

Kurs „Organizacja i kierowanie klasą szkolną” jako element konstruktywistycznego wspierania rozwoju zawodowego nauczyciela¹

Ewa Lemańska-Lewandowska

Abstrakt: Konstruktywistyczne wspieranie nauczyciela w rozwoju zawodowym może przyjąć wymiar praktyczny, czego przykładem jest kurs dla studentów kierunków pedagogicznych pod nazwą „Organizacja i kierowanie klasą szkolną”. Pomaga on nauczycielowi przekraczać własne granice i stanowi przedwstęp do jego samodzielnego wejścia w fazę twórczego przekraczania roli zawodowej uwzględniając rodzaj kompetencji, których rozwój zamierza wspierać, logikę ich rozwoju i zaawansowanie w rozwoju tych nauczycieli, dla których jest ona podejmowana. Tekst stanowi próbę podjęcia opisu i namysłu nad jednym z możliwych elementów wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli w duchu konstruktywizmu. Spojrzenie jest osadzone w kontekście wprowadzonego do siatki studiów, na wybranych kierunkach pedagogicznych, kursu „Organizacja i kierowanie klasą szkolną” popartych obserwacjami, doświadczeniami i refleksją autorki.

Abstract: Constructive teacher's support in professional development can accept practical dimension, what is example course for students of pedagogical directions under name "Organization and control school class". It helps to cross the teacher own borders and the state the prelude to his independent entry in phase the creative crossing the professional part the taking into account the kind the competence, which the development is going to support, logic of their development and the advanced in development these teachers for which is she undertaken.

Czym jest kurs pod nazwą „Organizacja i kierowanie klasą szkolną”?

Kurs „Organizacja i kierowanie klasą szkolną” stanowi jeden z przedmiotów znajdujących się w siatce studiów dla IV lub/i V roku studiów na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy dla studentów na kierunkach pedagogicznych takich jak: pedagogika wczesnoszkolna i pedagogika przedszkolna oraz pedagogika wczesnoszkolna z terapią dziecka i pedagogika przedszkolna z terapią dziecka, a

¹ Artykuł w skróconej wersji ukazał się w roku 2009 w publikacji pt. „Profesia ucitelja v preprimarneji a primarneji edukaciji v teoriji a vyskumoch” pod redakcją Kasacova, B., Casanova, M., wydanej przez Univerzita Mateja Bela, Pedagogicka Fakulta, Banska Bystrica.

więc skierowany jest do przyszłych nauczycieli przedszkola i nauczycieli wczesnych klas szkoły podstawowej. Celem kursu jest kształtowanie umiejętności zachowań i działań nauczycielskich związanych z organizowaniem środowiska sprzyjającego i wspierającego uczenie się w szkole oraz przekazywanie wiedzy na temat teorii, modeli i strategii dyscypliny, które stanowią podstawę dla zarządzania klasą szkolną w znaczeniu *class management*, utrzymania ładu i dyscypliny, jak również kształtowanie umiejętności diagnozowania zachowań niepożądanych lub problematycznych mających bezpośredni wpływ na uczenie się uczniów. Przedmiot ten realizowany jest w wymiarze piętnastu godzin konwersatoriów podczas, których studenci poznają aktualne teorie, modele i strategie dyscypliny. „Produktem końcowym” kursu, który wypracowują studenci jest praca pisemna - *Indywidualny plan dyscypliny i kierowania klasą szkolną lub grupą przedszkolną* (stanowi on pisemną formę zaliczenia kursu). Praca ta powstaje na bazie doświadczeń zdobywanych podczas trwania samego kursu, łączenia wiedzy (działanie, myślenie i mówienie o edukacji) uprzedniej/własnej z zakresu edukacji, a także cudzej/obserwowanej o rzeczywistości edukacyjnej (w przypadku wszystkich studentów chodzi o własne doświadczenia edukacyjne zdobyte w roli ucznia, w przypadku studentów studiów niestacjonarnych - często już nauczycieli praktyków – również umiejętność użycia tej wiedzy) oraz jest wynikiem dogłębnego i samodzielnego studiowania literatury przedmiotu.

Specyfiką tych zajęć jest różnorodność wykorzystywanych w procesie kształcenia modeli nauczania-uczenia się i w związku z powyższym korzystania ze zróżnicowanych form pracy dydaktycznej. Do najczęściej stosowanych należy zaliczyć: dyskusję grupową, dyskusję w małych grupach roboczych, burzę mózgów, uczenie się we współpracy, czy dramę/inscenizację. Fizyczne środowisko dydaktyczne sali, w której odbywają się zajęcia zmienia się w zależności od potrzeb danego tematu lub problemu, nad którym aktualnie przebiega praca (zmiana ustawienia stołów i krzeseł daje szansę, na przykład, na zainscenizowanie pewnych najczęściej pojawiających się zachowań niepożądanych, które mają miejsce w klasie, a także pozwala na skuteczne i efektywne prowadzenie dyskusji grupowych). Dzięki konkretnej organizacji środowiska uczenia się możliwe i konieczne staje się, w zależności od potrzeb i celów, modyfikowanie podejścia do pracy ze studentami i planowania nauczania.

Dlaczego kurs „Organizacja i kierowanie klasą szkolną” znalazł się w harmonogramie studiów?

„Organizacja i kierowanie klasą szkolną” to odpowiedź na zmieniającą się rzeczywistość szkół i przedszkoli. Lawinowo narastające w ostatnim czasie problemy związane z dyscypliną oraz informacje napływające z mediów, które obnażają bezsilność nauczycieli, a nawet całych placówek oświatowych na wszystkich szczeblach kształcenia, wywołały niepokój, a zarazem zainspirowały Zakład Dydaktyki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy do pogłębionych badań problemu dyscypliny w szkole i stały się w sposób pośredni przyczynkiem do poszerzenia oferty edukacyjnej dla studentów wspomnianych już kierunków pedagogicznych. Rozmowy i wywiady prowadzone z nauczycielami potwierdziły skalę problemu i potrzebę przygotowania przyszłego nauczyciela przede wszystkim pod kątem zapobiegania i podejmowania działań prewencyjnych na rzecz kierowania klasą szkolną oraz bezpośredniego radzenia sobie w sytuacjach związanych z zachowaniem niepożądanym uczniów.

