

RAPORT TEMATYCZNY

z realizacji
projektu **ACK**

Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego

**Gotowość studentów
i nauczycieli.
Możliwości aplikacji**



**Redakcja:
Ewa Filipiak
Ewa Lemańska-Lewandowska**

RAPORT TEMATYCZNY

z realizacji _____
projektu ACK

Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego

**Gotowość studentów
i nauczycieli.
Możliwości aplikacji**

Raport tematyczny z realizacji projektu
Akademickie Centrum Kreatywności

**Redakcja:
Ewa Filipiak
Ewa Lemańska-Lewandowska**

Redakcja:

prof. dr hab. Ewa Filipiak
dr Ewa Lemańska-Lewandowska

Recenzenci:

prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska
dr hab. Renata Michalak

Autorzy:

prof. dr hab. Anna I. Brzezińska
prof. dr hab. Ewa Filipiak
dr Ewa Lemańska-Lewandowska
mgr Adam Mroczkowski
mgr Goretta Siadak
mgr Joanna Szymczak
dr Małgorzata Wiśniewska

Wydawca:

Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio
| klonowski.eu |

ISBN 978-83-942784-4-1

Publikacja przygotowana w ramach realizacji programu pod nazwą
„Akademickie Centrum Kreatywności” w ramach projektu systemowego
„Wsparcie systemu zarządzania badaniami naukowymi oraz ich wynikami”
(Poddziałanie 1.1.3.), w ramach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka 2007-2013
(POIG.01.01.03-00-001/08) przez Instytut Pedagogiki / Katedrę Dydaktyki i Studiów nad Kulturą
Edukacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Bydgoszcz 2015

Zdjęcia na okładce i w tekście wydano za zgodą właścicieli praw autorskich

Autor zdjęć: Andrzej Obiała

Egzemplarz bezpłatny



fot. A. Obiała

RAPORT TEMATYCZNY

z realizacji
projektu ACK

Ewa Filipiak, Ewa Lemańska-Lewandowska

| STRESZCZENIE |

Najważniejsze wyniki i rekomendacje

Nauczanie rozwijające według koncepcji Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji – projekt Akademickie Centrum Kreatywności realizowany przez zespół badawczy Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Słowa kluczowe | kulturowo-historyczna teoria Lwa S. Wygotskiego (CHAT), nauczanie rozwijające, eksperyment nauczający, strefa najbliższego rozwoju, zadanie rozwojowe, wczesna edukacja, myślenie teoretyczne, rozwiązywanie problemów, współpraca, refleksja, społeczna sieć uczenia, transfer rozwoju, feedback, język instrukcji

Kulturowo-historyczna teoria rozwoju Lwa S. Wygotskiego (CHAT) inspirowała do myślenia o zmianie i rozwoju w edukacji, podejmowania projektów badawczych.

Głównym zamierzeniem projektu Akademickie Centrum Kreatywności, działającego przy Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (decyzja nr 7/POIG/ACK/2014) było opracowanie (testowanie i upowszechnianie) innowacyjnego modelu pracy nauczyciela/studenta z uczniem w oparciu o koncepcję Lwa S. Wygotskiego oraz przygotowanie beneficjentów–studentów do zrozumienia Zmiany Edukacyjnej, której byli ambasadorami i realizatorami jednocześnie.

Takie ujęcie celu projektu i programu jego wykonania miało stać się przyczynkiem do przygotowania studentów I stopnia kierunku Pedagogika Wczesnoszkolna do pełnienia roli Promotorów Zmiany Edukacyjnej.

Zmiana ta nie będzie miała warunków dla zaistnienia w rozwiązaniach systemowych, jeśli nie zostanie zrozumiana, zinternalizowana i w konsekwencji zainicjowana oddolnie przez profesjonalnie przygotowanych do tego zadania nauczycieli.

W tym kontekście zrodziło się wiele ważnych pytań, a wśród nich te, które zadali sobie autorzy projektu ACK realizowanego przez zespół Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego: Jak może/powinno wyglądać przygotowanie i realizacja praktyki pedagogicznej dla studentów, aby były one odpowiedzią na potrzeby profesjonalnego przygotowania nauczycieli wczesnej edukacji? Co mogą zrobić nauczyciele, aby zoptymalizować proces konstruowania wiedzy naukowej u uczniów? W jaki sposób nauczyciele – opiekunowie praktyk i staży mogą stać się mentorami i współuczestniczyć w wytwarzaniu wiedzy i wspieraniu rozwijania myślenia uczniów?

Zadania zorientowane na rozwijanie umiejętności uczenia się i opanowania metody naukowego poznania stanowią znaczącą trudność dla większości uczniów. Międzynarodowe badania PISA i TIMSS ukazały, że uczniowie mają dużo większe problemy z zadaniami wymagającymi zastosowania wiedzy i argumentacji naukowej niż z zadaniami o charakterze reprodukcyjnym. Drogą wspomagającą rozwijanie umiejętności uczenia się, naukowego poznawania rzeczywistości są interakcje społeczne w klasie szkolnej (z nauczycielem, rówieśnikami) realizowane poprzez doświadczanie rozmawiania, wyjaśniania, słuchania; organizowanie działań wykonywanych przez dzieci, wspomagających kształtowanie jego procesów rozumowania i uczenia. Tak rozumianą edukacją należy objąć już najmłodszych uczniów, gdyż doświadczenia wyniesione z pierwszego etapu kształcenia stanowią fundament dla następnych.

W związku z tym obszarem badań uczyniono I etap edukacji szkolnej i specyfikę przygotowania nauczyciela do pracy z dzieckiem na tym etapie, stanowiącym mocną podstawę dalszej edukacji. To właśnie pierwsze lata pobytu dziecka w szkole utrwalają nawyki myślenia i rozumienia, przesądzają o dalszej karierze ucznia. Ważnym zadaniem nauczyciela pierwszego etapu edukacji jest wspieranie dziecka w kreatywności i twórczym rozwiązywaniu problemów. Konieczna jest zmiana sposobu kształcenia nauczycieli, ich filozofii myślenia, ich przekonań; redefinicja profesjonalizmu nauczycielskiego (por. Gołębiak, Zamorska, 2014).

Zmiana szkoły/edukacji wymaga nie tylko zmian w sposobach funkcjonowania nauczycieli czynnych zawodowo, ale przede wszystkim zmiany jakościowej w procesie przygotowywania ich do tej niełatwej profesji. Dlatego też beneficjentami pro-

jektu uczyniono studentów pedagogiki wczesnoszkolnej – przyszłych nauczycieli, profesjonalistów wspierających dziecko we wczesnej edukacji. W czasie trwania projektu mogli oni uczestniczyć w cyklu warsztatów, podczas których rozwijali kompetencje „nauczyciela – kreatora nauczania rozwijającego”. Byli przygotowywani do poznawania i wdrażania „nauczania rozwijającego”, w szczególności monitorowania procesu rozwijania u dzieci myślenia teoretycznego, twórczego, krytycznego, problemowego i projektowego. Rozwijali także umiejętność organizowania procesu nauczania – uczenia się we współpracy oraz reagowania na potrzeby ucznia.

Autorem koncepcji i kierownikiem projektu ACK była prof. dr hab. Ewa Filipiak, kierownik Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Koordynatorem projektu – dr Ewa Lemańska-Lewandowska. Członkowie zespołu badawczego to: dr Małgorzata Wiśniewska, mgr Joanna Szymczak, mgr Adam Mroczkowski, mgr Goretta Siadak.

Triadową grupę projektową stanowiły 3 zróżnicowane zespoły: (1) zespół naukowo-badawczy Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, (2) zespół nauczycielek-interwencionistek, (3) zespół studentów-beneficjentów kierunku Pedagogika Wczesnoszkolna Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Zespoły te tworzyły przestrzeń dla konstruowania społecznej sieci uczenia się, dzięki której uczestnicy doświadczali autentycznego współtworzenia wiedzy w edukacyjnym działaniu, pogłębionego transferu pomiędzy Nowicjuszem (studentem) a Ekspertem (nauczycielem). Zaangażowane uczestnictwo studentów w projekcie przyczyniło się do zainicjowania zmiany ich osobistych teorii uczenia, rozumienia zmiany edukacyjnej, wejścia w rolę promotora zmian. Podjęto ścisłą współpracę z tzw. „szkołami ćwiczeń”, ponieważ istotą programu było wzmocnienie współpracy uczelni ze szkołami, do których trafiają potem studenci – przyszli nauczyciele.

Doświadczenia studentów były dokumentowane na BLOG-u oraz w prowadzonych przez studentów e-portfolio.

Efekty projektu zostały zaprezentowane na seminarium naukowym z udziałem ekspertów zagranicznych pt. „Koncepcja nauczania rozwijającego według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji – podsumowanie projektu Akademickie Centrum Kreatywności nr projektu 7/POIG/ACK/2014” w dniach 20-21 października 2015.

“

... istotną cechą nauczania jest to, iż tworzy ono strefę najbliższego rozwoju dziecka, czyli daje początek wielu wewnętrznym procesom rozwoju, rozwija i uruchamia te procesy, na razie dostępne dziecku tylko w sferze obcowania z otoczeniem i współpracy z kolegami, a potem, po przejściu rozwoju wewnętrznego, stające się wewnętrznym dorobkiem samego dziecka

| Wygotski, 1971, s. 545 |

Najważniejsze wyniki i rekomendacje

| 1 | **Co wiemy o dzieciach i stosowanych przez nie strategiach uczenia się?** (czyt. szerzej: część IV)

Badania realizowane w projekcie udowodniły, że istnieje znaczący potencjał intelektualny dzieci w wieku wczesnoszkolnym i tym samym potwierdziły hipotezę W. W. Dawydowa, że dzieci w tym wieku posiadają istotne niewykorzystane rezerwy intelektualne¹. Analiza procesu podejmowania i rozwiązywania przez dzieci zadań stawianych im w sesjach eksperymentu nauczającego w różnych obszarach aktywności edukacyjnej (językowej, matematycznej, przyrodniczej, artystycznej), pokazała, że dzieci na I etapie edukacji szkolnej są zdolne do zdobywania wiadomości, umiejętności, nawyków na znacznie wyższym poziomie niż te, które przewidziane są programem obligatoryjnie przyjętym. Potencjał intelektualny ujawniony przez dzieci w tym projekcie jest niedoceniany przez szkołę i twórców podstawy programowej. Dzieci (6-10-letnie) okazały się zdolne do podejmowania refleksji (językowej, matematycznej, przyrodniczej i w obszarze artystycznym), doświadczały wzajemnego uczenia się, regulowania własnego działania, myślenia o własnym myśleniu i uczeniu się.

Znaczący jest fakt, że już krótki czas trwania eksperymentu nauczającego pokazał gotowość dzieci do działań podejmowanych w sferze myślenia teoretycznego. Zadania stawiane dzieciom tworzyły przestrzeń dla rozwoju tego rodzaju myślenia. Obserwując i analizując proces formułowania wniosków przez dzieci i argumentowania można było zauważyć różnorodność stosowanych przez nie strategii, nieste-

¹ Podobne wnioski wskazujące na istnienie znaczącego i niewykorzystanego/niedocenianego przez szkołę znaczącego potencjału intelektualnego dzieci dostarczają projekty m.in. Moniki Wiśniewskiej-Kin, 2013; Ewy Zalewskiej, 2013; Doroty Klus-Stańskiej, 2002; Agnieszki Nowak-Łojewskiej, 2011; Aliny Kalinowskiej, 2006; Mirosława Dąbrowskiego, 2013; Renaty Michalak, 2014.

reotypowość ich działań, coraz większą odwagę i poczucie pewności i kompetencji w formułowaniu wniosków, podejmowane coraz doskonalsze próby argumentacji. W procesie wnioskowania zaobserwowano u dzieci przechodzenie od opisu wykonywanych czynności do umiejętności wyodrębnienia i nazywania problemu (językowego, matematycznego, przyrodniczego, związanego z analizą przeżyć artystycznych), dokonywania namysłu nad własnym procesem dochodzenia do wiedzy.

Dzieci podejmowały próby regulowania własnego myślenia ukierunkowanego na rozwiązanie problemów (matematycznych, językowych, przyrodniczych, artystycznych). Doświadczwały i budowały rozumienie tego, że pierwszy pomysł, nie zawsze jest właściwy. Dziecięce dyskusje podejmowane w grupach, w sytuacjach rozwiązywania zadań, zostały zarejestrowane i są poddawane transkrypcji. Dzieci tworzyły wartościową wiedzę i nowe niestereotypowe, ważne strategie myślenia.

Przeprowadzony eksperyment dowiódł, że u dzieci w młodszym wieku szkolnym można i należy kształtować fundamenty, podstawy teoretycznego myślenia, które ujawnia się podczas rozwiązywania przez nie zadań problemowych. Dzieci tworzyły wartościową wiedzę i nowe niestereotypowe, ważne strategie myślenia.

| 2 | **Jakiego rodzaju trudności doświadczają DZIECI?** (czyt. szerzej: część V)

Obserwacja zaangażowania dzieci w proces rozwiązywania zadań pozwoliła na wyodrębnienie i uporządkowanie doświadczanych przez nie trudności. Trudności te miały charakter dynamiczny, co pozwoliło uporządkować je na kontinuum:

- | 1 | Od opisu czynność → do namysłu nad procesem uczenia się
- | 2 | Od współzawodnictwa i pracy indywidualnej → do autentycznej współpracy rówieśniczej
- | 3 | Od komunikacji jednokierunkowej i narzucającego monologu → do otwartej na argumenty dyskusji
- | 4 | Od uczenia się przy wyłącznej pomocy dorosłego → do uczenia się z dorosłym i bardziej kompetentnym rówieśnikiem
- | 5 | Od zadaniowego spostrzegania uczenia się do holistycznego podejścia → do uczenia się
- | 6 | Od potrzeby bycia najlepszym do potrzeby dochodzenia → do optymalnego rozwiązania
- | 7 | Od działania *ad hoc* → do działania strategicznego i planowania działań

Zaobserwowano:

- trudności dzieci w zakresie podejmowanej **współpracy** (współpraca pozorna zwłaszcza w pierwszych sesjach nauczania rozwijającego),
- **rywalizację i jej** wygaszanie w kolejnych sesjach; **przesunięcie** w kierunku działań podejmowanych we współpracy z rówieśnikiem do przejawów tutoringu rówieśniczego),
- **przejście od trudności w umiejętności korzystania z pomocy rówieśników do** poczucia sensu działań podejmowanych we współpracy z bardziej kompetentnym rówieśnikiem (uczenia się „z” i „od” rówieśników),
- trudność w zakresie zdolności **korzystania z wiedzy uprzedniej i „zasobów uprzednich”**; **dochodzenie do poczucia znaczenia i wiary w sens „wiedzy milczącej” i zasobów własnej wiedzy**,
- trudności w **umiejętności planowania** i konstruowania strategii działania podejmowanych w rozwiązywaniu zadań,
- trudności w obszarze **komunikacji** (mowa wewnętrzna, trudności w językowym wyrażaniu i formułowaniu wniosków),
- trudności z wykonywaniem przez dzieci zadań w „planie myślowym”, w „umyśle”, w „planie wewnętrznym”, co jest warunkiem koniecznym/niezbędnym do realizacji poznania ukierunkowanego na rozwijanie myślenia teoretycznego,
- **trudności z pokonywaniem presji czasu przeznaczzonego na wykonywanie zadania** (z czasem zaobserwowano uwolnienie się od konieczności wykonania zadania w limitowanej wersji czasu).

Dzieci pokonywały te trudności. W miarę uzyskiwania doświadczeń w kolejnych sesjach nauczania rozwijającego nabierały poczucia kompetencji w zakresie realizowanych zadań.

| 3 | **Jakiego rodzaju trudności doświadczali nauczyciele (studenci) podczas wdrażania modelu w praktykę edukacyjną? Jakie błędy popełniali najczęściej wdrażając model?** (czyt. szerzej: część V)

Trudności doświadczane przez NAUCZYCIELI

Trudności jakie zaobserwowano u nauczycieli były związane z:

- projektowaniem zadań rozwojowych²,

² Trudności nauczycieli związane z formułowaniem i realizacją z dziećmi zadań o dużym potencjale rozwojowym ujawniły badania Klus-Stańska (2000), Kalinowska (2010), Dąbrowski (2008), Żytko (2010), Dągiel (2011).

- rezygnowaniem z absolutnego/całkowitego kierowania pracą uczniów,
- rezygnowaniem z sugerowania (czasami narzucania) własnych pomysłów, sposobów dojścia do celu, rozwiązań, a także podążania za ciekawością poznawczą uczniów,
- ograniczoną otwartością na zdarzenia edukacyjne zachodzące/„dziewące się” podczas spotkań,
- kreowaniem sytuacji edukacyjnych, sprzyjających rozwijaniu się u uczniów zdolności autentycznej współpracy,
- poznawaniem i rozumieniem tego, co dziecko myśli i jak dochodzi do swoich przekonań.

| 4 | **Jakich niezbędnych kompetencji miękkich potrzebują studenci/nauczyciele do budowania rusztowania dla myślenia i rozumowania dziecka i w jaki sposób je rozwinąć?** (por. część III)

Jednym z zadań realizowanego projektu było określenie kulturowych kompetencji niezbędnych do obserwowania i monitorowania procesu wdrażania nauczania rozwijającego.

Wyodrębniono kompetencje | 1 | **ogólnokulturowe**, | 2 | **specyficzne profesjonalne** związane z (z)rozumieniem idei nauczania rozwijającego i jej aplikacji w praktyce edukacyjnej, | 3 | **osobowościowe** związane z umiejętnością wejścia w rolę facylitatora, mediatora, pośrednika, | 4 | **społeczne i komunikacyjne**.

| 1 | **Kompetencje Ogólnokulturowe:**

- refleksyjność (zdolność obserwowania rzeczywistości edukacyjnej, poddawania jej analizie, uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia, poszukiwania i/lub kreowania rozwiązań, nadawania im wymiaru praktycznego (rozumiejącego wprowadzania ich do repertuaru własnych działań),
- zdolność do myślenia abstrakcyjnego, analizy, syntezy,
- umiejętność wychodzenia „poza dostarczone informacje”,
- gotowość do działania w sytuacjach niestandardowych,
- gotowość do samorozwoju, samoanalizy, wykorzystywania własnego twórczego potencjału.

| 2 | **Specyficzne Profesjonalne:**

- znajomość i (z)rozumienie idei nauczania rozwijającego,
- umiejętność aplikacji nauczania rozwojowego do praktyki edukacyjnej,

- zdolność projektowania i organizowania zadań rozwojowych, które wspierają myślenie teoretyczne uczniów, a także umiejętność przekształcania zadań „zwykłych” w „rozwojowe”³.

| 3 | **Osobowościowe:**

- wrażliwa gotowość do reagowania (odpowiadania) na potrzeby dziecka, „wrażliwy dorosły” planując nauczanie, organizując „spotkania edukacyjne” jest wrażliwy zarówno na osiągnięcia dziecka (SAR) jak i na jego potencjał możliwości (SNR) (Filipiak, 2011, s. 21-28), elastycznie reaguje i umiejętnie odpowiada na potrzeby dziecka, przekształca w odpowiedzi na nie własne instrukcje i działania.

| 4 | **Spółeczne** (zdolność do uczenia się we współpracy) i **Komunikacyjne** (językowe):

- rozumienie języka jako medium porozumiewania się, instrumentu myślenia, narzędzia negocjowania znaczeń, regulacji zachowania innych i wyjaśniania,
- zdolność korzystania z języka instrukcji dostosowanego do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka,
- umiejętność stawiania właściwych pytań i otwartość na pytania uczniów,
- rozmawianie z dzieckiem oparte na zasadach dialogu i wzajemnego szacunku,
- zdolność rozumiejącego słuchania dzieci i gotowość do zmieniania swoich komunikatów i działań w odpowiedzi na wkład dziecka w interakcję i jego oczekiwania.

Studenci-beneficjenci projektu mieli możliwość rozwijania tych kompetencji poprzez uczestniczenie w warsztatach poprzedzających sesje nauczania rozwijającego.

³ Szerzej problem ten został rozwinięty w pracy: Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2015). *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*. W: Filipiak, E. (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (2015) oraz innych autorów, np.: kwestie jałowości zadań i poleceń standardowych zorientowanych na reprodukcję wiadomości i umiejętności w konfrontacji z walorami rozwojowymi zadań o przekształconej strukturze (problemowych, projektowych, badawczych, itd.) podejmują M. Żytko, A. Nowak-Łojewska, M. Dąbrowski, A. Kalinowska, D. Sobierańska, D. Klus-Stańska, R. Michalak, H. Sowińska (2015, 2011, 2008, 2000).

| 5 | **Jakiego rodzaju wsparcia potrzebują nauczyciele w procesie wdrażania modelu nauczania rozwijającego (szczególnie w pierwszej fazie)?** (czyt. szerzej: część III)

Trudności zaobserwowane u studentów i nauczycieli podczas wdrażania sesji nauczania rozwijającego pozwoliły na określenie koniecznego ich wsparcia w zakresie:

- rozumienia jak dzieci uczą się i myślą,
- badania i interpretowania własnego procesu nauczania – uczenia,
- umiejętności budowania rusztowania dla myślenia i działania dziecka,
- budowania Epizodów Wspólnego Zaangażowania i organizowania uczenia się we współpracy,
- zrozumienia idei tutoringu rówieśniczego i nauczycielskiego,
- właściwego i z poczuciem sensu i sprawstwa korzystania z języka instrukcji,
- wykorzystywania nowoczesnych technologii do dokumentowania codzienności edukacyjnej,
- wykorzystywania portfolio jako narzędzia stawania się refleksyjnym nauczycielem,
- uważnego i wnikliwego obserwowania dziecka i monitorowania efektów własnych poczynań.

W ramach działań wspierających w w/w zakresach i rozwijających kulturowe kompetencje nauczyciela przeprowadzono **3 cykle warsztatów kompetencyjnych** dla:

- studentów–beneficjentów projektu (55 h),
- nauczycielek-interwencjonistek (8 h) oraz
- nauczycieli i studentów wczesnej edukacji zainteresowanych modelem nauczania rozwijającego (7,5 h) (czyt. szerzej: część I).

| 6 | **Jak zmieniło się u studenta postrzeganie dziecka i jego sposobu uczenia się w trakcie trwania eksperymentu nauczania rozwijającego?**

W czasie realizacji zadań projektu ACK u studentów zaobserwowano i zarejestrowano pojawiające się zmiany w różnych obszarach postrzegania dziecka i sposobów jego uczenia się („transfer rozwojowy”)⁴. Dotyczyły one reorientacji myślenia studentów o procesie uczenia i myślenia dzieci: od powierzchowności do pogłębio-

⁴ Idea transferu rozwojowego została wyjaśniona w: Engeström, Y., Sannino, A. L. (2012, s. 209-266).

nej refleksji, od postrzegania dzieci jako uczących się przez naśladowanie do postrzegania dzieci jako myślących (rozwój wymiany intersubiektywnej) (por. Bruner, 2006). Przyczyniły się do tego spotkania i rozmowy typu *feedback*, wzajemna wymiana doświadczeń i wiedzy pomiędzy studentami, ekspertami i nauczycielami-interwencjonistami, zaangażowane współuczestniczenie w społecznej sieci uczenia, realizacja zadań w kulturze „szkół ćwiczeń” oraz tworzenie i wykorzystanie portfolio i e-portfolio w pracy studenta/nauczyciela.

- **Jaką rolę w procesie wdrażania nauczania rozwijającego odegrał *feedback*?**

Można stwierdzić, że spotkania-rozmowy typu *feedback* były koniecznym elementem monitorowania krystalizowania się filozofii edukacyjnej nauczyciela, dały szansę dla konfrontowania osobistych sposobów myślenia o problemach wyodrębnianych z codzienności edukacyjnej. Uczestnicy „negocjowanej pracy węzłowej” (*negotiated knotworking*) (por. Engeström, Sannino, 2012) omawiali w trakcie sesji projekty realizacji zadań rozwojowych i w ten sposób tworzyli przestrzeń dyskusyjnego przekraczania wielu granic. Sesje te doprowadzały do wzajemnej wymiany i redefiniowania w umyśle własnych znaczeń.

Feedback zarówno „gorący”, jak i odroczoney, ujawnił, jak znacząca dla bycia i stawania się nauczycielem jest możliwość wspólnego z innymi czynienia namysłu w odniesieniu do: określonych zdarzeń z codzienności edukacyjnej, reakcji uczniów i nauczyciela, możliwych rozwiązań sytuacji problemowych. Stworzył szansę doświadczenia procesu rozwijania się zdolności czynienia namysłu u osób w niego zaangażowanych. Sprzyjał rozwijaniu refleksji „w” działaniu oraz refleksji „nad” działaniem (zob.: Schön, 1987; Czerepaniak-Walczak, 1997; Gołębniak, 1998; Day, 2008).

„Gorący” *feedback* był za każdym razem sytuacją spotkania się trzech podmiotów: nauczyciela-interwencjonisty (mającego więcej doświadczeń), studenta-beneficjenta (dokonującego transferu wiedzy na obszar praktyki, poszukującego *dla własnego bycia i stawania się nauczycielem*) oraz badacza (stawiającego pytania, zachęcającego do poszukiwania punktów odniesienia w teorii, czyli motywującego do namysłu i służącego wsparciem w zakresie identyfikowania obserwowanych problemów). Możliwość wymiany własnych spostrzeżeń oraz szansa bezpiecznego uzewnętrzniania własnego punktu widzenia sprzyjały rozwijaniu się refleksyjności.

Odroczony *feedback* pozwalał podmiotom na spoglądanie i analizowanie dostrzeżonych problemów poprzez pryzmat określonych koncepcji teoretycznych i identyfikowanie obszarów/aspektów dotychczas niedostrzeganych.

Rozwój refleksyjności ujawnił się u studentów–beneficjentów. Można powiedzieć, że kroczyli drogą od spostrzeżenia konkretnych sytuacji edukacyjnych – poprzez identyfikowanie problemów/obszarów – do namysłu nad codziennością edukacyjną przez pryzmat koncepcji teoretycznych (zob.: rozdz. 3.1.).

| 7 | **Jak budowano społeczną sieć uczenia?**

Próbując zobrazować ideę powstania społecznej sieci uczenia przywołano definicję sieci współpracy i samokształcenia, jako formy doskonalenia zawodowego nauczycieli, która może być osnową myślenia o zmianie w edukacji: „Sieć to system umożliwiający kontakty, wymianę poglądów, dostęp do informacji, współpracę i współdziałanie ułatwiające dochodzenie do oczekiwanych rezultatów w sposób długofalowy, systematyczny, oparty na zaufaniu i wzajemności. Sposób ten jest procesem i działa w niehierarchicznej strukturze”⁵. Celem powołania takiego triadowego zespołu było wzajemne **dzielenie się** wiedzą i umiejętnościami, nabywanie nowych umiejętności i wiedzy, **wspólne** wykonywanie zadań, **zespołowe** poszukiwanie sposobów radzenia sobie z problemami, nawiązywanie kontaktów i w konsekwencji – podjęcie współpracy.

W projekcie ACK osią i tłem tego myślenia stała się społeczno-kulturowa koncepcja rozwoju i uczenia się L. S. Wygotskiego, która sprzyjała transferowi wiedzy i umiejętności w strukturze intersubiektywnej wymiany pomiędzy trzema podmiotami edukacyjnymi biorącymi czynny udział w kształceniu przyszłych nauczycieli.

Dla powstania nowej struktury społecznej powołano w projekcie ACK triadową grupę (EKSPERCI – INTERWENCJONIŚCI – NOWICJUSZE / umożliwiającą „transfer rozwojowy” Teoria vs Praktyka) – tworzącą społeczną sieć uczenia się, współtworzącą wiedzę w edukacyjnym zaangażowanym działaniu. W skład sieci weszli *Eksperci* (UKW, ISCAR, UAM) badawczo pogłębiający w/w teorię, *Nauczyciele-Interwencjiści* – pełniący rolę mentorów dla studentów oraz sami *Studenci-Beneficjenci* odkrywający sens i znaczenie nauczania rozwijającego, wartość sięgania

⁵ M. Hajdukiewicz, *Nauczyciele jako ucząca się społeczność zawodowa*, ORE Warszawa 2012. Prezentacja, dostępna na internetowej stronie ORE http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=142:nauczyciele-jako-uczca-si-spoeczno-zawodowa&Itemid=1017 [data dostępu: 31.01.2013].

do teorii socjokulturowej, obserwujący i analizujący innowacyjną metodę w kulturze klas szkolnych oraz budujący własną filozofię edukacyjną (por. schemat – Społeczna sieć wzajemnego uczenia się, s. 67).

| 8 | **Dlaczego tak ważną rolę odegrały „szkoły ćwiczeń”?**

Idea „szkół ćwiczeń” wykorzystywana w toku przygotowywania do zawodu nauczyciela i z powodzeniem realizowana przez dziesiątki lat, by potem zostać odrzuconą i niewykorzystywaną przez system kształcenia przyszłych pedagogów, znalazła swoje miejsce w projekcie ACK. Założeniem programu Akademickie Centrum Kreatywności było rozwijanie kompetencji i umiejętności przyszłych nauczycieli. Akademickie Centra Kreatywności miały stać się placówkami, które wzorcowo kształcą nauczycieli w oparciu o najnowsze metody dydaktyki i technologii, a te metody miały zostać sprawdzone w tzw. „szkołach ćwiczeń” (przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach ponadgimnazjalnych), w których studenci mieli odbywać praktyki.

W realizowanym projekcie wyłoniono 3 szkoły ćwiczeń, które uzyskały taki status w wyniku podpisania umów z UKW w Bydgoszczy. Głównym przyczynkiem wyboru szkół byli wskazani nauczyciele-interwencji współpracujący z nauczycielem uniwersyteckim (badaczem). Wraz ze studentami-beneficjentami projektu tworzyli społeczną sieć uczenia, o której była mowa. Dyrektorzy każdej ze szkół byli otwarci i chętni do współpracy i stworzyli przestrzeń do realizacji zadań eksperymentu nauczającego. W każdej ze „szkół ćwiczeń” wyodrębniono miejsce, w którym odbywał się „gorący *feedback*”.

W naszym projekcie dążyliśmy do rozwijania kompetencji opartych na badaniach i rozwoju tożsamości studentów-beneficjentów jako nauczycieli i specjalistów w zakresie wspierania rozwoju i edukacji na pierwszym etapie kształcenia. Celem naszej współpracy ze „szkołami ćwiczeń” było edukowanie ukierunkowane społecznie i kulturowo, kształtowanie ekspertów zdolnych do krytycznego myślenia, którzy starają się zrozumieć siebie i otaczający świat. Studenci-beneficjenci projektu realizując zadania w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem-interwencjonistą i nauczycielem akademickim mieli szansę rozwijania zdolności i chęci ustawicznego kształcenia, by ich przyszła praca w zawodzie przyczyniła się do rozwoju społeczności i społeczeństwa oraz wypełniania roli promotora zmiany.

| 9 | **Jaki był sens i znaczenie w projekcie pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?**

Model nauczania rozwijającego tworzył przestrzeń dla każdego ucznia, również dla dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W każdej grupie eksperymentalnej zarejestrowano sytuacje autentycznego zaangażowania się dzieci ze specjalnym i potrzebami edukacyjnymi biorących udział w projekcie w podejmowane formy aktywności oraz widoczny rozwój ich umiejętności i kompetencji. Dzięki odpowiednio zaprojektowanym zadaniom edukacyjnym **każdy** uczeń edukacji wczesnoszkolnej mógł skorzystać z optymalnej dla niego formy wdrażania własnych pomysłów, spostrzeżeń czy wątpliwości – miał szansę eksponowania własnych atutów, a z drugiej strony – mógł poznawać możliwości rówieśników. W tak aranżowanych sytuacjach edukacyjnych nie miało żadnego znaczenia, czy uczeń jest osobą z trudnościami w uczeniu się, czy też ich nie doświadcza. Każde dziecko miało szansę rozwijania poczucia kompetencji, tak ważnego osiągnięcia rozwojowego na tym etapie kształcenia.

| 10 | **Po co w projekcie zastosowano portfolio i e-portfolio i jakie odegrało ono znaczenie w kontekście kształtowania refleksyjności studenta/nauczyciela?**

W projekcie ACK zastosowano technikę portfolio, która wspomagała proces realizacji praktyki pedagogicznej przez studentów-beneficjentów. Portfolio to technika stwarzająca autorowi – studentowi szczególnie efektywną pomoc/narzędzie w procesie monitorowania własnego rozwoju. Co więcej, pozwalała innym śledzić postępy danej osoby, poznawać (odkrywać) jej *mocne* i *słabe* strony, identyfikować jej pasje, zdolności, zainteresowania. Niewątpliwym atutem portfolio zweryfikowanym w praktyce było zachęcanie jednostki do uczenia się opartego na autoregulacji (por. Paris, Ayres, 1997, s. 53). Dzięki tej technice autor portfolio miał szansę stawać się osobą świadomą oraz odpowiedzialną za własny proces uczenia się. Stwarzało ono szansę rozwijania umiejętności wartościowania własnej pracy. Studenci-beneficjenci projektu ACK mieli szansę i okazję projektować swoje e-portfolio i śledzić wpisy innych studentów-beneficjentów na specjalnie do tego przygotowanej stronie internetowej. Prowadzone e-portfolia były też materiałem, do którego miał wgląd nauczyciel akademicki (badacz).

Projekt Akademickie Centrum Kreatywności w liczbach

W prace zespołu projektowego ACK zaangażowanych było **37 osób** w tym:

- **6 badaczy UKW,**
- **5 nauczycieli-interwencjonistów,**
- **22 studentów-beneficjentów,**
- **3 ekspertów zewnętrznych.**

Przeprowadzono **3 rodzaje rekrutacji**: zespołu badawczego, studentów i nauczycieli. Zaproszono do współpracy **3 szkoły**, które na mocy podpisanych **3 umów o współpracy** z UKW otrzymały status „szkół ćwiczeń” i **5 klas** z poziomu edukacji wczesnoszkolnej, które pełniły w projekcie funkcje klas eksperymentalnych. W eksperymencie wzięło udział **96 uczniów** z klas I-III ww. szkół podstawowych.

Przeprowadzono **3 cykle warsztatów kompetencyjnych** dla:

- | 1 | studentów-beneficjentów projektu (**55 h**) – **8 warsztatów,**
- | 2 | nauczycielek-interwencjonistek (**8 h**) – **4 warsztaty,**
- | 3 | nauczycieli i studentów wczesnej edukacji zainteresowanych modelem nauczania rozwijającego (**7,5 h**) – **5 warsztatów.**

Opracowano **2 dokumenty**: założenia nauczania rozwijającego i zasady konstruowania zadań rozwojowych w oparciu o model nauczania rozwijającego.

Zorganizowano **20 h roboczych spotkań** z nauczycielami-interwencjonistami w wyniku, których opracowano **4 pakiety edukacyjne** (językowy, matematyczny, przyrodniczy, artystyczny). W sumie wytworzono **42 zadania rozwojowe.**

Studenci zostali podzieleni na **5 zespołów roboczych**: w każdym z zespołów pracował **1 nauczyciel-interwencjonista** i **1 ekspert-badacz UKW** i **4/5 studentów-beneficjentów.**

Praktyka pedagogiczna, którą odbyli studenci–beneficjenci objęła więcej niż planowanych 30 h. W sumie studenci aktywnie uczestniczyli w **10 spotkaniach w szkole** (zajęcia z dziećmi wdrażające model nauczania rozwijającego) i w ten sposób wypracowali **40 h praktyk**. Oprócz tego każde spotkanie w szkole kończyło się tzw. „**gorącym feedbackiem**” (1 h), co stanowiło **10 h**. Prowadzenie portfolio, e-portfolio i przygotowanie notatek na BLOGa stanowiło dodatkowy (**nieokreślony**) czas samodzielnej pracy studentów.

Po okresie pobytu w szkołach ćwiczeń studenci–beneficjenci aktywnie uczestniczyli w tzw. „**odroczonego feedbacku**” w wymiarze **5 h**.

W dniach 20-21 października zorganizowano Seminarium Naukowe będące podsumowaniem działań w projekcie ACK, na które również zaproszono studentów–beneficjentów. Mieli oni szansę uczestniczyć w całodniowych obradach i panelu dyskusyjnym dla członków zespołu projektowego z udziałem ekspertów pracujących w projekcie (**11,5 h**) oraz w 5 warsztatach (**2 h każdy**).

Podsumowując: studenci–beneficjenci projektu ACK wypracowali (50 h warsztaty kompetencyjne, 40 h zajęcia w szkołach ćwiczeń, 10 h „gorący feedback”, 5 h „odroczonego feedback”, 11,5 h seminarium naukowe połączone z panelem dyskusyjnym) znacznie więcej godzin niż przewidywała to praktyka pedagogiczna (**w sumie ok. 120 h, w tym 50 h w samych tylko „szkołach ćwiczeń”**).

Ostatecznie w projekcie wypracowano **większą niż zakładano liczbę produktów (68)**:

- | 1 | założenia nauczania rozwijającego (1),
- | 2 | zasady konstruowania zadań rozwojowych w oparciu o model nauczania rozwijającego (1),
- | 3 | materiały szkoleniowe do warsztatów kompetencyjnych (13),
- | 4 | instrukcja dla studenta–beneficjenta do tworzenia portfolio (1),
- | 5 | zestaw pytań do prowadzenia „gorącego feedbacku” (1),
- | 6 | zestaw pytań do prowadzenia „odroczonego feedbacku” (1),
- | 7 | zestaw pytań do prowadzenia panelu eksperckiego (1),
- | 8 | pakiety edukacyjne (4),
- | 9 | zadania rozwojowe (42),
- | 10 | zorganizowano seminarium naukowe (1),
- | 11 | recenzowany raport tematyczny (1),
- | 12 | recenzowana monografia (1).

Ustalenia definicyjne

Kulturowo-historyczna teoria (CHAT) – koncepcja teoretyczna określająca podejście Lwa S. Wygotskiego (i kontynuatorów jego podejścia) do rozwoju i edukacji dziecka, podkreśla kulturowy kontekst uczenia się i rozwoju i historyczno-kulturowy rozwój wyższych funkcji psychicznych.

Nauczanie rozwijające – nauczanie ukierunkowane na Strefę Najbliższego Rozwoju realizujące zasadę Wygotskiego: *nauczanie jest tylko wtedy efektywne, gdy wyprzedza rozwój, który wówczas ożywia się i pobudza do życia szereg funkcji dopiero dojrzewających, a leżących w strefie najbliższego rozwoju* (Wygotski, 1989, s. 256).

Eksperyment nauczający – metoda badania rozwoju psychicznego, której jednym z twórców był Lew S. Wygotski. Oparł on tę metodę na oryginalnej teorii o roli nauczania w rozwoju psychiki dziecka i relacji między strefą aktualnego i najbliższego rozwoju. Zdaniem W.W. Dawydowa (1978, za: Zak, 1989, s. 41) podstawową cechą eksperymentu nauczającego jest *nie proste konstruowanie właściwości tych lub innych empirycznych form psychiki, a ich aktywne modelowanie, kształtowanie w specjalnych warunkach pozwalających wykryć ich istotę*. Eksperyment nauczający polega na tworzeniu warunków, w których badani są zdolni do podejmowania aktywności, która ulega modyfikacjom w procesie bezpośredniej interakcji interwencji i badanego, sytuacje te rejestrowane i odtwarzane umożliwiają określenie etapów i potencjału rozwoju. Umożliwia obserwowanie warunków rozwoju powodujących zmianę rozwojową w codziennych praktykach, w rzeczywistych warunkach lub podobnych do nich (Zak, 1989; Stachowski, 2002; Smykowski, 2000).

Metoda podwójnej stymulacji (metoda mikrogenetyczna) – metoda badawcza, w której jedna grupa bodźców pełni funkcję obiektu działalności osoby badanej, druga – znaków pozwalających zorganizować tę działalność (Stachowski, 2002, s. 30), dziecko

uczy się czegoś nowego używając narzędzi mentalnych, np. symboli czy kategorii; badacz odnotowuje zarówno to, co dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, jak i to, w jaki sposób narzędzia są absorbowane, przyswajane przez dziecko; rejestruje to, co może dziecko wykonać przy pomocy innych.

Zadanie rozwojowo-dydaktyczne – zadanie (problem), które wymaga od uczącego się odkrycia i opanowania ogólnego sposobu (zasady) rozwiązania szeregu szczegółowych zadań dydaktycznych podczas wykonywania specyficznych czynności dydaktycznych (ukierunkowanych na pobudzanie operacji myślowych: porównywania, analizy, syntezy, abstrahowania, uogólniania) (Dawydow, 2003, s. 566).

Myślenie teoretyczne – jest złożonym działaniem poznawczym umożliwiającym odzwierciedlenie poznawanego przez człowieka przedmiotu (poprzez wyodrębnienie cech charakteryzujących poznawany przedmiot, a także praw, którym ten przedmiot podlega) w pojęciach z nim związanych. Jest *myśleniem rozumowym* zmierzającym do wytworzenia pojęcia. W toku jego realizacji przy użyciu odpowiednich sposobów działania, dzięki dogłębnej eksploracji poznawanych przedmiotów i analizy właściwości tej eksploracji jednostka wyodrębnia w poznawanych przedmiotach najpierw ogólną dla nich **relację**, a następnie specyficzne formy tej relacji. **Myślenie teoretyczne** opisuje specyficzną drogę poznania, sposób w jaki dzieci myślą o zawartości poznawanego przedmiotu (Zak, 1989; też: Filipiak, 2015). Rozumowanie teoretyczne, które towarzyszy w tym procesie jest rozumowaniem, które nie jest wymierzone w rozwiązywanie specyficznych praktycznych problemów, ale zamiast tego skupia się na ujawnianiu istotnych zasad i relacji. Wymaga **odkrycia** ważnych **właściwości** pojęciowych, które głównie można **wywnioskować**, ale nie zaobserwować.

Internalizacja – jest to proces opanowywania narzędzi myślenia z otaczającej kultury, jest to proces stopniowy, który postępuje od regulacji przez innych do samoregulacji; od działania ze wsparciem do działania samodzielnego (obserwujemy rozwojowy postęp „w głąb”).

Budowanie rusztowania (procedura działania w SNR) – jest to proces uczenia się *pod kierunkiem*, który przebiega według *podzielanych wspólnie programów działania*. Decyzje i czynności składające się na plan prowadzący do ukończenia zadania są rozdzielane pomiędzy uczącego (**tutora**) a uczącego się (**tutee**). Działania tutora zawsze mieszczą się w SNR. **Strategia budowanie rusztowania** pozwala dziecku rozwiązać problem i wykonać zadanie (z pomocą partnera) w sytuacji, gdy nie potrafi

jeszcze uczynić tego własnymi siłami (samodzielnie). Takie budowanie rusztowania ma charakter **interwencji o charakterze proaktywnym**. Wymaga od dorosłego **wrażliwej „kontroli”**, specyficznego sposobu sprawowania „nadzoru” nad tymi elementami działania dziecka w obrębie problemu, które przekraczają jego aktualne zdolności i kompetencje. Ważne jest uznanie faktu, że to **właściwości dziecka** implikują rodzaj pomocy i wsparcia dostarczanego przez dorosłych (Filipiak, 2011).

Ukierunkowane uczestnictwo – termin ukierunkowane uczestnictwo został wprowadzony przez B. Rogoff. Przyjmuje się, że jest to procedura, dzięki której dorośli pomagają dzieciom w uzyskiwaniu wiedzy na drodze negocjowanej **współpracy** w sytuacji rozwiązywania problemów. Termin ten obejmuje przestrzeń tego, „co się dzieje w SNR”. Jest to pojęcie o szerszym znaczeniu od „metody kolejnych przybliżeń”. Ukierunkowane uczestnictwo zwraca uwagę na specyfikę interakcji dorosłego z dzieckiem w SNR, a w szczególności na (1) wzajemność procesu uczenia się (uczenie się jest wspólną aktywnością ucznia i nauczyciela/tutora w strefie rozwoju) oraz (2) rolę dziecka jako „praktykanta” u posiadających większą wiedzę i bardziej od niego kompetentnych osób, „nowicjusza” podejmującego rozwiązanie problemu z bardziej kompetentnym dorosłym (Schaffer, 2005, s. 227; Filipiak, 2011).

Strefa najbliższego rozwoju – (SNR; *zone of proximal development, ZPD*) jest jednym z kluczowych pojęć w kulturowej koncepcji Lwa S. Wygotskiego. Zdaniem Wygotskiego (1971d, s. 542) strefę tę określa różnica między poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu. SNR określa różnicę pomiędzy kompetencją wspieraną z zewnątrz a kompetencją pozbawioną takiego wsparcia (Wood, 2006, s. 90). Cytując za Brown i Ferrara (1994, s. 37) *strefa najbliższego rozwoju jest mapą obszaru gotowości dziecka, ograniczoną na niższym końcu przez obecny poziom umiejętności, na wyższym końcu przez poziom umiejętności, które dziecko może osiągnąć w najbardziej korzystnych warunkach*.

Działania nauczyciela w SNR można określić jako „**wrażliwe nauczanie**”. „**Wrażliwy dorosły**” planując nauczanie, organizując „spotkania edukacyjne” „**jest wrażliwy**” zarówno na osiągnięcia dziecka (SAR), jak i na jego potencjał możliwości (SNR). W konsekwencji takiego postępowania **odpowiednio** formułuje zadania stawiane dziecku, wyzwania intelektualne, w taki sposób, aby nie wykraczały dalej niż jeden krok ponad to, co już dziecko potrafi wykonać samodzielnie (strategia **step by step**) (Schaffer, 2005, s. 226), (patrz **zadania rozwojowo-dydaktyczne**).

Strefa aktualnego rozwoju (SAR) – ujawnia poziom kompetencji osiągniętych przez ucznia. Strefa ta obejmuje operacje, działania, umiejętności, nawyki już „przetworzone”, zinternalizowane, takie, w zakresie których dziecko osiągnęło już pewne kompetencje, a wciąż doskonalą i wzbogaca ich jakość.

Wyższe funkcje psychiczne – procesy poznawcze unikatowe dla człowieka, nabywane przez uczenie się i nauczanie. Są one przemyślanymi, mediowanymi, zinternalizowanymi zachowaniami zbudowanymi na niższych funkcjach mentalnych. Zdaniem Wygotskiego obejmują: a) procesy opanowania zewnętrznych środków kulturowego rozwoju i myślenia: języka, pisanie i czytania, rachunku, rysunku oraz b) procesy rozwoju specjalnych wyższych funkcji psychicznych, takich jak: uwaga dowolna, pamięć logiczna, tworzenie pojęć (pojęcia abstrakcyjne, liczby i operacje na liczbach), samoregulacja, pogląd dziecka na świat i inne procesy metapoznawcze (1971, s. 19, 42). Każda wyższa funkcja psychiczna zanim stanie się wewnętrzną funkcją psychiczną wcześniej była społeczną relacją między dwojgiem ludzi. Wszystkie funkcje psychiczne są zinternalizowanymi relacjami społecznymi (Wygotski, 1971, s. 544). Wyższe funkcje psychiczne: pojawiają się JAKO relacja społeczna pewnego typu. Jest to relacja społeczna pojawiająca się jako kategoria, tzn. jako zabarwiona emocjonalnie i stanowiąca doświadczenie zderzenia, sprzeczności między dwojgiem ludzi. Doświadczana emocjonalnie i psychicznie jako dramat społeczny (na planie społecznym) relacja ta staje się później indywidualną kategorią intrapsychiczną (Veresov, 2012, s. 155).

Planująca funkcja mowy – istotna funkcja mowy w rozwoju i uczeniu, zdaniem Wygotskiego zadaniem mowy jest przesunięcie czynności (przeniesienie treści) z planu interpsychicznego (planu społecznego, który tworzą interakcje z innymi: dorosłymi i rówieśnikami) do planu intrapsychicznego.

Mowa wewnętrzna – mowa dla siebie, całkowicie wewnętrzna, niegłośna, samokierowana, specyficzna, odrębna, autonomiczna i samorzutna funkcja mowy. Jest strukturą o specyficznej naturze psychologicznej, szczególnym rodzajem czynności mowy o specyficznych właściwościach. Ludzie używają mowy wewnętrznej, aby rozmawiać sami z sobą, słysząc wyrazy, ale nie mówiąc ich głośno.

Język instrukcji – poprzez język instrukcji należy rozumieć specjalny rodzaj interakcji polegający na wzajemnym przekazie/tworzeniu procedur działania, sposobów wykonania, poleceń/oczekiwań na drodze aktywnej negocjacji znaczeń, w celu przedstawiania rzeczywistości (rzeczywistość jako warianty działań i doświadczeń) i zmieniania jej (Giest, 2001).

Mediowanie – forma aktywności „wrażliwego” nauczyciela wobec uczącego się dziecka ukierunkowana na *mediowanie* pomiędzy tym, co dziecko wie, umie, potrafi a tym, czego jeszcze nie potrafi wykonać samodzielnie. Jak zauważają Brown i Ferrara [...] *poprzez mediację wspierającego nauczyciela dziecko będzie się stawiało świadome ważności swojej aktywności uczenia się i dojdzie w końcu poprzez internalizację, do wytworzenia własnych poznawczych funkcji regulacyjnych, których pierwotnie doświadczało we współpracy z dorosłym* (Brown, Ferrara, 1994, s. 228).

Wspieranie – forma aktywności „wrażliwego” nauczyciela wobec uczącego się dziecka. Nauczyciel wspiera dziecko do momentu uzyskania przez nie wystarczająco konkretnej wiedzy potrzebnej do swobodnego działania, dostosowuje poziom wsparcia (częstość, naturę, intensywność stymulacji do aktualnego poziomu kompetencji). Warunkowane wsparcie jest to procedura towarzysząca wrażliwemu nauczaniu (udzielanie pomocy dziecku podczas wykonywania przez nie zadania: pomaganie, a nie robienie za dziecko). Dorosły pomaga/umożliwia dziecku przejście od działania ze wsparciem do działania samodzielnego.

Pomaganie – forma aktywności „wrażliwego” nauczyciela wobec uczącego się dziecka. Jako „pośrednik” dorosły **pomaga** w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów, w zmienianiu obrazu zadania i tworzeniu nowych środków do osiągnięcia celów, nadaje znaczenie informacjom docierającym do dziecka, określa granice i horyzonty jego świata. Jego „pośrednictwo” zarysowuje „pułap intelektualny”. Nie wykonuje zadań za dziecko, ale pomaga „widzieć”, dostrzegać, selekcjonować, planować, wspomaga w osiągnięciu samokontroli.

Prowokowanie – dziecka do podjęcia zadania – forma aktywności „wrażliwego” nauczyciela wobec uczącego się dziecka, która jest ukierunkowana na: „naznaczenie” obiektów w otoczeniu, wyróżnianie ich jako znaczących dla dziecka, pobudzenie zdziwienia dziecka, jego ciekawości, zainteresowania zadaniem/problemem, uruchamia myślenie dziecka. Kształtuje jego nastawienia, oczekiwania, rozwija motywację do podjęcia działania, prowokuje do stawiania „dobrych pytań”, formułowania problemów w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów.

Feedback – informacja zwrotna dotycząca postępowania lub zachowania, która prowadzi do działania mającego potwierdzić lub rozwinąć to postępowanie lub zachowanie, zachęca odbiorcę informacji do przeanalizowania własnych działań, uświadomienia sobie dokonań, ustaleń dotyczących poziomu wykonania zadania, dzięki czemu jednostka ucząca się będzie mogła w przyszłości zachowanie powtórzyć, uzupełniając luki kompetencyjne, dzięki wyjaśnieniu, co należy zmienić.

Pozwala przyjąć wspólnie ustalony plan działań przyszłych. Tworzy przestrzeń do „mówienia dla myślenia”, pozwala na weryfikowanie własnych spostrzeżeń, sprzyja identyfikowaniu/nazywaniu problemów, zachęca do analizowania własnego działania/zachowania/reakcji i konstruowania wniosków, rozwija zdolność obserwowania sytuacji edukacyjnych, tworzy bezpieczną przestrzeń do „wymiany” wiedzy, negocjowania znaczeń.

RAPORT TEMATYCZNY

z realizacji _____
projektu ACK

Spis treści

Ewa Filipiak

Myślenie i uczenie się dzieci w perspektywie teorii
socjokulturowej L. S. Wygotskiego 31

CZĘŚĆ I

Projekt Akademickie Centrum Kreatywności

Ewa Filipiak, Ewa Lemańska-Lewandowska

1.1. Założenia 41
1.2. Metodologia badań 43
1.3. Triadowa grupa badawcza 49
1.4. Etapy realizacji 65
1.5. Szkoły ćwiczeń / nauczyciele – charakterystyka 68
1.6. Warsztaty kompetencyjne 73
1.7. Skala Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej
(SOD-SZ). Opis narzędzia, Anna I. Brzezińska 80

CZĘŚĆ II

Model nauczania rozwijającego

Ewa Filipiak

2.1. Założenia 83
2.2. Zadania rozwojowo-dydaktyczne 86

CZĘŚĆ III	Kulturowe kompetencje studentów–beneficjentów projektu ACK	
	Wprowadzenie	89
	Ewa Filipiak	
	3.1. Refleksyjność nauczyciela	94
	Joanna Szymczak	
	3.2. Kompetencje komunikacyjne	101
	Ewa Lemańska-Lewandowska	
	3.3. Kompetencje współpracy	106
	Goretta Siadak	
	3.4. Kompetencje cyfrowe	109
	Goretta Siadak	
CZĘŚĆ IV	Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci na etapie edukacji elementarnej	
	Wprowadzenie	113
	Ewa Filipiak	
	4.1. Myślenie i uczenie się dzieci w obszarze językowym ...	115
	Ewa Lemańska-Lewandowska	
	4.2. Myślenie i uczenie się dzieci w obszarze matematycznym	119
	Adam Mroczkowski	
	4.3. Myślenie i uczenie się dzieci w obszarze przyrodniczym	127
	Goretta Siadak	
	4.4. Myślenie i uczenie się dzieci w obszarze artystycznym ..	133
	Małgorzata Wiśniewska	
	4.5. Co rozwinęły zadania rozwojowe	138
	Ewa Filipiak, Joanna Szymczak	

CZĘŚĆ V	Trudności w realizacji założeń nauczania rozwijającego i wdrażania zadań rozwojowo-dydaktycznych	155
	Małgorzata Wiśniewska, Joanna Szymczak	
CZĘŚĆ VI	<i>Feedback</i> i jego rola w tworzeniu krytycznej przestrzeni i warunków dla prowadzenia konwersacji ułatwiającej nauczycielom rozumienie własnej praktyki edukacyjnej	167
	Ewa Filipiak, Ewa Lemańska-Lewandowska, Joanna Szymczak	
CZĘŚĆ VII	Portolio i e-portfolio i jego rola w dokumentowaniu codzienności edukacyjnej	185
	Adam Mroczkowski, Joanna Szymczak	
CZĘŚĆ VIII	Realizacja zadań związanych z Praktyką – kompetencje beneficjenta	193
	Ewa Lemańska-Lewandowska	
	Podsumowanie	199
	Rekomendacje dla praktyki edukacyjnej	201
	Bibliografia	203
	Spis tabel i rysunków	209
	Załączniki	211



fot. A. Obiała

Myślenie i uczenie się dzieci w perspektywie teorii socjokulturowej L. S. Wygotskiego

Testowany w projekcie model nauczania rozwijanego wyprowadzony z podejścia kulturowo-historycznej teorii rozwoju i uczenia się (CHAT) Lwa S. Wygotskiego i kontynuatorów jego myśli W. W. Dawidowa, A. R. Łurii (także współczesnych kontynuatorów i interpretatorów myśli) oraz J. S. Brunera wymaga przyjęcia podstawowych założeń dotyczących **myślenia i uczenia się dzieci** (założenia te opracowano na podstawie wcześniejszych tekstów (Filipiak, 2011, s. 97-98; Filipiak, 2012; Filipiak, 2015).

