

Nowak J.: Środowisko edukacyjne a jakość kształcenia, W: Pridavkova A., Klimovic M. (red.), Komplexnost a integrita v preprimarneji, primarneji a specialnej edukaciji, Presovska Univerzity, Presov 2012, s. 174-181. ISBN 978-80-555-0664-7.

Środowisko edukacyjne a jakość kształcenia Edukačné prostredie a kvalitu vzdelávania

Jolanta Nowak

Abstrakt

Szkoła jako ważny obszar oddziaływań społeczno-kulturowych stanowi źródło impulsów dla rozwoju dyspozycji intelektualnych oraz społeczno-emocjonalnych dziecka. Przedmiotem rozważań uczyniono wybrane obszary przestrzeni edukacyjnej, które tworzą sprzyjające środowisko dla wspierania dziecka w nabywaniu kompetencji. Szczególną uwagę zwrócono na instrumentarium służące rozwijaniu umiejętności ponadprzedmiotowych. Wskazano również na rolę tworzywa w postaci bogatego w bodźce, stymulującego środowiska fizycznego i społecznego, które generuje sytuacje edukacyjne sprzyjające podejmowaniu współpracy, kooperacji i zachęcające do edukacyjnego dialogu.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, umiejętność uczenia się, środowisko edukacyjne

Abstract

Škola ako dôležitú oblasť sociálno-kultúrne interakcie je zdrojom podnetov pre rozvoj intelektuálnych dispozícií a sociálno-emocionálnych dieťaťa. Predmetom posúdenia boli vybrané edukačné oblasti, ktoré vytvárajú priaznivé prostredie pre podporu dieťa v získavaní kompetencií. Osobitná pozornosť bola venovaná nástrojom používaným k rozvoju mimo predmetných zručností. Bolo poukazané tiež na úlohu materiálu v podobe bohatej podnety, stimulujúce fyzické a sociálne prostredie, ktoré vytvára edukačné situácie priaznivé k nadviazaniu spolupráce a podporujúce vyučovací dialóg.

Kľúčové slová: včasne školská edukácia, schopnosť učiť sa, edukačné prostredie

1. Obraz edukacji wczesnoszkolnej w świetle dotychczasowych badań empirycznych

W ostatnich latach jesteśmy świadkami, a często również uczestnikami dyskusji na temat niepokojąco niskiego poziomu kompetencji polskich uczniów. Potwierdzają to dane uzyskane na podstawie wieloetapowych badań, prowadzonych w latach 2006-2011 na terenie całej Polski przez zespół Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, pracujący pod kierunkiem Małgorzaty Żytka i Mirosława Dąbrowskiego. Celem projektu badawczego *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej* była ocena jakości kształcenia w dwóch obszarach: umiejętności językowych i umiejętności matematycznych, wraz z pogłębioną analizą uwarunkowań i kontekstów uczniowskich osiągnięć. Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego oraz prowadzonych obserwacji zajęć edukacyjnych w klasach młodszych jednoznacznie stwierdzono, że nasi uczniowie „dość dobrze radzą sobie z zadaniami wymagającymi mechanicznego zastosowania posiadanej wiedzy i umiejętności, gorzej natomiast wygląda ich refleksyjne i twórcze funkcjonowanie w sferze języka i umiejętności matematycznych. Operacje złożone, takie jak myślenie twórcze i myślenie krytyczne, umiejętności komunikacyjne czy sprawność rozwiązywania zadań tekstowych, wydają się być piętą achillesową uczniów – i pozostają nią również na pozostałych etapach edukacji” (Federowicz, Sitek, 2011, s. 137; por. Dąbrowski, 2009; Dąbrowski, 2011). Ten

niepokojący stan rzeczy potwierdziły również badania przeprowadzone w 2009 roku na terenie województwa kujawsko-pomorskiego (Kalinowska, Murawska, 2009).

