

UDK 373.2.015

WSPÓLZALEŻNOŚCI TEORII I EFEKTÓW EDUKACJI DZIECI

Stanisława Włoch

dr, adiunkt, Uniwersytet Opolski,
Opole, Polska
e-mail: swloch@uni.opole.pl

STRESZCZENIE

Zadaniem współczesnej edukacji jest kształcenie i wychowanie na miarę potrzeb współczesnego świata. Edukację należy rozumieć jako proces wspierający rozwój wielowymiarowej osobowości jednostki. Naczelne miejsce zajmuje proces wychowania w okresie dzieciństwa (wiek przedszkolny i młodszy wiek szkolny). W artykule ukazano podstawy teoretyczne rozwoju i ich wykorzystanie w praktyce. Wskazano na czynniki i etapy pracy wspierające rozwój uczniów oraz związek pomiędzy efektami uczniów a kształceniem nauczycieli. Skoncentrowano się również na Krajowych Ramach Kwalifikacji.

Słowa kluczowe: diagnoza, pomiar efektów w edukacji, teoria, metodyka, odbicie teorii w praktyce.

Człowiek XXI wieku będzie zmuszony poradzić sobie z narastającą złożonością życia i problemami egzystencjalnymi. Do tych zmian powinna przygotować szkoła od pierwszego szczebla kształcenia. Szkoła oparta na tradycyjnych systemach ograniczających zadania do przekazywania wiedzy i realizacji odgórnie opracowanego programu nie sprosta przemianom zachodzącym w społeczeństwach Unii Europejskiej.

Wyzwaniem współczesnej edukacji jest nie tylko zdobywanie wiedzy, ale również umiejętności niezbędnych do przystosowania się do odmiennych warunków podejmowania nowych zadań, jak i realizowania przyjętych zmian, które wymagają dużego nakładu pracy intelektualnej, organizacyjnej i praktycznej. Zakłada się, że zmiana następuje wtedy, gdy jednostki je wdrażające dokonują przemian w postawach wobec starych wartości i zaangażują się w nowe. Samo wyposażenie wiedzą o proponowanej zmianie nie wystar-

czy, by osiągnąć poziom efektywności danej zmiany¹. Każda zmiana wymaga odpowiedniego czasu na zdobycie nowych wiadomości, kompetencji i efektów rozwojowych oraz odpowiednich warunków organizacyjnych i społecznego wsparcia.

Żeby rozwinąć szeroką paletę kompetencji niezbędnych do stawienia z powodzeniem czoła wymaganiom przyszłości, uczniowie muszą kształcić się na różne sposoby i na wielu obszarach, przyjmując teoretyczne podstawy nauk interdyscyplinarnych, opartych na badaniach naukowych oraz rozwiązaniach praktyczno-pedagogicznych.

Rzeczywistość jutra jak i nowe spojrzenie naukowe na rozwój jednostki, stawiają przed systemem edukacyjnym wyzwania budowania innych wartości, nowego modelu podejścia do pytania: Kim uczeń jest?, kim może się stać?, jaki posiada potencjał genetyczny? Zgodnie ze stwierdzeniem psychologii humanistycznej, „że człowiek nie jest kimś od razu, ale raczej kimś, kto dopiero ma się stać tym, kim być z natury może”².

Edukacja rozumiana jako proces wspierania rozwoju osobowości powinna pomagać uczniowi czynić postępy, ułatwiać wyjście z ograniczeń w jego ewolucyjnym rozwoju. Odpowiedzi na postawione pytania i zrozumienie rozwoju ucznia może przynieść efekty wtedy, kiedy nauczyciel zna teorie psychologiczne, wskazujące na cechy i właściwości jednostki oraz uwarunkowania przebiegu i rytmu rozwoju w określonym czasie i miejscu. Aby osiągnąć efekty kształcenia należy w procesie edukacyjnym uwzględnić aspekty naturalnego rozwoju opierać się na dotychczasowych teoriach poznawczo-rozwojowych.

Przedstawiciele nauk filozoficznych i psychologicznych na podstawie prowadzonych badań empirycznych opracowali wiele koncepcji rozwojowych człowieka. Ze względu na interesującą nas problematykę kształcenia wczesnoszkolnego, dokonano wyboru i analizy tych teorii rozwoju, które mają bezpośrednie odniesienie do dzieci w młodszym wieku szkolnym. Ukazują ich drogę poznawania świata i rozwoju osobowości, wskazują na związki i zależności między rozwojem a uczeniem się.

Większość współczesnych psychologów dziecka utożsamia swoje poglądy z teorią poznawczo-rozwojową, która twierdzi, że poznanie wiąże się z wiedzą a zachowanie dziecka odzwierciedla strukturę czyli organizację tej wiedzy. Wie-

¹ M. Predy, *Kierowanie zmianą utrwaloną* (w:) Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną, red. D. Ekiert-Grabowska, Radom 1997 s. 32.