Przekonania i osobiste rozumienie nauczycieli w jaki sposób dzieci uczą się i myślą stanowiły rdzeń proponowanego programu. Przyjęte poniżej założenia miały stanowić bazę dla tworzenia warunków do prowadzenia konwersacji ułatwiającej rozumienie praktyki, analizowanie i namysł nad sesjami **nauczania rozwijającego**.

Przede wszystkim miały uwrażliwić na próbę **zrozumienia** jak dzieci strukturyzują własne uczenie się, zapamiętywanie, domyślanie się i myślenie, zwrócić uwagę, że celem spotkań edukacyjnych jest przede wszystkim rozumienie a nie wykonanie.

Założenia ogólne:

- do rozumienia dochodzi się poprzez dyskusję, współpracę i negocjację,
- zadaniem nauczyciela jest poznawanie i rozumienie tego, co dziecko myśli i jak dochodzi do swoich przekonań, jak strukturyzuje własne uczenie się, zapamiętywanie, domyślanie się i myślenie,
- wiedza jest konstruowana w działaniu, w procesie negocjowania znaczeń z innymi uczestnikami dyskursu, wewnątrz wspólnoty tekstowej,

- dziecko i dorośli są równorzędnymi partnerami w procesie konstruowania modelu świata, który służy interpretacji własnych doświadczeń,
- priorytetem jest wymiana rozumienia (między nauczycielem a dziećmi a także między rówieśnikami) i **interpretacja** znaczeń. Ma to większe znaczenie niż pozorne osiągnięcie wiedzy rzeczowej czy umiejętne wykonanie zadania bez rozumienia,
- dziecko ma prawo do wyrażania własnej opinii, poglądów, konfrontowania własnego stanowiska z poglądami innych.

Efektem spotkań edukacyjnych powinno być przede wszystkim rozumienie, a nie samo wykonanie. Rozumienie zaś polega na uchwyceniu miejsca danej idei lub faktu w jakiejś bardziej ogólnej strukturze wiedzy. Kiedy coś rozumiemy to znaczy, że ujmujemy to jak egzemplarz szerszej kategorii pojęciowej lub teorii. Ponadto sama wiedza zorganizowana jest w taki sposób, że uchwycenie jej struktury pojęciowej nadaje poszczególnym jej elementom charakter bardziej oczywisty, a nawet redundantny. Co więcej, przyswojona wówczas wiedza najbardziej przydaje się wówczas, gdy do jej „odkrywania” prowadziły jego własne wysiłki poznawcze (Bruner, 2006, s. 6).

Przedmiotem nauczania nie jest powierzchnia, lecz głębia: nauczać to dawać jak najwięcej przykładów praw ogólnych, wydających się oczywistymi (Bruner, 2006, s. 7).

Założenia w związku z postrzeganiem Dziecka:

- jest zdolne do rozumowania, znajdowania sensu (na drodze samodzielnych poszukiwań bądź we współpracy z dorosłym),
- jest zdolne do refleksji nad własnym myśleniem („co myślę o tym jak myślę”),
- posiada swoją „teorię” na temat funkcjonowania świata, własnego umysłu, sposobu funkcjonowania umysłu.

Współczesna pedagogia coraz bardziej skłania się do poglądu, że dziecko powinno mieć świadomość swoich własnych procesów myślowych, a priorytetem zarówno teoretyka pedagogii, jak nauczyciela powinno być wspomaganie dziecka w rozwijaniu zdolności metapoznawczych – wspomaganie w tym, aby stało się równie świadome sposobu uczenia się i myślenia, co przyswajanego przedmiotu. [...] Uczniowi można pomóc w osiągnięciu pełnego mistrzostwa również poprzez dokonywanie refleksji nad jego postępowaniem oraz sposobami

mi jego ulepszania. Jedną z form takiej pomocy jest wyposażenie ucznia w adekwatną teorię umysłu lub teorię funkcji umysłowych (Bruner, 2006, s. 97).

Założenia dotyczące uczenia się i tego jak tworzy się wiedza

Myślenie o procesie uczenia się w perspektywie socjokulturowej pozwala/wymaga przyjąć pewne założenia, które pomogą efektywnie projektować ścieżkę rozwoju i edukacji dziecka.

Założenia te są następujące (Filipiak, 2008, s. 17-35, Filipiak, 2012):

- uczenie się w perspektywie socjokulturowej jest szczególną **aktywnością** tak ucznia jak i nauczyciela, (współ)uczestników spotkania edukacyjnego w strefie rozwoju (chodzi przede wszystkim o zaangażowane uczestnictwo, nauczanie i uczenie się z poczuciem sensu, sprawstwa i rozwijającej się kompetencji) (por. Rys. 1),
- **aktywność**, którą ujawnia uczące się dziecko wiąże się z (wzrastającą, rozwijającą się) jego zdolnością do uważania, reagowania w określony sposób, umiejętnością korzystania ze wskazówek innych, gotowością do uczenia się reaktywnego i refleksyjnego, samodzielnością myślenia i działania. Aktywność towarzysząca uczeniu się dziecka, organizowanego w myśl teorii socjokulturowych Wygotskiego i Brunera, nie jest aktywnością pozorną, nabywaną „po śladach”, będącą efektem wiedzy nazewniczej⁶, ale jest aktywnością własną jednostki, której towarzyszy autentyczne konstruowanie wiedzy i stopniowe opanowywanie **metody naukowego poznania**,
- dziecko jest **aktywne i zaangażowane w interakcji edukacyjnej**, podejmuje działania z własnej inicjatywy, osobiście („tu i teraz” jest zaangażowane w działanie), stawia sobie określony cel (to znaczy **jest świadome celu** podejmowanego zadania (wie CO i PO CO to robi), kieruje (bądź **współuczestniczy w kierowaniu**) własną pracą (przechodzi od działania ze wsparciem do działania samodzielnego), wykonuje zadanie na własną odpowiedzialność (ma **poczucie odpowiedzialności** i sprawstwa wykonywanej pracy), robi to /realizuje zadanie dla własnego zadowolenia a nie dla uzyskania czyjejs aprobaty (jego działaniu towarzyszy cel sprawnościowy (*nastawienie na dochodzenie do „doskonałości”, mistrzostwa, poczucia kompetencji bez zwracania uwagi na osiągnięcia innych osób*) a nie cel wykonaniowy

⁶ Typologia zaczerpnięta została z pracy: Klus-Stańska, 2000.

- (czyli ukierunkowanie na porównanie społeczne, dobre stopnie). Ważnym aspektem tak rozumianej aktywności jest: wzrastająca **samodzielność dziecka w myśleniu i działaniu, stawanie się samosterownym i odpowiedzialnym** za własną podjętą działalność edukacyjną (Filipiak, 2012),
- uczenie się jest **procesem opanowywania narzędzi kulturowych**, wśród których specyficzną rolę (w rozwoju i uczeniu się) pełni **język i umiejętność korzystania z niego**,
 - uczenie się jest **zmianą** w relacjach umysł-świat,
 - uczenie się jest **procesem społecznym** (interakcje społeczne w środowisku nauczania są istotną częścią doświadczeń edukacyjnych i przyczyniają się zasadniczo do indywidualnych konstrukcji opartej na wiedzy). Uczenie się jest **negocjowaniem znaczeń** (podzielanych z Innymi) w środowisku kultury klasy. Uczenie się (wiedza i umiejętności osoby) ma zawsze miejsce w kontekście (jest procesem zanurzonym w kulturze),
 - uczenie się ma charakter sytuacyjny – zachodzi w specyficznej sytuacji, a sytuacja ta jest **znacząca** zarówno dla natury uczenia się jak i jego wyników (por. Illeris, 2006, s. 187-190). Ważna jest „rama” organizacyjna sytuacji w której zachodzi proces uczenia (por. intymną naturę procesu uczenia się w ujęciu J. S. Brunera, 2006; Filipiak, 2008),
 - proces uczenia ma swoją **intymną naturę**, której istotnymi elementami są: **poczucie sprawstwa, współpraca, refleksja, kultura**,
 - uczenie się jest **mediowaniem znaczeń** a w konsekwencji przyjęciem specyficznych strategii nauczania-uczenia tj. budowaniem rusztowania (*scaffolding*), upośrednieniem uczenia (MLE – *mediated learning experience*); organizowaniem wrażliwego nauczania, procesualnym przejściem od działania ze wsparciem do działania samodzielnego,
 - w procesie uczenia się ważne są **drogi zdobywania wiedzy**. Wiedza bez autentycznego kontekstu, nie zdobywana w trakcie działania traci sens. Istotna w tym podejściu jest ścieżka rozwojowa w odniesieniu do monitorowania procesów metapoznawczych ucznia: *jak myśleć? jak doszło do tego, że wiem?* Wiedza nie jest otrzymywana z zewnętrznego źródła. Uczenie się przebiega **poprzez działanie, poprzez uczestniczenie w praktyce**. Aktywne i zaangażowane działanie dziecka stanowi podstawę jego uczenia się i rozwoju. Uczenie się jest procesem porównywania nowego doświadczenia z wiedzą pochodzącą z dotychczasowych doświadczeń, w wyniku wzmocnienia lub dostosowania tej wiedzy.

Organizując proces nauczania–uczenia się dziecka nauczyciel powinien próbować nieustannie stawiać sobie pytania:

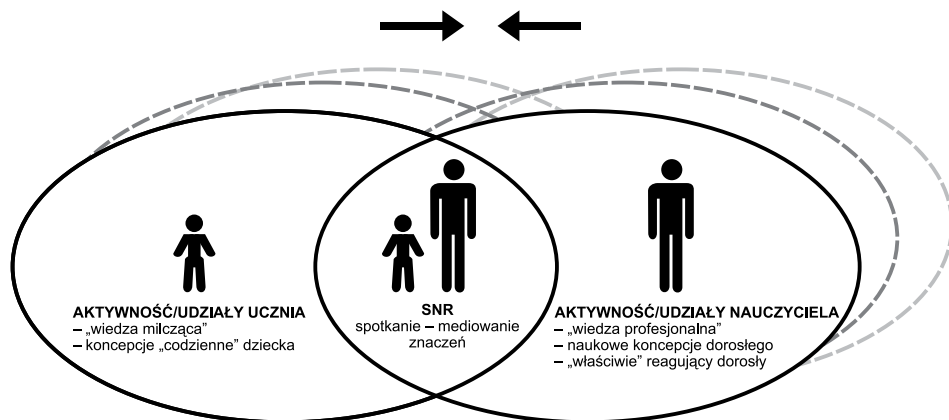
- jaką wiedzę posiada w tej chwili dziecko, jaka jest jego przedwiedza (wiedza uprzednia na dany temat)?
- do jakiego rozumowania jest gotowe? (jak rozwiązuje problemy, w jaki sposób posługuje się operacjami konkretnymi i abstrakcyjnymi jaka jest jego strefa najbliższego i aktualnego rozwoju)?
- jakim repertuarem skutecznych strategii uczenia się dysponuje?
- jak doszło do tego że wie, jaka była droga konstruowanej przez niego wiedzy (analiza błędów dostarcza informacji zwrotnej), jakie są źródła tej wiedzy? Jaka jest jego wiedza deklaratywna, proceduralna, kontekstowa?
- jaki jest możliwy typ uczenia się – odpowiedni dla dziecka w tym momencie, odpowiedni ze względu na jego status rozwojowy?
- jaka „interwencja” jest potrzebna dziecku: aktywność typu wsparcie, wyzwanie czy pomaganie?
- czy uczeń jest zmotywowany do pracy? Jaki charakter ma motywacja?

Do pytań tych nauczyciel musi nieustannie wracać projektując proces nauczania–uczenia się, weryfikować i modyfikować wcześniejsze odpowiedzi, rozumiejąc potrzebę ciągłej otwartości na zmienianie własnych decyzji i rozpoznań.

Aktywność dorosłego w interakcji edukacyjnej może mieć charakter **WSPIERANIA** (do momentu uzyskania przez dziecko wystarczająco konkretnej wiedzy potrzebnej do swobodnego działania, przy czym dorosły dostosowuje poziom wsparcia do aktualnego stanu kompetencji), **POMAGANIA** (w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów, pomaganie w zmienianiu obrazu zadania i tworzeniu nowych środków do osiągnięcia celów) lub **WYZWANIA** (interwencja proaktywna) (szerzej: Filipiak, 2015).

Tak rozumiane uczenie jest więc procesem interaktywnym, w którym zachodzi specyficzna **wymiana udziałów**.

W perspektywie teorii Lwa S. Wygotskiego mówimy o **wrażliwej kontroli** procesu nauczania–uczenia, **wrażliwym nauczaniu**. Dorosły wchodząc w aktywny kontakt z dzieckiem **buduje układ uczenia**, świadomie tworzy Epizody Wspólnego Zaangażowania (istotę EWZ szerzej przedstawia Schaffer, 1994; też Filipiak, 2002, s. 162-179), dostosowując poziom wsparcia do aktualnego poziomu działania dziecka, buduje rusztowanie dla uczącego się dziecka. Staje się **partnerem w jego rozwoju**, współuczestniczy w jego rozwoju: wspiera, strukturyzuje, porządkuje, poszerza wiedzę, wzbogaca wyśiłki, wiedzę, doświadczenia dziecka w zakresie określonych kompetencji (Filipiak, 2012).



Rysunek 1. Wymiana udziałów ucznia (tutee) i nauczyciela (tutora) w interakcji edukacyjnej

Źródło: Filipiak, 2008, s. 21; Filipiak, 2012, s. 32

Udziały dziecka, indywidualne zasoby, które wnosi ono w interakcję edukacyjną to:

- aktywność własna,
- podatność i odporność do reagowania w określony sposób na instrukcje i wskazówki nauczyciela – kompetencja, którą za Woodem (2006) można określić jako „bycie podatnym uczeniu się” (*cognitive modifiability*),
- aktualny status rozwojowy dziecka, w tym jego „wiedza milcząca” i dotychczasowe doświadczenia, wyniesione z codziennych praktyk edukacyjnych, codziennych działań, wykonywanych czynności, efekty uczenia się nieformalnego. Na status ten składają się wyobrażenia dziecka, zasób jego doświadczeń językowych, zasób doświadczeń wyniesionych z uczestniczenia w spotkaniach z Innymi spotykanymi w różnych polach kultury: domu, podwórku, środowisku mikro i makro,
- właściwości uwagi dziecka w szczególności jego subiektywna zdolność do uważania i koncentrowania się na problemie,
- umiejętność korzystania ze wskazówek Innych.

Właściwości dziecka i jego aktualny status rozwojowy implikują rodzaj wsparcia i pomocy dostarczanej przez dorosłych. Konieczne jest zatem monitorowanie statusu rozwojowego dziecka. Stąd tak ważne są zarówno kompetencje diagnostyczne nauczyciela, umiejętność obserwowania dziecka w sytuacji podejmowanej aktywności zadaniowej (por. Skala Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej w tym tomie).

Udziały dorosłego w *spotkaniu edukacyjnym*, które tworzy kontekst uczenia się, można określić następująco:

- dorosły po prostu **JEST** zaangażowanym uczestnikiem interakcji,
- przejawia wrażliwą gotowość do reagowania (odpowiadania) „tu i teraz” na to, co i jak robi dziecko (*interactional responsiveness*) (*timing*),
- ujawnia kompetencję wysokiej wrażliwości na zainteresowania, zdolności, umiejętności dziecka, które rozwijają się w toku interakcji; jest wrażliwy zarówno na osiągnięcia dziecka jak i potencjał jego możliwości,
- umie dopasowywać się do «jakości» udziałów dziecka (jest to problem częstości, natury (jakości), i intensywności stymulacji (*tuning*),
- dostarcza motywacji, potrafi przywrócić wiarę w siebie i chęć nauki uczniom zniechęconym,
- umie ciągle wykorzystywać informacje zwrotne napływające od dziecka w celu oceny poziomu kompetencji dziecka,
- modyfikuje styl zachowania się i interakcji do aktualnego stanu dziecka,
- zwraca uwagę (uwzględnia) na aktualną sprawność dziecka w zakresie przetwarzania informacji,
- bada jaki rodzaj wsparcia jest właściwy w danym momencie,
- projektuje sytuacje wspierające dziecko, umożliwiające działanie SNR,
- potrafi poprawnie zinterpretować sygnały i komunikaty wysyłane przez dziecko,
- reaguje szybko i właściwie, zbyt późna reakcja nie daje optymalnego efektu,
- przekształca sposób/styl traktowania dziecka, dostosowuje do jego aktualnych kompetencji (umie właściwie dopasować istotę odpowiedzi do zachowania dziecka),
- posiada umiejętność łączenia w tym, CO mówi do dziecka, jego zainteresowań i tego, co je ciekawi, z możliwością śledzenia i przetwarzania tego, CO się do niego mówi,
- świadomie tworzy Epizody Wspólnego Zaangażowania, pomaga opanować problem, przenosi go na wyższy poziom kompetencji w zakresie radzenia sobie z wymaganiami otoczenia,
- jest aktywnie zaangażowany w poszerzanie repertuaru zachowań dziecka,
- potrafi dopasować kontrolę (proaktywną lub reaktywną) do poziomu rozwoju dziecka i podjętego działania,

- ukierunkowuje (skupia, ogniskuje) uwagę dziecka, podziela przedmiot zainteresowania (orientacji na ten sam temat); upośrednia uczenie się,
- tworzy społeczne sprzyjające środowisko uczenia się,
- organizuje przestrzeń dla myślenia i działania dziecka (zewnętrzny kontekst działania, środowisko fizyczne, przestrzeń, czas, przedmioty),
- tworzy klimat działania (grupę, wspólnotę badawczą, kulturę uczenia),
- wchodzi z dzieckiem w AKTYWNY KONTAKT:
 - rozumie linię i logikę działania dziecka (uświadamia sobie swoją własną linię i logikę działania, koordynuje swoją linię działania i linię działania dziecka),
 - tworzy razem z dzieckiem tzw. Epizody Wspólnego Zaangażowania.

Taki udział dorosłego w Epizodach Wspólnego Zaangażowania umożliwia dziecku działanie i rozwój. Efekt tak organizowanych sytuacji edukacyjnych zależy od zdolności dziecka do czerpania pomocy z wskazówek innych, wrażliwej gotowości do reagowania oraz od kompetencji nauczyciela w zakresie budowania rusztowania i organizowania wrażliwej kontroli nauczania.

ZASADY WARUNKUJĄCE SKUTECZNĄ POMOC W UCZENIU SIĘ DZIECKA

- zasada wzrastającej **samodzielności dziecka** i cierpliwości nauczyciela wobec uczącego się dziecka – „pomóż mi to zrobić samemu, nie rób tego za mnie”, „daj mi czas i przestrzeń na myślenie”,
- zasada **prawa dziecka do błędów** – a nauczycielowi uczenia się z błędów dzieci,
- zasada określająca **rolę tutora** w upośrednianym uczeniu: *zadaniem tutora jest budowanie pomostu niwelującego rozstęp pomiędzy aktualną wiedzą i umiejętnościami dziecka a wymaganiami jakie stawia przed nim nowe zadanie,*
- zasada **odpowiedzialnej instrukcji słownej** udzielanej dziecku: *tutor udzielając wskazówek i pomocy uczącemu się dziecku buduje rusztowanie wspierające dziecko w rozwiązaniu problemu,*

- zasada **motywacji i kompetencyjnego wsparcia** udzielanego dziecku (motywacja kompetencyjna, cel sprawnościowy): *dzięki specyficznym działaniom tutora od samego początku (mimo iż na starcie jest to zadanie przekraczające jego możliwości) dziecko działa aktywnie w kierunku rozwiązania problemu i doprowadzenia do pomyślnego ukończenia zadania.*

Powyższe założenia stały się ramą dla projektowanego modelu pracy nauczyciela z dzieckiem na I etapie edukacyjnym.



Budzimy szkołę!

Akademickie Centrum Kreatywności UKW

www.ack.ukw.edu.pl



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI FUNDUSZ
ROZWOJU REGIONALNEGO



Projekt Akademickie Centrum Kreatywności

Ewa Filipiak, Ewa Lemańska-Lewandowska

1.1. Założenia

Projekt Akademickie Centrum Kreatywności został zrealizowany w ciągu 12 miesięcy w okresie od 15.XI.2014 do 15.XI.2015 w ramach projektu systemowego pn. „Wsparcie systemu zarządzania badaniami naukowymi oraz ich wynikami”, nr POIG.01.01.03-00-001/08 dotowanego ze środków finansowych na naukę przeznaczonych na finansowanie programów i przedsięwzięć ustanowionych przez ministra właściwego do spraw nauki.

Zrealizowany projekt odnosił się do obszaru nauk społecznych. Jako jeden z 9 projektów z całego kraju został, w drodze konkursu, zakwalifikowany do realizacji w celu wykorzystywania potencjału szkoły wyższej do kształcenia przyszłych nauczycieli. Na realizację projektu przyznano kwotę 166 100 zł. Autorem koncepcji i kierownikiem projektu była prof. dr hab. Ewa Filipiak, Kierownik Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji.

Akademickie Centrum Kreatywności to program, który był skierowany do uczelni kształcących przyszłych nauczycieli. Miał on na celu ścisłą współpracę z tzw. szkołami ćwiczeń, ponieważ istotą programu było wzmocnienie współpracy uczelni ze szkołami, do której trafiają potem studenci – przyszli nauczyciele. Podstawą dobrej edukacji są kompetencje nauczycieli.

Centrum miało w zamyśle opracować metody dydaktycznej pracy nauczyciela z uczniem z różnych obszarów nauk: przyrodniczych; sztuki; humanistycznych; społecznych; ścisłych; medycznych i nauk o zdrowiu oraz kulturze fizycznej. W Akademickim Centrum Kreatywności w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgosz-

czy wypracowano i przetestowano metodę nauczania rozwijającego w obszarze językowym, matematycznym, przyrodniczym i artystycznym na etapie wczesnej edukacji.

Akademickie Centra Kreatywności miały stać się placówkami, które wzorcowo kształcą nauczycieli w oparciu o najnowsze metody dydaktyki i z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, a także upowszechniają aktualne metody dydaktyczne wśród pracujących nauczycieli. Miały one także za zadanie opracować wzorcowe metody dydaktycznej pracy nauczyciela z uczniem z różnych przedmiotów. Metody te miały zostać przetestowane w tzw. „szkołach ćwiczeń” (przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach ponadgimnazjalnych), w których studenci mieli odbywać praktyki. W zamierzeniu najlepsze z nich mają być upowszechniane wśród pracujących nauczycieli.

Głównym celem projektu ACK realizowanym przez Katedrę Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji w UKW w Bydgoszczy było opracowanie (testowanie i popularyzacja) innowacyjnego modelu pracy nauczyciela/studenta z dzieckiem na I etapie edukacji. Model ten oparty na założeniach wyprowadzonych z socjokulturowej koncepcji L. S. Wygotskiego przyczynił się do podniesienia jakości pracy zarówno ucznia, jak i nauczyciela wczesnej edukacji. Stworzył też szansę dla konstruowania społecznej sieci uczenia się, autentycznego współtworzenia wiedzy w edukacyjnym działaniu, pogłębionego transferu pomiędzy Nowicjuszem (studentem) a Ekspertem (nauczycielem). Zaangażowane uczestnictwo studentów w projekcie dało szansę dla zmiany ich filozofii edukacyjnej, rozumienia zmiany edukacyjnej, wejścia w rolę promotora zmian. Proponowany do testowania w praktyce edukacyjnej model wykorzystuje idee nauczania rozwijającego, przyczyniającego się do rozwoju potencjału uczenia się każdego ucznia. Założenia uwzględnione w konstrukcji modelu przedstawiono w części II raportu.

Triadowa metoda pracy nauczyciela z uczniem polegała na budowaniu rusztowania dla myślenia, rozumowania, rozwijaniu zdolności uczenia się, refleksyjności i umiejętności oceniania własnej pracy, rozwijania poczucia skuteczności i sprawstwa. Wymagała poszerzania niezbędnych kompetencji i umiejętności u studentów pedagogiki wczesnoszkolnej (PW) przygotowanych do konstruowania wiedzy z dzieckiem i pomagania mu w rozwiązywaniu problemów we współpracy. Teoria Wygotskiego jest poznawana przez studentów w toku studiów. Nie ma jednak wtedy miejsca na przekładanie tej niełatwej teorii na język ofert edukacyjnych. Dlatego tak ważna wydała się możliwość transferu języka teorii psychologiczno-pedagogicznej na grunt rozwiązań edukacyjnych, z których może skorzystać nauczyciel

wczesnej edukacji. Współcześnie teoria ta inspiruje zmianę edukacyjną w świecie implikując powoływanie do życia laboratoriów badawczych zajmujących się wdrażaniem jej w życie szkół/grup eksperymentalnych.

W projekcie zaproponowano nowoczesne przygotowanie studentów na poziomie wczesnej edukacji, m.in. poprzez realizację zadań projektu wplecionych w zadania obowiązkowej praktyki pedagogicznej w wymiarze 30 h.

Ekspert UKW przygotowali m.in. raport badawczy, monografię, seminarium naukowe (połączone z warsztatami tematycznymi); Ekspert ISCAR poprowadzili sesję kontrolną i panel dyskusyjny z udziałem Studentów–Beneficjentów, Nauczycielek-Interwencjonistek i badaczy UKW (dzielenie się wiedzą). Pozwoliło to na pogłębianie teorii, stałe podnoszenie jakości edukacji na wczesnym etapie kształcenia i stało się polem poszerzania i pogłębiania doświadczeń edukacyjnych.

1.2. Metodologia badań

Metodą badawczą w projekcie był **eksperyment nauczający** (por. rys. 2) organizowany w myśl założeń kulturowo-historycznej teorii rozwoju Lwa S. Wygotskiego.

Eksperyment nauczający jest to metoda badania rozwoju psychicznego, której jednym z twórców był Lew S. Wygotski. Oparł on tę metodę na oryginalnej teorii o roli nauczania w rozwoju psychiki dziecka i **relacji** między strefą aktualnego i najbliższego rozwoju. Zdaniem W. W. Dawydowa (1978; za Zak, 1989, s. 41; podkr. EF) podstawową cechą eksperymentu nauczającego nie jest „[...] proste konstruowanie właściwości tych lub innych empirycznych form psychiki, a ich aktywne **modelowanie**, kształtowanie w **specjalnych warunkach** pozwalających wykryć ich istotę”. Eksperyment nauczający polega zatem na tworzeniu **warunków**, w których badani są zdolni do podejmowania aktywności, która ulega **modyfikacjom** w procesie bezpośredniej interakcji interwencjonisty i badanego. Sytuacje te rejestrowane i odtworzone umożliwiają badaczowi określenie etapów i potencjału rozwoju. Metoda ta umożliwia to obserwowanie warunków rozwoju powodujących zmianę rozwojową w codziennych praktykach, w rzeczywistych warunkach lub podobnych do nich (Zak, 1989; też Stachowski, 2002; Smykowski, 2000). Jak zauważa Stachowski

[...] dialektyczne nastawienie Wygotskiego pozwoliło mu opracować taki sposób badania psychologicznego, w którym teoria – skoro ma nadawać rzeczom sens w praktyce – jest osadzona w praktycznym, społeczno-historycznym kon-

tekście codzienności; w ten sposób metoda jest jednocześnie teorią; teorio-metodą (Shotter, 1994, s. 26-27; Stachowski, 2002, s. 31).

Wygotski nie chciał badać eksperymentalnie „tego co może składać się na obecny poziom rozwoju dziecka” ale to, „co i jak może zrobić zarówno samo dziecko, jak i przy pomocy innych”, czyli to, „jak można dokonać zmiany, aby dziecko samo kontrolowało swoje zachowanie”⁷ (por. Stachowski, 2002, s. 30-31). Jak zauważa Stachowski (2002, s. 30, podkr. EF) analizując „dziwną” metodologię eksperymentu psychologicznego w rozumieniu Wygotskiego „celem takiego eksperymentalno-genetycznego” ujęcia metody badania nie jest więc pomiar bieżącego poziomu wykonania, lecz **sposobów dochodzenia** do takiego wykonania”.

Eksperyment nauczający jak zauważa Smykowski (2000, s. 145):

- | 1 | jest sytuacją społeczną,
- | 2 | ulega modyfikacjom w procesie bezpośredniej interakcji „interwencyjnisty” i badanego,
- | 3 | umożliwia **kontrolowanie jakości motywacji i zaangażowania badanego do wykonywania zadań**,
- | 4 | tworzy okazję **obserwowania aktywnych form uczestnictwa badanego w rozwiązywaniu zadań i sposobów korzystania z pomocy interwencyjnisty**,
- | 5 | odwołuje się do odkrytej przez L. S. Wygotskiego **relacji** między strefą aktualnego i najbliższego rozwoju,
- | 6 | pozwala **odkryć potencjał rozwoju** tkwiący w dojrzewającym sposobie funkcjonowania dziecka.

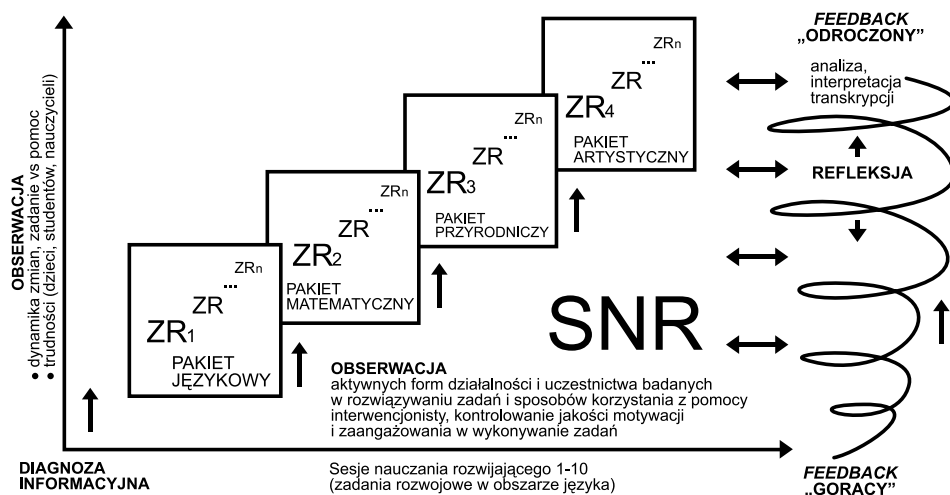
Taką właśnie procedurę metodologiczną zastosowano w organizowanym eksperymencie **nauczania rozwijającego**⁸ w projekcie ACK, monitorując proces rozwiązywania

⁷ **Metoda podwójnej stymulacji (metoda mikrogenetyczna)** – metoda badawcza w której „jedna grupa bodźców pełni funkcję obiektu działalności osoby badanej, druga – znaków pozwalających zorganizować tę działalność” (Stachowski, 2002, s. 30), dziecko uczy się czegoś nowego używając narzędzia mentalne, np. symbole czy kategorie, badacz odnotowuje zarówno to, co dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, jak i to w jaki sposób narzędzia są absorbowane, przyswajane przez dziecko; rejestruje to co może dziecko wykonać przy pomocy innych.

⁸ **Nauczanie rozwijające** – nauczanie ukierunkowane na Strefę Najbliższego Rozwoju realizujące zasadę Wygotskiego: „nauczanie jest tylko wtedy efektywne, gdy wyprzedza rozwój, który wówczas ożywia się i pobudza do życia szereg funkcji dopiero dojrzewających, a leżących w strefie najbliższego rozwoju” (Wygotski, 1989, s. 256).

zadań rozwojowych⁹ stawianych dzieciom w 5 klasach eksperymentalnych w naturalnym środowisku klas na I etapie edukacji szkolnej (por. rys. 3). Proces rozwoju aktywności poznawczej dzieci (myślenia teoretycznego) monitorowano wykorzystując specjalnie dla potrzeb projektu opracowane narzędzie – Skalę *Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej* (SOD-SZ) autorstwa A. I. Brzezińskiej. Skala ta przeznaczona jest do rejestracji wyników obserwacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym (w klasach I-III) w sytuacjach zadaniowych, wymagających współpracy w parze w zaplanowaniu i wykonaniu zadania (zob. szerzej rozdz. 1.6 w tym tomie). Zachowania dzieci i ich działalność zadaniowa były rejestrowane na nośnikach elektronicznych i kartach obserwacji. Transkrypcje nagrań zostały poddane analizie.

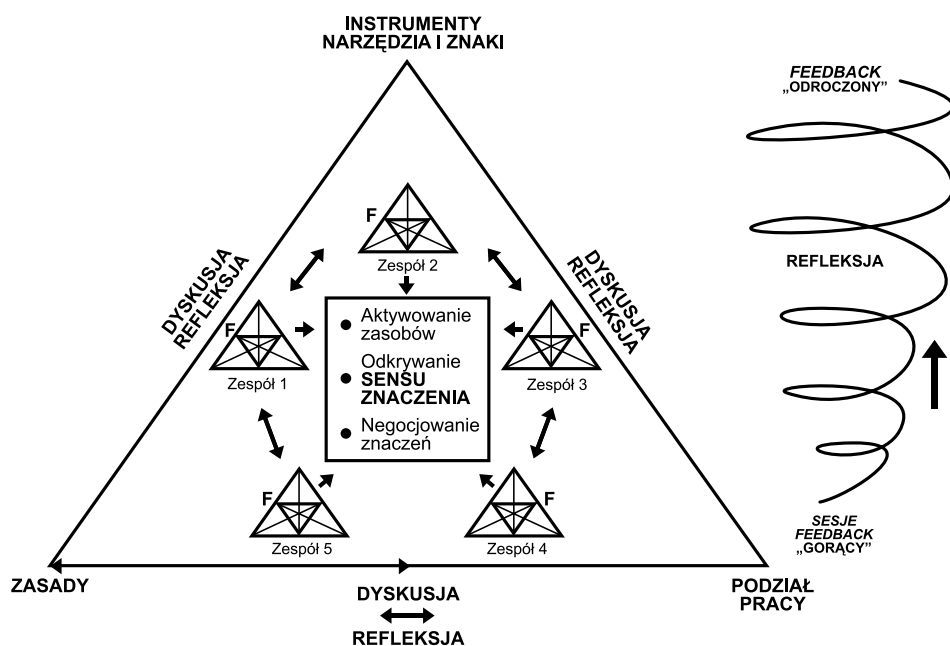
Monitorowano także proces wdrażania modelu nauczania rozwijającego, zwracając uwagę na rozwój specyficznych kompetencji kulturowych nauczycieli i studentów i związane z tym trudności (por. problemy badawcze poniżej).



Rysunek 2. Organizacja eksperymentu nauczającego

Źródło: Opracowanie Ewa Filipiak

⁹ **Zadanie rozwojowo-dydaktyczne** to zadanie (problem), które wymaga od uczącego się **odkrycia** i **opanowania ogólnego sposobu (zasady)** rozwiązania szeregu szczegółowych zadań dydaktycznych podczas wykonywania **specyficznych czynności** dydaktycznych (ukierunkowanych na pobudzenie operacji myślowych: porównywanie, analiza, synteza, abstrahowanie, uogólnianie) (Dawydow, 1998, s. 566).



Rysunek 3. Sieć społecznego uczenia się w projekcie Akademickie Centrum Kreatywności – model nauczania rozwijającego według Lwa S. Wygotskiego

Źródło: Opracowanie Ewa Filipiak (inspiracją był model systemu działania Engeströma; Engeström, Sannino, 2012)

Organizacja eksperymentu nauczającego

W 3 „szkołach ćwiczeń”¹⁰ zostało powołanych 5 jednostek/klas, w których wprowadzony został innowacyjny model pracy nauczyciela z dziećmi.

W każdej „jednostce” przebywał 1 Ekspert, 1 Nauczyciel-Interwencjonista, 4 Studentów-Beneficjentów. Każdy realizował odmienne zadania – działania związane z wdrażaniem założeń nauczania rozwijającego. Co dwa tygodnie odbywały się sesje eksperymentu nauczającego w kulturze klasy szkolnej, które były rejestrowane

¹⁰ Status „szkoły ćwiczeń” został nadany placówkom na czas realizacji zadań projektu. Warunki współpracy uregulowały umowy o współpracy.

w formie nagrań video i materiału fotograficznego. W ich trakcie prowadzona była i rejestrowana obserwacja procesu uczenia się dzieci, procesu rozwiązywania zadań, monitorowanie jak nauczyciele wchodzą w rolę mediatora, pośrednika, a studenci w rolę obserwatora i promotora zmiany edukacyjnej. Po każdym spotkaniu w szkole przewidziany był „gorący *feedback*” pozwalający na dzielenie się spostrzeżeniami w atmosferze wzajemnego zaufania i poczucia bezpieczeństwa i odbywała się jego rejestracja na nośniku elektronicznym. *Feedback* pozwolił on studentom na poczynienie bezpośredniej refleksji o własnych działaniach edukacyjnych i wzajemną wymianę doświadczeń. Drugi rodzaj sesji odbył się po zakończeniu serii zajęć w szkołach. Był to tzw. „odroczone *feedback*” – sesje kontrolne, gdzie nastąpiła wymiana doświadczeń, spojrzenie na sytuacje z różnych perspektyw, analiza sytuacji trudnych, zdarzeń krytycznych, samoocena i autorefleksja nie tylko studenta. Sesje te były również rejestrowane. Refleksja odroczone, namysł i deliberacja uczestników wykorzystane zostały do tworzenia nowych pomysłów do dalszego działania. Doświadczenia zaangażowanych w tę działalność uczestników były gromadzone, rejestrowane i archiwizowane w formach nośników elektronicznych, materiału fotograficznego, prowadzonych e-portfolio i na blogach, a także zapisów w kartach obserwacji.

Głównym celem planowanych badań była empiryczna weryfikacja hipotezy zakładającej możliwość wprowadzenia innowacyjnego modelu pracy nauczyciela (studenta-beneficjenta projektu) z dzieckiem na I etapie edukacji szkolnej – modelu nauczania rozwijającego. Realizacja tego celu wiązała się ze **specyficznym przygotowaniem nauczycieli** gotowych do budowania rusztowania dla myślenia i działania dziecka w sytuacji problemowej, doświadczania trudności i możliwości wejścia w nową rolę nauczyciela, mediatora, organizatora społecznego środowiska uczenia się w toku akademickiego kształcenia.

W projekcie zatem można wskazać dwa powiązane ze sobą obszary działań:

- | 1 | **związany z merytorycznym i kompetencyjnym przygotowaniem studentów-beneficjentów projektu oraz**
- | 2 | **związany z testowaniem modelu w kulturze szkoły.**

Celem naukowym projektowanych badań było:

- | 1 | opracowanie założeń nauczania rozwijającego i związanych z nim umiejętności i kompetencji nauczycieli.
- | 2 | analiza kontekstu wprowadzania modelu nauczania rozwijającego do praktyk edukacyjnych na poziomie klas początkowych.

- | 3 | opracowanie założeń i zasad konstrukcji zadania rozwojowego.
- | 4 | skonstruowanie przykładowych zadań rozwojowych – rozwijających myślenie dzieci w różnych obszarach wiedzy.
- | 5 | rozwijanie myślenia dzieci w wieku wczesnoszkolnym poprzez wprowadzenie autorskich zadań rozwojowych.
- | 6 | opracowanie arkusza obserwacji dziecka w sytuacji problemowej (w działaniu).
- | 7 | opracowanie arkusza autoewaluacji dla studenta (nauczyciela nowicjusza) i ucznia (rozwijanie umiejętności metapoznania).

Oprócz tego zrealizowany został szczególnie ważny cel metodologiczny – **pilotaż metody eksperymentu nauczającego**.

Celowo obszarem badań uczyniono okres wczesnej edukacji i specyfikę przygotowania nauczyciela do pracy z dzieckiem na tym poziomie kształcenia stanowiącym Fundament dalszej edukacji. Nauczyciele na I poziomie edukacji muszą być najlepszym wsparciem w nauce kreatywności i twórczego rozwiązywania problemów. Zmiana sposobu ich kształcenia, ich filozofii myślenia jest priorytetem wskazywanym w wielu dokumentach i raportach edukacyjnych (Raporty o stanie edukacji 2010-2014).

Główne problemy badawcze, jakie sformułowano, wynikały z planowanej próby testowania unikatowego modelu pracy z dzieckiem – nauczania rozwijającego:

- P1.** Jakiego rodzaju trudności doświadczają nauczyciele (studenci) podejmując próbę wdrażania modelu nauczania rozwijającego w praktyce edukacyjnej?
- P2.** Jakiego rodzaju trudności doświadczają studenci (nauczyciele-nowicjusze) konstruując zadanie rozwijające?
- P3.** Jakich niezbędnych kompetencji miękkich potrzebują nauczyciele do budowania rusztowania dla myślenia i rozumowania dziecka i w jaki sposób je rozwinąć?
- P4.** Jakiego rodzaju wsparcia potrzebują nauczyciele w procesie wdrażania modelu nauczania rozwijającego (szczególnie w pierwszej fazie)?
- P5.** Jakie błędy popełniają najczęściej w procedurze wdrażania modelu?
- P6.** Jak zmienia się u studenta postrzeganie dziecka i jego sposobu uczenia się w trakcie trwania eksperymentu nauczania rozwijającego?

Badania realizowane były w paradygmacie socjokulturowym. Podjęte zostały działania związane z aplikacją teorii Lwa Wygotskiego do praktyki edukacyjnej. Metodą badań realizowaną w kulturze klas szkolnych był eksperyment nauczający. Dla

leadera i zespołu badawczego był to pilotaż metody badawczej dla planowanych dalszych badań w laboratorium, realizowanych według założeń teorii socjokulturowej. W zaplanowanych badaniach uwzględniono podejście kontekstualne charakterystyczne dla teorii socjokulturowej.

1.3. Triadowa grupa badawcza

Kluczowym zadaniem było **stworzenie triadowej grupy badawczej** tworzącej sieć społecznego uczenia. Do badań została powołana specjalna grupa projektowa, zróżnicowana ze względu na posiadaną wiedzę, umiejętności, kompetencje, tworząca w założeniu społeczną sieć uczenia. Realizacja tego zadania objęła okres IX 2014 – I 2015. Utworzenie grupy badawczej wymagało rekrutacji zespołu badawczego, rekrutacji zespołu nauczycieli interwencyjnych i szkół ćwiczeń oraz rekrutacji studentów-beneficjentów.

Wykonawcą tego zadania była kierownik projektu – prof. dr hab. Ewa Filipiak.

Opracowane zostały zasady rekrutacji, na podstawie których wyłoniono zespoły badawcze.

W celu powołania zespołu **Ekspertów-Badaczy** konieczne było spełnienie przez kandydatów kilku kluczowych warunków, wśród nich istotny był dorobek naukowy lub zrealizowany projekt badawczy sytuujący się w przestrzeni kulturowej teorii rozwoju i aktywności L. S. Wygotskiego i J. S. Brunera (w szczególności zorientowany na aplikacje do praktyk edukacyjnych i poprawy jakości pracy szkoły), doświadczenie w prowadzeniu badań dotyczących jakości i efektów organizacji procesu kształcenia od początku zinstytucjonalizowanej edukacji (w szczególności: Diagnoza. Możliwości rozwoju. Osiągnięcia dzieci, wielkość ich osobistego kapitału zgromadzonego w kolejnych etapach rozwoju. Wsparcie. Kultura szkoły) oraz doświadczenie eksperckie w tworzeniu materiałów dydaktycznych dla różnych etapów edukacyjnych: szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalnej. Eksperci powołani zostali na okres trwania projektu, tj. do dnia 15 listopada 2015 r. Z zespołu powołanych Ekspertów-Badaczy został wyłoniony **koordynator projektu** dr Ewa Lemańska-Lewandowska.

Eksperci-Badacze powołani byli do realizacji określonych w projekcie zadań.

SKŁAD ZESPOŁU BADACZY ACK – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy



prof. dr hab. Ewa Filipiak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
– autor i kierownik projektu ACK.

Pedagog, profesor zwyczajny Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, dyrektor Instytutu Pedagogiki, kierownik Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji.

Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół edukacji jako czynnika rozwoju jednostki, w szczególności dotyczą problemu rozwijania zdolności uczenia się oraz dydaktycznych aplikacji socjokulturowych koncepcji Lwa S. Wygotskiego i Jerome’a Brunera (seria wydawnicza z Wygotskim i Brunerem w tle).

Autorka licznych publikacji z zakresu dydaktyki i pedagogiki wczesnoszkolnej. Współautorka sześciu poradników dla nauczycieli *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* (Instytut Badań Edukacyjnych, 2014).

Pomysłodawca i realizator projektów badawczych zorientowanych na podnoszenie jakości edukacji.

Kierownik projektu MNiSW w latach 2006-2009 *Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*.

Aktualnie autor koncepcji i kierownik projektu *Akademickie Centrum Kreatywności* (2014-2015).

Uczestniczyła i uczestniczy w realizacji projektu: *Narrative environments for play and learning* (NELP) 2015-2017; *The Profession of Pre-primary School Teacher and Primary School Teacher within Dynamic Concept* (APVV-0026-07) 2008-2011, Eksperyment pod nazwą *Bydgoskie Gimnazjum Klasyczne – Szkołą Kompetencji Kluczowych*; opiekun naukowy eksperymentu (2008-2011).

e-mail: ewafil@ukw.edu.pl



dr Ewa Lemańska-Lewandowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
– koordynator projektu ACK.

Pedagog wczesnoszkolny, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Koordynator projektu *Akademickie Centrum Kreatywności*.

Interesuje się pedagogiką w zakresie podstaw kształcenia jednostki w całym cyklu życia (ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia dziecka w wieku wczesnoszkolnym), interakcjami edukacyjnymi (ich rolą w procesie tworzenia efektywnego środowiska uczenia się uczniów oraz rolą języka i sposobów mówienia w procesie uczenia się – język instrukcji, język i jego znaczenie w dyscyplinie i zarządzaniu klasą szkolną w oparciu o koncepcje socjokulturowe L.S. Wygotskiego i J.S. Brunera.

Autorka prac z zakresu pedagogiki, między innymi monografii: *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian* (Wyd. UKW, 2013), współautorka dwóch poradników dla nauczycieli *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* (Instytut Badań Edukacyjnych, 2014), licznych artykułów i rozdziałów w monografiach.

Uczestniczy i uczestniczyła w realizacji projektów: *Narrative environments for play and learning* (NELP) 2015-2017, *Akademickie Centrum Kreatywności* (ACK) 2014-2015, *Staże na plus – wzmocnienie kompetencji studentów UKW* 2014, *The Profession of Pre-primary School Teacher and Primary School Teacher within Dynamic Concept* (APVV-0026-07) 2008-2011, *Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum* 2006-2008.

e-mail: elew@ukw.edu.pl



dr Małgorzata Wiśniewska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
– członek zespołu badawczego ACK.

Pedagog (specjalności: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, edukacja ustawiczna), adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz pedagog szkolny w gimnazjum.

Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki jakości pracy szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnienia kultury organizacyjnej jako istotnego problemu badawczego w nauce o szkole (głównie subkultura zespołów nauczycielskich i dyrektorów szkół), technik pracy umysłowej oraz terapii pedagogicznej.

Autorka monografii *Kultury organizacyjne w szkole. Teoria – badania – rekomendacje*; artykułów z zakresu pedagogiki oraz współautorka poradnika dla nauczycieli *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* (Instytut Badań Edukacyjnych, 2014).

e-mail: wisniewska.m@op.pl



mgr Goretta Siadak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
– członek zespołu badawczego ACK.

Pedagog, szkoleniowiec, doktorant w Katedrze Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Jako szkoleniowiec współpracuje z Kuratorium Oświaty we Wrocławiu w ramach inicjatyw doskonalenia nauczycieli.

Współredaktorka monografii pt. *Technologie informacyjne wobec edukacji, społecznego życia codziennego oraz w manipulowaniu opisem rzeczywistości* (2015). Członek zespołu redakcyjnego czasopisma *Zeszyty Naukowe Uczelnianej Rady Doktorantów UKW*.

Współtworzyła Program wspomaganie ucznia zdolnego *Zdolni znad Brdy*. Realizuje projekty dla doktorantów i młodych naukowców oraz projekty edukacyjne na terenie województwa kujawsko-pomorskiego z zakresu wykorzystywania nowoczesnych technologii w edukacji.

Autorka artykułów w czasopismach polskich i zagranicznych m.in. o tematyce korepetycji w polskim systemie edukacji, współautorska poradnika dla nauczycieli *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* (Instytut Badań Edukacyjnych, 2014).

Aktywnie uczestniczy w dyskusji nad innowacyjnymi rozwiązaniami w edukacji biorąc udział w konferencjach o zasięgu krajowym i zagranicznym.

Zainteresowanie naukowe: kompetencje cyfrowe uczniów w wieku wczesnoszkolnym; digitalizacja edukacji, social media w edukacji; diagnoza, metody pracy z uczniem z trudnościami w uczeniu się; edukacyjne wspomaganie rozwoju uczniów zdolnych.

e-mail: siadakg@ukw.edu.pl



mgr Joanna Szymczak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
– członek zespołu badawczego ACK.

Pedagog, terapeuta pedagogiczny, asystent w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Jest członkiem zespołu badawczego pracującego w ramach projektu *Akademickie Centrum Kreatywności*.

Jej zainteresowania naukowe sytuują się głównie w zakresie dydaktyki i pedeutologii. Dotyczą procesu uczenia się (uwarunkowania, rola i zadania nauczyciela, organizowanie warunków do uczenia się, alternatywne koncepcje i metody w edukacji), refleksyjności (szczególnie namysł podejmowany przez nauczyciela i ucznia oraz

tworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu zdolności czynienia refleksji).

W jej namyśle dotyczącym określonych aspektów rzeczywistości edukacyjnej znaczącą rolę odgrywają koncepcje socjokulturowe L.S. Wygotskiego i J.S. Brunera.

Jej poszukiwania teoretyczne oraz poczynania badawcze dotyczą przede wszystkim etapu edukacji wczesnoszkolnej.

Bliska jest jej również terapia pedagogiczna.

e-mail: jszym@ukw.edu.pl



mgr Adam Mroczkowski

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
– członek zespołu badawczego ACK.

Matematyk, doktorant w dziedzinie pedagogiki, asystent w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Wieloletni korepetytor i trener uczenia się matematyki uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych. Współautor poradnika dla nauczycieli *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* (Instytut Badan Edukacyjnych, 2014).

Projektant algorytmów zadaniowych w systemie edukacyjnym TaskBook.pl. Autor artykułów dotyczących m.in. kształtowania kultury matematycznej i języka matematyki.

Uczestnik konferencji krajowych i międzynarodowych. Doświadczony w pozyskiwaniu środków z Funduszy Europejskich i realizacji projektów UE.

Zainteresowania badawcze oscylują wokół problematyki kultury nauczania i uczenia się matematyki oraz jej wpływu na rozwój myślenia matematycznego dzieci. W pracy naukowej inspirowane jest osiągnięciami J.S. Brunera i koncepcją socjokulturową.

e-mail: adam.mroczkowski@ukw.edu.pl



Badacze UKW.

Od lewej: Ewa Lemańska-Lewandowska, Goretta Siadak,
Joanna Szymczak, Ewa Filipiak, Adam Mroczkowski,
Małgorzata Wiśniewska

Dla potrzeb realizacji projektu ACK powołani zostali **Ekspertci zewnętrzni**. W celu wyboru ekspertów do prowadzenia badań, zastosowano procedurę z grupy metod heurystycznych, mającą pomóc wyłonić odpowiednie osoby. Zgodnie z powszechną definicją przyjęto, że *ekspertem* jest osoba, która jest zaproszona do udziału w projekcie, badaniu ze względu na swoją osobowość, wiedzę, szerokie horyzonty myślenia, posiadająca specyficzne, unikatowe kompetencje, której zdanie jest znaczące w obszarze podjętej problematyki, jest kreatorem innowacyjnego myślenia w obszarze badań nad Zmianą edukacyjną i rozwojem dziecka.

Przy doborze ekspertów w projekcie ACK kierowano się określonymi wymogami:

- badacz i interpretator Cultural Historical Activity Theory,
- pedagog/psycholog uczestniczący w ważnych eksperckich wydarzeniach dotyczących Zmiany edukacyjnej w Polsce/Europie,
- publikacje i projekty naukowe związane z rozwojem i edukacją dziecka,
- dyrektor/lider innowacyjnej placówki, w której realizowane są unikatowe i ważne dla Zmian edukacyjnych badania związane z rozwojem i edukacją dziecka.

Eksperci powoływani byli w celu wykonania specyficznych zadań eksperckich związanych z projektem Akademię Centrum Kreatywności na okres trwania projektu, tj. do dnia 15 listopada 2015 r. W szczególności do obowiązków Eksperta należało:

- przeprowadzenie panelu eksperckiego (dyskusyjnego), i/lub warsztatów kompetencyjnych podczas seminarium naukowego oraz/lub przeprowadzenie (głos eksperta) odroczonego feedbacku i/lub
- opracowanie narzędzia badawczego do obserwacji dziecka w sytuacji zadaniowej.

Zespół ekspercki ISCAR



prof. Pentti Hakkarainen

Lithuanian University of Educational Sciences
– ekspert zewnętrzny ACK.

Profesor na Wydziale Edukacji Litewskiego Uniwersytetu Pedagogicznego, w Katedrze Psychologii Rozwojowej i Edukacji, dyrektor *Laboratorium Badań nad Zabawą*.

Od roku 1986 prowadzi badania nad dziecięcą zabawą, szczególnie interesuje się przejściem od zabawy do uczenia się szkolnego.

Tematem jego rozprawy doktorskiej (1991) była motywacja dziecka do zabawy. Był badaczem i kierownikiem Katedry Badań w Instytucie Badań Edukacyjnych w University of Jyväskylä/Finlandia (w odniesieniu do wszystkich poziomów systemu edukacyjnego: podstawowego, średniego, zawodowego i edukacji wyższej).

W latach 2006-2010 pełnił funkcję wicedziekana Wydziału Nauk o Edukacji na Uniwersytecie w Oulu.

Od 1996 r. podjął pracę badawczą nad alternatywnym programem umożliwiającym dziecku przejście od zabawy do uczenia się typu szkolnego i zorganizował oparty na zabawie eksperymentalny program wertykalnie zintegrowanych klas.

Profesor Pentti Hakkarainen był naukowym liderem w *Research Center for Developmental Teaching and Learning at Kajaani (University of Oulu)*.