Przedmiot ma zasadniczo zwrócić uwagę studenta na zagadnienia organizowania środowiska uczenia się dziecka i kierowania klasą szkolną lub grupą przedszkolną, wskazać

możliwe sposoby myślenia o tych kwestiach, podkreślić ważkość spraw związanych z dyscypliną w szkole. Spotkania w grupie w ciągu całego semestru pozwalają studentowi nabrać odwagi mówienia w sposób otwarty o sprawach dyscypliny (często w wielu szkołach będącej ciągle tematem tabu i problemem pozostawionego samemu sobie nauczyciela) i głośnego artykułowania swojego stanowiska, swojego podejścia do tych spraw, sygnalizowania obaw związanych z różnymi sytuacjami dotyczącymi zarządzania grupą/klasą i sposobach ich zapobiegania lub/i adekwatnego reagowania na nie. Nade wszystko jednak spotkania te stają się doskonałą okazją do krytycznego przemyślenia różnych podejść teoretycznych związanych z dyscypliną i kierowaniem klasą, jako punkt wyjścia do świadomej refleksji nad i w trakcie własnego działania nauczyciela-refleksyjnego praktyka. Kurs stanowi również element kształtowania umiejętności organizacyjnych i diagnostycznych nauczyciela dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Czym studenci zajmują się podczas kursu?

Spotkania w ramach kursu „Organizacja i kierowanie klasą szkolną” podzielone są na siedem bloków tematycznych skupionych wokół następującej problematyki:

1. Filozofia życiowa nauczyciela
2. Filozofia edukacyjna nauczyciela
3. Szkolne środowisko uczenia się
4. Zachowania niepożądane
5. Kierowanie klasą szkolną
6. Kontrakt klasowy
7. Indywidualne strategie dyscypliny.

Podczas półtoragodzinnych zajęć studenci czynią szczegółowy namysł na temat własnych i indywidualnych przekonań/sądów, poglądów czy też zasad, którymi kierują się w życiu i które wydają im się istotne z subiektywnego punktu widzenia. Ma tu miejsce głośny i publiczny dyskurs z samym sobą, swoim myśleniem i mówieniem o priorytetach, ideach i wartościach, które każdy ze studentów uznaje z siebie tylko znanych powodów za ważne i które wyznaczają kierunki jego myślenia, postrzegania i działania w otaczającym świecie. Bardzo często dopiero pod wpływem tych wypowiedzi sami uczestnicy zauważają, ze zdumieniem, że zaczynają o tych sprawach myśleć i zastanawiać się nad własnym myśleniem. Wyartykułowane na głos budzą w samych rozmówcach refleksję i namysł.

Uczestnicy kursu poddają pod dyskusję osobiste spojrzenie na rolę autonomii i przymusu w wychowaniu i mają (być może po raz pierwszy!) okazję racjonalnie bronić swojego punktu widzenia. Są to najczęściej trudne dysputy prowadzone z samym sobą, z uzewnętrznionym myśleniem. Podczas tych dyskusji nie obowiązuje tzw. „poprawność polityczna”, a więc to „co powinienem”, „co należy”. Niejednokrotnie studenci są zaskoczeni możliwością wyartykułowania swoich poglądów na temat kierowania klasą i dyscypliny. Poznając poszczególne teorie i modele dyscypliny, realizują zadania praktyczne związane z analizą konkretnych strategii, które można wykorzystać czy to na etapie prewencji zachowań niepożądanych, czy to w momencie bezpośredniej interwencji. Samodzielne sprawdzanie pewnych najczęściej pojawiających się zachowań niepożądanych na sobie nawzajem jest niejednokrotnie zaskoczeniem i obnażeniem bezsilności przyszłego nauczyciela w sytuacjach, które niejednokrotnie bywają zaskakujące i trudno przewidywalne. Pozwala jednak w jakiejś

mierze konfrontować się studentowi z sytuacją trudną i samym sobą, własną reakcją i czynić to na bezpiecznym gruncie.

Zaliczenie kursu kończy się indywidualną pracą pisemną, która jest z jednej strony podsumowaniem rozważań podejmowanych na cotygodniowych spotkaniach, a z drugiej strony stanowi wstęp do refleksyjnej praktyki dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela-wychowawcy. Daje ona także możliwość studiowania literatury związanej z tymi zagadnieniami.

Konstruktywizm i kluczowe kompetencje konstruktywistyczne

Konstruktywizm jest pojęciem używanym powszechnie i cieszącym się dużym zainteresowaniem na różnych polach: filozoficznym, psychologicznym, socjologicznym jak również pedagogicznym. Dla potrzeb niniejszego tekstu przywołam tylko wybrane aspekty i tezy tego zagadnienia. Z punktu widzenia rozwoju zawodowego nauczyciela istotne wydają się kluczowe kompetencje eksponowane w konstruktywistycznym podejściu do kształcenia.

W kontekście natury pojęcia wiedzy i jej rozumienia istnieje wiodący nurt w rozważaniach konstruktywistów. W następujący sposób przedstawiają się dwa zasadnicze twierdzenia epistemologiczne konstruktywizmu cytowane przez S. Dylaka (2000, s. 65):

- wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający,
- dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje organizacja doświadczanego świata.

Zatem konstruktywistyczny obraz świata jednostki powstaje w toku indywidualnych lub grupowych doświadczeń zdobywanych przez człowieka poprzez przyswajanie nowej wiedzy, która styka się z istniejącymi już konstruktami w umyśle jednostki, tam jest rozpoznawana, interpretowana, przeorganizowywana, dokonywana jest jej transformacja i uogólnianie, by na końcu włączyć ją w już istniejącą sieć znaczeń, związków i ograniczeń.