Wśród przyczyn opisanej sytuacji przede wszystkim wskazuje się na sposób organizacji procesu edukacyjnego. Jak zauważają autorzy przywołanych raportów z badań, ogląd szkolnej rzeczywistości ukazuje wyraźną dominację tradycyjnych typów aktywności i tradycyjnego, transmisyjnego stylu pracy nauczyciela. Indywidualizacja nauczania jest tylko pustym hasłem, którego nauczyciele pierwszego etapu edukacji nie potrafią wypełnić adekwatną do potrzeb uczniowskich ofertą strategii i działań dydaktyczno-wychowawczych. „W powszechnym odbiorze nauczycieli indywidualizowanie nauczania w typowej klasie szkolnej (a więc indywidualizacja wewnętrzna) jest trudne, a pedagodzy nie mają poczucia, że zostali dobrze przygotowani do realizacji tych zadań” (Federowicz, Sitek, 2011, s. 133). Szczególnie wskazują na braki kompetencyjne w zakresie rozpoznawania stylów uczenia się dzieci, technik motywowania ich do nauki, praktycznego stosowania strategii konstruktywistycznej z wykorzystaniem metody projektów, prowadzeniem dialogu edukacyjnego oraz pracą w zespołach rówieśniczych. Aż 58% badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zgadza się ze stwierdzeniem, że praktycznie niemożliwe jest indywidualizowanie pracy w 30-osobowej klasie. Stąd dominuje praca równym frontem bądź praca indywidualna, przy czym wszyscy uczniowie mają do wykonania takie same zadania, według tego samego algorytmu i w określonym przez nauczyciela czasie (por. Dąbrowski, Wiatrak, 2009, s. 170-176). W toku zajęć, jak wynika z obserwacji praktyki szkolnej, nauczyciele najczęściej stosują pogadankę i wykład oraz pracę z materiałami drukowanymi, co w rzeczywistości sprowadza się do wypełniania kart pracy zawartych w pakietach edukacyjnych. Natomiast bardzo okazjonalnie proponowane są gry i zabawy dydaktyczne, które zdaniem badanych, jedynie w niewielkim stopniu przyczyniają się do rozwijania ciekawości poznawczej u uczniów (por. Dągiel, Żytko, 2009). Niepokój może budzić fakt, że występują znaczące rozbieżności między deklaracjami badanych nauczycieli a codzienną praktyką zawodową. Nauczyciele mają świadomość, jak powinna wyglądać nowoczesna edukacja, jednak w praktyce korzystają z utartych schematów pedagogicznego działania.

Integracja jako forma kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej, mimo, że została wprowadzona ponad 10 lat temu, nadal jest różnie interpretowana i urzeczywistniana w szkolnej codzienności. Najczęściej mamy do czynienia z korelacją, gdzie zajęcia budowane są wokół tematu kluczowego i służą rozwijaniu kompetencji z poszczególnych obszarów edukacji. W ten sposób planowane są bloki tematyczne, które stanowią osnowę projektowanych zajęć. Natomiast marginalizuje się pracę z wykorzystaniem projektów edukacyjnych, które doskonale umożliwiają integrację interdyscyplinarną treści i służą wnikliwemu, wieloaspektowemu poznaniu głównego zagadnienia zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym - przy znaczącym nakładzie aktywności własnej uczniów (por. Klus-Stańska, Nowicka, 2005). Ciekawe badania, będące próbą ukazania, w jaki sposób współcześni nauczyciele rozumieją i radzą sobie z dylematami integracji w edukacji wczesnoszkolnej, przeprowadziła w 2009 roku Anna Jakubowicz-Bryx (2010, s. 132-139). Badania ankietowe objęły 219 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z województwa kujawsko-pomorskiego, którzy legitymowali się zróżnicowanym stażem pracy. Opinie respondentów co do umiejętności zaprojektowania procesu edukacyjnego w postaci zintegrowanej były jednoznacznie pozytywne, wyraża się to w średnim wskaźniku aprobaty wynoszącym $L=1,4$. Jednak przedstawione oceny wskazują, że nauczyciele klas początkowych, najmniej radzą sobie z opracowaniem projektów edukacyjnych. Trudno w tej sytuacji mówić o integrowaniu wiedzy w umyśle ucznia, jeżeli brakuje odzwierciedlenia integracji treści w stosowanych przez nauczycieli strategiach i metodach pracy nad danym zagadnieniem.