Opublikował monografię na temat rozwoju zabawy, jest autorem ponad 30 artykułów naukowych, 15 rozdziałów w książkach i encyklopediach. Ostatnio przygotował monografię (ukáže się w Japonii w 2015 r.) nt. uczenia się opartego na zabawie (*narrative learning*).

W latach 2007-2009 był kierownikiem projektu *Meaningful Learning in Narrative Environments* finansowanego przez Akademię Fińską (w kwocie na 500 €).

Od 2001 r. jest redaktorem naczelnym czasopisma psychologicznego *The Journal of Russian and East European Psychology (USA)*, jest członkiem Rady Redakcyjnej kilku innych czasopism naukowych.

Obecnie jest opiekunem naukowym 10 prac doktorskich.

Był *visiting scholar* w Moskwie (*Academy of Educational Sciences, 1973-1975*), w Aarhus (*Aarhus University, 1982-1984*), w UCSD (California, San Diego, 1992-1993, 2007-2008), w *Simon Fraser University (Vancouver, 2008)*.

W latach 2007-2011 był kierownikiem grupy zadaniowej przy Ministerstwie Spraw Społecznych i Zdrowia w Finlandii, przygotowującej politykę badań w odniesieniu do wczesnej edukacji.

Jego zainteresowania naukowo-badawcze obejmują twórczość, rozwojowe nauczanie i uczenie się dzieci w wieku przedszkolnym, szkolnym i dotyczą edukacji wyższej oraz uczenia narracyjnego i rozwoju dziecka w zabawie i środowiskach wirtualnych (5D).

e-mail: phakkar@gmail.com



dr Milda Bredikyte

Lithuanian University of Educational Sciences

– ekspert zewnętrzny ACK.

Docent i kierownik *Laboratorium Badań nad Zabawą* na Wydziale Edukacji Litewskiego Uniwersytetu Pedagogicznego, w Katedrze Psychologii Rozwojowej i Edukacji.

W latach 2002-2010 pełniła funkcję dyrektora Laboratorium Zabawy w Kajaani *University Consortium, University of Oulu* (Finlandia). Posiada wykształcenie uprawniające ją do pełnienia funkcji dyrektora artystycznego w teatrze lalek.

Obszary jej badań związane są z werbalną twórczością w zabawie i rozwojem samoregulacji oraz przewodnictwem dorosłych w zabawie dziecięcej. W swojej pracy doktorskiej badała strefę najbliższego rozwoju dziecka (SNR) w zabawie.

Od 2012 r. jest członkiem ISCAR. Jest redaktorem tematycznym w czasopiśmie „Forum Oświatowe”.

Od 2010 r. do chwili obecnej jest wykładowcą i badaczem; prowadzi kursy uniwersyteckie i zajęcia badawcze na Wydziale Edukacji Litewskiego Uniwersytetu Pedagogicznego, w Katedrze Psychologii Rozwojowej i Edukacji.

Od 2012 r. do chwili obecnej jest analitykiem monitorującym implementację modułu uczenia produktywnego w projekcie *Alternative Education Project at the Education Supply Center of the Ministry of Education and Science*.

e-mail: milda.bredikyte@leu.lt

EKSPERT ZEWNĘTRZNY
w dziedzinie psychologii rozwojowej i teorii L. S. Wygotskiego



prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska

Instytut Psychologii,
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu
– ekspert zewnętrzny ACK.

Psycholog, profesor zwyczajny w Instytucie Psychologii
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Członek Komitetu Psychologii Polskiej Akademii Nauk
z wyboru, na lata 2015-2018.

Autorka prac z zakresu psychologii rozwoju i psychologii
edukacji, w tym monografii *Spółeczna psychologia rozwo-
ju* (Scholar, 2000), współautorka książki *W poszukiwaniu
złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka* (Znak, 2005),
redaktorka i autorka podręcznika *Portrety psychologiczne
człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (GWP, 2005),
współautorka poradnika *Droga do samodzielności. Jak
wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawn-
ości* (GWP, 2008).

Autorka serii 24 poradników dla nauczycieli *Niezbę-
dnik Dobrego Nauczyciela* (Instytut Badań Edukacyjnych,
2014).

Pomysłodawczyni i animatorka projektu edukacyjnego
AMUL – *Aktywny Mały Uniwersytet Latający*, w ramach
którego wraz ze studentami prowadzi zajęcia dla uczniów
szkół podstawowych i gimnazjów w małych miastach
i wsiach Wielkopolski.

e-mail: aibrzez@amu.edu.pl

W związku ze specyfiką prac wykonywanych w ramach projektu ACK zaproszono do współpracy grupę **nauczycieli-interwencjonistów** spełniających następujące warunki:

- nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej (dyplom mgr pedagogiki wczesnoszkolnej),
- status: nauczyciel dyplomowany,
- staż pracy: minimum 10 lat,
- realizator innowacji pedagogicznych w pracy z uczniami na etapie edukacji elementarnej,
- współpraca z uniwersytetem lub jednostkami badawczymi; w szczególności w zakresie projektów (badawczych, badawczo-rozwojowych) związanych z podnoszeniem jakości edukacji,
- formy doskonalenia zawodowego potwierdzające LLL.

Nauczyciele-interwencjoniści powołani byli na okres trwania projektu, tj. do dnia 15 listopada 2015 r. w celu wykonania następujących zadań związanych z projektem Akademickie Centrum Kreatywności:

- a) współpraca w zespole opracowującym baterię zadań rozwojowych i wytworzenie pakietu edukacyjnego,
- b) przeprowadzenie zajęć wprowadzających innowacyjne metody pracy,
- c) nadzorowanie zadań realizowanych przez studentów w „szkołach ćwiczeń”,
- d) przeprowadzenie „gorącego” i odroczonego feedbacku” ze studentami-beneficjentami i Ekspertem-badaczem,
- e) nadzorowanie prowadzenia e-portfolio,
- f) przeprowadzenie warsztatów prezentujących innowacyjne metody pracy podczas konferencji upowszechniającej wyniki.

Zespół nauczycieli-interwencjonistów

- | 1 | Ewa Kapczyńska, ZS nr 19 im. „Synów Pułków”,
ul. A. Grzymały-Siedleckiego 11, 85-868 Bydgoszcz
- | 2 | Sylwia Chudy, ZS nr 19 im. „Synów Pułków”,
ul. A. Grzymały-Siedleckiego 11, 85-868 Bydgoszcz
- | 3 | Hanna Matuszewska, SP nr 41 im. Romualda Traugutta,
ul. R. Traugutta 12, 85-122 Bydgoszcz

- | 4 | Ewa Bednarek, SP nr 41 im. Romualda Traugutta,
ul. R. Traugutta 12, 85-122 Bydgoszcz
- | 5 | Anna Legutko, Szkoła Podstawowa w Sadkach

W celu realizacji zadań przewidzianych w projekcie, szkoły w których pracowali nauczyciele uzyskały na mocy umów o współpracy zawartych z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy status „szkół ćwiczeń”. Zadanie związane z opracowaniem umów zrealizowały prof. dr hab. Ewa Filipiak i dr Ewa Lemańska-Lewandowska.

Ostatnim etapem tego zadania było utworzenie grupy studentów-beneficjentów projektu ACK. W proces rekrutacji studentów-beneficjentów zaangażowani byli powołani członkowie zespołu badawczego (prof. dr hab. Ewa Filipiak, dr Ewa Lemańska-Lewandowska, mgr Joanna Szymczak, mgr Adam Mroczkowski, mgr Goretta Siadak). Opracowano warunki rekrutacji studentów-beneficjentów, przygotowano narzędzia do badań, przeprowadzono rekrutację, sporządzono raport z rekrutacji.

Do projektu zrekrutowano dwudziestodwuosobowy zespół studentów kierunku Pedagogika Wczesnoszkolna studiów I i II stopnia.

Kryteria rekrutacji studentów:

- | 1 | zaliczony II rok studiów I stopnia kierunek PW lub
- | 2 | ukończone studia I stopnia kierunek PW,
- | 3 | pomyślnie oceniona rozmowa kwalifikacyjna,
- | 4 | zachowana zasada parytetów,
- | 5 | oświadczenie studenta dotyczące ochrony praw intelektualnych związanych z projektem.

Zadania zaplanowane do realizacji przez studentów-beneficjentów to:

- udział w warsztatach kompetencyjnych prowadzonych przez ekspertów-badaczy UKW i ekspertów zewnętrznych,
- prowadzenie portfolio i e-portfolio,
- przygotowywanie notatek na BLOGa,
- aktywny udział w zajęciach w szkołach ćwiczeń połączony z prowadzeniem obserwacji przy pomocy arkusza obserwacji,
- realizacja zadań związanych z praktyką pedagogiczną,
- udział w cyklu „gorących” i „odroczonego” feedbacków,
- udział w seminarium naukowym i panelu dyskusyjnym.

Zespół Studentów–Beneficjentów projektu ACK

- | 1 | Agnieszka Skrobek
- | 2 | Aneta Mielcarska
- | 3 | Daria Budzińska
- | 4 | Daria Siarkowska
- | 5 | Emilia Kotłęga
- | 6 | Iwona Rambowicz
- | 7 | Izabela Wojciechowska
- | 8 | Jagoda Babalska
- | 9 | Joanna Grochowska
- | 10 | Joanna Sobczak
- | 11 | Kamila Kałamaja
- | 12 | Małgorzata Pamuła
- | 13 | Marta Bykowska
- | 14 | Milena Kamińska
- | 15 | Monika Jastrowska
- | 16 | Monika Sidorowicz
- | 17 | Natalia Piasecka
- | 18 | Patrycja Adahs
- | 19 | Paulina Gęsicka
- | 20 | Paulina Pożarowska
- | 21 | Paulina Wasilewska
- | 22 | Sylwia Wilczyńska

Personel Zespołu Projektu Akademickie Centrum Kreatywności

- | 1 | kierownik projektu,
- | 2 | zespół badaczy,
- | 3 | zespół nauczycieli–interwencionistów,
- | 4 | zespół studentów–beneficjentów projektu,
- | 5 | zespół ekspertów,
- | 6 | personel realizujący specyficzne dla projektu zadania:
 - mgr Kinga Perczyńska
 - obsługa administracyjno-finansowa projektu,
 - mgr Andrzej Obiała
 - obsługa dokumentarna/fotograficzno-medialna.

Dla każdej z wyżej wymienionych grup zostały przygotowane zasady rekrutacji.

**Tabela 1. Zadania poszczególnych członków zespołu projektowego
– zestawienie**

Charakter uczestnictwa/rola w zespole projektowym	Zadania
Ekspert-badacz UKW	<ul style="list-style-type: none"> • przeprowadzenie warsztatów kompetencji dla studentów w terminie i miejscu określonym przez kierownika projektu; • przygotowanie materiałów szkoleniowych; • nadzorowanie zadań realizowanych przez studentów w „szkołach ćwiczeń”; • przeprowadzenie „gorącego feedbacku” i odroczonego feedbacku; raport z sesji; • monitorowanie prowadzonego e-portfolio; • przygotowanie wskazanej części raportu z badań; • opracowanie rozdziału w monografii; • opracowanie jednej z kompetencji wrażliwego nauczyciela; • opracowanie warunków rekrutacji studentów.
Ekspert zewnętrzny	<ul style="list-style-type: none"> • przeprowadzenie panelu eksperckiego (dyskusyjnego), i/lub warsztatów kompetencyjnych podczas seminarium naukowego oraz/lub przeprowadzenie (głos eksperta) odroczonego <i>feedbacku</i> i/lub; • opracowanie narzędzia badawczego do obserwacji dziecka w sytuacji zadaniowej.

<p>Nauczyciel-interwencjonista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • współpraca w zespole opracowującym baterię zadań rozwojowych i wytworzenie pakietu edukacyjnego; • przeprowadzenie zajęć wprowadzających innowacyjne metody pracy; • nadzorowanie zadań realizowanych przez studentów w „szkołach ćwiczeń”; • przeprowadzenie „gorącego” i odroczonego feedbacku” ze studentami-beneficjentami i Ekspertem-badaczem; • nadzorowanie prowadzenia e-portfolio; • przeprowadzenie warsztatów prezentujących innowacyjne metody pracy podczas konferencji upowszechniającej wyniki.
<p>Student-beneficjent</p>	<ul style="list-style-type: none"> • udział w warsztatach kompetencyjnych prowadzonych przez ekspertów-badaczy UKW i ekspertów zewnętrznych; • prowadzenie portfolio i e-portfolio; • przygotowywanie notatek na BLOGa; • aktywny udział w zajęciach w szkołach ćwiczeń połączony z prowadzeniem obserwacji przy pomocy arkusza obserwacji; • realizacja zadań związanych z praktyką pedagogiczną; • udział w cyklu „gorących” i „odroczonego” feedbacków; • udział w seminarium naukowym i panelu dyskusyjnym.

Źródło: opracowanie własne na podst. danych ACK

1.4. Etapy realizacji

Badania podzielono na trzy etapy. Każdy z nich przewidywał oddzielny rodzaj działań podejmowanych w zaplanowanych przedziałach czasowych.

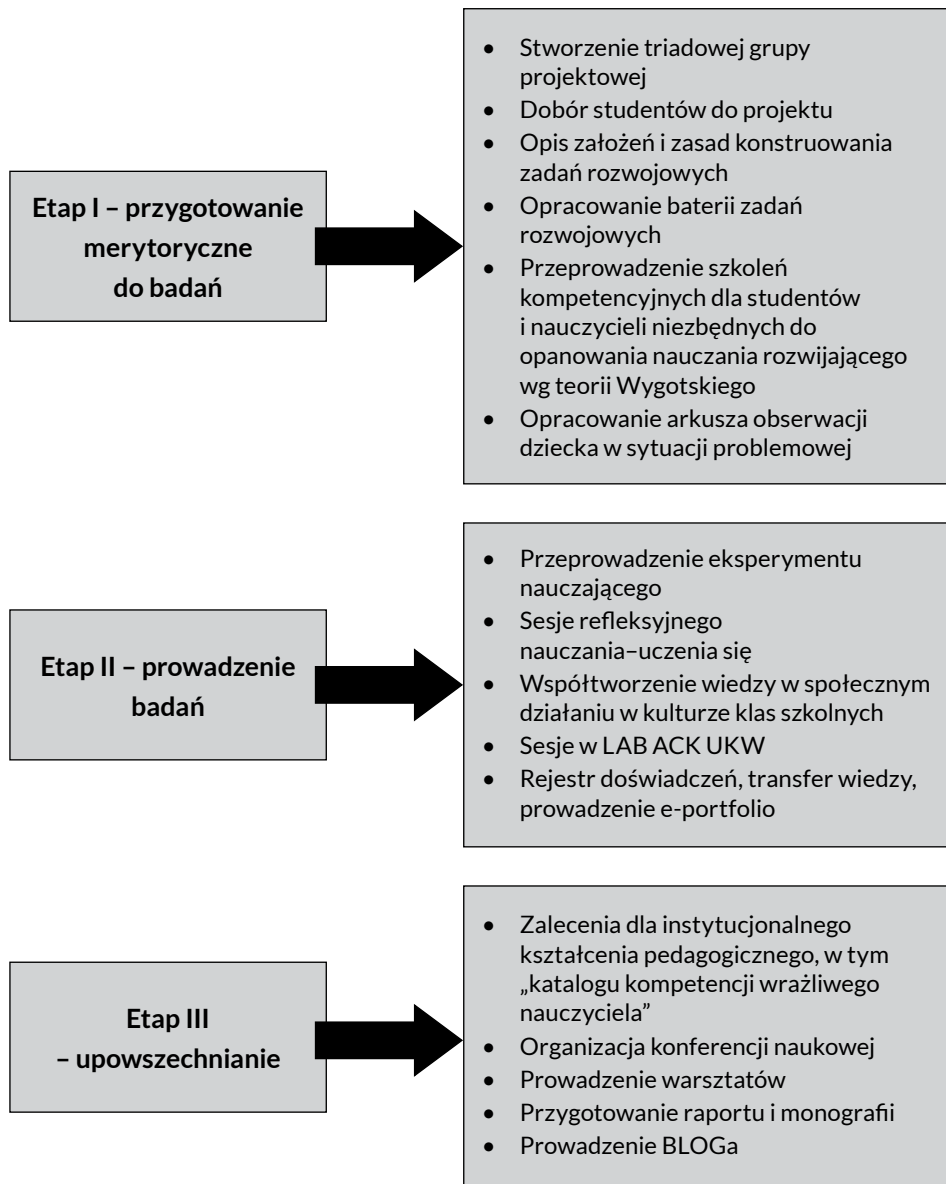
Plan i organizacja badań:

I etap: przygotowanie merytoryczne do badań – wiązało się z utworzeniem unikatowej grupy projektowej (badacze, nauczyciele, studenci), opracowaniem założeń metody nauczania rozwijającego i zasad konturowania zadań rozwojowych, opracowaniem narzędzia do obserwacji dziecka w sytuacji zadaniowej, rozwijaniem kompetencji i umiejętności studentów gotowych do innowacyjnego sposobu pracy z dzieckiem (konstruowania wiedzy w społecznym działaniu, organizacji modelu uczenia we współpracy i problemowego, rozwijania kompetencji mediatora i pośrednika, kompetencji obserwacji) oraz nauczycieli („wrażliwa” kontrola nauczania), opracowaniem i przygotowaniem baterii zadań rozwojowych (4 pakiety: językowy, matematyczny, przyrodniczy, artystyczny).

II etap: przeprowadzenie eksperymentu i badań – rozwijanie refleksyjności studentów w zakresie umiejętności interpretacji zdarzeń krytycznych i czynienia namysłu, zdolności do badania własnego nauczania, diagnozowania sytuacji i kontekstu własnej praktyki. Rozwijanie zdolności studentów do rozwiązywania problemów (we współpracy z innym), otwartości na pomysły innych (także czy może przede wszystkim dzieci), współdziałania z innymi, umiejętności stawiania „dobrych pytań”, zdolności metapoznawczych, planowania, obserwacji, oceniania własnego myślenia (*co myślę o tym jak myślę*) i rozwijanie takich postaw u dzieci (realizacja cyklu: szkolenia, działanie pod opieką mentora i eksperta, feedback, analiza, ewaluacja, działanie); sprzyjały temu każdorazowe sesje „gorącego i odroczonego” feedbacku przeprowadzane w idei sieci wzajemnego uczenia się.

III etap: upowszechnianie – seminarium naukowe połączone z panelem dyskusyjnym dla członków grupy projektowej i sesją warsztatową dla studentów i nauczycieli wczesniej edukacji; opracowanie i przygotowanie katalogu kompetencji wrażliwego nauczyciela; opracowanie raportu badawczego i monografii oraz prowadzenie BLOGa.

Poniższy schemat obrazuje plan realizacji poszczególnych etapów i zadań projektu.



Rysunek 4. Etapy projektu vs zadania

Źródło: opracowanie własne – zespół ACK

| 2 | Zespoły badawcze

Zaplanowane badania przewidywały powołanie zespołu projektowego, co udało się skutecznie zrealizować. Była to triadowa grupa (EKSPERCI – INTERWENCJONISTI – NOWICJUSZE / Teoria vs Praktyka) – tworząca społeczną sieć uczenia się, współtworząca wiedzę w edukacyjnym zaangażowanym działaniu. W skład zespołu weszli *Eksperci* (UKW, ISCAR, UAM) badawczo pogłębiający w/w teorię, *Nauczyciele-Interwencjiści* – pełniący rolę mentorów dla studentów oraz sami *Studenci-beneficjenci* obserwujący i analizujący innowacyjną metodę oraz budujący własną filozofię edukacyjną. Zespół projektowy wspólnie tworzył zadania rozwojowe – główny czynnik wprowadzony w eksperymencie nauczającym.



Rysunek 5. Społeczna sieć wzajemnego uczenia się (transfer wiedzy i umiejętności)

Źródło: opracowanie własne ACK: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska

Studenci zostali podzieleni na 5 zespołów roboczych, w każdej „jednostce” pracowało 4/5 studentów. W każdym z zespołów pracował 1 nauczyciel-interwencjiści i 1 ekspert-badacz UKW.

Utworzono następujące zespoły:

- | 1 | Zespół I. SP Sadki: Paulina Pożarowska, Patrycja Adahs, Daria Budzińska, mgr Anna Legutko, mgr Joanna Szymczak;
- | 2 | Zespół II. ZS 19: Paulina Wasilewska, Sylwia Wilczyńska, Natalia Piasecka, Jagoda Babalska, mgr Ewa Kapczyńska, dr Ewa Lemańska-Lewandowska;
- | 3 | Zespół III. ZS 19: Daria Siarkowska, Agnieszka Skrobek, Milena Kamińska, Marta Bykowska, mgr Sylwia Chudy, dr Małgorzata Wiśniewska;

- | 4 | Zespół IV. SP 41: Izabela Wojciechowska, Emilia Kotłęga, Kamila Kałamaja, Joanna Sobczak, Aneta Mielcarska, mgr Ewa Bednarek, mgr Adam Mroczkowski;
- | 5 | Zespół V. SP 41: Monika Jastrowska, Monika Sidorowicz, Paulina Gęsicka, Joanna Grochowska, Iwona Rambowicz, mgr Hanna Matuszewska, mgr Goretta Siadak.

1.5. Szkoły ćwiczeń / nauczyciele – charakterystyka

W ramach projektu jednostka podjęła współpracę z trzema szkołami, które na czas trwania projektu otrzymały status „szkoły ćwiczeń” (umowy ze szkołami). Były one miejscem wdrażania/testowania i monitorowania innowacyjnego modelu pracy nauczyciela z uczniem, przestrzenią współtworzonej kultury uczenia się, miejscem uczenia się studenta-beneficjenta projektu „w” i „z” codzienności edukacyjnej, oraz zbierania doświadczeń dla wiedzy wytwarzanej w działaniu. Opis i charakterystyka szkół ćwiczeń oraz charakterystyka Nauczycieli-Interwencionistów znajduje się poniżej.

Tabela 2. Szkoły ćwiczeń, Nauczyciele-Interwencioniści, klasy eksperymentalne

Nazwisko i imię nauczyciela-interwencionisty	Nazwa i adres szkoły	Klasa
mgr Ewa Kapczyńska	Zespół Szkół nr 19 im. „Synów Pułków”, ul. A. Grzymały-Siedleckiego 11, 85-868 Bydgoszcz	II
mgr Sylwia Chudy	Zespół Szkół nr 19 im. „Synów Pułków”, ul. A. Grzymały-Siedleckiego 11, 85-868 Bydgoszcz	I
mgr Anna Legutko	Szkoła podstawowa w Sadkach	III
mgr Ewa Bednarek	Szkoła Podstawowa nr 41 im. Romualda Traugutta, ul. R. Traugutta 12, 85-122 Bydgoszcz	II
mgr Hanna Matuszewska	Szkoła Podstawowa nr 41 im. Romualda Traugutta, ul. R. Traugutta 12, 85-122 Bydgoszcz	III

Źródło: opracowanie własne – zespół ACK

Szkoła Podstawowa nr 25 Integracyjna stanowi jedną z placówek publicznych, obok Gimnazjum nr 38 Integracyjnego oraz XXI Liceum Ogólnokształcącego Integracyjnego, składających się na Zespół Szkół nr 19 im. „Synów Pułków”. Usytuowana jest w centrum osiedla Wyżyny w Bydgoszczy, przy ul. A. Grzymały-Siedleckiego 11. Do placówki należą: kompleks basenowo-rehabilitacyjny „Perła” oraz boisko „Orlik. W Szkole Podstawowej nr 25 Integracyjnej, w 26 oddziałach, uczestniczy w procesie kształcenia 518 uczniów. Dyrektorem Zespołu Szkół jest mgr Beata Mendry. Funkcję wicedyrektora pełni mgr Małgorzata Kuźma, która koordynuje pracę oddziału edukacji wczesnoszkolnej. Placówka szczyci się znaczącym doświadczeniem w pracy z uczniami z niepełnosprawnością.

Rodzice uczniów szkoły są przedstawicielami klasy średniej i reprezentują takie zawody, jak: lekarz, prawnik, inżynier, pracownik sektora publicznego. Część rodziców jest pozbawiona pracy i doświadcza problemów natury finansowej.

98% uczniów jest pochodzenia polskiego. Od pierwszej klasy uczniowie poza językiem ojczystym uczą się również języka angielskiego. Uczniami szkoły są zarówno dzieci i młodzież zdrowa, jak i dzieci i młodzież z niepełnosprawnością różnego typu. 35% uczniów ma specjalne potrzeby fizyczne oraz psychiczne. Do szkoły uczęszcza 15% uczniów zdolnych. Około 10% uczniów zagrożonych jest wykluczeniem społecznym.

W każdej klasie etapu wczesnoszkolnego z uczniami pracuje dwóch nauczycieli. Nauczyciele ci, wraz z specjalistami i rodzicami, tworzą dla każdego ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych indywidualny program rozwoju.

Placówka jest miejscem kreowania i testowania innowacyjnych metod i technik uczenia się. Stanowi również przestrzeń, w której studenci Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy uczestniczą w zajęciach praktycznych (obserwują zajęcia prowadzone przez profesjonalistów, podejmują współpracę z nauczycielami oraz terapeutami, przygotowują oraz prowadzą zajęcia dydaktyczne i terapeutyczne z uczniami).

W projekcie ACK uczestniczyły dwie nauczycielki pracujące w tej szkole: mgr Ewa Kapczyńska oraz mgr Sylwia Chudy wraz z uczniami dwóch klas szkoły podstawowej. Obie nauczycielki cechuje kilkunastoletnie doświadczenie w pracy z uczniami edukacji wczesnoszkolnej oraz doświadczenie w zakresie aktywnego udziału w projektach badawczych.

Mgr Ewa Kapczyńska – nauczyciel dyplomowany edukacji wczesnoszkolnej. Nieustannie stymuluje rozwój możliwości dziecięcego mózgu realizując coraz to nowe

pomysły edukacyjne. Nieustannie poszukuje oraz tworzy innowacyjne rozwiązania w pracy z uczniami, którymi następnie dzieli się z innymi nauczycielami, rodzicami, studentami. Jest współautorką książki „Bydgoski Bąbel Matematyczny. „O wprowadzaniu zmian w nauczaniu matematyki w klasach 1-3”, autorką scenariuszy zajęć i artykułów. Brała udział w projektach badawczych, takich jak: „Dzieci myślą. Jak skutecznie uczyć dzieci myślenia matematycznego”, „Dyscyplina we współczesnej klasie szkolnej w ujęciu socjokulturowym”, „Nauczyciel przedszkolnej edukacji i nauczyciel wczesnoszkolnej edukacji w ujęciu dynamicznym” (projekt realizowany przy współpracy Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy i Uniwersytetu w Ostrawie), „Rozwijanie zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum”, „Refleksja podejmowana przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie badań rekonstrukcyjnych”. Współpracuje z Instytutem Badań Edukacyjnych.

Mgr Sylwia Chudy – nauczyciel dyplomowany edukacji wczesnoszkolnej z 17-letnim stażem pracy. Posiada wykształcenie wyższe magisterskie z edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Ukończyła studia podyplomowe z Rewalidacji Dzieci o Specjalnych Potrzebach Edukacyjnych oraz z Zarządzania Placówkami Oświatowymi. Od wielu lat ściśle współpracuje z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego. Ciągłe udoskonala swój warsztat pracy, nieustannie poszukując nowych pomysłów edukacyjnych. Ukończyła Państwową Szkołę Muzyczną i prowadzi od wielu lat koło muzyczno-artystyczne w szkole. W swojej pracy realizuje programy innowacyjne oraz granty oświatowe. Angażuje się w wolontariat i akcje społeczne dla najuboższych dzieci. Współpracuje ze środowiskiem lokalnym wspólnie organizując wszelkie imprezy, warsztaty i konkursy dla dzieci.

Szkoła Podstawowa nr 41 im. Romualda Traugutta w Bydgoszczy, usytuowana w dzielnicy Szwederowo przy ul. Traugutta 12, to placówka, w której uczy się obecnie 370 uczniów klas I-VI, a 42 dzieci uczęszcza do oddziałów „0”. Pracuje z nimi 28 nauczycieli dyplomowanych, 7 nauczycieli mianowanych, 8 nauczycieli kontraktowych oraz 2 nauczycieli stażystów, a dyrektorem szkoły jest mgr Wojciech Konarski.

Baza obejmuje 19 sal lekcyjnych, bogato wyposażone pracownie przedmiotowe, dwie sale gimnastyczne (duża i mała), salę komputerową liczącą 26 stanowisk, świetlicę z salką do zabaw, 2 oddzielne sale do zajęć ogniska przedszkolnego, gabinet pedagoga i pielęgniarki, logopedy, stołówkę, bibliotekę (13 163 woluminów), wydzielone piętro dla klas I-III, boisko sportowe i rekreacyjno-sportowe z placem zabaw dla świetlicy, plac zabaw z wyposażeniem „Radosnej Szkoły”. Szkoła jest skomputeryzowana.

Szwederowo cechuje bardzo zróżnicowane środowisko lokalne (mieszkańcy starego Szwederowa, z napływową ludnością zasiedlającą nowobudowane domy). Wiele dzieci pochodzi z rodzin zagrożonych patologią, o bardzo niskim poziomie wykształcenia oraz z rodzin, gdzie panuje bezrobocie.

Placówka jest miejscem odbywania praktyk przez studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Wielu studentów rozwija w niej własne kompetencje pedagogiczne oraz terapeutyczne, w ramach praktyki, pod kierunkiem profesjonalistów pracujących w szkole. Placówkę cechuje otwartość oraz gotowość do poszukiwania, wypracowywania i wdrażania innowacyjnych metod pracy z uczniami, które zwiększają efektywność procesu kształcenia.

W projekcie ACK brały udział dwie nauczycielki pracujące w tej placówce: mgr Hanna Matuszewska oraz mgr Ewa Bednarek wraz z własnymi zespołami klasowymi.

Mgr Hanna Matuszewska jest doświadczonym nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej. Od lutego 2004 roku pełni również funkcję wicedyrektora szkoły.

Realizuje liczne projekty i wprowadza innowacje edukacyjne m.in. dotyczące edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego z rozszerzeniem informatyki. Szczególną uwagę obejmuje cyfryzację szkoły.

Wspomaga młodych nauczycieli, pełniąc funkcję opiekuna stażystów (od 2008) oraz praktyk studenckich. Prowadzi również szkolenia dla nauczycieli w ramach WDN. W ramach współpracy z Katedrą Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji uczestniczy jako słuchacz w projekcie „Laboratorium Zmiany Edukacyjnej”. Cechuje ją otwartość na innowacje, kreatywność oraz gotowość nieustannego poszukiwania.

Mgr Ewa Bednarek jest twórczym nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej, który posiada wieloletnie doświadczenia w pracy z uczniami klas I-III szkoły podstawowej. W pracy z uczniami stosuje nowoczesne metody, nieustannie wzbogaca własny warsztat pracy dzięki systematycznemu doskonaleniu się, stosuje technologię komputerową.

Opracowała i wdrożyła wiele innowacji pedagogicznych oraz opracowała i realizowała różnorodne projekty edukacyjne. W ramach współpracy z Katedrą Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji uczestniczy jako słuchacz w projekcie „Laboratorium Zmiany Edukacyjnej”.

Ukończyła studia podyplomowe w zakresie dysleksji i terapii pedagogicznej oraz kurs kwalifikacyjny z bibliotekoznawstwa. Wspomaga młodych nauczycieli, pełniąc funkcję opiekuna stażystów oraz praktyk studenckich. Prowadzi spotkania z zakresu dobrych praktyk, dzieląc się własnym doświadczeniem.

Szkoła Podstawowa w Sadkach jest placówką publiczną funkcjonującą w środowisku wiejskim, w której uczy się 350 uczniów w 19 oddziałach oraz 23 dzieci w oddziale przedszkolnym. Uczniowie mają do dyspozycji 15 sal lekcyjnych, w tym dwie pracownie komputerowe oraz gabinet przyrodniczy. Poza tym w szkole znajduje się biblioteka z centrum multimedialnym, w pełni wyposażony gabinet logopedyczny, gabinet pedagoga, sala gimnastyczna, aula, świetlica z salą dla najmłodszych uczniów i pomieszczeniem do pracy cichej, stołówka. Również z myślą o najmłodszych powstała sala rekreacyjna. Uczniowie korzystają także z kompleksu „Orlik”, placu zabaw i siłowni na powietrzu, które znajdują się w bezpośrednim sąsiedztwie szkoły. Na terenie szkoły znajduje się również Krajeńska Izba Regionalna, a w niej wiele oryginalnych eksponatów. Szkoła posiada bogatą i nowoczesną bazę dydaktyczną pozwalającą w codziennej pracy stosować nowatorskie metody nauczania z zastosowaniem nowych technologii. We wszystkich salach znajdują się tablice interaktywne.

W wielu pomieszczeniach znajduje się sprzęt RTV. W ostatnim czasie szkoła przeszła poważną metamorfozę – wykonano szereg remontów poprawiających estetykę i funkcjonalność placówki dostosowując ją do aktualnych potrzeb uczniów.

Wszelkie podejmowane przez szkołę kroki mają na celu wszechstronny i harmonijny rozwój uczniów. Szkoła tworzy warunki do: rozbudzania uczuć i kształtowania postaw patriotycznych, wyrównywania szans edukacyjnych dzieci wiejskich, rozbudzania i rozwijania indywidualnych zdolności twórczych, rozwijania samodzielnego myślenia i sprawnego działania, efektywnej współpracy z rodzicami i integracji ze środowiskiem lokalnym, rozwoju osobowości dziecka w przyjaznym i bezpiecznym środowisku, budowania przyjaźni, szacunku i tolerancji.

Uczniowie tej szkoły to dzieci wywodzące się z rodzin rolniczych i robotniczych, rzadko inteligentnych. W środowisku rodzinnym uczniów panuje duże bezrobocie. Rodzice w większości mają wykształcenie zawodowe lub średnie, jest również niemała grupa rodziców z wykształceniem podstawowym. Wiele rodzin korzysta z pomocy społecznej. Sporo rodziców pracuje za granicą. Uczniowie do szkoły dojeżdżają z 12 miejscowości, z których 8 to miejscowości popegeerowskie. Rodziny w większości mają niski lub średni status materialny. W projekcie „Akademickie Centrum Kreatywności” uczestniczyła mgr Anna Legutko wraz z uczniami.

Mgr Anna Legutko – nauczyciel dyplomowany edukacji wczesnoszkolnej z 20-letnim stażem pracy. Posiada wykształcenie wyższe magisterskie z edukacji wczesnoszkolnej, licencjat z wychowania fizycznego, ma kwalifikacje z oligofrenopedagogiki, ukończyła studia podyplomowe z historii i wiedzy o społeczeństwie. Koordynowała liczne projekty edukacyjne. Jest zaangażowanym nauczycielem, w swojej pracy interesuje się konstruktywnym i motywującym sposobem oceny nabywanych umiejętności uczniów w procesie uczenia się. Jest członkiem organizacji pozarządowych oraz autorką wielu projektów edukacyjnych. Od wielu lat prowadzi Koło Teatralne. Interesuje się kulturą i historią regionu. Jest autorem pracy *Rozwój społeczno-polityczny i gospodarczy Krajny w XIX wieku*. Należy do zespołu folklorystycznego *Sadkowanie*. Od dwóch lat współpracuje z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. W ramach współpracy z Katedrą Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Instytutu Pedagogiki UKW uczestniczy w projekcie „Laboratorium Zmiany Edukacyjnej”. Własną wiedzą i doświadczeniem bardzo chętnie dzieli się z innymi nauczycielami, studentami uczelni pedagogicznych oraz rodzicami. Jako nauczyciel-instruktor obejmuje opieką metodyczną studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego i Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy podczas praktyk. Jest również opiekunem nauczycieli stażystów.

1.6. Warsztaty kompetencyjne

W czasie realizacji projektu ACK przeprowadzono 3 serie warsztatów kompetencyjnych dla:

- | 1 | studentów-beneficjentów projektu (55 h),
- | 2 | nauczycielek-interwencionistek (8 h) oraz
- | 3 | warsztaty dla nauczycieli i studentów wczesniej edukacji zainteresowanych modelem nauczania rozwijającego (7,5 h).

Każdy z warsztatów miał na celu przygotowanie studentów do rozwijania nowoczesnego warsztatu pracy nauczyciela/studenta z dzieckiem na I etapie edukacji, a także kształtowanie i rozwój kompetencji studentów-beneficjentów gotowych do innowacyjnego sposobu pracy z dzieckiem (konstruowania wiedzy w społecznym działaniu, organizacji modelu uczenia we współpracy i problemowego, rozwijania kompetencji mediatora i pośrednika).

Zgodnie z zaplanowanym harmonogramem miały miejsce następujące warsztaty, których adresatami byli studenci-beneficjenci projektu ACK:

- teoria socjokulturowa Lwa Wygotskiego i jej implikacje dla edukacji (5 h)
– prof. dr hab. Ewa Filipiak,
- konstruowanie zadań rozwojowych (5 h) – prof. dr hab. Ewa Filipiak,
- obserwacja dziecka w sytuacji zadaniowej (5 h)
– prof. dr hab. Anna I. Brzezińska,
- metody i techniki tworzenia i wykorzystania e-portfolio jako narzędzia pokazującego zmianę (10 h) – mgr Adam Mroczkowski,
- rozwijanie kompetencji miękkich:
 - język instrukcji i kompetencje komunikacyjne „wrażliwego” nauczyciela (5 h) – dr Ewa Lemańska-Lewandowska,
 - rozwijanie myślenia twórczego (5 h)
– dr Ewa Lemańska-Lewandowska,
 - warsztat refleksyjnego nauczyciela (10 h) – mgr Joanna Szymczak
 - uczenie się we współpracy i tutoring rówieśniczy (10 h)
– mgr Goretta Siadak.

Realizacja zadania miała miejsce w okresie od lutego do marca 2015 roku.

Także nauczycielki-interwencjonistki wzięły udział w 4 warsztatach:

- teoria socjokulturowa Lwa Wygotskiego i jej implikacje dla edukacji
– prof. dr hab. Ewa Filipiak (2 h),
- konstruowanie zadań rozwojowych – prof. dr hab. Ewa Filipiak (2 h),
- język instrukcji i kompetencje komunikacyjne „wrażliwego” nauczyciela – dr Ewa Lemańska-Lewandowska (2 h),
- rozwijanie myślenia twórczego – dr Ewa Lemańska-Lewandowska (2 h).

Innowacyjna koncepcja pracy nauczyciela z uczniem na I etapie edukacji szkolnej w oparciu o założenia Lwa S. Wygotskiego wiązała się z zaprojektowaniem baterii oryginalnych zadań rozwojowych w wyodrębnionych obszarach aktywności edukacyjnej dziecka:

- | 1 | obszar aktywności językowej,
- | 2 | matematycznej,
- | 3 | przyrodniczej,
- | 4 | artystycznej.

Zadanie to zrealizował zespół w składzie: prof. dr hab. Ewa Filipiak, dr Ewa Lemańska-Lewandowska (zespół badaczy) przy współudziale nauczycielek-interwencjonistek. Zadania były testowane w praktyce edukacyjnej i ich realizacja mogła być obserwowana i poddawana analizie i refleksji w celu „badania” i sprawdzania nowego modelu nauczania przez studentów-beneficjentów projektu, którzy odbyli 30 h praktyki pedagogicznej.

Realizacja zadania miała miejsce w okresie od marca do czerwca 2015 roku.

Trzecia seria warsztatów była propozycją skierowaną do studentów kierunku pedagogika wczesnoszkolna i nauczycieli praktyków z poziomu wczesnej edukacji i miała na celu popularyzację nowego modelu pracy z uczniem. W ramach zorganizowanego w dniach 20-21 października 2015 roku Seminarium Naukowego, przygotowano wraz z nauczycielkami-interwencjonistami cykl warsztatów tematycznych:

- Warsztat 1.
dr Ewa Lemańska-Lewandowska, mgr Ewa Kapczyńska (1,5 h)
Jak budować fundamenty myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym i rozwijać ich zaangażowanie?
- Warsztat 2.
mgr Joanna Szymczak, mgr Anna Legutko (1,5 h)
Jak budować fundamenty myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym i rozwijać ich zaangażowanie?
- Warsztat 3.
mgr Adam Mroczkowski (1,5 h)
Tworzenie portfolio i e-portfolio i jego rola w dokumentowaniu zdarzeń z codzienności edukacyjnej.
- Warsztat 4.
mgr Goretta Siadak (1,5 h)
Jak tworzyć sytuacje sprzyjające zaangażowanej współpracy dzieci w wieku wczesnoszkolnym?
- Warsztat 5.
dr Małgorzata Wiśniewska (1,5 h)
Budowanie rusztowania dla myślenia i działania dzieci z trudnościami w uczeniu.

Tabela 3. Warsztaty kompetencyjne – zestawienie

Adresat/ grupa	Nazwa warsztatu	Prowadzący	Cele	Ilość godzin
Studenti-beneficjenci projektu ACK	Teoria socjokulturowa Lwa Wygotskiego i jej implikacje dla edukacji	prof. dr hab. Ewa Filipiak	<ul style="list-style-type: none"> • poznanie i zrozumienie podstawowych założeń kulturowo-historycznej koncepcji Lwa S. Wygotskiego, • umiejętność interpretacji koncepcji Lwa S. Wygotskiego, poszukiwanie implikacji dla edukacji rozwojowej (dla praktyki), • odczucie/pobudzenie potrzeby sięgania do literatury źródłowej, • pomaganie w budowaniu własnej filozofii 	5 h
	Konstruowanie zadań rozwojowych	prof. dr hab. Ewa Filipiak	<ul style="list-style-type: none"> • uwrażliwienie na proces konstruowania zadania rozwojowego według założeń koncepcji Lwa S. Wygotskiego, • zrozumienie, że proces konstruowania zadania dydaktycznego jest procesem złożonym i rozłożonym w czasie, jest efektem współpracy nauczyciela i dzieci, budowaniem rusztowania dla myślenia i działania 	5 h
	Obserwacja dziecka w sytuacji zadaniowej	prof. dr hab. Anna I. Brzezińska	<ul style="list-style-type: none"> • uwrażliwienie uczestników na (1) konieczność odróżniania opisu wskaźników behawioralnych (zachowanie, oznaki niewerbalne i wypowiedzi) od ich interpretacji, wymagającej użycia kategorii teoretycznych i (2) znaczenia instrukcji – ukierunkowującej bądź nie obserwację, • zwiększenie świadomości istnienia dwóch poziomów pracy nad danymi zebranymi w trakcie obserwacji: (1) rejestracji / opisu oraz (2) analizy / interpretacji 	5 h

<p style="text-align: center;">Studenti-beneficjenci projektu ACK</p>	<p>Metody i techniki tworzenia i wykorzystania e-portfolio jako narzędzia pokazującego zmiany</p>	<p>mgr Adam Mroczkowski</p>	<p>10 h</p> <ul style="list-style-type: none"> • zapoznanie uczestników z e-portfolio, narzędziem edukacyjnym wykorzystującym technologię WWW, zarówno w aspekcie teoretycznym jak i praktycznym, • przypomnienie uczestnikom o ochronie praw własności intelektualnej, aby prowadząc własne e-portfolio nie popełniali plagiatów, • ukształtowanie umiejętności efektywnego wykorzystania e-portfolio w przedsięwzięciach edukacyjnych, • przeniesienie zdobytej wiedzy, doświadczeń, refleksji i umiejętności do własnej praktyki nauczycielskiej
	<p>Rozwijanie kompetencji miękkich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Język instrukcji i kompetencje komunikacyjne „wrażliwego” nauczyciela 	<p>dr Ewa Lemańska-Lewandowska</p>	<p>5 h</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie kompetencji komunikacyjnych wrażliwego nauczyciela, • rozwijanie umiejętności stawiania wartościowych/udanych pytań będących rusztowaniem dla uczenia się, • rozwijanie umiejętności kształtowania atmosfery dociekliwości, • rozwijanie zdolności wykorzystywania wiedzy potocznej i uprzedniej, • identyfikowanie rodzajów instrukcji, • rozwijanie zdolności instruowania w celu rozwijania samoregulacji uczenia się i myślenia
	<p>Rozwijanie kompetencji miękkich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozwijanie myślenia twórczego 	<p>dr Ewa Lemańska-Lewandowska</p>	<p>5 h</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie umiejętności myślenia twórczego, • kształtowanie umiejętności stawiania wartościowych/udanych pytań będących rusztowaniem dla uczenia się, • rozwijanie umiejętności kształtowania atmosfery dociekliwości, • rozwijanie zdolności wykorzystywania metody prowokowania, • rozwijanie zdolności pobudzania elastyczności myślenia, • rozwijanie umiejętności wykorzystywania wiedzy potocznej i uprzedniej

Studenti-beneficjenci projektu ACK	Rozwijanie kompetencji miękkich: <ul style="list-style-type: none"> Warsztat refleksyjnego nauczyciela 	mgr Joanna Szymczak	<ul style="list-style-type: none"> rozwijanie refleksyjności w odniesieniu do rzeczywistości edukacyjnej [rozwijanie zdolności: obserwowania rzeczywistości edukacyjnej, analizowania sytuacji/zdarzeń edukacyjnych/w nauczaniu – nadawania zdarzeniom wymiaru krytycznego, poszukiwania alternatywnych sposobów działania/kreowania sposobów działania, uwzględniania odmiennej w odniesieniu do własnej perspektywy] 	10 h
SUMA	Rozwijanie kompetencji miękkich: <ul style="list-style-type: none"> Uczenie się we współpracy i tutoring rówieśniczy 	mgr Goretta Siadak	<ul style="list-style-type: none"> rozwijanie kompetencji miękkich w zakresie pracy indywidualnej z uczniem, organizacji warunków do współpracy oraz tutoringów rówieśniczego, rozwijanie kompetencji współpracy, doskonalenie umiejętności komunikacyjnych, kształtowanie umiejętności wnioskowania, umiejętności analitycznego myślenia 	55 h
Nauczyciele-interwencyjni	Teoria socjokulturowa Lwa Wygotskiego i jej implikacje dla edukacji	prof. dr hab. Ewa Filipiak	<ul style="list-style-type: none"> poznanie i zrozumienie podstawowych założeń kulturowo-historycznej koncepcji Lwa S. Wygotskiego, umiejętność interpretacji koncepcji Lwa S. Wygotskiego, poszukiwanie implikacji dla edukacji rozwojowej (dla praktyki), rozbudzenie potrzeby sięgania do literatury źródłowej, pomaganie w budowaniu własnej filozofii 	2 h
Nauczyciele-interwencyjni	Konstruowanie zadań rozwojowych	prof. dr hab. Ewa Filipiak	<ul style="list-style-type: none"> uwrażliwienie uczestników na proces konstruowania zadania rozwojowego według założeń koncepcji Lwa S. Wygotskiego, zrozumienie, że proces konstruowania zadania dydaktycznego jest procesem złożonym i rozłożonym w czasie, jest efektem współpracy nauczyciela i dzieci, budowaniem rusztowania dla myślenia i działania 	2 h

<p style="text-align: right;">Nauczyciele- interwencyjniści</p>	<p>Język instrukcji i kompetencje komunikacyjne „wrażliwego” nauczyciela</p>	<p>dr Ewa Lemańska-Lewandowska</p>	<ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie kompetencji komunikacyjnych wrażliwego nauczyciela, • kształtowanie umiejętności stawiania wartościowych/udanych pytań będących rusztowaniem dla uczenia się, • rozwijanie umiejętności kształtowania atmosfery dociekliwości, • rozwijanie zdolności wykorzystywania wiedzy potocznej i uprzedniej, • identyfikowanie rodzajów instrukcji, • rozwijanie zdolności instruowania w celu rozwijania samoregulacji uczenia się i myślenia 	<p>2 h</p>
<p style="text-align: right;">Nauczyciele- interwencyjniści</p>	<p>Rozwijanie myślenia twórczego</p>	<p>dr Ewa Lemańska-Lewandowska</p>	<ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie umiejętności myślenia twórczego, • kształtowanie umiejętności stawiania wartościowych/udanych pytań będących rusztowaniem dla uczenia się, • rozwijanie umiejętności kształtowania atmosfery dociekliwości, • rozwijanie zdolności wykorzystywania atmosfery prowokowania, • rozwijanie umiejętności pobudzania elastyczności myślenia, • rozwijanie zdolności wykorzystywania wiedzy potocznej i uprzedniej 	<p>2 h</p>
<p style="text-align: right;">SUMA</p>				<p>8 h</p>

Źródło: opracowanie własne – zespół ACK

1.7. Skala Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej (SOD-SZ). Opis narzędzia, Anna I. Brzezińska

Uważna i wnikliwa obserwacja oraz trafna interpretacja wyników obserwacji to ważny obszar aktywności każdego nauczyciela, dający mu podstawy, z jednej strony, do podejmowania decyzji tak w odniesieniu do pojedynczych uczniów, jak i klasy jako całości, a z drugiej do monitorowania efektów własnych poczynań opiekuńczych, wychowawczych i w zakresie kształcenia. Jeśli uzyskane drogą obserwacji informacje o funkcjonowaniu ucznia/uczniów są rzetelne i trafne, a ich interpretacja właściwa – wtedy decyzje edukacyjne nauczyciela mają mocną podstawę i rzeczywiście służą wspomaganie rozwoju każdego ucznia, a on sam w efekcie zyskuje mocne poczucie sprawstwa, które jest podstawą wewnętrznej motywacji do działania.

Skala *Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej* (SOD-SZ) przeznaczona jest do rejestracji wyników obserwacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym (w klasach I-III) w sytuacjach zadaniowych, wymagających współpracy w parze w zaplanowaniu i wykonaniu zadania. Celem obserwacji jest rejestracja wskaźników dwójakiego rodzaju, tj. odnoszących się do zachowania w diadzie oraz wypowiedzi dzieci kierowanych do partnera interakcji (komunikacyjna funkcja mowy) bądź do samego siebie (sterująca funkcja mowy), pozwalających na określenie jakości współpracy dzieci w toku pracy nad zadaniem.

Interakcja dzieci w toku planowania i wykonywania zadania to interakcja społeczna i jak każda interakcja społeczna ma swoją dynamikę. Można w niej wyróżnić etap początkowy czyli zawiązywanie interakcji, polegające na nawiązywaniu kontaktu między partnerami w trakcie poznawania zadania, jakie mają razem wykonać. Drugi obszar, wymagający uważnego obserwowania, to czas pracy nad zadaniem od momentu wspólnego ustalenia (wynegocjowania) celu i zasad działania. Trzeci obszar to kończenie interakcji, związane z zakończeniem pracy nad zadaniem i „zamykaniem” interakcji.

W przypadku możliwości dokonywania ciągłej obserwacji całej sytuacji zadaniowej z rejestrowaniem przebiegu interakcji (obrazu i głosu bądź tylko głosu) owe trzy fazy należy wyodrębnić empirycznie – jako efekt analizy zebranego materiału czyli jest to analiza *post hoc*. Jeśli niemożliwa jest rejestracja obrazu i/lub głosu należy zastosować metodę próbek czasowych. W takim przypadku dobrze jest najpierw przeprowadzić badania pilotażowe (dzieci w różnych parach rozwiązują różne typy

zadań), by określić, jaki jest przeciętny czas pracy nad zadaniem danego rodzaju, ile czasu zajmuje średnio moment początkowy i moment końcowy. W takiej sytuacji rekomenduję takie rozwiązanie po określeniu całego czasu obserwacji: (1) etap początkowy – obserwacja przez ok. 1/5 czasu przeznaczanego na całą obserwację (np. 2-5 minut z czasu zaplanowanego na wykonanie zadania), (2) faza środkowa – obserwacja przez ok. 3/5 czasu trwania całej obserwacji, a w tym 2-3 próbki czasowe o czasie trwania obserwacji po 2-5 minut każda, (3) etap końcowy – obserwacja przez ok. 1/5 czasu trwania całej obserwacji (2-5 minut).

Wyodrębniono dwa wymiary pozwalające na ocenę jakości współpracy w toku rozwiązywania zadania w parze: I. dynamika interakcji i II. efektywność interakcji. W obrębie każdego z wymiarów I i II wyodrębniono dwa wymiary szczegółowe. Dla wymiaru I. Dynamika interakcji są to: I.1. Kontakt oraz I.2. Komunikacja, a dla wymiaru II. Efektywność interakcji: II.1. Dynamika pracy nad zadaniem oraz II.2. Samopoczucie uczestników interakcji. Uwzględnienie obu wymiarów jednocześnie pozwala na wyodrębnienie typów interakcji.

Cztery „modelowe” typy interakcji to: interakcja wysoce dynamiczna i efektywna; interakcja mało dynamiczna i efektywna; interakcja wysoce dynamiczna i nieefektywna; interakcja mało dynamiczna i nieefektywna. Zakwalifikowanie aktywności dzieci do jednego z czterech typów ułatwia planowanie kolejnych działań edukacyjnych bądź korekcyjnych. To samo dziecko, bowiem, w zależności od okoliczności może zostać zaliczone do różnych typów albo też niezależnie od okoliczności do jednego typu. Każdy z tych przypadków ma inne znaczenie dla planowania działań przez nauczyciela. Trzeba zatem upewnić się, co do obranych kierunków działań obserwując zachowanie dzieci w różnych parach i podczas pracy nad różnymi zadaniami.



fot. A. Obiała

Model nauczania rozwijającego

Ewa Filipiak

2.1. Założenia

Przełomowe dla myślenia o rozwoju i edukacji są następujące **założenia**, które wynikają z oryginalnej kulturowo-historycznej teorii rozwoju Lwa S. Wygotskiego¹¹:

| 1 | **Nauczanie powinno być ukierunkowanie na SNR**

... istotną cechą nauczania jest to, iż tworzy ono strefę najbliższego rozwoju dziecka, czyli daje początek wielu wewnętrznym procesom rozwoju, rozwija i uruchamia te procesy, na razie dostępne dziecku tylko w sferze obcowania z otoczeniem i współpracy z kolegami, a potem, po przejściu rozwoju wewnętrznego, stające się wewnętrznym dorobkiem samego dziecka (Wygotski, L. S., 1971, s. 545).

| 2 | **Dzieci konstruują wiedzę w społecznym działaniu**

[...] u dziecka rozwój pod wpływem nauczania, czyli drogą naśladownictwa przy współpracy, stanowi fakt podstawowy. Takie nauczanie jest źródłem wszystkich specyficznie ludzkich cech świadomości. Tak więc centralnym momentem dla całej psychologii nauczania jest to właśnie, że dzięki współpracy można dźwignąć się na wyższy stopień możliwości intelektualnych, że dziecko może dzięki naśladowaniu przejść od tego, co umie, do tego, czego nie umie. Na tym polega znaczenie nauczania dla rozwoju, to w zasadzie jest właśnie treścią pojęcia sfery najbliższego rozwoju (Wygotski, L.S., 1989, s. 253).