Podobne podejście do tego pojęcia proponuje E. Terhart (1999, za Berner, 2006, s. 205), który mówi, że „konstruktywizm może być w uproszczeniu rozumiany jako przejście od starego do nowego obrazu świata: od zdeterminowanego lub mechanicznego obrazu świata, z podziałem hierarchicznym, opierającego się na centralnym sterowaniu, na racjonalności i kontroli, w kierunku niezdeterminowanego, probabilistycznego, zdecentralizowanego obrazu świata, składającego się z wielu małych, prostych części tworzących sieci o częściowo stałych, częściowo zmiennych przebiegach, ale zawsze jedynie w ograniczonym stopniu przewidywalnych.”

Konstruktywizm w obszarze badań społecznych, w ujęciu A. Zybertowicza (2001, s. 6) jest pojmowany jako teoria lub koncepcja nauki, poznania i rzeczywistości w ogóle; jako orientacja teoretyczna; metodologia, orientacja metodologiczna lub nurt badań empirycznych. Konstruktywizm – w przyjętym rozumieniu – jest zespołem poglądów bliskich lub pokrewnych takim obszarom jak: post-empiryczna lub/i post-pozytywistyczna filozofia nauki, mocny program socjologii wiedzy, nie-klasyczna socjologia wiedzy oraz post-modernistyczne koncepcje wiedzy. Jak pisze dalej Zybertowicz konstruktywizm w ujęciu socjologicznym podkreśla, że sukces poznawczy jest zawsze w istocie sukcesem społecznym. Jest to koncepcja sformułowana w opozycji wobec filozoficznego (lub epistemologicznego) racjonalizmu, fundamentalizmu epistemologicznego, esencjalizmu, realizmu, obiektywizmu i indywidualizmu poznawczego. Ten blok poglądów tworzy autorski (A. Zybertowicza, przypis E.L.L.) Obiektywistyczny Model Poznania.

Z punktu widzenia psychologii można mówić, z perspektywy J. Piageta, o konstruktywizmie osobistym, w którym wiedza konstruowana jest na drodze aktywności własnej podmiotu. Wiedza na temat świata jest przez aktywną jednostkę konstruowana na drodze eksploracji fizycznej lub umysłowej, a nie odkrywana jako gotowy stan. Ogromne znaczenie dla rozwoju mają procesy asymilacji i akomodacji.

Ojcem konstruktywizmu społecznego jest L. Wygotski eksponujący w swojej teorii kluczową rolę czynników społecznych i kulturowych dla rozwoju jednostki, która okazuje się, oprócz osobistego działania, decydująca. Podmiot nie tylko samodzielnie eksploruje rzeczywistość i konstruuje na jej podstawie spontaniczne pojęcia, ale konfrontuje i negocjuje inne, zapożyczone od tych, którzy wiedzą więcej lub lepiej (istotę stanowi cały kontekst społeczny procesu uczenia się), by określić je samodzielnie w nowych perspektywach i kontekstach.

Nową nieznaną dotąd perspektywę konstruktywizmu przede wszystkim w aspekcie kulturowym zakreśla J. Bruner. Mówi on o konstruowaniu rzeczywistości w znaczeniu wytwarzania znaczeń, które kształtowane są przez tradycje i kulturowe narzędzia sposobów myślenia (Bruner, 2006, s. 37-38), na drodze przypisywania znaczeń w konkretnych sytuacjach w różnym otoczeniu. Wszystkie znaczenia wywodzą się z kultury, która je tworzy w umyśle podmiotu. Wreszcie znaczenia są negocjowane i komunikowalne, a istnienie „znaczeń osobistych” w tym wypadku nie jest istotne, lecz liczy się fakt, że tworzą one podstawę do wymiany kulturowej. W tych kategoriach wiedza i komunikacja są ze sobą nierozłączne (tamże, s. 16).

Tak pluralistyczne spojrzenie pozwala dostrzec wielowymiarowość i złożoność interpretacji wiedzy w konstruktywizmie.

We wszystkich tych spojrzeniach, rozumieniach zauważyć można wyraźne napięcia pomiędzy tym, co:

- Gotowe *versus* do odkrycia
- Jednolite, homogeniczne *versus* wieloznaczne, różnorodne, pluralizm
- Narzucone, normatywne *versus* negocjowane, interpretowane
- Pouczanie *versus* umożliwianie
- Odzwierciedlanie *versus* tworzenie
- Wychowanie *versus* samosterowanie.

Te znaczące dychotomie dotyczące również perspektywy nauczania i uczenia się wskazują na aktywność uczącego się podmiotu, w wyniku której buduje on rzeczywistość, a także na fakt, że nie powinien być on tylko odbiorcą przekazywanej przez nauczyciela wiedzy, lecz czynnym jej konstruktorem.

S. Dylak (2000, s. 66) w następujący sposób ujmuje teorię uczenia się w konstruktywizmie:

- nie jest to teoria nauczania – ale może sugerować zdecydowanie inne podejście do nauczania niż można zaobserwować w większości szkół i uczelni,
- jest to teoria wiedzy i uczenia się, ponieważ opisuje to, jak się wie oraz w jaki sposób dochodzi się do wiedzy,
- uczenie się jest procesem samoregulacyjnym i polega na zmaganiu się z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata a docierającymi informacjami z zewnątrz,
- uczenie się jest procesem konstruowania nowych modeli i reprezentacji świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli; jest procesem nieustannego negocjowania znaczeń, poprzez uczenie się i pracę w grupie oraz dyskurs,
- środowisko uczenia się to także wszystko, co uczestniczy w konstruowaniu nowej wiedzy o świecie, to wiedza uprzednia, styl poznawczy uczącego się oraz relacje pomiędzy uczącym się a przedmiotem poznawania.