Kolejną istotną kwestią jest umiejętność dostrzeżenia i wykorzystania potencjału, jaki drzemie w środowisku edukacyjnym. Temu zagadnieniu przyjrzała się Anna Basińska (2011, s. 458-478), która sprawdziła, w jakim stopniu edukacja związana jest z realizacją potrzeb, dążeń i ideałów występujących w środowisku lokalnym oraz jakie jest zaangażowanie szkoły w realizację zadań na rzecz społeczności lokalnej. Jak wynika z badań, nauczyciele nie dostrzegają wartości edukacyjnych, jakich dostarcza środowisko. Blisko 85% respondentów w niewielkim stopniu wykorzystuje oferty edukacyjne podmiotów występujących poza szkołą. Oznacza to, że zdecydowana większość nauczycieli organizuje proces edukacyjny w sposób tradycyjny, ograniczając pole uczniowskiej aktywności do klasy szkolnej. Różny jest też zakres tworzenia własnych propozycji zadań poznawczych w środowisku. Zaledwie 22,2% badanych podejmuje prace na rzecz środowiska lokalnego, co świadczy o zaniku aktywności społecznej oraz współodpowiedzialności za rozwijanie zasobów środowiska lokalnego. Edukacja staje się coraz bardziej wyspowa, odizolowana od świata zewnętrznego, pozbawiona kontekstu życiowego.

Obawy budzi również przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela klas I-III. Niska jakość praktyk pedagogicznych, niewiele czasu poświęcanego na bezpośredni kontakt studenta z uczniami, obserwowanie zajęć prowadzonych w sposób tradycyjny, konwencjonalny oraz często ograniczony zakres konsultacji z opiekunem praktyk powoduje, że przyszli nauczyciele klas początkowych wykazują się niewystarczającą wiedzą merytoryczną, psychologiczną, pedagogiczną oraz z zakresu dydaktyki poszczególnych przedmiotów. Na ten niepokojąco niski stan wiedzy i warsztatu myślenia polskich studentów zwrócili uwagę autorzy Raportu z badań przeprowadzonych w ramach *Teacher Education and Development Survey-Mathematics 2008*, w skrócie TEDS-M 2008 (Czajkowska, Jasińska, Sitek, 2010). Badania te dotyczyły poziomu kompetencji matematycznych i z zakresu dydaktyki matematyki, ale ogólne wnioski wskazujące na powierzchowność wiedzy prezentowanej przez studentów, odwoływanie się do najniższej kategorii taksonomicznej – zapamiętania, można odnieść do wszystkich obszarów kształcenia. W sferze kompetencji dydaktycznych, obejmujących trzy zakresy treściowe: znajomość powiązań treści programowych, planowanie nauczania, przekazywanie wiedzy i odbieranie jej od uczniów, polscy studenci wykazali się niskim poziomem przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela. Świadczy o tym m.in. preferowanie nauczania nastawionego na przekaz wiedzy zamiast organizowania sytuacji sprzyjających samodzielnemu uczeniu się oraz nakierowanie działań dydaktycznych na przeciętnego ucznia, co jest w sprzeczności z indywidualizacją nauczania.

Można zatem - nie bez obaw - przypuszczać, że słabość merytoryczno-dydaktyczna przyszłych nauczycieli klas I-III będzie miała bezpośrednie przełożenie na poziom wiedzy i umiejętności uczniów, a tym samym utrudni ich adaptację do wymagań, jakie postawi przed nimi współczesny świat. Czesław Kupisiewicz (2009) nazwał to zjawisko „plagą przeciętności”, gdzie przeciętne szkoły podejmują działania edukacyjne nastawione na przeciętnych uczniów, którym stawiają przeciętne wymagania. Niestety, jak widzimy, owa szkolna przeciętność skazuje uczniów na życiową porażkę. Aby tego uniknąć, może trzeba pójść za radą Marka Twaina i nie pozwolić szkole, by stanęła na drodze naszej edukacji.

2. Edukacja ku kompetencjom

Edukacja to byt kreowany przez człowieka, to przestrzeń rozwoju rozumiana jako ogół działań, procesów i warunków służących powiększaniu intelektualnego kapitału jednostki. Skoro człowiek się zmienia i nieustannie zmianom podlega świat, w którym funkcjonuje, to i edukacja musi ulec przeobrażeniom. Do sprawnego poruszania się w dzisiejszej rzeczywistości nie wystarcza już sama wiedza. Potrzebne są umiejętności, które pozwolą ją efektywnie wykorzystać oraz zdolności adaptacyjne, aby mierzyć się ze zmianami, jakich nieustannie przychodzi nam doświadczać we wszystkich sferach życia. Tradycyjna szkoła,