¹¹ Założenia te zostały opublikowane w Filipiak Ewa (2015a) *Możliwości rozwijania myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Podejście Lwa S. Wygotskiego.*

| 3 | **Dorosły-nauczyciel jest pośrednikiem, który pomaga w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów, w zmienianiu obrazu zadania i tworzeniu nowych środków do osiągnięcia celów. Jego pośrednictwo zarysowuje dziecku „pułap intelektualny”, pozwala zbudować „most mentalny” pomiędzy doświadczeniem empirycznym a światem abstrakcji**

| 4 | **Właściwie organizowane uczenie może wspierać rozwój**

Uczyć dziecko tego, czego nie jest w stanie się nauczyć jest równie jałową, jak uczyć tego, co już umie robić samodzielnie (Wygotski, L.S., 1989, s. 258).

| 5 | **Wyższe funkcje psychiczne rozwijają się i dojrzewają przy pomocy i czynnym udziale dorosłych**

Wszystkie wyższe funkcje psychiczne są zinterioryzowanymi stosunkami o charakterze społecznym, tworzącymi podstawę społecznej struktury osobowości. Ich budowa, struktura genetyczna, sposób działania, słowem cała ich natura jest społeczna. Nawet przekształcając się w procesy psychiczne pozostają one quasi-społeczne. Człowiek, nawet sam na sam zachowuje formę kontaktu społecznego (Wygotski, L.S., 1971, s. 134).

Wszystkie wyższe funkcje psychiczne mają wspólną podstawę a stają się wyższe dzięki ich uświadomieniu i opanowaniu (Wygotski, L.S. 1989, s. 231).

| 6 | **Język i myślenie odgrywają centralną rolę w rozwoju umysłowym i poznaniu**

| 7 | **Dojrzała czynność umysłowa zawiera adaptacyjny mechanizm samoregulacji rozwijający się dzięki społecznym interakcjom**

Jednym z kluczowych, fundamentalnych pojęć socjokulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego jest **Strefa Najbliższego Rozwoju** (SNR; *zone of proximal developmend, ZPD*).

Strefa Najbliższego Rozwoju w rozumieniu Lwa S. Wygotskiego jest sposobem konceptualizacji relacji między uczeniem a rozwojem.

Wygotski pisze o Strefie Najbliższego Rozwoju jako przestrzeni, której dolną granicą jest rzeczywisty poziom rozwojowy dziecka, w którym demonstruje ono samodzielne, niezależne wykonywanie zadań i wyższą granicą tej przestrzeni, którą

określa potencjalne rozwiązanie zadania pod kierunkiem dorosłego lub we współpracy z bardziej dojrzałym rówieśnikiem¹².

Można więc powiedzieć, że SNR określa różnicę pomiędzy kompetencją wspieraną z zewnątrz a kompetencją pozbawioną takiego wsparcia (por. Wood, D., 2006, s. 90). Umiejętności i zachowania dziecka w SNR są dynamiczne i stale zmieniające się co oznacza, że poziom wykonania wspieranego będzie się zmieniał wraz z rozwojem dziecka. Myśl tę odzwierciedlają słowa Lwa S. Wygotskiego:

To co dziecko robi dziś przy pomocy dorosłych, zrobi jutro samodzielnie. Strefa najbliższego rozwoju pomaga więc określić „jutro” rozwoju dziecka, dynamiczny stan jego rozwoju, który uwzględnia nie tylko to, co dziecko w tym procesie już osiągnęło, lecz również to, co w nim dopiero dojrzewa (Wygotski, L.S., 1971, s. 542).

Wdrażając założenia nauczania rozwijającego Lwa S. Wygotskiego, organizując nauczanie, ukierunkowujemy je właśnie na tę wyższą granicę strefy rozwoju dziecka, stąd bowiem powinno brać swój początek.

Co się dzieje w Strefie Najbliższego Rozwoju w okresie edukacji wczesnoszkolnej:

- dziecko doświadcza zmiany trybu uczenia się, przejścia od uczenia się według programu wewnętrznego do uczenia się według programu zewnętrznego;
- dziecko doświadcza budowania mentalnego mostu pomiędzy światem zabawy i uczeniem się spontanicznym a światem działalności naukowej i uczenia się reaktywnego;
- dziecko doświadcza budowania fundamentów dla metody naukowego poznawania, uświadamiania;
- dziecko doświadcza przygotowywania do systematycznej nauki poprzez rozszerzanie jego doświadczeń powodujących przeżycie ukrytych w przedmiocie poznania problemów naukowych, uchwycenie kierunku, w którym problemy mogą być rozwiązane.

¹² Wygotski 1971, s. 542; Filipiak E., *Słownik pojęć kluczowych. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Wydawnictwo Naukowe UKW, Bydgoszcz 2011, s. 16-17.

Z końcem I etapu edukacji szkolnej dzieci uzyskują rozwojowe osiągnięcia tego okresu:

- podstawy teoretycznego myślenia,
- wyłaniają się też wyższe funkcje psychiczne i motywacja do uczenia się,
- wyłaniają się jednak i rozwijają optymalnie tylko wtedy, jeśli spełniony jest warunek: środowisko uczenia się dziecka jest zorganizowany w specyficzny sposób,
- w sposób stymulujący potencjał możliwości uczenia.

* * *

- | 1 | Etap edukacji elementarnej jest bardzo ważnym obszarem w projektowaniu „nauczania rozwojowego”. Zdaniem W. W. Dawydowa dzieci w młodszym wieku szkolnym posiadają istotne, niewykorzystane rezerwy intelektualne.
- | 2 | Zdaniem Wygotskiego kamieniami milowymi tego okresu rozwoju i edukacji są uświadomienie i aktywność kierowana wolą.
- | 3 | Wiek szkolny jest okresem formacyjnym dla rozwoju myślenia teoretycznego¹³.

2.2. Zadania rozwojowo-dydaktyczne

(czyt. szerzej: Filipiak, E., 2015b)

Na podstawie analizy literatury przyjęto założenie, że w okresie edukacji wczesnoszkolnej nie tylko można, ale należy tworzyć przestrzeń dla rozwoju myślenia teoretycznego. Zbudowanie fundamentu dla **myślenia teoretycznego** (zob. Filipiak 2015a, b) będzie możliwe jedynie tylko wtedy, gdy nauczyciele będą stawiać „**właściwe zadania**”, dziecku konstruującemu wiedzę, tzn. zadania rozwojowe w rozumieniu W. W. Dawydowa.

W. W. Dawydow (1998) charakteryzuje je jako specyficzne zadania, które wymagają od uczącego się **odkrycia i opanowania ogólnego sposobu (zasady)** rozwiązania

¹³ Szerzej: Filipiak, E. (2015a), *Możliwości rozwijania myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Podejście Lwa S. Wygotskiego*, Studia Pedagogiczne tom LXVIII/2015, s. 177-190; Filipiak, E. (2015b), *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: Filipiak, E. (red.) *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce* (2015).

szeregu szczegółowych zadań dydaktycznych podczas wykonywania **specyficznych czynności** dydaktycznych (ukierunkowanych na pobudzanie operacji myślowych: **porównywanie, analiza, synteza, abstrahowanie, uogólnianie**).

Tak rozumiane **zadanie rozwojowo-dydaktyczne** charakteryzuje **TREŚĆ** zadania, która jest:

- bogata,
- oparta na obiecująco teoretycznie wiedzy empirycznej i praktycznej (celem „przepracowanego” zadania jest odkrycie wiedzy teoretycznej i związanej z nią sposobu działania),
- ukierunkowana na budowanie fundamentów dla kształtowania pojęć naukowych.

Zadanie dydaktyczne charakteryzuje ogólny **sposób działania/czynności NAUCZYCIELA**, który **tworzy warunki** (przestrzeń) do **myślenia i działania** ucznia w **SNR**; klimat inicjatywnej **WSPÓŁPRACY** z uczniem (**EWZ**).

Zadanie dydaktyczne wymaga zatem **INICJATYWY i ZAANGAŻOWANIA** uczącego się dziecka i **gotowości** do podjęcia zadania, a więc zadanie musi być tak skonstruowane przez nauczyciela by budzić zaciekawienie i wywalać motywację. Analizę czynności Ucznia i Nauczyciela w rozwiązywaniu zadania rozwojowo-dydaktycznego zawiera praca Filipiak (2015 b). Można określić, że:

- postawienie zadania dydaktycznego jest **działaniem złożonym i rozłożonym w czasie**. Jest procesem opartym na **współpracy** nauczyciela i dzieci, dzięki któremu budowane jest rusztowanie dla myślenia i działania,
- rozwiązywanie zadania obejmuje **poszukiwanie sposobu** koniecznego do osiągnięcia postawionego celu, a także **działania** określonego przez ten cel,
- w toku poszukiwania sposobu rozwiązania dziecko uzyskuje **orientację w warunkach** zadania, dokonuje **analizy warunków poznania**, to jest **realizuje proces myślenia**.

Dla potrzeb testowania modelu nauczania rozwijającego opracowano zestawy zadań rozwojowo-dydaktycznych uporządkowanych w 4 pakietach edukacyjnych (językowym, matematycznym, przyrodniczym, artystycznym).



fot. A. Obiała

Kulturowe kompetencje studentów–beneficjentów projektu ACK

Wprowadzenie | Ewa Filipiak

Jakich profesjonalnych kulturowych kompetencji potrzebują studenci/nauczyciele wczesnej edukacji, aby wdrażać model nauczania rozwijającego?

Rolę i związane z nią kompetencje nauczyciela w kulturze uczenia wyznaczają sposoby oddziaływania ukierunkowane na tworzenie związków pomiędzy z(rozumieniem) danej osoby a rzeczywistością zewnętrzną poprzez stosowane specyficzne strategie nauczania-uczenia się. Studenci beneficjenci projektu mieli możliwość rozwijania kulturowych kompetencji poprzez zaangażowane uczestnictwo w celowo organizowanych warsztatach, poprzedzających ich „wejście” w role obserwatora i uczestnika eksperymentu nauczającego (por. część I). Wspólnym celem warsztatów kompetencyjnych było stworzenie krytycznej przestrzeni i warunków dla prowadzenia konwersacji ułatwiającej studentom rozumienie własnej praktyki edukacyjnej realizowanej w trakcie działań w projekcie ACK. Jednym z obszarów podjętych działań projektowych było testowanie modelu kształcenia nauczycieli ukierunkowanego na przygotowanie wysoko wykwalifikowanych specjalistów–pedagogów wczesnej edukacji, którzy nie tylko znają podstawowe zasady organizowania procesu nauczania-uczenia się dziecka w okresie wczesnej edukacji ale również są zdolni do **(z)rozumienia zasad organizowania nauczania rozwijającego i projektowania zadań rozwojowych**. Krótki czas trwania projektu pozwolił tylko na rozwinięcie podstawowych kompetencji, pokazać sferę możliwości i gotowości studentów-beneficjentów do realizacji takiej strategii pracy z dzieckiem.

Jednym z zadań realizowanego projektu było określenie kulturowych kompetencji niezbędnych do obserwowania i monitorowania procesu wdrażania nauczania rozwijającego.

Wyodrębniono kompetencje (1) ogólnokulturowe, (2) specyficzne, profesjonalne, (3) osobowościowe i (4) społeczne i komunikacyjne:

| 1 | **Kompetencje Ogólnokulturowe:**

- refleksyjność (zdolność obserwowania rzeczywistości edukacyjnej, poddawania jej analizie, uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia, poszukiwania i/lub kreowania rozwiązań, nadawania im wymiaru praktycznego (rozumiejącego wprowadzania ich do repertuaru własnych działań),
- zdolność do myślenia abstrakcyjnego, analizy, syntezy,
- umiejętność wychodzenia „poza dostarczone informacje”,
- gotowość do działania w sytuacjach niestandardowych,
- gotowość do samorozwoju, samoanalizy, wykorzystywania własnego twórczego potencjału.

| 2 | **Specyficzne Profesjonalne:**

- znajomość i (z)rozumienie idei nauczania rozwijającego,
- umiejętność aplikacji nauczania rozwojowego do praktyki edukacyjnej,
- zdolność projektowania i organizowania zadań rozwojowych, które wspierają myślenie teoretyczne uczniów, a także umiejętność przekształcania zadań „zwykłych” w „rozwojowe”¹⁴.

| 3 | **Osobowościowe:**

- wrażliwa gotowość do reagowania (odpowiadania) na potrzeby dziecka, „Wrażliwy dorosły” planując nauczanie, organizując „spotkania edukacyjne” „jest wrażliwy” zarówno na osiągnięcia dziecka (SAR) jak i na jego potencjał możliwości (SNR) (Filipiak, 2011, s. 21-28), elastycznie reaguje

¹⁴ Szerzej problem ten został rozwinięty w pracy: Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2015), *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*. W: Filipiak, E. (red.), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce* (2015) oraz innych autorów, np.: kwestie jałowości zadań i poleceń standardowych zorientowanych na reprodukcję wiadomości i umiejętności w konfrontacji z walorami rozwojowymi zadań o przekształconej strukturze (problemowych, projektowych, badawczych, itd.) podejmuje M. Żytko, A. Nowak-Łojewska, M. Dąbrowski, A. Kalinowska, D. Sobierańska, D. Klus-Stańska, R. Michalak, H. Sowińska (2015, 2011, 2008, 2000).

i umiejętnie odpowiada na potrzeby dziecka, przekształca w odpowiedzi na nie własne instrukcje i działania.

| 4 | **Społeczne** (zdolność do uczenia się we współpracy) i **Komunikacyjne** (językowe):

- rozumienie języka jako medium porozumiewania się, instrumentu myślenia, narzędzia negocjowania znaczeń, regulacji zachowania innych i wyjaśniania,
- zdolność korzystania z języka instrukcji dostosowanego do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka,
- umiejętność stawiania właściwych pytań i otwartość na pytania uczniów,
- rozmawianie z dzieckiem oparte na zasadach dialogu i wzajemnego szacunku,
- zdolność rozumiejącego słuchania dzieci i gotowość do zmieniania swoich komunikatów i działań w odpowiedzi na wkład dziecka w interakcję i jego oczekiwania.

Odczytywanie kulturowych kompetencji i roli nauczyciela wymaga określenia jego działań w przestrzeni Strefy Najbliższego Rozwoju.

Student/Nauczyciel – organizator nauczania rozwijającego:

- **pomaga** uczącemu się dziecku w budowaniu wewnętrznego modelu świata, przyswajaniu wyprowadzonych z kultury **narzędzi uczenia się**,
- jest zaangażowanym uczestnikiem **wytwarzania** i **umiejscawiania znaczeń** w odpowiedniej sytuacji. Jego rola polega na przemyślanym „sytuowaniu spotkań ze światem w odpowiednich kontekstach kulturowych w celu ustalenia „czego dotyczą”,
- wybiera problemy poddawane penetracji badawczej, dzięki którym dziecko odkrywa prawdy o świecie, konstruuje wiedzę, nabywa umiejętności
- **pomaga** w opanowaniu metody naukowego poznania,
- **obserwuje** w jaki sposób uczniowie konstruują wiedzę, w jaki sposób (i czy w ogóle) formułują pytania, jakie proponują rozwiązania itp. obserwuje schematy zmian w reprezentacji myślenia ucznia, odkrywa intencje dzieci, śledzi kierunki ich działań, pyta o przykłady,
- **analizuje** błędy uczniów,
- podejmuje próby rozumienia jak dziecko strukturyzuje własne uczenie, zapamiętywanie, domyślanie, myślenie,

- jest **organizatorem środowiska uczenia się ucznia**, organizatorem „spotkań edukacyjnych”; musi nieustannie zadawać sobie i odpowiadać na pytania: *W jaki sposób dziecko odbiera świat, postrzega, konstruuje wiedzę, jak doszło do tego że wie, a przede wszystkim Co to znaczy „posiadać wiedzę”,*
- jest **aktywnym i zaangażowanym uczestnikiem** Epizodów Wspólnego Zaangażowania,
- jest zainteresowany **rozumieniem punktu widzenia dziecka**, prowokuje konflikty poznawcze, stosuje specyficzne strategie edukacyjne m.in. strategię „wychodzenia poza dostarczone informacje”, strategię budowania rusztowania dla myślenia i uczenia,
- **pomaga dziecku odnaleźć się w zadaniu**, obserwuje kolejne etapy podejmowania zadania, analizuje kierunek podejmowanych działań i przyjętych strategii (poczucie kierunku, celu, wzmacnia, chwali, kiedy dziecko nie widzi efektów, ostatecznego celu, przekazuje sygnał, warto pracować dalej), motywuje do działania. Przypomina, sugeruje, chwali, organizuje i strukturyzuje działania dziecka, pomaga w nadawaniu struktury, rozkłada zadania na mniejsze etapy, łatwiejsze do przyswojenia części – pomaga wykryć regularność, dostarcza przykładów.

Nauczyciel w perspektywie socjokulturowej koncepcji pełni rolę **diagnosty, facylitatora, mediatora, tutora, refleksyjnego praktyka**:

- jako **DIAGNOSTA** ujawnia kompetencje w zakresie oceniania, wartościowania i monitorowania procesu rozwoju ucznia; procesu uczenia się, poznawania, myślenia, diagnozuje przyczyny trudności ucznia w uczeniu, analizuje błędy. Diagnostyka rozwoju ukierunkowana jest na rozpoznanie (i określenie) konkretnych metod skutecznej pracy z dzieckiem. Jest podstawą dla konstruowania programu pracy z dzieckiem. Ta kompetencja nauczyciela (jak i inne kompetencje składające się na „wrażliwe nauczanie” nie jest łatwa technicznie do opanowania w toku ćwiczenia technik i metod diagnozowania. Wymaga refleksyjnego nauczyciela, dokonującego namysłu nad procesem uczenia się dziecka (por. Smykowski, 2000, s. 137-151; Filipiak, 2011, s. 50-51). W postępowaniu diagnostycznym nauczyciel korzysta z diagnozy informacyjnej, diagnozy aktualnych możliwości dziecka, diagnozy strefy najbliższego rozwoju oraz diagnozy wielkości transferu. **Diagnoza informacyjna** – ukierunkowana jest na rozpoznanie najważniejszej rozwojowo formy działalności dziecka. **Diagnoza aktualnych możliwości dziecka** – jej celem jest rozpoznanie aktualnego statusu funkcjonowania dziecka – ukierunkowana na rozstrzygnięcie z jakiego

- typu zdania jest w stanie dziecko sobie poradzić a z jakimi jeszcze nie. **Diagnoza strefy najbliższego rozwoju** (zadanie vs pomoc) – ujawnia możliwości dziecka w zakresie korzystania z pomocy dorosłego w tworzeniu nowego sposobu funkcjonowania. **Diagnoza wielkości transferu** – celem jest ocena trwałości i zakresu stosowalności opanowanego przez dziecko sposobu funkcjonowania. Ważna jest tu ujawniana przez nauczyciela umiejętność obserwowania i wyciągania logicznych informacji zwrotnych dotyczących tego jakiego typu pomocy/wsparcia potrzebuje dziecko – jakiego typu interakcja edukacyjna jest potrzebna. Jeśli dziecko w działaniu staje się niezależne, autonomiczne w działaniu, niezależne od bezpośredniej pomocy nauczyciela jest to wskaźnikiem uwewnętrznienia narzędzi,
- jako **FACYLITATOR** stymuluje funkcjonowanie dziecka w kierunku umożliwiającym rozwiązanie przez nie zadania. Współpraca, którą podejmuje w interakcji z dzieckiem musi dotyczyć jedynie wytwarzania czy uruchamiania u dziecka tego typu funkcjonowania, które ma szansę doprowadzenia do **rozwiązania zadania a nie zrobienia czegoś za dziecko**,
 - jako **MEDIATOR** pośredniczy pomiędzy tym co dziecko wie, umie, potrafi a czego jeszcze nie potrafi wykonać samodzielnie. Jest wrażliwy na osiągnięcia dziecka (*co dziecko wie, umie, potrafi samodzielnie*) ale też i na jego potencjał (*potrafię z Twoją pomocą*). Odpowiednio formułuje wyzwania intelektualne, stawia **zadania rozwojowo-dydaktyczne**, nie narzuca treści, nie zamyka horyzontów, ale współuczestniczy w odkrywaniu nowych znaczeń, mobilizuje do samodzielności, „przewodzi w kulturze” tzn. wzmacnia i chroni wartości identyfikacji kulturowej, pomaga w poznawaniu i wybieraniu odpowiednich (do sytuacji uczenia i problemu) narzędzi uczenia,
 - jako **TUTOR** jest szczególnym „partnerem” w uczeniu się dziecka, Ekspertem, który udziela „właściwych wskazówek”, buduje rusztowanie dla myślenia i działania dziecka, negocjuje znaczenia,
 - jako **REFLEKSYJNY PRAKTYK** podejmuje działania którym towarzyszy nawyk **namysłu** i umiejętność **interpretacji zdarzeń** krytycznych, w których doświadcza sprzężenia zwrotnego między działaniem a jego oceną,
 - jest **BADACZEM własnego nauczania**, diagnozuje zarówno **sytuację**, jak i **kontekst** własnej praktyki, opracowuje koncepcje zmiany. Jest świadomy nie tylko tego, CO może poddać eksploracji, ale także wie, DLACZEGO to czyni¹⁵.

¹⁵ Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańsk: GWP.

3.1. Refleksyjność | Joanna Szymczak

Jedną z kluczowych kulturowych kompetencji studenta–beneficjenta/nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest **refleksyjność**. Z uwagi na specyfikę realizowanego projektu badawczego oraz działania podejmowane przez studenta–beneficjenta/nauczyciela jest ona odnoszona do obszaru edukacji.

Refleksyjność rozumiana jest jako zdolność czynienia refleksji, czyli zdolność: obserwowania rzeczywistości, poddawania jej analizie, uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia, poszukiwania alternatywnych znaczeń i/lub kreowania rozwiązań, nadawania im wymiaru praktycznego (rozumiejącego wprowadzania ich do repertuaru własnych działań). Przytoczone ujęcie definicyjne refleksyjności zostało skonstruowane na podstawie studiów prowadzonych w odniesieniu do: (1) koncepcji teoretycznych, takich jak: koncepcja zdarzeń krytycznych w nauczaniu Davida Trippa (1996), koncepcja refleksyjnego praktyka Donald A. Schöna (1987), koncepcja refleksyjności i bezrefleksyjności Ellen J. Langer (1993; Maciuszek, 2003); (2) ujęć definicyjnych refleksyjności (Reber, 2005, s. 410, 648, 753); (3) ujęć definicyjnych refleksji (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 11-12) (por.: Szymczak, 2015, s. 145).

Refleksyjność cechują istotne atuty. Składające się na nią zdolności w znaczącym stopniu umożliwiają nauczycielowi organizowanie w sposób świadomy, nieprzypadkowy warunków do uczenia się uczniów. Z jednej strony, sprzyja to efektywności procesu uczenia się, a z drugiej strony, pozwala nauczycielowi na doświadczanie bycia i stawania się profesjonalistą (ma wpływ na doświadczane przez nauczyciela poczucie kompetencji zawodowych/profesjonalnych) (zob.: Langer, 1993; Paris, Ayres, 1997; Fish, 1996; Czerepaniak-Walczak, 1997; Arends, 1994; Gołębiak, 1998; Schön, 1987; por. Szymczak, 2015, s. 140-153).

W ramach warsztatów ACK tworzone były dla studentów–beneficjentów **warunki rozwijania refleksyjności** w odniesieniu do pracy z uczniem. Rozwijana była zatem **zdolność czynienia namysłu** w odniesieniu do rzeczywistości edukacyjnej, czyli zdolność nadawania jej wymiaru krytycznego (poddawania jej analizie). Ze względu na złożoność refleksyjności (obejmuje ona wiele zdolności i umiejętności), działania związane z organizowaniem dla studentów–beneficjentów sytuacji edukacyjnych koncentrowały się na rozwijaniu:

- zdolności obserwowania rzeczywistości edukacyjnej (własnych działań oraz działań podejmowanych przez innych uczestników sytuacji edukacyjnych),

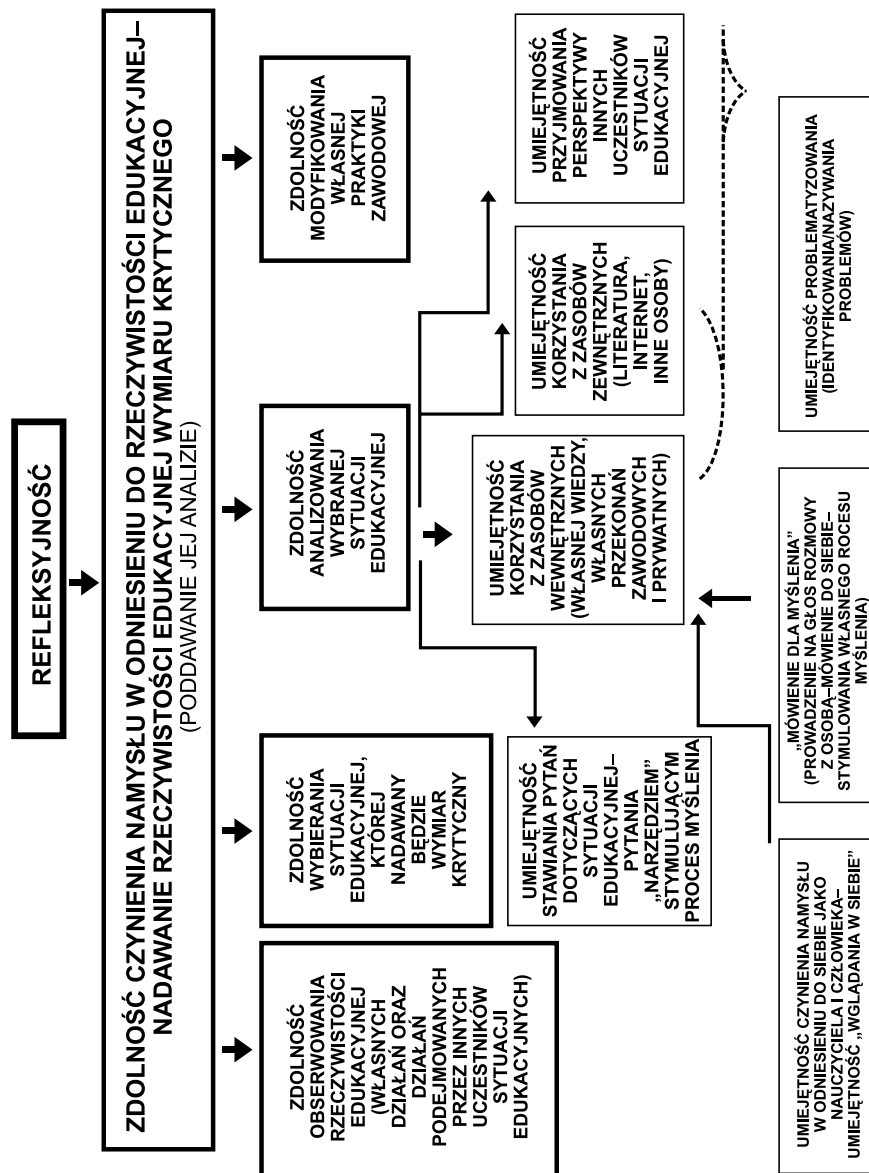
- zdolności wybierania zdarzenia edukacyjnego, któremu nadawano wymiar krytyczny,
- zdolności analizowania wybranej sytuacji edukacyjnej, która obejmuje: umiejętność stawiania pytań dotyczących sytuacji edukacyjnej, umiejętność korzystania z zasobów wewnętrznych (własnych doświadczeń, własnych przekonań, własnej wiedzy), umiejętność korzystania z zasobów zewnętrznych (literatury naukowej, Internetu, konsultacji z innymi nauczycielami i ekspertami), umiejętność przyjmowania perspektywy innych uczestników sytuacji edukacyjnej (odmiennego od własnego punktu widzenia), umiejętność czynienia namysłu w odniesieniu do siebie jako nauczyciela i jako uczestnika rzeczywistości społecznej, umiejętność czynienia „mówienia dla myślenia” (stymulowania własnego procesu myślenia), umiejętność problematyzowania (identyfikowania/ nazywania problemów),
- zdolności modyfikowania własnej praktyki zawodowej.

Istotę refleksyjności oraz jej operacjonalizację w postaci niezbędnych zdolności i umiejętności dla niej niezbędne w sposób graficzny przedstawia schemat 1.

Wymienione powyżej zdolności i umiejętności stanowiły priorytet zwłaszcza dla szkoleń skoncentrowanych na rozwijaniu kompetencji miękkich (w tym refleksyjności) studentów–beneficjentów oraz zdolności konstruowania portfolio.

Głównym celem warsztatu „**Refleksyjność jedną z kluczowych kompetencji współczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej**” było rozwijanie u studentów–beneficjentów projektu refleksyjności w odniesieniu do rzeczywistości edukacyjnej. W jego ramach studenci pracowali według modelu rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej¹⁶. Realizowali określone zadania, które przygotowywały ich do nadawania rzeczywistości edukacyjnej wymiaru krytycznego i poszukiwania alternatywnych rozwiązań. Podejmowane przez nich zadania oraz cele, osiągnięciu których zadania te sprzyjały, przedstawia tabela 4.

¹⁶ Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej powstał podczas realizacji projektu badawczego pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Filipiak nt. „Refleksja nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie badań rekonstrukcyjnych”; model został opisany w artykule J. Szymczak (2015).



Rysunek 6. Istota refleksyjności oraz niezbędne dla niej zdolności i umiejętności (opracowanie własne na podstawie Tripp, 1996; Langer, 1993; Maciuszek, 2003; Schön, 1987; Reber, 2005; Czerepaniak-Walczak, 1997).

Tabela 4. Cele oraz sprzyjające ich osiągnięciu zadania

Cele ogólne i szczegółowe	Zadania
Rozwijanie zdolności obserwowania rzeczywistości edukacyjnej	
1. Rozwijanie zdolności dostrzegania/ identyfikowania zdarzeń edukacyjnych w nauczaniu	1. Wskazanie strategii wyboru zdarzenia edukacyjnego 2. Skonstruowanie opisu sytuacji edukacyjnej
Rozwijanie zdolności analizowania sytuacji/zdarzeń edukacyjnych – nadawania zdarzeniom wymiaru krytycznego i poszukiwanie alternatywnych rozwiązań pod wpływem sygnałów płynących od dzieci	
1. Rozwijanie zdolności interpretowania zdarzeń edukacyjnych (wyjaśnianie, rozumienie)	1. Pisemna rekonstrukcja zdarzenia edukacyjnego, dzielenie się jego rozumieniem przy korzystaniu z wiedzy uprzedniej 2. Pisemna rekonstrukcja zdarzenia edukacyjnego, dzielenie się jego rozumieniem przy korzystaniu z wiedzy uczestników warsztatów (innych studentów – beneficjentów, prowadzącego warsztat) 3. Wyodrębnienie/nazwanie i wyrażenie w piśmie obszarów problemowych/ zagadnień, ujawniających się w procesie analizowania zdarzenia 4. Pisemna rekonstrukcja zdarzenia edukacyjnego, dzielenie się jego rozumieniem przy korzystaniu z wiedzy zawartej w literaturze
Rozwijanie zdolności poszukiwania alternatywnych sposobów działania/kreowania sposobów działania	
1. Rozwijanie zdolności studenta do uwzględniania odmiennej perspektywy ujmowania własnej praktyki 2. Rozwijanie zdolności uwzględniania odmiennej w odniesieniu do własnej perspektywy	1. Wskazanie i uzasadnienie wyboru określonych sposobów (alternatywnych w odniesieniu do występujących w opisanym i poddanym analizie zdarzeniu edukacyjnym) postępowania/ działania w opisanej sytuacji edukacyjnej

Źródło: opracowanie własne zespół ACK

Systematyczne spotkania w ramach „gorącego *feedbacku*” oraz konstruowane e-portfolio pozwalały na monitorowanie rozwoju refleksyjności u studentów–beneficjentów. Zarejestrowane wypowiedzi studentów świadczyły o rozwoju i transformacji ich zdolności do czynienia namysłu nad zdarzeniami edukacyjnymi. Egzemplifikację tego stanowią zamieszczone poniżej fragmenty wypowiedzi stu-

dentów–beneficjentów projektu oraz fragmenty transkrypcji (NI – nauczyciel–interwencyjista; SB (1, 2, 3) – student–beneficjent, B – badacz). Dotyczą one:

- A. **Rozwijania zdolności obserwowania rzeczywistości edukacyjnej**
- B. **Rozwijania zdolności analizowania sytuacji/zdarzeń edukacyjnych – nadawania zdarzeniom wymiaru krytycznego**
- C. **Rozwijania zdolności poszukiwania alternatywnych sposobów działania/kreowania sposobów działania**

A. Rozwijanie zdolności obserwowania rzeczywistości edukacyjnej

Student–beneficjent 2:

Moja konkluzja z tego spotkania dotyczy będzie wnioskowania. Zauważyłam, iż początkowo dzieci myślą konwergencyjnie. Najbardziej było to w zadaniu, gdzie przypisywały sobie daną liczbę. Na początku były to daty związane z wiekiem lub urodzinami, miejscem zamieszkania, czy to ich czy ich bliskich. Dopiero po pewnym czasie, może jak pomysły z tej „puli” powiedzmy, zaczęły się wyczerpywać, zaobserwowałam zupełnie inną jakość sposobu myślenia. Pojawiały się dla przykładu takie stwierdzenia jak: „Wie pani dlaczego jeden? Bo jak stoję to wyglądam jak jeden”. Zaczęły myśleć dywergencyjnie, zauważały wiele sposobów. Do tego jednak potrzebowały czasu. Stąd wniosek, że ciężko wymagać od dziecka myślenia dywergencyjnego jeśli nie pozostawi mu się ku temu odpowiedniej ilości czasu.

Student–beneficjent 3:

Zanotowałam, że K., która uważana jest za słabszą uczennicę, oddała ostatecznie zadanie jako jedna z pierwszych osób w klasie. Bardzo się uaktywniła, gdy w pobliżu nie było nauczyciela wspomagającego.

Student–beneficjent 5:

Zaobserwowałam, że dzieci chętnie współpracowały w grupie. Potrafiły dzielić się obowiązkami na rzecz pracy zespołowej, w taki sposób, by wszyscy członkowie zespołu byli odpowiedzialni za wspólne dzieło. Zadania kierowane do uczniów były dla nich zrozumiałe, a kiedy któryś z członków zespołu czegoś nie rozumiał, pozostali członkowie potrafili mu wyjaśnić trudności. Stawali się zatem dla siebie wzajemnymi tutorami.

B. Rozwijanie zdolności analizowania sytuacji/zdarzeń edukacyjnych – nadawania zdarzeniom wymiaru krytycznego

Student–beneficjent 1:

Największą trudnością dla dzieci była współpraca. Obecność nauczyciela wspierającego sprawiła, że dzieci rozmawiały z nim z osobna zamiast ze sobą. Kolejnym problemem dla dzieci było samodzielne podjęcie decyzji. Wszystko konsultowały z osobą dorosłą.

Student–beneficjent 3:

Czasami potrzebują dodatkowego objaśnienia, chwili na dyskusję, analizę, podanie własnych przykładów, a to wiąże się z czasem odjętym od ćwiczeń. Tłumaczenia te są jednak konieczne dla ugruntowania u uczniów wiedzy, z którą mają problemy/wątpliwości.

C. Rozwijanie zdolności poszukiwania alternatywnych sposobów działania/kreowania sposobów działania

Student–beneficjent 3:

Myślę, że wiodącą metodą była dyskusja, gdyż większość czasu dzieci spędziły na dywanie, a tam mają okazję do wymieniania się zdaniem. Otrzymują też natychmiastową informację zwrotną, czyli słowo nauczyciela, co niesłychanie pobudza je do uzewnętrzniania swoich pomysłów. Dzięki niemu motywowane były również do podejmowania analizy problemów, przedstawiania „za” oraz „przeciw”, szukania argumentów oraz kontrargumentów. Bardzo podoba mi się pozostawianie przez nauczyciela uczniowi czasu na potwierdzanie swoich słów, nawet wtedy, gdy prezentuje on błędne stanowisko. Wtedy dziecko ma szansę spróbować się wybronić. Ono przecież nie wie, że myśli źle... ale co z tego? Czy nie mamy prawa do błędu? Czy to nie popełnianie błędów nas najbardziej rozwija, a uszczegóławiając wysnuwanie z nich wniosków? I na to czas daje tutaj nauczyciel. Po pierwsze pozwala się dziecku na jego przekonania, dzięki czemu odkrywa własną wartość, podmiotowość. Po drugie, daje się mu czas na znalezienie argumentów i co słuszne, konfrontuje się go z jego punktem widzenia. Samo wówczas zauważa niepoprawność swojego myślenia. Rozumie, czym to jest spowodowane. Brak zrozumienia błędnego myślenia, a jedynie narzucenie

owej poprawności przez nauczyciela „z góry” nie sprawi, że dziecko czegoś się nauczy. Może jedynie to powierzchownie przyswoić, jednak z tym się nigdy nie utożsamia.

Student-beneficjent 4:

Wniosek dla mnie, czyli to, co ja „zabieram dla siebie” z tych zajęć, to pozostawianie uczniowi zawsze czasu na jego argumenty, tak długo, aż przekona on sam siebie, że może się mylić. Kolejna myśl dotyczyć będzie wyprowadzania wniosków przez dzieci. Dodam tutaj tylko, że ową drogę myślenia trzeba po prostu u dzieci wykształcić. Dotychczasowa edukacja, zakładam, tego nie spełniała, stąd dzieci nie mają rozwiniętych tego typu „chęci”. Użyłam słowa „chęci”, gdyż myślę, że nie wiedzą one po prostu, że te wnioski na przyszłość coś im dadzą. Nie wiedzą, że mogą to robić, a potrafią z pewnością, zwłaszcza po ćwiczeniach, które realizujemy na ACK.

3.2. Kompetencje komunikacyjne | Ewa Lemańska-Lewandowska

Język i jego użycia stanowią w koncepcji L. S. Wygotskiego centralne narzędzie kulturowej adaptacji. Używanie języka jest aktywnością społeczną i komunikacyjną, dzięki której jednostka tworzy osobiste reprezentacje rzeczywistości/świata w umyśle, nadaje otaczającej ją rzeczywistości określone znaczenia. W ten sposób język staje się narzędziem myślenia, który w konsekwencji służy fizycznej i intelektualnej samoregulacji zachowań. Trzeba jednak zaznaczyć, że zasadniczą kwestią różniącą koncepcję Wygotskiego od np. teorii J. Piageta (w której dziecko samodzielnie aktywnie eksploruje otaczającą rzeczywistość) jest fakt dotyczący wspierania dziecka jeszcze niezdolnego do samodzielnego wykonywania zadań czy rozwiązywania problemów, przez osobę dorosłą. Z tej perspektywy odkrywamy rolę i znaczenie instrukcji językowej, którą posługuje się bardziej kompetentny dorosły w celu wydobywania intelektualnego potencjału dziecka (szerzej: Lemańska-Lewandowska, 2008).

Z tych powodów jedną z centralnych kompetencji wrażliwego nauczyciela, niezwykle istotnych z punktu widzenia rozwijania myślenia i uczenia się dzieci w okresie wczesnoszkolnym, są **kompetencje komunikacyjne** i związane z nimi określone zdolności i umiejętności, takie jak:

- zdolność posługiwania się językiem instrukcji w praktyce edukacyjnej, która pozwala na indywidualizowanie pracy z uczniem,
- zdolność stawiania pytań, aktywnego słuchania, czy
- zdolność mediowania znaczeń konstruowanych w pracy z uczniem (porównaj: Lemańska-Lewandowska, 2009a).

W projekcie ACK studenci-beneficjenci mieli okazję obserwować i poddawać analizie, a także bezpośrednio doświadczać tego, **w jaki sposób wykorzystywać język instrukcji i dostosowywać go do aktualnych i potencjalnych potrzeb i możliwości uczniów.**

Język instrukcji jest specjalnym rodzajem interakcji polegającym na wzajemnym przekazie/tworzeniu procedur działania, sposobów wykonania, poleceń/oczekiwań powstających na drodze aktywnej negocjacji w celu przedstawiania rzeczywistości (rzeczywistość jako warianty działań i doświadczeń) i zmieniania jej (por. Giest, 2001). Wyróżniono trzy rodzaje instrukcji językowej, które ma do dyspozycji nauczyciel organizujący uczenie się dzieci. Jest to **instrukcja dyrektywna** ukierunkowana na program nauczania, w której dominuje proces nauczania i wzmocnienie

działań w SAR, **instrukcja niedyrektywna** zogniskowana na uczniu, wymagająca dobrej znajomości podmiotu instrukcji (SAR) z naciskiem na umożliwienie uczniowi działalności w SNR oraz **instrukcja rozwojowa**. Lompscher i Giest (2001, s. 61) opierając się na przeprowadzonych przez siebie badaniach, twierdzą, że jej koncepcja bazuje na powstawaniu/tworzeniu aktywności uczenia się.

Pierwszy rodzaj instrukcji pozwala sprawdzać wiedzę/kompetencje/umiejętności oraz przyswojenie przekazu, a także doskonalić zdobyte umiejętności. W związku z tym, że kładzie ona nacisk na wiedzę rzeczową, przedstawia fakty, reguły, zasady, informacje to w znacznej mierze angażuje pamięć mechaniczną ograniczając jednocześnie liczbę pomysłów czy strategii rozwiązań. Instrukcja dyrektywna dostarczając prawidłowych wzorów językowych i wzorców działania implikuje określone zachowania językowe nauczyciela wymagające z jego strony ciągłej kontroli a tym samym zmniejszające samodzielność myślenia i działania dziecka i nie dające jemu okazji do rozwijania myślenia np. krytycznego. Tego rodzaju instruktaż werbalny wymaga od ucznia jednoznacznego działania o określonej formie w oczekiwaniu na przewidywane rozwiązanie. I chociaż dziecko działa i myśli w obrębie znanych mu struktur wiadomości i umiejętności, to rozwija zdolności mentalne: przestrzenne, werbalne, rachunkowe czy interpersonalne w danych ramach.

Drugi typ instrukcji, w którym dominuje proces uczenia określa rolę nauczyciela jako „instruktora-akompaniatora” udzielającego tylko ogólnej podpowiedzi werbalnej, zachęcającego do działania przy jednoczesnym uwzględnianiu potencjalnych możliwości konkretnego ucznia. Taki „rozkład sił” kładzie nacisk na interpretację wiedzy na drodze dialogu i wzajemności, uczy dziecko zarządzać rozumieniem cudzych intencji czy przekonań oraz pozwala wkraczać mu w nowe poznawczo sytuacje. Instrukcja niedyrektywna zachęca do różnych form aktywności, motywuje do podjęcia działania przez dziecko oraz otwiera mu drogi do samodzielnego sterowania swoją ciekawością poznawczą i budowania samokontroli procesu myślenia i uczenia. W związku z tym, że sprzyja dowolności w podejmowaniu decyzji i pozostawia wybór działania, ma szansę skutkować dużą liczbą rozwiązań i pomaga w wytwarzaniu oryginalnych pomysłów/rozwiązań/strategii. Instrukcja niedyrektywna stymuluje tym samym uczenie odkrywcze i procesy twórcze, może zachęcać do myślenia krytycznego, a także pomaga dziecku odnaleźć pewne zasady ogólne.

Trzeci typ instrukcji umożliwia łączenie instrukcji i uczenia się w klasie, osiągnięcia samoregulacji i wdrażania do systematycznego uczenia pod przewodnictwem nauczyciela; projektowania uczenia i samego przebiegu nauczania; aktywności uczenia i nauczania w sensie specyficznej interakcji; współpracy i działalności podzie-

lanej między uczniem a nauczycielem. Dlatego, jak pisze Wygotski, instrukcja nie powinna podążać za rozwojem, ale odpowiednio go wyprzedzać¹⁷.

Kolejną niezbędną zdolnością wrażliwego nauczyciela, która ujawniła się w trakcie zajęć z uczniami była **zdolność stawiania pytań i tworzenia w klasie atmosfery dociekliwości**. „Sokrates – ojciec pytań wskazywał swoim postępowaniem na ważkość rozwijania umiejętności stawiania pytań. Nie nauczał swoich uczniów przekazując im gotową wiedzę i tym samym nie ukierunkowywał ich na jej odbiór. Wręcz przeciwnie zmuszał do ciągłego zadawania pytań, dyskusowania. Metoda sokratejska służyć może również dziś do intelektualnej wymiany poglądów w klasie. Oznacza to ciągłe stawianie pytań bez dawania za wszelką cenę „właściwych” odpowiedzi. To pozwala uczniom na zmierzanie się z ich poglądami na wiedzę, które zakorzenione są w kulturowych standardach intelektualnych. Pytania te można kierować do innych uczniów lub stawiać pytania jako problemy, na które nauczyciel może nie znać odpowiedzi. Celem takich działań powinno stać się kształtowanie w klasie atmosfery dociekliwości, rozwijanie u uczniów umiejętności wyciągania wniosków, dostrzegania możliwych implikacji i wyciągania konkluzji poprzez własne zmaganie się z pomysłami” (Lemańska-Lewandowska, 2009, s. 297).

W trakcie realizacji projektu ACK udało się zarejestrować i przeanalizować następujące zachowania nauczycieli-interwencjonistów i studentów-beneficjentów projektu ACK:

- otwartość na pytania dziecięce (*umożliwiam uczniom zrozumienie i poznanie zasad/strategii postępowania/działania*),
- gotowość do wspólnego poszukiwania odpowiedzi na zaskakujące/niejednoznaczne/trudne pytania (*jestem otwarty na pytania – nie boję się pytań uczniów*),
- świadomość i akceptacja własnych ograniczeń dotyczących informacji z różnych dziedzin (*mam prawo nie znać odpowiedzi na wszystkie pytania uczniów, ale jestem otwarty na to, żeby to uczeń stał się ekspertem w danej kwestii*),
- dawanie czasu na myślenie (*analizujemy wspólnie problem tak długo, jak wymaga tego jego rozwiązanie*),
- stymulowanie myślenia (*zachęcam do dyskusji*).

Publikacje z zakresu pedagogiki, językoznawstwa, zarządzania, psychologii, czy socjologii pozwoliły na zdefiniowanie ważnego dla poszerzenia dyskursu, pojęcia **ak-**

¹⁷ Szerzej problem instrukcji rozwojowej rozwinięty został w pracy: Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015.

tywnego słuchania. Otóż, aby słuchać aktywnie potrzebne są nie tylko zewnętrzne sygnały w postaci parafrazowania, powtarzania, zadawania pytań, odzwierciedlenia uczuć i dzielenia się własnymi uczuciami, czy potakiwania i zachęcania do dalszej wypowiedzi ale przede wszystkim takie komponenty jak: zaangażowanie, zrozumienie, zapamiętywanie, reagowanie i wymiana myśli.

W projekcie ACK obserwowano i wypróbowywano następujące zachowania związane z kompetencjami komunikacyjnymi nauczyciela promotora zmiany edukacyjnej:

- otwartość na mówienie o własnym myśleniu (*pozwalam dziecku na mówienie, stawianie hipotez, dochodzenie do wiedzy*),
- słuchanie wyjaśnień ucznia (*uczniowskie wyjaśnienia często są bardziej zrozumiałe dla rówieśników*),
- koncentrowanie uwagi na uczniu i tym, co ma do powiedzenia (słucham, co uczeń ma do zakomunikowania),
- poważne traktowanie dziecka (*pozwalam na samodzielność myślenia i działania dziecka*),
- szacunek dla jego sposobów myślenia i postrzegania (*nie ignoruję dziecięcego punktu widzenia*),
- podążanie za logiką dziecka (*staram się zrozumieć, co dziecko ma na myśli*).

Do kompetencji komunikacyjnych nauczyciela ukierunkowanego na społeczno-kulturowy rozwój ucznia należy również **wspieranie aktywności językowej i poznawczej dziecka** (por. Filipiak, 2002).

Realizując projekt ACK udało się uchwycić pewne predyktory kompetencji merytorycznych w zakresie rozwijania języka jako narzędzia myślenia dzieci, a są nimi:

- akceptacja dla mowy potocznej i niewerbalnej oraz egocentrycznej („mówienie dla uczenia się”) dziecka, głośnego myślenia (*tworzę sytuacje sprzyjające ekspresji werbalnej uczniów*),
- otwartość na wykorzystanie przez dziecko wiedzy potocznej i uprzedniej (*wiedza dziecka i jego doświadczenia są dla mnie punktem wyjścia i wsparciem*)
- wspólne uzgadnianie stanowiska (*tworzę sytuacje sprzyjające dochodzeniu do konsensusu*),
- wzajemne wyjaśnianie (*prowokuję sytuacje sprzyjające tutoringowi rówieśniczemu*),
- tworzenie sytuacji do dokonywania oceny i samooceny (*uzasadniam swoje oceny i pozwalam uczniom na lustrację procesu i efektów uczenia się*).

Umiejętność związana z **uwspólnionym negocjowaniem znaczeń** nadawanych na drodze doświadczeń społecznych w kulturze klas szkolnych była także zauważalna w działalności nauczycielek-interwencjonistek i studentek-beneficjentek projektu ACK. Obrazuje to kilka poniższych przykładów zaobserwowanych podczas prowadzonych zajęć w klasach eksperymentalnych:

- nauczyciel organizuje miejsce i czas na różne punkty widzenia/odmienne przekonania/ korzystanie z innych doświadczeń (*ciekawią mnie odmienne przekonania*),
- nauczyciel stwarza okazje do prowadzenia wzajemnych aktywnych negocjacji (*pomagam uczniom podejmować różnorodne działania*),
- nauczyciel rozumie, że uczenie się to zmienianie rzeczywistości (*tworzę środowisko sprzyjające zmianie w umyśle*).

W kontekście pozyskanego materiału empirycznego podczas realizacji projektu ACK można dokonać charakterystyki nauczyciela wspierającego rozwój myślenia i uczenia się dzieci. W konkluzji tej części raportu można sobie zadać pytanie o to jaki nauczyciel jest potrzebny, aby wspierać myślenie i uczenie się dzieci? Zespół Akademickiego Centrum Kreatywności przy UKW w Bydgoszczy podjął próbę odpowiedzi na tak postawione pytanie.

Oto wnioski:

- TAKI, który nie obawia się nieoczekiwanych pytań dziecięcych, zaskakujących domysłów, sytuacji czasami nieprzewidywalnych, które burzą utarte przyzwyczajenia, rutynę,
- TAKI, który potrafi dobrze zaplanować swoją pracę i zarządzać swoim czasem,
- TAKI, który patrzy krytycznie na własne reakcje i wywiązywanie się z obowiązków,
- TAKI, który jest podmiotem uczestniczącym aktywnie w procesach nauczania-uczenia się,
- TAKI, który na drodze zewnętrznych instrukcji/negocjacji umacnia dziecko w tworzeniu przez nie wewnętrznego dialogu, kształtuje procesy umysłowej samoregulacji,
- TAKI, który wspiera uczenie się na co najmniej dwóch płaszczyznach: kiedy dziecko przyswaja sobie sposoby rozwiązywania zadania i tym samym wyrabia biegłość tematyczną oraz, gdy dziecko uczy się organizowania własnych procesów uczenia się i rozumowania.

3.3. Kompetencje współpracy | Goretta Siadak

Projekt Adamieckie Centrum Kreatywności stwarzał studentom-beneficjentom możliwość do kształtowania oraz doskonalenia kompetencji współczesnego nauczyciela. Wśród nich bardzo istotne stają się **kompetencje współpracy** oraz **umiejętność organizowania warunków i sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwojowi** tych kompetencji wśród uczniów. Potrzebę tą podkreśla się zarówno w podejściu teoretycznym (m.in. koncepcje Piageta, Wygotskiego) jak i empirycznym (diagnoza kompetencji współpracy uczniów przeprowadzona przez Instytut Badań Edukacyjnych) analizującym ową problematykę.

Należy podkreślić, że Piaget i Wygotski w odmienny sposób przedstawiali w swych koncepcjach pojęcie współpracy. Autor (Schaffer, 2006) pierwszej z nich zwracał uwagę na rolę rówieśnika w procesie kształcenia (uczenie się od rówieśnika i z rówieśnikiem), natomiast dla drugiego niezwykle ważna była rola dorosłego, który organizuje środowisko edukacyjne i tworzy warunki do rozwoju (stawia uczniowi zadania dydaktyczno-rozwojowe, które umożliwiają mu podjęcie inicjatywy). Te dwa podejścia stały się punktem wyjścia do zdefiniowania trzech podstawowych pojęć będących osią teoretyczną szkolenia dla beneficjentów projektu Akademickie Centrum Kreatywności: **tutoring, tutoring rówieśniczy, model uczenia się we współpracy**.

Tutoring został ujęty jako „jedna z metod edukacji zindywidualizowanej, polegająca na długotrwałej, systematycznej i indywidualnej pracy, której celem jest wspieranie ucznia w rozwoju zgodnie z jego zainteresowaniami, predyspozycjami i możliwościami” (Pająk, 2012).

Tutoring rówieśniczy rozumie się jako „metodę nauczania opierająca się na pomocy rówieśnika w zrozumieniu i nauczaniu się jakiegoś materiału” (Filipiak, Szymczak, 2014).

Model uczenia się we współpracy zdefiniowany został jako „model nauczania, który sprzyja osiągnięciu w pracy z uczniami takich celów kształcenia jak: rozwijanie tolerancji, rozwijanie umiejętności społecznych, rozwijanie postaw demokratycznych; wyróżnia go tworzenie licznych okazji edukacyjnych, które pozwalają na uczenie się z rówieśnikami i od rówieśników przy wsparciu nauczyciela, dzięki wspólnie wykonywanym zadaniom” (Filipiak, Szymczak, 2014).

Uczenie się oparte na współpracy (kooperatywne uczenie się) oznacza „procedurę organizowania warunków do uczenia się, która polega na udzielaniu sobie przez uczniów wzajemnej pomocy przy uczeniu się w małych zespołach” (Filipiak, Szymczak, 2014).

Realizację szkolenia poprzedziła diagnoza potrzeb edukacyjnych studentów, zakresu ich wiedzy oraz poziomu umiejętności nt. organizacji sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwojowi współpracy wśród uczniów. Z uwagi na fakt występowania w toku studiów problematyki związanej z modelem uczenia się we współpracy skoncentrowano się na praktycznym wykorzystaniu uprzedniej wiedzy studentów, tj. skonstruowaniu konspektu oraz przeprowadzeniu lekcji w oparciu o ten model.

Efektem analizy potrzeb edukacyjnych studentów-beneficjentów było określenie szczegółowej problematyki szkolenia. Dotyczyła zatem ona: 1) *tutoringu*: etapy *tutoringu*, cechy dobrego tutora, korzyści płynące z indywidualizacji nauczania, 2) *tutoringu* rówieśniczego: korzyści płynące z *tutoringu* rówieśniczego: dla ucznia, dla tutora, dla obu stron; warunki skuteczności *tutoringu* rówieśniczego; potencjalne zagrożenia płynące z *tutoringu* rówieśniczego, 3) uczenia się we współpracy: model uczenia się we współpracy; korzyści dla ucznia we współpracy w zespole; planowanie zajęć według modelu uczenia się we współpracy; kontrola i ocena w modelu uczenia się we współpracy; 4) analizy porównawczej *tutoringu* rówieśniczego oraz uczenia się we współpracy.