Mówi się o tym, że konstruktywizm może stać się ciekawą kategorią dla tych wszystkich myśli i dążeń w historii edukacji, które stawiały na aktywnego ucznia oraz na nauczyciela organizującego mu środowisko uczenia się i nazywa się go teorią poznawania i budowania osobistej wiedzy (tamże, s. 78).

Jakie kompetencje są wartościowe w świecie o wielu horyzontach, jakie są potrzebne lub nawet niezbędne przyjmując optykę różnorodności i wielobarwności odbieranej rzeczywistości?

Horst Siebert (za Berner, 2006, s. 206) wyróżnił kilka kluczowych kompetencji konstruktywistycznych, takich jak:

- refleksyjne korzystanie z wiedzy i niewiedzy
- otwartość na różnice, obcość, pluralizm
- tolerowanie rozbieżności w sytuacji dylematów, paradoksów, niepewności
- wrażliwość kontekstualna na strategię myślenia i rozwiązywania problemów
- zdolność i gotowość do obserwacji
- gotowość do stałej kontroli własnych konstruktów
- odpowiedzialne postępowanie z własną i obcą emocjonalnością
- umiejętność oraz gotowość do postrzegania i akceptowania innych perspektyw
- otwartość na publiczne tematy i zasadnicze problemy
- autoafirmacja jako efekt postrzegania własnej odpowiedzialności.

W konstruktywizmie postuluje się rozwijanie cytowanych kompetencji, aby umożliwić jednostce budowanie refleksyjności, autoodniesienia i samosteroowności, tworzenie rzeczywistości na drodze ciągłej i krytycznej metaobserwacji, zauważania różnic i selektywnego przeformułowywania otaczającego świata.

Wiedza teoretyczna wyuczona na uniwersytecie rzadko znajduje egzemplifikację w praktyce edukacyjnej² (Gołębiak, 2008, s. 56-57), z tego też względu wymienione przykładowe kompetencje konstruktywistyczne stanowić mogą znowu tylko punkt odniesienia dla kształcenia nauczycieli, którzy nie mogą oczekiwać gotowych, prostych recept dotyczących nauczania a dopiero w zetknięciu i konfrontacją z rzeczywistością edukacyjną rozważać mogą swoje dylematy i prowadzić wewnętrzne dyskursy, będące „budowaniem rusztowania” osobistego rozumienia roli nauczyciela w określonym „tu i teraz” (Zamorska, 2003, s. 133).

Wspieranie rozwoju zawodowego nauczyciela w kontekście konstruktywizmu

Proces kształcenia nauczycieli zgodnie z założeniami konstruktywizmu zdaniem S. Keiny (1994, za: Dylak, 2000) powinien się rozpoczynać od rekonstrukcji posiadanych przez nauczycieli (studentów) przekonań i odnoszenia ich do ogólniejszych teorii. Podstawę takiego kształcenia stanowi refleksja i komunikowanie się studentów pomiędzy sobą oraz aktywizowanie i analiza posiadanej przez nich wiedzy. Na drodze ciągłego odczytywania znaczeń przez indywidualną jednostkę zachodzi proces formowania tożsamości

² Fakt ten potwierdza również H. Mizerek (1999, s. 53) określając specyficzny stosunek refleksyjnego praktyka do teorii naukowej. Autor zwraca uwagę na traktowanie przez nauczycieli standaryzowanej wiedzy, ściśle przypisanej do danej dyscypliny, jako mało przydatnej w działalności praktycznej. Dzieje się tak dlatego, ponieważ praktyk nieustannie działa w zmieniającej się rzeczywistości, zatem oczekuje wiedzy przekraczającej granice dyscyplin, szkół i paradygmatów. Nie oznacza to jednak wykluczenia roli wszelkiej teorii w działalności praktycznej.

profesjonalnej nauczyciela (Gołębiak, 2008). Model ten w bardzo ogólny sposób zarysowuje i przybliża charakter kształcenia studentów w ramach kursu „Organizacja i kierowanie klasą szkolną”. Nauczanie mające miejsce w czasie tych spotkań to rodzaj *praktyki społecznej*, jak znakomicie ujmuje to B. D. Gołębiak w przedmowie do wydania polskiego książki pod tytułem „Dyscyplina i kierowanie klasą” (Edwards, 2006, s. 13-14), która podlega nieustannym procesom *podmiotowego re/de/konstruowania*. Bycie autentycznym, pozostawanie w zgodzie z wewnętrznymi przekonaniem to warunki brzegowe tego *bycia z innymi* w świecie edukacji.

Rzecz jasna pierwsza faza kursu związana jest z odkrywaniem i odtwarzaniem poglądów, przekonań czy osobistych teorii dotyczących dyscypliny, odpowiedniego i nieodpowiedniego zachowania, wyznawanych zasad postępowania, ważnych idei życiowych czy poglądów tworzących pewien indywidualny kontekst, zbiór i będących odzwierciedleniem własnej filozofii życiowej studenta. Przepracowanie tych osobistych przekonań opartych na własnych doświadczeniach związanych z edukacją pozwala studentowi na refleksję i zastanowienie się nad jego indywidualną filozofią życiową.