gdzie cały czas czuje się ducha herbartyzmu, ze swoją wojskową dyscypliną, wszechobecną rywalizacją, pogonią za jak najwyższymi wynikami w testach sprawdzających i atmosferą, którą Carl Honore (2011) - znany dziennikarz i publicysta angielski - określił mianem „turbokształcenia”, musi ustąpić miejsca szkole otwartej na ucznia, szanującej jego indywidualność, dostarczającej wychowankom intelektualnej i kulturowej pożywki, tworzącej warunki dla spersonalizowanej edukacji sprzyjającej nabywaniu umiejętności ponadprzedmiotowych. A nowoczesne kształcenie powinno odejść od wyposażania uczniów w kompendium wiedzy usankcjonowanej społecznie i kulturowo na rzecz dostarczania narzędzi, które świadomie i celowo użyte, pozwolą im lepiej poznać, uporządkować i zrozumieć świat oraz odkryć siebie, zbudować swoje bycie w świecie. Oznacza to rezygnację z dyrektywnego zarządzania procesem dydaktycznym oraz behawioralnej strategii dydaktycznej, preferującej receptywny styl uczenia się, i podążanie w kierunku kształcenia, które uwzględnienia prawidłowości nauczania-uczenia się zgodnie z podstawowymi zasadami konstruktywizmu oraz oparte jest na partycypacyjnym udziale wszystkich podmiotów zaangażowanych w edukację. Nauka bowiem to zmiana stanu umysłu, a nie prosty przyrost wiedzy, to sprawa zarówno ducha jak i intelektu.

Dzisiejszy świat potrzebuje ludzi kompetentnych, prezentujących dynamiczną kombinację wiedzy, umiejętności i postaw, które umożliwiają podjęcie efektywnych działań ukierunkowanych na osiągnięcie zamierzonych celów. Obecnie, kiedy wiedza przestała być czymś elitarnym, coraz bardziej cenione są zdolności typu high concept, polegające na umiejętnym zarządzaniu wiedzą i kreatywnym myśleniu oraz uzdolnienia o charakterze high touch związane z umiejętnym wchodzeniem w relacje i budowaniem relacji międzyludzkich. Zdaniem Daniela Pinka (2005) - amerykańskiego doradcy zawodowego, autora bestsellerów o zmieniającym się rynku pracy - przyszłość należy do tych ludzi, którzy wykazują gotowość zmiany sposobu myślenia, elastyczność, otwartość, ciekawość, odwagę w stawianiu sobie ambitnych celów, umiejętność uważnego patrzenia i łączenia faktów, zdarzeń z osobistym doświadczeniem i własną refleksją, niestandardowość myślenia i działania, sprawność w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych, empatię, a przy tym wszystkim posiadają wewnętrzną pasję i zapał do podejmowania nowych wyzwań. Era konceptualna, bo tak określa D. Pink kolejny etap przemian cywilizacyjnych i społeczno-kulturowych, wymaga odmiennych od dotychczasowych form myślenia oraz nowego podejścia do życia. Stąd edukacja nakierowana na treści musi ustąpić miejsca edukacji skoncentrowanej na stwarzaniu warunków do nabywania wiedzy i umiejętności oraz przekształcania ich w wartościowe kompetencje.

Na potrzebę kształcenia kompetencji zwróciła uwagę w 2000 roku Rada Europejska, która sformułowała europejskie ramy określające nowe umiejętności podstawowe uzyskiwane w procesie uczenia się przez całe życie. W dokumencie *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*, który stanowi załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, zdefiniowano kompetencje jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia”. Jako najbardziej przydatne uznano: umiejętność skutecznego komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, kompetencje matematyczne oraz naukowo-techniczne, efektywne posługiwanie się technikami informatycznymi, zdolność do samodzielnego uczenia się, kompetencje interpersonalne i społeczne, przedsiębiorczość, a także zdolność do wyrażania się w różnych formach ekspresji. Rozwijanie wymienionych kompetencji kluczowych, które mają charakter umiejętności ogólnych (ang. *generic skills*) ma na celu przygotowanie młodych ludzi do

dorosłego życia i stanowi podstawę do kształcenia ustawicznego, a w połączeniu z pozyskanymi kwalifikacjami zawodowymi stanowi o sukcesie na rynku pracy.

