące:

- „mocnych” strony i ogólnych zainteresowań dziecka,
- możliwości wykorzystania „mocnych” stron do wspierania „słabszych”,
- kierunków rozwoju zdolności specjalnych,
- inteligencji, które wymagają wsparcia,
- kierunków pracy i sposobów rozwijania zdolności dziecka.

Diagnoza początkowa to podstawa dalszych działań edukacyjnych, początek budowania indywidualnej drogi rozwoju każdego ucznia.

Każdy nauczyciel, który chce pracować w oparciu o koncepcję *Wielointeligentnej edukacji* powinien przede wszystkim poznać i przeanalizować własny profil inteligencji. Można do tego celu wykorzystać autorskie narzędzie diagnostyczne *Skala profilu inteligencji „Wachlarz możliwości”*⁵. Określenie profilu pozwala ocenić, które zdolności są fundamentem podejmowanych działań, a które wymagają rozwijania i doskonalenia.

Indywidualizacja aktywności edukacyjnej, kolejny ważny element koncepcji, rozumiana jest jako kształcenie dostosowane do zróżnicowanych potrzeb i możliwości dziecka.

„Indywidualizacja polega na tym, że dane dziecko odróżnia się od innych sposobem i stylem wykonywania różnych czynności zgodnie z jego swoistymi cechami osobowości”⁶.

Rozpoznanie i określenie drogi edukacyjnej każdego dziecka, dostosowanie aktywności do potrzeb służy uzyskaniu właściwych efektów w uczeniu się. Poziom rozwoju dziecka jest wynikiem jego wcześniejszych doświadczeń, które powinno się pielęgnować i rozwijać. Indywidualizacja pozostaje w ścisłym związku z celami edukacyjnymi, treściami, metodami, formami organizacyjnymi i środkami dydaktycznymi. Indywidualizacja wspólnego uczenia się sprzyja rozwijaniu samodzielności dzieci i wyzwala inicjatywę.

Bardzo ważną rolę odgrywa szeroko rozumiane środowisko edukacyjne. Dobrze zorganizowana, atrakcyjna, inspirująca i prowokująca poznawczo przestrzeń, pozwala na zaspokajanie indywidualnych potrzeb i podejmowanie sprzyjających rozwojowi wyzwań. Krainy Zabaw mają wspierać zainteresowania i zdolności, inspirować do twórczego działania i odkrywania świata, poznawania swoich możliwości

³ S. Włoch, A. Włoch, *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Warszawa 2009, s. 112.

⁴ A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Kielce 2010, s. 50-54.

⁵ Ibidem, s. 43-48.

⁶ B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Kraków 2000, s. 27.

i rozumienia własnego uczenia się. Każda Kraina to nowe wyzwanie, szansa na kształtowanie postaw, nabywanie umiejętności społecznych, doświadczanie współdziałania w zespole. To także możliwość poznawania i rozumienia emocji. Dzieci mogą być współtwórcami własnej, bezpiecznej i przyjaznej przestrzeni, mieć poczucie sprawstwa.

Kraina Ruchu Twórczego pozwala zaspokoić naturalną potrzebę ruchu, sprzyja poznawaniu przestrzeni i jej doświadczaniu. Środki dydaktyczne charakterystyczne dla tej krainy powinny wspierać rozwój inteligencji ruchowej, muzycznej, wizualno-przestrzennej, matematyczno-logicznej oraz interpersonalnej i intrapersonalnej. Zabawy w Krainie Ruchu Twórczego sprzyjają rozwijaniu samodzielności, śmiałości, panowania nad emocjami oraz dokładności. Korzystnie wpływają na rozwój umysłowy, rozwijają myślenie logiczne, uczą spostrzegawczości, rozwijają pamięć i twórczą wyobraźnię⁷.

Kraina Wiedzy to przestrzeń rozwijania potrzeby wielozmysłowego doświadczania i poznawania świata, zdobywania wiedzy poprzez zabawę i własną aktywność, podejmowania edukacyjnych wyzwań. Sprzyja ona samodzielności poznawczej, eksperymentowaniu i doświadczaniu. Pozwala na kreowanie rzeczywistości w zabawie, inspirowanie do stawiania pytań, samodzielnego poszukiwania odpowiedzi, sprzyja współpracy nauczyciela i ucznia. Środki dydaktyczne Krainy Wiedzy wspierają rozwój inteligencji matematyczno-logicznej, naturalistycznej, językowej, wizualno-przestrzennej, interpersonalnej i intrapersonalnej. Zabawy i zajęcia dają dzieciom możliwość twórczej realizacji własnych pomysłów. Rolą nauczyciela jest zachęcanie i inspirowanie do działania.

Kraina Wyobraźni stworzona z myślą o pobudzaniu do twórczej aktywności, podejmowania działań artystycznych, rozwijania wyobraźni oraz zainteresowań językowych pozwala na realizację wszelkich formy działalności artystycznej. Zabawy w tej krainie rozwijają szczególnie inteligencję językową, wizualno-przestrzenną, muzyczną oraz interpersonalną i intrapersonalną. Środki dydaktyczne sprzyjają nabywaniu umiejętności językowych, rozwijaniu wrażliwości, wyobraźni i twórczości dziecięcej, zainteresowań czytelniczych, kształtowaniu umiejętności społecznych a także przygotowują do odbioru, rozumienia i tworzenia muzyki, do artystycznej ekspresji poprzez formy plastyczne i teatralne.

„Zabawy w Krainie Wyobraźni wzmacniają poczucie własnej wartości, wiarę w sukces, wyzwalają motywację wewnętrzną i zachęcają do dalszych poszukiwań, nawet najbardziej nieśmiałe dzieci”⁸.

Szczególne miejsce w koncepcji zajmuje dialog. Ta najbardziej dojrzała forma kontaktów międzyludzkich pozwala na integrowanie działań wszystkich podmiotów procesu wychowawczego (dzieci, ich rodziców, opiekunów, nauczycieli) i sprzyja tworzeniu optymalnych warunków do rozwoju. Wzajemne oczekiwania środowisk wychowawczych są zazwyczaj podobne, jednak warunkiem osiągnięcia sukcesu jest szukanie dróg porozumienia i budowanie więzi na rzecz dziecka.

„Postawa dialogu, który jest istotą wychowania, powinna być rozumiana szeroko, jako wspólne bycie nauczyciela, rodzica, dziecka ze sobą i dla siebie”⁹.

Model współpracy opartej na dialogu uwzględnia pięć podstawowych zasad: motywację, zaangażowanie, partnerstwo, właściwy przepływ informacji i zaufanie. Właściwa motywacja i świadomość celu sprawiają, że rodzice i nauczyciele dobrowolnie angażują się we współpracę, utrzymują systematyczne kontakty, a ich częstość i regularność wynika ze zrozumienia potrzeby współpracy i idei partnerstwa. Inicjatorem dialogu powinien być nauczyciel. Jego rolą jest integrowanie działań rodziny i szkoły na rzecz dziecka. Istotą dialogu z uczniem jest możliwość uczestniczenia w procesie planowania własnego uczenia się, realizacji swoich pasji i zainteresowań, wyboru rodzajów podejmowanych aktywności oraz udział w procesie oceniania.

⁷ Kopik A., Zatorska M., *Wielorakie podróże*, op. cit., s. 85.

⁸ Ibidem, s. 92.

⁹ Ibidem, s. 94.

Pięć umysłów przyszłości

Gardner – podczas pobytu w Polsce w październiku 2011 roku na wykładzie w Warszawie – nazwał sfery swojej działalności „spojrzeniem z dwóch różnych perspektyw”. Jako psycholog i naukowiec rozwija koncepcje dotyczące inteligencji wielorakich i rozważa sposoby ich zastosowania w edukacji. Zaś jako osoba zainteresowana polityką edukacyjną określił typy umysłów. Gardner wyraźnie zaznaczył, że do problematyki pięciu umysłów nie należy podchodzić z punktu widzenia psychologa, lecz osoby, która wyznacza kierunki na przyszłość. Każdy typ umysłu, to nie zdolność, lecz sposób rozumowania i postępowania, odwołujący się do wielorakich inteligencji. Niezwykle istotne jest, aby każdy człowiek posiadał wybrane aspekty każdego z pięciu umysłów przyszłości, te które najbardziej wiążą się z jego własnymi cechami osobowymi. Najważniejszym wyzwaniem wydaje się być dopasowanie różnorodnych umysłów do własnych potrzeb i możliwości.

Rodowód trzech umysłów: dyscyplinarnego, syntetyzującego i kreatywnego został wywiedziony ze sfery poznawczej. Kolejne umysły – respektujący i etyczny – powstały w oparciu o rozważania dotyczące ludzkich wartości.

Dla umysłu dyscyplinarnego charakterystyczne jest przyswajanie sposobów myślenia związanych z głównymi dyscyplinami naukowymi i zawodowymi oraz umiejętność systematycznego doskonalenia się, pilność i „regularne wykraczanie poza formalną edukację”¹⁰. Umysł dyscyplinarny posiada umiejętność wyłonienia istotnych tematów dla danej dyscypliny oraz umiejętność podchodzenia do nich z różnych punktów widzenia. Ważne jest, aby opanować jedną lub więcej dyscyplin, sztuk czy zawodów. Na opanowanie danego zagadnienia musimy mieć wystarczającą ilość czasu. Umysł dyscyplinarny wie, jak systematycznie pracować, żeby poszerzać zarówno swoją wiedzę, jak i umiejętności; jest też wysoce zdyscyplinowany. Człowiek przyszłości powinien posiadać taki poziom umiejętności i wiedzy przynajmniej w jednej dziedzinie, aby mógł znaleźć się w gronie fachowców. Człowiek przyszłości powinien umieć myśleć w sposób charakterystyczny dla najważniejszych dyscyplin¹¹.

Dla umysłu syntetyzującego charakterystyczna jest umiejętność korzystania z wielu różnorodnych źródeł, selekcjonowanie, przetwarzanie oraz wykorzystywanie aktualnych i rzetelnych informacji. Konieczne jest sortowanie ich oraz organizowanie tak, aby były użyteczne i przydatne dla innych osób, a jednocześnie wzbogacały zasób wiedzy i umiejętności danej osoby. Człowiek musi umieć dokonywać wyboru w sposób świadomy.

Dla umysłu kreatywnego (twórczego) charakterystyczne jest nieszablonowe myślenie, odrzucanie stereotypów, wykraczanie poza aktualny zasób wiedzy, poza istniejące już syntezy, stawianie nowych pytań, proponowanie nowych rozwiązań, tworzenie nowatorskich dzieł i wizji. Umysł kreatywny bazuje na umyśle dyscyplinarnym i syntetyzującym. Potrzebuje kompetencji w przynajmniej jednej tradycyjnej dziedzinie wiedzy, aby móc ocenić jej jakość i przydatność. Umysł kreatywny powinien nieustannie napotykać na problemy i wyzwania, aby być sprawnym.

Dla umysłu respektującego (tolerancyjnego) charakterystyczna jest świadomość istnienia innych ludzi, rozumienie oraz akceptowanie różnic dzielących ludzi i całe zbiorowości. Na kształtowanie tego umysłu duży wpływ mają doświadczenia własne oraz postawy obserwowane u rówieśników i znaczących dorosłych. Umysł respektujący jest gotowy do efektywnej współpracy z każdym człowiekiem, niezależnie od jego pochodzenia, poglądów czy statusu, a także do poszukiwania dróg porozumienia. Konieczne jest wykraczanie poza zwykłą tolerancję i polityczną poprawność.

Dla umysłu etycznego charakterystyczne jest przestrzeganie najważniejszych wartości niezależnie od trudności, przeciwności, zagrożeń czy własnego interesu; rzetelne wywiązywanie się z obowiązków, zarówno zawodowych, jak i obywatelskich. Dążenie do dojrzałości i doskonałości, do uzyskania miana autorytetu, służącego jakiejś idei lub konkretnej sprawie, nawet kosztem własnym. Osoba o umyśle etycznym potrafi myśleć o sobie abstrakcyjnie i uniwersalistycznie.

¹⁰ H. Gardner, *Pięć umysłów przyszłości*, Kielce 2009, s. 152.

¹¹ *Ibidem*, s. 39.

Podsumowanie

Dzisiaj trudno odpowiedzieć jednoznacznie na pytanie, który z pięciu umysłów – dyscyplinarny, syntetyzujący, twórczy, respektujący czy etyczny – będzie najbardziej pożądany w przyszłości. W epoce globalizacji, biologicznej i cyfrowej rewolucji oraz uczenia się przez całe życie, ważne jest harmonijne rozwijanie wszystkich typów umysłu. Rozwój poszczególnych umysłów powinien odbywać się równocześnie, ale w zależności od okresu rozwojowego nacisk kładziony na jeden z umysłów powinien być silniejszy. Zdaniem Gardnera „tych pięć umysłów powinno działać w symbiozie”¹².

Człowiek, który zostanie wyposażony w umiejętności charakterystyczne dla poszczególnych typów umysłów, potrafiący zintegrować je w sobie, będzie mógł stawić czoła wszystkiemu, czego w przeszłości się spodziewa i czego dzisiaj nie jest w stanie przewidzieć. Będzie przygotowany na funkcjonowanie w nieznannej przyszłości i na niespodziewane zdarzenia. Inteligencja i charakter, zdaniem Gardnera, to prawdziwy cel edukacji. Jednak ukształtowanie charakterów młodych ludzi może stać się zdecydowanie ważniejsze od wykształcenia wybitnych specjalistów w jakiejś dziedzinie. Konieczne wydaje się więc przewartościowanie edukacyjnych celów i określenie nowej wizji systemu edukacji.

Koncepcja *Wielointeligentnej edukacji* sprzyja rozwijaniu i kształtowaniu różnych typów umysłów. Pozwala odnaleźć odpowiedź na pytanie: jak uczyć i wychowywać, by przygotować dziecko do funkcjonowania w świecie, którego dzisiaj nie jest jeszcze nam znany? Wielointeligentna edukacja to droga, która może prowadzić do rozwijania i kształtowania różnych typów umysłów, umysłów na miarę XXI wieku.

Bibliografia:

- Chen J.Q., Moran S., Gardner H., *Multiple Intelligences around the World*, San Francisco 2009.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009.
- Gardner H., *Pięć umysłów przyszłości*, Kielce 2009.
- Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.K., *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Warszawa 2001.
- Gardner H., *Niepospolite umysły, O czterech niezwykłych postaciach i naszej własnej wyjątkowości*, Warszawa 1998.
- Kopik A. (red.), *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, Kielce-Bydgoszcz 2007.
- Kopik A., Zatorska M., *Każde dziecko jest zdolne*, Kielce 2009.
- Kopik A., Zatorska M., *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Kielce 2011.
- Kopik A., Zatorska M., *Wielointeligentne odkrywanie świata w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*, Kielce 2011.
- Kopik A., Zatorska M., *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Kielce 2010.
- Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Kraków 2000.
- Włoch S., Włoch A., *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Warszawa 2009.

¹² Kopik A., Zatorska M., *Każde dziecko jest zdolne*, Kielce 2009, s. 162.

Portfolio jako narzędzie refleksji pedagogicznej w praktyce studenckiej - zarys zagadnienia

Problematyka efektywnie organizowanych, planowanych i realizowanych praktyk studenckich zajmuje coraz więcej miejsca w dyskusjach teoretyków i praktyków różnych obszarów naukowo-dydaktycznych, zwłaszcza z obszaru edukacji.

Ta niezwykle ważna kwestia ma istotne miejsce w urzędowych dokumentach, jak: Standardy kształcenia nauczycieli czy Nowa Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego, które akcentują znaczenie integralnego modelu kształcenia, wiążąc treści dydaktyczne z wychowawczymi. U podstaw tych założeń znajduje się etyczny, prakseologiczny wymiar podejmowanych działań edukacyjnych, mający wyraz w zdobywanej wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach społecznych.

Jednymi z pytań nurtujących środowiska edukacyjne są: Jak należy efektywnie wiązać teorię z praktyką? Jak powinny być organizowane praktyki studenckie, aby spełniały założenia wynikające z podstaw prawnych, etycznych, dydaktyczno-wychowawczych determinujących programy kształcenia?

Podjęcie się nowych wyzwań w nowej rzeczywistości edukacyjnych wymaga holistycznego spojrzenia na programy edukacyjne oświatowo-wychowawcze I, II, III i IV etapu edukacyjnego w relacji do konstruowanych programów modułowego kształcenia akademickiego. Szczegółowe omówienie tej tematyki wymaga precyzyjnej analizy podstaw (wymienionych wyżej) determinujących zakres treści kształcenia, co implikuje konieczność opracowania adekwatnego dla nich programu praktyk studenckich. Ich twórcza i krytyczna ewaluacja powinna zawierać refleksję pedagogiczną oraz implikacje badawcze służące doskonaleniu treści, metod, technik i środków realizacji odpowiednio sformułowanych celów badawczych. Wymaga to sposobu pojmowania szeroko rozumianej rzeczywistości edukacyjnej, którą można określić dzisiaj jako „melting pot”, w którym brakuje twórczego, krytycznego, dojrzałego odniesienia do długofalowego, perspektywicznego inicjowania i kreowania procesów edukacyjnych.

Pilotażowe badania nad formatami zajęciowymi wskazują na brak klarowności rozumienia nie tylko celów (poza operacyjnymi i to w zredukowanej formie), ale też podstaw klasyfikacji metod, technik itd., nie wspominając już o braku zrozumienia, czym jest właściwie rozumiana refleksja pedagogiczna i implikacja badawcza.

Niniejszy artykuł może sugerować odpowiedź na postawione powyżej pytania oraz stanowić pewnego rodzaju wyzwanie dla konstruktorów programów edukacyjnych. Ze względu na szeroki zakres zasygnalizowanej tematyki celem artykułu nie jest szczegółowe omówienie wspomnianych zagadnień, a jedynie wzbudzenie refleksji pedagogicznej z możliwością twórczej aplikacji treści w nim zawartych¹. Metodą, jaką posługuje się autor w prezentacji materiału, jest metoda analityczno-syntetyczna opierająca się na obserwacji badawczej wprowadzanych i realizowanych modułów kształcenia oraz refleksji badawczej. Znajduje ona bezpośredni wyraz w podjętym temacie: *Portfolio jako narzędzie refleksji pedagogicznej w praktyce studenckiej*.

Ukazanie tego tematu nasuwa potrzebę odniesienia się do jego praktycznego wymiaru, jakim jest opracowanie akademickiego portfolio, opierającego się na adekwatnie przyjętej koncepcji psychologiczno-pedagogicznej. Portfolio można określić jako kompilację dokumentów ilustrujących przyswajanie, doskonalenie i wdrażanie wiedzy, umiejętności wobec założonych i realizowanych celów praktyk studenckich. Można je także określić jako most refleksji wiążącej – uczącego się, edukację akademicką

¹ Bardziej szczegółowe omówienie problematyki znajdzie wyraz w niezależnej publikacji autorki artykułu.

i miejsce pracy². Służy jako narzędzie w dokumentowaniu zaprojektowanych i realizowanych etapów procesu nauczania i uczenia się, zawiera refleksję o wymiarze prakseologicznym w kontekście kształcenia ustawicznego doskonalącego szeroko rozumiane kompetencje indywidualne i społeczne uczestników procesu edukacyjnego w obszarze określonej specjalności. Służy także rozwijaniu krytycznego myślenia³ – motywuje do doskonalszej pracy nad sobą, własnym warsztatem pracy, sprzyja kreowaniu postaw otwartości, zdrowego realizmu, właściwie ukierunkowanej aktywności i budowaniu postawy kultury serca.

Portfolio ma na celu: pogłębienie spojrzenia na własną praktykę nauczania; dokonanie krytycznej analizy metod, środków, narzędzi, technik, treści nauczanych i ocenianych w perspektywie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości z uwzględnieniem autoewaluacji; opracowanie etapowego planu doskonalenia zawodowego w świetle ustawicznego kształcenia z wykazaniem rejestru zmian koniecznych do przeprowadzenia na poziomie indywidualnym i społecznym w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych; rejestrację własnych osiągnięć w zakresie twórczego podejmowania działalności dydaktyczno-wychowawczej z wyłonieniem długofalowego eksperymentu badawczego integrującego edukacyjne środowisko formalne i nieformalne; zdobywanie nowych umiejętności wiążących teorię z praktyką; zdobycie akredytacji zewnętrznej dla podejmowanych w związku z powyższym działań. Istotnym elementem w opracowaniu portfolio jest przyjęcie konkretnych, jednakże otwartych na pozytywne zmiany, kryteriów oceny i autooceny zadań ujmowanych globalnie, sumarycznie i szczegółowo.

Jednym z zasadniczych warunków efektywnego opracowania portfolio jest kompetentne przygotowanie w zakresie merytorycznym kadry nauczycielskiej-praktyków w danej placówce oraz studentów realizujących praktykę, co wymaga gruntownej wiedzy w zakresie także taksonomii celów kształcenia⁴. Spełnienie tych warunków wymaga aplikacji właściwie pojmowanej integralnej koncepcji metodycznej przez wszystkich uczestników procesu edukacyjnego⁵, a także aktualnej wiedzy z zakresu uprawianej specjalności i integralnego rozwoju i wychowania z przyjęciem takiej koncepcji psychologicznej, która może stanowić właściwy fundament dla rozumienia istoty portfolio⁶.

Koncepcja ta może być kompilacją wielu podejść psychologicznych w aspekcie praktycznego zastosowania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych przekładających się na dojrzałe ukształtowane postawy podmiotów edukacyjnych wobec sposobów uczenia się i nauczania. Pośród wielu teorii psychologicznych w procesie edukacyjnym ważną rolę w osiągnięciu wysokich efektów mogą odgrywać odpowiednio wykorzystane elementy teorii: behawiorystycznej⁷, Gestalt⁸, kognitywnej⁹, teorii zajmującej się rolą, jaką pełni struktura mózgu w przygotowaniu do przyjmowania nowych doświadczeń uczenia się¹⁰, humanistycznej¹¹, społecznej¹², społeczno-poznawczej¹³, oraz transformacyjnej¹⁴

² J.O. Brown, *The portfolio: A reflective bridge connecting the learner, higher education, and the workplace*, [in:] *The Journal of Continuing Higher Education*, Vol. 49, No. 2 Spring 2001.

³ Zob. D.T. Willingham, *Critical thinking*, [in:] *American Educator*, American Federation of Teachers Summer 2007, s. 9-19.

⁴ K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2007, s. 32-37.

⁵ J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 100-120.

⁶ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2000, s. 194-258.

⁷ Por. B.F. Skinner, *Walden two*, New York 1962; E.L. Thorndike, *Educational psychology. The psychology of learning*, New York 1913.

⁸ W. Kohler, *The mentality of apes*, Middlesex 1957.

⁹ J. Piaget, *Intellectual evolution from adolescent to adulthood*, [in:] "Human Development" No 16, 1972.

¹⁰ Por. D. Ausubel, J. Novack, *Educational psychology, A cognitive view*, New York 1978.

¹¹ A.H. Maslow, *Motivation and personality*, New York 1970; C.R. Rogers, *Freedom to learn for the 80s*, Columbus 1983.

¹² A. Bandura, *Social learning theory*, Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall, 1976; L.S. Vygotsky, *Mind in society*, Cambridge 1978.

¹³ Por. J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000

¹⁴ Por. J. Mezirow, *Contemporary paradigms of learning*, [in:] *Adult Education Quarterly* 46, 1996; J. Mezirow (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco 1990; S.B. Merriam, R.S. Caffarella, *Learning in adulthood*, San Francisco 1998; D. Kolb *Experiential learning Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs 1984; D. Boud, *Experience as the base for learning*, [in:] *Higher Education Research and Development*, 12 (1), 1993.

sięgającej do wymienionych teorii. Dla opracowania Portfolio jako narzędzia refleksji pedagogicznej warunkującej głęboko rozumiany sukces edukacyjny wyrażający się w pragmatycznym kreowaniu dojrzałości pedagogicznej podmiotów edukacyjnych, za fundamentalną teorię może być uznana teoria transformacyjna.

Teoria transformacyjna Mezirowa wskazuje na znaczenie budowania krytycznej refleksji i komunikacji jako transformacyjnych narzędzi, które stanowią istotny element w wywołaniu zmian w zachowaniu i perspektywie uczącego się. Nabywanie wiedzy nie może być oderwane od kontekstu społeczno-kulturowego, w której ma ono miejsce. Toteż proces kształcenia sięgający do podejść kognitywnych powinien być osadzony głęboko w realiach życiowych, z uwzględnieniem bogactwa wewnętrznych, zewnętrznych, kognitywnych, afektywnych, indywidualnych, czy też wspólnotowych doświadczeń życiowych podmiotów edukacyjnych¹⁵. Kolb i Boud, jako najwybitniejsi przedstawiciele teorii transformacji doświadczenia, ukazują etapy transformacji w procesie uczenia się. Model Kolba zakłada cztery etapy. Wymienia konkretne doświadczenie poprzedzone refleksyjną jego obserwacją, co prowadzi do konceptualizacji lub teorii, i kończy się aktywnym eksperymentem lub aplikacją. Kolb ujmuje swój model jako „a continuous and regenerating cycle in which individuals are engaged” in the process of learning, moving in varying degrees from actor to observer, and from specific involvement to general analytic detachment¹⁶. Natomiast model Bouda, który może być określony jako interaktywny, akcentuje ważność rozumienia znaczeń i refleksji w uczeniu się¹⁷ w transformacji doświadczenia w profesjonalnym środowisku edukacyjnym¹⁸. Obejmuje on trzy etapy: pierwszym jest przygotowanie uczestników procesu uczenia, treści nauczanych, umiejętności, jakie ma uczyć osiągnąć; drugi jest doświadczeniem, czyli scaleniem etapu pierwszego z „training experience” ze szczególnym podkreśleniem refleksji w działaniu podczas realizacji poprzez obserwację, ingerencję i intencjonalność zamierzeń; etap trzeci jest procesem refleksji eksponującym powtórna refleksję nad całym procesem.

Wymienione modele odnoszące się do teorii Mezirowa mogą znaleźć wyraz w rejestrowanej indywidualnej i grupowej refleksji pedagogicznej stosując metodę, która może być określona jako sonata-making¹⁹. Metoda ta opiera się na teorii idei pierwotnych i wtórnych. Wiązanie wiedzy, obserwacji, doświadczenia²⁰ i praktyki w refleksji pedagogicznej wydaje się ogromnie pomocne w konstruowaniu portfolio, wpisującego się w autorskie i nowatorskie programy kształcenia poddane nieustannej ewaluacji w procesie obserwacyjno-analitycznym.

Warto podkreślić, że obserwacja stanowi klucz do pragmatycznego rozumienia doświadczenia oraz twórczej transformacyjnej refleksji, której wymiar uwarunkowany jest w dużej mierze dojrzałością osobowości podmiotu edukacyjnego. Można tu wspomnieć o potrzebie kształcenia takich podmiotów edukacyjnych, które będą cechowały się pełną samo potwierdzającą się osobowością, zorientowaną na samowychowanie, samokształcenie, samorozwój i samodoskonalenie. Obserwacja warunkuje także właściwie stawianą diagnozę pedagogiczno-psychologiczną, co może oznaczać, że podmioty edukacyjne uczestniczące w procesie transformacyjnego kształcenia powinny być jakościowo przygotowane do refleksji pedagogicznej w kontekście teorii kognitywnych. Wpisuje się też w autonomiczny cykl uczenia składający się z faz: orientacji, planowania, realizacji i ewaluacji z refleksją jako centralnym punktem w procesie edukacyjnym. Wymienione aspekty teoretyczne (zorientowane praktycznie) powinny znaleźć odzwierciedlenie w etapach konstruowania portfolio. Jego implementacja w edukacji, zwłaszcza przyszłych nauczycieli, zawiera następujące komponenty: szczegółowe określenie grupy

¹⁵ Zob. J. Mezirow, *Contemporary paradigms...* op.cit. ; J. Mezirow, *Fostering critical reflection in adulthood*, op.cit.

¹⁶ D. Kolb, *Experimental learning Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs 1984, s. 31.

¹⁷ D. Boud, *Experience as the base for learning*, [in:] *Higher Education Research and Development*, 12 (1), 1993 a, s. 33-44.; D. Boud (Ed.), *Using experience for learning*, Bristol 1992b.

¹⁸ J.O. Brown, *The portfolio*, op.cit.

¹⁹ A. Black, *Making meaning with narrative shapes: what arts-based research methods offer educational practitioners and researchers*, [in:] *Studies in Learning Evaluation innovation and Development*, 8 (2) December 2011, s. 67-82.

²⁰ J. Myers, *The effects of lesson study on classroom observations and perceptions of lesson effectiveness*, “The Journal of Effective Teaching”, Vol. 12., No. 3.

docelowej z jej specyfiką; uważne wdrażanie przyjętego programu portfolio; osiąganie założonych celów; stały nadzór nad realizacją treści i stosowanymi metodami, technikami itd., okresowe i finalne ocenianie *portfolio* z uwzględnieniem badań w działaniu, wyników analizy, wykazaniu planowanych zmian, raportu badawczego²¹.

Podstawowymi komponentami *portfolio* jako dokumentu powinny być:

- strona tytułowa, zawierająca dane personalne, specjalność, jednostkę organizacyjną, nazwisko kierownika praktyk odpowiedzialnego za ewaluację zawartości portfolio, okres realizacji;
- spis treści, który może być opracowany zgodnie z modułowym kształceniem, obejmującym przyjętą koncepcję pracy wraz z jej uzasadnieniem etyczno-aksjologicznym; obszary realizacji tej koncepcji (z konkretnym, adekwatnym wprowadzeniem do każdego modułu i jego podsumowaniem i wnioskami) wraz z wykazaniem ukierunkowanej obserwacji placówek praktyk, zakresu obserwacji zajęć w odniesieniu do przyjętych formatów zajęć obserwowanych; zakresu asystenckiej i samodzielnej realizacji zajęć (zgodnie ze spełnianymi wymaganiami dotyczącymi refleksji pedagogicznej i implikacjami badawczymi, uwzględniającymi zaobserwowany stan wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych podmiotów bezpośrednio uczestniczących w procesie edukacyjnym); zakończenie i wnioski obejmujące również refleksję dotyczącą programu kształcenia na poziomie akademickim i niższych etapów edukacyjnych;
- załączniki zawierające materiał badawczy, zdjęcia, ankiety itd.;
- literaturę przedmiotu.

Podsumowując, należy stwierdzić, że portfolio jako narzędzie refleksji pedagogicznej stanowi most wiodący od teorii do praktyki. Jego profesjonalne przygotowanie wymaga zaangażowania oraz gotowości do transformacji dotychczasowego stylu pracy, a także otwartości badawczej, wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych całego zespołu edukatorów, integrujących się w celu osiągnięcia autentycznych efektów kształcenia i wychowania.

Bibliografia:

- Ausubel D., Novack J., & Hunesian *Educational psychology, A cognitive view*, New York 1978.
- Bandura A., *Social learning theory*, Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall, 1976.
- Black A., *Making meaning with narrative shapes: what arts-based research methods offer educational practitioners and researchers*, [in:] *Studies in Learning Evaluation innovation and Development*, 8 (2) 2011.
- Boud D., *Experience as the base for learning*, [in:] *Higher Education Research and Development*, 12, 1993.
- Boud D. (Ed.), *Using experience for learning*, Bristol 1992.
- Boud D. (Ed.), *Current issues and new agendas in workplace learning*, Leabrook 1998.
- Brown J.O., *The portfolio: A reflective bridge connecting the learner, higher education, and the workplace*, [in:] *The Journal of Continuing Higher Education*, Vol. 49, No. 2 Spring 2001, Copyright 02001, Association for Continuing Higher Education.
- Kohler W., *The mentality of apes*, Middlesex 1957.
- Kolb D., *Experimental learning Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs 1984.
- Kolb D., *Paper presented at the annual meeting of the CAFL International Assembly*, San Diego 1992.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000.
- Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2007.
- Kujawiński J., *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2000.
- Maslow A.H., *Motivation and personality* (2nd ed), New York 1970.
- Merriam S.B., Caffarella R.S., *Learning in adulthood*, San Francisco 1998.

²¹ Por. J. Srijbos, W. Meeus, A. Libotton, *Portfolio assignments in Teacher Education: A Tool for Self-regulating the Learning Process?*, [in:] *International Journal for the scholarship of Teaching and Learning*, Vol.1, No 2, July 2007.

- Mezirow J., *Contemporary paradigms of learning*, "Adult Education Quarterly" 46, 1996.
- Mezirow J., Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipator learning*, San Francisco 1990.
- Myers J., *The effects of lesson study on classroom observations and perceptions of lesson effectiveness*, "The Journal of Effective Teaching", Vol. 12., No. 3.
- Piaget J., *Intellectual evolution from adolescent to adulthood*, [in:] *Human Development* 16, 1972.
- Reading Ch., Harris J., Conelly J., Cornish L., *Professional Learning Portfolio for Teaching*, [in:] *School of Education*, UNE 2007.
- Rogers C.R., *Freedom to learn for the 80s*, Columbus 1983.
- Strijbos J., Meeus W., Libotton A., *Portfolio assignments in Teacher Education: A Tool for Self-regulating the Learning Process?*, [in:] *International Journal for the scholarship of Teaching and Learning*, Vol.1, No 2, 2007.
- Skinner B.F., *Walden two*, New York 1962.
- Thorndike E.L., *Educational psychology. The psychology of learning*, New York 1913.
- Vygotsky L.S., *Mind in society*, Cambridge 1978.
- Willingham D.T., *Critical thinking*, [in:] *American Educator*, American Federation of Teachers, 2007.

Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w kształtowaniu wrażliwości etycznej przyszłych nauczycieli i wychowawców

Wybór zawodu pedagoga (nauczyciela, wychowawcy) ściśle wiąże się z wkroczeniem w przestrzeń międzypodmiotową. Zachodzi tu bowiem współpraca z uczniami, rodzicami, przełożonymi, a także z podmiotami prawnymi – szkołą czy państwem. Cała ta przestrzeń wypełniona jest wartościami moralnymi. Normatywne odczytywanie etosu profesji pedagogicznej, które prowadzi do wypracowania norm moralnych, jakimi powinien kierować się w swym zawodzie pedagog, to długi proces, którego ważnym ogniwem są praktyki realizowane w okresie studiów.

Zasadniczym celem artykułu jest podjęcie analizy teoretycznej o charakterze etyczno-pedagogicznym na temat praktyk pedagogicznych jako istotnego etapu przygotowującego do wykonywania zawodu pedagoga zwłaszcza w aspekcie kształtowania wrażliwości etycznej. Podjęte problemy badawcze są następujące: dlaczego praktyka jest szczególnie ważna podczas przygotowywania się do wykonywania zawodu pedagoga/nauczyciela? Czego dotyczy etyka zawodu pedagoga? Jaką rolę pełnią wartości w zawodzie nauczyciela? Dlaczego w zawodzie pedagoga w sposób szczególny akcentuje się konieczność afirmacji podstawowej normy moralnej, wyznaczonej wartością osoby ludzkiej?

Praktyki pedagogiczne szansą na profesjonalny rozwój przyszłych pedagogów

Pierwszą podstawową wartością pracy jest sam człowiek – jej podmiot. Człowiek jest przeznaczony i powołany do pracy, ale praca jest „dla człowieka”, a nie człowiek „dla pracy”. Praca, stanowiąca ludzkie działanie, jest wartością zależną od człowieka i jego potrzeb, jak również od właściwości wykonywanej pracy. Jej wartościowanie zmienia się zależnie od przemian życia społecznego i kultury.

Relacja między pracą i człowiekiem może być pojmowana jako układ sprzyjający rozwojowi człowieka (jego osobowości, twórczości) i jego dążeniu do szczęścia, ale może również być układem uciskającym człowieka, ograniczającym jego wolność. By móc rozwijać wolność, realizować swoje człowieczeństwo poprzez pracę, warto do niej odpowiednio się przygotować – zdobyć odpowiednie kwalifikacje oraz umiejętności umożliwiające rzetelne, sumienne i profesjonalne jej wykonywanie.

Bardzo cenne dla zdobycia doświadczenia są niewątpliwie zajęcia praktyczne. Dla studentów są one dobrą okazją do zdobycia pierwszych doświadczeń zawodowych i wzbogacenia swojego CV, co może okazać się konieczne przy szukaniu wartościowych ofert pracy już po studiach. Praktyka jest szczególnie ważna podczas przygotowywania się do wykonywania zawodu pedagoga/nauczyciela. Albowiem jedynie w konfrontacji z drugim człowiekiem – wychowankiem, uczniem, podopiecznym – student pedagogiki dotyka konkretnych problemów, tutaj ma miejsce zderzenie z rzeczywistymi sytuacjami, które wiążą się z profesją nauczyciela.

Praktyka pedagogiczna jako ważne ogniwo kształcenia nauczycieli wymaga starannego przygotowania. Praktyki studenckie, to konfrontacja zdobytej wiedzy teoretycznej z praktyczną wiedzą związaną z kierunkiem studiów. Pedagogiczne praktyki służą nabyciu i rozwijaniu umiejętności zawodowych poprzez realizację zajęć z dziećmi, umożliwiają także poznanie organizacji oraz funkcjonowania szkół i placówek.

Podstawowym celem praktyk jest poszerzenie wiedzy zdobytej podczas zajęć dydaktycznych oraz doskonalenie umiejętności organizowania działalności opiekuńczo-wychowawczej. Praktyka, jako nierozzerwalna część procesu dydaktycznego, pozwala studentom nabyć pewne kwalifikacje zawodowe,

które umożliwiają bezpośrednie poznanie specyfiki działalności placówki, instytucji oraz lepsze przygotowanie do późniejszej pracy. Wiedza przekazywana studentom podczas odbywanej praktyki ma za zadanie nauczyć ich podejmowania w przyszłości odpowiedzialnych decyzji, umożliwić stosownie w konkretnych sytuacjach wiadomości teoretycznych i metodycznych oraz pomóc rozwiązywać problemy w działaniu. Pozwala także utrwalić i skonfrontować wiedzę teoretyczną z rzeczywistością praktyczną. Wszystko to stwarza studentom szansę profesjonalnego rozwoju.

Współcześnie dokonujące się zmiany społeczne oraz reforma systemu edukacji w Polsce determinują poszukiwanie nowego modelu kształcenia kadry pedagogicznej. Nauczyciel zobowiązany jest podnosić swoje kwalifikacje, by mógł w sposób twórczy i nowatorski rozwiązywać różne problemy i osiągać założone cele. W centrum zainteresowania pedagoga respektującego zasady i wartości moralne, na czele z wartością godności osobowej wychowanka, stoi nie tyle wiedza, co uczeń, istota wyposażona w rozum i wolną wolę.

Jednym z kluczowych etapów w procesie przygotowania studentów do pełnienia roli zawodowej nauczyciela-wychowawcy jest m.in. prawidłowo zorganizowana praktyka. Jeśli jest profesjonalnie przygotowana spełnia istotne zadania na drodze rozwoju zawodowego. Program pedagogicznej praktyki studenckiej winien być ściśle związany z programem kształcenia, zwłaszcza w zakresie przedmiotów z bloku psychologiczno-pedagogicznego i aksjologicznego.

Praktyki pedagogiczne pełnią ważną rolę w procesie usamodzielnienia młodzieży akademickiej, pomagają jej w zrozumieniu zjawisk wychowawczych i kształtują umiejętności pedagogiczne.

„W myśl programu praktyk pedagogicznych określa się trzy kierunki działań studentów: poznawczy, instrumentalny i weryfikacyjny. Kandydaci na nauczycieli poznają funkcjonowanie systemu oświaty w Polsce, analizują pracę szkoły i instytucji opiekuńczo-wychowawczych, sytuacje związane z życiem dziecka w różnych środowiskach i jego psychofizycznym rozwojem. Oprócz aspektów poznawczych praktyka umożliwia weryfikację przyswojonych teorii pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych, stawianie i rozwiązywanie problemów, prowadzenie badań empirycznych przygotowujących do pracy naukowej. Praktyka pedagogiczna pełni zatem w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli wielorakie funkcje, m.in.: poznawczą, wychowawczą, badawczą, innowacyjną, kreatywną”¹

Zaakcentowane wyżej funkcje praktyki pedagogicznej wskazują, iż kreuje ona postawę twórczą studentów, odkrywa i wzmacnia predyspozycje do dobrego wykonywania zawodu, rozwija intuicję pedagogiczną, umiejętność myślenia i podejmowania decyzji, a także poszerza wyobraźnię. Ponadto sprzyja kształtowaniu postaw i umiejętności, uczy odpowiedzialności, rozwija kontakty interpersonalne w warunkach współpracy z zespołem wychowanków oraz umożliwia diagnozowanie sytuacji dydaktyczno-wychowawczych w konkretnym środowisku szkolnym. Pomaga praktykantom w zastosowaniu teoretycznej wiedzy pedagogicznej w konkretnej działalności opiekuńczo-wychowawczej, a nade wszystko sprzyja normatywnemu odczytaniu etosu zawodu pedagoga - nauczyciela -wychowawcy.

Wrażliwość etyczna w zawodzie pedagoga

W dobie wielkiego postępu, przemian społecznych i politycznych zachwianiu ulega świat wartości. Niektórzy w pogoni za wartościami materialnymi zapominają o podstawowych zasadach współżycia, nie dostrzegają drugiego człowieka i jego potrzeb. Ciągły rozwój i postęp dokonujący się we wszystkich dziedzinach życia dotyczy także zawodu pedagoga.

Etyka zawodowa, to część etyki szczegółowej, obejmująca kanon norm moralnych, określających sposób postępowania w ramach danego zawodu. Gdy jest ona sformalizowana – stanowi kodeks, który winien być respektowany przez wszystkich przedstawicieli danej profesji (np. Kodeks etyki lekarskiej, Kodeks Etyki Zawodowej Architektów). Z kolei na etykę zawodową niesformalizowaną, składają się wszelkie indywidualne propozycje różnych organizacji, stowarzyszeń, instytucji².

¹ E. Brycka, M. Lusina, O. Wyżga, *Praktyka ogólnopedagogiczna w kształceniu nauczycieli*, [w:] <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt6/brycka.html> (01.06.2013).

² Zob. A. Szudra-Barszcz, *Sensy i bezsensy etyki zawodu pedagoga*, [w:] *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej*, red. A. Szudra-Barszcz, S. Sztobryn, Lublin 2012, s. 55.

Etyka zawodowa wskazuje zatem moralną wartość poszczególnych profesji, która obejmuje dwa wymiary: związany z efektywnością danego fachu oraz sferę moralną.

”Etykę pedagoga można zatem wstępnie zdefiniować jako normatywne odczytanie etosu jego zawodu, będące próbą wypracowania norm moralnych, którymi powinien on się kierować w swojej praktyce zawodowej”³.

Etyka zawodu pedagoga stanowi zatem swoiste uszczegółowienie ogólnych norm etycznych w kierunku konkretnych sytuacji problemowych w zawodzie pedagoga.

Etyka pedagoga dotyczy zarówno jego postawy, kultury osobistej, odpowiedzialności, wrażliwości, samokrytycyzmu, uczciwości, hierarchii wartości, światopoglądu, wiedzy i kompetencji. Problematyka moralna nabiera szczególnego znaczenia w zawodach, które wywierają wpływ na losy poszczególnych ludzi, całych grup i społeczeństw. Szczególnym efektem etyki pedagoga jest zdolność dostrzegania w konkretnych sytuacjach wartości moralnej czynu i osoby, ale także wartości głoszonych o nich sądów i kryteriów dotyczących tychże opinii⁴. Pedagog, to osoba znajdująca się pod ustawiczną kontrolą. Musi więc być szczególnie ostrożny, ponieważ łatwo może stracić szacunek i zaufanie swoich podopiecznych.

Wrażliwość etyczna jest to zdolność do rozpoznawania etycznego wymiaru każdej sytuacji, czyli jej wpływu na dobro jednostki. Polega ona na:

- umiejętności interpretowania słów i zachowań osoby;
- rozpoznawania jej życzeń i potrzeb;
- właściwego odpowiadania na nie.

Wrażliwość etyczną kształtują: czynniki kulturowe, religijne, edukacyjne oraz doświadczenie życiowe. Wrażliwość etyczna charakteryzuje w sposób specyficzny każdego nauczyciela i wpływa na jego sposób postępowania, podejmowania decyzji czy stosunku do wychowanka. Znajomość kodeksów i standardów etycznych w praktyce zawodowej nauczycieli, poznawanie koncepcji etycznych oraz kształtowanie wartości, pomagają im rozwinąć wrażliwość etyczną i sposób rozumowania zgodny z normami moralnymi oraz łączyć te zdolności z umiejętnościami rozwiązywania problemów wychowawczych. Wrażliwość etyczna odrzuca wszelkie kamuflaże i ideologiczne usprawiedliwienia przedmiotowego traktowania drugiego człowieka jakimikolwiek obiektywnymi warunkami.

Młodzi ludzie potrzebują wychowawcy, który będzie ich przewodnikiem – znającym drogę, jasno widzącym cel. A zatem kogoś bezwzględnego wobec siebie, wyrozumiałego wobec innych, zdyscyplinowanego, a przede wszystkim oddanego młodzieży. To wszystko powoduje, że pracę pedagoga nazywa się „misją, powołaniem, zawodem zaufania społecznego. Nauczyciel bywa określany jako przede wszystkim fachowiec, profesjonalista, ekspert, ale także jako misjonarz, strażnik wartości lub z kolei opiekun spolegliwy, towarzysz drogi i wreszcie jako urzędnik – reprezentant państwa”⁵.

Miarą etyki w procesie wychowania jest odpowiedzialność wychowawcy, która przybiera podwójny wymiar. Z jednej strony odpowiadam „za” – ucznia, przebieg procesu nauczania i wychowania, za jego integralny rozwój, ale równocześnie odpowiadam „przed” – dyrekcją, przed rodzicami, a nade wszystko – przed samą sobą i swoim sumieniem⁶.

Wychowanie – powołaniem do służby

Pole pedagogiczne kształtowane jest przede wszystkim przez specyficzną relację osobową: wychowawca-wychowanek. Ów związek nie występuje na zasadzie przewagi bądź podporządkowania. Nie stanowi go też prosta wymiana informacji bądź relacja oparta na ich przyswojeniu (uczeń) i egzekucji (nauczyciel). „Stosunki międzyludzkie w szkole rozumianej jako wspólnota osób są formowane przez

³ Ibidem, s. 57.

⁴ Ibidem.

⁵ A. Radziwiłł, [w:] *Dialogi... Dobra szkoła. Szkoła w życiu – życie w szkole*, Anna Radziwiłł, Jacek Jakubowski, Mirosław Sawicki w rozmowie z Krystyną Romanowską, Warszawa 2004, s. 112.

⁶ Zob. B. Tarnowska, *Etyka zawodu nauczyciela*, „Wychowawca” 2002, nr 2, [w:] http://www.wychowawca.pl/miesiecznik/2_110/04.htm (26.06.2013).

zasadę normy personalistycznej. Pedagogicznym znaczeniem tej normy jest wartość wzajemnego stania się jako osób. Dotyczy to wszystkich, którzy wchodzą w obręb relacji pedagogicznych⁷.

Witold Starnawski powiada, że „zrozumieć, kim jest człowiek, to przyjąć, że jest on kimś więcej niż jest”⁸. W formule tej zawarta jest istota wychowania. Albowiem polega ono w swej najgłębszej naturze na docenieniu jednostki, która jest nieskończona, a tym samym na uznaniu formacji za proces nigdy niedokończony, za dzieło narażone na niepowodzenie, nieprzewidywalne, a jednocześnie konkretne i żywe⁹. Pierwszorzędnym walorem wychowawczej pracy nad wychowankiem-osobą, jest jego integralny rozwój.

Wychowanie stanowi pomoc w „scalaniu się” człowieka, w jego dojrzewaniu i pokonywaniu ludzkiej niedoskonałości. Harmonizuje różnorakie poziomy człowieka, począwszy od najskromniejszych biegunów „natury”, skończywszy zaś na najbardziej kulturowo rozwiniętych i złożonych biegunach „ducha”¹⁰.

W wychowawczej pracy wychowawcy nad wychowankiem ujawnia się metafizyka pomocy. Wspomniana relacja to swoista służba. Wychowawca zostaje obdarzony powołaniem służenia pomocą uczniowi. Winien zatem wspomagać wychowanka przede wszystkim w tych wymiarach, które decydują o spełnianiu się człowieka jako osoby: rozumu, wolnej woli, ciała i godności osobowej. Spełnienie to, a tym samym wyjście ponad egzystencjalne ubóstwo, bliskie wszystkim ludziom, jest pełne tylko wtedy, gdy pobudza wychowanka do samowychowania¹¹. Bez wychowania oraz samowychowawczego trudu osoby byłaby ona „albo bytem statycznym, niezmiennym ontologicznie, albo podlegałaby bez reszty zewnętrznym determinacjom”¹². Nie miałyby wówczas szansy na wyjście z ubóstwa, byłaby jedynie przygodną, kruchą i nieprzewidywalną istotą. Dlatego też każdy wybór w kierunku dobra oraz pokonywanie własnych słabości stanowią o rozwoju człowieka jako osoby.

Autentycznie wychowywać, wzrastać na miarę osoby pomóc może jedynie prawdziwy mistrz – będący cierpliwym, wytrwałym i pracowitym poszukiwaczem pełni i harmonii wychowanka. Do spotkania z takim nauczycielem dochodzi wyłącznie na gruncie miłości. Tylko wówczas ma on moc odmiany życia wychowanka. W takim spotkaniu dochodzi do kontaktu „z prawdziwym człowiekiem, który wskaże cel życia, porwie sobą, wciągnie na drogę wysiłków, ukaże sens pracy nad sobą”¹³, a tym samym przeprowadzi ucznia z ciemności do światła, z biedy do bogactwa. Jeśli człowiek nie spotka się z miłością, pozostanie dla siebie istotą niezrozumiałą, nie doświadczy radości z obdarowywania sobą innych, a jego życie będzie pozbawione sensu.

Wychowywanie poprzez dialog to współwychowywanie. Nauczyciel, profesor, wychowawca, słuchając swym uczniom, przekazując im mądrość i wiedzę, pomnaża swój dorobek, życiowy, naukowy, literacki. Generując w innych rozwój, sam wzrasta jako pedagog, uczony czy artysta. Dopiero, gdy uczy – i dzięki temu, że uczy – staje się coraz lepszym pedagogiem. Dojrzewa do tego, aby postawić dobro ucznia ponad swoim dobrem.

Mówiąc o charakterze relacji nauczyciel – uczeń, warto przypomnieć, że wychowanie jest mało skuteczne, jeśli jest oparte na systemie nakazowo-zakazowym, sankcjach i strachu, który niszczy atmosferę wielu szkół. Zaufanie nauczyciela do ucznia wzbudza w uczniu zaufanie do nauczyciela. Ten szczególnie mechanizm sprzężenia zwrotnego buduje zdrową, pozytywną motywację do nauki u ucznia i do pracy u nauczyciela. Wzajemna życzliwość i zaufanie, a także sprawiedliwość w ocenie osiągnięć ucznia stanowią właściwy punkt wyjścia do pracy edukacyjnej i zarazem warunek jej powodzenia.

Nauczyciel pracuje przez cały czas pod baczny spojrzeniem uczniów. Od wyników tej ciągłej obserwacji nauczyciela jako człowieka zależy charakter stosunku uczniów do niego. Częściowe odstąpienie siebie jako osoby wobec zgromadzonej na lekcji młodzieży, „uczłowiczenie” sztywnego często toku zajęć, jest ważne dla nawiązania prawidłowych relacji osobowych nauczyciela z podopiecznymi.

⁷ Ibidem, s. 209.

⁸ W. Starnawski, *Wychowanie do prawdy – powinnością szkoły*, „Ethos” 2006, nr 75, s. 80.

⁹ Zob. F. Pesci, *Filozoficzna perspektywa wychowania*, tłum. P. Mikulska, „Ethos” 2006, nr 75, s. 37.

¹⁰ Por. G. Cives, *La mediazione pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1973, s. IX. Cyt. [za:] F. Pesci, *Filozoficzna perspektywa wychowania...*, op. cit., s. 41.

¹¹ Por. W. Chudy, *Istota pedagogiki personalistycznej*, „Ethos” 2006, nr 75, s. 60.

¹² Ibidem, s. 67.

¹³ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 198.

Tutaj nie pomoże ustrój szkoły, czy program dydaktyczny, lecz postępowanie oparte na nieformalnych regułach akceptowanych przez obie strony. To przez bliskość i dialog, wiodąc za sobą młodych ludzi, urzeczywistniając swym życiem wartości pożądane u swych podopiecznych, mogą najlepiej wypełniać swoje zadanie wychowawcze¹⁴.

Rola wartości w zawodzie nauczyciela

Słowo wartość pochodzi od wyrazu greckiego *aksia* (stąd „aksjologia”), jego zaś łaciński wykładnik odpowiada słowu *valeo* – walor. *Valeo* to po łacinie „mam moc”, mam siłę do czegoś. Wartość posiada więc pewną siłę, aby nas pociągnąć ku sobie. Jednak nie jest to moc zniewalająca, ponieważ wartość odsłania w o l n o ś ć człowieka. Nie działa on zatem odruchowo albo na rozkaz, lecz rozpoznaje wartości i je wybiera.

Problematyka aksjologiczna sięga, począwszy od filozoficznej myśli Sokratesa, aż po współczesność. Uważa się, że wartości są terminem trudnym do zdefiniowania. Aksjolodzy określają je na ogół „jako istniejące obiektywnie i mające byt absolutny”¹⁵. Kartezjusz głosił, iż są one „wieczne a człowiek nie może być ich autorem, lecz je odkrywa i akceptuje”¹⁶. Ludzie rozpoznają wartości i je przyjmują. Społeczeństwo pozbawione wartości „przypominałoby organizację termitów lub mrówek”¹⁷ kierujących się instynktem. Jerzy Gałkowski powiada, że „poznane wartości pociągają nas i tak jak sytuacja, w której się znajdujemy, są dla nas wyzwaniem”¹⁸. W przeciwieństwie do innych istot żywych, sens życia ludzkiego i trwale zadowolenie z własnych dokonań polegają na nieustannym pokonywaniu własnej ograniczoności, w którym naczelną rolę pełnią wartości. Roman Ingarden myśl tę wyraził słowami: „bez bezpośredniego i intuicyjnego obcowania z wartościami, bez radości, jaką mu daje to obcowanie, człowiek jest głęboko nieszczęśliwy”¹⁹.

Obcowanie ze światem pozytywnych wartości i pozostawanie w ich służbie ułatwia człowiekowi również przezwyciężanie własnego wyobcowania z życia społecznego. Ponadto umożliwia mu osiągnięcie pełni własnego istnienia, a także spełnienia swej roli wobec innych ludzi²⁰.

Wychowanie polega między innymi na dialogu kulturowym, czyli na przekazie kultury oraz na wymianie kulturowej. Taki rodzaj działania wychowawczego nie może być oderwany od hierarchii wartości, ale powinien sprzyjać wykrywaniu przez wychowanków etycznego wymiaru kultury oraz orientować ich ku wartościom absolutnym, bezwzględny, które nie dezaktualizują się pod wpływem uczuć, interesów, czy z biegiem czasu.

Jan Paweł II zaakcentował znaczenie wartości słowami:

„Wartości stanowią najbardziej charakterystyczny dorobek intelektualny i duchowy, który ukształtował tożsamość europejską na przestrzeni wieków, i należą do skarbcza kultury tego kontynentu”²¹.