Głównymi celami warsztatu przeprowadzonego w ramach przygotowania przyszłych nauczycieli były:

- | 1 | Rozwijanie kompetencji współpracy:
 - zdolność uczenia się z innymi oraz od innych,
 - zdolność tworzenia przestrzeni edukacyjnej sprzyjającej współpracy,
 - zdolność rozwiązywania problemów w pracy z innymi.
- | 2 | Doskonalenie umiejętności komunikacyjnych:
 - zdolność posługiwania się językiem instrukcji w praktyce edukacyjnej, który pozwala na indywidualizowanie pracy z uczniem.
- | 3 | Kształtowanie umiejętności wnioskowania, umiejętności analitycznego myślenia:
 - zdolność interpretowania i nadawania znaczenia sytuacjom edukacyjnym,
 - zdolność korzystania w praktyce edukacyjnej z koncepcji teoretycznych,
 - zdolność analizowania pracy nauczyciela i ucznia,
 - zdolność wrażliwego nauczania, pozwalająca na rozpoznawanie dynamiki grupy,
 - zdolność uwzględniania różnorodnych perspektyw/punktów widzenia,
 - zdolność korzystania w procesie analizowania z wiedzy uprzedniej,
 - zdolność krytycznego namysłu nad rzeczywistością edukacyjną.

Podczas realizacji szkolenia odwoływano się do praktyki edukacyjnej, możliwości wdrożenia omawianych treści. Studenci w ramach tego modułu przepracowywali następujące problemy:

- | 1 | W jaki sposób organizować indywidualną pracę z uczniem?
- | 2 | Kiedy *tutoring* rówieśniczy może być skuteczny?
- | 3 | Jakie istnieją potencjalne zagrożenia płynące z *tutoringu* rówieśniczego?
- | 4 | W jaki sposób zaplanować przebieg uczenia się we współpracy?

Tabela 5. Kompetencje studentów-beneficjentów „przed” i „po” realizacji szkolenia

Diagnoza poziomu wiedzy i umiejętności studentów przed realizacją szkolenia	Kryteria sukcesu realizacji szkolenia
student potrafi dokonać ogólnej charakterystyki pojęcia <i>tutoringu</i> , potrafi odszukać we własnej biografii edukacyjnej sytuacji opartych na <i>tutoringu</i>	student potrafi zinterpretować własne doświadczenia edukacyjne pod kątem wiedzy pedagogicznej
	student potrafi scharakteryzować różne rodzaje <i>tutoringu</i>
	student potrafi wymienić cechy dobrego <i>tutora</i> , odnieść je do swojej osoby
Student potrafi zdefiniować pojęcie <i>tutoringu</i> rówieśniczego	student potrafi podać warunki skuteczności <i>tutoringu</i> rówieśniczego ze strony szkoły oraz ze strony nauczyciela
	student potrafi podać korzyści <i>tutoringu</i> rówieśniczego po stronie ucznia-ucznia i ucznia-nauczyciela
	student potrafi zinterpretować różnego rodzaju sytuacje edukacyjne oraz zdarzenia krytyczne podczas przebiegu <i>tutoringu</i> rówieśniczego
Student potrafi scharakteryzować pojęcie modelu uczenia się we współpracy	student potrafi zaplanować lekcję w oparciu o model uczenia się we współpracy

Źródło: opracowanie własne – zespół ACK

Powyższe zestawienie ukazuje, iż celem nadrzędnym realizatorów projektu było tworzenie warunków do kształtowania nowych, ale i rozwoju posiadanych wcześniej przez beneficjentów kompetencji. Zrozumienie omawianych zagadnień było niezbędne do realizacji eksperymentalnej części projektu w poszczególnych zespołach badawczych. Poprzez to przygotowanie studenci w pogłębiony sposób analizowali rzeczywistość edukacyjną, co udokumentowane zostało w trakcie spotkań *feedbacków*.

3.4. Kompetencje cyfrowe | Goretta Siadak

Technologie informacyjno-komunikacyjne stały się w ostatniej dekadzie integralną częścią funkcjonowania jednostek we współczesnym społeczeństwie Sieci (społeczeństwie informacyjnym, społeczeństwie Wieku Informacji). Ta obecność TIK we wszystkich sferach życia społecznego (spędzanie czasu wolnego, edukacja, praca zawodowa, kontakty interpersonalne) generuje potrzebę posiadania określonego poziomu kompetencji cyfrowych. W zależności od wykonywanej pracy zawodowej, wieku użytkownika, sposobu realizacji codziennych planów angażowane zostają inne umiejętności cyfrowe: związane z obsługą programów, aplikacji (wyszukiwanie informacji, obsługa programów edytorskich, korzystanie w komunikatorów) lub kreatywnym ich wykorzystywaniem (programowanie, projektowanie stron internetowych, tworzenie blogów).

Różnice te były podstawą do wprowadzenia przez Pernsky'ego (2011) dwóch określeń opisujących członków społeczeństwa Sieci. Pierwsi z nich to „cyfrowi tubylcy” (ang. *digital natives*), którzy zdaniem autora, oczekują szybkiego i nieograniczonego dostępu do informacji, krótkiej formy przekazu. Mają oni trudności w zrozumieniu długiego i złożonego tekstu, preferują zatem informacje przedstawione za pomocą schematów, tabel i wykresów. Brak możliwości korzystania z interaktywnych treści powoduje u nich znudzenie oraz problemy z utrzymaniem koncentracji uwagi. Drugą grupę stanowią natomiast „cyfrowi imigranci” (osoby urodzone przed 1983 r.) unikający uczestnictwa w społecznościach internetowych, sceptycznie nastawieni do nowoczesnych technologii. Wykorzystują oni komputery, urządzenia mobilne oraz Internet w życiu codziennym, lecz czynią to częściej z konieczności niż z dobrowolnego wyboru.

W nowszym ujęciu „cyfrowi tubylcy” określani są jako Pokolenie Google. Są to głównie nastolatki, którzy nie znają świata bez Internetu. W sieci nawiązują relacje interpersonalne, na portalach społecznościowych kreują swój wizerunek (często odległy od rzeczywistego „ja”), upubliczniają informacje dotyczące swych zainteresowań i pasji. Posiadają oni wysoki poziom kompetencji cyfrowych, lecz tylko na poziomie operacyjnym, nieliczni przedstawiciele Pokolenia Google są twórcami stron Internetowych, programują, rzadko również wykazują krytycyzm wobec informacji prezentowanych na portalach internetowych. Podobne fakty ukazuje analiza raportów PISA, PIAAC, ICILS, Problem Solving. Wynika z niej, że polscy uczniowie w mniejszym stopniu wykorzystują TIK w procesie kształcenia niż ich rówieśnicy w innych krajach, mają trudności w rozwiązywaniu problemów nietypowych i zadań matematycznych przy użyciu komputera (zarówno najstarsi

jak i najzdolniejsi uczniowie), mają niski zakres wiedzy nt. zjawisk występujących w Sieci oraz konsekwencji, które mogą powodować (np. agresja elektroniczna, udostępnianie nieznanym swych danych osobowych) (Filipiak, Siadak, 2014).

Zadaniem nauczyciela, w tym kontekście, staje się zatem przygotowanie uczniów do pełnienia roli aktywnych oraz świadomych użytkowników Internetu. Warto by nauczyciel w swych działaniach uwzględniał rozwój kompetencji cyfrowych/informacyjnych uczniów w kategoriach: wyszukiwania, przetwarzania informacji, komunikacji oraz zasad netykiety związanych z budowaniem i ochroną własnego wizerunku w Sieci. Wprowadzenie w toku lekcji multimedialnych środków dydaktycznych sprawi, iż będzie ona bardziej interesująca i zgodna z potrzebami intelektualnymi współczesnych uczniów. Nauczyciel może zaproponować m.in. tworzenie blogów, dyskusyjnych grup tematycznych, prezentacji multimedialnych, czy systematyczne prowadzenie e-portfolio. Warto by w trakcie tego procesu miał on na uwadze zapoznanie uczniów z uregulowaniami nt. praw autorskich oraz selekcjonowaniem informacji, ich źródeł, tak by potrafili oni poruszać się w wielości często wykluczających się i sprzecznych treści¹⁸.

W kontekście tych ustaleń teoretycznych niezwykle istotne dla realizatorów projektu Akademickie Centrum Kreatywności stało się stworzenie oferty szkoleniowej, która umożliwiłaby rozwój kompetencji cyfrowych przyszłych nauczycieli w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, które są charakterystyczne dla e-nauczyciela.

Wśród najważniejszych z nich wymienić można:

- | 1 | umiejętność samodzielnego i swobodnego korzystania ze starych i nowych mediów,
- | 2 | umiejętność aktywnego wykorzystywania mediów: telewizji interaktywnej, wyszukiwarek internetowych, uczestnictwo w społecznościach wirtualnych, czerpanie z zasobów medialnych w dziedzinie kultury, międzynarodowego dialogu, uczenia się i codziennego użytkowania (np. biblioteki, podcasty),
- | 3 | umiejętność krytycznej analizy informacji przedstawianych za pośrednictwem mediów, ocena ich jakości, umiejętność interpretacji i selekcji przekazu płynącego z reklam, bezpiecznego stosowania wyszukiwarek,
- | 4 | umiejętność kreatywnego wykorzystywania mediów, udostępniania obrazów, informacji poprzez nowoczesne kanały dystrybucji – Internet, inne media,

¹⁸ Szerzej w pracy: Filipiak, Siadak (2014).

| 5 | umiejętność dokonania oceny legalności źródeł informacji, znajomość zagadnień dotyczących prawa autorskiego, propagowanie kultury legalności w odniesieniu do twórców i odbiorców treści w formie elektronicznej (cyt. za Dąbrowska i inni, 2013).

Realizację szkolenia pt. „Metoda i technika tworzenia i wykorzystania e-portfolio jako narzędzia pokazującego zmianę” poprzedziła diagnoza potrzeb edukacyjnych studentów oraz poziomu ich kompetencji cyfrowych. Z uwagi na fakt występowania w toku studiów zajęć z zakresu nowoczesnych technologii w edukacji oraz wiedzę i umiejętności beneficjentów, przedstawiane treści, jak i zadania zostały wyspecyfikowane oraz zorientowane na doskonalenie umiejętności prowadzenia e-portfolio.

Tabela 6. Kompetencje cyfrowe studentów–beneficjentów „przed” i „po” realizacji szkolenia

Diagnoza poziomu kompetencji cyfrowych przed realizacją szkolenia
Kryteria sukcesu realizacji szkolenia
<ul style="list-style-type: none"> • znajomość podstawowych źródeł informacji naukowej, umiejętność wykorzystywania ich w elementarnym stopniu • umiejętność wyszukiwania książek i artykułów w katalogach bibliotek akademickich, • umiejętność dokonania selekcji źródeł informacji przy uwzględnieniu dodatkowych kryteriów, takich jak łatwość i efektywność korzystania, znajomość złożonych strategii wyszukiwania; (Dąbrowska i inni, 2013) • umiejętność przeformułowania zapytań informacyjno-wyszukiwawczych przedstawionych w języku mówionym na język systemu informacyjnego (Dąbrowska i inni, 2013)
<ul style="list-style-type: none"> • znajomość czynników wpływających na komunikację za pomocą nowoczesnych technologii, świadomość różnego odbioru informacji przekazywanych przez Internet lub podczas rozmowy telefonicznej, który zależy od okoliczności i możliwości percepcyjnych odbiorcy; (Dąbrowska i inni, 2013) • umiejętność wykorzystywania komunikatorów internetowych w elementarnym stopniu • umiejętność precyzyjnego przekazywania informacji za pośrednictwem komunikatorów internetowych, telefonów komórkowych
<ul style="list-style-type: none"> • elementarna znajomość prawa własności intelektualnej w odniesieniu do źródeł elektronicznych • szczegółowa znajomość przepisów prawa własności intelektualnej w odniesieniu do źródeł elektronicznych (<i>Licencja Creative Commons: uznanie autorstwa, użycie niekomercyjne, na tych samych warunkach, bez utworów zależnych</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • umiejętność obsługi programów edytorskich (m.in. Microsoft Office) • umiejętność wykorzystywania edukacyjnej platformy Moodle • umiejętność wykorzystywania platformy e-portfolio w zakresie zamieszczania, modyfikowania wpisów, kreowania własnego profilu użytkownika

Źródło: opracowanie własne – zespół ACK



fot. A. Obiała

Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci na etapie edukacji elementarnej

Wprowadzenie | Ewa Filipiak

Zdaniem Wygotskiego „kamieniami milowymi” I etapu edukacji elementarnej są **uświadomienie i aktywność kierowana wolą**. Wiek szkolny jest okresem formacyjnym dla **rozwoju myślenia teoretycznego**. Poniżej przedstawiono próbę odpowiedzi na pytanie co to jest myślenie teoretyczne? oraz przedstawiono założenia związane z tworzeniem warunków niezbędnych do realizacji poznania ukierunkowanego na rozwijanie myślenia teoretycznego (por.: Filipiak, 2015a).

Co to jest myślenie teoretyczne?

- jest złożonym **działaniem poznawczym** umożliwiającym odzwierciedlenie poznawanego przez człowieka przedmiotu (poprzez wyodrębnienie cech charakteryzujących poznawany przedmiot, a także praw, którym ten przedmiot podlega) w pojęciach z nim związanych,
- jest **myśleniem rozumowym** zmierzającym do **wytworzenia pojęcia**. W toku jego realizacji przy użyciu odpowiednich sposobów działania, dzięki **dogłębnej eksploracji** poznawanych przedmiotów i analizie właściwości tej eksploracji jednostka **wyodrębnia** w poznawanych przedmiotach najpierw ogólną dla nich **relację**, a następnie specyficzne formy tej relacji,
- ze względu na „**upośredniony charakter**” odzwierciedlanej treści (wewnętrzne związki) ma **specyficzny zestaw cech charakterystycznych dla myślenia wyżej zorganizowanego**, opierającego się na działaniu zmierzającym do wytworzenia pojęcia o poznawanych obiektach,

- opisuje też **specyficzną drogę poznania**, sposób w jaki dzieci myślą o wartości poznawanego przedmiotu.

Założenia:

- w procesie konstruowania wiedzy teoretycznej **dziecko przy współpracy z dorosłym rozwiązuje specyficzne zadania, poznaje warunki**, bada istotę treści rozwiązywanego zadania,
- **warunkiem** koniecznym niezbędnym do realizacji poznania ukierunkowanego na rozwijanie myślenia teoretycznego jest **wykonywanie przez dziecko zadań w „planie myślowym”, w „umyśle”, w planie wewnętrznym**,
- myślenie teoretyczne dokonuje się w sposób analityczny, syntetyczny i refleksyjny,
- **wiedza teoretyczna** jest konstruowana w **Strefie Najbliższego Rozwoju**. Jej tworzenie jest możliwe **wyłącznie przy współpracy z dorosłym** podczas organizacji i realizacji celowo skonstruowanych i stawianych dziecku w określonych warunkach zadań dydaktycznych,
- nauczyciel rozwijając rozumowanie teoretyczne ucznia, stawia *odpowiednie* problemowe pytania konkretyzujące np.: co się stanie, jeżeli... (przewidywanie); co trzeba zrobić, aby... (dowodzenie); dlaczego... (uzasadnienie),
- nauczyciel przygotowuje uczniów do konstruowania **notatki badawczej**.

Próbę rozwijania myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym poprzez wprowadzenie specjalnie skonstruowanych zadań rozwojowych (w oparciu o koncepcję Lwa S. Wygotskiego) ukierunkowanych na badanie zjawisk językowych, matematycznych, przyrodniczych i artystycznych podjęto w ramach projektu **Akademickie Centrum Kreatywności przy UKW w Bydgoszczy**¹⁹.

¹⁹ Wybrane efekty zaprezentowano w rozdz. 4 raportu tematycznego, szerzej wyniki zostały zinterpretowane w pracy Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015.

4.1. Myślenie i uczenie się dzieci w obszarze językowym | Ewa Lemańska-Lewandowska

Pierwszym z pakietów wypracowanych podczas spotkań zespołu badawczego UKW z nauczycielkami-interwencjonistkami w ramach projektu ACK był **PAKIET EDUKACYJNY 1 „Językowy” pt. Litery tworzą wyrazy, wyrazy tworzą rodziny a słowa „coś” znaczą...**

Zadania rozwojowe zaproponowane w tym pakiecie wspierały myślenie uczniów i rozwijanie umiejętności uczenia się w odniesieniu do języka jako narzędzia społecznego kodowania i dekodowania znaczeń nadawanych/uzgadnianych w otaczającej rzeczywistości. W trakcie realizacji zadań uczniowie mieli możliwość podejmowania następujących działań:

- **wspólna analiza warunków zadania,**
- **uzgodnienie strategii działania,**
- **opracowanie roboczej notatki badawczej,**
- **opracowanie możliwych rozwiązań,**
- **przedstawienie ich na forum i ponowne przedyskutowanie,**
- **sformułowanie wniosków.**

Wszystkie te działania wymagały to od dzieci rozwinięcia **zdolności samokontroli i odpowiedzialności za podejmowane i realizowane zadania**, sprzyjały rozwijaniu **umiejętności współpracy w zespołach roboczych o różnym składzie, umiejętności argumentowania i stawiania hipotez**. Pomagały budować **samoocenę procesu uczenia się**, a także sprzyjały rozwijaniu **kompetencji komunikacyjnych (stawianie pytań, wypowiedanie własnego punktu widzenia, słuchanie, podawanie w wątpliwość) i społecznych**. W dalszej części raportu (część V) przedstawiono opis i charakterystykę trudności, z jakimi borykali się uczniowie, nauczyciele i studenci podczas wdrażania poszczególnych rozwiązań.

W pakiecie językowym opracowano zestaw 8 zadań rozwojowych dla uczniów klas I-III. Każde z nich, zgodnie z przyjętą perspektywą teoretyczną, wspierało rozwijanie wyższych funkcji psychicznych dzieci (analizowanie, planowanie, uogólnianie, kategoryzowanie, wnioskowanie). Zaproponowane zadania nosiły następujące tytuły: „TARG LITER”, „BANK” WYRAZÓW, WYRAZY „COŚ ZNACZA”, „ZASZYFROWANA WIADOMOŚĆ”, „PALINDROMY”, „HOMONIMY”, „RODZINA WYRAZÓW” i „WYRAZY TWORZĄ RODZINY”. Każde z zadań miało na celu wspieranie różnych rodzajów aktywności umysłowej, np. **wytwarzanie jednostek,**

dywergencyjne wytwarzanie klas, tworzenie kodu (systemy symboliczne, przekształcenia symboliczne/relacje symboliczne), odkrywanie zmieniającego się w kontekście znaczenia wyrazu itp.

Działalność badawcza dzieci koncentrowała się wokół budowania następujących pojęć i odkrywania znaczeń:

- litery tworzą wyrazy; są fundamentem/budulcem wyrazów,
- wyrazy to znaki językowe, nazywają przedmioty, czynności, relacje,
- wyrazy coś znaczą,
- nie każdy zestaw liter jest wyrazem,
- znaczenie wyrazu zmienia się w zależności od kontekstu (zależy od kontekstu).

Poniżej wymieniono szereg przykładowych wniosków dzieci, które pojawiły się jako rezultat prac nad każdym zadaniem²⁰:

Z tak małej ilości liter można utworzyć jeden wyraz

Litery wszędzie są potrzebne

Gdy będziesz w pracy będziesz się cieszył, że znasz tyle liter

Żaden wyraz nie zaczyna się na ę i ą

W kilka minut można stworzyć bardzo dużo wyrazów

Z ostatniej litery imiona można ułożyć tyle wyrazów

Baba ma dwa znaczenia

Można utworzyć z wyrazów bardzo dużo grup

Wyrazy można podzielić na: 5 liter, 4 litery, 3 litery, powtórki, imiona, więcej niż 5

Jest bardzo dużo wyrazów polskich i niepolskich

Mamy grupy zawody, rzeczy, czasowniki lub ludzie, mieszkanie lub ogrody i uczucia

²⁰ Zachowano oryginalną pisownię wniosków dzieci.

Czynności są wykonywane przez osoby

Z podanych wyrazów można ułożyć zdania

Szyfrowanie jest nam potrzebne do zakodowania różnych liter.
Jak chcemy zakodować wyraz to niech będzie dobre.
Niektórzy robią beznadziejne wyrazy

litery można zaszyfrować różnymi znakami

Żeby coś zaszyfrować nie można napisać odpowiedzi

Niektóre z szyfrów mogą być błędne

Niektóre wiadomości trudno zaszyfrować i odszyfrować

Trzeba wymyśleć hasło

Z jednego wyrazu można ułożyć drugi wyraz

Pierwsza i ostatnia litera jest zawsze taka sama

Zasada jest taka że wyrazy są odwrócone

Środkowa litera zostaje w starym miejscu ale tylko w wyrazach 3-literowych

Z danego wyrazu można ułożyć inny

Jest dużo wyrazów które mają wiele znaczeń!

Wyrazy mogą być użyte w kilku zdaniach

Jedno słowo może mieć kilka znaczeń

Z kilku wyrazów można utworzyć rodzinę wyrazów. W wyrazie może być wyraz. W wyrazach są inne wyrazy ale nie zawsze tworzą rodzinę!

Jest takie coś jak rodzina wyrazów. Fotograf nie należy do rodziny wyrazów bo chociaż ma wyraz gra to nie jest związany ze sportem. W rodzinie wyrazów muszą mieć takie same znaczenie. W rodzinie wyrazów mogą być tylko wyrazy sportowe

*Wyraz można ułożyć w rodziny. Z podanych wyrazów można ułożyć zdania.
Dowiedzieliśmy się że niektóre wyrazy niepasują do rodziny*

Dowiedzieliśmy się że cząstka może być gdzieś indziej

Cząstki muszą być takie same

*Dowiedziałam się, że słowo dom może się mieścić w środku na początku
oraz na końcu*

Zarejestrowane wnioski dzieci oraz pozostały materiał empiryczny (wytwory dziecięce, zdjęcia, nagrania video) pozwoliły przyjrzeć się aktywności umysłowej uczniów klas I-III i zidentyfikować **jakie znaczenie dla budowania osobistej wiedzy dzieci i ich struktur poznawczych ma język**. Dowiodły, że **może on być nie tylko lub nie tyle środkiem przekazu gotowej wiedzy, ale również lub przede wszystkim medium poznawania i instrumentem myślenia** (m.in. dzięki rozpoznaniu i zrozumieniu tego, że litera i głoska pełni rolę znaku językowego dziecko uaktywnia i rozwija swoje myślenie wchodząc na coraz wyższe jego poziomy).

4.2. Myślenie i uczenie się dzieci w obszarze matematycznym | Adam Mroczkowski

Drugim pakietem wypracowanym podczas spotkań z nauczycielkami-interwencjonistkami był **PAKIET EDUKACYJNY 2 „Matematyczny”** zatytułowany „**W świecie liczb**”. Znalazło się w nim 10 zadań.

Założeniem pakietu było rozwijanie myślenia i uczenia się dzieci w zakresie matematyki, rozwijanie wewnątrznie sterowanego rozwiązywania problemów i tworzenie podstaw dla myślenia abstrakcyjnego. Jednym z celów pakietu była działalność nauczyciela pomagająca dzieciom nadawać matematyczny sens ich doświadczeniom. Dotyczyła ona stopnia, w jakim powinni oni aktywnie wspierać dzieci w czasie rozwiązywania zadań problemowych i tworzenia pewnych konstrukcji pojęciowych. Realizacja zadań uwzględnionych w tym pakiecie pokazała jak bardzo uczniowie mogą być aktywni, a także jaką rolę w procesie uczenia się i autoregulacji może odegrać rówieśnik wchodzący w rolę tutora.

Uczniowie pracując z zadaniami rozwojowymi nie mieli podążać drogą zaproponowaną przez nauczyciela, ale we współpracy odkrywać drogę, tworzyć strategie rozwiązania doświadczając zmagania z rozwiązywanym problemem (por.: Kalinowska, 2010, s. 13-15). Kluczowa była więc tutaj rola nauczyciela, który uczył się stać dla dziecka facylitatorem i tak zorganizować środowisko uczenia się, aby sprzyjało uczniowskim badaniom, poszukiwaniom, wymianie myśli, proponowaniu konkurencyjnych rozwiązań (zob. szerzej Filipiak, 2012, s. 80-84). Dzięki takiej organizacji zajęć każdy z uczniów miał szansę na przeprowadzenie **procesu badawczego** i dokonanie własnego **odkrycia** matematycznego **problemu**. Ponadto rozwiązywaniu każdego zadania towarzyszyła aktywność dzieci polegająca na sporządzeniu **notatki badawczej** oraz sformułowaniu **wniosek**. Dzieci z zaangażowaniem podejmowały zadania. W każdej grupie objętej projektem zaobserwowano podobny entuzjazm. Jest to istotne ponieważ wielu autorów zauważa niezadowolenie i niechęć uczniów do matematyki, być może dlatego, że naturalną cechą uczenia się matematyki jest pokonywanie trudności prowadzących do zniechęcenia się do tego przedmiotu (por. Wolters, 1986 za: Wood; 2006, Gruszczyk-Kolczyńska, 2009; Spitzer, 2008) oraz wejścia w błędne koło uczenia.

Działaność badawcza podejmowana przez dzieci w pakiecie matematycznym koncentrowała się wokół pojęcia liczby i jej własności.

Zadania stawiane dzieciom miały umożliwić im odkrywanie podstawowymi własności liczb naturalnych i umożliwić intuicyjne badanie ich natury (porównywanie

wielkości, otrzymywanie nowych liczb, system pozycyjny). Rozwiązując zadania dzieci m.in. wymyślały ułożenie liczb według dowolnego, zaproponowanego przez siebie klucza i porównywały je. Po wykonaniu tych zadań pojawiły się m.in. takie wnioski dzieci:

Największa liczba z trzech cyfr to 999

Dokładając jedną cyfrę powstaje większa liczba

Można ułożyć dużo liczb z jednej cyfry

Pojawiły się interesujące spostrzeżenia dotyczące zera:

Można napisać 03, a to będzie 3

Mogą powstać liczby, które na końcu mają 0

Układaliśmy razem liczby od najmniejszej do największej

Rzadziej pojawiały się także inne pomysły:

Uporządkowaliśmy liczby na 2, 3, 4, 5-cyfrowe

Liczby są liczby parzyste i nieparzyste

Można ułożyć w grupę liczb zaczynających się i kończące tak samo

Jestem od ciebie większa

Jestem od ciebie o jeden mniejsza

Równie częste były określenia parzystości:

Jestem parzysta a ty nieparzysta

Niektóre dzieci formułowały bardzo interesujące wnioski poparte obliczeniami:

Jak się odwrócę i się dodamy będzie liczba 16

Gdybyś odjęła od siebie 7, byłabyś taka jak ja

Jak ty się ode mnie odejmiesz zostanie cyfra 1

Jestem o 40 większa od ciebie

Sporadycznie pojawiały się wnioski nawiązujące do wyglądu liczb:

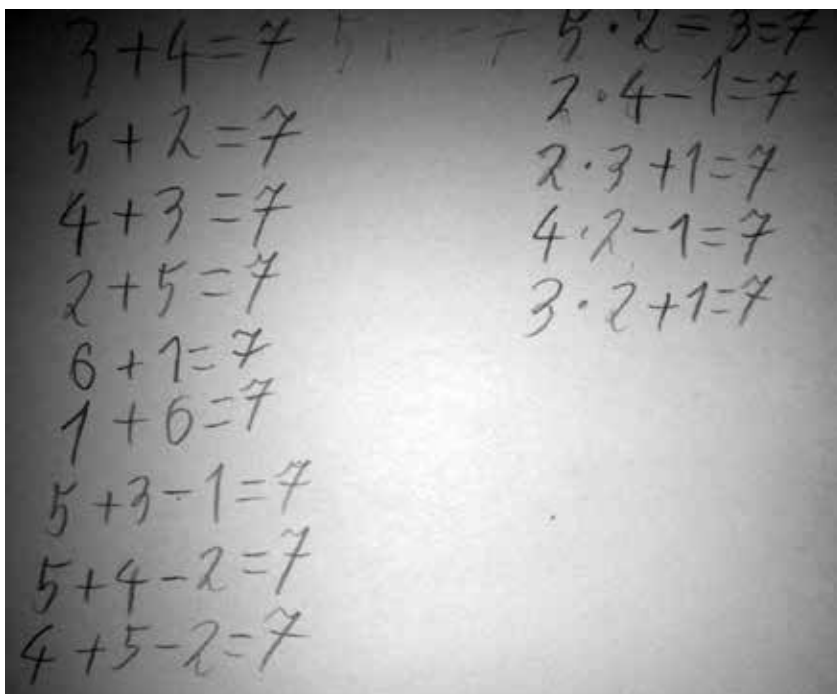
Jestem twoim lustrzanym odbiciem

Jestem chudsza od Ciebie, bo mam laseczkę a ty brzuszek

Zaproponowane zadania wymagały również podjęcia przez uczniów decyzji dotyczącej wyboru metody, działań oraz strategii ich wykonania. Tę ostatnią dzieci samodzielnie opracowywały i weryfikowały podczas pracy. Zadanie wymagało więc wykonania działania w sposób intuicyjny. Rozwiązanie zadania obwarowane było pewnego rodzaju warunkiem, co w zamyśle miało to rozwiązanie utrudnić. Mimo to pojawiały się próby zapisu, które można interpretować jako intuicyjne wprowadzenie dodatkowego działania. Próby rozwiązania problemu doprowadziły także do zastosowania innych działań i użycia ich cech (np. przemienności dodawania).

W wielu zespołach uczniowie wykorzystali także odejmowanie jednej z liczb, którą miały w zestawie, a gdy uzyskiwały większy wynik dodawania formułowały wnioski typu, np.:

Jeżeli będzie wynik 8 to nie trzeba zapisywać 8, ale można $5+3-1=7$



W innym zadaniu uczniowie w sposób naturalny posługiwali się liczbami jako znakami określającymi pewne znaczenia kulturowe. W jednej z grup uczniowie wyprowadzili następujący złożony wniosek:

Opisują nas różne liczby: ile mamy lat, ile mamy babć i dziadków, numer domu, ilość zjedzonych kanapek, ilość kredek w piórniku, ilość rodzeństwa, ilość palców, ilość oczu i uszu, kod do mieszkania

Uwagę zwraca dostrzeżenie abstrakcyjnej natury liczb. Numer domu czy kod pocztowy, pomimo różnej struktury, są od razu dostępne w postaci liczb. Ilość zjedzonych kanapek, kredek w piórniku lub posiadanego rodzeństwa wymaga jednak przypisania liczby do zaistniałych sytuacji życiowych, czy też mówiąc matematycznie – określenia mocy zbioru. Jest to interesujący aspekt dostrzegania przez uczniów matematyczności świata. Analizując podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych można dostrzec, że wprowadzanie liczby naturalnej jest powiązane z operacjami na zbiorach, przy czym najważniejsze jest właśnie dobre zrozumienie mocy zbiorów (w tym ich równoliczności).

W innym zadaniu uczniowie zostali postawieni przed problemem ocierającym się o filozofię matematyki: Co by było, gdyby ludzie nie mieli do dyspozycji liczb? Konstrukcja pytania pozostawiała możliwość prowadzenia otwartej dyskusji filozoficznej, która ma swoją dynamikę także na przestrzeni ostatnich lat: czy matematyka jest odrywana czy też tworzona przez człowieka (zob. szerzej: Heller, Janusz, Mączka, 2007). Ok 50% wniosków dzieci była opisem aktualnego świata, z którego zniknęły liczby. Pojawiały się zatem takie spostrzeżenia jak:

Nie wiedzielibyśmy, ile mamy lat

Nie wiedzielibyśmy ile ważymy i jaki mamy wzrost

Nie mielibyśmy urodzin

Nie znalibyśmy dat

Nie wiedzielibyśmy, która jest godzina

Nie byłoby świąt

Nie byłoby matematyki

Interesujące było powiązanie liczb (matematyki?) z technologią:

Nie byłoby urządzeń elektrycznych

Pojawiło się ok 10% wniosków bardziej abstrakcyjnych i zdradzających przekonanie, że liczby (zdolność liczenia) jest ludziom niezbędna. Zapisano np. stwierdzenia:

Ludzie by liczyli literami

Gdyby nie było liczb, ludzie wymyśliliby inne znaki

Kolejne zadanie problemowe miało pomóc uczniom dokonać obserwacji z zakresu probabilistyki i w sposób intuicyjny określić istotę prawdopodobieństwa (oczywiście bez żadnych formalnych definicji – rachunek prawdopodobieństwa pojawia się w podstawie programowej dopiero na IV etapie edukacyjnym). Zadanie dostarczyło uczniom okazji do doświadczenia i przeżywania. Niektórzy z nich zaczęli na własną rękę przeprowadzać kolejne próby i zapisywać rezultaty. Doprowadziło ich to niekiedy do bardzo ciekawych wniosków²¹:

Każda strona ma szansę

To wypada losowo

Reszka i orzeł ma równe szanse

Orzeł jest tak samo wartościowy jak reszka

Jest połowa szansy, że trafie orła i połowa szansy, żeby wypadł orzeł

Warto zwrócić szczególną uwagę na sformułowanie „połowa szansy”. Właśnie użyte przez nauczyciela słowo „szansa” okazało się decydujące dla zrozumienia istoty problemu przez uczniów, co pokazuje jak istotny staje się komunikat w procesie dydaktycznym.

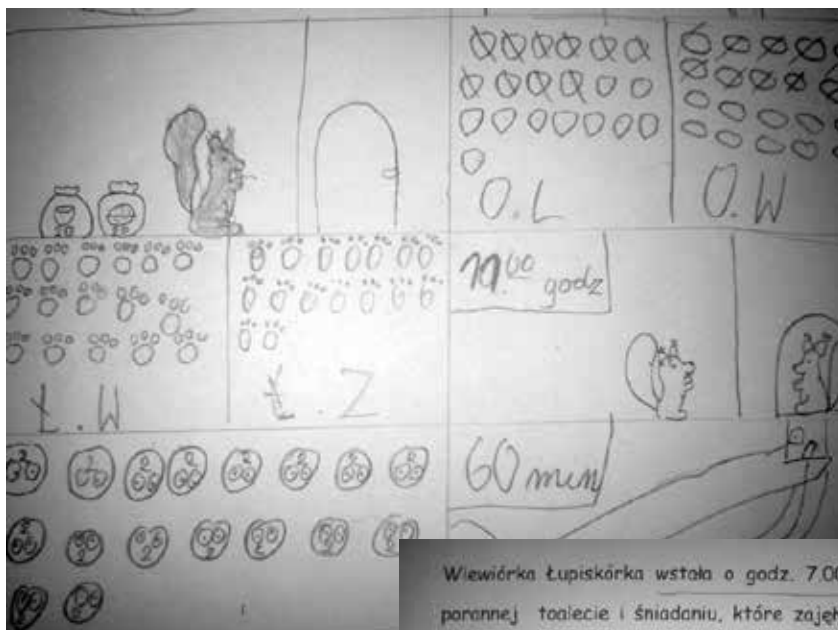
W pakiecie matematycznym było zadanie tekstowe, które przygotowała mgr Ewa Kapczyńska, nauczycielka–interwencjonistka w projekcie ACK. Dzieci otrzymały krótką historię o wiewiórce, wypełnioną faktami, liczbami oraz wyrażeniami określającymi stosunek wielkości.

²¹ Pogrubienie A.M.

Wiewiórka Łupiskórka wstała o godz. 7.00. Po porannej toalecie i śniadaniu, które zajęły jej 30 minut udała się na przyjęcie do starszej o cztery lata koleżanki. Wzięła ze sobą 20 orzechów włoskich i laskowych na drugie śniadanie. Niestety, po drodze, zgubiła połowę. W lesie zobaczyła 16 łap wilków i tyle samo łap zajęcy. Do koleżanki dotarła o 11.00. Była zmęczona długą, dwukilometrową drogą, ale ucieszyła się, bo zobaczyła 30 par oczu innych wiewiórek, które przybyły na spotkanie. Po 60 minutach udała się w drogę powrotną, ale wybrała taką, która była o połowę krótsza.

Autor: E. Kapczyńska

Praca nad zadaniem obejmowała kilka etapów. Najpierw uczniowie sporządzali notatki badawcze i zapisywali dane. Niektórzy robili to w sposób bardzo dojrzały podkreślając najważniejsze fragmenty tekstu. Zapisanie danych przybierało najczęściej postać obrazków z zaznaczonymi wielkościami liczbowymi.



Wiewiórka łupiskórka wstała o godz. 7.00. Po porannej toalecie i śniadaniu, które zajęły jej **30 minut**, udała się na przyjęcie do starszej o cztery lata koleżanki. Wzięła ze sobą **20** orzechów włoskich i laskowych na drugie śniadanie. Niestety, po drodze zgubiła połowę. W lesie zobaczyła **16** łap wilków i tyle samo łap zajęcy. Do koleżanki dotarła o **11.00**. Była zmęczona długą, **dwukilometrową** drogą, ale ucieszyła się, bo zobaczyła **30** par oczu innych gości, które przybyły na spotkanie. Po **60** minutach udała się w drogę powrotną, ale była zmęczona, więc poszła tą, która była o połowę krótsza.



Zadanie nie kończyło się konkretnym poleceniem, dlatego ważnym elementem pracy było wymyślanie na forum grupy pytań, jakie można zadać do poznanej historii. Nie chodziło o pytania, na które odpowiedź jest bezpośrednio podana w tek-

ście – uczniowie mieli pracować w zespołach nad pytaniami, na które znalezienie odpowiedzi wymagało dokonania pewnych obliczeń. Bardzo istotne z punktu widzenia samoregulacji uczenia było ustalenie przez dzieci:

- Które pytania są poprawne?
- Które pytania wymagają poprawki, uzupełnienia?
- Które pytania są „oczywiste”, czyli odpowiedź jest dana bezpośrednio w tekście?
- Które pytania zawierają błędy lub niemożliwe jest ich rozwiązanie?

Jedno z zadań wymagało od uczniów działania na abstrakcyjnych strukturach/symbolach. W zadaniu tym zaobserwowano rodzący się tutoring rówieśniczy. Niektórzy uczniowie z własnej inicjatywy wyjaśniali odkrytą zasadę innym koleżankom i kolegom, często w sposób bardzo emocjonalny, np.: „zobacz, za to podstawiasz to i to, a tutaj bierzesz ten element i dostajesz taki”. Entuzjastyczne reakcje zaobserwowaliśmy w każdej z grup.

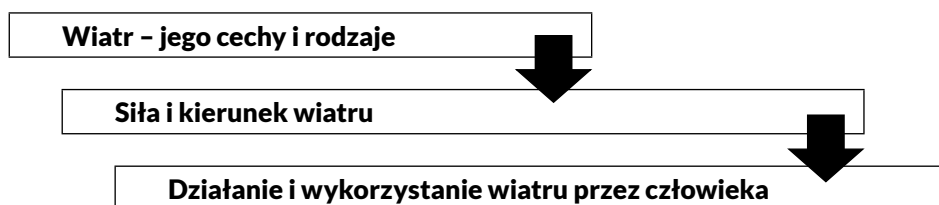


fot. A. Obiała

Zadania uwzględnione w pakiecie matematycznym dostarczyły uczniom okazji do doświadczania, przeżywania i wspólnego odkrywania. Uczniowie odkryli znaczenie i rolę liczby jako znaku kulturowego funkcjonowania. Mieli okazję do rozwijania myślenia symbolicznego i zarazem racjonalnego. Pokazali, że działanie może stać się nie tylko zewnętrzną aktywnością manipulacyjną, ale punktem wyjścia dla tworzenia się abstrakcyjnego, symbolicznego myślenia. Opierając się na teorii Wygotskiego uzyskaliśmy empiryczne dowody na to, że systemy symboliczne oraz praktyki kulturowe odgrywają zasadniczą rolę w uczeniu się matematyki (por. Wood, 2006). Z tego względu przetestowany sposób nauczania–uczenia się okazał się być wartościowy oraz może on i powinien zastąpić tradycyjny przekaz i kierowanie dzieckiem.

4.3. Myślenie i uczenie się dzieci w obszarze przyrodniczym | Goretta Siadak

Centralnym pojęciem Pakietu Przyrodniczego był „wiatr”. W jego strukturze można wyodrębnić trzy zasadnicze moduły:



Rysunek 7. Struktura Pakietu Przyrodniczego

Źródło: opracowanie własne – zespół ACK

W ich obrębie wyodrębnione zostały następujące istotne do odkrycia kategorie:

- I) Wiatr – jego cechy i rodzaje:
 - wiatr to poziomy ruch powietrza,
 - są różne rodzaje wiatru,
 - komunikat meteorologiczny – jakie informacje powinien zawierać?
- II) Siła i kierunek wiatru:
 - wiatr wieje z różną prędkością/siłą i z różnych kierunków,
 - prędkość/siła i kierunek wiatru są elementami mierzalnymi,
 - wiatr wieje zawsze poziomo w odniesieniu do Ziemi.
- III) Działanie i wykorzystanie wiatru przez człowieka:
 - wiatr to żywioł,
 - wiatr ma duży wpływ na życie człowieka, zarówno negatywny, jak i pozytywny.

Zadania rozwojowe proponowane uczniom w ramach pakietu przyrodniczego bazowały na uczeniu polisensorycznym. Poznawanie i przeżywanie uczniów wzmocniono prezentacją multimedialną i nagraniem audio (wiatr) dzięki którym dzieci usłyszały i „zobaczyły” wiatr. Przeżywane przez dzieci sytuacje uruchomiły wyobraźnię umożliwiły płynne przejście do sytuacji, w których dzieci odnosiły się do własnych doświadczeń, które stały się podstawą dla następnych działań poznawczych uczniów.

Głównym celem organizacji i realizacji zadań rozwojowych w obrębie pakietu przyrodniczego było tworzenie warunków do rozwoju myślenia naukowego w obszarze przyrodniczym. Uczniowie przeprowadzając doświadczenia i eksperymenty mieli możliwość:

- porównywania różnic i podobieństw (w odniesieniu do różnych rodzajów wiatru),
- eksperymentowania; testowania; sprawdzania skuteczności skonstruowanych przez siebie narzędzi do pomiaru wiatru (efektem tego było zbudowanie rozumienia pojęcia siły i kierunku wiatru),
- argumentacji własnych decyzji związanych z wyborem elementów niezbędnych do budowy narzędzi do pomiaru wiatru,
- przewidywania skuteczności działania własnych narzędzi do pomiaru siły i kierunku wiatru, analiza i ewaluacja podejmowanych działań, dokonanych wyborów,
- porównywania swoich wytworów w celu dokonania samooceny,
- wnioskowanie i nadawanie znaczeń związanych z doświadczeniami pojawiającymi się wokół kategorii „wiatr”.

Wartością tego pakietu była możliwość poznania przez uczniów przebiegu procesu planowania. Dzieci:

- | 1 | planowały swoje działania,
- | 2 | dokonywały wyborów,
- | 3 | sporządzały notatkę badawczej,
- | 4 | stawiały hipotezy,
- | 5 | konstruowały przyrządy,
- | 6 | testowały działanie przyrządów,
- | 7 | analizowały mechanizm ich działania,
- | 8 | stawiały pytania i podawały w wątpliwość,
- | 9 | argumentowały,
- | 10 | dokonywały ewaluacji,
- | 11 | formułowały wnioski.



Fot. 1. Konstruowanie narzędzi do pomiaru siły wiatru, fot. A. Obiała



Fot. 2. Analiza działania narzędzi, fot. A. Obiała



Fot. 3. Testowanie narzędzi do pomiaru siły wiatru w naturalnych warunkach atmosferycznych, fot. A. Obiała



Fot. 4. Testowanie narzędzi do pomiaru kierunku wiatru w naturalnych warunkach atmosferycznych, fot. A. Obiała

W każdej z wymienionych faz zaobserwowano autentyczne zaangażowanie się uczniów w proces poznawania, odkrywania, eksperymentowania. Uczniowie stworzyli zespoły badawcze, które wspólnie pracowały nad pomysłem i konstruowa-

niem narzędzi. W tym zadaniu uczniowie mieli możliwość budowania zachowań związanych z samodzielnością i braniem odpowiedzialności we wszystkich wymienionych fazach zadania. Studenci-beneficjenci projektu zaobserwowali, że zachowania te umożliwiały proces samoregulacji myślenia i działania.

Analizując i porównując skonstruowane narzędzia dzieci mogły korzystać z następujących wskazówek-pytań:

- Jakie wykorzystano materiały?
- Jak i czy działa to urządzenie?
- Czy to urządzenie może być zastosowane w praktyce? Uzasadnij.
- Oceń jakie są mocne i słabe strony tego urządzenia?
- Co sprawiło trudność przy jego konstruowaniu?
- Czy masz inne pomysły na pomiar siły/prędkości wiatru (wykorzystanie wszystkich możliwych pomysłów)?

W praktyce uczniowie analizowali funkcjonowanie swoich urządzeń na boisku szkolnym, gdzie w naturalnych warunkach atmosferycznych dostrzegali usterki, bądź walory swych przyrządów, określali siłę oraz kierunek aktualnie występującego wiatru. Podczas tej obserwacji powstało wiele interesujących pomysłów nt. możliwości wykorzystania przedmiotów znanych z życia codziennego w celu weryfikacji kierunku i siły wiatru (np. obserwacja wiatraków, wywieszzonego prania, powiewających flag). Pomysły te pojawiły się również we wnioskach kończących każde z realizowanych zadań.

Przykłady wniosków uczniów²²:

*Jak karton jest pionowo to będzie bardziej się poruszał niż jak jest poziomo.
Taką maszynę można zrobić z zeczy codziennych*

*Jak się wytnie dół butelki i włoży tam lekką piłeczkę i postawi się
na zakrentce butelki, to wtedy będzie wlatywać powietrze,
to butelka się wywali. Jeśli przewali się w kierunku południa, to znaczy,
że wiatr wieje z północy*

*Jak wiatr jest silny, to wszystkie materiały się strasznie wierciły. Najbardziej
kiwały się: kartka, krepa, bibuła. A jak lekki, to tylko te co są delikatne*

²² We wszystkich wnioskach została zachowana oryginalna pisownia uczniów.

Wnioski uczniów, które były wynikiem pracy w tej sesji ukazały ich oryginalny sposób myślenia, drogę dochodzenia do określonych pojęć, zjawisk, a przede wszystkim chęć i motywację zrozumienia tego, czym jest wiatr, jakie są jego cechy, w jaki sposób możemy określić jego siłę i kierunek i uzasadnić, czy i w jaki sposób człowiek może wykorzystać wiatr. Okazało się, że dzieci zaskakiwały zdolnością do wytworzenia ważnych poznawczo znaczeń, twierdzeń i koncepcji.

4.4. Myślenie i uczenie się dzieci w obszarze artystycznym | Małgorzata Wiśniewska

Ostatni z obszarów ujętych w projekcie dotyczył edukacji artystycznej, której centrum stanowiło wzbudzenie **doznań i przeżycia artystycznego** wokół kategorii pojęciowej wiatru wprowadzonej już w pakiecie przyrodniczym. Umożliwiły to zadania, tworzące trzy spójne części.

We *wprowadzeniu* uczniowie pracowali nad takimi kwestiami jak: po czym poznajemy wiatr oraz jak możemy rozpoznać wicher, silny wiatr i ciszę. Dzieci zastanawiały się także, czy i w jaki sposób można przedstawić rodzaje wiatru za pomocą barwy i dźwięku.

Druga część, czyli **Impresje ruchowo-muzyczne** (muzyka wiatru) przebiegała pod hasłem ruchu i dźwięku. Uczniowie najpierw zastanawiali się wspólnie, jakie wyrazy i dźwięki oznaczają odgłosy wiatru, a następnie, pracując w zespołach czteroosobowych aranżowały taniec wiatru. Za pomocą ruchu i naśladownictwa dźwięków przedstawiały trzy rodzaje wiatru: wicher, łagodny wiatr i huragan.

Trzecią częścią pakietu artystycznego były **Impresje plastyczne** (Jak wygląda wiatr?). Zadanie dzieci polegało na oddaniu za pomocą farb różnic między wichrem, ciszą i sztormem. Kluczowym elementem była tu gra kolorem.

Uczniowie w różny sposób podchodzili do zadań zaproponowanych w pakiecie. Widać to w zgromadzonym materiale empirycznym. Ta różnorodność w podejmowaniu aktywności wymaganych przez zadania była typowa w zasadzie dla każdego z obszarów.

Pozornie, może się wydawać, że zajęcia te nie różniły się od normalnego dnia aktywności dzieci w szkole. Jednak ich istota, podobnie jak w innych pakietach, polegała na tym, że to uczniowie inicjowali widoczne sytuacje, obmyślali strategie działania, układali choreografię, malowali własne wyobrażenia o wietrze, o którym, jak sami przyznali, nie myśleli dotąd w kategoriach ruchu, dźwięków, a zwłaszcza barwy. Stało się to możliwe dzięki właściwej aranżacji przestrzeni edukacyjnej przez nauczyciela, który zapewniał odpowiednie warunki do odkrywania, przeżywania i rozumienia problemu. Nauczyciel-interwencjonista tak kreował środowisko uczenia się, by sprzyjało ono wyzwalamu potencjału i kreatywności dzieci.

Każdy z etapów kończył się wnioskowaniem. Wśród licznych wniosków sformułowanych przez dzieci wymienić można następujące:

Wiatr ma różne siły i różne wymiary

Wichura i silny wiatr są trochę do siebie podobne

Wiatr jest szumiący i głośny

Cisza ma kolor przezroczysty, a silny wiatr – szary, wichura – niebieski

Wiatr wydaje dźwięki (nie zawsze takie same)

Są różne rodzaje wiatru (wichura, tornado, cichy wiatr, lekki wiatr, huragan)

Wichura kojarzy mi się z kolorem ciemnoniebieskim

Sztorm to taka burza, wichura na morzu

*Wiatr może mieć różne strony. Słaby. Fiu, fiu, fiu. Silny. Ży, ży, ży, ży, ży.
Umiarkowany. Bum, bum, bum*

Wichura to bardzo silny wiatr, dźwięk bardzo głośny, pisk, szum

Brak wiatru to cisza, bez dźwięku, syk, lekki

Dźwięki wiatru nie są takie same (głośne, ciche, lekkie)

*Możemy mieć różne zdanie na temat wiatru jakie ma kolory i jakie ma
odgłosy*

*Wiatr można pokazać za pomocą różnych barw na przykład wichurę można
pokazać jakimiś kolorami, które są krzykliwe bo jest silna. Wiatr można
zrobić również ruchami ciała i dźwiękami*

*Wiatr można pokazać ciałem. Można wydawać dźwięki wiatru np. buzią,
nogami, oczami, głową, włosami, ubraniami, rękoma, wiele wiele innych jest
sposobów*

*Są takie wiatry które można pokazać ruchem. Wiatr można pokazać
i narysować kredkami*

Wnioski tworzone przez dzieci, w wielu przypadkach zaskakujące mądrością oraz nieszablonowym myśleniem, były jednocześnie zaproszeniem do kolejnych epizodów wspólnego zaangażowania nauczyciela i ucznia np. tworzenia analogii (np. wichura jest jak wirująca pralka, cisza jest jak krople, piórko), poznawania przysłów (np. *Kto sieje wiatr, ten zbiera burzę*) czy ćwiczeń ortograficznych (np. *huragan, zgur nadul*).

Niezwykłym wytworem dzieci, wieńczącym cykl spotkań o wietrze była książka, która powstała w Szkole Podstawowej nr 25, pod patronatem Pani Sylwii Chudy.

Pakiet artystyczny wzbudzał szczególne emocje, pozwolił oddać wodze fantazji, wyjść poza schemat myślowy. Warto podkreślić, że nie sprawiał przy tym większych trudności. Być może wynikało to z faktu, że nim zakończono cykl spotkań z uczniami w szkole.



fot. A. Obiała



fot. A. Obiata



fot. A. Obiała

4.5. Co rozwinęły zadania rozwojowe? | Ewa Filipiak, Joanna Szymczak

Kluczową rolę w zrealizowanym projekcie badawczym odgrywały zadania rozwojowe, konstruowane w oparciu o założenia socjokulturowej koncepcji Lwa S. Wygotskiego (por. część II). Zadania rozwojowe proponowane dzieciom w trakcie sesji nauczania rozwijającego zostały opracowane celowo dla potrzeb projektu. Autorem zadań była Ewa Filipiak wraz z zespołem. Proces konstruowania zadań ujawnił trudności nauczycieli i beneficjentów (zwłaszcza na starcie projektu) w przekształcaniu warunków zadania w celu wspierania dzieci w dochodzeniu do uzasadnienia i myślowego działania, w stawianiu odpowiednich pytań i udzielaniu instrukcji, w przybliżaniu treści zadania, tworzeniu warunków do wspólnej inicjatywnej współpracy.

Zrealizowany projekt badawczy pozwolił zgromadzić bogaty materiał empiryczny. Złożyły się na niego: zarejestrowane efekty obserwacji prowadzonych przez badaczy, wytwory pracy uczniów, fotografie ukazujące pracę uczniów, nagrania audio, nagrania video, transkrypcje „gorącego” oraz „odroczonego” feedbacku. Jego analiza pozwoliła badaczom odpowiedzieć już częściowo na pytanie: co rozwijały zadania rozwojowe? Na czym polegała „inność” tych zadań, odmiennosc od typowych zadań szkolnych.

Monitorowanie procesu rozwiązywania zadań rozwojowych przez dzieci ukazało, że są one zdolne do wytwarzania wartościowej wiedzy (językowej, matematycznej, przyrodniczej, artystycznej), wytwarzają nowe oryginalne strategie myślenia (por. wnioski część IV). W procesie rozwiązywania zadań uruchamiały osobiste zasoby wiedzy. Zadania rozwojowe, które stawiane były przed uczniami edukacji wczesnoszkolnej, rozwijały u nich **poczucie odpowiedzialności za wykonywane zadanie**, poczucie bycia współodpowiedzialnym, a także zdolność **spostrzegania rówieśników jako współodpowiedzialnych i jako ważnych członków zespołu**. U uczniów rozwijała się świadomość ponoszenia odpowiedzialności za podejmowaną pracę. Doświadczali tego, że zarówno oni, jak i pozostali członkowie zespołu *dostarczają* niezbędnego wkładu, który w konsekwencji zaowocuje wspólnie konstruowanym wytworem. Świadczą o tym, między innymi, sposoby wzajemnego motywowania się do pracy. Dzieci potrafiły docenić oryginalne pomysły i strategiczne decyzje kolegów. Czyniły to za pośrednictwem komunikatów werbalnych

(np. przekazywały wyrazy uznania dla pomysłu przedstawionego przez członka zespołu lub wsłuchiwały się w argumentacje innych, by podać ją w wątpliwość i szukać nowych uzasadnień).

Wykonywane przez uczniów zadania rozwojowe pozwalały im doświadczać poczucia **przynależności do zespołu**. Uczniowie identyfikowali się z zespołem, w którym pracowali. Dowodzi tego fakt, że bardzo zabiegali o to, by móc reprezentować własny zespół w różnorodnych sytuacjach edukacyjnych. Niejednokrotnie prowadzili z sobą rozmowy, których konsekwencją były konkretne ustalenia, który uczeń w danym momencie pracy będzie dzielił się wypracowanymi wspólnie, w określonym etapie, efektami pracy.

