

Kwartalnik
Instytutu Nauk o Wychowaniu
Akademii Ignatianum w Krakowie
ISSN: 1896-2327

Tom 31 (2014) numer 1
(styczeń-marzec)
Kwartalnik EETP

EDUKACJA ELEMENTARNA

w Teorii i Praktyce

**Nauczyciel
edukacji elementarnej**

The Quarterly
of the Institute
of Educational Sciences,
Jesuit University
Ignatianum in Krakow
Vol. 31 (2014) no. 1
(January-March)
Elementary Education
in Theory and Practice
Teacher of elementary-level education

Wydawca

Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny,
Akademia Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

Kwartalnik dofinansowany ze środków przeznaczonych na działalność statutową Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum

Zespół redakcyjny

Marzena Chrost, Jolanta Karbowniczek (redaktor naczelny), Tatiana Konderak, Anna Królikowska, Anna Malina, Jadwiga Mielczarek, Elżbieta Miterka, Irena Pulak, Bożena Sieradzka-Baziur, Barbara Surma (zastępca redaktora naczelnego), Martyna Szczotka, Katarzyna Szewczuk (sekretarz redakcji), Beata Topij-Stempińska, Krystyna Zabawa, Ewa Żmuda

Rada Naukowa

Prof. zw. dr hab. Krystyna Chałas; Prof. zw. dr hab. Ivan Dimitrov (Bułgaria); Prof. zw. dr hab. Władysław Kubik SJ; Prof. zw. dr hab. Zbigniew Marek SJ; Prof. zw. dr hab. Iwona Nowakowska-Kempna; Prof. zw. dr hab. Stanisław Palka; Prof. zw. dr hab. Marian Śnieżyński; Doc. PhD. Ludmila Belasova, PhD (Słowacja); Prof. nadzw. dr hab. Wanda Grelowska; Doc. PaedDr. Ján Guncaga, PhD (Węgry); Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD (Słowacja); Prof. nadzw. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska; Doc. PhD. Alojz Kostelansky, PhD. (Słowacja); Doc. PaedDr. Duszko Kostrub, PhD (Słowacja); PaedDr. Beata Akimjakova, PhD (Słowacja); PaedDr. Monika Krajcovicova, PhD (Australia); Dr Grzegorz Łuszczak SJ; PaedDr. Monika Minova, PhD (Słowacja); Dr Małgorzata Pamuła; Dr Paola Trabalzini (Włochy); PaedDr. Maria Vargova, PhD (Słowacja)

Redaktorzy językowi: Magdalena Jankosz (jęz. pol.); Carl Humphries (j. ang.)

Redaktor tematyczny bieżącego numeru: Marzena Chrost

Redaktor statystyczny: Jolanta Staniek

Projekt okładki i opracowanie graficzne: Joanna Panasiewicz

Informacje dla Autorów i Recenzentów: <http://eetp.ignatianum.edu.pl>
Lista Recenzentów: <http://eetp.ignatianum.edu.pl/numery/recenzenci-czasopisma-w-roku-2013.htm>

ISSN: 1896-2327

Deklaracja: wersja papierowa czasopisma jest wersją pierwotną. Nakład: 200 egz.

Spis treści/Contents

Wstęp/Introduction.....	9
--------------------------------	----------

Z teorii – artykuły recenzowane/Theory – Peer-Reviewed Articles

Anna Królikowska, Beata Topij-Stempińska Wizerunek nauczyciela we współczesnym społeczeństwie polskim The Image of the Teacher in the Contemporary Polish Society...	13
Magdalena Grochowalska Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej Dilemmas of Novice. Contexts of Becoming a Teacher of Preschool Education.....	27
Iwona Samborska Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej The Competence of an Elementary Education Teacher.....	41
Aneta Kamińska Nabywanie kompetencji kluczowych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zmieniającym się świecie edukacyjnym i społecznym Acquisition of Key Competences for Teachers of Early Childhood Education in a Changing Education and Social World.....	53
Iwona Nowakowska-Kempna Nauczycielski dialog z wartościami Teacher's Dialogue with the Values.....	69

Łukasz Burliga	
Rola nauczyciela w pomocy dzieciom w rodzinach migracyjnych	
The Teacher's Role in Helping Children in Migrant Families.....	81
Anna Pękała	
Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć muzycznych	
w edukacji wczesnoszkolnej – raport z badań	
Preparing Teachers to Teach Music	
in Early Childhood Education – Research Report.....	97

Z praktyki/Practice

Michał Sadowski, Jolanta Arczewska-Nowak	
Zintegrowane zajęcia edukacji wczesnoszkolnej	
z językiem angielskim. Scenariusz spotkania	
z okazji Dnia Matki w klasie I.....	111
Martyna Szczotka	
„O słońku, pogodzie i innych ciekawych sprawach” –	
scenariusz zajęć dla dzieci 6-letnich.....	119
Katarzyna Róg	
„Dbam o wodę” – scenariusz zajęć proekologicznych	
dla przedszkolnej grupy mieszanej wiekowo.....	123

Recenzje/Reviews

Małgorzata Dubis	
O nauczycielu w nowych realiach społeczno-edukacyjnych...	129
Tatiana Kłosińska	
Twórczość Ryszarda Więckowskiego.....	133

Sprawozdania z konferencji/Reports from Conferences

Irena Pulak	
Sprawozdanie z konferencji „Współczesna	
psychologia mediów. Człowiek – Technologia – Media”	
Kraków, 14-15 listopada 2013 r.....	145

Nauczanie języków obcych dzieci/Teaching Foreign Language to Children

- Tatiana Konderak
Kontekstualizacja treści piosenki w grach
i zabawach językowych na przykładzie języka francuskiego... **149**
- Tatiana Konderak
Rock n'roll des gallinacés, czyli scenariusz zajęć
z języka francuskiego dla przedszkolaków..... **155**
-

Z wizytą w... /Visiting the...

- Bożena Łucka, Ewa Marchut, Małgorzata Wiercioch
Integracja środowiska rodzinnego i przedszkolnego
celem Koła Regionalnego „Żółta Ciżemka”..... **161**

Zestawienie bibliograficzne/Bibliography

- Agata Arkabus
Nauczyciel edukacji elementarnej
Zestawienie bibliograficzne w wyborze sporządzone
na podstawie zbiorów Publicznej Biblioteki Pedagogicznej
RODN „WOM” w Częstochowie i jej filii..... **167**

Wielkim kunsztem wykazuje się nauczyciel, który potrafi sprawić, że twórcze wyrażanie siebie i nabywanie wiedzy staje się źródłem radości.

Nauczanie powinno polegać na tym, żeby to, co się ma do zaoferowania uczniom, postrzegali oni jako drogocenny dar, a nie jako przykry obowiązek.

Albert Einstein

Być nauczycielem we właściwym sensie to znaczy być uczniem. Nauczanie zaczyna się wtedy, gdy ty – nauczyciel – uczysz się od ucznia, stawiasz się w jego położeniu tak, abyś mógł zrozumieć, co on rozumie i poznać sposób, w jaki to czy owo pojmuje.

Soren Aabye Kierkegaard

W każdej istocie tkwią zarodki dobrego, trzeba tylko umieć je odnaleźć. Obowiązkiem nauczyciela jest odszukać je i rozwinąć.

Lucy Maud Montgomery

Drogi nauczycielu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Na łamach naszego czasopisma rozważamy różnorodne aspekty edukacji elementarnej. W tym numerze zaproponowaliśmy temat dotyczący nauczyciela edukacji elementarnej jako jednego z podmiotów procesu edukacyjnego.

Na tle zmieniającej się sytuacji kulturowo-społecznej dostrzega się zmiany co do wymagań względem roli nauczyciela, a także jego wizerunku. To natomiast warunkuje inne podejście do jego przygotowania teoretyczno-praktycznego. Współcześnie kładzie się nacisk na kształtowanie kompetencji kluczowych, które pozwalają mu być organizatorem procesu edukacyjnego (wychowania i kształcenia), diagnostą, innowatorem, terapeutą, profilaktykiem, a także osobą potrafiącą współpracować z rodziną dziecka oraz ze środowiskiem lokalnym.

Od nauczyciela edukacji elementarnej oczekuje się również, by miał odpowiednie cechy osobowościowe; jak czytamy w literaturze, powinien on być „po trosze dobrym rzemieślnikiem, refleksyjnym badaczem, ogrodnikiem

o niepowtarzalnej osobowości, opierającym się w pracy z uczniami na autentyczności, akceptacji i empatii¹.

W części *Z teorii* znajdziecie Państwo kilka artykułów uściślających przedstawione powyżej zagadnienia. Anna Królikowska i Beata Topij-Stempińska z Instytutu Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum ukazują zmiany i uwarunkowania społeczne oraz psychologiczne wizerunku nauczyciela we współczesnym świecie. Magdalena Grochowalska z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie podejmuje bardzo ciekawy temat związany z tym, w jaki sposób student pedagogiki staje się nauczycielem edukacji przedszkolnej. Zauważa, że uczenie się roli zawodowej przez nauczyciela jest długotrwałym i złożonym procesem. Nie wystarczy otrzymać dyplom ukończenia studiów. Młody nauczyciel, przekraczając próg pierwszej placówki oświatowej, staje wobec dylematu pogodzenia często odmiennych perspektyw postrzegania zawodu z własnymi przekonaniem i praktykami społecznymi. Nauczyciel musi również, zdaniem Autorki artykułu, uzyskać harmonię pomiędzy rolą nauczania innych i uczenia się. Początkujący nauczyciele, rozpoczynając adaptację do nowego środowiska pracy, napotykają wiele problemów i trudności, które mogą budzić ich niepokój. Iwona Samborska z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach analizuje kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej wobec zmieniającej się rzeczywistości. Zwraca uwagę, że o potencjale kompetencyjnym współczesnego nauczyciela decydują jego kompetencje osobowe, metodyczne, społeczne i komunikacyjne. Autorka ukazuje je na tle wyzwań współczesności oraz wyzwań edukacyjnych. Aneta Kamińska z Akademii Ignatianum w Krakowie podejmuje również temat związany z nabywaniem kompetencji kluczowych, ale z perspektywy badań empirycznych, w których sami studenci oceniają swoje przygotowanie do pełnienia funkcji nauczyciela edukacji elementarnej. Iwona Nowakowska-Kempna z Akademii Ignatianum w Krakowie przeprowadziła badania wśród doktorantów na temat preferowanych przez nich wartości. Od nauczyciela bowiem wymaga się, by był osobą kierującą się pewnymi wartościami. W nauczycielskim dialogu z wartościami niezbywalny wydaje się własny przykład – tradycyjna zgodność słów o wartościach z czynami potwierdzającymi spełnianie tychże wartości. W konkluzji Autorka pisze, że „Doktorantom łatwiej więc było wskazać wartości, dokonać pewnej ich hierarchizacji, pozostając w sferze opinii a nie – kategorycznie wyznawanego systemu wartości, niż powiązać trwale świat wartości z własnym życiem i daniem dobrego przykładu uczniom. Być może odpo-

wiedzialność jako niezbywalna wartość, ważna w etyce nauczycielskiej, kazała im potraktować realizację wartości we własnym życiu jako ideał postępowania, a tym samym nie składać deklaracji życia podług wartości”.

Kolejny artykuł autorstwa Łukasza Burligi (pedagoga szkolnego i kuratora sądowego) dotyczy problemu dzieci z rodzin migracyjnych oraz roli nauczyciela w udzielaniu im pomocy. Natomiast Anna Pękala z Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie przeprowadziła badania wśród nauczycieli edukacji elementarnej w celu określenia ich kompetencji muzycznych.

W części *Z praktyki* zapraszamy do zapoznania się z trzema scenariuszami zajęć: pierwszą propozycją jest przeprowadzenie zajęć otwartych z językiem angielskim w klasie pierwszej z okazji Dnia Mamy, drugą jest scenariusz zajęć o wiośnie dla dzieci w wieku przedszkolnym; trzecią – scenariusz zajęć proekologicznych dla grupy mieszanej wiekowo.

W kolejnych częściach kwartalnika „Edukacji Elementarnej w Teorii i Praktyce” proponujemy zapoznanie się z recenzjami dwóch pozycji książkowych: Jolanty Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, „Impuls”, Kraków 2012 oraz Elżbiety Marek, *Koncepcje kształcenia dzieci i ich nauczycieli w twórczości Ryszarda Więkowski*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Piotrków Trybunalski 2013; ze sprawozdaniem z konferencji „Współczesna psychologia mediów. Człowiek – Technologia – Media”, która odbyła się w Krakowie w listopadzie 2013 roku; z propozycjami nauczania języka francuskiego z wykorzystaniem treści piosenek do gier i zabaw językowych oraz z tekstem o pracy koła regionalnego „Żółta Ciżemka” działającego w Przedszkolu nr 6 im. Henryka Jordana w Krakowie.

Barbara Surma

Zapraszamy do lektury obecnego numeru.

Czasopismo jest indeksowane w: BazHum, CEJSH i Index Copernicus.

Kwartalnik w roku 2013 został umieszczony na ministerialnej liście

B czasopism punktowanych i otrzymał 4 punkty.

Zapraszamy wszystkich do współpracy.

Jolanta Karbowniczek – redaktor naczelny
Barbara Surma – zastępca redaktora naczelnego
Marzena Chrost – redaktor tematyczny numeru

Anna Królikowska, Beata Topij-Stempińska
Akademia Ignatianum w Krakowie

Wizerunek nauczyciela we współczesnym społeczeństwie polskim

The Image of the Teacher
in the Contemporary Polish Society

Jeśli edukację będziemy pojmować jako proces społeczny, zmierzający w określonym celu, to refleksja nad tym procesem musi być uwarunkowana zmianami życia społecznego, kontekstem społeczno-kulturowym. Jak pisze Ewa Murawska, przemiany w przestrzeni społecznej, jakich jesteśmy świadkami w ostatnich dziesięcioleciach, implikują siłą rzeczy zmiany w zakresie teleologii i aksjologii edukacyjnej, a w rezultacie oznaczają nowe oczekiwania wobec nauczyciela. Współcześnie dają się zaobserwować głębokie antynomie między ideałem wychowawczym a rzeczywistością edukacyjną, między idealnym modelem nauczyciela a jego realnym obrazem¹. Sytuacja ta prowokuje do poszukiwania odpowiedzi na pytania:

- Jak jest obecnie postrzegany nauczyciel w swojej roli zawodowej?
- Jakie są uwarunkowania tego postrzegania?

Rola i zadania nauczyciela wczoraj i dziś

Szczególną refleksję nad osobą (wizerunkiem) nauczyciela podejmuje się zwykle wówczas, gdy obowiązujące w określonym czasie historycznym formy i metody oddziaływania wychowawczego przestają

¹ Por. E. Murawska, *Być nauczycielem to znaczy mierzyć się z (nie)wykonanymi zadaniami zawodowymi*, [w:] *Opieka – wychowanie – kształcenie. Moduły edukacyjne*, red. W. Woronowich, D. Apanel, Kraków 2010, s. 123.

wystarczać. Ponadto osobie nauczyciela zwykle się przyglądamy, gdy następuje rozdźwięk między wyobrażeniami czy oczekiwaniami społeczeństwa a próbą rzeczywistej, obiektywnej oceny realizacji zadań nauczyciela. W każdej bowiem epoce, w zależności od różnorodnych potrzeb, społeczeństwo tworzyło doskonały wizerunek nauczyciela². Warto zatem dla celów podjętych badań przeanalizować historię myśli pedeutologicznej, uwzględniając zwłaszcza tych autorów, którzy w swoich traktatach, rozprawach szczególną uwagę poświęcili osobie (wizerunkowi) nauczyciela.

W kręgu cywilizacji europejskiej pierwsze wzory nauczyciela doskonałego odnajdziemy w pismach Platona, Arystotelesa czy Kwintyliana. Należy wspomnieć, że w czasach starożytnych zawód nauczyciela nie był zbyt poważany, wysoko ceniono jedynie filozofów. „Ideałem był Sokrates, który uczył, jak odkrywać prawdę. Był wzorem nauczyciela bezinteresownego, mądrego, szlachetnego, nieprzekupnego, niezależnego”³. Natomiast według Platona nauczyciel to osoba, która potrafi wskazać uczniom właściwą drogę, nieustannie prowadzi ich ku idei dobra, pomaga im się wydostać z „jaskini cieni i niewiedzy”⁴. Zarówno Platon, jak i Arystoteles podkreślali, że nauczyciel to wzór cnót i mądrości. W starożytnym Rzymie pożądanym przez społeczeństwo wizerunek nauczyciela w rozprawie *Kształcenie mówcy* przedstawił Marek Fabiusz Kwintylian. Jego zdaniem taki nauczyciel to przykład człowieka roztropnego, cierpliwego, odważnego, wszechstronnie wykształconego, posiadającego wiedzę pedagogiczną i dydaktyczną. Zaznacza ponadto, że „przede wszystkim więc nauczyciel powinien podchodzić do swoich uczniów jak ojciec”⁵.

Ideał nauczyciela zaproponowany przez Kwintyliana przywoływany był w pismach kreatorów myśli pedagogicznej w dobie renesansu, między innymi M. Vegia, P. Vergeria, V. de Feltre’a czy Erazma z Rotterdamu.

W epoce oświecenia pojawiła się myśl o kreowaniu nie tylko wizerunku, ale przede wszystkim stanu nauczycielskiego. Odpowiedź na pytanie: „Jaki właściwie powinien być nauczyciel?” znajdziemy w dziele napisanym przez polskiego jezuitę Grzegorza Piramowicza. W *Powinnościach nauczyciela* kreśli wizerunek nauczyciela nieustannie pracującego nad sobą oraz doskonale znającego środowisko, w którym przyszło mu nauczać. Uważał, że „najpierwszym celem, najpierwszym jego obowiązkiem jest, aby z uczniów swoich wystawił [wychował] przez swoje prace, naukę,

² Por. E.T. Dąbrowska, *Nauczycielu jaki jesteś?*, Warszawa 1999, s. 13.

³ M. Bednarska, E. Musiał, *O nauczycielu. Podręcznik do pedeutologii*, Wrocław 2012, s. 17.

⁴ Zob. Platon, *Państwo*, ks. VII, IV, t. II, przełożył, wstępem i objaśnieniami opatrzył W. Witwicki, Warszawa 1994.

⁵ M.F. Kwintylian, *Kształcenie mówcy, Księgi I, II i X*, ks. II roz. II, 4, Warszawa 2002.

ludzi poczciwych, kochających i wykonywających cnotę, zadość czyniącym swoim powinnościom”⁶. Charakterystycznym przykładem działań praktycznych tego czasu będą działania podjęte przez Komisję Edukacji Narodowej. Nauczyciel tego czasu miał „gruntownie znać materiał nauczania, być dobrze przygotowanym od strony pedagogicznej, a nade wszystko miał odznaczać się wysokimi walorami moralnymi”⁷. Należy zaznaczyć, że w Polsce – również dzięki jezuitom – nauczyciel dotąd nieszanowany, a nawet „pogardzany, nisko opłacany, stosujący średnio-wieczne metody nauczania, karzący i mało twórczy”⁸, został zastąpiony przez dobrze wykształconego, posiadającego przygotowanie pedagogiczne – „rzecz na owe czasy rzadka”. Jezuici dokładali wszelkich starań, by podnieść pozycję i powagę nauczyciela wobec uczniów i rodziców⁹.

Wzór nauczyciela ulega dalszym zmianom w XIX wieku pod wpływem nowej rozwijającej się dyscypliny pedagogiki i pierwszych traktatów pedagogicznych między innymi J.F. Herbarta czy J.H. Pestalozziego. W tych czasach oczekiwano od nauczyciela „umiejętnego postępowania wobec dzieci” i „miłości dusz ludzkich”. Według Jana Władysława Dawida jest to szczególna predyspozycja, która sprawia, że nauczyciel to nie tylko zawód, a przede wszystkim powołanie¹⁰. Takie podejście miało znaczący wpływ na kształtowanie się rozumienia roli nauczyciela u progu XX wieku, w dobie rodzącego się pądocentryzmu. Nauczyciel tego czasu to kompetentny, merytorycznie przygotowany przewodnik, pobudzający i wyzwalający aktywność dziecka i wspomagający jego naturalny rozwój. Do grona inspiratorów i popularyzatorów takiej właśnie roli nauczyciela można zaliczyć Ellen Key, Johna Deweya czy Henryka Rowida¹¹.

W kolejnych dziesięcioleciach XX wieku zawód nauczyciela ulegał profesjonalizacji, jednak pomimo zaleceń teoretyków myśli pedagogicznej nadal pozostaje „źródłem wiadomości oraz nośnikiem określonej ideologii”. Wbrew staraniom teoretyków myśli pedeutologicznej często istnieje „przepaść” między pożądanym wizerunkiem a odbiorem społecznym „stanu nauczycielskiego”, zaś współczesny nauczyciel oceniany jest bardzo krytycznie¹².

⁶ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, oprac. i wstępem opatrzyła K. Mrozowska, Wrocław 2005, s. 52.

⁷ I. Nowosad, *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*, Kraków 2001, s. 135.

⁸ M. Bednarska, E. Musiał, *O nauczycielu. Podręcznik do pedeutologii*, dz. cyt., s. 19.

⁹ Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, Warszawa 1948, s. 29.

¹⁰ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, opracował, wstępem i przypisami opatrzył oraz podał do druku E. Walewander, Lublin 2002, s. 40.

¹¹ Np. E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 1928; J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, Warszawa 2005; H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej*, Kraków 1931.

¹² *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, M-O, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 555.

Rola i funkcja nauczyciela współcześnie

Mówiąc o profesjonalizacji zawodu nauczyciela, można przywołać refleksję B. Śliwerskiego, który stawia pytanie o to, czy w ogóle „w przypadku nauczycieli mamy do czynienia z profesją. Powołując się na badania A.C. Ornsteina i D.U. Levine’a, stwierdza on, że ta grupa społeczna, niestety, nie spełnia warunków, jakie stawia się profesji, a mianowicie:

- istnienie specjalistycznej wiedzy i umiejętności, które przekraczają wiedzę i umiejętności laików;
- poczucie służby publicznej i pełne zaangażowanie się dla niej;
- stosowanie badań i teorii w praktyce;
- długi okres specjalnych praktyk;
- kontrola nad licencyjnymi standardami i/lub nad wymaganiami umożliwiającymi wejście do zawodu;
- autonomia w decydowaniu o wybranych sferach własnej działalności zawodowej;
- przyjęcie odpowiedzialności za wykonywane działania i istniejący zbiór standardów działań;
- oddanie pracy i klientom;
- wykorzystanie administracji do ulepszenia pracy profesjonalistów;
- istnienie samorządów zawodowych (izb) dla członków danego zawodu;
- organizacja oferująca akredytację dla indywidualnych profesjonalistów;
- kod etyczny, pozwalający rozwiązywać sporne problemy związane z wykonywanym zawodem;
- wysoki poziom zaufania do każdego pracownika danej profesji;
- wysoki prestiż społeczny i wysoki status ekonomiczny pracowników.

Przypisanie tak licznych i zarazem wysokich standardów określonej grupie zawodowej sprawia, że tylko nieliczne mogą się nimi poszczycić. Zdaniem amerykańskich naukowców nauczyciele w ich kraju nie spełniają tych kryteriów, dlatego można w odniesieniu do tej grupy zawodowej mówić jedynie o quasi profesji¹³.

W literaturze pedeutologicznej znajdziemy również stwierdzenia, że nauczyciel należy do tej grupy zawodów, w których oprócz wiedzy i kompetencji znaczenie ma to, co można zawrzeć w pojęciach: misja, pasja, powołanie¹⁴. Stefan M. Kwiatkowski, mówiąc o różnicach pomiędzy zawodem nauczyciela a innymi zawodami, wskazuje na postawy, które rozpatrywane są jako element cech psychofizycznych. „Pełny układ cech

¹³ B. Śliwerski, *Nauczyciel jako zawód*, <http://osko.edu.pl/kongres1/materialy/BSliwerski-Kongres.pdf>. (dostęp: 15.12.2013).

¹⁴ Por. S.M. Kwiatkowski, *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008, s. 27. Zob. J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013.

tworzą: sprawności sensomotoryczne, zdolności (do czegoś) i cechy osobowości. I właśnie te ostatnie wyróżniają nauczycieli spośród innych grup zawodowych. Obok bowiem preferowanych przez ogół pracodawców takich cech, jak na przykład gotowość do ciągłego uczenia się, dla nauczycieli istotne są właściwości, które pozwalają mówić o tym zawodzie również w kategoriach powołania i posłannictwa (misji) oraz ponadprzeciętnego zamiłowania (pasji). Właśnie cechy osobowości są podstawowym wyróżnikiem nauczyciela; oczywiście, cechy pożądane z punktu widzenia realizacji zadań zawodowych”¹⁵.

To nastawienie w zawodzie nauczyciela na ciągłe uczenie się jest bardzo istotne, gdyż specyfika tego zawodu uprawnia do stwierdzenia, że żaden nauczyciel nie jest w pełni gotowy do wykonywania go po uzyskaniu kwalifikacji. O pełnym przygotowaniu zawodowym można bowiem sensownie mówić, jak twierdzi R. Kwaśnica, w przypadku takich zawodów, które polegają na wykonywaniu zadań względnie powtarzalnych i przewidywalnych, a przy tym wymagają kompetencji technicznych. W przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej. Kompetencje, których ona wymaga, są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany¹⁶. „Nauczyciel oddziałuje na swoich wychowanków całym swoim bytem, poprzez to, jakim jest człowiekiem, toteż przygotowanie do zawodu musi być całościowym i procesualnym wspomaganie jego rozwoju osobistego. Działalność edukacyjna prowadzona dla nauczycieli – obojętne czy obejmuje kandydatów do tego zawodu, nauczycieli początkujących czy doświadczonych – jest zawsze wspomaganie ich rozwoju, które powinno uwzględniać: a) rodzaj kompetencji, których rozwój ma promować, b) logikę tego rozwoju i c) aktualne zaawansowanie w rozwoju tych nauczycieli, do których jest kierowane”¹⁷.

Zawód nauczycielski wymaga – zdaniem R. Kwaśnicy – w pierwszej kolejności skupienia się na kompetencjach praktyczno-moralnych (interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych), które stanowią o swoistości tego zawodu, a nie przede wszystkim na kompetencjach technicznych (normatywnych, metodycznych i realizacyjnych)¹⁸. Kompetencje techniczne mają bowiem ograniczony zakres zastosowania w pracy pedagogicznej,

¹⁵ S.M. Kwiatkowski, *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, dz. cyt., s. 27-28.

¹⁶ Por. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganie nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994, s. 10.

¹⁷ Tamże, s. 15.

¹⁸ Tamże, s. 21.

dotyczą głównie możliwości projektowania i organizowania procesu kształcenia, nauczania, ale nie wychowania¹⁹.

Oczekiwania społeczne wobec nauczyciela

Oczekiwania wobec nauczyciela dotyczą kompetencji (potwierdzone są one awansem zawodowym w trakcie pracy), a nie tylko kwalifikacji (potwierdzone są one dyplomem ukończenia odpowiednich studiów wyższych). Jeśli mówimy o oczekiwaniach społecznych wobec nauczyciela i jego roli, trzeba podkreślić, że dotyczą one właśnie kompetencji i to od początku drogi zawodowej nauczyciela. Oznacza to, że od nauczyciela oczekuje się kompetencji na starcie, od początku, nie zważając na fakt, że początkujący nauczyciel nie mógł ich jeszcze nabyć.

Wskazując na niektóre elementy wyjątkowości zawodu nauczyciela (specyficzne cechy osobowości, różnorodność zadań zawodowych, kompetencje „od zaraz”), zalicza się go do „nielicznej grupy niemożliwych, czyli takich, w których zadania przerastają zdecydowanie możliwości ich realizacji. Jest to ten rodzaj zadań i związanych z nimi oczekiwań, które są formułowane w rzeczywistości dla całego społeczeństwa, a nie tylko dla nauczycieli”²⁰.

Socjologiczne uwarunkowania wizerunku nauczyciela

Wskazany powyżej swoisty dysonans pomiędzy oczekiwaniami społecznymi a możliwościami sprostania im ma swoje wielorakie uwarunkowania. Składają się na nie czynniki społeczne, organizacyjne i podmiotowe – związane z doborem kandydatów do zawodu nauczycielskiego, jakością ich kształcenia i (nie)możliwością sprostania wymogom roli ze względu na ich nieadekwatność do rzeczywistych (podmiotowych, organizacyjnych) możliwości sprostania im²¹. Powstaje w tym kontekście pytanie, jakie są tego przyczyny.

S.M. Kwiatkowski jedną z przyczyn upatruje w społecznym traktowaniu grupy zawodowej o charakterze inkluzywnym jako grupy ekskluzywnej. Nauczyciele, z racji powszechnego dostępu do tego zawodu, tworzą grupę inkluzywną. Łatwość dostępu nie służy tworzeniu tożsamości zawodowej, zarówno w wymiarze grupowym, jak i przede wszystkim indywidualnym. Automatyczne i bezrefleksyjne zaliczanie nauczycieli do grupy

¹⁹ Por. B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001.

²⁰ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994, s. 79-81, cyt. za: S.M. Kwiatkowski, *Oczekiwanie społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, dz.cyt., s. 28.

²¹ Por. E. Murawska, *Społeczne oczekiwania wobec nauczyciela. Nauczyciel między tym, co możliwe, a tym, co niemożliwe...*, [w:] *Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne*, red. D. Apańel, Kraków 2009, s. 278.

ekskluzywnej równie automatycznie i bezrefleksyjnie przypisuje im zadania ponad ich możliwości. Innymi słowy, zadania przeznaczone dla grupy starannie dobranej realizuje grupa, do której dostęp jest swobodny, i to w sytuacji, gdy wymóg posiadania wykształcenia wyższego nie jest rzeczywistą barierą, a cechy osobowości nie są w żaden sposób identyfikowane. Być może ten klasyczny błąd przyporządkowania zadań grupie społecznej ma źródło w nieświadomym transferze odpowiedzialności. Polega on na przenoszeniu odpowiedzialności, w tym wypadku za szeroko rozumiane wypełnianie zadań edukacyjnych, z całego społeczeństwa na jego wybraną grupę. Ten transfer dotyczy zwłaszcza rodziców, którzy, ze względu na karierę zawodową, nie mogą poświęcić dziecku wystarczającej ilości czasu, odczuwają dyskomfort przejawiający się poczuciem winy. Chcąc je zredukować, dokonują przeniesienia (transferu) odpowiedzialności na nauczyciela²².

Psychologiczne uwarunkowania wizerunku nauczyciela

Wyjaśnienia źródeł wspomnianego dysonansu można szukać w teoriach wpływu społecznego²³. Są to teorie, które uzależniają dostosowanie się do wpływu społecznego od siły, bezpośredniości i liczebności grupy. Zgodnie z tą zasadą konformizm (w tym wypadku próby dostosowania się do społecznie pożądanego obrazu idealnego nauczyciela) wzrasta wraz ze wzrostem siły nacisku społecznego i bezpośredniości formułowania oczekiwań. Nauczyciele zostali postawieni w sytuacji presji społecznej, która polega właśnie na transferze odpowiedzialności za edukację dziecka na system oświaty²⁴.

Na postrzeganie społeczne roli nauczyciela ma – oprócz spadającego poziomu zaangażowania rodziców w procesy edukacyjne – również wpływ rosnący poziom patologii w rodzinie i innych środowiskach społecznych, a także karykaturalny i bardzo kontrastowy wizerunek medialny nauczyciela²⁵. Analiza wizerunku nauczyciela prezentowanego w przekazie medialnym (reklamy, programy rozrywkowe, Internet) pokazuje nauczyciela jako sterroryzowanego przez ucznia, bezradnego wobec naganego zachowania ucznia, ukrywającego się przed uczniem, poniżanego, wystraszonego, nienawidzącego ucznia, szkoły, swojej pracy. Jest to osoba posiadająca niskie zarobki, bezradna życiowo, o niskiej pozycji społecznej

²² Por. S.M. Kwiatkowski, *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, dz. cyt., s. 29.

²³ Por. E. Aronson i in., *Psychologia społeczna – serce i umysł*, Poznań 1997.

²⁴ Por. S.M. Kwiatkowski, *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, dz. cyt., s. 29.

²⁵ Por. E. Murawska, *Spółeczne oczekiwania wobec nauczyciela. Nauczyciel między tym, co możliwe, a tym, co niemożliwe...*, dz. cyt., s. 276.

bezbarna, niezajmująca, kojarząca się z tym, co bezwonne, przytłaczające, mało istotne, nieciekawe. Nauczyciel pokazywany jest w mediach często jako osoba bezwzględna, autokratyczna, obojętna na zachowanie dzieci, agresywna, załatwiająca prywatne sprawy w pracy, niewypielniającą należycie swoich obowiązków²⁶.

Badania przeprowadzone przez K. Appelt²⁷ dostarczają bardzo interesujących danych, na przykład, że dzieci rozpoczynające szkołę mają w schemacie nauczyciela uwypuklone cechy związane z nauczaniem. Inne badania, dotyczące doświadczeń komunikacyjnych uczniów w czasie lekcji²⁸, pokazują, że „uczniowie nie chcą rozmawiać z nauczycielami, a ich rolę ograniczają do działań typowo dydaktycznych. Jeśli już dopuszczają możliwość rozmowy z nauczycielem, to jedynie na tematy związane ze szkołą. Nauczyciel jest przez nich postrzegany jako osoba niekompetentna społecznie”²⁹. Tymczasem to właśnie kompetencje społeczne decydują o sukcesie w tym zawodzie. Jak przekonuje Ch. Day, „nauczyciele będą wzorami do naśladowania w szkole, gdzie zrozumienie będzie bardziej istotne niż wiedza, gdzie osobisty rozwój będzie najważniejszy i gdzie cała osoba będzie znajdowała się w centrum uwagi”³⁰.

Na postrzeganie społeczne zawodu nauczyciela wpływa również fakt, że ta profesja podlega licznym regulacjom prawnym, nie zawsze spójnym, a często wręcz wykluczającym się. „Wraz ze zmieniającą się co kilka lat w resorcie edukacji władzą pojawiają się skrajne, przeciwstawne sobie podejścia do pełnienia roli od uwalniania przestrzeni do jej swobodnego, kreatywnego wypełniania aż po brak zaufania, rygorizm i odgórne sterowanie. Ciągłe kontrolowanie, monitorowanie pracy nauczycielskiej wytwarza w społeczeństwie przekonanie, iż osoby wykonujące ten zawód nie są podmiotami godnymi zaufania”³¹.

Skutkiem dużego rozdzwienku między oczekiwaniami wobec nauczycieli a realnymi możliwościami sprostania tym oczekiwaniom jest między innymi wypalenie zawodowe. Badania A. Nalaskowskiego nad nauczycielami z polskiej prowincji ujawniają bardzo smutny wizerunek nauczycielskiej roli zawodowej; aż 66% badanych nauczycieli z nie-

²⁶ Na podstawie badań własnych, niepublikowanych.

²⁷ Por. K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005.

²⁸ Por. R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków 2002.

²⁹ K. Waszyńska, A. Woźniak, *Społeczny kontekst zawodu nauczyciela. Analiza zasobów i trudności*, [w:] *Obraz szkoły i nauczyciela. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne*, red. E. Murawska, Kraków 2010, s. 39.

³⁰ Por. Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, (tłum.) J. Michalik, Gdańsk 2004, s. 284.

³¹ B. Śliwerski, *Nauczyciel jako zawód*, dz. cyt.

spełna 10-letnim stażem pracy już jest „wypalonych” zawodowo. Świadectwem tego są między innymi następujące zjawiska:

- sami nauczyciele nie postrzegają tego zawodu jako wysoce cenionego społecznie ani także jako cennego dla nich samych. Aż 84% spośród nich jest niezadowolonych czy wręcz rozczarowanych z tego zawodu;
- 70% nauczycieli upatruje przyczyny nieudanego życia w wykonywaniu tego właśnie zawodu, aż 58% pedagogów, którzy nie przekroczyli 40. roku życia, zmieniłoby swój zawód lub wykształcenie, zaś 35% osób do 30. roku życia niczego by nie zmieniło w swoim życiu;
- 78% pedagogów wątpi w swoje kompetencje wychowawcze w stosunku do własnych dzieci. Jakże zatem mają wychowywać obce sobie dzieci?
- aż 67% badanych nie przygotowuje się do pracy, 12% tylko raz w tygodniu, 10% dwa razy w tygodniu, 6% trzy razy, zaś 4% cztery razy; ich obecność w szkole wpisana jest w ramy konieczności i tymczasowości, nie prowadząc do poczucia satysfakcji;
- życie na prowincji jest nudne i pozbawione możliwości uczestnictwa w kulturze; nauczyciele nie zamierzają angażować się w życie społeczności lokalnej, współtworząc próżnię społeczną w konstruowaniu więzi szkoły ze środowiskiem, skoro 69% spośród badanych nie lubi miejsca swojego życia i pracy, zaś dla 12% jest ono obojętne³².

W tym kontekście mogą zaskakiwać sondaże, wedle których w społecznym postrzeganiu zawód nauczyciela plasuje się bardzo wysoko. B. Śliwerski przywołuje badania sondażowe z 1996 roku, wedle których nauczyciele plasują się na drugim miejscu (28% wskazań) w społecznym rankingu najbardziej prestiżowych zawodów (za lekarzem – 68%, ale przed adwokatem – 19%, oficerem wojska – 14%, dziennikarzem telewizyjnym – 10%, oficerem policji – 6%, biznesmenem inżynierem – 5%, i politykiem – 3%). Jednak respondenci zapytani o to, czy wybraliby ten zawód dla swoich dzieci, tylko w 7% odpowiedzieli pozytywnie³³.

W listopadowym sondażu³⁴ CBOS zadał pytania, na podstawie których możemy się dowiedzieć, jaki jest w Polsce stosunek do zawodu nauczyciela. Uzyskane opinie o pracy nauczycieli dość jednoznacznie świadczą o tym, że jest ona ceniona. Zdecydowana większość badanych postrzega ją jako stresującą (86%), bardzo odpowiedzialną (83%) i trudną (74%). Odpowiedzi dotyczące społecznego wizerunku tego zawodu są mniej jednolite, ale na ogół również dowodzą, że cieszy się on poważaniem.

³² Por. A. Nałaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997.

³³ Por. B. Śliwerski, *Nauczyciel jako zawód*, dz. cyt.

³⁴ Badanie „Aktualne problemy i wydarzenia” (270) przeprowadzono w dniach 8 – 17 listopada 2012 roku na liczącej 952 osoby reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski. Por. *Wizerunek nauczyciela*, www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_173_12.PDF? (dostęp: 15.12.2013).

Dwie trzecie badanych (68%) uważa, że nauczyciele mają wysokie kwalifikacje i chętnie je podnoszą, a ponad połowa (55%), że wykonują pracę, która daje im dużo satysfakcji. Ponad dwie piąte respondentów (43%) jest zdania, że nauczyciele mają poczucie misji, natomiast dwukrotnie mniejsza grupa (21%) nie zgadza się z tą opinią. Mocno podzielone są opinie co do tego, czy zawód nauczyciela cieszy się dużym szacunkiem: ponad jedna trzecia badanych (36%) twierdzi, że tak, tyle samo (36%) – że nie. Chcąc jednak sprawdzić, czy zawód nauczyciela cieszy się poważaniem, zadano pytanie projekcyjne o potencjalne wykonywanie tej profesji w przyszłości przez dzieci respondenta. Okazuje się, że większość – ponad połowa (54%) – nie chciałaby, aby któreś z ich dzieci zostało nauczycielem, a jedna trzecia (34%) odnosi się do tego pomysłu z aprobatą.

Wynika z powyższego pewna niespójność myślenia, ponieważ z jednej strony postrzega się pozytywnie zawód nauczyciela, ale z drugiej strony badani nie chcieliby, aby ich dzieci go wykonywały.

Wnioski

Współcześni badacze problematyki pedeutologicznej wskazują na dwa rozwiązania powyżej wspomnianego dysonansu między oczekiwaniami społecznymi wobec zawodu nauczyciela a możliwościami sprostania im. Po pierwsze – urealnienie, tj. w praktyce obniżenie poziomu oczekiwań społecznych wobec nauczyciela. Oznacza to wskazanie, że za proces edukacyjny odpowiedzialne są również inne podmioty, nie tylko nauczyciele³⁵. W tym kontekście duże znaczenie ma zachowanie równowagi pomiędzy wymaganiami społecznymi, wobec których staje nauczyciel, a warunkami pracy, kontekstem, w jakim nauczyciele muszą te wymagania spełniać³⁶.

Po drugie – przedefiniowanie roli nauczyciela. We współczesnym świecie tradycyjna rola nauczyciela jako „tuby informacyjnej”, eksperta posiadającego monopol na prawdę o świecie, o życiu i chętnie „rozdającego” gotowe scenariusze na udane realizowanie życiowej kariery w dużej mierze uległa dezaktualizacji i wymaga pilnej redefinicji z uwzględnieniem nowych społecznych potrzeb i oczekiwań. Dziś uczniowie potrzebują nauczycieli, „którzy ich zrozumieją, którzy są w stanie stworzyć im bezpieczne środowisko, którzy zapewnią im krytyczny i przyjazny dostęp do wiedzy”³⁷. Zapotrzebowanie rynku pracy na świetnie wykształconych, zmotywowanych pracowników, będących w stanie skorzystać z więk-

³⁵ Por. S.M. Kwiatkowski, *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, dz. cyt., s. 30.

³⁶ Por. J. Rutkowiak, *Etos nauczycielski jako zapoznana problematyka pedeutologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” (1991)1.

³⁷ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, dz. cyt., s. 275.

szej autonomii i swoich umiejętności, ale też gotowych do ich ciągłego doskonalenia, a w razie potrzeby – przekwalifikowania się i elastycznego reagowania na potrzeby/koniunkturę rynku pracy, to wyzwanie dla systemu edukacji³⁸.

Jak pisze E. Murawska, „szkoła musi być miejscem wszystkiego, co obecnie uznane jest za wymóg funkcjonowania społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa informacyjnego, a nie miejscem uczenia/opowiadania o tym. Musi głosić i praktykować wizję społeczeństwa przyszłości opartą na zrozumieniu różnych światów, w których funkcjonują uczniowie, ich potrzeb dotyczących kształcenia, wymagań społecznych i rynku pracy. Realizować te zadania mogą nauczyciele, którzy sami się uczą, zachęcając uczniów do zdobywania wiedzy i to przez całe życie, w świecie nieograniczonych możliwości, ale też ogromnych wymagań”³⁹.

Tak sformułowane rozwiązania wymagają gruntownych badań nad zawodem nauczyciela, zwłaszcza zaś w obszarze jego kształcenia.

Bibliografia

Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Aronson E. i in., *Psychologia społeczna – serce i umysł*, Wyd. Zys i S-ka, Poznań 1997.

Bednarska M., Musiał E., *O nauczycielu. Podręcznik do pedeutologii*, ATUT, Wrocław 2012.

Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, opracował, wstępem i przypisaniami opatrzył oraz podał do druku E. Walewander, RW KUL, Lublin 2002.

Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, (tłum.) J. Michalik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Dąbrowska E.T., *Nauczycielu jak ci jesteś?*, WSP TWP, Warszawa 1999.

Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, „Żak”, Warszawa 2005.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. III, M-O, red. T. Pilch, „Żak”, Warszawa 2003.

Key E., *Stulecie dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1928.

Kurdybacha Ł., *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, Czytelnik, Warszawa 1948.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganie nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław 1994.

³⁸ E. Murawska, *Spoleczne oczekiwania wobec nauczyciela. Nauczyciel między tym, co możliwe, a tym, co niemożliwe...*, dz. cyt., s. 272.

³⁹ Tamże, s. 273.

Kwiatkowski S.M., *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, „Impuls”, Kraków 2008.

Kwintylian M.F., *Kształcenie mówcy, Księgi I, II i X*, Żak, Warszawa 2002.

Murawska E., *Być nauczycielem to znaczy mierzyć się z (nie)wykonalnymi zadaniami zawodowymi*, [w:] *Opieka – wychowanie – kształcenie. Moduły edukacyjne*, red. W. Woronowich, D. Apanel, „Impuls”, Kraków 2010.

Murawska E., *Społeczne oczekiwania wobec nauczyciela. Nauczyciel między tym, co możliwe, a tym, co niemożliwe...*, [w:] *Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne*, red. D. Apanel, „Impuls”, Kraków 2009.

Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997.

Nowosad I., *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*, „Impuls”, Kraków 2001.

Piramowicz G., *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, oprac. i wstępem opatrzyła K. Mrozowiska, Ossolineum, DeAgostini, (Zakład Narodowy im. Ossolińskich), Wrocław 2005.

Platon, *Państwo*, ks. VII, IV, t. II, przełożył, wstępem i objaśnieniami opatrzył W. Witwicki, Wyd. AFLA, Warszawa 1994.

Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej*, Gebethner i Wolff, Kraków 1931.

Rutkowiak J., *Etos nauczycielski jako zapoznana problematyka pedeutologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1, 1991.

Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, „Impuls”, Kraków 2013.

Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001.

Waszyńska K., Woźniak A., *Społeczny kontekst zawodu nauczyciela. Analiza zasobów i trudności*, [w:] *Obraz szkoły i nauczyciela. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne*, red. E. Murawska, „Impuls”, Kraków 2010.

Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, „Impuls”, Kraków 2002.

Netografia

Śliwerski B., *Nauczyciel jako zawód*, <http://oskko.edu.pl/kongres1/materialy/BSliwerski-Kongres.pdf>. (dostęp: 15.12.2013).

Wizerunek nauczyciela, www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_173_12.PDF? (dostęp: 15.12.2013).

Streszczenie

W artykule została podjęta analiza etiologii społecznego wizerunku nauczyciela w Polsce, a także – na podstawie istniejących na gruncie polskim badań – zaprezentowanie tego wizerunku. Jest to zatem próba odpowiedzi na pytanie: jak jest i skąd się to bierze w odniesieniu do postrzegania nauczyciela w społeczeństwie polskim.

Tworzenie się wizerunku nauczyciela jest uwarunkowane wieloma czynnikami, stąd też refleksja nad tym procesem musi uwzględniać zmiany życia społecznego, kontekst społeczno-kulturowy, nowe oczekiwania wobec nauczyciela. Również badania tego procesu muszą być wieloaspektowe, co wymaga dłuższego horyzontu czasowego. Niniejszy artykuł stanowi teoretyczną podstawę do przeprowadzenia w przyszłości badań empirycznych. Jak bowiem wynika z przeanalizowanej literatury, istniejące badania w tym względzie są niepełne, częstokroć tylko sondażowe.

Postrzeganie społeczne (wizerunek) nauczycieli jest związane z oczekiwaniami, jakie społeczeństwo formułuje wobec tej grupy zawodowej, a to z kolei ma związek z pojmowaniem roli i funkcji nauczyciela. Zagadnienia te wyznaczają strukturę artykułu: 1) Rola i zadania nauczycieli wczoraj i dziś; 2) Społeczne oczekiwania wobec nauczycieli; 3) Uwarunkowania społecznego wizerunku nauczyciela.

Analiza literatury i istniejących badań pozwala zidentyfikować pewien dysonans między oczekiwaniami społecznymi wobec zawodu nauczyciela a możliwościami sprostania im. Ten dysonans jest uwarunkowany wieloaspektowo. Składają się na niego czynniki społeczne, organizacyjne i podmiotowe – związane z doбором kandydatów do zawodu nauczycielskiego, jakością ich kształcenia i (nie)możliwością sprostania wymogom roli ze względu na ich nieadekwatność do rzeczywistych (podmiotowych, organizacyjnych) możliwości sprostania im.

Rozwiązaniem powyżej wspomnianego dysonansu między oczekiwaniami społecznymi wobec zawodu nauczyciela a możliwościami sprostania im wydaje się po pierwsze urealnienie, tj. w praktyce obniżenie poziomu oczekiwań społecznych wobec nauczyciela, po drugie – przedefiniowanie roli nauczyciela.

Słowa kluczowe: wizerunek nauczyciela, rola nauczyciela, oczekiwania względem nauczyciela, zawód nauczyciela.

The Image of the Teacher in the Contemporary Polish Society

Summary

This article consists of an analysis of the etiology of the social image of teachers in Poland, and it outlines this image using Polish research findings as a basis. The text thus constitutes an attempt to explain how teachers are perceived in Polish society, and what the origins of their image might be.

The creation of the image of teachers is influenced by many factors, so reflection on this process must take into account not only any changes in social life, as well as the social and cultural background to this, but also any newly emerging expectations directed towards them. Furthermore, the process of analysing this must also include a number of different aspects involving a somewhat longer time-span. This article in effect establishes a theoretical basis for the carrying out of similar empirical studies in the future, in that the texts analysed together lead one to conclude that the currently available research pertaining to this subject is incomplete and is often based on no more than surveys.

The way teachers are perceived by society (their image) is related to the expectations people have of this occupation's representatives – something which, in turn, is connected with understanding the role and function of teachers. The following considerations will determine the structure of this article: (1) the role and tasks of teachers earlier and in the present; (2) social expectations towards teachers; (3) factors influencing the social image of the teacher.

The analysis of books, combined with the available research findings, make it possible to identify a discrepancy between social expectations concerning the work of teachers and the capacities of the latter for meeting those expectations. This results from many different factors. It is influenced by social, organizational and subjective considerations relating to the selection of candidates as prospective teachers, the quality of the educational process and the (im)possibility of meeting requirements for this role that are inappropriate relative to the actual (subjective, organizational) opportunities for fulfilling them.

It seems that the solution to the above-mentioned discrepancy will include, first of all, making such expectations more feasible – i.e. lowering the level of the social expectations directed towards teachers – and, secondly, redefining the role of the teacher.

Keywords: the image of the teacher, the role of the teacher, expectations towards the teacher, the teaching profession

Adresy do kontaktu:

e-mail Anna Królikowska: anna.krolikowska@ignatianum.edu.pl

e-mail Beata Topij-Stempińska: btopij@ignatianum.edu.pl

Magdalena Grochowalska
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej

Dilemmas of Novice.
Contexts of Becoming a Teacher
of Preschool Education

„Nikt nie staje się nauczycielem we wtorek o czwartej po południu. Nikt nie rodzi się nauczycielem ani nie jest naznaczony do bycia nim. Sami czynimy siebie nauczycielami, wychowawcami, rozwijamy siebie ustawicznie jako nauczyciele, w praktyce i poprzez refleksję nad praktyką”

P. Freire¹

Wprowadzenie

Analizy dotyczące procesu socjalizacji zawodowej prowadzone są w odniesieniu do odmiennych koncepcji teoretyczno-badawczych oraz obejmują bogaty zakres tematów badawczych. Wielość i różnorodność pól eksploracji badawczej pozwala jednak dostrzec zjawiska marginalizowane w refleksji nad edukacją. Za jedno z takich uważam proces rozpoczynania pracy zawodowej przez nauczyciela. W niniejszym artykule próbuję pokazać problematyczność życia zawodowego nauczycieli edukacji przedszkolnej, odnosząc się do jednego z etapów kariery zawodowej, a mianowicie wchodzenia w zawód.

¹ Cyt. za: M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 9.

Uczenie się efektywnego pełnienia roli zawodowej to proces długotrwały i złożony, na który wpływ mają różnorodne, czasami odmienne perspektywy, przekonania i praktyki. Dotyczą one formowania się tożsamości zawodowej, relacji interpersonalnych nawiązywanych w nowym kontekście społecznym, konstruowania wiedzy i rozwijania umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu. Obrazem rozwoju zawodowego nauczyciela jest realizowana kariera zawodowa, której celem jest osiągnięcie mistrzostwa pedagogicznego.

Uzyskanie harmonii pomiędzy nauczaniem innych a uczeniem się zawodu to dylemat szczególnie wyraźnie widoczny w okresie rozpoczynania kariery zawodowej. Celem podjętych poniżej rozważań jest refleksja nad złożonością uwarunkowań, którym podlega nauczyciel w okresie praktycznego uczenia się zawodu, poznawania siebie w nowej roli społecznej. Rozwój zawodowy definiuję jako ciągły proces uczenia się, który jest połączony ze zmianą osobowościową oraz zmianą postrzegania procesu nauczania i innych działań praktycznych związanych z podjętą rolą zawodową.

Dynamika stawania się nauczycielem

Stawanie się nauczycielem, czyli podejmowanie i pełnienie roli, to proces trudny, wielostronnie uwarunkowany, a przede wszystkim długotrwały, nietożsamy z uzyskaniem dyplomu formalnie potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. To proces dynamiczny, który zachodzi nie tylko w trakcie nabywania wiedzy naukowej, doskonalenia umiejętności w praktyce i rozwijania cech osobowości w doświadczeniu pedagogicznym. Dotyczy także, a może przede wszystkim, kształcenia siebie, swojej tożsamości oraz perspektyw postrzegania i interpretowania świata.

Opisując proces uczenia się roli nauczyciela, można się odwołać do kategorii stawiania się, która funkcjonuje w wielu aspektach zróżnicowanych przez to, kim się człowiek staje, przez sytuacje, w których się staje, oraz przez cel, do którego dąży. Stawanie się uwarunkowane jest otwarciem na dialog. Akcentuje się w nim dynamikę procesu, zwraca uwagę na niepewność, która towarzyszy działaniom podejmowanym przez nauczyciela. Wzrastająca częstotliwość i tempo zmian w różnych dziedzinach życia powoduje, że dla człowieka charakterystycznym doznaniem jest odczucie niepewności, szczególnie widoczne w sytuacjach i zdarzeniach ważnych dla jednostki, a za takie można uznać rozpoczynanie pracy zawodowej. Stawanie się to proces złożony, który cechuje się: zmiennością, czyli przechodzeniem z jednego stanu w drugi; przeobrażaniem się, czyli podleganiem zmianie; definiowaniem siebie, czyli zgodą na to, że nie wystarczy tylko być, trzeba się także urzeczywistniać; świadomością samego siebie, czyli odczytywaniem własnego ja, oraz sprawczością, czyli

świadomym podejmowaniem działań, w wyniku których wyłania się wolność, umożliwiając człowiekowi autonomiczne działanie².

Dokonując strukturalnego oglądu roli, w której funkcjonuje początkujący nauczyciel edukacji przedszkolnej, rozpoznać można cechy procesu stawania się. I tak, zmienność związana jest z faktem rozpoczęcia pracy zawodowej. Moment ten, opisywany w socjologii jako przejście statusowe³, w różnym stopniu i zakresie może wyznaczać rozwój zawodowy jednostki. Przeobrażanie się dotyczy osiągania kolejnych etapów kariery nauczycielskiej i związane jest z odczytywaniem „Ja”, z budowaniem samoświadomości. Proces ten obejmuje pięć zakresów, do których G. Kelchtermans⁴ zalicza następujące komponenty: opisujący, kim jestem jako nauczyciel; ewaluacyjny, opisujący przebieg podejmowanych działań; konatywny, pokazujący co nauczyciel uważa za cenne w swojej pracy; normatywny, opisujący zadania stojące przede nauczycielem; potencjalności, wskazujący, jak będzie wyglądała kariera nauczyciela oraz jak się on z tym czuje. Stawaniu się nauczycielem towarzyszy również poczucie wolności, które wymaga od nauczyciela świadomego angażowanie się w rozwój samego siebie oraz mądrego podejmowania działań na rzecz innych.

Patrząc na pracę nauczyciela z perspektywy indywidualnego doświadczania świata, znaczeń przypisywanych przez jednostkę rzeczywistości, istotna staje się perspektywa całościowego uczenia się w toku codziennych sytuacji. Praca uważana wtedy za biograficzne doświadczenie jest podstawą oceny samego siebie, swoich uczuć, poglądów, rozwijania osobowości, budowania poczucia sensu życia⁵. W procesie tworzenia siebie sens podejmowanych działań zawodowych nie jest dany z zewnątrz, ale wyłania się, rozgrywa się w różnorodnych relacjach pomiędzy nauczycielem a innymi uczestnikami szkolnej codzienności.

K. Obuchowski, przedstawiając koncepcję potrzeb poznawczych człowieka, stwierdza, że decydującym czynnikiem odpowiadającym za zrozumienie zjawiska, nadawanie sensu działaniom, jest nastawienie, natomiast dojrzałość czy wykształcenie to tylko czynniki temu sprzyjające⁶. Oznacza to, że każdy nauczyciel, bez względu na staż pracy czy stopień

² R.M. Sigva, *Kategoria stawania się w refleksji naukowej; konotacje pedagogiczne*, [w:] *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*, red. A. Gawel, B. Bieszczad, Kraków 2011, s. 33-44

³ K.T. Konecki, „Stawanie się” jako problem socjologiczny, [w:] Ł.T. Marciniak, *Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, (2008), t. IV, 2, s. 5, http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php (dostęp: 2.02.2014)

⁴ G. Kelchtermans, *Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development*, „Teaching and Teacher Education”, 9(1993), 5/6.

⁵ Por. R. Ligus, *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wrocław 2009.

⁶ K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb: psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 2000.

przygotowania zawodowego, może rozwinąć w sobie potrzebę poznawczą, która motywować go będzie do zaangażowania się, do podjęcia trudu poznania, zrozumienia siebie i innych. Podstawowym warunkiem rozwinięcia tej potrzeby jest odejście od stereotypów, zmiana własnych przekonań. Jest to trudny do spełnienia warunek, ponieważ najbardziej odporne na zmiany są elementy samowiedzy, które wiążą się z istotnymi dla jednostki obszarami funkcjonowania, a za takie można uznać pełnienie roli zawodowej. Nauczyciele przekonani o słuszności swojego postępowania, które uważają za konieczne lub oczywiste, wspierają w ten sposób posiadane schematy, a tym samym ugruntowują stałość przekonań.

Ilustracją dążenia nauczycieli do powtarzania utrwalonych, a więc dobrze znanych, sposobów organizowania praktyki edukacyjnej są wyniki badań nad organizacją praktyki pedagogicznej w przedszkolach funkcjonujących w trzech odmiennych kulturach. Okazało się, że są to miejsca, w których codzienność porównywana na przestrzeni dwóch dekad (rok 1984 i rok 2004) wygląda tak samo. Autorzy badań zauważają, że dla nauczycieli zachowanie owej stałości było dużym wyzwaniem. Paradoks tej sytuacji polega na tym, że utrzymanie ciągłości w programach wczesnej edukacji wymagało tyle samo wysiłku i kreatywności, co wprowadzanie zmian. Zmiany, które najczęściej były stymulowane zewnątrz, a nie wypływały z potrzeb samych nauczycieli, porównano do zachowania się małej łodzi w rwącym strumieniu, która chcąc stać w miejscu, potrzebuje więcej energii, niż gdyby poddała się nurtowi⁷. Oczywiście można się zastanawiać, na ile początkujący nauczyciel czuje się „czynnikiem sprawczym”, ma poczucie własnej skuteczności, jest w stanie formułować nowe interpretacje sytuacji w zderzeniu z codziennymi problemami organizacyjnymi, dydaktycznymi, wychowawczymi. Tym bardziej, że wybierając „strategiczne podporządkowanie” – jako styl wchodzenia w rolę zawodową – zamiast podejmować działania zależne od siebie, w których przy wykorzystaniu różnych strategii może wpływać na zdarzenia, wybiera „poddanie się (...) dominującym w grupie definicjom sytuacji, przyjęcie kolektywnych ram orientacji wypracowanych w tym środowisku”⁸.

Szczególna – moim zdaniem – rola nauczyciela małego dziecka związana jest ze specyfiką, w stosunku do pozostałych etapów edukacyjnych, edukacji przedszkolnej. Przedszkole to miejsce inne niż szkoła, z wielu powodów odmienne od kolejnych etapów edukacji. Co je odróżnia? To miejsce, gdzie po raz pierwszy w edukacji dziecka spotykają się różne dzie-

⁷ J. Tobin, Y. Hsueh, M. Karasawa, *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States*, London 2009, s. 229-230.

⁸ H. Kędzierska, *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Toruń 2012, s. 205.

dziny, interesy i aktorzy społeczni, gdzie wychowanie spotyka się z edukacją, gdzie środowisko rodzinne po raz pierwszy spotyka się ze środowiskiem nauczycieli oraz gdzie zaspokajane są potrzeby małego dziecka w czasie, gdy opiekunowie są nieobecni. Miejsce, w którym odbywa się edukacja, będąc jednym z uwarunkowań kontekstowych stylu funkcjonowania nauczycieli⁹, jest źródłem szczególnych wymagań związanych ze specyfiką pracy.

W kierunku profesjonalizmu nauczyciela

Styl funkcjonowania nauczyciela w zawodzie w znacznym stopniu uwarunkowany jest przebiegiem etapu wchodzenia w rolę. R.V. Bullough twierdzi nawet, że „pierwszy rok nauczania kładzie fundamenty, na których można zbudować albo profesjonalizm, albo imitację nauczyciela, będącego jedynie kimś, kto pobiera pensję”¹⁰. Etap wejścia, w którym powszechnym doświadczeniem jest tak zwany „szok praktyki” wynikający z rozbieżności oczekiwań i codzienności zawodowej, obejmuje fazę orientacyjną i fazę poznawczą, czyli zdobywanie podstawowych informacji na temat przepisu roli i warunków jej wypełniania. Zachodzi to przez: rozpoznawanie oczekiwań i wymagań, które otoczenie ma w stosunku do nauczyciela; poznanie reguł funkcjonowania grupy i instytucji; poznawanie oczekiwanego zestawu umiejętności oraz ograniczeń w pełnieniu roli oraz czynników ryzyka¹¹. Opis roli zawodowej nauczyciela, z którym zapoznaje się początkujący nauczyciel, jest normatywnie przeciążony, a przywoływane cechy, które powinien posiadać, przypominają zestaw encyklopedyczny. Deklaratywność tego typu zestawień przypomina „kolekcjonowanie” kompetencji, które choć niezwykle interesujące i rozwijające w innych obszarach życia, w realizowaniu roli zawodowej nauczyciela traci racjonalność. W byciu nauczycielem – nie tylko małego dziecka – chodzi nie tyle o wpisanie się w przepis roli, w normatywne wymagania, zestawy kompetencji do spełnienia, których dostarcza także sama pedagogika, ile o wypracowanie strategii interpretacyjnych i definicji sytuacji w nowej rzeczywistości społecznej.

Kształtowanie roli zawodowej nauczyciela powiązane jest z czynnikami dotyczącymi zarówno poziomu makro, tj. aktualnej polityki społecznej i oświatowej państwa; poziomu mezo, tj. środowiska lokalnego, miejsca zajmowanego w nim przez daną placówkę oświatową; jak i poziomu mikro,

⁹ Por. K. Appelt, *Podmiotowe i kontekstowe uwarunkowania funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej*, „Forum Oświatowe”, 36(2007)1.

¹⁰ R.V. Bullough, *Początkujący nauczyciel. Studium przypadku*, Gdańsk 2009, s. 12.

¹¹ K. Appelt, *Podmiotowe i kontekstowe uwarunkowania funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej*, art. cyt.

odnoszącego się do zmian osobowościowych samego nauczyciela. Rozpoczynając pracę w nowym środowisku społecznym, w nieznanej kulturze organizacyjnej, nauczyciel – w długim okresie adaptacji zawodowej – dąży do uniezależniania się od wpływów otoczenia zewnętrznego. W procesie tym przechodzi przez kolejne etapy, które najczęściej, za R. Kwaśnicą, określane są jako stadia: przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne¹². Celem pierwszego z nich jest wejście w zawód. Dostosowując się do otoczenia, nauczyciel wybiera działania naśladowcze, które dotyczą zachowań uznanych za typowe. Najczęściej podporządkowuje się przyjętym w placówce konwencjom, powiela wzory zachowań, nie troszczy się o uzasadnienie podejmowanych działań. Zaspokajane w tym stadium potrzeby to zewnętrzne uznanie, zewnętrzna akceptacja, zabezpieczenie przed ryzykiem, niepowodzeniem, konfliktem. Stadium konwencjonalne opisuje pełną adaptację w roli. Znając wzory interpretacyjne i realizacyjne oraz uświadamiając sobie ich uzasadnienie, nauczyciel sprawnie, choć w sposób odtwórczy, posługuje się wiedzą i wyćwiczonymi umiejętnościami. Akceptując ustalone cele pracy, respektując zewnętrzne normy pełnienia roli zawodowej, swoją innowacyjność ogranicza jedynie do wybieranych środków działania. W ostatnim stadium rozwoju zawodowego – poskonwencjonalnym – nauczyciel podejmuje działania krytyczno-twórcze przekraczające wymagania roli zawodowej. Krytycznie posługując się wiedzą, poszukuje jej uzasadnień, modyfikuje standardy interpretacyjne związane z pełnioną rolą dotyczące sposobów rozumienia sytuacji edukacyjnych oraz standardy realizacyjne związane z metodami, zasadami i środkami działania, a w konsekwencji dochodzi do opracowywania własnej koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć opisy roli zawodowej nauczyciela jako wzorca, posiadającego określoną, wypełnioną powinnościami, sylwetkę zawodową. Tymczasem – „ponieważ kwalifikacje nauczycielskie nie są «wykończone», zmiana rozwojowa tych kwalifikacji jest niezbywalną właściwością pracy nauczyciela”¹³ – nie da się określić zamkniętego zestawu kompetencji. Lista kompetencji nauczyciela edukacji przedszkolnej, choć obszerna i różniąca się od kompetencji nauczyciela innych etapów edukacyjnych, ma charakter otwarty. Poczucie kompetencji nauczyciela związane jest jednak przede wszystkim z poczuciem własnej wartości i świadomością swojego osobowego „Ja”. K. Żuchelkowska, analizując zakres kompetencji zawodowych nauczycieli, zauważa,

¹² R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński i B. Śliwowski, Warszawa 2004, t. 2, s. 305-309.

¹³ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 207.

że „stanowi to istotny warunek krytycznej, refleksyjnej i samodzielnej postawy wobec codzienności edukacyjnej. Nauczyciel przedszkola i klas I-III musi też zdawać sobie sprawę z potrzeby ustawicznego doskonalenia posiadanych kompetencji zawodowych i zachowania równowagi między nimi a własnym rozwojem osobowym”¹⁴. O ile – w kontekście uczenia się zawodu – konieczność ciągłego doskonalenia kompetencji zawodowych jest dla nauczycieli oczywista (co szczególnie podkreślane jest w obowiązującej procedurze awansu zawodowego), o tyle dbanie o rozwój osobisty może być zaniedbywanym obszarem refleksji początkujących nauczycieli.

We współczesnej pedeutologii szczególną uwagę zwraca się na osobisty wymiar nauczycielskiego profesjonalizmu. Potrzebę posiadania przez nauczycieli odmiennych kompetencji zauważa W. Dróżka, co uzasadnia istnieniem dehumanizacyjnych tendencji w polskiej oświacie¹⁵. Wśród niepokojących zjawisk wymienia: brak kultury kolegalności, rywalizację, ograniczenie podmiotowości i autonomii, reglamentację twórczości, rozprzestrzenianie się nierówności edukacyjnych. Badania nad doświadczeniami gromadzonymi w okresie wchodzenia w zawód pokazują, że dla początkujących nauczycieli praca w zespole, kontakt z gronem pedagogicznym jest ważnym czynnikiem adaptacji, rozwoju zawodowego, a jego brak odczuwany jest jako utrudnienie pracy¹⁶. Nauczyciele nierzadko są zbyt indywidualistami, dla których liczy się przede wszystkim ich własna praktyka. Warto zauważyć zatem, że „dobrze pojęta autonomia nauczycieli jest wskazana, ale ich izolacja względem innych nauczycieli obniża efekty pracy szkoły. Z punktu widzenia ucznia ważne jest, aby miał on do czynienia ze współpracującym ze sobą zespołem pedagogów, którzy wspólnie tworzą programy, systemy oceniania oraz reguły postępowania”¹⁷.

Interesującą perspektywą w zakresie zmian funkcjonowania nauczycieli jest koncepcja profesjonalizmu otwartego Ch. Daya, na co uwagę zwróciła W. Dróżka¹⁸, podkreślając jednocześnie, że w polskiej tradycji pedeutologicznej raczej mówi się o roli społecznej niż o profesjonalizmie, co uzasadniają uwarunkowania społeczno-kulturowe. Za szczególnie

¹⁴ K. Żuchelkowska, *Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, red. M. Krzemiński, B. Moraczewska, Włocławek 2012, s. 61-62.

¹⁵ W. Dróżka, *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny”, (2011)1, s. 135-150.

¹⁶ Por. G. Kelchtermans, *Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development*, art. cyt.; D. Walczak, *Początkujący nauczyciel. Raport z badania jakościowego*, Warszawa 2012.

¹⁷ *Raport Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności*, Warszawa 2012, s. 225, https://mac.gov.pl/wp-content/uploads/2011/12/Polska2030_final_november2012.pdf (dostęp: 29.01.2014).

¹⁸ W. Dróżka, *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, art. cyt.

cenne w otwartym profesjonalizmie uważa inwestowanie w rozwój profesjonalnego „ja”, co przeciwdziała koncentrowaniu się jedynie na uczeniu się praktycznych umiejętności, wykorzystanie w rozwoju zawodowym różnych rodzajów doświadczenia i wiedzy, ze szczególnym docenieniem tej pochodzącej z własnej biografii, oraz nastawienie na uczenie się przez całe życie. Centralną kategorią profesjonalizmu otwartego – szczególnie eksponowaną w kontekście stawania się nauczycielem – jest refleksyjność. Uważana jest za nieodzowny element każdego profesjonalnego działania, które może się zmieniać tylko wtedy, „gdy przekształceniu ulega podpierający je, a budowany na przestrzeni całego życia i to w oparciu o kształt doświadczeń związanych z edukacją, a nie tylko fascynacją pojedynczym wykładem akademickim czy przestudiowaną lekturą, system przekonań, «milczących» sądów, zwany też osobistą teorią edukacyjną”¹⁹.

O refleksyjności jednak nie świadczą niektóre z oczekiwań nauczycieli dotyczące przebiegu własnego kształcenia, jak na przykład zgłaszana potrzeba poznawania niezawodnych, to znaczy działających w każdej sytuacji, procedur działania. To przywiązanie do znanych rozwiązań, schematów ogranicza obszar wolności, co – zdaniem D. Klus-Stańskiej – nie tyle jest powodem ograniczeń zewnętrznych, ile skutkiem „zadziałania nawyków uaktywnianych jako jedyne dostępne, «naturalne» i «oczywiste»”²⁰. Równocześnie badania nad orientacjami zawodowymi początkujących nauczycieli pokazują, że dla współczesnych pedagogów studia nie są źródłem wystarczającego przygotowania do pracy dydaktycznej, a szczególnie wychowawczej²¹. Ciągłe poszukują zatem praktycznych wskazówek i przewodników metodycznych, zapominając przy tym, że przejście do następnego etapu rozwoju zawodowego (niemyłonego z formalnym awansem zawodowym) jest możliwe wtedy, gdy w myśleniu o własnej praktyce pedagogicznej kierować się będą refleksyjnością, a nie całkowitą ufnością w posiadaną wiedzę praktyczną.

Kompetencje są kategorią podmiotową, co oznacza, że ich rozwój nie polega na zastępowaniu jednych form przez inne, lecz na ich rekonstruowaniu. Stanowią one potencjał nauczyciela wyznaczający zdolności do wykonywania określonego typu działań. Konieczna jest zatem zmiana modelu profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji. D. Klus-Stańska, przedstawiając szanse na rekonstrukcję tożsamości wczesnej edukacji, uważa, że jest to jeden z elementów tworzenia emancypacyjności tej

¹⁹ D.B. Gołębiak, *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, (2005) 1, s. 16.

²⁰ D. Klus-Stańska, *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, (2005) 1, s. 55.

²¹ D. Walczak, *Początkujący nauczyciel. Raport z badania jakościowego*, dz. cyt.

subdyscypliny. W tym kontekście można powiedzieć, że potrzebne jest przejście nauczycieli edukacji przedszkolnej „z pozycji niani na pozycję wykształconego profesjonalisty, który jest ekspertem od procesów poznawczych i emocjonalno-społecznych, sposobów ich przejawiania się w aktywności dzieci, strategii ich rozpoznawania i reagowania na deformacje, ale także świadomym uczestnikiem procesów polityczno-kulturowych, których miejscem jest szkoła już od momentu samego jej zamysłu jako instytucji społecznej”²². Uwaga ta dotyczy w równym stopniu nauczycieli edukacji przedszkolnej.

Kompetencje nauczyciela a jakość edukacji przedszkolnej

Myślenie o edukacji przedszkolnej przez pryzmat zapewnienia jej jakości znajduje odzwierciedlenie w licznie powstających raportach, diagnozach, projektach. Wśród nich kompetencje nauczyciela wymieniane są na pierwszym miejscu wśród czynników gwarantujących dzieciom wysokiej jakości środowisko uczenia się. Podnoszenie kompetencji kadry nauczycielskiej ma służyć polepszeniu jakości instytucji zajmujących się małymi dziećmi. Aby sprostać temu zadaniu, nauczyciele powinni pozyskać trzy typy informacji: wiedzę o rozwoju i uczeniu się, która określi formy aktywności, interakcji czy doświadczeń istotne dla wspierania potencjału rozwojowego; wiedzę o zainteresowaniach, potrzebach i możliwościach indywidualnych; wiedzę o kontekście społecznym i kulturowym środowiska życia dziecka. Następnie powinni proponować dzieciom różnorodne zadania i sytuacje edukacyjne; zachęcać do podejmowania aktywności własnej i zabawowej; umożliwiać nawiązywanie interakcji rówieśniczych i z dorosłymi. Wskaźnikami jakości zorganizowanego środowiska uczenia się, które podlegają pomiarowi zewnętrznemu, są: okazywanie szacunku; zainteresowanie doświadczeniami własnymi dzieci; zachęcanie do wyrażania siebie i podejmowania nowych zadań; troska o rozwój relacji interpersonalnych z każdym dzieckiem; zachęcanie do planowania i modyfikowania przestrzeni; stosowanie jasnych zasad i włączanie dzieci w tworzenie reguł społecznych; przestrzeganie zasad demokracji, dbałość o rozwijanie samoregulacji i niezależności dzieci.

W podejściu jakościowym także od nauczycieli rozpoczynających pracę zawodową oczekuje się szybkiej adaptacji do warunków organizacyjnych, co sprzyjać ma efektywności podejmowanych przez nich działań. B. Zamorska, rozważając znaczenie, jakie dla kształtowania się

²² D. Klus-Stańska, *(Anty)rozwojowa tożsamość pedagogiki wczesnej edukacji i poszukiwanie perspektyw jej rekonstrukcji*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011, s. 34.

tożsamości nauczycieli ma doświadczanie różnorodnych napięć i sprzeczności, zauważa, że „często napięcie powodowane koniecznością realizacji planów zarówno dydaktycznych, wychowawczych, jak i zdobywaniem własnych, wytyczonych do osiągnięcia punktów na ścieżce rozwoju zawodowego jest tak silne, że zostaje niewiele miejsca na zwykłą radość z tego, czym zajmuje się nauczyciel (...), na bycie z tymi, z którymi jest w danym zadaniu”²³. Jest to jeden z powodów, dla którego w badaniach nad edukacją coraz częściej zauważana jest potrzeba odejścia od kultu jakości.

Przykładem odmiennego myślenia o socjalizujących praktykach społecznych są rozważania przedstawiane w książce *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*²⁴. G. Dahlberg, P. Moss oraz A. Pence – poddając krytyce obowiązujące we wczesnej edukacji eksperckie koncepcje jakości – proponują orientację na jakość zastąpić orientacją na znaczenia. Nie zakazując jakościowego podejścia do edukacji skoncentrowanego na uniwersalnych, eksperckich normach i kryteriach pomiaru stopnia spełniania norm, proponują zwrot w kierunku otwarcia na kontekstualizację, wartości, subiektywność, niepewność i tymczasowość. Ta zmiana perspektywy ma znaczenie dla codziennej pracy nauczycieli, bowiem dbanie o jakość oznacza „pracę w ramach cudzej perspektywy, przedstawianej jako (...) obiektywna prawda. Nadawanie znaczenia wymaga wypracowania własnej perspektywy, przedstawianej jako coś ściśle subiektywnego, ale zawsze konstruowanego w odniesieniu do innych”²⁵. Przedstawiając liczne argumenty za potrzebą rozwijania samoświadomości własnych działań pedagogicznych, autorzy stwierdzają, że w procesie socjalizacji – można dodać także zawodowej – nie może dochodzić do tworzenia tożsamości, która przybiera z góry określone, sztywne i uniwersalne formy. Ponoszenie odpowiedzialności za uczenie się (dzieci i własne) oraz nadawanie znaczeń jest alternatywą wobec dostosowywania się do absolutnych prawd i uniwersalnych zasad.

Myśląc o pracy wychowawczo-dydaktycznej, orientacja na znaczenia wymaga otwarcia na perspektywę społecznego konstrukcjonizmu. Oznacza to przyzwolenie na koncentrowanie się na niemierzalnych efektach pracy, na działaniach autonomicznych w stosunku do warunków organizacyjnych, na tworzeniu warunków uczenia się poprzez badanie oraz na dziecku i konstruowanych przez nie znaczeniach; akceptowanie indywidualnych teorii dotyczących dziecka i nauczania oraz akceptowanie

²³ B. Zamorska, *Codziennosc granic jako miejsce kształtowania się tożsamości nauczycieli*, „Forum Oświatowe”, 46(2012)1, s. 111-112.xz

²⁴ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, Wrocław 2013.

²⁵ Zob. tamże.

błądu. Pedagodzy, ucząc się być z dzieckiem, będą wtedy w stanie uczyć się otwarcia na tworzenie alternatywnych konstrukcji wiedzy, zanim przyjmą konstrukcje akceptowane powszechnie przez naukę.

Zakończenie

Rozpoczęcie pracy zawodowej jest zawsze wyzwaniem. Wyobrażenia o kompetencjach, powinnościach, zadaniach nauczyciela zostają wtedy skonfrontowane z codziennością praktyki pedagogicznej, która „testuje” przekonania i idee, niektóre z nich zmieniając, niektóre potwierdzając. Istotą bycia nauczycielem jest podzielenie perspektywy poznawczej z grupą innych nauczycieli, posiadanie względnie trwałej koncepcji roli zawodowej oraz identyfikowanie siebie jako nauczyciela. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, kiedy i w jakich warunkach możliwa jest identyfikacja zawodowa, w której bycie nauczycielem staje się elementem samoświadomości i traktowane jest przez człowieka jako forma ekspresji jego osobowości, jest koniecznością, a nie alternatywą pełnienia roli zawodowej.

Oferty edukacyjne składane dziecku mogą wynikać z przekonania nauczyciela, że czyni właściwie, że realizuje obowiązki zawodowe. Kieruje się on bowiem w swym działaniu nie tylko tym, co uważa za właściwe, lecz przede wszystkim przestrzega tego, co obowiązuje i jest zgodne z programowymi założeniami. Przekonanie o prawomocności swoich działań powoduje, że nauczyciel nie czuje dyskomfortu. Przyzwolenie rodziców, zwierzchników na podejmowane określonych praktyk stanowi dodatkowe wzmocnienie ugruntowujące przekonanie o własnym profesjonalizmie. Stąd istotne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób wspierać początkujących nauczycieli w refleksji nad zmianą posiadanych przekonań na temat sposobu realizowania własnej praktyki pedagogicznej. Zmiana praktyki edukacyjnej nie jest łatwym zadaniem, wymaga przede wszystkim zmian w schematach teorii indywidualnej nauczycieli²⁶. W tym kontekście można oczekiwać, że to właśnie początkujący nauczyciele, którzy dopiero budują rolę zawodową, tworzą własną teorię nauczania, będą otwarci na nowe koncepcje wspólnego bycia z dzieckiem w procesie edukacji.

Bibliografia

Appelt K., *Podmiotowe i kontekstowe uwarunkowania funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej*, „Forum Oświatowe” 36(2007)1, s. 71-90.

²⁶ Por. J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009, s. 316-319.

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

Bullough R.V., *Początkujący nauczyciel. Studium przypadku*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.

Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997.

Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, Wyd. DSW, Wrocław 2013.

Dróżka W., *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny”, (2011)1, s. 135-150.

Gołębniak D.B., *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, (2005)1, s. 13-20.

Kelchtermans G., *Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development*, „Teaching and Teacher Education”, (1993), 9(5/6), s. 443-456.

Kędzierska H., *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty-wzory-pola dyskursu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

Klus-Stańska D., *(Anty)rozwojowa tożsamość pedagogiki wczesnej edukacji i poszukiwanie perspektyw jej rekonstrukcji*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, „Zak”, Warszawa 2011, s. 17-36.

Klus-Stańska D., *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, (2005)1, s. 55-66.

Konecki K.T., *„Stawanie się” jako problem socjologiczny*, [w:] Ł.T. Marciniak, *Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonalistyczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, (2008), t. IV, 2, s. 5, http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php (dostęp: 2.02.2014)

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004, t. 2, s. 291-324.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Ligus R., *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wyd. DSW, Wrocław 2009.

Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb: psychologia dążeń ludzkich*, Wyd. Zys i S-ka, Poznań 2000.

Raport Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności, Warszawa 2012, s. 225, https://mac.gov.pl/wp-content/uploads/2011/12/Polska2030_final_november2012.pdf (dostęp: 29.01.2014).

Sigva R.M., *Kategoria stawania się w refleksji naukowej; konotacje pedagogiczne*, [w:] *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*, red. A. Gawęł, B. Bieszczad, Wyd. UJ, Kraków 2011, s. 33-44.

Tobin J., Hsueh Y., Karasawa M., *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States*, Un. of Chicago Press, London 2009.

Walczak D., *Początkujący nauczyciel. Raport z badania jakościowego*, IBE, Warszawa 2012.

Zamorska B., *Codziennosc granic jako miejsce kształtowania się tożsamości nauczycieli*, „Forum Oświatowe”, 46(2012)1, s. 107-140.

Żuchelkowska K., *Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, red. M. Krzemiński, B. Moraczewska, PWSZ, Włocławek 2012, s. 55-80.

Streszczenie

Uczenie się roli zawodowej przez nauczyciela to długotrwały i złożony proces, który uwarunkowany jest różnorodnymi, czasami odmiennymi, perspektywami postrzegania zawodu, przekonaniami oraz praktykami społecznymi. Specyfika pracy nauczyciela polega na równoczesnym pełnieniu dwóch ról: uczącego innych oraz uczącego się. Uzyskanie harmonii pomiędzy tymi dwiema rolami to dylemat przede wszystkim wyraźnie widoczny w okresie rozpoczynania kariery zawodowej. Szczególnie początkujący nauczyciele, rozpoczynając adaptację do nowego środowiska pracy, napotykają wiele problemów i trudności, które mogą budzić ich niepokoje. Prezentowany tekst dotyczy problematyki pełnienia roli zawodowej przez początkujących nauczycieli edukacji przedszkolnej. Celem prowadzonych rozważań jest refleksja nad uwarunkowaniami, którym podlega nowicjusz w okresie poznawania i uczenia się zawodu. Poszukuję w nim uzasadnienia dla wątpliwości, które może odczuwać nauczyciel małego dziecka, projektując własne działania zawodowe, przy założeniu, że przebiegają one w dwóch uzupełniających się kontekstach: dydaktycznym i osobistym. Zaczynam od krótkiego omówienia istoty rozwoju zawodowego nauczyciela. Następnie do oglądu roli zawodowej nauczyciela wykorzystuję kategorię stawania się. Dokonuję strukturalnego oglądu roli, w której funkcjonuje początkujący nauczyciel, a następnie rozpoznaję w niej wybrane cechy procesu stawania się (zmiennosc, przeobrażanie się, poczucie wolności). W końcowej części tekstu staram się pokazać dylematy, przed którymi staje początkujący nauczyciel edukacji

przedszkolnej, określić obszary działalności zawodowej, które mogą być źródłem niepokoju nauczycieli.

Słowa kluczowe: początkujący nauczyciele, nauczyciele edukacji przedszkolnej, stawianie się nauczycielem, rozwój zawodowy nauczyciela.

Dilemmas of Novice. Contexts of Becoming a Teacher of Preschool Education

Summary

Learning how to perform the professional role of the teacher is a long-lasting and complex process conditioned by various – sometimes divergent – perspectives, perceptions of the profession, convictions and social practices. The specificity of teachers' work is based on the simultaneous fulfilment of two roles: that of teaching of others and that of conducting their own learning. How to harmonize these roles is a dilemma that can be seen particularly clearly at the beginning of the teacher's professional career. Teachers at the start of their careers, especially, have many problems and areas of concern as they seek to adapt to a new work environment. The text presented here pertains to the problems involved in fulfilling their professional role encountered by novice teachers at pre-school level. The aim of the considerations explored here is to reflect on the complexity of the conditions influencing the teacher during the period of their becoming acquainted with and learning their profession. I intend to examine the *raison d'être* for the doubts which can be felt by teachers of small children as they plan and decide upon their professional actions and approaches – taking for granted the assumption that they themselves are responsible for these in pedagogical and in personal contexts. I begin by discussing the essence of the professional development of the teacher. I use the category of “becoming” as a lens through which to view the teacher's professional role. It turns out that when examining the structure of the role in which a novice teacher functions, the characteristics of the process of “becoming” elaborated here can be recognized (variability, transformation, a sense of freedom). In the final part of the text, I try to show the dilemmas faced by the novice pre-school teacher, in order to define those areas of professional activity that may prove to be a source of concern for teachers.

Keywords: novice teachers, teachers of preschool education, becoming a teacher, professional development of a teacher

Adres do kontaktu:

e-mail: mgrochowalska@poczta.onet.pl

Iwona Samborska
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej

The Competence of
an Elementary Education Teacher

Uwagi wstępne

Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej wpisują się w obszar profesjonalnych kompetencji do nauczania rozumianych jako złożone dyspozycje osobowościowe budowane na etyce, profesjonalnej wiedzy, umiejętnościach działania i rozwijania własnej praktyki¹. Umożliwiają one zdolność i gotowość do podejmowania odpowiednich działań w określonym kontekście społecznym i kulturowym, przy równoczesnym uwzględnieniu paradygmatycznych zmian w obrębie procesu nauczania-uczenia się. Proces ten ewoluuje w kierunku stwarzania edukacyjnych okazji do samodzielnego uczenia się i wspierania uczniów w tym procesie.

W rozważaniach przyjmuje się, że termin „kompetencja” będzie rozumiany szeroko, nie ograniczając jej roli wyłącznie do instrumentalnego i prakseologicznego definiowania. Podbudowę teoretyczną stanowią w tym zakresie obecne w literaturze pedagogicznej perspektywy wyróżniania kompetencji na bazie dwóch racjonalności – adaptacyjnej i emancypacyjnej jako wymiarów każdej osobowości². W literaturze przedmiotu do kompetencji nauczyciela zalicza się budowane na podstawie wiedzy technicznej kompetencje techniczne, do których należą kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne oraz kompetencje praktyczno-moralne, wśród których mieszczą się kompetencje interpretacyjne, moralne, komunikacyjne³. W przyjętej perspektywie wyróżnia się też ujęcie kompetencji

¹ Por. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 203.

² R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007, s. 114.

³ Takie ujęcie kompetencji nauczyciela proponuje Robert Kwaśnica, por. tenże, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 291-319.

jako potencjał adaptacyjny i potencjał transgresyjny podmiotu⁴. Kompetencje nauczyciela w perspektywie racjonalności adaptacyjnej budowane są na bazie wiedzy technicznej wskazującej cele, sposoby ich osiągania oraz środki i warunki, od których zależy możliwość osiągnięcia celów. Składają się one na potencjał adaptacyjny nauczyciela, wyrażający się w byciu sprawnym i efektywnym dydaktykiem. Kompetencje nauczyciela w perspektywie racjonalności emancypacyjnej budowane są na bazie wiedzy moralno-praktycznej nabywanej w szeroko pojętym dialogu na temat rozumienia świata, nadawania sensu i komunikowania go z innymi. Ten rodzaj wiedzy tworzy potencjał transgresyjny podmiotu, pozwalający na samodzielną interpretację oraz twórczą modyfikację działań. Kompetencje nauczyciela w tym ujęciu mają charakter procesualny i rozumiane są jako swoista relacja ze światem w kontekście zmieniającej się rzeczywistości kulturowej⁵. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na znaczenie oraz specyfikę kompetencji osobowych, metodycznych, społecznych i komunikacyjnych nauczyciela edukacji elementarnej w obliczu wyzwań współczesności.

Kompetencje nauczyciela wobec wyzwań edukacyjnych

Współczesny nauczyciel edukacji elementarnej to osoba mająca zdolność krytycznego oglądu siebie, świata oraz siebie w świecie w roli nauczyciela. Wśród wymiarów jego kompetencji szczególne miejsce zajmują kompetencje osobowe, które stają się źródłem rozwoju wszelkich kompetencji zawodowych – metodycznych, społecznych i komunikacyjnych. Wpływają one na pozostałe obszary funkcjonowania, w tym również na obszar związany z wypełnianiem roli nauczyciela, projektowaniem ścieżki własnego rozwoju osobowego i zawodowego oraz działaniem ukierunkowanym na kształtowanie relacji z drugim człowiekiem⁶.

Innymi słowy nauczyciel edukacji elementarnej to osoba, która posiada zdolność doskonalenia siebie i swojej praktyki w szybko zmieniającym się świecie. Ciągłe poszukuje i zastanawia się: Co jest ważne w edukacji dziecka w świecie zmiennym stawiającym coraz wyższe wymagania? Jak ma wyglądać edukacyjne wspieranie rozwoju dzieci/uczniów w obliczu wciąż nowych doświadczeń edukacyjnych oraz nowych relacji (w tym nowych relacji między nauczycielem i uczniem, a także relacji pomiędzy uczniami)? Jak ma wyglądać edukacja, gdy uczeń ma możliwość dostępu do informacji na różnorodne sposoby (np. wykorzystując urządzenia

⁴ A. Męczkowska, *Kompetencja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 2, Warszawa 2003, s. 693-696.

⁵ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, dz. cyt., s. 202.