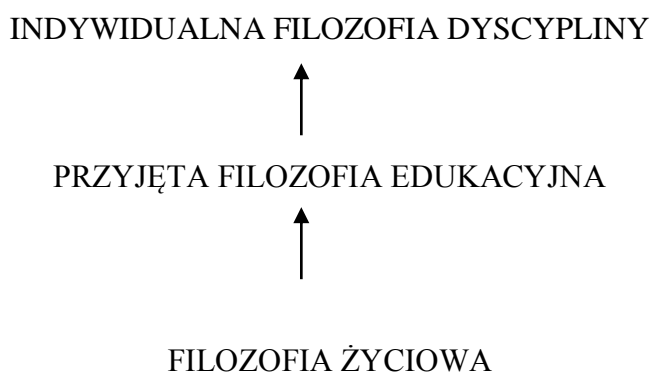
Drugą fazę spotkań stanowi odwoływanie tych przekonań i poglądów do ogólnych teorii związanych z utrzymaniem dyscypliny w klasie szkolnej. W oparciu o znane teorie rozwoju i uczenia się (począwszy od tych, których źródłem jest behawioryzm, np. dyscyplina asertywna; poprzez ześrodkowane na uczniu, chociażby znane wszystkim logiczne konsekwencje; a skończywszy na tych, które opierają się na wzajemnych wpływach zewnętrznych i wewnętrznych na jednostkę, na przykład koncepcji terapeutycznej Williama Glassera) studenci inspirowani są do konstruowania osobistego rozumienia kwestii dyscypliny w klasie. Obydwie scharakteryzowane fazy przebiegają na drodze dyskursu na trzech zróżnicowanych poziomach: po pierwsze dyskurs z samym sobą, po drugie dyskurs z grupą roboczą, po trzecie dyskurs z literaturą przedmiotu.

Kolejny warty przytoczenia przykład zastosowania konstruktywizmu w kształceniu nauczycieli opracował W. J. Pankratius. W zaproponowanym przez niego modelu kształcenia mowa jest o tym (za Dylak, 2000, s. 74), iż: nie ma jednego najlepszego modelu nauczania; stawanie się nauczycielem jest procesem rozciągniętym w czasie; kandydaci do zawodu muszą być zainteresowani własnym uczeniem się i mieć poczucie osobistej odpowiedzialności za ten proces; znaczenia i interpretacje nauczania są rekonstruowane, a nie zastępowane przez przyswajanie nowych wiadomości; uczący się aktywnie konstruują i restrukturyzują wiedzę, aby nadać sens doświadczanemu światu; nowe pojęcia integrowane są w struktury wiedzy, jaką posiadają osoby uczące się; uczenie się wymaga okazji do podejmowania i powtarzania czynności badawczych odnoszących się do pojęć, zdarzeń i teorii. Jest to model, który najlepiej oddaje ideę i proces nauczania-uczenia się mający miejsce podczas kursu „Organizacja i kierowanie klasą”, ponieważ (tamże, s. 74) punktem wyjścia staje się aktywowanie i rozpatrywanie uprzedniej wiedzy oraz przekonań kandydatów (dotyczących nauczania, domu rodzinnego i systemu wartości). Autor nazywa tą fazę fazą indukcji, która oparta jest na osobistej praktyce i refleksji, gdzie pod wpływem krytycznej refleksji własnych przekonań następuje ich aktywizowanie i dekonstruowanie znaczeń. Następną fazą jest budowanie nowych struktur wiedzy na podstawie rekonstrukcji pewnych schematów i ich konceptualizacji, wykorzystuje się tu praktykę oraz studiowanie literatury. Trzeci etap to transfer, czyli przejście do budowania holistycznych struktur pedagogicznych, związanych z nauczaniem przedmiotowym. Niezbędnym tu elementem jest samodzielna praktyka. Ostatnim zaś etapem jest zastosowanie, czyli systematyczne nauczanie, w trakcie którego mamy do czynienia z ponowną rekonstrukcją struktur pod wpływem refleksyjnej praktyki. Zaznaczyć w tym miejscu trzeba, na co zwraca uwagę również H. Mizerek (1999), że dla refleksyjnej praktyki (jego „załączek” zaczyna być kształtowany podczas kursu) teoria i praktyka nie stanowią dwóch odrębnych światów, lecz poszukiwanie wiedzy użytecznej w

działaniu kieruje ich w stronę osobistej wiedzy, nazwanej przez Schöna „wiedzą milczącą”. Istotą (także, jako element kształcenia studentów-przyszłych nauczycieli już na poziomie akademickim) staje się zrozumienie świata wartości reprezentowanego przez refleksyjnego praktyka.

Rola zawodowa, do której przygotowuje się student jest, dzięki tak tworzonym sytuacjom dydaktycznym, nieustannie negocjowana społecznie. Nie stanowi zastanej struktury będącej przedmiotem przejęcia. „stanowi coś w rodzaju kostiumu, czy jak chce Bauman, <szaty, niezbyt ściśle przylegającej do ciała> [Bauman, 1997], która wraz z towarzyszącym jej ekwipunkiem i ewentualnymi instrukcjami: jak działać, mówić, pisać, gwarantuje <właściwe>, czyli antycypowane społeczne odczytywanie sposobu bycia z innymi w zróżnicowanych światach – w tym także w świecie uczenia się” (Gołębiak, 2008, s. 55).

Poniższy schemat przedstawia kolejne kroki-etapy krystalizowania się procesu dochodzenia do indywidualnej filozofii dyscypliny, który jest zapoczątkowywany podczas kursu „Organizacja i kierowanie klasą szkolną” i stanowi załączek oraz przyczynek do własnego myślenia przyszłych nauczycieli o kwestiach dyscypliny i zarządzania klasą.



Ryc. 1 Model krystalizowania się indywidualnej filozofii dyscypliny
Źródło: opracowanie własne

Dlaczego nauczyciel ma się rozwijać zawodowo i jak ten rozwój wspomaga kurs „Organizacji i kierowania klasą szkolną”

W rozdziale siódmym raportu Jacques’a Delorsa pt. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (1998) znajdujemy konkretne wskazanie dla nauczycieli dotyczące poszukiwania przez nich nowych możliwości (również rozwoju zawodowego). Rolą nauczyciela jest przyjęcie postawy „promotora zmian, orędownika wzajemnego zrozumienia i tolerancji”. Przyjęcie takiej postawy nakłada na nauczycieli ogromną odpowiedzialność, która wysuwa na pierwszy plan prezentowane przez niego wartości moralne oparte na fundamentalnych wartościach będących drogowskazami życia dla wszystkich ludzi. Czynienie namysłu przez nauczyciela nad własnymi przekonaniem dotyczącymi postępowania czy zachowania w różnych sytuacjach życiowych; istotnymi i podstawowymi wartościami, z którymi się identyfikuje bądź, które

neguje i nie akceptuje; nad zasadami, których jest w stanie przestrzegać i uważa za pomocne we wzajemnym współzyciu to punkt wyjścia dla odkrycia siebie samego, odkrywania Innego oraz do wyznaczania wspólnych celów. Taka pogłębiona indywidualna refleksja nauczyciela prowadzić może do jego samorozwoju zawodowego.