² J. Koziński, *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Warszawa 1995, s. 98.

dza dziecka nie jest statyczna, lecz zmienia się w procesie rozwoju. Zmiany te są rezultatem biologicznego dojrzewania jak i osobistego doświadczenia.

Twórcą tej teorii jest Piaget, którego zdaniem inteligencja nie jest czymś co dziecko posiada, lecz czymś co dziecko robi, a świat rozumie na podstawie działania. Inteligencję rozumie jako proces, a nie statyczny magazyn informacji.

Kontynuatorami koncepcji rozwojowej Piageta są współcześni psycholodzy: Barry J. Wadsworth, Edelman, Ross Vasta, Marschol Scott Miller i inni, którzy wskazują, że w rozwoju istnieją uniwersalia.

Uczeń przystosowując się do otaczającego świata przyswaja wiedzę zmierzając do rozwoju w naturalny sposób, a rozwój nie odbywa się automatycznie, lecz wymaga określonych warunków, w szczególności tak zorganizowanej edukacji, w której jest zachowana zgodność między uczeniem się w szkole a naturalnym rozwojem.

Teorie psychologiczne wskazały drogę do opracowania teorii pedagogicznych, które ukazują sposoby postępowania edukacyjnego zmierzające do uzyskania efektów. „Teoria nie tylko nie jest oderwana od praktyki, ale za każdą praktyką kryje się poprzedzająca ją teoria. W chwili podejmowania działania kieruje nami jakieś uogólnione myślenie o rzeczywistości i mechanizmach które nami rządzą”¹.

W działaniach nauczycielskich dostrzega się brak kontaktu z teorią psychologiczną czy pedagogiczną. D. Klus-Stańska podkreśla, że nauczyciel działa w duchu określonej teorii, lecz często jest jej nieświadomy. „Działa w duchu przyjętej teorii, choć sobie tego nie uświadamia, pozwalając teorii żyć własnym życiem, bez możliwości jej krytycznej analizy, polemiki z jej założeniami, modyfikacji czy wreszcie odrzucenia”².

W praktyce nauczycielskiej nie tylko brak świadomości stosowania danej teorii, lecz również wiedzy dotyczącej danego rodzaju teorii pedagogicznej czy psychologicznej. Z badań przeprowadzonych wśród nauczycieli kształcenia wczesnoszkolnego wynika, że 75 % nie posiada wiedzy dotyczącej teorii na której realizuje zadania procesu kształcenia.

Współczesna pedagogika w celu wyjaśnienia procesów uczenia i rozwoju ucznia opiera się na wypracowanych kierunkach w psychologii — behawio-

ryzmu i konstruktywizmu. Behawioryści wychodzą z założenia, że w uczeniu się rolę nadrzędną odgrywa bodziec i reakcja, a ocena, nagrody czy kary stają się wzmocnieniem reakcji. Ponadto punktem wyjścia są czynności nauczyciela, które są bodźcem dla podejmowania działań uczniów. Bodziec miał wywoływać jednakowe reakcje u różnych uczniów. Stąd przedmiotem projektowania są akty nauczania oraz ściśle określone sekwencje zachowań nauczycielskich, które mają wyzwolić zaplanowane zachowania uczniów, a różnice indywidualne mają charakter werbalny¹.

Z teorii behawioryzmu zrodziła się teoria modelowania, urabiania uczniów według określonego modelu i ideologii. Kształcenie oparte na tej teorii było wymagane w poprzedniej formacji, ale i w obecnej rzeczywistości społecznej spotyka się nauczycieli kierujących się założeniami tej teorii, która za główne zadania przyjmuje realizację przyjętego programu. Program pełni nadrzędną rolę w procesie wychowania. Uczeń traktowany jest przedmiotowo, gdyż jest niezbędny do zrealizowania programu.

Zajęcia i inne formy pracy prowadzi się na jednym poziomie, nie uwzględniając uczniów zdolnych oraz z problemami edukacyjnymi. podejmowane działania są z góry zaplanowane i realizowane przez nauczyciela, a uczeń poddany jest kontroli w zakresie nabytej wiedzy i umiejętności. (Ocena ma być bodźcem wzmacniającym proces uczenia). Brak kształcenia zróżnicowanego, stymulowania i rozwijania dominanty inteligencji, zdolności oraz stwarzanie możliwości likwidowania zaniedbań czy mikrozaburzeń procesów poznawczych i emocjonalnych. Uczeń nie ma możliwości podejmowania decyzji, wyboru ofert edukacyjnych, samodzielności i samo-realizacji własnego potencjału rozwojowego.

Postawmy więc pytanie: Czy istnieje możliwość osiągnięcia efektów w zakresie wiedzy i kompetencji?