Zadania rozwojowe stwarzały uczniom okazje edukacyjne do prowadzenia rozmów nie tylko z rówieśnikami czy też nauczycielem–interwencjonistą i/lub studentem–beneficjentem, ale także ze sobą. Uczniowie czynili zatem rozważania w odniesieniu do określonych problemów na głos. Doświadczali werbalizowania własnych myśli, co pozwalało im konfrontować towarzyszący im zamysł z tym, co uzewnętrzniali. Doświadczane konfrontacje motywowały ich do dalszego poszukiwania rozwiązań. Potwierdzeniem tego jest wypowiedź jednego z nauczycieli–interwencjonistów: „... dzieci miały możliwość pokazywania, jak myślą...”.

Sytuacje te umożliwiły zaobserwowanie, istotnej z punktu widzenia teorii Wygotskiego, planującej funkcji mowy. Zarejestrowano przesunięcie czynności (przeniesienie treści) z planu interpsychicznego (planu społecznego), który tworzyły interakcje z innymi (dorosłymi i rówieśnikami) do planu intrapsychicznego.

Zadania rozwojowe rozwijały u uczniów **zdolność korzystania z wiedzy uprzedniej**. Wiedza ta stanowiła, z jednej strony „punkt wyjścia” dla podejmowanych przez uczniów rozważań i działań, a z drugiej strony, była „potencjałem”, z którego korzystali i do którego powracali. Uczniowie dzielili się, w procesie pracy nad zadaniem, własnymi doświadczeniami oraz wiedzą, którą skonstruowali dzięki wcześniejszym sytuacjom edukacyjnym, w których uczestniczyli. Ponadto wielokrotnie korzystali ze stworzonych, podczas wcześniejszych spotkań w ramach projektu, pomocy dydaktycznych, takich jak: mapa mentalna czy notatka badawcza.

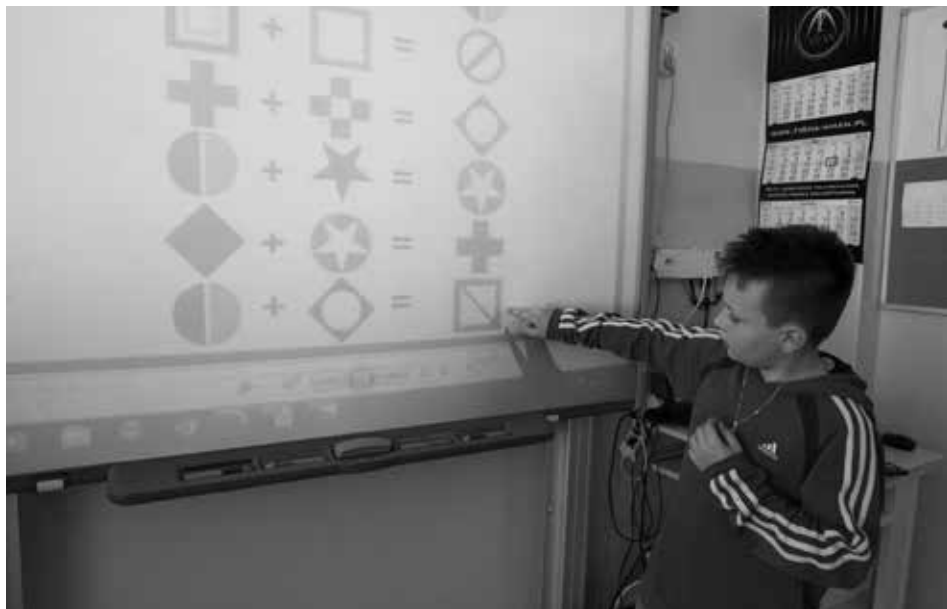
Przykład (rysunkowej) notatki badawczej tworzonych przez uczniów zaprezentowano na fotografii 1.



Fot. 1. Notatka badawcza (rysunkowa) skonstruowana przez ucznia do zadania z treścią,
fot. A. Obiała

Zadania rozwojowe kreowały sytuacje edukacyjne, w których rozwijał się tutoring rówieśniczy (obserwowanie pracy uczniów pozwoliło na wyodrębnienie określonych etapów – zob.: poniżej – rysunek 1), a także tworzyły przestrzeń, w której mógł zaistnieć „własny język” uczniów. Możliwość posługiwania się własnym językiem wielokrotnie czyniła sytuacje edukacyjne niezwykle efektywnymi dla procesu uczenia się uczniów. Pozwalała bowiem na zrozumienie problemu (wyjaśnionego przez bardziej kompetentnego rówieśnika), którego nauczyciel w ten sposób nie potrafił uczniowi wyjaśnić. Uczniowie wielokrotnie wchodzili w rolę tutora i tłumaczyli rówieśnikom kwestie, w zakresie których koleżanka/kolega doświadczali trudności. Doskonałym dowodem na to jest materiał fotograficzny, który ukazuje ucznia w roli tutora. Dowodem na przyjmowanie roli tutora oraz znaczenie „własnego języka” dla procesu uczenia się uczniów jest objaśnienie sposobu wykonania zadania, którego podjął się jeden z uczniów. Uczeń ten podszedł do tablicy multimedialnej i wskazując markerem symbole, powiedział (co okazało się całkowicie zrozumiałe dla rówieśników): „To dodałem do tego i otrzymałem to. Spojrzałem tutaj, to miałem to i odjąłem to od tego i wyszło mi to” (zob. poniżej: fotografia 2). Warte przytoczenia jest także spostrzeżenie studenta-beneficjenta: „Uczniowie sobie pomagali, nie podawali odpowiedzi, ale zadawali pytania: zastanów się ... Jaki masz pomysł? Uczniowie sami dla siebie byli nauczycielami”.

Na poniższych fotografiach zaprezentowano przykłady *tutoringu* rówieśniczego.



Fot. 2. Uczeń w roli tutora, fot. A. Obiata



Fot. 3. Uczenie się „od” rówieśnika, fot. A. Obiata



Fot. 4. Korzystanie z wsparcia bardziej kompetentnego rówieśnika, fot. A. Obiała



Fot. 5. Uczenie się „z” rówieśnikami, fot. A. Obiała

Proponowane uczniom w ramach projektu zadania rozwijały także zdolność autentycznego angażowania się w wykonywanie zadania oraz sprzyjały uczeniu się dzięki przeżywaniu. Współpraca z rówieśnikami, planowanie pracy, projektowanie, stawianie hipotez, weryfikowanie hipotez pozwalały uczniom na bycie i stanie się badaczami określonego fragmentu rzeczywistości. Konsekwencją tego było rezygnowanie z podejmowania działań nie związanych z wykonywanym zadaniem, a koncentrowanie się na tym zadaniu. Możliwość podejmowania pracy z rówieśnikami, możliwość eksperymentowania oraz sprawdzania skonstruowanych/zaproponowanych rozwiązań sprzyjała angażowaniu nie tylko sfery poznawczej, ale także sfery emocjonalnej. Potwierdzeniem tego jest spostrzeżenie nauczyciela-interwencjonisty: „... dzieci pracowały aktywnie przez każdą minutę, nie było najmniejszej sekundy straconej...”. Egzemplifikację omawianej właściwości zadań rozwojowych stanowią również fotografie 6-8.



Fot. 6. Weryfikowanie przez uczniów skuteczności skonstruowanego narzędzia do mierzenia kierunku wiatru, fot. A. Obiała



Fot. 7. Wyjaśnianie przez uczennicę uczestnikom sytuacji edukacyjnej własnego stanowiska (argumentowanie), fot. A. Obiała



Fot. 8. Poszukiwanie adekwatnego miejsca dla przeprowadzenia eksperymentu, fot. A. Obiała

Zadania rozwojowe rozwijały zdolność samodzielnego poszukiwania. Zadania w sposób naturalny kreowały sytuacje edukacyjne, w których uczniowie „wychodzi poza dostarczoną instrukcję” i samodzielnie poszukiwali aspektów, które znalazły się w obszarze ich ciekawości poznawczej. Aspekty te w żaden sposób nie były sugerowane ani wskazywane przez nauczyciela–interwencjonistę czy studenta–beneficjenta. To uczniowie je odkrywali oraz podejmowali w odniesieniu do nich działania. Ważne, a jednocześnie potwierdzające tę właściwość zadań, są spostrzeżenia nauczycieli–interwencjonistów oraz studenta–beneficjenta.

Nauczyciel–interwencjonista 1:

... one pracowały nad czymś, co wydawało mi się, że powinno być im obce, dalekie, a jednocześnie wykorzystując to, co już wcześniej zdobyły, może trochę tej takiej wiedzy z życia, okazywało się, że one tak potrafiły się osadzić w tym i dopiero potem osiągnąć ten cel, który gdzieś tam na końcu im przyświecał.

Nauczyciel–interwencjonista 2:

... poczułam, że tak naprawdę niewiele ingeruję w to wszystko, że jestem takim drogowskazem dla dzieci, takim czuwającym jakby na straży pewnych zachowań, pewnego toku myśli. I dla mnie to było takie bardziej nowe doświadczenie, że nie musiałam instruować za dużo, że tak naprawdę bardzo dobrze mnie rozumiały...

Student–beneficjent:

Ważna była rola nauczyciela. Musiał z odpowiedniej strony podejść do instrukcji, żeby nie narzucać. Musiał, np., tak skonstruować pytanie, aby odwoływać się, np., do wyobraźni ucznia.

Zadania edukacyjne, w obliczu których stawiani byli uczniowie edukacji wczesnoszkolnej, pozwalały im doświadczać poczucia sukcesu. Poczucie sukcesu koreluje bardzo wyraźnie z rozwijaniem się poczucia kompetencji, które jest niezwykle istotne dla ucznia edukacji wczesnoszkolnej (por.: Kamza, 2014; Murawska, 2014; Appelt, 2005; Wiliński, 2005). To w tym etapie uczniowie konstruują przekonanie o własnej zdolności radzenia sobie z różnorodnymi wyzwaniami edukacyjnymi, dzięki któremu chętnie, bez lęku angażują się działania w kolejnych etapach edukacji, a następnie w życiu dorosłym (również zawodowym). Zadania rozwojowe stawiały uczniów wobec problemów, które cechowała autentyczność (zakotwiczone były w życiowym doświadczeniu uczniów), istotność osobista (były znaczą-

ce dla uczniów), niedookreśloność (zawierały *pierwiastek tajemnicy, zaskoczenia*), interdyscyplinarność (wymagały korzystania z wiedzy z różnych dyscyplin/dziedzin), adekwatność poznawcza (uwzględniały możliwości i potrzeby rozwojowe uczniów) (por.: Arends, 1994, s. 383). Nie posiadały jednego, poprawnego rozwiązania. Sprzyjały poszukiwaniu, dochodzeniu, eksperymentowaniu i tworzeniu przez uczniów własnych rozwiązań, a to sprzyjało doświadczaniu sukcesu. Zadania kreowały przestrzeń edukacyjną, w której każdy uczeń (również doświadczający trudności w uczeniu się) miał szansę zaznaczenia własnego wkładu w wytwór zespołu, a tym samym rozwijania u siebie poczucia kompetencji. Potwierdzeniem tego są spostrzeżenia nauczycieli–interwencjonistów:

Nauczyciel–interwencjonista 1:

... bardzo dobrze służyły te zajęcia dzieciom słabszym...

Nauczyciel–interwencjonista 2:

... stawianie problemu, który był jakby do przodu na tej drodze edukacyjnej dziecka ...

Egzemplifikację doświadczania poczucia sukcesu stanowi również fotografia 9 wraz z komunikatem wypowiedzianym („wykrzyczanym”) przez ucznia w sytuacji, w której doświadczył skuteczności skonstruowanego z zespołem narzędzia do mierzenia kierunku wiatru.



Fot. 9. Doświadczanie poczucia sukcesu: „Pani, działa, działa”, fot. A. Obiała

Zadania rozwojowe pozwalały uczniom doświadczać konfliktu poznawczego. Wielokrotnie stawiały uczniów w sytuacjach, w których motywowani byli do konfrontowania własnej wiedzy z nowymi informacjami. Potrzeba włączania tych informacji we własne struktury poznawcze (co stanowiło konsekwencję potrzeby radzenia sobie, z wynikającym z konfliktu poznawczego, odczuwanym dyskomfortem poznawczym) wymagała od uczniów nadawania wymiaru praktycznego określonym procesom poznawczym (między innymi: porównywaniu, abstrahowaniu, kategoryzowaniu, uogólnianiu). Zadania stymulowały zatem rozwój wyższych funkcji psychicznych oraz rozwijały u uczniów myślenie teoretyczne (zob. szerzej: Filipiak, 2015). Potwierdzeniem tego były, między innymi, wypowiedziane na głos przez uczniów wątpliwości, których doświadczali w poszczególnych sytuacjach edukacyjnych. Czasami przyjmowały one formę pytań, które uczniowie kierowali do siebie w celu stymulowania własnego procesu myślenia (co koresponduje wyraźnie z „mówieniem dla myślenia” – por.: powyżej). Dla rozwiązywania konfliktu poznawczego/pokonywania doświadczanej trudności poznawczej niezbędne było często umiejętnie wsparcie ze strony nauczyciela–interwencyjisty lub studenta–beneficjenta. Egzemplifikację tego stanowią poniższe wypowiedzi uczniów oraz spostrzeżenie nauczyciela–interwencyjisty:

Uczeń 1:

To wiatr ma barwę? Czy ktokolwiek widział wiatr?

Uczeń 2:

*... brak ruchu powietrza... Czy możliwe, aby nie było w ogóle ruchu powietrza?
To chyba niemożliwe.*

Nauczyciel–interwencjonista:

... okazywało się, że jest to w zasięgu dziecka, ale z pomocą dorosłego...

Zadania rozwojowe stymulowały rozwój zdolności stawiania pytań. W ramach spotkań tworzone były sytuacje, w których uczniowie proszeni byli o konstruowanie pytań (tego wymagało od nich zadanie). Nie mniej znaczące były sytuacje, w których stawiany przed uczniami problem motywował ich do samodzielnego (nie wynikającego z instrukcji) konstruowania i stawiania pytań, zarówno rówieśnikom, jak i sobie (por: powyżej: „mówienie dla myślenia”, sytuacje konfliktu poznawczego). Zdolność stawiania pytań stanowiła bardzo ważny aspekt zadań rozwojowych ze względu na niebywałe znaczenie pytań dla procesu uczenia się (por.: Filipiak, 2012, s. 157-163; Fisher, 1999, s. 28-43).

Zadania proponowane uczniom edukacji wczesnoszkolnej rozwijały ich zdolność korzystania ze strategii notowania oraz tworzenia własnych strategii notowania. To uczniowie decydowali, w jaki sposób i z jakiego powodu w określony sposób będą konstruowali notatki badawcze. Dzięki prowadzonej obserwacji oraz wytworom uczniów (często zarejestrowanym w formie fotografii) można było zidentyfikować, między innymi strategię podkreślania, strategię kodowania informacji w postaci symboli. Przykład strategii notowania, z której korzystali uczniowie przedstawia fotografia 10.



Fot. 10. Strategia notowania stosowana przez uczniów w pracy z tekstem, fot. A. Obiała

Zadania rozwojowe sprzyjały rozwojowi umiejętności dyskusowania, argumentowania, a także prezentowania własnego stanowiska. Decydujące w tym zakresie było organizowanie warunków do uczenia się dla uczniów z wykorzystaniem modelu uczenia się we współpracy. Potrzeba stworzenia/wypracowania wspólnie wytworu (czyli rozwiązania problemu) w sposób naturalny motywowała uczniów do wchodzenia w interakcje, zarówno z rówieśnikami (przede wszystkim z rówieśnikami), jak i z nauczycielem–interwencjonistą oraz studentem–beneficjentem. Tym samym powstawały sytuacje edukacyjne, które stymulowały u uczniów rozwój wymienionych powyżej kompetencji społecznych. Tę właściwość zadań rozwojowych spostrzegali także nauczyciele–interwencjiści, o czym świadczy wypowiedź jednego z nich: „... każde dziecko myślało inaczej i one się wzajemnie stymulowały”.

Konstruowane w ramach projektu badawczego zadania rozwijały u uczniów umiejętność kategoryzowania. Uczniowie tworzyli w zespołach zarówno kategorie, jak i przyporządkowywali określone twierdzenia, pytania, zadania do istniejących już (przygotowanych dla nich) kategorii. Umiejętność kategoryzowania związana jest z określonymi procesami poznawczymi, takimi jak: wyodrębnianie cech istotnych i nieistotnych, analizowanie związków i korelacji, modyfikowanie obiektów zainteresowania, uogólnianie, abstrahowanie. Oznacza to, że zadania rozwojowe po-

zwały uczniom na konstruowanie wiedzy teoretycznej (zob.: Filipiak, 2015) oraz tworzenie określonych pojęć i/lub ich ujęć definicyjnych (rozumienia) (por.: Arends, 1994, s. 311-335). Egzemplifikację tego stanowi zadanie, które polegało na skonstruowaniu przez uczniów pytań do zadania z treścią, a następnie wspólnym ich kwestionowaniu, krytykowaniu, odrzucaniu, poddaniu ich wspólnie z rówieśnikami analizie, modelowaniu nowych rozwiązań, testowaniu ich poprzez praktyczne ich zastosowanie i czynienie nad nimi refleksji. Działalność tę ilustruje fotografia 11.



Fot. 11. Przyporządkowywanie skonstruowanych pytań do określonej kategorii, fot. A. Obiała

Zadania rozwojowe rozwijały u uczniów także zdolność **wnioskowania**. Po wykonaniu każdego zadania uczniowie formułowali wnioski. Czynili zatem namysł nad tym, do czego doszli i w jaki sposób to uczynili, czego się nauczyli, co było dla nich zaskakujące, co sprawiło im trudność. Ponadto **odkrywali zasady ogólne** i formułowali wskazówki. Umiejętność wnioskowania związana jest z myśleniem metapoznawczym (myśleniem o własnym procesie myślenia oraz o sobie jako jednostce uczącej się), które w znaczącym stopniu sprzyja stawianiu się uczniem samosterownym (zob. szerzej: Filipiak, 2012, s. 75; Arends, 1994, s. 489). Potwierdzenie tego stanowią wybrane, zamieszczone poniżej, wnioski skonstruowane przez uczniów (zachowana została oryginalna pisownia wniosków uczniów etapu wczesnoszkolnego):

Litery wszędzie są potrzebne

Żaden wyraz nie zaczyna się na ę i ą

Baba ma dwa znaczenia

Można utworzyć z wyrazów bardzo dużo grup

*Mamy grupy zawody, rzeczy, czasowniki lub ludzie, mieszkanie
lub ogrody i uczucia*

Litery można zaszyfrować różnymi znakami

Zasada jest taka że wyrazy są odwrócone

Jest dużo wyrazów które mają wiele znaczeń!

Jedno słowo może mieć kilka znaczeń

Największa liczba z trzech cyfr to 999

Liczby można pisać odwrotnie 3 + 4, 4 + 3

Gdyby nie było liczb ludzie by wymyślili inne znaki

Jest połowa szansy, że trafie orła i połowa szansy żeby wypadł orzeł

Zaciekawiło mnie że to że trawy nawet małe mogą się ruszać

*Jak wiatr jest silny, to wszystkie materiały się strasznie wierciły. Najbardziej
kiwały się: kartka, krepa, bibuła. A jak lekki, to tylko te co są delikatne*

Wiatr to ruch powietrza

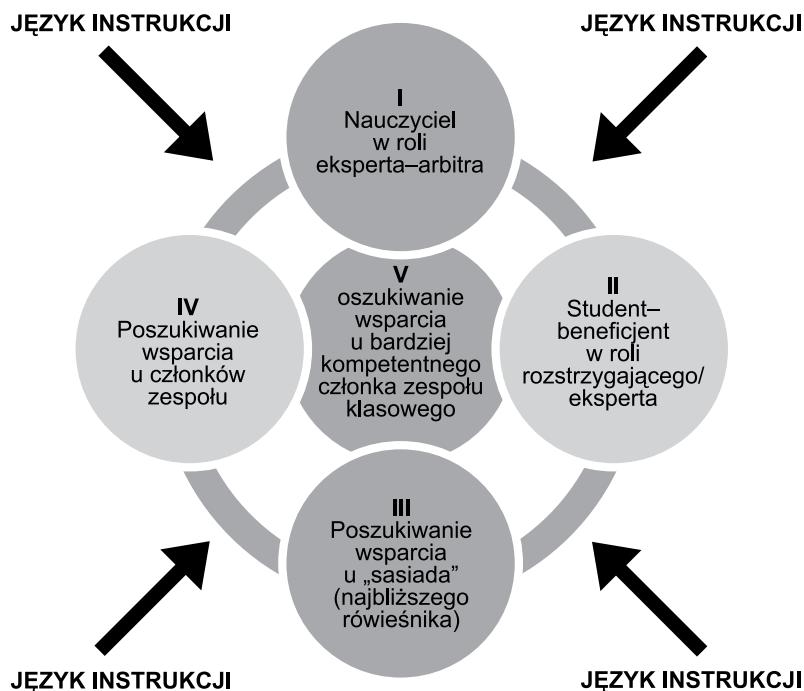
Wiatr ma różne siły i różne wymiary

Zadania rozwojowe rozwijały u uczniów umiejętność pracy w zespole, umiejętność słuchania różnych głosów i perspektyw myślenia. Sprzyjały uczeniu się z rówieśnikami oraz od rówieśników. Pozwalały uczniom spostrzegać rówieśników jako osoby kompetentne, które potrafią wspierać w sytuacjach trudnych, z którymi warto wchodzić w dialog, z perspektywą widzenia których warto się zapoznawać.

Wykonywane przez uczniów zadania pozwoliły wyodrębnić etapy rozwijającej się u uczniów zdolności współdziałania. Przedstawiały się one następująco:

- I. **Nauczyciel w roli eksperta** – podczas pierwszych spotkań w ramach projektu uczniowie w sytuacjach trudnych najpierw prosili o pomoc nauczyciela; nauczyciel był dla nich jedynym ekspertem.
- II. **Student–beneficjent w roli rozstrzygającego/experta** – w sytuacjach problemowych uczniowie prosili o pomoc najpierw studenta–beneficjenta; student–beneficjent jako osoba dorosła stanowiła dla uczniów wiarygodne źródło pomocy wsparcia.
- III. **Poszukiwanie wsparcia u „sąsiada” (najbliżej siedzącego rówieśnika)** – uczniowie w sytuacji doświadczania trudności zwracali się z prośbą o pomoc do rówieśnika, który w przestrzeni sali lekcyjnej znajdował się tuż obok (prosilili o pomoc określonego członka własnego zespołu).
- IV. **Poszukiwanie wsparcia u pozostałych członków zespołu** – w tym etapie uczniowie, w sytuacjach trudnych, prosili o pomoc członków zespołu, do którego przynależeli.
- V. **Poszukiwanie wsparcia u bardziej kompetentnego członka zespołu klasowego** – w tym etapie uczniowie prosili o pomoc rówieśnika bardziej kompetentnego w danej dziedzinie, bez względu na to, do którego zespołu dany/a kolega/koleżanka należał/a.

Etapy rozwijającej się u uczniów zdolności pracy w zespole (zdolności uczenia się „z” rówieśnikami i „od” rówieśników) w sposób graficzny przedstawia rysunek 8.



Rysunek 8. Etapy rozwijania się u uczniów zdolności pracy w zespole (zdolności uczenia się „z” rówieśnikami i „od” rówieśników)

Źródło opracowanie własne

Kluczową rolę w *osiąganiu* przez uczniów poszczególnych etapów współpracy odgrywał „język instrukcji”, którym posługiwał się zarówno nauczyciel–interwencyjista, jak i student–beneficjent. Za jego pośrednictwem uczniowie otrzymywali wskazówki, byli motywowani do wchodzenia w relacje z rówieśnikami w celu otrzymania od nich wsparcia (zob. szerzej: Filipiak, 2012, s. 41-44; Filipiak, 2011, s. 54-57; Lemańska-Lewandowska, 2012).

Analiza procesu rozwijania się u uczniów zdolności pracy w zespole pozwoliła zauważyć swoistą zamianę pozycji, która dokonała się pomiędzy nauczycielem–ekspertem a bardziej kompetentnym rówieśnikiem. Nauczyciel, spostrzegany początkowo przez uczniów jako jedyne wiarygodne źródło wsparcia, stał się osobą, którą uczniowie prosili o pomoc w sytuacji, w której bardziej kompetentny rówieśnik nie potrafił ich wesprzeć. Bardziej kompetentny rówieśnik, natomiast, zaczął być spostrzegany jako osoba, która w sytuacjach trudnych w sposób bardzo efektywny służy pomocą. Proces zamiany pozycji pomiędzy nauczycielem–ekspertem i bardziej kompetentnym rówieśnikiem w sposób graficzny przedstawia rysunek 9.



Rysunek 9. Proces zamiany pozycji pomiędzy nauczycielem–ekspertem i bardziej kompetentnym rówieśnikiem w sytuacjach korzystania ze wsparcia

Źródło opracowanie własne

Warte przytoczenia są wybrane spostrzeżenia studenta–beneficjenta oraz nauczyciela–interwencionisty, którzy zaobserwowali rozwijającą się u uczniów zdolność współpracy:

Student–beneficjent:

Nauczyliśmy się, że można organizować pracę w zespole, że to jest możliwe

Nauczyciel–interwencionista:

To było moje też odkrycie, które wydawało mi się absurdalne: pracując w grupie masz więcej czasu na pracę indywidualną niż wtedy, kiedy dziecko indywidualnie pracuje.

Trudności w realizacji założeń nauczania rozwijającego i wdrażania zadań rozwojowo-dydaktycznych

Małgorzata Wiśniewska, Joanna Szymczak

Trudności rozumiane są jako przeszkody doświadczane przez człowieka, które utrudniają lub uniemożliwiają mu osiągnięcie wytyczonych celów. Mogą mieć charakter wewnętrzny (stanowią konsekwencje właściwości/predyspozycji tkwiących w jednostce) oraz zewnętrzny (uwarunkowane są działaniem czynników sytuujących się poza jednostką) (por.: Bandura, 1968, s. 8-18). Ich specyfiką jest wymiar subiektywny. To, co dla jednej osoby stanowi trudność, dla drugiej może nią nie być (może nawet być czynnikiem wspierającym osiągnięcie celów). Istotne zatem jest poznawanie znaczenia określonych doświadczeń dla konkretnych podmiotów.

Każdy spośród trzech zaangażowanych w projekt podmiotów, tj. uczniowie, nauczyciele-interwencyjniści oraz studenci-beneficjenci, doświadczali trudności. Różniły się one **specyfiką**, co podyktowane było różnorodnością zadań, w obliczu których uczestnicy projektu byli stawiani oraz **indywidualnością** każdego uczestnika.

Warto podkreślić, że kolejne spotkania w szkołach pozwalały podmiotom te trudności przewyżczać. Poddany analizie zgromadzony materiał empiryczny (wytwory uczniów, notatki badawcze sporządzone przez badaczy-obszerników, materiał fotograficzny, nagrania audio i video, transkrypcje feedbacku „gorącego”) ujawnił progres w zakresie doświadczanych trudności.

5.1. Trudności doświadczane przez UCZNIÓW edukacji wczesnoszkolnej – uczestników projektu ACK

O trudnościach ucznia można mówić w różnych kontekstach np. uczenia się, zachowania, kontaktów społecznych. Przedmiotem zainteresowania grupy projektowej były trudności dotyczące podejmowanej pracy umysłowej oraz pracy zespołowej. Trudności w uczeniu się opisane w literaturze przedmiotu mogą mieć charakter specyficzny i niespecyficzny.

Obserwując bezpośrednio uczniów w sytuacjach zadaniowych, a także analizując materiał empiryczny można stwierdzić, że w każdej grupie dzieci występowały różnego rodzaju trudności. Część z nich pojawiła się w każdej ze szkół (nie zawsze na tym samym etapie), inne były typowe dla danego oddziału klasowego czy jedynie poszczególnych podzespółów uczniowskich z danej klasy. Poszukując przyczyn tego zróżnicowania z pewnością wymienić należy: różne doświadczenia dzieci – szkolne i pozaszkolne, wypracowane wcześniej schematy działania, a także kulturę organizacyjną poszczególnych subkultur w kulturze szkoły, w tym: zespołów nauczycielskich i indywidualnych nauczycieli, a także zespołów uczniowskich oraz poszczególnych uczniów (por.: Przyborowska, 2007).

Trudności doświadczane przez uczniów miały charakter dynamiczny. Pozwalają się przedstawić w ramach określonych kontynuów:

- | 1 | od opisu czynności do namysłu nad procesem uczenia się,
- | 2 | od współzawodnictwa i pracy indywidualnej do współpracy rówieśniczej,
- | 3 | od komunikacji jednokierunkowej i narzucającego monologu do otwartej na argumenty dyskusji,
- | 4 | od uczenia się przy wyłącznej pomocy dorosłego do uczenia się z dorosłym i bardziej kompetentnym rówieśnikiem,
- | 5 | od zadaniowego spostrzegania uczenia się do holistycznego podejścia do uczenia się,
- | 6 | od konieczności rywalizacji do potrzeby uznania jakości wykonania zadania,
- | 7 | od działania *ad hoc* do działania strategicznego i planowania działania.

Od opisu czynności do namysłu nad procesem uczenia się

Uczniowie przejawiali **trudności w zakresie konstruowania wniosków**. Tworzone przez nich podczas pierwszych spotkań wnioski stanowiły raczej opis (podejmowanych w związku z wykonywanymi zadaniami) czynności. Trudności stanowiły konsekwencję niewielu doświadczeń uczniów w wykonywaniu tego rodzaju zadań (por.: Wood, 2006, s. 86). Można przypuszczać, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym rzadko (lub wcale) były stawiane w obliczu zadań, które wymagały od nich namysłu nad własnym procesem uczenia się (przede wszystkim dotyczącego dochodzenia do własnej wiedzy i umiejętności). W szkole zatem uczestniczyły w niewielu sytuacjach edukacyjnych, które stymulowały rozwój umiejętności niezbędnych w procesie konstruowania wniosków (tj. umiejętność: uogólniania, analizowania własnych działań oraz działań realizowanych przez rówieśników, porównywania, abstrahowania). Kolejne spotkania edukacyjne ujawniały zmiany w sposobie tworzenia wniosków przez uczniów i wskazywały na rozwijające się u nich określone (wskazane powyżej) umiejętności. Egzemplifikację tego stanowią zamieszczone poniżej wnioski uczniów (zachowana została oryginalna forma zapisu):

Wnioski stanowiące opis czynności:

Podzieliliśmy wyrazy na grupy i podzieliśmy na słowa

*Zrobiliśmy grupy wyrazów: zawody, ludzie, uczucia, rzeczy i co robi?
pomieszczenia*

Malowaliśmy wiatr na kartka i farbami

Mierzyłam się miarą i mam Metr 30 wzrostu

Rysowaliśmy rysunki do napisanych ~~wiatrów~~ wiadomości

Wypełnialiśmy tabelę

Musieliśmy zamknąć oczy i ~~po~~ wyobrazić sobie jak wygląda wiatr

Wnioski wskazujące na namysł nad procesem uczenia się:

Nauczyłam się, że litery oraz liźby można zaszyfrować różnymi znakami

Dowiedziałam się że wiatr to ruch Powietrza

*Możemy mieć różne zdanie na temat wiatru jakie ma kolory
i jakie ma odgłosy*

Dowiedziałam się, że wiatrem można prowadzić obserwacje

*Dowiedziałam się, że każdy z nas ma inne pomysły na wiadomości
i ilustrację*

*Zaobserwowałam że zaczyna się od ciszy ~~de~~ a potem coraz gorzej
aż dojdzie do churagany*

Kiedy jest cisza tafla morza jest lustrzana

Formułowanie wniosków, w początkowym etapie pracy, utrudniał uczniom również ograniczony zasób leksykalny (uczniowie rozumieli określone zagadnienia/zjawiska/procesy, ale nie potrafili ich nazwać). Potwierdzeniem tego jest spostrzeżenie nauczyciela–interwencyjisty:

Dzieciom brakowało słów podczas formułowania wniosków. One dużo rzeczy wiedziały, ale nie potrafiły powiedzieć, nazwać

Od współzawodnictwa i pracy indywidualnej do współpracy rówieśniczej

Trudności doświadczane przez uczniów dotyczyły także **współpracy**. Podczas pierwszych spotkań ujawniała się u uczniów tendencja do pracy indywidualnej, a nie do podejmowania pracy z rówieśnikami. Pomimo zorganizowanej zgodnie z założeniami modelu uczenia się we współpracy przestrzeni (por.: Arends, 1994, s. 336-370) uczniowie pracowali samodzielnie. Nie planowali własnej (zespołowej) pracy, nie czynili wspólnie namysłu nad problemem, nie dzielili się własnymi pomysłami i nie podejmowali wspólnie decyzji dotyczącej optymalnego rozwiązania. Podział pracy polegał na zapisywaniu na jednej kartce własnej propozycji przez każdego ucznia (bez uprzedniej dyskusji, przedstawiania argumentów, podawania ich w wątpliwość).

Można powiedzieć, że niektóre zachowania dzieci nosiły znamię **współpracy pozornej**. Niektórzy uczniowie mieli problem z delegowaniem zadań, inni przerzucali odpowiedzialność za wykonywaną pracę na pozostałych członków zespołów. Zdarzało się także, że dzieci spierały się ze sobą o pozycję lidera w grupie.

Dopiero wykonywanie przez uczniów zadań podczas kolejnych spotkań i konsekwentnie stosowany przez nauczyciela–interwencjonistę oraz studenta–beneficjenta „**język instrukcji**” (zob. Filipiak, 2012, s. 41-44; Filipiak, 2011, s. 54-57) stymulowały u uczniów rozwój **zdolności pracy w zespole** (autentycznego uczenia się z rówieśnikami i od rówieśników).

Od komunikacji jednokierunkowej do dwukierunkowej i narzucającego monologu do otwartej na argumenty dyskusji

Pewne trudności pojawiły się także w obszarze **komunikacji**, jednego z kluczowych elementów pracy zespołowej. W niektórych oddziałach klasowych problemem było **wzajemne słuchanie**. Zdarzały się sytuacje, w których uczniowie koncentrowali się tylko na tym, by zabrać głos, nie zważając na treść wypowiedzi rówieśników. Niektóre dzieci miały trudność z zaakceptowaniem pomysłów pozostałych członków zespołu. Można było zaobserwować silną identyfikację dzieci z tym, co wykonały samodzielnie, czemu towarzyszyło bezrefleksyjne założenie, że ich pomysł jest najlepszy. Warto podkreślić, że tendencja ta słabła w miarę kolejnych spotkań w szkole. Uczniowie regularnie dokonywali samooceny, ucząc się zasad współpracy w grupie, głównie konieczności dyskusji przy zachowaniu szacunku dla rozmówcy.

Od uczenia się przy wyłącznej pomocy dorosłego do uczenia się z dorosłym i bardziej kompetentnym rówieśnikiem

Ze wskazaną powyżej trudnością związana jest kolejna, której doświadczali uczniowie. Dotyczyła ona **umiejętności korzystania z pomocy rówieśników** (rozdz. 4.5. „Co rozwijały zadania rozwojowe?”). Podczas pierwszych spotkań, osobą, którą uczniowie prosili o wsparcie w sytuacjach dla nich trudnych, był nauczyciel–interwencjonista, a następnie student–beneficjent projektu. Rówieśnicy nie byli przez nich spostrzegani jako kompetentni partnerzy, z których wiedzy oraz umiejętności można skorzystać. Tę potrzebę stałej konsultacji z dorosłym można utożsamić z problemem związanym z samodzielnym podejmowaniem decyzji, nastawieniem na wyniki czy lękiem przed oceną.

Wraz z kolejnymi spotkaniami edukacyjnymi zaznaczał się rozwój tej umiejętności. Uczniowie motywowani do podejmowania wspólnej pracy, stawiani wobec kolejnych zadań, coraz lepiej poznawali/odkrywali możliwości oraz zdolności, zarówno własne, jak pozostałych członków zespołu klasowego. To z kolei determinowało postrzeganie rówieśników w odmiennych kategoriach. W konsekwencji zaczęli traktować członków zespołu klasowego jako osoby kompetentne, które mogą służyć (i czynią to) pomocą w sytuacjach trudnych.

Od zadaniowego spostrzegania uczenia się do holistycznego podejścia do uczenia się

U uczniów edukacji wczesnoszkolnej ujawniła się trudność w zakresie zdolności **korzystania z wiedzy uprzedniej i „zasobów uprzednich”**, korzystania z notatek badawczych, które tworzyli z rówieśnikami i/lub nauczycielem–interwencjonistą. Pomimo niczym nieograniczanego dostępu do nich, początkowo nie odczuwali potrzeby korzystania z tych pomocy podczas wykonywania kolejnych zadań. Stanowiło to konsekwencję ujawniającego się w działaniach uczniów (podczas pierwszych spotkań) „myślenia”/podejścia zadaniowego. Doświadczali oni trudności w zakresie holistycznego spostrzegania procesu uczenia się. Dla uczniów każde zadanie, a zatem każdy problem, który rozwiązywali, były odrębnymi aspektami (mieli kłopot z integrowaniem wiedzy, którą dysponowali dzięki własnym doświadczeniom oraz którą konstruowali w ramach poszczególnych zadań). Potrzebowali wsparcia oraz motywacji ze strony nauczyciela–interwencjonisty i/lub studenta–beneficjenta, by móc identyfikować korelacje pomiędzy poszczególnymi zadaniami (wiedzą, do której doszli) oraz doświadczać znaczenia dla procesu uczenia się wypracowanych zasobów (niezbędny okazał się tutaj „język instrukcji”, którym posługiwał się dorosły, czyli „model kompetencyjny” – zob. Filipiak, 2012, s. 41-44; Filipiak, 2011, s. 54-57).

Od konieczności rywalizacji do potrzeby uznania jakości wykonania zadania

Problem w zakresie korzystania z wiedzy uprzedniej można analizować także z perspektywy **rywalizacji**, bycia oryginalnym za wszelką cenę jako sposobu osiągnięcia przewagi nad rówieśnikiem. Dowodem na to mogą być te sytuacje, w których uczniowie, pracując w parach tworzyli fizyczne bariery (np. odgradzając własne stanowisko pracy piórnkami, książkami) uniemożliwiające pozostałym członkom zespołu skorzystanie z wypracowanego przez nich rozwiązania. Niektórym dzieciom towarzyszyło przeświadczenie, że cały czas trzeba coś nowego wymyślać,

wytwarzać, obawa przed wykorzystaniem tego samego po raz wtóry. Zdarzało się, że uczniowie bardziej skupiali się na tym, by wypaść lepiej od innych niż, niż na poszukiwaniu drogi optymalnego rozwiązania.

Wraz z kolejnymi spotkaniami w ramach projektu u uczniów zaobserwowano odchodzenie od rywalizacji na rzecz podnoszenia jakości wykonywania zadań, rozwijającej się zdolności do korzystania z pomocy zewnętrznej (zarówno od rówieśnika, jak i dorosłego), wytrwałego poszukiwania różnych alternatywnych dróg rozwiązywania zadań.

Od działania ad hoc do działania strategicznego i planowania działania

Początkowo trudnością dla uczniów były **ograniczenia czasowe**, które określał nauczyciel–interwencjonista (te w miarę postępowania eksperymentu ulegały redukcji). Istotą zadań, przed którymi stawiani byli uczniowie, było dochodzenie do wiedzy, poszukiwanie, konstruowanie. W ich pracy ujawniły się określone etapy (planowania, dzielenia się pomysłami, stawiania hipotez, weryfikowania hipotez), a nadawanie im wymiaru praktycznego wymagało czasu. Dzięki komunikatom uczniów, ujawniającym ich potrzeby oraz otwartości na te potrzeby i adekwatnemu reagowaniu ze strony nauczyciela–interwencionisty, trudności te były niwelowane.

W niektórych zespołach uczniowskich pewne kłopoty sprawiał proces **planowania**, konstruowania strategii działania. Zdarzały się sytuacje, w których dzieci natychmiast przechodziły do etapu realizacji zadania, ze względu na ekscytację, zafascynowanie proponowaną formą aktywności, a etap analizy zadania zaczynał się dopiero, gdy któreś z wdrożonych rozwiązań nie zadziało. Z czasem zaobserwowano podejmowane przez dzieci rozwijające się działania strategiczne, którym towarzyszyło dojrzewanie procesów poznawczych antycypujących przyszłość, wyznaczanie celów i kolejnych etapów ich osiągnięcia.

Mimo dostrzeżonych trudności, wydaje się, że uczniowie w bardzo krótkim czasie, naturalnie przeszli etap adaptacji do nowego modelu nauczania, a trudności, jakich doświadczali mogły wynikać np. z utrwalonych wcześniej schematów zachowań, wcześniejszych doświadczeń szkolnych czy pozaszkolnych lub braku doświadczeń określonego typu.

Oczywiście, nie da się z procesu uczenia, zwłaszcza ukierunkowanego na najbliższą strefę rozwoju dziecka całkowicie wyeliminować trudności, problemów. Są to jednak trudności – wyzwania dla dziecka, oparte o jego aktualne osiągnięcia,

a ukierunkowane na potencjalne. Umiejętne działania nauczyciela prowadzącego, jak i studentów jako „wrażliwych dorosłych” umożliwiły dzieciom doświadczanie sukcesu.

Model nauczania rozwijającego tworzył przestrzeń dla każdego ucznia, również dla dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dowodem na to było autentyczne zaangażowanie dzieci ze specyficznymi potrzebami w uczeniu biorących udział w projekcie w podejmowane formy aktywności oraz widoczny rozwój w zakresie wskazanych powyżej umiejętności. Dzięki odpowiednio zaprojektowanym zadaniom edukacyjnym każdy uczeń edukacji wczesnoszkolnej mógł skorzystać z optymalnej dla niego formy wdrażania własnych pomysłów, spostrzeżeń czy wątpliwości – miał szansę eksponowania własnych atutów, a z drugiej strony – mógł poznawać możliwości rówieśników. W tych sytuacjach edukacyjnych nie miało żadnego znaczenia, czy uczeń jest osobą z trudnościami w uczeniu się, czy też nie doświadcza trudności w tym procesie. Każdemu dziecku stworzono przestrzeń dla rozwoju poczucia kompetencji, tak ważnego na tym etapie edukacyjnym.

5.2. Trudności doświadczane przez NAUCZYCIELI

Dla nauczycieli–interwencjonistów trudnością, doświadczaną w początkowym okresie pracy z uczniami w ramach spotkań projektowych, było **rezygnowanie z absolutnego/całkowitego kierowania pracą uczniów**. Niełatwym zadaniem było pozostawianie uczniom znaczącej swobody w zakresie podejmowania działań, kreowania rozwiązań, sposobów poszukiwania. Trudne było dla nich **rezygnowanie z sugerowania (czasami narzucania) własnych pomysłów, sposobów dojścia do celu, rozwiązań, a także podążanie za ciekawością poznawczą uczniów**. Na początku rezygnowali z podejmowania problemów, na które zwrócili uwagę uczniowie, a które, ich zdaniem, nie korelowały bezpośrednio z tematem zajęć. Nauczyciele doświadczali zatem trudności w odniesieniu do „wrażliwej kontroli nauczania” (zob.: Filipiak, 2012, s. 55-57; Filipiak, 2011, s. 27-28), posługiwania się „językiem instrukcji” (zob.: Filipiak, 2012, s. 41-44; Filipiak, 2011, s. 54-57) oraz „budowania rusztowania” (zob.: Filipiak, 2012, s. 50-55; Filipiak, 2012, s. 23-27). Problem sprawiało im swobodne operowanie „językiem instrukcji” oraz nadawanie wymiaru praktycznego „budowaniu rusztowania”, których istotą jest wspieranie ucznia w procesie konstruowania wiedzy, tworzenia rozwiązań, ale nie „naprowadzanie” go czy też rozwiązywanie problemu za niego. Egzemplifikację tego stanowi wypowiedź nauczyciela–interwencjonisty:

No bo rzeczywiście czasami już to są chyba lata doświadczeń, że wydaje ci się że ja już to zrobiłam i się do tego przygotowywałam i że to co mówię powinno być jasne i komunikatywne i ty powinnaś to wiedzieć, ale sama postawiona w sytuacji słuchacza, tego że mam zrozumieć to, co ty do mnie mówisz, a ja to słyszę po raz pierwszy i ja naprawdę nie wiem, gdzie jest ten guzik backspace, to potem jest takie „wróć” i na pewno zobacz, czy to, co ty mówisz tym twoim językiem i twoimi skrótami jest komunikatywne dla tych małych osób, dla których to wszystko jest po raz pierwszy.

Ze wskazaną powyżej trudnością związana jest kolejna, której doświadczali nauczyciele–interwencjiści. Dotyczyła ona **ograniczonej otwartości na zdarzenia edukacyjne zachodzące/„dziejące się” podczas spotkań**, przywiązania nauczycieli do gotowych scenariuszy zajęć, określonych schematów działania, nawyków kontrolowania itd. . Początkowo rezygnowali z korzystania z nich jako kreujących przestrzeń do podejmowania wspólnego namysłu, rozwijania u uczniów zdolności myślenia problemowego. Niejednokrotnie stawali w obliczu dylematu, czy mogą pozwolić sobie na odniesienie się do zaistniałej sytuacji (a tym samym odejście od zagadnienia kluczowego dla spotkania). Czasami mieli trudność z dostrzeganiem korelacji pomiędzy zaistniałą (zupełnie nie uwzględnianą w procesie projektowania zajęć) sytuacją a głównym dla spotkania problemem.

Nauczyciele–interwencjiści doświadczali **presji czasu**. Początkowo niejednokrotnie prosili uczniów o szybsze tempo pracy. Własne decyzje uzasadniali świadomością obowiązku wykonania przez uczniów wielu zadań. Nie respektowali potrzeby „czasowej” uczniów związanej z: „mówieniem dla uczenia się”, stawianiem pytań, formułowaniem i weryfikowaniem hipotez, eksperymentowaniem, konstruowaniem rozwiązań, formułowaniem wniosków (realizowanie tych działań było czasochłonne). Presja czasu miała wymiar subiektywny i wynikała z wcześniejszych doświadczeń nauczycieli–interwencionistów. Potwierdzeniem tego jest spostrzeżenie nauczyciela–interwencionisty:

Skracanie im czasu na zadania, to, że nie można było pójść dalej, bo jednak ograniczenia czasowe w naszej głowie, że coś jest do zrealizowania następnego.

O dokonaniu się zmiany w podejściu nauczycieli–interwencionistów do czasu niezbędego uczniom w pracy świadczy wypowiedź innego nauczyciela–interwencionisty:

W pracy zespołowej często pojawia się etap, który można nazwać swoistym „kryzysem” (wydaje się, że członkowie zespołu już niczego nie stworzą, do niczego innego nie dojdą). Tymczasem, jeżeli pozwolimy uczniom przeżyć/prze-

pracować/przetrwać? ten etap pracy, często pojawiają się interesujące pomysły/propozycje/rozwiązania.

W początkowym okresie pracy nauczyciele–interwencjiści doświadczali **trudności w zakresie kreowania sytuacji edukacyjnych, sprzyjających rozwijaniu się u uczniów zdolności autentycznej współpracy**. Ujawniało się tutaj przekonanie nauczycieli o adekwatnej aranżacji środowiska społeczno-dydaktycznego jako warunku wystarczającego do tego, by uczniowie podejmowali z sobą współpracę. Nie motywowali uczniów do wspólnego z rówieśnikami czynienia namysłu (do zastanawiania się na głos), do planowania pracy czy też do dzielenia obowiązków i przydzielania poszczególnym członkom zespołu zadań do wykonania (por.: Arends, 1994, s. 336-370).

5.3. **Trudności doświadczane przez STUDENTÓW–BENEFICJENTÓW projektu**

W początkowym etapie spotkań projektowych studentom–beneficjentom trudność sprawiało **wykonywanie zadań, w obliczu których zostali postawieni**, tj. obserwowanie pracy ucznia w sytuacji zadaniowej (praca z opracowaną przez prof. dr hab. Annę Izabelę Brzezińską Skalą Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej), obserwowanie działania nauczyciela–interwencjonisty oraz „wrażliwe” interweniowanie w działania uczniów, czyli pełnienie roli nauczyciela w oparciu o założenia perspektywy socjokulturowej (zob.: Filipiak, 2012, s. 80-91; Filipiak, 2011, s. 48-51; Filipiak, 2008, s. 17-34). Potwierdzeniem doświadczania tej trudności są wypowiedzi studentów–beneficjentów projektu:

Student–beneficjent 1:

... mamy sporo na głowie podczas zajęć – zapisywanie słów uczniów, karta obserwacji, rozmowa z uczniami, jednakże mam nadzieję, że z tygodnia na tydzień będzie nam coraz łatwiej...

Student–beneficjent 2:

Znaczy mnie osobiście ciężko odpowiedzieć jakby co na samych dzieciach, bo Pani to pewnie widziała z takiej ogólnej perspektywy, a my konkretnie na tych wskaźnikach się skupialiśmy.

Każde kolejne spotkanie projektowe w szkole pozwalało studentom–beneficjentom z coraz większą łatwością i precyzją wypełniać poszczególne zadania oraz zmniejszało poziom odczuwanej trudności. Dowodem na to jest wypowiedź studenta–beneficjenta:

... dzisiejsza obserwacja była o wiele sympatyczniejsza niż ostatnio, łatwiej nam było dostrzegać zachowania i zapisywać słowa dzieci...

Podczas pierwszych spotkań w szkole studentom–beneficjentom trudno było pracować z wykorzystaniem **narzędzia badawczego**, tj. skonstruowaną przez eksperta, prof. dr hab. Annę Izabelę Brzezińską Skalą Obserwacji Dziecka w Sytuacji Zadaniowej. Narzędzie obejmowało trzy karty, dwa wymiary oraz sytuujące się w ich zakresie określone wskaźniki. Potwierdzeniem doświadczania trudności w tym zakresie jest wypowiedź studenta–beneficjenta:

... W momencie, gdy zauważyłam reakcje dziecka to zanim to znalazłam na nim już przeoczyłam parę innych zachowań, a być może istotnych kwestii...

Trudność sprawiało studentom–beneficjentom **identyfikowanie/nazywanie obserwowanych w pracy nauczyciela–interwencjonisty i uczniów problemów/procesów/zjawisk**. Opisywali spostrzeżone sytuacje/zachowania/reakcje, ale nie towarzyszyła im świadomość tego, co było dostępne dla ich zmysłów wzroku czy słuchu. Doświadczali zatem trudności w zakresie dokonywania transferu wiedzy na obszar/przestrzeń klasy szkolnej. Egzemplifikację tego stanowią zamieszczone poniżej fragmenty transkrypcji „gorącego” feedbacku (NI – nauczyciel–interwencjonista, SB (1, 2) – student–beneficjent):

Fragment 1:

SB1: *No oni się tam zastanawiali jak się pisze chyba „jeszcze”, czy coś tam, z „cz” były jakieś wyrazy, no nie.*

NI: *To tak jak dziewczynki pisały lidźby.*

SB2: *A, no z liczbami też był problem. F. pisz mówi się liczby, pisze się lidźby i tak się debatowali czy „czy”, czy „dży”, czy że coś.*

B: *Pani P., u Pani w zespole też pojawił się moment, w którym uczennice doświadczyły takiej wątpliwości, czym jest cyfra, czym jest liczba.*

SB2: *Tak. I to głównie L., ona tak rozumiała, aż w końcu musiała pójść do pani, nie do końca wiedziała jak wyjaśnić, bo też widziałam jak stała przy tym biurku, pani nie zrozumiała o co chodzi.*

Fragment 2:

B: *A jakie zaobserwowały Pani metody rozwiązywania problemów przez uczniów?*

SB1: *Znaczy ja nie wiem, metody bardziej jakby już samo opracowywanie to na przykład, jakie tam były zadania? Było coś takiego, że..., o na przykład były te grupy wyrazów i było chyba ich 6 czy 7 grup i jakby one się podzieliły, że ty będziesz miała tą grupę, a jedna z nich zapisywała i każda jakby była odpowiedzialna za swoją grupę, jakby jedno zdanie do tych wniosków, każda miała swoje.*

Studentom–beneficjentom początkowo towarzyszyły także **trudności w zakresie „wrażliwego” interweniowania w działania uczniów**. Doświadczali dylematu dotyczącego adekwatnego sposobu wspierania uczniów w realizowanych przez nich działaniach oraz w sytuacjach problemowych, czyli wspierania pozbawionego sugerowania, narzucania czy wskazywania rozwiązania. Trudności te dotyczyły zatem umiejętności w zakresie „budowania rusztowania”, posługiwania się „językiem instrukcji” oraz „wrażliwej kontroli nauczania” (zob.: Filipiak, 2012, 41-44, 49-57; Filipiak, 2011, s. 23-28, 64-65).

***Feedback* i jego rola w tworzeniu krytycznej przestrzeni i warunków dla prowadzenia konwersacji ułatwiającej nauczycielom rozumienie własnej praktyki edukacyjnej**

Ewa Filipiak, Ewa Lemańska-Lewandowska, Joanna Szymczak

Jednym z wyzwań, jakie postawili przed sobą badacze UKW realizujący projekt ACK było przeprowadzenie ze studentami-beneficjentami spotkań-rozmów tzw. *feedbacków*. Zostały one zaplanowane jako dwa rodzaje *meetingów* w społecznej sieci uczenia się. Roland i Frances Bee (1998) definiują *feedback* w dwojaki sposób: 1) jako informację „(...) na temat postępowania lub zachowania, która prowadzi do działania mającego potwierdzić lub rozwinąć to postępowanie lub zachowanie”, 2) jako „uświadomienie uczących się, które z ich dokonań osiągnęło odpowiedni poziom, dzięki czemu będą mogli w przyszłości to zachowanie powtórzyć, oraz wyjaśnienie im, co było poniżej wymaganego standardu, po to, by można było z nimi uzgodnić plan pozwalający uniknąć w przyszłości podobnych zachowań, a zamiast nich dążyć w kierunku pożądanego standardu”. Tak rozumiany *feedback* w zamierzeniu miał szansę stać się stałym elementem kultury społecznej sieci uczenia podczas praktyk odbywanych przez studentów-beneficjentów projektu ACK oraz pomóc nauczycielowi (ekspertowi i nowicjuszowi) w krystalizowaniu się jego filozofii edukacyjnej.

Pierwsze ze spotkań odbywały się bezpośrednio po przeprowadzonych zajęciach w szkole i nosiły nazwę „**gorącego *feedbacku***”. Każdy zespół spotykał się w konfiguracji trójkąta społecznej sieci uczenia (nauczyciel–interwencyjista, student–

-beneficjent, ekspert-badacz) przedstawionego w części I raportu. Takie spotkania były integralną częścią trójstronnej komunikacji stanowiąc łącznik pomiędzy tym, co robię i co mówię, oraz zrozumienie sprzężenia zwrotnego, jakie zachodzi pomiędzy moimi słowami a czynami i zachowaniami innych. W celu ujednoczenia sposobu prowadzenia „gorącego *feedbacku*” skonstruowano arkusz pytań, które stały się rusztowaniem dla moderatora badacza UKW.