Dlatego też fundamentalnym zadaniem kultury jest wychowanie, czyli pomoc w pokonaniu tej egzystencjalnej, specyficznie ludzkiej nędzy. „W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej «był», a nie tylko więcej «miał» – aby więc poprzez wszystko, co «ma», co «posiada», umiał bardziej i pełniej być człowiekiem”²², stawał się bogatszy w swym człowieczeństwie. Wychowanie – zgodnie z określeniem wskazanym przez Jana Pawła II – jest to proces doskonalenia się człowieka, zmierzający do aktualizowania pełni jego człowie-

¹⁴ Zob. A. Spychała, *Relacje nauczyciel – uczeń w procesie nauczania*, [w:] http://www.profesor.pl/mat/n10/pokaz_material_tmp.php?plik=n10/n10_a_spychala_040509_2.php&id_m=10872 (02.11.2011).

¹⁵ K. Denek, K. Przyszczypkowski, R. Urbański-Korż, *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań-Toruń 2001, s. 59.

¹⁶ W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 40.

¹⁷ W. Chudy, *Drugie śniadanie u Sokratesa, czyli trzy, cztery rzeczy najważniejsze*, Warszawa 2004, s. 55.

¹⁸ J.W. Gałkowski, *Wprowadzenie*, [w:] K. Wójtyła, *Elementarz etyczny*, Lublin 1999, s. 6.

¹⁹ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972, s. 23.

²⁰ Zob. W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków 1996, s. 164.

²¹ Jan Paweł II, List apostołski do młodych całego świata z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży *Parati semper* (31. 03. 1985), „L'Osservatore Romano” wyd. pol. 6 (1985) nr 1, s. 8.

²² Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*. (Przemówienie do przedstawicieli UNESCO, Paryż 2 VI 1980), „L'Osservatore Romano” 1980, nr 6, s. 4.

czeństwa poprzez odkrywanie prawdy o sobie i świecie²³. Z kolei w formule Klausa Schallera mówi się, że wychowanie, to „sposoby i procesy, które pozwalają wychowankowi odnaleźć się w swoim człowieczeństwie”²⁴.

Autentycznie wychowywać, wzrastać na miarę osoby pomóc może jedynie prawdziwy mistrz – będący cierpliwym, wytrwałym i pracowitym poszukiwaczem pełni i harmonii wychowanka. Do spotkania z takim nauczycielem dochodzi wyłącznie na gruncie miłości. Tylko wówczas ma on moc odmiany życia wychowanka. W takim spotkaniu dochodzi do kontaktu „z prawdziwym człowiekiem, który wskaże cel życia, porwie sobą, wciągnie na drogę wysiłków, ukaże sens pracy nad sobą”²⁵.

Afirmacja godności osobowej wychowanka – fundamentem wrażliwości moralnej pedagogów

Wartość fundamentalną, na którą wskazuje opis filozoficzny, stanowi godność osobowa. Jest ona dana wszystkim ludziom, bez względu na stopień świadomości czy zdrowia, także niezależnie od zasług, nikczemności dorobku, czy wreszcie bez względu na posiadane uzdolnienia czy ich brak. Wartość ta powinna być szczególnie akcentowana w procesie wychowania/nauczania.

Tradycja tej normy, która nakazuje szanować każdą osobę ludzką oraz afirmować jej godność, sięga odległych czasów. Występuje już bowiem w III wieku przed Chrystusem. To właśnie stoicy, głosząc hasło „*homo homini res sacra*”, podkreślali, że każdy człowiek jest dla drugiego rzeczą świętą²⁶. Immanuel Kant natomiast w tak zwanym drugim imperatywie kategorycznym głosił: „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twojej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka”²⁷. Tadeusz Kotarbiński określił normę nakazującą respekt wobec godności osoby ludzkiej jako „zasadę spolegliwego opiekuństwa”, zaś Czesław Znamierowski nazywał tę normę „zasadą życzliwości powszechnej”²⁸.

Godność związana jest z samą naturą człowieka, jest jego wewnętrznym i wrodzonym znamieniem, niezależnym od kontekstu społecznego i historycznego. Poczucie własnej godności pociąga za sobą cały zespół wymagań wobec samego siebie. Ponadto zobowiązuje ona do szacunku wobec innych osób, zwłaszcza słabszych, dojrzewających, zależnych od dorosłych²⁹.

Fakt bycia osobą ludzką, wskazuje na naturalną wielkość człowieka, na jego nadrzędną pozycję wobec przyrody i tego, z czym spotyka się w świecie. Uznawać zatem godność osoby ludzkiej każdego wychowanka/ucznia, to tyle, co stawiać jego samego ponad jego zdolnościami, sprawnością fizyczną i intelektualną czy pochodzeniem społecznym. Wszelkie ludzkie dzieła i wytwory są tylko środkami, którymi człowiek posługuje się w dążeniu do określonego celu³⁰. Duchowe czynności ludzkie, takie jak intelektualne poznanie czy wolne akty decyzyjne, transcendują ludzką naturę. Człowiek jako byt osobowy, stanowi cel swych działań, które doskonałą go (spotencjalizowaną osobę). Człowiek na mocy samopoznania i samoposiadania oraz poprzez akty wolnej woli panuje nad sobą, a „w wolnym wyborze woli praktycznego sądu o dobru w perspektywie celu dokonuje autodeterminacji („samostanowienia”) w swym osobowym działaniu”³¹. Człowieka jako człowieka należy zatem zawsze traktować jako sam sobie godny cel – dobro godziwe.

Najwyższym kryterium godności jest miłość, która w sposób szczególny winna ujawniać się w relacji: wychowawca-wychowanek, nauczyciel-uczeń. Miłość wychowawcza inspiruje do usługomości i

²³ Ibidem, s. 4-6.

²⁴ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000, s. 289. Por. K. Schaller, *Erziehung*, w: „*Wörterbuch der pedagogik*”, tłum. M. Nowak, Freiburg 1971, t. 1, s. 248.

²⁵ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 198.

²⁶ Por. W. Chudy, *Etos środków społecznego przekazu w perspektywie norm*, [w:] *Norma dobrego obyczaju w mediach audiowizualnych*, Redakcja i opracowanie: Departament Programowy Biura Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji, Warszawa 1997, s. 12.

²⁷ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tł. M. Wartenberg, Warszawa 1971, s. 62.

²⁸ W. Chudy, *Etos środków społecznego przekazu...*, op. cit., s. 12.

²⁹ Por. S. Chrobak, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999, s. 46.

³⁰ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 418.

³¹ M. Krąpiec, E. Podrez, *Godność*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, T. IV, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2003, s. 15.

bezinteresowności. Świat osób w całym swym zakresie jest więc dla osoby – podmiotu działania moralnego – „polem odpowiedzialnej miłości”³². Stąd też wynika, że godność osoby ludzkiej „jest wartością w sobie i przez się, i wymaga, by traktowano ją jako taką, nigdy zaś jako przedmiot, który można użyć, narzędzie czy rzecz”³³. Granica godności w wychowaniu jest naruszana, gdy dochodzi do uprzedmiotowienia podmiotów tego procesu – wychowawcy bądź wychowanka.

Teza mówiąca o niezmiennym charakterze osoby ludzkiej stanowi zasadniczy argument w licznych dyskusjach na temat wartości życia człowieka. Struktura osoby i jej godność stanowią od poczęcia do naturalnej śmierci człowieka jego niezbywalne i niezmiennie elementy. Na tym opiera się sankcja etyczna, która zabrania wszelkich „zamachów” na te wartości³⁴.

Z racji godności osoby ludzkiej przysługującej w równej mierze każdemu człowiekowi i z racji struktury osoby ludzkiej, która w pełni urzeczywistnia się wyłącznie na drodze wolnego daru z samej siebie, istnieje sprawiedliwość, która wychodzi poza wymianę równoważnych świadczeń. Owa sprawiedliwość zobowiązuje do wyjścia z pomocą drugiemu człowiekowi, „także wbrew rachunkowi pozwalającemu oczekiwać wzajemności, z tytułu składanego mu daru”³⁵. Stanowi ona zatem swoiste „prawo do miłosierdzia”.

Wymiar kultury moralnej jest jednym z najistotniejszych wymiarów kultury ludzkiej, dlatego mocno powinien być on akcentowany w zawodzie nauczyciela/wychowawcy. Każdemu człowiekowi z racji bycia osobą należąca jest afirmacja ze strony drugiego. Afirmacja ta, wyrażająca się w procesie wychowania w konkretnych sytuacjach w formie pomocy, solidarności, pociechy czy zwykłej życzliwości okazanej wychowankowi/uczniowi, jest podstawowym wyrazem prawidłowego życia moralnego. Subiektywnym aspektem owego podstawowego wyrazu jest powinność, jakiej doświadcza wychowawca wobec swego podopiecznego w każdej sytuacji moralnej; powinność zaafirmowania go i czynienia mu dobra. Natomiast obiektywny aspekt stanowi tu osobowa natura człowieka, wobec której nie można pozostać obojętnym zakładając wrażliwość moralną.

Ścisłe personalistyczne określenie wychowania wskazuje na człowieka jako osobę. Człowiek-osoba obdarzony jest godnością. Człowiek dobrze wychowany, to „ktoś zdolny do odkrywania tego, co ważne” w drugim, jego fundamentalnej wartości, którą jest godność osobowa³⁶. Wychowanie opiera się bowiem na rozpoznaniu godności³⁷.

Bibliografia

- Brycka E., Lusina M., Wyżga O., *Praktyka ogólnopedagogiczna w kształceniu nauczycieli*, [w:] <http://www.wsp.krakow.pl/konspektbrycka.html>.
- Buttiglione R., *Kilka uwag o sposobie czytania „Osoby i czynu”*, tł. T. Styczeń, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.
- Chrobak S., *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999.
- Chudy W., *Być a stawać się osobą*, „Zeszyty Karmelitańskie” 2004, nr 4 (29).
- Chudy W., *Drugie śniadanie u Sokratesa, czyli trzy, cztery rzeczy najważniejsze*, Warszawa 2004.
- Chudy W., *Etos środków społecznego przekazu w perspektywie norm*, [w:] *Norma dobrego obyczaju w mediach audiowizualnych*, Redakcja i opracowanie: Departament Programowy Biura Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji, Warszawa 1997.
- Chudy W., *Istota pedagogiki personalistycznej*, „Ethos” 2006, nr 75.
- Chudy W., *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, red. A. Szudra, Lublin 2009.
- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków 1996.

³² A. Szostek, *Pogadanki z etyki*, Lublin 1996, s. 22.

³³ Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja apostołska „Christifideles laici”*, Wrocław 1999, nr 37.

³⁴ W. Chudy, *Być a stawać się osobą*, „Zeszyty Karmelitańskie” 2004, nr 4 (29), s. 30.

³⁵ R. Buttiglione, *Kilka uwag o sposobie czytania „Osoby i czynu”*, tł. T. Styczeń, [w:] K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 9-42.

³⁶ W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, red. A. Szudra, Lublin 2009, s. 57.

³⁷ Ibidem.

- Cives G., *La mediazione pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1973, s. IX, [za:] F. Pesci, *Filozoficzna perspektywa wychowania*, tłum. P. Mikulska, „Ethos” 2006, nr 75.
- Denek K., Przychylicki K., Urbański-Korż R., *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań -Toruń 2001.
- Galkowski J. W., *Wprowadzenie*, w: K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Lublin 1999.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972.
- Jan Paweł II, List apostołski do młodych całego świata z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży *Parati semper* (31. 03. 1985), „L'Osservatore Romano” wyd. pol. 6 (1985) nr 1, s. 8.
- Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja apostołska „Christifideles laici”*, Wrocław 1999, nr 37.
- Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*. (Przemówienie do przedstawicieli UNESCO, Paryż 2. VI 1980), „L'Osservatore Romano” 1980, nr 6.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tł. M. Wartenberg, Warszawa 1971.
- Krąpiec M., Podrez E., *Godność*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, T. IV, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2003.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000.
- Pesci F., *Filozoficzna perspektywa wychowania*, tłum. P. Mikulska, „Ethos” 2006, nr 75.
- Radziwiłł A., w: *Dialogi... Dobra szkoła. Szkoła w życiu – życie w szkole*, Anna Radziwiłł, Jacek Jakubowski, Mirosław Sawicki w rozmowie z Krystyną Romanowską, Warszawa 2004.
- Spychała A., *Relacje nauczyciel – uczeń w procesie nauczania*, [w:] <http://www.profesor.pl2>
- Starnawski W., *Wychowanie do prawdy – powinnością szkoły*, „Ethos” 2006, nr 75.
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- Szostek A., *Pogadanki z etyki*, Lublin 1996.
- Szudra-Barszcz A., *Sensy i bezsensy etyki zawodu pedagoga*, [w:] *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej*, red. A. Szudra-Barszcz, S. Sztobryn, Lublin 2012.
- Tarnowska B., *Etyka zawodu nauczyciela*, „Wychowawca” 2002, nr 2, [w:] http://www.wychowawca.pl/miesiecznik/2_110/04.htm
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.

System klasowo-lekcyjny a kształcenie zintegrowane

Celem artykułu jest próba przedstawienia zarysu dwóch dominujących systemów kształcenia w Polsce w edukacji wczesnoszkolnej, funkcjonujących na przełomie XX-XXI wieku. Inspiracją do podjęcia tej tematyki stały się moje wieloletnie doświadczenia pedagogiczne pozyskane w pracy z uczniami klas I-III. Doświadczenia te oscylują wokół kształcenia zintegrowanego oraz systemu klasowo-lekcyjnego. Każdy z tych systemów zawiera w sobie inne, a nawet sprzeczne w stosunku do siebie wartości edukacyjne. Niemniej jednak z perspektywy czasu wśród nauczycieli praktykujących zauważa się większą ostrożność w globalnym, negatywnym ocenianiu systemu klasowo-lekcyjnego. Zdarzają się nawet przypadki powrotu do niektórych metod pracy i wdrażania ich w kształcenie zintegrowane w celu uzyskania lepszych wyników kształcenia i wychowania.

Pośród różnych modeli nauki początkowej funkcjonujących w szkolnictwie Krajów Wspólnoty Europejskiej największym uznaniem cieszą się progresywistyczne modele nauczania początkowego, ukształtowane w nurcie nowego wychowania na przełomie XIV i XV wieku. Do lat 60. XX wieku funkcjonowały one głównie jako wzorce eksperymentalne, a w latach 1960-70 stały się największym wskaźnikiem reform edukacji wczesnoszkolnej w Anglii, RFN, Francji, Danii, Holandii i USA.

Progresywistyczna koncepcja nauki początkowej zdobyła mocne wsparcie ze strony współczesnej psychologii i pedagogiki. Z jej założeń wynika, że nauka integralna jest optymalnym modelem kształcenia, gdyż:

- umożliwia jednocześnie oddziaływanie na wszystkie sfery osobowości (integracja psychiczna);
- opiera proces edukacyjny na różnych formach aktywności uczniów (integracja czynnościowa);
- zastępuje zdobywanie izolowanych fragmentów wiedzy, wiedzę integralną tworzącą w umysłach dzieci scalony obraz świata (integracja treściowa);
- zakłada zintegrowanie w procesie kształcenia różnych strategii nauczania-uczenia się (integracja metodyczna).

Idee progresywizmu wnikały stopniowo do polskiej nauki. Popularyzowali je m.in.: L. Muszyńska, B. Suchodolski, T. Wróbel, I. Zborowski, J. Walczyk, R. Więckowski. Obecnie nawiązuje do nich wielu pedagogów, którzy próbują przenieść elementy bądź systemy pedagogiczne ukształtowane w nurcie progresywizmu. Należy do nich metoda ośrodków zainteresowań: O. Decroly'ego, koncepcja M. Montessori, system Waldorfski, R. Steinera, nowoczesne techniki kształcenia C. Freineta. Także autorskie koncepcje nauki początkowej – R. Łukasiewicza, W.B. Śliwskich, J. Hanisz, M. Lorek – odwołują się do idei progresywizmu. W Polsce w praktyce szkolnej przez długie lata utwierdzał się system klasowo-lekcyjny. Utrwały go programy nauczania z klas niższych z lat 40. i 50. XX w. oraz z 1963 roku. Kierunek ten wzmocnił jeszcze program z roku 1978, który miał na celu przezwyciężenie praktycyzmu. Postawiono na większe unaukowanie treści i zbliżenie programów klas niższych i wyższych. W konsekwencji wzmocniło to nauczanie przedmiotowe.

Charakterystyka systemu klasowo-lekcyjnego

Funkcjonujący w naszym kraju do końca 2000 r. model nauczania początkowego jako „jednolity trwający kilka lat proces dydaktyczno-wychowawczy, odbywający się w warunkach szkoły, na który składają się rozwój uczenie się, nauczanie, kształcenie i wychowanie”¹ koncentrował się przede wszystkim na materiale nauczania oraz szybkim i skutecznym przekazie dużej ilości wiedzy. Z mo-

¹ M. Radwiłowicz, Z. Morawska, *Metodyka nauczania początkowego*, Warszawa 1986, s. 6.

ich doświadczeń wynika, iż nadmiernie przeładowane programy nauczania sprawiły, że wymaganiom szkoły mogli sprostać tylko uczniowie najzdolniejsi. Uczniowie przeciętni i słabi pozostawieni byli sami sobie lub mogli szukać pomocy u domowników czy korepetytorów. Nie zapominajmy, że „system pracy wychowawczej tworzy sam nauczyciel, że on przede wszystkim decyduje o sposobach metodach i formach organizacyjnych pracy wychowawczej w swojej klasie”².

Taki system kształcenia preferował cele poznawcze. Inne cele kształcenia, jak umiejętności, rozwój zdolności, postaw i zachowań były pomijane. Jakby zapomniano, że „w nauczaniu kolejne fazy zająbiają się wzajemnie, dziecko przechodzi płynnie od działań na przedmiotach do odkrycia ich istotnych cech”³. Organizacja kształcenia oparta na systemie przedmiotowo-lekcyjnym sprawiała uczniom klas nauczania początkowego wiele problemów, gdyż była sprzeczna z właściwościami rozwojowymi małego dziecka. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym spostrzega świat w sposób globalny, dlatego też przyswajanie izolowanych elementów wiedzy podczas odrębnych jednostek lekcyjnych miało wpływ na niezrozumienie danych treści.

Charakterystyczną cechą nauczania przedmiotowo-lekcyjnego była dominacja czynności nauczyciela wyrażająca się w przekazywaniu wiedzy w sposób werbalny. Rola uczniów w tym systemie kształcenia ograniczała się do zapamiętywania i reprodukcji tych treści. Pozostałe formy aktywności stosowane były sporadycznie. Towarzyszył temu zbyt szeroki zakres i nadmierny poziom trudności materiału przewidzianego do opracowania. Z tego też powodu tempo pracy na lekcjach było zbyt szybkie, pobieżne i mało atrakcyjne. Nie było tu miejsca na aktywność ucznia, brakowało czasu na twórcze działanie, samodzielność i pomysłowość. Wszystkim uczniom stawiano jednakowe wymagania i narzucano takie samo tempo pracy. Nie zwracano uwagi na możliwości indywidualne dziecka. Brak łączności między poznaniem a działaniem wpływał ujemnie na myślenie i przeżycia dzieci. Uczeń był ograniczony w odczuwaniu radości, jaką może stworzyć samodzielna praca, wysiłek w nią włożony i osiągnięcie sukcesów, które związane są z pracą.

„W trzech przedmiotach ogólnokształcących, w języku polskim, matematyce i środowisku społeczno-przyrodniczym, jedna trzecia zadań zaliczonych do obligatoryjnych, nie była przez dzieci opanowana”
- podkreśla M. Cackowska⁴.

Pośród zadań realizowanych w ramach języka polskiego dzieci uzyskiwały najniższe wyniki w zakresie umiejętności ustnego komunikowania się, wypowiedziania, czytania ze zrozumieniem i poprawności ortograficznej w pisowni. Niezadowalające efekty przyniosła również nauka matematyki. Uczniowie napotykali na trudności w umiejętnym rozwiązywaniu zadań tekstowych i praktycznych, przejawiali niski poziom posługiwania się nowoczesnymi formami języka matematycznego. W zakresie środowiska społeczno-przyrodniczego piętrzyły się trudności dzieci w zrozumieniu związków i zależności procesów oraz zjawisk. Skutki te pociągnęły za sobą redukcję w planie nauczania liczby godzin przewidzianych dla przedmiotów artystyczno-sprawnościowych: plastyki, muzyki oraz pracy techniki. Niekorzystnym efektem takich redukcji był fakt stania się kształcenia wczesnoszkolnego etapem edukacyjnym zbyt jednostronnym i sformalizowanym, co utrudniało harmonijny rozwój osobowości dziecka. Takie działanie pociągało obniżenie motywacji do nauki oraz nasilenie się negatywnych postaw uczniów.

Negatywny wpływ na funkcjonowanie dzieci w szkole miała także nadmierna liczebność klas. W swojej pracy pedagogicznej spotykałam się z oddziałami 34-, a nawet 37-osobowymi. Zbyt krótkie przerwy między lekcjami, niedostatek ruchu i przebywania na świeżym powietrzu oraz powszechnie utrzymywana zmienność czasu rozpoczynania nauki w ciągu tygodnia równie negatywnie oddziaływały na edukację dzieci. Tę niekorzystną sytuację pogłębiało także kurczenie się funkcji opiekuńczych szkoły. Przejawiało się to m.in. w likwidowaniu stołówek, redukowaniu liczby świetlic, zajęć pozalek-

² J. Galant, *Praca wychowawcza w kl. I – III*, Warszawa 1989, s. 11.

³ *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Kraków 2004, s. 102.

⁴ M. Cackowska, *Koncepcje integralnego kształcenia uczniów klas początkowych*, MEN Przemiany Systemu Edukacyjnego, Nr 1, 1996/97.

cyjnych, gabinetów lekarskich. Nagminnie lekceważono zasady zdrowotno-higieniczne, wprowadzając oszczędności w ogrzewaniu i oświetleniu, niedostosowanie mebli do wymiarów ciała dzieci.

Istotnym mankamentem systemu klasowo-lekcyjnego w nauczaniu początkowym było prowadzenie zajęć przez kilku nauczycieli. Optymalnie przez cały etap edukacyjny klasę powinien prowadzić jeden nauczyciel i uczyć w niej wszystkich przedmiotów. Tylko w takich warunkach wychowawca ma możliwość dłuższej obserwacji dziecka, głębszego poznania jego potrzeb, indywidualnych predyspozycji oraz możliwości, a tym samym możliwość różnicowania zadań i wymagań stawianym poszczególnym dzieciom w procesie kształcenia. Uważam jednak, że gdy wychowawca nie posiada zbyt wysokich kompetencji w zakresie nauczania przedmiotów artystycznych, np. muzyki, to zmiana nauczyciela na specjalistę w tej dziedzinie może wnieść wiele korzyści w proces edukacyjny uczniów.

Charakterystyczną cechą tradycyjnego nauczania było ocenianie uczniów, które nie zawsze było akceptowane. Stosowanie oceny cyfrowej powodowało, że wszyscy uczniowie byli traktowani jednakowo, mimo różnic w posiadanych możliwościach. Uczeń bardzo zdolny nie musiał wkładać zbyt dużo wysiłku, aby się czegoś nauczyć i otrzymać wysoką ocenę. Uczeń mało zdolny nie zasługiwał też na niską ocenę, gdy jego wkład pracy był bardzo wysoki, a oczekiwane efekty niskie. Uczeń musiał „dorastać” do programu. Mogło się zdarzać, iż nauczyciel nie dostrzegał przyczyn miernych wyników nauczania w stosowanych przez siebie metodach i formach pracy.

Kolejne mankamenty stopni, to⁵:

- przyzwyczajanie do zachowań egoistycznych (stopnie nie sprzyjają współdziałaniu, są powodem zbędnej lub szkodliwej rywalizacji);
- nadmierne uzależnienie uczniów od nauczyciela jako szafarza ocen (uczniowie starają się dostosować swoje działania, sposób odpowiadania do wymagań nauczyciela, jego stylu odpytywania, tylko po to, aby uzyskać jak najlepszą ocenę);
- ukrywanie przed nauczycielem swoich braków w wiadomościach z obawy przed negatywną oceną (cały wysiłek ucznia kierowany jest na zdobycie pozytywnych ocen zamiast na zdobycie wiedzy).

Podobne trudności na początkowym szczeblu edukacji dały o sobie znać nie tylko w Polsce, ale i w szkolnictwie wielu krajów zachodnich, w których już w latach 70. XX w. przystąpiono do jego modernizacji. Ideą przewodnią reform była integracja procesu kształcenia dzieci, rezygnacja z systemu klasowo-lekcyjnego oraz oparcie procesu edukacyjnego na różnorodnej aktywności uczniów.

Charakterystyka kształcenia zintegrowanego

System klasowo-lekcyjny na pierwszym etapie kształcenia charakteryzowała dominacja zbiorowych form pracy, które wymagały od każdego ucznia jednakowego wysiłku, tempa pracy i jej wydajności. Celowe w związku z tym było rozluźnienie systemu klasowo-lekcyjnego i zastąpienie go nauką integralną, w której czas przewidziany na różne zajęcia nie jest ściśle reglamentowany, a wyznaczają go zainteresowania dzieci.

„Geneza i rozwój modelu nauczania całościowego łączą się z poszukiwaniem możliwości przeciwdziałania fragmentaryzacji i atomizacji wiedzy uczniów i dostosowaniem procedur, form i metod kształcenia do specyfiki dziecięcego rozwoju i sposobów poznawania świata”⁶.

Stałym elementem składowym edukacji wczesnoszkolnej powinno być uczenie się okolicznościowe i sytuacyjne. Organizowany proces kształcenia powinien uwzględniać różne płaszczyzny integracji⁷:

- treściową: polegającą na scalaniu treści poznawczych wszystkich przedmiotów wokół wspólnych tematów;

⁵ Por. WOM: *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 1998.

⁶ E. Zalewska, *Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 534.

⁷ M. Cackowska, *Koncepcja integralnego kształcenia uczniów klas początkowych*, MEN. Przemiany Systemu Edukacyjnego, Nr 1, 1996/97.

- wychowawczą: zmierzającą do jednoczesnej realizacji celów poznawczych i wychowawczych w procesie kształcenia;
- metodyczną: opierającą proces kształcenia na 4 strategiach nauczania – uczenia się: przyswajaniu, badaniu, działaniu i przeżywaniu;
- czynnościową: wyrażającą się w preferowaniu aktywnych metod uczenia się, w szczególności metod czynnościowych, praktycznych oraz metod działalności twórczej;
- organizacyjną: polegającą na wykorzystaniu w dwóch pierwszych latach nauki pełnej integracji kształcenia oraz metod zabawowych i sytuacyjnych, a w klasach III-IV integracji częściowej, uzupełnionej systemem klasowo-lekcyjnym.

Zgadzam się z profesorem Jolantą Karbowniczek, która pisze:

„choć sama idea integracji jest różnie rozumiana przez pedagogów, to jednak zawsze kładzie nacisk na zaspokojenie indywidualnych potrzeb każdego dziecka: emocjonalnych, intelektualnych, społecznych, dydaktycznych i innych”⁸.

Kształcenie zintegrowane charakteryzuje się wieloma pozytywnymi walorami i stawia sobie różnorodne cele:

- wspieranie wszechstronnego rozwoju wszystkich uczniów w sferze fizycznej, intelektualnej, psychicznej i emocjonalnej;
- wyrabianie pozytywnej motywacji do podejmowania zadań i stworzenie możliwości odnoszenia sukcesu;
- dbałość o harmonijny rozwój dziecka;
- inspirowanie do działania w różnych obszarach rzeczywistości jako uczenie się przez doświadczenie, działanie, manipulowanie;
- nabywanie wiedzy o sobie i o otaczającej rzeczywistości;
- zdobywanie umiejętności konstruktywnego uczestnictwa w życiu i pracy rodziny, klasy, szkoły, grupy i środowiska;
- rozwijanie umiejętności współpracy, komunikowania się;
- wdrażanie do posługiwania się językiem ogólnopolskim i kształtowanie sprawności w zakresie mówienia, pisania, czytania, liczenia oraz działalności artystycznej;
- przygotowanie do korzystania ze środków upowszechniania informacji i korzystania z różnych źródeł wiedzy;
- kształtowanie umiejętności obserwacji, formułowania wniosków i spostrzeżeń;
- wdrażanie do dbałości o własne zdrowie i innych;
- wyrabianie umiejętności posługiwania się językiem matematycznym, technicznym, muzycznym, literacko-estetycznym.

Ogromne znaczenie w takim kształceniu ma ocenianie uczniów, odmienne niż w systemie klasowo-lekcyjnym. Jest to ocenianie opisowe sprzyjające rozwojowi ucznia, zwane przez Annę Brzezińską oraz Elżbietę Misiorną „dobrym ocenianiem”⁹:

- daje dziecku informację o tym, co umie, nad czym musi popracować, jak daleko jest na drodze do osiągnięcia celu;
- uwzględnia możliwości dziecka; nie wszyscy przecież w tym samym czasie są w stanie opanować jakąś umiejętność;
- bierze pod uwagę wkład pracy dziecka, jego wysiłek włożony w wykonanie jakiegoś zadania, nie etykietuje dzieci;
- zachęca do dalszej pracy, uświadamia, że wysiłek się opłaca;
- nie pełni funkcji kary czy nagrody;
- nie zawiera krytyki osoby;

⁸ J. Karbowniczek, *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela klas I-III w systemie zintegrowanym*, cz. I, Kielce 2003, s. 18.

⁹ WOM. *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 1998.

- uwzględni postęp, jaki dokonał się w dziecku.

Oceny wyrażane cyframi nie są w stanie spełnić wszystkich warunków dobrego oceniania, a niekiedy są nawet ich zaprzeczeniem. Nie spełniają także przypisywanej im funkcji – informacyjnej, korekcyjnej i motywacyjnej. Uczeń powinien mieć pewność, że w toku uczenia się ma prawo do popełniania błędów, za które nie może być karany złą oceną. Równocześnie posiada prawo do rzetelnej informacji, z której jasno wynika, co zrobił dobrze, co źle, a co musi zmienić, aby było lepiej. Taka informacja wywołuje motywację do dalszego wysiłku w celu dokonania korekty poprzez kolejne działanie.

Aby ocenianie opisowe miało sens, muszą zostać spełnione odpowiednie warunki¹⁰:

- W klasie musi panować stabilny klimat emocjonalny, pogodna atmosfera, przy jasno sformułowanych normach postępowania, których wszyscy przestrzegają. Dziecko musi mieć oparcie w nauczyciela i czuć się bezpiecznie.
- Uczniowie muszą posiadać poczucie sensu tego, co robią, wtedy chętnie będą podejmować działania. Nie należy organizować rysowania dla samego rysowania, czytania dla samego czytania, czy też przepisywania po to tylko, aby pozostał ślad w zeszytach.
- Aby uczeń nie stracił chęci do pracy, musi mieć poczucie sukcesu, każdy na swoją miarę. Brak efektów może wpłynąć na niego destrukcyjnie. Zadania zbyt trudne spowodują, że dziecko zniechęci się do podejmowania prób ich rozwiązania, a zbyt łatwe, że straci poczucie sensu tego, co robi.
- Im młodsze dziecko, tym chętniej podejmuje te działania, które je zaciekawia, zaintrygują i zaangażują emocjonalnie.

Spełnienie tych warunków gwarantuje uczestnictwo uczniów w zajęciach i zmienia ich motywację do działania z zewnętrznej na wewnętrzną.

Biorąc jednak pod uwagę swoje doświadczenia w kwestii oceniania, doszłam do dodatkowych wniosków. Uważam, iż ocenianie opisowe nie jest do końca idealnym systemem oceniania. Stosowana tutaj terminologia, prosta i oczywista dla nauczyciela, nie zawsze jest czytelna przez odbiorcę. Nie każdy rodzic ma wykształcenie pedagogiczne, a tym bardziej uczeń. Dlatego też odczytanie chociażby treści świadectwa i przełożenie go na odpowiedni poziom osiągnięć (ocenę) może stanowić nie lada problem¹¹. Czynnikiem wspomagającym nie jest też fakt, iż pokolenia rodziców doświadczały w swojej edukacji oceniania cyfrowego. W związku z tym uważam, że ocenianie opisowe zyskuje na czytelności, gdy jest wspierane ocenami cyfrowymi. Zapewne dlatego wiele szkół dokonuje systematycznych ewaluacji Szkolnych Systemów Oceniania.

Znamienną rolę w procesie kształcenia zintegrowanego odgrywają odpowiednie warunki organizacyjne. Zaliczamy do nich prowadzenie zajęć przez jednego nauczyciela, należycie przygotowanego do pracy z najmłodszymi uczniami w obszarze wszystkich edukacji i dobrze rozumiejącego istotę tego nauczania. W klasach I-III „zajęcia prowadzi nauczyciel według ustalonego przez siebie planu, dostosowując czas zajęć i przerw do aktywności uczniów”¹².

Ważnym warunkiem realizacji nauki integralnej jest także optymalna liczba uczniów w grupie, która nie powinna przekraczać 20 osób.

Prawidłową realizację integralnego kształcenia ułatwia sporządzenie rocznego planu pracy. Przewidzianą do opracowania tematykę należy podzielić na jednostki miesięczne, tygodniowe i dzienne, określając na każdą z nich przewidzianą liczbę godzin. Przygotowanie jednostki tematycznej należy rozpocząć od sformułowania celów ogólnych, kształcenia oraz szczegółowych celów przedmiotowych formułowanych operacyjnie. Ułatwia to dobór czynności i różnych form aktywności. Następnie należy określić szczegółowe treści kształcenia, zadania i sytuacje dydaktyczne.

Treści kształcenia powinny tworzyć spójną całość, analizowaną z różnych punktów widzenia¹³. W każdym dniu powinny być uwzględnione zajęcia z języka polskiego, matematyki i środowiska oraz

¹⁰ K. Rau, I. Chodoń, *Ocenianie opisowe a rozwój dziecka*, Poznań 1999.

¹¹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *O niektórych pułapkach zintegrowanego kształcenia czyli o niebezpieczeństwach ignorowania ważniejszych prawidłowości regulujących proces wychowania i nauczania dzieci*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, red. H. Moroz, Kraków 2006, s. 109.

¹² WSP: *Reforma Systemu Edukacji – projekt*, Warszawa 1998.

¹³ *Ibidem*.

działania ekspresyjno-ruchowe. Ponadto w każdej dziennej jednostce metodycznej powinny wystąpić cztery strategie nauczania: asocjacyjna, problemowa, ekspresyjna i operacyjna.

Tak pojmowany i stosowany w praktyce system kształcenia zintegrowanego, przyczynia się do wszechstronnego, harmonijnego rozwoju dziecka, pobudza jego aktywność twórczą. Uczeń w procesie nauczania – uczenia się staje się jednostką nadrzędną w stosunku do programu nauczania.

Nauka integralna w edukacji wczesnoszkolnej przynosi wiele korzyści dla ucznia. Proces dydaktyczno-wychowawczy nastawiony jest przede wszystkim na wielostronny i harmonijny rozwój osobowości dziecka. Uczniom oferuje się wiedzę zintegrowaną w obszarze całościowych jednostek metodycznych w zamian przyswajania izolowanych fragmentów wiedzy z różnych przedmiotów nauczania. Dobór i układ treści kształcenia jest dostosowany do właściwości rozwojowych i możliwości psychofizycznych uczniów. Proces nauczania – uczenia się charakteryzuje się dużą różnorodnością i dynamiką, oparty jest na obserwacjach, doświadczeniach i różnych formach aktywności dzieci, co przygotowuje uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Wielostronnemu kształceniu sprzyja także integracja różnych strategii i metod nauczania. Pojmowana w ten sposób edukacja wczesnoszkolna jako podmiot w procesie kształcenia – wyłania ucznia.

Krytykowany powszechnie system klasowo-lekcyjny ma również i swoje zalety. Można do nich zaliczyć przejrzystą strukturę organizacyjną. Jest to też system ekonomiczny – umożliwia uczestnictwo na lekcji większej liczby uczniów, a nauczyciel może „pracować” jednocześnie z całą klasą. Główną wadą systemu klasowo-lekcyjnego jest jednorodność i sztywność treści nauczania, które są narzucające przez program. Zbyt mała elastyczność systemu nie sprzyja realizacji zasady indywidualizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej, zatem uczeń nie zawsze ma szansę stać się podmiotem w procesie nauczania – uczenia się. Nieprzystosowanie systemu do możliwości uczniów bywa często przyczyną różnych zaburzeń w ich zachowaniu, niewiary we własne możliwości, negatywnego stosunku do nauki oraz wielu konfliktów między dzieckiem a szkołą, a nawet rodziną.

Bibliografia

- Cackowska M., *Koncepcja integralnego kształcenia uczniów klas początkowych*, MEN Przemiany Systemu Edukacyjnego, Nr 1, 1996-97.
- Galant J., *Praca wychowawcza w kl. I-III*, Warszawa 1989.
- Karbowniczek J., *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela klas I – III w systemie zintegrowanym*, cz. I, Kielce 2003.
- Karbowniczek J., *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela klas I – III w systemie zintegrowanym*, cz. II, Kielce 2005.
- Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, red. Muchacka B., Kraszewski K., Kraków 2004.
- Moroz H. (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Kraków 2006.
- Radwiłowicz M., Morawska Z., *Metodyka nauczania początkowego*, Warszawa 1986.
- Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepańska-Pustkowska, Warszawa 2009.
- Rau K., Chodoń I., *Ocenianie opisowe, a rozwój dziecka*, Poznań 1999.
- WOM: *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 1998.
- WSP: *Reforma Systemu Edukacji – projekt*, Warszawa 1998.

Opiekun praktyk pedagogicznych w procesie przygotowania zawodowego studentów wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej

Inspiracją do powstania niniejszego opracowania były efekty, wnioski i rekomendacje, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli oraz klas I-III szkół podstawowych i zespołu realizującego projekt „Praktyka i wiedza drogą do sukcesu” w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Chełmie, finansowany z EFS, a także bogate doświadczenie autorki opracowania, płynące z faktu pełnienia obowiązków z ramienia PWSZ opiekuna praktyk pedagogicznych studentów specjalności Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna.

Przyjętym celem jest analiza uwarunkowań procesu efektywnego i praktycznego przygotowania nauczycieli do pełnienia funkcji opiekuna praktyk pedagogicznych, a także charakterystyka budowy systemu wspierania ich w pełnieniu tej funkcji.

Dla wyższych uczelni podstawą do prowadzenia tego typu kształcenia, przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach oraz studiach podyplomowych, są standardy kształcenia zawarte w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17.01.2012 (Dz. U. 2012.131).

Kształcenie na studiach pierwszego stopnia obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich – do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek.

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach obejmuje obowiązkowe kształcenie w zakresie:

- merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 1;
- psychologiczno-pedagogicznym – moduł 2;
- dydaktycznym – moduł 3¹.

W ramach realizacji komponentów modułu 2. i 3. przewidziano realizację praktyk, określając także minimalną liczbę godzin. Wynosi ona dla modułu 2. przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym – 30 godzin, dla modułu 3. przygotowanie w zakresie dydaktycznym – 120 godzin.

Komponenty każdego modułu „powinny stanowić integralną całość zaprojektowaną tak, aby wiedza teoretyczna stanowiła podstawę do nabywania praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela”².

Celem praktyki, przewidzianej do realizacji w module 2, jest:

„gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą z uczniami, zarządzaniem grupą i diagnozowaniem indywidualnych potrzeb uczniów oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. Praktyka odbywa się równoległe z realizacją komponentu drugiego modułu tj. przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych. W zależności od etapu edukacyjnego, którego dotyczy kształcenie osoby przygotowującej się do wykonywania zawodu nauczyciela

¹ Por. Załącznik do rozporządzenia MNiSW w sprawie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17.01.2012. (Dz. U. 2012.131).

² Ibidem.

praktyka, odbywa się w szkole lub placówce, realizującej kształcenie na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych³.

W trakcie praktyki realizowanej w zakresie modułu 2. następuje kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych przez:

- „1) zapoznanie się ze specyfiką przedszkola, szkoły lub placówki, w której praktyka jest odbywana, w szczególności poznanie realizowanych przez nią zadań opiekuńczo-wychowawczych, sposobu funkcjonowania, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji;
- 2) obserwowanie:
 - a) zorganizowanej i podejmowanej spontanicznie aktywności formalnych i nieformalnych grup uczniów,
 - b) aktywności poszczególnych uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
 - c) interakcji dorosły (nauczyciel, wychowawca) – dziecko oraz interakcji między dziećmi i młodzieżą (w tym samym i w różnym wieku),
 - d) procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w grupach wychowawczych, ich prawidłowości i zakłóceń,
 - e) czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk oraz prowadzonych przez niego zajęć,
 - f) sposobu integrowania przez opiekuna praktyk różnej działalności, w tym opiekuńczo-wychowawczej, dydaktycznej, pomocowej i terapeutycznej,
 - g) dynamiki grupy, ról pełnionych przez uczestników grupy, zachowania i postaw dzieci i młodzieży,
 - h) działań podejmowanych przez opiekuna praktyk na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny w grupie;
- 3) współdziałanie z opiekunem praktyk w:
 - a) sprawowaniu opieki i nadzoru nad grupą oraz zapewnianiu bezpieczeństwa,
 - b) podejmowaniu działań wychowawczych wynikających z zastanych sytuacji,
 - c) prowadzeniu zorganizowanych zajęć wychowawczych,
 - d) podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- 4) pełnienie roli opiekuna-wychowawcy, w szczególności:
 - a) diagnozowanie dynamiki grupy oraz pozycji jednostek w grupie,
 - b) poznawanie uczniów i wychowanków, ich sytuacji społecznej, potrzeb, zainteresowań i zdolności, a także określanie poziomu rozwoju oraz wstępne diagnozowanie dysfunkcji i zaburzeń,
 - c) samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo-wychowawczych wobec grupy i poszczególnych uczniów i wychowanków w grupie,
 - d) sprawowanie opieki nad grupą w toku spontanicznej aktywności uczniów i wychowanków,
 - h) organizację i prowadzenie zajęć wychowawczych (w tym zajęć integrujących grupę i działań profilaktycznych) w oparciu o samodzielnie opracowywane scenariusze,
 - e) animowanie aktywności grupy i współdziałania jej uczestników, organizowanie pracy uczniów i wychowanków w grupach zadaniowych,
 - f) podejmowanie indywidualnej pracy z uczniami i wychowankami (w tym z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi),
 - g) podejmowanie działań wychowawczych o charakterze interwencyjnym w sytuacjach konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych lub nieprzestrzegania ustalonych zasad,
 - h) sprawowanie opieki nad uczniami i wychowankami poza terenem przedszkola, szkoły lub placówki,
- 5) analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, w tym:
 - a) prowadzenie dokumentacji praktyki,
 - b) konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką,
 - c) ocenę własnego funkcjonowania w toku realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych (dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron),

³ Ibidem.

- d) ocenę przebiegu prowadzonych działań oraz realizacji zamierzonych celów,
- e) konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych sytuacji i przeprowadzanych działań,
- i) omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów (słuchaczy)⁷⁴.

Celem praktyki realizowanej w ramach modułu 3. jest: gromadzenie doświadczeń związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela i konfrontowanie nabytej wiedzy z zakresu dydaktyki szczegółowej (metodyki nauczania) z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. Praktyka odbywa się równolegle z realizacją komponentu 2. tego modułu, tj. dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych.

Miejsce realizacji praktyki uzależnione jest od etapu edukacyjnego, którego dotyczy kształcenie osoby przygotowującej się do wykonywania zawodu nauczyciela i odbywa się w szkole lub placówce realizującej kształcenie na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych⁵.

W trakcie realizacji praktyki (właściwej dla modułu 3.) następuje kształtowanie kompetencji dydaktycznych przez:

- „1) zapoznanie się ze specyfiką szkoły lub placówki, w której praktyka jest odbywana, w szczególności poznanie realizowanych przez nią zadań dydaktycznych, sposobu funkcjonowania, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji,
- 2) obserwowanie:
 - a) czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk w toku prowadzonych przez niego lekcji (zajęć) oraz aktywności uczniów,
 - b) toku metodycznego lekcji (zajęć), stosowanych przez nauczyciela metod i form pracy oraz wykorzystywanych pomocy dydaktycznych,
 - c) interakcji dorosły (nauczyciel, wychowawca) – dziecko oraz interakcji między dziećmi lub młodzieżą w toku lekcji (zajęć),
 - d) procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w klasie, ich prawidłowości i zakłóceń,
 - e) sposobów aktywizowania i dyscyplinowania uczniów oraz różnicowania poziomu aktywności poszczególnych uczniów,
 - f) sposobu oceniania uczniów,
 - g) sposobu zadawania i kontrolowania pracy domowej,
 - h) dynamiki i klimatu społecznego klasy, ról pełnionych przez uczniów, zachowania i postaw uczniów,
 - i) funkcjonowania i aktywności w czasie lekcji (zajęć) poszczególnych uczniów, z uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych,
 - j) działań podejmowanych przez opiekuna praktyk na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny,
 - k) organizacji przestrzeni w klasie, sposobu jej zagospodarowania (ustawienie mebli, wyposażenie, dekoracje),
- 3) współdziałanie z opiekunem praktyk w:
 - a) planowaniu i przeprowadzaniu lekcji (zajęć),
 - b) organizowaniu pracy w grupach,
 - c) przygotowywaniu pomocy dydaktycznych,
 - d) wykorzystywaniu środków multimedialnych i technologii informacyjnej w pracy dydaktycznej,
 - e) kontrolowaniu i ocenianiu uczniów,
 - f) podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych,
 - g) organizowaniu przestrzeni klasy,
 - h) podejmowaniu działań w zakresie projektowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej,

⁴ Załącznik do rozporządzenia MNiSW w sprawie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17.01.2012. (Dz. U. 2012.131).

⁵ Ibidem.

- 4) pełnienie roli nauczyciela, w szczególności:
 - a) planowanie lekcji (zajęć), formułowanie celów, dobór metod i form pracy oraz środków dydaktycznych,
 - b) dostosowywanie metod i form pracy do realizowanych treści, etapu edukacyjnego oraz dynamiki grupy uczniowskiej,
 - c) organizację i prowadzenie lekcji (zajęć) w oparciu o samodzielnie opracowywane scenariusze,
 - d) wykorzystywanie w toku lekcji (zajęć) środków multimedialnych i technologii informacyjnej,
 - e) dostosowywanie sposobu komunikacji w toku lekcji (zajęć) do poziomu rozwoju uczniów,
 - f) animowanie aktywności poznawczej i współdziałania uczniów, rozwijanie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy z wykorzystaniem technologii informacyjnej,
 - g) organizację pracy uczniów w grupach zadaniowych,
 - h) dostosowywanie podejmowanych działań do możliwości i ograniczeń uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
 - i) diagnozowanie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów,
 - j) podejmowanie indywidualnej pracy dydaktycznej z uczniami (w tym uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi),
 - k) podejmowanie działań wychowawczych w toku pracy dydaktycznej, w miarę pojawiających się problemów, w sytuacjach: zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych, nieprzestrzegania ustalonych zasad,
 - l) podejmowanie współpracy z innymi nauczycielami, wychowawcą klasy, pedagogiem szkolnym, psychologiem szkolnym oraz specjalistami pracującymi z uczniami;
- 5) analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, w tym:
 - a) prowadzenie dokumentacji praktyki,
 - b) konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką,
 - c) ocenę własnego funkcjonowania w toku wypełniania roli nauczyciela (dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron),
 - d) ocenę przebiegu prowadzonych lekcji (zajęć) oraz realizacji zamierzonych celów,
 - e) konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych i prowadzonych lekcji (zajęć),
 - f) omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów (słuchaczy)⁶.

W świetle zapisów cytowanego rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego – dla prawidłowego i efektywnego spełnienia przez uczelnie wyższe standardów kształcenia przygotowującego do wykonania zawodu nauczyciela w zakresie realizacji praktyk zawodowych niezbędne staje się nawiązanie współpracy ze szkołami i placówkami, realizującymi kształcenie na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych. Z kolei kluczową rolę odgrywają przede wszystkim nauczyciele-opiekunowie praktyk w szkołach i placówkach.

Opiekun zawodowych praktyk pedagogicznych z ramienia szkoły czy placówki oświatowej to czynny zawodowo nauczyciel zatrudniony w danej jednostce oświatowej, podejmujący współpracę z uczelnią wyższą w zakresie opieki i wspomaganie studentów kierunków nauczycielskich w realizacji programu praktyk pedagogicznych.

Mimo to, że funkcja opiekuna praktyk pedagogicznych z ramienia szkoły/placówki oświatowej nie posiada umocowań w prawie oświatowym, jego rola wydaje się szczególnie istotna w stwarzaniu studentom kierunków nauczycielskich możliwości praktycznej weryfikacji wiedzy i umiejętności nabywanych podczas zajęć w murach uczelni.

Realizacja innowacyjnego programu praktyk pedagogicznych w wybranych placówkach, której skutkiem będzie podniesienie jakości pracy kadry pedagogicznej oraz jakości kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, to główny cel projektu „Praktyka i wiedza drogą do sukcesu” realizowanego w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Chełmie. Projekt adresowany był do studentów kierunku Pedagogika PWSZ w Chełmie, rozpoczynających kształcenie w roku akademickim 2010/2011 oraz pedagogów wybranych przedszkoli, szkół i innych placówek, w których był realizowany proces kształcenia praktycznego.

⁶ Ibidem.

Jednym z celów szczegółowych projektu była intensyfikacja współpracy pomiędzy uczelnią a placówkami, w których realizowana jest praktyka. Do działań podejmowanych w ramach projektu, które służyły wspomaganiu opiekunów praktyk pedagogicznych w placówkach, należy zaliczyć:

- przygotowanie logistyczno-merytoryczne praktyk, obejmujące szkolenia dla nauczycieli, wychowawców, pedagogów będących opiekunami praktyk pedagogicznych;
- organizację seminariów wymiany doświadczeń oraz krajowej konferencji na temat podniesienia efektywności kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli;
- zaprojektowanie i administrowanie platformą internetową „Z praktyki pedagoga”⁷.

Przygotowanie logistyczno-merytoryczne praktyk – obejmujące szkolenia dla nauczycieli, wychowawców i pedagogów będących opiekunami praktyk pedagogicznych – pozwoliło na wnikliwe zapoznanie nauczycieli z programem studiów dla specjalności pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym, ze szczególnym uwzględnieniem programu praktyk pedagogicznych, analizę obowiązków i powinności opiekuna praktyk, wspólne przygotowanie projektu dokumentacji praktyk oraz arkuszy oceny studenta w zakresie realizowanych praktyk. Szkolenia dla nauczycieli stały się też okazją do pozyskania uwag i opinii na temat funkcjonującego systemu praktyk pedagogicznych w PWSZ w Chełmie oraz służyły jego doskonaleniu, umożliwiając wyjaśnienie problemów czy wątpliwości.

Standardy kształcenia, przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela, wymagają nawiązania ścisłej współpracy nie tylko w ramach uczelni między osobami zaangażowanymi w proces przygotowania studenta do zawodu nauczyciela, ale także uczelni ze szkołami/placówkami oświatowymi, w których funkcję opiekuna praktyk pedagogicznych będą pełnili profesjonalni nauczyciele wspierający i wspomagający studenta w konfrontowaniu nabytej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w nabywaniu praktycznych umiejętności i kształtowaniu postaw potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela.

Ważnym elementem współpracy z nauczycielami-opiekunami praktyk było poczucie łączności z uczelnią, co umożliwił stały kontakt z innymi nauczycielami oraz z opiekunem praktyk z ramienia PWSZ. Uczestnictwo w seminariach i konferencjach wspólnie ze studentami i pracownikami PWSZ oraz platforma internetowa pozwoliły na prawdziwy dialog „międzypokoleniowy”. Uczelnia stała się miejscem podnoszenia kompetencji nauczyciela i opiekuna praktyk pedagogicznych oraz wymiany doświadczeń, a wspólne spotkania umożliwiły dzielenie się dobrymi praktykami między współpracującymi nauczycielami-opiekunami praktyk a pracownikami naukowymi PWSZ w Chełmie.

Wymienione działania pozwoliły nałuczycielom na podjęcie obowiązków opiekuna praktyk pedagogicznych z pełną świadomością i zrozumieniem celów programu praktyki, metod jej realizacji, sposobów dokumentowania i oceny, a także stworzyły możliwość refleksji i samooceny odnośnie pełnienia funkcji opiekuna praktyk pedagogicznych.

⁷ http://www.pwsz.chelm.pl/fundusze_ue/index.php?id=016 (25.06.2013).

Kształtowanie kompetencji językowych dzieci w okresie wczesnoszkolnym. Egzemplifikacje w praktyce

Edukacja polonistyczna pełni nadrzędną rolę w nauczaniu zintegrowanym ze względu na kształtowanie kluczowych kompetencji dzieci, jak: umiejętność poprawnego, sprawnego i świadomego posługiwania się językiem polskim w zakresie wymowy, pisowni, gramatyki, słownictwa oraz skuteczności komunikacyjnej.

Na początku należy wyjaśnić, iż terminy „mowa” i „język” nie są synonimami i nie należy ich stosować zamiennie¹. Zgodnie z ustaleniami językoznawcy, Ferdynanda de Saussure’a, wyodrębniamy system językowy (*langue*) i proces mówienia (*parole*). Rozwój mowy dziecka przebiega etapami – począwszy od zjawisk samoistnych i nieświadomych do pierwszego roku życia (w okresie melodii), działań częściowo stymulowanych przez opiekunów (w okresie wyrazu i zdania) do momentu, kiedy mówimy o właściwej mowie ludzkiej w wieku około czterech lat². Takie dziecko nie wymawia jeszcze wszystkich głosek, jak przedniojęzykowo-dziąsłowe (š, ž, č, ž) zastępowane głoskami łatwiejszymi (przedniojęzykowo-zębowymi s, z, c, ž), wciąż ma problemy z wyartykułowaniem głoski r i zbitek spółgłoskowych, ale jego komunikaty są już coraz częściej zrozumiałe dla osób spoza środowiska dziecka. Wówczas pojawiają się pierwsze próby precyzowania używanych wyrazów, stosowania ich we właściwym kontekście oraz tworzenia tzw. neologizmów dziecięcych, co stanowi kolejny etap rozwoju systemu językowego³.

Istotne wydają się wyniki badań współczesnych psycholingwistów, według których język dziecka nie jest tylko przetworzeniem języka dorosłych (w jakimś stopniu „kalką” mowy dorosłych), lecz autonomicznym językiem „osobnym”. Maria Smoczyńska podkreśla, iż język dziecka jest „spójnym systemem reguł, które mogą być różne od reguł języka dorosłych, mogą też być inaczej zorganizowane” i dopiero w toku rozwoju przekształcają się stopniowo w kierunku języka dorosłych użytkowników⁴.

Tempo wzbogacania słownika czynnego i biernego dziecka jest dość spore. Przyjmuje się, iż od początku drugiego do końca trzeciego roku życia dziecko zapamiętuje od trzech do czterech słów dziennie, a w wieku siedmiu lat posługuje się już zasobem około 3000 wyrazów, zwiększając tę liczbę przeszło dwukrotnie w ciągu czterech pierwszych lat nauki szkolnej⁵.

W procesie nabywania mowy przez dziecko szczególne znaczenie ma stały kontakt ze środowiskiem ludzi. Tylko wówczas zachodzi stopniowe i systematyczne usprawnianie systemu językowego dziecka pod względem fonetycznym, leksykalnym i gramatycznym. Zasada ta jednak nie dotyczy osiągnięcia kompetencji komunikacyjnych, które są uwarunkowane osiągnięciem sprawności językowych – systemowej, społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej – na drodze planowanych i celowych działań jak ćwiczenia w ramach kształcenia językowego.