⁶ Tamże, s. 206.

mobilne do celów edukacyjnych, aplikacje zaprojektowane na urządzenia przenośne, korzystając z otwartego oprogramowania)? Jak organizować edukację, wykorzystując najnowszą wiedzę z zakresu funkcjonowania mózgu i sposobów odbioru danych (uwaga skupia się na takich problemach, jak doświadczenia wizualne i myślenie obrazami, rozszerzanie percepcji i rzeczywistość rozszerzona, wykorzystywanie całego ciała w uczeniu się i nauka oparta na gestach, nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi, czyli neurodydaktyka)?

W strumieniu pytań nie brakuje również tych nawiązujących do idei indywidualizacji i podmiotowości: Co jest ważne w edukacji zorientowanej na ucznia i skupiającej się na jego indywidualnych potrzebach? Co i jak robić, aby aktywizować, pożądane współcześnie, myślenie matematyczno-przyrodnicze oraz zdobywanie doświadczeń, które w przyszłości będą podtrzymywać zainteresowanie przyrodą, matematyką i technologią? Wreszcie, jak umiejętnie łączyć doświadczenia dzieci zdobyte w szkole z tymi zdobywanymi podczas edukacji pozaformalnej i nieformalnej, a także z doświadczeniami ich codziennej egzystencji w świecie życia⁷? Jak organizować współpracę z innymi ośrodkami prowadzenia działań edukacyjnych, mając na uwadze na przykład edukację plenerową, muzealną⁸, teatralną czy inne tego typu⁹.

Na tle wyróżnionych wyzwań edukacyjnych pojawiają się pytania zasadnicze: Jak poznać i zrozumieć potrzeby edukacyjne dzieci oraz jak kształcić, jakie kompetencje i umiejętności rozwijać, na jakim poziomie i z jaką intensywnością, aby kandydat do zawodu nauczyciela poradził sobie w zmiennej rzeczywistości z zadaniami, które zawsze będą dla niego nowe?

Kompetencje osobowe nauczyciela jako imperatywy działania edukacyjnego

Odpowiedzi na postawione powyżej pytania nie są łatwe. Nauczyciel staje się w tym względzie „poszukiwaczem najbardziej optymalnych rozwiązań” w odniesieniu do swojej pracy. Kompetencje, które posiada

⁷ I. Samborska, *Doświadczenia egzystencjalne i ich potencjał kompetencyjny wobec poprawy jakości edukacji*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2013, s. 93-101; I. Samborska, *Edukacyjne znaczenie doświadczeń egzystencjalnych dziecka*, [w:] *Edukacja jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2013, s. 169-178.

⁸ Na temat edukacji muzealnej zob. R. Pater, *Edukacja muzealna dla dzieci. Alternatywne przesłanie*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 30(2013)4, s. 55-77.

⁹ Np. Muzeum Narodowe w Krakowie, jako ośrodek prowadzenia działalności edukacyjnej, zaprasza dzieci, młodzież i dorosłych do udziału w lekcjach muzealnych, szkoleniach, wykładach, dniach otwartych. Ranga i znaczenie edukacji w muzeach rośnie, a w raporcie „Strategia rozwoju muzealnictwa – założenia programowe” opracowanym przez Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów widnieje postulat dotyczący uczynienia edukacji najważniejszym zadaniem na najbliższe lata. Por. *Klasa w muzeum. Programy dla szkół w Muzeum Narodowym w Krakowie. Przewodnik dla nauczycieli*, 2013/2014, s. 1.

jako osoba, konstytuujące jego tożsamość, refleksyjność wobec siebie i swoich działań jako nauczyciela, okazują się bardzo znaczące. Kompetencje osobowe umożliwiają praktykowanie refleksyjnego i krytycznego podejścia do własnej praktyki oraz przepracowywanie doświadczenia¹⁰. Nauczyciel profesjonalista wie, że o powodzeniu działań nie zawsze decyduje umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej w praktyce, ale raczej zdolność do prowadzenia szczególnego rodzaju refleksji nad działaniem i refleksji w działaniu¹¹. Takie refleksyjne myślenie stanowi bazę dla procesów dekonstruowania wiedzy i ujawniania się jej ukrytej (cichej, milczącej) postaci. Refleksja w działaniu to coś na kształt „myślenia w biegu”, podczas którego osoba koncentruje się na zasobach osobistej wiedzy i przekonań uruchamianych jako reakcja na zdarzenie. Refleksja towarzysząca działaniu powoduje, że doświadczana sytuacja odbierana jest jako „zagadka”, która wymaga wymyślenia i zastosowania sposobu jej rozwiązania¹². Tymczasem refleksja nad działaniem to niejako zatrzymanie się w trakcie trwania działania w celu pomyślenia nad jego przebiegiem, całościowego „ogarnięcia” wylaniającego się problemu i w rezultacie wymyślenia stosownej modyfikacji, aby możliwe było dalsze działanie. W trakcie tego typu refleksji następuje szczegółowe analizowanie tego, co się wydarzyło, a więc analizowanie całej sytuacji uczenia się oraz ramy organizacyjnej, która ją tworzy, czyli warunków zewnętrznych i wewnętrznych uczenia się.

Sytuacje uczenia się związane z praktykowaniem i ramy organizacyjne tych sytuacji to niezwykle ważne jakości edukacyjne, wskazujące na procedury konstruowania, rekonstruowania i dekonstruowania wiedzy w umyśle uczącej się osoby. Bycie „refleksyjnym praktykiem” to w istocie prowadzenie dialogu z samym sobą, podczas którego następuje uaktywnienie wiedzy osobistej, konfrontowanie jej z doświadczeniem oraz uruchamianie procesów myślenia dywergencyjnego, prowadzącego do budowania nowej wiedzy i alternatywnych rozwiązań praktycznych¹³. Na tej podstawie możliwe staje się doskonalenie jakości ofert edukacyjnych oraz projektowanie sytuacji edukacyjnych.

W tym kontekście nauczyciel musi dostosowywać swoje działania do potrzeb oraz możliwości rozwojowych i edukacyjnych współczesnych dzieci.

¹⁰ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, dz. cyt., s. 417.

¹¹ B.D. Gołębiak, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, [w:] *Uczenie się metodą projektów*, red. B.D. Gołębiak, Warszawa 2002, s. 16.

¹² B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998, s. 120-125; B. D. Gołębiak, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, dz. cyt., s. 16-20; A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, dz. cyt., s. 419.

¹³ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, dz. cyt., s. 419.

Musi działać jak wspierający strateg umiejętnie wykorzystujący zasoby intelektualne, emocjonalne i społeczne swoich uczniów. Ważna będzie, w tym względzie, wiedza wywodząca się od dziecka, pochodząca z rozpoznania jego preferencji i sposobów doświadczania świata. Jest to wiedza, która służy budowaniu przestrzeni uczenia się współczesnego dziecka. Dlatego tak ważne jest prowadzenie badań lokowanych w obrębie kategorii przestrzeni życia dziecka, rozumianej całościowo jako przestrzeń rozwoju i edukacji. Badania tego rodzaju ukazują nowe możliwości metodologiczne poszerzające pole rozpoznawania i zakres rozumienia przestrzeni życia i rozwoju dziecka¹⁴. Przestrzeń życia będzie więc przestrzenią uczenia się rozumianego jako proces, który angażuje całą osobę. Uczenie się w przestrzeni życia ma charakter formalny, pozaformalny i nieformalny, z zaznaczeniem trzech wymiarów tego procesu: poznawczego, emocjonalnego i społecznego¹⁵. Takie rozumienie „uczenia się” nawiązuje do najszerszych z możliwych ujęć istoty uczenia się małego dziecka i jest rozumiane jako proces gromadzenia, porządkowania, modyfikowania, uogólniania (strukturyzacji i restrukturyzacji) różnorodnych doświadczeń poznawczych, społecznych, praktycznych w procesie socjalizacji oraz w procesie edukacji zinstytucjonalizowanej¹⁶.

Wobec powyższego nauczyciel musi wiedzieć, jak dzieci spostrzegają i rozumieją własną przestrzeń życia, która stanowi źródło ich doświadczeń, a zarazem materiał uczenia się siebie i świata. Dlatego musi być gotowy przyjąć postawę aktywnego badacza świata dziecka, który będzie w stanie ujmować rzeczywistość tego świata jako rezultat procesów interpretacyjnych. Wymaga to zmiany w sposobie porozumiewania się z dzieckiem/ucniem i stosowania dialogowych form komunikacji. Punktem wyjścia jest w takiej sytuacji zawsze osobista wiedza uczniów, którzy inicjują interakcje, testują różne znaczenia, jakie można nadać rzeczywistości, posługując się przy tym mową eksploracyjną, będącą obrazowaniem ich myślenia i poszukiwań. Takie wzorce komunikacji sprzyjają nauce krytycznego myślenia, tolerowania niezgodności poznawczych, odkrywania luk w wiedzy, przekraczania stereotypów i społeczno-kulturowych ograniczeń¹⁷.

Dziecko działa powodowane pasją poznawczą. Prezentuje swego rodzaju postawę badawczą, która polega na dostrzeganiu i rozwiązywaniu

¹⁴ I. Samborska, *Doświadczenia egzystencjalne i ich potencjał kompetencyjny wobec poprawy jakości edukacji*, dz. cyt., s. 101.

¹⁵ I. Samborska, *Przestrzeń uczenia się dziecka – wylanianie się wiedzy i kompetencji funkcjonalnych*, [w:] *Człowiek – media – edukacja*, red. J. Morbitzer, E. Musiał, Kraków 2013, s. 367.

¹⁶ J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Soldatow, *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków-Białystok 2013, s. 46, 50.

¹⁷ M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, dz. cyt., s. 255-258.

problemów w różnych obszarach życia (na miarę swoich możliwości)¹⁸. W proces nabywania wiedzy o świecie i sobie samym włącza osobiste doświadczenia, będące źródłem jego osobistej wiedzy. Nie kolekcjonuje informacji, ale stara się wykorzystać warunki i doświadczenie sytuacji do konstruowania własnej wiedzy oraz korzystania z własnych doświadczeń życiowych. Samo decyduje, jakie przestrzenie uczenia się wybiera i jakie znaczenie nadaje napływającym informacjom. Oceniając przydatność poszczególnych informacji, opiera się na dotychczasowych doświadczeniach, a te (co ma ogromne znaczenie dla nauczycieli, a także ekspertów opracowujących programy nauczania) znacznie się od siebie różnią. Informacje uznane za nowe i ważne zostają starannie wyselekcjonowane i podlegają dalszemu przetwarzaniu w procesie uczenia się. W ten sposób powstaje nowa wiedza. Niektórym zagadnieniom dzieci nie potrafią nadać znaczenia, gdyż nie mają potrzebnych do tego doświadczeń czy wiedzy. Z punktu widzenia neurodydaktyki, w takim przypadku nie zostają uwolnione niezbędne w procesie uczenia się neuroprzekązniki¹⁹. Dziecko nadaje znaczenie określonym treściom na podstawie posiadanej już wiedzy. Okazuje się, że swoisty fenomen przetwarzania ma wpływ na zapamiętywanie napływających informacji i związany jest z subiektywną ich oceną na skali ważności i istotności z punktu widzenia własnych (subiektywnych) kryteriów²⁰. Ograniczone możliwości przetwarzania danych wymuszają ich selekcję na etapie odbierania bodźców przez narządy zmysłów albo inaczej na etapie obdarzania uwagą bądź nie istotnych informacji. Do dalszej obróbki trafiają tylko te informacje, które z jakiegoś powodu uznane zostały przez dziecko za ważne i przyciągnęły jego uwagę. Wśród warunków pozytywnego waloryzowania informacji do dalszego przetwarzania wymienia się między innymi wymiar nowości i sensowności²¹, a więc podkreśla się, że informacja powinna być zarówno zadziwiająca, jak i oryginalna, intrygująca, ciekawa, ale też zrozumiała, użyteczna i wartościowa. Wskazuje się zatem na wymiar jej subiektywnej ważności oraz subiektywnej przydatności. Ponadto zwraca się uwagę na takie jej wymiary jak nietypowość (informacja zaskakująca), śmieszność, zabawność, wesołość czy niezrozumienie będące, jak się okazuje, bardzo istotnym wymiarem z racji tego, że wywołuje konflikt poznawczy i jednocześnie prowokuje podmiot do jego rozwiązania bądź wyjaśnienia informacji.

Jaka jest rola nauczyciela w tym względzie i jakich kompetencji on potrzebuje? Na tle widocznych edukacyjnych trendów staje się on wspie-

¹⁸ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 237.

¹⁹ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 52.

²⁰ Tamże, s. 50.

²¹ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 343; M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, dz. cyt., s. 50.

rającym strategiem, który wyznacza ogólne kierunki kształcenia i projektuje sytuacje edukacyjne. Innymi słowy staje się architektem wiedzy uczniów²², który pozwala im samodzielnie decydować, jakimi środkami chcą osiągnąć wymagany jej poziom²³.

Kompetencje metodyczne nauczyciela a dominujące trendy w edukacji

Kompetencje metodyczne są związane z dydaktyką ogólną i budowane na podstawie wiedzy o procesie nauczania i uczenia się. Innymi słowy kompetencje metodyczne nauczyciela edukacji elementarnej to swoista wiedza i umiejętności w zakresie celów, metod, strategii, form pracy z dziećmi, warunków organizowania środowiska uczenia się oraz różnych sposobów ewaluacji pracy własnej i innych, a także umiejętności stosowania tej wiedzy w działaniu dydaktycznym.

Literatura przedmiotu donosi, że całe otoczenie dziecka (w tym wszystkie jego elementy, które w szczególnych okolicznościach mogą stymulować jego rozwój) należy traktować jako środowisko uczące²⁴. Tak pojmowana przestrzeń uczenia się sprzyja zmianom rozwojowym i wspiera procesy poznawcze. Ponadto wskazuje się na metodologię kształcenia jako całościową, nietechniczną wiedzę o prawidłowościach procesów rozwoju, kształcenia i uczenia się, z której korzystanie w praktyce edukacyjnej wymaga każdorazowej osobistej decyzji wszystkich podmiotów zaangażowanych w ten proces²⁵. Metodologia kształcenia (na wzór metodologii badań) zawiera pewne założenia i zasady, lecz nie dostarcza gotowych wzorów postępowania. Jest to koncepcja działania podatnego na zmiany i szeroko otwartego na wartościowe wpływy środowiska²⁶. Alternatywne rozumienie metodyki ujawnia się w postaci krytyki jej ujęć jako „przepisów” na działanie, gotowych konspektów czy twardych strategii postępowania. Na wzór metodologii kształcenia jest ona oparta na profesjonalnej samodzielności nauczyciela oraz samodzielności intelektualnej ucznia²⁷. Uwzględnia wsparcie dla nauczycieli w rozwijaniu ich osobistych inspiracji.

Nauczyciel wobec tak rozumianej metodyki (jako metodologii kształcenia) to profesjonalista, który swoje działania integruje z tym, co się dzieje

²² S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013, s. 174-176.

²³ Przykładem modelu edukacyjnego z zastosowaniem narzędzi i zasobów cyfrowych jest kształcenie wyprzedzające. O strategii kształcenia wyprzedzającego pisze S. Dylak w swojej książce: S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, dz. cyt.

²⁴ D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 465, 494-497.

²⁵ Tamże, s. 502.

²⁶ Tamże, s. 502-503.

²⁷ Tamże, s. 504.

aktualnie w grupie, klasie, podejmuje próbę rozumienia sytuacji, zdarzeń aktualnych, dostrzega dzieci/uczniów jako podmioty edukacji oraz to, co mają do powiedzenia, daje im szansę na ujawnienie ich dynamicznych, złożonych i nieoczekiwanych kompetencji pojawiających się w sytuacji konfliktu poznawczego. Jego kompetencje metodyczne/dydaktyczne są zatem budowane na podstawie głębokiej wiedzy na temat prawidłowości rozwojowych i procesu uczenia się oraz specjalistycznych umiejętności. Szczególne znaczenie tego rodzaju kompetencji w przestrzeni edukacyjnej polega na umiejętnym tworzeniu sytuacji eksponowania wiedzy oraz aktywnie stymulującego środowiska uczenia się, kontroli i oceny.

Projektowanie środowiska uczącego wymaga uwzględnienia indywidualnego środowiska uczenia się, które bierze pod uwagę potrzeby i możliwości dziecka. Jest to świat edukacyjny skomponowany przez samego uczącego się, obejmujący szerokie spektrum źródeł, z których czerpie on dane i informacje. Oznacza to, że organizacja środowiska edukacyjnego wymagać będzie od współczesnych nauczycieli uwzględnienia indywidualnego środowiska kształcenia rozumianego jako edukacja osobista. Źródła tworzące go to przede wszystkim: Internet (portale informacyjne, edukacyjne, blogi, portale edukacyjne, twórcy niezależni – prezentacja eksperymentów, materiały ilustracyjne), telefon (sms, zdjęcia, nagrania wideo, nagrania z dyktafonu), telewizja i radio (programy edukacyjne), zasoby bibliotek, prasa, filmy i materiały wydawców podręczników do szkół, filmy ze stron instytutów naukowych, takich jak CERN, NASA, ESA, festiwale nauki czy centra nauki, takie jak „Kopernik” czy „Eksperyment”. Genezę takich działań edukacyjnych należy upatrywać w zróżnicowanych stylach uczenia się, różnych zainteresowaniach, potrzebach, upodobaniach i zwyczajach uczących się, co przekłada się na efektywność uczenia się.

Kompetencje społeczne i komunikacyjne nauczyciela wczesnej edukacji w obliczu wyzwań współczesności

Interakcje ze środowiskiem naturalnym i sztucznym wymagają odpowiednich kompetencji komunikacyjnych oraz kompetencji medialnych. Współczesny zmienny świat wymaga od każdego człowieka, a więc również od nauczyciela, aby dysponował on potencjałem kompetencyjnym, który ułatwi mu rozumienie otoczenia i nadążanie za zmianami. Kompetencje społeczne i komunikacyjne nauczyciela edukacji elementarnej pozwalają na wykorzystywanie w pracy zawodowej społecznych aspektów uczenia się. Stanowią podstawę umiejętności budowania relacji interpersonalnych, dialogu i porozumienia się z uczniem. Właśnie ów dia-

log należy uznać za zasadniczy element budowania podmiotowości, choć prowadzenie go (w chwili obecnej) wymaga podjęcia trudu samodzielnego wyznaczenia i określenia miejsca w przestrzeni znaczeń i sensów. W perspektywie pedagogicznej przestrzeń ta występująca ze współczynnikiem humanistycznym naznaczona jest wolnością niezbędną w każdym procesie wychowania. W jej obrębie sytuowany jest dialog pomiędzy tym, co zewnętrzne, a tym, co stanowi o różnorodności życia wewnętrznego. Dialog taki jest wartością dla wszelkich form działania pedagogicznego oraz jego ewaluacji²⁸. Warunkuje on proces porozumiewania się z uczniem, stanowi podstawę efektywnego kształcenia i wychowania. Jest zarówno celem, jak i środkiem edukacji. W przestrzeni edukacyjnej przestrzeń dialogu ma wymiar aksjologiczny, co oznacza, że dialog można budować na określonych wartościach.

Z nauczycielskiej perspektywy ważne jest określenie przestrzeni dialogu oraz tego, jakie znaczenia i sensy ją wypełniają. W tym znaczeniu dialog jawi się jako podstawowy element wartościowania jakości edukacji oraz jeden z najważniejszych wyznaczników przemian w całym systemie edukacji. Proces edukacyjny można traktować jako dynamiczny układ elementów, jako akt komunikacyjny, w którym w dzisiejszym świecie biorą udział nie tylko nauczyciele i uczniowie, ale również nowoczesne techniki informacyjne²⁹. Pojawia się więc kolejny bardzo ważny element kompetencji społecznych i komunikacyjnych nauczyciela, jakim jest umiejętność porozumiewania się w nowym tysiącleciu. Nowy wymiar komunikacji społecznej stanowi swoiste wyzwanie dla nauczyciela oraz całej edukacji. Niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych i komunikacyjny charakter pracy nauczyciela wskazują na kompetencje komunikacyjne jako podstawową kategorię edukacyjną³⁰. Stanowi to punkt zwrotny, a może punkt wyjścia w sposobie myślenia o nauczycielu, jego przygotowaniu zawodowym i kompetencjach, których on potrzebuje. Oznacza to, że pedagogika musi w większym stopniu zwracać uwagę na specyfikę pracy nauczyciela, która – jak pisze R. Kwaśnica – jest działaniem podlegającym imperatywom racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki mowy i logiki dialogu³¹.

²⁸ J. Grzesiak, *Aksjologiczne aspekty poprawy jakości studiów pedagogicznych*, [w:] *Edukacja jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2012, s. 126.

²⁹ I. Samborska, *Doświadczenia egzystencjalne i ich potencjał kompetencyjny wobec poprawy jakości edukacji*, dz. cyt., s. 100.

³⁰ I. Samborska, *Komunikowanie jako podstawowa kategoria edukacyjna*, [w:] *Dziecko w przestrzeni słów i znaczeń*, red. E. Kochanowska, J. Wojciechowska, Bielsko-Biała 2013, s. 10-27.

³¹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, dz. cyt., s. 295.

Bibliografia

Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, t. 2, s. 240-269.

Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.

Gołębniak B.D., *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, [w:] *Uczenie się metodą projektów*, red. B.D. Gołębniak, WSiP, Warszawa 2002, s. 16-20.

Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wyd. Edytor, Toruń-Poznań 1998.

Grzesiak J., *Aksjologiczne aspekty poprawy jakości studiów pedagogicznych*, [w:] *Edukacja jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, „Humanitas”, Sosnowiec 2012, s. 117-134.

Klus-Stańska D., Kruk J., *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 457-504.

Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wyd. Naukowe DSWE, Wrocław 2007.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, t. 2, s. 291-319.

Męczkowska A., *Kompetencja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, „Zak”, Warszawa 2003, t. II, s. 693-696.

Pater R., *Edukacja muzealna dla dzieci. Alternatywne przestrzenie*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 30(2013)4, s. 55-77.

Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, „Impuls”, Kraków 2013.

Samborska I., *Doświadczenia egzystencjalne i ich potencjał kompetencyjny wobec poprawy jakości edukacji*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, UAM w Poznaniu i PWSZ w Koninie, Kalisz – Konin 2013, s. 93-101.

Samborska I., *Edukacyjne znaczenie doświadczeń egzystencjalnych dziecka*, [w:] *Edukacja jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, „Humanitas”, Sosnowiec 2013, s. 169-178.

Samborska I., *Komunikowanie jako podstawowa kategoria edukacyjna*, [w:] *Dziecko w przestrzeni słów i znaczeń*, red. E. Kochanowska, J. Wojciechowska, Wyd. Naukowe ATH, Bielsko-Biała 2013, s. 10-27.

Samborska I., *Przestrzeń uczenia się dziecka – wyłanianie się wiedzy i kompetencji funkcjonalnych*, [w:], *Człowiek – media – edukacja*, red. J. Morbitzer, E. Musiał, Wydawca: KTiME UP w Krakowie, Kraków 2013, s. 366-373.

Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Uszyńska-Jarmoc J., *Uczenie się dzieci jako warunek ich rozwoju i nabywania kompetencji kluczowych*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Soldatow, „Impuls”, Kraków-Białystok 2013.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2013.

Streszczenie

Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej zostały ukazane na tle racjonalności adaptacyjnej i emancypacyjnej jako dwóch wymiarów osobowości. O potencjale kompetencyjnym współczesnego nauczyciela decydują jego kompetencje osobowe, metodyczne, społeczne i komunikacyjne. Zostały one ukazane w kontekście współczesności oraz wyzwań edukacyjnych. Prowadzone rozważania sytuują nauczyciela edukacji elementarnej w kilku rolach: poszukiwacza najbardziej optymalnych rozwiązań, aktywnego badacza, refleksyjnego praktyka, wspierającego stratega, architekta wiedzy uczniów. W konkluzji podkreślono, że kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej mają charakter rozwojowy. Nauczyciel to osoba, która posiada zdolność doskonalenia siebie i swojej praktyki w zmiennym otoczeniu. Za bardzo ważne w edukacji małego dziecka uznaje się kompetencje osobowe nauczyciela, które stają się źródłem kompetencji zawodowych. Ważne w pracy nauczyciela jest rozpoznanie przestrzeni życia i uczenia się dziecka. Jest to warunek konieczny wyznaczania kierunków kształcenia i projektowania sytuacji edukacyjnych. Działanie w tym zakresie obecnie wymaga uwzględnienia indywidualnego (osobistego) środowiska uczenia się dziecka. W końcowej części artykułu podkreślono, że interakcja ze środowiskiem naturalnym i sztucznym (wykreowanym) wymaga od nauczyciela kompetencji funkcjonalnych (komunikacyjnych i medialnych) ułatwiających rozumienie otoczenia i nadążanie za zmianami. Kompetencje społeczne i komunikacyjne stanowią podstawę umiejętności budowania relacji interpersonalnych, dialogu i porozumienia się z uczniem. Są one traktowane jako podstawowa kategoria edukacyjna.

Słowa kluczowe: kompetencje, nauczyciel, edukacja elementarna.

The Competence of an Elementary Education Teacher

Summary

The competencies required of teachers working in elementary-level education are shown here against the background of an understanding according to which adaptive and emancipatory forms of rationality furnish two dimensions of the teacher's personality. The potential competence of the contemporary teacher is determined by his/her personal competence and methodological, social and communication skills. Teacher competences have already been examined in the context of contemporary social and educational challenges. Such explorations place elementary-level teachers in several roles: seeker of optimal solutions, active researcher, reflective 'man (or woman)-of-action', strategist for the actions of others, and architect of children's knowledge. In conclusion, what is emphasized is that the overall competence of an elementary education teacher is developmental in character: the teacher is a person who has the ability to improve himself/herself, and his/her practices, in a changing environment. What is especially important in early-childhood education are those personal competencies which, for teachers, will subsequently be the source of their professional competencies. A recognition of the child's own space for living and learning is a prerequisite for the educational activities of the teacher. It is a necessary condition for determining the direction in which their education should go, and for designing educational situations – activities which require one to take into account the individual (personal) learning environment of the child. In addition, it must be stressed that the teacher's interactions with their natural and artificial environment require that they acquire the relevant sorts of functional competence (communication and media competences), in order to facilitate understanding of the environment by others and just to keep up with changes themselves. Social competencies and communication skills are useful when establishing interpersonal relationships, dialogue and understanding with the child. Indeed, these are the basic categories of education.

Keywords: competence, teacher, elementary education

Adres do kontaktu:

e-mail: iwona.samborska@us.edu.pl

Aneta Kamińska

Akademia Ignatianum w Krakowie

Nabywanie kompetencji kluczowych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zmieniającym się świecie edukacyjnym i społecznym

Acquisition of Key Competences
for Teachers of Early Childhood Education
in a Changing Education and Social World

Wprowadzenie

Rozpatrując profesję nauczyciela z perspektywy wertykalnej, zauważamy, że istniała ona od czasu pojawienia się pierwszych oznak społecznej działalności ludzkiej, pierwotnych relacji i zależności. Zawsze bowiem był ktoś, kto potrzebował wiedzy, wskazówek, instrukcji do wykonania jakiegoś zadania, i ten, kto wiedział, jak je wykonać, oraz starał się to przekazać. Transmisja wiedzy miała najczęściej charakter międzypokoleniowy, od starszych do młodszych. Był to czas, gdy działalność nauczyciela była nieformalna. W starożytności rola nauczyciela przypadła w udziale filozofom, ale też miała wymiar praktyczny – *paidagogos* to ten, który prowadzi chłopca do szkoły w sensie dosłownym i w przenośni – dostarcza niezbędnej wiedzy. Pewne usystematyzowanie i unaukowanie zawodu nauczyciela dokonało się wraz z wiekiem XVIII i od tego czasu pojawiło się wiele koncepcji jego dotyczących. Nauczyciel to zawód dynamicznie zmieniający się wraz z czynnikami ekonomicznymi, politycznymi i socjokulturowymi. Czynniki te kształtują i wartościują edukację oraz wyznaczają jej miejsce w przestrzeni społecznej. Obecnie zawód

nauczyciela potrzebuje ponownego zdefiniowania – określania kompetencji nauczyciela, które odpowiadałyby potrzebom dzisiejszego świata. Kompetencje nauczyciela rozszerzają się wraz z uzyskaniem większej autonomii przez szkoły. Dochodzą nowe wyzwania i obowiązki, którym powinien sprostać, należą do nich między innymi szersza współpraca z domem rodzinnym (niegdyś pomijana), praca w zespole nauczycielskim, umiejętność diagnozy pedagogicznej i dostosowania procesu edukacyjnego do indywidualnych potrzeb i zainteresowań ucznia. Szczegółnej uwagi teoretyków i praktyków potrzebuje nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Mocą ustawy z dnia 8 stycznia 1999 roku działalność nauczyciela wczesnej edukacji dzieci wymaga złożonych i różnorodnych działań edukacyjnych, podpartych właściwym rozumieniem wymaganej integracji treści z wielu dyscyplin, doświadczeń dzieci czy metod nauczania, co może niejednokrotnie okazać się niełatwe. Dlatego też to właśnie nauczyciel tego szczebla edukacji potrzebuje najwięcej wszechstronnego wsparcia, w tym przede wszystkim merytorycznego i metodycznego.

Definicja kompetencji i kompetencji kluczowych

Kompetencja w ujęciu słownikowym *competenti* (z łac.) oznacza „zakres uprawnień do zajmowania się określonymi sprawami i podejmowania dotyczących ich decyzji lub zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia pozwalający się wypowiadać na określony temat”¹. Termin obejmuje dwa rodzaje kontekstu: wewnętrzny – uwzględniający składniki kompetencji, oraz zewnętrzny – określający domeny jego zastosowania. Kompetencja jest interpretowana jako repertuar dostępnych człowiekowi środków radzenia sobie ze światem lub jako zdolność realizacji konkretnych wzorów zachowań, w szczególności zachowań innowacyjnych². Zdaniem S. Dylaka kompetencja jest złożoną dyspozycją stanowiącą wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartościowania³. Kompetencje to zbiór umiejętności i dyspozycji zawodowych, które powinien mieć nauczyciel, aby móc skutecznie działać w swoim zawodzie. Są one częściowo wynikiem przygotowania zawodowego (uczenia się), częściowo zaś potencjału genetycznego (podobnie jak talent artystyczny lub sportowy). W takim podejściu kompetencje traktowane są kompleksowo. Istnieją także węższe definicje, według których kompetencje nauczyciela są wynikiem kształcenia (uczenia się) w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli⁴.

¹ *Wielki słownik wyrazów obcych*, red. M. Bańko, Warszawa 2005, s. 120.

² J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Soldatow, *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków-Białystok 2013, s. 14-15.

³ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 185.

⁴ J. Coolahan, *Rada Europy*, <http://www.eurydice.org>, s.14 (dostęp: 06.01.2014).

Niezależnie od różnic w interpretacji terminu kompetencje zauważa się zgodę co do tego, że aby temu pojęciu towarzyszył epitet kluczowe, główne czy podstawowe, musi oznaczać coś ważnego i korzystnego dla jednostki i społeczeństwa – coś, co umożliwia pomyślne integrowanie się z różnymi grupami społecznymi, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania zarówno w znanym, jak i nieznanym otoczeniu⁵.

Kompetencje zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Od nauczyciela, w tym od nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, wymaga się, aby posiadał wiele kompetencji. Warunkuje to sprawne funkcjonowanie na wielu obszarach jego profesjonalnej działalności i współpracy ze wszystkimi podmiotami procesu edukacyjnego, w tym ze środowiskiem lokalnym. Jedną z definicji kompetencji nauczycielskich podaje Ch. Kyriacou, wymieniając między innymi kompetencje komunikacyjne, organizacyjne i kierownicze, diagnostyczne i interwencyjne, poradnicze i doradcze oraz kompetencje w zakresie refleksji nad własną praktyką⁶. Natomiast W. Puślecki w swoich rozważaniach na temat nowoczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej zwrócił uwagę na takie kompetencje, jak: naukowo-specjalistyczne, komunikacyjne, realizacyjne, interpretacyjne, opiekuńcze, asertywne, transgresyjne, kooperacyjne, negocjacyjne i autorefleksyjne⁷.

Kompetencje interpretacyjne. Ich posiadanie umożliwi nauczycielowi właściwe zrozumienie integracji edukacji wczesnoszkolnej, która jest zarysowana jedynie ogólnie w Ustawie z dnia 8 stycznia 1999 roku oraz w Podstawie Programowej nauczania ogólnego dla pierwszego etapu edukacji (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2008 roku). W rozumieniu tych globalnych sformułowań dotyczących integralności i holistycznego podejścia do ucznia w wieku wczesnoszkolnym powinni pomóc nauczycielowi doświadczeni i merytorycznie przygotowani nauczyciele akademicy, uczący przedmiotów związanych z edukacją wczesnoszkolną, na odpowiednich kierunkach studiów licencjackich i magisterskich. Odpowiednie zrozumienie integracji – internalizacja pojęcia, a nie jedynie powierzchowne jego przyjęcie do wiadomości – jest podstawowe do jej zastosowania w praktyce wychowawczo-dydaktycznej. Obecnie obserwuje się wśród studentów i nauczycieli jej pobieżne zrozumienie i niepełne zastosowanie

⁵ J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Soldatow, *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 19.

⁶ Ch. Kyriacou, *Essential Teaching Skills*, Blackwell 1991, s. 24.

⁷ W. Puślecki, *Modernizacja kompetencji profesjonalnych nauczycieli edukacji początkowej*, [w:] *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I-III*, red. I. Adamek, Kraków 1998, s. 23.

w codziennych czynnościach dydaktycznych nauczyciela. Integracja edukacji przedmiotowych okazuje się niełatwa zarówno dla nowicjuszy, jak i bardziej doświadczonych nauczycieli.

Kompetencje diagnostyczne i interwencyjne. Złożoność rzeczywistości społecznej i edukacyjnej nasila sytuacje problemowe również w obszarze edukacji wczesnoszkolnej. Dlatego też coraz powszechniej w środowisku nauczycieli tego szczebla dostrzega się potrzebę uporządkowania i dopracowania metodyki postępowania diagnostycznego ukierunkowanego na identyfikację zagrożeń rozwojowych, czyli diagnozę pełniącą funkcję nie tylko selekcyjno-kwalifikacyjną, ale i interwencyjną, ściśle powiązaną z działaniem praktycznym. Wiąże się to ze szczególną moralną odpowiedzialnością za rezultaty diagnozy. Stanowi ona bowiem podstawę podejmowania indywidualnych decyzji o dalszych losach jednostki lub kierunkach zmian czy modyfikacji jej sytuacji. Proces diagnozy, szczególnie w przypadku dziecka w młodszym wieku szkolnym, nie jest łatwy i nie powinien być intuicyjny. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, poznając zasady postępowania i podstawowe standardy diagnostyczne, mogą uczynić go łatwiejszym. Na proces diagnozy nie składa się jedynie rejestracja danych o uczniu, ale także ich właściwa analiza i interpretacja, przeprowadzona po to, aby nauczyciel mógł podjąć skuteczne działanie, mając na celu zmianę rzeczywistości edukacyjnej ucznia na bardziej pożądaną⁸.

Kompetencje pedagogiczno-psychologiczne, poradnicze i doradcze. Wymagane jest, aby nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej był wykształcony również przynajmniej w podstawowym stopniu w zakresie psychologii, w tym między innymi rozwojowej. Znajomość faz rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym pozwala właściwie zorganizować jego proces edukacyjny, dobrać odpowiednie treści, metody, środki dydaktyczne oraz dostosować wymagania do ich możliwości. W obecnej dobie, bardziej niż kiedykolwiek indziej w historii, pedagogika czerpie wiedzę z psychologii. Dla wielu badaczy nauk społecznych i humanistycznych takie podejście wydaje się właściwe i korzystne. W nowoczesnym świecie zacierają się nie tylko granice terytorialne i językowe, ale również granice między poszczególnymi dziedzinami nauki. Obserwujemy wzrost poziomu interdyscyplinarności nauk. Taki punkt widzenia i działania może być uzasadniony faktem, że w świecie nie istnieją osobne zjawiska społeczne, fizyczno-materialne czy ekonomiczne, a wręcz przeciwnie są one jednością, która została podzielona jedynie w ludzkim umyśle na potrzeby uszczegółowienia nauk.

Kompetencje specjalnościowe – przedmiotowe i dydaktyczne. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jest zobowiązany być specjalistą w każdej dziedzinie wiedzy – mówiąc językiem edukacji wczesnoszkolnej – każdego obszaru edukacyjnego. Oznacza to, że powinien on posiadać między innymi odpowiednie wiadomości, które umożliwią mu właściwą transmisję wiedzy. Według Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, którego fundamentem jest właśnie edukacja wczesnoszkolna, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej ma wykształcić u uczniów klas I-III następujące kompetencje: porozumiewania się w języku ojczystym, porozumiewania się w języku obcym, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne i informatyczne, umiejętność uczenia się, a także kompetencje społeczne oraz świadomość i ekspresję kulturalną⁹. Aby zrealizować to zadanie, nauczyciel oprócz znajomości treści musi posiadać umiejętność ich przekazywania, co wiąże się z właściwym planowaniem i przeprowadzaniem procesu edukacyjnego – przygotowaniem dydaktycznym, na które składa się właściwe wytyczanie celów, dobór odpowiednich treści, metod, środków dydaktycznych, a także form i strategii nauczania. Ponadto właściwe przygotowanie dydaktyczne obejmuje znajomość nowożytnych systemów dydaktycznych oraz świadomy ich wybór i wykorzystanie¹⁰.

Kompetencje komunikacyjne. Komunikacja należy do podstawowych kompetencji jednostki. Nauczyciel jest zobowiązany skutecznie porozumiewać się ze wszystkimi podmiotami procesu edukacyjnego, w tym z innymi nauczycielami z grona pedagogicznego, z rodzicami, uczniami, a obecnie nawet z przedstawicielami samorządów i innymi członkami lokalnej wspólnoty. Jego właściwe porozumiewanie się z powyższymi, zarówno w mowie, jak i piśmie, warunkuje jego skuteczne działania dydaktyczne i wychowawcze. Bez odpowiednio ukształtowanej komunikacji, na którą składa się język jako narzędzie wyrazu oraz odpowiednia wiedza jako baza dla tego pierwszego, nauczyciel nie jest w stanie skutecznie poruszać się w płaszczyźnie złożonych interakcji społecznych, co może doprowadzać do niezrozumienia, konfliktów, a nawet niemożności wykonywania tego zawodu. Kompetencje komunikacyjne przejawiają się w tym, że nauczyciel nie tylko poprawnie posługuje się językiem mówionym i pisanym w różnych sytuacjach zawodowych, rozwija pogłębiony dialog ze wszystkimi podmiotami edukacji, ale także potrafi słuchać

⁹ Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku (Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie).

¹⁰ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Kraków 2012, s. 21-23.

wychowanków oraz rozumie intencje i treści ich wypowiedzi. Nauczyciel dysponujący tymi kompetencjami potrafi myśleć dialogicznie i rozwijać tę zdolność u uczniów poprzez stosowanie różnych technik dyskursywnych oraz uwrażliwiających ich na piękno i barwę języka ojczystego¹¹.

Kompetencje związane z planowaniem, organizowaniem, kierowaniem i współdziałaniem. Podstawowym obowiązkiem nauczyciela jest planowanie i organizowanie procesu edukacyjnego. Właściwe jego przeprowadzenie jest warunkiem powodzenia i skuteczności efektów edukacyjnych. Planowanie wymaga metodycznego respektowania zasad prawidłowego konstruowania planów pracy edukacyjnej (rozkładów materiału nauczania), autorskich programów nauczania oraz scenariuszy zajęć zintegrowanych. Jest ono niełatwe dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, gdyż są oni zobligowani do prawidłowego wyboru programu nauczania i wyboru podręczników z wielu renomowanych, istniejących na rynku wydawniczym. Ponadto nie występuje zgodność pomiędzy nauczycielami, dyrektorami i innymi edukatorami co do powinności budowy scenariusza zajęć zintegrowanych. Dodatkową trudnością dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest uwzględnienie w planowaniu indywidualnych potrzeb dzieci niepełnosprawnych i wybitnie zdolnych, a także uwzględnienie indywidualnego rozwoju, tempa pracy i zainteresowań każdego ucznia¹². Jeżeli chodzi o umiejętności kierownicze, to są one wymagane przede wszystkim w przypadku starszych stażem nauczycieli mianowanych i dyplomowanych, którzy są opiekunami mniej doświadczonej kadry nauczycielskiej, legitymującej się niższymi stopniami awansu zawodowego. Współdziałanie objawia się u nauczycieli umiejętnością nawiązania trwałego kontaktu z wychowankami i rodzicami. Wiąże się to z umiejętnością współzycia we wspólnocie i kształtowaniem postaw prospołecznych. Nauczyciel powinien umieć również rozwiązywać konflikty uczniowskie, czyli być mediatorem.

Kompetencje świadomościowe w zakresie refleksji nad swoją postawą i własną praktyką. Podstawą rozwoju powyżej charakteryzowanych kompetencji jest refleksyjność, autoewaluacja, a więc dostrzeganie celu w podejmowanych decyzjach i działaniach, ocena zmian zachodzących w otoczeniu, wartościowanie i opiniowanie zewnętrznych uwarunkowań pracy nauczyciela oraz wewnętrznych systemów wartości¹³. Profesjonalny rozwój nauczyciela, oprócz refleksji nad działaniem i w działaniu, obejmuje również refleksje o działaniu, a więc rozumienie relacji między celami

¹¹ E.I. Laska, *Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci*, Rzeszów 2007, s. 11.

¹² D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 185.

¹³ T. Parczewska, B. Bilewicz-Kuźnia, *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia*, Lublin 2013, s. 83.

a praktyką nauczania oraz analizowanie wewnętrznych wpływów wywieranych na nauczycieli i uczniów¹⁴. Umiejętność adekwatnej do rzeczywistości analizy własnej działalności na tle zmian społecznych pociąga za sobą całościowe uczenie się, doskonalenie i dokształcanie, obejmujące nie tylko kompetencje twarde – jak je określa R. Kwaśnica¹⁵ – dotyczące wiedzy z zakresu poszczególnych edukacji w obszarze edukacji wczesnoszkolnej oraz umiejętności dydaktyczne, ale także miękkie – związane z osobowością nauczyciela, wyznawaną przez niego hierarchią wartości i wyborem odpowiedniego podejścia pedagogiczno-psychologicznego w ramach dostępnych nurtów i teorii interdyscyplinarnych, które są spuścizną przeszłych pokoleń – filozofów, pedagogów, psychologów i innych uczonych myślicieli.

Kompetencje kreatywne. Według I. Adamek, w obecnej dobie nauczyciele powinni posiadać również kompetencje kreatywne. Autorka podkreśla, że kreatywność to zdolność do twórczego stylu pracy zawodowej, także osobistej postawy w odniesieniu do dziecka, która łączy się z funkcją facylitatora jego rozwoju. Nauczyciel kreatywny jest otwarty na zmieniające się warunki pracy i dialog z otoczeniem. Działa on tak, że przekracza dotychczasowe granice materialne, społeczne i symboliczne. Ponadto posiada tendencje do samorealizacji, świadomość, wiedzę i wiele cennych w pracy dydaktyczno-wychowawczej umiejętności oraz jest odpowiedzialny za swój własny rozwój¹⁶. I. Adamek uzasadnia, że „szkoła jutra i nauczyciel jutra muszą w szerszym znaczeniu dostosowywać się do potrzeb dynamicznie zmieniającego się świata i formułującego się społeczeństwa postindustrialnego”¹⁷. Autorka do swej publikacji czerpie inspiracje z psychologii humanistycznej oraz z dyskursu humanistyczno-adaptacyjnego, którego twórcy i zwolennicy zachęcają nauczyciela do dbania o rozwój własnej osobowości w celu skutecznej edukacji uczniów.

Podstawy metodologiczne badań własnych

Przedmiotem niniejszych badań jest samoocena posiadanych kompetencji nauczycielskich 49 studentów pierwszego roku niestacjonarnych studiów licencjackich na kierunku pedagogika w Akademii Ignatianum w Krakowie. Celem badań jest poznanie opinii respondentów na temat poziomu ich kompetencji zawodowych, takich jak: interpretacyjne,

¹⁴ J. Gajda, *Autorefleksja jako wyznacznik utrzymania wysokiej jakości pracy zawodowej nauczyciela*, [w:] *Jakość wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, red. R. Redlik, A. Zduniak, Poznań 2010, s. 45.

¹⁵ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2003, s. 295.

¹⁶ I. Adamek, Ł. Bałachowicz, *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka*, Kraków 2013, s. 17-29.

¹⁷ Tamże.

diagnostyczne, interwencyjne, specjalnościowe i dydaktyczne, kreatywne i inne. Do badań posłużyła metoda ilościowa – ankieta, jedynie uzupełniona o metodę jakościową – krótki wywiad niewystandaryzowany, mający na celu głębsze zrozumienie przez badającą oceny poziomu niektórych kompetencji. W badaniach zostały postawione następujące pytania:

1. Na jakim poziomie znajdują się poszczególne kompetencje nauczycielskie badanych studentów według ich własnej opinii?
2. W jaki sposób badani rozwijają całościowo swoje kompetencje zawodowe?