Obecnie coraz częściej mówi się o potrzebie kształtowania kompetencji „miękkich”, które określają sposób, w jaki ludzie mają się zachować, by dobrze wykonać swoją pracę. Są to umiejętności behawioralne, wśród których na pierwszy plan wysuwa się umiejętność pracy zespołowej, nawiązywanie relacji, zdolności kierowania grupą, zaangażowanie organizacyjne, skłonność do podejmowania działań, decyzyjność, wytrwałość, poszukiwanie rozwiązań innowacyjnych, umiejętność weryfikacji informacji, łatwość funkcjonowania w zmieniających się warunkach, orientacja na klienta. Niestety, obecna szkoła nie dostrzega potrzeby tworzenia warunków dla kształtowania kompetencji związanych z procesami myślenia, odczuwania i działania, nadal kładzie nacisk na umiejętności funkcjonalne - „twarde”, oparte na wiedzy akademickiej. A jak zauważa Andrzej Klesyk - prezes zarządu PZU SA., twórca projektu bankowości internetowej - „na świecie trwa wyścig o talenty, które potrafią tę wiedzę wykorzystać i zagospodarować” (Klesyk, 2012).

O randze podejmowanego problemu świadczy fakt, że na temat kompetencji mówi się już w skali globalnej, a tematykę tą podejmują nie tylko przedstawiciele świata nauki, ale również ludzie biznesu i organizacje pozarządowe. Przykładem jest amerykańska organizacja *Partnerstwo na rzecz Umiejętności XXI wieku*, która w 2008 roku wraz z Narodową Radą do spraw Studiów Społecznych przygotowała mapę kompetencji społecznych na miarę wyzwań XXI wieku. Mapa zawiera katalog umiejętności transwersalnych, które zostały uznane za niezbędne do pełnego funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie. Co ważne, opracowanie to uwzględniła również oczekiwania amerykańskich pracodawców względem przyszłych pracowników. Wśród pożądanych umiejętności znajdujemy już wcześniej wymienioną: kreatywność, innowacyjność, elastyczność i adaptacyjność. Mapa Umiejętności Społecznych jest pierwszą z cyklu map wyznaczających kierunki rozwoju systemu edukacji w XXI wieku. Na przestrzeni ostatnich czterech lat powstały kolejne opracowania: z geografii, nauk ścisłych, języka ojczystego i edukacji artystycznej. Pokazują one, w jakim zakresie nauki ścisłe, kształcenie językowe, kultura i sztuka mogą wspierać rozwój kompetencji niezbędnych we współczesnym świecie. Autorzy map zadbali również o to, aby w odniesieniu do poszczególnych kompetencji podać przykładowe cele i zadania do realizacji w czwartym, ósmym i dwunastym roku nauki. Pozwala to lepiej zrozumieć, w jaki sposób umiejętności XXI wieku mogą być rozwijane w toku codziennej aktywności szkolnej.

Jak wynika z powyższych rozważań kształcenie kompetencji ponadprzedmiotowych jest zadaniem złożonym, długofalowym, a jego zainicjowanie powinno nastąpić jak najwcześniej, aby młody człowiek mógł stopniowo przejmować odpowiedzialność za własną edukację i świadomie kierować swoim rozwojem, mając poczucie pewności w myśleniu i działaniu. Stąd już do dzieci znajdujących się na pierwszym etapie kształcenia należy skierować ofertę edukacyjną, sprzyjającą rozwijaniu konkretnych umiejętności, kształtowaniu nawyków, gromadzeniu przeżyć, doświadczeń, które pozwolą na nabywanie zarówno kompetencji transwersalnych o charakterze międzyprzedmiotowym jak i kompetencji kluczowych, niezbędnych w procesie uczenia się przez całe życie.

3. Budowanie wyzwalającego środowiska dla uczenia się

Wymogiem dzisiejszych czasów stało się organizowanie edukacji wokół kompetencji, co pozwoli dziecku na budowanie osobistego potencjału intelektualnego, prowadzenie wewnętrznego monitoringu zachodzących zmian oraz przejęcie odpowiedzialności za własną edukację. Dlatego nadrzędnym zadaniem współczesnej szkoły jest przede wszystkim troska o stworzenie warunków dla kształcenia umiejętności ponadprzedmiotowych, które pozwolą młodemu człowiekowi odnaleźć się w świecie, który jest zmienny, nieprzewidywalny, a tym samym bardziej wymagający niż dotychczas znana nam rzeczywistość. Mówiąc o warunkach mamy na uwadze konkretną przestrzeń edukacyjną, która wyznacza obszar, w jakim