¹ G. Krasowicz-Kupis, *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej. SLI i inne zaburzenia językowe*, Sopot 2012, s. 16.

² Z.M. Kurkowski, *Kształtowanie się zdolności słuchowych a rozwój mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy. Mowa – teoria – praktyka*, red. S. Grabias, Lublin 2001.

³ B. Kucharska, *Kształtowanie kompetencji fonologicznych dziecka w ramach edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” nr 25, 2012.

⁴ Cyt. za: G. Krasowicz-Kupis, *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, op. cit., s. 19.

⁵ Por. M. Przetacznik-Gierowska, *Rola języka w aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Od słowa do dyskursu*, Warszawa 1994; *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Warszawa 1988.

Kompetencje językowe a kompetencje komunikacyjne

Warto w tym miejscu przypomnieć, iż w polskiej literaturze przedmiotu dominują dwa pozornie synonimiczne określenia: „kompetencja” i „kompetencje” – pierwsza oznacza fachowość, potrzebny zakres wiedzy i umiejętności („znanie się na rzeczy”), druga zaś dotyczy zakresu uprawnień wyznaczających granice działania. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* Władysława Kopalińskiego określa kompetencję jako „właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji (...) zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności”. Według Wincentego Okonia wiedza obejmuje znajomość rzeczy, wydarzeń, zjawisk i procesów (wiedza deklaratywna) oraz informacje na temat sposobów działania (tzw. proceduralna). Umiejętności definiuje się jako sprawność w praktycznym zastosowaniu nabytej wiedzy (deklaratywnej i proceduralnej), podkreślając, że sprawność to „udoskonalona umiejętność” na drodze ćwiczeń i powtarzania⁶. Z kolei wiedza i umiejętności składają się na osiągnięte przez ucznia kompetencje (z łac. *competentis* – ‘zgodność’, ‘odpowiedność’). Samo nabywanie kompetencji stanowi efekt długotrwałego procesu, w którym najważniejszy element stanowi czynnik motywacyjny, który J.S. Bruner opisuje jako realizację potrzeb dziecka, wynikającą z chęci osiągnięcia sukcesu (tj. dotarcie do zamierzonego celu i zrozumienia danej części materiału)⁷. Warto też podkreślić, że w okresie wczesnoszkolnym zazwyczaj uczeń nabywa umiejętności wcześniej niż przyswaja wiadomości.

Noam Chomsky jako pierwszy wyróżnił w obrębie mowy kompetencje językowe (*competence language*) i wykonanie (rozumiane jako ich realizację). W jego interpretacji kompetencje te oznaczały wrodzone predyspozycje językowe („zdolność właściwą gatunkowi ludzkiemu do posługiwania się językiem”), z czym już nie zgadzają się współcześni językoznawcy. Obecnie kompetencje językowe definiuje się jako nabyte i wyuczone sprawności dziecka, opierające się na znajomości systemu języka i nabyciu umiejętności ich zastosowania w praktyce⁸. Stanisław Grabias podkreśla też, że kompetencje językowe warunkuje opanowanie systemu językowego (kodu) na jego trzech poziomach – fonologicznym, morfologicznym oraz składniowym⁹. To zaś możemy określić jako osiągnięcie odpowiedniej wiedzy językowej, czyli zespołu sądów o języku, które mogą mieć charakter intuicyjny, a mogą być umotywowane i podbudowane wiedzą o języku, dotycząc oceny własnego sposobu mówienia lub języka innych osób i środowisk¹⁰.

W procesie kształcenia językowego uczniów istotny jest poziom sprawności językowej nauczycieli. Pożądane kompetencje językowe nauczyciela to z jednej strony wiedza językowa, z drugiej zaś – to dobrze opanowana umiejętność manipulowania dźwiękami mowy, poparta wiedzą i praktyką. W obrębie tych kompetencji wyróżniamy sprawność epijęzykową (kiedy nabytą wiedzę stosujemy automatycznie) i metajęzykową (zdolność o wyraźnie intencjonalnym i świadomym charakterze)¹¹. W przypadku kompetencji nauczyciela podkreśla się konieczność zdolności segmentacji fonemowej, która z punktu widzenia rozwoju mowy pojawia się najpóźniej ze wszystkich umiejętności językowych, ale – jak wskazuje A. Awramiuk – jest ważna ze względu na „spółgłoskowy charakter polszczyzny i zróżnicowanie struktur sylab, szczególnie zbiegów spółgłoskowych, [które] mogą spowodować trudności w segmentacji”¹².

Istotnym elementem kształcenia językowego jest też kształtowanie kompetencji komunikacyjnych, które w procesie edukacji wczesnoszkolnej są ściśle skorelowane z kształtowaniem kompetencji ję-

⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.

⁷ J.S. Bruner, *Proces kształcenia*, Warszawa 1996, s. 23.

⁸ Por. M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk 2003; G. Jastrzębowska, *Zaburzenia rozwoju mowy i języka. Terminologie i kategoryzacje stosowane w krajach zachodnich*, [w:] *Podstawy neuropedologii. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska, Opole 2005; M. Kielar-Turska, *Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka*, [w:] *Dziecko-nauczyciel-rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Warszawa 2003.

⁹ Por. S. Grabias, *Zaburzenia mowy. Mowa – teoria – praktyka*, Lublin 2001.

¹⁰ Por. hasło *świadomość językowa*, L. Sikorska [w:] *Mały leksykon pedagoga*, red. J. Karbowniczek, Warszawa 2012 [w druku].

¹¹ *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, red. A. Maurer, Kraków 2006, s. 11-12.

¹² A. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy początków nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok 2006, s. 119.

zykowych, ale nie należy – jak często błędnie podaje się w poradnikach dla nauczycieli i studentów pedagogiki – traktować ich jako kompetencje synonimiczne. Obie dotyczą obszaru aktu mowy, definiowanego jako zdarzenie komunikacyjne, wyrażające intencję komunikacyjną nadawcy skierowaną do odbiorcy. Z tej perspektywy jako kompetencję językową, o czym już pisałam, rozumie się znajomość danego systemu języka i osiągnięcie sprawności językowej, tj. umiejętności jasnego przekazania informacji w sposób najbardziej odpowiedni dla danej sytuacji komunikacyjnej. Z kolei kompetencje komunikacyjne odnoszą się do tzw. pragmatycznego wymiaru poznania języka, czyli traktowania języka jako narzędzia w komunikacji i poznawaniu świata, to umiejętność wyrażania intencji w tworzonej komunikacji (jako nadawcy) i rozumienia intencji (jako odbiorcy). Jak pisze Smoczyńska: „Dziecko nie wybiera z języka dorosłych tego, co łatwe, lecz to, co potrzebne”. Psycholingwiści dowodzą, że kompetencja komunikacyjna to najwcześniej kształtowana sprawność człowieka, podając przykład reakcji 2- miesięcznego dziecka na odpowiednie gesty opiekunów czy wyrażającego własne zadowolenie uśmiechem, co interpretuje się jako jego pierwsze próby kontaktu pozawerbalnego z otoczeniem¹³. Zaś stymulacja ze strony dorosłych, odpowiadających na te wszystkie uśmiechy dziecka, to pierwsze kroki w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej. Czyli kompetencja ta jest o wiele bardziej złożona niż kompetencja językowa, bowiem – co podkreślał twórca definicji, Dell Hymes – obejmuje sprawność poznawczą, zdolności interakcyjne i funkcjonalne, kompetencje kulturowe i społeczne¹⁴.

Kształcenie kompetencji językowych dziecka

Warto w tym miejscu przypomnieć klasyczne już ustalenia językoznawcy, Elizabeth Hurlock, która zainicjowała badania nad procesem nabywania mowy przez dziecko, podkreślając, iż w działaniach metodycznych należy kierować się pewną samoistością tego zjawiska. Rozwój mowy dziecka wynika z poznawania i adoptowania otaczającego go świata. Zdaniem Hurlock kierunek tego procesu jest zawsze niezmienny – od poznania specyficznych nazw jednostkowych, potem ich grupowania (według równie stałej zasady na te wyrazy, które mają elementy wspólne) do tworzenia pojęć ogólnych. Kolejnym ważnym czynnikiem są sytuacje emocjonalne, czyli wszelkie pojęcia subiektywne, odnoszące się do własnego „ja” lub przedmiotów i sytuacji z nią związanych, które mają większy ładunek emocjonalny i są wyrazistsze dla dziecka, dlatego są łatwiej przyswajane i zapamiętywane. Proces ten ma też charakter dwubiegunowy – z jednej strony emocjonalność sytuacji dydaktycznej wpływa na rozwój pojęciowy dziecka, z drugiej zaś strony ma wpływ na przystosowanie psychiczne i jego funkcjonowanie w środowisku (już językowo zaadaptowanym). Pojęcia o zabarwieniu pozytywnym prowadzą do pożądanych form zachowań, a pojęcia o ujemnym zabarwieniu mogą wywoływać negatywne formy zachowania¹⁵.

W analizie procesu nabywania języka przez dzieci ważna jest umiejętność myślenia językowego, czyli poprawne kojarzenie nazwy z desygnatem i coraz pełniejsze wyartykułowanie tego, co dziecko chce przekazać otoczeniu. To z kolei – zdaniem większości polskich językoznawców¹⁶, szczególnie przedstawicieli tzw. szkoły lubelskiej – prowadzi do kształcenia kompetencji językowych dziecka, dających mu odpowiednie narzędzia do tworzenia indywidualnego i jednocześnie ogólnoludzkiego językowego obrazu świata¹⁷.

Profesor Jerzy Batmiński wyjaśnia:

„Pojęciem językowego obrazu świata obejmuję zespół utrwalonych (stereotypowych) wyobrażeń o człowieku i świecie dający się odtworzyć z różnego typu danych językowych: gramatyczno-systemowych (kategorie fleksyjne, słowotwórcze, składniowe, tekstowe), semantyczno-systemowych (znaczenia wyra-

¹³ Por. *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.B. Shugar, Gdańsk 2013.

¹⁴ Więcej na ten temat pisałam w artykule: B. Kucharska, *Znaczenie działań teatralnych w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych dziecka w młodszy wieku szkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, [w druku].

¹⁵ Por. E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, t. 2, PWN, Warszawa 1985.

¹⁶ R. Ohmann, *Mowa-działanie-styl*, [w:] *Znak-styl-konwencja*, red. M. Głowiński, Warszawa 1977, s. 122-144; J. Ozdżyński, *Potencjał illokucyjny potocznej wypowiedzi*, [w:] *Język potoczny jako przedmiot badań językoznawczych*, red. S. Gajda, Z. Adamiszyn, Opole 1991, s. 34-44.

¹⁷ *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1990; *Nazwy wartości*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993.

zów i jednostek wielowyrazowych), „użyciowych” (należy pamiętać, że indywidualne teksty mają swój aspekt tekstowo-gramatyczny i gatunkowo-konwencjonalny, nie są tylko zjawiskami okazjonalnymi), a także danych „przyjęzycznych”, wierzeniowych i zachowaniowych, które są relewantne dla efektywnej komunikacji¹⁸.

Powiększanie zasobu wyrazów czynnie stosowanych przez dziecko stanowi ważny element kształcenia językowego. R. Więckowski, analizując słownik czynny dziecka, wyróżnił: słowa nazywające (nazwy osób, rzeczy, zwierząt i roślin), określające (ujmujące cechy jakościowe i ilościowe osób, przedmiotów i czynności) oraz relacyjne (dotyczące stosunków przestrzennych i czasowych)¹⁹. Dziecko rozpoczynające naukę w szkole w swoim słowniku czynnym posiada głównie wyrazy nazywające (czyli rzeczowniki) i informujące (czasowniki), mniejszy zasób słów określających (czyli przymiotniki) i niewielki słów relacyjnych (jak przyimki i spójniki). Te ustalenia stanowią ważną wskazówkę metodyczną dla nauczycieli w planowaniu zadań dydaktycznych w ramach kształtowania leksyki uczniów, szczególnie w zakresie poszerzania pól leksykalno-semantycznych (czyli zasobu wyrazów) słownika czynnego dziecka.

Edukacja językowa w tym okresie obejmuje również ćwiczenia ortofoniczne usprawniające proces rozwoju mowy dziecka. Nauczyciel ma do dyspozycji na tym etapie całą typologię ćwiczeń fonetycznych, jak: ćwiczenia oddechowe i głosowe kształtujące umiejętność modulowania siły i wysokości głosu, poprawność stosowania pauz logicznych i gramatycznych; ćwiczenia dykcji i usprawniające narządy artykulacyjne; ćwiczenia słuchowe (bazujące na wyodrębnianiu głosek w wyrazie lub wyrazów w zdaniu, czy zabawy onomatopieczne polegające na rozpoznawaniu i naśladowaniu określonego zestawu głosek) oraz ćwiczenia usprawniające artykulację spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, np. w nagłosie i wygłosie wyrazów.

Okres przedelementarzowych, pozornie niezobowiązujących zabaw, może okazać się bardzo pomocny w dalszym kształceniu językowym uczniów, kiedy staną przed koniecznością analizy i syntezy słuchowej wyrazów z rozróżnieniem głosek twardych i miękkich, dźwięcznych i bezdźwięcznych oraz przed szczególnie trudnym zjawiskiem dla dziecka – asymilacji lingwistycznej (upodobnienia wstecznego bądź postępowego)²⁰.

Wszystkie te trudności głoskowania towarzyszą najpowszechniejszej w Polsce metodzie nauki czytania i pisania, czyli metodzie analityczno-syntetycznej. Oczywiście można byłoby w tym miejscu zacytować licznych jej przeciwników, jak profesor Jagoda Cieszyńska, traktujących analizę i syntezę słuchową wyrazów jako sprzeczną z naturalną melodią języka polskiego. Skoro jednak większość stosowanych w polskim szkolnictwie elementarzy odwołuje się do metody analityczno-syntetycznej, to spróbujmy się raczej zastanowić nad ewentualnością usprawnienia tego sposobu nauczania. Tym bardziej, że dotyczy to trudności zarówno dla nauczyciela (typu, jak wyjaśnić różnice w warstwie dźwiękowej głoski *z* w wyrazach *źrebak* i *ziemia*, czy utraty dźwięczności *w* – w słowach *marchewka* i *lew*), jak i uczniów, którzy muszą posługiwać się językiem świadomie, a już w klasie II zostaną poddani kontroli przez pierwsze dyktanda.

Wiedza i umiejętności ucznia klasy I nauczania zintegrowanego obejmuje: zdolność do słuchowego rozróżniania głosek, umiejętność dokonywania operacji na sylabach (analiza i synteza sylabowa) i fonemach (analiza i synteza fonemowa). Na późniejszym etapie dochodzi do tego umiejętność analizy na elementy śródsylabowe, jak rymy i aliteracje. Przy planowaniu działań dydaktycznych trzeba pamiętać, iż do siedmiu lat dziecko myśli intuicyjnie na drodze bezpośrednich obserwacji i doświadczeń, koncentracji na jednej czynności, przedmiocie lub cesze, z pominięciem innych, a więc w jego toku myślenia nie występuje operacyjne dochodzenie do wiedzy. Należy wykorzystać tę obecną indukcji-

¹⁸ J. Bartmiński, *Językowe podstawy świata*, Lublin 2006, s. 33-34.

¹⁹ Por. R. Więckowski, *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych*, Warszawa 1985.

²⁰ Asymilacja – w językoznawstwie upodobnienie oznacza zmianę w artykulacji głoski w następstwie sąsiedztwa fonetycznego. Narządy mowy biorące udział w artykulacji danej głoski przystosowują się do położenia, w jakim następuje artykulacja głoski sąsiedniej. W zależności od położenia „dominującej” głoski i kierunku asymilacji wyróżniamy upodobnienie postępowe (np. ubezdźwięcznienie głoski *w* – *kwiat*) i wsteczne (*lawka*). B. Kucharska, hasło *asymilacja*, [w:] *Mały leksykon pedagoga*, red. J. Karbowniczek, [w druku].

ność postrzegania świata i sposobu myślenia konkretno-obrazowego, proponując mu takie ćwiczenia fonologiczne, by zilustrować najbardziej typowe schematy dźwiękowe. M. Kielar-Turska podkreśla, że w tym okresie dziecko nie ma tendencji do zbierania informacji, jedynie skłonność do wyciągania uogólniających wniosków²¹. Zatem pokazujemy najbardziej typowe przykłady w najczęściej występujących wyrazach, by uczeń postrzegał je jako potwierdzenie dla ogólnie obowiązującej reguły.

W klasie I znakomitym przykładem są ćwiczenia analizy i syntezy słuchowej przy spółgłoskach miękkich przed spółgłoskami i samogłoskami, które w praktyce szkolnej, jak wiemy, sprawiają wiele trudności. Dziecku zazwyczaj trudno pojąć różnicę w analizie słów: *ś-ni-e-ż-k-a*, *si-a-n-o*, *ci-e-p-l-o*, *ć-m-a* itp. Dźwięk słyszy podobny, czy jest zmiękczenie przez znak diakryczny *ś* i *ć* czy też samogłoskę *i*. Oczywiście kluczem do sukcesu jest powtarzanie przez regularne ćwiczenia połączone z wyklaskiwaniem, wybijaniem rytmu na bębenu czy cymbałkach. Pomocne będą też gry dydaktyczne, które sama z powodzeniem stosuję, przykładowo „A – królowa samogłosek i jej damy dworu (e, o, i)”, która to zabawa pomaga zrozumieć swoistą hierarchię między samogłoskami i ich wpływ na spółgłoski. Dzieci, przyjmując określone role literek alfabetu (oczywiście tylko tych potrzebnych), ustawiają się w odpowiedniej kolejności przy analizie słuchowej, układają w ten sposób kolejno imiona uczniów, jak: *B-a-si-a* (*B-a-ś-k-a*) czy *Z-o-si-a* (*Z-o-ś-k-a*), *J-a-si-o* (*J-a-ś*). Podczas tak prostej zabawy możemy zademonstrować dzieciom, dlaczego raz stosujemy zmiękczenie przez samogłoskę *i*, a dlaczego stosujemy *ś*. Zapewniam, że warto poświęcić trochę czasu tej zabawie. Może być też pomocna w ćwiczeniu poprawnej analizy na sylaby, szczególnie przy zbitkach spółgłoskowych, jak w wyrazach: *wan-na*, *mięk-ko*, *i-skra* (*is-kra*), *a-ktor* (*ak-tor*). Możliwości jest naprawdę wiele.

Kolejną znakomitą pomocą są klocki Bronisława Rocławskiego. Czterdzieści osiem klocków przedstawia rozszerzone znaki alfabetu o trzynaście dwuznaków (jak *dz*, *rz*, *ch*, *cz*, *dz*, *dź*, *ni*, *sz*) oraz trójznaki (*trz*, *drz* i *dzi*), uwzględnia również głoski miękkie, jak *si*, *ś*, *ć*, *ci*, *ź* i *zi*. Każdy z klocków przedstawia literę w czterech wariantach: wielka i mała drukowana oraz wielka i mała pisaną. Stosując tę pomoc dydaktyczną, w krótkim czasie możemy zaobserwować umiejętność poprawnego układania i głoskowania przez dzieci najtrudniejszych słów, jak *pi-e-r-w-sz-o-k-l-a-s-i-s-t-a* czy *j-a-b-l-k-o*.

Sporą trudność w poznawaniu świata fonetycznego sprawiają dziecku asymilacje lingwistyczne w nagłosie, śródgłosie i wygłosie wyrazów. Zgodnie z wytycznymi programu nauczania, nauczyciel zazwyczaj poświęca temu zagadnieniu czas w drugim semestrze klasy I i pierwszym klasy II, stosując ćwiczenia utrwalające pisownię wyrazów z zanikiem dźwięczności. Warto wziąć również pod uwagę zabawy dramatowe w „Rodzinkę spółgłosek”, gdzie nutkami oznaczamy dzieci w rolach „dźwięcznych” (*b*, *d*, *g*, *w*, *z*, *dz*, *ź*, *ż*, *dź* i *dż*) oraz „bezdźwięcznych” (*p*, *t*, *k*, *f*, *s*, *ś*, *sz*, *c*, *ć*, *cz*). Rozpoczynamy od ćwiczeń stosowanych w diagnozie tzw. ucha dyslektycznego, jak *parka-barka*, *nucenie-nudzenie*, stopniowo przechodząc do coraz trudniejszych jak *trzask- wrzask*, *siąść-wziąć*, *prośba-groźba*. Możemy też wcześniej przygotować plansze ze słowami wymagającymi uzupełnienia lub zapisać je na tablicy – wszystko zależy od konieczności dostosowania stopnia trudności do umiejętności uczniów. Celem głównym tego typu działań jest uświadamianie dzieciom różnic pomiędzy stroną głoskową a literową wyrazu i kierunkiem upodobnienia (np. *przód*, *przepiórka*, *twardy*, *krzak*, gdzie dziecko słyszy głoskę bezdźwięczną a ma zapisać literowe oznaczenie dźwięcznej). Moim zdaniem, wszelkie zabawy w ustawianie głosek są bardzo skuteczne, szczególnie przy ilustracji ubezdźwięczniania, jak w: *wstążka*, *ławka*, *pod spodem*, *kwitnąć* oraz uproszczeń spółgłoskowych w wyrazach: *sześćdziesiąt*, *sześćset*, *srebrny*. Z kolei jako utrwalające możemy stosować prostszą wersję tego typu ćwiczeń, czyli podzielić dzieci na małe grupy, od dwóch do trzech osób, reprezentujących określone głoski dźwięczne i bezdźwięczne, a potem prosić je o wstawianie z ławki lub okrzyku typu „To nasz wyraz” przy prezentowaniu przez nauczyciela kolejnych wyrazów na planszy. Przy tym ćwiczeniu możemy też sprawdzić stopień wiedzy i umiejętności uczniów oraz przy okazji dostrzec inne nieprawidłowości wymagające korekcy, jak np. upodobnienia pod względem artykulacji w wyrazach: *zdziwić* (gdzie dzieci stosują błędnie *zdziwić*), *pojedynczy* (a nie *pojedynczy*) czy tzw. rozsunienia artykulacyjne, jak w wyrazie *trąba* (*tromba*)²².

²¹ M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, cz. 1, *Podstawy psychologii*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 308.

²² Podane przykłady prezentowałam wcześniej w artykule pt.: *Kształtowanie kompetencji fonologicznych dziecka w ramach edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” nr 25, 2012.

W okresie od dziewięciu do jedenastu lat prawidłowo rozwijający się uczeń nabywa umiejętności myślenia operacyjnego, analizuje przyczyny i skutki, przeprowadza wnioski. To też jest czas, kiedy uczeń na zasadzie dedukcji spostrzega różnice między przykładami typowymi a wyjątkami od reguły. Wówczas warto zestawić zasady z zakresu fonologii i ortografii, jak w parze wyrazów *prośba-groźba* (*proszenie-groźenie*), ubezdźwięcznić głoski *rz* po spółgłoskach (*przezwyćczyć, przyczepa, przepaść*) zestawione z regułą pisania *rz* po spółgłoskach i przykładami wyjątków, jak *pszczola* i *pszenica*.

Wykorzystanie tekstów folkloru dziecięcego w kształceniu językowym

Folklor dziecięcy to zbiór utworów, gier i zabaw językowych, które w założeniu mają być tekstami użytkowymi (towarzyszami codziennych zajęć i zabaw dzieci), ale też utworami uniwersalnymi, czyli równie atrakcyjnymi dla kolejnych pokoleń. Przykładowo, przy pierwszej próbie usystematyzowania folkloru dziecięcego w 1900 roku, Franciszek Krček wyróżnił: mętowania (wyliczniki), rymowanki o zwierzętach i roślinach, głosy zwierząt, piosenki śpiewane przy robieniu puszczalek wierzbowych, rymowanki dotyczące deszczu i słońca, rymowanki bez określonych przyczyn i rymy związane z zabawianiem dzieci, np. huśtaniem na kolanach, aliteracje, zagadki przechodzące w grę wyrazów, rymowanki okolicznościowe oraz gry i zabawy językowe. Widzimy więc, że większość tych gatunków zachowała się do czasów obecnych, wzbogacona o kolejne typy utworów.

Współczesna typologia folkloru dziecięcego wyróżnia: zabawy językowe (jak: przedrzeźnianki, wyzywanki, przekręcanki, trajkotki, zamawianki) i zabawy literackie (klechdy, bajki, zagadki, anegdoty, przysłowia), zabawy ruchowe (np. wyliczniki, wystukanki, skakanki), zabawy meliczne (mruczanki, kołysanki, kolędy, śpiewanki, piosenki, mętowania) oraz tzw. zabawy manualne (jak: malowanki, wydzieranki, wyklejanki i składanki)²³. Niektóre z tych tekstów pozbawione są wyraźnych granic genologicznych, jak np. mętowania, które stanowią formę wyliczniki rytmicznej, więc również dobrze można je potraktować jako ćwiczenie do zabaw językowych i muzycznych.

Warto też podkreślić, że struktura folkloru dziecięcego jest stale poszerzana o nowe teksty: gdybanek (Joanny Kulmowej *Gdyby*), klaskankę (Ludwika Jerzego Kerna *Koci, koci łapki...*), czy chowanek i zamawianek (ks. Jana Twardowskiego pt. *Czternaście przystanków: do wesela się zagoi*)²⁴.

W ćwiczeniach artykulacyjnych z użyciem zbitek spółgłoskowych można skorzystać z licznych przykładów folkloru dziecięcego, jak skrętacze i łamańce językowe, czyli tzw. lingwołamki. Zaczynamy od tych najprostszych: „Spadł bąk na strąk, a strąk na pąk. Pękł pąk, pękł strąk, a bąk się złął”, czy najbardziej znanych: „Stół z powylaływanymi nogami”; „Chrząszcz brzmi w trzcinie w Szczębrzeszynie” lub „Król Karol podarował królowej Karolinie korale koloru koralowego”, stopniowo przechodząc do tych coraz trudniejszych, np. „Mąż gzęgźółki w chaszczach trzeszczy, w krzakach drzemie kszyk. A w Trzemesznie straszy jeszcze wytrzeszcz oczu strzyg”. Zazwyczaj jest przy tego typu ćwiczeniach dużo śmiechu, ale założone cele zajęć powinny zostać osiągnięte.

Nawet jednak najzabawniejsze zdania mogą w końcu znużyć uczniów. Wprawdzie możemy wciąż uzupełniać ćwiczenia o nowe sformułowania, ale warto też wziąć pod uwagę inne rozwiązanie. Mianowicie te same teksty mogą stać się przedmiotem modyfikacji i matrycą do zmian na skutek dziecięcej inwencji twórczej. Powinny być jednak nadal trudne do wyartykułowania. Oprócz ogólnych wskazówek możemy też przygotować rozsypankę wyrazową lub wprowadzić nowego bohatera. Przydadzą się też słowniki ortograficzne. Przykładem takiej prostej zabawy modyfikujące znane frazy są zdania:

„Chrząszcz brzmi w trzcinie w Szczębrzeszynie, aż chrząszczowa strząśnie skrzydła z dżdzu. Deszczyk straszenie nas przemoczył– rzekł Brzęczek-chrząszcz – trzeba szybko się osuszyć, żeby można brzęczeć wciąż”.

²³ Por. J. Cieślowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław 1975; Z. Adamczykowa, *Literatura dla dzieci. Funkcje. Kategorie. Gatunki*, Warszawa 2001.

²⁴ Z. Adamczykowa, op. cit., s. 100.

lub

„Chrząszcz brzmi w trzcinie w Szczebrzeszynie, aż powietrze drży. Grzmi i brzęczy, żeby trzmiele trzy przepędzić. Strząsa wszędzie kurz. A Chrząszczowa wciąż przejęta sprząta wszystko już”.

W nauczaniu wczesnoszkolnym możemy oczekiwać od dzieci czynnej postawy umysłowej i nawet jeśli początkowo zadanie wydaje im się zbyt trudne, to już wkrótce tworzą coraz bardziej samodzielne, nowe zdania. Pamiętając, że w tym okresie dzieci nabywają umiejętności wcześniej niż przyswajają wiadomości, należy kłaść nacisk przede wszystkim na poprawną dykcję i artykulację, a nie logikę tworzonych fabuł. Nauczycielowi pozostaje więc stymulowanie tych twórczych działań, dostarczenie odpowiedniego materiału oraz kontrola poprawności gramatycznej i ortograficznej formułowanych wypowiedzi.

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym posiadają dużą wrażliwość językową, która skorelowana z chęcią tworzenia tekstów własnych, może dać ciekawe efekty poetyckiej twórczości dziecięcej. Warto o tym pamiętać i wprowadzać ćwiczenia rytmiczne połączone z głośnym deklamowaniem fragmentów wierszy lub ich wyklaskiwaniem.

Zabawy z lingwołankami to nieocenione ćwiczenia usprawniające układ mowy (oddechowy i artykulacyjny), kształtujące słuch fonematyczny oraz przedmiot ćwiczeń fonologicznych, mających na celu usprawnienie artykulacji spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych. Z kolei twórcza modyfikacja łamańców językowych, to ćwiczenia wzbogacające słownik czynny i bierny dziecka, tym bardziej skuteczne, że przeprowadzone w atmosferze radosnej zabawy.

Przedmiotem ćwiczeń w ramach kształcenia kompetencji językowych mogą być też zabawy słowne w oparciu o tzw. mętowania, czyli wyliczanki, które, według *Słownika folkloru polskiego* Juliana Krzyżanowskiego, są utworami towarzyszącymi grom i zabawom ruchowym, gdzie odlicza się bawiących i eliminuje ich. Ćwiczenie polega na wyznaczeniu kolejno osoby, która powinna wykonywać jakąś czynność w chwili, gdy na nią przypadnie ostatni wyraz wymawianej rytmicznie formułki. Najpopularniejsze mętowania, to: „Tu sroczka kaszkę ważyła i ogonek sobie przypaliła. Temu dała na łyżeczkę, temu dała na miseczkę. Temu dała do garnuszka, temu dała do dzbanuszka, a temu nic nie dała, i frrrrrrru poleciała!” itp. Teksty te – znane już dzieciom z zabaw w przedszkolu – mogą służyć jako inspiracja do zabaw dramatycznych odzwierciedlających daną treść przez marsze fabularne, żywe obrazy czy technikę stop-klatki. Przykładem może być klasyczna wyliczanka *Idzie kominiarz po drabinie*, którą można dowolnie modyfikować fabularnie:

„Idzie kominiarz po drabinie Wysoko, wysoko. Fiku-miku już w kominie. Schodzi kominiarz po drabinie. Ostrożnie, powoli. Ups! Trzeba uważać, żeby nie spaść. (...) Tu zadzwoni, tu zapuka. Dzień dobry, Panie Kuka! Idą kominiarz i Pan Kuka! Przechodzą w lewo, teraz w prawo... itd.”

Poprzez dramę możemy dodatkowo zmotywować dzieci do samodzielnego prowadzenia wątku i tworzenia fabuły. Przykładowo: wszyscy ustawiają się w kole, a do środka wchodzi uczeń, który jako narrator będzie kontynuował opowieść od frazy „Idzie kominiarz...”, a reszta dzieci próbuje naśladować tok fabuły. Na sygnał nauczyciela „zmiana”, narrator wybiera swojego następcę i zabawa zaczyna się od nowa. W formie zabawy rozpoczynamy pierwsze ćwiczenia nad prowadzeniem narracji, przydatnej w klasie III podczas pisania pierwszych opowiadań.

Zakończenie

Przykładów działań w obrębie kształcenia kompetencji językowych można podać o wiele więcej, ale zależało mi na podkreśleniu ich ważności w planowaniu działań dydaktycznych przez nauczyciela. Uważam, że konieczność skutecznego kształtowania kompetencji językowych – leksykalnych i fonologicznych ucznia należy uznać za jeden z najistotniejszych elementów kształcenia językowego w okresie nauczania zintegrowanego. Celem jest poprawne stosowanie języka polskiego w mowie i piśmie, a do tego przecież niezbędne jest osiągnięcie sprawności językowej.

Bibliografia:

- Adamczykowa Z., *Literatura dla dzieci. Funkcje. Kategorie. Gatunki*, Warszawa 2001.
- Bartmiński J., *Profilowanie pojęć. Wybór prac*, Lublin 1993.
- Bartmiński J., (red.) *Językowy obraz świata*, Lublin 1990.
- Bartmiński J., Mazurkiewicz-Brzozowska M., (red.) *Nazwy wartości*, Lublin 1993.
- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.
- Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk 2003.
- Bokus B., Shugar G.B., (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk 2013.
- Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, (red.) A. Maurer, Kraków 2006.
- Herzyk A., Ledwoch B., *Mózgowa organizacja funkcji językowych. Przegląd badań i teorii neuropsychologicznych*, Logopedia 13 (1991).
- Hurlock E., *Rozwój dziecka*, t. 2, PWN, Warszawa 1985.
- Kielar-Turska M., *Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka*, [w:] *Dziecko-nauczyciel-rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Warszawa 2003.
- Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, cz. 1, *Podstawy psychologii*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.
- Krasowicz-Kupis G., *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej. SLI i inne zaburzenia językowe*, Sopot 2012.
- Kurkowski Z.M., *Kształtowanie się zdolności słuchowych a rozwój mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy. Mowa – teoria – praktyka*, red. S. Grabias, Lublin 2001.
- Leśniak T., Walencik-Topiłko A., *Czynna znajomość części ludzkiego ciała u dzieci sześć- i siedmioletnich*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1995.
- Łobacz P., *Polska fonologia dziecięca: Studia fonetyczno-akustyczne*, Warszawa 1996.
- Ohmann R., *Mowa-działanie-styl*, [w:] *Znak-styl-konwencja*, red. M. Głowiński, Warszawa 1977.
- Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska, Opole 2005.
- Popok S., (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988.
- Przetacznik-Gierowska M., *Rola języka w aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Od słowa do dyskursu*, Warszawa 1994.
- Sikorska L., *Świadomość językowa* [w:] *Mały leksykon pedagoga*, red. J. Karbowniczek, Warszawa 2012.
- Więckowski R., *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych*, Warszawa 1985.

Część II

Z praktyki

Zastosowanie środków i narzędzi ICT w pracy pedagogicznej nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem produktów firmy SMART

Ostatnie dziesięciolecie przyniosło olbrzymi rozwój technologii komputerowych. Urządzenia multimedialne na stałe zagościły w naszych domach i miejscach pracy, a postęp technologiczny nie ominął również szkół i przedszkoli.

Jeszcze nie tak dawno stworzenie pracowni komputerowej było sporym wydarzeniem w życiu przedszkola czy szkoły, dzisiaj – stanowi pewien standard. Większość współczesnych wydawnictw opatruje swoje podręczniki różnorodnymi załącznikami multimedialnymi, jak: płyty CD z dodatkowymi materiałami, gry i zadania interaktywne itp. Rozwój technologiczny dotyka niemal wszystkich aspektów życia, w tym – edukację. Łatwy dostęp do Internetu szeroko otwiera bramę do informacji i pozwala w szybki sposób wyszukać prawie każdą informację. Coraz młodsze dzieci sprawnie korzystają z komputerów, obsługują tablety i smartfony, więc i dotychczasowa metodyka musi podążać tym technologicznym szlakiem.

W konsekwencji nauczyciel nie jest już osobą kojarzoną tylko z tablicą, kredą, podręcznikiem i dziennikiem. Coraz częściej wspomaga się nowymi środkami dydaktycznymi.

Niniejszy artykuł stanowi pewnego rodzaju usystematyzowanie i podsumowanie zajęć z modułu wykorzystania środków i narzędzi IT w ramach projektu „Praktyka i Wiedza Drogą do Sukcesu” finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Tablice interaktywne

Współcześnie w każdej szkole i w każdym przedszkolu dostępne są zestawy składające się z komputera/laptopa i projektora multimedialnego. Nauczyciele już przyzwyczaili się je aktywnie wykorzystywać w swojej pracy z dzieckiem. Pozwalają one na zaprezentowanie w szerszym aspekcie omawianych zagadnień. Uczniowie z większą uwagą śledzą przebieg zajęć i szybciej zapamiętują przekazywaną wiedzę. Dodatkowo zestaw ten zostaje uzupełniony o tablicę interaktywną, która jest narzędziem w dużym stopniu zwiększającym interakcję dzieci z realizowanym materiałem.

Zmiana podejścia nauczycieli do używania tablic stopniowo się zmienia. Wcześniej obawa przed jej używaniem powstrzymywała wiele osób od skorzystania z nich w ramach prowadzonych zajęć. Teraz nauczyciele, odkrywając możliwości tablic interaktywnych, są coraz wyraźniej zainteresowani jej częstszym używaniem.

Dokonując wyboru tablicy interaktywnej do danej jednostki, należy wziąć pod uwagę kilka aspektów: wielkość pomieszczeń, w których ma być ona wykorzystywana; jej mobilność, czy możliwość używania jej jako zwykłej tablicy umożliwiającej użycie pisaków sucho ścieralnych. W zależności od wielkości sali należy dobrać rozmiar tablicy. Jeżeli przewidujemy sytuację, w której tablica będzie zmieniać miejsce, warto nabyć stojak na kółkach dostosowany do gabarytów danej tablicy. Jeżeli zaś tablica będzie zamontowana na stałe w jednym miejscu, to warto rozpatrzyć zakup kompatybilnego projektora montowanego nad tablicą na niewielkim wysięgniku. Rozwiązanie to pozwala w znacznym stopniu wyeliminować cienie i odbłaski często spotykane przy użyciu standardowych typów projektorów. Ponadto ogranicza częstość kalibrowania zestawu. Sama tablica, bez specjalistycznego oprogramowania,

mowania, byłyby tylko przestrzenią do wyświetlania obrazów z projektora. Na rynku istnieje wielu producentów tablic interaktywnych i każdy z nich dołącza do niej swoje autorskie oprogramowanie. Przed decyzją o wyborze danego producenta warto zasięgnąć opinii użytkowników, bądź pobrać wersję testową aplikacji i spróbować przetestować daną aplikację.

W dalszej części artykułu autorzy postarają się przybliżyć rozwiązania firmy SMART Technologies, tablicę interaktywną SMART Board, oprogramowanie SMART Notebook, które wykorzystywano w trakcie zajęć w ramach projektu finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego „Praktyka i Wiedza Drogą do Sukcesu” a realizowanego przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Chełmie.

Zacznijmy więc od początku. Według Wikipedii¹ tablica interaktywna to urządzenie, które przypomina dużą białą tablicę i umożliwia współdziałanie z podłączonym do niej komputerem oraz projekтором multimedialnym. Można ją porównać do wielkiego monitora, który reaguje na dotyk. W zależności od technologii, w której tablica została wykonana, można używać specjalnego pióra lub każdego innego przedmiotu, nawet dłoni. Osoba korzystająca z tablicy może w ten sposób obsługiwać dowolny program uruchomiony w komputerze. Jej działanie polega na przekazywaniu przez moduł elektroniczny specjalnego pisaka do komputera danych na temat położenia względem osi X i Y tablicy. Dane te są następnie obrazowane w postaci położenia kursora myszy na tablicy. W zależności od miejsca, w którym znajduje się wskaźnik, trybu pracy tablicy (wybieranego programowo) oraz zdarzenia wywołanego wskaźnikiem, następuje określone działanie, które dzięki projektorowi multimedialnemu jest wizualizowane na tablicy.

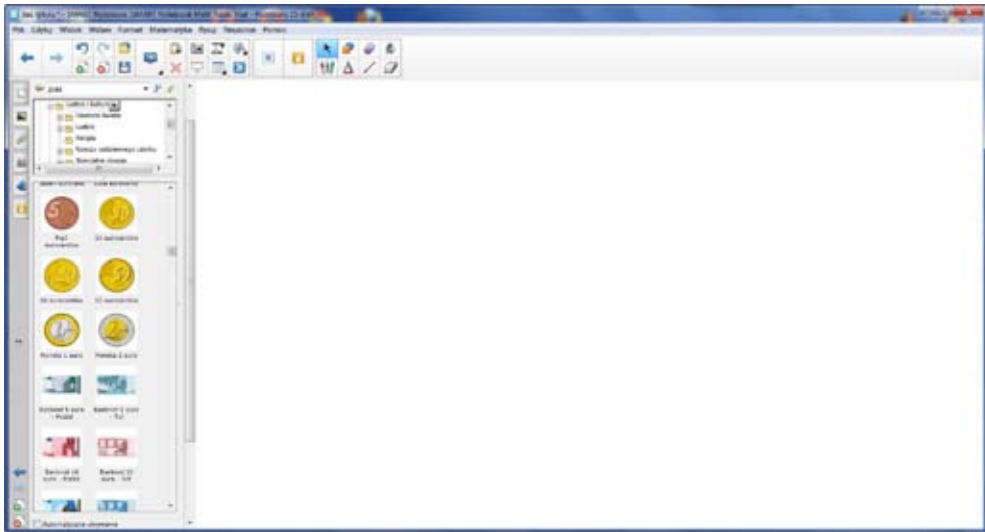
Standardowo do tablic Smart Board dołączane jest oprogramowanie SMART Notebook. Po zainstalowaniu go na komputerze, należy podłączyć tablicę do komputera poprzez interfejs USB. System operacyjny rozpozna dany model tablicy i doinstaluje odpowiednie sterowniki. Kolejną czynnością powinno być podłączenie projektora multimedialnego, jego ustawienie w taki sposób, aby obraz z niego rzucany obejmował całą powierzchnię tablicy. Następnie należy dokonać kalibracji tablicy. Polega to na uruchomieniu programu Orientacja (dostępnego w menu start) i przyłożeniu palca lub pisaka we wskazane punkty na tablicy. Ma to za zadanie jak najdokładniejsze przyporządkowanie punktów z tablicy do wyświetlanego obrazu. Kiedy już zakończymy ten etap, możemy swobodnie używać palca/pisaka tak, jak używamy go w tabletach czy smartfonach. Swobodnie dotykiem możemy przeglądać foldery, uruchamiać i obsługiwać aplikacje. Jeżeli chcemy zaś wprowadzać jakiś tekst, możemy wywołać poprzez przycisk funkcyjny na tablicy klawiaturę ekranową.

Aplikacja SMART Notebook

Standardowe prezentacje multimedialne pozwalają jedynie na wyświetlanie kolejnych slajdów, na których z reguły umieszczony jest tekst i grafika. Takie rozwiązanie nie pozwala jednak na pełne zaangażowanie odbiorcy. Pozbawione jest bowiem możliwości zaangażowania go w interakcję z danym zagadnieniem. Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej takie rozwiązanie nie jest wskazane – dzieci po kilku slajdach zaczynają się po prostu nudzić. Aby skupić ich uwagę na dłużej i zwiększyć przyswajalność wiedzy, warto wchodzić w interakcję dziecka z omawianą treścią. Do takich celów stworzono program SMART Notebook. Program ten daje możliwość przygotowania interaktywnych prezentacji bez użycia tablicy interaktywnej, a następnie – już z jej wykorzystaniem – pozwala na przeprowadzenie zajęć z dziećmi.

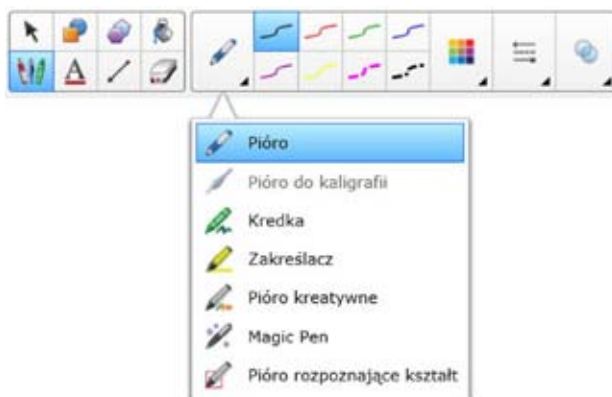
Interfejs użytkownika jest bardzo intuicyjny. Składa się z: menu, górnej wstążki (gdzie umieszczone są narzędzia), panelu (umożliwiającego dodanie nowych slajdów), grafiki, aktywności, edycji stylu itp. Nie można też zapomnieć o największym obszarze przeznaczonym na zawartość slajdu.

¹ http://pl.wikipedia.org/wiki/Tablica_multimedialna (20.05.2013).



Rysunek 1. Interfejs użytkownika programu SMART Notebook 11

Podstawowymi narzędziami w programie są: pióro standardowe, pozwalające na tworzenie dowolnych kształtów, tak jak byśmy używali długopisu na kartce; pióro kaligraficzne, które w zależności od kąta pisania tworzy linię o różnej grubości. Kredka swoją fakturą przypomina użycie kredki świecowej na papierze, Podświetlenie, które jest elektronicznym odpowiednikiem użycia zakreślacza w tekście, czy pióro kreatywne, które linii nadaje wzorzyste wypełnienie. Dostyc ciekawym narzędziem jest też Magic Pen. Tutaj – w zależności od narysowanego kształtu – pozwala na narysowanie dowolnej krzywej, która po kilku sekundach zaniknie, lub w przypadku narysowania owalnego kształtu przyciemni obszar na zewnątrz i pozwoli się skupić na zawartości wnętrza owalu. Jeżeli zaś narysujemy kwadrat MagicPen zadziała jako lupa i powiększy treści zawarte we wnętrzu obszaru. Kolejną funkcją programu jest możliwość rozpoznawania narysowanych odręcznie kształtów i zastąpienie ich odpowiednikami z szablonów kształtów – można to zrobić przy pomocy pióra rozpoznającego kształt. Oczywiście każdy z kształtów może być modyfikowany dzięki narzędziom zmiany koloru, wypełnienia, typu linii, czy zastosowaniu przezroczystości. Poza możliwością wstawiania obiektów odręcznych w programie, można skorzystać z dosyć obszernej biblioteki kształtów już zdefiniowanych, takich jak: koła trójkąty, gwiazdy, wielokąty foremne, linie, łuki czy nawet serca. Kształty te można wypełnić jednolitym kolorem, gradientem, wzorem bądź obrazem. W programie przewidziano również gumkę, która pozwala czyścić całe obiekty lub ich fragmenty. Kolejnymi narzędziami są: linijka, kątomierz i cykiel.



Rysunek 2. Podstawowe narzędzia

Tekst na stronę można wstawić przy pomocy klawiatury ekranowej, czy wkleić ze schowka. Program SMART Notebook umożliwia zmianę jego kroju, wyrównania, wypunktowania, sprawdzenia pisowni. Aplikacja posiada też funkcjonalność rozpoznawania pisma odręcznego i konwersji go na tekst – funkcja ta działa sprawnie, rzadko popełnia błędy.

Poza powyższymi możliwościami programu istnieje wiele bardziej zaawansowanych narzędzi, pozwalających na uatrakcyjnienie tworzonych prezentacji. Posiada bardzo obszerną bibliotekę grafik, posegregowanych według kategorii. Grafikę można również wyszukiwać przy pomocy wyszukiwarki. Samo dołączenie obrazu galerii do slajdu polega na jego przeciągnięciu z galerii w wybrane miejsce na stronie. Jeżeli do prezentacji chcemy załączyć zrzuty ekranu, wycinki pulpitu, nie potrzebujemy korzystania z innego programu, wystarczy tylko wybrać wbudowane narzędzie przechwytywanie ekranu.

Program posiada też możliwość rejestrowania kolejnych czynności wykonywanych na slajdzie. Następnie zapis ten można odtworzyć, wizualizując np. kolejne etapy powstawania rysunku. Każdy ze stworzonych obiektów można obracać poprzez przesuwanie zielonego uchwyty znajdującego się ponad zaznaczonym obiektem. Również każdy z obiektów można swobodnie skalować poprzez przesuwanie szarego uchwyty przy zaznaczonym obiekcie. Obiekty można też kopiować, klonować bądź też blokować możliwość ich edycji. Funkcje te są dostępne poprzez kliknięcie prawego klawisza myszy z menu kontekstowego. Istnieje możliwość animacji obiektów. Zaznaczonemu obiektowi przyporządkować można typ animacji (np. przylot, zmniejszenie, obrót, zanikanie), określić kierunek animacji, jej prędkość, ilość wystąpień i wyzwalacz uruchomienia animacji. Program umożliwia dodawanie do obiektów właściwości łącza do stron internetowych, stron prezentacji, plików, załączników. Kliknięcie wabrany element pozwoli na przeniesienie do wskazanego przez łącze miejsca.



Rysunek 3. Domyślne akcje na obiektach

Nowością wprowadzoną od ostatniej wersji programu jest mechanizm tworzenia aktywności (Activity Builder), która pozwala na tworzenie dopasowanych aktywności, np. działań sortowania, etykietowania, gier i innych za pomocą własnych treści. Tworzenie tych aktywności polega na zdefiniowaniu obiektu jako obiektu aktywności, następnie należy określić, które obiekty na stronie będą akceptowane, a które. Dodatkowo w ustawieniach akcji można określić animację i dźwięk dla efektu zaakceptowania i odrzucenia obiektu.

Program SMART Notebook został doposażony o pakiet zwiększający możliwość zaktywizowania odbiorców. Mowa tutaj o Lesson Activity Toolkit 2.0. Jest to pakiet aktywnych narzędzi lekcyjnych, jak: gry, szablony, ćwiczenia interaktywne. Sposób dołączania ich do tworzonych prezentacji jest identyczny

jak przy dołączaniu grafiki (*przeciągnij i upuść*). Wśród ćwiczeń można odnaleźć takie aktywności, jak: anagram, sorter kategorii, odgadywanie słowa przez wskazanie pojedynczych liter, test wielokrotnego wyboru, dobierania elementów w pary, wyszukiwanie słów, hot spot. W folderze gry odnaleźć można karty, domina, figury czy animowane kostki do gry itp.



Rysunek 4. Przykładowe ćwiczenie Lesson Activity Toolkit 2.0 - HotSpots

Dzięki dołączonym przykładom w łatwy sposób możemy dostosowywać zawarte tam ćwiczenia interaktywne do własnych potrzeb. Przy pomocy narzędzia zasłona możemy zakryć dowolny obszar slajdu, a następnie powoli ujawniać informacje pod nią zawarte. Bardzo podobnym narzędziem jest cieniowanie komórek w tabeli. Pozwala ono na przysyłanie lub odsłanianie treści zawartych w wybranych komórkach. Umieszczenie na slajdzie okna przeglądarki internetowej pozwala na przeglądanie wybranych witryn internetowych bezpośrednio z prezentacji, bez konieczności uruchamiania dodatkowych aplikacji.

Kolejną zaletą Programu SMART Notebook jest możliwość importowania do niego prezentacji stworzonych przy pomocy programu MS PowerPoint. Przy prezentacjach multimedialnych w łatwy sposób możemy dokonać konwersji do formatu programu Notebook, dodając omówione powyżej interakcje. Istnieje również możliwość wyeksportowania slajdów z programu Notebook do postaci strony internetowej, plików graficznych (bmp., gif., jpeg., png.), czy też do pliku programu PowerPoint.

Ponadto na kolejne strony prezentacji można dołączać takie obiekty, jak: grafiki zapisane na dysku, obrazy ze skanera, pliki Flash (swf), Flash Video (flv) i pliki 3D. Pliki trójwymiarowe można pobrać z witryny *exchange.smarttech.com* lub przy użyciu oprogramowania Google 3D Warehouse.

Domyślnym rozszerzeniem programu jest notebook. Do tego formatu zapisywane są domyślnie nasze prezentacje i również to rozszerzenie jest domyślnie uruchamiane w programie Notebook.

Aplikację SMART Notebook można określić jako modułową. Poza powyższe opisane elementy pozwala na dołączenie dodatkowych modułów rozszerzających jego funkcjonalność. Moduły te są jednak dostępne po zakupieniu dodatkowej licencji lub dołączone są do dodatkowego sprzętu.

Pierwszym z takich rozszerzeń jest SMART Notebook Math Tools. Pozwala on na tworzenie wzorów matematycznych na slajdzie, wstawianie wykresów, dołączanie tabel wykresów. Dodatek ten w dosyć prosty sposób pozwala na zapoznanie dzieci z osią bądź układem współrzędnych, pojęciem punktu, wierzchołka. Dla zaawansowanych użytkowników pozwala na stworzenie zawiłych wzorów matematycznych.

Kolejny moduł (Mixed Reality) wiąże się z użyciem dodatkowego sprzętu – SMARTDocument-Camera. Urządzenie to jest wizualizerem (kamerą), pozwalającą na rejestrację wideo i bezpośrednie wyświetlanie obrazu na slajdzie. Przydatność takiego rozwiązania widać, gdy trzeba przedstawić np. jakąś czynność manualną dla szerszego grona uczniów. Raz zapisany plik można następnie odtwarzać dowolną ilość razy. Dodatek Mixed Reality wraz z sześcianem rzeczywistości mieszanej pozwala na dowolne manipulowanie obiektami 3D na slajdzie. Sześcian ten należy umieścić pod kamerą a następnie zacząć nią obracać, przesuwać – spowoduje to obracanie, przesuwanie modeli 3D na slajdzie.

SMARTResponse to kolejny dodatek integrujący się ze środowiskiem Notebook. Jest to narzędzie pozwalające na natychmiastowe sprawdzenie wiedzy, badanie opinii wśród uczniów. System ten zbiera odpowiedzi a następnie pozwala na tworzenie raportów, ocenianie uczniów. Informacje od uczniów zbierane są poprzez urządzenia – tzw. respondery. W zależności od wersji mogą one przypominać piloty, telefony komórkowe czy smartfony. Sama aplikacja składa się z modułu nauczyciela oraz z modułu do tworzenia testów i ankiet. Narzędzia nauczyciela pozwalają na stworzenie klasy, przyporządkowanie uczniów do danego respondera, monitorowanie wyników, porównywanie uczniów i klas. Część poświęcona tworzeniu testów pozwala na dodawanie pytań typu Prawda/Fałsz, Tak/Nie, jednokrotnego i wielokrotnego wyboru. Można również wstawiać pytania, których odpowiedzią będzie liczba, ułamek lub krótki tekst. Każde z pytań można wzbogacić graficznie lub dodać dodatkowe obiekty przy pomocy standardowych narzędzi programu Notebook.

Podsumowanie

Wykorzystanie technik interakcji, jakie daje zastosowanie tablicy interaktywnej wraz z jej oprogramowaniem, stwarza wielką szansę dla nauczyciela, aby w ciekawy sposób zaprezentować omawiane zagadnienia. Możliwość interakcji ucznia z materiałem powoduje, że uczeń skupia większą uwagę na poruszonym problemie, wykazuje zainteresowanie tematyką zajęć i o wiele łatwiej przyswaja wiedzę.

Uczestnicy projektu „Praktyka i wiedza drogą do sukcesu” dość szybko dostrzegli zalety korzystania z takich narzędzi. Z zaangażowaniem uczyli się obsługiwać tablicę interaktywną, poznawali różne techniki pracy, by później zastosować je w trakcie praktyk pedagogicznych.

Studenci, uprzednio odpowiednio przygotowani, z łatwością opracowywali pomysły na zajęcia z dziećmi z wykorzystaniem wszelkich możliwości tablic.

Pośród współpracujących z nami w ramach projektu nauczycieli większość wyraziła chęć zastosowania tego typu tablic na swoich zajęciach. Chociaż mieli pewne zastrzeżenia, co do intensywności używania tablic w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, podkreślając, iż – ich zdaniem – tego typu zajęcia należy organizować kilka razy w semestrze, w przeciwnym wypadku tablica przestanie być już tak atrakcyjna i spowszednieje.