Pomimo interesującego wymiaru badań, mogą stanowić one jedynie powierzchowną analizę stanu faktycznego oceny poziomu kompetencji studenckich w zawodzie nauczyciela. Jednakże mogą one inspirować do refleksji nad podjętym zagadnieniem oraz dalszych badań na większej liczbowo grupie badanych z użyciem skonstruowanej do tego pomiaru skali (narzędzie psychologiczne), co pociągałoby za sobą ich interdyscyplinarny wymiar. Mogłoby być rozważone powtórzenie badań na tej samej grupie osób na koniec trzeciego roku studiów licencjackich i porównanie zachodzących zmian w samoocenie kompetencji zawodowych.

Charakterystyka terenu badań. Respondentami niniejszych badań byli, jak już zostało wspomniane, studenci pierwszego roku studiów nie-stacjonarnych o kierunku pedagogika. Ich liczba wynosiła 49 osób, w tym 4 mężczyzn (8%), pozostałe 45 osób (92%) – kobiety. Jeżeli chodzi o zawód, to 26 osób (53%) pracuje w oświacie, w tym 10 respondentów (20%) jest nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej od ponad 5 lat, natomiast 7 respondentów (14%) pracuje jako wychowawcy przedszkolni. Ponadto 23 badanych (47%) nie pracuje i są to osoby poniżej 25. roku życia. Istotne jest, że 35 osób (71%) jest zainteresowanych specjalnością wczesnoszkolną i przedszkolną, zatem istnieje prawdopodobieństwo, że w przyszłości będą one pracowały na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej lub w przedszkolu. Badania zostały przeprowadzone w styczniu 2014 roku.

Analiza wyników badań i wnioski

Studenci zapytani o ocenę swoich kompetencji udzielili odpowiedzi, które są przedstawione w tabeli 1. Z analizy powyższych danych wynika, że badani studenci oceniają dość wysoko swoje kompetencje zawodowe, prawdopodobnie dlatego, że dość duża liczba osób – 26 (53%) pracuje zawodowo, w tym na poziomie edukacji wczesnoszkolnej oraz w placówkach przedszkolnych. Posiadają oni zatem doświadczenie zawodowe i są w stanie określić poziom własnych kompetencji w działaniu wychowawczo-dydaktycznym.

Analiza wyników badań i wnioski

Tabela 1. Ocena własna poziomu kompetencji zawodowych studentów

Posiadane kompetencje		Niski		Średni		Wysoki		Bardzo wysoki		Całociowa liczba i % respondentów	
		liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
1	Interpretacyjne	1	2	20	41	21	43	7	14	49	100
2	Diagnostyczne, interwencyjne	3	6	21	43	17	35	8	16	49	100
3	Pedagogiczno-psychologiczne, poradnicze i doradcze	2	4	11	22	32	65	4	8	49	100
4	Specjalnościowe i dydaktyczne	1	2	23	47	16	33	7	14	49	100
5	Komunikacyjne	–	–	11	22	26	53	12	24	49	100
6	Związane z planowaniem, organizacyjne i z współpracą	2	4	14	29	27	55	5	10	49	100
7	W zakresie refleksji nad własną postawą i praktyką	1	2	14	29	25	51	9	18	49	100
8	Kreatywne	1	2	7	14	32	65	9	18	49	100

Źródło: badania własne

Po szczegółowej analizie można natomiast stwierdzić, że kompetencje interpretacyjne zostały ocenione przez 20 respondentów (41%) na poziomie średnim, a przez 21 osób (43%) na poziomie wysokim. Jedynie jedna osoba stwierdziła, że poziom tej kompetencji jest niski, natomiast 7 studentów uważa, że ich poziom kompetencji interpretacyjnych jest bardzo wysoki. Można zatem wnioskować, że badani są w stanie prawidłowo

interpretować prawne dokumenty oświatowe, niezbędne we właściwej organizacji procesu edukacyjnego.

Kompetencje diagnostyczne i interwencyjne określone zostały jako średnie aż przez 21 osób (43%) i jako wysokie przez 17 respondentów, co stanowi 35%. 8 osób (16%) ocenia swoje kompetencje w tym względzie jako bardzo wysokie, a 3 osoby jako niskie (6%). Natomiast wyżej oceniają oni swoje przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne, poradnicze i doradcze – 32 osoby (65%) reprezentują poziom wysoki, 11 respondentów (22%) poziom średni oraz niski jedynie 2 osoby (4%). Z powyższego zestawienia danych dotyczących tych dwóch rodzajów kompetencji wynika, że badani studenci czują się lepiej przygotowani do pełnienia funkcji kompetentnego doradcy (tzw. z psychologii miękką interwencją) niż wprawnego diagnostyka i osoby w sposób skuteczny interweniującej w sytuacji problemowej. W czasie wywiadu z respondentami okazało się, że potrzebę, a nawet konieczność posiadania tych kompetencji przypisują oni raczej psychologom.

Jeżeli chodzi o własną ocenę poziomu istotnych kompetencji specjalnościowych i dydaktycznych, to spotkała się ona z pewnym zaskoczeniem Autorki, gdyż w porównaniu do pozostałych kompetencji nie są one oceniane zbyt wysoko. Aż 23 osoby (47%) wskazały, że znajdują się one na poziomie średnim, 16 osób (33%) – wysokim, 7 osób (14%) – bardzo wysokim oraz 1 osoba (2%) – niskim. Z wywiadu wynika, że badani studenci są świadomi swoich braków w tym zakresie i dlatego też zdecydowali się podjąć studia wyższe na kierunku pedagogika, gdyż spodziewają się uzyskać wiedzę i umiejętności dydaktyczne i metodyczne.

Ponadto ponad połowa respondentów – 27 osób (55%) twierdzi, że potrafi skutecznie zorganizować sytuację czy proces edukacyjny oraz podejmować współpracę z innymi podmiotami procesu edukacyjnego, gdyż określają oni swoje kompetencje w tym względzie na poziomie wysokim. Natomiast 5 osób (10%) szacuje je jako bardzo wysokie, 14 osób (29%) – średnie oraz jedynie 2 osoby (4%) – niskie.

Badani studenci określają siebie jako skutecznie komunikujących się z innymi – aż 26 osób (53%) wymienia te kompetencje na poziomie wysokim, 12 osób (24%) na bardzo wysokim, 11 (22%) na średnim, nikt z respondentów nie stwierdził, że jego umiejętności komunikacyjne wykorzystywane w praktyce znajdują się na poziomie niskim.

Jeżeli chodzi o umiejętność dokonania namysłu nad własną praktyką zawodową, to również jest ona określana przez badanych na wysokim poziomie – 25 osób (51%) i bardzo wysokim – 9 osób (18%), natomiast na średnim – 14 osób (29%) i niskim – 1 osoba, co stanowi 2%. Ponadto aż 32 osoby (65%) uważają się za kreatywne, 9 osób (19%) za bardzo

kreatywne, a jedynie 7 respondentów (14%) określa swoją kreatywność w pracy nauczyciela jako średnią, zaś 1 osoba, czyli 2%, jako niską.

Tabela 2. Najczęstsze sposoby rozwijania kompetencji zawodowych wśród badanych studentów

	Sposób rozwijania kompetencji	Liczba osób
1	Biorę udział w kursach doskonalenia nauczycieli	7
2	Podjęmuję naukę w ramach formalnych studiów	14
3	Studiuję literaturę naukową	24
4	Biorę udział w warsztatach metodycznych i innych organizowanych w moim miejscu pracy	8
5	Inne (jakie?), kontakt ze sztuką	1

Źródło: badania własne

Dzięki uzyskanym danym można odpowiedzieć na drugie zadane pytanie, które brzmiało: W jaki sposób badani najczęściej rozwijają całościowo swoje kompetencje zawodowe? Pytanie to w ankiecie miało charakter wielokrotnego wyboru, zatem liczba odpowiedzi nie będzie równa się liczbie respondentów.

Można stwierdzić, że najwięcej osób, gdyż aż 24 (49%), w tym celu studiują literaturę fachową, 14 studentów (29%) podejmuje formalną edukację na poziomie wyższym (czego dowodem jest ich obecność na studiach licencjackich), 7 osób (14%) ma zamiar skorzystać z kursów doszkalających, 1 osoba (2%) stwierdziła, że własne kompetencje będzie podnosiła również przez regularny kontakt ze sztuką. Oprócz tego 8 osób (16%) ma zamiar brać udział w warsztatach metodycznych i innych organizowanych w ich miejscu pracy.

Niniejsze badania pozwoliły ustalić, że badani większość wyszczególnionych w ankiecie kompetencji oceniają u siebie wysoko, a niektóre nawet bardzo wysoko. Szczególnie zadowoleni są oni z własnych umiejętności praktycznych z zakresu pedagogiczno-psychologicznego, organizacyjnego, interpretacyjnego oraz z osobistej kreatywności przejawianej przez nich w miejscu pracy. Interesujące jest, że nie wszyscy

respondenci uznali za najważniejszy sposób rozwijania własnych kompetencji uczęszczanie na zajęcia teoretyczne i praktyczne w ramach formalnych studiów, a większą wagę przypisują oni własnemu studiowaniu literatury fachowej, jak twierdzą w wywiadzie – również tej z kanonu obowiązkowych i dodatkowych „lektur akademickich”. Ważny jest fakt, że badani studenci chcą rozwijać całościowo własne kompetencje związane z zawodem nauczyciela, w tym wczesnoszkolnego, oraz że są oni świadomi własnych braków (kompetencje specjalnościowe i dydaktyczne), które zamierzają w przyszłości nadrobić, w tym poprzez studia licencjackie, na które obecnie uczęszczają.

Zakończenie i wnioski dla praktyki edukacyjnej

Posiadanie każdej z wyżej wymienionych i scharakteryzowanych kompetencji jest potrzebne do skutecznego działania w zakresie nauczania i wychowania. Wymagane jest też łączenie tych umiejętności i elastyczne z nich korzystanie w ramach realnych potrzeb uczniów i rodziców. Wiadomo, że nie każdy nauczyciel będzie posiadał wszystkie lub chociaż większość z nich. Zasadne jest zatem tworzenie zespołów ekspertów w ramach grona pedagogicznego w danej szkole, a nawet rozszerzanie zasięgu ich współpracy do gminy czy województwa po to, aby nauczyciele mogli uzupełniać się wzajemnie i korzystać z wiedzy i doświadczenia innych. Ponadto na studiach licencjackich i magisterskich należy położyć nacisk na świadome rozwijanie powyższych kompetencji u nauczycieli w ramach wszystkich przedmiotów akademickich, a nie tylko tych związanych z kierunkiem czy specjalnością. Zdaniem Autorki nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej potrzebuje między innymi merytorycznego i metodycznego wsparcia nie tylko w ramach studiów, ale również podczas wykonywanej pracy zawodowej, gdy pojawiają się kolejne wyzwania i trudności związane z praktyką. Mógłby je uzyskać nie tylko od dyrektora szkoły, grona pedagogicznego, ale także poradni metodycznej i poradni pedagogiczno-psychologicznej, z którymi powinien szerzej współpracować. Reasumując, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, podobnie jak nauczyciele innych szczebli edukacji, jest zobowiązany do ciągłego doskonalenia siebie jako jednostki i swojego warsztatu zawodowego. Jego zadaniem jest być profesjonalnym i żywo reagującym na potrzeby uczniów w zmieniającym się i niejednokrotnie wymagającym świecie społeczeństwa mobilnego i otwartego na wiedzę.

Bibliografia

Adamek I., Bałachowicz Ł., *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka*, „Impuls”, Kraków 2013.

Gajda J., *Autorefleksja jako wyznacznik utrzymania wysokiej jakości pracy zawodowej nauczyciela*, [w:] *Jakość wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, red. R. Reclik, A. Zduniak, Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2010.

Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.

Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka, red. I. Adamek, Ł. Bałachowicz, „Impuls”, Kraków 2013.

Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, „Impuls”, Kraków 2012.

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

Kyriacou Ch., *Essential Teaching Skills*, Oxford, Blackwell 1991.

Laska E.I., *Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.

Parczewska T., Bilewicz-Kuźnia B., *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia*, Wyd. UMCS, Lublin 2013.

Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, „Impuls”, Kraków 2013.

Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głowska-Sołdatow M., *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, „Impuls”, Kraków-Białystok 2013.

Puślecki W., *Modernizacja kompetencji profesjonalnych nauczycieli edukacji początkowej*, [w:] *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I-III*, red. I. Adamek, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1998.

Wielki słownik wyrazów obcych, red. M. Bańko, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Wysocka E., *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, „Impuls”, Kraków 2013.

Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku (Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie).

Netografia

<http://www.eurydice.org> (europejska, renomowana baza z zakresu pedagogiki porównawczej) (dostęp: 06.01.2014).

Streszczenie

W obecnej dobie szybkiego rozwoju, w tym społecznego i zawodowego Europejczyków, w licznych zaleceniach Rady Europy podkreśla się znaczenie posiadania kompetencji, w szczególności tych uznanych za kluczowe. Wskazane jest posiadanie szerokiej wiedzy ogólnej, potrzebnej w każdym zawodzie oraz w razie przekwalifikowania, ale także specyficznych, szczegółowych umiejętności, które ponadto należy odpowiednio wykorzystać w praktyce. Zawód nauczyciela, w tym nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, nie jest w tym odosobniony. Jest zawodem wymagającym od osób go wykonujących wielu talentów, umiejętności, dużej elastyczności, mobilności i kreatywności. Po to, aby dany nauczyciel był nazwany kompetentnym, musi pracować efektywnie w placówce edukacyjnej i w środowisku lokalnym. W byciu skutecznym pomagają jemu liczne kompetencje, które nabywa podczas formalnej i nieformalnej edukacji. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie wymogów wielości kompetencji w dynamicznie zmieniającym się i żywo reagującym na potrzeby społeczne zawodzie nauczyciela. Artykuł jest skierowany przede wszystkim do studentów pedagogiki, ale też do praktyków z dziedziny edukacji wczesnoszkolnej. Jego zadaniem jest uświadomienie im faktu, że nabywanie kompetencji odbywa się przez całe życie. Często na ich posiadanie składa się wiele okoliczności życiowych i doświadczeń, nie zawsze korzystnych. Dlatego też została podkreślona waga szerszej współpracy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ze wszystkimi podmiotami edukacji, w tym również wymiany informacji w tworzonych zespołach eksperckich.

Słowa kluczowe: kompetencje, kompetencje kluczowe, całożyciowe nabywanie kompetencji.

Lifelong Acquisition of Key Competences for Teachers of Early Childhood Education in a Changing Education and Social World

Summary

In the current era of rapid development affecting citizens of Europe – in, amongst others, both the social and the professional spheres – many recommendations made by the Council of Europe have emphasized the importance of possessing the right competences – and, in particular, those identified as key competences. It is considered advisable to acquire not only the broad general knowledge that is needed across all professions and in the event of retraining, but also specific, detailed skills, such as need to be employed in practice in the right and proper way. The teaching

profession, including that of teachers specializing in early-childhood education, is no exception. It is a job that requires one to make use of one's many talents and skills, as well as flexibility, mobility and creativity. For a teacher to be considered competent, he/she has to be capable of working effectively in both their educational institution and their local area. Numerous competencies, acquired during formal and informal education, will help him/her to meet these challenges. The purpose of this article is to show the diversity and multiplicity of the competences required for the teaching profession to fulfil its role of being responsive to social needs in a dynamic and lively way. It is aimed primarily at students of pedagogy, but also at practitioners in the area of early-childhood education – in the hope that it will make them aware of the fact that the process of acquiring competences continues throughout all of one's life. Indeed, it is often the case that this process involves and reflects many different life-circumstances and experiences, not always of a favorable kind. For this reason, we stress the importance of cooperation between teachers working in early-childhood education and all of the different stakeholders involved in education – cooperation that should include an exchange of information amongst the various expert groups involved.

Keywords: competences, key competences, lifelong acquisition of competences.

Adres do kontaktu:

e-mail: anetakaminska.ignatianum@wp.pl

Iwona Nowakowska-Kempna
Akademia Ignatianum w Krakowie

Nauczycielski dialog z wartościami

Teacher's Dialogue with the Values

„Wartości są podstawą, która nie tylko decyduje o życiu, ale także określa linie postępowania i strategii, które budują życie w społeczeństwie. Nie można oddzielić od siebie wartości osobistych wartości społecznych”.

Jan Paweł II¹

Nauczyciel funkcjonuje w świecie wartości

Każde wejście do szkoły oznacza dla nauczyciela przyjęcie określonych strategii grzeczności², zachowań ujawniających osobistą kulturę, takt, zrozumienie, życzliwość wobec uczniów i wszystkich pracowników szkoły³. Proces dydaktyczny łączy się z jednej strony z wartościami poznania i wiedzy⁴, w tym poznania istniejącego stanu rzeczy – wiedzy z danego przedmiotu, praw i prawidłowości fizyki, chemii i matematyki, z drugiej strony, z wartościami humanistycznymi realizowanymi w kontakcie z uczniami – sympatii, ale i sprawiedliwości, nakierowania na piękno i kulturę. Jeśli wziąć pod uwagę, że nauczyciel obejmuje refleksją sprawy ważne, nadające sens ludzkiemu życiu, i próbuje przekazać istotne uwagi w tym względzie,

¹ Jan Paweł II, *Orędzie na XVII Światowy Dzień i Pokój*, [w:] *Wy jesteście moją nadzieją. Wybór wypowiedzi Ojca Św. Jana Pawła do młodzieży*, Warszawa 1991, s.144.

² Por. H.P. Grice, *Logika i konwersacja*, (tłum.) J. Wajszczuk, „Przegląd Humanistyczny” (1997)6, s. 85-99.

³ Por. *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne, Język a kultura*, red. J. Puzynina, J. Bartumiński, t. 2, Wrocław 1991.

⁴ E. Borowiecka, *Komentarz do projektu listy haseł słownika aksjologicznego*, [w:] *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, dz. cyt., s. 211-217.

dostosowane do wieku ucznia, otrzymujemy przegląd wartości, przyjmujący postać hierarchii wartości, uwzględniającej również eschatologię. Hierarchię taką zaproponował Max Scheler⁵, pisząc o:

1. wartościach tego, co święte;
2. wartościach duchowych:
 - a. wartościach czystego poznania prawdy,
 - b. wartościach tego, co sprawiedliwe,
 - c. wartościach tego, piękne (co uzupełnia Ewa Borowiecka, podkreślając: „wartości czysto estetyczne; pochodne wobec wartości duchowych są wartości kulturowe [np. dzieła sztuki, instytucje naukowe]),⁶
2. wartościach witalnych;
3. wartościach hedonistycznych (wartościach tego, co przyjemne).

Wśród wartości związanych z nauką E. Borowiecka⁷ wymienia: cywilizację, język, wiedzę, naukę, technikę, religię, moralność, ideologię, politykę i sztukę. Trzeba by tutaj dodać wartości poznania, eksperymentu, kreatywności i twórczości, tak ważne w szkole w procesie dydaktycznym⁸. Zarazem połączenie wszystkich rodzajów wartości: eschatologicznych, duchowych, estetycznych, witalnych i hedonistycznych w świadomości, refleksji i procesie wychowawczo-edukacyjnym prowadzonym przez nauczyciela zapewnia uczniom nie tylko poczucie bezpieczeństwa⁹, ale też stwarza warunki do samoakceptacji w atmosferze życzliwości i sympatii oraz wymagań i odpowiedzialności. Wyznaczając profile odpowiedzialności (na bazie badań ankietowych), Piotr Brzozowski¹⁰ wymienia przymioty do niej się odnoszące: dobry, prawdziwy, godny szacunku, mądry, ważny, zamierzony, kontrolowany, sensowny. Jeśli przypomniemy sobie kanoniczne znaczenie pojęcia odpowiedzialność jako „konieczność ponoszenia konsekwencji swojego lub czyjegoś postępowania, zachowania, wynikająca z przekonania wewnętrznego lub nakazu prawnego; świadomość tej konieczności”¹¹ oraz pojęcia odpowiedni: „spełniający wymagane warunki, zgony z celem, z przeznaczeniem, najlepiej się do czegoś nadający; właściwy, stosowny”¹², to przymioty: dobry, prawdziwy, godny szacunku i mądry odnoszą się *ipso facto* do postawy nauczyciela, dodajmy – odpowiedzialnego nauczyciela. Cechy: ważny, za-

⁵ M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die Wertethik*, Halle 1927.

⁶ E. Borowiecka, *Komentarz do projektu listy haseł słownika aksjologicznego*, dz. cyt., s. 214-215, tu: 215.

⁷ Tamże, s. 209

⁸ Por. A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008; K.J. Smith, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.

⁹ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, (tłum.) P. Sawicka, Warszawa 1995.

¹⁰ P. Brzozowski, *Relacje między wartościami w świetle badań dyferencjałem semantycznym* [w:] *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, dz. cyt., s. 235-256, tutaj s. 238.

¹¹ *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996, s. 662.

¹² Tamże.

mierzony, kontrolowany i sensowny wskazują natomiast na istotne cechy procesu dydaktycznego i stanowią wyznaczniki właściwej edukacji, czynności zamierzonej, kontrolowanej i sensownej, wybierającej świadomie ważne poznawczo i aksjologicznie fakty do rozważań dydaktycznych, dociekań ucznia i kreowania postaw twórczych wobec wiedzy.

Rozumienie wartości

Jadwiga Puzynina uznaje wartość za coś dobrego i pisze, że x jest wartością: „x jest tym co (ludzie w ogóle, grupa ludzka i) nadawca (odczuwa ją) jako dobre i uznaje (ją) za dobre”¹³, przy czym autorka podkreśla, że wyrażamy w ten sposób sąd wartościujący, któremu zwykle towarzyszy lub może towarzyszyć jakieś uczucie, co znajduje swój wyraz w formule eksplikatywnej: x odczuwa (ją) jako dobre¹⁴. Władysław Tatarkiewicz przyjmuje rozróżnienie wartości od dobra, przy czym proponuje przyjąć pojęcie wartość na oznaczenie własności, natomiast przez dobro rozumie rzecz posiadającą tę własność¹⁵. Upoważnia to do sformułowań: „mieć wartość (coś ma wartość) i być dobrem (coś jest dobrem)”¹⁶. Roman Ingarden definiuje wartość jako „ten zespół momentów, które występują na pewnym dobru, sprawiają iż ono nie jest po prostu jakąś rzeczą tylko, lecz że jest właśnie dobrem”¹⁷. Jednakże, jak podkreśla Ewa Borowiecka, obu tych terminów używa się zwykle zamiennie¹⁸, w rozmowie o wartościach występują dobra, traktowane również jako wartości, na przykład szczęście, zdrowie, bogactwo, a także byty neutralne, rzeczy i zjawiska traktowane jako dobra, a w rezultacie – wartości, takie jak myśl, rozum, uczucie, państwowa władza, praca, rodzina, nauka, technika, sztuka. W. Tatarkiewicz zauważa również interesujące zjawisko psychologiczne, iż pewne byty, rzeczy i zjawiska stają się dla określonych środowisk, w różnym czasie i przestrzeni wartościami, i to „wartościami szczególnie doniosłymi”, które uważa za zbiorniki dóbr magazynujące dobra w stanie potencjalnym, aby – gdy znajdą się odpowiednie chęci, środki i warunki – umożliwić ich realizowanie¹⁹. Autor wskazuje na rodzinę, naukę, sztukę itp. jako takie właśnie zbiorniki dóbr²⁰.

¹³ J. Puzynina, *Jak pracować nad językiem wartości?*, [w:] *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, dz. cyt., s. 130.

¹⁴ Tamże, s. 131.

¹⁵ W. Tatarkiewicz, *Pojęcie własności*, [w:] tegoż, *Parerga*, Warszawa 1978, s. 62.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ R. Ingarden, *Czego nie wiemy o wartościach*, [w:] tegoż, *Studia z estetyki*, Warszawa 1970, s. 236.

¹⁸ E. Borowiecka, *Komentarz do listy haseł słownika aksjologicznego*, [w:] *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, dz. cyt., s. 211.

¹⁹ W. Tatarkiewicz, *Obrachunki i nakazy, uczciwość i dobroć*, [w:] tegoż, *Droga do filozofii*, Warszawa 1971, s. 298

²⁰ Tamże.

Analiza wyników badań własnych

Aby lepiej przyjrzeć się wartościom jako istotnym faktorom ludzkiego życia i organizatorom naszych działań, perspektywnie wytyczającym przyszłość, przeprowadziłam ankietę wśród 25 doktorantów Studium Doktoranckiego Akademii Ignatianum w Krakowie, prosząc ich o wypełnienie rozważań na temat wartości. Ankieta była złożona z sześciu pytań o charakterze otwartym. W metryczce pytałam o płeć, rodzaj pracy (szkoła, instytucje oświatowe, w tym – policyjne), staż pracy: do 10 lat i powyżej 10 lat wskazywał pośrednio na wiek ankietowanego. W ankiecie wzięło udział 8 mężczyzn i 17 kobiet, co odzwierciedla strukturę studium.

Problem 1: rozumienie wartości

Pytanie ankietowe 1: Jak Pani/Pan rozumie pojęcie wartości?

W odpowiedzi ankietowani najczęściej pozostawiają puste miejsce dla kategorii (*genus proximum*), w której należy umieścić WARTOŚĆ, zastępując ją zaimkiem nieokreślonym coś, natomiast w *differentia specifica* piszą: coś ważnego, co nadaje znaczenia przedmiotom, zasadom, normom, właściwa droga, wytyczony kierunek postępowania determinujący nasze życie, ma wpływ na funkcjonowanie w społeczeństwie. Zdarzają się również definicje „książkowe”, typu: jest to kategoria sfery konstytutywnej dla wyborów życiowych. Wartość jest obszarem życia, do którego zmierzam, w którym widzę sens i który stawiam jako cel realizacji działań (mężczyzna, instytucje oświatowe, staż powyżej 10 lat) oraz całościowe: wartość jest dla mnie wyrazem przynależności do zasad, którymi się kieruję w życiu. Jest to w pewnym sensie „dekalog zasad” (kobieta, nauczycielka staż pracy do 10 lat), a także: to, co mamy w sercu i czym się kierujemy w życiu (kobieta, nauczycielka, powyżej 10 lat stażu pracy).

Problem 2: wartości ważne w życiu człowieka

Pytanie ankietowe 2: Jakie wartości są ważne w życiu dla Pani/Pana?

Pytanie ankietowe 3: Proszę usystematyzować od 1 do 12 hierarchię wartości i ponumerować ją.

W obu tych pytaniach chodziło w istocie o to samo, a mianowicie o hierarchię najważniejszych wartości dla ankietowanych. Wartości te wpisywali sami bądź hierarchizowali spośród 12 wskazanych. Przegląd poglądów odzwierciedla poniższa tabela.

Tabela 1

Wartości ważne w życiu człowieka wskazane przez doktorantki według proponowanych przez nie hierarchii

Wartości	Zajmowana pozycja w hierarchii wskazań											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Bóg	8	3	2	–	–	2	–	1	–	1	–	–
Honor	–	–	–	1	4	1	5	2	2	2	–	–
Miłość	5	10	12	–	–	–	–	1	–	–	–	–
Ojczyzna	–	–	–	2	1	2	7	1	2	2	–	–
Rodzina	6	6	5	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Człowiek	–	3	2	5	2	–	2	3	–	–	–	–
Wolność	–	2	2	1	2	3	1	–	4	–	2	–
Prawda	1	1	4	1	2	4	2	1	2	–	–	–
Asertywność	–	–	–	–	–	–	2	1	2	3	4	5
Kreatywność	–	–	–	–	–	–	–	1	–	6	3	7
Praca	–	–	1	2	3	1	2	4	3	–	–	1
Chleb	–	1	–	3	4	1	1	1	4	2	–	–

Źródło: badania własne

Tabela 2

Wartości ważne w życiu człowieka wskazane przez doktorantów
według proponowanych przez nich hierarchii

Wartości	Zajmowana pozycja w hierarchii wskazań											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Bóg	5	–	1	–	–	–	–	–	–	–	1	–
Honor	–	2	–	–	2	2	1	–	–	–	–	–
Miłość	–	2	3	–	–	1	1	–	–	–	–	–
Ojczyzna	–	–	1	2	1	1	1	–	–	–	–	1
Rodzina	1	2	2	1	1	–	–	–	–	–	–	–
Człowiek	1	1	1	3	1	–	–	–	–	–	–	–
Wolność	–	1	–	–	1	1	2	1	1	–	–	–
Prawda	–	1	–	–	2	1	1	1	–	1	–	–
Asertywność	–	–	–	1	–	–	–	–	–	3	3	–
Kreatywność	–	–	1	–	–	–	–	–	–	2	1	3
Praca	–	–	–	–	–	–	1	2	4	–	–	–
Chleb	–	–	–	–	–	1	–	3	2	1	–	–

Źródło: badania własne

Wśród wartości ważnych w hierarchii doktoranci zaproponowali samodzielnie: Boga – miłość – rodzinę, przyjaźń, życie, zdrowie, dobro, tradycję, małżeństwo. Na kolejnych pozycjach znalazły się wartości moralne²¹: uczciwość, rzetelność, sprawiedliwość, a także prawda, akceptacja, otwartość, bezpieczeństwo, demokracja, rozwój osobisty, pomoc innym ludziom.

Problem 3: pozycja wychowania do wartości w programie wychowawczym i edukacji realizowanej przez Panią/Pana

Pytanie ankietowe 4: Jaką pozycję zajmuje wychowanie do wartości w realizowanym przez Panią/Pana programie wychowawczym i/lub edukacji?

Tak sformułowane pytanie otwiera możliwości odpowiedzi również osobom nieuczącym w szkole, gdyż mogą one program wychowawczy odnieść do swojej rodziny lub do wyobrażeń o przyszłej rodzinie i dzieciach. Ponieważ pytanie miało charakter otwarty i prowokowało do wypowiedzi, doktoranci podkreślali tutaj otwartość i porozumienie jako podstawę relacji międzyludzkich, osobowy charakter tej relacji i etykę zawodową. Zwracali uwagę na istotność przekazu systemu wartości, nazw wartości i sensu ich zakotwiczenia w rzeczywistości pozajęzykowej, w realnym świecie. Wiązali je z tradycją, patriotyzmem i wychowaniem do życia w rodzinie. Zaznaczali związek z rozwojem i ukształtowaniem osobowości wychowanka.

Problem 4: krajobraz kulturowy

Pytanie ankietowe 5: W jaki sposób ukazuje Pani/Pan wychowan-
kom/uczniom krajobraz kulturowy?

To kolejne otwarte pytanie pozwoliło doktorantom: kobietom i mężczyznom powiązać ściśle wartości ze światem kultury. Wiadomo bowiem, że wartości pojawiają się²² w systemie norm i zasad, idei i przekonań, w tradycji, obyczajach, zwyczajach i obrzędach²³ w warstwie symbolicznej – w tym religijnej. Przywołanie krajobrazu kulturowego²⁴ łączy się zarazem z realnym światem, w którym ten krajobraz funkcjonuje, będąc ucieleśnieniem symbolu ziemi ojczystej²⁵. Wiele osób łączyło krajobraz kulturowy wprost z krajobrazem wysublimowanym, skupionym wokół muzeów (5 osób) lub konkretnych obiektów kultury, jak teatr (5 osób). Wycieczki (10 osób) traktowane były jako źródło zetknięcia się z krajobrazem kulturowym. Wskazywano również inne obiekty zapośredniczone kulturowo, jak kino (5 osób), literatura (1 osoba), chór (1 osoba), projekty edukacyjne, imprezy środowiskowe (1 osoba), spektakle w szkole (1 osoba), wystawy (1 osoba). Doktoranci zwrócili uwagę na miejsca związane z historią i tradycją regionu (4 doktorantów) jako źródła krajobrazu kulturowego, a w szkole – na rekonstrukcje historyczne (1 osoba). Zauważyli także wartość zajęć dotyczących regionu (1 osoba). Doktorantka opisała również krajobraz Podhala jako krajobraz kulturowo nasycony i ważny (1 osoba).

²² A. Kłoskowska, *Kultura*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, Wrocław 1991, s. 23-24.

²³ Tamże.

²⁴ M.S. Szczepański, *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych i metodologii badań*, [w:] *Forum architektury krajobrazu. Krajobraz jako wizerunek tożsamości regionalnej (zagrożenia, ochrona, kształtowanie)*, red. J. Rybarkiewicz, Katowice – Jaworze 2001.

²⁵ A. Kłoskowska, *Kultura*, dz. cyt., s. 51.

Problem 5: realizacja programu wychowania do wartości

Pytanie ankietowe 6: W jaki sposób realizuje Pani/Pan w szkole lub instytucji oświatowej program wychowania do wartości?

Doktoranci wskazywali tutaj na ukazywanie wartości w relacjach międzyludzkich (25 osób), wyjścia do instytucji kultury (25 osób), zwiedzanie miejsc kulturowo ważnych (25 osób).

Podsumowanie

W nauczycielskim dialogu z wartościami niezbywalny wydaje się własny przykład – tradycyjna zgodność słów o wartościach z czynami potwierdzającymi spełnianie tychże wartości.

Pytanie 6 o sposób realizacji wychowania do wartości było w istocie swej nastawione na nauczycielski wykład życia według wartości i naukę wartości poprzez przykład własnego życia. Wiele osób nie złożyło takiej deklaracji, trochę wycofując się z dialogu o wartościach. Być może miało na to wpływ małe doświadczenie życiowe lub pedagogiczne. Drugim czynnikiem było zapewne poczucie odpowiedzialności, gdyż służba wartościom poprzez przykład własnego życia jest bardzo trudną deklaracją, pozostającą w świetle ideału, podczas gdy realia życiowe prowadzą czasem na drogi kariery, pogoni za pieniądzem, chciwości, chęci dominacji, panowania i władzy, dalekie od wartości moralnych, społecznych, duchowych. Płynie stąd niechęć do tego typu deklaracji. Jednakże nieśmiało pojawiają się one w nauczycielskim dialogu z wartościami grupy doktorantów, w postaci uwag objętych małym kwantyfikatorem: staram się, ukazuję itp. Deklarację o staraniach, aby dać sobą dobry przykład do naśladowania, złożyły dwie panie ze stażem do 10 lat pracy oraz dwie panie powyżej 10 lat stażu pracy, a także jeden mężczyzna ze stażem do 10 lat pracy. Na polecenie dobrego przykładu różnych osób zwróciło uwagę 5 osób, w tym jedna doktorantka oraz 4 mężczyzn (po 2 z każdej kategorii wiekowej i stażu pracy). Na dobro jako wartość podstawową w programie wychowawczym zwrócił uwagę 1 doktorant (ze stażem do 10 lat pracy), a na ważność rozmów z uczniem na temat wartości – 2 osoby.

Doktorantom łatwiej więc było wskazać wartości, dokonać pewnej ich hierarchizacji, pozostając w sferze opinii, a nie – kategorycznie wyznawanego systemu wartości, niż powiązać trwale świat wartości z własnym życiem i daniem dobrego przykładu uczniom. Być może odpowiedzialność jako niezbywalna wartość, ważna w etyce nauczycielskiej, kazała im potraktować realizację wartości we własnym życiu jako ideał postępowania, a tym samym nie składać deklaracji życia podług wartości.

Bibliografia

Borowiecka E., *Komentarz do projektu listy haseł słownika aksjologicznego*, [w:] *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne, Język a kultura*, red. J. Puzynina, J. Bartumiński, t. 2, Wyd. Wiedza o kulturze, Wrocław 1991, s. 211-217.

Brzozowski P., *Relacje między wartościami w świetle badań dyferencjałem semantycznym*, [w:] *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne, Język a kultura*, red. J. Puzynina, J. Bartumiński, t. 2, Wyd. Wiedza o kulturze, Wrocław 1991, s. 235-256.

Grice H.P., *Logika i konwersacja*, (tłum.) J. Wajszczuk, „Przegląd Humanistyczny”, (1997)6, s. 85-99.

Ingarden R., *Czego nie wiemy o wartościach*, [w:] tegoż, *Studia z estetyki*, t. III, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1970.

Jan Paweł II, *Ogłoszenie na XVII Światowy Dzień i Pokoju*, [w:] *Wy jesteście moją nadzieją. Wybór wypowiedzi Ojca Św. Jana Pawła do młodzieży*, PW, Warszawa 1991.

Kłoskowska A., *Kultura*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, Wyd. Wiedza a Kultura, Wrocław 1991, s. 23-24.

Łobocki M., *Wychowanie moralne*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1984.

Maslow A., *Motywacja i osobowość*, (tłum.) P. Sawicka, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1995.

Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Wyd. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

Puzynina J., *Jak pracować nad językiem wartości?*, [w:] *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne, Język a kultura*, red. J. Puzynina, J. Bartumiński, t. 2, Wyd. Wiedza o kulturze, Wrocław 1991.

Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, Wyd. WAM, Kraków 2008.

Scheler M., *Der Formalismus in der Ethik und die Wertethik*, Wyd. UH, Halle 1927.

Słownik współczesnego języka polskiego, red. B. Dunaj, Wyd. Wilga, Warszawa 1996.

Smith K.J., *Pedagogika twórczości*, Wyd. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Szczepański M.S., *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych i metodologii badań*, [w:] *Forum architektury krajobrazu. Krajobraz jako wizerunek tożsamości regionalnej (zagrożenia, ochrona, kształtowanie)*, red. J. Rybarkiewicz, Fund. Przest. Dln. Śl, Katowice- Jaworze 2001.

Tatarkiewicz W., *Obrachunki i nakazy, uczciwość i dobroć*, [w:] tegoż, *Droga do filozofii*, Wyd. PWN Naukowe, Warszawa 1971.

Tatarkiewicz W., *Pojęcie własności*, [w:] tegoż, *Parerga*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1978.

Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne, Język a kultura, red. J. Puzyrina, J. Bartumiński, t. 2, Wyd. Wiedza o kulturze, Wrocław 1991.

Streszczenie

O szczególnej roli aksjologii w życiu nauczyciela pisano wiele, jednakże w niektórych tylko pracach zwracano uwagę na niezbywalność przykładu życia według wartości oraz zgodności słów i czynów. Istotę wartości w sposobie bytowania człowieka na ziemi dobrze określił Jan Paweł II, pokreślając, iż nie da się oddzielić od siebie wartości osobistych i społecznych. To ważne twierdzenie będzie towarzyszyło rozważaniom w niniejszym artykule. W ankiecie przeprowadzonej wśród słuchaczy Studium Doktoranckiego Akademii Ignatianum w Krakowie zapytano o rozumienie wartości i poproszono ich o umieszczenie tychże w systemie aksjologicznym. Okazało się to trudnym zadaniem, gdyż natura wartości jako bytów niematerialnych określanych przez obiekty, działania, intencje jest skomplikowana do określenia. W wyniku tego w wypowiedziach pojawiały się wskazania obszaru wartości: coś ważnego oraz ujęcia metaforyczne. Trudno także było namówić doktorantów do deklaracji życia według wartości.

W artykule przypomniano fundamentalną tezę, iż nauczyciel działa w świecie wartości. Stanowią one najważniejszy wymiar wychowania i edukacji. Wartości moralne i poznawcze wyznaczają proces wychowawczy i o nim decydują. Wartości i utożsamiane z nim dobra charakteryzują W. Tatarkiewicz, R. Ingarden, E. Borowiecka, a hierarchię wartości wraz z ich podziałem podaje M. Scheler. Analiza wartości, przyjęta za autorami, służy dalej nauczycielskiej refleksji. Na temat wartości w pracy wychowawczej i edukacyjnej wypowiadają się doktoranci Akademii Ignatianum (25 osób). Proponują w ankiecie wartości ważne w ich życiu, porządek i hierarchię wartości, ich miejsce, rolę i funkcję w programie „wychowania do wartości”.

Słowa kluczowe: wartość, dobro, hierarchia wartości, proces wychowawczy, edukacja, wychowanie do wartości.

Teacher's Dialogue with the Values

Summary

Much has been written about the special role of axiology in the life of teachers, but only certain works draw attention to the non-transferability

of instances of living in accordance with one's values – of maintaining consistency between word and deed. The essence of the human mode of existence on earth was well described by John Paul II, who stressed that it is impossible to make a separation between personal and social values. This important theorem will guide the considerations pursued in this article. In a survey of students of Doctoral Studies at the Ignatianum Academy in Cracow, we asked about their understanding of values. We also asked them to place these values in an axiological system. This proved to be a difficult task, because determining the nature of the positive value assigned to phenomena defined by the objects, actions and intentions that form their basis is a complicated matter. As a result, the students' statements appeared to indicate a range of values: some important things, but also some recognized as important in a less than wholly literal way. It is also difficult to persuade graduate students to live according to their own declarations regarding their values.

In the ensuing article we invoke a fundamental thesis to the effect that the teacher acts in the world of values. These values account for the most important dimension of upbringing and education. Moral and cognitive merits determine the pedagogical process, informing our decisions about how to pursue it. The values and merits that show up here have been described by W. Tatarkiewicz, R. Ingarden, and E. Borowiecka, and the hierarchy and division of values has been outlined by M. Scheler. Such an analysis of values can provide a useful aid to the teacher's own reflections. The 25 postgraduate students interviewed at Ignatianum express their opinions on the issue of values and their role in pedagogical and educational practice. They point out the values important in their lives and in their hierarchy – their place, role and function in the program of so-called "upbringing in accordance with values".

Keywords: value, good, a hierarchy of values, the educational process, education, upbringing in accordance with values.

Łukasz Burliga

Zespół Szkoły Podstawowej i Gimnazjum w Gronkowie

Rola nauczyciela w pomocy dzieciom w rodzinach migracyjnych

The Teacher's Role in Helping Children
in Migrant Families

Wstęp

Rola nauczyciela i szkoły wobec dziecka znajdującego się w trudnej sytuacji, jaką jest życie w rodzinie migracyjnej, należy do bardzo ważnych. Nauczyciel edukacji elementarnej ma nie tylko możliwość pomocy dziecku, ale również może kreować jego postawy społeczne i kulturalne oraz przygotowywać je do samodzielnego i wartościowego kierowania rozwojem własnej osobowości, a także podejmowania mądrych decyzji. Niewątpliwie dla dziecka wychowywanego bez rodziców jest to bardzo ważne¹. M. Pleniewicz pisze, że nauczyciela wczesnych lat nauki winny cechować: „kontaktowość, optymizm pedagogiczny, serdeczne zainteresowanie dzieckiem, cierpliwość, tolerancja, odpowiedzialność za zdrowie fizyczne, bezpieczeństwo i prawidłowy rozwój dziecka”².

Zjawisko eurosieroctwa

Wraz z wejściem Polski do Unii Europejskiej w roku 2004 rozpoczęła się migracja zarobkowa milionów Polaków. Obywatele, nie mogąc znaleźć pracy w Polsce, wierzając w lepsze życie w Europie Zachodniej,

¹ Por. M. Pleniewicz, *Nauczyciel wczesnej edukacji w okresie przemian społeczno-ustrojowych*, „Wychowanie na co Dzień”, 84(2000) 9, s. 8.

² Tamże, s. 9.

masowo wyjeżdżali z kraju. Główne kierunki wyjazdów to Niemcy, Wielka Brytania, Irlandia, Skandynawia. Zdarzało się, że wyjeżdżał jeden rodzic w celach zarobkowych, ale były również przypadki, że wyjeżdżały całe rodziny lub sami rodzice, pozostawiając dzieci pod opieką krewnych³. W ślad za *Encyklopedią Pedagogiczną* możemy wyróżnić następujące typy rodzin migracyjnych: „rozłączone, w których ojciec lub matka wychowuje dziecko (dzieci) przy ograniczonym udziale drugiego rodzica na skutek jego czasowej nieobecności oraz migracyjne, w których rodzice przebywają za granicą w celach zarobkowych bez zamiaru pozostania tam na stałe”⁴.

W zależności od wybranego kryterium można wyróżnić poszczególne typy rodzin migracyjnych. Uwzględniając czas nieobecności, wymieniamy się: „okresowe rodziny migracyjne, w których rodzice systematycznie migrują na krótkie okresy – kilkumiesięczne oraz długotrwałe rodziny migracyjne, w których rodzice przebywają za granicą od jednego roku do kilkunastu lat”⁵.

Zjawisko to w języku popularnym nosi miano eurosieroctwa. W literaturze przedmiotu możemy spotkać różne definicje tego pojęcia. Autor artykułu przyjął definicję S. Kozaka: „Eurosierota to dziecko, które wychowuje się bez co najmniej jednego rodzica, który wyjechał za granicę w celach zarobkowych. Eurosieroctwo natomiast to fakt nieposiadania przez kogoś (niepełnoletniego) obojga rodziców lub jednego rodzica, którzy opuścili kraj za pracą. To zjawisko zalicza się jako jedno z poddziedzin «sieroctwa społecznego» (stan określający sytuację i położenie społeczne dzieci wychowywanych poza rodziną w domach dziecka lub w rodzinach zastępczych, np. ze względów innych niż śmierć rodziców)”⁶. Trudne jest precyzyjne oszacowanie skali eurosieroctwa, można podawać jedynie dane przybliżone. Przykładowo w roku 2009 według badań Fundacji Prawo Europejskie w około 110 tysięcy polskich rodzin dzieci wychowują się bez co najmniej jednego z rodziców⁷.