Badania naukowe wykazały, że rozwój ucznia, zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz rozwój cech charakteru to nie tylko edukacja nakazowo-informacyjna, względnie oparta na podręczniku i zeszytach ćwiczeń, lecz jest to droga oparta na osobistym doświadczeniu, bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością, samodzielnym dążeniu do pokonywania trudności i rozwiązywaniu problemów. W tej podróży maleje rola przekazu werbalnego narzuconego przez nauczyciela oraz informacje typu „wiem że”, a zwięk-

¹ D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja*, red. D. Klus — Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2007, s. 15.

² Tamże, s. 16.

¹ D. Klus — Stańska, *Behawiorystyczne...* op. cit. s. 17.

sza się znaczenie informacji „wiem jak”, „myślę i rozumiem”, „przeżywam własne stany emocjonalne” itp.

Proces kształcenia odgrywa podstawową rolę w zdobywaniu wielorakich kompetencji i efektów rozwojowych wtedy, kiedy uczeń doświadcza pewnych stanów wewnętrznych, podejmując różnorodne zadania związane z działalnością praktyczną, społeczną, artystyczną. Opanowanie wiedzy i rozwój umiejętności zależy więc od tego, czy uczeń ma możliwości doświadczania i doświadczenia sytuacji realnych.

Niedostrzeganie każdego ucznia w procesie edukacji, jego potrzeb i odczuć subiektywnego sensu działania, jego potencjału genetycznego i możliwości rozwojowych, stanowi jedną z przyczyn osiągania niskich efektów kształcenia.

Odmiennej teorią jest teoria wspomagania, wspierania rozwoju ucznia, która została wyprowadzona z koncepcji konstruktywistycznej. Główną tezę konstruktywizmu jest niepowtarzalność umysłowych obrazów świata i unikatowość strategii realizowanych przez jednostkę w procesie jego poznawania¹.

Konstruktywizm wykorzystuje badania współczesnej filozofii, psychologii i antropologii, opisuje wiedzę jako konstrukcję umysłu jednostki, która powstaje dzięki jej własnej aktywności. Wiedza jest wewnętrzną tworzoną reprezentacją świata, w którym człowiek żyje i działa. To człowiek nadaje jej znaczenie i strukturę, a nie przyswaja jej jako gotowy produkt przekazywany przez innych ludzi².

Umysł ucznia nie kopiuje wiedzy drogą informacji, lecz na podstawie samodzielnych działań i rozwiązywania problemów, przetwarza i tworzy pewne konstrukty w mózgu. Uczniowie przystosowując się do otaczającego świata konstruują wiedzę poznawczą, społeczną i intelektualną, zmierzając do rozwoju w sposób naturalny, rozwój nie odbywa się automatycznie, lecz wymaga określonych warunków w procesie edukacji. Uczenie wymaga aktywnego i samodzielnego zaspokajania ciekawości świata i uzyskiwania efektów rozwojowych.

Teoria wspomagania jest odwrotnością teorii urabiania, bowiem nauczanie jest tworzeniem okazji edukacyjnych, w których uczeń samodziel-

¹ D. Klus — Stańska, *Behawiorystyczne...* op. cit. s. 18.

² E. Misiorna, *Wspomaganie dziecka w tworzeniu zintegrowanego obrazu świata*, [w:] *Nowe stulecie dziecka*,

red. D. Wąloszek, Zielona Góra 2001, s. 393.

nie podejmuje próby radzenia sobie z problemami, a punktem wyjścia jest aktywizowanie wiedzy ucznia. Proces kształcenia organizowany jest na wielu poziomach wykorzystując możliwości ucznia, jego wiedzę i kompetencje.

W teorii wspierania rozwoju wyróżnia się trzy podstawowe etapy pracy:

1. Poznanie uczniów.
2. Opracowanie programów rozwojowych.
3. Realizacja zadań w zakresie osiągania kompetencji i wiedzy uczniów.

Pierwszą fazę pracy nauczyciela jest poznanie i samopoznanie ucznia, czyli udzielenie odpowiedzi na pytania: Kim on jest? Jak się przejawia zdolności czy zainteresowania? Jakie ma braki w rozwoju? W tej fazie uczeń ma również prawo do poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące samego siebie: Kim jestem? Kim chciałbym być? Co potrafię? Co sprawia mi trudności? Jaką wiedzę chcę poznać? Co mnie interesuje? Umożliwia to nie tylko poznanie uczniów, ale również powoduje akceptację niezależności sądów i opinii dzieci, prawa do podejmowania i realizowania celów oraz kształtowania poczucia własnej wartości. Poznanie uczniów umożliwia prawidłową organizację procesu na wielu poziomach rozwojowych.