realizowany jest proces kształcenia. Stanowi ona ten wymiar rzeczywistości, który tworzy pole dla podejmowania różnych form aktywności niezbędnych w gromadzeniu doświadczeń i budowaniu własnych struktur poznawczych. Znaczenie przestrzeni często bywa rozumiane tożsamo z pojęciem miejsca. Yi-Fu Tuan w swej książce *Przestrzeń i miejsce* pisze: „To, co na początku jest przestrzenią, staje się miejscem w miarę poznawania i nadawania wartości” (Tuan, 1987, s. 16). Miejsce jest zatem fragmentem przestrzeni, któremu nadano jakieś znaczenie.

Zgodnie z tradycją pokoleń to szkoła jest takim miejscem, gdzie doskonalili się umysł i kształcili osobowość. Jednak w dzisiejszych czasach - określanych przez wybitnego polskiego socjologa Zygmunta Bauman'a „światem płynnej nowoczesności” (2011), zdominowanych przez najnowsze osiągnięcia technologii, gdzie informacja jest dostępna „na kliknięcie” - uczenie wychodzi poza klasę szkolną, przekracza nie tylko bariery architektoniczne, ale coraz częściej wyrusza poza granice świata rzeczywistego i korzysta z bogactwa zasobów zapośredniczonego świata wirtualnego. To właśnie określone warunki środowiskowe determinują przebieg procesu uczenia się i implikują jego efektywność. Środowisko bowiem to konkretne elementy fizyczne, społeczne, wirtualne, które tworzą strukturę przestrzeni. Mariola Chomczyńska-Rubacha definiuje środowisko jako „zespół zewnętrznych wobec jednostki bodźców”, i dalej zauważa, iż stanowi ono „kontekst nadający jakość szkolnej codzienności i warunkujący efekty uczenia się” (2003, s. 240). Mówimy tu o bogatym w bodźce, stymulującym otoczeniu, które dostarcza tworzywa dla rozwoju dyspozycji intelektualnych oraz uczy metodologii pracy umysłowej, sytuując ucznia w roli odkrywcy i badacza. Tak rozumiane środowisko uczenia się przestaje być traktowane jedynie jako zaplecze dydaktyczne dla nauczyciela, co oznacza, że „już nie nauczyciel naucza z użyciem środków poglądowych, tylko środowisko klasy szkolnej (nie tylko jej) jest bezpośrednim źródłem ważnych impulsów edukacyjnych i konfliktu poznawczego” (Kruk, 2009, s. 494). Przyjęta perspektywa wskazuje na ucznia jako głównego kreatora środowiska uczenia się. To on poprzez swoje zainteresowania, aktywność poznawczą oraz działania badawcze wyznacza zakres i intensywność użytkowania otoczenia, które możemy określić jako środowisko uczące.

Głównym motorem uczenia się jest ciekawość. Zatem nauczyciel powinien dostrzegać i umiejętnie wykorzystywać dziecięce fascynacje, tworząc sytuacje, w których poznawanie świata i nabywanie umiejętności będzie sprawiał przyjemność, stanie się intelektualną przygodą. Wymaga to zmian w zakresie organizacji szkolnej struktury, odejścia od sztywnych ram tradycyjnego modelu nauczania, na rzecz tworzenia elastycznej sieci przestrzeni uczenia. Zamiast zunifikowanych treści kształcenia warto stworzyć uczniom katalog możliwości edukacyjnych, gdzie obok przedmiotów podstawowych będzie bogata oferta zajęć dodatkowych o charakterze fakultatywnym. Pozwoli to każdemu uczniowi pracować zgodnie z indywidualnym rytmem pracy w ramach dnia, tygodnia nauki bądź innych wspólnie ustalonych przedziałów czasowych. Codzienne spotkania powinien zaczynać krąg poranny, gdzie wspólnie określa się tematy do realizacji oraz podejmuje rozmowy na temat bieżących spraw, które nurtują grupę czy też poszczególnych jej członków. W dalszej części dnia należy przemiennie proponować zajęcia w stałych grupach z kursami nakierowanymi na zróżnicowane zainteresowania i potrzeby uczniów. Uzupełnieniem będzie realizacja projektów międzyprzedmiotowych, które dają możliwość poznania przez działanie, pobudzają do aktywności, uczą samodzielnego rozwiązywania problemów, a jednocześnie rozwijają umiejętność współpracy, komunikacji oraz przynoszą coś pożytecznego społeczności lokalnej. W ten sposób stopniowo budowana jest przestrzeń dla uczniowskiej autonomii, która obejmuje między innymi swobodę wyboru: miejsca pracy, partnera do współpracy, rodzaju i poziomu trudności realizowanych zadań, a także pozwala uczniom na działanie we własnym tempie. Jak podkreśla David Wood (1995, s.214), stwarzanie możliwie często „okazji