Bibliografia:

- <http://www.smarttech.com/> - oficjalna anglojęzyczna strona producenta urządzeń i oprogramowania SMART,
- <http://pl.smarttech.com/> - polskojęzyczna wersja serwisu internetowego firmy SMART,
- <http://exchange.smarttech.com/> - to kompleksowe centrum wymiany zasobów dające nauczycielom dostęp do wszystkich materiałów edukacyjnych SMART oraz możliwość skontaktowania się z innymi osobami ze społeczności nauczycielskiej.
- <http://www.tablice.net.pl/> - polskojęzyczny portal dla nauczycieli wykorzystujących rozwiązania firmy SMART. Tutaj znajduje się również baza lekcji możliwych do pobrania, informacje o szkoleniach, aktualnościach, produktach.
- <http://pl.smarttech.com/pomoc/~~/media/Smart%20Emea/Documents/Products/SMART-Notebook/Users-Guides/GuideNotebook11Winv25Apr12PO.ashx> - Podręcznik użytkownika oprogramowania SMART Notebook
- <http://www.scholaris.pl/> - to bezpłatny portal wiedzy dla nauczycieli, który gromadzi i udostępnia użytkownikom gotowe zasoby edukacyjne oraz narzędzie dla nauczycieli do wykorzystania w przygotowaniu zajęć szkolnych.

Dobre praktyki w „Optymistycznym Przedszkolu” na przykładzie praktyk studenckich studentów pedagogiki PWSZ w ramach „Szkoły Letniej” w Przedszkolu Miejskim Nr 15 w Chełmie

Edukacja w procesie rozwoju stanowiła zawsze bardzo ważny obszar życia społecznego i politycznego. Wraz ze wzrostem intensywności przeobrażeń ekonomicznych, politycznych, społecznych i kulturowych zmieniał się model kształcenia, na który niezmiennie ma wpływ wiele czynników. Do najistotniejszych należą tendencje demograficzne, sytuacja społeczno-ekonomiczna kraju, wieloaspektowa transformacja lat 80. i 90. XX wieku, która wydłuża swój bieg po dzień dzisiejszy i nie bez znaczenia jest też polityka oświatowa realizowana przez kolejne rządy.

Zatem zakres i kierunki zmian w szkolnictwie stanowią wypadkową wielorakich uwarunkowań pozaedukacyjnych, a przeobrażenia natury systemowej obejmujące dziedzinę oświaty i wychowania rzutują na organizację placówek dydaktyczno-wychowawczych na wszystkich szczeblach kształcenia. Jednocześnie następują zmiany programowe, których zamierzeniem jest usprawnianie i wzbogacanie procesów dydaktycznych z ukierunkowaniem na integrację europejską.

Wprowadzana reforma oświaty – od przedszkola przez kolejne etapy edukacji – stawia przed placówkami oświatowymi, jak i przed uczniami, coraz to większe wymagania. By dorównać kroku potrzebom zmiany, czy jeszcze lepiej – przynajmniej o pół kroku wyprzedzić wymagania, należy nieustannie dążyć do ustawicznego kształcenia kadr już pracujących w szkolnictwie oraz odpowiedzialnie kształcić studentów kierunków pedagogicznych, którzy w przyszłości zasilą szeregi pracownicze, w jakże ważnej dziedzinie społeczno-gospodarczej kraju, jaką jest edukacja. Dobrze wykształcona kadra pedagogiczna daje gwarancję dobrego wykształcenia społeczeństwa. W związku z tym prowadzenie praktyk studenckich, których głównym zadaniem jest uzyskanie przygotowania zawodowego przez studenta, to nie lada wyzwanie dla nauczycieli-opiekunów. Od sposobu i formy przekazania wiedzy oraz umiejętności praktycznych, a także od stworzenia praktykantowi odpowiednich możliwości do zastosowania zaobserwowanych działań nauczyciela w warunkach typowych dla pracy zawodowej, zależy odnalezienie się adepta w realnej rzeczywistości układu nauczyciel – dziecko, nauczyciel – współpracownicy, nauczyciel – rodzic.

Czas praktyk decyduje często o kontynuacji studiów i wyborze specjalności, inspirowanie i motywowanie do gromadzenia materiałów stanowiących o początkach kompletowania własnego warsztatu pracy. Praktyki to najważniejsze i nieocenione doświadczenie zawodowe, gdzie nadrzędnym celem jest zintegrowanie i skonfigurowanie nabytej wiedzy teoretycznej z rzeczywistością praktycznego zastosowania. To udział w praktykach skłania studenta do analizy własnych zasobów i umiejętności oraz refleksji dotyczącej funkcjonowania w roli nauczyciela. Praktyki są świetnym sprawdzianem, poddającym pod rozwagę pytanie, a nawet tezę: *Czy, aby pedagogika jest dobrym życiowym wyborem?*

By pomóc studentowi w rozwiązaniu powyższego problemu, opiekunowie praktyk powinni traktować studenta z pełnym szacunkiem, powagą i odpowiedzialnością. Dlatego niezmiernie ważnym aspektem jest przygotowanie się nauczycieli-opiekunów i placówki do przyjęcia praktykantów. Tak też poczyniliśmy organizując praktykę opiekuńczo-wychowawczą w formie „Szkoły Letniej” dla 45 studentów I roku pedagogiki PWSZ w Chełmie (specjalność przedszkolna i wczesnoszkolna) w realizacji projektu „Wiedza i praktyka drogą do sukcesu” w okresie od 2 do 14 lipca 2012 roku. Zadaniem studen-

tów było odbycie praktyk w wymiarze po 15 godzin dla każdego z nich w przedszkolu i szkole – ZSO Nr 1 z Oddziałami Integrycyjnymi w Chełmie.

„Szkoła Letnia” to rodzaj praktyk ciągłych, dających możliwość poznania całej organizacji pracy przedszkola w warunkach dyżuru wakacyjnego, z dziećmi z różnych placówek w pełnym przekroju wieku przedszkolnego. Priorytetem naszym było skonstruowanie takiego planu pracy, którego stopień trudności pozwoli na osiągnięcie zadowolenia i sukcesu w dobrej, wakacyjnej zabawie, zarówno dziecku 3- jak i 6- letniemu oraz pokazanie studentowi całokształtu ramowej pracy przedszkola z uwzględnieniem podstawy programowej i 1/5 czasu pracy, z wykorzystaniem naszych zasobów programowych, a w szczególności działań z programu „Optymistyczne Przedszkole”, autorstwa Ireny Dzierzgowskiej i Mireli Nawrot.

W tym miejscu nadmieniam, że 8 marca 2012 r. nasze przedszkole – jako jedyne w mieście i powiecie chełmskim, a trzecie w województwie lubelskim – uzyskało Certyfikat „Optymistyczne Przedszkole”. Tytuł ten nadawany jest przedszkolom, realizującym wymieniony program po złożeniu obszernego sprawozdania opisowego i prezentacji z działań w zakresie 7 modułów programowych jakościowego rozwoju przedszkola. Sprawozdanie oceniane jest pod kątem wielu kryteriów przez jurorów świata polskiej nauki, którzy specjalizują się w problematyce wychowania przedszkolnego i wchodzi w skład Kapituły ds. Certyfikacji.

Po wyborze, metodą „burzy mózgów”, przewodniego tematu „Szkoły Letniej” utworzono dwa zespoły zadaniowe z nauczycieli biorących udział w projekcie i przydzielono im zadanie opracowania „Planu wychowawczo - dydaktyczno - opiekuńczego” na okres 2 tygodni pracy ze studentami. Harmonogram działań rozpisano bardzo szczegółowo z uwzględnieniem zadań oraz efektów pracy dla nauczyciela, studenta i dziecka. W wyodrębnionych zadaniach do realizacji postawiono na aktywne formy pracy, pedagogikę zabawy (z pełną gamą zabaw i gier dydaktycznych, integrycyjnych, poznawczych, badawczych, ruchowych i relaksacyjnych), z zastosowaniem innowacyjnych metod i różnorodnych środków dydaktycznych, z ćwiczeniami kinezylogii Paula E. Dennisona (gdzie ruch określany jest jako „drzwi do uczenia się”). Zaplanowano również rozwijanie inteligencji wielorakich, zgodnie z teorią Howarda Gardnera, w kącikach aktywności dziecięcej według uznania i wyboru dzieci. Poznanie zainteresowań przedszkolaków miało na celu przydzielanie im, w późniejszym czasie zadań, których wykonanie sprawi dzieciom radość i zadowolenie, szczególnie jest to ważne przy tworzeniu grup do prac zespołowych. Optymistyczne Przedszkole sięgnęło do „kufra” swoich nieocenionych zasobów wiedzy, umiejętności i optymizmu i przez dwa tygodnie tętniło życiem przygotowując studentów do przyszłej pracy, a dzieciom serwując niezapomniane wrażenia z wakacyjnego pobytu w „Piętnastce”. Warto podkreślić, że atrakcyjność pracy z dziećmi podniosły zakupione przez uczelnię i przekazane przedszkolu materiały papierniczo-plastyczne oraz udostępnione do korzystania laptopy z oprogramowaniem dla dzieci.

Plan realizacji projektu „Wiedza i praktyka drogą do sukcesu” w Przedszkolu Miejskim Nr 15 w Chełmie z udziałem studentów PWSZ w Chełmie zatytułowano „Mali Optymiści w krainie bajek, baśni i poezji”. Celem głównym założeń programu były działania oparte o książkę jako nieocenione źródło wiedzy, wartości, przeżyć i inspiracji. Plan został pozytywnie oceniony i przyjęty do realizacji przez kierownika projektu z ramienia PWSZ w Chełmie, pana Piotra Lusiaka.

Po przydzieleniu opiekunów do studentów rozpoczęto jego realizację. Na początek zaplanowano różnorodne zabawy integrycyjne, służące bliższemu poznaniu się uczestników projektu. Następnie, korzystając z opowiadania „Nocne kłopoty zabawek Doroty” autorstwa Elżbiety Ostrowskiej oraz odgrywanych scenek rodzajowych przez dzieci i studentów, ustalono zasady i normy zabaw, współpracy i współdziałania *fair play*. Dla utrwalenia obowiązujących reguł stworzono graficzny obraz „Kodeksu Letniej Szkoły Przedszkolaka”. Nie zapomniano też o zapoznaniu nauczycieli z zakresem programu praktyk wytyczonych przez uczelnię, a także przydzieleniu studentom zadań, umożliwiających realizację celów szczegółowych projektu oraz nabycie wiedzy i umiejętności niezbędnej do prawidłowego udokumentowania odbytej praktyki. Po merytorycznym przygotowaniu wszystkich uczestników Szkoły Letniej rozpoczęto wspólną przygodę w baśniowym klimacie i nastroju.

Warto podkreślić, że przy projektowaniu pracy zaplanowano też miejsca realizacji. Wykorzystano maksymalnie bazę i zasoby naszego przedszkola. Dodatkowo zaplanowano wycieczki: do Biblioteki

Pedagogicznej, do Parku Miejskiego oraz na nowoczesne boisko „Orlik” przy ZSE i III LO w Chełmie, a także – zabawy i gry na przedszkolnym placu zabaw oraz spaceru po osiedlu „Słoneczne” celem utrwalania zasad bezpieczeństwa w ruchu drogowym. Nasi partnerzy na przyjęcie przedszkolaków przygotowali wiele atrakcji i niespodzianek, a studenci mogli zaobserwować, że zajęcia prowadzone poza przedszkolem wzbogacają wiedzę poznawczą i kulturową dzieci, sprzyjają rozwijaniu kompetencji interpersonalnych, obywatelskich i medialnych. Poza tym wycieczki pełnią istotną rolę w kształtowaniu integracji i współpracy w obszarze aktywności społecznej, inicjatywności i przedsiębiorczości, czyli tej dziedzinie wiedzy, której podstawowe elementy już są wprowadzane w polskich przedszkolach w ramach projektu Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego pn. „YES”, którego celem jest wypracowanie wspólnego modelu pobudzania edukacji w zakresie przedsiębiorczości dla dzieci w wieku przedszkolnym w krajach UE.

Dla przedstawienia całości działań zaplanowanych do realizacji podczas Szkoły Letniej należy podkreślić, że wielką „frajdą” dla dzieci i studentów były zajęcia z wykorzystaniem laptopów wypożyczonych z PWSZ w Chełmie. Dzieci intuicyjnie i niejako mimochodem pokonywały trudności związane z poznawaniem technologii informacyjnej oraz pracy w programach edukacyjnych z zakresu nauk matematyczno-technicznych, przyrodniczych, gier i zagadek rozwijających logiczne myślenie. Największym powodzeniem cieszył się program „Jak to działa?” oraz gry logiczno-matematyczne.

Atrakcyjność przebiegu praktyk podnosiły wszelkie działania artystyczno-plastyczne w wykonaniu dzieci i studentów, organizowane „Popołudnia z bajką” w przedszkolnej bibliotece w ramach akcji „Cała Polska Czyta Dzieciom”, a także tworzone sytuacje edukacyjne do treści czytanych bajek, baśni, opowiadań i utworów poetyckich. Dużym zainteresowaniem cieszyły się zajęcia ruchowo-muzyczne i teatralne. Były też prezentacje, konkursy, wystawy i pokaz mody. Ale najwięcej emocji wzbudziły przedstawienia pantomimiczne w wykonaniu studentów. Pokaz ruchu, mowy ciała i gestów przykuwały uwagę dzieci, mimo, iż finał przedstawianych bajek był już im znany z wcześniejszej lektury. Studenci stanęli na wysokości zadania i cudownie odegrali swoje role.

By jeszcze bardziej umilić dzieciom czas dyżuru wakacyjnego i stworzyć warunki pobytu w przedszkolu z zabarwieniem wypoczynku jak na zorganizowanych wczasach, przygotowaliśmy specjalny jadłospis z wyborem różnorodnych dań w formie „stołu szwedzkiego”. Pomysł ten przypadł do gustu małuchom oraz ich rodzicom, którzy z zainteresowaniem studiowali wywieszoną kartę menu.

Na zakończenie dwutygodniowej podróży z książką odbyło się uroczyste pożegnanie uczestników Szkoły Letniej. Na placu przedszkolnym zorganizowano różnorodne atrakcje w formie zabaw ruchowych przy śpiewie i muzyce. Dzieci prezentowały swoje talenty oraz umiejętności sportowe i artystyczne. Odpoczywały, spędzając miło czas na rozścielonych kocach i częstowały się smakołykami oraz napojami zakupionych ze środków finansowych projektu. Pożegnanie ze światem bajek w przedszkolu zakończyło się rozdaniem dzieciom kolorowanek, baloników i pysznych lizaków. Ponadto każde dziecko z rodzicem zostało zaproszone na oficjalne zakończenie szkoły letniej do ZSO Nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi w Chełmie. Tam dla wszystkich uczestników projektu został zorganizowany „Piknik rodzinny”, którego celem była integracja różnych środowisk wychowawczych poprzez organizację we współpracy z rodzicami zajęć plenerowych pt. „Jak być super mamą/tatą dla swojego dziecka”. Organizatorzy pikniku – PWSZ w Chełmie w partnerstwie z Urzędem Miasta Chełm ZSO Nr 1 – zapewnili dla całych rodzin atrakcyjny program na spędzenie sobotniego przedpołudnia. Dzieci i rodzice, studenci i nauczyciele – mogli wykazać się w zabawach, grach, konkursach i zawodach sportowych organizowanych na nowoczesnym boisku „Orlik”, mogli też obejrzeć projekcję filmów edukacyjnych dla dzieci oraz sprawdzić własną siłę, wytrzymałość i spryt w ekspresji ruchowej na dmuchanych zamkach. Dodatkowo zapewniono słodki poczęstunek i jakże przydatną wodę do picia, bo gwiazda centralna Układu Słonecznego tego dnia nie szczędziła swojej energii dla naszego miasta.

Poniżej przedstawiam Mini-Foto-Galerię z przebiegu realizacji projektu „Wiedza i praktyka drogą do sukcesu” realizowanego w Przedszkolu Miejskim Nr 15 w Chełmie z udziałem studentów PWSZ w Chełmie w ramach „Szkoły Letniej” i działań nt. „Mali Optymiści w krainie bajek, baśni i poezji”.

„Laptop mały dla przedszkolaka doskonały” – nabywanie kompetencji informatycznych.



Z wizytą w Bibliotece Pedagogicznej: poznanie pomieszczeń i wyposażenia biblioteki, zajęcia czytelnicze i projekcja filmu z serii „Bajki i baśnie polskie” oraz filmu edukacyjnego „Bezpieczne wakacje w sieci – sieciuchy i sieciuchy”



„Jaką postacią chciałbym być na balu?” – wykonanie strojów z wykorzystaniem materiałów ekologicznych – warsztaty grupowe.



Pokaz mody bajkowej - prezentacje strojów.



„Popołudnia z bajką” – słuchanie bajek czytanych przez nauczyciela i studentów, rozmowy na temat bohaterów czytanych utworów.



W „świecie zaczarowanych bajek” można przyjemnie i ciekawie spędzić czas.



„Dalej razem, dalej w koło, Optymistom jest wesoło!” – zabawy integracyjne przy śpiewie i akompaniamencie studenta PWSZ, Bartka.



„Nie ma to, jak w Bajkolandii” – zajęcia dydaktyczne i zabawy dowolne.



„Mój bajkowy świat” – wystawienie przez studentów pantomimy o Kopciuszk.





Gry i zabawy rekreacyjno-sportowe na Orliku przy ZSE i III LO w Chełmie.



„Czy to bajka , czy nie bajka?” –prezentacje i wystawy prac indywidualnych i grupowych.



„Pożegnanie ze światem bajek” – piknik i zabawy rekreacyjno sportowe w naszym ogrodzie.



Zakończenie „Szkoły Letniej” w ZSO Nr 1 – Integracyjny piknik rodzinny.



Czas dwutygodniowej „Szkoły Letniej” upłynął bardzo szybko. Zaangażowanie uczestników projektu przyczyniło się do jego pełnej realizacji oraz osiągnięcia przewidywanych efektów pracy z dzieckiem i studentem, czego dowodem są przedstawione powyżej foto-argumenty.

Mamy nadzieję, że studenci rozwinęli kierunkowe kompetencje zawodowe i poznali praktyczne rozwiązania stosowane w edukacji przedszkolnej. Nauczyciele z pełną odpowiedzialnością przygotowali studentów do realizacji zadań wychowawczo-opiekuńczych i dydaktycznych, starając się połączyć wiedzę specjalistyczną z ciekawymi i nowoczesnymi metodami i technikami pracy. Przemysłany program, wzbogacony o szereg zajęć o zabarwieniu fakultatywnym, pozwolił na płynny przebieg przedsięwzięcia zapewniając najmłodszym prawidłowy rozwój z wykorzystaniem optymalnych warunków sprzyjających prowadzeniu odpowiedniej symulacji zdolności każdego dziecka.

Małuchy spędziły ciekawie czas ucząc się poprzez zabawę w myśl słów Glenna Domana „Zabawa jest nauką, nauka jest zabawą. Im więcej zabawy, tym więcej nauki”. Praca metodą projektów przygotowuje do praktycznego działania, a więc nauczanie tym sposobem ma wysoką skuteczność. W związku z tym nasuwa się stwierdzenie, że **dobra praktyka jest najlepszym nauczycielem**. *Czy tego samego zdania są studenci i rodzice?*, którzy pośrednio uczestniczyli w projekcie.

Aby uzyskać odpowiedzi na to pytanie, przeprowadziliśmy ankietę ewaluacyjną skierowaną do praktykantów i rodziców. Badania dostarczyły materiału empirycznego, który pozwolił na zbadanie stopnia zadowolenia naszych klientów z podejmowanych działań. Wyniki badań posłużyły też ocenie organizacji „Szkoły Letniej” i dostarczyły informacji, dzięki którym będziemy mogli jak najefektywniej współpracować w planowaniu tego rodzaju przedsięwzięć w kolejnych latach.

Analiza szczegółowa przeprowadzonej ewaluacji

Na dyżur wakacyjny do przedszkola zapisano 50 dzieci, zarówno z Przedszkola Miejskiego Nr 15, jak i innych placówek przedszkolnych z terenu naszego miasta, a wśród nich z Przedszkola Miejskiego Nr 6, 12, 13, 14 oraz „Kasztanowego Parku”. Wszystkie dzieci objęte były programem „Szkoły Letniej” realizowanym we współpracy z PWSZ w Chełmie.

ANKIETA DLA RODZICÓW

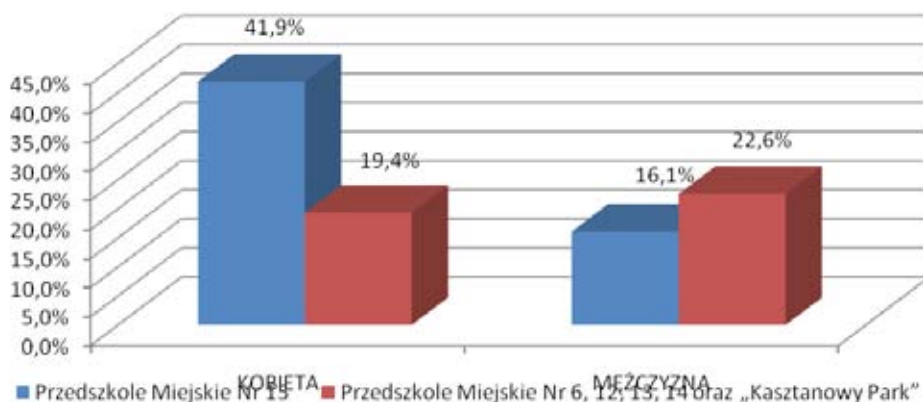
Ankieta dla Rodziców zawierała wstęp, w którym krótko przedstawiony był cel badań, 5 pytań dotyczących organizacji „Szkoły Letniej” oraz metryczkę, która dawała informację o płci respondentów i miejscu uczęszczania ich dziecka do przedszkola w trakcie trwania roku szkolnego. Wśród pytań ankietowych – trzy były zamknięte, a dwa półotwarte.

Ankiety wypełniło 31 rodziców dzieci biorących udział w zajęciach w ramach „Szkoły Letniej 2012”. Dane uzyskane z metryczki przedstawia tabela 1 i wykres 1.

PLACÓWKA, DO KTÓREJ UCZĘSZCZA DZIECKO	PŁEĆ				RAZEM	
	KOBIECI		MĘŻCZYZNA		N	%
	N	%	N	%		
Przedszkole Miejskie Nr 15	13	41,9	5	16,1	18	58,1
Przedszkole Miejskie Nr 6, 12, 13, 14 oraz „Kasztanowy Park”	6	19,4	7	22,6	13	41,9
RAZEM	19	61,3	12	38,7	31	100,0

Tabela 1. Charakterystyka badanych osób.

Ponad połowę badanej grupy (58,1%) stanowili rodzice dzieci uczęszczających do Przedszkola Miejskiego Nr 15 w Chełmie, a niespełna połowę (41,9%) rodzice dzieci z innych chełmskich przedszkoli, którzy korzystali z wakacyjnego dyżuru w „piętnastce”.



Wykres 1. Charakterystyka badanych osób.

Blisko dwie trzecie rodziców wypełniających ankietę (61,3%) stanowiły kobiety, z których większość (41,9%) była matkami dzieci uczęszczających do naszego przedszkola w roku szkolnym. Matki dzieci uczęszczających do innych chełmskich placówek stanowiły 19,4% ogółu badanych. Co trzeci badany (38,7%) był mężczyzną. Wśród badanych mężczyzn większość (22,6%) była ojcami dzieci

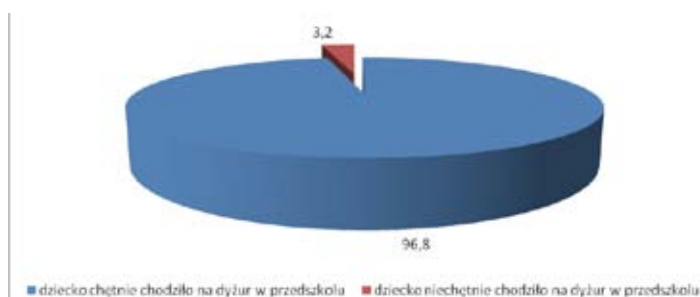
z innych chełmskich placówek przedszkolnych, a co szósty badany (16,1%) był ojcem dziecka, które uczęszczało do naszego przedszkola.

Podsumowując dane uzyskane z metryczek, można stwierdzić, że ankietę wypełniali rodzice obojga płci z tym, że więcej matek z naszego przedszkola, a więcej ojców z innych przedszkoli. Przeciętny badany rodzic był kobietą, której dziecko uczęszczało do naszego przedszkola w roku szkolnym.

W pierwszym pytaniu ankiety badani oceniali, czy ich dzieci chętnie chodziły do naszego przedszkola podczas dyżuru wakacyjnego. Wyniki uzyskane w badaniach prezentuje tabela 2 i wykres 2.

KATEGORIA ODPOWIEDZI	RODZICE	
	N	%
dziecko chętnie chodziło na dyżur w przedszkolu	30	96,8
dziecko niechętnie chodziło na dyżur w przedszkolu	1	3,2
RAZEM	31	100,0

Tabela 2. Ocena chęci uczestnictwa dziecka w zajęciach przedszkolnych podczas dyżuru wakacyjnego.



Wykres 2. Ocena chęci uczestnictwa dziecka w zajęciach przedszkolnych podczas dyżuru wakacyjnego.

Zdecydowana większość ogółu badanych (96,8%) stwierdziła, że dzieci chętnie uczestniczyły w zajęciach prowadzonych w naszym przedszkolu podczas dyżuru wakacyjnego. Jedynie jedna osoba (3,2%) oceniła, że jej dziecko do przedszkola w tym czasie uczęszczało niechętnie. Odpowiedzi tej udzielił ojciec dziecka nie uczęszczającego do naszego przedszkola podczas trwania roku szkolnego. Nikt z badanych nie miał trudności z odpowiedzią na omawiane pytanie.

Kolejne pytanie dotyczyło oceny zadowolenia rodzica z opieki nad dziećmi podczas „Szkoly Letniej”. Było to pytanie półotwarte, dające rodzicom możliwość uzasadnienia swojego wyboru. Wyniki uzyskane w badaniach przedstawia tabela 3.

KATEGORIA ODPOWIEDZI	RODZICE	
	N	%
jestem zadowolony z opieki nad dzieckiem podczas „Szkoly Letniej”	31	100,0
RAZEM	100,0	100,0

Tabela 3. Ocena zadowolenia rodziców z opieki nad dziećmi podczas „Szkoly Letniej”.

Wszyscy badani rodzice (100,0%) stwierdzili, że są zadowoleni z opieki nad ich dziećmi podczas „Szkoly Letniej”. Spośród ogółu badanych 93,5% skorzystała z możliwości uzasadnienia wybranej w pytaniu odpowiedzi. Jedynie 2 osoby (6,5%) nie wykorzystały tej możliwości. Wśród działań, które

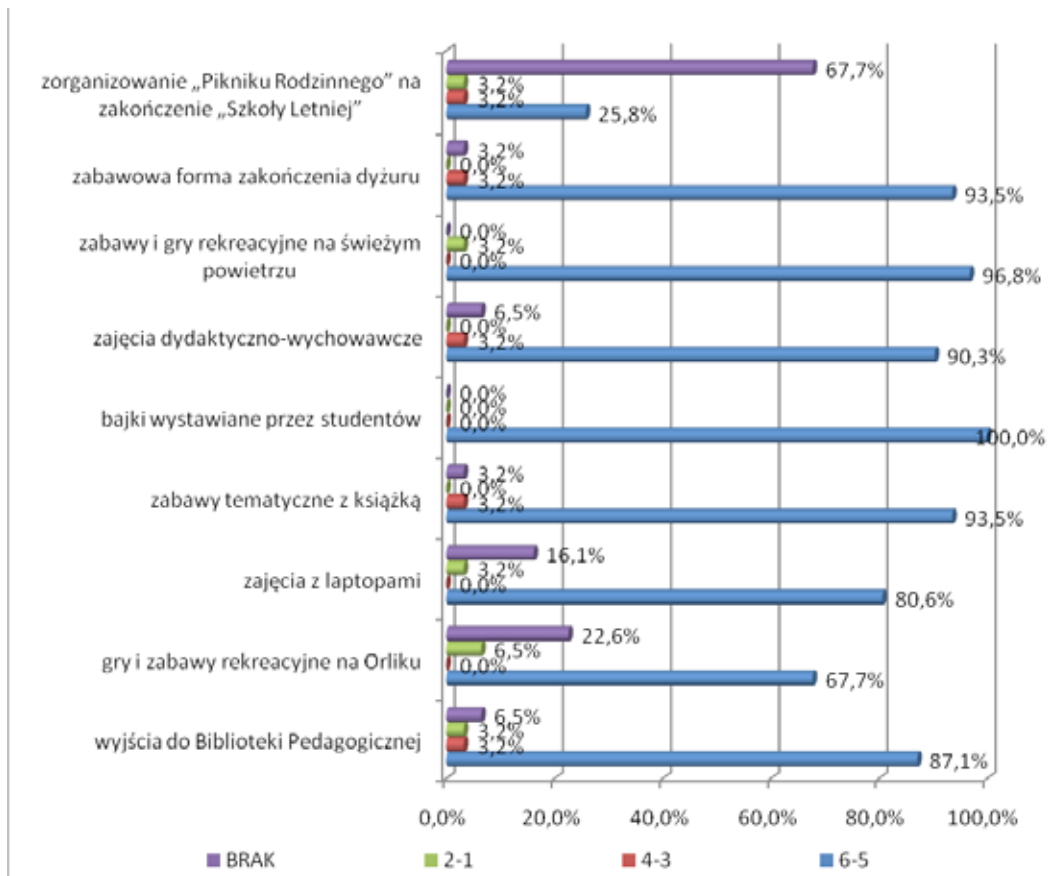
podobały się rodzicom podczas zajęć „Szkoły Letniej” wymieniano: *wyjścia na wycieczki, wyjścia do biblioteki, czytanie książek, zajęcia z laptopami, zabawy grupowe związane z teatrykiem, zabawy edukacyjne, zawody sportowe, tańce, zabawy na placu zabaw, zajęcia plastyczne, zajęcia ze studentami, bardzo różnorodny i ciekawy program zajęć, inna forma spędzania czasu niż w czasie roku szkolnego, oraz ogólnie wszystko.*

Następne pytanie wymagało od rodziców oceny w skali 6-cio punktowej, prowadzonych podczas „Szkoły Letniej” form pracy. Wyniki ankiety przedstawia tabela 4 i wykres 3. (Pytanie wielokrotnego wyboru).

Wszystkie wskazane w ankiecie formy pracy z dziećmi przez większość badanych oceniane były bardzo wysoko. Analiza wyników wskazuje, że najwyższe oceny badani najczęściej przyznawali bajkom wystawianym przez studentów (100,0%), następnie zabawom i grom na świeżym powietrzu (96,8%), zabawom tematycznym z książką i zabawowej formie zakończenia dyżuru (po 93,5%). Najrzadziej najwyższe noty przyznawane były „Piknikowi Rodzinnemu” na zakończenie „Szkoły Letniej” (25,8%). Rodzicom było równie trudno ocenić tę formę pracy z dziećmi. Dwie trzecie badanych (67,7%) nie dokonało jej oceny. Piąta część badanych miała też problemy z oceną gier i zabaw rekreacyjnych na Orliku oraz zajęć z laptopami (odpowiednio 22,6% i 16,1%).

FORMY PRACY Z DZIEĆMI	OCENA						BRAK DANYCH	
	6-5		4-3		2-1		N	%
	N	%	N	%	N	%		
wyjścia do Biblioteki Pedagogicznej	27	87,1%	1	3,2%	1	3,2%	2	6,5%
gry i zabawy rekreacyjne na Orliku	21	67,7%	-	-	2	6,5%	7	22,6%
zajęcia z laptopami	25	80,6%	-	-	1	3,2%	5	16,1%
zabawy tematyczne z książką	29	93,5%	1	3,2%	-	-	1	3,2%
bajki wystawiane przez studentów	31	100,0%	-	-	-	-	-	-
zajęcia dydaktyczno-wychowawcze	28	90,3%	1	3,2%	-	-	2	6,5%
zabawy i gry rekreacyjne na świeżym powietrzu	30	96,8%	-	-	1	3,2%	-	-
zabawowa forma zakończenia dyżuru	29	93,5%	1	3,2%	-	-	1	3,2%
zorganizowanie „Pikniku Rodzinnego” na zakończenie „Szkoły Letniej”	8	25,8%	1	3,2%	1	3,2%	21	67,7%

Tabela 4. Ocena form pracy z dziećmi podczas „Szkoły Letniej”.



Wykres 3. Ocena form pracy z dziećmi podczas „Szkoly Letniej”.

W kolejnym pytaniu rodzice wyrażali chęć udziału w „Pikniku Rodzinnym” na zakończenie „Szkoly Letniej”, mającym odbyć się w Zespole Szkół Ogólnokształcących Nr 1. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 5.

KATEGORIA ODPOWIEDZI	RODZICE	
	N	%
będą uczestniczyć w „Pikniku Rodzinnym”	10	32,3
nie będą uczestniczyć w „Pikniku Rodzinnym”	10	32,3
nie wiedzą, czy będą uczestniczyć w „Pikniku Rodzinnym”	9	29,0
brak danych	2	6,4
RAZEM	31	100,0

Tabela 5. Deklaracja rodziców dotycząca udziału w „Pikniku Rodzinnym”.

Trzecia część badanych (32,3%) zadeklarowała uczestnictwo w „Pikniku Rodzinnym” i taka sama grupa osób, że nie będzie. Niewiele mniejsza grupa osób (29,0%) stwierdziła, że nie umie jeszcze udzielić odpowiedzi na to pytanie. Dwie osoby (6,4%) nie udzieliły żadnej odpowiedzi.

Przy kolejnym pytaniu rodzice oceniali swoje zadowolenie z wyżywienia w czasie dyżuru. Wyniki uzyskane w badaniach przedstawia tabela 6.

KATEGORIA ODPOWIEDZI	RODZICE	
	N	%
jestem zadowolony z wyżywienia w czasie dyżuru	31	100,0
RAZEM	100,0	100,0

Tabela 6. Ocena zadowolenia rodziców z wyżywienia w czasie dyżuru.

Wszyscy badani rodzice (100,0%) stwierdzili, że są zadowoleni z wyżywienia w czasie dyżuru. Ponad połowa badanych osób (54,4%) skorzystała z możliwości uzasadnienia wybranej w pytaniu odpowiedzi. Rodzice zwrócili uwagę na: *dużą różnorodność posiłków; szwedzki stół; dobry smak posiłków; miłą i przyjazną atmosferę; wybór dań i dokładki tego, co smakowało dziecku; ogólnie wszystko.*

Ostatnie pytanie ankiety wymagało od rodziców oceny, czy obecność studentów podczas „Szkoly Letniej” miała wpływ na podniesienie atrakcyjności i bezpieczeństwa zabaw dzieci w przedszkolu. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 7 i wykres 4.

KATEGORIA ODPOWIEDZI	RODZICE	
	N	%
obecność studentów podczas „Szkoly Letniej” miała wpływ na podniesienie atrakcyjności i bezpieczeństwa zabaw dzieci w przedszkolu	30	96,8
trudno powiedzieć	1	3,2
RAZEM	31	100,0

Tabela 7. Ocena, czy obecność studentów podczas „Szkoly Letniej” miała wpływ na podniesienie atrakcyjności i bezpieczeństwa zabaw dzieci w przedszkolu.



Wykres 4. Ocena, czy obecność studentów podczas „Szkoly Letniej” miała wpływ na podniesienie atrakcyjności i bezpieczeństwa zabaw dzieci w przedszkolu.

Wyniki badań wskazują, że zdecydowana większość badanych rodziców (96,8%) obecność studentów podczas „Szkoly Letniej” wiązała z podniesieniem atrakcyjności i bezpieczeństwa zabaw dzieci w przedszkolu. Jedynie jedna osoba (3,2%) miała trudności z dokonaniem tej oceny.

Wnioski

Podsumowując, należy stwierdzić, że wszyscy badani rodzice byli zadowoleni z opieki nad ich dziećmi podczas dyżuru wakacyjnego. Zdecydowana większość badanych uważała, że dzieci chętnie uczestniczyły w zajęciach prowadzonych w naszym przedszkolu w ramach „Szkoly Letniej”, a obecność studentów wiązała z podniesieniem atrakcyjności i bezpieczeństwa zabaw dzieci.

Wśród form pracy z dziećmi najwyższe oceny badani przyznawali bajkom wystawianym przez studentów, zabawom i grom na świeżym powietrzu, zabawom tematycznym z książką oraz zabawowej formie zakończenia dyżuru.

Wszyscy badani rodzice byli zadowoleni z wyżywienia w czasie dyżuru i wyrażali swoje uznanie dla dużej różnorodności posiłków, organizacji jedzenia w formie szwedzkiego stołu, dobrego smaku potraw oraz miłej i przyjaznej atmosfery.

ANKIETA DLA STUDENTÓW

Ankieta dla Studentów zawierała wstęp, w którym krótko przedstawiony był cel badań oraz 5 pytań dotyczących organizacji „Szkoly Letniej”. Wśród pytań ankietowych dwa były zamknięte, jedno półotwarte i dwa otwarte.

Ankiety wypełniło 13 studentów I roku pedagogiki PWSZ w Chełmie biorących udział w praktykach w ramach „Szkoly Letniej” na terenie naszego przedszkola.

W pierwszym pytaniu ankiety badani studenci oceniali swoje zadowolenie z odbywania praktyki w naszym przedszkolu. Wyniki uzyskane w badaniach przedstawia tabela 8.

KATEGORIA ODPOWIEDZI	STUDENCI	
	N	%
jestem zadowolony z odbywania praktyki studenckiej w Przedszkolu Miejskim Nr 15	13	100,0
RAZEM	100,0	100,0

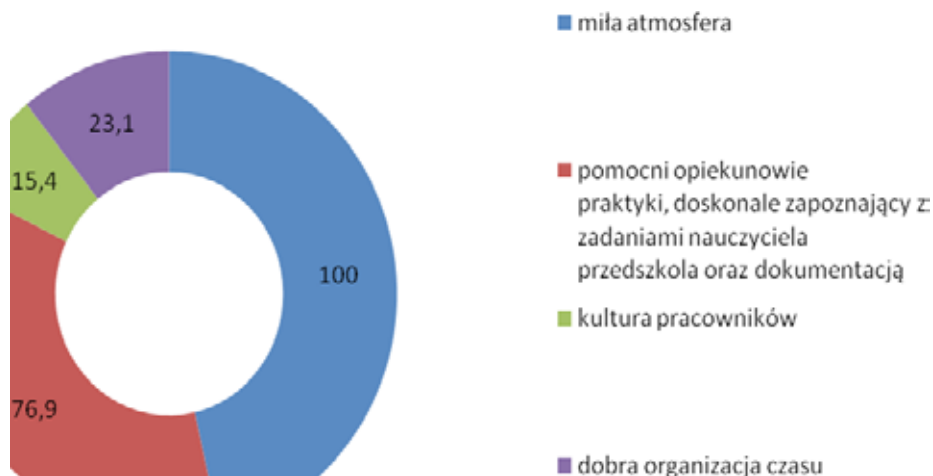
Tabela 8. Ocena zadowolenia studentów z odbywania praktyki studenckiej w Przedszkolu Miejskim Nr 15.

Wszyscy badani studenci (100,0%) stwierdzili, że są zadowoleni z odbywania praktyki studenckiej w naszym przedszkolu i skorzystali z możliwości uzasadnienia wybranej w pytaniu odpowiedzi. Uzyskane wyniki przedstawia tabela 9 i wykres 5.

KATEGORIE ODPOWIEDZI	STUDENCI	
	N	%
miła atmosfera	13	100,0
pomocni opiekunowie praktyki, doskonale zapoznający z zadaniami nauczyciela przedszkola oraz dokumentacją	10	76,9
kultura pracowników	2	15,4
dobra organizacja czasu	3	23,1

Tabela 9. Powody zadowolenia z odbywania praktyki w Przedszkolu Miejskim Nr 15. (Pytanie otwarte)

Wśród powodów zadowolenia z odbywania praktyki w naszym przedszkolu studenci wymieniali najczęściej miłą atmosferę (100,0%), pomocnych opiekunów praktyki doskonale zapoznających z zadaniami nauczyciela przedszkola oraz dokumentacją (76,9%), dobrą organizacją czasu (23,1%) oraz kulturę pracowników (15,4%).

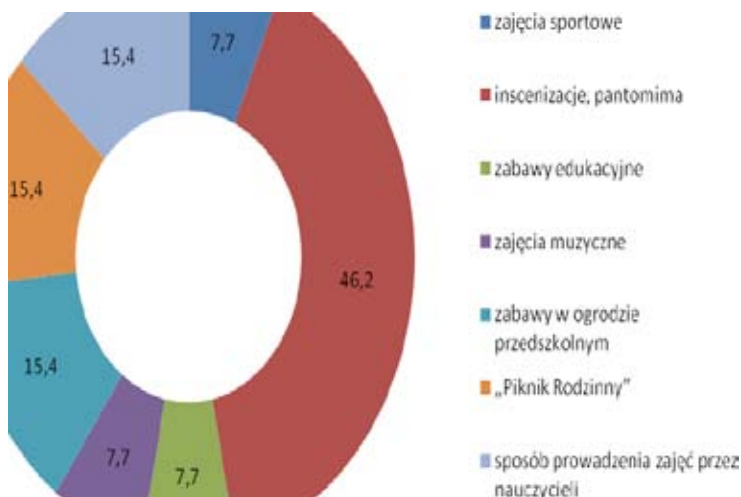


Wykres 5. Powody zadowolenia z odbywania praktyki w Przedszkolu Miejskim Nr 15.

Kolejne pytanie było pytaniem otwartym i dotyczyło wskazania przez badanych działań i przedsięwzięć w przedszkolu, które podobały się im najbardziej. Wszyscy uczestnicy badań udzielili odpowiedzi, a uzyskane wyniki przedstawia tabela 10 i wykres 6.

KATEGORIE ODPOWIEDZI	STUDENCI	
	N	%
zajęcia sportowe	1	7,7
inscenizacje, pantomima	6	46,2
zabawy edukacyjne	1	7,7
zajęcia muzyczne	1	7,7
zabawy w ogrodzie przedszkolnym	2	15,4
„Piknik Rodzinny”	2	15,4
sposób prowadzenia zajęć przez nauczycieli	2	15,4

Tabela 10. Działania i przedsięwzięcia w przedszkolu, które podobały się studentom najbardziej. (Pytanie otwarte)



Wykres 6. Działania i przedsięwzięcia w przedszkolu, które podobały się studentom najbardziej.

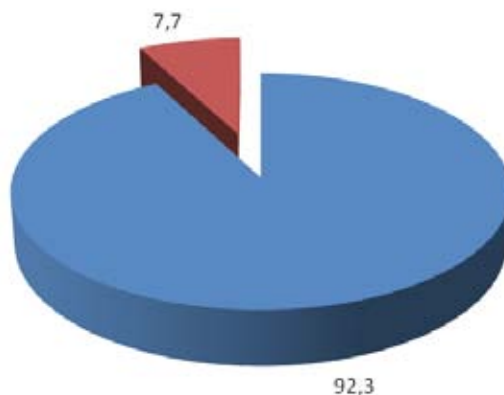
Wśród działań i przedsięwzięć w przedszkolu, które podobały się studentom najbardziej wymieniane były: inscenizacje, pantomima (46,2%), zabawy w ogrodzie przedszkolnym, „Piknik Rodzinny”, sposób prowadzenia zajęć przez nauczycieli (po 15,4%), zajęcia sportowe, zabawy edukacyjne, zajęcia muzyczne (po 7,7%).

Następne pytanie wymagało od badanych oceny w skali 6-cio punktowej, stopnia, w jakim nauczyciele wykazali się jako opiekunowie praktyk. Wyniki ankiety przedstawia tabela 11 i wykres 7.

OCENY	STUDENCI	
	N	%
6	12	92,3
5	1	7,7
RAZEM	13	100,0

Tabela 11. Ocena stopnia, w jakim nauczyciele wykazali się jako opiekunowie praktyk.

Wszystkie oceny wystawione opiekunom praktyk w przedszkolu były wysokie, przy czym zdecydowana większość badanych studentów (92,4%) wskazała najwyższe noty na skali. Jedna osoba (7,7%) oceniła opiekunów wskazując na skali pozycję 5.



Wykres 7. Ocena stopnia, w jakim nauczyciele wykazali się jako opiekunowie praktyk.

W kolejnym pytaniu studenci udzielali odpowiedzi dotyczącej tego, czy wiedza zdobyta podczas praktyk poszerzyła ich umiejętności w zakresie pracy z małym dzieckiem. Wyniki uzyskane w badaniach przedstawia tabela 12.

KATEGORIA ODPOWIEDZI	STUDENCI	
	N	%
udział w praktykach przyczynił się do poszerzenia umiejętności w zakresie pracy z małym dzieckiem	13	100,0
RAZEM	100,0	100,0

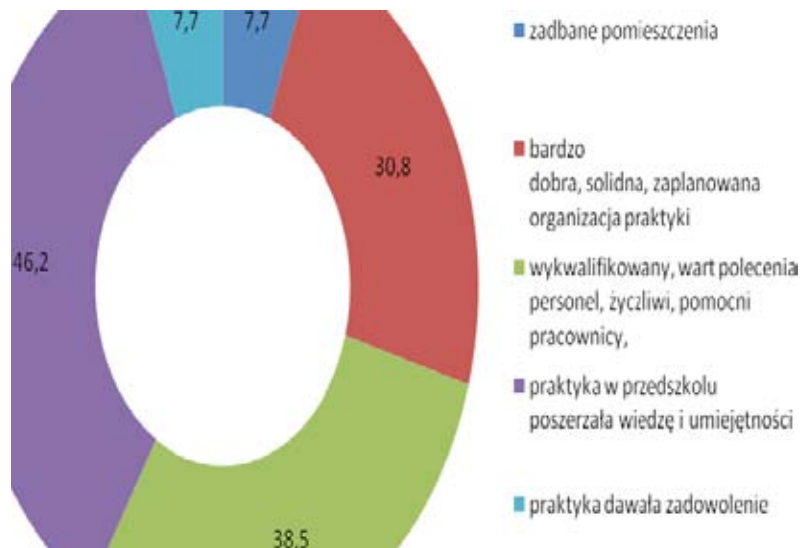
Tabela 12. Ocena praktyk pod kątem poszerzenia umiejętności studentów w zakresie pracy z małym dzieckiem.

Wszyscy badani studenci (100,0%) ocenili udział w praktykach na terenie naszego przedszkola jako doświadczenie, które poszerzyło ich umiejętności w zakresie pracy z małym dzieckiem.

Ostatnie pytanie ankiety było pytaniem otwartym dotyczącym uwag na temat praktyki odbytej w naszej placówce. Wyniki uzyskane w badaniach przedstawia tabela 13 i wykres 8.

SPOSTRZEŻENIA STUDENTÓW	STUDENCI	
	N	%
zadbane pomieszczenia	1	7,7
bardzo dobra, solidna, zaplanowana organizacja praktyki	4	30,8
wykwalifikowany, wart polecenia personel, życzliwi, pomocni pracownicy,	5	38,5
praktyka w przedszkolu poszerzała wiedzę i umiejętności	6	46,2
praktyka dawała zadowolenie	1	7,7

Tabela 13. Uwagi na temat praktyki odbytej w Przedszkolu Miejskim Nr 15. (Pytanie otwarte)



Wykres 8. Ocena stopnia, w jakim nauczyciele wykazali się jako opiekunowie praktyk.

Zdecydowana większość badanych (92,4%) miała uwagi dotyczące odbytej w przedszkolu praktyki. Jedyne jedna osoba (7,7%) takich uwag nie wskazała.

Wszystkie uwagi były pozytywne i dotyczyły najczęściej odpowiednio: wskazania, że praktyka w przedszkolu poszerzała wiedzę i umiejętności badanych (46,2%), pozytywnej oceny zalet pracowników przedszkola (38,5%), pozytywnej oceny organizacji, zarówno praktyki, jak i w ogóle pracy w przedszkolu (30,8%), pozytywnej oceny pomieszczeń, i indywidualnych efektów udziału w praktykach, odzyskanych przez badanych studentów (po 7,7%).

Wnioski

Wszyscy badani studenci stwierdzili, że są zadowoleni z odbywania praktyki studenckiej w naszym przedszkolu, a wśród powodów zadowolenia wymieniali najczęściej miłą atmosferę i pomocnych opiekunów praktyki doskonale zapoznających z zadaniami nauczyciela przedszkola oraz dokumentacją. Również wszyscy badani studenci ocenili udział w praktykach na terenie naszego przedszkola jako doświadczenie, które poszerzyło ich umiejętności w zakresie pracy z małym dzieckiem.

Wśród działań i przedsięwzięć w przedszkolu, które podobały się studentom najbardziej wymieniane były najczęściej: inscenizacje, pantomima, zabawy w ogrodzie przedszkolnym, „Piknik Rodzinny” oraz sposób prowadzenia zajęć przez nauczycieli.

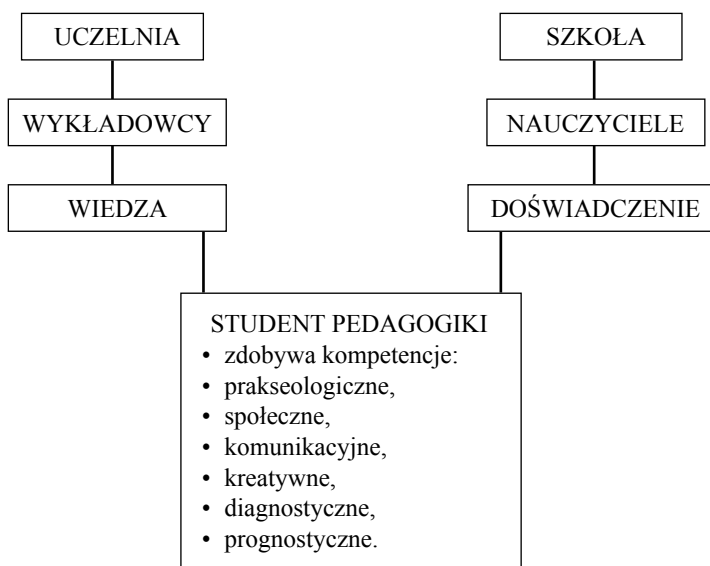
Wszystkie oceny wystawione przez studentów opiekunom praktyk w przedszkolu były wysokie, a uwagi dotyczące odbytych praktyk pozytywne. Wśród uwag najczęściej wskazywano, że praktyka w przedszkolu poszerzała wiedzę i umiejętności badanych, pozytywnie oceniano zalety pracowników przedszkola oraz organizację, zarówno praktyk, jak i w ogóle pracy w przedszkolu.

Podsumowując, analiza jakościowa i ilościowa wskaźników zawartych w ankietach wskazuje na wysoki poziom zadowolenia i wysoką ocenę organizacji „Szkoly letniej”. Mamy nadzieję, że odbyta praktyka zainspiruje studentów do podjęcia prób aktywnego włączania się w proces tworzenia kształtu współczesnego przedszkola.

Praktyki pedagogiczne w Szkole Podstawowej Nr 2 w Chełmie – pragmatyczny dialog nauczyciela i studenta

Praktyki pedagogiczne są płaszczyzną doświadczalną i polem badawczym dla studentów kierunków nauczycielskich oraz inspiracją w ich przyszłej aktywności zawodowej. Umożliwiają nawiązanie kontaktu pedagogicznego z uczniami o różnych możliwościach i potrzebach, kształtowanie i doskonalenie umiejętności komunikacji, rozbudzają zainteresowanie problematyką dydaktyczno-wychowawczą i opiekuńczą szkoły.

Praktyki pedagogiczne są dla studentów pierwszą okazją sprawdzenia się w roli nauczyciela i wychowawcy. Wówczas mogą przyjrzeć się organizacji szkoły, zapoznać z jej koncepcją pracy i modelem absolwenta. To czas, gdy po raz pierwszy dokonują analizy szkolnej dokumentacji. Poza obserwacją i prowadzeniem jednostek lekcyjnych mają też okazję uczestniczyć w przedsięwzięciach wykraczających poza rzeczywistość pozalekcyjną.



Dla studentów otwartych na poznanie rzeczywistości szkolnej i obserwację różnych osobowości uczniowskich i nauczycielskich połączone z wymianą doświadczeń, praktyka pedagogiczna może być niezwykłą przygodą. Warto zatem przystępować do niej ze świadomością, że korzyści z dialogu studenta i nauczyciela będą widoczne dla obu stron.

Dialogu, który spełnia funkcje:

- informacyjną,
- weryfikacyjną,
- selektywną,
- integracyjną.

Dialogu, który prowadzi do:

- adaptacji,
- autorefleksji,
- integracji,
- poznania,
- motywacji,
- kreatywności,
- autooceny.

Szkoła jest placówką edukacyjno-wychowawczą, w której zachodzą ciągłe zmiany. Na bieżąco, w sposób systematyczny, każdy nauczyciel musi odpowiednio rozpoznać daną sytuację, a nie wszystkie z zachodzących w środowisku szkolnym da się przewidzieć. Często nie można ująć w żadne ramy tych opisanych w teorii. Dlatego tak ważna jest praktyka pedagogiczna, aby przyszły nauczyciel mógł doświadczyć bezpośredniego kontaktu z uczniem i nauczycielem w środowisku, w którym odbywa się proces edukacyjno-wychowawczy.

Organizacja praktyk pedagogicznych w SP nr 2 wypływa z przekonania o ogromnym znaczeniu tej perspektywy dla studentów i nauczycieli - opiekunów. Dzięki udziałowi w projekcie „Praktyka i wiedza drogą do sukcesu” Innowacje w procesie projektowania i realizacji studenckich praktyk pedagogicznych w PWSZ w Chełmie przyjmowanie praktykantów w naszej placówce nabrało nowego wymiaru. Stało się procesem bardziej świadomym i celowym, nastawionym na wzajemne korzyści. Zależy nam zatem na tym, aby nauczyciel był mentorem dla uczestnika praktyk i widział w nim przyszłego, profesjonalnego pedagoga. Poza zajęciami lekcyjnym studenci pedagogiki mogą uczestniczyć także w działaniach inicjowanych przez szkolnego pedagoga, psychologa i wychowawców świetlicy.

Ciekawym i bardzo efektywnym przedsięwzięciem okazała się organizacja w ramach projektu „Letniej Szkoły”, podczas której praktykanci mogli bezpośrednio poznać pracę z dziećmi w okolicznościach innych niż zajęcia lekcyjne.

Szkoła Letnia w SP nr w Chełmie
04.07.2011r. - 15.07.2011 r.



Podczas Letniej Szkoły

Ramowy program dnia składał się z następujących elementów, w których aktywnie uczestniczyli studenci - praktykanci:

- 9.00 – powitanie, zabawy w świetlicy szkolnej
- 9.30 – 10.30 – zajęcie zorganizowane
- 10.30 – 11.00 – II śniadanie

- 11.00 – 13.00 – zajęcie zorganizowane
- 13.00 – 13.30 – obiad
- 13.30 – 14.00 – zabawy na powietrzu

W pierwszym tygodniu praktykanci – pod opieką nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – zorganizowali dzieciom:

- zajęcia sportowe: rozgrywki, mecze, zawody
- zajęcia informatyczne w pracowni komputerowej
- zajęcia plastyczne i techniczne z wykorzystaniem różnych technik połączone z konkursami
- zajęcia muzyczne: karaoke
- zabawa w podchody z szukaniem skarbu
- zajęcia tematyczne: spotkanie z Harrym Potterem

Tydzień drugi:

- Dzień sportu
- W świecie bajek
- W świecie zwierząt
- W krainie przyrody

Piątek zaplanowany został jako dzień podsumowujący Letnią Szkołę: nagrody, dyplomy, prezentacja spektaklu, ognisko z kiełbaskami oraz rodziny piknik. Całość przedsięwzięcia sfinansowana została w ramach projektu PWSZ „Praktyka i wiedza drogą do sukcesu”.