Poznanie i samopoznanie stanowi fundament do strukturalnej i programowej organizacji edukacji. Upraszczając można stwierdzić, że wiedza o uczniach, ich zdobyte doświadczenia społeczne, kulturowe, emocjonalne będą wykorzystane do zdobywania umiejętności, kompetencji społecznych poprzez wspieranie dalszego rozwoju uczniów.

Etap drugi — to konstruowanie programu rozwojowego w oparciu o podstawy programowe, informacje o uczniach, ich poziomie rozwoju oraz umiejętnym wykorzystaniu wpływów edukacyjnych środowiska lokalnego i dalszego. W kształceniu wczesnoszkolnym chodziłoby o taki program, który obejmowałby zestaw projektowanych i zarazem zindywidualizowanych doświadczeń uczniów warunkujących ich rozwój kompetencji i zakres wiedzy.

„Współczesne programy ani nie stymulują ani też nie wspierają rozwoju wzwyż. Stymulują na poziomie jego przeciętnych możliwości oraz często powodują niezamierzoną jego degradację, czyli rozwój w dół¹.

Słowa te wciąż są aktualne, dzieje się tak dlatego, ponieważ istniejące programy nie zapewniają zrównoważenia, uspołnienienia i transferu struktur

¹ J. Gnitecki, *Pedagogika wobec reform programowych*, [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Miłkowska — Olejniczak, K. Uździecki, Zielona Góra 2000, s. 101.

poznawczych czy obrazowania językowego ucznia oraz nie uwzględniają teorii naturalnego rozwoju dziecka. Nic więc dziwnego pisze J. Gnitecki, że zjawisko obniżonej efektywności rozwoju w dół ustawicznie się nasila. Program kształcenia wczesnoszkolnego nie może stanowić sztywnego „dokumentu” i przymusowej jego realizacji, ale zawierać te treści i propozycje, które stymulować będą wielokierunkowy rozwój ucznia. Określone zadania rozwoju na tym etapie nie mogą być skutecznie realizowane w nadmiernie uszczegółowionym bezrefleksyjnym i niezyciowym programie, który nie jest zorientowany na ucznia i niedostosowany do potrzeb zmieniającego się świata.

Współczesna edukacja uczniów w młodszym wieku szkolnym uznała, że podstawowym i głównym jej zadaniem jest nauczać w zakresie określonego przez sztywne ramy ustaleń programowych, koncentrując się na przekazie wiedzy, obowiązującym podręczniku i zeszytach ćwiczeń. A przecież uczeń to nie beczka, w którą wlewa się wiedzę, to nie jednostka, która unieruchomiona w ławce wykonuje nudne ćwiczenia niedostosowane do możliwości rozwojowych, uczeń to podmiot działający, samorealizujący i doświadczający siebie i świata.

Brak opracowania programów rozwojowych, opartych na diagnozie holi-stycznej oraz teorii naturalnego rozwoju powoduje, że nauczyciele z uczniami zaniedbanymi dydaktycznie, z trudnościami w nauce realizujący obowiązujący program, stawia się wobec nich te same wymagania i oceny, co powoduje dalsze pogłębianie deficytów a co gorsze, przyczynia się do zaburzeń emocjonalnych i nie-prawidłowości rozwoju osobowości.

Etap trzeci — to tworzenie odpowiednich warunków do rozwoju uczniów i osiągnięcia zamierzonych efektów. W procesie kształcenia kładzie się nacisk na sprawstwo i kreację, działanie i przeżywanie, myślenie twórcze, na poszukiwaniu treści i miejsca poza ławką szkolną, takich w których funkcjonuje autentyczne życie.

W tak pojętej edukacji jest miejsce na samodzielne wytwarzanie, eksperymentowanie, produkowanie, badanie, zaspokajanie ciekawości poznawczej i zbliżanie ucznia do świata realnego, a nie świata programowego, wyidealizowanego, oderwanego od prozy życia codziennego. Uczeń ma stać się indywidualnością jako „autor” w pełni odpowiedzialny za własny rozwój. Uczeń ma możliwość nie tylko opanowania trudnej sztuki uczenia i myślenia, lecz wyposażenia w odpowiednią wiedzę i kompetencje — czyli oczekiwane efekty kształcenia.

Teoria wspierania rozwoju uczniów opiera się na relacjach zachodzących w najbliższym środowisku, świecie i wyznacza trzy drogi poznania w zakresie wiedzy i kompetencji:

1. Samodzielne doświadczenie i zdobywanie wiedzy społecznej, kulturowej i moralnej.
2. Budowanie własnej wizji świata jako obrazu całości, za który jest się odpowiedzialnym w oparciu o konstrukcje treści, wyrażanie wartości we własnym postępowaniu.
3. Wykorzystanie wiedzy ze świata kultury, przyrody, społecznego otoczenia w rozwiązywaniu trudności i problemów, samodzielne rozwiązywanie zadań w oparciu o wartości społeczne i moralne.