Edukacja to proces zanurzony w kulturze (Bruner, 2006) i silnie z nią powiązany, podatny na wpływy społeczne i przebiegający w kontekście tak społecznym, jak i indywidualnym poprzez uczenie się jednostek. Nie sposób zatem oderwać od tego procesu trzech podmiotów edukacyjnych: nauczyciela, ucznia i rodzica. Ci pierwsi funkcjonując w obrębie kultury klasy szkolnej i szerzej - kultury szkoły wzajemnie na siebie oddziałują, przynosząc swoje wpływy również na grunt środowiska rodzinnego ucznia i jego rodziców. Kulturowe podejście do edukacji implikuje pytanie o przygotowanie nauczyciela do podjęcia świadomej współpracy, współdziałania tak z uczniem jak i z rodzicem, po to, aby wspierać proces uczenia się.

Rozważania na temat tego, czy wspomaganie nauczyciela w rozwoju zawodowym jest możliwe podjął już w literaturze i badaniach Robert Kwaśnica, który próbował odpowiedzieć na następujące pytanie: „Czy możliwe jest pełne przygotowanie zawodowe nauczyciela?” (2003, s. 293). W swoich rozważaniach (tamże, s. 294-297) wskazuje on na fakt, iż: 1) nauczyciel działa w sytuacjach niepowtarzalnych, a więc takich, które w swej dynamice są niejednorodne i wielokierunkowe oraz ze względu na osoby (każdy uczeń jest inny) biorące w nich udział – trudne do przewidzenia, dlatego nauczyciel obowiązany jest do ciągłego tworzenia a nie odtwarzania własnego sposobu bycia z uczniem; niezbędnym warunkiem w sytuacjach szkolnych staje się zatem refleksyjność nauczyciela, jego ciągły namysł nad i w sytuacjach uczenia się³. Nie można mówić tu o jakiegokolwiek stabilności i stanie *constans*. Ta nieustanna zmiana towarzysząca sytuacjom tak dydaktycznym, jak i wychowawczym wymusza na nauczycielu dokonywanie zmian i uzupełnianie swoich kolejnych poczynań o nowe i inne działania i przemyślenia.

Kolejnym argumentem wskazującym na zmienność przygotowania zawodowego nauczycieli jest 2) komunikacyjny charakter jego pracy, w której wyznaczone środki i cele nie mają wymiaru technicznego, pomimo, iż poddany jest on presji celów w sensie technicznym oraz ma do dyspozycji środki w rozumieniu technicznym. Działanie edukacyjne nauczyciela opiera się także na wywieraniu na ucznia wpływu każdym gestem, mimiką twarzy lub sposobem zachowania, a także komunikacyjnym przekazem, który ma wymiar wychowawczy, choć nie zawsze celowy. W tym znaczeniu nauczyciel jest również poza swoim dydaktycznym wymiarem, jest również osobą-człowiekiem, którego proces rozwoju ciągle trwa i nigdy nie ma końca. Ten aspekt bycia nauczycielem i bycia człowiekiem należy, jak wskazuje Kwaśnica, do jego przygotowania zawodowego.

Kwaśnica (2003, s. 298) wskazuje na kilka tez, które czynią prawomocnym myślenie o pełnym przygotowaniu nauczyciela do zawodu, a są nimi:

- uznanie w punkcie wyjścia, iż z powodu niepowtarzalności sytuacji edukacyjnych i z racji komunikacyjnego charakteru pracy nauczyciela przygotowanie do tej pracy obejmuje całą osobę nauczyciela i jest stale prowizoryczne, wciąż pozostające w rozwoju;

³ Wspomniana refleksja wywodzi się od Schöna. Ogólnie rzecz ujmując: refleksja-w-działaniu przebiega równocześnie z działaniem i ma dla niego natychmiastowe znaczenie. Pozwala podejmować decyzje w trakcie i równoległe do istniejącej sytuacji; pojawia się, gdy sytuacje są trudne lub nowe; pozwala działać elastycznie i w sposób adekwatny (Schön, 1983). Natomiast refleksja-nad-działaniem jest rodzajem namysłu po fakcie, po zdarzeniu. Pozwala przyglądać się sytuacji po upływie pewnego czasu i choć dotyczy zdarzeń przeszłych jego implikacji należy szukać w przyszłym postępowaniu nauczyciela.

- rozszerzenie rozumienia kompetencji zawodowych nauczyciela w taki sposób, aby objąć namysłem całe doświadczenie osobowe, nie zaś tylko kompetencje instrumentalne;
- przyjęcie, iż rozwój w tym zawodzie podlega tej samej logice, co rozwój osoby, nie zaś jakichś wybranych i oddzielonych od całości ludzkiego doświadczenia umiejętności;
- założenie, iż działalność edukacyjna prowadzona dla nauczycieli – obojętne, czy obejmuje kandydatów do tego zawodu, nauczycieli początkujących, czy doświadczonych – jest zawsze wspomaganie ich rozwoju i owo wspomaganie zawsze powinno uwzględniać: (1) rodzaj kompetencji, których rozwój ma promować, (2) logikę tego rozwoju i (3) aktualne zaawansowanie w rozwoju tych nauczycieli, do których jest kierowane.