Eurosieroctwo a życie rodzinne i społeczne

Skutki eurosieroctwa ujawniają się na różnych płaszczyznach, poczynając od skutków dla kraju, danej społeczności lokalnej, rodzin, ale szczególnie negatywnie oddziałują na dzieci i ich edukację. Jak podaje

³ Por. S. Trusz, M. Kwiecień, *Společné píetno eurosieroctwa*, Warszawa 2012, s. 27-30.

⁴ *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 333.

⁵ Tamże.

⁶ S. Kozak, *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Warszawa 2010, s. 113.

⁷ Por. tamże, s. 116.

S. Kozak, „są to skutki psychologiczne (dla rozwoju osobowości dziecka), niezaspokojenie potrzeb: miłości, przynależności, bezpieczeństwa i bliskości. Skutki pedagogiczne nieobecności rodziców to często brak pozytywnych ocen w szkole, arogancja do nauczyciela, koleżanek i kolegów w szkole. Niestety zdarzają się też nawet próby samobójcze (czasami jest to tylko chęć zwrócenia na siebie uwagi). Z innych form niedostosowania społecznego wymienia się w literaturze psychologicznej i pedagogicznej – kradzieże, bądź uzależnienia od alkoholu, narkotyków bądź nikotyny”⁸. W tym punkcie własnych rozważań należy wyjaśnić, dlaczego tak ważne z punktu widzenia rozwoju i potrzeb dziecka jest wychowywanie go w pełnej rodzinie, to znaczy przez obojga rodziców. Różne są definicje rodziny w literaturze przedmiotu, w zależności od przyjętego kryterium i przedmiotu badań. Najogólniej przyjmuje się, że rodzina: „potocznie określana mianem podstawowej komórki społeczeństwa jako mała grupa społeczna; stanowi ona duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób, skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną; wśród innych grup rodzinę wyróżnia współwystępowanie następujących cech: wspólne zamieszkiwanie członków, wspólne nazwisko, wspólna własność, ciągłość biologiczna i wspólna kultura duchowa wyrastająca na gruncie miłości”⁹.

W literaturze znajdziemy również inną definicję rodziny: „rodzina to nie tylko grupa osób pozostająca w określonych wzajemnych relacjach. Jest to system, grupa wzajemnie powiązanych ze sobą ludzi, z których każdy oddziałuje silnie na pozostałych. Rodzina jest pierwszą, podstawową i naturalną grupą społeczną. Właśnie w niej dziecko rozwija się fizycznie i psychicznie. W rodzinie tworzą się określone normy, regulujące zachowanie jej członków oraz role i pozycje wytwarzające wzajemne oczekiwania i wymagania. To tu człowiek kształtuje swoją osobowość, poszukuje autorytetu i wzorców do naśladowania”¹⁰. Powszechnie znany nam jest obraz rodziny, w którego skład wchodzi rodzice i dzieci. W tym znanym nam obrazie zadaniem rodziców jest sprawowanie opieki, kontroli oraz wychowywanie dziecka. Opieka ze strony rodziców ma głównie za zadanie zaspokojenie tych podstawowych potrzeb, takich jak: zapewnienie pożywienia, bezpieczeństwa ekonomicznego i mieszkaniowego,

⁸ S. Kozak, *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, dz. cyt., s. 112.

⁹ *Encyklopedia Pedagogiczna*, dz. cyt., s. 306.

¹⁰ K.K. Przybycień, M. Przybycień, *Emigracja – lekarstwo czy trucizna. Sytuacja rodzinna dzieci emigrantów w świetle badań własnych*, [w:] *Problem eurosieroctwa. Wybrane aspekty*, red. B. Więtekiewicz, Stalowa Wola 2011, s. 65.

oraz potrzeb wyższego rzędu, takich jak na przykład: potrzeby emocjonalne, potrzeby więzi, miłości, akceptacji, troski¹¹.

Ważną funkcją rodziców jest również sprawowanie kontroli nad dziećmi. Piecza ta obejmuje szereg różnorodnych sfer życia dziecka, jak: szkoła, życie osobiste, funkcjonowanie w społeczeństwie, kontakty z rówieśnikami. Ważne jest, aby kontrola była sprawowana cały czas i towarzyszyła rozwojowi dziecka, aby dziecko cały czas czuło, że rodzice są obecni w jego życiu i się nim opiekują. Z drugiej strony piecza powinna być adekwatna do wieku i rozwoju dziecka, to znaczy im dziecko mniejsze, tym więcej kontroli i czujności wymaga, natomiast wraz z wiekiem i nabywaniem większej samodzielności i kompetencji życiowych znaczenie kontroli rodzicielskiej powinno być ograniczane¹². Do sprawowania opieki i kontroli potrzebni są oboje rodzice, co wynika z wielu czynników. Przede wszystkim z tradycyjnego modelu rodziny, uwzględniającego podział ról w rodzinie, gdzie matka z natury jest bardziej opiekuńcza, a rolę ojca jest większe wymaganie i kontrolowanie dziecka. Opisane wyżej przykładowe zadania i obowiązki rodziców mają charakter prawny. Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy w równy sposób traktuje matkę i ojca w zakresie wykonania władzy rodzicielskiej. Jeżeli władza rodzicielska jest wykonywana w sposób nieprawidłowy, to znaczy gdy zagrożone jest dobro dziecka, sąd rodzinny może wydać odpowiednie zarządzenia, a nawet ograniczyć władzę rodzicielską jednego z rodziców lub obojga, a w skrajnych przypadkach może pozbawić wykonywania władzy rodzicielskiej rodziców dziecka¹³. Warto zwrócić uwagę, że migracja zarobkowa może przyczyniać się do rozwodów, a to z kolei przekłada się na sytuację dzieci, bowiem zaburza ich poczucie bezpieczeństwa, wywołuje negatywne emocje i może powodować różne nieprawidłowe reakcje i zachowania¹⁴.

A. Zwoliński podkreśla, że „wśród zaobserwowanych u dzieci skutków rozstania rodziców wymienia się najczęściej: lękliwość, płaczliwość, szukanie bliskości z dorosłymi, agresywność, a u większych dzieci: kłopoty szkolne i problemy społeczne. Emocjonalne problemy są przeważnie przezwyciężane przez dzieci po okresie około dwóch lat, chociaż skutki rozwodu ciążą im przez całe życie (badania amerykańskie mówią, że po 20 latach około 70% dzieci rozwiedzionych rodziców było zadowolonych i dobrze sobie radziło w życiu)”¹⁵. Samotne rodzicielstwo ma też skutki

¹¹ Por. A. Kwak, *Spółeczny i indywidualny wymiar rodzicielstwa*, [w:] *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, red. A. Kwak, Warszawa 2008, s. 24.

¹² Por. tamże.

¹³ Por. Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy, Dz. U. 1964, Nr 9, poz. 59 z późniejszymi zmianami.

¹⁴ B. Więckiewicz, *Eurosieroty – cena emigracji*, [w:] *Problem eurosieroctwa. Wybrane aspekty*, dz. cyt., s. 17-18.

¹⁵ A. Zwoliński, *Krzywdzone dzieci. Zagrożenia współczesnego dzieciństwa*, Kraków 2012, s. 74.

i konsekwencje dla innych sfer życia, jak rozwój płciowości dziecka. Dla dziecka na każdym etapie jego rozwoju jest ważne, aby miało w pobliżu ojca i matkę, bowiem dzięki temu ma wzorce ról społecznych, w tym płciowych, i samo kształtuje sobie obraz mężczyzny i kobiety. Dla dziewcząt pierwszym obiektem jest matka, a dla chłopców – ojciec. Szczególnie jest to determinowane u chłopców, bowiem typ rodziny jest ważny w budowaniu i odczuwaniu męskości. Wielu badaczy podkreśla, że prawidłowa identyfikacja z płcią może przebiegać tylko wtedy, jeżeli dziecko ma kontakt z ojcem i matką. Dziecko za pośrednictwem symboli, norm i wartości, którym każdy z rodziców nadaje znaczenie i sens, ma bogatsze spektrum odgrywanych ról społecznych i znaczenia nadawanego tym rolom¹⁶.

Autorzy zauważają także, że kwestie wzorców rodzicielskich przedstawia się w ten sposób, iż: „w rodzinie pełnej dzieci mają nie tylko możliwość zdobycia podstawowej identyfikacji w zakresie płci przez utożsamianie się z rodzicami tej samej płci, a odróżnienie się od rodziców płci przeciwnej. Do pewnego stopnia mogą się identyfikować w zakresie niektórych cech wzoru osobowego z rodzicami płci przeciwnej. Taka identyfikacja «na krzyż» w zakresie niektórych cech jest pożądana. Chłopcu bliskość wzoru osobowego matki pozwoli w przyszłości na lepsze zrozumienie żony i córki, niż gdyby wzór osobowy matki odrzucił całkowicie i nic z niego nie włączył do własnego postępowania”¹⁷. Jak widać, zubożenie świata emocjonalnego dziecka poprzez pozbawienie go jednego z rodziców, najczęściej ojca, powoduje niepełny obraz życia rodziny. W odniesieniu do problematyki eurosieroctwa nawet doraźny kontakt rodzica z dzieckiem poprzez nowoczesne sposoby łączności lub okazjonalne przyjazdy nie jest wystarczający dla jego prawidłowego rozwoju i zaspokojenia jego potrzeb. Warto wspomnieć w ślad za I. Szczygieską, że wyjazd jednego z małżonków (zwłaszcza wśród młodych małżeństw) poza granice kraju powoduje ryzyko zdrad, zaniku więzi oraz braku zaspokojenia potrzeb w rodzinie. Jak zaznacza autorka, problem ten dostrzegają dzieci, które piszą w swoich wypracowaniach, że zdarzają się przypadki, iż jeden z małżonków znajduje sobie nowego partnera i nie wraca już do kraju. Dzieci mają świadomość, że decyzje o wyjeździe za granicę winny być podejmowane roztropnie, tak aby nie wiązał się on ze stratą dla rodziny¹⁸.

¹⁶ Por. E. Napora, *Samotne rodzicielstwo i jego konsekwencje dla rozwoju płciowości dziecka – zagrożenie czy nadzieja*, [w:] *Czego obawiają się ludzie*, red. M. Libiszowska-Zóttowska, Warszawa 2007, s. 253-254.

¹⁷ S. Kozak, *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, dz. cyt., s. 134.

¹⁸ Por. I. Szczygieska, *Migracje zarobkowe kobiet i ich wpływ na funkcjonowanie rodziny*, Warszawa 2013, s. 200.

Wśród rodaków, którzy wyjechali wraz ze swoimi rodzinami poza granice kraju, występuje również wiele nieprawidłowych zachowań, postaw, a nawet patologii. S. Kozak pisze, że na przykład na Wyspach Brytyjskich wśród naszych rodaków wzrasta liczba dzieci zaniedbywanych, zagrożonych przemocą. Powodem tego są nieodpowiedzialne wyjazdy rodziców, którzy nie są do nich odpowiednio przygotowani i nie potrafią sobie poradzić w obcym kraju z różnymi przeciwnościami, na przykład brakiem znajomości języka i pracy. Pogłębiająca się patologia powoduje, że dochodzi do odbierania dzieci z polskich rodzin przez służby brytyjskie. Według organizacji polonijnych problem ten coraz bardziej narasta i może dotyczyć coraz większej grupy dzieci¹⁹.

W rozważaniach dotyczących migracji zarobkowej i jej wpływu na funkcjonowanie rodzin warto wspomnieć o sytuacji prawnej dzieci pozostawionych w kraju. A. Romaniuk pisze, że zgodnie z obowiązującym prawem w naszym kraju na rodzicach spoczywa obowiązek sprawowania pieczy i opieki na dziećmi. Ponadto polskie prawo mówi o tym, że władza rodzicielska winna być tak sprawowana, aby była ukierunkowana na dobro dziecka, uwzględniając jego interes oraz interes społeczeństwa. Warto wspomnieć, że oboje rodzice są zobowiązani troszczyć się o fizyczny i duchowy rozwój dziecka i przygotować je do życia dorosłego, między innymi do pracy i funkcjonowania w społeczeństwie. Na rodzicach spoczywa również obowiązek dbania o majątek dziecka. Należy też pamiętać, że udział w sensie kontrolnym w sprawowaniu władzy rodzicielskiej ma sąd opiekuńczy, który może w świetle obowiązującego prawa w sytuacji, gdy jest zagrożone dobro dziecka, ingerować w wykonywanie władzy rodzicielskiej²⁰. A. Romaniuk podaje najpełniejszą definicję W. Stojanowskiej, czym jest dobro dziecka: „kompleks wartości o charakterze niematerialnym i materialnym niezbędnych do zapewnienia prawidłowego rozwoju fizycznego i duchowego dziecka oraz do należytego przygotowania go do pracy odpowiednio do jego uzdolnień, przy czym wartości te są zdeterminowane przez wiele różnorodnych czynników, których struktura zależy od treści stosowanej normy prawnej i konkretnej, aktualnie istniejącej sytuacji dziecka, zakładając zbieżność tak pojętego dobra dziecka z interesem społecznym”²¹. Powszechnie wiemy, że brak jednego z rodziców, albo obojga, naraża dziecko na to, że jego szeroko rozumiane dobro i rozwój zostaje zagrożony i może mieć to negatywne

¹⁹ Por. S. Kozak, *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, dz. cyt., s. 128.

²⁰ Por. A. Romaniuk, *Prawne aspekty rodzicielstwa – władza rodzicielska*, [w:] *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, dz. cyt., s. 114-116.

²¹ Tamże, s. 116.

konsekwencje dla rozwoju dziecka. Dlatego, jeśli już dochodzi do sytuacji, że oboje rodzice zostali zmuszeni do wyjazdu, dziecku należy zapewnić opiekę nie tylko na co dzień, ale też opiekę prawną. Zapewnienie opieki prawnej dziecku jest o tyle ważne, że w życiu codziennym dochodzi do wielu sytuacji, kiedy należy podjąć w imieniu dziecka różnego typu decyzje oraz reprezentować je w wielorakich sytuacjach. M. Szyszka zaznacza, że „jest wiele sytuacji, w których tylko opiekun prawny może podejmować decyzje związane z dzieckiem, może otrzymywać ważne informacje lub podejmować konieczne działania, reprezentować dziecko przed organami państwa i podczas czynności prawnych. W praktyce sprowadza się to do zaniechania wielu czynności przed organami państwa i podczas czynności prawnych. Dochodzi również do zaniechania wielu czynności przez instytucje i odpowiednie służby (nierzadko w «łżejszych» sprawach omijanie prawa)”²².

Rola instytucji wobec zjawiska eurosieroctwa (w tym szkoły)

Problemy rodzin migracyjnych są przedmiotem zainteresowania i polem działania wielu służb i instytucji. Mogą to być zarówno służby państwowe i samorządowe, na przykład sąd rodzinny, policja, ośrodki pomocy społecznej, szkoły oraz stowarzyszenia i fundacje działające na rzecz rodzin i dzieci zagrożonych. Warto tu dodać, że dużą rolę w budowaniu systemu pomocowego dziecku odgrywa nauczyciel, który współpracuje z wyżej wymienionymi instytucjami i organami państwa. Istotna jest wymiana informacji między nauczycielem i wyżej wymienionymi podmiotami oraz ustalenie wspólnych działań na rzecz dziecka i rodziny. W ten sposób nauczyciel buduje system pomocowy dla dziecka i rodziny. Jak podaje M. Szyszka, pomoc ta winna być przede wszystkim ukierunkowana na rodzinę poprzez takie działania, jak:

- „kompensację społeczną rozumianą jako wyrównywanie braków środowiskowych i organicznych, które może mieć charakter pomocy społecznej dziecku i rodzinie oraz pomocy wychowawczej;
- profilaktykę wychowawczą traktowaną jako działalność związaną z neutralizowaniem wpływu czynników powodujących potencjalne zagrożenia rozwoju biosocjokulturalnego; może być bezpośrednio ukierunkowana na dziecko, polegać na stymulowaniu rozwoju, bądź na rodzinę przez wzbogacanie wiedzy rodziców o uwarunkowaniach rozwoju dziecka;
- ratownictwo natomiast zjawia się z zewnątrz w razie nagłego nieszczęścia lub klęski i doraźnie zwalcza działania złego losu i pierwsze jego skutki”²³.

²² M. Szyszka, *Pomoc dziecku i rodzinie migracyjnej. Formy i zakres pomocy w opinii społecznej*, [w:] *Rodzina. Kondycja i przemiany*, red. M. Świątkiewicz-Mośny, Kraków 2011, s. 36.

²³ Tamże, s. 26.

Jak podaje B. Sordyl, z perspektywy służb socjalnych na przykładzie gminy Andrychów działania wobec rodzin migracyjnych powinny uwzględniać przede wszystkim:

- „diagnozę sytuacji takiej rodziny (kto wyjeżdża, ile dzieci zostaje w kraju, kto się nimi opiekuje, jakie pojawiły się problemy w rodzinie);
- poinformowanie rodziców o rozwoju i funkcjonowaniu dzieci w sytuacji rozłąki oraz uświadomienie o możliwości pojawienia się ewentualnych negatywnych skutków w sytuacji długiej nieobecności opiekuna prawnego;
- wyjaśnienie rodzicom (w szczególności samotnym lub takim, którzy razem decydują się na wyjazd zagraniczny), iż dziecko pozostawione w kraju powinno mieć ustanowionego opiekuna prawnego;
- poinformowanie rodzin o możliwości skorzystania z usług określonych specjalistów (pomocy psychologicznej, pedagogicznej, socjalnej, prawnej) w sytuacji wystąpienia problemów, z którymi nie umieją sobie samodzielnie poradzić;
- wskazanie rodzicom możliwości zapewnienia dziecku/dzieciom opieki pozaszkolnej na terenie gminy Andrychów (takich jak zajęcia w świetlicach czy pomoc dydaktyczna w szkołach);
- ustalenie dyżurów telefonicznych specjalistów w ośrodkach pomocy społecznej (psychologa, pedagoga, prawnika, pracownika socjalnego), którzy będą udzielać właściwych informacji tym osobom, które z różnych względów chcą zachować anonimowość lub aktualnie przebywają za granicą;
- zorganizowanie «spotkania rodzinnego» pod kierunkiem pracownika socjalnego w sytuacji, gdy członkowie rodziny oraz ich otoczenie wyraża gotowość do podjęcia działań, mających na celu pomóc dzieciom;
- opracowanie harmonogramu spotkań z rodziną, w której osoba przebywająca za granicą wraca do kraju i wskazuje trudności w zakresie re-adaptacji do środowiska”²⁴.

Duża rola w zakresie pomocy dziecku z rodziny migracyjnej spoczywa na instytucjach oświatowych. Jak podaje I. Szczygielska, dla nauczycieli brak informacji o tym, kto sprawuje opiekę nad dzieckiem, staje się dość dużym problemem. Nauczyciel ma trudności z uzyskaniem informacji, kogo informować o wynikach edukacyjnych oraz o problemach wychowawczych ucznia. Dochodzi też do kłopotliwych sytuacji w zakre-

sie wyjazdów dzieci na wycieczki, bowiem niezbędna jest wtedy pisemna zgoda opiekuna prawnego. Szkole jest też trudniej skierować dziecko do odpowiedniej poradni w celu zdiagnozowania ewentualnych dysfunkcji. Przebadanie dziecka w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej oraz dostosowanie kształcenia dziecka (np. w sytuacji, gdy dziecko musi mieć kształcenie specjalne lub indywidualne) wymaga ścisłej współpracy z rodzicami dziecka i ich zgody. Na rodzicach również spoczywa obowiązek zgłoszenia dziecka do przedszkola. Jak widzimy, szkoła stoi przed dużym wyzwaniem wobec dziecka, którego rodzice wyjechali z kraju, i dlatego istotne znaczenie ma postawa nauczyciela, wychowawcy, a szczególnie pedagoga i psychologa szkolnego²⁵.

Poza instytucjami państwowymi pomocą dla rodzin migracyjnych zajmują się również stowarzyszenia i fundacje. Nauczyciel w swojej pracy powinien z nimi współpracować zwłaszcza na szczeblu lokalnym. Przykładowo Fundacja Prawo Europejskie podejmuje takie działania jak:

- „Udostępnienie pomocy prawnej rodzinom i osobom ze szczególnym uwzględnieniem dzieci, młodzieży i osób starszych, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej lub materialnej w wyniku emigracji zarobkowej członków rodzin zobowiązanych do świadczenia opieki.
- Upowszechnienie wiedzy o przepisach prawa krajowego i międzynarodowego, w tym unijnego, dotyczącego alimentacji oraz ochrony rodzin.
- Przeprowadzenie szkoleń dla pracowników ośrodków opieki społecznej i pomocy rodzinie, kuratorów sądowych, zawodowych i społecznych oraz wolontariuszy licznych organizacji obywatelskich z zakresu prawnych i społecznych aspektów eurosieroctwa.
- Pobudzenie wrażliwości społecznej na zjawisko eurosieroctwa oraz na możliwość organizowania pomocy środowiskowej i sąsiedzkiej.
- Zainspirowanie ruchu wolontariackiego w uczelniach wyższych, organizacjach i środowiskach młodzieżowych do opieki nad rodzinami i osobami dotkniętymi eurosieroctwem.
- Objęcie inicjatyw legislacyjnych w Komisji Europejskiej oraz w Parlamencie Europejskim w celu usprawnienia i ujednolicenia procedur alimentacyjnych oraz ścigania sprawców przestępstw przeciw rodzinie.
- Uaktywnienie działań polskiej prokuratury i policji w postępowaniach związanych z eurosieroctwem”²⁶.

²⁵ Por. I. Szczygalska, *Migracje zarobkowe kobiet i ich wpływ na funkcjonowanie rodziny*, Warszawa 2013, s. 138-140.

²⁶ S. Kozak, *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, dz. cyt., s. 143.

Ponadto Fundacja postanowiła:

1. Otworzyć internetowy ośrodek doradztwa prawnego, który będzie świadczył pomoc prawną potrzebującym w sprawach zgłaszanych przez gminne ośrodki pomocy społecznej, organizacje pomocowe i osoby fizyczne.

2. Przeszkolić 4000 kuratorów sądowych oraz 4000 pracowników służb pomocy społecznej z zakresów prawnych i społecznych aspektów eurosieroctwa, w tym postępowań alimentacyjnych, poszukiwawczych etc.

3. Przeprowadzić dalsze badania zjawiska eurosieroctwa, w tym analizę systemów prawnych, regulujących transgraniczne dochodzenie świadczeń alimentacyjnych i obowiązków opieki nad rodziną²⁷.

Rola nauczyciela edukacji elementarnej w pomocy dzieciom z rodzin migracyjnych

Sytuacja taka wymusza na nauczyciela szczególne kompetencje, umiejętności i predyspozycje, aby służyć pomocą dzieciom znajdującym się w rodzinach migracyjnych. Powinno więc kłaść się większy nacisk na kompetencje takie jak:

- „diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska;
- komunikacyjne, określone jako wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów;
- kompetencje w dziedzinie kontroli i oceny osiągnięć uczniów, nazywane kompetencjami w zakresie diagnozy edukacyjnej;
- kompetencje interpretacyjne, dzięki którym nauczyciel nadaje znaczenie wszystkiemu, co dzieje się w jego otoczeniu;
- kompetencje realizacyjne (wykonawcze), związane ze znajomością zasad, metod i środków działania, umiejętnością posługiwania się nimi oraz gotowością „do wykonywania zadań”²⁸.

Opisane wyżej kompetencje, a zwłaszcza te diagnostyczne, są ważne, aby móc pomóc dziecku znajdującemu się w trudnej sytuacji rodzinnej czy szkolnej. Jedną z form pomocy dziecku w rodzinie migracyjnej może być terapia pedagogiczna. Należy bowiem przezwyciężyć trudności dzieci w nauce i wyeliminować ryzyko niepowodzeń edukacyjno-wychowawczych. Nauczyciel, aby skutecznie prowadzić oddziaływania terapeutyczne, powinien mieć odpowiednią wiedzę i umiejętności oraz predyspozycje psychiczne. Powinien pamiętać, że celem terapii jest do-

²⁷ Tamże, s. 143-144.

²⁸ A. Jakubowicz-Bryx, *Źródła kompetencji zawodowych nauczycieli wczesnej edukacji*, „Wychowanie na co Dzień”, 226-227(2012) 7-8, s. 23.

bro dziecka – poprawa jego sytuacji edukacyjnej, rozwojowej i środowiskowej. Istotne jest, aby w prowadzonej terapii wzbudzić w dziecku aktywność, tak aby stało się uczestnikiem zmian zachodzących w jego życiu i nauce. Tylko wtedy terapia ma szansę powodzenia i staje się efektywna²⁹. Jedną z ważnych i łatwo dostępnych form terapii w pracy nauczyciela edukacji elementarnej wobec dziecka z rodziny migracyjnej jest biblioterapia. Nauczyciel, proponując dzieła literackie w ramach biblioterapii, winien je starannie dobrać, tak aby z jednej strony zainteresowały dziecko, a z drugiej uwzględniały jego dotychczasowe doświadczenia i obecną sytuację. Książka dobrze dobrana może oddziaływać na różne strefy percepcji: intelektualną, emocjonalną, wolitywną i czynnościową. Realizacja tych zadań, szczególnie dotyczących rozładowania negatywnych emocji, pomoże dziecku radzić sobie z negatywnymi uczuciami, jak na przykład bólem, niepewnością, strachem, samotnością, cierpieniem. Dziecko, identyfikując się z postaciami literackimi, ma możliwość nazywania swoich uczuć w kontekście tych opisanych przez bohaterów lektury. Ponadto przeżycia postaci literackich mogą ułatwić dziecku radzenie sobie z własnymi emocjami, frustracjami i brakiem poczucia bezpieczeństwa. W ten sposób prowadzona biblioterapia nie tylko pomaga dziecku w trudnej sytuacji, ale wspiera jego wszechstronny rozwój³⁰.

W literaturze podaje się wiele form terapii, które nauczyciel może wykorzystać w pracy z dzieckiem znajdującym się w trudnej sytuacji. Jedną z form takich oddziaływań jest muzykoterapia. M. Szymczyk pisze, że „Muzykoterapia jest jedną z form psychoterapii określanej jako zamierzone korygowanie zaburzeń czynności organizmu środkami psychologicznymi. W sensie ścisłym jest celowym stosowaniem muzyki, którym terapeuta wychodzi od aktualnego psychicznego stanu pacjenta i wybiera rodzaj muzyki odpowiadający temu stanowi. Następnie muzyka zostaje zmieniana, aby prowadzić emocje w pożądanym przez terapeutę kierunku. Zarówno słuchanie muzyki, jak i samodzielne muzykowanie oddziałują na stan emocjonalny i pobudzają fantazję słuchacza. W terapii kreatywnej rola zajęć muzyczno-ruchowych jest ogromna. Zajęcia te wyrabiają poczucie rytmu, harmonii i równowagi wewnętrznej, wpływając na koordynację ruchów, na wyrobienie prawidłowej postawy ciała. Zajęcia takie wyrabiają u dzieci szybką orientację i umiejętność koncentracji uwagi. Aby ćwiczenia ruchowe wykonywane przy muzyce były ciekawe i nie nużące, należy organizować je w formie zabawowej”³¹. Jak to

²⁹ Por. I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa 1996, s. 63-67.

³⁰ Por. M. Okrasa, *Biblioterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą*, [w:] *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, red. D. Wosik-Kawali, T. Zubrzycka-Maciąg, Kraków 2011, s. 207-211.

³¹ M. Szymczyk, *Arteterapia*, „Wychowawca” (2007) 4, s. 22.

zostało powyżej opisane, muzykoterapia może być pomocna dzieciom znajdującym się w trudnej sytuacji i może być z powodzeniem stosowana przez nauczycieli, zwłaszcza nauczycieli edukacji elementarnej.

Ważne, aby nauczyciel znał i umiał zastosować inne metody terapeutyczne w pracy z dzieckiem. Kolejną metodą terapeutyczną stosowaną przez nauczyciela może być terapia sztuką. M. Szymczyk pisze: „Zajęcia muzyczno-ruchowe dobrze jest kończyć ekspresją plastyczną uznawaną za bezpieczną formę wyrazu dziecka. Ma ona na celu odprężenie dzieci, a zarazem ukazanie poprzez sztukę ich przeżyć wewnętrznych związanych z zajęciami. Emocje, uczucia, postawy ujawnią się znacznie w sztuce dziecka. Pomaga ona rozładować napięcie emocjonalne i wytworzyć pozytywny stosunek do przedmiotów i zjawisk. Może też być odwrotnie, kiedy to rysunek jest wyrazem napięć, co może się objawiać na przykład sztywnym schematem będącym ucieczką od własnych emocji i uczuć. Dzięki rysunkom mogą odsłaniać i rozwiązywać konflikty, do których w inny sposób nie potrafiłyby dotrzeć”³². Jak widać, poprzez proste metody, na przykład zajęcia plastyczne, nauczyciel ma możliwość zdiagnozowania dziecka, a także pozwala mu rozładować emocje i napięcia. Taka forma terapii podczas zajęć może być z powodzeniem stosowana w edukacji elementarnej, bowiem jest łatwa do zastosowania oraz nie pociąga za sobą znacznych kosztów i problemów organizacyjnych.

Nauczyciel wobec dziecka znajdującego się w trudnej sytuacji rodzinnej może zastosować terapię zabawową. Ta forma terapii jest łatwa do zastosowania wobec dzieci młodszych. M. Szymczyk pisze: „pomoc dziecku z takiej rodziny musi polegać w pierwszym rzędzie na umożliwieniu mu przeżycia i wykształcenia tego wszystkiego, co jest dla niego niezbędne w celu rozwoju osobowości, a czego nie miało możliwości przeżyć we własnej rodzinie. Poprzez włączenie dziecka w gry i zabawy z rówieśnikami dajemy mu szansę poznania innych niż typowe dla jego rodziny formy konstatujące wspólnotę. W terapii dziecko musi doświadczać, że jest lubiane i potrzebne. Powinno nauczyć się rozwiązywać problemy poprzez działanie, a nie ucieczkę. Należy pomóc mu zrozumieć, że nie ma obowiązku ani potrzeby dopasowania się do każdej aktualnej sytuacji. Opanowanie strachu pozwala dziecku uzyskać niezbędny mu spokój, który z kolei owocuje wzrostem zdolności do koncentracji”³³. Jak to zostało wyżej opisane, taka prosta i naturalna potrzeba, jak potrzeba zabawy, może mieć wpływ na pozytywny rozwój dziecka i przyczynić się do pokonania przez niego trudności, barier i przeszkód oraz może pomóc mu przezwyciężyć trudności rodzinne. Zabawa pomaga dziecku nawią-

zywać relacje z rówieśnikami oraz uczy go nowych doświadczeń i przeżyć. Nauczyciel taką terapię może stosować na dwa sposoby³⁴: po pierwsze, „terapeuta nadaje zabawie pewne ogólne ramy, nakreśla sytuację, a następnie pozwala na jej spontaniczny rozwój. Dziecko może improwizować w dowolnych kierunkach. Po drugie, terapeuta jest odpowiedzialny za rozwój akcji i miejsca, czas w którym się ona odbywa itp., niekiedy dziecko przejmuje gotowe dialogi, choć ostateczny finał może być pozostawiony spontanicznemu rozwojowi”³⁵. U. Klusek pisze, że: „najbardziej potrzebny jest teraz dzieciom i młodzieży kontakt z człowiekiem-wychowawcą, który ma czas, który chce wyjaśniać świat i nazywać rzeczy po imieniu. Jak uczyć? Formy są tak różne jak uzdolnienia i możliwości poszczególnych osób. Formę można dostosować do zapotrzebowań, warunków, możliwości lokalowych, czasowych i osobowych. Ważne tylko, żeby wiedzieć – bardzo jasno i wyraźnie – co chce osiągnąć?”³⁶.

Podsumowanie

Na podstawie zgromadzonej literatury można stwierdzić, że współczesny nauczyciel, stojąc wobec zagrożeń cywilizacyjnych, musi podejmować wiele działań wspierających jego pracę wychowawczą w szkole. W pracy z dzieckiem z rodzin migracyjnych ma do dyspozycji wiele instytucji i stowarzyszeń, które profesjonalnie zajmą się problemami prawnymi, społecznymi czy wychowawczymi. W celu nawiązania współpracy z instytucjami musi się zorientować, które z nich działają w jego środowisku. Nawiązując współpracę z instytucjami, może się stać organizatorem kompleksowej pomocy dziecku i jego rodzinie. Powyższe rozważania pokazują, że nie tylko nauczyciel może pomagać, ale również może inicjować pomoc świadczoną przez inne służby i instytucje. Warto, aby współczesny nauczyciel był otwarty na współpracę z innymi oraz całym sercem zaangażowany w pomoc dziecku. Tylko wtedy może skutecznie pomagać, a zarazem wykonywać swój zawód dobrze – profesjonalnie oraz czuć się spełnionym pedagogiem.

Bibliografia

- Czajkowska I., Herda K., *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa 1996.
- Encyklopedia Pedagogiczna*, red. T. Pilch, „Żak”, Warszawa 2006.
- Jakubowicz-Bryx A., *Źródła kompetencji zawodowych nauczycieli wczesnej edukacji*, „Wychowanie na co Dzień”, 226-227(2012) 7-8, s. 23.

³⁴ Por. tamże, s. 22-23.

³⁵ Tamże, s. 23.

Kłusek U., *Przeciw pustce i umieraniu duszy*, „Wychowawca”, (2007)4, s. 15.

Kozak S., *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Difin, Warszawa 2010.

Kwak A., *Spoleczny i indywidualny wymiar rodzicielstwa*, [w:] *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, red. A. Kwak, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.

Napora E., *Samotne rodzicielstwo i jego konsekwencje dla rozwoju płciowości dziecka – zagrożenie czy nadzieja*, [w:] *Czego obawiają się ludzie*, red. M. Libiszowska-Żółtowska, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.

Okrasa M., *Biblioterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą*, [w:] *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, red. D. Wosik-Kawali, T. Zubrzycka-Maciąg, „Impuls”, Kraków 2011.

Plenkiewicz M., *Nauczyciel wczesnej edukacji w okresie przemian społeczno ustrojowych*, „Wychowanie na co Dzień”, 84(2000)9.

Przybycień K., Przybycień M., *Emigracja – lekarstwo czy trucizna. Sytuacja rodzinna dzieci emigrantów w świetle badań własnych*, [w:] *Problem eurosieroctwa. Wybrane aspekty*, red. B. Więckiewicz, Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli, Stalowa Wola 2011.

Romaniuk A., *Prawne aspekty rodzicielstwa – władza rodzicielska*, [w:] *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, red. A. Kwak, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.

Sordyl B., *Rodzina migracyjna jako nowa przestrzeń pracy socjalnej – doświadczenia pracowników Ośrodka Pomocy Społecznej w Andrychowie*, [w:] *Praca socjalna. Kształcenie, działanie, konteksty*, red. A. Kanios, M. Czechowska-Bieluga, „Impuls”, Kraków 2010.

Szczygielska I., *Migracje zarobkowe kobiet i ich wpływ na funkcjonowanie rodziny*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

Szymczyk M., *Arteterapia*, „Wychowawca”, (2007)4.

Szyska M., *Pomoc dziecku i rodzinie migracyjnej. Formy i zakres pomocy w opinii społecznej*, [w:] *Rodzina. Kondycja i przemiany*, red. M. Świątkiewicz-Mośny, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Trusz S., Kwiecień M., *Spoleczne piętno eurosieroctwa*, Difin, Warszawa 2012.

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy, Dz. U. 1964, Nr 9, poz. 59 z późniejszymi zmianami.

Więckiewicz B., *Eurosieroty – cena emigracji*, [w:] *Problem eurosieroctwa. Wybrane aspekty*, red. B. Więckiewicz, Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli, Stalowa Wola 2011, s. 17-18.

Zwoliński A., *Krzywdzone dzieci. Zagrożenia współczesnego dzieciństwa*, Wyd. WAM, Kraków 2012.

Streszczenie

Powyższy artykuł jest próbą ukazania, w jakiej sytuacji znajdują się dzieci w rodzinach migracyjnych oraz jakiej pomocy potrzebują ze strony społeczeństwa i państwa, a szczególnie ze strony szkoły i nauczycieli. Ponadto znajduje się w nim kilka wskazówek do pracy z dzieckiem, które każdy nauczyciel może stosować na terenie szkoły. Przegląd piśmiennictwa na ten temat oraz własne refleksje wynikające z pracy zawodowej pedagoga szkolnego i kuratora sądowego ukazują problematykę eurosieroctwa jako zjawisko, które najbardziej dotyka dzieci w różnych sferach rozwojowych ich życia. Zostały też poruszone kwestie prawne związane z zakresem odpowiedzialności w sprawowaniu opieki i wychowaniu oraz prawidłowym wykonywaniem władzy rodzicielskiej przez prawnych opiekunów, a także konsekwencje prawne, jakie mogą ponieść rodzice dziecka za zaniedbania swoich obowiązków rodzicielskich w zakresie: opieki, rozwoju dziecka oraz narażenia go na ryzyko utraty zdrowia lub życia. Ważna jest rola pomocy udzielanej przez służby: państwowe, samorządowe (policję, ośrodki pomocy społecznej, kuratorską służbę sądową, pielęgniarki środowiskowe oraz inne). Szczególna rola spoczywa na szkołach i nauczycielach, którzy mogą rozpoznać problemy dziecka i udzielić mu niezbędnej pomocy. Ważne jest, aby rodziny i dzieci, borykające się z trudnościami, nie zostały bez adekwatnej pomocy. Artykuł nie wyczerpuje problematyki eurosieroctwa, ale dotyka istotnych kwestii dotyczących sytuacji dziecka w rodzinie migracyjnej i odpowiedzialności, która spoczywa na nauczycielu w zakresie pomocy temu dziecku.

Słowa kluczowe: nauczyciel, eurosieroctwo, rodzina, dziecko, szkoła.

The Teacher's Role in Helping Children in Migrant Families

Summary

This article sets out to present the situation of children from migrant families and to determine the kind of help they need from society and the state, and particularly from their schools and teachers. In addition, some useful suggestions are offered for working with such children – ones that every teacher could apply at their own school. Our survey of the literature relating to this topic, combined with our reflections stemming from the work of school-counselors and probation officers, show euro-orphanhood to be a phenomenon that typically affects children in a variety of areas pertaining to their lives and their development. Legal issues relating to the scope of responsibility in respect of their care and upbringing, and the

proper execution of parental authority by legal guardians, are also raised. The role fulfilled by the forms of assistance provided by services, and especially by teachers, is important if families and children suffering from these difficulties are not to remain without adequate help. This article certainly does not exhaust the euro-orphanhood issue, but does touch on important matters pertaining to both the situation of children from migrant families and the responsibility of teachers to help them.

Keywords: teacher, euro-orphanhood, family, child, school.

Adres do kontaktu:
e-mail: burliga1@o2.pl

Anna Pękala

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej – raport z badań

Preparing Teachers to Teach Music
in Early Childhood Education – Research Report

Wprowadzenie

Nauczyciel edukacji elementarnej, kształtując i wzbogacając osobowość dzieci, ma za zadanie pomóc im w rozwoju ich potencjału. Od jego umiejętności pedagogicznych i cech osobowych zależy w dużym stopniu rozwój wychowanków w zakresie wszystkich sfer osobowości – intelektualnej, społecznej, moralnej, fizycznej i kulturowej¹.

Według Stefana Wołoszyna nauczyciel to odpowiednio przygotowany specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w odpowiednich instytucjach oświatowo-wychowawczych². Niezależnie od etapu edukacyjnego oraz rodzaju placówki, w której pracuje, powinien posiadać odpowiednie przygotowanie oraz kompetencje do wykonywania zawodu. Słowo kompetencja jest jednym z ważniejszych pojęć pedagogicznych, któremu trudno przyznać jednoznaczny zakres znaczeniowy. Najszerzy można wyprowadzić z jego źródłosłowu – łacińskiego czasownika *competere* – nadawać się, współzawodniczyć, *competentia* –

¹ K. Żegnałek, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” (2006)3, s. 132.

² S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 439.

odpowiedniość, zgodność³. Kompetencje zawodowe nauczyciela w ciągu całej kariery zawodowej rozwijają się i stale wymagają zmian. Wynika to ze specyfiki pracy, którą jest niepowtarzalność sytuacji oraz jej komunikacyjny charakter.

W pracy z dziećmi w młodszym wieku – przedszkolnym i szkolnym – muzyka jest „powszechnie uznanym i cenionym środkiem wychowawczym”⁴. Odgrywa szeroko rozumianą rolę polegającą na uwrażliwieniu na niesione przez nią wartości i jej piękno. Edukacja muzyczna realizowana w ramach obowiązku szkolnego ma przygotować wychowanków do świadomego korzystania z dorobku narodowej i światowej kultury muzycznej, pełnego uczestnictwa w życiu muzycznym oraz rozwijania uzdolnień i zainteresowań muzycznych. Z tak sformułowanego założenia wynika, iż podstawowym zadaniem nauczyciela w zakresie zajęć muzycznych powinna być troska o podnoszenie poziomu zdolności i rozwijanie podstawowych umiejętności muzycznych uczniów. „Nauczyciel odgrywa także znaczącą rolę w kształtowaniu potrzeb wyższych człowieka, w uwrażliwianiu na takie wartości, jak dobro i piękno, w edukacji zmierzającej do zdobycia umiejętności odczuwania i doceniania piękna sztuki”⁵.

Jak podaje literatura przedmiotu, nauczyciel na poziomie edukacji elementarnej zapoznający uczniów z muzyką to osoba o „wysokich kompetencjach zawodowych, umiejętności gromadzenia i przetwarzania nowych informacji, posiadająca umiejętności twórczego i efektywnego działania”⁶, która powinna „wyróżniać się zdolnościami twórczymi, wysoką wrażliwością estetyczną, musi znać podstawy kompozycji, mieć wiadomości z zakresu psychologii i estetyki, także odznaczać się umiejętnością inspirowania oraz wyzwalania w uczniach ich ukrytych nieraz zdolności i możliwości”⁷. Wobec powyższych stwierdzeń w ujęciu muzycznym przez kompetencje rozumie się „poziom wykształcenia merytorycznego i metodycznego na tle uzdolnień, cech osobowościowych i charakterologicznych”⁸.

Opis założeń metodologicznych badań własnych

Mając na uwadze rolę nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w rozwijaniu zdolności muzycznych wychowanków, przeprowadzono badania, których problem główny zawierał się w pytaniu: Jak nauczycielki

³ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1988, s. 271.

⁴ I. Chyła-Szypułowa, *Kompendium edukacji muzycznej*, Kielce 2008, s. 10.

⁵ A. Konarczak-Stachowiak, *Umiejętności muzyczne nauczycieli*, „Życie Szkoły” (2008)8, s. 12.

⁶ A. Pękala, *Współczesna sylwetka nauczyciela muzyki*, [w:] *Wczesnoszkolna edukacja dziecka w okresie przemian i inne szkice pedagogiczne*, red. W. Szlufik, M. Króliczka, Częstochowa 1998, s. 165.

⁷ B. Sroga-Mierzwa, *Nauczyciel muzyki – inspiratorem aktywności twórczej dziecka*, w: *Wychowawca estetyczny. Kompetencje i kształcenie na poziomie wyższym*, red. H. Daniel-Bohrzyk, K. Olbracht, Katowice 1990, s. 138.

⁸ A. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków 1997, s. 19.

edukacji wczesnoszkolnej oceniają swoje przygotowanie do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji muzycznej? Spośród zaproponowanych przez Tadeusza Pilcha metod i technik wybrano sondaż diagnostyczny i ankietę. Skonstruowany dla celu badań kwestionariusz zawierał pytania dotyczące zarówno przygotowania zdobytego w trakcie studiów, jak i uzyskanego w ramach doskonalenia zawodowego. Badania prowadzono we wrześniu i październiku 2013 roku.

Grupę respondentów stanowiło 120 nauczycielek wybranych losowo. Była to grupa jednorodna pod względem płci (100,00% kobiet) i wykształcenia (100,00% wyższe), zróżnicowana pod względem stażu pracy i uzyskanych stopni awansu zawodowego. Stopień awansu zawodowego osób biorących udział w badaniach prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Stopień awansu zawodowego

Stopień awansu zawodowego	Liczba	%
Nauczyciel stażysta	20	16,70
Nauczyciel kontraktowy	40	33,30
Nauczyciel mianowany	42	35,00
Nauczyciel dyplomowany	18	15,00
Razem	120	100,00

n= 120

Źródło: badania własne

Z analizy powyższych danych wynika, iż największą grupę badanych respondentów stanowili nauczyciele kontraktowi oraz nauczyciele mianowani (w sumie 82 osoby, tj. 68,30%). Kolejno lokuje się grupa nauczycieli stażystów (16,70%, tj. 1/6 badanych). Najmniej liczną grupę reprezentowali nauczyciele dyplomowani (18 osób, czyli 15,00% próby).

Analiza wyników badań własnych

Aby poznać opinie uczestników badań na temat obrazu współczesnego nauczyciela, zapytano, jakie według nich ma on do spełnienia najważniejsze funkcje.