Koncepcja kształcenia wspierająca ucznia uwzględnia jego rozwój psychofizyczny, kładzie nacisk na działanie i przeżywanie, opiera się na poszukiwaniu treści i rekonstrukcji wiedzy, co pozwala na samodzielne badanie, zaspokajanie ciekawości poznawczej i zbliżanie ucznia do świata społeczno-kulturowego. W procesie kształcenia jest miejsce na pluralizację i indywidualizację. Uczeń w pełni jest odpowiedzialny za własny rozwój, wspomagany przez nauczyciela. Pozostaje to w zgodzie ze wskazaniem J. S. Brunera, „że aby coś przyswoić, trzeba wiedzieć co to ma być i samodzielnie to odkryć”¹.

Nowe zadania edukacyjne oparte na teorii wspierającej rozwój ucznia wyznaczają odmienne style i kompetencje nauczycieli, bowiem efekty uczenia się zależą od świadomego swej roli i odpowiedzialnego nauczyciela, jego przygotowania do rozumienia dziecka i świata.

Współczesna edukacja ma za zadanie przygotować młode pokolenie do życia w świecie pluralizmu, moralnych wartości i konieczności wyborów. Stąd współczesny nauczyciel powinien posiadać wiedzę, umiejętności i postawy społeczno-moralne i kulturalne.

Edukacja wymaga wrażliwego, mądrego, twórczego i krytycznego nauczyciela potrafiącego wskazywać uczniom różne możliwości wyboru indywidualnej drogi rozwoju poszukiwania tożsamości i programu samorealizacji.

Nauczyciel w strukturze współczesnej rzeczywistości zajmuje neuralgiczne miejsce, jest nim pogranicze między tym co powstaje w świecie myśli społeczno-kulturowej a realiami konkretnego życia. Nauczyciel to osoba

¹ J. S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1989, s. 142.

nie tylko posiadająca wiedzę i profesjonalizm, umiejętność krytycznego myślenia, lecz posiadający refleksję zawodową w działaniu i nad działaniem. Elementami głównymi refleksji są otwartość (przyglądamy się i czasem kwestionujemy rzeczywistość), odpowiedzialność, (przewidujemy, analizujemy konsekwencje własnych działań w szerszym kontekście), szczerość, (między uczniami i nauczycielem tworzy się naturalne porozumienie, partnerstwo)¹. Nauczyciel wspierający ucznia to jednostka, która myśli krytycznie i twórczo, daje swym uczniom możliwość zapoznania się z różnymi punktami widzenia poprzez ich własną aktywność, prowadzi debaty i dyskusje na kontrowersyjne tematy, prezentuje czujność poznawczą, krytyczność myśli i refleksyjność w działaniu. J. Tischner twierdzi, że nauczycielem się nie stajesz z racji tego, że masz dyplom lub umowę o pracę w szkole. Nauczycielem się stajesz, gdy okażesz w spotkaniu z uczniem pewną osobową wartość — rozumienie siebie oraz uczniów².

J. Thomas³ twierdzi, że nauczyciel powinien starać się dać swym uczniom zamiłowanie do samodzielnej pracy i środki do bezustannego uczenia się, rozwijając nie tylko szerokie rozumienie świata, ale również odpowiedzialność za podejmowane działania.

Od dawien dawna zajmowano się zawodem nauczycielskim, lecz nigdy dotąd nie stawiano tyle pytań, które nasuwają wątpliwości, dotyczące miejsca nauczyciela w społeczeństwie i systemie edukacyjnym, jego predyspozycji, wartości i egzystencji. Efektywność kształcenia zależy od jego kompetencji i cech osobowości, a zwłaszcza jego umiejętności w poszukiwaniu pogłębionych refleksji nad światem, reagowaniem na wszystko co postępowe, twórcze, przynoszące korzyści w rozwoju jednostki.

Nauczyciel kształcenia wczesnoszkolnego to osoba, która stwarza możliwości dla rozwoju uczniów i zdobywania wiedzy i kompetencji poprzez różnorodne sytuacje i sposoby organizowania procesu dydaktyczno — wychowawczego.

Profesjonalizm zawodowy i refleksyjność nauczyciela w dużym stopniu zależy od przygotowania teoretycznego i praktycznego, bowiem efektywność uczniów staje się faktem wówczas, kiedy nauczyciel posiada wiedzę i kompetencje.

¹ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli*, Warszawa IBN, 1997, s. 143.

² J. Tischner, *Myślenie według wartości*, 1993, *Homo Sovieticus*, 1990.

³ Raport UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji.