Instrukcja – „gorący *feedback*”

Data

SP; klasa

Badacz

Nauczyciel-interwencjonista

Studenci-beneficjenci

Pakiet 1 (część A)

Uczestniczyliśmy w zajęciach. Obserwowaliśmy jak myślą i rozumują dzieci.

Zbieramy dane do **Dziennika przemyśleń nauczyciela-interwencjonisty i studenta-beneficjenta oraz Dziennika reakcji dzieci.**

- Jakie zaobserwowałeś sposoby/strategie rozwiązywania zadania przez dzieci?
- Co stanowiło dla nich trudność?
- Jak przebiegała współpraca dzieci?
- Jak przebiegała dyskusja w grupie?
- Jakie decyzje podejmowały dzieci dotyczące wspólnego działania, uzgadniania punktu widzenia?
- W jaki sposób odkrywały warunki zadania?
- Jakie stawiały hipotezydotyczące rozwiązania zadania?
- czy dzieci były zaangażowane w wykonywanie zadań?
- Jakie odpowiedzi i zachowania uczniów zanotowałeś (reakcje na tekst/zadanie, które uczeń przeczytał, napisał, rozwiązał)?
- W jaki sposób dzieci podejmowały i analizowały zadania?
- Jakie obmyślały sposoby ich wykonania?
- W jaki sposób obserwowały przebieg i skutki własnych działań?
- Jak oceniały wyniki własnych poszukiwań?
- Jakie wyprowadzały wnioski dla dalszych działań?
- Jak reagowały na instrukcje nauczyciela?

Sformułuj **WNIOSKI** z zajęć.

Autorstwo: Ewa Filipiak

Drugim rodzajem zaplanowanych spotkań był tzw. „**feedback odroczone**”, który miał miejsce w dniach 22-23 czerwca 2015. W pierwszym dniu odbyło się spotkanie badaczy UKW z nauczycielkami–interwencjonistkami, podczas którego przeprowadzono sesję autoewaluacji działań interwencyjnych, dokonano analizy materiału badawczego – Jak dzieci uczą się i myślą? Budowanie rusztowania vs trudności i podjęto próbę podsumowania i wyciągnięcia wniosków.

Dzień drugi był okazją do odroczonej informacji zwrotnej w kontakcie z ekspertem zewnętrznym prof. Anną I. Brzezińską – Obserwacja interakcji dzieci w sytuacji zadaniowej. Podsumowanie arkusza obserwacji: obserwacja i interpretacja wyników obserwacji oraz przeprowadzenia sesji autoewaluacji działań interwencyjnych studentów–beneficjentów. Feedback odroczone z badaczami UKW miał na celu dokonanie podsumowania połączonego ze sformułowaniem wniosków, ustaleń i rekomendacji, a także uroczystym wręczeniem certyfikatów i zestawów literatury dla każdego beneficjenta. Podczas tego spotkania posłużono się listą pytań, które stanowiły strukturę rozmowy ze studentkami–beneficjentkami projektu ACK.

Poznała Pani nowy sposób pracy z dziećmi

- | 1 | Na czym polega w Pani odczuciu innowacyjny model pracy nauczyciela?
- | 2 | Jakie trudności zaobserwowała Pani w organizowaniu pracy w tym podejściu?
- | 3 | Jakie sytuacje zapamiętała Pani z zajęć nauczania rozwijającego i dlaczego?
- | 4 | Jakie największe osiągnięcie dzieci Pani dostrzegła?
- | 5 | Jak współpracowało się Pani ze studentami?
- | 6 | Jaką rolę dostrzega Pani w feedbacku?
- | 7 | Czego się Pani nauczyła?
- | 8 | Jakie widzi Pani różnice pomiędzy praktykami, które realizowała Pani w toku studiów a tą praktyką?
- | 9 | Czy zauważa Pani jakąś zmianę w swoich przekonaniach dotyczących praktyki edukacyjnej?
- | 10 | Rozwój jakich kompetencji Pani u siebie zauważa/identyfikuje?
- | 11 | Czy zmieniły się Pani przekonania w zakresie roli nauczyciela/jak Pani spostrzega rolę nauczyciela w klasie szkolnej?
- | 12 | Co Pani sądzi na temat zadań edukacyjnych w obliczu, których stawiani byli uczniowie?
- | 13 | Co sprawiło Pani trudność?
- | 14 | Na co by Pani szczególnie zwróciła uwagę w swojej praktyce edukacyjnej po doświadczeniach z projektu?
- | 15 | Które z wypracowanych w projekcie rozwiązań wprowadziłaby Pani do swojej pracy?
- | 16 | Jakie są Pani spostrzeżenia dotyczące pracy uczniów?
- | 17 | Jakie wnioski nasuwają się Pani w odniesieniu do myślenia i uczenia się uczniów?
- | 18 | Jaką sytuację szczególnie Pani zapamiętała i z jakiego powodu?
- | 19 | Który obszar treści był Pani najbliższy?
- | 20 | Jaka rolę pełni nauczyciel w klasie szkolnej?
- | 21 | Co stanowiło szczególną trudność w pracy uczniów?
- | 22 | Czy zauważyła Pani jakąś zmianę u uczniów (współpraca, formułowanie wniosków, rozwiązywanie problemów, kategoryzowanie, uogólnianie, analizowanie)?
- | 23 | Jak postrzega Pani język instrukcji nauczyciela?

Dodatkowo w dniu 21 października 2015 zrealizowano zaplanowane spotkanie pn. **Panel dyskusyjny dla grupy projektowej – podsumowanie projektu z udziałem ekspertów**, który miał miejsce podczas drugiego dnia Seminarium Naukowego pt. „Koncepcja nauczania rozwijającego według teorii Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka – podsumowanie projektu Akademickie Centrum Kreatywności nr projektu 7/POIG/ACK/2014”. Panel był okazją do spotkania się w gronie wszystkich podmiotów biorących udział w realizacji projektu (studentów-beneficjentów, badaczy UKW, nauczycielek-interwencjonistek i ekspertów zewnętrznych) i okazją do podjęcia próby odpowiedzi na pytania o odczucia i re-

fleksje na temat udziału w projekcie Akademickie Centrum Kreatywności każdego z członków zespołu projektowego.

Poddany analizie zgromadzony materiał empiryczny (transkrypcje i nagrania audio) pozwolił wyłonić perspektywę głównych problemów podejmowanych w rozważaniach. Uczynił również możliwym określenie roli, jaką *feedback* pełnił dla uczestniczących w nim podmiotów.

Zidentyfikowane obszary problemowe dotyczyły:

- myślenia
- współpracy
- instrukcji językowej
- budowania rusztowania (nadmiar rusztowania)
- poczucia sprawstwa.

Charakter i atmosferę *feedbacku* (w odniesieniu do poszczególnych problemów) oddają zamieszczone poniżej wybrane fragmenty wypowiedzi studentów-beneficjentów, nauczycieli-interwencionistów i badaczy UKW.

W odniesieniu do myślenia dzieci:

Dobre wprowadzenie tematyki to podstawa do uzyskania u dzieci potrzebnego poziomu myślenia i kreatywności.

Moja konkluzja z tego spotkania dotyczy będzie wnioskowania. Zauważyłam, iż początkowo dzieci myślą konwergencyjnie. Najbardziej było to widać w zadaniu, gdzie przypisywały sobie daną liczbę. Na początku były to daty związane z wiekiem lub urodzinami, miejscem zamieszkania, czy to ich czy ich bliskich. Dopiero po pewnym czasie, może jak pomysły z tej „puli” powiedzmy, zaczęły się wyczerpywać, zaobserwowałam zupełnie inną jakość sposobu myślenia. Pojawiały się dla przykładu takie stwierdzenia jak: „Wie pani dlaczego jeden? Bo jak stoję to wyglądam jak jeden”. Zaczęły myśleć dywergencyjnie, zauważać wiele sposobów. Do tego jednak potrzebowały czasu. Stąd wniosek, że ciężko wymagać od dziecka myślenia dywergencyjnego jeśli nie pozostawi mu się ku temu odpowiedniej ilości czasu.

Dzieci myślą w sposób niesamowicie nieschematyczny, na co, myślę, należy im pozwolić, co więcej stwarzać sytuacje temu służące.

W odniesieniu do współpracy:

Zaobserwowałam, że bardzo często wyłania się lider grupy. Dzieje się to samoistnie lub też dzieci wiedzą jakie mają predyspozycje i sprawności w porównaniu z kolegami i koleżankami, co sprawia, że nie w każdej grupie zdołają przeforsować swoje stanowisko. Taki lider sprawia, że praca w większości przypadków przebiega płynniej i szybciej.

Problem, któremu przyjrzałabym się mając na uwadze opisywane wyżej sytuacje, to aspekt współpracy i współzawodnictwa. Podejmowałam już ten temat podając refleksje ze spotkania z profesor Anną Brzezińską, która uważa, iż jakiegokolwiek współzawodnictwo nie jest dobre. Pisałam tam między innymi o tym, że uczniowie nie mogą być jednak pozbawiani doświadczenia rywalizacji, gdyż występuje ona przecież w codziennym życiu, a edukacja nie powinna być od niego oderwana. Nauczyciel winien więc obie te sytuacje dobrze zorganizować, mając na uwadze odporność emocjonalną każdego dziecka, a także służyć wsparciem.

W odniesieniu do instrukcji językowej:

Instrukcja nauczyciela stanowi dla uczniów bardzo ważny punkt wyjścia.

Czasami potrzebują dodatkowego objaśnienia, chwili na dyskusję, analizę, podanie własnych przykładów, a to wiąże się z czasem odjętym od ćwiczeń. Tłumaczenia te są jednak konieczne dla ugruntowania u uczniów wiedzy, z którą mają problemy/wątpliwości.

Instrukcja wypowiedziana była w sposób dla dzieci przystępny. Sprawiało to, iż nie miały one problemów z jej zrozumieniem. Dodatkowe wskazówki, jak te, o których już wspomniałam wyżej, przy okazji omawiania trudności z ostatnim zadaniem, mogą jednak wyłączyć u dzieci myślenie dywergencyjne, gdyż skupiają się one wówczas na pewnym „torze” realizacji problemu.

W odniesieniu do budowania rusztowania i jego nadmiaru:

Dzieci reagowały na instrukcje nauczyciela myśleniem i czekaniem na ruch nauczyciela wspomagającego, gdy był w pobliżu. Jeśli jednak go nie było, przejęły inicjatywę i samodzielnie starały się rozwiązać zadanie.

Największą trudnością dla dzieci była współpraca. Obecność nauczyciela wspierającego sprawiła, że dzieci rozmawiały z nim z osobna zamiast ze sobą.

Kolejnym problemem dla dzieci było samodzielne podjęcie decyzji. Wszystko konsultowały z osobą dorosłą.

Współpraca praktycznie nie występowała. Jeden moment, który na nią wskazywał to rozdzielenie zadań, kiedy K. czytała prognozę pogody na sobotę, a M. pokazywał ją na mapie. Uważam, że wystąpiłaby, gdyby nauczyciela wspierającego nie było przy dzieciach.

W odniesieniu do poczucia sprawstwa:

Zanotowałam, że K. poza tworzeniem wniosków nie potrzebowała pomocy od nauczyciela wspierającego. Widać było jej zadowolenie spowodowane tym, że potrafi wykonać zadania samodzielnie. Zanotowałam również, że M. odrzucił pomoc nauczyciela wspierającego podczas pisania wniosków. Zadanie wykonał samodzielnie i dobrze. Brawa dla niego.

Dzieci cieszyły się przede wszystkim z zadań, które były wykonane przez nich samodzielnie. Poczucie sprawstwa dało im motywację do dalszej pracy i na pewno podbudowało ich samoocenę.

Zanotowałam, że K., która uważana jest za słabszą uczennicę, oddała ostatnie zadanie jako jedna z pierwszych osób w klasie. Bardzo się uaktywniła, gdy w pobliżu nie było nauczyciela wspomagającego.

Dostrzeżona/określona w wyniku analizy rola *feedbacku* przejawiała się w:

- tworzeniu przestrzeni do „mówienia dla myślenia”²³
- pozwalaniu na weryfikowanie własnych spostrzeżeń
- sprzyjaniu identyfikowaniu/nazywaniu problemów/sytuacji
- zachęcaniu do analizowania zachowania/reakcji i konstruowania wniosków
- rozwijaniu zdolności obserwowania sytuacji edukacyjnych
- tworzeniu bezpiecznej przestrzeni do „wymiany” wiedzy

Opis roli wraz z wybranymi egzemplifikacjami został zamieszczony poniżej.

²³ Inspiracją dla określenia roli były rozważania dotyczące znaczenia mówienia dla myślenia i uczenia się czynione przez prof. dr hab. Dorotę Klus-Stańską i Marzannę Nowicką (zob. Klus-Stańska, Nowicka, 2005).

Tworzenie przestrzeni do „mówienia dla myślenia”

Feedback tworzył szanse wyrażania na głos własnych myśli, spostrzeżeń. Był zatem przejawem „mówienia dla myślenia”, czyli stymulował proces namysłu nad sytuacjami edukacyjnymi, których doświadczali uczestnicy tych spotkań w pracy z uczniami. Przykładem tego są zamieszczone poniżej fragmenty transkrypcji *feedbacku* (NI – nauczyciel–interwencjonista, SB (1, 2) – student–beneficjent, ☺ – śmiech):

Fragm. transkrypcji 1:

NI: ... pracowali najszybciej i najszybciej dochodzili do tego...

SB: I oni nawet... Tak.

NI: ... tam niby do czego mieli dojść, nie?

SB: Tak, bardzo szybko im to szło.

NI: Ale rzeczywiście, była taki..., taki pozorny chaos panował.

SB: Tak, oni wszystko robili. A F., cicho, teraz róbmy ten..., tylko ciągle. No ale tak, to...

Fragm. transkrypcji 2:

NI: On miał ogromne problemy emocjonalne, zaczynając od klasy pierwszej, ogromne. W tej chwili to już jest wielki sukces, bo M. bierze udział w przedstawieniach, no potrafi wyrazić swoje emocje, ale jeszcze ma właśnie, miewa takie momenty, że się obraża, że się wycofuje...

SB: Tak. Obraża się, nie było wiadomo o co, w ogóle... I sobie siedział po prostu.

NI: Nie wiadomo o co, trudno go przekonać, tak. No ale to są te problemy wychowawcze, one często bardzo przeszkadzają, jeżeli chodzi o naukę, tak, bo najpierw trzeba pokonać te emocje, się nie nauczy niczego jak będzie zezłoszczony, jak będzie miał problemy w domu, jak będzie głodny, no to są takie... Tak.

SB: Akurat dzieci mu mówiły jak ma wstać, potupać, wyżyć się to podszedł do jednego kolegi i uderzył i, no już lepiej. Ale to jest..., nie mówię, że mocno, no po prostu tak leciutko tylko i już drugie zadanie na przykład z tym zaszyfowaniem to już mu się na przykład bardzo uczestniczył. W sumie to było jedno zadanie przez całe te dwie godziny, gdzie on naprawdę brał taki naprawdę aktywny udział w tych zadaniach.

Fragment transkrypcji 3:

SB1: *Że nie rozumieli, no to próbowali się...*

NI: *To akurat jedno. Ale sygnalizowali, że nie rozumieją, nie było tak, że nie rozumieją w związku z tym nie robię, jednak wykazywali jakąś inicjatywę, jakiś wysiłek chcieli podjąć. Nie byli przerażeni, że nie rozumieją, że teraz nie zrobią zadania. Tutaj z tymi liczbami widziałam dziewczyny miały tak przerażone, M. to prawie aż takie oczy duże dostała, była przerażona, że ona nie wie, jak ja mam to zrobić?*

SB2: *Ale o co chodzi? ☺*

SB1: *Tak, bo oni nie rozumieli, bo oni myśleli, że oni mają może coś z tego ludzika mi się wydaje stworzyć cyfry po prostu i oni chyba mi się wydaje, że ich myślenie było takie, bo chłopacy na przykład zaczęli jak są ręce, to na przykład, no jeden, no to sobie dorysowali tutaj, tak, jeden, nie?*

NI: *Aha, oni w ten sposób szukali.*

SB1: *Tak, oni tak zrozumieli.*

Feedback pozwalał na weryfikowanie własnych spostrzeżeń

Pozwalał studentom–beneficjentom, nauczycielowi–interwencjiście oraz badaczowi **weryfikować własne spostrzeżenia** dotyczące pracy uczniów. Każdy uczestnik przedstawiał własny punkt widzenia dotyczący określonej sytuacji/zjawiska/problemu, co sprzyjało konfrontowaniu własnych spostrzeżeń ze spostrzeżeniami innych uczestników sytuacji edukacyjnej oraz dochodzeniu do określonych wniosków. Egzemplifikację tego stanowią zamieszczone poniżej fragmenty transkrypcji *feedbacku* (B – badacz, NI – nauczyciel–interwencionista, SB (1, 2, 3) – student–beneficjent, ☺ – śmiech):

Fragment transkrypcji 1:

B: *Zapraszam do tego, żebyśmy podzieliły się własnymi wnioskami, wrażeniami z tego, w czym uczestniczyłyśmy. Bardzo proszę.*

NI: *☺ No ja myślę tak, że tempo pracy na początku było wolne troszkę zanim weszliśmy w to, wszyscy, zarówno ja jak i uczniowie, dlatego trochę zabrakło nam tego czasu na końcu, bardzo żałuję, bo te wnioski mogłyby być ciekawe. Bardziej dynamiczna była ta druga godzina lekcyjna. Może, dlatego że zadania były troszeczkę bardziej skomplikowane, na wyższym poziomie jak gdyby, myślę, że tak właśnie. Ja tak sobie myślę. Dzieci też*

były już śmielsze, na tej pierwszej godzinie mówiły cichutko, potem już zaczynały, tak, J nawet rozrabiać trochę, oczywiście tam każdy musiał jakieś swoje charakterki pokazać, mam na myśli M. M. jest... J, M. robi zawsze na przekór, ale on bywa pomocny bardzo, ale rzeczywiście jest taki, no przekorny, bardzo. To są moje wrażenia.

SB: Znaczący mnie osobiście ciężko odpowiedzieć jakby co na samych dzieciach, bo Pani to pewnie widziała z takiej ogólnej perspektywy, a my konkretnie na tych wskaźnikach się skupiałyśmy. Ale właśnie zauważyłam już na drugiej części, na drugiej lekcji, że pojawiła się taka jakby konkurencja, M. nie patrz, nie zaglądam, albo..., i potem one się dziewczyny tak przysunęły do siebie, zastoniły się piórnikiemami i po cichutku coś tam mówiły żeby nikt nie słyszał. I jeszcze jak słyszały, że ktoś coś mówi głośno to było, mów ciszej, bo my to słyszymy, czyli tak jakby konkurencja, nie wiem, kto więcej, kto lepiej, żeby ktoś nie miał tego samego, co my.

Fragm. transkrypcji 2:

NI: Bo na przerwie z nim porozmawiałam. ☺

SB: Aaa, i może nie chciało mu się w drugim. A trzecie i czwarte zadanie to naprawdę bardzo chętnie pracował, włączył się już w to, co się działo w grupie, nie? To dzisiaj F. bardzo dominował.

NI: Dzisiaj tak.

SB: Dzisiaj tak. Mówił... Ktoś mówił jakieś zdanie, on to jakby przerobił tak, żeby to bardziej pasowało. Pasuje? Pasuje. No to zapisujemy, nie? Ale tak...

NI: A niekoniecznie miało to taki sam sens.

SB: Sam sens, tak.

NI: No dokładnie.

SB: Ale dzisiaj tak bardzo właśnie F. Oni tacy bardzo rozproszeni, mieli wszystko dookoła inne, woleli się, powiedzmy, nawet bawić różnymi rzeczami, gumkami strzelać, wszystkim dookoła, byle nie robić zadania. A F. chciał...

NI: Ale pracowali bardzo sprawnie.

SB: Sprawnie. Oni bardzo szybko robili.

NI: Najszybciej. Z tych trzech zespołów...

Fragment transkrypcji 3:

SB1: *Podobała mi się ta dyskusja na koniec, na temat drogi, to było bardzo ciekawe, bo to*

SB2: ☺

SB1: *ciekawe wnioski jednak ☺ można było usłyszeć.*

SB2: *Inaczej rozumieli, nie, zdanie, to było...*

SB1: *Tak, ale właśnie to było fajne, że każdy chciał wyrazić to zdanie i szukali tego rozwiązania, to naprawdę było, widać jak byli ożywieni w porównaniu do poniedziałku, a właśnie teraz, że naprawdę tak i ambitnie podchodzili i aktywnie, naprawdę to było świetne.*

Fragment transkrypcji 4:

SB1: *Tu było przy którymś zadaniu, że dziewczyny jak nie do końca właśnie wiedziały i w sumie ten wniosek im też nie wyszedł, już też nie wiem przy którym, już mi się też to miesza, ale tak, no mówię, tak szło ciężko dość.*

NI: *No bo dzisiaj tylko dwa razy wnioskowali. I z tą szóstką.*

SB1: *Tak. To chyba te pierwsze, z tą szóstką właśnie miały chyba problem.*

SB2: *Nie wiem, mi się wydaje, że dzisiaj tak dobrze im się pracowało. No to pierwsze zadanie z, nie, tak jak Pani musiała pomóc im określić, że mieszka, numer 8.*

SB3: *No to nie rozumieli raczej.*

SB2: *To to nie, ale tak to ogólnie chyba dobrze było.*

NI: *Ale to myślę, że to jest kwestia może, to była kwestia pewnie polecenia.*

SB3: *Tak, tak.*

NI: *Instrukcji, sformułowania instrukcji, bo jak tam, no doprecyzowałam, podałam przykład, to potem już ruszyli i było, no fajne takie spostrzeżenia były myślę."*

Sprzysianie identyfikowaniu/nazywaniu problemów/sytuacji

Wspólne, opatrzone namysłem, spotkania sprzyjały **identyfikowaniu/nazywaniu**, w drodze negocjowania znaczeń, **problemów/sytuacji/zjawisk/procesów**, które miały miejsce podczas pracy uczniów/pracy z uczniami. Dowodem na to są zamieszczone poniżej fragmenty transkrypcji *feedbacku* (SB (1, 2, 3) – student-beneficjent, B – badacz, ☺ – śmiech):

Fragment transkrypcji 1:

SB: *Ja tu jeszcze zauważyłam jedną rzecz właśnie, że M. w sumie to tak nie przeszkadzał tu do końca, bo na przykład był moment, że dziewczyny miały konflikt, M. z A., i jak ustalili, że przekazują sobie po prostu komu chcą tą kartkę z wnioskami i na przykład jedna czy druga wybierały właśnie, że dalej przekażą M., a nie sobie nawzajem. Więc tu już też była taka zmiana, nie przekażę jej, przekażę tu. To już nieważne, że go nie lubię, ale to już nie ona. I to tak..., już był taki moment.*

B: *Ja myślę, że to bardzo ważne o czym Pani mówi, ponieważ to świadczy być może o tym, że jednak doceniają potencjał, zdolności M.. Tak jak Pani powiedziała, być może nie darze go sympatią, ale ja wiem, że on to zadanie...*

SB: *Zrobi.*

B: *Tak, wykona bardzo dobrze.*

SB: *Więc mówię, to był taki moment, nie? To akurat mi się rzuciło bardzo w oczy.*

Fragment transkrypcji 2:

SB: *No właśnie w tym zadaniu, gdzie rysowali i był podział na pary, nie na czwórki, czy piątki, to rzeczywiście chyba po raz pierwszy taka współpraca aż do tego poziomu się pojawiła, że to było, nawet jak Pani podeszła raz, pracują na cztery ręce, to czasami kartka była wspólna i razem tam coś rysowały, albo jedna rysowała, za chwilę druga, ale to nie było tak, że jak jest wymiana, to druga osoba siedzi i nic nie robi, tylko patrzy i komentuje, że tak, albo tak lepiej, albo jest OK i rzeczywiście na końcu dziewczynki jak już były rysunki, to wymieniły się parami, żeby sprawdzić, czy tamta para też ma wszystko. No i też ciekawa tutaj, M. i J. też na końcu, ale to chyba Pani powiedziała, tak, żeby dziewczynki, najpierw wszystkie podeszły, a potem tylko J. zostaje, nie wiem, czy to Pani...?*

NI: *Tak, bo ... Ja coś powiedziałam, ja już nie pamiętam co.*

SB: *Że chyba mają wrócić do kolorowania.*

NI: *Że mają kolorować, chyba tak, że mają wrócić do kolorowania, bo był tam za duży gwar i M., no czuł się, znaczy czuł, no był wyręczany, a chciałam, żeby jednak, no jakiś wysiłek podjął.*

SB: *Ale z J. to rzeczywiście, ona chyba przejęła inicjatywę, ale fajnie to się układało, właśnie też tak, jakoś tak komentowali nawzajem.*

Fragment transkrypcji 3:

SB1: Wzajemne też kontrolowanie się. To na przykład z tą pinezką, co już wcześniej w czasie przerwy mówiłam. Dziewczynki przy..., próbowały tą pinezkę wcisnąć, średnio im to wychodziło, za chwilę F. wstał i chciał zabrać im to, a one nie, ale my to robimy. No dobra, dobra, ale ja będę stał. I tak nad nimi stał. ☺

NI: ☺ Pilnował.

SB2: I ogólnie też te próby po prostu, czy tak, czy tak lepiej, czy wyjdzie, czy nie wyjdzie. Czyli tutaj już prób i błędów, tak.

B: Czyli pojawiały się hipotezy...

SB2: Tak.

B: ... i one były później weryfikowane.

SB2: Właśnie tak. ☺

Fragment transkrypcji 4:

SB1: Dyskusja.

SB2: Dyskusja. Dyskutowali.

NI: A to było też takie długie?

SB3: To znaczy długie, najpierw była rozmowa o tym, co było w zeszłym tygodniu...

SB1: No też burza mózgów, nie? Bo to były pomysły...

NI: No, ale odwoływanie się do wiedzy uprzedniej chyba też było myślę, nie?

SB1: Do wiedzy uprzedniej też, tak.

SB2: Tak, tak, tak.

SB1: Też metoda prób i błędów, bo przyklejali, zobaczyli, że nie pasowało, to przyklejali...

NI: Z powrotem.

SB1: Z powrotem do innych.

NI: Czyli była taka samoocena jakby. Bo to P. popełnił ten błąd, kiedy przykleił nie tu, i on od razu wiedział, że o co pytam, pomimo że nie wskazałam winowajcy. ☺ Bo wiedział od razu, tak.

Zachęcanie do analizowania zachowania/reakcji i konstruowania wniosków

Feedback był wspólnym (nauczyciela–interwencionisty, studentów–beneficjentów i badacza) namysłem czynionym w odniesieniu do pracy uczniów, pracy nauczyciela–interwencionisty oraz pracy studenta–beneficjenta w określonym dniu spędzonym w szkole. Pozwalał na wspólne **analizowanie zachowania/reakcji** każdego z podmiotów w poszczególnych sytuacjach. Stwarzał możliwość **konstruowania wniosków** dla kolejnych działań (rozwiązań; zmian, które warto wprowadzać do pracy z uczniami; zmian, które warto wprowadzać w zakresie własnego zachowania/reagowania w określonych sytuacjach), a następnie weryfikowania ich zasadności (dzięki obserwowaniu ich efektywności podczas kolejnych spotkań). Przykład stanowi zamieszczone poniżej fragmenty transkrypcji informacji zwrotnej (NI – nauczyciel–interwencionista, SB (1, 2) – student–beneficjent, B – badacz):

Fragment transkrypcji 1:

NI: *Ja jestem przekonana, że ten zespół pracowałby inaczej, gdyby M. siedział w innym zespole. Mogę go posadzić na następnych zajęciach z innym zespołem. W ogóle mogę inaczej podzielić zespoły. Tylko ja nie wiem właśnie, czy ja to mogę. Chciałam zapytać o to we wtorek i zapomniałam, szczerze powiedziawszy.*

B: *A., to zależy od ciebie.*

NI: *Nie ma jakichś takich... Ja chętnie podzieliłabym ich na kolejne zajęcia w inne zespoły, żeby nie siedzieli, bo one... Tu dziewczyny już były znużone własnym towarzystwem. Takie odnosiłam wrażenie.*

SB: *Tak. Ostatnio były aktywniejsze.*

NI: *Tak, no.*

Fragment transkrypcji 2:

B: *Jak uczniowie oceniali wyniki własnych poszukiwań?*

SB1: *Nie wiem w sumie czy tak oceniali tak, czy się skupiali bardzo na tej ocenie. Tak ciężko mi to...*

SB2: *Oni bardziej się cieszą, że zadanie jest wykonane.*

SB1: *Tak, po prostu, że robią to zadanie i wkładają po prostu pracę w to zadanie, ale nie wiem, jakoś tak nie przejmują się tym jak jest...*

NI: *Nie ma chyba kto, że lepiej, czy gorzej, wy lepiej, a wy gorzej?*

SB2: *Nie, właśnie nie.*

SB1: *Nie, właśnie tu nawet parami nie było takiego porównywania i w sumie nawet to też dobrze, nie, że nie było czegoś takiego.*

Rozwijanie zdolności obserwowania sytuacji edukacyjnych

Feedback rozwijał **zdolność obserwowania sytuacji edukacyjnych**. Czynił jego uczestników wrażliwymi na określone aspekty rzeczywistości szkolnej. Sprzyjał namysłowi nad sposobami myślenia uczniów, sposobami dochodzenia przez nich do wiedzy. Pozwalał na wspólne poszukiwanie przyczyn zachowania/reakcji uczniów, nauczyciela – interwencjonisty oraz studenta – beneficjenta w określonych sytuacjach. Egzemplifikację tego stanowią poniższe fragmenty transkrypcji *feedbacku* (NI – nauczyciel–interwencjonista, SB (1, 2) – student–beneficjent, B – badacz, ☺ – śmiech):

Fragment transkrypcji 1:

NI: *Tak. Dzisiaj widziałam też, że tutaj się...*

SB1: *Działo.*

NI: *Każdy ciągnął w swoją stronę, nie?*

SB1: *Tak, dokładnie.*

NI: *Nie było porozumienia jakiegoś między nimi.*

B: *A u Pani?*

SB2: *Znaczy, u mnie to chyba tak jak ostatnio, że ja zapisuję wniosek, teraz ty, teraz ty. Czy tak jak z tymi wyrazami, każdy wylosował jeden wyraz i ja zapisuję z tym wyrazem, następnie ty, ty, ty, ty i wymiana wyrazów i znowu tak, w takiej kolejności.*

NI: *Tylko tu u dziewczyn mi trochę brakuje takiej... Brakuje tobie czegoś tutaj czy nie? ☺*

SB2: *Znaczy, one jakby działają w zespole, ale trochę jakby indywidualnie, dzielą to.*

NI: *No właśnie.*

SB2: *Nie ma takiego wspólnego, tylko...*

NI: *Tak myślę, że one nie przegadują ze sobą, nie?*

SB2: *No.*

NI: *Czasami tak.*

SB2: *Każda sama raczej.*

NI: *Zazwyczaj jest tak, że każda...*

SB2: *Jest taki podział.*

NI: *Tak. Że każda, która tam coś powie, to powie dobrze i dlatego pewnie te pozostałe się zgadzają. One podobnie myślą może. Ale nie ma dyskusji takiej.*

SB2: *Nie. Mało, mało."*

Fragment transkrypcji 2:

NI: *Tak. Tak myśli P. Natomiast jak jest posadzony, gdzie musi siedzieć cicho, pisać, powiedzmy, sprawdzian, wtedy popełnia dużo błędów, bo musi siedzieć. No ale na sprawdzianie, tak, ogólnopolskim trzecioklasisty, on musi siedzieć.*

SB: *No tak.*

Tworzenie bezpiecznej przestrzeni do „wymiany” wiedzy

Spotkania te stwarzały możliwość „wymiany” wiedzy pomiędzy doświadczonym nauczycielem–interwencjonistą a adeptami profesji nauczyciela w bezpiecznej, pozbawionej oceniania atmosferze. Świadczą o tym zamieszczone poniżej fragmenty transkrypcji *feedbacku* (NI – nauczyciel–interwencjonista, SB (1, 2) – student–beneficjent, ☺ – śmiech):

Fragment transkrypcji 1:

SB: *Tak i zaczęli wtedy współpracować. I M. też się ożywił już wtedy, bardzo chętnie brał udział.*

NI: *M. bardzo ładnie rysuje i on tak akurat w tym mógł się naprawdę sprawdzić w tym rysowaniu. Tylko to jest tak, że jak dzieci mają coś narysować, te zwłaszcza, które ładnie rysują, to one wtedy potrzebują dużo czasu, bo one się starają, żeby to było ładnie, one nie uznają takich byle jakich rysunków. I dlatego tutaj właśnie M., N., M. też długo, bo one były bardzo, one chcą bardzo dokładnie i tak samo ma M. M. jak ma za mało czasu na rysowanie, to on się zaczyna denerwować i on rezygnuje z rysowania na przykład.*

Fragment transkrypcji 2:

NI: *No i wniosek jest taki, że nie czytają tego, co piszą.*

SB: *Tak. Oni piszą...*

NI: *Tak.*

SB1: *Wszyscy dyktują, F. zapisuje, a potem to w ogóle sensu nie ma, nie? Mimo że dobrze mówią, tylko, że, no tak jakoś nie...*

SB2: *A u mnie często, właśnie, tak jak już mówiłyśmy, że każdy sam, niby razem, ale sam. I właśnie to było widoczne chyba pod koniec pierwszej lekcji już po dzwonku, jak miały przeczytać wniosek i jedna z dziewczyn przeczytała, potem Pani zapytała, o co chodzi...*

NI: *Tak.*

SB2: *... to powiedz ty, bo ty to pisałaś. Czyli one nie wiedzą, co tam jest wspólnego, tylko każdy coś napisał...*

NI: *Tak, to było rzeczywiście.*

SB2: *... i jest odpowiedzialny za to, co pisał, a nie, że to jest razem, nie?*

NI: *I to jest właśnie efekt tego, że one nie przegadują ze sobą. Bo gdyby to przegadały, to każda wiedziałyby, co to znaczy.*

SB2: *Wiedziałyby, o co chodzi.*

Fragment transkrypcji 3:

NI: *Jedyną osobą, która ma wpływ na M., to ma J. ☺*

SB1: ☺

SB2: *Aha, no to rzeczywiście było widać, że jest to, potrafi się dogadać.*

Fragment transkrypcji 4:

SB: *Tak, po kilka razy było podchodzenie, tłumaczenie. No, ale jakoś potem już się udało.*

NI: *Potem się udało, no. Nie wiem co z tym P. jest. Coś z nim jest, ale ja naprawdę nie wiem co. On był badany w poradni, ja go kierowałam, rozmawiałam z rodzicami. On ma jakieś problemy, no ja podejrzewałam, że może coś z dysleksją. (...) No coś musi, on coś musi mieć, bo on jak ma ogromne, ma takie dość spore problemy ze zrozumieniem tekstu właśnie, z wytapaniem istotnych informacji i niby z matematyki lubi liczyć, lubi matematykę i jak pisali ten sprawdzian. (...) P. położył, on po 15 minutach przyniósł mi kartkę, sprawdziłam, no położył wszystkie zadania kompletnie. Pomimo że naprawdę na lekcji pracuje i rozwiązuje te zadania, ale tam trzeba było czytać. On też ma jakiś problem z koncentracją, (...) to co mówiliśmy wcześniej, że on chodzi, że dotyka jak mu tam pozwalałam na to, nie? No ale dzisiaj nie był takiej możliwości, no bo jak rysować, czy jak zaznaczać w tekście chodząc i dotykając różnych. On coś musi mieć w tym kierunku, no nie wiem jak co, nie wiem jak to, ma zajęcia jakieś dodatkowe z panią pedagog, ale... I to widać tu, widać tu podczas pracy, nie?*

Ramę dla każdego feedbacku tworzyły pytania otwierające przestrzeń do czynienia wspólnej refleksji, które opracowała kierownik projektu, prof. dr hab. Ewa Filipiak (zob.: powyżej: „Instrukcja – „gorący feedback”; pytania w ramce). Cechował je „otwarty” charakter, dzięki czemu motywowały do poszukiwania i w konsekwencji

konstruowania wniosków. Najczęściej stanowiły „punkt wyjścia” dla podejmowanych rozważań i inspirowały wszystkich uczestników spotkań do stawiania kolejnych (nieprzewidzianych przez Autorkę). Systematycznie uzyskiwana w ten sposób informacja zwrotna była formą, która sprzyjała, z jednej strony, budowaniu swojej społecznej sieci uczenia się, a z drugiej strony, umacnianiu tej sieci (stworzona została sieć obejmująca trzy przestrzenie uczących się: studentów–beneficjentów, nauczycieli–interwencjonistów oraz badaczy).

Portfolio i e-portfolio i jego rola w dokumentowaniu codzienności edukacyjnej

Adam Mroczkowski, Joanna Szymczak

Portfolio to technika, która stwarza autorowi zbioru prac szansę monitorowania własnego rozwoju. Pozwala innym śledzić postępy danej osoby, poznawać (odkrywać) jej *mocne* i *słabe* strony, identyfikować jej pasje, zdolności, zainteresowania. Studenci-beneficjenci, nauczyciele oraz uczniowie nadali technice portfolio wymiar praktyczny (por.: Filipiak, 2012, s. 137-144).

Portfolio tworzone przez nauczyciela było *narzędziem*, które zachęca do autorefleksji, do krytycznego namysłu nad doświadczeniami i sytuacjami, do dokonywania ewaluacji własnej pracy. Dla monitorowania procesu rozumienia modelu nauczania rozwijającego określono problemy, które poddawane były oglądowi i namysłowi z różnych perspektyw (zarówno teoretycznej, jak i praktycznej). Ważne było określenie problemu, którego dotyczyło portfolio tworzone przez studentów (por. Instrukcja tworzenia portfolio).

Ważne miejsce w portfolio zajmowały spostrzeżenia, zapisywane przez nauczyciela „w biegu”, przygotowywane podczas codziennych działań, systematycznie opracowywane, krótkie notatki, istotne myśli. Kluczową rolę pełniły pytania, które pojawiały się w różnorodnych momentach obserwowanej pracy nauczyciela, w różnych momentach czynionych przez niego (w odniesieniu do określonego problemu) rozważań. Studenci-beneficjenci zapisywali rodzące się pytania, również te, na które w danej chwili nie znali odpowiedzi (to te pytania bardzo często pozwalały na ujawnianie się nowych perspektyw spostrzegania problemu) (por.: Krzychała, Zamorska 2008, s. 105-106).

Portfolio a refleksyjność studenta/nauczyciela

Atutem portfolio jest zachęcanie jednostki do uczenia się opartego na auto-regulacji (Paris, Ayres, 1997, s. 53). Dzięki tej technice student – autor portfolio stawał się osobą świadomą oraz odpowiedzialną za własny proces uczenia się. Portfolio stworzyło szansę rozwijania umiejętności wartościowania własnej pracy. Prawo wyboru materiałów do portfolio motywowało studenta do *przyglądania się* własnym wytworom z innej perspektywy. Zamieszczanie prac zróżnicowanych pod względem poziomu zdolności pozwalało dostrzegać progres bądź jego brak (Paris, Ayres, 1997, s. 57). Dzięki swoistemu zbiorowi prac i czynionej nad nim refleksji student mógł diagnozować tzw. *mocne* oraz *słabe* strony, określać płaszczyzny, w zakresie których potrzebował pomocy osób bardziej kompetentnych, a także wskazywał obszary, w zakresie których mógł służyć wsparciem dla innych.

Studenci systematycznie analizowali zamieszczane materiały oraz kreowali portfolio w sposób logiczny. Opiekunowie zaś monitorowali ten proces.

Każda praca zamieszczona w portfolio była poddawana analizie wielokrotnie, przy uwzględnianiu innych, tworzących swoisty *kontekst*, wytworów jednostki. Portfolio stworzyło autorowi doskonałą okazję do podejmowania rozmowy z innymi. Stanowiło swoisty *zbiór nieprzypadkowych dokumentów*, wytworów, który – z jednej strony – świadczył o rozwoju autora, a z drugiej – zachęcał do stawiania pytań, motywował do nieustannego poszukiwania i czynienia namysłu.

Można zauważyć, że refleksja w portfolio:

- sprzyjała koncentrowaniu się na sposobie interpretowania doświadczeń (zespołowych oraz indywidualnych),
- odnosiła się do określonych doświadczeń/sytuacji/zdarzeń oraz szerszego kontekstu,
- sprzyjała łączeniu wiedzy akademickiej z osobistymi przekonaniem, wizjami, ideami,
- pozwalała na zdystansowanie się wobec własnych przekonań,
- stanowiła proces, dzięki któremu możliwe stało się rejestrowanie/dostrzeganie/zauważanie zmian we własnym sposobie myślenia o określonym problemie (Krzychała, Zamorska, 2008, s. 106-107).

Proces tworzenia portfolio ułatwia zapoznanie się z kolejnymi krokami, o których warto pamiętać, gdy kreuje się ten swoisty zbiór dokumentów. Można korzystać z „Procedury siedmiu kroków” (adaptacja proponowanej przez P. Seldina strategii tworzenia portfolio przez nauczycieli)²⁴.

Konstruowanie portfolio skłania nauczyciela do refleksji nad realizowanym procesem kształcenia i sprzyja rozwojowi jego *miękkich* kompetencji profesjonalnych (Gołębniak, 2002, s. 22). Nauczyciel ma szansę monitorowania własnego rozwoju (przede wszystkim zawodowego). Prowadzenie portfolio pozwala na podejmowanie namysłu w odniesieniu do własnego uczenia się, a także w odniesieniu do organizowania warunków do uczenia się dla uczniów, pozwala na systematyczne przygotowywanie się na wszelkiego rodzaju kontrole. Ponadto stanowi swoiste curriculum vitae, które w sposób przejrzysty przedstawia „... zakres i poziom kompetencji osobistych i profesjonalnych...” (Gołębniak, 2002, s. 24). Portfolio nauczyciela jest również uporządkowanym zbiorem różnorodnych wytworów, do których w każdej chwili można powrócić i które można zmodyfikować, uzupełnić (Gołębniak, 2002, s. 24). W portfolio mogą być zamieszczane określone dokumenty (zob. szerzej: Filipiak, 2012, s. 142-144; Gołębniak, 2002, s. 24-25), np. dyplomy, nagrania wideo, harmonogram zajęć, zaświadczenia o ukończonych kursach, wyniki testów przeprowadzonych w danej klasie, materiały ewaluacyjne dobrane oraz uporządkowane „... według określonego klucza interpretacyjnego” (Gołębniak, 2002, s. 23).

Peter Seldin wskazuje dwie strategie przygotowywania portfolio: (1) strategię *co* oraz (2) strategię *dlaczego*. Pierwsza polega na gromadzeniu materiałów, poddaniu ich wnikliwej analizie, porządkowaniu, strukturyzowaniu i przystąpieniu do pisania części refleksyjnej (zob. szerzej: Gołębniak, 2002, s. 26-28). Druga wymaga uświadomienia sobie filozofii stanowiącej podstawę organizowania warunków do uczenia się, opisanie stylów i metod nauczania (stanowią konsekwencję przyjętej filozofii), a następnie doboru materiałów – dokumentów potwierdzających celowość podejmowanych działań oraz „... uzyskiwane efekty edukacyjne” (Gołębniak, 2002, s. 26).

W ramach warsztatu „Portfolio jako technika monitorowania własnego rozwoju zawodowego. Portfolio jako technika sprzyjająca stawaniu się refleksyjnym praktykiem i refleksyjnym uczniem” studenci-beneficjenci czynili namysł nad

²⁴ Zob.: B. D. Gołębniak (red.): *Uczenie metodą projektów*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2002, s. 26-28.

własnym rozwojem zawodowym korzystając z techniki portfolio (projektowali własne portfolio zawodowe). Głównym celem szkolenia było rozwijanie u studentów zdolności monitorowania własnego rozwoju zawodowego oraz rozwijanie zdolności świadomego tworzenia portfolio. Portfolio przedstawione zostało jako „narzędzie” sprzyjające rozwojowi refleksyjności u nauczyciela. Z głównym zamierzeniem szkolenia korelowało przekonanie, że tylko „refleksyjny praktyk”, zdolny monitorować własny proces uczenia się „z” i „w” codzienności edukacyjnej, potrafi kreować sytuacje edukacyjne w taki sposób, który rozwija tę zdolność u uczniów. Warsztat ten przygotował studentów – beneficjentów do zaangażowanego udziału w szkoleniu dotyczącym konstruowania e-portfolio. Podejmowane przez nich zadania oraz cele, których osiągnięciu zadania te sprzyjały, przedstawia tabela 7.

Tabela 7. Cele oraz sprzyjające ich osiągnięciu zadania

Cele ogólne i szczegółowe	Zadania
Rozwijanie zdolności monitorowania własnego rozwoju zawodowego	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozwijanie zdolności dostrzegania zdarzeń edukacyjnych istotnych dla rozwoju zawodowego 2. Rozwijanie zdolności czynienia namysłu nad zdarzeniami istotnymi dla rozwoju zawodowego 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wypisanie zdarzeń z własnego życia, które były istotne dla decyzji dotyczącej wyboru ścieżki zawodowej 2. Uzasadnienie znaczenia wypisanych zdarzeń dla decyzji dotyczącej wyboru ścieżki zawodowej
Rozwijanie zdolności świadomego tworzenia portfolio	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozwijanie zdolności nadawania portfolio logicznej, spójnej struktury 2. Rozwijanie zdolności zamieszczania w portfolio nieprzypadkowych dokumentów 3. Rozwijanie zdolności tworzenia portfolio zgodnie z wybraną strategią 4. Rozwijanie zdolności krytycznego podejścia do portfolio 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zaprojektowanie części/działów/rozdziałów portfolio dotyczącego własnego rozwoju zawodowego 2. Przygotowanie spisu dokumentów (spośród dostępnych studentowi w obecnym etapie życia zawodowego), które zamieści w portfolio wraz z uzasadnieniem dokonanego wyboru 3. Poddanie analizie dwóch strategii tworzenia portfolio: „Co ...” i „Dlaczego ...” oraz podjęcie decyzji dotyczącej tworzenia własnego portfolio (uzasadnienie podjętej decyzji) 4. Podanie atutów oraz kwestii budzących wątpliwości w odniesieniu do portfolio jako techniki monitorowania własnego rozwoju – opracowanie zasad tworzenia portfolio

Źródło: opracowanie własne

Istota i rodzaje e-portfolio

E-portfolio jest przeniesieniem *klasycznego* portfolio do świata wirtualnego. Podstawowe różnice w zakresie pracy z nim wynikają głównie z możliwości stwarzanych przez nowoczesne technologie. Posiada ono te same właściwości co *klasyczny* odpowiednik, zatem „e-portfolio to coś więcej niż tylko zbiór prac studenta: jego wartość wynika z przemyślanych wyborów, umiejętnej samooceny i refleksji oraz z oceny wyników i procesu postępów w nauce” (Palka, 2014, s. 38). E-portfolio stanowi zapis procesu, a nie rezultat.

Wyróżnia się kilka typów e-portfolio w zależności od sposobu jego wykorzystania oraz od czasu, w którym ma miejsce praca nad zagadnieniem. Ze względu na sposób wykorzystania wyodrębnia się e-portfolio z ustaloną z góry zawartością (dokumentacyjne i szkoleniowe), oraz takie, w których wybór treści zależy od twórcy (refleksyjne oraz rozwoju osobistego, które skupia się głównie na własnym uczeniu się). Ze względu na czas, w którym ma miejsce praca nad jakimś zagadnieniem wyróżnia się e-portfolio prezentacyjne (kolekcja skategoryzowanych prac opatrzonych opisem bądź refleksją), strukturyzowane (powstaje w procesie tworzenia w ramach założonej wcześniej struktury) i rozwijające się (zmieniające swoją strukturę w procesie tworzenia) (zob. szerzej: Palka, 2014, s. 38-39). Zgodnie z powyższą kategoryzacją w projekcie powstały strukturyzowane portfolio szkoleniowe i rozwoju osobistego.

Narzędzia tworzenia e-portfolio

E-portfolio można tworzyć z wykorzystaniem różnych systemów i programów. Ze względu na indywidualny charakter pracy, najwygodniejsze są takie, które posiadają duże możliwości personalizacyjne i konfiguracyjne. Wyróżnić tu można rozmaite systemy blogowe a także platformy LMS (ang. *Learning Management System*). Józef Bendarek i Ewa Lubina (2008, s. 187) podkreślają, że

Platforma sprawdza się bardzo dobrze również wtedy, gdy praca jest długoterminowa, wymaga przemyśleń, dostępu do różnych zasobów informacji, zindywidualizowania działań, a potem ich konsolidacji – słowem wtedy, gdy proces ma charakter projektu realizowanego przez grupę współpracujących ze sobą uczniów lub nauczycieli.

Wśród platform można wyróżnić w pełni komercyjne systemy, jak i niekomercyjne, rozprowadzane zgodnie z licencją GNU GPL jako oprogramowanie typu open source.

E-portfolio w projekcie ACK

Na potrzeby projektu stworzone zostało e-portfolio w oparciu o platformę LMS dostępną na licencji GNU GPL – Moodle (ang. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Została ona wybrana ze względu na duże możliwości konfiguracyjne, które pozwoliły ją dostosować do przyjętych założeń. Studenci-beneficjenci zostali przeszkoleni w pracy z wykorzystaniem przygotowanego e-portfolio w ramach warsztatu „**Metoda i technika tworzenia i wykorzystania e-portfolio jako narzędzia pokazującego zmianę**”.

Wpisy w e-portfolio, których dokonywali studenci-beneficjenci, świadczą o czynionym przez nich namyśle nad sytuacjami edukacyjnymi, w których uczestniczyli. Pojawiają się w nich aspekty, na które zwrócili szczególną uwagę. Studenci podejmują próbę zrozumienia zaistniałej sytuacji. Formułują wnioski dla pracy nauczyciela, dotyczące, np., sposobu organizowania warunków uczenia się dla uczniów czy obszarów, na które nauczyciel powinien, ich zdaniem, zwracać szczególną uwagę. Czynią namysł nad teorią Lwa S. Wygotskiego oraz „spoglądają” na codzienność szkolną przez jej pryzmat. Analiza wypowiedzi zamieszczonych w e-portfolio pozwoliła zauważyć swoistą drogę, którą *podążali/pokonywali (w której aktywnie uczestniczyli)* we własnych rozważaniach studenci-beneficjenci. Wiodła ona „**od spostrzeżenia zdarzeń z codzienności edukacyjnej – poprzez identyfikowanie problemów – do namysłu nad codziennością edukacyjną przez pryzmat koncepcji teoretycznych**”. Egzemplifikację tego stanowią zamieszczone poniżej fragmenty ich wypowiedzi.

Namyśl nad codziennością edukacyjną przez pryzmat koncepcji teoretycznych

Student-beneficjent 5:

Osobiście uważam, że ta koncepcja jest bardzo potrzebna w dzisiejszej edukacji wczesnoszkolnej. Nauczyciel odnosząc się do tej teorii ma mnóstwo możliwości, aby pobudzić dziecko do efektywnego a tym samym samodzielnego działania.

Myślę, że nauczyciel, który odnosi się do tej teorii to ktoś, kto charakteryzuje się „świeżością” pomysłów, nie zamyka się w stereotypach edukacyjnych, odnoszących się wyłącznie do pracy z podręcznikiem i kartami pracy. Teoria ta daje możliwości bycia nauczycielem działającym na zasadzie „przewodnika” w pracy z dzieckiem. Nauczyciel odnosząc się do tej teorii ma możliwość nieustannego zachęcania uczniów do pogłębiania posiadanej przez nich wiedzy. Nauczyciel ma ogromne możliwości pobudzania uczniów do pracy przez działania wielozmysłowe co w dzisiejszym „pędzie życia” wydaje mi się ogromnym atutem. Nauczyciel ma możliwość uczenia się razem z dziećmi na zasadzie partnerstwa.

Student-beneficjent 6:

Pierwsze zadane pytanie brzmi następująco: Jakie możliwości bycia nauczycielem odłania przede mną socjokulturowa teoria L. S. Wygotskiego? Moim zdaniem nauczyciel powinien być zaangażowanym uczestnikiem w procesie edukacji, ale przede wszystkim powinien być partnerem dla ucznia w procesie uczenia się. Należy obserwować każdy krok dziecka i dawać wskazówki do dalszego działania. Nauczyciel musi być także osobą diagnozującą dane dziecko, rozpoznawać przyczyny trudności w uczeniu się, ale także monitorować na bieżąco jego rozwój. Ważnym punktem w nauczaniu jest także stymulowanie działań dziecka. Mam tu na myśli motywowanie ich do dalszej pracy, a także dawanie pozytywnych wzmocnień.

Student-beneficjent 7:

Myśląc o teorii Wygotskiego najczęściej w mojej głowie pojawiają się dwa pojęcia kluczowe. Są to strefa najbliższego oraz aktualnego rozwoju. Wiem, że w strefie najbliższego rozwoju osoba dorosła jest ważna, pomaga uczniowi. W strefie aktualnego rozwoju uczeń działa samodzielnie. Zastanawia mnie jednak, w którym momencie, kończy się strefa najbliższego, a zaczyna aktualnego rozwoju. Czy łączą się w jakiś sposób? Jak wygląda pomost między nimi...?

Student-beneficjent 8:

Myślę, że codzienność zawodowa nauczyciela w kontekście teorii Wygotskiego, nie powinna być tzw. szarą codziennością, lecz nieustanną drogą do odkrywania siebie jako nauczyciela oraz uczniów, jako aktywnie zaangażowanych podmiotów, bogatych we własne, wcześniejsze doświadczenia, chcących

w dalszym ciągu budować swoją wiedzę. Codziennosc pracy nauczyciela jest zatem kolejnym dniem, kolejną szansą na wielki sukces zawodowy, wynikający z uśmiechniętych, prawdziwie zaangażowanych dzieci.

Student-beneficjent 9:

Pokazuje mi, że moja przyszła praca powinna polegać na pobudzaniu aktywności u uczniów, rozwijać każdą sferę dziecka. Do każdego dziecka podchodzić indywidualnie, rozwijać jego umiejętności, zdolności. Pomagać uczniom. Być dla nich partnerem w sferze edukacyjnej. Być diagnostą, mediatorem, facylitatorem, organizować środowisko do uczenia się. Ta koncepcja nie jest w ogóle wykorzystywana przez nauczycieli. Dzieci wykonują zadania w książkach, które są suche i nie pobudzają twórczego myślenia, a nawet hamują. Uważam, że dzięki temu projektowi będę potrafiła wykorzystywać tę teorię w swojej zawodowej pracy. Wierzę, że tak będzie. Chociaż jest ona ciężka i wymaga zaangażowania.

Realizacja zadań związanych z Praktyką – kompetencje beneficjenta

Ewa Lemańska-Lewandowska

Studenci-Beneficjenci ACK zobowiązani byli do realizacji **praktyki pedagogicznej w wymiarze 30 h w trakcie pobytu w „szkołach ćwiczeń”** (aktywne uczestnictwo w zajęciach z dziećmi oraz spotkaniach feedback z udziałem badacza UKW i nauczycielki-interwencjonistki). Rada Programowa dla kierunku Pedagogika Wczesnoszkolna oraz Studium Praktyk UKW zaakceptowały i ustaliły, że zadania przypisane praktyce pedagogicznej zostaną przez studentki uczestniczące w projekcie ACK osiągnięte w ramach realizowanego projektu.