Odpowiedź na pytanie, dlaczego warto uczestniczyć w organizacji praktyk pedagogicznych w postaci Letniej Szkoły, jest prosta do sformułowania. Korzyści są bardzo wymierne dla wszystkich uczestników przedsięwzięcia. Dzieci spędziły niezwykle ciekawie dwa tygodnie wakacji. Praktykanci nabyli umiejętności prowadzenia zajęć i opieki nad dziećmi w różnych sytuacjach, a nauczyciele zweryfikowali swoje zawodowe kompetencje. Jako placówka oświatowa SP nr 2 otwarta jest na uczestnictwo w podobnych działaniach, a szczególnie na współpracę z PWSZ, dzięki której możemy podnosić jakość naszych edukacyjnych usług i jakość pracy własnej nauczyciela.

Wnioski:

- W toku praktyki w SP nr 2 w Chełmie student przygotowujący się do zawodu nauczyciela doświadcza bezpośredniego kontaktu z uczniem i z jego problemami oraz stara się samodzielnie przekazać wiedzę.
- Praktyka pozwala na przeniesienie teorii na grunt rzeczywisty, co przyczynia się do pełniejszego utrwalenia wiedzy i ugruntowania działań praktycznych.
- Praktyka zawodowa umożliwia weryfikację własnych predyspozycji do tego zawodu, jest też źródłem naszej wiedzy o konkretnym działaniu pedagogicznym oraz próbą realizowania naszych praktycznych zamierzeń.
- Nauczyciel musi być tak przygotowany do pracy, aby nadążył za zmieniającą się rzeczywistością, a nawet ją wyprzedzał, w celu przygotowania swoich uczniów do funkcjonowania w nadchodzącej rzeczywistości.
- Nauczyciel musi nauczyć się prognozowania sytuacji.
- Pedagog powinien nauczyć się ciągłego doskonalenia działalności dydaktyczno-wychowawczej, a może to czynić tylko poprzez właściwe przygotowanie praktyczne.
- Trzeba tak przygotować młodego człowieka do zawodu nauczyciela, aby ciągle się doskonalił intelektualnie i etycznie. Ma być człowiekiem projektującym własne programy nauczania, a nie ciągle trzymać się gotowej wiedzy, ma być jednostką twórczą, otwartą i samodzielną, a takiego nauczyciela można przygotować tylko poprzez właściwe działania praktyczne w środowisku przyszłej pracy zawodowej.

mgr **Halina Kielb**

Dyrektor Przedszkola Miejskiego Nr 14 w Chełmie

Kreatywność podstawą dobrej praktyki w Przedszkolu Nr 14 w Chełmie

Przedszkole Miejskie Nr 14 w Chełmie aktywnie uczestniczyło w projekcie „Praktyka i wiedza drogą do sukcesu” PWSZ w Chełmie, w ramach którego mogliśmy brać udział w różnorodnych formach doskonalenia, seminariach, warsztatach. Ponadto studenci uczelni odbywali w naszej placówce praktyki studenckie – uczestniczyli w różnych formach pracy przedszkola, a wszystkie działania miały charakter twórczy, ponieważ jako przedszkole „Jesteśmy kreatywni w zabawie, w pracy, w życiu”.

Kreatywność dotyczy wszystkich płaszczyzn pracy naszego przedszkola, a więc:

- pracy z dziećmi
- współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym
- promowania przedszkola.

W tworzeniu twórczej atmosfery w placówce uczestniczą wszyscy pracownicy.

Podstawowe cele naszego przedszkola, to:

- kształtowanie twórczych osobowości dziecka,
- tworzenie sytuacji umożliwiających odnoszenie sukcesów każdego dnia przez każde dziecko,
- tworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu dyspozycji twórczych wychowanków w atmosferze zaufania, serdeczności, akceptacji i miłości.

Posiadając wieloletnie doświadczenie, nauczycielki skonstruowały i realizowały programy autorskie, m.in.:

- „Poznaję świat – twórczo działam”
- „Bajkowa Europa – Bajowy Świat”
- „Rosnę z muzyką”
- „W zdrowym ciele – zdrowy duch”

W roku szkolnym 2011/2012 przystąpiłyśmy do ogólnopolskiego projektu edukacyjnego P21 – Twórcze przedszkole XXI wieku (jesteśmy w trakcie certyfikacji).

Stawiamy na twórcze działania w różnych sferach, m.in. na niecodzienne doświadczenia i możliwości rozwoju naszych przedszkolaków, na międzynarodowość i szerzenie świadomości o innych kulturach poprzez nowoczesne zajęcia edukacyjne. Niewiele dzieci w tym wielu ma możliwość tak cennego doświadczenia. My im to oferujemy, m.in. przez udział w międzynarodowym, innowacyjnym projekcie edukacyjnym pt. „Across the Skyline – przez Horyzont”.

Dzieci miały możliwość uczestniczenia w warsztatach prowadzonych przez wykwalifikowanych trenerów z Indonezji i z Tajwanu. Zajęcia były prowadzone przy wsparciu QLT – firmy prowadzącej warsztaty z języka angielskiego w naszym przedszkolu oraz Kolegium Językowego w Chełmie. Czas upływał na wspólnych zabawach, śpiewie, grach, rozmowach w języku angielskim, a także poznawaniu języka rodzimego trenera. Zajęcia pozwoliły na przybliżenie dzieciom kultury egzotycznych krajów. Warsztaty cieszyły się też dużym zainteresowaniem ze strony rodziców.

Nauczycielki naszego przedszkola posiadają bogatą wiedzę metodyczną i merytoryczną, są praktykami w konstruowaniu programów autorskich, planowaniu, organizowaniu i prowadzeniu sytuacji edukacyjnych, imprez, uroczystości przedszkolnych. Chętnie dzieliły się swoją wiedzą i umiejętnościami ze studentami uczestniczącymi w praktykach.

Studenci przebywający u nas na praktyce mieli możliwość obserwacji pracy nauczycielek, a także samodzielnego prowadzenia zajęć z dziećmi. Bardzo chętnie uczestniczyli w organizacji uroczystości, konkursów i imprez przedszkolnych, często przybierając role postaci z bajek, co wpływało na uświetnienie wydarzeń przedszkolnych.

Miło nam było gościć młodych ludzi z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie, chętnych do pogłębiania wiedzy i umiejętności poprzez praktyczne zajęcia z dziećmi.

„Praktyka i wiedza droga do sukcesu” - nasze wspólne działania w ramach projektu

Nasza współpraca z Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Chełmie rozpoczęła się z chwilą utworzenia Katedry Pedagogiki.

Jeśli chodzi o prowadzenie zajęć ze studentami, mieliśmy już doświadczenie w tej kwestii, gdyż pojawiali się u nas w przedszkolu studenci z innych uczelni – lubelskich, kieleckich i warszawskich. Wówczas nasze kontakty z uczelniami polegały na zasadzie student – nauczyciel. Wszystkie informacje otrzymywaliśmy tylko od studenta i to najczęściej w formie skierowania i programu praktyk. Nigdy nie zdarzyło się, abyśmy otrzymywali informację zwrotną o odbytych praktykach od uczelni, bądź osoby sprawującej opiekę nad studentami z ramienia danej uczelni. Nie wiedzieliśmy zatem, jak dane jednostki naukowe odniosły się do naszych opinii, szczególnie w sytuacji, kiedy zmuszone byliśmy po zakończeniu praktyki studenta ocenić go negatywnie bądź na tyle krytycznie, żeby zastanowić się nad jego przyszłością w szkolnictwie. Brak takiej informacji nie pozwalał nam na przeprowadzenie analiz, wyciągnięcie wniosków, wprowadzenia zmian podnoszących jakość pracy ze studentami.

Nie wiedzieliśmy, czy student otrzymał wszystko, czego oczekiwał. Nie znaleźliśmy opinii drugiej strony, a każda informacja zwrotna, to możliwość lepszej organizacji, modyfikacji warsztatu pracy czy ukierunkowania pracy z kolejnymi studentami.

Z chwilą pojawienia się bezpośredniej współpracy z osobami organizującymi praktyki dla studentów z PWSZ w Chełmie pojawiło się wiele możliwości, zarówno dla nas, jak i uczelni.

Po pierwsze – wypracowaliśmy wspólnie narzędzia do przygotowania praktyk, oceniania studentów oraz wyciągania wniosków do dalszej współpracy.

Po drugie – tworzyliśmy od podstaw pewien schemat współpracy na linii przedszkole -uczelnia, który, naszym zdaniem, okazał się na tyle satysfakcjonujący, że był możliwy do wprowadzenia przy współpracy dla wszystkich placówek przedszkolnych. Każdą chęć zmiany w strukturze można było sygnalizować, przedyskutować, a potem wprowadzić ją po obustronnej akceptacji.

Po trzecie – bardzo dobry przepływ informacji pomiędzy przedszkolem a uczelnią dawał najwięcej możliwości. W naszym przypadku korzystaliśmy z pomocy studentów przy organizacji różnych zajęć, m.in. z tablicą interaktywną, spotkań w ramach Klubu Młodego Odkrywcy, organizacji I Festiwalu Przeszkolnych Talentów, wspólnego wyjazdu do Centrum Nauki Kopernik, prowadzenia warsztatów na terenie przedszkola dla zaprzyjaźnionych szkół podstawowych.

Po czwarte – możliwość monitoringu i ewaluacji. Na bieżąco, poprzez kontakty indywidualne nauczycieli z pracownikami uczelni, wymienialiśmy się informacjami dotyczącymi organizacji czy przebiegu praktyk. Dostosowywanie do potrzeb placówki, mam tu na myśli organizację różnych imprez, uroczystości, zajęć, spotkań itp., to był kolejny przejaw indywidualnego podejścia ze strony koordynatorek projektu z ramienia uczelni PWSZ w Chełmie. Również mieliśmy okazję do wyrażania swoich opinii dotyczących organizacji, oczekiwań zarówno naszych, jak i uczelni, programu praktyk oraz innych. Taka ewaluacja jest niezwykle cenna do dobrze przygotowanych i odbywanych praktyk.

Wcześniej stwierdziłam, że studenci uczestniczą często w naszych przedsięwzięciach. Chciałabym przedstawić jedno z nich.

Od września 2012 roku w naszym przedszkolu działa Klub Młodego Odkrywcy. Bardzo znaczącą rolę w jego działalności mają i będą mieć studenci, gdyż to przedsięwzięcia jest przedsięwzięciem długoletnim. Klub skupia dzieci zdolne, które szczególnie interesują się zjawiskami fizycznymi, technicznymi i chemicznymi. Inicjatorką całego przedsięwzięcia jest Pani Barbara Foryt, nauczycielka z 27-letnim stażem pracy, mająca ogromne doświadczenie zawodowe. Ideą przyświecającą pracom w

Klubie jest myśl Konfucjusza:

„Powiedz mi, a zapomnę;
Pokaż mi, a zapamiętam;
Pozwól mi zrobić, a zrozumiem”.

Jest to pierwszy w naszym regionie Klub Młodych Odkrywców Centrum Nauki Kopernik. Można więc powiedzieć, że jesteśmy pionierami tej działalności. Należymy do ograniczonej grupy testowej, gdyż projekt pierwotnie adresowany był tylko do młodzieży gimnazjalnej. Nasza praca w przedszkolu jest szczególnie obserwowana i ewaluowana przez CNK tak, aby doświadczenia, konkretne działania, program posłużyły w przyszłości dostosowaniu projektu do potrzeb najmłodszych Odkrywców. My swoimi działaniami musimy przekonać sceptyków, że to najmłodsze dzieci charakteryzuje naturalna ciekawość tego, co je otacza. Najlepszym sposobem zaspokojenia tej ciekawości są zabawy, podczas których dziecko samo poznaje siebie, otoczenie, zdobywa kolejne doświadczenia i umiejętności. Zabawy te stanowią podstawę wielokierunkowego rozwoju dziecka. Rozwijając umiejętność krytycznego myślenia, myślenia przyczynowo-skutkowego, porównywania i uogólniania, przyczyniają się do rozszerzenia horyzontów myślowych przedszkolaka. Poza tym wiedza i umiejętności zdobywane przez malucha mogą się stać inspiracją i pomostem do wiedzy na kolejnych szczeblach edukacji.

Zabawy badawcze, eksperymenty, zadziwią każdego przedszkolaka, nawet bardzo nieśmiałego, zachęca do działania, odkrywania, sprawdzania, szukania odpowiedzi. Dzieci nie muszą znać teoretycznych zasad poszczególnych doświadczeń, chociaż będą starały się je wyjaśnić. Wszak jak pisał Albert Einstein: „Ważne jest, aby nigdy nie przestać pytać!”. Nasze przedszkolaki są wiecznie ciekawe, ale nie dajemy im gotowych odpowiedzi. Jak Einstein czy jak każdy odkrywca, przedszkolaki też muszą je poszukać. Nauczycielki, często z pomocą studentów odbywających praktyki, tylko wspierają młodych naukowców, inspirując, dostarczając różnych akcesoriów i narzędzi. Przy każdej okazji pobudzana jest wyobraźnia i pomysłowość dziecka, stymulowana wiara w jego własne możliwości. Może wśród tych odkrywców już jest Einstein XXI wieku?

Zapraszając studentów Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej do ścisłej współpracy w ramach realizacji zadań Klubu Młodego Odkrywcy Przedszkola Miejskiego Nr 8, pokazujemy młodym, przeszłym nauczycielom, innowacyjne, nowoczesne metody pracy, które pozwolą odejść im od stereotypów, tak często krytykowanych przez współczesnych pedagogów i psychologów. Celem naszej współpracy jest wykształcenie u studentów twórczych postaw, odwagi w podejmowaniu wyzwań oraz sięganie po nowatorskie, niekonwencjonalne rozwiązania i metody pracy z młodym pokoleniem.

Nasza współpraca z PWSZ to nie tylko nauka studentów, ale również wymiana bardzo często ciekawych pomysłów, niestandardowych działań, których autorami są studenci. Taka forma współpracy na linii uczelnia – placówka oświatowa, to bardzo potrzebna i ciekawa forma nauki, wymiany doświadczenia, wspólnych inicjatyw i działań.

Partnerami wspierającymi nasze działania w ramach projektu to również: Urząd Miasta Chełm, Radio BON-TON, Nowy Tydzień Chełmski, TV Chełm oraz Trenerzy Centrum Nauki Kopernik Warszawa.

Z doświadczeń opiekuna praktyk studenckich w przedszkolu

Praca nauczyciela przedszkola jest piękna i ciekawa, ale też trudna i odpowiedzialna. Powinna o tym wiedzieć każda kandydatka i każdy kandydat na nauczyciela przedszkola, ponieważ pod ich opiekę zostaną w przyszłości oddane dzieci o bardzo jeszcze nieukształtowanej psychice i umysłowości.

Aby sprostać tym zadaniom, trzeba się wiele nauczyć, a jeszcze więcej zaobserwować i przemyśleć. Należy poznać główne elementy wiedzy ogólnej i pedagogicznej, ze szczególnym uwzględnieniem podstaw teorii wychowania przedszkolnego, zdobyć umiejętność poznawania dziecka i środowiska, w którym ono żyje oraz opanować formy i metody pracy z wychowankami. Nade wszystko trzeba jednak rozwinąć w sobie ważne właściwości, którymi jest życzliwość i opiekuńczy stosunek do dzieci oraz umiejętność odczytywania i rozumienia jego potrzeb.

W tym artykule chcemy podzielić się własną refleksją związaną z praktykami studenckimi odbywanymi się w naszym przedszkolu¹.

Od wielu lat nasza placówka współpracuje z PWSZ w Chełmie. Nauczyciele akademicy uczący metodyki ściśle współpracują z nauczycielami placówek, organizując im odpowiednie warsztaty, aby mogli pod naszym okiem, jako doświadczonych praktyków, rozbudzać zamiłowanie do zawodu nauczyciela i ćwiczyć określone umiejętności praktyczne.

W ramach tej współpracy realizujemy projekt pt.: „Praktyka i wiedza drogą do sukcesu”. Studenci mieli okazję zapoznać się z codzienną pracą opiekuńczo-wychowawczo-dydaktyczną i obowiązującą dokumentacją przedszkola.

W pierwszym roku realizacji projektu praktyki studenckie polegały na obserwacji pracy nauczyciela przedszkola – były to praktyki obserwacyjno-asystenckie. Pierwszy rok praktyk zakończył się zorganizowaniem w okresie wakacyjnym w naszej placówce „Szkoły letniej”. Nauczyciele wspólnie ze studentami przygotowali ciekawe formy spędzenia pobytu dzieci w przedszkolu, m.in. wspólne zajęcia edukacyjne, zabawy i gry na świeżym powietrzu oraz teatr sylwet na podstawie opowiadania Anny Świrszczyńskiej pt. „O wesolej Ludwiczce”, a także adaptację tekstu L. Krzemienieckiej „Z przygód Krasnala Hałabały”. Efektem „Szkoły Letniej” był zorganizowany „Festyn rodzinny”, podczas którego wszyscy wspólnie bawili się: dzieci, rodzice, studenci i nauczyciele.

Drugi rok praktyk opierał się na obserwowaniu i stopniowym włączaniu słuchaczy PWSZ do pracy opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznej nauczyciela.

W trzecim roku praktyk studenci – wyposażeni już w wiedzę i umiejętności w zgodzie z chronologią treści metodycznych podawanych przez nauczycieli akademickich PWSZ – samodzielnie prowadzili zajęcia dydaktyczne pod okiem opiekuna praktyk. Przygotowywali też różnorodne uroczystości zgodne z aktualnymi treściami programowymi przedszkola. Studenci mieli okazję sprawdzić się w roli aktora, scenografa i zaobserwować reakcje dzieci. Mieli też okazję do dokonywania analizy i wyciągania wniosków, do dalszego praktycznego działania w kontakcie z dzieckiem

Były to:

- „Światowy Dzień Misia”
- „Andrzejki”
- „Spotkanie z Mikołajem”

¹ Współautorkami tekstu są też: Antonina Świdarska, Marzanna Piech i Renata Kopka.

Scenariusz nr 1

Temat: „Światowy Dzień Misia”

Cele:

- Przybliżenie dzieciom obchodów Światowego Dnia Misia
- Rozwijanie umiejętności wspólnej zabawy
- Wdrażanie dzieci do poszanowania zabawek
- Integracja społeczności przedszkolnej

Metody:

- Podające – opowiadanie, pokaz, opis, obserwacja bierna
- Problemowe – rozmowa, dialog
- Eksponujące – żywego słowa, swobodnej ekspresji, przykładu osobowego,
- teatryk kukiełkowy, improwizacja muzyczno – ruchowa
- Praktyczne – zagadki

Formy pracy: zbiorowa, zespołowa, indywidualna

Środki dydaktyczne: postacie znanych misiów: Coralgol, Miś Uszatek, Kubuś Puchatek, sylwety do teatryku „Jak Kubuś Puchatek przygotowywał się do zimy”, zagadki muzyczne, piosenka „Pluszowy miś”, maskotki misiów dla każdego dziecka, miód, wafle, parawan, odtwarzacz CD

Przebieg uroczystości:

1. Powitanie dzieci
2. Zapoznanie z opowiadaniem o obchodach Światowego Dnia Misia
3. Wypowiedzi dzieci na temat swoich misiów
4. Zagadki muzyczne
5. Teatr sylwet pt. „Jak Kubuś Puchatek przygotowywał się do zimy” w wykonaniu studentów
6. Rozmowa na temat obejrzanego przedstawienia
7. Zabawa ruchowa przy piosence „Pluszowy miś”
8. Degustacja miodu – „misiowego” przysmaku





Scenariusz nr 2

Temat: „Andrzejkowe wróżby”

Cele:

- Zapoznanie dzieci z pięknem i bogactwem tradycji ludowych – wróżby Andrzejkowe
- Doskonalenie umiejętności wyrażania swoich pragnień i marzeń
- Doskonalenie umiejętności swobodnego wypowiedzania się na dany temat
- Wdrażanie do wspólnej i zgodnej zabawy

Metody:

- Podające – opowiadanie na podstawie legend i doświadczeń nauczyciela, objaśnienie, obserwacja bierna,
- Problemowe – rozmowa, samodzielnych doświadczeń, obserwacja czynna
- Ekspozycyjne – żywego słowa, swobodnej ekspresji, improwizacja muzyczno – ruchowa
- Praktyczne – zadań zamkniętych i ćwiczeń

Formy pracy: zbiorowa, indywidualna

Środki dydaktyczne: materiały do przeprowadzenia wróżb: kartki, wosk, miska, flamastry, koszyk, szpilka, świeczki, woda, talerzyk, emblematy nietoperzy, kartonowe serca, gałązki wiśni

Przebieg:

1. Wstęp – nawiązanie do tradycji obchodów i wierzeń związanych z obchodami andrzejek.
2. Zabawy i wróżby:
 - - „Magiczny klucz” – lanie wosku
 - - „Czarodziejskie serce” – szukanie przyjaciela
 - - „Kolorowe talerzyki” – kto, kim zostanie w przyszłości
 - - „Nasze buty” – czyj but pierwszy wyjdzie z sali
3. „Czarowanie” – zabawa ruchowa w rytm muzyki
4. „Taniec z balonami” – zabawa w parach przy muzyce
5. Rozmowa podsumowująca na temat wróżb andrzejkowych.
6. „Spełnione marzenia” – rozdanie gałązek wiśni do domu i czekanie na ich rozwinięcie w wigilię.



Scenariusz nr 3

Temat: Spotkanie z Mikołajem

Cele:

- Przybliżenie zwyczajów związanych z wizytą Mikołaja
- Dostarczenie dzieciom uczucia radości i zadowolenia ze wspólnych zabaw z Mikołajem i Elfami
- Doskonalenie umiejętności zbiorowego śpiewania piosenki witającej postać Mikołaja
- Wdrażanie dzieci do niwelowania obaw i lęku w kontakcie z Mikołajem i Elfami
- Integracja społeczności przedszkolnej
- Wdrażanie dzieci do przestrzegania zwrotów grzecznościowych

Metody:

- Podające – opowiadanie , obserwacja bierna,
- Problemowe – rozmowa, samodzielnych doświadczeń, dialog
- Ekspozujące – żywego słowa, swobodnej ekspresji, ilustracja ruchem tekstu, improwizacja muzyczna – ruchowa
- Praktyczne – zagadka

Formy pracy: zbiorowa, indywidualna

Środki dydaktyczne: listy do Mikołaja, upominki dla dzieci, scenografia, zagadka, magnetofon, płyta CD

Przebieg:

1. Powitanie dzieci przez nauczyciela - wprowadzenie w nastrój oczekiwania na przybycie Mikołaja
2. Powitanie gości oklaskami i piosenką „Ho, ho, ho Mikołaju”
3. Wywiad z Mikołajem i Elfami
4. Odczytanie listów dzieci przez przybyłe postacie
5. Festiwal piosenki przedszkolnej
6. Wręczenie prezentów dzieciom
7. Wspólne zabawy przy muzyce z Mikołajem i Elfami.
8. Pożegnanie gości.



Dzięki odbywanym praktykom w placówkach przedszkolnych przyszli nauczyciele zdobyli dobre przygotowanie do pracy z dzieckiem, tak jak my wcześniej zdobywaliśmy swoje pierwsze doświadczenia w trakcie studiów nauczycielskich.

Trudno wymienić wszystkie umiejętności i uzdolnienia, jakie cechować powinny nauczyciela podejmującego pracę w przedszkolu. Od jego postawy, cech osobowości, zainteresowań i poczucia odpowiedzialności zależy, czy spełni oczekiwania rodziców i społeczeństwa, czy stworzy swoim wychowankom radosne dzieciństwo i przygotuje ich należycie do następnego etapu życia, czyli nauki w szkole podstawowej.

Praca nauczyciela przedszkola to działalność twórcza, która wymaga ciągłego wzbogacania wiadomości i aktualizowania ich w oparciu o coraz to bogatsze osiągnięcia nauki pedagogicznej. Podstawą dobrej pracy wychowawczej jest świadome i twórcze stosowanie w praktyce przyswajanych wiadomości teoretycznych i praktycznych.

Funkcjonowanie nauczycielek – wychowawczyń przedszkola w zawodzie

Największy wpływ na efektywność procesu opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznego ma nauczyciel. Ma on realizować cele i zadania wychowawcze, a przede wszystkim powinien troszczyć się o wszechstronny rozwój osobowości wychowanków i przygotować ich do życia w teraźniejszym i przyszłym społeczeństwie. Aby rola nauczyciela była dobrze spełniona, powinien on charakteryzować się właściwą osobowością i skutecznym stylem działania.

Jednym z początkowych szczebli wychowania jest przedszkole, które – oprócz funkcji opiekuńczej – powinno prowadzić działalność dydaktyczną. Od czasu, kiedy przed przedszkolem postawiono nowe zadania, zmieniły się również wymagania wobec nauczycieli pracujących w tych placówkach. Nie może to już być tylko „pani przedszkolanka”, ale wykwalifikowany nauczyciel przedszkola.

Czynniki, jakie mogą wpłynąć na efektywność procesu opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznego, to przede wszystkim wysoka motywacja do pracy pedagogicznej, poziom satysfakcji z wykonywanego zawodu, poziom umiejętności planowania, określania celów pracy pedagogicznej, umiejętność informowania i komunikowania wiedzy oraz umiejętność korygowania i wyrównywania braków w rozwoju dziecka.

Specyficzne miejsce w systemie oświaty zajmuje wychowanie przedszkolne. Głównym jego celem jest wszechstronny rozwój dzieci. Cele i treści działalności pedagogicznej i wychowawczej w przedszkolu podporządkowane są naczelnym celem wychowania. Wynikają one z określonego systemu wartości, których źródłem jest kultura ludzka².

Do celów wychowania przedszkolnego zaliczyć należy:

- stworzenie atmosfery radości, warunków dla zabawy dzieci, zaspakajanie ich potrzeb biologicznych i psychospołecznych;
- czuwanie nad zdrowiem i bezpieczeństwem, kształtowanie postaw zdrowotnych dzieci, zapobieganie odchyleniom w ich rozwoju i wyrównywanie niedoborów;
- uspołecznienie dzieci, kształtowanie postaw charakteru, stosunku do pracy, rozwijanie uczuć rodzinnych, patriotycznych;
- rozbudzanie wrażliwości estetycznej w kontakcie z otoczeniem, przyrodą, sztuką, wyobraźni i ekspresji twórczej dziecka;
- rozwijanie procesów poznawczych, poszerzanie zasobu wiadomości i umiejętności w toku poznawania otoczenia społecznego, przyrody, technik, przygotowanie do szkoły i stworzenie właściwych warunków dla wstępnej nauki szkolnej rozpoczynanej z sześciolatkiem.

Jak na tym tle rysuje się obraz nauczyciela zmierzającego do wyznaczonych celów?

Nauczyciel to pracownik o uznanych przez władze oświatowe kwalifikacjach do nauczania i wychowania dzieci, młodzieży oraz dorosłych. Natomiast rola społeczno-zawodowa nauczycieli przedszkola rozumiana będzie jako system norm i wzorów zachowania społecznie utrwalanych, tzn. takich, które przypisane są wykonującym dany zawód przez społeczeństwo, a przyswajane przez adepta w trakcie przygotowania się do zawodu oraz w procesie socjalizacji.

Ze względu na złożoność oddziaływań nauczycielki przedszkola, jej role podzielić można na:

- wewnętrzne, spełniane na terenie przedszkola,
- związane ze środowiskiem przedszkola, przede wszystkim z rodzicami wychowanków,
- pozaszkolne, związane z działalnością w środowisku przedszkola, aczkolwiek nie powiązane bezpośrednio z procesem wychowania w przedszkolu³.

Proces wychowania dziecka jest bardzo złożony i trudny. Należy pamiętać, iż nauczyciel to niejedna ekipa wychowawcza. Bardzo duży wpływ na dziecko ma jego środowisko zewnętrzne. Zatem pojawia się konieczność działania w środowisku społecznym, w którym przebywa nasz wychowanek. Nauczyciel przedszkola musi orientować się w mechanizmach, jakim podlega otoczenie dziecka, aby swoimi działaniami wpływać na pozytywny kierunek przemian tego środowiska. Szybki wzrost wiedzy naukowej, przemiany w jej strukturze i coraz szersze stosowanie osiągnięć nauki praktycznej działalności człowieka stawiają w nowym świetle problem wymagań wobec nauczyciela.

² M. Kwiatkowska, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985, s. 29.

³ M. Kwiatkowska, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985, s. 132.

Jest rzeczą zrozumiałą, że aby właściwie przekazywać określony zasób informacji naukowej, trzeba mieć orientację w postępie naukowym dziedzin związanych z pracą nauczyciela. Wymaga to od nauczyciela przedszkola ciągłego doskonalenia swojego warsztatu pracy. Wiedza –zarówno naukowa, jak i dydaktyczna – musi być ciągle aktualizowana i pogłębiana. Dobry nauczyciel powinien ciągle doskonalić swoje umiejętności⁴.

Ogromne znaczenia dla działalności pedagogicznej nauczyciela ma uczestnictwo w kulturze, środowisku i społeczeństwie. Czołowe miejsce pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym zajmuje działalność wychowawcza. Nauczyciel przedszkola jest nośnikiem wartości, norm, ocen i wzorów zachowań. Powinien posiadać takie cechy osobowe, które umożliwiłyby właściwy rozwój sfery emocjonalno-motywacyjnej i społecznej dziecka, harmonijny rozwój jego osobowości.

Do podstawowych cech osobowości nauczyciela należy:

- zrozumienie potrzeby dziecka,
- umiejętność ich realizacji,
- zdolność indywidualnego zajmowania się dziećmi,
- gotowość do poznawania jego przeżyć i zainteresowań.

Bardzo duży wpływ na osiągnięcie efektów pedagogicznych ma integracja całego zespołu nauczycielskiego wokół dobra dziecka. Realizacja zadań zapewnia współzycie i współdziałanie zespołu pedagogicznego. Nauczyciel przedszkola, świadom stojących przed nim zadań, powinien przewidywać skutki swojego postępowania pedagogicznego. Musi pamiętać, że jest odpowiedzialny za swoją działalność przed dzieckiem, rodzicami, swoją grupą społeczną, władzami oświatowymi, a przede wszystkim przed własnym sumieniem.

Aby nauczyciel mógł sprostać zadaniom, które są przed nim stawiane, zarówno w zakresie kształcenia, wychowania, jak i opieki nad dzieckiem, potrzebne jest odpowiednie przygotowanie zawodowe. Nauczyciel musi zatem posiadać dostateczną wiedzę specjalistyczną, znajomość współczesnych technik jej przekazywania, wiedzę o dziecku, jego rozwoju psychofizycznym i środowisku rodzinnym dziecka; powinien wykazać wysoki stopień zaangażowania w pracę przedszkola i środowiska.

Wiedza nauczyciela stanowi podstawę umiejętności pedagogicznych, które są rozwijane w toku długotrwałej praktyki i systematycznie nabieranego doświadczenia. Na wiedzę nauczycielki składają się różnorodne treści:

- obejmujące informacje o psychofizycznym rozwoju dzieci i młodzieży, o prawidłowościach procesu opanowania wiadomości i umiejętności;
- dotyczące sposobów, metod i zasad postępowania nauczyciela z uczniami;
- odnoszące się do określonej specjalności przedmiotowej;
- zawierające informacje o sposobach poznawania świata oraz roli człowieka w świecie;
- podnoszące poziom umiejętności dydaktycznych w zakresie:
 - formułowania celów, do których ma zmierzać nauczanie,
 - dobieranie i układanie zadań przydatnych do realizacji celów,
 - kierowanie przebiegiem działalności poznawczej uczniów w trakcie przyswajania wiadomości,
 - kontroli uzyskanych efektów.

Umiejętność dydaktyczna nauczyciela jest bardzo specyficzna, gdyż przedmiotem oddziaływania jest dziecko jako żywy partner procesu dydaktycznego.

Praca przedszkola ulega ciągłym zmianom. Podnoszone są zagadnienia postępu pedagogicznego, nowatorstwa w zakresie wychowania i nauczania. „Nauczyciel jest wiecznym uczniem” oznacza, że stałe samokształcenie i utrzymywanie więzi z nauką jest warunkiem powodzenia w pracy i uznania ze strony wychowanków.

Ze względu na specyficzny charakter zawodu nauczyciela przedszkola nie można kierować się tylko poczuciem powinności. Praca ta stwarza możliwość sprawdzenia siebie, może urzeczywistnić chęć dawania siebie innym, zaspokoić poczucie odpowiedzialności, ujawniać swoje zdolności, wykazać się w działaniu. W pracy nauczyciela z dziećmi szczególnie niekorzystny jest oschły, bezduszny dystans⁵.

⁴ M. Maciaszek, *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*, Warszawa 1965, s. 37.

⁵ S. Kracewicz, *Rozważania nad etyką nauczyciela*, IWZZ, Warszawa 1987, s. 41.

Wychowawca nie może dostrzegać dziecka „ze swojego podwyższonego piedestału”, lecz traktować je jako małego człowieka o konkretnych cechach indywidualnych.

W wychowaniu konieczna jest indywidualizacja poczynań, wnikliwa obserwacja każdego dziecka⁶.

Prawidłowy wybór zawodu nauczyciela jest jednym z najważniejszych warunków wydajnej pracy. Pracować z powołaniem – to znaczy kierować się silnymi bodźcami, znajdując w niej zadowolenie.

KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA NAUCZYCIELKI PRZEDSZKOLA

Prosimy podkreślić wybraną (e) odpowiedź (dzi) lub uzupełnić brakujące informacje.

I. Zatrudnienie. Rozwój zawodowy.

1. Co przede wszystkim zdecydowało o wyborze pracy na tym stanowisku (w tym zawodzie) proszę wskazać:
 - a) wynagrodzenie finansowe,
 - b) prestiż stanowiska,
 - c) samodzielność w pracy,
 - d) atrakcyjność pracy,
 - e) sugestie rodziców,
 - f) sugestie koleżanek, kolegów.
 - g) tradycje rodzinne,
 - h) chęć pracy z dziećmi,
 - i) możliwość podwyższania kwalifikacji,
 - j) przypadek,
 - k) i inne (jakie?)
2. Jakie są główne źródła wiedzy Pani na temat postępowania pedagogicznego z małymi dziećmi?
3. Które z tych źródeł są najbardziej przydatne w Pani pracy zawodowej?
 - a) literatura metodyczna,
 - b) czasopisma,
 - c) audycje telewizyjne i radiowe,
 - d) inne (jakie?).....
4. Który z przedmiotów nauczanych na wyższej uczelni jest zdaniem Pani szczególnie przydatny w pracy zawodowej?
5. Co zmieniłaby Pani w obecnym systemie przygotowania kadr do pracy w placówkach wychowania przedszkolnego?
 - a) okres kształcenia,
 - b) liczbę przedmiotów,
 - c) liczbę godzin,
 - d) inne propozycje własne
6. Czy Pani zdaniem zatrudnienie na tym stanowisku wymaga posiadania wykształcenia pedagogicznego na poziomie wyższym?
 - a) tak
 - b) nie

⁶ M. Kwiatkowska, Z. Kopińska (red.), *Metodyka wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1972, s. 8.

7. Czy w Pani rodzinie istnieją tradycje w wykonywaniu zawodu nauczycielskiego, a w szczególności w dziedzinie wychowania?
- a) tak
 - b) nie
8. Czy aktualnie doskonalą Pani swoją wiedzę pedagogiczną?
- a) tak
 - b) nie

Jeśli tak to w jakiej formie, jeśli nie to dlaczego?.....

9. Jakie są zamierzenia Pani w zakresie podnoszenia własnych kwalifikacji w najbliższej przyszłości?
10. Jakie trudności napotyka Pani w pracy zawodowej?
11. Jaki poziom satysfakcji dostarcza Pani praca z małymi dziećmi w przedszkolu?
- a) bardzo niski
 - b) niski
 - c) średni
 - d) wysoki
 - e) bardzo wysoki
12. Jaki jest poziom Pani zadowolenia z obecnego stanowiska pracy (zawodu)?
- a) bardzo niski
 - b) niski
 - c) przeciętny
 - d) wysoki
 - e) bardzo wysoki
13. Jaki jest poziom motywacji do pracy pedagogicznej?
- a) bardzo niski
 - b) niski
 - c) średni
 - d) wysoki
 - e) bardzo wysoki
14. Jak ocenia Pani poziom własnego przygotowania do pracy pedagogicznej w następujących zakresach?
- a) planowania, określania celów pracy pedagogicznej (1.2.3.4.5)
 - b) metodyki pracy z osobami niepełnosprawnymi (1.2.3.4.5)
 - c) informowania, komunikowania (1.2.3.4.5)
 - d) korygowania i wyrównywania braków (1.2.3.4.5)

II. Dane osobowe.

1. Płeć
- a) kobieta
 - b) mężczyzna
2. Wiek
- a) do 25 lat
 - b) 26 – 30
 - c) 31 – 35

- d) 36 – 40
 - e) 41-45
 - f) powyżej 45 lat
3. Staż pracy pedagogicznej
- a) ogółem lat...
 - b) na stanowisku nauczycielki przedszkola lat.....
4. Poziom wykształcenia
- a) średnie ogólnokształcące
 - b) średnie pedagogiczne
 - c) Studium Nauczycielskie
 - d) wyższe magisterskie
5. Miejsce zamieszkania
- a) miasto wojewódzki
 - b) inne miasto
 - c) wieś

Bibliografia:

- Kwiatkowska M., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985.
- Maciaszek M., *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*, Warszawa 1965.
- Kracewicz S., *Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela*, Warszawa 1987.
- Kwiatkowska M., Topińska Z. (red), *Metodyka wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1972.
- Ratajek Z., *Wiedza i umiejętności pedagogiczne nauczycielek*, Warszawa 1987.

Pedagogiczne praktyki studenckie – wyzwania i możliwości. „Dobra praktyka – najlepszym nauczycielem”

Zespół Szkół Ogólnokształcących Nr 3 w Chełmie owocnie współpracuje z Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Chełmie, między innymi w ramach praktyk studenckich. Jedną z naszych wielu propozycji, w trakcie trwania praktyk studenckich, kierowanych do studentów jest możliwość poznania szkoły, zdobycia doświadczenia i porównania wiedzy teoretycznej z praktyką.

W szkole student odbywa praktyki w zakresie:

- sprawdzenia i zastosowania wiedzy merytorycznej, teoretycznej w praktyce,
- poznania Zasad Zarządzania Placówką Oświatową,
- zasad rekrutacji uczniów do szkoły,
- dokumentowania działań szkoły,
- pracy administracji,
- inne, w tym zapoznanie z najważniejszymi dokumentami szkoły, jak: Statut, Program Wychowawczy, Program profilaktyki zagrożeń, Roczny plan pracy szkoły...itp.

Praktyki studenci mogą odbywać w ciągu całego roku szkolnego. Grafiki praktyki jest ustalany indywidualnie (jest dostosowany do dyspozycyjności studenta).

Pytanie, co praktyki studenckie dają studentowi?

Korzyści dla Praktykantów:

- zdobycie ciekawego doświadczenia zawodowego,
- zdobycie nowych umiejętności oraz wiedzy na temat funkcjonowania szkoły,
- możliwość umieszczenia informacji o odbytej praktyce w swoim CV,
- nawiązanie nowych, ciekawych znajomości.

Ponadto w trakcie trwania praktyk:

- na studentów czekają ciekawe wyzwania i możliwość sprawdzenia wiedzy w praktyce,
- dalszy rozwój w zakresie wiedzy merytorycznej, teoretycznej, jak również zawodowej, praktycznej.

Podstawowym celem praktyki zawodowej jest nabycie umiejętności praktycznych, uzupełniających i pogłębiających wiedzę uzyskaną przez studenta w toku zajęć dydaktycznych na uczelni. Realizacja praktyk stwarza możliwość potwierdzenia i rozwoju kompetencji zawodowych studenta w ramach wybranego kierunku kształcenia, a także uzyskania wiedzy ogólnej i dziedzinowej, umiejętności praktycznego zastosowania wiedzy i ukształtowanie postaw wobec potencjalnych pracodawców i współpracowników.

Praktyki zawodowe dają studentom możliwość poznania oczekiwań potencjalnych przyszłych pracodawców względem pracowników. Student poprzez praktyki zawodowe ma szansę utrwalenia, zdemonstrowania i zweryfikowania swoich umiejętności, a także prezentacji chęci do pracy, co może w przyszłości ułatwić znalezienie satysfakcjonującej go pracy.

Studenckie praktyki mają w szczególności na celu:

- poszerzenie wiedzy zdobytej na studiach i rozwijanie umiejętności jej wykorzystania,
- zapoznanie studenta ze specyfiką środowiska zawodowego,

- kształtowanie konkretnych umiejętności zawodowych związanych bezpośrednio z miejscem odbywania praktyki,
- kształtowanie umiejętności skutecznego komunikowania się w organizacji,
- poznanie funkcjonowania struktury organizacyjnej, zasad organizacji pracy i podziału kompetencji, procedur, procesu planowania pracy, kontroli,
- doskonalenie umiejętności organizacji pracy własnej, pracy zespołowej, efektywnego zarządzania czasem, sumienności, odpowiedzialności za powierzone zadania.

Jakie korzyści czerpie student z praktyk studenckich? Są one zawarte w celach szczegółowych praktyki, a te obejmują:

- weryfikację wiedzy teoretycznej i umiejętności nabytych przez studentów podczas nauki na uczelni, w tym wykształcenie zdolności praktycznego zastosowania wiedzy nabytej w toku studiów (integracja wiedzy teoretycznej i praktycznej),
- poznanie przez studentów warunków i specyfiki pracy w różnorodnych zakładach pracy,
- doskonalenie zdolności planowania czasu pracy, skutecznej komunikacji we współdziałaniu z zespołem pracowników,
- kształtowanie spostrzegawczości oraz zdolności samodzielnego i krytycznego myślenia,
- poznanie środowiska zawodowego, przez obserwację i naśladowanie zachowań pracowników danej placówki oświatowej studenci poznają zakres swoich przyszłych obowiązków,
- możliwość dokonania oceny rynku pracy, poznanie przez studentów oczekiwań pracodawców względem przyszłych pracowników w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, w tym podstaw etycznych i porównanie ich z własnymi możliwościami na rynku pracy,
- nawiązanie kontaktów zawodowych, umożliwiających wykorzystanie ich w momencie poszukiwania pracy lub poszukiwania podmiotu do badań prowadzonych w ramach realizowanych prac kontrolnych, zaliczeniowych, a w przyszłości magisterskich.

Co praktyki studenckie dają nauczycielom, opiekunom praktyk i pracodawcom, dyrektorom placówek oświatowych, szkołom?

1. Sprawowanie funkcji opiekuna praktyk pedagogicznych zachęca nauczycieli do podejmowania działań doskonalących warsztat pracy oraz częstszych kontaktów z pracownikami uczelni.
2. Udział w seminariach, wykładach i spotkaniach z pracownikami uczelni są okazją dla nauczycieli do pracy nad własnym warszatem. Pozwalają aktualizować swoje wiadomości, umiejętności.
3. Opiekowanie się studentami wyzwala w nauczycielach pozytywną energię.
4. Prowadzenie zajęć dla studentów chroni nauczycieli przed rutyną.
5. Praca z przyszłymi nauczycielami chroni przed wypaleniem zawodowym, uzmysławia sens dążenia do własnego obrazu nauczyciela idealnego.
6. Umożliwia korzystanie z nowatorskiej wiedzy młodych ludzi i ich oryginalnych pomysłów.
7. Poprzez praktyki studenckie podnosi się efektywność działania placówki pedagogicznej jaką jest przedszkole, szkoła.
8. Podnosi się jakość kadry pedagogicznej w zakresie pełnienia funkcji opiekuna praktyk.
9. Wzrasta jakość kształcenia przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w społeczeństwie informacyjnym.
10. Pracodawcy mają możliwość poznać potencjalnych przyszłych pracowników, wykorzystać ich pracowitość i wiedzę, a także wpływać na dalszy przebieg ich studiów, w tym inspirować do podjęcia kształcenia w ramach szkoleń, kursów itp. w celu zdobycia określonych, pożądaných przez pracodawców kompetencji i umiejętności zawodowych.

Zastosowanie arteterapii w praktyce przedszkolnej. Realizacja projektu biblioterapeutycznego z dzieckiem z zaburzeniem uwagi

Wprowadzenie

Wpływ sztuki na człowieka badano już od dawna, a z czasem stał się ośrodkiem zainteresowania w coraz to szerszych kręgach naukowych, m.in.: pedagogiki, terapii zajęciowej, medycyny oraz psychologii¹. Sztuka stanowi, jak pisze Ewelina J. Konieczna, „podstawę do wszelkich działań wychowawczych, estetycznych oraz moralnego rozwoju człowieka”². Biblioterapia, jako jeden z rodzajów terapii, swym zakresem „nawiązuje do ogólnie pojętej sztuki, ekspresji twórczej i zmysłowych kontaktów z przyrodą”³ stąd też wykorzystana w działaniach praktycznych stanowi istotny element wspierający wychowanie.

Połączenie aspektu terapeutycznego oraz wychowawczego sztuki obserwujemy w arteterapii. Zatem arteterapia (z łaciny: *ars* - sztuka i *therapeuein* - leczenie) to terapia przez sztukę. Działania tego typu mają swoją długą tradycję, sięgając czasów starożytnych. W Polsce za pierwszego teoretyka uznaje się profesora Stefana Szumana, pedagoga i autora tekstu pt.: *Wpływ bajek na psychikę dziecka* (1928) oraz profesora Juliana Aleksandrowicza, lekarza-onkologa, który w latach 60. i 70. XX wieku świadomie „afirmował życie” przez działania plastyczne i muzyczne, czyli metody współczesnej arteterapii. Sam termin jest stosunkowo nowy i pojawił się w latach 40. XX wieku w Wielkiej Brytanii⁴. Poprzez obcowanie z szeroko pojętą sztuką dochodzi do zmian w psychice i zachowaniu dzieci i młodzieży. Pozornie może się wydawać, że nie ma nic odkrywczego w tego typu działaniach, bo każde dziecko ma kontakt ze sztuką już od najmłodszych lat, biorąc udział w różnego rodzaju działaniach artystycznych, malując, czytając i słuchając, będąc widzem i aktorem – jak stwierdza obecna podstawa programowa – przynajmniej raz w trakcie edukacji uczestniczy w przedstawieniu, gra w teatrzyku, rysuje, lepi itp.

Co więc przemawia za działaniami arteterapeutycznymi w przedszkolu czy szkole? Czy wystarczy realizować program wychowania plastycznego, by zajęcia te zaklasyfikować jako terapeutyczne? Byłoby to zasadnicze uproszczenie. Nawiązując do wypowiedzi profesor Wity Szulc, należy podkreślić różnicę między arteterapeutą (przykładowo biblioterapeutą w nawiązaniu do interdyscyplinarności terapii) a nauczycielem sztuki, która to zasada się w samym podejściu do przedmiotu jako nadrzędnego celu działań. Podsumujmy – terapeuta koncentruje się na problemach dziecka (czyli wielopłaszczyznowej diagnozie i sposobach praktycznego rozwiązania, gdzie sztuka jest środkiem), zaś nadrzędnym celem działań nauczyciela jest wprowadzenie wychowanka w świat sztuki⁵.

Biblioterapia jako dziedzina arteterapii

Osobiście interesuje mnie – jako terapeutę i pedagoga – terapeutyczny aspekt literatury wykorzystywany w biblioterapii. Termin biblioterapia pochodzi od połączenia dwóch wyrazów: *biblion* - książka i *therapeuo* – leczyć⁶. Należy w tym miejscu wyjaśnić za Ireną Borecką, że współcześnie nie identyfi-

¹ E.J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2007, s. 9-22.

² Ibidem, s. 9.

³ Ibidem, s. 15.

⁴ B. Kucharska, *Arteterapia*, [w:] *Mały Leksykon Pedagoga*, pod red. J. Karbownik, [w druku].

⁵ Por. W. Szulc, *Historia arteterapeutyki*, [w:] „Edukacja i Dialog” 2006, nr 8, s. 69.

⁶ Cyt. za E. J. Konieczną, op. cit., s. 110.

kujemy biblioterapii z procesem *stricte* medycznym, a książki nie pojmujemy już jako leku w ścisłym tego słowa znaczeniu⁷.

Po raz pierwszy nazwa ta została użyta w 1916 roku przez Samuela M. Crothersa⁸. Podstawy stworzył natomiast Nikołaj A. Rubakin, który zapoczątkował w Lozannie badania nad reakcjami jakie wywołuje książka na indywidualnych czytelników⁹. Biblioterapię na początku rozumiano jako lecznicze oddziaływanie książek i innych drukowanych materiałów czytelnicznych. W Polsce pojawiła się dopiero w latach 30. XX wieku¹⁰.

Szerokie pole działania i interdyscyplinarność biblioterapii sprawiają, że staje się ona coraz bardziej popularna i coraz częściej stosowana w różnorodnych dziedzinach nauki. Podstawową techniką jest tu czytanie ukierunkowane, czyli uwzględniające potrzeby i zainteresowania uczestnika procesu biblioterapeutycznego oraz działające w określonym celu¹¹. Konieczna wyjaśnia, że proces terapeutyczny, do jakiego dochodzi podczas arteterapii, związany jest z pojęciem terapii pedagogicznej, „która jest działalnością planową, wielopłaszczyznową, rozłożoną w czasie i prowadzoną w postaci kilku sesji terapeutycznych (...) działania skierowane są głównie na dzieci o niespecyficznym zachowaniu, zaburzonych w sferze rozwojowej i społecznej oraz do dzieci z trudnościami edukacyjnymi”¹².

Biblioterapia na gruncie samej pedagogiki rozumiana jest jako:

„proces edukacyjny, w którym pacjent uczy się sposobów radzenia sobie w trudnej dla siebie sytuacji. A oczekiwane przez terapeutę zmiany mogą nastąpić na trzech płaszczyznach (...) w zachowaniu, wierzeniach i uczuciach. Podstawową funkcją biblioterapii pedagogicznej jest kształtowanie postaw społecznie oczekiwanych”¹³.

Do realizacji powyższych zadań pedagogika XXI wieku wykorzystuje biblioterapię wychowawczą (rozwojową), odwołującą się do teoretycznych podstaw pedagogiki i teorii wychowania. Ustalenia te dotyczą ogólnych i szczegółowych zasad, metod pracy oraz rewalidacji ucznia, podstaw teoretycznych i praktycznych rozwoju psychoruchowego, przyczyn i symptomów jego zaburzeń oraz sposobów ich terapii realizowanych poprzez działalność praktyczną w procesie biblioterapii wychowawczej¹⁴.

Biblioterapia wychowawcza dzieli się na:

1. Biblioterapię klasyczną.
2. Terapię przez baśń.
3. Bajkoterapię.

Pod nazwą biblioterapii klasycznej kryją się systematycznie prowadzone zajęcia z dzieckiem, bazujące na utworze literackim wybranym przez nauczyciela. Warto przy tym podkreślić, że pedagog powinien uwzględnić preferencje czytelniczne, wiek uczestnika, oraz jego indywidualne potrzeby. Podstawę biblioterapii stanowi samorealizacja czy samookreślenie się jednostki bądź zmiana zaburzonej hierarchii wartości podczas procesu biblioterapeutycznego. Terapia poprzez czytanie – będąc używała tego terminu jako synonimu biblioterapii – kieruje się w swojej praktyce określonymi celami:

1. rewalidacyjnym – skierowanym do osób o obniżonej sprawności intelektualnej;
2. resocjalizacyjnym – obejmujący, tylko osoby niedostosowane społecznie;
3. profilaktycznym – mającym za zadanie zapobiegać tworzeniu się problemów natury emocjonalnej;
4. ogólnorozwojowym – nastawionym na realizację potrzeb związanych z danym wiekiem rozwojowym oraz szczegółowymi określonymi na podstawie diagnozy i obserwacji ucznia związanymi z:

⁷ Por. I. Borecka, *Biblioterapia w szkole. Poradnik dla bibliotekarzy*, Legnica 1998, s. 8.

⁸ Ibidem s. 110.

⁹ Por. *Biblioterapia - co to takiego?*, http://www.sp3gru.republika.pl/publikacje/tobolska_01.html, [25.12.2011].

¹⁰ Por. E.J. Konieczna, op. cit., s. 110.

¹¹ Por. M. Wójtowicz, *Scenariusze zajęć biblioterapeutycznych nie tylko dla uczniów z dysleksją. Terapia – zabawa – nauka*, Gdańsk 2010, s. 7.

¹² Ibidem, s.14-15.

¹³ Ibidem, s. 112.

¹⁴ Por. M. Czerwińska, *Czytelnictwo, a biblioterapia*, „Edukacja i dialog” 2006, nr 8, s. 70.

- zapewnieniem wsparcia psychicznego i duchowego;
- poprawą samopoczucia poprzez przeniesienie w fikcyjny świat literatury;
- podwyższeniem poczucia własnej wartości;
- kształtowaniem postawy empatii;
- wpływaniem na rozwój emocjonalny i dostarczanie stymulujących bodźców;
- oraz „wprowadzaniem jednostki w proces samowychowania stymulowaniem do postaw twórczych”¹⁵.

W realizacji wcześniej wymienionych celów ważne jest też dążenie do estetycznego wychowania, jakie dokonuje się pod wpływem kontaktu ze słowem pisany i czytany. Tym bardziej istotne jest, by biblioterapia i jej elementy stały się powszechnym elementem pracy edukacyjnej. Czytanie jako główny element procesu biblioterapeutycznego m.in. rozwija wyobraźnię, kształtuje refleksję i pamięć, pobudza do intelektualnego wysiłku i twórczych poszukiwań, przekazuje wiedzę o świecie i innym człowieku. Możliwości i zakres działania czytelnictwa wydają się nieograniczone.

„Odpowiednie formy stosowane w biblioterapii, takie jak: zajęcia integrujące, relaksujące, aktywizujące, ukierunkowane czytanie wybranych tekstów terapeutycznych, słuchanie, elementy dramy, muzykoterapii, niwelują negatywne emocje (lęki, stres, apatię, agresję) – dowodzi Mirosława Wójtowicz – Na sesjach biblioterapeutycznych panuje sprzyjający klimat, dzięki któremu uczestnicy przygotowują się do bezstresowej nauki (...) bez obaw i strachu przed kompromitacją czy złą oceną mogą zabierać głos i swobodnie wypowiadać się na dany temat, mogą liczyć na zrozumienie i pomoc w rozwiązywaniu swoich problemów. Są zachęceni do samodzielnej nauki, do kształtowania twórczej postawy, uczą się też osiągnięcia sukcesów na miarę swoich możliwości i zdolności.”¹⁶

Sztuka i literatura stanowią zatem niezastąpiony materiał w procesie kształcenia pełnej i wszechstronnej osobowości dziecka (szczególnie dziecka z zaburzeniami w rozwoju), uwrażliwiają na piękno świata społecznego i przyrodniczego¹⁷. Dlatego już od najwcześniejszych lat powinniśmy – jako pedagodzy – dbać o jak najliczniejsze kontakty naszych podopiecznych z literaturą. Na jej bazie należy rozwijać wrażliwość artystyczną oraz pobudzać do działań twórczych pozwalających na polisensoryczne poznanie przez dziecko otaczającego świata. Literatura wykorzystywana podczas zajęć korekcyjno-kompensacyjnych z elementami biblioterapii, pozwala na wspomaganie w toku ćwiczeń zaburzonych funkcji poznawczo – motorycznych oraz korekcję zachowania, może również przyczynić się w znacznym stopniu do poprawy relacji dziecka z najbliższym otoczeniem.