Tabela 2. Najważniejsze funkcje współczesnego nauczyciela

Funkcje	Liczba	%
Socjalna	120	100,00
Badawcza	120	100,00
Opiekuńcza	90	75,00
Dydaktyczna	60	50,00
Wychowawcza	30	25,00

n = 120

Źródło: badania własne

Z przedstawionego zestawienia wynika, iż wszystkie ankietowane osoby jednogłośnie wskazały funkcje wychowawcze i dydaktyczne jako najistotniejsze w pracy nauczyciela. W następnej kolejności znalazły się funkcje opiekuńcza i badawcza. Pierwszą z nich wskazały 3, drugą 1 respondentka. Funkcję socjalną współczesnego nauczyciela zaliczyło do najważniejszych 25% badanej grupy.

Warunkiem skutecznego nauczania jest posiadanie niezbędnej, obejmującej różne dziedziny, wiedzy, między innymi: merytorycznej (dotyczącej nauczania przedmiotu), metodycznej (obejmującej znajomość metod, technik oraz środków dydaktycznych wykorzystywanych do nauki konkretnych treści programowych), a także psychologiczno-pedagogicznej (zawierającej wiadomości o rozwoju dziecka i dopasowaniu środków kształcenia do jego potrzeb). Ankietowanym zadano pytanie, jak oceniają poziom swojego ogólnego przygotowania do pracy z małymi dziećmi pod względem: merytorycznym, metodycznym oraz psychologiczno-pedagogicznym. Do oceny każdej z płaszczyzn przygotowania zawodowego nauczycielki miały do wyboru 4 poziomy: bardzo dobry, dobry, dostateczny, niedostateczny.

Tabela 3. Ocena dotycząca przygotowania do pracy z dziećmi

Przygotowanie	Liczba	%
Merytoryczne	bardzo dobry	41,67
	dobry	58,33
	dostateczny	---
	niedostateczny	---
	brak odpowiedzi	---
Metodyczne	bardzo dobry	54,17
	dobry	37,50
	dostateczny	---
	niedostateczny	---
	brak odpowiedzi	8,33
Psychologiczno- -pedagogiczne	bardzo dobry	34,17
	dobry	60,83
	dostateczny	---
	niedostateczny	---
	brak odpowiedzi	5,00

n = 120

Źródło: badania własne

Zebrane informacje pozwalają na stwierdzenie, że wśród badanych nauczycielek większość ocenia swoje przygotowanie do pracy z dziećmi jako dobre. W zakresie przygotowania metodycznego ponad 50% ankietowanych oceniło swoje kompetencje bardzo dobrze. Porównując te dane z zestawieniem dotyczącym stopnia awansu zawodowego (tabela 1), można wnioskować, iż taki wynik jest odzwierciedleniem doświadczenia zawodowego respondentek. Warto również podkreślić, iż żadna z osób biorących udział w badaniach nie wskazała poziomu dostatecznego i niedostatecznego.

Prowadzący zajęcia muzyczne powinien posiadać określone kwalifikacje – wiedzę, umiejętności, przygotowanie metodyczne. Zapytano więc o najistotniejsze, zdaniem respondentek, kompetencje nauczyciela. Użyte odpowiedzi prezentuje poniższe zestawienie.

Tabela 4. Najważniejsze kompetencje potrzebne do prowadzenia zajęć muzycznych

Wskazane kompetencje	Liczba	%
Wiedza o muzyce	60	50,00
Przygotowanie metodyczno-merytoryczne	120	100,00
Umiejętności praktyczne	110	91,67
Kultura muzyczna	87	72,50

n = 120

Źródło: badania własne

Wyniki się nie sumują. Możliwość wielokrotnych odpowiedzi.

Uzyskane wyniki pozwalają sformułować stwierdzenie, iż wśród wymienianych kompetencji najwyżej oceniono przygotowanie metodyczno-merytoryczne oraz umiejętności praktyczne. Wśród tych ostatnich nauczycielki wymieniały grę na instrumentach i umiejętność poprawnego śpiewania. Dla połowy badanych ważna okazała się wiedza o muzyce. Warto podkreślić, iż większość respondentek uważa, że aby uczyć muzyki, należy mieć kulturę muzyczną rozumianą jako posiadanie odpowiednich cech pozwalających na jej przyswajanie.

Zgodnie z założonym celem badań próbowano uzyskać informacje na temat oceny własnych umiejętności dotyczących prowadzenia zajęć muzycznych.

Tabela 5. Ocena własnych kompetencji do prowadzenia zajęć muzycznych

Ocena	Liczba	%
Bardzo dobre	24	20,00
Dobre	82	68,33
Słabe	14	11,67
Razem	120	100,00

102

n = 120

Źródło: badania własne

Wśród odpowiedzi znalazły się oceny bardzo dobre, dobre i słabe. Zdecydowanie największa grupa ocenia swoje umiejętności na poziomie dobrym. Znikomy procent badanych określił je jako słabe.

Ciekawe wydawało się sprawdzenie, jak oceny te lokują się w poszczególnych grupach podziału ze względu na stopień awansu zawodowego.

Tabela 6. Ocena kompetencji muzycznych do prowadzenia zajęć z wykorzystaniem muzyki w poszczególnych grupach awansu zawodowego

Wskaźnik	Bardzo dobre		Dobre		Słabe	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Nauczyciel stażysta n = 20	8	40,00	8	40,00	4	20,00
Nauczyciel kontraktowy n = 40	2	5,00	34	85,00	4	10,00
Nauczyciel mianowany n = 42	4	9,52	35	83,33	3	7,15
Nauczyciel dyplomowany n = 18	10	55,55	6	33,33	2	11,11

n = 120

Źródło: badania własne

Analiza uzyskanych danych pozwala na sformułowanie stwierdzenia, iż najwięcej ocen bardzo dobrych znalazło się w grupie nauczycieli dyplomowanych i nauczycieli stażystów. W tej ostatniej także aż 20% respondentek określiło swoje kompetencje w omawianym obszarze jako słabe. Powyższe zestawienie skłania również do wniosku, że wraz z podnoszeniem kwalifikacji zawodowych wzrasta samoocena nauczycieli w zakresie posiadanych umiejętności.

Kolejne pytanie zawarte w ankiecie dotyczyło najbardziej odczuwalnych braków w przygotowaniu do prowadzenia zajęć muzycznych. Uzyskane odpowiedzi zostały zamieszczone w tabeli 7.

Tabela 7. Najbardziej odczuwalne braki w przygotowaniu do prowadzenia zajęć muzycznych

Wskazanie	Liczba	%
Brak umiejętności gry na instrumencie klawiszowym	76	63,33
Zbyt mała znajomość literatury muzycznej możliwej do wykorzystania w pracy z dziećmi	31	25,83
Za mało godzinowo praktyczne przygotowanie do prowadzenia zajęć muzycznych	59	49,17

n = 120

Źródło: badania własne

Wyniki się nie sumują. Możliwość wielokrotnych odpowiedzi.

Respondentki określają, że największym utrudnieniem w prowadzeniu zajęć muzycznych jest nieumiejętność gry na instrumencie. Nauczycielki mające do dyspozycji bogatą płytotekę z nagraniami repertuaru wokalnego zdają sobie jednak sprawę, że umiejętność akompaniamentu pozwoliłaby na lepszy, indywidualny kontakt z wychowankami w trakcie uczenia piosenek oraz ćwiczeń muzyczno-ruchowych. 49,17% badanej grupy podkreśla zbyt krótkie w ramach studiów przygotowanie praktyczne do prowadzenia zajęć muzycznych. Jedną z form aktywności muzycznej wskazanych do realizacji przez uczniów jest słuchanie muzyki. Nauczycielki zwróciły uwagę na swą słabą znajomość literatury muzycznej możliwej do wykorzystania w pracy z dziećmi.

Praca nauczyciela jest procesem twórczym. Musi on wciąż poszukiwać nowych i oryginalnych rozwiązań w pracy dydaktycznej. Dotyczy to również edukacji muzycznej. Sposobem na poszerzanie wiedzy jest uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego. W świetle przeprowadzonej ankiety zagadnienie to przedstawia się następująco:

Tabela 8. Doksztalcanie w zakresie kompetencji muzycznych

Wskazanie	Liczba	%
Tak	88	73,33
Nie	30	25,00
Brak odpowiedzi	2	1,67
Razem	120	100,00

n = 120

Źródło: badania własne

Na podstawie analizy danych zaprezentowanych w powyższym zestawieniu okazuje się, że prawie 3 nauczycieli odpowiedziało pozytywnie na postawione pytanie, co oznacza, że respondenci w większości deklarują, iż dzięki doskonaleniu zawodowemu możliwe jest poszerzanie wiedzy i kompetencji nauczyciela, możliwe jest poznanie nowych metod pracy z dziećmi.

Dodatkową kwestią jest ocena proponowanych nauczycielom form doskonalenia zawodowego. Odpowiedzi dotyczące tego zagadnienia w zakresie poszerzania kompetencji muzycznych zamieszczono poniżej.

Tabela 9. Formy doskonalenia zawodowego w zakresie poszerzania kompetencji muzycznych

Wskazanie	Liczba	%
Samokształcenie	30	34,10
Kursy	56	63,64
Warsztaty metodyczne	60	68,18
Konferencje metodyczne	30	34,10
Zajęcia pokazowe	10	11,36
Rady szkoleniowe	10	11,36

n = 88

Źródło: badania własne

Wyniki się nie sumują. Możliwość wielokrotnych odpowiedzi.

Wśród badanej grupy największą popularnością cieszą się kursy i warsztaty metodyczne. 30 osób korzysta z konferencji metodycznych i taka sama liczba zadeklarowała jako formę podnoszenia swoich kwalifikacji samokształcenie. Po 10 osób wymieniło zajęcia pokazowe i rady szkoleniowe. Wybierając formy doskonalenia zawodowego, nauczyciele najczęściej kierują się możliwością poszerzenia wiedzy.

Tematyka prowadzonych szkoleń, w których uczestniczyli nauczyciele, obejmowała między innymi zajęcia muzyczno-ruchowe: zabawy ruchowe przy muzyce; rytm, muzyka, taniec; tańce integracyjne, kursy/warsztaty choreografii tańca współczesnego, tańców narodowych; zajęcia metodą Carla Orffa, Bati Strauss, wykorzystujące muzykę relaksacyjną. Część nauczycielek, wymieniając tematykę szkoleń, podała nowe tendencje w nauczaniu muzyki.

Ostatnie pytanie zamieszczone w ankiecie dotyczyło wykorzystania muzyki w pracy z dziećmi. Oprócz edukacji muzycznej, muzyka jako czynnik relaksacyjny powodujący odprężenie i wyciszenie organizmu znalazła swoje zastosowanie podczas przerw śródlekcyjnych, także w czasie wolnym. Elementy muzyki towarzyszą uczniom w trakcie rozmaitych gier i zabaw, ale również w innych zajęciach kształceniowych. Muzyka najczęściej korelowana jest z edukacją plastyczną, polonistyczną i ruchową. Nauczyciele w swojej pracy, wykorzystując wszystkie formy aktywności muzycznej, kierują się indywidualnymi preferencjami w częstotliwości ich stosowania, a także umiejętnościami i upodobaniami oraz zainteresowaniami wychowanków i możliwościami organizacyjnymi placówki.

Podsumowanie

Wychowanie muzyczne jest bardzo ważną częścią składową nauczania wczesnoszkolnego. Wykorzystanie muzyki we wszechstronnym rozwoju pomaga nie tylko w kształtowaniu zdolności muzycznych wychowanków, ale także w kształtowaniu postaw, zachowań, odczuć. Świat dźwięków uczy wrażliwości, a także rozwija zainteresowania i pozwala odkryć nowe umiejętności. Stąd nauka uwrażliwiania na ten rodzaj sztuki stanowi jedno z ważniejszych zadań nauczyciela edukacji elementarnej.

Z przeprowadzonych badań wynika, że nauczyciele znają i dostrzegają rolę edukacji muzycznej w pracy z dziećmi. Widzą też braki, jakie występują w ich kompetencjach w tym obszarze. Starają się jednak w miarę możliwości rekompensować je poprzez uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego. Mają świadomość, że między innymi od ich kompetencji zależeć będzie poziom kultury muzycznej wychowanków.

Bibliografia

Chyla-Szypułowa I., *Kompendium edukacji muzycznej*, Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2008.

Konarczak-Stachowiak A., *Umiejętności muzyczne nauczycieli*, „Życie Szkoły” (2008)8.

Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1988.

Pękala A., *Współczesna sylwetka nauczyciela muzyki*, [w:] *Wczesnoszkolna edukacja dziecka w okresie przemian i inne szkice pedagogiczne*, red. W. Szlufik, M. Królica, WSP, Częstochowa 1998.

Sacher W., *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, „Impuls”, Kraków 1997.

Sroga-Mierzwa B., *Nauczyciel muzyki – inspiratorem aktywności twórczej dziecka*, [w:] *Wychowawca estetyczny, Kompetencje i kształcenie na poziomie wyższym*, red. H. Daniel-Bobrzyk, K. Olbracht, Uniwersytet Śląski, Katowice 1990.

Wołoszyn S., *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.

Żegnałek K., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” (2006)3.

Streszczenie

Teoretycy pedagogiki są zgodni w swoich poglądach na rolę dobrego przygotowania nauczycieli do wykonywania zawodu. By skutecznie mogli kształtować osobowość powierzonych im wychowanków, potrzebne są kompetencje i właściwe cechy osobowościowe. Dotyczy to nauczycieli wszystkich przedmiotów, a więc i uczących muzyki na różnych szczeblach kształcenia. Kształcenie muzyczne wychowanków wymaga od nauczycieli specyficznej wiedzy i umiejętności, ponieważ jest to łączenie poznania sztuki muzycznej z ekspresją własnych doświadczeń.

Autorka, przygotowując nauczycieli do prowadzenia zajęć w edukacji wczesnoszkolnej, musi mieć świadomość, w jakim stopniu jej praca spełnia te oczekiwania. W tym właśnie celu przeprowadzono badania grupy 120 nauczycieli aktywnych zawodowo. Kwestionariusz ankiety zawierał pytania, które dają następujący obraz:

- nauczyciele doceniają dydaktyczną i wychowawczą funkcję przedmiotu;
- dobrze oceniają merytoryczne i metodyczne przygotowanie, które dają im studia, oraz doświadczenie zawodowe zdobywane w praktyce. Wiedza zdobyta w trakcie studiów jest podstawą dalszego rozwoju zawodowego;

- powodzeniem cieszą się różne formy doskonalenia zawodowego;
- prowadzenie zajęć utrudnia słaba umiejętność gry na instrumentach, a także znajomość literatury muzycznej;
- muzyka wykorzystywana jest nie tylko na zajęciach muzycznych, ale także w ramach edukacji polonistycznej, plastycznej i ruchowej. Jest elementem gier, zabaw, przerw śródlekcyjnych wykorzystywanym dla relaksu;
- minusem studiów jest za krótkie przygotowanie praktyczne do prowadzenia zajęć muzycznych.

Przeprowadzone badania odzwierciedlają pewien odcinek rzeczywistości. Wnioski wypływające z uzyskanego materiału zostaną wykorzystane do doskonalenia własnego warsztatu pracy Autorki, a także starań o większą uwagę osób odpowiedzialnych za jakość procesu dydaktyczno-wychowawczego na tym szczeblu edukacji.

Słowa kluczowe: nauczyciel, edukacja wczesnoszkolna, edukacja muzyczna, kompetencje.

Preparing Teachers to Teach Music in Early Childhood Education – Research Report

Summary

Pedagogical theorists are unanimous in their views concerning the importance of properly preparing teachers for their profession. In order to shape pupils' personalities in an effective way, teachers are required to possess certain skills, as well as the appropriate personal characteristics. This applies to all teachers of all subjects, so that music teachers at various levels of education are by no means an exception. Teaching music education requires certain knowledge and skills, combining as it does a cognitive grasp of the musical art itself with the expression of one's own experience.

The author of this article is engaged in preparing teachers for their role in educating schoolchildren during the childhood stage. She must therefore be aware of the degree to which her work meets the requirements of her students. For this reason, she has conducted research based on a group of 120 working teachers. The questionnaire contained questions that together furnish the following picture:

- teachers appreciate the didactic and educational functions of their subject;
- teachers appreciate both the substantive and methodological preparation acquired at university and the professional experience gained in practice. The knowledge gained in the course of their studies constitutes the foundation for their further professional development;

- various forms of vocational training are popular among students;
- the conducting of classes is hindered by both a poor ability to play instruments and a limited knowledge of the musical literature;
- music is used not only for music classes, but also during Polish language classes, fine arts and physical education. It is an element of games and school breaks, and is also used for relaxation purposes;
- one drawback of studies is the excessively short period of practical preparation for conducting music classes.

The research reflects a certain aspect of reality. The conclusions reached will be deployed to enhance the author's own workshops, and as part of an attempt to draw the attention of those responsible for the quality of educational processes at this level of education to the problem at hand.

Keywords: teacher, early school education, music education, competences.

Adres do kontaktu:

e-mail: pekalaannam@gmail.com

Michał Sadowski
Jolanta Arczewska-Nowak
Publiczna Szkoła Podstawowa nr 12 im. Jana Pawła II
w Ostrowcu Świętokrzyskim

Zintegrowane zajęcia edukacji wczesnoszkolnej z językiem angielskim

Scenariusz spotkania
z okazji Dnia Matki w klasie I

Rodzice uczniów klas młodszych bardzo chętnie uczestniczą w zajęciach otwartych. Chcą zobaczyć, jak ich dzieci funkcjonują w grupie rówieśniczej podczas zajęć szkolnych.

Niewątpliwie są ciekawi, jak ich dzieci radzą sobie z nauką języka obcego oraz w jaki sposób prowadzone są zajęcia. Z tego względu postanowiliśmy przeprowadzić w klasie I zajęcia z języka angielskiego zintegrowane z zajęciami edukacji wczesnoszkolnej.

Okazją do realizacji tego zamierzenia było spotkanie, które organizowała wychowawczyni klasy z okazji Dnia Matki. Moi uczniowie byli bardzo zmotywowani, by jak najlepiej wypaść przed mamami, i chętnie uczyli się nowych słówek, zwrotów w języku angielskim oraz piosenki. Chcieli zaimponować swoim mamom mówieniem w obcym języku.

Indywidualnie wszyscy uczniowie mieli do wykonania z języka angielskiego to samo zadanie. Było ono na tyle łatwe, że każdy mógł sobie z nim poradzić, a tym samym poczuć się pewnym siebie i dowartościowanym. Uczniowie wypowiadali krótkie zdanie w języku angielskim oraz tytułowali laurkę. Wspólnie natomiast zaśpiewali piosenkę i złożyli życzenia. Dało to poczucie bezpieczeństwa i więcej śmiałości dzieciom, które mają problemy z zapamiętywaniem trudniejszych czy dłuższych wyrazów.

Każde dziecko mogło podczas spotkania pochwalić się znajomością języka obcego (wprawdzie bardzo skromną, ale dla niego ogromnie znaczącą). Były z tego bardzo dumne, zwłaszcza że tej znajomości nie posiada

większość rodziców uczniów mojej szkoły. A i mamy mogły się poczuć dumne ze swoich dzieci.

I. Temat zajęć otwartych: Życzenia dla naszych mam

II. Cele

A. Ogólne:

- podtrzymywanie tradycji świąt poświęconych najważniejszym osobom w życiu dziecka;
- integracja zespołu uczniów i rodziców;
- uświadomienie różnorodności kulturowej oraz kształtowanie podstaw tolerancji wobec innych zwyczajów.

B. Operacyjne:

Uczeń:

- okazuje miłość, szacunek i wdzięczność dla matki;
- wyraża własne zdanie na temat swojej mamy;
- wypowiada się poprawnie całymi zdaniami na określony temat;
- stosuje wielką literę w zwrotach grzecznościowych;
- poprawnie i wyraźnie wygłasza wiersze;
- sprawnie dodaje i odejmuje w zakresie 10;
- melodyjnie i rytmicznie śpiewa piosenki w języku polskim i angielskim;
- kojarzy wyrazy i zwroty na określony temat w języku polskim i angielskim;
- prawidłowo wymawia wyrazy i zwroty w języku angielskim.

III. Metody pracy: pogadanka problemowa, zadaniowa

IV. Forma zajęć: zajęcia otwarte dla rodziców

V. Forma pracy: indywidualna, zbiorowa

VI. Pomoce dydaktyczne: portrety mam, płyty z podkładami muzycznymi do piosenek, laurki, kwiaty z bibuły

VII. Przebieg zajęć

Część pierwsza – edukacja wczesnoszkolna

1. Piosenka *Najlepiej jest u mamy* (słowa: L. Konopiński, muzyka: A. Żalski)

2. Recytacja przez uczniów wiersza Joanny Kulmowej *Mamy mamę*

Najlepsze u mamy jest to że ją mamy.
Mamy ją swoją nie cudzą.
Nie inną.
Zawsze tę samą.
I żeby nie wiem co się stało
Mama zostanie mamą. (...)
Nie na sprzedaż.
Nie do zamiany.
Nasza wszędzie i przez cały czas.
Więc najlepsze u mamy
jest to, że ją mamy
i że mama ma właśnie nas.

3. Rozmowa na temat piosenki:

- O czym jest piosenka?
- Dlaczego właśnie tą piosenką rozpoczęliśmy nasze spotkanie?
- Za co kochacie swoje mamy?

4. Recytacja przez uczniów wiersza Ryszarda Przymusa *Kocham*

Cię, mamo

Kocham Cię, Mamo,
bo Twoje serce
bije jak refren
w mojej piosence.
Kocham Cię, Mamo,
za Twoje bajki
o kocie, który
nie palił fajki...
Kocham Cię, Mamo,
bo serce Twoje
bije tak samo
jak serce moje.

5. Wypowiedzi uczniów na temat wyglądu swoich mam

- Kto opisze wygląd swojej mamy? Co w wyglądzie mamy najbardziej się wam podoba?
- Na wykonanych przez was portretach wasze mamy są bardzo radosne. Jak myślicie, co moglibyście zrobić, aby wasze mamy były jak najczęściej uśmiechnięte?

6. Rozwiązywanie zadań o kwiatkach. Dodawanie i odejmowanie w zakresie 10

Kwiaty wykonane z bibuły ilustrują treść zadania i są liczmanami, z których korzystają uczniowie podczas liczenia.

7. Recytacja przez uczniów wiersza Doroty Głównickiej *Moja mama*

Moja mama ma oczy zielone
I włosy bardzo ciemne.
A kiedy jest ze mną tuż obok,
Jest mi tak bardzo przyjemnie.

Wesoło mi z moją mamą,
I śmiać się, i bawić, i grać.
Mama wszystkiemu zaradzi,
Nie trzeba niczego się bać.

Przychodzi po mnie do szkoły,
Uśmiecha się serdecznie.
Wyciąga do mnie ręce,
A ja ubieram się grzecznie.

Idziemy ulicami,
Oglądamy wystawy.
Wszystko nam się podoba
I wszystko nas ciekawi.

W domu bawimy się misiem,
Rozwiązujemy zagadki.
Mama czyta mi książki
O Kubusiu Puchatku.

A kiedy robi się ciemno,
na skraju łóżka siada.
Całuje mnie ciepło w czoło
I bajki opowiada.

Nikt nie ma takiej mamy
Tylko ja jeden na świecie.
Długo możecie szukać,
Lecz takiej nie znajdziecie.

To samo o swojej mamie
 Powiem ja i Michalinka,
 Wiktoria, Ineska i Ania
 i cała klasowa rodzinka.

(w ostatniej zwrotce imiona dzieci z wiersza zostały zmienione na imiona dzieci z klasy)

8. Piosenka *W oczach matki* (słowa: T. Kubiak, muzyka: A. Borczyńska)

9. Rozmowa na temat prezentów dla mam

– Jaki prezent przygotowaliście dzisiaj dla mam? (laurki)

– Czego w nich brakuje? (życzeń)

(tekst napisany wcześniej na tablicy i zasłonięty)

Dzisiaj jest Twoje święto i pragnę Tobie powiedzieć, że bardzo Cię kocham, że bardzo kocham Ciebie.

Kilkoro dzieci odczytuje tekst, potem razem. Wyjaśnienie pisowni zwrotów grzecznościowych.

10. Przepisywanie tekstu do laurek

Część druga – język angielski

1. Dokończenie pierwszej strony laurki w języku angielskim:

– Dla kogo wykonaliście laurki?

– Co moglibyśmy napisać na laurkach, żeby mamy wiedziały, że to właśnie dla nich?

For my Mummy

from(imię dziecka)

2. Wprowadzenie i nauka nowych słów: dear, warm, love, like, day (słownictwo występujące w piosence i życzeniach); chóralne i indywidualne powtarzanie słownictwa za nauczycielem.

3. Zaśpiewanie piosenki *Mummy I love you* (słowa i muzyka: Ted and Taz, Express Publishing)

Część trzecia – zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim

1. Rozpoznawanie portretów – mamy rozpoznają siebie na portretach wykonanych przez dzieci

Z praktyki/Practice

2. Prezentowanie portretów przez dzieci z jednoczesnym wypowiedaniem zdań w języku angielskim (Fot. 1)

This is my mum. Her name is (imię)

3. Życzenia w języku polskim i angielskim (Fot. 2)

Dziś składamy wszystkim mamom
Gorące życzenia
Zdrowia, szczęścia, pomyślności
I marzeń spełnienia.

Happy mother's day
My dear mother
Your love to me
Is like the sun
It's warm and happy

4. Wręczenie laurek i portretów





Fot. 2. Zajęcia otwarte z okazji Dnia Mamy

Bibliografia:

Głońska D., *Moja mama*, http://mp26.pl/stara/dla_dzieci_6.html (dostęp: 10.05.2013).

Kulmowa J., *Mamy mamę*, http://szedlczarodziej.blox.pl/tagi_b/457817/mama-i-tata.html?PageNumber=3 (dostęp: 10.05.2013).

Przymus R., *Kocham Cię, mamo*, [http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU5728Kocham Cię, Mamo!](http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU5728Kocham_Cię_Mamo!) (dostęp: 10.05.2013).

Mummy I love you, piosenka z płyty CD „Fairyląd” 1, Wyd. Express Publishing, 2007.

Najlepiej jest u mamy, piosenka z płyty CD „Świat ucznia” nauczanie zintegrowane klasa 2, cz. 2, Wyd. Juka, 2008.

W oczach matki, piosenka z płyty CD „Świat ucznia” nauczanie zintegrowane klasa 1, cz. 2, Wyd. Juka, 2008.

Martyna Szczotka
Akademia Ignatianum w Krakowie

„O słońku, pogodzie i innych ciekawych sprawach” – scenariusz za- jęć dla dzieci 6-letnich

I. Temat zajęć: O słońku, pogodzie i innych ciekawych sprawach –
utrwalanie wiadomości na temat wiosennej pogody

II. Cele

A. Ogólny: budowanie dziecięcej wiedzy o przyrodzie

B. Szczegółowe:

- poznawanie wybranych elementów pogody;
- dostrzeganie oznak zbliżającej się wiosny;
- rozwijanie percepcji wzrokowej i słuchowej;
- zachęcanie do zabaw przy muzyce;
- rozwijanie sprawności manualnej.

C. Operacyjne:

Dziecko:

- wymienia elementy marcowej pogody;
- zna charakterystyczne oznaki wiosny;
- rozpoznaje odgłosy z otoczenia;
- bawi się przy muzyce;
- wykonuje pracę plastyczną.

III. Metody:

słowne (rozmowa, wiersz, zagadki);

oglądowe (obserwacja, pokaz);

czynne (m. samodzielnych doświadczeń, m. kierowania własną działalnością dziecka, m. zadań)

IV. Formy pracy: zajęcia dydaktyczne, zbiorowa, grupowa

V. Formy aktywności: poznawcza, artystyczna, muzyczna i plastyczna, ruchowa

VI. Środki dydaktyczne: kwiaty, roztarte listki lub perfumy, gałązka z młodymi listkami, kartonik w kształcie motyla, nagranie z odgłosami wiosny, „Nadchodzi wiosna” prezentacja multimedialna, sylweta zielonego liścia, płyta CD „Odgłosy wiosny”, „Tańce integracyjne w pracy z grupą” Klanza, ilustracje z elementami pogody, szablony motyli

VII. Przebieg zajęć:

1. Zabawa na powitanie „Chodzi wiosna” na melodię *Płynie Wisła, płynie* (muz. K. Hofman)

Chodzi wiosna, chodzi,	Pięknie się ukloni,
chodzi po polanie,	do tańca zaprosi,
chodzi po polanie.	do tańca zaprosi.
Zaraz zobaczymy,	Zatańczą wokoło,
koło kogo stanie.	będzie im wesoło.
Zaraz zobaczymy,	Zatańczą wokoło,
koło kogo stanie.	będzie im wesoło.

2. Słuchanie wiersza H. Kruk *Świeci słońko*, ilustrowanego ruchem

Nauczycielka:	Dzieci:
Świeci słoneczko jasne,	unoszą ręce do góry,
wieje wiosenny wiatr.	wymachują rękami nad głowami,
I każdy ma ochotę	maszerują w różnych kierunkach,
wędrować sobie w świat.	
Grzeje słoneczko jasne,	pokazują słońce prawą ręką, a potem lewą,
pada wiosenny deszcz.	przysiadają, stukają palcami o podłogę,
Urosną śliczne kwiatki,	powoli unoszą się do pozycji stojącej,
my urośniemy też.	wspinają się na palce.

3. „Po czym można poznać, że zbliża się wiosna?” – rozmowa z dziećmi na podstawie prezentacji multimedialnej (zbiór własny nauczyciela).
Zapisywanie spostrzeżeń dzieci na sylwecie zielonego liścia

4. „Rozpoznajemy znaki wiosny” – zabawa pobudzająca zmysł węchu i dotyku, doskonaląca umiejętność koncentracji, wyobraźnię

Dzieci siedzą w kole z zamkniętymi oczami. Każdemu dziecku nauczycielka podaje do powąchania kwiat, roztarte zielone listki lub perfumy. Dzieci wąchają, otwierają oczy i wymieniają się swoimi spostrzeżeniami, wrażeniami. Następnie przekazują sobie po kolei gałązkę z młodymi listkami, wypowiadając nasuwające się do niej skojarzenia. Przekazują sobie w kole kartonik w kształcie motyla. Zadaniem ich jest rozpoznanie kształtu i nazwanie go. Na koniec z zamkniętymi oczami słuchają muzyki z „odgłosami wiosny” i opowiadają o tym, co słyszały.

5. „Którego obrazka brakuje?” – ćwiczenie percepcji wzrokowej

Nauczycielka rozkłada na stole kartoniki przedstawiające wybrane elementy marcowej pogody: słońce, deszcz, śnieg, chmury, wiatr. Dzieci nazywają poszczególne elementy, zjawiska atmosferyczne. Następnie chętne dziecko zamyka oczy, a nauczycielka chowa jeden kartonik. Zadaniem dziecka po otwarciu oczu jest odgadnięcie, którego kartonika brakuje.

6. „Czy to już wiosna?” – zabawa. Dzieci podnoszą w górę zielone, kartonowe listki wtedy, kiedy usłyszą informację zapowiadającą wiosnę

- Po trawie chodzą bociany.
- W lesie wyrosły prawdziwki i kurki.
- Mocno świeci słońce i dni są coraz dłuższe.
- W ogrodzie zakwitły przebiśniegi i krokusy.
- Dzieci zjeżdżają z górki na nartach.
- Na drzewach pojawiły się zielone listki.
- Wieje mroźny wiatr i sypie śnieg.
- Nad stawem kumkają żaby.

7. „Wiosenna pogoda” – taniec integracyjny

Dzieci stoją w dużym kole lub rozsypce. Nauczycielka opowiada o wiosennej pogodzie, pokazując odpowiednie gesty: „Wiosną czasami pada deszcz – unosimy ręce do góry i poruszając palcami, opuszczamy je powoli w dół. Wieje wiatr – uniesione w górę ręce poruszają się w prawo i lewo. Zdarzają się także wiosenne burze. Gdy pojawi się błyskawica, klaszczemy, gdy usłyszymy grzmot, tupiemy nogą. Ale po burzy na niebie pojawia się tęcza – wzniesione do góry ręce roztaczają półkola”. Opisane czynności powtarzamy kilkakrotnie zgodnie z muzyką.

8. „Wiosenne rymowanki” – zabawa słowna

Dzieci tworzą rymy do podanych zdań. Nauczycielka mówi pierwszą część zdania, a dzieci kończą je w taki sposób, aby słowa się rymowały.

- Rosną listeczki zielone, przez deszczyk... (pokropione).
- Na gałęzi siedzi wrona, czarna wrona bez... (ogona).
- Zajączki kicają i trawki... (szukają).
- Nad stawem żabki kumkają, przed bocianem się... (chowają).
- Bocian ma dziób czerwony, ostro... (zakończony).

9. „Wiosenny taniec motyli” – zabawa muzyczna (nagranie Carnevallito)

Dzieci malują szablony motyli. Po ich wyschnięciu nauczycielka zaprasza wszystkich do „tańca motyli” wokół wiosennych kwiatów. Opowiada fabułę (np. motyle unoszą się w górę, krążą nad kwiatami itp.), a dzieci – zgodnie ze słowami i własną wyobraźnią – wykonują swój taniec. Pomalowane motyle można później wykorzystać do dekoracji sali.

10. „Pogodowe masaże” – zabawa relaksacyjna

Dzieci siedzą w kole, zwrócone bokiem do środka, twarzą do pleców sąsiada. Nauczycielka opowiada o zjawiskach atmosferycznych i przypisanych im sposobach masażu, a dzieci wykonują określone czynności, na przykład: Rozcieramy ręce, aby były ciepłe. Świeci słońce (przykładamy dłonie do pleców sąsiada). Jest nam coraz cieplej (rozcieramy plecy dłońmi). Jest tak gorąco, że aż pot spływa nam po plecach (jednym palcem rysujemy „zygzaki”). Nagle zaczyna padać drobny deszczyk (opuszkami palców lekko stukamy po plecach), który zmienia się w grad (uderzamy lekko piąstkami), zrywa się wiatr (naśladujemy szum wiatru, nachylając się do ucha kolegi), który przeradza się w wichurę, wszystkie drzewa się kołyszą (huśtamy partnerem) i powoli wiatr ustaje. Znowu pada drobny deszczyk, zaczyna świecić słońce...

11. Pożegnanie

Dzieci wspólnie z nauczycielką śpiewają piosenkę na melodię *Panie Janie*.

Witaj Wiosno, witaj Wiosno
Jak się masz? Jak się masz?
Wszyscy cię witamy, wszyscy cię witamy
Bądź wśród nas, bądź wśród nas.

Katarzyna Róg
Przedszkole Integracyjne Montessori w Krakowie

„Dbam o wodę” – scenariusz zajęć proekologicznych dla przedszkolnej grupy mieszanej wiekowo

I. Temat zajęć: Dbam o wodę – rozumienie znaczenia wody dla życia

II. Cele

A. Ogólne:

- budowanie wiedzy o świecie przyrodniczym;
- kształtowanie postawy proekologicznej.

B. Szczegółowe:

- poszerzanie wiadomości o otaczającym środowisku;
- ćwiczenie umiejętności spostrzegania;
- kształtowanie gotowości do pisania i czytania;
- tworzenie warunków sprzyjających podejmowaniu współpracy.

C. Operacyjne:

Dziecko:

- wyjaśnia zagrożenia dla środowiska związane z działalnością człowieka;
- uważnie słucha i wykonuje polecenia nauczyciela;

- układa przedmioty według wielkości;
- dopasowuje obrazki do krótkich tekstów;
- zgodnie współpracuje z innymi dziećmi;
- rozwija twórczość w zakresie działalności plastycznej.

III. Metody:

- słowne (rozmowa, zagadki, objaśnienia i instrukcje);
- czynne (metoda zadań stawianych dziecku);
- percepcyjne (metoda obserwacji i pokazu);
- aktywizujące (metoda twórczego myślenia).

IV. Formy organizacji: indywidualna, grupowa, zbiorowa

V. Formy aktywności: językowa, matematyczna, plastyczna

VI. Środki dydaktyczne: zagadki słowne do haseł w krzyżówce „Co już wiem o wodzie?”, litery z ruchomego alfabetu, plansza krzyżówki, spis zaleceń „Jak dbać o wodę?” oraz ilustrujących je obrazków, ilustracje zanieczyszczonych oraz czystych wód jezior i rzek, śmieci oraz figurki przedstawiające morskie zwierzęta i rośliny, arkusz niebieskiej bibuły, kosz na śmieci, zestawy sześciu papierowych kropli wody różniących się wielkością, kartki papieru do pracy plastycznej, pastele olejne.

VII. Przebieg zajęć:

1. Rozwiązywanie krzyżówki „Co już wiem o wodzie?”

Prowadząca czyta kolejno zagadki słowne. Dzieci zgłaszają się i odgadują poszczególne hasła. Jeśli zagadka jest zbyt trudna dla dzieci, nauczycielka uzupełnia ją o dodatkowe wskazówki. Po odgadnięciu każdej zagadki starsze dzieci układają wyrazy z liter, używając „ruchomego alfabetu” (materiał językowy Montessori), w odpowiednich miejscach na planszy. Na koniec nauczycielka prosi wybrane dziecko o odczytanie hasła z liter znajdujących się na niebieskim tle. Zagadki słowne do krzyżówki:

1. Pada z nieba
2. Z piorunami, często latem
3. Leci z niego woda w łazience
4. Woda jest...
5. Kapią z kranu
6. Gdy jest ciepło, woda zamienia się w...
7. Kiedy pada deszcz i jest mokro, na nogi zakładam...
8. Gdy woda zamarznie, na jeziorze tworzy się...
9. Co widzisz za oknem, gdy w powietrzu jest dużo pary wodnej?

Uzupełniona krzyżówka:

				1.	D	E	S	Z	C	Z	
				2.	B	U	R	Z	A		
		3.	K	R	A	N					
				4.	M	O	K	R	A		
		5.	K	R	O	P	L	E			
6.	P	A	R	E	W	O	D	N	A		
		7.	K	A	L	O	S	Z	E		
			8.	L	Ó	D					
				9.	M	G	Ł	E			

2. Zabawa dydaktyczna „Dbam o wodę”

Nauczycielka rozkłada na dywanie obrazki i czyta zalecenia, które pozwalają dbać o wodę każdego dnia. Dzieci słuchają i dopasowują obrazki do poszczególnych porad.

Porady:

- Zakręcaj kran, jeśli chwilowo nie używasz wody, na przykład podczas szczotkowania zębów.
- Zamiast kąpieli w wannie pełnej wody wybierz prysznic.
- Nie wylewaj niepotrzebnie wody, kiedy można jej ponownie użyć, na przykład do podlania kwiatów lub sprzątnięcia.
- Zwracaj uwagę na ciekący kran. Zawsze dokładnie go zakręcaj.
- Nie zaśmiecaj brzegów rzek i jezior.
- Nie wrzucaj śmieci do wody.
- Nie wrzucaj śmieci do toalety – zużyjesz mniej wody.
- Nie wylewaj ścieków do rowu, rzeki czy jeziora.

Rozmowa kierowana na temat zaśmiecania i zanieczyszczania wód na podstawie ilustracji:

Nauczycielka pokazuje dzieciom ilustracje zanieczyszczonych oraz czystych wód jezior i rzek. Dzieci uważnie przyglądają się ilustracjom i mówią, czego nie powinno być w wodzie (np. opony, puszkę, innych śmieci). Prowadząca rozmawia z dziećmi o właściwym zachowaniu podczas przebywania nad wodą.

3. Zabawa dydaktyczna „Czysta woda”

Każde dziecko otrzymuje śmieć lub figurkę przedstawiającą morskie zwierzę lub roślinę. Nauczycielka rozkłada arkusz niebieskiej bibuły, przedstawiający wodę, a obok niego kładzie kosz na śmieci. Dzieci umieszczają swoje przedmioty w odpowiednim miejscu (woda lub kosz na śmieci) i uzasadniają swój wybór.

4. Zabawa dydaktyczna „Co mówią krople?”

Dzieci dobierają się w pary, dzieci starsze wybierają młodsze koleżanki i kolegów. Pary siadają na podłodze. Nauczycielka rozdaje każdej parze po sześć kartonowych kropli wody w różnych rozmiarach. Młodsze dzieci układają krople według wielkości, od największej do najmniejszej. Starsze dzieci odwracają krople na stronę z tekstem i odczytują zdanie: „Woda to najcenniejszy skarb na Ziemi”¹.

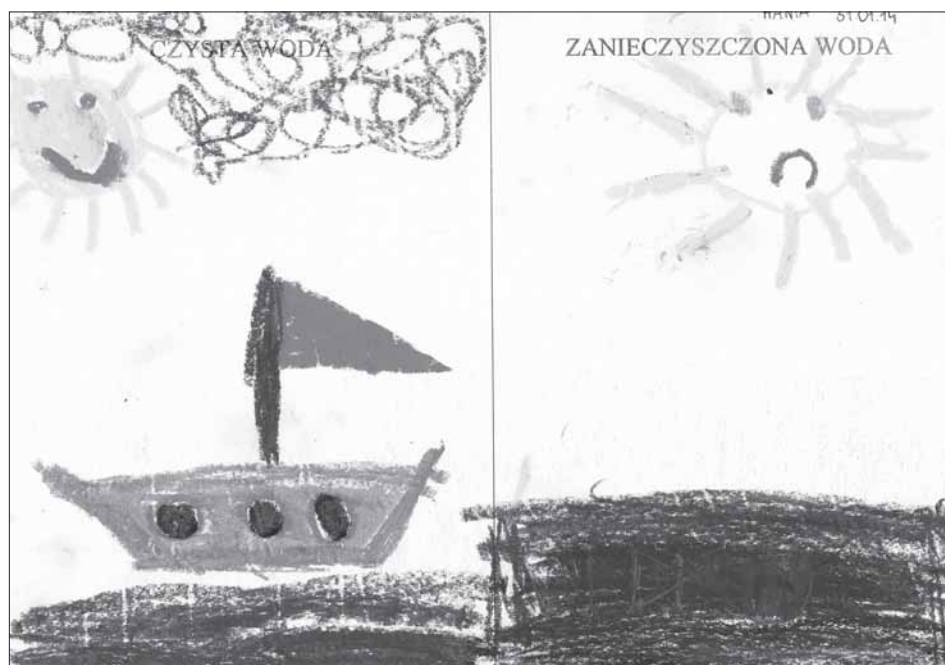
5. Praca plastyczna „Czysta i zanieczyszczona woda”

Dzieci malują pastelami olejnymi na kartce podzielonej na dwie części. Jedna część kartki jest zatytułowana „Czysta woda”, a druga – „Zanieczyszczona woda”.

Poniżej zamieszczam prace dzieci.

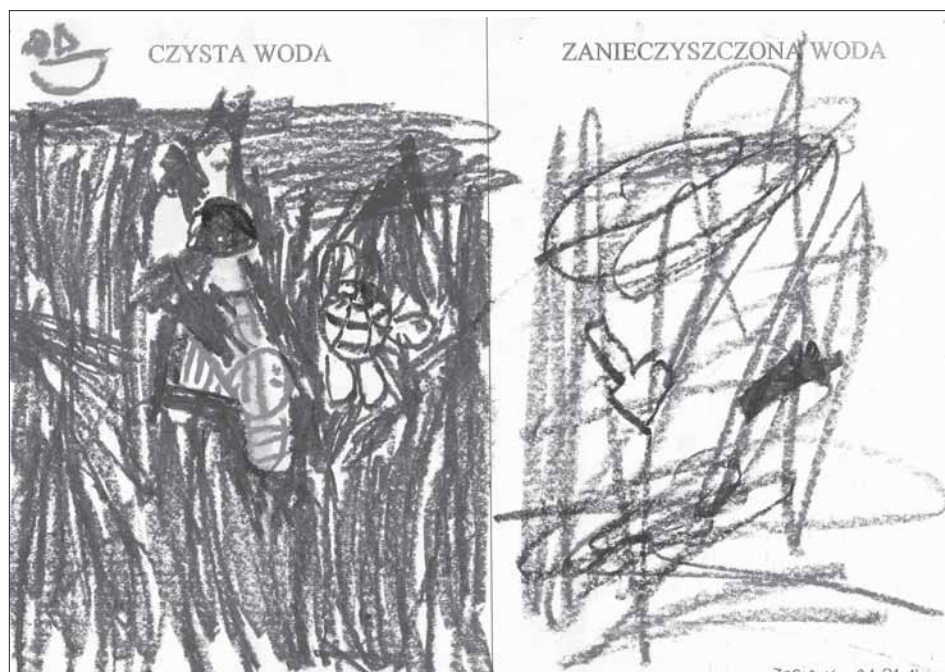


Rys. 1. Emilka, lat 6



Rys. 2. Hania, lat 5

Rys. 3. Zosia, lat 5



Małgorzata Dubis
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

O nauczycielu w nowych realiach społeczno-edukacyjnych

Recenzja książki:
Jolanta Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany
społecznej i edukacyjnej*, „Impuls”, Kraków 2012.

Transformacja ustrojowa oraz proces globalizacji pociągnęły za sobą konsekwencje obejmujące realia życia społecznego we wszystkich jego wymiarach. Konteksty współczesnej zmiany cywilizacyjnej i społeczno-kulturowej generują nowe wyzwania wobec nauk społecznych, w tym pedagogiki. Edukacja w sposób szczególnie doświadcza skutków tych przemian. W nowej strukturze społeczno-politycznej stanęła więc przed całkiem odmiennymi i zarazem niezwykle trudnymi wyzwaniami. Z jednej strony są to zadania związane z budowaniem społeczeństwa obywatelskiego, z drugiej zaś z koniecznością odnalezienia się w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej i ekonomicznej.