Edukacja nauczycielska jest procesem wielofunkcyjnym, interdyscyplinarnym, wielostronnym i obejmuje trzy sfery treści i metod pracy:

- aksjologiczno — poznawczą, emocjonalną i praktyczną,
- cztery obszary: środowisko lokalne, Polskę, Europę i świat¹.

Wymaga to wielostronności kształcenia oraz odchodzenia od modelu technologicznego, jednostronnego w stronę modelu funkcjonalnego, w którym ważną rolę odgrywa: przeżycie, kreatywność, racjonalne myślenie, komunikacja, odpowiedzialność i autonomia.

W kształceniu nauczycieli istotną rolę odgrywa nie tylko przygotowanie teoretyczne, lecz również praktyczne, zawodowe. Przygotowanie zawodowe należy rozumieć jako aktywny i twórczy kontakt studenta z konkretną rzeczywistością, na bazie której zdobywa umiejętności wiązania teorii z praktyką. Student również kreuje samoświadomość pedagogiczną oraz przekonanie, że podstawą pomyślnego funkcjonowania w zawodzie, jest innowacyjny i badawczy stosunek nauczyciela do zadań i funkcji zawodowych.

W kształceniu nauczycieli należy uwzględnić zarówno wiedzę przedmiotową, wiedzę profesjonalną oraz doświadczenie praktyczne. Wiedza przedmiotowa jest niezbędna, ponieważ od niej zależy poziom zdobywania treści z danego przedmiotu. Nauczyciel posiadający niski poziom wiedzy ogranicza procesy myślenia, umiejętność poszukiwania wiedzy oraz wpływa na powierzchowne opanowanie wycinka danej rzeczywistości.

Wiedza profesjonalna określona jest jako wiedza podstawowa nauczania. Zalicza się do niej takie kategorie wiedzy jak:

- ogólna wiedza pedagogiczna,
- ogólna wiedza psychologiczna,
- wiedza diagnostyczna,
- wiedza o filozoficznych i historycznych podstawach edukacji.

W kształceniu praktycznym wyróżnia się trzy istotne składniki zawodowej wiedzy nauczycielskiej:

- wiedza o własnej szkole,
- wiedza o uczniach,
- wiedza nauczyciela o sobie — cechach osobowości, umiejętnościach, postawach itp.,
- wiedza o metodach kształcenia.

¹ Cz. Banach, *Edukacja nauczycielska — stan i perspektywy*, Kultura i Edukacja 1996, Nr 3, s. 25.

Oprócz wiedzy teoretycznej i zawodowej istotną rolę w kształceniu nauczycieli spełnia praktyka pedagogiczna poprzez którą student poznaje rzeczywistość edukacyjną i zdobywa umiejętności w pracy z uczniami. Praktyki pedagogiczne stają się nieodłączną częścią uczelnianego przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Mają one umożliwić studentom konfrontację nabytej wiedzy teoretycznej z praktycznym zastosowaniem jej w procesie kształcenia i wychowania.

W przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego praktykę pedagogiczną rozumie się jako aktywny i twórczy kontakt studenta z konkretną rzeczywistością pedagogiczną, jako budowanie własnego, indywidualnego warsztatu działalności pedagogicznej.

Podstawowym priorytetem staje się jakość kształcenia i odpowiednie przygotowanie do pracy zawodowej nauczyciela. Jedną z zasadniczych zmian w reformie szkolnictwa wyższego jest wprowadzenie ram kwalifikacyjnych, które określają efekty kształcenia, zwane również efektami uczenia się. Istotą nowoczesnego pojmowania procesu kształcenia jest spowodowanie, aby student „nauczył się”, a nie żeby „został nauczony”. Efekty kształcenia określają, co student wie, rozumie i potrafi wykonać po zakończeniu procesu edukacji. Efekty te zostały sporządzone z perspektywy studenta, a nie nauczyciela i powinny być dostosowane do poziomu kształcenia od strony „wejścia” (spojrzenie z punktu widzenia wykładowcy — czego i jak będziemy uczyli). W coraz większym stopniu patrzymy na ten proces od strony „wyjścia” (spojrzenie z punktu widzenia studenta — co student, absolwent będzie wiedział i umiał)¹.

O jakości kształcenia nauczycieli można mówić, gdy korelaty edukacji przyczyniają się w optymalnym stopniu do nabywania kompetencji społecznych, kulturowych opartych na wartościach. Opierając się na podstawowych wartościach, wyprowadza się cele edukacyjne i efekty w postaci kompetencji. Krajowe Ramy Kwalifikacji nie tylko określają efekty w zakresie wiedzy i umiejętności, ale koncentrują się również na kompetencjach społecznych, moralnych, kulturowych, czyli postawach wobec siebie, kraju i świata. Budzą one kontrowersje i są próbą udzielenia odpowiedzi na nurtujące pytania:

- jakiego rodzaju kompetencje rozwijać?
- jakie podejmować działania w ich kształceniu?
- jak przeprowadzić ocenę przejawiania kompetencji?