Od lat bliskie były mi dzieci, zwłaszcza te, które z wielu przyczyn odstawały od prawidłowego rozwoju. Sama pamiętam dzieciństwo, w którym – jako dziecko leworęczne i noszące okulary – stanowiłam obiekt żywego i niejednokrotnie przykrego zainteresowania dzieci w klasie. Z tych osobistych doświadczeń pozostało mi głębokie zrozumienie sytuacji oraz potrzeb dzieci z wszelkimi trudnościami i zaburzeniami w rozwoju, przekładające się na ich funkcjonowanie w domu i szkole. Od zawsze interesowała mnie też szeroko pojęta sztuka¹⁸.

Biblioterapia w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

W trakcie odbywania praktyk pedagogicznych w przedszkolu zauważyłam, iż większość nauczycieli podczas przerw w pokoju nauczycielskim uskarża się na niespokojne, nadpobudliwe dzieci, którym ciężko skupić na czymkolwiek uwagę. Jako osoba posiadająca wiedzę z zakresu wspomagania motoryki oraz terapii, a także interesująca się literaturą dziecięcą i jej terapeutycznym wpływem na najmłodszych, postanowiłam połączyć posiadane już przeze mnie wiadomości i stworzyć program

¹⁵ E.J. Konieczna, op. cit. s. 114.

¹⁶ M. Wójtowicz, op. cit., s. 7-8.

¹⁷ S. Lipina, *Metody Wychowania estetycznego w przedszkolu*, [w:] „Wychowanie i nauczanie w przedszkolu”. Poradnik metodyczny, red. I. Dudzińskiej, Warszawa 1983, s. 346, 350-355.

¹⁸ Jestem absolwentką wydziału Terapeuty Zajęciowego – Medycznego Studium Zawodowego im. Stanisławy Leszczyńskiej w Zamościu. Dnia 29 sierpnia 2008 roku uzyskałam dyplom potwierdzający kwalifikacje w zawodzie Terapeuty Zajęciowego.

zajęć wspierających rozwój dziecka z zaburzeniami uwagi oraz współwystępującymi zaburzeniami motoryki małej.

Podczas planowanej przeze mnie pracy poznałam zainteresowaną udziałem w tym przedsięwzięciu mamę chłopca, przejawiającego problemy z koncentracją uwagi oraz impulsywnością. To spotkanie w znaczący sposób wpłynęło na przyjęty przez mnie cel badawczy, czyli niwelowanie zaburzeń uwagi oraz wspomaganie motoryki małej dziecka.

Charakterystyka dziecka powstała w oparciu o analizę przeprowadzonych kwestionariuszy wywiadu. Mikołaj (lat 7) wychowuje się w pełnej rodzinie – oboje rodziców i oboje dziadków, wspólnie mieszkających w jednym domu. Chłopiec ma starsze siostry. Matka podczas ciąży nie była narażona na działanie czynników szkodliwych mających wpływ na rozwój dziecka w okresie płodowym. Maluch przyszedł na świat o czasie uzyskując 10 punktów w skali Apgar. Dziecko chętnie uczęszcza do przedszkola, nie chorował na żadne poważne choroby, nie był hospitalizowany, nie przyjmuje stałych leków oraz nie jest pod opieką żadnej poradni specjalistycznej. W okresie około 11 miesiąca życia chłopiec zaczął raczkować, a około roku – samodzielnie chodzić. Obecnie w zakresie rozwoju ruchowego dziecko sprawnie chodzi, biega i porusza się po schodach. Samodzielnie się ubiera i rozbiera (poza małymi problemami w zakresie zapinania guzików oraz innych czynności wymagających sprawnej koordynacji dłoni i palców). Samodzielnie się myje oraz spożywa pokarmy. Chłopiec jest praworęczny. W zakresie rozwoju umysłowego zna podstawowe kolory. Potrafi układać według wzoru i odwzorowywać proste elementy, lecz ich wykonanie jest niestaranne i niedokładne. Wypowiada się zrozumiale, ale nie pełnymi zdaniami. W zakresie działań matematycznych bierze aktywny udział. Chłopiec interesuje się grami komputerowymi oraz książkami, chętnie słucha opowiadań oraz wierszyków czytanych mu przez matkę, których główni bohaterowie to: wilkołaki, upiory, mali chłopcy jak Koszmarny Karolek. Do najchętniej wykonywanych przez dziecko zajęć należą: gra na komputerze, zabawa klockami Lego, gry planszowe. W zakresie prac wykonywanych przez dziecko rodzice wskazują budowanie z klocków, zabawy z bionice¹⁹, rozwiązywanie rebusów oraz zagadek.

W przedszkolu uczęszcza do grupy liczącej 29 dzieci – w tym tylko trzynaście dziewczynek. Jak wynika z wywiadu grupa jest zwykle cicha i spokojna oraz zdyscyplinowana, wyjątek stanowi Mikołaj i jego dwaj koledzy, którym często zdarzają się problemy z właściwym zachowaniem jak niechęć podporządkowania się zasadom panującym w grupie. Maluch wyróżnia się szczególną ruchliwością i impulsywnością. Mikołaj przejawia zachowania zmienne zależnie od sytuacji. Zdarza mu się łamać reguły i normy, czasami też nie wykonuje poleceń nauczyciela. Na nowe sytuacje reaguje zaciekawieniem oraz otwartością wobec nowo poznanych osób i rzeczy, posiada wzmoczoną potrzebę ruchu, chętnie współpracuje z rówieśnikami, pomaga kolegom, inicjuje zabawy. Przejawia problemy ze skupieniem uwagi na wykonywanej czynności oraz zabawie, zwłaszcza gdy istotne jest czekanie na sygnał lub swoją kolej, wtedy szybko się nudzi. Wykazuje również problemy z kontrolowaniem własnych emocji, lecz w większości wypadków stara się nad nimi panować. Niechętnie wykonuje wszelkie prace manualne, często nie doprowadza ich do końca, prace natomiast są niestaranne i chaotyczne. Podczas zapisywania szlaczków grafomotorycznych nieprawidłowo trzyma ołówek, ma problemy z utrzymaniem szlaczku w liniaturze. Posiada duży zasób słów, opowiada ciekawe i barwne historie. W zakresie obowiązków – jak wynika z analizy danych z kwestionariusza wywiadu – dziecko nie posiada żadnych obowiązków domowych, nie ma również stałej pory, o której kładzie się spać. Nie ma ustalonego rytmu dnia, uwzględniającego czas zabawy, posiłków czy określonych obowiązków. Wydaje się, że jedynym określonym porządkiem rytmu dnia jest pora przyjscia i wyjścia z przedszkola.

Zgodnie z powyższym sformułowane przeze mnie problemy badawcze, to: Czy i w jaki sposób podjęte działania biblioterapeutyczne wpłyną na niwelowanie występujących u dziecka dysfunkcji? Szczegółowe: Czy działania biblioterapeutyczne mogą stanowić skuteczną metodę wspomaganie rozwoju dziecka z zaburzeniem uwagi? Czy biblioterapia wpływa na zmniejszenie nasilenia objawów zaburzenia uwagi u dziecka w wieku przedszkolnym? Jakie działania podjęte w procesie biblioterapii miały wpływ na konkretne przejawy zaburzeń koncentracji uwagi u dziecka?

¹⁹ Bionicle – zabawki produkowane przez Lego Group od 2001 do 2010. Postaci składane z zestawów klocków mają przypisane określone cechy charakteru i umiejętności. Bionicle współcześnie są bohaterami książek, komiksów oraz filmów dla dzieci.

Przygotowanie do działań biblioterapeutycznych

Zajęcia biblioterapeutyczne mogą odbywać się na terenie szkoły oraz w innym miejscu zaadaptowanym do tego typu działań. W obu przypadkach ważnym elementem jest troska o zewnętrzne warunki towarzyszące procesowi aktywnego uczestniczenia w zajęciach. Skupieniu się na ich przebiegu i treści sprzyja miła atmosfera stworzona przez osobę prowadzącą, wykazującą troskę, otwartość, autentyczność, sympatię i empatię, umiejętność nawiązywania kontaktów z dziećmi. Jak dodaje I. Borecka, warto zadbać, aby sala zajęć sprawiała przytulne wrażenie (przez odpowiednią kolorystykę ścian lub zasłon). Należy jedynie pamiętać, by kolorystyka oraz cały wystrój tworzyły harmonię i niepotrzebnie nie dekoncentrowały i tak zaburzonej uwagi dziecka. Podstawową zasadą, jaką będziemy się tu kierować, to zasada – „im mniej tym lepiej”. Dlatego podczas zajęć w sali powinny znajdować się jedynie przedmioty potrzebne do przeprowadzenia zajęć w danym dniu. Na budowanie pozytywnych relacji z dzieckiem ma również wpływ dobrowolność udziału w zajęciach.

Praca z dzieckiem przebiega według modelu postępowania biblioterapeutycznego²⁰:

1. Diagnoza. Rozpoznanie problemów i potrzeb dziecka oraz przewidywanie skutków planowego działania biblioterapeutycznego. Narzędzia: rozmowa, wywiad, ankieta, obserwacja.
2. Projekt biblioterapeutyczny. Wyznaczenie celu terapeutycznego programu. Dobór tekstów. Atrakcyjna forma programu, by zachęcić do uczestnictwa. Planowane działania dostosowane do oczekiwań i możliwości dziecka. Prognozy pozytywne i negatywne. Narzędzia: scenariusze zajęć uwzględniające powyższe elementy.
3. Postępowanie biblioterapeutyczne. Realizowanie projektu. Na bieżąco dokonywanie ewaluacji biblioterapii. Techniki biblioterapeutyczne. Środki dydaktyczne i formy pracy.
4. Ewaluacja. Podsumowanie i wnioski. Ocena z perspektywy badacza i badanego.

Realizacja projektu

Realizacja projektu objęła pracę z dzieckiem w wymiarze trzech sesji terapeutycznych poprzedzonych wcześniejszym kontaktem i zabawą z dzieckiem. W działaniach biblioterapeutycznych wykorzystyłam techniki: czytanie wyselekcjonowanych tekstów przez prowadzącego, wspólne czytanie z dzieckiem, wykonywanie ilustracji do czytanego utworu obrazującej jego nastrój, wykonywanie prac plastycznych ilustrujących emocje dziecka, wywołane czytaniem utworem, dyskusja i wykonywanie prac w oparciu o tekst literacki. Inspiracje do prac zostały zaczerpnięte z własnych pomysłów oraz książek: *Prace plastyczne* autorstwa Anny Jabłońskiej i *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii* – Olgi Handfort i Wiesława Karolaka²¹.

Działania przebiegały w oparciu o niżej przedstawione scenariusze działań biblioterapeutycznych opracowane na podstawie opisanej wcześniej metodyki oraz uzupełnione o metody stosowane w pracy z tekstem w kształceniu literackim. Przed realizacją działań poprosiłam chłopca o namalowanie swojej ulubionej postaci z bajki oraz napisanie szlaczków grafomotorycznych. Dla zbadania poziomu sprawności grafomotorycznej przed działaniem. Jak powszechnie wiadomo, działaniom biblioterapeutycznym towarzyszy długotrwały ciąg zajęć składających się na proces korektywy i kompensacji. Ze względu na wytyczne związane publikacją artykułu oraz ograniczeniem stron pragnę jedynie zaprezentować część działań realizowanych z Mikołajkiem.

Spotkanie 1.

Scenariusz zajęć na podstawie fragmentów książki „Mikołajek” autorstwa Sempe i Gościnnego.

Temat zajęć: Przygoda z piórem.

Cele zajęć: cel ogólny: wspieranie dziecka w rozwoju motoryki, podwyższenie poczucia własnej wartości cele szczegółowe: integracja dziecka z terapeutą, usprawnianie motoryki małej poprzez działania twórcze, rozluźnienie mięśni oraz relaksacja całego ciała, stworzenie okazji do rozładowania skumulowanej energii i napięć, które przeszkadzają w prawidłowym funkcjonowaniu, wdrażanie do nauki pisanja, usprawnianie ekspresji ruchowej swobodnej oraz kontrolowanej.

²⁰ Z racji charakteru publikacji, przedstawiam go tylko skrótowo. Por. E. Tomasiak, *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Warszawa 1994; I. Borecka, op. cit.

²¹ Por. O. Handfort, W. Karolak, *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii*, Łódź 2007.

Forma pracy: indywidualna, grupowa. Techniki pracy: czytanie wyselekcjonowanych tekstów przez prowadzącego, dyskusja i wykonywanie prac w oparciu o tekst literacki. Środki dydaktyczne: blok rysunkowy, książeczka „Mikołajek”, flamastry, kredki, malowanka z postacią z Dana - Daniela Kuso z *Bakugana*.

Czynności nauczyciela (terapeuty) oraz dziecka	Uwagi oraz realizowane cele działań
<p>1. Zajęcia wstępne Przywitanie się z chłopcem. Nawiązanie życzliwego kontaktu.</p> <p>2. Zabawa rozluźniająco-odprężająca Proszę chłopca, aby usiadł sobie wygodnie na dywanie. Przed nim kładę czystą kartkę papieru oraz mazak. Proszę o wysłuchanie recytowanego przeze mnie wierszyka „Dom” z jednoczesnym rysowaniem treści wierszyka. Wierszyk: <i>To jest mój dom, słońce mieszka w nim, A z komina leci w niebo kolorowy dym To jest mój dom, wśród zielonych drzew Tuż za progiem odpoczywa Azor – wierny pies.</i> Wierszyk odczytuję dwukrotnie. Po wykonaniu pracy omawiam wraz z chłopcem wykonany rysunek. Trzymając rysunek w dłoniach, wprowadzam chłopca w treść dzisiejszych zajęć słowami: <i>to Twój domek, w podobnym domku mieszka mały Mikołajek, ma tyle samo lat co ty, posłuchajmy razem co mu się pewnego dnia przydarzyło...</i></p> <p>1. Biblioterapia właściwa: Czytanie głośne terapeuty fragmentów książki „Mikołajek” autorstwa Sempe i Gościnnego s. 123-131. Rozmowa o przygodzie Mikołajka²². Ze szczególnym zwróceniem uwagi na ulubione zajęcia Mikołajka (czytanie i rysowanie). Próba ukazania dziecku przyjemności z malowania i rysowania.</p> <p>2. Zabawa „Herb” Tworzenie własnego herbu z pierwszej literki imienia. Zadaniem dziecka jest stworzenie własnego herbu poprzez wykonanie. Dziecko otrzymuje pustą kartkę papieru, jego zadaniem jest odrysować swoją dłoń. Następnie w środku dłoni piszemy kontury literki „M” pierwszej literki</p>	<p>Zainteresowanie dziecka zajęciami. Rozluźnienie całego ciała, ćwiczenie koncentrowania się na słuchanym tekście przy jednoczesnym rysowaniu. Dwukrotne powtórzenie wierszyka.</p> <p>Podwyższanie własnej wartości chłopca.</p> <p>Ukazanie pozytywnych emocji związanych z działalnością plastyczną. Identyfikacja dziecka z głównym bohaterem. Usprawnianie motoryki małej oraz precyzji ruchów, ćwiczenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, poszerzanie zasobu leksykalnego.</p> <p>Podwyższanie własnej wartości, poprzez rozmowę o słabych i mocnych stronach oraz sposobach radzenia sobie z trudnościami. Łączenie pracy z zainteresowaniami chłopca w celu wyrobienia poczucia przyjemności z działań. Wiązanie zainteresowań z usprawnianiem motoryki małej.</p>

²² Mikołajek to kilkuletni chłopiec, główny bohater serii książeczek dla dzieci. Ciekawe historie, które przeżywa wraz z przyjaciółmi pozwalają dziecku przenieść się w świat fantastycznych, dostarczających pozytywnych przeżyć w procesie identyfikacji chłopca z głównym bohaterem, który jest w podobnym wieku. Pomysły Mikołajka na wyjście z różnych opresji oraz zachowanie w różnych sytuacjach, przy pomocy terapeuty mogą stanowić podstawę zmian w postrzeganiu siebie oraz najbliższego otoczenia.

<p>imienia chłopca. Przy wykonywaniu tego zadania terapeuta również wykonuje własne godło.</p> <p>Po wykonaniu zadania omawiamy wykonane prace. Terapeuta tłumaczy chłopcu na przykładzie Mikołajka oraz wykonanej pracy, że każda osoba posiada zalety oraz wady.</p> <p>3. Malowanie postaci Daniela „Dan’ a” Kuso²³. Ze zwróceniem uwagi na staranne wykonanie pracy. Omówienie i ocena wykonanej pracy.</p> <p>4. Zabawa rozluźniająco- relaksująca „Lustro”²⁴</p> <p>Terapeuta wraz z dzieckiem dzieci stają naprzeciw siebie. Jedno z nich wykonuje ruchy imitujące dowolną czynność, drugie stara się te ruchy dokładnie naśladować (lustrzane odbicie).</p> <p>5. Podsumowanie i omówienie dzisiejszych zajęć. Ewaluacja. Pochwała chłopca za aktywny udział. Zwrócenie uwagi na ewentualne nieprawidłowości w wykonaniu zadań. Ewaluacja Wręczam chłopcu kartkę z kółeczkiem, prosząc by ocenił swoją pracę, rysując odpowiednią „minę” wewnątrz otrzymanego balonika: – 😊 „Jestem z siebie zadowolony” – 😊 „Pracowałem dobrze” – 😞 „Mogłem pracować lepiej”</p> <p>Proszę o pokolorowanie balonika na jeden z zaproponowanych kolorów: – Czerwony jeśli – „Zajęcia bardzo mi się podobały” – pomarańczowy – „Zajęcia oceniam jako przeciętne” – żółty – „Zajęcia nie zainteresowały mnie”</p> <p>Rozmowa z chłopcem o tym, co sprawiło mu przyjemność, a co trudność podczas dzisiejszych zajęć. Posprzątanie miejsca pracy. Podziękowanie.</p>	
--	--

Uwagi po realizacji:

Dziecko chętnie pracowało z terapeutą, jednak prace wykonywane przez chłopca były niestaranne i nieestetyczne. Podczas spotkania dziecko wypowiadało się sporadycznie, najczęściej na zadawane pytania odpowiadało pojedynczym zdaniem.

²³ Dan Kuso to główny bohater ulubionej bajki chłopca pod tytułem „Bacugan”.

²⁴ Por. http://www.dlamamy.com.pl/?id_category=71&id_inf=319, [data dostępu: 16.04.2011].

Spotkanie 4.

Scenariusz zajęć na podstawie opowiadania o listku

Temat zajęć: Drzewo.

Cele zajęć: cel ogólny: wspieranie dziecka w rozwoju motoryki, podwyższanie poczucia własnej wartości.

Cele szczegółowe: integracja dziecka z terapeutą; usprawnianie motoryki małej poprzez działania twórcze; wyrażanie i nazywanie uczuć towarzyszącym nam na codziennie; stworzenie okazji do rozładowania skumulowanej energii i napięć, które przeszkadzają w prawidłowym funkcjonowaniu; wdrażanie do nauki pisania; usprawnianie ekspresji ruchowej swobodnej oraz kontrolowanej.

Techniki pracy: czytanie wyselekcjonowanych tekstów przez prowadzącego, dyskusja i wykonywanie prac w oparciu o tekst literacki. Środki dydaktyczne: mazaki, załącznik nr 1., przewlekanka „Drzewko”, fartuszek ochronny, podkładka, stare gazety do zabezpieczenia stolika, blok techniczny, farby plakatowe, świeca, czarny tusz kreślarski, duży miękki pędzel, mydło, patyczek ze ściętą końcówką lub inne narzędzie do wydrapywania, nakładka na ołówek ułatwiająca naukę prawidłowego chwytu.

Czynności nauczyciela (terapeuty) oraz dziecka	Uwagi oraz realizowane cele działań
<p>1. Przywitanie się z chłopcem. Nawiązanie do poprzednich zajęć.</p> <p>2. Zajęcia wstępne: zajęcie relaksacyjne. Rozpędzanie chmurki - zabawa relaksacyjna. Dziecko stoi swobodnie w rozkroku, naśladowując ruchy terapeuty. Wciąga powietrze nosem, płynnym ruchem kolistym unosi ręce – „rozpędzając chmurki” i kładąc je na stoliku przed nim. Ponieważ ręce „nie rozpędziły chmurki”, teraz przy powrocie rąk do pozycji wyjściowej pomagamy sobie dmuchaniem „rozpędzać chmurki”, wydychając powietrze.</p> <p>3. Zabawa w „moje uczucia”. Terapeuta porozpoczyna rozmowę o nastrojach, odczytuje zdania, prosząc dziecko o dokończenie, np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Czuję złość, gdy... (co się dzieje, co sobie wyobrażam?)</i> - <i>Czuję radość, zadowolenie, gdy...</i> - <i>Czuję smutek, rozpacz, gdy...</i> - <i>Czuję szacunek, podziw, gdy...</i> - <i>Czuję strach, lęk, gdy...</i> - <i>Czuję wstyd, gdy...</i> <p>Działanie aktywizujące:</p> <p>4. „Tańczące mazaki”. Dziecko otrzymuje kartkę papieru. Proszony jest o staranność. Prowadzący: <i>Pozwól tańczyć mazakom po papierze! Powinny pamiętać, że poza linią nie ma ich magicznej krainy, starają się zatem jej nie przekraczać.</i> Po tej komendzie</p>	<p>Relaksacja, wprowadzenie w atmosferę spokoju i wyciszenia.</p> <p>Nauka werbalizowania własnych odczuć i emocji.</p> <p>Aktywizowanie: poszerzanie zakresu ruchomości usprawnianie motoryki małej. Ćwiczenie precyzji ruchu, nie wychodzenia poza zaznaczony kontur, kierunku i odległości, nauka odpowiedniego chwytu narzędzia do pisania przy pomocy nakładki.</p> <p>Ukierunkowywanie uwagi dziecka. Wczuwanie się w odczucia innych. Rozwój motoryki, usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej, poszerzanie zasobu leksykalnego.</p>

<p>stara się wykonywać rytmiczne ruchy rękoma. Z kształtów takich jak: spirale, koła, wstęgi, fale, linie i punkty - <i>Twoje mazaki mogą tańczyć także parami. Weź po jednym do każdej ręki.</i> Na jednej kartce papieru tańczą teraz dwa mazaki. Mogą być one w różnych kolorach. Niektóre mazaki tańczą powoli, blisko siebie, inne są dzikie i wciąż uciekają od siebie.</p> <p><u>Biblioterapia właściwa:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Czytanie opowiadania o listku załącznik nr1. Ukierunkowanie uwagi dziecka. Omówienie treści opowiadania. 6. Zabawa manipulacyjna „Moje drzewko” Ćwiczenia motoryki małej z wykorzystaniem przewlekanki. Zadaniem dziecka jest udekorować drzewko przy pomocy listków i jabłuszek, przewlekając sznurek dołączony do drzewka i przymocowując w ten sposób otrzymane od terapeuty elementy. 7. Wydrapywanka²⁵ Arkuszyk papieru zamalujemy farbami plakatowymi, używając wesołych kolorów. Suchą pokrytą barwnymi plamami kartkę, nacieramy świecą, rysując bardzo blisko siebie pionowe, koliste i poziome linie. Potem sprawdzamy dokładność pracy opuszkami palców, przesuując po kartce. Jeśli natrafimy na miejsca szorstkie, nacieramy je raz jeszcze. Powierzchnia musi sprawiać wrażenie śliskiej. Następnie zamaluj ją czarnym tuszem kreślarskim. Przed rozpoczęciem pracy należy namydlić pędzel, aby zapobiec siekaniu tuszu. 8. Animacja²⁶ W przerwie między schnięciem kartonu pomalowanego farbą do naszej wydrapywanki. Zajmujemy się tworzeniem ruchomej animacji rysunkowej. Podaję dziecku blok, nożyczki oraz flamastry. I wraz z nim wycinam ze zgiętej na pół kartki z dłuższego boku prostokąt. Po wycięciu prostokąta proszę, aby 	<p>Usprawnianie motoryki małej, rozwijanie fantazji.</p> <p>Ekspresja plastyczna, Nauka etapowego wykonywania pracy oraz doprowadzania jej do końca, aby zobaczyć efekt.</p> <p>Zaciekawienie chłopca praktycznym wykorzystaniem działalności plastycznej. Rozwój precyzji ruchów poprzez kreatywną zabawę. Nauka prawidłowego chwytu.</p> <p>Zwracamy uwagę na bezpieczne posługiwanie się nożyczkami oraz patyczkiem do wydrapywania.</p>
--	---

²⁵ Pat. A. Jabłońska, *Zabawy plastyczne*, Warszawa 1997, s. 32-33.

²⁶ *Ibidem*, s. 18-19.

<p>dziecko namalowało na nim jakąś postać, potem wraz z dzieckiem udają się do szyby, do której przykłada my stworzoną tak książeczkę - czysta strona pozostaje na zewnątrz, a zrobiony przed chwilą obrazek prześwituje. Wykorzystujemy tę właściwość i jeszcze raz rysujemy podobną postać, tylko tym razem zmieniamy wyraz twarzy oraz pozę. Następnie kładziemy naszą książeczkę na stole i zaczynając od prawego brzegu nawijamy ciasno na flamaster, zwijając w rulonik. Potem energicznie zwijamy i rozwijamy rulon animując naszą postać.</p> <p>9. Omówienie i podsumowanie zajęć. Pochwalenie Mikołaja za aktywny udział oraz efekty prac.</p> <p>10. Ewaluacja. Rozmowa z chłopcem na temat dzisiejszych zajęć. Analiza prac.</p>	
--	--

Uwagi po realizacji:

Chłopiec uważnie słucha, po wysłuchanym opowiadaniu potrafi opowiedzieć przebieg wydarzeń, jego wypowiedzi są znacznie bogatsze niż na początku, sam inicjuje zabawy, wymyśla role, podczas pracy zadaje pytania, co świadczy o jego zainteresowaniu. Tworzy ciekawe prace, stara się wykonywać je wolniej i staranniej. Dzięki wykorzystaniu nakładki na kredki chłopcu łatwiej panować nad zakresem ruchów dłoni, to ułatwia mu pisanie i malowanie.

Przedstawione powyżej przykłady realizacji działania biblioterapeutycznego stanowią jedną z form praktycznego wsparcia przez szkołę i pedagoga – dziecka z deficytem uwagi. Działania biblioterapeutyczne ukierunkowane na potrzeby i zainteresowania wychowanka, stanowiły pozytywny bodziec dla dziecka, które zwykle łączyło wykonywanie czynności, z którymi sobie nie radziło, z negatywnymi emocjami oraz przekonaniem o ich bezcelowości – szczególnie mając w pamięci wcześniejsze niepowodzenia.

Działania realizowane przeze mnie wpłynęły na poszerzenie zakresu pozytywnych przeżyć u dziecka, przełamały niechęć wobec prac manualnych. Ukazały chłopcu, iż nie zawsze pokonywanie własnych słabości, wynikających z przyczyn niezależnych od dziecka, stanowi coś przykrego i nudnego. Chłopiec bardzo chętnie uczestniczył w zajęciach, a atmosfera zrozumienia, cierpliwości i życzliwości pozwoliła na zbudowanie pozytywnej więzi. Poprzez dostrzeganie pozytywnych aspektów oraz starań w każdym działaniu chłopca mogłam znacząco wpłynąć na podwyższenie jego wartości we własnych oczach. Mikołaj z coraz większym zainteresowaniem oczekiwał na kolejne zajęcia. Odpowiednia intonacja, barwa głosu oraz gestykulacja czytanych tekstów oraz połączenie ich z aktywnością artystyczną wpłynęły na:

- zwiększenie precyzji ruchów motoryki małej,
- poszerzenie zakresu koncentracji, spostrzegawczości,
- uświadomiły celowość ograniczania przestrzeni konturem,
- usprawiły koordynację oko- dłoni,
- kształtowały nawyk prawidłowego trzymania narzędzia pisarskiego,
- poszerzyły zainteresowanie dziecka literaturą,
- wzbogaciły słownictwo,
- poprzez identyfikację chłopca z głównymi bohaterami ulubionych bajek wpływały wychowawczo na wzmacnianie poczucia sprawstwa,
- połączenie zabaw relaksacyjnych z aktywnością ruchową pozwoliło pohamować impulsywność i wyciszyć dziecko.

Całokształt działań pozwolił na zapobieganie pogłębiania się zauważonych problemów oraz na wspieranie jego prawidłowego rozwoju.

Zakończenie – refleksje i wnioski

Zajęcia z elementami działań biblioterapeutycznych to ciekawa forma pracy z dzieckiem, jaką może zrealizować każdy pedagog prowadzący zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w przedszkolu i szkole. Wynika to bowiem z czysto praktycznych realiów procesu kształcenia i wychowania – nauczyciel, mający pod opieką w przedszkolu lub szkole, liczną gromadkę dzieci nie zawsze jest w stanie tak dostosować prowadzone działania, aby ująć indywidualne zainteresowania i predyspozycje wszystkich swoich uczniów, zwłaszcza tych z obniżonym poczuciem wartości i nadpobudliwością psychoruchową.

Tego typu praca wymaga wzmoczonej uwagi, a wcześniej sporego nakładu czasu podczas przygotowania środków dydaktycznych. Efekty, jakie jednak możemy osiągnąć, wynagrodzą nam wszelkie wysiłki.

Podsumowując, przeprowadzone działanie stanowi jedynie tylko pewien etap biblioterapii, ukazując praktyczne zastosowanie książki w korekcji i wsparciu w rozwoju dziecka z deficytem uwagi.

Bibliografia:

- Borecka I., *Baśń, bajka, bajeczka w terapii pedagogicznej*, [w:] *Kurs z zakresu terapii przez sztukę*, Wrocław 1999.
- Borecka I., *Biblioterapia w szkole. Poradnik dla bibliotekarzy*, Legnica 1998.
- Czerwińska M., *Czytelnictwo, a biblioterapia*, „Edukacja i dialog” 2006, nr 8.
- Handfort O., Karolak W., *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii*, Łódź 2007.
- Ippoldt L., *Biblioterapia w związkach z innymi naukami*, „Biblioterapeuta” 2000, nr 4.
- Jabłońska A., *Zabawy plastyczne*, Warszawa 1997.
- Kucharska B., *Arteterapia*, [w:] *Mały Leksykon Pedagoga*, pod red. J. Karbowniczek, Warszawa 2013 [w druku].
- Lipina S., *Metody Wychowania estetycznego w przedszkolu*, „Wychowanie i nauczanie w przedszkolu”. *Poradnik metodyczny*, red. I. Dudzińskiej, Warszawa 1983.
- Szulc W., *Historia arteterapeutyki*, [w:] „Edukacja i Dialog” 2006, nr 6.
- Wójtowicz M., *Scenariusze zajęć biblioterapeutycznych nie tylko dla uczniów z dysleksją. Terapia – zabawa – nauka*, Gdańsk 2010.

Twórcza postawa nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym

Czym jest twórcza postawa nauczyciela?

Współczesne rozumienie terminu twórczość w zasadniczy sposób zmieniło się w odniesieniu do jego znaczenia w przeszłości. Obecnie upowszechnia się przekonanie, iż każdy człowiek jest potencjalnym twórcą, a aktywność i twórczość jednostki są naturalną, wrodzoną potrzebą i cechą wszystkich ludzi.

Pojęcie twórczości, pomimo powszechnego występowania zarówno w mowie potocznej jak i w tekstach naukowych różnorodnych dyscyplin jest niezmiernie trudne do zdefiniowania. Przyczyną niejednoznaczności tego terminu jest m.in. fakt, iż pojęcie to zostało zaczerpnięte „przez nauki społeczne z języka potocznego i z języka tradycyjnej humanistyki, jego dzieje odzwierciedlają wielowiekowe tradycje kultury europejskiej”¹. Ponadto wielu badaczy i autorów eksponuje lub absolutyzuje tylko jeden wybrany aspekt zjawiska twórczości, pomijając inne lub minimalizując ich znaczenie. W efekcie tego działania tworzone są definicje niepełne lub kontekstowe. Inna przyczyna wynika z różnorodności przyjmowanych w refleksji teoretycznej i badaniach nad twórczością założeń antropologicznych, teoretycznych i metodologicznych².

Włodzimierz Szewczuk twórczość ujmuje jako:

„działalność człowieka, której efektem jest wzbogacanie sposobów życia człowieka, jego poznania rzeczywistości – także samego siebie, wzbogacanie świata kultury w najszerszym słowa znaczeniu. Wbrew opartej na idealistycznej koncepcji, tradycji, ograniczającej pojęcie twórczości do obszaru sztuki, literatury i nauki, nie ma takiej dziedziny działalności, w której nie byłoby miejsca dla twórczej aktywności człowieka”³.

Definicja ta ukazuje twórczość w szerokim kontekście, jako działanie właściwe dla każdej dziedziny aktywności ludzkiej.

Czym jednak jest twórczość w kontekście pedagogicznym? Jan Banasiak postawę twórczą pracy pedagogicznej definiuje jako:

„tendencję do rozwiązywania problemów zawodowych w sposób polegający na produktywnym poszukiwaniu nowatorskich rozwiązań, ich weryfikacji możliwie naukowymi metodami oraz na instrumentalnym potraktowaniu wyników tej weryfikacji, co stanowić powinno gwarancję uzyskania w podejmowanym działaniu rezultatów lepszych niż w działaniu opartym na tradycyjnych schematach”⁴.

Powyższe określenie postawy twórczej akcentuje dwa zasadnicze działania. Pierwsze z nich polega na stałym poszukiwaniu lepszych, bardziej efektywnych rozwiązań, drugie natomiast odnosi się do weryfikacji postępowania pedagogicznego, obiektywnej oceny, ewaluacji, co z kolei pozwala na podejmowanie kreatywnych inicjatyw i doskonalenie pracy pedagoga, zerwanie ze sztywnymi ograniczeniami i rutyną.

¹ Por. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, t. VI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 841.

² *Ibidem*, s. 841

³ *Słownik Psychologiczny*, Warszawa 1977, s. 308-309.

⁴ J. Banasiak, *Z rozważań o nauczycielu twórczym*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1975, nr 2, s. 93.

W dziedzinie wychowania i kształcenia działanie twórcze opiera się na planowaniu i realizacji „nowych produktów edukacyjnych” jak:

„określanie i kształtowanie nowych cech osobowości uczniów, na oferowaniu nowych rodzajów usług edukacyjnych, na obejmowaniu kontrolą wychowawczą nowych dziedzin jednostkowego doświadczenia, na doborze nowych kategorii użytkowników do sytuacji wychowania itp.”⁵

Twórcza praca pedagogiczna pozwala na elastyczne działania odpowiadające potrzebom edukacyjnym zmieniającej się rzeczywistości. Twórczość w aspekcie pedagogicznym ściśle wiąże się również ze wzbogacaniem doświadczenia o nowe elementy, oznacza to projektowanie i realizowanie innowacyjnych i bardziej efektywnych rozwiązań⁶. Twórczość powinna być działaniem wpisanym w pracę pedagogiczną, należy ją pojmować nie tylko w kategoriach możliwości, ale również w kategorii konieczności.

Jak definiuje się zdolności?

Pojęcie „zdolność” przez wielu psychologów i pedagogów rozumiane jest jako indywidualna właściwość osobowości człowieka, której nie można sprowadzić do wykształconych nawyków, ale dzięki której można kształtować różnego rodzaju nawyki, sprawności i umiejętności⁷.

Franz Mönks zakłada, że:

„zdolności są indywidualnym potencjałem ujawniającym się poprzez wybitne osiągnięcia w jednej lub wielu dziedzinach”⁸.

Pojęcie „zdolność” określa się również jako właściwości psychiki człowieka, które warunkują możliwości skutecznego działania w jakiejś dziedzinie oraz przy wykonywaniu równych zadań. Zgodnie z powyższą definicją zdolności rozumiane są w dwojaki sposób: po pierwsze jako uzdolnienia umysłowe lub psychomotoryczne, które są wrodzonym potencjałem – tak zwane zdolności naturalne; po drugie – jako zdolności umożliwiające wykonywanie działań na wysokim poziomie w konkretnym polu aktywności, określane jako specyficzne zdolności ludzkie.

„Zdolności” utożsamiane są z „uzdolnieniami”, które rozumie się jako zdolności kierunkowe (uzdolnienia specjalne lub talent), czyli takie właściwości jednostki które pozwalają na uzyskiwanie wysokich osiągnięć w danej dziedzinie aktywności. Istotnym pojęciem w kontekście zdolności i edukacji osób zdolnych jest termin „zdolności twórcze”, który oznacza właściwości pozwalające na dostrzeganie problemów oraz ich rozwiązywanie w nowy, niespotykany i oryginalny sposób.⁹

Analiza powyższych informacji pozwala wysnuć wniosek dotyczący konieczności kształcenia nauczycieli w zakresie edukacji ku twórczości. Pedagodzy powinni wspierać rozwijanie zdolności u uczniów poprzez „towarzyszenie dziecku w rozwoju, dając mu prawo do twórczego kreowania siebie, tworzyć warunki działania, inspirować, motywować go do aktywności”¹⁰. Dlatego też nadrzędnym celem w pracy nauczyciela jest wykształcenie u uczniów postaw i umiejętności oraz dostarczenie im wiedzy z zakresu twórczego rozwiązywania problemów, co pozwoli w przyszłości im na twórczość w konkretnej dziedzinie¹¹.

⁵ R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna*, Warszawa 1994, s. 10.

⁶ Ibidem, s.10.

⁷ B. Hornowski, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Warszawa 1978.

⁸ W. Limont, *Uczeń zdolny*, Sopot 2010, s. 16.

⁹ Ibidem, s. 17,18.

¹⁰ G. Poraj, *Kształtowanie postawy twórczej w edukacji szkolnej*, [w:] red. M. Partyka, *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, Warszawa 2000, s. 69.

¹¹ W. Limont, *Uczeń zdolny...*, op. cit. s.182.

Jak rozpoznać ucznia zdolnego?

Wielu współczesnych autorów podejmuje próbę charakterystyki ucznia zdolnego. W związku z tym w literaturze znajdujemy różnorodne opisy cech dzieci wybitnie uzdolnionych. Na podstawie analizy badań przeprowadzonych przez Lewisa M. Termana przyjęto, że iloraz inteligencji powyżej 140 w skali Stanford-Bineta może być wyznacznikiem szczególnych zdolności ucznia.

Autor ten, bazując na własnych badaniach naukowych, zauważa, że dzieci zdolne „charakteryzują się dobrym zdrowiem, wcześniej zaczynają chodzić oraz mówić (...) cechują się dużą ciekawością, szybkim tempem myślenia, dużą wiedzą, dobrą pamięcią, bogatym słownictwem, zainteresowaniem liczbami”¹².

Na podstawie powyższych cech można stwierdzić, że dzieci zdolne już na wczesnym etapie rozwoju wykazują symptomy, które świadczą o ich wybitnych uzdolnieniach. Terman podkreśla również, że dzieci zdolne osiągają wysokie wyniki z przedmiotów szkolnych, które mają abstrakcyjny charakter. Dzieci te najchętniej pracują samodzielnie, ponadto preferują pracę lub zabawę ze starszymi kolegami.

Z kolei Irena Borzym uważa, że:

„dzieci zdolne szybciej i łatwiej przyswajają wiedzę, lepiej przystosowują się do nowych warunków, cechuje ich większa plastyczność w uczeniu się. od najwcześniejszych lat życia traktują naukę jako przyjemną zabawę, uczenie się sprawia im radość”¹³.

Autorka – podobnie jak Lewis Terman – podkreśla, że uczniowie uzdolnieni zazwyczaj pracują pojedynczo lub też z innymi dziećmi o porównywalnym stopniu zdolności. Dzieci szczególnie zdolne wykorzystują zdobytą wiedzę w nowych oraz nieznanymi sytuacjach, ponadto potrafią rozwiązywać problemy w twórczy i oryginalny sposób. Interesują się nowymi problemami i zagadnieniami, a ich zainteresowania mają szeroki zakres i są różnorodne.

Dzieci zdolne mają rozwiniętą wyobraźnię, dużą intuicję, są otwarte na nowe doświadczenia, wykazują się pracowitością i wytrwałością w dążeniu do obranych celów. Często cechuje je również samodyscyplina i samokontrola, odporność w sytuacjach stresowych, silna wola oraz chęć podejmowania ryzyka, co sprzyja braniu odpowiedzialności za podejmowane działania, sukcesy i porażki. Uzdolnieni wychowankowie przejawiają wiarę w siebie, są niezależni w podejmowaniu własnych decyzji czy też wyciąganiu wniosków, są dociekliwi i charakteryzują się wysoką samooceną. Według J.L. French uczniowie zdolni są „dobrze przystosowani społecznie i lubiani przez swoich kolegów, są często wybierani na przyjaciół.”¹⁴ Maria Tyszkowa podjęła się próby określenia wartości jakie cenią uczniowie zdolni, znalazły się tu: „twórczość, praca, piękno, prawda i miłość, dobro i wolność, godność własna i wrażliwość moralna”¹⁵.

Dzieci uzdolnione wykazują wybitne zdolności w konkretnych dziedzinach wiedzy. W myśl koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardnera mogą być to zdolności w zakresie: inteligencji językowej, logiczno-matematycznej, przestrzennej, muzycznej, cielesno-kinetycznej, interpersonalnej, intrapersonalnej i przyrodniczej. Gardner zaznacza, że jego koncepcja odnosi się do inteligencji, jednak jak zauważa Wiesława Limont „wielu badaczy uważa ją za jedną z bardziej interesujących teorii zdolności. Mimo licznych głosów krytycznych wskazujących na brak naukowych podstaw tej teorii weryfikujących ją badań empirycznych, koncepcja ta jest atrakcyjna dla nauczycieli ze względu na swoją klarowność i prostotę, które pozwalają na tworzenie programów edukacyjnych rozwijających zdolności jednostki już od najwcześniejszych lat życia”¹⁶.

¹² W. Limont, *Uczeń zdolny...*, op. cit. s.90.

¹³ Ibidem, s.93.

¹⁴ J.L. French, *Dzieci szczególnie uzdolnione-badania i metody kształcenia*, w: *Metody pedagogiki specjalnej*, red. N.G. Haring, R.L. Schiefelbusch, Warszawa 1977, s. 463.

¹⁵ W. Limont, *Uczeń zdolny...* za M. Tyszkową. op. cit., s. 94.

¹⁶ Ibidem, s. 48.

Jak nauczać uczniów zdolnych?

Edukacja uczniów zdolnych za priorytet uważać powinna stwarzanie dzieciom optymalnych warunków rozwoju w procesie kształcenia. Wybitne młode jednostki potrzebują programów edukacyjnych dostosowanych do ich „możliwości i potrzeb poznawczych, emocjonalnych, społecznych i estetycznych”¹⁷.

W kształceniu uczniów zdolnych relewantne znaczenie ma proces indywidualizacji i przystosowanie dzieci do samodzielnego uczenia się, niezależnego od wpływu środowiska. Na czym polega jednak indywidualizacja kształcenia? Jak zauważa Wiesława Limont proces ten wiąże się z „akceptowaniem i uwzględnianiem indywidualnych różnic między uczniami i z dostosowaniem do nich celów, treści i metod nauczania. Różnice indywidualne mogą dotyczyć zdolności ogólnych, uzdolnień kierunkowych, zainteresowań, tempa pracy, stylów poznawczych, i innych właściwości osoby”¹⁸. Grażyna Poraj prezentuje formy kształcenia zindywidualizowanego w nauczaniu uczniów zdolnych, zalicza do nich:

- „szkoły dla uczniów zdolnych,
- klasy uczniów wyselekcjonowanych ze względu na zdolności i osiągnięcia,
- grupy uczniów w klasie, którzy realizują poszerzone programy edukacyjne,
- wcześniejsze promocje prowadzące do przyspieszonego toku nauczania,
- nauczanie indywidualne w systemie jednoosobowej klasy,
- nauczanie zindywidualizowane w ramach wybranych przedmiotów związane z uzdolnieniami ucznia i jego zainteresowaniami.”¹⁹

W pracy z uczniem zdolnym niezbędne jest utrzymanie wysokiego stopnia trudności zadań, poszerzanie materiału o treści ponadprogramowe, korzystanie z różnorodnych źródeł informacji, motywowanie do uczestnictwa w konkursach i olimpiadach oraz wskazywanie miejsc, w których uczniowie mogą dodatkowo pogłębiać swoją wiedzę i rozbudzać zainteresowania. W kształceniu dzieci uzdolnionych warto wykorzystać idee nauczania indukcyjnego, które pobudza do krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów poprzez samodzielne formułowanie pytań, hipotez oraz ich weryfikację. Dziecko przyjmuje rolę odkrywcy i twórcy wiedzy, a uczenie się staje się procesem badawczym²⁰.

Ważnym aspektem w organizacji pracy dydaktycznej jest przygotowanie dziecka do przyjmowania uwag i konstruktywnej krytyki oraz do radzenia sobie z niepowodzeniami, dzięki czemu uczeń we właściwy sposób zbuduje swoją samoocenę. Konieczne jest również zadbanie o wszechstronny rozwój dziecka ze szczególnym zwróceniem uwagi na sferę emocjonalną i społeczną²¹. Pozwoli to na efektywne funkcjonowanie zarówno w dalszym toku kształcenia jak i w życiu dorosłym. Na podstawie powyższych rozważań oczywistym staje się wniosek, że rola nauczyciela ma kluczowe znaczenie dla rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów.

Nauczyciel w twórczej pracy z uczniem zdolnym.

W edukacji uczniów zdolnych niezmiernie ważne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli do pracy dydaktycznej. Zadaniem twórczego pedagoga jest organizowanie procesu kształcenia w taki sposób, aby zrealizować cele związane z samodzielnym uczeniem się wychowanków. Owidiusz Decroly charakteryzuje twórczą postawę nauczyciela:

„Personel pedagogiczny powinien być czynny, inteligentny, (...) musi lubić dzieci, interesować się ich psychologią i naukami przyrodniczymi i bezustannie kształcić się w tym kierunku, wreszcie powinien posiadać łatwość wysłowienia i umiejętność zachowania ładu i karność”²².

¹⁷ Ibidem, s. 122.

¹⁸ Ibidem, s. 123.

¹⁹ G. Poraj, *Model indywidualnej opieki nad dzieckiem uzdolnionym - perspektywy i zagrożenia*, [w:] red. M. Partyka, *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, CMPPP, Warszawa 2000, s. 63.

²⁰ Ibidem, s. 66.

²¹ Ibidem.

²² A. Hamaide, *Metoda Decroly*, [za:] W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1999, s. 26.

Decroly akcentuje różne cechy nauczyciela niezbędne w pracy z dzieckiem zdolnym, podkreśla również konieczność znajomości psychologii rozwojowej dziecka, która pozwala na lepsze zrozumienie ucznia i organizację skutecznego procesu edukacyjnego.

Kreatywni nauczyciele „dostarczają podopiecznym wsparcia, charakteryzują się wysokim poziomem kompetencji w interakcjach werbalnych, akcentują elastyczny plan zajęć i każdego z uczniów obdarzają indywidualną uwagą. Lubią dzieci, ośmielają je do rozwijania własnych pomysłów, cenią indywidualność, szukają silnych stron dziecka i podkreślają je, potrafią przyznać się do błędów, mają przyjacielski, ciepły stosunek do uczniów. W sytuacjach trudnych bronią ich, reagują na ich potrzeby”²³.

Twórczy nauczyciele wyróżniają się wysokim poziomem inteligencji, przejawiają kreatywność i aktywność w pracy pedagogicznej, w której dziecko znajduje się w centrum zainteresowania. Potrafią zapewnić swoim wychowankom poczucie bezpieczeństwa, stawiają przed nimi sytuacje problemowe oraz wysokie wymagania. Relacje między uczniami i nauczycielami mają charakter partnerski, edukacja przebiega w atmosferze ciepła i zrozumienia. Pedagodzy ci dążą do minimalizowania wszelkich napięć. Kreatywność nauczycieli uczniów zdolnych przejawia się w poczuciu wypełnienia misji, poczuciu satysfakcji z sukcesów dzieci oraz w nieustannym poszukiwaniu nowych i różnorodnych form oraz metod nauczania²⁴. Grażyna Poraj, dokonując charakterystyki nauczyciela, zauważa, że powinien on:

„kształtować i rozwijać, motywując poznawczą uczniów oraz ich potrzebę osiągnięć, mieć twórczy, otwarty na innowacje stosunek do zadań zawodowych, opanować niezbędne metody i techniki stymulowania aktywności uczniów”²⁵.

Trafne podsumowanie powyższych myśli może stanowić zestawienie wybranych cech osobowości, predyspozycji i kompetencji zawodowych twórczego nauczyciela ucznia zdolnego, którego dokonała Wiesława Limont. Znalazły się w nim, takie aspekty, jak: pasja, zaangażowanie, wytrwałość, ponadprzeciętna inteligencja i wszechstronne zainteresowania, pragnienie osiągania sukcesów, obiektywność, otwartość, rozległa wiedza i umiejętność jej przekazania, indywidualizacja w procesie kształcenia, konstruktywne dobieranie metod nauczania i materiałów, motywowanie i aktywizowanie uczniów do samodzielnego uczenia się, przejawiają innowacyjność w pracy pedagogicznej²⁶.

Wskazówki do twórczej pracy z dzieckiem zdolnym

Kształtowanie twórczości i kreatywności u uczniów możliwe jest jedynie poprzez odpowiednie przygotowanie pedagogów gotowych do stałego samodoskonalenia, rozwijania własnych kompetencji zawodowych, nastawionych na poszukiwanie i odkrywanie, talentów i możliwości wychowanków.

Torrance – na podstawie wieloletnich doświadczeń – sformułował zalecenia do twórczej pracy edukacyjnej. Wskazówki te przybrały formę swoistych dezyderat, oto kilka z nich:

1. Cenić twórcze myślenie. Nauczyciel powinien być wrażliwy na wszelkie nowe idee wychodzące od młodzieży i okazywać, że je ceni.
2. Zwiększać wrażliwość dzieci.
3. Zachęcać do manipulowania, operowania przedmiotami oraz ideami.
4. Ucz sposobów systematycznej oceny każdego pomysłu.
5. Wyrabiać tolerancyjny stosunek do nowych idei, pojęć.
6. Strzeż się narzucania sztywnych schematów.
7. Kultuwuj w klasie atmosferę twórczą.
8. Ucz dzieci i by ceniły swe myśli twórcze.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

²⁵ G. Poraj, *Kształtowanie postawy twórczej w edukacji szkolnej*, w: red. M. Partyka, *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, Warszawa 2000, s. 67.

²⁶ Ibidem.

9. Ucz twórcze osoby unikania sankcji ze strony kolegów.
10. Udzielaj informacji o procesie twórczym.
11. Popieraj i oceniaj inicjatywę wychowanków w uczeniu się.
12. Stwarzaj sytuacje wymagające twórczego myślenia.
13. stwarzaj zarówno okresy aktywności, jak i spokoju.
14. Udostępniaj środki o realizacji pomysłów.
15. Rozwijaj konstruktywny krytycyzm.
16. Popieraj zdobywanie wiedzy w wielu dziedzinach²⁷.

Powyższe zalecenia jasno ukazują, że kształcenie zorientowane na rozbudzanie zdolności i postaw twórczych jest powiązane z przekazywaniem wiedzy oraz rozwijaniem umiejętności spostrzegania i rozwiązywania problemów.

Kreatywność i twórczość są cechami nauczyciela pozwalającymi nie tylko tworzyć innowacyjne i niezrutynizowane rozwiązania, ale stwarzają także sprzyjające warunki na efektywne przekazywanie i odkrywanie wiedzy u uczniów zdolnych²⁸. Znaczenie kreatywności w zawodzie pedagoga uwypukla wypowiedź Joanny Smogorzewskiej, która zauważ, iż twórcza aktywność nauczyciela jest czynnikiem niezbędnym, umożliwiającym ujawnienie się twórczości uczniów²⁹. Tak więc jedynie nauczyciel nieschematyczny i innowacyjny będzie mógł w pełni wyzwolić twórczy potencjał dziecka, szczególnie tego uzdolnionego.

²⁷ Z. Pietrański, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, s. 136-139.

²⁸ M. Just, *Kreatywny nauczyciel - pozwólmy sobie na twórcze szaleństwo*, „Życie szkoły” 2010, nr 8.

²⁹ J. Smogorzewska, *Twórczy nauczyciel = twórczy uczeń?*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 3, s. 35.

mgr Katarzyna Zając

absolwentka pedagogiki PWSZ w Chełmie, nauczycielka Przedszkola Miejskiego Nr 10 w Chełmie

Zjawisko wypalenia zawodowego w środowisku nauczycieli wczesnoszkolnych na terenie Chełma¹

Specyfika zawodu nauczyciela

Zawód nauczyciela posiada wszelkie predyspozycje, aby zakwalifikować go do grupy zawodów podatnych na wypalenie, czyli współwystępowanie wielu czynników wywołujących stres². Nauczyciel działa w różnych sferach, jak: nauczanie, wychowanie, opieka, diagnozowanie, resocjalizacja, współpraca ze środowiskiem, działalność innowacyjno-reformatorska i badawcza, organizacja pracy własnej i zbiorczej³. W historii zawodu nauczyciela od zawsze doceniano trzy podstawowe składniki: wiedzę przedmiotową, umiejętności pedagogiczne oraz osobowość. Z biegiem czasu obserwowano tendencję do oderwania się od treści *stricte* dydaktycznych na rzecz kompetencji nauczycielskich⁴. Według Karty Nauczyciela:

„stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która: posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje; przestrzega podstawowych zasad moralnych; spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu”⁵.

Współczesny nauczyciel funkcjonuje w nowej rzeczywistości edukacyjnej i społecznej. Sfera zadań nauczyciela wykracza poza klasyczne funkcje kształcące. Niezbędne przy wykonywaniu zawodu nauczycielskiego są kwalifikacje i kompetencje. Odnosząc się do grupy zawodowej nauczycieli, należy wyróżnić:

„cztery rodzaje kwalifikacji zawodowych: ponadzawodowe (równoznaczne z zainteresowaniami, poczuciem misji do spełnienia i pozytywne nastawienie do zawodu), ogólnozawodowe (czyli odrębne dla pewnego obszaru zawodowego, na które składa się głównie grupa zawodów), podstawowe (wiedza merytoryczna o procesie kształcenia), specjalistyczne (znajomość specyficznego charakteru pracy nauczyciela)”⁶.

Rozwój zawodowy nauczyciela jest procesem złożonym, wymagającym wysiłku i gotowości do wprowadzania jakościowych zmian w dotychczasowej pracy, które powstają na bazie rozwijającej się wiedzy i umiejętności oraz ewolucji zachowań, kompetencji, stosowanych technik, form i metod nauczania. Awans zawodowy powinien zaowocować skuteczną samokontrolą i samooceną, podejmowanych przez nauczyciela działań, który w sposób świadomy musi podejmować wysiłek nad mody-

¹ Artykuł napisany w oparciu o badania prowadzone pod kierunkiem prof. dr hab. Jolanty Karbowniczek w ramach seminarium dyplomowego w PWSZ w Chełmie.

² R. Cichoński, *Syndrom wypalenia zawodowego w zawodzie nauczycielskim*, „Lider” 2010, nr 5, s. 20.

³ M.K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Kraków 2006, s. 82.