Zjawiska takie, jak: pluralizacja form rodziny, niż demograficzny, masowe bezrobocie strukturalne nie pozostają bez wpływu na zawód nauczyciela. Wymagają one od przedstawicieli tych profesji znajomości wielorakich kontekstów procesów społecznych i pedagogicznych, tak w wymiarze jednostkowym, jak i systemowym, w skali mikro i makro, w wychowaniu rodzinnym, w instytucjach i środowiskach szkolnych i pozaszkolnych. Szkole współczesnej potrzebny jest nauczyciel szerokich horyzontów, realizujący dwie strategiczne idee współczesnej edukacji: „rozumieć świat i kierować sobą” oraz przygotować ludzi do uczestnictwa w edukacji ustawicznej – „uczenia się przez całe życie”. Zatem już nie przekazywanie

wiedzy, ale uczenie umiejętności poruszania się w świecie wielości i sprzeczności informacyjnej oraz w świecie konfliktów wartości i interesów wyznacza sens istnienia współczesnej szkoły.

Naprzeciw zaistniałym problemom i potrzebom wychodzi książka autorstwa Jolanty Szempruch *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*.

Jolanta Szempruch jest doktorem habilitowanym nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Jest również członkiem Zespołu Pedeutologii i Zespołu Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Jest pedagogiem i nauczycielem akademickim znającym problemy funkcjonowania nauczyciela i szkoły w nowej rzeczywistości społecznej. Wyniki dociekań naukowych prezentuje w licznych publikacjach z dziedziny pedeutologii i dydaktyki.

Już sam tytuł recenzowanej pracy wprowadza w krąg zagadnień związanych z nauczycielem i jego funkcjonowaniem na tle zmian w obszarze społecznym i edukacyjnym. Autorka prezentowanej pracy podjęła się trudnego zadania przedstawienia relacji występujących pomiędzy zmianą społeczną i edukacyjną oraz funkcjonowaniem szkoły w zmieniających się realiach i wynikających z tego nowych ról, zadań i kompetencji nauczycieli.

Omawiana publikacja składa się z dwóch powiązanych z sobą części. W pierwszej Autorka podejmuje tematykę związaną z przemianami edukacyjnymi na tle nieustannie ewoluującej rzeczywistości politycznej, ekonomicznej, kulturowej oraz technicznej świata. Poruszone zostały w niej zagadnienia dotyczące zmiany społecznej i funkcjonowania społeczeństwa i człowieka w czasach późnej nowoczesności z uwzględnieniem zjawiska nierówności społecznych. Autorka zwraca również uwagę na zagrożenia zdrowotne i ekologiczne. Podkreśla znaczenie wychowania zdrowotnego, traktując je jako integralną część kształtowania osobowości człowieka. Jest to problem niezwykle ważny w związku z nasilającymi się zachowaniami antyzdrowotnymi dzieci, młodzieży, a także dorosłych, będącymi rezultatem lansowanego stylu życia. Dopelnieniem omawianych zagadnień są rozważania dotyczące kwestii i dylematów etycznych pojawiających się w okresie przemian. Na zakończenie pierwszej części Autorka przedstawia obecne i perspektywiczne zadania edukacji wobec zmiany społecznej.

W rozdziale drugim Autorka skupia się na funkcjonowaniu nauczyciela w nowych realiach społecznych i edukacyjnych. Podkreśla znaczącą rolę nauczyciela – jako twórcy postępu społecznego i technologicznego –

w kształtowaniu kapitału społecznego. Wynikiem tego jest społeczne zapotrzebowanie na innego nauczyciela, wyznaczenie jego nowych funkcji, ról i zadań. Istotnymi zadaniami nauczyciela w czasach zmiany społecznej są między innymi: doradztwo społeczne i zawodowe. Odgrywane przez nauczyciela role wynikające z wyzwań współczesności wskazują na potrzebę przedstawienia kompetencji niezbędnych w realizacji tych ról – co z powodzeniem czyni Autorka w niniejszej publikacji.

Oprócz kompetencji istotną potrzebą w procesie nauczania i wychowania jest tworzenie atmosfery społeczności i więzi oraz kształtowanie poczucia podmiotowości. Należy podkreślić, że nie jest to zadanie łatwe, gdyż zawód nauczyciela tradycyjnie określany jest mianem zawodu samotnego. Duża część nauczycieli zajmuje się wyłącznie swoimi klasami i lekcjami oraz pilnuje tylko własnych obowiązków i spraw.

Warunkiem sprawnego działania pedagogicznego nauczycieli jest również partnerstwo edukacyjne w szkole. Obejmuje ono zarówno relacje trójpodmiotowe: nauczycieli, uczniów i ich rodziców, jak i aktywne współdziałanie ze społecznością lokalną.

Na zakończenie omawianych w tym rozdziale zagadnień Autorka zwraca uwagę na dylematy moralne nauczyciela w kontekście jego funkcjonowania w zmieniającym się społeczeństwie i w realiach otwartej, samorządnej i innowacyjnej szkoły. Wskazuje również na konieczność wprowadzenia zmian w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli.

Zgadzam się tutaj z Autorką, że zmiany społeczne, nowe wyzwania i zagrożenia życia człowieka w świecie ponowoczesnym powodują także zmiany w edukacji, w celach, treściach kształcenia i w organizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych. Zmiana kontekstu kulturowego i cywilizacyjnego, wysokie oczekiwania społeczne wobec jakości kształcenia, wzrost zadań zawodowych, konieczność ciągłego uczenia się, doksztalcania i doskonalenia swych umiejętności sprawiają, że nauczyciele stają przed koniecznością podejmowania nowych zadań, do których muszą być odpowiednio przygotowani.

Lektura książki nie należy do łatwych; mimo że napisana jest przystępnym językiem, bez zbędnej naukowej terminologii, raczej nie będzie czytaniem „do poduszki”. Wymaga ona od czytelnika pewnej znajomości współczesnych problemów pedagogicznych, szczególnie tych związanych z edukacją, szkołą i nauczycielem. Dlatego pozycję tę polecam w pierwszym rzędzie czytelnikom zawodowo zajmującym się edukacją i wychowaniem. Ponadto zachęcam do zapoznania się z tą interesującą publikacją wszystkich, którzy stają przed trudnymi problemami i wyzwaniami teraźniejszości i przyszłości, a szczególnie nauczycieli, wychowawców, studentów pedagogiki, pracowników nadzoru pedagogicznego, polityków

Recenzje/Reviews

oświatowych, rodziców i inne osoby zainteresowane problemami funkcjonowania edukacji i szkoły.

Krąg potencjalnych czytelników jest szeroki i można żywić nadzieję, że sporo wyniosą oni z lektury, oczywiście twórczo wykorzystanej, bowiem treści zawarte w omawianej publikacji skłaniają do własnych przemyśleń i konfrontacji z osobistymi doświadczeniami w pracy nauczycielskiej czy wychowawczej.

Adres do kontaktu:

e-mail: maldu@wp.pl

Tatiana Kłosińska
Uniwersytet Opolski, Instytut Studiów Edukacyjnych

Twórczość Ryszarda Więckowskiego

Recenzja książki:
Elżbieta Marek, *Koncepcje kształcenia dzieci i ich nauczycieli w twórczości Ryszarda Więckowskiego*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
Piotrków Trybunalski 2013.

Książka autorstwa Elżbiety Marek *Koncepcje kształcenia dzieci i ich nauczycieli w twórczości Ryszarda Więckowskiego* wpisuje się w nurt zainteresowań pedagogów oraz przedstawicieli innych nauk humanistycznych i społecznych. Twórczość Profesora Ryszarda Więckowskiego uznanego za ikonę polskiej pedagogiki, dekadę po jego śmierci, została szczegółowo opracowana i zanalizowana w omawianej monografii. Recenzowana pozycja jest niewątpliwie pozycją wyjątkową i oryginalną. Już we *Wstępie* Autorka wyjaśnia historię tworzenia zrębów polskiej pedagogiki przez wielu prekursorów, jednakże, jak zaznacza, dopiero R. Więckowski „opracował naukowe i metodyczne podstawy tej dyscypliny, co pozwoliło na upowszechnienie nazwy pedagogika wczesnoszkolna. Bez tej nowatorskiej wizji edukacji nie byłoby pewnie takiej subdyscypliny pedagogiki w obecnym naukowym kształcie” (s. 7). E. Marek przybliży sylwetkę i dorobek twórczy znakomitego pedagoga polskiego, poddając analizie jego dziesięć publikacji zwartych oraz prawie trzysta artykułów i rozpraw, które ukazały się w czasopiśmie i materiałach pokonferencyjnych. Z tego dorobku twórczego (m. in.: 18 publikacji autorskich, 17 współautorskich, 2 książki dla ucznia, 492 artykuły i rozprawy) korzysta do dziś wielu pedagogów, doradców, nauczycieli, a jego myśl jest wciąż żywa i aktualna.

W recenzowanej książce twórczy dorobek Profesora został omówiony na podstawie wyróżnionych przez Autorkę głównych czterech fazy tej twórczości. Są to: badania nad intensyfikacją pracy uczniów w klasach początkowych; reformowanie nauczania początkowego w latach siedemdziesiątych XX wieku; tworzenie podstaw teorii pedagogiki wczesnoszkolnej; reformowanie systemu edukacji na przełomie wieków. E. Marek podjęła udaną próbę odpowiedzi na następujące pytania:

– Jakie znaczenie mają badania Ryszarda Więckowskiego dla reformowania systemu nauczania początkowego w Polsce w II połowie XX wieku?

– Jaki wkład wnoszą do koncepcji kształcenia na I etapie edukacji szkolnej dzieci?

– Jaki jest jego udział w rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej jako nauki?

– Jakimi były jego koncepcje kształcenia i doskonalenia nauczycieli klas początkowych?

– Na ile projekty kształcenia uczniów klas początkowych i ich nauczycieli proponowane przez Ryszarda Więckowskiego są aktualne dziś?

Struktura publikacji obejmuje osiem rozdziałów zasadniczych:

I. Przemiany nauczania początkowego w II połowie XX wieku

II. Życie i działalność Profesora Ryszarda Więckowskiego

III. Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu wczesnoszkolnym

IV. Reformowanie wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego w latach siedemdziesiątych XX wieku

V. Reformowanie systemu oświaty w Polsce na przełomie XX i XXI wieku

VI. Wczesna edukacja dzieci i ich wielokierunkowa aktywność – implikacje dydaktyczne

VII. Zajęcia pozalekcyjne

VIII. Edukacja nauczycieli klas początkowych

Jak pisze Autorka opracowania, celem publikacji jest ukazanie przemian nauczania początkowego w II połowie XX wieku oraz omówienie życia i działalności R. Więckowskiego, co stanowi tło dalszych rozważań dotyczących jego twórczości. Prezentacja działalności i pedagogicznej koncepcji kształcenia osnuta została na kilku wyodrębnionych wiodących problemach badawczych: intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu wczesnoszkolnym (przypada ona na czas zatrudnienia Ryszarda Więckowskiego w Instytucie Pedagogiki w Warszawie [1960-1972]); reformowanie wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego (Profesor był wówczas organizatorem i kierownikiem Zakładu Podstaw Nauczania i Wychowania w Instytucie Programów Szkolnych [1972-1986] oraz

finalizował badania dotyczące skutecznej organizacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym); tworzenie podstaw teorii pedagogiki wczesnoszkolnej – wczesna edukacja dziecka i projektowanie pracy nauczyciela w klasach I – III (był zatrudniony wówczas w Instytucie Kształcenia Nauczycieli w Warszawie [1986-1990]). Jest to niezwykle ciekawy etap, zauważa Autorka, z uwagi na transformację ustrojową, zapoczątkowaną w 1989 roku, związaną ze zmianą doktryny edukacji z adaptacyjnej na krytyczno-kreatywną, sprzyjającą wyrażaniu wprost idei podmiotowości nauczania, której zwolennikiem przez całe swoje życie był R. Więckowski. W tym czasie na łamach „Życia Szkoły” były prezentowane teoretyczne podstawy pedagogiki wczesnoszkolnej. Ukazało się także wiele artykułów dotyczących poszczególnych kierunków edukacji, pracy wychowawczej i terapeutycznej nauczyciela, dydaktycznych środków pomiaru i oceny efektywności nauczania nauki domowej uczniów, zajęć pozalekcyjnych, kształcenia i doskonalenia nauczycieli klas początkowych. Etap reformowania systemu edukacji na przełomie wieków skutkuje wieloma nowymi ideami edukacyjnymi, lecz także wieloma kontrowersjami wokół reformowania systemu oświaty. W związku z wdrażaniem idei podmiotowości należało znaleźć odpowiedź na pytania: Jak wprowadzać w życie nowe idee edukacyjne? Jak poznawać dziecko i wspierać jego rozwój? Jak wdrażać doktrynę krytyczno-kreatywną w codzienne życie szkoły? Swoimi przemyśleniami w tym zakresie Profesor dzielił się z czytelnikami czasopism pedagogicznych i uczestnikami wielu konferencji. W tym czasie opublikowano *Pedagogikę wczesnoszkolną*, która stała się wiodącą lekturą dla nauczycieli.

Dla jasności odczytywania treści prezentowanej książki E. Marek precyzyjnie wyjaśnia pojęcia funkcjonujące w tekście – od nauczania początkowego, poprzez nauczanie wczesnoszkolne, kształcenie zintegrowane – do edukacji wczesnoszkolnej i pedagogiki wczesnoszkolnej.

W rozdziale I Autorka odwołuje się do historycznych źródeł ukazujących przemiany zachodzące w kwestii nauczania początkowego w polskim systemie oświaty, osadza teorię w kontekście przemian myśli pedagogicznej. Daje możliwość konfrontacji oraz interpretacji przytaczanych poglądów i zdarzeń.

Rozdział II zawiera charakterystykę życia i działalności Profesora Ryszarda Więckowskiego. E. Marek przytacza znamienne wypowiedzi Profesora: „Miałem szczęście, że w swojej biografii studenckiej, nauczycielskiej i naukowej zetknąłem się z uczonymi i ludźmi naprawdę Wielkimi tej Epoki. Słuchałem wykładów lub uczestniczyłem w seminariach Kazimierza Ajdukiewicza, Tadeusza Kotarbińskiego, Stanisława i Marii Ossowskich, Władysława Tatarkiewicza, Romana Ingardena, słuchałem

także wykładów z filozofii moralnej Karola Wojtyły, uczestniczyłem w seminariach Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego, a nawet poznałem i słuchałem wykładu Jana Piageta... Wiele w owym czasie jeszcze nie rozumiałem, ale wiedziałem jedno, że obcuje z Wielkością. Był to kontakt epizodyczny, a pozostawił trwałą ślad” (s. 42). „Ślad” ten to ogromny dorobek naukowy, działalność dydaktyczna i społeczno-organizacyjna, a także wdzięk pamięć osób, którym było dane obcować z Profesorem Ryszardem Więckowskim.

Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym stanowi treść rozdziału III. Autorka przybliży badania prowadzone przez R. Więckowskiego nad urzeczywistnieniem w praktyce szkolnej postulatów intensyfikacji, której zadaniem było sformułowanie koncepcji indywidualizacji w nauczaniu polegającej na organizowaniu działań edukacyjnych uwzględniających różnice indywidualne występujące pomiędzy poszczególnymi uczniami w klasie szkolnej. Założenie o braku jednej uniwersalnej metody nauczania i dążenie do uzyskania optymalnych rozwiązań pedagogicznych było konsekwentnie przywoływane w pracy badawczej R. Więckowskiego. Przejawiało się między innymi w takiej tematyce: zapobieganie opóźnieniom i niepowodzeniom szkolnym dzieci; nauczanie problemowe; różnicowanie pracy uczniów. Profesor opracował model badań nad intensyfikacją uczniów w procesie nauczania oraz projektował badania eksperymentalne i przekonywał o wartości nauczania problemowego. E. Marek podkreśla: „W publikacjach dotyczących nauczania problemowego R. Więckowski nie podawał nauczycielom gotowych recept na skuteczne nauczanie, lecz zmuszał ich do myślenia, eksperymentowania. W każdym niemal artykule podkreślał, że nauczanie oparte na zasadach dydaktyki tradycyjnej, w którym dominują metody podające, jest mało efektywne. Niezwykle cenne, dla rozwijania samodzielnego myślenia pedagogów, były inspirowane przez niego działania w zespołach samokształceniowych” (s. 69). Różnicowanie pracy uczniów, zdaniem R. Więckowskiego, jest jednym z podstawowych zagadnień w teorii wychowania i nauczania, warunkiem *sine qua non* drożności i demokratyczności oświaty, czemu wielokrotnie dał wyraz w swoich publikacjach.

Autorka, za Profesorem, podkreśla ważną funkcję, jaką w nauczaniu zróżnicowanym pełnią środki dydaktyczne, w tym zwłaszcza podręczniki, które powinny mieć charakter „wariantowy”. Badania nad intensyfikacją pracy uczniów miały ogromną wartość dla codziennej praktyki edukacyjnej, a ważnym aspektem badań Profesora było różnicowanie pracy uczniów, które jest podstawowym warunkiem drożności i demokratyczności systemu oświaty.

Problematyce reformowania wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego w latach siedemdziesiątych XX wieku poświęcona jest

IV część książki. Autorka zwraca uwagę na troskę wyrażoną w myśli R. Więckowskiego, który z niepokojem pisał, że „wiele cennych godzin nauki szkolnej w klasach niższych jest marnotrawstwem czasu, jest „wałkowaniem” ciągle tych samych treści znanych już dobrze dziecku z codziennych kontaktów społecznych w środowisku. Dziecko przychodzi do szkoły, aby dowiedzieć się rzeczy ciekawych o świecie, w którym żyje. Spotyka go natomiast rozczarowanie, ponieważ treści i metody pracy nie uwzględniają w dostatecznym stopniu tej «chęci poznania» cechującej uczniów klas niższych. Obowiązujący program i podręczniki szkolne nie wyszły temu naprzeciw. Jedynym wyjątkiem w tym zakresie może być tylko podręcznik «Świat wokół nas». Konsekwencje tego stanu rzeczy są poważne. Uważa się bowiem dość powszechnie na świecie, że nauczanie początkowe decyduje o dalszym powodzeniu szkolnym ucznia. Jeżeli więc na tym szczeblu szkolnym zainteresujemy uczniów treścią pracy w szkole, wówczas prawdopodobieństwo jest wyższe niż w przeciwnym wypadku. Ten słuszny pogląd nie znalazł odzwierciedlenia w toku obecnej reformy” (s. 85). Opinię tę podzielało wielu pedagogów przychylnych edukacji wczesnoszkolnej. Charakterystyczny język polemiki Profesora jednak nie zawsze zjednywał mu popleczników. R. Więckowski uważał, że jednym ze szczególnie ważkich założeń modernizacji kształcenia dzieci jest integracja programowo-organizacyjna wychowania przedszkolnego z nauczaniem początkowym, co bardzo dobitnie wyrażał w swoich publikacjach. Istotne założenia organizacyjne wychowania i nauczania w ramach reformy w koncepcji pedagogicznej Profesora zostały ujęte w postaci dekalogu:

1. Nauczanie początkowe będzie organicznie powiązane z wychowaniem przedszkolnym.
2. Zostanie opracowany jednolity program dydaktyczno-wychowawczy dla wszystkich 6-latków, którego podstawowym założeniem będzie kompensowanie i wyrównywanie braków rozwojowych dzieci, jak i stymulowanie rozwoju oraz wprowadzanie elementów nauczania (czytania, pisanie, pojęć mnogościowych).
3. W nauczaniu początkowym zostaną uwzględnione różnice indywidualne, jakie występują pomiędzy dziećmi i oprócz pracy jednolitej wystąpią formy pracy zróżnicowanej, dostosowanej do możliwości poszczególnych uczniów.
4. Obok integracji treści wystąpi integracja organizacyjna pracy dydaktyczno-wychowawczej polegająca na nauczaniu bez podziału na przedmioty. Budżet czasu powinien być zgodny z przyjętą strukturą planu nauczania.
5. Realizacja zadań opiekuńczo-wychowawczych wymaga, by w klasie I i II uczył jeden nauczyciel dobrze przygotowany merytorycznie i dydaktycznie,

w klasie III zaś realizację niektórych przedmiotów mogą przejąć nauczyciele specjaliści.

6. Istnieje konieczność uelastycznienia systemu klasowo-lekcyjnego i wprowadzenia systemu laboratoryjnego, w którym plan nauczania będzie określał ogólny budżet czasu na realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych poszczególnych przedmiotów.

7. Tradycyjna klasa szkolna powinna zamieniać się w laboratorium.

8. Z uwagi na prawidłowy rozwój dzieci należy zapewnić im wiele zajęć pozalekcyjnych, których celem będzie rozwijanie zainteresowań, wyrównywanie opóźnień w nauce, stymulowanie rozwoju fizycznego.

9. W nowym planie nauczania należy uwzględnić zajęcia świetlicowe i pozalekcyjne. Liczebność klas nie powinna przekraczać trzydziestu uczniów, optymalna liczba to 20-25.

10. Jednym z podstawowych czynników organizujących proces nauczania powinny być środki dydaktyczne.

Ważnym sygnałem dla działań reformatorskich była propagowana przez Profesora idea przedszkola, które stawałoby się miejscem właściwego przygotowania dziecka do edukacji szkolnej, oraz konstruowanie programów nauczania. Autorka książki omawia także liczne publikacje poświęcone temu zagadnieniu. Jeden z pierwszych artykułów R. Więckowskiego dotyczących programów szkolnych, stwierdza E. Marek, zatytułowany był *Język programu szkolnego*. Przedstawione w nim zostały problemy teoretyczne związane z konstruowaniem nowych programów nauczania początkowego oraz zagadnienia metajęzyka programu szkolnego i interpretacji haseł programowych. Potwierdzenie znalazła teza, iż skuteczność oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na dziecko jest uzależniona od co najmniej trzech podstawowych czynników – programu, warunków pracy uczniów i nauczycieli, w tym wyposażenia klas nauczania początkowego w środki dydaktyczne, oraz właściwego przygotowania nauczycieli do realizacji przyjętych założeń.

Ważkie są udzielane przez Profesora wskazówki dotyczące funkcjonowania tak zwanych klas dziecięcych, które, jak sądził, warto uwzględnić w obecnych czasach. Jest to bowiem dla polskiej edukacji wciąż aktualny i kontrowersyjny temat. Szczególna, pisze E. Marek, jest sugestia R. Więckowskiego, by „klasę dziecięcą (klasę 6-latków) uczynić przedmiotem badań, gdyż od tzw. startu szkolnego w dużej mierze zależy dalsze funkcjonowanie i powodzenie oraz niepowodzenie dziecka w dalszej edukacji” (s. 140).

Aktywne uczestnictwo R. Więckowskiego w procesie reformowania systemu oświaty w Polsce na przełomie XX i XXI wieku zostało omówione w rozdziale V. Proces reformowania polskiej oświaty został zapoczątkowany pod wpływem radykalnej zmiany ustroju społeczno-politycz-

nego, osiągając w kolejnych fazach transformacji ustrojowej i społecznej różne stadia rozwoju i wdrożeń. Profesor swoje poglądy prezentował na konferencjach oraz na łamach czasopism pedagogicznych, zwłaszcza „Życia Szkoły”, którego od roku 1984 był redaktorem naczelnym. Wiele tekstów, które ukazały się w tamtym czasie, dotyczyło genezy współczesnej edukacji wczesnoszkolnej, poznawania dziecka i wspierania jego rozwoju, tworzenia teoretycznych podstaw edukacji, kontrowersji wokół reformowania oświaty oraz nowych idei edukacyjnych (s. 143), a także wspierania procesu integracji wczesnoszkolnej i tworzenia teoretycznych podstaw pedagogiki wczesnoszkolnej. Problemy i kontrowersje wokół edukacji wczesnoszkolnej R. Więckowski określa jako dylematy stojące przed nauczycielami uprawiającymi praktycznie edukację wczesnoszkolną, między innymi: „Edukacja urabiania czy rozwijania dziecka?; Program zewnętrzny czy program wewnętrzny?; Doświadczenie dziecka czy nauczanie?; Jakie są funkcje i powinności współczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej?; Integracja czy korelacja w pracy pedagogicznej nauczyciela? Profesor szerzej ustosunkowuje się do tych problemów i stara się objaśniać te zjawiska” (s. 175). Poglądy te są stale aktualne. R. Więckowski podjął także próbę określenia istoty i podstawowych problemów edukacji alternatywnej, którą traktował jako formę opozycji wobec państwowego i sformalizowanego systemu szkolnego.

E. Marek przypomina głoszoną przez Profesora tezę: „W pedagogice i psychologii czy szerzej – humanistyce wszystko już powiedziano o edukacji człowieka. Współczesne koncepcje edukacyjne powtarzają niejednokrotnie to, co w nauce, w historii wychowania jest dobrze znane. Nowatorstwo, czy oryginalność współczesnych koncepcji edukacyjnych polega na odrębnej systematyzacji twierdzeń czy założeń już w nauce znanych. Może także polegać na innowacyjnej hierarchizacji idei czy koncepcji edukacyjnych urzeczywistnianych w przeszłości” (s. 185). W poszukiwaniu jak najbardziej optymalnych rozwiązań edukacyjnych R. Więckowski promował techniki C. Freineta, których popularność, wynikająca z oczekiwanej efektywności, nie słabnie do dzisiaj. Nieobca w rozważaniach pedagogicznych była dla Profesora problematyka edukacji emancypacyjnej. Rozwijanie potrzeby „bycia sobą” wśród uczniów to szczególnie ważna powinność edukacyjna każdego nauczyciela (s. 188). Kreując zmiany w edukacji, kierował się zasadą ciągłości, dlatego też często wracał do historycznych korzeni edukacji wczesnoszkolnej.

Rozdział VI traktuje o wielokierunkowej aktywności dzieci w wieku wczesnoszkolnym w kontekście szeroko rozumianej metodyki nauczania początkowego. Analiza dorobku twórczego Profesora wskazuje, iż więcej miejsca w Jego twórczości zajmują badania i studia nad językiem

dziecka oraz nauczaniem języka ojczystego. Wśród tekstów dotyczących pracy nauczycieli klas początkowych są też opracowania na temat edukacji środowiskowej, matematycznej, plastycznej, technicznej, a także metod, form i środków dydaktycznych, pomiaru i oceniania efektywności kształcenia uczniów. Na uwagę zasługuje także oryginalne podejście do nauki domowej dzieci w młodszym wieku szkolnym. Wiele miejsca poświęcił tematyce pracy wychowawczej i terapeutycznej oraz projektowaniu pracy nauczyciela w celu uzyskania jak najskuteczniejszych metod nauczania wczesnoszkolnego. Elżbieta Marek cytuje wypowiedź R. Więckowskiego interpretując ówczesne podstawy programowe: „Praca pedagogiczna w klasach początkowych ma decydujące znaczenie dla całej dalszej biografii edukacyjnej dziecka. To jest fakt powszechnie akceptowany we współczesnych naukach o wychowaniu. Edukacja wczesnoszkolna w Polsce ma ewidentne osiągnięcia teoretyczne i praktyczne. Ten wysoki poziom trzeba utrzymać i stopniowo osiągać coraz wyższe efekty rozwojowe dzieci. W tym kontekście istotna jest poprawna pedagogicznie interpretacja podstaw programowych. Idee zawarte w podstawach programowych nie mogą w toku praktycznej interpretacji prowadzić do obniżenia poziomu edukacyjnych osiągnięć dziecka, a wręcz przeciwnie – powinny stwarzać możliwość «spożytkowania» współczesnych koncepcji w interesie rozwijającego się dziecka” (s. 204).

R. Więckowski dokonał klasyfikacji metod wspierania aktywności edukacyjnej uczniów. Podzielił je na metody informacyjne: wyjaśnianie, narracja, opis oraz metody heurystyczne: metoda problemowa, dyskusja, dialog. Sądził, że najważniejszym źródłem informacji dla dziecka jest cała otaczająca go rzeczywistość. Nabywanie podstawy informacyjnej, aktywności twórczej pozwala dziecku na wychodzenie „poza dostarczone informacje”.

Sugestie dotyczące rozwijania wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie projektowania pracy pedagogicznej są, twierdzi Autorka, wciąż aktualne i nadal mogą być pomocne w projektowaniu zajęć.

Wiele badań prowadzonych przez R. Więckowskiego dotyczyło ważnej gałęzi kształcenia, jaką jest edukacja polonistyczna dziecka, gdyż „Język służy dziecku za narzędzie myślenia i stanowi podstawę kształtowania się jego pojęć, sądów i rozumowania. Język przekształca również w istotny sposób spostrzeżenia i wyobrażenia dziecka, do których bardzo wcześnie włącza się słowo, jako niezbędny składnik ukierunkowujący percepcję zmysłową” (s. 216). Autorka monografii wyłoniła i przeanalizowała wiele publikacji R. Więckowskiego poświęconych kształceniu polonistycznemu. Poruszał w nich między innymi problemy i trudności w nauce czytania w szkołach miejskich i wiejskich, ukazywał sposoby kontroli języka mó-

wionego i pisanego, projektował eksperymenty badające zasób językowy uczniów w klasach łączonych, poszukiwał nowych metod nauczania języka polskiego w klasach niższych. Wypowiadał się na temat wszystkich aspektów związanych z kształtowaniem i doskonaleniem języka dziecka w młodszy wiek szkolny, a propagowana i opisana metodyka nauczania początkowego znajduje do dziś zwolenników.

E. Marek prezentuje również dorobek twórcy R. Więckowskiego w zakresie edukacji środowiskowej, matematycznej, plastycznej i technicznej. Profesor zabierał głos, na przykład na temat funkcji wycieczek szkolnych czy kształtowania pojęć czasowych. Sądził, że nadrzędną wartość edukacji środowiskowej stanowi umiejętność obserwacji faktów i zjawisk społecznych oraz przyrodniczych, a także umiejętność formułowania trafnych wniosków.

R. Więckowski *Edukację wczesnoszkolną* rozumiał jako integralną całość. Przyjmował, że „treściowy układ przedmiotowy” jest tylko pewną konwencją, a kolejne obszary edukacji służą do rozwijania wielokierunkowej aktywności dzieci.

Zagadnienie nowych środków dydaktycznych również nie pozostawało Profesorowi obce. E. Marek pisze: „R. Więckowski uważał, że zanim naukowcy podejmą gruntowne badania, należy zaproponować nauczycielom, jak mogą oni wykorzystać telewizję w pracy dydaktyczno-wychowawczej” (s. 253). W swoich tekstach zwracał uwagę na rolę nowych środków dydaktycznych, wytykał błędy ówczesnych telewizyjnych programów szkolnych, ukazywał funkcje i rolę środków dydaktycznych w nauczaniu początkowym i organizowaniu uczenia się i nauczania.

Ważnym obszarem badań R. Więckowskiego był pomiar i ocenianie efektywności kształcenia uczniów oraz pracy pedagogicznej nauczyciela. E. Marek opisuje działania Profesora skoncentrowane na doskonaleniu procesu oceniania uczniów klas początkowych, w których wyniku przedstawił założenia wartościowania „wysiłku edukacyjnego dziecka”. R. Więckowski był zwolennikiem oceny opisowej, sądził bowiem, że „ocena opisowa przywraca szkole kilka podstawowych cech, jakie przez lata utraciła. Przede wszystkim kształtuje właściwe nastawienie do nauki, motywuje do pracy i budzi twórczą aktywność, sprzyja tworzeniu w klasie swobodnej atmosfery i partnerskich stosunków między uczniem a nauczycielem” (s. 258). Ciekawie rysuje się zagadnienie nauki domowej uczniów w twórczości Profesora, gdyż uważał, że: „Nauka domowa uczniów powinna być traktowana przez nich jako interesująca praca, pozwalająca na nabywanie nowych i interesujących treści poznawczych, sprawności, jednym słowem – na samosprawdzanie się przy samodzielnym pokonywaniu określonych trudności, dających im osobistą satysfakcję. Termin «odrabianie» powinien więc być wyeliminowany z oficjalnego

słownika prac pedagogicznych, zamiast niego można używać: «wykonywanie prac domowych», «nauka domowa»”(s. 266). R. Więckowski znakomicie łączył teorię z praktyką, co pozwalało na klarowne odczytywanie jego tekstów i podejmowanych działań.

W dalszej części książki, w rozdziale VII, Autorka daje ogólny zarys koncepcji zajęć pozalekcyjnych wynikających z szeroko rozumianej indywidualizacji. Uwzględniono tu gry i zabawy ogólnorozwojowe jako zajęcia rozwijające zainteresowania dzieci, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze oraz drużynę zuchową jako alternatywę zajęć pozalekcyjnych.

R. Więckowski sugerował, że gry i zabawy muszą być tak organizowane, by stymulowały wszechstronny rozwój dzieci – społeczno-moralny, intelektualny, emocjonalno-motywacyjny, zdrowotny. Podstawą organizowania zabaw dziecięcych w klasach początkowych powinny być ich potrzeby i zainteresowania, które określają zarówno treść zabaw, jak i ich rodzaj i charakter. E. Marek analizuje również prace R. Więckowskiego związane z miejscem i funkcją zajęć dydaktyczno-wyrównawczych w zmodernizowanej koncepcji nauczania początkowego. W toku dalszych działań na rzecz edukacji Profesor wyróżnił dwie podstawowe formy organizacyjne: pracę korekcyjno-kompensacyjną oraz pracę wyrównawczą (s. 277). W zakresie zajęć pozalekcyjnych uwzględnił także pracę w drużynie zuchowej, która to, w wyniku przeprowadzonego eksperymentu, okazała się niezwykle skuteczna w realizacji celów kształcenia i wychowania. E. Marek wyraża ubolewanie, iż we współczesnej szkole działania te nie odnajdują właściwego miejsca, choć mogłyby skutecznie wspomagać zwłaszcza proces wczesnej edukacji.

Proces kształcenia nauczycieli klas początkowych opisany jest w rozdziale VIII. Profesor, zawsze stając po stronie nauczycieli, wiele razy zabierał głos w sprawie ich kształcenia i dobitnie twierdził: „Problem kształcenia nauczycieli jest zasadniczą sprawą reformy szkolnej. (...) Dobry nauczyciel jest «mózgiem» i «duszą» szkoły. Odpowiedź na pytanie: Jakiego nauczyciela potrzebuje współczesna szkoła? jest wciąż aktualna, gdyż: powinien być on niejako pracownikiem naukowym poszukującym wciąż nowych metod pracy, dostosowanych do konkretnej jednostki. Pozwoli to przezwyciężyć rutynę, zubożenie, nudę, formalizm itp.”(s. 280). E. Marek konsekwentnie, na podstawie tekstów źródłowych, prezentuje dążenie Profesora do nadania rangi nauczaniu początkowemu i wyodrębnienia tej specjalności, przy priorytetowym kształceniu studentów, pod kątem merytorycznym. Najistotniejsze, są „adekwatne kompetencje i poglądy, które nie są obwarowane «fasadowością» kształcenia nauczycieli” (s. 299). R. Więckowski porusza problemy pracy zespołów samokształceniowych, zarzuca tej formie małą efektywność i proponuje wdrażanie nowych me-

to takiej pracy opartych na projektowaniu, empirycznym badaniu, eksperymentowaniu. Profesorowi, pisze E. Marek, bliska była wizja nauczyciela-badacza. Było w tej idei ukryte założenie o konieczności dokonywania postępu w systemach edukacyjnych za pośrednictwem wyemancypowanego nauczyciela, który będzie bezpośrednio wprowadzał zmiany w swoim środowisku lokalnym (klasie, szkole) i pośrednio partycypował w usprawnianiu całego systemu edukacyjnego (s. 313).

W zakończeniu monografii autorstwa E. Marek główny akcent położono na podkreślenie cennego dla edukacji wczesnoszkolnej dorobku R. Więckowskiego w aspekcie szeroko pojętej edukacji humanistycznej i jego wpływu na upowszechnienie i rozwój kształcenia wczesnoszkolnego. Autorka, konstatując, przypomina niezwykle trafne określenia stylów wykonywania zawodu nauczyciela: styl przetrwania, styl ofert i styl rozwojowy. Profesor podkreślał, że zmiana bez ciągłości jest rewolucją prowadzącą do regresu w rozwoju systemu edukacyjnego i nauki. Stojąc na straży „czystości pedagogiki”, nawoływał do czystości języka pedagogiki, rozumnych, skromnych reform oraz sensowności polskiego systemu edukacji narodowej (s. 320).

Książka oddaje hołd wielkiemu pedagogowi, zwolennikowi mądrej, skutecznej edukacji. Stanowi wartościowe opracowanie dla studentów pedagogiki, nauczycieli kształcenia wczesnoszkolnego i przedszkolnego, osób zainteresowanych kształtowaniem postaw twórczych dzieci oraz pedagogów i doradców metodycznych.

Irena Pulak

Akademia Ignatianum w Krakowie

Sprawozdanie z konferencji „Współczesna psychologia mediów. Człowiek – Technologia – Media” Kraków, 14-15 listopada 2013 r.

W dniach 14-15 listopada 2013 roku odbyła się w Krakowie druga już edycja Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Współczesna psychologia mediów. Człowiek – Technologia – Media”. Organizatorami konferencji były dwa ośrodki naukowe: Katedra Mediów i Badań Kulturowych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie oraz Katedra Socjologii Gospodarki i Komunikacji Społecznej Akademii Górniczo-Hutniczej.

W pierwszym dniu konferencji uczestnicy gościli na Wydziale Humanistycznym Akademii Górniczo-Hutniczej przy ul. Gramatyka 8a. W uroczystym otwarciu konferencji wzięli udział przedstawiciele władz uczelni. Tematyka konferencji miała charakter interdyscyplinarny, zgromadziła naukowców wielu specjalności, których zainteresowania badawcze ogniskowały się w kręgu oddziaływania nowych mediów cyfrowych, wpływu przekazów medialnych na dzieci, młodzież i dorosłych, obecności nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesach edukacyjnych oraz relacji zachodzących pomiędzy mediami a ich użytkownikami.

Konferencję rozpoczęła sesja plenarna w formie wideokonferencji. Wykład wprowadzający wygłosił prof. Antonio dos Reis, łączący się za pośrednictwem Internetu z uczestnikami konferencji z Portugalii. Wystąpienie

prof. Reisa pt. *Presence learning – distance learning* dotyczyło zmiany roli nauczyciela, jaka dokonuje się na skutek coraz powszechniejszej wirtualizacji procesów nauczania. Kolejnym prelegentem był prof. Ryszard Tadeusiewicz, który w swoim wykładzie *Człowiek w technologicznej pułapce nowoczesnych mediów* starał się zwrócić uwagę na różnorodny charakter relacji zachodzących między nowymi technologiami i człowiekiem w kontekście działań edukacyjnych.

Tematykę obrad i dyskusji toczących się podczas pierwszych sesji zdominowały referaty poświęcone wpływowi przekazów medialnych na rozwój dzieci, od okresu niemowlęcego po dorosłość. Ten nurt rozważań zainicjowała prof. dr hab. Jadwiga Cieszyńska-Rózek, reprezentująca Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, która przedstawiła *Wpływ wysokich technologii na rozwój poznawczy dzieci w wieku niemowlęcym i po-niemowlęcym*. Dr Iwona Sikorska z Uniwersytetu Jagiellońskiego wygłosiła referat nt. *Jak współczesne media wpływają na rozwój emocjonalny dzieci i młodzieży*, a dr Iwona Ulfik-Jaworska z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego przedstawiła temat: *Internetowe aktywności seksualne a style przywiązania w okresie wczesnej dorosłości*.

Sesję popołudniową poświęconą *Cyfrowej edukacji* rozpoczęła dr Anna Ślósarz z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie wystąpieniem pt. *Interpersonalne, grupowe i społeczne relacje w nauczaniu na odległość*. Prezentacje w tej sesji dotyczyły głównie różnych aspektów obecności nowych technologii w procesach informacyjnych i edukacyjnych.

Ostatnia, w pierwszym dniu obrad, sesja wprowadziła uczestników konferencji w świat wirtualny. Tematyka wystąpień dotyczyła doświadczeń w wirtualnej rzeczywistości, między innymi prof. dr hab. Michał Ostrowski z Uniwersytetu Jagiellońskiego (SideyMyoo) prezentował Akademię Awatarów działającą w Second Life.

W drugim dniu obrady odbywały się przy ul. Podchorążych 2, w budynku głównym Uniwersytetu Pedagogicznego. W ramach sesji *Stare media w nowych mediach – nowe media w starych mediach* uczestnicy konferencji mogli się zapoznać z referatami dotyczącymi roli i znaczenia typografii, materiałów drukowanych i książki. Prof. dr hab. Alicja Baluch w wystąpieniu *Książka w życiu pomaga. Wskazówki biblioterapeutyczne w utworach dla dzieci* wskazywała na znaczenie literatury dziecięcej w procesie wychowania młodego pokolenia. Z kolei dr Wanda Matras-Mastalerz, reprezentująca również Uniwersytet Pedagogiczny, w ciekawej prezentacji *Włącz książkę w świat mediów* zademonstrowała przykłady różnorodnych form współczesnej książki.

Po krótkiej przerwie rozpoczęła się ostatnia sesja konferencji poświęcona przede wszystkim przekazom obrazowym, roli kina i kampaniom

medialnym. Reprezentanci Uniwersytetu Pedagogicznego mówili o roli i oddziaływaniu nowych mediów oraz analizowali treści przekazów medialnych. Między innymi prof. dr hab. Bogusław Skowronek mówił o *Kognitywno-kulturowych aspektach odbioru i użytkowania dzieła filmowego*, a dr Magdalena Stoch prezentowała *Kampanie medialne w obronie praw zwierząt*.

W imieniu Komitetu Organizacyjnego konferencję podsumowała prof. dr hab. Agnieszka Ogonowska z Uniwersytetu Pedagogicznego, jednocześnie zapowiadając publikację zaprezentowanych referatów.

Tatiana Konderak
Szkoła Języków Obcych „TINA” w Krakowie

Kontekstualizacja treści piosenki w grach i zabawach językowych na przykładzie języka francuskiego

Proponuję zabawy ruchowych do treści piosenek.
Do tekstu piosenki dzieciom proponuje się odpowiedni ruch w celu
lepszego zapamiętania i rozumienia słów:

Rock n'roll des gallinacés¹

Dans la basse-cour il y a
Des poules, des dindons, des oies,
Il y a même des canards
Qui barbotent dans la mare.

Ref: Et ça fait cot! cot! cot! codec!
Le rock'n roll des gallinacés.

Dans la basse-cour il y a
Des pigeons, des canetons,
Il y a même des dindons
Qui se cachent dans les buissons.

¹ Piosenka pochodzi z książeczki *Comptines à chanter*. Volume 2, MILAN jeunesse, 2002.

LES GESTES

des **poules** – ręce na biodrach, ramiona tworzą machające skrzydełka
des **dindons** – głowa wyciągnięta wysoko w górę i chodzimy na palcach jak dumne indyki
des **oies** – ręce szeroko rozpostarte tworzą wielkie skrzydła
des **canards** – z całej dłoni robimy duży, kaczki dziób
des **pigeons** – z palców kciuka i wskazującego robimy mały dzióbek
des **canetons** – chodzimy, kołysząc się z nogi na nogę jak małe kaczuśki

DANS LA BASSE COUR

Do kurników

Przygotowujemy: paski bibuły

Tradycyjna zabawa przedszkolna zwana: „wiewiórki do dziupli”. Sala zamienia się w podwórkę, a nauczyciel rozdaje dzieciom związane wstążki z bibuły, z których robią domki – kurniki. Śpiewamy piosenkę i chodzimy po podwórku, gdy muzyka się zatrzyma, dzieci, wołając: *Dans la basse cour*, wskakują do przygotowanych domków.

Można wprowadzić element rywalizacji, ujmując za każdym razem jeden domek, a dziecko, które nie znajdzie sobie domku – siada z boku.

Gdzie go znajdziesz?

Przygotowujemy: obrazki, rysunki, zdjęcia z różnymi zwierzętami

Nauczyciel pokazuje dzieciom obrazki, rysunki lub zdjęcia ze zwierzętami domowymi, leśnymi i dzikimi. Gdy pojawiają się te, które można spotkać na podwórku, wtedy dzieci wołają: *Dans la basse-cour*.

DANS LA BASSE-COUR IL Y A

Skarb na podwórku

Przygotowujemy: drobne monety jako „skarby”

Wydzielamy na środku sali miejsce będące naszym podwórkiem, na którym znaleźliśmy skarb – stare monety! Może to być dywan, kocyk lub wydzielone sznurkiem miejsce. Rozsypujemy na nim przygotowane monety. Wszyscy stoją krok od naszego podwórka ze skarbami. Po skarby trzeba iść pojedynczo, więc nauczyciel mówi, kto może tam pójść i zabrać jedną monetę, zanim wszyscy powtórzą zdanie z jego imieniem, na przykład: N: *Dans la basse-cour il y a Zosia*. Dzieci: *Dans la basse-cour il y a Zosia...*, a Zosia w tym czasie musi szybko wziąć jeden pieniążek z „podwórka” i wrócić na swoje miejsce. Gdy nauczyciel wymieni już wszystkie dzieci, w drugiej kolejce uczniowie sami wybierają kolejno kolegów i koleżanki, którzy mają wziąć skarb.