Zgodnie z przytoczoną tu logiką pełne przygotowanie do wypełniania zawodu nauczyciela nie jest możliwe i chyba nie o to chodzi. Nie powinno zależeć nam na przygotowaniu nauczycieli – świetnych instrumentalnie fachowców, którzy nie potrafią działać autonomicznie w zależności od konkretnej sytuacji czy zdarzenia. Dlatego słusznym wydaje się włączenie opisywanego tu kursu do programu kształcenia studentów i traktowania go jako elementu wspierającego rozwój zawodowy nauczycieli. Poddając analizie stadia rozwojowe zawodu nauczyciela zaproponowane przez Kwaśnicę (tamże, s. 306-309) i pracę pisemną pod nazwą *Indywidualny plan dyscypliny i kierowania klasą*, którą na zaliczenie przygotowują indywidualnie słuchacze kursu, można zauważyć, że szczególnie⁴, studenci studiów stacjonarnych nie mający żadnych, bądź prawie żadnych (poza praktykami zawodowymi) doświadczeń, formułują swoje sądy naśladując wzorce zachowań, które były im znane z własnych doświadczeń edukacyjnych (głównie z tego okresu, gdy sami byli uczniami). Nieświadome odtwarzanie pewnych konwencji (również myślowych) jest cechą charakterystyczną stadium przedkonwencjonalnego – wchodzenia w rolę zawodową. To zetknięcie się studenta z myśleniem o własnej pracy w kategoriach również możliwych trudności (zachowania niepożądane) w niej się pojawiających, najpierw w postaci dialogu, następnie studiowania literatury, a później namysłu nie tylko nad własną filozofią życiową, ale filozofią edukacyjną nauczyciela i wreszcie indywidualną filozofią dyscypliny pozwala studiującemu na dokonanie wglądu w siebie samego. Pozwala często dopiero rozpoznać i podjąć próbę nazwania własnych przekonań i poglądów dotyczących, m.in.: kontroli, autonomii, czy roli ucznia w procesie kształcenia.

Często na studiach niestacjonarnych spotyka się studentów-nauczycieli pracujących od wielu lat w zawodzie. W ich pracach zaliczeniowych z kursu „Organizacja i kierowanie klasą szkolną” najczęściej widać sprawne posługiwanie się wiedzą i umiejętnościami w sposób odtwórczy i przedkrytyczny. Nauczyciele ci akceptują konwencję, czyli przepis roli zawodowej wplatając w nią własne sprawdzone w praktyce edukacyjnej środki działania dotyczące, np. procedur rozpoczęcia roku szkolnego, angażowania rodziców lub organizacji czasu, tempa lekcji, itp. Dominują tu nauczyciele praktycy, którzy reprezentują stadium konwencjonalne, czyli pełnej adaptacji w roli zawodowej.

Nie chcę przy tej okazji bezwzględnie stwierdzić, że kurs ten pozwala kształtować postkonwencjonalne formy rozumienia i działania, ale z całą pewnością stanowi do tego przyczynek. Wejście nauczyciela w fazę twórczego przekraczania roli zawodowej ma miejsce

⁴ Choć nie stanowią oni wyjątku w tym względzie, ponieważ podobnie dzieje się w wypadku studentów studiów niestacjonarnych będących często nauczycielami z kilkunastoletnim lub dłuższym stażem pracy, którzy charakteryzują się już nabytą na przestrzeni życia kulturą edukacji (pochodzącą również z własnych doświadczeń z okresu bycia uczniem, a także osobistych doświadczeń zdobytych w roli nauczyciela i zdobytych w społecznych kontaktach z innymi, również z innymi nauczycielami).

wtedy, kiedy krytycznie rozumie świat wokół siebie, kiedy jest twórczy i innowacyjny, kiedy potrafi zrewidować swoją rolę i wytwarzać własną definicję powinności nauczycielskich wyprowadzając ich sens z uniwersalnych wartości. Kiedy jest w stanie ocenić, w którym momencie, kiedy i gdzie realnym staje się zastosowanie takiego lub innego sposobu postępowania, jednocześnie mając poczucie pozostania nie tylko w zgodzie z własnymi przekonaniem, ale co najważniejsze w realnej i odczuwalnej akceptacji ze strony uczniów. Jest to możliwe tylko dzięki osobistemu wysiłkowi nauczyciela, który potrafi korzystać na równi z powinności zawodowych i zobowiązań moralnych, jakie ma sam wobec siebie. W tym sensie kurs ten pomagając studentowi czynić refleksję nad problemami praktyczno-moralnymi pomaga mu później uczestniczyć w dialogu z uczniem w celu odnalezienia przez ucznia własnej drogi rozwiązania. Dlatego podczas tych zajęć zapoczątkowany zostaje lub podtrzymywany jest proces stawania się nauczycielem, który następuje na drodze samorefleksji i zmian osobowości, ponieważ żadna instytucja nie jest w stanie wyręczyć nauczyciela w stawaniu się refleksyjnym praktykiem (w rozumienia Schöna).

Konstruktywistyczne wspieranie nauczyciela w rozwoju zawodowym polega na wytwarzaniu sytuacji sprzyjających spostrzeganiu, na drodze świadomej obserwacji, indywidualności jednostki i pluralizmu zarazem; uświadamianiu sobie własnej odpowiedzialności i ważności osobistych przekonań lub wartości. Stawanie się nauczycielem w kontekście konstruktywizmu to otwartość na inność, refleksyjne działanie w kontekście sytuacyjnym, odpowiedzialne postępowanie z emocjonalnością cudzą i własną, szczególnie w sytuacjach pełnych napięć. Wspomaganie rozwoju zawodowego, czy to nauczyciela początkującego czy też doświadczonego, to nie wyposażanie go w szczegółowy instruktaż postępowania w określonych okolicznościach. Kurs „Organizacji i kierowania klasą szkolną” nie jest zbiorem zachowań niepożądanych i strategii radzenia sobie z nimi, lecz stanowi bardzo często początek drogi myślenia nauczyciela o samym sobie, swoich sposobach postępowania z uwzględnieniem, o czym była już mowa (Rubacha, 2003, s. 316): rodzaju kompetencji, których rozwój zamierza wspierać, logiki ich rozwoju i zaawansowania w rozwoju tych nauczycieli, dla których jest ona podejmowana. W konkluzji sprzyja więc kształtowaniu refleksji przyszłego nauczyciela, jako rodzaju myślenia towarzyszącego jego działaniom.