⁴ D. Krzywoń, *Kompetencje nauczyciela w reformowanej szkole*, [w:] *Kompetencje nauczyciela w reformowanej szkole*, red. M. T. Michalewska, Katowice 2003, s. 33.

⁵ <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2>, [25.02.2011].

⁶ M. Olczak, *Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela*, „Edukacja i dialog” 2009, nr 4, s. 25.

fikacją własnego warsztatu i stylu pracy⁷. Istotą awansu zawodowego jest wykazanie się planową i celową działalnością, której efektem powinno być realne podniesienie efektywności i jakości pracy, zarówno nauczycieli, jak i szkoły, w której są zatrudnieni⁸.

W zmieniających się warunkach życia społecznego zmienia się też edukacja, obraz nauczyciela oraz jego autorytet⁹. W jego tworzenie jest zaangażowane całe życie – nie tylko zawodowe, ale też społeczne i osobiste¹⁰. Pedeutologia podaje cechy osobowościowe nauczyciela, które mają wpływ na jego wychowawcze i dydaktyczne sukcesy, w tym empatyczny stosunek do ucznia, wyrozumiałość, asertywność, cierpliwość oraz dobrą organizację pracy¹¹. Zawód nauczyciela należy do grupy profesji, w których istnieje konieczność angażowania się w życie innych ludzi. Nauczyciel ma być: doradcą, konsultantem, animatorem i organizatorem procesu kształcenia i wychowania¹².

Zjawisko wypalenia zawodowego

Termin „wypalenie się”, znany w języku angielskim jako *burnout* („spalony”, „wypalony”), jest przenośnią przywołującą wypaloną świeczkę bądź zagaszone ognisko¹³. W tłumaczeniu polskim pojawiają się dwa określenia *burnout* – „wypalenie”, „wypalanie się”; pierwsze używamy wówczas, gdy jest mowa o zjawisku, koncepcji teoretycznej, a „wypalanie się” stosujemy, gdy kontekst znaczeniowy wskazuje na proces psychiczny i dynamicznie zmieniające się mechanizmy¹⁴.

Zagadnienie wypalenia zawodowego jest opisywane i badane na gruncie psychologii od ponad trzydziestu lat. Problematyka ta była obecna w świadomości społecznej jeszcze zanim stała się przedmiotem refleksji naukowej i badań empirycznych. W literaturze pięknej termin „wypalenie zawodowe” pojawiło się po raz pierwszy w opowiadaniu Grahama Green’a pt.: *A Burn Out Case (Przypadek wypalenia zawodowego)* w roku 1961, w którym autor opisał historię światowej sławy architekta, zmęczonego pracą, przeprowadzającego się do afrykańskiego buszu w poszukiwaniu ciszy i spokoju¹⁵. Początkowo wypalenie – jako słowo należące do języka potocznego – nie traktowano poważnie i lekceważono, odwracając uwagę od tego istotnego problemu. W niektórych środowiskach zawodowych stanowił temat tabu, a jego podjęcie uważano za jednoznaczne przyznanie, że nawet profesjonalści mogą reagować „nieprofesjonalnie”, zachowując się niezgodnie z ogólnie przyjętymi wymaganiami. W konsekwencji najczęściej zaprzeczano istnieniu wypalenia, a jeżeli już uznano jego występowanie, to przypisywano jedynie osobom o zaburzeniach psychicznych¹⁶.

Za początek dyskusji psychologicznej na temat wypalenia zawodowego uznaje się artykuł H.J. Freudenbergera (nazywanego ojcem teorii wypalania się) z 1974 roku w Stanach Zjednoczonych¹⁷. W artykule zatytułowanym *Zespół wypalenia*, zamieszczonym w czasopiśmie „Journal of Social Issue”, użył definicji wypalenie do oznaczenia „stanu wyczerpania jednostki spowodowanego nadmiernymi zadaniami stawianymi jej przez fizyczne lub społeczne środowisko pracy”¹⁸.

W tym samym czasie zjawiskiem wypalenia zawodowego interesowała się Christina Maslach – psycholog socjalny, prowadząca badania empiryczne nad strukturą tego zjawiska przez: wywiady, studia przypadków, eksperymenty i pomiary kwestionariuszowe na różnych grupach zawodowych¹⁹.

⁷ M. Kazimierowicz, *Czy awans oznacza zmianę?*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 9, s. 36.

⁸ J. Kordziński, *Tajemnice awansu zawodowego*, Warszawa 2005, s. 6-7.

⁹ M. Leśniak, *Autorytet nauczyciela – trudne wyzwanie współczesnej szkoły*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 10, s. 38.

¹⁰ M. Kamińska-Juckiewicz, *Autorytet nauczyciela – możliwości i ograniczenia*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 8, s. 38.

¹¹ M. Wieczorek, *Trudności w zawodzie nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 7, s. 39.

¹² M.K. Grzegorzewska, op. cit., s. 83.

¹³ S. Tucholska, *Zjawisko wypalenia zawodowego*, „Katecheta” 2009, nr 7/8, s. 109.

¹⁴ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa 2009, s. 8.

¹⁵ E. Bilaska, *Jak Feniks z popiołów, czyli syndrom wypalenia zawodowego*, „Niebieska Linia” 2004, nr 4, s. 3.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ T. Zbyrad, *O wypaleniu zawodowym w szkolnictwie specjalnym*, „Problemy Opiekunco - Wychowawcze” 2008, nr 8, s. 41.

¹⁸ E. Bilaska, op. cit.

¹⁹ J. Strelau, *Osobowość a wypalenie zawodowe*, [w:] *Zdrowie i choroba. Problemy teorii, diagnozy i praktyki*, red. J. Brzeziński, L. Cierpiałkowska, Sopot 2007, s. 276.

Zdaniem Amerykanki syndrom wypalenia uznaje się za jedną z możliwych odpowiedzi na chroniczny stres emocjonalny²⁰.

Wypalenie zawodowe to „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi na pewien określony sposób”²¹.

Ta definicja, oprócz zespołu emocjonalnego wyczerpania, obejmuje rozwój negatywnej samooceny i nastawienia do wykonywanej pracy oraz utratę zainteresowania problemami klienta. Nie jest to reakcja na znudzenie ani na utratę kreatywności, lecz wyczerpanie emocjonalne wynikające z sytuacji stresowych w stosunkach interpersonalnych. Definicja wypalenia autorstwa Ch. Maslach i narzędzie pomiarowe do jego oceniania (*Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Maslach*, czyli *MBI – Maslach Burnout Inventory*) zostały zaakceptowane przez wielu badaczy, zajmujących się tą problematyką²².

Na gruncie polskim opisowy etiologiczno-modelowy model wypalenia zawodowego zaprezentowała Helena Sęk – autorka pionierskich badań poświęconych temu syndromowi. Definiuje ona wypalenie jako:

„zespół objawów pojawiających się u osób wykonujących zawody, w których bliski kontakt interpersonalny, pełen zaangażowania i cechy osobowości profesjonalisty stanowią podstawowe instrumenty czynności zawodowych decydujące o poziomie wykonywania zawodu, o sukcesach i niepowodzeniach zawodowych. Chodzi tu o zawody, które można określić jako społeczne i usługowe zarazem, takie jak nauczyciel, lekarz, pielęgniarka, terapeuta, pracownik socjalny itp.”²³

Symptomy wypalenia zawodowego

Istotę wypalenia zawodowego najlepiej charakteryzuje trójwymiarowa teoria wypalenia Christiny Maslach. Do pełnego opisu tego zjawiska konieczne będzie scharakteryzowanie trzech kategorii składających się na wypalenie zawodowe:

- wyczerpanie emocjonalne,
- depersonalizacja,
- obniżone poczucie dokonań osobistych²⁴.

Wyczerpanie emocjonalne jest pierwszym z objawów pojawiającego się syndromu, związanego z obciążeniem emocjonalnym w pracy zawodowej. Przejawia się ciągłym zmęczeniem i nadmiernym wyeksploatowaniem emocjonalnym, brakiem energii i zapału do działania, brakiem regeneracji sił, rozdrażnieniem, maleje zainteresowanie sprawami zawodowymi, coraz rzadziej pojawia się poczucie satysfakcji z wykonywanej pracy²⁵. Do tego widoczne jest: poczucie bezradności, brak perspektyw, utrata radości z życia, obniżenie nastroju, drażliwość, łatwość popadania w konflikty; a także objawy psychosomatyczne, jak: ból głowy, bezsenność, zaburzenia gastryczne, zwiększona podatność na choroby i infekcje²⁶. Nauczyciel, który znalazł się w pierwszej fazie syndromu, niechętnie będzie szedł do pracy, a po każdym dniu pracy będzie odczuwał zmęczenie, będzie mu przeszkadzał hałas w czasie przerw, co jest nieuniknione w szkole czy przedszkolu. Mniejsze zaangażowanie w sprawy zawodowe może się objawiać przez brak chęci do podejmowania dodatkowych zadań w szkole. Do tych objawów dołączają się próby obrony przed stresem zawodowym pod postacią dystansowania się w kontaktach z uczniami i tzw. „trzeźwego spojrzenia” na trudne sprawy zawodowe. Te najbardziej charakterystyczne dla wypalenia objawy obronne mają charakter nieświadomej bądź świadomej ucieczki przed kontaktami wymagającymi zaangażowania.

²⁰ J. Zawadowska, *Wypalenie zawodowe – mit czy realny problem?*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 4, s.10.

²¹ Ch. Maslach, *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe*, red. H. Sęk, Warszawa 2009, s. 15.

²² Ibidem, s. 14.

²³ A. Kamrowska, *Wypalenie zawodowe*, <http://pml.strefa.pl/ePUBLI/136/15.pdf>, (23.01.2011).

²⁴ M.K. Grzegorzewska, op. cit., s. 48.

²⁵ G. Bartkowiak, *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Warszawa 2009, s. 77-78.

²⁶ E. Bilcka, op. cit., s. 4.

Depersonalizacja charakteryzuje się tym, że osoba stara się jak najbardziej odsunąć emocjonalnie od problemów osób, z którymi pracuje. Depersonalizację, czyli tzw. interakcję bezosobową, cechuje obojętność i powierzchowność. Specyficzne w pracy nauczyciela i w tej fazie jest skracanie czasu na bliski kontakt, rzadkie spotkania z rodzicami uczniów, formalizowanie wywiadówek (na przykład poprzez skupienie się na sprawach finansowych a nie na sprawach wychowawczych). W tej fazie występują klasyczne techniki depersonalizacyjne, jak: etykietowanie uczniów, uprzedmiotawianie ich, czego następstwem będzie cynizm, obwinianie podopiecznych i współpracowników o niepowodzenia w pracy czy stosowanie wobec uczniów zamiast nagród - kar. Takie izolowanie się od stresu zawodowego daje, co prawda, nagle wzmocnienie pod postacią obniżenia napięcia, ale w konsekwencji sprawia, że spirala zaburzeń o charakterze wypalania zaczyna się „nakrecać”²⁷. Obronne dystansowanie się emocjonalnie od wymagań zawodowych, chłód i cynizm, powodują utratę kompetencji zawodowych lub zahamowanie własnego rozwoju umiejętności interpersonalnych, jak: umiejętność komunikowania się z młodzieżą, rodzicami, współpracownikami, uważne słuchanie i empatia. Zamiast postaw partnerskich są postawy dominacji i oceniania. Ta grupa objawów, wchodząca w drugą fazę syndromu, jest najbardziej „kosztowną” konsekwencją procesu wypalania, bowiem szkodzi przede wszystkim uczniom²⁸.

Pogłębiająca się frustracja, poczucie klęski, brak sukcesów zawodowych, konflikty w miejscu pracy z uczniami, rodzicami, współpracownikami i przełożonymi prowadzą do trzeciej, ostatniej fazy wypalenia zawodowego, czyli do obniżenia poczucia dokonania własnych. Ten trzeci komponent odnosi się do zaniżonej samooceny, radykalnego spadku poczucia własnej kompetencji i utraty przeświadczenia o możliwości odnoszenia sukcesów w pracy zawodowej²⁹. W takiej sytuacji zachodzą trwałe zmiany w obrębie postaw i osobistej motywacji – pojawia się świadczenie, że własne działania i wysiłki są marnotrawione. Praca osoby dotkniętej syndromem wypalenia zaczyna być oceniana w sposób negatywny, więc dochodzi też poczucie winy i brak wiary w swoje możliwości do pełnienia określonej roli zawodowej³⁰. Utrata umiejętności rozwiązywania trudności oraz ograniczone możliwości przystosowania mają duży wpływ na interakcje z innymi, a w skrajnych przypadkach zauważa się tendencję do wzrostu zachowań agresywnych (np. agresja słowna) oraz ucieczkowych (skutkiem może być absencja w pracy). Zdarza się, że rozwijającemu się zespołowi wypalenia zawodowego towarzyszą różne formy ucieczki z wykorzystaniem środków odurzających, jak alkohol i leki. Ostatecznym wynikiem tego jest chęć zrezygnowania z pracy w zawodzie.

Wieloaspektowy charakter wypalenia zawodowego zawiera w sobie „pojedynczy wymiar – wyczerpanie, dodając jednocześnie reakcję na innych – depersonalizację oraz obniżone poczucie dokonania osobistych jako reakcję na siebie”³¹. Według Ch. Maslach o wypaleniu zawodowym można mówić dopiero wówczas, gdy nastąpi rozwój wszystkich trzech wymienionych elementów.

Badanie zjawiska wypalenia zawodowego w środowisku chełmskich nauczycieli

Celem moich badań było poznanie, czy i na jaką skalę występuje syndrom wypalenia zawodowego w grupie zawodowej nauczycieli wczesnoszkolnych na terenie Chełma. Dlatego badaniom ankietowym poddałam wszystkich nauczycieli zatrudnionych w chełmskich szkołach podstawowych i pracujących z uczniami w klasach od I do III – zarówno tzw. nauczycieli „tablicowych”, jak i tych, pracujących w świetlicach szkolnych.

Do zbadania syndromu wypalenia zawodowego w grupie zawodowej nauczycieli z chełmskim szkół podstawowych posłużyły mi wcześniej postawione pytania badawcze: Jaki poziom wypalenia zawodowego występuje wśród nauczycieli w grupie z najdłuższym stażem pracy? Jaki poziom wypalenia zawodowego występuje wśród nauczycieli w grupie z najkrótszym stażem pracy? Czy w grupie badanych nauczycieli istnieje związek między komponentami wypalenia zawodowego, czyli deperso-

²⁷ H. Sęk, op. cit., s. 104.

²⁸ J.B. Hałaj, *Kompetencje interpersonalne a syndrom wypalenia zawodowego u nauczycieli*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2003, s. 407.

²⁹ J. Strelau, *Osobowość a wypalenie zawodowe*, [w:] *Zdrowie i choroba. Problemy teorii, diagnozy i praktyki*, red. J. Brzeziński, L. Cierpiątkowska, Sopot 2007, s. 277.

³⁰ N. Oglińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*, Warszawa 2006, s. 73.

³¹ E. Starostka, *Wypalenie zawodowe*, op. cit.

nalizacją, wyczerpaniem emocjonalnym, wyczerpaniem fizycznym a obniżonym poczuciem dokonań własnych, a zmiennymi niezależnymi, czyli wiekiem i stażem pracy?

Narzędziem badawczym wykorzystanym w badaniach był autorski kwestionariusz Moniki Chorab³², który stanowił jej własną próbę stworzenia narzędzia do badania problemu wypalenia zawodowego oraz związków omawianego zjawiska z konkretnymi trudnościami zawodowymi. Autorka kwestionariusza zachęca również do wykorzystania ankiety jako narzędzia autodiagnozy zjawiska, która stanowi podbudowę podejmowania indywidualnych działań w celu poprawy własnej sytuacji.

Ankieta ma charakter anonimowy i składa się z dwóch części. Część pierwsza to metryczka, która jest niezbędna do zestawienia i porównania wyników badań z podstawowymi danymi demograficznymi osób badanych. Pytania te dotyczą: wieku, płci, stanu cywilnego, stażu pracy. Część druga ma konkretnie pokazać, które objawy syndromu wypalenia zawodowego charakteryzują respondentów. Narzędzie badawcze, które posłużyło mi do badań składa się z 38 twierdzeń dotyczących zarówno pozytywnych (15 twierdzeń), jak i negatywnych (23 twierdzenia) postaw i odczuć. Osoba badana miała za zadanie na pięciostopniowej skali (elementy skali to: *zawsze, często, czasami, rzadko, nigdy*) określić częstotliwość doświadczania konkretnych objawów. Pozycje zostały podzielone przez autorkę na cztery skale, które dotyczą czterech wyodrębnionych grup objawów syndromu wypalenia zawodowego, czyli: fizycznych, psychicznych, związanych z negatywną sytuacją w pracy, związanych z negatywną sytuacją rodzinną i społeczną. Osoba badana maksymalnie może uzyskać 152 punkty. Na podstawie sumy uzyskanych punktów osobę badaną klasyfikuje się do jednej z trzech grup: 1) 152 – 101 punktów, to osoby, które nie są narażone na występowanie syndromu wypalenia zawodowego; 2) 100 – 51 punktów, to osoby żyjące w dużym obciążeniu, które są w pewnym stopniu narażone na występowanie syndromu wypalenia zawodowego; 3) 50 – 0 punktów dotyczy osób, które są w najwyższym stopniu zagrożone występowaniem syndromu wypalenia zawodowego.

Badania ankietowe zostały przeprowadzone we wszystkich szkołach podstawowych³³ o charakterze publicznym na terenie Chełma. Do badań przystąpiłam po wyrażeniu zgody o przez dyrekcję każdej z placówek. Najczęściej byłam przyjmowana przez dyrektorów w sposób życzliwy, a badania cieszyły się dużym zainteresowaniem. Dwa razy nawet zostałam poproszona o pozostawienie dodatkowego kwestionariusza do celów własnych.

W badaniach wzięło udział 65 osób – nauczycieli kształcenia zintegrowanego. Najlicniejszą grupę respondentów stanowią nauczyciele między 46 a 50. rokiem życia, co stanowi 37 % ogółu badanych. Prawie co czwarty badany nauczyciel (23%) jest w wieku 46-50. Następną w kolejności to grupa nauczycieli w wieku: 36-40 (16%). Najmniej liczne grupy osób badanych były w przedziale wiekowym od 31 do 35 (12%) oraz powyżej 50. roku życia (również 12%). Kolejnym branym przeze mnie pod uwagę aspektem jest staż pracy. Wśród nauczycieli uczących w klasach 1-3 szkoły podstawowej 76% stanowią nauczyciele powyżej 15 lat doświadczenia zawodowego. 9 nauczycieli z 65 osób badanych, co stanowi 14% ogółu, to nauczyciele, którzy przepracowali w tym zawodzie krócej niż 10 lat. Osoby ze stażem krótszym niż 5 lat stanowiły niewielki odsetek badanych (5%), podobnie jak osoby posiadające staż pracy w zawodzie nauczycielskim od 11 do 15 lat (5%).

Wyniki badań – brak syndromu wypalenia zawodowego w badanej grupie nauczycieli

Ze zgromadzonego materiału badawczego – dzięki analizie objawów po zestawieniu pozycji z części drugiej ankiety i zliczeniu punktów według klucza autorki kwestionariusza. M. Chorab – widzimy wyraźnie, że na terenie Chełma nie ma ani jednej nauczycielki, która byłaby w najwyższym stopniu zagrożona występowaniem syndromu wypalenia zawodowego. Wśród 65 przebadanych nauczycieli aż 50 stanowią osoby, które nie są narażone na występowanie syndromu wypalenia zawodowego, co sta-

³² M. Chorab w oparciu o kwestionariusz Ch. Maslach opracowała ankietę do badania stopnia wypalenia zawodowego. Niestety, w trakcie stosowania tej ankiety, okazało się, że niektóre pytania nie zostały uwzględnione w kluczu odpowiedzi, co stanowiło pewien problem podczas zestawienia wyników i późniejszej interpretacji. [Informacja od autorki pracy – K.Z.].

³³ Badania ankietowe zostały przeprowadzone w: Szkole Podstawowa Nr 2, Szkole Podstawowej Nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi, Szkole Podstawowej Nr 5, Szkole Podstawowej Nr 10, Szkole Podstawowej Nr 11, Zespole Szkół Ogólnokształcących Nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi, Zespole Szkół Ogólnokształcących Nr 2 z klasami sportowymi, Zespole Szkół Ogólnokształcących Nr 3, Zespole Szkół Ogólnokształcących Nr 7

nowi 77% wszystkich respondentów. Badania wykazały, że zaledwie 15 nauczycieli (czyli 23% ogółu badanych) to osoby żyjące w dużym obciążeniu, które są w pewnym stopniu narażone na występowanie syndromu wypalenia zawodowego.

Wśród 50 nauczycieli o najdłuższym stażu pracy, 80% z nich klasyfikuje się do grupy I, czyli osób nienarażonych na syndrom wypalenia zawodowego, a co 5 nauczyciel powyżej 15 lat pracy z tej zmiennej niezależnej żyje w dużym obciążeniu i może być narażony na występowanie syndromu wypalenia zawodowego. Podobnie sytuacja przedstawia się wśród nauczycieli z najkrótszym stażem pracy zawodowej (do 5 lat), chociaż ta grupa osób stanowi tylko 5% ogółu badanych. Do I grupy klasyfikuje się 67% nauczycieli, a do II grupy – 33%. Analizując kolejną ze zmiennych niezależnych, a więc wiek ankietowanych, należy podkreślić, iż zarówno nauczyciele z najwyższym, jak i najniższym wiekiem, stanowią po 12% ogółu badanych. Po przeanalizowaniu wykresu, należy stwierdzić, że wyniki ankiet nauczycieli są wprost proporcjonalnie odwrotne do siebie. 87,5% badanych w przedziale wiekowym od 31 do 35 lat stanowią osoby żyjące w dużym obciążeniu, a zaledwie 12,5% to osoby „bezpieczne”. Odwrotnie się ma sytuacja w przypadku osób powyżej 50. roku życia. Co 4 osoba z tego przedziału wiekowego może być narażona na wypalenie, a 75% z nich to osoby, które na wypalenie nie są narażone.

W badaniach brały udział tylko kobiety, co spowodowane jest ogromną feminizacją profesji nauczycielskiej. Większość respondentów była w wieku między 46 a 50 rokiem życia z długim stażem pracy w zawodzie nauczyciela. Optymistyczny wydaje się fakt, że w badanym środowisku chełmskich nauczycieli kształcenia zintegrowanego nie występują osoby w najwyższym stopniu zagrożenia występowaniem syndromu wypalenia zawodowego, chociaż co czwarty nauczyciel to osoba żyjąca w dużym obciążeniu, czyli w pewnym stopniu narażona.

Z interpretacji badań wynika, że staż pracy nie odgrywa znaczącej różnicy przy „wypaleniu”, z tym, że osoby powyżej 15 lat pracy w zawodzie są jeszcze mniej narażone na występowanie syndromu. Wyniki badań pokazały także, że wraz z wiekiem nauczyciela ewentualne „zachorowanie na wypalenie zawodowe” zmniejsza się. Osoby młodsze wiekiem są w grupie osób gdzie to ryzyko na występowanie wypalenia zawodowego wzrasta. Uzyskane wyniki badań wykazały, że duże znaczenie w pracy nauczyciela odgrywa empatia. Wysoki poziom inteligencji emocjonalnej³⁴ i postawa empatyczna stanowi ochronę przed syndromem wypalenia zawodowego i jego komponentami: depersonalizacją, wyczerpaniem fizycznym i psychicznym oraz obniżonym poczuciem osiągnięć osobistych.

Na koniec można zadać sobie następujące pytania: Na ile ankietowani nauczyciele odpowiadali szczerze? Na ile badani nauczyciele są szczerzy nie tylko z kontakcie z osobami badającymi, społeczeństwem i innymi ludźmi, a na ile przyznają się do prawdy przed samym sobą? Żywię nadzieję, że mało było w odpowiedziach ankietowanych nieszczerych pobudek. Ankiety te można przeprowadzić na większej i bardziej reprezentatywnej grupie nauczycieli, np. wszystkich szczebli edukacji.

Niemniej jednak uważam, że moje badania przyniosły pewne korzyści - nie tylko stanowią ważną, bo w dużej mierze bardzo pozytywną, wiedzę na temat stanu chełmskiego szkolnictwa na I etapie edukacyjnym, ale też przeczą wypracowanemu przez popkulturę i media stereotypowemu, negatywnemu wizerunkowi nauczyciela jako niezadowolonego z życia i z wykonywanej pracy „frustrata”. Badania te mogą również wzbudzić refleksję samych nauczycieli nad własnym „ja” w odniesieniu do wykonywanej pracy i kontaktów interpersonalnych. Są też istotnym sygnałem dla rodziców dzieci, uczęszczających do miejsowych szkół podstawowych.

Bibliografia:

- Balcerak L., *Syndrom wypalenia zawodowego*, „Raport dyrektora szkoły” 2008, nr 11
 Bartkowiak G., *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Warszawa 2009
 Bilska E., *Jak Feniks z popiołów, czyli syndrom wypalenia zawodowego*, „Niebieska Linia” 2004
 Cichoński R., *Syndrom wypalenia zawodowego w zawodzie nauczycielskim*, „Lider” 2010, nr 5.
 Grzegorzewska M.K., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Kraków 2006
 Kamińska-Juckiewicz M., *Autorytet nauczyciela – możliwości i ograniczenia*, „Nowa Szkoła” 2008.
 Kazimierowicz M., *Czy awans oznacza zmianę?*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 9.

³⁴ J. Seagal, za: M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań 2001, s. 134.

- Kordziński J., *Tajemnice awansu zawodowego*, Warszawa 2005.
- Krzywoń D., *Kompetencje nauczyciela w zreformowanej szkole*, [w:] *Kompetencje nauczyciela w reformowanej szkole*, red. M. T. Michalewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Leśniak M., *Autorytet nauczyciela – trudne wyzwanie współczesnej szkoły*, „Nowa Szkoła” 2008.
- Maslach Ch., *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe*, red. H. Sęk, Warszawa 2009.
- Olczak M., *Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela*, „Edukacja i dialog” 2009.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, [w:] *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, Toruń 2005.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa 2009.
- Siwek, *Wpływ czynników indywidualnych na syndrom wypalenia zawodowego*, „Praca socjalna” 2008, nr 6.
- Skalski M., *Chory z wypalenia*, „Wiedza i życie” 2007.
- Strelau J., *Osobowość a wypalenie zawodowe*, [w:] *Zdrowie i choroba. Problemy teorii, diagnozy i praktyki*, red. Brzeziński J., L. Cierpiałkowska, Sopot 2007.
- Tucholska S., *Zjawisko wypalenie zawodowego*, „Katecheta” 2009, nr 7/8.
- Wieczorek M., *Trudności w zawodzie nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 5.
- Wypalenie zawodowe*, red. H. Sęk, Warszawa 2009.
- Zbyrad T., *O wypaleniu zawodowym w szkolnictwie specjalnym*, „Problemy Opiekuńczo -Wychowawcze” 2008, nr 8.

Praktyczne przygotowanie do zawodu studentów wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej – refleksje pedagogiczne

„Piękne w wielkiej doniosłości jest powołanie tych, którzy pomagają rodzicom w wypełnianiu ich obowiązku...”

Być nauczycielem to nie tylko osobisty życiowy wybór, to bogactwo ogromnego daru. Odkryć go w sobie i odpowiedzieć na niego swoim życiem to prawdziwa osobowa odpowiedzialność za siebie i drugiego człowieka... Prawdą jest, że mamy wielu nauczycieli kreatywnych, o szerokich horyzontach, wykształconych. Są też tacy, którzy męczą się sobą i drugim człowiekiem...”

Jan Paweł II

Wprowadzenie

„Nigdy w ciągu swych dziejów ludzkość nie stała wobec tylu zagrożeń i niebezpieczeństw. Dzisiaj człowiek rzucony bez przygotowania w świat, gdzie czas i odległość przestały istnieć, został wessany w planetarny cyklon, w którym kłębią się niezwiązane pozornie ze sobą czynniki, a ich przyczyny i skutki tworzą labirynt bez wyjścia”.

Te słowa, wypowiedziane piętnaście lat temu przez A. Kinga i B. Schneidera nadal są aktualne. Karty literatury obfite są w zmiany dotyczące oświaty. Ostatnie dziesięciolecia pozwoliły inaczej zrozumieć sens wiedzy i uczenia się. Na plan pierwszy wyłoniono kwestie związane z programem szkolnym i metodami nauczania. Globalizacja i zmiana natury pracy nałożyły nowe wymagania na wykształcenie, jakie należy dać młodym ludziom, aby przygotować ich do wejścia w życie zawodowe.

Współczesny człowiek XXI wieku stoi przed problematyką dotyczącą rozwoju osoby, jego edukacją, możliwościami i ograniczeniami. Przemiany cywilizacyjno-ustojowo-gospodarcze Polski powodują w edukacji zagubienie i bezradność szkoły i nauczycieli. A przecież edukacja to ważny czynnik wyzwalający możliwości rozwojowe jednostki, to nadzieja na zapobieganie licznym patologiom społecznym i ich przezwyciężanie. Od roku 2000 Unia Europejska podejmuje wysiłki w celu podwyższenia jakości wychowania i kształcenia w placówkach edukacyjnych. W tym kontekście szczególnie ważne jest przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela podczas praktyk pedagogicznych.

Kształcenie nauczycieli jest jednym z wiodących priorytetów, dlatego w dzisiejszych warunkach dominacji kształcenia stawia się na jakość. Współczesna pedagogia stawia wymagania i oczekiwania wobec nauczycieli jako kompetencje dotyczące integracji wiedzy, umiejętności postaw, motywacji i wartościowania. Istnieje wiele typologii kompetencji nauczycielskich. Do najbardziej powszechnych należą propozycje Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, które uwzględniają wiele szczegółowych umiejętności intelektualnych i praktycznych:

- kompetencje prakseologiczne, obejmujące wiele szczegółowych umiejętności z zakresu planowania, organizowania i ewaluacji procesów edukacyjnych,
- kompetencje komunikacyjne, które wyrażają się w skuteczności zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych,
- kompetencje współdziałania, przejawiające się w zachowaniach prospołecznych i integracyjnych,

- kompetencje kreatywne, dzięki którym nauczyciel jest zdolny do innowacyjności i twórczego podejścia do zadań,
- kompetencje informatyczne pozwalają nauczycielowi korzystać z nowoczesnych źródeł wiedzy i informacji,
- kompetencje moralne, które stanowią podstawę odpowiedzialności i etyki zawodowej.

Nabywanie tych kompetencji powinno mieć miejsce na etapie przygotowania do pracy, ponieważ warunkuje to udany start w zawodzie. Ich rozwój zaczyna się na etapie kształcenia teoretycznego. Jednak podczas praktyk studenci zanurzeni w szkolną rzeczywistość i w konfrontacji z realnymi wyzwaniami mają szansę rozwijać i doskonalić swoje kompetencje. Kazimierz Jeżewski pisał:

„W sercach ludzi jak w głębinach Ziemi drzemią posiane przeogromne bogactwa. Żeby je ujawnić i wydobyć i dla ludzkości przechować trzeba kochać i rozumieć.”

W związku ze zmianami dotyczącymi wprowadzenia obowiązku uczęszczania do szkoły dzieci sześciolatki pojawiają się nowe wyzwania dla nauczycieli dotyczących pracy z dziećmi młodszymi i w szczególności sposób uwzględniający uwarunkowania rozwojowe tej grupy wiekowej. Przybywa także uczniów z różnorodnymi dysfunkcjami i specyficznymi trudnościami w nauce. Przyszłemu nauczycielowi należy zwrócić szczególną uwagę, że w swojej pracy będzie musiał uwzględniać uczniów z trudnościami w nauce, w zachowaniu, w kontaktach z rówieśnikami, dzieci szczególnie uzdolnionych, z rodzin niewydolnych wychowawczo, czy z trudnościami materialnymi. Nad tymi wszystkimi uczniami nauczyciel powinien mocno się pochylić i dać swoją pomocną dłoń i otarte serce. Jan Paweł II w Łowiczu 14 czerwca 1999 r. mówił do nauczycieli:

„ Dobrem młodego pokolenia niech będzie troska Waszego życia i Waszej pracy wychowawczej (...) Czyż może być większe powołanie od tego, którym Bóg Was obdarzył?”

Nauczyciel w swojej codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej powinien potrafić w porę dotrzeć dziecko, które ma kłopoty i nie pozostawić go samego sobie, nie zostawić dziecka z jego lękami czy strachem przed rówieśnikami; powinien zauważyć także dziecko wyróżniające się i zdolne, aby umożliwić w szkole rozwój jego zainteresowań.

Barbara Cage podkreślała, że „nauczyciel widzi więcej niż tylko twarze dzieci – stara się zobaczyć ich dusze”. Nauczyciel powinien mieć wiedzę, jakie są możliwości i uwarunkowania rozwoju dzieci, aby potrafił dobierać odpowiednie formy zajęć rozwijających i wspomagających. Lew Tołstoj pisał: „Najlepszym nauczycielem będzie ten, który ma pod ręką wytłumaczenie dla tego, co nie daje spokoju uczniowi”. Młody nauczyciel powinien zastanowić się, co jest jego powołaniem, czego pragnie, co go interesuje, czy będzie potrafił z każdego dziecka wydobyć coś dobrego, tak aby w przyszłości nie żałować:

Nie chcę za kilkanaście lat, siedząc w bujanym fotelu, żałować:
Gdybym mogła od nowa wychowywać dziecko...
Częściej używałabym palca do malowania, a rzadziej do wytykania.
Mniej bym upominała, a bardziej dbała o bliski kontakt.
Zamiast patrzeć stale na zegarek, patrzyłabym na to, co robi.
Wiedziałabym mniej, lecz za to umiałabym okazać troskę.
Robilibyśmy więcej wycieczek i puszczałi więcej latawców.
Przestałabym odgrywać poważną, a zaczęła poważnie się bawić.
Przebiegłabym więcej pól i obejrzała więcej gwiazd.
Rzadziej bym szarpała, a częściej przytulała.
Rzadziej byłabym nieugięta, a częściej wspierała.
Budowałabym najpierw poczucie własnej wartości, a dopiero potem dom.
Nie uczyłabym zamięłowania do władzy, lecz potęgi miłości. [Diane Loomans]

Cenne myśli pedagogiczne wybitnych pedagogów drogą do zawodu nauczyciela

W dzisiejszych czasach należy pochylić się nad osobą nauczyciela i zastanowić się: Jaki może być? Jest taka pieśń: „Kim jest człowiek, dokąd zmierza wciąż?”, „Dokąd zmierza współczesny nauczyciel?”. Jakie są motywy naszego postępowania i jak chcemy oddziaływać na naszych wychowanków? Każda koncepcja wychowania bierze swój początek w pytaniu: Kim jest człowiek?

Poznanie historii życia, pracy wybitnych pedagogów, jak: Jan Paweł II, Maria Grzegorzewska, Janusz Korczak, Jan Bosko, Aleksander Kamiński i wielu innych przyczynia się do pragnienia bycia jak najbardziej wartościowy człowiekiem, a w pracy wychowawczej – wartościowym wychowawcą, opiekunem, nauczycielem. To oni ukształtowali fundament myśli pedagogicznej, to oni zwracali uwagę na to, czym tak naprawdę są prawa dziecka; to oni zaznaczali, iż pedagog opiekując się, kształtując, prowadząc drugiego człowieka, doświadcza nie tylko zobowiązania, ale także zaszczyty i wyróżnienia. Powinniśmy mieć świadomość, że bycie pedagogiem jest zaszczytem. Bycie nauczycielem to nie tylko zawód, to przyjęcie pewnego podejścia do świata, a nade wszystko do drugiego człowieka. Dla pedagoga zawsze w centrum jest drugi człowiek.

Jednym z wyjątkowych i tak bliskich nam postaci jest Jan Paweł II, wychowawca młodych i wzór dla wychowawców. Do końca swego ziemskiego życia czuł szczególną więź emocjonalną z młodymi ludźmi. Był ojcem, wychowawcą, ale przede wszystkim wielkim przyjacielem. Wiedział, że młody człowiek potrzebuje obecności, ciepła, czułości. Dla niego młodzież i dzieci to największy skarb. Uważał, że wychowawca musi być otwarty, kochający, a tę miłość powinien wyrażać poprzez serdeczność, życzliwość i bliskość. Uważał, że nauczyciel odpowiedzialny stawia wymagania, ale czyni to z wielką troską, która mobilizuje młodych do czynienia dobra.

Tymczasem wielu nauczycieli nie chce utożsamiać się z ludźmi młodymi, stając wobec dzieci z ponurą miną, sztywno kontrolując każdy gest i słowo. Na szczęście są wychowawcy, którzy zaszczytali w sobie ducha Jana Pawła II. Mottem dla codziennych działań niech będą słowa papieża:

„Prawdziwy wychowawca uczestniczy więc w życiu młodzieży. Interesuje się jej problemami, stara się poznać jej zapatrywania, uczestniczy w jej życiu sportowym i kulturalnym, w jej rozmowach; jako dojrzały i odpowiedzialny przyjaciel wskazuje dobre cele i drogi do ich osiągnięcia [...]. W takim klimacie pedagogicznej obecności wychowawca nie jest uważany za przełożonego lecz za ojca, brata i przyjaciela”.

Maria Grzegorzewska poświęciła wiele publikacji zagadnieniom osobowości nauczyciela. Według niej istota pracy nauczyciela polega na budzeniu i pogłębianiu humanitaryzmu, aby żyło i wzrastało w człowieku to, co ludzkie. Ten, który zauważa, że w „każdym człowieku jest coś pozytywnego” i „nie należy nikogo przekreślać”, ten może być nauczycielem.

Grzegorzewska uważała, że „im jest lepszym człowiekiem lepiej do pracy przygotowanym, i ma większą dła innych życzliwość, głębszy zostawi ślad w duszach dzieci”.

Wychodziła ona od próby uświadamiania, że „wyniki każdej pracy w dużej mierze zależą od tego, kto ją wykonał i kim on jest jako człowiek, jaki jest jego stosunek do innego człowieka”. Możemy zatem powiedzieć, że Grzegorzewska podkreślała w nauczycielu jego bogactwo wewnętrzne, które jest dla dobra drugiego człowieka, bo „dobroć człowieka jest największą wartością. Jest wprost bezcennym skarbem na świecie”. Być dobrym nauczycielem, to znaczy być nauczycielem rozumiejących potrzeby innych, który nie krzywdzi słowem, uczynkiem, ale wykorzystuje czynną dobroć w niesieniu pomocy”.

„ile to by wtedy pogodnych, twórczych chwil się w pracy przeżyło, ile by się dobrych uczuć zbudzić mogło w człowieku”.

Grzegorzewska wyróżnia dwa typy osobowości nauczyciela: wyzwalającego, czyli kierującego się miłością, chęcią pomocy, życzliwością, bogactwem wewnętrznym i hamującego – kierującego się przykazem i rozkazem.

Spuścizna literacka Janusza Korczaka powinna być elementarzem każdego przyszłego nauczyciela. Od niego każdy pedagog powinien uczyć się podejścia do dziecka i pochylenia nad jego problemami. Był prekursorem walki o prawa dziecka. Domagał się uznania dziecka za pełnowartościowego człowieka od chwili narodzin. Uważał, że dziecko ma prawo być sobą, być takim jakie jest. W swoich licznych artykułach głosił, że nauczyciel ma obowiązek opiekować się dzieckiem, bronić go i wspierać. Kładł nacisk na dostosowywanie działań pedagogicznych zawsze do konkretnych możliwości i potrzeb dziecka. Był przeciwnikiem surowej dyscypliny, kar cielesnych, potępiał praktyki zawstydzania dzieci. Proponował system zachęt, wprowadzając trzy zasady pedagogiczne: współgospodarzenia, współzarządzania, oddziaływania opinii społecznej. Swoje zasady realizował w postaci: tablicy do porozumiewania się z dziećmi, zawiadomienia, ogłoszenia, sądu koleżeńkiego z kodeksem przebaczenia, który był „kamieniem węgielnym wychowania Korczaka”. Chciał przez to pokazać, że wychowawca nie krzywdzi dziecka tylko dlatego, że go lubi, ale dlatego, że istnieje instytucja, która chroni dziecko przed bezprawiem i samowolą. Wprowadził też gazetkę dziecięcą, dyżury dbania o czystość w szkole, pomoc w kuchni i bibliotece, pomoc słabszym, opiekę nad chorymi itp. Ważną rolę w poglądach pedagogicznych Janusza Korczaka odgrywała osoba nauczyciela:

„Bądź sobą, szukaj własnej drogi. Poznaj siebie zanim dzieci zechcesz poznać. Zdaj sobie sprawę z tego do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim.”

Coombs pisał „dobry pedagog jest po pierwsze i przede wszystkim człowiekiem”. Od tego, kim jest nauczyciel jako człowiek, zależą sukcesy wychowawcze. Korczak powiedział:

„Być człowiekiem to znaczy posiadać kryształową moralność, nie ograniczona tolerancja do pasji, posuniętą pracowitość, dążyć do ciągłego swojego wykształcenia i pomagać innym. Wychowawca powinien odznaczać się autentyczną pracowitością, zajmować się ciągłym, wszechstronnym poznaniem dziecka. Powinien być dobrym diagnostą poprzez stałą obserwację i empatię oraz wykazywać się dużą cierpliwością w przypadkach trudności wychowawczych”.

W koncepcji wychowania Korczaka nauczyciel i uczniowie są razem odpowiedzialni za proces wychowania. Dorosli oddziałują na dzieci, ale i dzieci oddziałują na dorosłych – na zasadzie: „my wychowujemy was, ale i wy nas wychowujecie”. Korczak podkreślał również ważną rolę rodziców w wychowaniu dzieci. W swojej pracy nt. *Dziecko w rodzinie uczy rodziców patrzenia i widzenia, śledzenia i rozumienia najdrobniejszych nawet odruchów i reakcji dzieci, uczy odczytywać ich sens, bo – jak podkreślał – „dobry ojciec i matka są podstawą naturalnej miłości i szacunku”*. Dziecko ze względu na swoją nieporadność, niedojrzałość psychiczną, słabość organizmu wymaga ochrony i praw. W jego przemyśleniach jest ważna myśl: „kochajmy dziecko, ale kochajmy rozumnie”, a sposoby wychowania stosujemy nie do tego, kogo chcemy wychowywać, ale do tego, jakich sposobów dane dziecko potrzebuje. W swojej pracy ze studentami polecałam książki pisarza, zwłaszcza *Dzieci ulicy* i *Momenty wychowawcze*, w której zawarł ciekawe obserwacje dzieci w wieku przedszkolnym. Autor pokazuje relacje, jakie zachodzą między dziećmi i dostrzega to, czego nie dostrzegają dorośli – zawikłane walki i rywalizację. W tej książce *Kiedy znów będę mały* wytyka dorosłemu człowiekowi, że nie potrafi dociekać uczuć dziecka, a nie można lekceważyć radości i smutków dziecka. Bądźmy jak Korczak, niech w naszej codzienności pojawia się życzliwość zrozumienie, spokój i bezpieczeństwo, a nasze oczy niech będą zwierciadłem ciepła i otwartego serca na potrzeby innych. Niech empatia będzie naszym drogim przyjacielem.

Pedeutolodzy zwracali uwagę na pewne stałe dyspozycje osobowościowe, które leżą u podłoża pracy nauczyciela. J.W. Dawid podkreślał miłość dusz ludzkich, potrzebę doskonałości, poczucie obowiązku i odpowiednią moralną odwagę. Profesor Szuman pisał o roli talentu pedagogicznego oraz chęć społecznego działania. Inny wybitny pedagog, Erzam Gliczner Skrzetuski, autor pierwszego w Polsce *Traktatu pedagogicznego o wychowaniu dzieci* podkreślał, że dziecko stanowi największy skarb i szczę-

ście rodziny. Nauczyciel, jego zdaniem, powinien być prawym chrześcijaninem, zdolnym, sumiennym i wykształconym.

Dawid w rozprawie *O duszy nauczycielstwa* określał cechy idealnego nauczyciela, akcentując potrzebę doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzną prawdziwość i moralną odwagę. John Dewey zwracał uwagę, że doświadczenie jest źródłem wydobywania wiedzy i weryfikowania, uczenie się przez działanie. Niemiecki pedagog, Friedrich Froebel, porównywał szkołę do ogrodu dziecięcego, a uczniów do roślinek, które należy szczególnie i z wielką troską pielęgnować – wychowawca miał być ogrodnikiem, który spełni potrzeby swoich podopiecznych. Bogdan Nawroczyński, twórca pedagogiki kultury, poruszał niezmiernie ważny fakt, iż aby osiągając efekt kształcenia, należy zwrócić uwagę na dziecko już w momencie rozpoczęcia przez niego nauki, ponieważ między dzieckiem a celami ku którym chcemy je prowadzić rozpościera się przepaść, którą trzeba wypełnić środkami urzeczywistniającymi ideał. Wincenty Okoń podkreślał, że w nauczaniu ważna jest strona praktyczna, a nie tylko teoretyczna. Bogusław Śliwerski zakładał, że człowiek niesie w sobie ogromny potencjał możliwości do których realizacji musze być stworzone odpowiednie warunki. Bardzo ważne jest, aby w edukacji małego człowieka unikać rywalizacji i uznawać pozytywne uczucia jako wartości. Należy dzieci uczyć współdziałania, współpracy, dostrzegania różnych mocnych stron wśród uczniów, pozytywnie wzmacniając aktywność wszystkich dzieci i dbając o bezpieczną atmosferę.

Dziecko, które dobrze się czuje, chce się rozwijać, tworzyć i działać. Juan Luis Vives, hiszpański humanista i pedagog, w swoim dziele *O duszy i życiu* dowodzi, iż nauczanie powinno być dostosowane do indywidualnych możliwości dzieci i ich wieku, zdrowia, zdolności charakteru. Przykładał również wagę do współpracy domu rodzinnego ze szkołą.

Jan Konopnicki pisał: Nie wystarczy kochać dzieci i mieć dobrą wolę, by właściwie kierować ich rozwojem trzeba posiadać wiedzę na ten temat. Amos Komeński: Dzieciom słabszym i ograniczonym w rozwoju szkoła powinna poświęcić więcej troski czasu i wysiłku. Allan C. Ornstein pisał: Im mniej mówisz ty, a im więcej mówią twoi uczniowie, tym bardziej jesteś skuteczny jako nauczyciel.

Uważam, że studenci powinni być wyposażeni w wiedzę na temat tak wielu wybitnych pedagogów, którzy z wielką troską pisali o dzieciach. Ich poglądy na temat nauczyciela, uczniów, procesu wychowania i nauczania powinny głęboko zapaść im w serce i być ich drogowskazem w praktycznej wędrówce z dziećmi.

Nauczyciel we współczesnej szkole

„Nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły – dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą – wspierać każdego ucznia w jego rozwoju oraz dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego”

Karta Nauczyciela Ustawa 26 I 1982 r.

Wybranie drogi zawodowej nauczyciela powinno być wyborem jakościowym, czyli po głębokim namyśle i przy dobrze określonych możliwościach.

Dawid Tuohy w swojej książce w jednym z rozdziałów przedstawia nam postać turysty i jego podróże:

Wyobraźmy sobie turystę w obcym kraju, którym może być postać nauczyciela, znajdującego się w szkole i rozpoczynającego swoją drogę zawodową. Ów turysta może poznawać kraj na różnych poziomach. Może kupić bilet na wycieczkę autokarową i autokarem objeżdżać kraj. Zamknięty jednak w autokarze będzie oglądał widoki, architekturę, patrzył, jak krzątają się i odpoczywają ludzie. Zwiedzi galerie, muzea, katedry, teatry, wpadnie do kawiarenek i sklepów. Zyska tylko powierzchowną znajomość kultury, obserwując tylko wytwory, które kulturę tworzą. Tak może odbierać szkołę i uczniów młody nauczyciel, który będzie w tej społeczności szkolnej tylko gościem, będzie się przyglądał, ale to postrzeżenie będzie

tylko powierzchowne. Będzie takim, który zadowoli się tylko wiedzą teoretyczną lub taki który na ucznia będzie patrzył z dystansem, nie starając się poznać jego wnętrza, ale skupi się tylko na zewnętrznych aspektach jego wizerunku. Ale turysta może dokonać innego wyboru: wypożyczyć samochód i jechać, dokąd zaprowadzi fantazja, zatrzymując się tam, gdzie zechce. Będzie rozmawiał ze spotkanymi cudzoziemcami, zaznajomi się z ich poglądami, postawami, zaobserwuje jak żyją. Głębiej zatem poznaje kulturę, zaczyna rozumieć wartości funkcjonujące w tej kulturze. Żeby zdobyć jeszcze głębsze doświadczenia, turysta mógłby osiąść w obcym kraju, żyć jak mieszkańcy, zatopić się w ich języku, wierzeniach, obyczajowości.

Takiego właśnie nauczyciela życzylibyśmy sobie. Tylko taki nauczyciel będzie dostrzegał w uczniach to, czego inni nie widzą. Pozna jego problemy, ale i zainteresowania, potrzeby, możliwości. Wejrzy w głębię jego serca. Będzie starał się zrozumieć ucznia i pomóc mu w jego rozwoju. Taki nauczyciel będzie starał się wczuć w jego uczucia, wpleść się w jego myśli, w jego tok myślenia, jego przeżycia, doznania i troski. Taki nauczyciel będzie organizował dodatkowe zajęcia dla wspomagania dziecka, a nie dla zdobycia popularności wśród uczniów czy nauczycieli.

Taki nauczyciel będzie traktował swoich uczniów jak dobry ogrodnik, który umiejętnie i z sercem pielęgnuje swoje rośliny. Jego ogród będzie miejscem harmonii, ładu i porządku, a rośliny będą przepełnione wiedzą i mądrością. Ten ogrodnik nie będzie dostarczał wody tylko warzywom, a kwiaty pozostawi same sobie. Dla niego każda roślina będzie ważna i każda będzie miała miejsce w ogrodzie. Nie będzie zachwycał się tylko roślinami pięknymi i dorodnymi, ale też słabymi i kruchymi, o które zatroszczy się ze wzmoczoną siłą i ostatecznie też wydobędzie ich urok.

Ze smutkiem trzeba przyznać, że nie wszyscy są takimi ogrodnikami i nie wszystkie ogrody są traktowane tak samo. Niektóre ogrody są zaniedbane. Szkodniki atakują rośliny. Niektóre chwasty stanowią ciągle zagrożenie dla roślin i szybko się rozprzestrzeniają po całym ogrodzie. Ogrody zaniedbane dziczeją, a niektóre rośliny rozrastają się ponad miarę. Czasami ludzie tracą zainteresowanie ogrodem lub po prostu ogrodów nie lubią. Jest to dramat zarówno dla samego nauczyciela, ale przede wszystkim dla uczniów i polskiej oświaty. Niektórzy uczniowie są delikatni i wymagają starannej pielęgnacji. Są wrażliwi na wszelkie zmiany w atmosferze klasy i metodach pracy, łatwo dają się zniechęcić, a ich uwaga rozprasza się. Są jak rośliny, które muszą dorastać w szklarni, nim będą mogli przenieść się pod gołe niebo, tak oni wymagają specjalnej troski, by mogli normalnie funkcjonować w szkole. Niektórzy uczniowie rozkwitają wcześniej i kwitną przez cały czas szkolnej nauki. Inni długo szukają, by zakwitnąć. Są uczniowie mocni i odporni, którzy z miejsca podejmują wszelkie zadania. Nie podają się okolicznościom: nie wywiera na nich wrażenia zmiana oceny, pochwała, krytyka, zmiana stylu nauczania. Rozwijają w sobie obronne mechanizmy agresji i cynizmu. Niektórzy uczniowie przechodzą przez szkołę niezauważeni, wtapiają się w tło. Jedni najlepiej pracują w pojedynkę, podczas gdy drudzy najlepiej czują się w grupie, w której mogą przewodzić lub pomagać innym. Część uczniów przejawia kooperacyjny styl uczenia i znajdują upodobania w dzieleniu się wiedzą z kolegami. Lubią przebywać w grupie i dzielić z nią proces i wyniki nauki. Inni zaś konkurują i odnajdują się na tle innych. Konkurują o środki i o uwagę nauczyciela, odbierając kolegom jedno i drugie. Pewni uczniowie w klasie są barwni i efektowni. Rzucają się w oczy i przyciągają uwagę, czasami zasłużenie lub na chwilę. O niektórych uczniach można pomyśleć jak o jarzynach: pracują wytrwale, produkują „witaminy edukacji”. Inni są jak chwasty, niezdyscyplinowani, zakłócają lekcję, absorbują nauczyciela, zabierają mu czas i uniemożliwiają zajęcie się innymi uczniami. Może się zdarzyć, że jeżeli się ich nie powstrzyma, to zarażą nieposłuszeństwem resztę klasy, a bałagan rozszerzy się gwałtownie i okaleczy lekcję. Pedagogiczny talent nauczyciela i jego zdolności dostarczą pożywienia i ochrony wszystkim, zarówno roślinom jak i chwastom, które również mogą ubogacać ogród swoimi niezwykłymi umiejętnościami ukrytymi gdzieś na dnie duszy ludzkiej. Nauczyciel-dobry ogrodnik przyciągnie uczniów i posieje ziarna wiedzy, dydaktycznej i tej wychowawczej.

Nauczyciel-pasjonat będzie kierował się trwałymi wartościami, które zapuszczają korzenie w umysłach uczniów. Porówna drzewa do edukacji polonistycznej i religii, edukacja matematyczna i przyrodnicza to będą warzywa, a edukacja artystyczna to kwiaty i krzewy, którymi zdobimy otoczenie. Jeśli to wszystko razem zrozumiemy, to ich wnętrza będą piękne jak ogród latem. Nauczyciel zadba zarówno

o rośliny pięknie rosnące, ale też o chwasty czy dzikie kwiaty i wskaże im miejsce do sprzyjających warunków rozwoju na szkolnym gruncie. Możemy zatem porównać nauczyciela do ogrodnika. Ogród jednak wymaga nieustających starań.

Nauczyciele-ogrodnicy w różny sposób podchodzą do swoich ogrodów. Dla niektórych praca w ogródku to antypatyczne i nudne zajęcie. Jeśli jest okazja, to wynajmują kogoś do tej roboty. Lubią posiedzieć sobie w ogrodzie, popatrzeć na niego, byle nie było przymusu zajmowania się nim. Tak może być z nauczycielem, który nie chce obciążać się dodatkowymi obowiązkami, np. przeprowadzić całościowej diagnozy, aby lepiej poznać dziecko, zorganizować dodatkowe zajęcia z uczniem trudnym lub ze zdolnościami, nie pochylił się nad dzieckiem przejawiającym trudności wychowawcze, nie zainteresuje się powodami trudnych zachowań itp. Zatem ci ogrodnicy nie dbają o to, aby poznać ucznia w sferze emocjonalnej i intelektualnej, dostrzec jego potrzeby i możliwości.