Kogo słyszysz na podwórku?

Przygotowujemy: magnetofon i płytę z nagraniem naszej piosenki

Środek sali zamienia się w podwórko. Wybieramy ochotnika, który staje tyłem do grupy i podwórka. Gdy jest odwrócony, troje wybranych i wskazanych przez nauczyciela dzieci wchodzi na środek sali, tańcząc i śpiewając piosenkę przy cichym akompaniamencie magnetofonu. Gdy muzyka ucichnie, zatrzymują się, a dziecko stojące tyłem stara się rozpoznać i odgadnąć, kto jest na podwórku, mówiąc: *Dans la basse-cour il y a X, Y, et Z*. Za każde dobrze odgadnięte dziecko otrzymuje punkt.

Przygotowujemy: kawałek styropianu, papier kolorowy, taśmę klejącą, patyczki do szaszłyków przecięte na pół, małe rysunki drobiu z piosenki do kolorowania (komplet dla każdego dziecka)

Nauczyciel przygotowuje kawałek styropianu owiniętego zieloną bibułą, do którego po zewnętrznej stronie przykleja papierowy płatek i... zagroda gotowa.

Każdy może ją wziąć do ręki i obejrzeć z bliska, mówiąc: *la basse-cour*. Teraz przygotujemy ptaki: nauczyciel rozdaje na przykład rysunki kurek. Kogo nauczyciel dotknie, ten musi powiedzieć, jakie ptaszki kolorujemy, czyli na przykład: *des poules*. Gdy kurki są gotowe, każdy przykleja swojego ptaszka do patyczka, po czym wbija do styropianowej zagrody, mówiąc: *Dans la basse-cour il y a des poules*. I tak z całym drobiem z piosenki.

DES GALLINACÉS:

des poules, des dindons, des oies, des canards, des pigeons, des canetons

Wykrywacz drobiu

Przygotowujemy: obrazki, rysunki lub zdjęcia różnych zwierząt (z przewagą drobiu)

Każde dziecko wybiera sobie jeden lub dwa obrazki, których nie pokazuje innym. Po kolei każdy odwraca jeden obrazek tak, by cała grupa widziała, co się na nim znajduje. Za każdym razem, gdy widzimy zwierzątko należące do drobiu, to wołamy *des gallinacés!*, a jeśli to coś innego – klaszczemy.

Odgłosy z podwórka

Dzieci siedzą w kole, nauczyciel podaje odgłosy charakterystyczne dla każdego z ptaków, np.: *ko ko* dla kurki/ *gul gul* dla indyka/ *gę gę* dla gęsi/ *kwa kwa* dla kaczki/ *gru gru* dla gołębia, następnie każde dziecko po

Nauczanie języków obcych dzieci Teaching Foreign Language to Children

kolei wydaje jeden z ustalonych dźwięków, a reszta ma określić, do jakich ptaków domowych on należy, na przykład *des oies / des dindons* etc.

Kto teraz kucnie?

Przygotowujemy: małe obrazki z drobiem z piosenki, klamerki do przymocowania obrazków

Dzieci wybierają sobie jeden obrazek spośród wszystkich, które przedstawiają drób, a nauczyciel przypina go dziecku do bluzeczki. Następnie nauczyciel puszcza cicho muzykę, podając nazwę jednego z ptaków, na przykład *des pigeons*. Wtedy wszystkie gołąbki muszą kucnąć, reszta może biegać dalej, a każdy ptak zostaje przynajmniej raz wywołany. Potem zabawę prowadzi ochotnik.

Salatka owocowa

Przygotowujemy: po 2-3 rysunki ptaków z każdego rodzaju, spinacze lub klamerki do przymocowania obrazków, krzeselka

Salatka może być kontynuacją poprzedniej zabawy. Ustawiamy w kole tyle krzesełek, ile jest dzieci. Jeżeli dzieci jest mało, wybieramy 3 z 6 rodzajów drobiu i przypinamy ich rysunki dzieciom (lub mają już je przypięte z poprzedniej zabawy). Z każdego gatunku musimy mieć co najmniej 2 zwierzątka (2 osoby). Nauczyciel też się bawi! Poza nauczycielem wszyscy siadają na krzeselkach. Na hasło na przykład *des poules!* wszystkie kurki muszą wstać i zmieniając miejsce, szybko usiąść na innym krzeselku. Nauczyciel również siada. Dziecko, które nie zdążyło znaleźć wolnego miejsca, podaje następną nazwę. Na hasło: *des gallinacés!* wszyscy zmieniają swoje miejsca!

IL Y A MEME

Co już było?

Przygotowujemy: rysunki rzeczy z poznanych wcześniej utworów

Siedzimy w kole, nauczyciel rozkłada rysunki rzeczowników (lub fraz je zawierających) ilustracjami do dołu. Każde dziecko po kolei odsłania jeden obrazek i mówi na przykład *Il y a même une souris brune / un cercle / une drôle de tête / le vélo* etc.

Następnie nauczyciel umawia się z dziećmi, że dywan (lub wielki okrąg z bibuły) to jego domek, w którym jest wiele różnych rzeczy: *Il y a même 3 poules* (mówi N., wkładając do domku rysunek 3 kurek), *Il y a même messieurs les dinosaures* (mówi, wkładając rysunek dinozaurów), *Il y a même*

Kasia! mówi, zapraszając gestem do swojego domku Kasię. Teraz Kasia zaprasza kogoś, mówiąc do koleżanki/kolegi: *Il y a meme* + imię, aż wszyscy znajdą się w domku.

Czy się zmieszczą?

Przygotowujemy: rozciągliwą gumę do skakania, ale dość krótką, by było atrakcyjnie i śmiesznie

Nauczyciel kładzie na sali związaną gumę do skakania, która... Abracadabra! zamienia się w ciasne podwórko! Nauczyciel mówi: *Dans la basse-cour il y a Y et X* i podaje imiona dwojga dzieci, które muszą wejść do gumy, czyli na podwórko. Następnie wybiera trzecie dziecko i mówi *il y a meme...* Z..., wtedy to dziecko dołącza do dwóch pierwszych. Teraz z kolei ostatnie dziecko musi powiedzieć *il y a meme...* i dodać czyjeś imię. Sytuacja się powtarza aż do momentu, gdy wszystkie dzieci będą w środku, czyli na „podwórku”.

DANS LA BASSE-COUR, DANS LA MARE, DANS LES BUISSONS

Do kałuży czy w zarośla?

Przygotowujemy: niebieską, zieloną i ewentualnie brązową bibułę, stare gazety

Z niebieskiej bibuły tworzymy kałużę. Nauczyciel, próbując trafić, wrzuca do niej z pewnej odległości 2-3 kulki zrobione ze zmiętej gazety, mówiąc *Dans la mare!* Z zielonej bibuły układamy zarośla. I znów nauczyciel wrzuca kolejno z pewnej odległości 2-3 papierowe kulki, za każdym razem mówiąc *Dans les buissons!* Teraz kolej na dzieci.

Nauczyciel rozdaje dzieciom po kilka stron starych gazet. Dzieci robią z nich kulki i (z pewnej odległości) rzucają je do „kałuży” lub w „zarośla”, mówiąc odpowiednią frazę. Na kolejnych zajęciach można jeszcze dodać podwórko z brązowej bibuły.

LA MARE / LES BUISSONS / LE RENARD / LE ROCK'N ROLL DES GALLINACÉ

W drodze na podwórko – drama

Dzieci maszerują dookoła sali, ale zanim dojdą na podwórko, muszą ominąć pewne przeszkody. Gdy nauczyciel powie *la mare!*, dzieci muszą przebiec kawałek, wysoko podnosząc kolana, by nie zmoczyć się zbyt; gdy powie *les buissons!*, dzieci muszą odgarniać rękami niewidoczne gałęzie, żeby ich nie podrapały, gdy zaś powie *le renard* – dzieci muszą znieruchomieć. Natomiast gdy usłyszą hasło: *Le rock'n roll des gallinacés* – wszyscy tańczą rock'n rolla!

Nauczanie języków obcych dzieci Teaching Foreign Language to Children

VOUS ETES DES POULLES, DES DINDONS... ETC.
QUI BARBOTENT DANS LA MARE / QUI SE CACHENT
DANS LES BUISSONS

Hipnotyzer

Przygotowujemy: jakiś atrybut hipnotyzera

Nauczyciel stoi na środku i wydaje polecenia teatralnym głosem, na przykład:

Vous êtes des canards! – dzieci wykonują ustalony wcześniej gest kaczki

Vous êtes des canards qui barbotent dans la mare! – gest ustalony do kaczek cały czas towarzyszy innym wykonywanym czynnościom

Vous êtes des canards qui se cachent dans les buissons!

Vous êtes des dindons! etc.

ET ÇA FAIT COT! COT! COT! CODEC! LE ROCK'N ROLL
DES GALLINACES.

Magiczne organki

Dzieci stają w dwóch rzędach naprzeciwko siebie. Jeden rząd wydaje z siebie tylko dźwięk cot! Drugi tylko dźwięk codec! Nauczyciel staje między nimi i dziecko, którego dotknie, musi wydać z siebie odpowiedni dźwięk. Nauczyciel dotyka dzieci z dwóch rzędów na przemian i w ten sposób „gra na nich” jak na organkach.

Konkurs tańca ze śpiewaniem

Dzieci dobierają się w pary, a każda para otrzymuje podwójną stronę z gazety (jak największą). Gdy nauczyciel włącza muzykę, dzieci tańczą na niej, śpiewając piosenkę. Nie wolno stanąć za gazetą ani jej podrzeć. Po pierwszej zwrotce składamy gazetę na pół, tańczymy i śpiewamy dalej. Wygrywa ta para, która zatańczy na najmniejszym kawałeczku gazety. Po każdej zwrotce zatrzymujemy na chwilę nagranie, by dać dzieciom trochę czasu na złożenie gazety.

Tatiana Konderak
Szkoła Języków Obcych „TINA” w Krakowie

Rock n’roll des gallinacés, czyli scenariusz zajęć z języka francuskiego dla przedszkolaków

Rock n’roll des gallinacés¹

Dans la basse-cour il y a
Des poules, des dindons, des oies,
Il y a meme des canards
Qui barbotent dans la mare.

Ref: Et ça fait cot! cot! cot! codec!
Le rock’n roll des gallinacés.

Dans la basse-cour il y a
Des pigeons, des canetons,
Il y a même des dindons
Qui se cachent dans les buissons.

- I. Temat: Rock n’roll des gallinacés
- II. Cele

A. Ogólne:

- osłuchanie uczniów z językiem francuskim;
- kształtowanie umiejętności aktywnego słuchania;
- rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu;

¹ Piosenka pochodzi z książeczki *Comptines a chanter*. Volume 2, MILAN jeunesse, 2002.

Nauczanie języków obcych dzieci Teaching Foreign Language to Children

- wdrażanie nowych słów w wypowiedź ustną;
- wyrabianie spostrzegawczości i umiejętności kojarzenia;
- utrwalenie poznanego słownictwa.

B. Szczegółowe:

Uczeń:

- rozumie proste wypowiedzi nauczyciela, reaguje w sposób pokazujący zrozumienie poleceń;
- rozpoznaje i nazywa zwierzęta na podstawie zdjęć, ilustracji i rysunków;
- samodzielnie i ze zrozumieniem śpiewa piosenkę *Rock n'roll des gallinacés*;
- używa nowo poznane słowa w grach i zabawach językowych;
- doskonali umiejętność słuchania ze zrozumieniem.

I. Metody pracy:

- bezpośrednie i percepcyjne (prezentacja materiału),
- TPR metoda reagowania całym ciałem,
- audiolingwalne,
- komunikacyjne i aktywizujące,
- wykorzystanie elementów teatru i dramy (inscenizacja piosenki),
- gry i zabawy językowe.

II. Formy pracy: praca zespołowa, w grupach i parach oraz indywidualna

III. Pomoce i środki dydaktyczne:

- duże kartonowe pudło
- pluszowe zabawki przedstawiające ptaki domowe występujące w piosence
- kolorowa ilustracja piosenki
- płyta CD z jej nagraniem, magnetofon
- podwójny zestaw rysunków ilustrujących treść piosenki (jak do gry w memo)
- czarodziejski woreczek, paski kolorowej bibuły
- duża, plastikowa kostka do gry
- karty z liczbami od 1 do 6

IV. Przebieg zajęć

Część I, wprowadzająca:

Na zajęcia nauczyciel przynosi duże, zamknięte, kartonowe pudło z wielkim napisem LA BASSE-COUR. Tłumaczy dzieciom, że oznacza to po francusku podwórko, ale nie takie przed szkołą czy przed przedszkolem,

lecz na wsi, gdzie wszystkie zwierzątka domowe chodzą sobie swobodnie. Zachęca dzieci do wymienienia wszystkich znanych im zwierząt domowych żyjących na wsi.

Ale co jest w pudle? Wewnątrz znajdują się pluszowe zwierzątka, które występują w nowej, francuskiej piosence. Nauczyciel wyciąga jednego pluszaka i podaje jego francuską nazwę. Następnie dzieci podają go sobie w kółeczko, witając się z nim na przykład: *Bonjour dindon!* Raz w jedną, a raz w drugą stronę i tak ze wszystkimi pluszowymi zabawkami, aż pudło będzie puste.

Nauczyciel pokazuje dzieciom ilustrację nowej piosenki (zał. 1), pyta je, jak myślą, o czym ona jest, po czym opowiada ją dzieciom po polsku. Następnie puszcza dwukrotnie nagranie piosenki.

Wspólnie wymyślamy gesty do poszczególnych fraz piosenki. Każde dziecko ma możliwość wymyślić i zaproponować nawet kilka gestów.

Załącznik 1. Ilustracja piosenki



Następnie wspólnie wybieramy ze wszystkich propozycji ten, który wszystkim najbardziej się podoba.

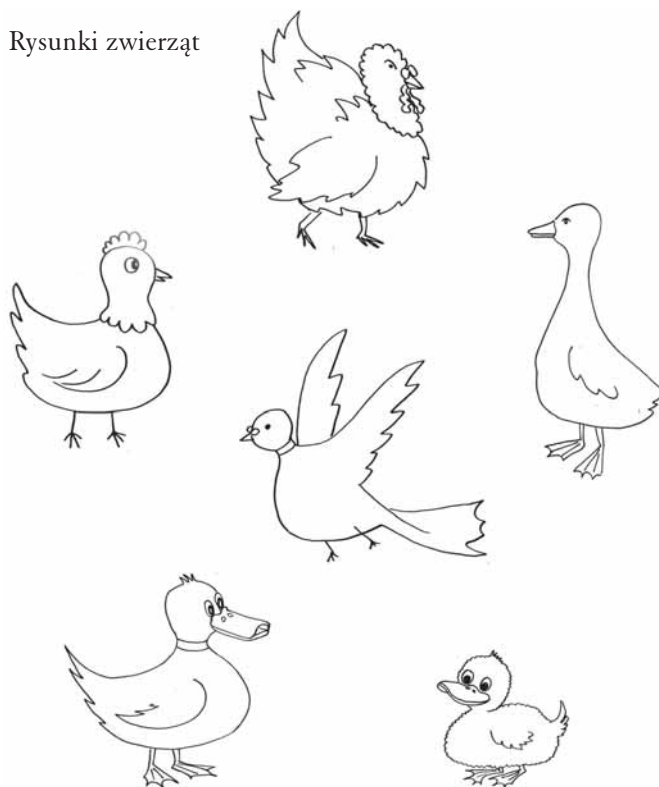
Wszyscy razem, słuchając nagrania, pokazujemy wymyślone do naszej piosenki gesty.

Część II, utrwalająca materiał:

Kogo brakuje? Jedno dziecko wychodzi, a my wybieramy jedną osobę, która będzie schowana na podwórku (LA BASSE-COUR), czyli... w kartonowym pudle! Po powrocie do sali dziecko ma odgadnąć, kogo brakuje, czyli kto jest schowany, mówiąc: *Dans la basse-cour, il y a...* na przykład: Mateusz! Następnie zmiana ról.

Co jest w zagrodzie? Do zabawy potrzebujemy bibułę oraz kolorowe obrazki, zdjęcia lub pokolorowane rysunki zwierzątek z piosenki (zał. 2). Musimy ich przygotować tyle, aby wystarczyło ich po kilka dla każdego dziecka. Każde z nich otrzymuje również pasek bibuły i tworzy z niego gdzieś w sali własne podwórko. Następnie wkłada do niego wybrane przez siebie zwierzątka. Gdy wszyscy już mają gotowe podwórka, odwiedzamy kolegów i koleżanki, czyli przechodzimy od zagrody do zagrody i każdy prezentuje, co się w niej znajduje, używając frazy: *Dans la basse-cour il y a...*

Załącznik 2. Rysunki zwierząt



Kogo widzisz na podwórku? Wybieramy jednego ochotnika, który staje tyłem do grupy. Gdy jest odwrócony, kilkoro wybranych przez nauczyciela dzieci wychodzi na środek sali, który jest podwórkiem. Dzieci tańczą i śpiewają refren. Gdy muzyka ucichnie, wówczas dziecko stojące tyłem odwraca się i mówi, kogo widzi na podwórku: *Dans la basse-cour il y a...* i imiona dzieci. Następnie zmiana.

Część III, podsumowująca:

Rozkładamy na dywanie karty z liczbami od 1 do 6, a z woreczka wyciągamy kolejno rysunki sześciu poznanych w piosence ptaków domowych. Po nazwaniu ich kładziemy je pod liczbami. Teraz kolejno rzucaamy kostką. Jaka liczba oczek wypadnie, z takim numerem zwierzątko trzeba nazwać. Można uatrakcyjnić zabawę i grać na punkty (np. ziarenka grochu). Za każdą dobrą odpowiedź dziecko otrzymuje punkt.

Nauczyciel rozdaje dzieciom karty memo do nowej piosenki (zał. 3). Następnie mówi treść piosenki, a zadaniem dzieci jest ułożyć rysunki w odpowiedniej kolejności. Gdy piosenka jest już ułożona, nagle zrywa się wielki wiatr i znów wszystkie rysunki są wymieszane! Dzieci ponownie wybierają rysunki, ale inne, niż poprzednio, i znów słuchając nauczyciela, który mówi słowa piosenki, układają z rysunków jej treść.

Załącznik 3. Karty memo



Nauczanie języków obcych dzieci Teaching Foreign Language to Children

Na zakończenie zajęć tworzymy dużą zagrodę, na przykład z pudełka na buty, do którego wkładamy kolejno wszystkie zwierzątka, za każdym razem mówiąc: *Dans la basse-cour il y a...*

Na pożegnanie, słuchając nagrania, wszyscy śpiewamy piosenkę i pokazujemy ustalone do niej gesty.

Więcej propozycji gier i zabaw językowych do tej piosenki można znaleźć w zamieszczonym powyżej artykule tej samej autorki pt.: *Kontekstualizacja treści piosenki w grach i zabawach językowych na przykładzie języka francuskiego*.

Bożena Łucka,
Ewa Marchut,
Małgorzata Wiercioch
Przedszkole nr 6 im. H. Jordana w Krakowie

Integracja środowiska rodzinnego i przedszkolnego celem Koła Regionalnego „Żółta Cizemka”

W przeszłości dom rodzinny stanowił ostoję, w której młode pokolenie, wzrastając, poznawało rodzimą historię, kulturę i zwyczaje. Były to rodziny wielopokoleniowe, w których kobiety często nie pracowały i zajmowały się domem i wychowaniem dzieci. Dziecko wzrastało w poczuciu bezpieczeństwa, wzajemnej miłości i szacunku dla drugiego człowieka. Dzisiaj rodzice pracują zawodowo, dziadkowie bardzo często mieszkają osobno, czasem bardzo daleko i też muszą wypełniać obowiązki zawodowe. Przyjmowane są przeróżne zwyczaje, z różnych kultur i krajów. Zapomniane są zaś te, które stanowią trzon naszej polskości. Dlatego od najmłodszych lat powinniśmy przybliżać dziecku region, w którym żyje. Należy szukać wartościowych rozwiązań, aby dzieci systematycznie mogły więcej dowiadywać się o swoim miejscu urodzenia, zamieszkania, lepiej je poznawać i doświadczać w różnych sferach. Jako nauczycielki postanowiłyśmy wspomóc rodziców naszego Przedszkola nr 6 im. Henryka Jordana, proponując wspólne spędzenie czasu.

Doświadczenie w pracy z dziećmi dało poznać nam wartość wycieczek jako możliwość bezpośredniego poznawania i przeżywania, co ma ogromny wpływ na harmonijny rozwój dziecka. Dlatego został opracowany taki program, który proponuje dzieciom i ich rodzicom wspólne

spędzanie czasu, jednocześnie przybliżając i zapoznając z legendami, podaniami i elementami historii Krakowa oraz najbliższych okolic. Mamy nadzieję na wzmocnienie więzi rodzinnych oraz integrację środowiska poprzez kultywowanie zwyczajów, a tym samym więź z regionem i pogłębienie poczucia wartości dziecka jako krakowianina i Polaka.

Ponadto program uzupełniony jest propozycjami działań z zakresu edukacji regionalnej przeznaczonymi dla dzieci 3- i 4-letnich i współgra z projektem „Z legendą przez Polskę” skierowanym głównie do dzieci starszych.

Czas realizacji zadań objętych programem został przewidziany na okres roku szkolnego 2013/2014 z możliwością kontynuacji w latach następnych. Spotkania odbywają się raz w miesiącu, najczęściej w soboty, kiedy rodzice dysponują większą ilością wolnego czasu.

Program naszego koła zgodny jest z Podstawą Programową Wychowania Przedszkolnego, a szczególnie z obszarami, które mają za zadanie kształtowanie umiejętności społecznych, wspieranie rozwoju mowy, wspomaganie rozwijania czynności intelektualnych, wychowania przez sztukę oraz wzmocniania więzi rodzinnych, przynależności do regionu i kraju.

Wszystkich uczestników spotkań obowiązują określone zasady i wspólnie ustalony regulamin:

- sugestywne zapraszanie do udziału, bez stwarzania sytuacji przymusu,
- podkreślanie wartości płynących z nawiązania kontaktów z innymi uczestnikami,
- stwarzanie szansy przeżycia czegoś nowego w grupie,
- unikanie i eliminowanie rywalizacji na rzecz współpracy,
- wyzwalanie zachowań sprzyjających włączeniu się wszystkich do aktywnego udziału.

Nadrzędnymi celami „Żółtej Cizemki” jest poznawanie własnego regionu i aktywne włączanie rodziców w realizację przedsięwzięć podejmowanych w przedszkolu.

Dzięki wspólnym spacerom dzieci kształtują umiejętności społeczne, zapoznają się z podstawowymi wiadomościami z zakresu kultywowania tradycji i zwyczajów swojego regionu. Wspomaga to ich wszechstronny i harmonijny rozwój oraz zachęca do aktywnego i zdrowego stylu życia.

We wrześniu Koło rozpoczęło realizację swojego programu od spotkania organizacyjnego, na którym zapoznano z celami, formami i tematyką spotkań. Wspólnie ustalono zasady i regulamin wycieczek i spacerów.

Drugie spotkanie rozpoczęło się od spaceru w Rezerwacie Przyrody Nieożywionej nieopodal pomnika Ofiar Faszyzmu. Następnie udano się w kierunku kopca Kraka, zapoznając się z osobliwościami rezerwatu oraz rysem historycznym Obozu Koncentracyjnego Płaszów i kamieniołomu Liban. Po dotarciu na kopiec Kraka dzieci wysłuchały legendy

związanej z historią jego powstania. Oglądano panoramę miasta z użyciem lornetek, natomiast dorośli mieli możliwość sprawdzenia swoich wiadomości związanych z topografią miasta. Po wspólnym posiłku i relaksie uczestnicy wycieczki kontynuowali spacer do kościółka św. Benedykta i dawnej fortyfikacji Krakowa. To wspólne wędrowanie zakończono nieopodal starego cmentarza Podgórskiego.

W listopadzie zwiedzaliśmy Stary Kazimierz. Po kościele Bożego Ciała oprowadzał nas zakonnik, który przedstawił historię powstania kościoła – jednego z najstarszych w Krakowie. Następnie spacerowaliśmy uliczkami dawnej dzielnicy żydowskiej, poznając elementy architektury na przykładzie placu Nowego, Synagogi Starej oraz Temper. Spotkanie zakończono wspólną degustacją potraw żydowskich w restauracji izraelskiej „Hama”.

Kultywując tradycje naszego regionu, w grudniu wybraliśmy się do Muzeum Etnograficznego. Zwiedzając sale muzeum, wspólnie z dziećmi uczestniczyliśmy w zabawie polegającej na odszukiwaniu symboli bożonarodzeniowych związanych z dekoracją dawnych chat. Po rozwiązaniu wszystkich zadań braliśmy udział w warsztatach plastycznych. Dzieci wraz z rodzicami wykonywały elementy dekoracyjne, które dawniej wieszano na podłazniczkach (gałązka choinki zawieszona pod sufitem). Następnie udaliśmy się na zwiedzanie targów bożonarodzeniowych na Rynku Głównym, gdzie konsumowaliśmy specjały dawnej kuchni krakowskiej.

W nawiązaniu do tradycji w styczniu zorganizowany był wieczór kolęd. Przy choince i blasku świec śpiewaliśmy kolędy i pastorałki. Towarzyszył nam dźwięk akordeonu, na którym grał jeden z rodziców, oraz tradycyjne karnawałowe wypieki. Następnego dnia kontynuacją wspólnego kolędowania było zwiedzanie pokonkursowej wystawy szopek krakowskich w Muzeum Historycznym Miasta Krakowa oraz ruchomych szopek w kilku krakowskich kościołach.

Planowane są kolejne spotkania, które urozmaicą propozycje wspólnego spędzania wolnego czasu. Pozwolą nie tylko dzieciom, ale i dorosłym na wzbogacenie swojej wiedzy, zdobycie nowych doświadczeń i przyjaźni. Dziecko najchętniej poznaje to, co je zaciekawia, to, co jest najbliższe, czego może dotknąć i doświadczyć, stąd czerpie doznania estetyczne i wiedzę o otoczeniu. Pierwsze doznania, przeżycia i doświadczenia są bardzo trwałe i często wywierają wpływ na całe życie. Najbardziej nas cieszy coraz większe zainteresowanie rodziców i dzieci taką formą spędzania wolnego czasu, razem z sobą, ale także z dala od komputera i telewizora. Mamy już stałych uczestników i zwolenników naszych spacerów. Pragniemy, aby nasze działania wzbudzały coraz większe zainteresowanie, i mamy nadzieję, że tak się stanie.

Z wizytą w.../Visiting the...



Fot. 1. Krakowski Kazimierz – Cmentarz Żydowski



Fot. 2. Krakowski Kazimierz – kościół Bożego Ciała



Fot. 3. Spacer na kopiec Kraka



Fot. 4. Krakowski Kazimierz – Synagoga



Fot. 5. Spacer na kopiec Kraka

Agata Arkabus
nauczyciel bibliotekarz PBP RODN „WOM”
w Częstochowie

Nauczyciel edukacji elementarnej

Zestawienie bibliograficzne
w wyborze sporządzone
na podstawie zbiorów
Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM”
w Częstochowie i jej filii

Książki

Banaszkiewicz Teresa, Szlufik Władysław, Pękała Anna (red.),
Z najnowszych badań nad wczesną edukacją dziecka, Wyd. Wyższej
Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2003.

Barłóg Krystyna,
*Adaptacja nauczycieli nauczania początkowego do pracy z dziećmi z od-
chyleniami od normy*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1998.

Bielecki Eugeniusz, Ciosek Mieczysław (red. nauk.),
*Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna wyzwaniem dla nauczycieli
i wychowawców nowego wieku*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

Chętkowski Dariusz,
Nauczycielskie perypetie, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
Sopot 2010.

Chętkowski Dariusz,
Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha? Wyd. Literackie, Kraków 2003.

Zestawienie bibliograficzne/Bibliography

Cindy J. Christopher, Bartosik Jolanta (przeł.),
Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się, Wyd. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.

Dix Paul, Pikiel Sylwia (przeł.),
Jak modelować zachowania uczniów i zarządzać klasą: wskazówki dla nauczycieli, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Frąckowiak Marzena,
Gdy rodzic staje się roszczeniowy. Poradnik dla nauczycieli, Wyd. eMPI2, Poznań 2011.

Góreczna Jolanta, Wlazło Stefan,
Jakościowy rozwój przedszkola, Wyd. MarMar, Wrocław 2003.

Guz Sabina (red.),
Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci. Wybrane zagadnienia, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2001.

Hornby Garry, Hall Eric, Hall Carol, Bartosik Jolanta (przeł.),
Nauczyciel wychowawca, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Jakubowicz-Bryx Anna (red.),
Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna w warunkach przemian początku XXI wieku, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004.

Karasowska Aleksandra,
Jak budować porozumienie i współpracę w szkole?, Wyd. Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa 2010.

Karbowniczek Jolanta,
Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela klas I-III w systemie zintegrowanym (cz. 2), Wyd. Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2005.

Karkowska Magda,
Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna, „Impuls”, Kraków 2005.

Karwowska-Struczyk Małgorzata,
Sobierańska Dorota, Szpotowicz Magdalena (red. nauk.),
Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania, opinie, inspiracje,
Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2011.

Kędra Marzena,
Jak latać bez skrzydeł. Sprawdzone pomysły na udane zajęcia edukacyjne, „Impuls”, Kraków 2004.

King Gail, Bartosik Jolanta (przel.),
Umiejętności *terapeutyczne nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Klus-Stańska Dorota, Bronk Dorota, Malenda Anna (red. nauk.),
Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia, Wyd. Akademickie Żak Teresa i Józef Śniecińscy, Warszawa 2011.

Konarzewski Krzysztof,
Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej, wyd. 2 popr., Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1995.

Korsak Magdalena,
WDN w przedszkolu, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.

Kujawiński Jerzy,
Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych. Edukacja wczesnoszkolna sprzyjająca doświadczaniu podmiotowości i współpodmiotowości uczniów i nauczycieli, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1998.

Łukasik Joanna Małgorzata,
Jagielska Katarzyna, Solecki Roman,
Nauczyciel, wychowawca, pedagog. Szkolne wyzwania, Wyd. JED-NOŚĆ, Kielce 2013.

Mendel Maria,
Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.

Zestawienie bibliograficzne/Bibliography

Moroz Heyk (red.),
Kształcenie nauczycieli klas początkowych. Materiały dydaktyczne, wyd. 2 popr., Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 1999.

Muchacka Bożena, Kraszewski Krzysztof (red.),
Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

Ogrodzka-Mazur Ewa, Szuścik Urszula,
Zalewska-Bujak Małgorzata (red.),
Edukacja małego dziecka: praca zbiorowa, t. 5, *Nauczyciel-wychowawca w przedszkolu i szkole*, wyd. 2, „Impuls”, Kraków 2013.

Ordon Urszula,
Start zawodowy nauczycieli przedszkoli, Wyd. WSP, Częstochowa 2000.

Perry Rosemary, Mazur Barbara (przeł.),
Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem, WSiP, Warszawa 2000.

Pustuła Andrzej (red.),
Dzień bez podręcznika: propozycje scenariuszy zajęć zintegrowanych, MAC Edukacja, Kielce 2005.

Rogers Bill, Janowska Zofia (przeł.),
Trudna klasa. Opanować, wychować, nauczyć..., Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2006.

Surma Barbara (red. nauk.),
Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2012.

Szeffler Elżbieta, Sobieszczyk Maria,
Z działalności innowacyjnej nauczycieli klas młodszych. Sylwetki pedagogów wczesnoszkolnych – innowatorów z Bydgoszczy i byłego województwa bydgoskiego, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000.

Szlufik Władysław, Banaszkiewicz Teresa, Pękała Anna (red.),
Współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej, Wyd. Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2004.

Zubrzycka-Maciąg Teresa, Wosik-Kawala Danuta,
Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczycieli, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.

Żłobicki Wiktor,
Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej, „Impuls”, Kraków 2000.

Artykuły

Balachowicz Józefa,
Obraz ucznia idealnego w opinii nauczycieli klas początkowych – homo faber czy homo creator?, „Ruch Pedagogiczny” (2013)3, s. 87-104.

Bartnik Henryka,
Rola nauczyciela w rozwijaniu twórczej aktywności dziecka w wieku przedszkolnym, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006)1, s. 23-25.

Bochno Ewa,
Wychowawczy kontekst rozmów między nauczycielką i uczniem, „Edukacja” (2003) 4, s. 88-98.

Chrzanowska Iwona, Milczarek Joanna,
Poziom wypalenia zawodowego nauczycieli a adekwatność oceniania osiągnięć szkolnych uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych na etapie nauczania zintegrowanego, „Ruch Pedagogiczny” (2005)34, s. 31-46.

Cudak Sławomir,
Formy pracy nauczyciela klas I-III z rodzicami pomocne w rozwijaniu rodzicielskiej świadomości wychowawczej, „Nauczanie Początkowe” (2009/2010)2, s. 48-53.

Czubak Joanna, Tomkiewicz-Bętkowska Aleksandra,
Pokaż lekcji w klasie integracyjnej [lekcja koleżeńską], „Edukacja i Dialog” (2004)6, s. 19-21.

Dąbrowska Aneta,
Współpraca rodziców i nauczycieli a dobro dziecka, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006)2, s. 47-48.

Falkiewicz-Szult Małgorzata,
Nauczyciel edukacji elementarnej w świecie chaosu edukacyjnego, „Ruch Pedagogiczny” (2010)12, s. 45-59.

Zestawienie bibliograficzne/Bibliography

Falkiewicz-Szult Małgorzata,
O potrzebach rozwiązywania dylematów edukacyjnych nauczycieli przedszkola, „Wychowanie na co Dzień” (2007)9, s. 22-25.

Flanz Jolanta,
Kto powinien uczyć w szkole? Wizerunek nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej według dzieci, rodziców i pedagogów, „Wychowanie na co Dzień” (2009)3, s. 15-18.

Grabałowska Magdalena,
Nauczyciel jako organizator procesu kształcenia, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2007)1, s. 21-22.

Gutowska Beata,
Stres w pracy zawodowej nauczyciela przedszkola, „Wychowanie w Przedszkolu” (2013)1, s. 56-59.

Halik Robert,
Odpowiedzialność – ale jaką?, „Bliżej Przedszkola” (2010)6, s. 95.

Jakubowicz-Bryx Anna,
Źródła kompetencji zawodowych nauczycieli wczesnej edukacji, „Wychowanie na co Dzień” (2012)78, s. 23-27.

Janicka-Panek Teresa,
Nauczyciel organizatorem procesu kształcenia, „Życie Szkoły” (2005)2, s. 26-33.

Janowska Julia,
Atmosfera, która wpływa na uczenie się dzieci, „Bliżej Przedszkola” (2012)2, s. 60-61.

Jaros Izabela,
Informatyczne kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji a przygotowanie uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, „Edukacja” (2010)4, s. 113-122.

Jarzyńska Irena,
Organizowanie i wykorzystanie wycieczek przyrodniczych w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2007)1, s. 23-31.

Jaśkowska Joanna,
Kompetencje nauczycieli..., „Życie Szkoły” (2003)8, s. 472-474.

Jurkiewicz Ewa,
Nauczyciel czy adaptacyjny technik?, „Życie Szkoły” (2012)3, s. 8-9.

Klus-Stańska Dorota,
Infantylizujący stereotyp nauczycielki wczesnej edukacji. W poszukiwaniu kontekstów i źródeł ukrytego dyskursu „naszej pani”, „Kultura i Edukacja” (2010)2, s. 17-31.

Kłosińska Tatiana,
Nauczyciele kreatywni animatorzy pedagogiki Celestyna Freineta, „Życie Szkoły” (2009)10, s. 5-8.

Korzeniecka-Bondar Alicja,
Kompetencje emocjonalne nauczycieli edukacji elementarnej a problemy związane z adaptacją uczniów, „Nauczanie Początkowe” (2006/2007)1, s. 29-36.

Kruczkowska Violetta,
Być przykładem, „Blżej Przedszkola” (2012)12, s. 28-29.

Kunicka Małgorzata,
Orientacje teleologiczne nauczycieli, „Forum Oświatowe” (2005)1, s. 71-93.

Lewandowska Beata,
Znaczenie empatii w zawodzie nauczyciela, „Życie Szkoły” (2013)11, s. 6-7.

Lotkowska Katarzyna,
Kreatywność – najważniejszy talent dziecka, „Blżej Przedszkola” (2011)4, s. 18-19.

Majewska-Opielka Iwona,
Poczucie obfitości – podstawa kreatywności i innowacyjności, „Blżej Przedszkola” (2011)2, s. 85-87.

Małecka Agnieszka,
Rozwijanie twórczej aktywności dziecka w przedszkolu, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006)1, s. 56-59.

Zestawienie bibliograficzne/Bibliography

Marek Elżbieta,
Zaburzenia interakcji nauczyciela z uczniami, „Edukacja i Dialog” (1993)3, s. 25-29.

Marek Elżbieta,
Nauczyciele klas początkowych w opinii uczniów, „Edukacja i Dialog” (1993)1, s. 22-24.

Mendel Maria, Kurczek Kinga (oprac.),
Formy współpracy z rodzicami, cz. 1, „Blżej Przedszkola” (2012)11, s. 90-91.

Mendel Maria, Kurczek Kinga (oprac.),
Formy współpracy z rodzicami, cz. 2, „Blżej Przedszkola” (2012)12, s. 87-89.

Milczarek Joanna,
Poziom wypalenia zawodowego nauczycieli przedszkoli, „Ruch Pedagogiczny” (2005)34, s. 47-54.

Misiorna Elżbieta, Michalak Renata,
Nauczyciel małego ucznia, „Życie Szkoły” (2005)9, s. 4-8.

Moroz Danuta,
Kompetencje nauczyciela a ocenianie, „Edukacja i Dialog” (2001)5, s. 51-53.

Nowak-Łojewska Agnieszka,
Nauczycielskie koncepcje nadawania znaczeń wiedzy uczniów i postrzegania jej źródeł, „Edukacja” (2011)1, s. 61-69.

Ordon Urszula,
Kompetencje językowe i komunikacyjne współczesnego nauczyciela edukacji elementarnej, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2007)4, s. 5-12.

Papugowa Wanda,
Nowa oferta – dobre efekty. O współpracy Ośrodka Psychologiczno-Pedagogicznego z nauczycielami przedszkoli, „Blżej Przedszkola” (2011)5, s. 50-51

Pawelec Lidia,
Wpływ nauczycieli na rozwój ucznia zdolnego w klasach I-III, „Nauczanie Początkowe” (2009/2010)3, s. 27-32.

Piwowska Ewa,
Techniki graficzne w warsztacie nauczyciela, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006)1, s. 43-46.

Ratajczyk Aleksandra,
Nauczyciel, czyli mistrz pierwszoklasisty, „Psychologia w Szkole” (2013)5, s. 36-41.

Rusaczyk Marzena,
Nauczyciele-mężczyźni w edukacji i wychowaniu początkowym, „Edukacja” (2009)3, s. 119-127.

Skowrońska Aleksandra,
Dziedziny i formy współpracy nauczyciela przedszkola z rodzicami, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006)2, s. 18-24.

Smoleń Dorota,
Dla dobra dziecka. Jak współpracować z nauczycielami?, „Blżej Przedszkola” (2012)9, s. 27-29.

Staniucha Grażyna,
Zawód nauczyciel, „Życie Szkoły” (2008)8, s. 44-50.

Stańczak Irena,
Kształcenie integracyjne w opinii nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego, „Nauczanie Początkowe” (2003/2004)1, s. 22-29.

Sutkowska Mirosława,
Przedszkolanka czy nauczycielką?, „Edukacja i Dialog” (2002)10, s. 58-60.

Szeląg Barbara,
Ocena pracy nauczyciela jako środek samodoskonalenia, „Blżej Przedszkola” (2011)3, s. 14-15.

Szeląg Barbara,
Wspomaganie nauczycieli w rozwoju ważnym zadaniem dyrektora, „Blżej Przedszkola” (2011)6, s. 22- 23.

Zestawienie bibliograficzne/Bibliography

Szkolak Anna,
Osobowość nauczyciela klas początkowych jako wartość w procesie edukacyjnym, „Nauczanie Początkowe” (2005/2006)1, s. 62-66.

Tomczyszyn Dorota,
Funkcja opiekuńcza w świadomości nauczycieli nauczania początkowego, „Nauczanie Początkowe” (2002/2003)1, s. 5-13.

Turek Jan,
Współpraca nauczyciela z rodzicami a adaptacja dziecka w przedszkolu, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006)2, s. 49-52.

Tyłuś Urszula,
Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej kreatorem wszechstronnego rozwoju umysłowego wychowanków, „Nauczanie Początkowe” (2010/2011)2, s. 17-22.

Tyłuś Urszula,
Praca nauczyciela w zakresie wspierania rozwoju społecznego ucznia, „Nauczanie Początkowe” (2010/2011)3, s. 7-18.

Uniewska Agnieszka,
Ukryty program kształcenia nauczycieli przedszkoli, „Kultura i Edukacja” (2010)2, s. 203-205.

Violetta Kruczkowska,
Nauczyciel kontra dziecko. Skutki stosowania metody autorytarnej i ulegającej, „Blżej Przedszkola” (2013)1, s. 28-29.

Węsierska Katarzyna,
Profilaktyka logopedyczna w edukacji przedszkolnej – rola nauczyciela, „Wychowanie na co Dzień” (2007)6, s. 8-11.

Wojciechowska Katarzyna, Sobieszczyk Maria,
Nauczyciel a efektywność edukacji zdrowotnej w przedszkolu, „Wychowanie na co Dzień” (2010)78, s. 40-43.

Wollman Lidia,
Adaptacja zawodowa nauczyciela przedszkola, „Blżej Przedszkola” (2010) 9, s. 37-41.

Wollman Lidia,
Poznaj mnie, jeśli chcesz mnie uczyć: o współpracy nauczycieli przedszkola i szkoły, „Blżej Przedszkola” (2013)11, s. 17-22.

Wójcik Wanda,
Optymalizacja pracy nauczycielek przedszkoli przez systemowy dobór treści i zajęć dydaktycznych (cz. I), „Wychowanie na co Dzień” (2002)45, s. 35-37.

Wójcik Wanda,
Optymalizacja pracy nauczycielek przedszkoli przez systemowy dobór treści i zajęć dydaktycznych (cz. II), „Wychowanie na co Dzień” (2002)6, s. 10-14.

Wrzochul-Stawinoga Justyna,
Kompetencje nauczyciela a sukces szkolny ucznia, „Życie Szkoły” (2013)10, s. 4-7.

Zielińska Ewa,
Jak sobie radzić z niepożądanymi zachowaniami u małych dzieci?
Materiały dla nauczycielek wychowania przedszkolnego pomocne w prowadzeniu rozmów z rodzicami młodszych przedszkolaków, „Blżej Przedszkola” (2013)3, s. 12-15.

Zielińska Ewa, Wróbel Katarzyna,
Dokumentacja nauczyciela przedszkola w świetle prawa oświatowego, „Blżej Przedszkola” (2011)1, s. 47-50.

Zwolska Małgorzata,
Opieka nad dziećmi zdolnymi ze strony nauczycieli przedszkoli, „Częstochowski Biuletyn Oświatowy” (1998)2, s. 43-44.

Żegnałek Kazimierz,
Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, „Życie Szkoły” (2006)3, s. 4-9.

Żegnałek Kazimierz,
Nauczyciel z powołania... i dobrze wykształcony, „Życie Szkoły” (2008)8, s. 5-11.

Żuchelkowska Krystyna, Gładyszewska Maria,
Media a świat wartości nauczycielek przedszkoli, „Wychowanie na co Dzień” (2008)12, s. 11-15.

Dane kontaktowe do redakcji czasopisma

Adres kontaktowy:

Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Redaktor naczelny

Prof. dr hab. Jolanta Karbowniczek
e-mail: jkarbow@poczta.onet.pl

Zastępca redaktora naczelnego

Dr Barbara Surma
e-mail: basiasurma@op.pl

Sekretarz redakcji

Dr Katarzyna Szewczuk
e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Dane kontaktowe wydawnictwa:

Wydawnictwo Akademii Ignatianum
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
budynek Zofijówka p. 6
tel. 12 39 99 620, faks 12 39 99 501
e-mail: wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl

Temat kolejnych numerów:

1. **Diagnozowanie dziecka w szkole i przedszkolu**
 (termin nadsyłania do 31.07.2014)
2. **Rodzina i szkoła jako środowiska wychowawcze**
 (termin nadsyłania do 31.10.2014)

**Warunki prenumeraty
Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”**

Roczna prenumerata kwartalnika od roku 2012 wynosi 32 zł (za cztery numery)
Cena 1 egz. w sprzedaży detalicznej wynosi 10 zł, w prenumeracie 8 zł.

Zamówienia prosimy kierować na adres:
Akademia Ignatianum w Krakowie
Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”
Ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
Lub na adres e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Wpłaty należy dokonać:
Konto bankowe: BANK BPH O/KRAKÓW 53 1060 0076 0000 3210 0016 0058
z dopiskiem prenumerata roczna Edukacja Elementarna