W związku z koniecznością przestrzegania procedur systemu zapewnienia jakości kształcenia rozliczenie i zaliczenie tej praktyki odbyło się na podstawie następującej aktywności studentów i przedłożonej przez nich dokumentacji:

- | 1 | obecność na zajęciach,
- | 2 | kart obserwacji z każdego zajęć,
- | 3 | nagrań z aktywnego uczestnictwa w spotkaniach typu feedback,
- | 4 | portfolio,
- | 5 | e-portfolio,
- | 6 | refleksje do BLOGa.

Ponadto studenci-beneficjenci projektu ACK w ramach przygotowania do odbycia praktyki wzięli czynny udział w warsztatach kompetencyjnych, o których mowa w części I raportu, w wymiarze **50 h**. Każdy ze studentów-beneficjentów projektu ACK otrzymał certyfikat uczestnictwa.

Ostatecznie praktyka pedagogiczna, którą odbyli studenci-beneficjenci objęła więcej niż planowanych 30 h. W sumie studenci aktywnie uczestniczyli w 10 spotkaniach w szkole (zajęcia z dziećmi wdrażające model nauczania rozwijającego) od 10. kwietnia do 19. czerwca 2015 roku i w ten sposób wypracowali **40 h**. Oprócz tego każde spotkanie w szkole kończyło się tzw. „gorącym *feedbackiem*” (1 h), co stanowiło **10 h** „nadliczbowych”. Prowadzenie portfolio, e-portfolio i przygotowanie notatek na BLOGa stanowiło dodatkowy (nieokreślony) czas samodzielnej pracy studentów.

Po okresie pobytu w szkołach ćwiczeń studenci-beneficjenci w dniu 23. czerwca 2015 aktywnie uczestniczyli w tzw. „odroczonego *feedbacku*” w wymiarze **5 h**.

W dniach 20-21 października zorganizowano Seminarium Naukowe będące podsumowaniem działań w projekcie ACK, na które również zaproszono studentów-beneficjentów. Mieli oni szansę uczestniczyć w całodniowych obradach i panelu dyskusyjnym dla członków zespołu projektowego z udziałem ekspertów pracujących w projekcie (**11,5 h**) oraz warsztatach.

Podsumowując powyższe zestawienie z całą odpowiedzialnością można powiedzieć, że studenci-beneficjenci projektu ACK wypracowali (50 h warsztaty kompetencyjne, 40 h zajęcia w szkołach ćwiczeń, 10 h „gorący *feedback*”, 5 h „odroczonego *feedbacku*”, 11,5 h seminarium naukowe połączone z panelem dyskusyjnym) znacznie więcej godzin niż przewidywała to praktyka pedagogiczna (**w sumie ok. 120 h w tym 50 h w samych tylko „szkołach ćwiczeń”**).

Konstruktywistyczna perspektywa patrzenia na model kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji (por. Lemańska-Lewandowska, 2010) sprzyjała sformułowaniu następujących pytań i zadań, które miały umożliwić studentom-beneficjentom podjęcie refleksji nad zadaniami realizowanymi podczas praktyk:

JAK UTWORZYĆ PORTFOLIO - INSTRUKCJA DLA STUDENTA-BENEFICJENTA ACK

PORTFOLIO – pełni funkcję świadectwa osobistych dokonań poczynionych przez kogoś w danej dziedzinie.

Podejmij próbę odpowiedzi na poniższe pytania:

1. Jakie możliwości bycia nauczycielem odsłoniła się przede mną socjokulturowa teoria L. S. Wygotskiego?
2. Co wniosła do mojego myślenia o zawodowej codzienności nauczyciela wczesnej edukacji?
3. Jaką rolę odgrywać może w moich codziennych profesjonalnych działaniach?
4. W jaki sposób „mogę z nią dyskutować, zastanawiać się, myśleć o...”?
5. Jakie nowe pytania odsłoniła przede mną:
 - z którymi już przyszedłem lub od pewnego czasu poszukuję na nie odpowiedzi
 - powstałe pod wpływem treści szkoleń, zajęć, czytanych tekstów
 - jako kwestionowanie oczywistości (w praktyce edukacyjnej, przekonaniach, podręcznikach akademickich,...)

Dołącz **osobisty zestaw lektur**, które uznajesz za ważne w swoim *byciu w drodze*. Kluczowe jest tutaj uzasadnienie wyboru i podjęcie w portfolio „rozmowy” z wymienionymi tekstami.

Celem tak prowadzonego portfolio nie jest doprowadzenie do jakiegoś „wiem”, które zadowala się raz uzyskaną odpowiedzią. Chodzi w nim o moją **zdolność do rozmowy**. Stawanie się nauczycielem/refleksyjnym praktykiem jest ciągłym „byciem w drodze”, **zapytywaniem**, które odsłania kolejne przestrzenie możliwego bycia w świecie edukacji.

Portfolio składa się ze zgromadzonych różnorodnych materiałów ilustrujących przebytą moją drogę rozwojową:

- notatki poczynione podczas szkoleń
- osobiste przemyślenia podejmowanych tam kwestii
- teksty (fragmenty), uznane za osobiście ważne + komentarze do nich (dlaczego i co zwróciło moją uwagę, kilka zdań refleksji związanej z danym tekstem)
- ilustracje, fotografie + komentarz: dlaczego umieszczam je w portfolio, jakie to ma znaczenie dla mojego stawania się nauczycielem
- swobodne wypowiedzi,
- wypunktowanie poszczególnych myśli,
- ujęcia graficzne, schematy, mapy.

Opracowanie:

Ewa Filipiak

Ewa Lemańska-Lewandowska

Na podst. Zamorska, B. (2005). Portfolio jako opowieść o *byciu* – ku własnej możliwości bycia nauczycielem, *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3 (31).

Poniżej zaprezentowano przykładowe rozważania studentów–beneficjentów, które zamieścili w swoich portfolio:

Socjokulturowa teoria Lwa Siemionowicza Wygotskiego odłoniła przede mną możliwości bycia nauczycielem otwartym, elastycznym. Taki nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z możliwości rozwojowych dziecka. Tworzyć mu sytuacje edukacyjne, zadania, które zorientowane będą na strefę aktualnego, ale też najbliższego rozwoju.

Nauczyciel w swojej codziennej pracy powinien zastanawiać się czy właściwie wspiera słabe i mocne strony swoich wychowanków. Nie wystarczy, myślę, tylko raz dokonać rozeznania na temat tego w czym uczniowie są dobrzy, a w czym nie, a dokonywać tego każdego dnia.

Teoria L. S. Wygotskiego przede wszystkim odgrywa w moich działaniach rolę wskazówki. Rzekłabym rolę gotowych drogowskazów współdziałania z dziećmi w rzeczywistości szkolnej.

Teoria ta zmusza do myślenia nad wieloma aspektami, które porusza, a które tak ważne są w pracy z uczniem. Pozwala mi się zastanowić w jakim zakresie powiedzieć mogę już, iż jestem nauczycielem wrażliwym, iż wykorzystuję feedback, iż dążę do rozwijania u dzieci samoregulacji, buduję im rusztowanie, o którym to pojęciu Jerome Bruner'a i Dawida Wood'a, psycholog również pisał.

Zawsze zastanawiała mnie kwestia zamknięcia szkoły w pewnym schemacie, poddania jej ramom programowym, uzależnienia od systemu. To sprawia, że nie zawsze jest ona miejscem ciekawym, atrakcyjnym dla dzieci. Mam wrażenie, że problem ten, odsuwając oczywiście na bok system, gdyż to ciężko jest zmienić, istnieje już dość długo. Dziecko powinno przecież lubić chodzić do szkoły, a wiem, że nie zawsze tak jest. Może więc wspierając się tym, co podpowiada nam Wygotski, ubierając to w pewne nowoczesne środki, będzie można pomóc dzieciom uśmiechać się na samą myśl o szkole. To jednak wymaga zmiany myślenia bardzo wielu osób. Najlepiej jednak zawsze zaczynać od siebie. Moje wątpliwości dotyczą tylko reakcji z jaką spotkać się może w szkołach taka innowacyjność.

Nie znając założeń rozwojowych i potrzeb rozwojowych dziecka nie jesteśmy w stanie rozpoznać czy przebieg rozwoju przebiega właściwie, co więcej nie jesteśmy w stanie podjąć odpowiedniej pracy czy to wychowawczej czy dydaktycznej, konstruować prawidłowych sytuacji zadaniowych dziecku, w końcu po prostu dziecka rozumieć. Bez tego zrozumienia nasze wysiłki naprawdę niewie-

le dadzą. Rozwój to wspólne działania dziecka i dorosłego, o tym powinniśmy pamiętać.

Jestem studentką trzeciego roku pedagogiki wczesnoszkolnej o specjalności pedagogika przedszkolna oraz mam niewątpliwą przyjemność brać udział w niniejszym projekcie.

W chwili obecnej jesteśmy po zrealizowaniu ciągu szkoleń, w których mogliśmy uczestniczyć. W ich trakcie dyskutowaliśmy z teorią Lwa Siemionowicza Wygotskiego, której założenia są mi osobiście bardzo bliskie, i które wprowadzać chciałabym w szkolną rzeczywistość. Mam więc ogromną nadzieję, iż w czasie spotkań w szkołach w ramach projektu, zostanie mi to przybliżone. Rozmawialiśmy także o portfolio, jako formie monitoringu własnych dokonań oraz utworzyliśmy e-portolio, z którego korzystamy. Pochyliliśmy się także nad zagadnieniem kompetencji miękkich, zadaniami rozwojowymi oraz myśleniem twórczym. Uważam owe obszary za bardzo ważne w kreowaniu procesu edukacji i wychowania. Bez znajomości założeń rozwojowych nie jest bowiem możliwe tworzenie dziecku prawidłowych warunków do rozwoju, czy to będzie rozwój emocjonalny, społeczny czy intelektualny. Wspieranie myślenia twórczego natomiast jest dziś nieco pomijane w procesie edukacyjnym. Oczywiście nie ogranicza się ono do kilku prostych zadań, jednakże w szkołach brak nawet takich. Mieliśmy okazję w trakcie szkoleń poznać kilka bardzo ciekawych ćwiczeń rozwijających twórczość u dzieci, możliwych do wykorzystania właściwie przy każdym temacie kompleksowym.

W trakcie szkoleń miałam okazję toczyć dyskusję z ludźmi, którzy podobnie jak ja patrzą na proces edukacji. Poruszaliśmy tematy związane z podmiotowością dziecka, koniecznością rozwoju myślenia dywergencyjnego czy samodzielnego w rezultacie, poprzedzonego wsparciem, dochodzenia do wiedzy przez dziecko. Pomijając kwestie merytoryczne mogliśmy wspólnie z prowadzącymi dyskutować, wysuwać wnioski, poddawać je analizie. Myślę, że taka możliwość utrzymana zostanie również i w dalszej części realizacji projektu.

Projekt daje mi możliwość czerpania z wiedzy innych, których cenię. Mieliśmy okazję uczestniczyć także w szkoleniu prowadzonym przez panią profesor Annę Brzezińską, co uważam niewątpliwie za ciekawe doświadczenie. Szkolenie dotyczyło prowadzenia obserwacji, co czynić będziemy na spotkaniach w szkołach.

Wszystkie te kwestie, o których wspomniałam pomagają mi stworzyć pewien wzorzec nauczyciela, którym stać się bym chciała. Mam więc możliwość po-

równania swoich dotychczasowych umiejętności, z tym co warto jeszcze doskonalić, doskonalić, by umożliwić dziecku najlepsze warunki do rozwoju. Przed nami zajęcia w szkole. Tam nadarzą się z pewnością okazje do zetknięcia teorii z praktyką, sprawdzenia samego siebie i znalezienia wielu chwil, jeśli nie każdej, do odczuwania satysfakcji z obcowania z uczniem.

Teoria ukazuje wiele rozwiązań do innej edukacji. Cały czas mogę dzięki teorii zastanawiać się jakich pytań, form, zadań powinnam używać by porządkować dzieciom wiedzę, by odnosić się do już nabytej, by dzieci cały uczestniczyły też w życiu grupy, a nie tylko indywidualnie. Myślę też jak pobudzać dzieci do refleksji oraz jak dostosować pracę w grupie do możliwości indywidualnych każdego dziecka. Rodzi się u mnie wiele pytań dyskusyjnych w związku z tą teorią: co to znaczy, że dziecko jest zaangażowane: w działaniu, a nie tylko w ruchu – jak to poczynić.

a)

- Jak pomóc rodzicom dostrzec problem obecnej edukacji?
- Jak planować swoje działanie?
- Jak rozwijać tendencję do samoregulacji dziecka w działaniu?
- Jak selekcjonować informację w danym bloku tematycznym?

b)

- Czy uda mi się zarazić innych podejściem konstruktywistycznym, swoimi stosowanymi metodami?
- Czy podołam realizacji treści programowych działając z przewodnikiem jako inspiracją?
- Czy przekonam rodziców dzieci do innej edukacji?
- Czy mój język mówiony jest jasny, trafny dla dziecka?

c)

- Jak to jest, że mając dostęp do tak szerokiej literatury w dobie Internetu wciąż istnieją nauczyciele uczący tylko w stylu podającym, nie rozwijający myślenie dziecka?
- Dlaczego szkoły zamykają się na innowacyjność nauczycieli?
- Dlaczego tak ważna jest realizacja programu, czas na wykonanie go całego, a nie np. jakość w ciągu 3 lat kształcenia?
- Dlaczego istnieje przekonanie wśród nauczycieli, że podręcznik dla nauczycieli jest bazą, a nie inspiracją?

RAPORT TEMATYCZNY

z realizacji _____
projektu ACK

Podsumowanie

- Badania realizowane w projekcie udowodniły, że istnieje znaczący, ale nie wykorzystywany w codziennych praktykach edukacyjnych, potencjał intelektualny u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Już krótki czas trwania projektu pokazał, że dzieci w tym wieku są zdolne do tworzenia ważnych poznawczo znaczeń, wartościowej wiedzy, formułowania wniosków i twierdzeń. Konieczna jest jednak zmiana działalności nauczyciela w kulturze uczenia.
- Edukacja szkolna poprzez codzienne praktyki i utrwalane schematy działań nie rozwija tak ważnych dla dzieci kompetencji rozwojowych jak: odwaga myślenia, niestereotypowe strategie działania i myślenia uczniów, tworząc rozległe obszary zaniedbań rozwojowych.
- U dzieci w młodszym wieku szkolnym nie tylko można, ale należy kształtować fundamenty, podstawy teoretycznego myślenia stosując odpowiednie strategie działania, umożliwiając im dogłębną eksplorację poznawanych przedmiotów, analizę ich właściwości, odkrywanie istotnych zasad i relacji; odkrywanie ważnych właściwości pojęciowych, które głównie można wywnioskować, ale nie wyłącznie zaobserwować.
- Realizacja projektu według założonej metodologii pokazała istotne znaczenie *feedbacku* i możliwości badania własnej praktyki przez studentów-beneficjentów projektu dla rozwoju ich kompetencji związanych z nauczaniem rozwijającym. Transkrypcje *feedbacków*, obserwacje badaczy.
- Studenci (ale też nauczyciele-interwencjiści) biorący udział w projekcie doświadczyli „transferu rozwojowego” (w rozumieniu Y. Engeströma, 2012). W procesie specyficznie zorganizowanej praktyki, uczestnicząc w działaniach eksperymentalnych projektu, mieli możliwość: doświadczenia ekspansywnego uczenia się, kwestionowania własnych przekonań dotyczących praktyki edukacyjnej, podejmowania analizy dyskursywnej, mentalnej, praktycznej (analizy obserwowanych i przeżywanych wspólnie z dziećmi i nauczycie-

lem–interwencjonistą sytuacji, poszukiwanie potencjalnych odpowiedzi na pojawiające się nieustannie pytania w celu wyjaśnienia przebiegu procesu myślenia i podejmowanej działalności dziecka), testowania modelu nauczania rozwijającego, poddawania „badaniu” zdarzeń z rzeczywistości edukacyjnej, prowadzenia refleksji nad zaobserwowanymi zdarzeniami i działaniami, ewaluacją własnego procesu „stawania się” nauczycielem. To doświadczenie odnotowane w projekcie niewątpliwie zachęca do rekomendowania takiego modelu zaangażowanej praktyki w kształceniu nauczycieli nie tylko wczesnej edukacji.

- Znaczącą rolę w projekcie odegrała refleksja dziecka, studenta i nauczyciela. Miała ona charakter procesualny. Organizacja projektu sprzyjała doświadczaniu refleksji „w”, „nad” i „o” własnym działaniu. Wszyscy uczestnicy projektu stawali się współuczestnikami wytwarzanej wiedzy i umiejętności. Nie tylko dzieci w procesie wnioskowania, ale także nauczyciele i studenci–beneficjenci projektu mieli możliwość doświadczania/uczestniczenia w procesie ekspansywnego uczenia (Engeström, Y., Sannino, A. L., 2012, s. 224-225).

RAPORT TEMATYCZNY

z realizacji _____
projektu ACK

Rekomendacje dla praktyki edukacyjnej

Rekomendacje dla praktyki edukacyjnej są związane ze ZMIANĄ filozofii edukacyjnej nauczyciela i w konsekwencji zmianą jego działalności w kulturze uczenia

Zamiast bezmyślnego powtarzania/kopiowania wzorów/reprodukowania znaczeń



Tworzenie dziecku możliwości do podejmowania działalności zorientowanej na **wykonanie zadań „znaczących” ważnych dla dziecka**

Zamiast „rywalizacyjnego INYWIDUALIZMU”
(por. Klus-Stańska, 2006)



Rozwijanie umiejętności **pracy w zespole**, autentyczna **współpraca dzieci i uczestniczenie** we wspólnocie

Zamiast fragmentaryzacji treści często oderwanych od rzeczywistości i świata doświadczeń dziecka









Przygotowywanie do systematycznej nauki poprzez rozszerzanie doświadczeń ucznia powodujących **przeżycie** ukrytych w przedmiocie poznania problemów naukowych, uchwycenie **kierunku**, w którym problemy mogą być rozwiązane przez umysł

Zamiast orientacji na program (preferowania zamkniętego styl komunikacji, mówienia DO dziecka, przekazu informacji)



Orientacja na dziecko (preferowanie otwartego stylu komunikacji, wymiana informacji, negocjowanie znaczeń)

Zamiast postrzegania „dzieci jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne (nabywanie wiedzy deklaratywnej)		Postrzeganie dzieci jako myślących – gotowych do wymiany intersubiektywnej” (por. Bruner, 2006), zdolnych do rozumowania, znajdowania sensu samodzielnie i w dyskusji z innymi
Zamiast reprodukcji wiedzy (percepcyjno-odtwórczy sposób uczenia się dzieci)		Konstruowanie wiedzy w społecznym działaniu
Zamiast stawiania niewłaściwych pytań – niższego rzędu (odtwarzanie informacji)		Stawianie pytań ukierunkowanych na rozwijanie myślenia, wzbudzających ciekawość, zainteresowanie problemem
Zamiast nadmiaru budowania rusztowania dla myślenia i działania bądź jego braku		Nieustające wrażliwe reagowanie na zmieniające się potrzeby dziecka i organizowanie nauczania i działalności dziecka w SNR
Zamiast gaszenia motywacji do nauki i „apetytu na wiedzę”		Rozwijanie „woli i zamiaru uczenia się”, ciekawości poznawczej, poczucia dokonywania odkryć
Zamiast „niezauważania” rozumowania dzieci		Próba zrozumienia jak dzieci strukturyzują własne uczenie się, zapamiętywanie, domyślanie się, myślenie

Wszystkie te działania wymagają zmiany roli nauczyciela z „dyrygenta” na „akompaniatora”.

RAPORT TEMATYCZNY

z realizacji
projektu ACK

Bibliografia

- Appelt, K. (2005). *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Appelt, K., Matejczuk, J. (2014). *Tutoring rówieśniczy – stara metoda na nowo odkrywana*. *Psychologia w szkole*, nr 1 (42).
- Arends, R. I. (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bandura, L. (1968). *Trudności w procesie uczenia się*. Warszawa: Państwowa Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Bednarek, J., Lubina, E. (2008). *Kształcenie na odległość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bee, R. i F. (1998). *Feedback*. Warszawa: Wydawnictwo PETIT.
- Brown, A.I., Ferrara, R.A. (1994). *Poznanwanie stref najbliższego rozwoju*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie Ludzi i przedmiotów*. Poznań: Zysk i s-ka, s. 217-258.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: INIVERSITAS.
- Brzezińska, A. I. (red.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: „Edytor”.
- Dagiel, M. (2011). *Pozwólmy dzieciom bawić się słowami. O doświadczeniach językowych trzecioklasistów*. Warszawa: Wydawnictwo CKE.
- Davydov, V. V. *Problems of developmental teaching*. *Soviet Education*, 30(8), 15-97; 30(9), 3-83; 30(10), 3-77.
- Dawydow, V. V. (1998). *Ucebnaja zadaca*. W: B. G. Mescerakova i V. P. Zincenko (red.), *Bolszaj psychologiceskij slovar*. Pedagogika Press, Moskwa 1998.
- Dawydow, W. W. (1986). *Teoria razvivajuscego obucenia*. Intor, Moscow.
- Day, C. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Dąbrowska, A., Drzewiecki, P., Górecka, D., Gruhn, A., Chojnacki, L., Jasiewicz, J., Lipszyc, J., Majewski, W., Murawska-Najmie, E., Stunża, G., Śliwowski, K., Taftłowski, P., Wilkowski, M. i Woźniak, M. (2013). *Cyfrowa Przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska.
- Dąbrowski, M. (2008). *Pozwólmy dzieciom myśleć. O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*. Warszawa: Wydawnictwo CKE.
- Dąbrowski, M. (2013). *(Za) trudne, bo trzeba myśleć. O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dembo, M. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Engeström, R. (2014). The Activity Theory Approach to Learning. *Forum Oświatowe*, 2(52), 137-146. Pobrane z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/276> [data dostępu: 15.11.2015].
- Engeström, Y., Sannino, A. L. (2012). Badania nad ekspansywnym uczeniem: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania. *Forum Oświatowe* 1 (46), pod redakcją Bogusławy Doroty Gołębiak i Beaty Zamorskiej, s. 209-267.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak, E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak, E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipiak, E. (2015a). Możliwości rozwijania myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Podejście Lwa S. Wygotskiego. *Studia Pedagogiczne*. Tom LXVIII/2015, s. 177-190.
- Filipiak, E. (2015b). Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka*.
- Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2015). Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka*.
- Filipiak, E., Siadak, G. (2014). Edukacja szkolna i pozaszkolna. Późna faza dorostania, W: A. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. Seria III Edukacja. Tom 6. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Filipiak, E., Szymczak, J. (2014). Edukacja szkolna i pozaszkolna. Edukacja szkolna Środkowy wiek szkolny. W: A. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. Seria III Edukacja. Tom 4. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Fish, D. (1996). *Kształcenie poprzez praktykę*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Fisher, R. (1999). *Uczymy jak się uczyć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Giest, H. (2001). Instruction and Learning in Elementary School. In: M. Hagedaard (ed.), *Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach* (p. 59-76). Aarhus University Press.
- Gołębniak B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń: „Edytor”.
- Gołębniak, B. D. (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Gołębniak, D. B., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2009). *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku wczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska.
- Hajdukiewicz, M. (2012). *Nauczyciele jako ucząca się społeczność zawodowa*. Warszawa: ORE. Prezentacja, dostępna na internetowej stronie ORE http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=142:nauczyciele-jako-uczca-si-spoeczno-zawodowa&Itemid=1017 [data dostępu: 31.1.2013].
- Heller, M., Janusz, R., Mączka, J. (2007). *Człowiek: twór wszechświata – twórca nauki*. Kraków: Ośrodek Badań Interdyscyplinarnych.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze – emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kalinowska, A. (2006). Rozwiązywanie problemów matematycznych przez młodszych uczniów – prorozwojowa szansa czy fikcja edukacyjna. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Kalinowska, A. (2010). *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Kamza, A. (2014). Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny. W: A. I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria I Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania. Tom 3*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Klus-Stańska, D. (2006). Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 15-29.

- Klus-Stańska, D. (red.) (2015). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna wydawnicza Impuls.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Langer, E. J. (1993). Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności. W: T. Maruszewski (red.), *Poznanie. Afekt. Zachowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2008). Język a uczenie się – o języku instrukcji i samoregulacji w procesie nauczania–uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 169-177). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2009). Strategia stawiania pytań w procesie kształcenia – orientacja na odbiór czy rozwijanie atmosfery dociekliwości. W: K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.), *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym* (s. 291-297). Lublin: Wyd. UMCS.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2009a). Kompetencje nauczyciela klas początkowych. W: B. Kasacova, M. Cabanova (red.), *Učitel' v preprimárnej a prymárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj* (102-116). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela Pedagogická Fakulta.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2010). Constructivist support of teacher's professional development. W: B. Kasacova (red.), *Teachers In Theory, Practice and Research* (s. 113-124). Banská Bystrica: Matej Bel University, Faculty of Education.
- Maciuszek, J. (2013). *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michalak, R. (2014). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Murawska, B. (2014). Edukacja wczesnoszkolna. W: A. I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. Seria III Edukacja. Tom 3. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra: Oficyna wydawnicza UZ.
- Pająk, K. (2012). Wybrane praktyki tutoringów w Polsce. W: J. Iwański (red.), *Tutoring różnicowy wśród młodych uchodźców*. Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Kultury.
- Palka, E. (2014). Realizacja metody e-portfolio na platformie OLAT. W: e-Mentor, nr 1/2014 (53).
- Paris, S. G., Ayres, L. R. (1997). *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. W: *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9, No. 5.
- Przyborowska, B. (2007). *Kultura organizacyjna oświaty w zmiennym otoczeniu*. Olsztyn: WSliE TWP.

- Reber, A. S. & Reber, E. S. (2005). *Słownik Psychologii*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Schaffer, R. H. (1994). Epizody Wspólnego Zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie Ludzi i przedmiotów*. Poznań: Zysk i s-ka, s. 150-189.
- Schaffer, H. R. (2006). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Schön, D. A. (1987). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. The United States of America: Basic Books.
- Shotter, J. (1994). Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 13-44). Poznań: Zysk i S-ka.
- Smykowski, B. (2000). Podejście rozwojowe do badania form zachowań. W: A. Brzezińska (red.), *Wygotski i z Wygotskim w tle* (s. 137-151), *Nieobecne dyskursy* t. VI, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wyd. UMK.
- Sobierańska, D. (2015). Świat przyrody zintegrowany, ale czy w szkole? W: D., Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 420-442). Kraków: Impuls.
- Sowińska, H. (red.) (2011). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stachowski, R. (2002). Lew S. Wygotski – prekursor psychologii o dwóch obliczach. W: A. I. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Lew S. Wygotski Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (s. 19-41). Poznań: Zysk i S-ka.
- Szymczak, J. (2015). Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1 (28).
- Śliwerski, B. (2011). Znaczenie kształcenia kompetencji krytycznych nauczycieli wczesnej edukacji. W: J. Bonar, A. Buła (red.). *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*. Kraków: Impuls.
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Veresov, N. (2012). Znaczenie teorii kulturowo-historycznej dla edukacji. Rozważania na temat uczenia się, rozwoju, działalności i kreatywności. W: *Forum Oświatowe* 1 (46), pod redakcją Bogusławy Doroty Gołębiak i Beaty Zamorskiej, s. 141-159.
- Wiliński, P. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wiśniewska-Kin, M. (2009). „Miłość jest jak wiatrak” czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.
- Zak, A. Z. (1989). *Rozwój myślenia teoretycznego dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Zalewska, E. (2013). *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Zamorska, B. (2005). Portfolio jako opowieść o byciu – ku własnej możliwości bycia nauczycielem, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3 (31).
- Żytko, M. (2010). Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów. Warszawa: CKE.

RAPORT TEMATYCZNY

z realizacji _____
projektu ACK

Spis tabel i rysunków

Tabela 1.	Zadania poszczególnych członków zespołu projektowego – zestawienie	63
Tabela 2.	Szkoły ćwiczeń, Nauczyciele-Interwencjiści, klasy eksperymentalne	68
Tabela 3.	Warsztaty kompetencyjne – zestawienie	76
Tabela 4.	Cele oraz sprzyjające ich osiągnięciu zadania	97
Tabela 5.	Kompetencje studentów-beneficjentów „przed” i „po” realizacji szkolenia	108
Tabela 6.	Kompetencje cyfrowe studentów-beneficjentów „przed” i „po” realizacji szkolenia	111
Tabela 7.	Cele oraz sprzyjające ich osiągnięciu zadania	188
Rysunek 1.	Wymiana udziałów ucznia (tutee) i nauczyciela (tutora) w interakcji edukacyjnej	36
Rysunek 2.	Organizacja eksperymentu nauczającego	45
Rysunek 3.	Sieć społecznego uczenia się w projekcie Akademickie Centrum Kreatywności – model nauczania rozwijającego według Lwa S. Wygotskiego	46
Rysunek 4.	Etapy projektu vs zadania	66
Rysunek 5.	Społeczna sieć wzajemnego uczenia się (transfer wiedzy i umiejętności) ...	67
Rysunek 6.	Istota refleksyjności oraz niezbędne dla niej zdolności i umiejętności	96
Rysunek 7.	Struktura Pakietu Przyrodniczego	127
Rysunek 8.	Etapy rozwijania się u uczniów zdolności pracy w zespole (zdolności uczenia się „z” rówieśnikami i „od” rówieśników)	153
Rysunek 9.	Proces zamiany pozycji pomiędzy nauczycielem-ekspertem i bardziej kompetentnym rówieśnikiem w sytuacjach korzystania ze wsparcia	154

RAPORT TEMATYCZNY

z realizacji _____
projektu ACK

ZAŁĄCZNIKI



Koncepcja nauczania rozwijającego według teorii Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka

podsumowanie projektu

Akademickie Centrum Kreatywności

październik 2015

Autorzy: **Ewa Filipiak**
Ewa Lemańska-Lewandowska
Instytut Pedagogiki
Katedra Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Projekt nr 7/POG/ACK/2014
termin realizacji
budżet programu
kwota przyznana na realizację
projektu dla UEW

15.XI 2014-15.XI 2015
2,5 mln pln
166 100 pln

Akademickie Centrum Kreatywności

| SŁOWA KLUCZE | kulturowo-historyczna
teoria Lwa S. Wygotskiego (CHAT),
nauczanie rozwijające, eksperyment nauczający,
strefa najbliższego rozwoju, zadanie rozwojowe,
wczesna edukacja, myślenie teoretyczne,
rozwiązywanie problemów, współpraca,
refleksja, społeczna sieć uczenia,
transfer rozwojowy, feedback, język instrukcji

Akademickie Centrum Kreatywności, działające przy Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, to jedna z dziewięciu jednostek utworzonych w kraju w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Głównym zamierzeniem projektu było opracowanie (testowanie i popularyzacja) innowacyjnego modelu pracy nauczyciela/studenta z uczniem w oparciu o koncepcję Lwa S. Wygotskiego i J.S. Brunera. Obszarem badań uczyniono okres wczesnej edukacji i specyficzną przygotowania nauczyciela do pracy z dzieckiem w tym etapie, stanowiącym fundament dalszej edukacji. To właśnie pierwsze lata pobytu dziecka w szkole stwarzają nawyki myślenia i rozumienia, przyspają do dalszej kariery ucznia. Nauczyciele i poziom edukacji muszą być wsparciem dla dziecka w nauce kreatywności i twórczego rozwiązywania problemów. Kluczowa jest znajomość sposobów ich kształcenia, ich filozofii myślenia. Studenci – beneficjenci projektu uczestniczyli w cyklu warsztatów, podczas których mieli okazję rozwijać kompetencje „nauczyciela – kreatora nauczania rozwijającego”. Przygotowano im warunki do rozwijania i wdrażania u dzieci myślenia twórczego, krytycznego, problemowego i projektowego. Rozwijano także umiejętności uczenia we współpracy oraz reagowania na potrzeby ucnia.

Kierownikiem projektu ACK
jest Dyrektor Instytutu Pedagogiki,
kierownik Katedry Dydaktyki
i Studiów nad Kulturą Edukacji
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy
prof. dr hab. Ewa Filipiak
Koordynator: dr Ewa Lemańska-Lewandowska
Zespół badawczy: mgr Adam Mroczkowski
dr Małgorzata Wilińska
mgr Joanna Szymczak
mgr Goretta Siadak



Plan i organizacja badań:

- I etap: przygotowanie merytoryczne do badań – rozwinięcie kompetencji i umiejętności studentów gotowych do innowacyjnego sposobu pracy z dzieckiem (konstruowania wiedzy w społecznym działaniu, organizacji modelu uczenia we współpracy i problemowego, rozwinięcie kompetencji mediatora i pośrednika)
- II etap: przeprowadzenie eksperymentu i badań – rozwinięcie refleksyjności studentów w zakresie umiejętności interpretacji zdarzeń krytycznych i czynienia namysłu, zdolności do badania własnego nauczania, diagnozowania sytuacji i kontaktu własnej praktyki. Rozwijanie zdolności studentów do rozwiązywania problemów (we współpracy z innymi), otwartości na pomysły innych (także czy może przede wszystkim dzieci), współdziałania z innymi, umiejętności stawiania „dobrych pytań”, zdolności metapozycyjnych, planowania, obserwacji, oceniania własnego myślenia (co myślę o tym jak myślę) i rozwiązywania takich postaw w dzieci (szkolenia, działanie pod opieką mentora i eksperta, feedback, analiza, ewaluacja, działanie...)
- III etap: popularyzacja – seminaria połączone z sesją warsztatową dla studentów PW, raport, monografia



Akademickie
Centrum Kreatywności

www.ack.ukw.edu.pl

Zdjęcie: Andrzej Okoła

Plakat przygotowany na Seminarium Naukowe pt. *Koncepcja nauczania rozwijającego według teorii L.S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka*



**INNOWACYJNA
GOSPODARKA**
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI FUNDUSZ
ROZWOJU REGIONALNEGO



Koncepcja nauczania rozwijającego według teorii Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka

podsumowanie projektu

Akademickie Centrum Kreatywności

październik 2015

Autorzy: **Ewa Filipiak**
Ewa Lemańska-Lewandowska
Instytut Pedagogiki
Katedra Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Projekt nr: TFOGACK/2014
termin realizacji:
budżet programu:
kwota przeliczona na realizację
projektu dla 100%

15.10.2014-15.10.2015
2,5 mln PLN
144 500 PLN

Spółeczna sieć uczenia



Studencki Seminarium Naukowe
Pedagogika i Psychologia



Ekspertki: Intermedialności/ACZ
Od lewej: Anna Jagodzińska, Sylwia Chury,
Nanna Makarewicz, Ewa Róbkiewicz, Ewa Kępczyńska



Balanser iMK
Od lewej: Ewa Lemańska-Lewandowska,
Suzanna Gasińska, Joanna Szejnert,
Ewa Filipiak, Adam Włodarczyk,
Krzysztof Włodarczyk



01.09.2015 Joanna Szejnert, Anna Jagodzińska,
Paulina Przeworska, Marcin Kubiś,
Sara Borkowska



02.09.2015 Ewa Kępczyńska, Paulina Włodarczyk,
Julia Włodarczyk, Natalia Płociniec,
Natalia Borkowska, Katarzyna Lewandowska



03.09.2015 Krzysztof Włodarczyk, Julia Włodarczyk,
Krzysztof Włodarczyk, Wiktoria Kępczyńska,
Natalia Borkowska, Sylwia Chury



04.09.2015 Adam Włodarczyk, Julia Włodarczyk,
Natalia Borkowska, Katarzyna Lewandowska,
Sara Borkowska, Ewa Róbkiewicz



05.09.2015 Nanna Makarewicz, Suzanna Gasińska,
Wiktoria Kępczyńska, Paulina Włodarczyk,
Joanna Szejnert, Nanna Makarewicz,
Suzanna Gasińska

Zdjęcia: Andrzej Osuta

Plakat przygotowany na Seminarium Naukowe pt. Koncepcja nauczania rozwijającego według teorii L.S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka



Koncepcja nauczania rozwijającego według teorii Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka

podsumowanie projektu

Akademickie Centrum Kreatywności

październik 2015

Autorzy: **Ewa Filipiak**
Ewa Lemańska-Lewandowska
Instytut Pedagogiki
Katedra Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Projekt w TIFOGA/C/2014
termin wydania
budżet programu
kwota przeliczona na realizację
projektu do 10%
15.10.2014-15.10.2015
2,5 mln PLN
144.500 PLN

Rozwijanie myślenia i uczenia się dzieci we wczesnej edukacji

Myślenie teoretyczne

- ✗ jest istotnym działaniem poznawczym umożliwiającym odzwierciedlenie poznawczego przez człowieka przedmiotu (poprzez wyodrębnienie cech charakterystycznych poznawczych przedmiotu, a także praw, których ten przedmiot podlega) w pojęciach z nim związanych.
- ✗ jest myśleniem rozumowym skierowanym do wytworzenia pojęcia. W toku jego realizacji przy użyciu odpowiednich sposobów działania, dzięki doświadczeń eksploracji poznawczych przedmiotów i analizie właściwości tej eksploracji jednostka wyodrębnia w poznawczym przedmiocie najpierw ogólną dla nich relację, a następnie specyficzne formy tej relacji.
- ✗ ze względu na „japoński” charakter odzwierciedlanej treści (wewnętrznie zwalnia) ma specyficzną zestaw cech charakterystycznych dla myślenia wyżej targanym, opierającego się na działaniu, skierowanym do wytworzenia pojęcia o poznawczym obiekcie.
- ✗ różni się od specyficznej formy poznania, spójnie w jaki sposób myśli o zawartości poznawczego przedmiotu.
- ✗ w procesie konstruowania wiedzy teoretycznej dziecko przy współpracy z dorosłym rozwiązuje specyficzne zadania, poznaje warunki, które ułatwiają realizację poznawczego zadania.
- ✗ warunkiem koniecznym niezbędnym do realizacji poznania skierowanego na rozwijanie myślenia teoretycznego jest wykonywanie przez dziecko zadań w „placie myślowym” w „Języku” w „placie wewnętrznej” myślenie teoretyczne dokonuje się w sposób analityczny, syntetyczny i refleksyjny.

Źródło: Ewa Filipiak 2015, Myślenie teoretyczne rozumowe u dzieci w wieku przedszkolnym, Pedagogika i UPG 2015, s. 111-130



Nauczyciel prowadząc rozumowanie teoretyczne ucznia, stawia problemowe pytania konkretyzacyjne np.:

- ✗ **co się stanie, jeżeli...** (przewidywanie)
- ✗ **co trzeba zrobić, aby...** (dowodzenie)
- ✗ **dłaczego** (uzasadnienie)

Źródło: Ewa Filipiak 2015, Myślenie teoretyczne rozumowe u dzieci w wieku przedszkolnym, Pedagogika i UPG 2015, s. 111-130

Z podanych wyrazów można ułożyć zdania

Z kilku wyrazów można utworzyć rodzinę wyrazów.
W wyrazie może być wyraz. W wyrazach są inne wyrazy ale nie zawsze tworzą rodzinę!

Żeby coś zaszyfrować nie można napisać odpowiedzi!

Zasada jest taka że wyrazy są odwrócone

Można utworzyć z wyrazów bardzo dużo grup.

Liczbami można zmierzyć lata, kilogramy i wiele więcej.

WNIGA: archiwum.org.pl
poczta@wniga.com.pl

WNIOSKI DZIECI

Zauważyłam, że liczby i cyfry są związane z ludźmi.
Można podać dużo liczb do jednego człowieka.
Człowiek jest zbudowany trochę z liczb.

Litery wszędzie są potrzebne.

Źródło: Andrzej Osieka
Pakiet przygotowany na Instytut Naukowy pl. Koncepcja nauczania rozwijającego według teorii L.S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka



Koncepcja nauczania rozwijającego według teorii Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka

podsumowanie projektu

Akademickie Centrum Kreatywności

październik 2015

Autorzy: **Ewa Filipiak**
Ewa Lemańska-Lewandowska
Instytut Pedagogiki
Katedra Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Projekt nr 2/POIG/06/2014
termin realizacji
budżet programu
kwalifikacja realizująca
projektu dla UKW

15.10.2014-15.10.2015
2,5 mln pln
164 500 pln

Przełomowe dla myślenia o rozwoju i edukacji są następujące założenia, które wynikają z oryginalnej kulturowo-historycznej teorii rozwoju Lwa S. Wygotskiego:

Nauczanie powinno być ukierunkowane na SRR

... Istotną cechą nauczania jest to, iż tworzy ono strzęp najbliższego rozwoju dziecka, czyli daje początek wielu wewnętrznych procesom rozumienia, nawiązuje do procedury, na razie dostępnego dziecku tylko w formie obcowania z otoczeniem i współdziałania z kolegami, a potem, po przejściu rozwoju wewnętrznego, staje się wewnętrznym osobobliwym zjawiskiem (Wygotski, L.S., Wybrane prace psychologiczne, 1971, s. 345)



Właściwie organizowane uczenie może wspierać rozwój

Uczyć dziecko tego, czego nie jest w stanie się nauczyć jest równie jałowe, jak uczyć tego, co już uczył robić samodzielnie (Wygotski, 1989, s. 256)

uczenie się może wywołać w rozwoju odległe, a nie tylko bezpośrednie konsekwencje, czyli może nie tylko iść krok w krok za rozwojem, nie tylko krążyć w jednym z nim szeregu, ale także wyprzedzać, posuwając go naprzód i wytworzyć w nim nowe struktury (Wygotski, 1989, s. 226)

wszystkie podstawowe funkcje ektywizujące w nauce szkolnej osiągają wokół dwóch głównych nowych zdobyczy wieku szkolnego: uświadomienia i aktywności kierowanej woli.

[...] wiek szkolny jest optymalnym okresem nauczania, czyli okresem sercyfymnym dla takich przedmiotów, które maksymalnie apelują do funkcji uświadomionych i podlegających woli (Wygotski, 1989, s. 259)

Dzieci konstruują wiedzę w społecznym działaniu

[...] u dziecka rozum pod wpływem nauczania, czyli drogi naśladownictwa przy współpracy, stanowi fakt podstawowy. Takie nauczanie jest źródłem wszystkich czynności ludzkich cech świadomości. Tak więc centralnym momentem dla całej psychologii nauczania jest to właśnie, że dzięki współpracy można dźwignąć się na wyższy stopień możliwości intelektualnych, że dziecko może dzięki naśladownictwu przejść od tego, co umie, do tego, czego nie umie. Na tym polega znaczenie nauczania dla rozwoju, to w istocie jest właśnie treścią pojęcia (sfer) najbliższego rozwoju (Wygotski, L.S., Myślenie i mowa, 1989, s. 262)



Wyższe funkcje psychiczne rozwijają się i dojrzewają przy pomocy i czynnym udziale dorosłych

Wszystkie wyższe funkcje psychiczne są heterozygowanymi strukturalnymi i charakterystycznie społecznymi, tworzącymi podstawę społeczną struktury osobowości. Ich budowa, strukturalny genezy, sposób działania, słowne cele ich natury jest społeczne. Nieważne przekształcając się w procesy psychiczne posiadają one quasi-społeczne. Cóżkolwiek, nawet sam na sam zachowuje formę kontaktu społecznego (Wygotski, 1971, s. 134)

Wszystkie wyższe funkcje psychiczne mają wspólną podstawę o staję się wyższe dzięki ich uświadomieniu i oparowaniu (Wygotski, 1989, s. 231)

Język i myślenie odgrywają centralną rolę w rozwoju umysłowym i poznaniu.

Dojrziała czynność umysłowa zawiera adaptacyjny mechanizm samoregulacji rozwijający się dzięki społecznym interakcjom



[...] wiek szkolny jest optymalnym okresem nauczania, czyli okresem sercyfymnym dla takich przedmiotów, które maksymalnie apelują do funkcji uświadomionych i podlegających woli. Tym samym, nauczanie tych przedmiotów zapewnia najlepsze warunki dla rozwoju wyższych funkcji psychicznych, leżących w sferze najbliższego rozwoju. Nauczanie może dlatego przegrywać i wywołać doniosły wpływ na rozwój funkcji, które jeszcze nie dojrzały na początku wieku szkolnego. Może ono w pewnej mierze opóźnić rozwój funkcji, które już dojrzały i tym samym odwrócić ich los (Wygotski, 1989, s. 259)

Pedagogika powinna orientować się nie na dani uczący, lecz na dzień (stronę) w rozwoju dziecka (Wygotski, 1989, s. 234)

Istotną cechą nauczania jest to, iż tworzy ono strzęp najbliższego rozwoju dziecka, czyli daje początek wielu wewnętrznych procesom rozumienia, uruchamia te procesy, na razie dostępne dziecku tylko w sferze obcowania z otoczeniem i współdziałania z kolegami, a potem po przejściu rozwoju wewnętrznego staje się wewnętrznym osobobliwym zjawiskiem samego dziecka. [...] procesy rozwoju idą w dół ze zwiastującym nauczaniem, które tworzy strzęp najbliższego rozwoju (Wygotski, 1971, s. 345-348)

lecz o stanie rozwoju nigdy nie świadczy wystarczająco jasno jedynie to, co się dzieje, jak ogrodnik, który chce ocenić stan swego ogrodu, powinien liczyć nie tylko dojrzałe i rozwijające się rośliny, lecz także drzewa dojrzałe, jak psychologia, oceniając stan rozwoju, może nie tylko uwzględniać funkcje już dojrzałe, lecz także te, które dopiero dojrzewają, nie tylko składowe poziomy, lecz również stereofonijalno-gorawość, jak tego dokonuje (Wygotski, 1989, s. 248)

Dorosły-nauczyciel jest pośrednikiem, który pomaga w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów, w zmienianiu obszaru zadania i tworzeniu nowych środków do osiągnięcia celów. Jego pośrednictwo zarysowuje dziecku „pułap intelektualny”, pozwala zbliżować „maszyny myślowe” pomiędzy doświadczeniem empirycznym a światem abstrakcji

To co dziecko robi dla przy pomocy dorosłych, robi już samodzielnie. Sfera najbliższego rozwoju pomaga więc określić „strop” rozwoju dziecka, dynamicznie stan jego rozwoju, który osiągnięcie nie tylko to, że dziecko w tym procesie jest osiagające, lecz również to, że w nim dopiero dojrzewa (Wygotski, 1971, s. 342)

[...] u dziecka rozum pod wpływem nauczania, czyli drogi naśladownictwa przy współpracy, stanowi fakt podstawowy. Takie nauczanie jest źródłem wszystkich czynności ludzkich cech świadomości. Tak więc centralnym momentem dla całej psychologii nauczania jest to właśnie, że dzięki współpracy można dźwignąć się na wyższy stopień możliwości intelektualnych, że dziecko może dzięki naśladownictwu przejść od tego, co umie, do tego, czego nie umie. Na tym polega znaczenie nauczania dla rozwoju, to w istocie jest właśnie treścią pojęcia (sfer) najbliższego rozwoju (Wygotski, 1989, s. 262)



Zajęcia: Andrzej Olsza
Plik przygotowany na Seminarium Naukowe pt. „Koncepcja nauczania rozwijającego według teorii L.S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka”



Koncepcja nauczania rozwijającego według teorii Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka

podsumowanie projektu

Akademickie Centrum Kreatywności

październik 2015

Autorzy: **Ewa Filipiak**
Ewa Lemańska-Lewandowska
Instytut Pedagogiki
Katedra Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Projekt nr TIFOGA/C/2014
termin realizacji
budżet programu
kwota przeliczona na realność
projektu dla ICRP

15.10.2014-15.10.2015
2,5 mln zł
114 500 zł

Jakich profesjonalnych kulturowych kompetencji potrzebują studenci/nauczyciele wczesnej edukacji aby wdrażać model nauczania rozwijającego?

Rolę i związane z nią kompetencje nauczyciela w kulturze uczenia wyznaczają sposoby oddziaływania ukierunkowane na tworzenie związków pomiędzy z(r)ozumieniem) danej osoby a rzeczywistością zewnętrzną poprzez stosowane specyficzne strategie nauczania-uczenia się

NAUCZYCIEL:

- ✗ pomaga uczniom się uczyć w budowaniu własnego modelu świata, przyswajaniu wypracowanych z kultury **narzędzi uczenia się**
- ✗ jest zaangażowanym uczestnikiem **wyuczania i umiejscowienia** zawczas i odpowiedzialnej sytuacji. Jego rolą jest wdrażanie **dydaktycznych** sposobów ze świadomości w odwołaniu kontekstów kulturowych w celu ustalenia **czego dotyczy**
- ✗ wybiera problem do podważenia **paradygmatu**, dzięki któremu dziecko odkrywa prawdy o świecie, konstruuje **wiedzę**, nabywa **umiejętności**
- ✗ wdraża do opokowania **metody naukowego poznania**
- ✗ obserwuje w jaki sposób uczniowie **opracowali** metody myślenia naukowego, w jaki sposób **się** czy w ogóle **formułują** pytania, jakie **proponują** rozwiązania itp.
- ✗ obserwuje **schematy** działań w **reprezentacji** ucznia
- ✗ podejmuje próby rozumienia **jak** dziecko **strukturyzuje** własne uczenie, zapamiętywanie, **domyślenie**, myślenie
- ✗ jest **organizatorem** środowiska uczenia się ucznia, **organizatorem** „**głębokich** edukacyjnych”, musi **odpowiedzieć** na pytania: **W** jak sposób **dobrze** odnieść **świad**, **pedagog**, **konstruuje** **wiedzę**, **jest** **dobry** **do** tego **że** **nie**, **a** **przynajmniej** **co** **to** **znaczy**, **„zostać** **wiedzą**”
- ✗ jest **aktywnym i zaangażowanym uczestnikiem** **Epizodu** **Wolnego** **Zaangażowania**
- ✗ jest zainteresowany **rozumieniem** **punktu** **widzenia** **dziecka**, **przeżywa** **konflikty** **poznawcze**, **stosuje** **specyficzne** **strategie** **edukacyjne** m.in. **strategie** „**wychodzenia** **poza** **dotychczasowe** **informacje**”, **buduje** **rozumienie** **do** **myślenia** **i** **uczenia**
- ✗ pomaga **dziecku** **odnieść** **się** **do** **zadania**, **rozstrzyga** **strategie** **wykonywania** **zadania**, **czeka** **na** **we** **wskaźniki** **kierunkowe** **proponuje** **kierunki**, **celu**, **wzmacnia**, **chwali**, **kiedy** **dziecko** **nie** **widzi** **efektów** **edukacyjnego** **celu**, **przekazuje** **tytuł**, **warto** **pracować** **dalej**
- ✗ **przyjmuje**, **sugeruje**, **chwali**, **organizuje** **i** **strukturyzuje** **działania** **dziecka**, **pomaga** **w** **radzeniu** **do** **struktury**, **rodzika**, **ocenia** **na** **realnym** **etapie**, **kwantyfikuje** **do** **pr** **zyczenia** **części** - **pomaga** **wykryć** **niepewność**, **dotarcia** **właściwych** **przykładów**

- ✗ jako **DIAGNOSTA** ocenia **kompetencje** w zakresie **oceny**, **warholizowania** i **monitowania** **procesu** **uczenia**, **uczeń**, **procesu** **uczenia** **się**, **podważenia**, **myślenia**, **diagnozy** **przynajmniej** **uczni** **w** **uczniu**, **analizuje** **treść**
- ✗ jako **FACYLITATOR** **stymuluje** **funkcjonowanie** **dziecka** **w** **keramie** **umiejscawiając** **rozwiązanie** **problemu** **zadania**. **Współpracuje**, **klasyfikuje** **podkreśla** **w** **interakcji** **z** **dzieckiem** **musi** **dotyczyć** **edukacji** **wychowania** **czy** **uczenia** **dziecka** **tego** **typu** **funkcjonowania**, **które** **nie** **są** **stanem** **dotychczas** **do** **rozwiązania** **zadania** **a** **nie** **rodzinka** **czynniki** **za** **dziecko**
- ✗ jako **MEDIATOR** **mediuje** **pomiedzy** **tem** **co** **dziecko** **widzi**, **wie**, **potrafi** **a** **czego** **raczej** **nie** **potrafi** **wykonać** **samoistnie**. **jest** **wzajemnie** **z** **odpowiedzi** **dziecka** **(co** **dziecko** **widzi**, **wie**, **potrafi** **samoistnie** **nie** **wi**) **i** **na** **jego** **potencjał** **(potrafi** **a** **czego** **raczej** **nie** **potrafi**). **Odpowiedzi** **formułuje** **wyrażenia** **intencjonalne**, **stawia** **zadania** **rozwojowo-dydaktyczne**
- ✗ nie **natrąca** **nie**, **nie** **zainteresuje**, **nie** **reprezentuje**, **nie** **opowiada** **o** **zainteresowaniu** **zainteresowania**, **proponuje** **do** **monitowania**, **przewodzi** **w** **kulturze** **do** **wzajemności** **identyfikacji** **kulturowej**, **czego** **w** **pozostawia** **i** **refleksyjnie** **odwołuje** **się** **do** **zainteresowania** **i** **problemu** **rozwiązania** **uczni**
- ✗ jako **TUTOR** **nie** **zainteresuje** „**zainteresuje**” **w** **uczniu** **nie** **dziecko**. **Ekspertem**, **który** **udziela** „**właściwych** **wskazań**” **buduje** **rozumienie** **do** **myślenia** **i** **działania** **dziecka**, **negocjuje** **zrozumienie**
- ✗ jako **REFLEKSYWNY PRAKTYK** **podkreśla** **działanie** **których** **wskazywać** **nowej** **metody** **i** **umiejętności** **interakcyjnej** **zainteresowania** **i** **refleksyjnej**, **w** **których** **działanie** **specyficzne** **zainteresowania** **działanie** **i** **jego** **oceny** **jest** **dotychczas** **własnego** **wiedzenia**. **diagnozy** **zainteresowania** **tytułu**, **jak** **skorzysta** **edukacji** **przekazuje**, **opracowy** **je** **konkretnie** **metody**. **jest** **refleksyjnie** **nie** **tylko** **tytuł**, **CD** **może** **publik** **nauczyciela** **podważenie** **in** **opinię**, **nie** **tylko** **nie**, **DLACZEGO** **to** **czy**

Źródło: Ewa Filipiak, 2013. **Wzajemne oddziaływanie uczenia się**. **Z Wychowaniem i Edukacją w ICRP**

Schemat: Profesjonalne kulturowe kompetencje studenta/nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej



Źródło: Andrzej Olsza

Projekt przygotowany na Seminarium Naukowe pt. „Koncepcje nauczania rozwijającego według teorii L.S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka”



ISBN 978-83-942784-4-1



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Akademickie
Centrum Kreatywności

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI FUNDUSZ
ROZWOJU REGIONALNEGO



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego w ramach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka 2007-2013