Bibliografia

- Arends, R. I. 1994. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP. 1994. 532s. ISBN 83-02-08576-6.
- Berner, H. 2006. Współczesne kierunki pedagogiczne. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu* (tom I, s. 195-275). Gdańsk: GWP. 2006. 446s. ISBN 83-7489-021-5.
- Bojarska, L. (2009). *Od walenia po łapach do zmarszczenia brwi, czyli o środkach dyscyplinujących w szkole*. Warszawa: Wolter Kluwer Polska Sp. z o.o. ISBN 978-83-7601-425-8.
- Bruner, J. 2006. *Kultura edukacji*. Kraków: UNIWESITAS. 2006. 284s. ISBN 83-242-0672-8.
- Brzezińska, A. I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się, W: E. Filipiak (red.). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s.35-49). Bydgoszcz: Wyd. UKW. ISBN 978-83-7096-671-3.
- Chałupnia, R., Kostorz, J., Kochel, J. (2003). (red.) *Dyscyplina w szkole i na katechezie*. Opole: Opolska Biblioteka Teologiczna 67.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2003). Szkolne środowisko uczenia się, W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (tom 2, s. 240-269). Warszawa: PWN. ISBN 83-01-14133-6.
- Cisłak, A., Henne, K., Skarżyńska, K. (2009). *Przekonania w życiu jednostek, grup, społeczności*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica. ISBN 9788389281821.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1999). Kierowanie klasą i kontrola nad nią, W: L. Cohen (i inni). *Wprowadzenie do nauczania* (s.325-390). Poznań: Wyd. Zysk i S-ka. ISBN 83-7150-504-3.
- Crone, D.A., Horner, R.H., Hawken, L.S. (2009). *Przeciwdziałanie niepożądanym zachowaniom w szkole. Program poprawy wzorców zachowania*. Warszawa: PARPAMEDIA. ISBN 978-83-89566-96-6.
- Danilewska, J. (2001). (red.). *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. ISBN 8323314276.
- Dembo, M. H.(1997). Kierowanie klasą i dyscyplina, W: M.H. Dembo. *Stosowana psychologia wychowawcza* (s.250-291). Warszawa: WSiP. ISBN 83-02-06451-3.
- Dylak, S. 2000. Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.). *Współczesność a kształcenie nauczycieli* (s. 63-81). Warszawa: WSP ZNP w Warszawie. 2000. 364s. ISBN 83-87301-03-05.
- Edwards, C. H. 2006. *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 2006. 508s. ISBN 83-01-15033-5.
- Filipiak, E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego. ISBN 83-7096-431-1.
- Fisher, R. (1999). Formowanie środowiska dydaktycznego, W: R. Fisher. *Uczymy się uczyć* (s.148-163). Warszawa: WSiP. ISBN 83-02-07331-8.
- Galloway, Ch. (1988). Nauczanie samoorganizacji, W: C. Galloway. *Psychologia uczenia się i nauczania* (tom 2, s.48-90). Warszawa: PWN. ISBN 83-01-05905-2.
- Gołębniak, B. D. (2008). Wyjść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się uczenia”, W: E. Filipiak (red.). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 50-58). Bydgoszcz: Wyd. UKW. ISBN 978-83-7096-671-3.
- Góralczyk, E. (2009). *Umowa z klasą*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna. ISBN 978-83-88839-97-9.
- Gutek, G. L. (2007). *Filozofia dla pedagogów*. Gdańsk: GWP. ISBN 978-83-7489-113-4.

- Klus-Stańska, D. 2002. *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. 2002. 412s. ISBN 83-7299-192-8.
- Kwaśnica, R. 2003. Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (tom II, s. 291-323). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 2003. 416s. ISBN 83-01-14118-2.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. ISBN 978-83-60501-27-6.
- Mizerek, H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn: UWM. ISBN 83-912643-3-5.
- Muszyńska, E. (1997). *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko dorosły*. Poznań: UAM. ISBN 8323207844.
- Nelsen, J. (2000). *Pozytywna dyscyplina: poradnik dla rodziców i nauczycieli, którzy chcą pomóc dziecku w rozwijaniu dyscypliny, odpowiedzialności i dobrego zachowania*. Poznań: Rebis. ISBN 8371209738.
- Nolting, H.P. (2008). *Jak zachować porządek w klasie*. Gdańsk: GWP. ISBN 838912078X.
- Pyżalski, J. (2007). *Nauczyciele-uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. ISBN 978-83-7308-810-8.
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. 1998. pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO. 1998. 288s. ISBN 83-88008-00-5.
- Robertson, J. (1998). *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*. Warszawa: WSiP. ISBN 83-02-06876-4.
- Rogers, B. (2005). *Uczniowie w szkole. Rzecz o zachowaniu*. Wyd. Fraszka Edukacyjna. ISBN 83-88839-77-2.
- Rogers, B. (2006). *Trudna klasa*. Warszawa: Wyd. Fraszka Edukacyjna. ISBN 83-88839-72-1.
- Schön, D. (1983). *Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: PWN. ISBN 83-01-13653-7.
- Witkowski, L. (2009). (red.). *Szkoła polska: między barbarzyństwem i Europą (lekcja "toruńska" i ślady prasowe – pięć lat później i co dalej?)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. ISBN 978-83-7611-793-4.
- Zamorska, B. Konstruktywistyczne implikacje w odczytywaniu złożoności roli nauczyciela, W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.). *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów* (s. 123-134). Warszawa: Wyższa szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego. ISBN 83-87301-08-6.
- Zybertowicz, A. (2001). Konstruktywizm jako orientacja metodologiczna w badaniach społecznych. *Kultura i Historia*, 1, s.