edukacyjnych” do rówieśniczych interakcji społecznych, sprzyjających naturalnemu, spontanicznemu i nieformalnemu nauczaniu należy traktować komplementarnie względem nauczania zaplanowanego, formalnego.

Naturalną konsekwencją odejścia od linearnego nauczania przedmiotów jest tworzenie grup heterogenicznych wiekowo, które skupiają uczniów o podobnych zainteresowaniach i zbliżonym poziomie kompetencji. Wiąże się to również z odstąpieniem od ściśle określonych ram czasowych, w których realizowane są zajęcia lekcyjne oraz odejściem od szczegółowego i długoterminowego planowania pracy dydaktycznej z perspektywy nauczycielskiej.

Organizowanie uczniom pola do doświadczeń społecznych wymaga odpowiednio przygotowanego środowiska fizycznego uczenia się. Pomieszczenia powinny być przestronne i otwarte a sprzęty szkolne lekkie i mobilne, tak aby umożliwić tworzenie optymalnych warunków do pracy indywidualnej i zespołowej. Bogata baza dydaktyczna z jednoczesnym zapewnieniem swobodnego dostępu do pomocy naukowych oraz nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych sprawi, że uczniowie sami będą decydować o zadaniach, na których będą budować swoje umiejętności. Należy pozwolić wychowankom na konstruowanie autorskich programów rozwojowych, a następnie udostępniać narzędzia oraz stwarzać warunki, aby mogli nimi odpowiedzialnie zarządzać.

Aby urzeczywistnić nowoczesny model edukacji, niezbędne są również, a może przede wszystkim, zmiany w sposobie myślenia nauczycieli o procesie nauczania-uczenia się oraz modyfikacje w zakresie procedur oceniania uczniów. Zdaniem Magdaleny Grochowalskiej (2010) - „to świadomość nauczycielska określa poszukiwanie uprawomocnienia dla wybieranych sposobów pracy, modeli nauczania oraz funkcjonujących w nich stylów komunikowania się z uczniem oraz zasad organizowania środowiska uczenia się” (s.256). Powinnością dzisiejszego nauczyciela staje się stworzenie odpowiedniego klimatu dla interakcyjnego uczenia w ramach „wspólnoty uczącej się”: zapewnienia wychowankom poczucia bezpieczeństwa, akceptacji młodego człowieka jako jednostki autonomicznej, obdarzenie go zaufaniem i wykazanie zaufania do posiadanych przez niego zdolności, dostarczanie informacji zwrotnej dotyczącej jego słabych i mocnych stron oraz wspieranie w uzyskiwaniu samodzielności, wiary we własne siły i budowanie poczucia sprawstwa poprzez pozostawienie przestrzeni wolności dla autokreacji, podejmowania świadomych wyborów i przyjmowania odpowiedzialności za uzyskane rezultaty. Dobry nauczyciel musi być pedagogiem wrażliwym i otwartym na dziecko, a nie pracownikiem oświaty realizującym treści zawarte w dokumentach programowych.

Zamiast zakończenia

Jak wynika z wcześniejszych rozważań obecna szkoła nie jest w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb, ale może stworzyć przestrzeń możliwości, zadbać o bogate w impulsy, inspirujące mikrośrodowisko edukacyjne, które będzie karmiło zmysły, pobudzało umysł, angażowało emocje i zachęcało do wielokierunkowej aktywności. Uczniowie potrzebują bowiem właściwego otoczenia - sprzyjającego podejmowaniu prób w różnych obszarach poznania, właściwych przykładów - by kierować swoim postępowaniem, i dużo przestrzeni do działania. Wymogiem współczesnych czasów staje się zatem dobra jakościowo edukacja, skoncentrowana na osobie i traktująca ją jako psychofizyczną jedność, którą należy wspomóc poprzez stworzenie optymalnych warunków do realizacji zadań rozwojowych i zapewnienie niezależności w kreowaniu środowiska uczącego.