Dawid Tuohy przedstawia ludzi na dwóch biegunach. Na jednym znajdują się ludzie, którzy uwielbiają prace w ogrodzie, gdyż to pozwala im zbliżyć się do natury, odpocząć i wyciszyć, a do tego „mają rękę do roślin” – dajcie im dowolną roślinę, a rozwinie się pięknie. Na drugim zaś biegunie – są ci, w których rękach rośliny marnieją, nawet najbardziej odporne. Ci „ogrodnicy” podlewają rośliny zbyt obficie lub o nich zapominają; te, które wymagają cienia, wystawiają na ostre słońce, a te, które potrzebują słońca postawiają w ciemnym kącie. Będą dostrzegać i promować uczniów zdolnych, odważnych, a nie zauważą nieśmiały, zalekniionych, z różnymi ograniczeniami. Niektórzy ogrodnicy zapominają o zapobieganiu chorobom roślin i ochronie przed szkodnikami, przeoczą symptomy choroby. Ten typ ogrodników kupuje mieszankę nasion w sklepie, rozrzuca na grządce i pozostawia sprawę losowi – przeżyją najmocniejsze. Wszystkie traktuje tak samo. Tak samo podlewa, tak samo nawozi. O sukcesie stanowi efekt końcowy – liczba roślin, które zakwitły, ich kolory i wielkość owoców. Jeśli jakaś roślina nie rozwija się równie dobrze jak inne, to widocznie wadliwe było nasionko i nic z tym nie robi. Może lepiej powiedzieć się ogrodnikowi następnym razem. Uchowaj edukację przed takimi nauczycielami!

Wzorowy ogrodnik zabiega o to, by z każdego nasiona wyrosła zdrowa roślina. Indywidualnie traktuje każdą roślinę – wymagającą pomocy sadi parami lub kępami, jedne umieszcza na przedzie, gdzie więcej słońca, inne sadi w cieniu. Podlewa każdą roślinę, ale oddzielnie, tyle ile każda wymaga. Uczniowie intuicyjnie rozpoznają nauczyciela-dobrego ogrodnika, czyli kogoś, kto rozumie ich potrzeby i stara się je uwzględnić.

Niech młodzi przyszli nauczyciele rozumieją, że uczniowie to zespół bardzo zróżnicowany i każdy z nich potrzebuje uwagi, informacji, dyscypliny, zachęty i wskazówek. Stąd to obrazowe przedstawienie nauczycieli-ogrodników jest tak cenne. Bowiem nauczyciele jak ogrodnicy powinni wiedzieć, że uczniowie są jak rośliny – różni i na swój indywidualny sposób ważni dla społeczności uczniowskiej, a wszelka unifikacja na pewno im nie pomoże. Ogród złożony z różnorodnych roślin, społeczność uczniowska – pełna indywidualności. Takie spojrzenie na nauczyciela i uczniów niech zmusi studenta do namysłu, osądu, a nawet zmiany własnego postępowania. Kiedy zmierzą się z pracą nauczyciela, niech będą tymi troszczącymi się ogrodnikami, a w swoim ogrodzie niech dbają i dostrzegają wszystkie rośliny.

Dawid Tuohy przedstawił jedną ze swoich ulubionych szkolnych anegdot o dziesięciolatkach na lekcji pisarstwa. Zadając pracę domową nauczycielka podyktowała uczniom początek opowiadania:

„Dawno, dawno temu był sobie król. Władął ogromnym królestwem, a wszyscy jego poddani byli szczęśliwi. Jedynym zmartwieniem był smok. Żył tuż za granicą królestwa, ale czasami przekraczał ją i porywał ludzi. Ostatnio zdarzało się to tak często, że ludzi ogarnął strach. Król wysłał na smoka wojsko, ale smok zionął z pyska ogniem i zabił wszystkich żołnierzy. Król był zrozpaczony. Nie wiedział, co robić. Zawołał doradców i po długiej naradzie obiecał nagrodę temu, kto uwolni królestwo od smoka. Król polecił, żeby bohaterowi, który ruszy na smoka, dać wszystko, czego zażąda...”

Zadaniem dzieci było dokończyć w domu opowiadanie i napisać, co życzyłyby sobie jako nagrodę. Jedna z dziewczynek napisała:

„Poprosiłabym króla o koc, dwie poduszki, dwa jabłka, lornetkę, pincetę i pudełko zapalek. Mając to wszystko, schwytałabym smoka. Najpierw poszłabym na piknik. Kiedy dotarłabym do rzeki, rozłożyłabym na trawie koc i położyła na nim dwie poduszki. Przy jednej poduszce położyłabym jabłko, drugie bym zjadła sama i poszła spać. Wtedy przyszedłby smok. Pierwsze, co by zobaczył, to jabłko przy poduszce. Byłby głodny, więc zjadłby jabłko. Wtedy poczułby się zmęczony i śpiący i też chciałby uciąć sobie drzemkę. Zobaczyłby drugą poduszkę, położył obok mnie i usnął. Oczywiście ja obudziłabym się pierwsza, bo pierwsza poszłam spać. Zobaczyłabym przy sobie smoka, ale nie przestraszyłabym się. Popatrzyłabym na smoka przez lornetkę, ale odwrotnie, więc smok wyglądałby na bardzo, bardzo małego. Chwyciłabym go pincetą i wsadziła do pudełka po zapalkach.”

Anegdota ta pokazuje, jak podejmujemy problemy, jak różne wartości i założenia wnosimy do procesu rozwiązania problemu. Historia ta wydobywa odmienne założenia dotyczące natury rzeczywistości: król przeciwstawia się i dąży do zmiany, dziewczynka natomiast pomysłowo przystosowuje się do niej – król dąży do dominacji i chce uśmiercić smoka, a dziewczynce smok nie przeszkadza, pragnie go tylko powstrzymać. Bowiem dziecko patrzy na problem z innej perspektywy. Przykład ten możemy śmiało porównać do naszych problemów osobistych czy zawodowych. Odsuwamy je do czasu, tak jak robił ten król, aż nam zagrażą katastrofą. Rozważmy to na przykładzie szkoły: jakiś uczeń wymaga indywidualnego potraktowania, jednak nauczyciel odkłada to na później, bo problem nie wydaje się poważny, a poza tym brakuje czasu, bo inne dzieci wymagają nadzoru. Na nieszczęście uczeń wciąż przysparza kłopotów, a jego samoocena maleje. Kiedy nauczyciel postanawia zająć się uczniem, problem znacznie się zaostrza i nie tak łatwo już go rozwiązać.

Pamiętam taką sytuację w szkole i ucznia z klasy II, który według mnie wymagał dodatkowych zajęć wspomagających jego rozwój. Niestety, wychowawczyni oświadczyła, że jest na to jeszcze czas, a poza tym ma wykształconych rodziców, którzy mogą pomóc mu w domu. Po dwóch latach dowiedziałam się, że ów uczeń ma poważne problemy z czytaniem i pisanem, zniechęcił się do zajęć lekcyjnych i przysparzał coraz więcej trudności dydaktycznych i wychowawczych. W starszej klasie został wysłany przez inną wychowawczynię do poradni, w której otrzymał opinię, że jest dyslektykiem. Rodzi się zatem pytanie, czy ów uczeń musiał czekać tak długo na pomoc i narażać się na porażki, uwagi ze strony rówieśników, innych nauczycieli, doświadczyć tylu przykrości.

Nauczyciele czasami nauczają i myślą rutynowo, nie zdając sobie sprawy, że chodzi im o własną wygodę, choć przede wszystkim powinni myśleć o uczniu. Wchodzą w wygodne koleiny i trudno im zdecydować się na zmiany, a przecież chodzi o zwrócenie się ku przyszłości, ku byciu lepszym, nie popełniającym więcej takich błędów, odpowiedzialnym i troskliwym. Może warto, jak ta dziewczynka z opowiadania, przystawić sobie lornetkę do oczu i popatrzeć na problem inaczej, tak by było można go swobodnie i twórczo rozwiązać.

Wyobraźmy sobie ucznia, który przynosi do domu cenzurkę z pięcioma szóstkami i jedynką. Jak zareagowałoby rodzice? Przychodzą na myśl trzy reakcje. W pierwszej rodzinie rodzice natychmiast skupiają się na jedynce. Łajają dziecko: *Nie przykładasz się do nauki, niepomne, ile dla ciebie robimy!* Karygodny brak postępów w jednym przedmiocie przesłania im sukcesy w nauce pięciu innych. Druga para rodziców zajmie się pięcioma szóstkami i będzie dziecku gratulować sukcesu: *O, pięć celujących! Świetna robota. Dumni jesteście z Ciebie. Tylko ta jedna wpadka. Coś z tym trzeba zrobić, jakoś pomóż ci, żebyś podgonił ten przedmiot.* Rodzice odnotowali sukces, ale pomyśleli przede wszystkim, jak poprawić jedynkę. Takie podejście zdradza perfekcjonizm i sportową rywalizację wobec nauki i stopni. W trzeciej rodzinie rodzice z miejsca pogratulują: *O, pięć celujących. Jesteście z ciebie dumni. Świetna robota, pracowałeś ciężko na te stopnie. No i ta pała. Doskonale. Też jesteście z ciebie dumni, że potrafiłeś zdecydować, z jakiego przedmiotu nie jesteś dobry i nie marnowałeś czasu na niego!* Ci rodzice patrzą ponad kryteriami ilościowymi, wyrażonymi w stopniach i odnoszą osiągnięcia w nauce do zainteresowań dziecka i jego rozwoju. Każda para rodziców stworzyła inny kontekst rozwojowy dla swoich dzieci. Najprawdopodobniej konteksty te dadzą odmienne punkty widzenia na sukces i naukę szkolną.

Także nauczyciele są twórcami kontekstu rozwojowego. Niektórzy wyznaczają wysokie standardy obiektywnych osiągnięć, największy nacisk kładąc na treść przedmiotową i dobre oceny. Przyjmują dobre postępy ucznia i skupiają się na jego błędach. Inni upierają się przy efektywności. Świętują sukces

i zwracają uwagę na całkowite podporządkowanie się ucznia określonej metodzie i dyscyplinie pracy. Wreszcie inni nauczyciele i takimi powinni być studenci pedagogiki starają wytworzyć taki klimat społeczny, w jakim uczniowie mogą realizować swoje zainteresowania, nagradzają ich osiągnięcia na wszelkich polach. Tu praca nie skupia się na ocenach i treściach nauczania, ale na uczniu jako jednostce. Każde dziecko pragnie uczyć się jak najlepiej. Nawet to, które sprawia wrażenie leniwego, zbudowanego, niechętnie uczęszczającego do szkoły, otrzymującego oceny niedostateczne, przynoszącego uwagi w dzienniczku. Gdyby jednak mogło znaleźć zrozumienie i wsparcie wśród nauczycieli, rodziców i rówieśników. Gdyby pomogło mu się przezwyciężyć te trudności, jakże chętnie zostałoby dobrym uczniem – chwalonym, wyróżnionym, nagradzanym, mogącym sobie pozwolić na obiektywną samoocenę. Te reakcje negatywne dziecka biorą się często z samoobrony, bo nie wierzy ono w osiągnięcie sukcesu, a nie widzi pomocy.

Są filmy o nauczycielach – *Pelnia życia panny Brodie* (1969), *Stowarzyszenie umarłych poetów* (1989), *Symfonia życia* (1995 – *Mr. Holland's Opus*) – które pokazują, jakie są sprzeczności między poglądami na kształcenie i wychowanie oraz stosunkiem nauczyciela do treści nauczania i do uczniów. Pan Holland to początkujący nauczyciel, który polega wyłącznie na podręczniku i domaga się od uczniów posłuszeństwa. Wywołuje to nudę wśród uczniów oraz kryzys i zmianę filozofii pedagogicznej nauczyciela. Postanawia inaczej prowadzić lekcje, nie tyle nauczać, ile wyzwalać uczenie się. Chce i uczy indywidualnie, pomaga uczniom. Wobec programu szkolnego wyrabia sobie własne zdanie i postanawia spojrzeć szerzej na to, czego mają nauczyć się jego uczniowie. Dojrzewanie zawodowe pana Hollanda obejmowało nauczanie, uczenie się i sens edukacji. Dlatego do zadań nad rozwojem przyszłych nauczycieli należy wspomaganie takiego dojrzewania, tworzenie do tego warunków i sposobności.

Przypominam sobie rozmowę ze studentką, która będąc na praktyce zauważyła, że nauczycielka przedszkola bez przewodnika metodycznego nie była w stanie prowadzić lekcji, tylko cały czas czytała z niego, albo, jak nie reagowała na płaczące dziecko, twierdząc, że popłacze i przestanie. Jednak studentka-praktykantka nie mogła dłużej na to patrzeć i zatroszczyła się o to dziecko, podjęła z nim zabawę, dzięki czemu chłopczyk zapomniał o swoich wcześniejszych smutkach. Warto tu przypomnieć dziesięć mądrości według Pielachowskiego, które są niezwykle ważne w nauczaniu i wychowaniu dzieci przez nauczycieli:

- Wiem, że przyszłość moich wychowanków w dużym stopniu zależy ode mnie.
- Nigdy nie poniżam godności ucznia. Poniżony zawsze odpląca złem.
- W konflikcie z uczniami nie gorączkuję się, jestem sędzią, a nie stroną.
- Nie lekceważę własnych poleceń, zawsze kontroluję ich wychowanie.
- Jestem cierpliwy. Uczniowie mają prawo myśleć i działać wolniej ode mnie.
- Lekcja jest dla uczniów, nie dla mnie. Mój sukces powstaje tylko z sukcesów moich uczniów.
- Nie jestem nieomylny. Mądrość polega na przyznaniu się do błędu i naprawieniu go.
- Autorytet nie polega na wzbudzaniu strachu, lecz na kompetencji i sprawiedliwości.
- Wymagania nie wykluczają życzliwości, nie zrzędzę, nie pouczam, czyn jest lepszy od mówienia, przykład lepszy od instrukcji.
- Nie spodziewam się powierzchownej wdzięczności wychowanków. Jeśli zaszczepię im lepszą stroną mojej osobowości – będą mi wdzięczni przez całe życie.

Niestety są też negatywne zachowania wśród nauczycieli, zdaniem S. Cholewy:

- Osoba, którą cechuje apodyktyczność i upór, usiłuje zawsze i wszędzie wykazać, że ona i tylko ona ma rację, nieraz wbrew logice i oczywistym faktom. Uzgodnienie z nią jakiegokolwiek sprawy jest trudne, czasem wręcz niemożliwe.
- Nauczyciel, którego charakteryzuje osłabienie samokrytycyzmu i samouwielbienie we własnym mniemaniu, jest wcieleniem doskonałości dobrego smaku. Nie ma nad niego lepszego metodyka i wychowawcy, sam siebie podaje jako wzór kolegom, rodzicom, dzieciom. Ponieważ jest doskonałością, nie pogłębia swojej wiedzy, bo przecież on wszystko wie. Czynnikiem hamującym rozwój takiego schorzenia, tak, bo jest to schorzenie, może być rozsądna krytyka ze strony środowiska.

- Pozerstwo i afektacja objawia się w przesadnym, aktorskim wyrażaniu swych myśli i uczuć, eksponowaniu swoich zalet. Taka osoba ustawicznie gra, aby jak najlepiej się zaprezentować i ukryć liczne braki osobowości i umysłu, drobnostkowość i powierzchowność wyrażają się w zwracaniu uwagi na mało znaczące szczegóły w przecenianiu ich wagi do całości.
- Skłonność do plotkarstwa oraz intryg pojawia się wśród nauczycieli szkół małych i dużych. Jeżeli celem intrygi jest poróżnienie ludzi między sobą, to mamy do czynienia z intrygą, którą należy traktować jako czyn zdecydowanie sprzeczny z etyką nauczyciela.
- Nadwrażliwość i wybuchowość objawiają się silnymi reakcjami na słabe nawet bodźce.
- Znieczulenie jest najgroźniejsze w swoich konsekwencjach społecznych. Człowiek znieczulony ogranicza swoją aktywność do minimum. Uczy na tyle poprawnie, aby nie narazić się na krytykę lub naganę. Wszystko jest mu obojętne – rodzice, koledzy, szkoła. Unika wchodzenia z kimkolwiek w konflikt, ale też nie można liczyć na niego w żadnym przedsięwzięciu.

Jeżeli wymienione problemy dotyczą większej ilości osób w szkole, wówczas w dużym stopniu utrudniają harmonijną współpracę w zespole nauczycielskim. Pedagog po prostu na pewne rzeczy, gesty, zachowanie, słowa nie może sobie pozwolić, gdyż w ten sposób sprzeniewierza się misji, jaka wpisana jest w jego poglądy i w zawód, który wykonuje.

Studenci powinni z całą mocą realizować zadania dotyczące jakości nauczania (zewnątrzosobowe), stosunki z uczniami i uczenie się (międzyosobowe) oraz cele i sens kształcenia szkolnego (wewnątrzsobowe). Rozwój sfery ekstrapersonalnej obejmuje umiejętności pedagogiczne nauczyciela. Tutaj przyszły nauczyciel powinien korzystać z dodatkowych ćwiczeń, warsztatów, aby wzbogacić swój repertuar umiejętności, wiedzę z psychologii, czy nowe metody pracy. Dobrym przykładem jest uczestnictwo w projektach unijnych na terenie uczelni, które dostarczają im wiedzy z poszczególnych przedmiotów, uzupełniają ją i wzbogacają w doświadczenia starszych, pracujących zawodowo nauczycieli. Rozwój sfery interpersonalnej, czyli międzyosobowej, to różne interakcje społeczne. To umiejętność, jaką powinien nabyć student w komunikowaniu się, motywowaniu uczniów, obiektywnym i uczciwym ocenianiu i osadzaniu uczniów, rozumieniu i empatii. Rozwojowi w tej sferze służą praktyki pedagogiczne, podczas których student uczy się kierowania klasą, wychowaniem, dyscypliną, demokratycznym procesom w szkole, pracy w zespołach nauczycielskich. Ma okazję skorzystać z doświadczenia innych i nauczyć się tworzyć klimat do rozwiązywania problemów. Rozwój sfery intrapersonalnej obejmuje nauczycielskie odczucie misji, wiązanie osobistej satysfakcji w rozwoju i postępowaniu uczniów oraz kierowanie się w pracy wyrazistymi wzorcami osobowymi. Ma to ogromne znaczenie, bowiem tacy studenci głębiej będą pojmować swoją drogę zawodową. Studenci w tej sferze powinni być wyposażeni w wiedzę dotycząca ich postaw wobec siebie i swojej roli zawodowej, zwalczaniem stresu, gospodarowaniem czasem. Te wiadomości pozwolą mu zastanowić się nad życiowymi priorytetami i ich realizacją.

Zakończenie

Młody człowiek powinien mieć swoje przekonania i wartości, które jak pancerz będą go chronić przed negatywnymi wpływami otoczenia z zewnątrz. Powinien z całym przekonaniem wierzyć w to, co chce robić w życiu i bez lęku patrzeć w przyszłość. Bowiem niepewność bierze się z niewiedzy, a wątpliwości czy sprostam nowej sytuacji, a to wiąże się z ryzykiem dla niego samego i uczniów. Nauczyciel powinien wierzyć w użyteczność swojej pracy, dlatego należy pokazać im osobiste i praktyczne korzyści, które mogą wynieść z rozwoju zawodowego. Skutki zaangażowania w sprawy szkoły rzutują na życie rodzinne i towarzyskie, dlatego przyszli nauczyciele muszą mieć tego świadomość- poczucie uczestnictwa i przynależności. Gdy nauczyciele zaczną gromadzić pierwsze świeże doświadczenia, to może się okazać, że ich nadzieje i obawy potwierdziły się bądź nie. Jeżeli będą wierzyli w to, co robią, a ich wybór będzie przemyślany i świadomy, to nie mają się czego obawiać.

Życząc wszystkim młodym nauczycielom pięknych doświadczeń z dziećmi i bogatego wnętrza, twórczej postawy i pełnego poświęcenia oraz serc, w których każde dziecko znajdzie miejsce, opiekę i zrozumienie.

Bibliografia:

Canfield J., Hansen M.V., Kirberger K., *Balsam dla Duszy nastolatka*, Poznań 2010.

Clifton D., *Teraz odkryj swoje silne strony*, Warszawa 2001; *Pozytywne strategie pracy i życia*, Warszawa 2004.

Dymek-Balcarek K., *Nauczyciel kompetentny, czyli jaki? Kompetencje zawodowe, a problemy reformy edukacyjnej*, Radom 2001.

King A., Schneider B., *Pierwsza rewolucja globalna*, Warszawa 1992.

Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie* wydawnictwo, Kraków 2007.

Pielachowski J., *Nauczyciel i jego warsztat pracy*, Poznań 1996. Tuohy D., *Dusza szkoły*, Warszawa 2002.

Włoch St., Włoch A., *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków 2009.

prof. dr hab. **Krystyna Chalas (Lublin, 14 VII 2013 r.)**

Instytut Pedagogiki

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ul. Droga Męczenników Majdanka 70

20-325 Lublin

Recenzja publikacji „Praktyki pedagogiczne i ich znaczenie w systemie kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej, pod redakcją Elżbiety Miterki i Ewy Staropiętki – Kuny

Recenzowana publikacja powstała w ramach projektu pt. *Praktyka i wiedza drogą do sukcesu* zgodnie z umową Nr UDA - POKL.03.03.02-00-028/10-01, w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 –Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 – Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe, który był finansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego i Budżetu Państwa.

Praca posiada czytelną strukturę uzasadnioną względami merytorycznymi i metodologicznymi. Zawiera wstęp, dwie części, indeks osobowy i bibliografię. Część pierwsza ma charakter teoretyczny i nosi tytuł: *Z teorii*. Część druga zawiera zagadnienia dotyczące praktyki pedagogicznej.

W części pierwszej zawarte zostały zagadnienia dotyczące:

- reformy edukacji wczesnoszkolnej w teorii i praktyce (K. Żegnałek);
- organizacji procesu praktyk pedagogicznych na uczelni wyższej (J. Karbowniczek);
- organizacji praktyk w Instytucie pedagogiki Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach (A. Klim-Klimaszewska);
- wykorzystania technologii multimedialnych w czasie praktyk studentów (E. Jagiełło);
- koncepcji wielointeligentnej edukacji (A. Kopik);
- narzędzi refleksji pedagogicznej w praktyce studenckiej (M. F. Szymańska);
- praktyk pedagogicznych jako ważnego ogniwa w kształtowaniu wrażliwości etycznej przyszłych pedagogów (M. Łobacz);
- systemu klasowo-lekcyjnego a kształcenia zintegrowanego (J. Kuźmiczuk-Szewczuk);
- roli opiekuna praktyk pedagogicznych w procesie przygotowania zawodowego studentów (E. Staropiętka-Kuna);
- kształtowania kompetencji językowych dziecka w okresie wczesnoszkolnym (B. Kucharska).

Powyżej wskazane zagadnienia dobrano trafnie i stanowią one mocną i oryginalną podstawę teoretyczną dla prowadzenia praktyk pedagogicznych. Mają istotne znaczenie dla budowania pedagogii praktyk studenckich.

Kilka tytułów opracowań należy doprecyzować.

- dr E. Jagiełło – tytuł artykułu sugeruje opis wielu przykładów, tymczasem autorka opisuje tylko dwa. Proponowany tytuł, to: *Zastosowanie kamery video i komputera podczas praktyk studenckich*;
- dr Maria Franciszka Szymańska – *Narzędzia refleksji pedagogicznej w praktyce studenckiej w zarysie*. W zamian proponuję: *Portfolio jako narzędzie refleksji pedagogicznej w praktyce studenckiej – zarys zagadnienia*. Ponadto artykuł wymaga ujednoczenia odnośników.

Część drugą stanowią opisy dobrych praktyk sprawozdanie z badań, refleksje pedagogiczne. Zamieszczone materiały nie stanowią dużego gatunku naukowego. Mają charakter praktyczny. Mogą stanowić czynnik inspirujący początkujących nauczycieli do nowatorskiej i twórczej pracy.

Wskazana jest zmiana kolejności zamieszczonych artykułów. Część drugą kończyć powinny artykuły Katarzyny Dubienko i Katarzyny Zając. Proponuję też zmianę tytułu artykułu Haliny Kiełb na *Kreatywność podstawą dobrej praktyki w Przedszkolu Nr 14 w Chelmie*.

Podsumowując:

Ocena merytoryczna

Przedstawione opracowanie stanowi ciekawy, oryginalny materiał. Należy podkreślić trafność dobranej problematyki, aktualnej w sytuacji reformowania studiów pedagogicznych. Stanowi ono znaczny wkład w teorię i praktykę praktyk studenckich. Występują nieliczne błędy literowe, poprawki naniosłam w tekście.

Ocena metodologiczna

W opracowaniu uwzględniono najnowszą literaturę w tym zagraniczną. W materiałach, które zawierały formułowane problemy, należy podkreślić ich poprawność. Układ treści jest ogólnie poprawny. Wniesienie zaproponowanych poprawek sprawi większą spójność zagadnienia.

Przedstawione opracowanie powinno być opublikowane drukiem.

ks. dr hab. **Adam Maj, prof. KUL (Lublin, 16 VII 2013 r.)**

Instytut Pedagogiki

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ul. Droga Męczenników Majdanka 70

20-325 Lublin

Recenzja wydawnicza pracy zbiorowej pt. „Praktyki pedagogiczne i ich znaczenie w systemie kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej”, red. nauk. Elżbieta Miterka, Ewa Staropiętka-Kuna, Chełm 2013

Problematyka optymalnego kształcenia nauczycieli posiada bogatą tradycję i jest wciąż aktualna. Pedeutologia wskazuje na konieczność wielowymiarowego kreowania kwalifikacji, a zwłaszcza kompetencji współczesnego nauczyciela – wychowawcy. Jest to wiodące zadanie systemu kształcenia nauczycieli. Przemiany strukturalne i programowe we współczesnym szkolnictwie wyższym ewoluują ku coraz bardziej ścisłemu określeniu kwalifikacji absolwentów w zakresie ich wiedzy, umiejętności i postaw społecznych. W procesie kształcenia nauczycieli podkreśla się funkcję nie tylko teoretycznych podstaw ich kwalifikacji, lecz także praktycznych, nabytych w ramach studenckich praktyk pedagogicznych.

W ten kontekst współczesnego dyskursu pedeutologicznego i społecznego wpisuje się recenzowane opracowanie, przygotowane przez Elżbietę Miterkę i Ewę Staropietkę-Kunę, które koncentruje się na znaczeniu praktyk pedagogicznych przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej.

Opracowanie ma charakter teoretyczno-empiryczny, któremu odpowiada układ treści. Praca składa się z krótkiego, rzeczowego wprowadzenia oraz dwóch merytorycznych części, zatytułowanych: *Z teorii* i *Z praktyki*, a całość dopełnia indeks nazwisk i zbiorcza bibliografia.

Zgodnie z tytułem pierwsza część poświęcona jest teoretycznej analizie praktyk pedagogicznych. Dobór artykułów zasadniczo odpowiada przyjętemu kryterium. Całość rozpoczyna artykuł prof. K. Żegnałki pt. *Reforma edukacji wczesnoszkolnej – w teorii i praktyce*, stanowiący adekwatne do tematyki opracowania tło, ukazujące nowy paradygmat wczesnoszkolnej oświaty, jakim jest edukacja zintegrowana. Artykuł prof. K. Żegnałki zawiera również analizę percepcji tej reformy przez nauczycieli i zarys badań nad jej skutecznością.

Kolejne artykuły obejmują różnorodne zagadnienia z zakresu praktyk pedagogicznych studentów przygotowujących się do roli nauczyciela edukacji elementarnej, takie jak:

- ogólne – organizacja praktyk, ich podstawy teoretyczno-prawne i realizacja w różnych ośrodkach akademickich (artykuły prof. J. Karbowniczek – PWSZ w Chełmie, prof. A. Klim-Klimaszewska – UP-H w Siedlcach);
- szczegółowe – analiza wybranych aspektów praktyk studenckich (wykorzystanie technologii multimedialnej – dr E. Jagiełło, analiza narzędzi refleksji pedagogicznej w praktyce studenckiej – dr M. Szymańska, kształtowanie wrażliwości etycznej przyszłych nauczycieli – dr M. Łobacz, rola opiekuna praktyk studenckich – mgr E. Staropiętka-Kuna);
- dopełniające – analiza teoretyczna z zakresu wybranych zagadnień edukacji elementarnej (koncepcja wielointeligentnej edukacji – dr A. Kopik, system klasowo-lekcyjny w kształceniu zintegrowanym – mgr J. Kuźmiczuk-Szewczuk, kształtowanie kompetencji językowych dzieci w okresie wczesnoszkolnym – dr B. Kucharska).

Pierwszą część publikacji cechuje interesujący poznawczo dobór artykułów, tworzących szeroką gamę problematyki współczesnych praktyk studenckich i przygotowujących do pełnienia roli nauczyciela w edukacji elementarnej. Artykuły stanowią solidne opracowanie naukowe, spełniające wymogi krytycznego, teoretycznego opracowania. Wszystkie posiadają spis literatury i odpowiednie odnośniki.

Druga część publikacji pt. *Z praktyki* zorientowana jest na dwóch zasadniczych zagadnieniach:

- promocji dobrych praktyk studenckich (przedszkolnych w ramach *Szkoły Letniej* w Chełmie – mgr J. Guzowska, w edukacji wczesnoszkolnej, koncentrujący się na pragmatycznym dialogu nauczyciela i studenta – mgr D. Mandzińska, podkreślających znaczenie kreatywności w realizacji praktyk studenckich – mgr H. Kiełb, roli opiekuna praktyk – mgr W. Bronisz, wyzwani i możliwości pedagogicznych praktyk studenckich – mgr B. Koniczuk);
- wybranych elementach procesu edukacji elementarnej (wykorzystanie tablicy interaktywnej w procesie dydaktycznym – mgr M. Maciuk, mgr S. Maciuk, wypalenie zawodowe nauczycieli wczesnoszkolnych – mgr K. Zając, arteterapia w edukacji przedszkolnej – mgr M. Mamczur, twórcza postawa nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym – M. Czerniakiewicz, J. Gruszka).

Nieco odrębny charakter prezentuje artykuł K. Dubienko, który stanowi obszerną refleksję pedagogiczną nad praktycznym przygotowaniem do zawodu studentów edukacji elementarnej, zawierającą elementy historyczne i współczesne aspekty prawne oraz analizę własnego doświadczenia. Bark formalnego warsztatu krytycznego (przypisów i bibliografii) słusznie sytuuje opracowanie z tej części publikacji.

Analiza prezentowanej pracy zbiorczej upoważnia do kilku wniosków. Praca jest oryginalna ze względu na podjętą problematykę, istotną w kształceniu nauczycieli edukacji elementarnej, którą stanowi pedagogiczna praktyka studencka. Publikacja zawiera podstawy teoretyczno-prawne i organizacyjne, które mogą stanowić przykład różnorodnych form programowania i realizowania efektywnych praktyk pedagogicznych. Również walorem opracowania jest wymiar praktyczny, stanowiący dopełnienie analizy teoretycznej, świadczący o umiejętności dzielenia się różnymi aspektami dobrych praktyk. Trzeba zatem podkreślić, że dobór autorów (utytułowani naukowcy – profesorowie, młodszy pracownicy naukowcy, dyrektorzy placówek oświatowych, nauczyciele, studenci) oraz ich artykuły adekwatne do pełnionej roli i doświadczenia, zróżnicowane metodologicznie i treściowo, wpisują się we współczesną tendencję pedagogiki zorientowanej teoretycznie i praktycznie.

Recenzowane opracowanie jest dobrze skonstruowaną publikacją, aktualną i oryginalną w odniesieniu do podjętej problematyki. Spełnia wymogi formalne, napisana jest poprawnie językowo, przejrzystym stylem. Drobne usterki (np. ujednolicenie w przypisach: op. cit. czy dz. cyt., poprawki w odnośnikach art. M. Szymańskiej) wskazują na konieczność końcowej adjustacji językowej i edytorskiej.

Należy podkreślić, że opracowanie wskazuje także na efektywne wykorzystanie środków pochodzących z funduszu europejskiego i krajowego; jest to z pewnością sukces pracowników naukowych PWSZ w Chełmie.

Biorąc pod uwagę elementy merytoryczne publikacji oraz formalne, jak konstrukcja redakcyjna i poprawność językowa, stwierdzam, że recenzowane opracowanie prezentuje wysoki poziom naukowy, zasługuje na wydanie drukiem i spopularyzowanie, zwłaszcza w środowisku akademickim i oświatowym.

Bibliografia:

1. Adamczykowa Z., *Literatura dla dzieci. Funkcje. Kategorie. Gatunki*, Warszawa 2001.
2. *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Warszawa 1988.
3. Ausubel D., Novack J., *Educational psychology, A cognitive view*, New York 1978.
4. Awramiuk A., *Lingwistyczne podstawy początków nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok 2006.
5. Balcerak L., *Syndrom wypalenia zawodowego*, „Raport dyrektora szkoły” 2008, nr 11.
6. Banasiak J., *Z rozważań o nauczycielu twórczym*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1975, nr 2.
7. Bandura A., *Social learning theory*, Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall, 1976;
8. Bartkowiak G., *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Warszawa 2009.
9. Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.
10. Bartmiński J. red., *Językowy obraz świata*, Lublin 1990.
11. Bartmiński J., Mazurkiewicz-Brzozowska M., red., *Nazwy wartości*, Lublin 1993.
12. Belka-Sendlak L., *Istota integralnej edukacji wczesnoszkolnej*, „Lider” 2001, nr 9, s. 12.
13. Bilska E., *Jak Feniks z popiołów, czyli syndrom wypalenia zawodowego*, „Niebieska Linia” 2004, nr 4.
14. Black A A., *Making meaning with narrative shapes: what arts-based research methods offer educational practitioners and researchers*, [in:] *Studies in Learning Evaluation innovation and Development*, 8 (2) December 2011.
15. Bokus B., Shugar G.B., (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk 2013.
16. Borecka I., *Baśń, bajka, bajeczka w terapii pedagogicznej*, [w:] *Kurs z zakresu terapii przez sztukę*, Wrocław 1999.
17. Borecka I., *Biblioterapia w szkole. Poradnik dla bibliotekarzy*, Legnica 1998.
18. Boud D. (Ed.), *Using experience for learning*, Bristol 1992b.
19. Boud D., *Experience as the base for learning*, [in:] *Higher Education Research and Development*, 12 (1), 1993 a.
20. Brown J.O., *The portfolio: A reflective bridge connecting the learner, higher education, and the workplace*, [in] *The Journal of Continuing Higher Education*, Vol. 49, No. 2 Spring 2001.
21. Bruner J.S., *Proces kształcenia*, Warszawa 1996.
22. Bruner J.S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974.
23. Brycka E., Lusina M., O. Wyżga, *Praktyka ogólnopedagogiczna w kształceniu nauczycieli*, [w:] <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt6/brycka.html>
24. Cackowska M., *Cienie i blaski reformy edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, red. H. Moroz, Kraków 2001.
25. Cackowska M., Czochra A., *Edukacja wczesnoszkolna po pierwszym etapie reformy*, „Życie Szkoły” 2003, nr 7.
26. Cackowska M., *Koncepcja integralnego kształcenia uczniów klas początkowych*, MEN. Przemiany Systemu Edukacyjnego, Nr 1, 1996/97.
27. Cackowska M., *Nowy model edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa 1997, s. 182.
28. Chrobak S., *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999.
29. Chudy W., *Być a stawać się osobą*, „Zeszyty Karmelitańskie” 2004, nr 4 (29).
30. Chudy W., *Drugie śniadanie u Sokratesa, czyli trzy, cztery rzeczy najważniejsze*, Warszawa 2004.
31. Chudy W., *Etos środków społecznego przekazu w perspektywie norm*, [w:] *Norma dobrego obyczaju w mediach audiowizualnych*, Warszawa 1997.
32. Chudy W., *Istota pedagogiki personalistycznej*, „Ethos” 2006, nr 75.
33. Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków 1996.
34. Cichoński R., *Syndrom wypalenia zawodowego w zawodzie nauczycielskim*, „Lider” 2010, nr 5.

35. Cieślowski J., *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław 1975.
36. Cives G., *La mediazione pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1973, s. IX
37. Czerepaniak-Walczak M., *Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola*, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 1995. Czerwińska M., *Czytelnictwo, a biblioterapia*, „Edukacja i dialog” 2006, nr 8, s. 70.
38. Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008.
39. Dąbrowski M. red., *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej*, Raport z badań ilościowych, Warszawa 2011.
40. Denek K., Przyszczykowski K., Urbański-Korż R., *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań-Toruń 2001.
41. Duraj-Nowakowa K., *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Kraków 2011.
42. *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, red. A. Maurer, Kraków 2006.
43. *Edukacja kulturalna. Wybrane aspekty*, red. K. Olbrycht, Katowice 2004.
44. French J.L., *Dzieci szczególnie uzdolnione-badania i metody kształcenia*, w: *Metody pedagogiki specjalnej*, red. N.G. Haring, R.L. Schiefelbusch, Warszawa 1977.
45. Galant J., *Praca wychowawcza w kl. I – III*, Warszawa 1989.
46. Gałkowski J. W., *Wprowadzenie*, [w:] K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Lublin 1999.
47. Gardner H., *Pięć umysłów przyszłości*, Kielce 2009.
48. Gardner H., *Pięć umysłów przyszłości*, Kielce 2009.
49. Glotto R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1988.
50. Gruszczyk-Kolczyńska E., *O niektórych pułapkach zintegrowanego kształcenia czyli o niebezpieczeństwach ignorowania ważniejszych prawidłowości regulujących proces wychowania i nuczania dzieci*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, red. H. Moroz, Kraków 2006.
51. Grzegorzewska M. K., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Kraków 2006.
52. Hałaj J.B., *Kompetencje interpersonalne a syndrom wypalenia zawodowego u nauczycieli*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2003.
53. Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994.
54. Handfort O., Karolak W., *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii*, Łódź 2007.
55. Herzyk A., Ledwoch B., *Mózgowa organizacja funkcji językowych. Przegląd badań i teorii neuropsychologicznych*, „Logopedia” 1991, Nr 13.
56. Hornowski B., *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Warszawa 1978.
57. Hurlock E., *Rozwój dziecka*, t. 2, PWN, Warszawa 1985.
58. Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972.
59. Ippoldt L., *Biblioterapia w związkach z innymi naukami*, [w:] „Biblioterapeuta” 2000, nr 4.
60. Jan Paweł II, List apostołski do młodych całego świata z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży *Parati semper* (31. 03. 1985), „L'Osservatore Romano” wyd. pol. 6 (1985) nr 1.
61. Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja apostołska „Christifideles laici”*, Wrocław 1999, nr 37.
62. Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*. (Przemówienie do przedstawicieli UNESCO, Paryż 2 VI 1980), „L'Osservatore Romano” 1980, nr 6.
63. Just M., *Kreatywny nauczyciel - pozwólmy sobie na twórcze szaleństwo*, „Życie szkoły”, 2010, nr 8.
64. Kamińska-Juckiewicz M., *Autorytet nauczyciela – możliwości i ograniczenia*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 8.
65. Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tł. M. Wartenberg, Warszawa 1971.
66. Karbowniczek J., *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela klas I-III w systemie zintegrowanym*, cz. I, Kielce 2003.
67. Kazmierowicz M., *Czy awans oznacza zmianę?*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 9.
68. Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, cz. 1, *Podstawy psychologii*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.

69. Kohler W., *The mentality of apes*, Middlesex, England 1957.
70. Kolb D., *Experimental learning Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs 1984.
71. Kolb D., *Experimental learning Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs 1984.
72. Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2007.
73. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1983.
74. Kopik A., Zatorska M., *Każde dziecko jest zdolne*, Kielce 2009.
75. Kopik A., Zatorska M., *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Kielce 2010.
76. Kordziński J., *Tajemnice awansu zawodowego*, Warszawa 2005.
77. Kościółek M., Piróg D., *Założenia teoretyczne i model empiryczny praktyk pedagogicznych realizowanych w Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie*, [w:] *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli* red. B. Walkiewicz, Warszawa 2006.
78. Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000
79. Kracewicz S., *Rozważania nad etyką nauczyciela*, IWZZ, Warszawa 1987.
80. Krąpiec M., Podrez E., *Godność*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, T. IV, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2003.
81. Kruszewski K., (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2007.
82. Krzywoń D., *Kompetencje nauczyciela w zreformowanej szkole*, [w:] *Kompetencje nauczyciela w reformowanej szkole*, red. M. T. Michalewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
83. *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Kraków 2004.
84. Kucharska B., *Arteterapia*, [w:] *Mały Leksykon Pedagoga*, pod red. J. Karbowniczek, [w druku].
85. Kucharska B., *Kształtowanie kompetencji fonologicznych dziecka w ramach edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 25.
86. Kujawiński J., *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010.
87. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981.
88. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2000.
89. Kurkowski Z.M., *Kształtowanie się zdolności słuchowych a rozwój mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy. Mowa – teoria – praktyka*, red. S. Grabias, Lublin 2001.
90. Kwiatkowska M., Kopińska Z. (red.), *Metodyka wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1972.
91. Kwiatkowska M., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985.
92. Leśniak M., *Autorytet nauczyciela – trudne wyzwanie współczesnej szkoły*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 10.
93. Leśniak T., Walencik-Topiłko A., *Czynna znajomość części ludzkiego ciała u dzieci sześciu- siedmioletnich*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1995.
94. Limont W., *Uczeń zdolny*, Sopot 2010.
95. Lipina S., *Metody Wychowania estetycznego w przedszkolu*, „Wychowanie i nauczanie w przedszkolu”, red. I. Dudzińskiej, Warszawa 1983.
96. Maciaszek M., *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*, Warszawa 1965.
97. Marzano R.J., *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, CEO, Warszawa 2012.
98. Marzec A., *Uczeń w roli twórcy*, Katowice 1989.
99. Maslach Ch., *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe*, red. H. Sęk, N WPWN, Warszawa 2009.
100. Maslow A.H., *Motivation and personality*, (2nd Ed) New York 1970; C.R. Rogers, *Freedom to learn for the 80s*, Columbus 1983.
101. Mazurkiewicz G., *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: zasady i wartości*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2012.
102. Mellibruda J., *Ja, ty, my. Psychologiczne możliwości ulepszenia kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 2003.
103. Merriam S.B., R.S. Caffarella, *Learning in adulthood* (2nd.ed.) San Francisco 1998.

104. Mezirow J., *Contemporary paradigms of learning*, [in:] *Adult Education Quarterly* 46, 1996; J. Mezirow (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipator learning*, San Francisco 1990.
105. Miczka T., *Audiowizualne uwarunkowania współczesnej edukacji młodzieży*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Kalisz 2000.
106. Morbitzer J., *Kompetencje nauczyciela przedszkola i klas I-III w zakresie edukacji medialnej i technologii informacyjnej*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Kraków 2004.
107. Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Kraków 2000.
108. Murzyn A., *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, Kraków 2011.
109. Myers J., *The effects of lesson study on classroom observations and perceptions of lesson effectiveness*, "The Journal of Effective Teaching", Vol. 12., No. 3.
110. Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000.
111. Oglińska-Bulik N., *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*, Warszawa 2006.
112. Ohmann R., *Mowa-działanie-styl*, [w:] *Znak-styl-konwencja*, red. M. Głowiński, Warszawa 1977.
113. Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1999, s.26.
114. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
115. Olczak M., *Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela*, „Edukacja i dialog” 2009, nr 4.
116. Ostaszewski J., *Film i poznanie*, Kraków 1999.
117. Ożdżyński J., *Potencjał illokucyjny potocznej wypowiedzi*, [w:] *Język potoczny jako przedmiot badań językoznawczych*, red. S. Gajda, Z. Adamiszyn, Opole 1991.
118. Pesci F., *Filozoficzna perspektywa wychowania*, tłum. P. Mikulska, „Ethos” 2006, nr 75.
119. Piaget J., *Intellectual evolution from adolescent to adulthood*, [in:] *Human Development*, 16, 1972.
120. Pietrański Z., *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969.
121. Poraj G., *Kształtowanie postawy twórczej w edukacji szkolnej*, [w:] red. M. Partyka, *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, Warszawa 2000.
122. Poraj G., *Kształtowanie postawy twórczej w edukacji szkolnej*, w: red. M. Partyka, *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, CMPPP, Warszawa 2000.
123. Poraj G., *Model indywidualnej opieki nad dzieckiem uzdolnionym - perspektywy i zagrożenia*, w: M. Partyka, *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, CMPPP, Warszawa 2000.
124. Przetacznik-Gierowska M., *Rola języka w aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Od słowa do dyskursu*, Warszawa 1994.
125. *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, Toruń 2005.
126. Radwiłowicz M., Morawska Z., *Metodyka nauczania początkowego*, Warszawa 1986.
127. Radziwiłł A., *Dialogi... Dobra szkoła. Szkoła w życiu – życie w szkole*, Anna Radziwiłł, Jacek Jakubowski, Mirosław Sawicki w rozmowie z Krystyną Romanowską, Warszawa 2004.
128. Raport z diagnozy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim. Kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, Mazowiecki Zespół ds. Systemowego Badania Potrzeb Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli, Warszawa 2010.
129. Rau K., Chodoń I., *Ocenianie opisowe a rozwój dziecka*, Poznań 1999.
130. Rittel T., *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993.
131. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110).
132. Schaller K., *Erziehung*, w: „*Wörterbuch der pedagogik*”, tłum. M. Nowak, Freiburg 1971, t. 1.
133. Schulz R., *Twórczość pedagogiczna*, Warszawa 1994.
134. Sęk H., *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, [w:] *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, Toruń 2005.
135. Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa 2009.

136. Sikorska L., *Świadomość językowa*, [w:] *Mały leksykon pedagoga*, red. J. Karbowniczek, Warszawa 2012 [w druku].
137. Siwek A., *Wpływ czynników indywidualnych na syndrom wypalenia zawodowego*, „Praca socjalna” 2008, nr 6.
138. Skalski M., *Chory z wypalenia*, „Wiedza i życie” 2007, nr 4.
139. Skinner B.F., *Walden two*, New York 1962; E.L. Thorndike, *Educational psychology. The psychology of learning*, New York 1913.
140. *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 2009.
141. Smogorzewska J., *Twórczy nauczyciel = twórczy uczeń?*, „Nowa Szkoła”, 2008, nr 3.
142. Spychała A., *Relacje nauczyciel – uczeń w procesie nauczania*, [w:] http://www.profesor.pl/mat/n10/pokaz_material_tmp.php?plik=n10/n10_a_spychala_040509_2.php&id_m=10872 (02.11.2011r.).
143. Starnawski W., *Wychowanie do prawdy – powinnością szkoły*, „Ethos” 2006, nr 75.
144. Strelau J., *Osobowość a wypalenie zawodowe*, [w:] *Zdrowie i choroba. Problemy teorii, diagnozy i praktyki*, red. J. Brzeziński, L. Cierpiałkowska, Sopot 2007.
145. Strijbos J., Meeus W., Libotton A., *Portfolio assignments in Teacher Education: A Tool for Self – regulating the Learning Process?*, [in:] *International Journal for the scholarship of Teaching and Learning*, Vol.1, No 2, July 2007.
146. Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
147. Szostek A., *Pogadanki z etyki*, Lublin 1996.
148. Szudra-Barszcz A., *Sensy i bezsensy etyki zawodu pedagoga*, [w:] *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej*, red. A. Szudra-Barszcz, S. Sztobryn, Lublin 2012.
149. Szulc W., *Historia arteterapeutyki*, [w:] „Edukacja i Dialog” 2006, nr 8.
150. Szymczak M. (red.), *Słownik Języka Polskiego PWN*, Warszawa 1993.
151. Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010.
152. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań 2001.
153. Trojan P., *Edukacyjne konteksty filmu dokumentalnego*, Poznań 2003.
154. Tucholska S., *Zjawisko wypalenia zawodowego*, „Katecheta” 2009, nr 7/8.
155. W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, red. A. Szudra, Lublin 2009.
156. Walkiewicz B. red., *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, Warszawa 2006.
157. Wieczorek M., *Trudności w zawodzie nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 7.
158. Więckowski R., *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych*, Warszawa 1985.
159. Więckowski R., *Organizacja edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1998, nr 6.
160. Willingham D.T., *Critical thinking*, [in:] *American Educator*, American Federation of Teachers Summer 2007.
161. Włoch S., Włoch A., *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Warszawa 2009.
162. Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.
163. Wójtowicz M., *Scenariusze zajęć biblioterapeutycznych nie tylko dla uczniów z dysleksją. Terapia – zabawa – nauka*, Gdańsk 2010.
164. WSP: *Reforma Systemu Edukacji – projekt*, Warszawa 1998.
165. Zalewska E., *Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009.
166. Zawadowska J., *Konstruktywizm w procesie nauczania uczenia się*, „Dyrektor Szkoły” 2005, nr 7-8.
167. Zawadowska J., *Wypalenie zawodowe – mit czy realny problem?*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 4.
168. Zbyrad T., *O wypaleniu zawodowym w szkolnictwie specjalnym*, „Problemy Opiekuńczo -Wychowawcze” 2008, nr 8.
169. *Zdrowie i choroba. Problemy teorii, diagnozy i praktyki*, red. J. Brzeziński, L. Cierpiałkowska, Sopot 2007.

170. Żytko M., *Nauczyciele edukacji elementarnej w okresie zmian oświatowych*, „Problemy wczesnej edukacji” 2005, nr 1.

Indeks osobowy

- Adameczykowa Z., 74, 76
Aleksandrowicz J., 126
Ausubel D., 46, 48
Awramiuk A., 70
Balcerak L., 148
Bartkowiak G., 145, 148
Bartmiński J., 71, 76
Belka-Sendlak L., 17
Bilska E., 144
Bilska E., 144, 145, 148
Black A., 47, 48
Bogdanowicz M., 70
Borecka I., 127, 136
Boud D., 46, 48
Brown J.O., 46, 48
Bruner J.S., 70
Brycka E., 51, 56
Brzezińska A., 61
Buttiglione R., 56
Cackowska A., 10
Cackowska M., 10, 17, 59, 60, 63
Cage B., 151
Canfield J., 160
Chen J.Q., 44
Chodoń I., 62, 63
Cholewa S., 158
Chomsky N., 70
Chorab M., 147
Chrobak S., 55, 56
Chudy W., 53, 54, 55, 56
Cichoń W., 54, 56
Cichoński R., 143, 148
Cieślukowski J., 74
Clifton D., 160
Czerepaniak-Walczak M., 35, 38
Czerwińska M., 127, 136
Czochra A., 10
Day Ch., 27
Decroly O., 9, 58, 141
Denek K., 54
Dennison P.E., 86
Dudzińska I., 128
Duraj-Nowakowa K., 19, 27
Dymek-Balcarek K., 160
Freinet C., 9
French J.L., 139
Froebel F., 154
Galant J., 59, 63
Gałkowski J.W., 54
Gałkowski T., 70, 76
Gardner H., 39, 43, 44, 86, 139
Grabias S., 69, 70, 76
Green G., 144
Gruszczyk-Kolczyńska E., 62
Grzegorzewska M., 152
Grzegorzewska M.K., 143, 144, 145, 148
Hałaj J.B., 146
Hamer H., 36, 38
Handfort O., 130, 136
Herzyk A., 76
Hornowski B., 138
Hurlock E., 71, 76
Ingarden R., 54
Ippoldt L., 136
Jabłońska A., 130, 134, 136
Jakowicka M., 10
Jan Paweł II, 54, 56, 57, 150, 151, 152
Jastrzębowska G., 70, 76
Jeżewski K., 151
Just M., 142
Kamińska-Juckiewicz M., 144, 148
Kamiński A., 152
Kamrowska A., 145
Kant I., 55, 57
Karboniczek J., 61, 63, 70, 72, 76, 126, 143, 169
Karolak W., 130, 136
Kazimierowicz M., 144, 148
Kern L.J., 74
Kielar-Turska M., 70, 73, 76
King A., 160
Klus-Stańska D., 60
Kohler W., 46, 48
Kolb D., 46
Komeński A., 154
Konieczna E.J., 126, 127, 128
Konopnicki J., 154
Kopaliński W., 35, 38
Kopik A., 39, 41, 42, 44
Korczak J., 152, 153
Kordziński J., 144, 149
Kościółek M., 22
Kotarbiński T., 55
Kozielecki J., 46, 48
Kracewicz S., 120, 123
Krasowicz-Kupis G., 69, 76

Krąpiec M., 55, 57
 Krčėk F., 74
 Kruszewski K., 46, 48
 Krzywoń D., 143, 149
 Kucharska B., 69, 72, 126, 136
 Kujawiński J., 46, 48
 Kulmowa J., 74
 Kunowski S., 46, 48, 53, 55, 57
 Kupisiewicz Cz., 9
 Kurkowski Z.M., 69, 76
 Kwiatkowska M., 119, 121, 123
 Ledwoch B., 76
 Leśniak M., 144, 149
 Leśniak T., 76
 Limont W., 138
 Linke K., 9
 Lipina S., 128, 136
 Lorek M., 58
 Lusina M., 51, 56
 Łobacz P., 76
 Łobocki M., 160
 Maciaszek M., 120, 123
 Maslach Ch., 145, 146
 Maslow A.H., 46, 48
 Maurer A., 70, 76
 Mazurkiewicz G., 20
 McClelland D., 35
 Merriam S.B., 48
 Mezirow J., 46, 47, 49
 Miczka T., 36, 38
 Misiorna E., 61
 Montessori M., 9, 58
 Moran S., 44
 Moroz H., 63
 Muchacka B., 21, 27, 41, 44, 59
 Murzyn A., 35, 38
 Muszyńska L., 58
 Myers J., 47
 Nawroczyński B., 154
 Novack J., 46
 Nowak M., 55, 57
 Oglińska-Bulik N., 146
 Ohmann R., 71, 76
 Okoń W., 22, 27, 70
 Olczak M., 143, 149
 Ostaszewski J., 36, 38
 Ostrowska E., 86
 Oźdzyński J., 71, 76
 Pesci F., 53, 57
 Piaget J., 46, 49
 Pielachowski J., 160
 Pielachowski Z., 158
 Pietrasiański Z., 142
 Piróg D., 22
 Poraj G., 140, 141
 Przetacznik-Gierowska M., 69, 76
 Przyszczykowski K., 54
 Radwiłowicz M., 58, 63
 Radziwiłł A., 52, 57
 Ratajek Z., 123
 Rau K., 62, 63
 Reading Ch., 49
 Rocławski B., 73
 Rogers C.R., 49
 Saussure de F., 69
 Schaller K., 55
 Schneider B., 150
 Schulz R., 138
 Sęk H., 146, 149
 Sikorska L., 70, 76
 Skalski M., 149
 Skinner B.F., 46, 49
 Smoczyńska M., 69, 71
 Smogorzewska J., 142
 Sokrates, 35
 Spychała A., 57
 Starnawski W., 53, 57
 Steiner R., 58
 Strelau J., 144, 149
 Strózewski W., 54, 57
 Suchodolski B., 58
 Szczepska-Pustkowska M., 60
 Szewczuk W., 137
 Szostek A., 56, 57
 Szudra-Barszcz A., 51, 57
 Szulc W., 126, 136
 Szuman S., 126, 153
 Szymczak M., 35
 Śliwerski B., 19, 27, 154
 Świrszczyńska A., 114
 Taraszkiewicz M., 148
 Terman L.M., 139
 Thorndike E.L., 49
 Tołstoj L., 151
 Tomasiak E., 130
 Topińska Z., 123
 Torrance, 141
 Trojan P., 37
 Tucholska S., 144, 149
 Tuohy D., 154, 156
 Twardowski J., ks., 74
 Tyszkowa M., 139
 Vives J.L., 154
 Vygotsky L.S., 49

Walczym J., 58
Walczyzna J., 10
Walencik-Topiłko, 76
Walkiewicz B., 27
Wieczorek M., 144, 149
Więckowski R., 10, 18, 58, 72, 76
Willingham D.T., 46, 49
Włoch A., 41, 44, 160
Włoch S., 41, 44, 160
Wojtyła K., 55, 57
Wójtowicz M., 127, 128, 136
Wróbel T., 58
Wyżga O., 51, 56
Zalewska E., 60
Zatorska M., 41, 42
Zawadowska J., 35, 38, 145
Zborowski I., 58
Zbyrad T., 144, 149
Znamierowski Cz., 55