¹ A. Kraśniewski, *Proces Boloński, to już 10 lat*, Warszawa 2009, s. 34.

Do uzyskania efektów kształcenia potrzebna jest obok wiedzy i umiejętności typu „jak jest”, „dlaczego tak jest”, także wiedza wartościująca ze względu na określone wartości i potrzeby. W procesie kształcenia niezbędne jest kształtowanie wartości ujętych w przekonaniach i postawach¹.

Działania skierowane na nabywanie kompetencji pozwalają organizować korzystne warunki dla przeżywania stanów prawdy, dobra, zła, odpowiedzialności, sprawiedliwości lub obojętności otaczającej człowieka rzeczywistości².

Wprowadzenie ram kwalifikacyjnych w kształceniu nauczycieli jest wyzwaniem i szansą w zdobywaniu kwalifikacji, ale mogą być również zagrożeniem (szerzenie biurokracji nieadekwatnej do procesu kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego).

Zastanówmy się jednak, czy wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji wpłynie na efektywność kształcenia nauczycieli a tym samym na efektywność uczniów, pedagogice wczesnoszkolnej?

Dzisiejsza rzeczywistość jest trudna i złożona, wymagająca od nauczyciela, wykładowcy ciągłej gotowości do zmian, dostosowanie się do wymaganych wskaźników, standardów, ram kwalifikacyjnych. Czy to możliwe? Odpowiedzi należy poszukiwać w kształceniu nauczycieli, zarówno podejścia teoretycznego jak i praktycznego. Przecież dzisiaj nie wystarczy „być”, trzeba jeszcze wiele „zrobić” aby stać się profesjonalnym nauczycielem. Najlepiej zacząć od siebie, od zbudowania fundamentów własnej wartości. To nie przepisy, deklaracje czy narzucone programy potrafią zawrzeć w sobie prawdę i efektywność w rozwoju osobowości nauczyciela czy ucznia. Stanowią one tylko wskazówki nieraz nie do zrealizowania i osiągnięcia sukcesu.

W kształceniu nauczycieli należy znaleźć miejsce na motywację do zawodu, odwagę, która nie pozostanie wyłącznie twórczą superwizją, a przełoży się na jego działanie. Zakłada się, że Krajowe Ramy Kwalifikacji przyniosą korzyści uczelniom w zakresie przygotowania zawodowego, podnoszenia atrakcyjności studiowania, rangi współdziałania pomiędzy kształceniem w szkołach wyższych, a rynkiem pracy. Kontrowersje wzbudza jednak ewaluacja efektów kształcenia, a w szczególności w zakresie umiejętności i kompetencji społecznych, która ma ocenić i sprawdzić czy zostały one osiągnięte przez absolwentów.

¹ W. Kojs, *Systemy edukacji i ich teorie a pedagogika*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, dz. cyt., s. 40.

² Tamże, s. 40.

Kształcenie oparte na efektach wymusza odpowiednie ich sformułowanie, tak by były mierzalne. Istnieje wiele sposobów oceny efektów w zakresie wiedzy i umiejętności, natomiast brak wypracowanych metod i technik sprawdzania kompetencji. Zastrzeżenia budzi również karta kursu, w której należy określić czas przeznaczony na samodzielną naukę, co w praktyce jest nierealne i niesprawdzone. W karcie kursu efekty zostaną prawidłowo sformułowane, natomiast w praktyce ewaluacja ich zostanie pominięta.

Przyczynia się do wzrostu biurokracji i przedstawionych propozycji i efektów na „papierze”. A przecież podniesienie jakości kształcenia wiąże się z ewaluacją, która daje szansę udoskonalenia i efektywnego rozwijania procesu dydaktycznego.

Wydaje się, że wprowadzenie standardów kształcenia nauczycieli wymaga przemyślenia, analizy oraz pogłębionych badań diagnostycznych i ewaluacyjnych, „które wymagają wartościowania efektów dydaktycznych i wychowawczych”¹.

Ewaluacja wymaga również kompetencji wykładowców w zakresie samo-kontroli, kontroli i oceny efektywności i kształcenia teoretycznego i praktycznego.