Literatura:

BASIŃSKA A.: Nauczyciel jako kreator aktywności dziecka w środowisku, [w:] SOWIŃSKA H. (red.), Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 449-478.
BAUMAN Z: 44 listy ze świata płynnej nowoczesności, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, 300 s.

CHOMCZYŃSKA-RUBACHA M.: Szkolne środowisko uczenia się, [w:] KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B. (red.), *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 240-269.

CZAJKOWSKA M., JASIŃSKA A., SITEK M. (red.), *Kształcenie Nauczycieli w Polsce. Wyniki międzynarodowego badania TEDS-M 2008*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2010.

DĄBROWSKI M., WIATRAC E.: Nauczyciel nauczania początkowego w świetle ankiet, [w:] DĄBROWSKI M. (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*, CKE, Warszawa 2009, s. 159-185.

DAGIEL M., ŻYTKO M.(red.): *Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008. Raport z badań jakościowych*, CKE, Warszawa 2009, 122 s.

DĄBROWSKI M. (red.): *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*, CKE, Warszawa 2009, 244 s.

DĄBROWSKI M. (red.): *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista 2010. Raport z badań ilościowych*, CKE, Warszawa 2011, 249s.

FEDEROWICZ M., SITEK M. (red.): *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, IBE, Warszawa 2011, 358 s.

GROCHOWALSKA M.: Doświadczenia indywidualne w przestrzeni edukacyjnej jako źródło kompetencji komunikacyjnej dziecka, [w:] ŁUKASIK J., NOWOSAD I., SZYMAŃSKI M. J. (red.), *Edukacja. Równość czy jakość?* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 245-260.

HONORE C.: *Pochwała powolności, Drzewo Babel*, Warszawa 2011, 310 s.

JAKUBOWICZ-BRYX A.: Nauczyciel jako organizator procesu edukacyjnego uczniów w kształceniu zintegrowanym – refleksje po 10 latach od wprowadzenia reformy oświaty, [w:] JASZCZYSZYN E., SZADA-BORZYSZKOWSKA J., (red.), *Edukacja dziecka. Mity fakty*, Trans Humana Białystok 2010, s. 132-139.

KALINOWSKA A., MURAWSKA Z. (red.): *Diagnoza umiejętności językowych i matematycznych uczniów klas trzecich szkół podstawowych województwa kujawsko-pomorskiego. Raport 2009*, Magenta, Bydgoszcz 2009, 177 s.

KLESYK A.: Szukamy tych, którzy myślą samodzielnie, „Gazeta Wyborcza” z dnia 23.04.2012. Dokument elektroniczny:
http://wyborcza.pl/1,75515,11593341,Prezes_PZU__Szukamy_tych__ktorzy_mysla_samodzielnie.html [dostęp 10.09.2012]

KLUS-STAŃSKA D., NOWICKA M.: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, 237s.

KRUK J.: *Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się*, [w:] KLUS-STAŃSKA D., SZCZEPSKA-PUSTKOWSKA M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 487-504.

KUPISIEWICZ Cz.: *Zmiana (change) i wzmocnienie (strengthening) – słowa klucze współczesnych reform szkolnych*, [w:] *Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85. Rocznicę urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza*, Sosnowiec 2009.

PARTNERSTWO NA RZECZ UMIEJĘTNOŚCI XXI WIEKU, Dokument elektroniczny:
<http://www.p21.org/tools-and-resources/educators#SkillsMaps> [dostęp 10.09.2012]

PINK D. H.: *A Whole New Mind*, Wydawnictwo Riverhead Trade, 2005, 260 s.

WOOD D.: *Spoleczne interakcje jako tutoring*, [w:] BRZEZIŃSKA A., LUTOMSKI G., SMYKOWSKI B. (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 214-245.

TUAN Y-F.: *Przestrzeń i miejsce*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987, 251 s.

ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 18 grudnia 2006r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2006, 962, WE)

Kontakt

dr Jolanta Nowak
Zakład Pedagogiki Przedszkolnej
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
ul. Chodkiewicza 30
85-064 Bydgoszcz
e-mail: nowakjolanta@wp.pl