LITERATURA

- Banach, Cz. (1996), *Edukacja nauczycielska — stan i perspektywy*, Kultura i Edukacja Nr 3.
- Bruner, J. S. (1989), *Poza dostarczone informacje*, Warszawa.
- Gnitecki, J. (2000), *Pedagogika wobec reform programowych*, [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Miłkowska — Olejniczak, K. Uździecki, Zielona Góra.
- Grzesiak, J. (2002), *Problemy kultury i edukacji szkolnej*, [w:] *Edukacja i kultura*, red. J. Grzesiak, Kalisz.
- Klus — Stańska, D. (2007), *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja*, red. D. Klus — Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk.
- Kozielecki, J. (1995), *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Warszawa.
- Kraśniewski, A. (2009), *Proces Boloński, to już 10 lat*, Warszawa.
- Kwiatkowska, H. (1997), *Edukacja nauczycieli*, Warszawa.
- Misiorna, E. (2001), *Wspomaganie dziecka w tworzeniu zintegrowanego obrazu świata*, [w:] *Nowe stulecie dziecka*, D. Waloszek, red., Zielona Góra.
- Predy, M. (1997), *Kierowanie zmianą utrwaloną* (w:) *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, red. D. Ekiert-Grabowska, Radom.

¹ J. Grzesiak, *Problemy kultury i edukacji szkolnej*, [w:] *Edukacja i kultura*, red. J. Grzesiak, UAM Kalisz
s. 170–179.

Raport UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji.
Tischner, J. (1990), *Myślenie według wartości*, Kraków.

ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ ТЕОРІЇ І ЕФЕКТІВ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

Станіслава Влох

д-р, ад'юнкт Опольського університету,
Ополе, Польща
e-mail: swloch@uni.opole.pl

АНОТАЦІЯ

Завданням сучасної науки є освіта відповідно до потреб сучасного світу. Освіта визначається як процес, що забезпечує багатовимірний розвиток людської особистості.

Особливе місце займає процес виховання в період дитинства (дошкільний та молодший шкільний вік). У статті представлені теоретичні основи розвитку дитини та їх застосування на практиці. Представлено фактори та етапи роботи, що сприяють розвитку учнів, а також зв'язок між досягненнями учнів і підготовкою вчителів. Стаття також присвячена Національній Кваліфікаційній системі.

Ключові слова: діагностика, вимірювання ефективності у навчанні, теорія, методологія, відображення теорії на практиці.

INTERDEPENDENCES OF THE THEORY AND EFFECTS OF CHILDREN'S EDUCATION

Stanisława Włoch

dr, lecturer, University of Opole,
Opole, Poland
e-mail: swloch@uni.opole.pl

SUMMARY

The task for modern scholarship is the education by the needs of the contemporary world. Education should be understood as a process supporting the multidimensional development of the human personality.

A special place is taken by the process of education at the period of childhood (pre-school and younger school age). The paper presents theoretical foundations of the child's development and their application in practice. There are presented

factors and stages of work, supporting the pupils' development, as well as the relation between pupils' achievements and teachers' training. The paper is focused also on the National Qualification Frames.

Key words: *diagnosis, measurements of effects in education, theory, methodology, reflection of theory in practice.*

Стаття надійшла до редакції 18.11.2021

UDK 373.3.016

WYZWANIA WOBEC NAUCZYCIELI DZIECI W KONTEKŚCIE PRZEMIAN TRANSFORMACYJNYCH

Ewa Zimny

mgr, wykładowca, Małopolska Uczelnia Państwowa w Oświęcimiu,
Polska
e-mail: ewa-zimny@wp.pl

STRESZCZENIE

Jakość kształcenia i wychowania była zawsze przedmiotem niepokojów rodziców, wychowawców, pedagogów i decydentów. W każdej epoce ludzie nie byli zadowoleni w pełni ze struktur szkolnych, programów i treści nauczania oraz ze skutków wychowania. Edukacja rozumiana jako proces wspierania rozwoju powinna pomagać dzieciom robić postępy, ułatwiać wejście w dorosłe życie. Bardzo dużą rolę w rozwoju małego dziecka ma nauczyciel przedszkola — wysokiej klasy specjalista, który wychowuje, kształci i dba o jego wszechstronny rozwój. Dbałość o efekty kształcenia i inspirowanie do podejmowania działań na rzecz jakości wychowania i nauczania, to główne zadanie nadzoru pedagogicznego, zapisane w ustawie o systemie oświaty. Inspirowanie, ukierunkowanie, koordynowanie i monitorowanie działań nauczycieli, które mają na celu poprawę efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej, to rola dyrektora przedszkola.

Słowa kluczowe: *jakość, efektywność, nauczyciel, dyrektor, awans zawodowy, dziecko, przedszkole, kompetencje, współpraca, rozwój, efekty, system szkolny.*

W dziejach edukacji i wychowania we wszystkich cywilizacjach, a szczególnie w kręgu kultur śródziemnomorskich, w każdej epoce i w każdej dekadzie zachodził permanentny proces poszukiwania doskonalszej jakości kształcenia i skuteczności wychowania [...]. Jakość kształcenia i wychowania była zawsze przedmiotem niepokojów rodziców, wychowawców, pedagogów i decydentów. Praktycznie nie można znaleźć w dziejach epoki, w której ludzie byłiby zadowoleni w pełni ze struktur szkolnych, programów