

Maria Groenwald
Uniwersytet Gdański

Uczyć się od studenta

Celem artykułu jest: (a) podzielenie się krytyczną refleksją nad własnym warsztatem dydaktycznym, w tym przypadku – próbą zmodyfikowania wykładu z podstaw pedeutologii dla studentów I roku pedagogiki wczesnej edukacji, adekwatnie do ich potrzeb i zainteresowań; (b) zaadaptowanie macierzy trafności S. Messicka do analizy jakościowej, prowadzonej w oparciu o krótkie opisy studenckich celów przygotowywania się do zawodu nauczyciela. Zastosowane badanie w działaniu: (a) dostarczyło argumentów uzasadniających wprowadzenie zmian w treściach wykładu; (b) przypomniało o odpowiedzialności spoczywającej na nauczycielach akademickich za pracę ze studentami i przygotowanie ich do pracy w szkole; (c) pokazało, że potrzeby i zainteresowania studentów mogą być dla akademika źródłem wiedzy oraz impulsem do jego uczenia się; (d) ujawniło uniwersalny charakter koncepcji S. Messicka, m.in. umożliwiający wieloaspektowe oszacowanie trafności projektu innowacji.

Słowa kluczowe: pedeutologia, model trafności doboru celów i treści kształcenia, odpowiedzialność nauczyciela.

Uczyć się od studenta

Pierwsze spotkanie ze studentami pierwszego roku pedagogiki wczesnej edukacji (PWE) na wykładzie z podstaw pedeutologii. Przede mną kilkadziesiąt młodych osób, wciąż jeszcze raczej uczniów niż studentów, którym mam przedstawić wybrane pedeutologiczne koncepcje złożoności nauczycielskiej profesji oraz z perspektywy nauczyciela pokazać szkołę i edukację. Niby znajomą, a jednak odmienną w związku ze zmianą punktu widzenia z uczniowskiego na nauczycielski. Obecni na sali, wybierając studia pedagogiczne, spodziewają się nabycia określonych kompetencji, czyli profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, niezbędnych nauczycielowi do wykonywania jego pracy (Szempluch 2013, s. 103; Kwiatkowska 2008, s. 35; Kwaśnica 2003, s. 298-301; Męczkowska 2002, s. 123). Patrząc na nich, zastanawiam się, w jakim zakresie ich cele studiowania są spójne z celami i treściami, które planuję przedstawić w ramach prowadzonego wykładu. Zależy mi na ich współnieniu, na uczynieniu naszymi, nie – tylko moimi. By móc je uwzględnić,

proszę uczestników zajęć: studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych PWE, o sformułowanie krótkich wypowiedzi pisemnych na temat „Po co?” lub „Ze względu na co?” zamierzają zostać nauczycielami. W tym zapytywaniu ważne jest dla mnie: po pierwsze, uzyskanie przesłanek dla podniesienia trafności wykładanych treści; po drugie, pobudzenie studenckiej ciekawości i gotowości do uczenia się o nauczycielach, którymi chcą być (Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 81); po trzecie, uruchomienie wspólnego (studentów i mojego) namysłu nad przedszkolną/szkolną codziennością.

Metody badania i analizy

Swoim postępowaniem poznawczym (co wynika ze sformułowanego powyżej celu) wpisuję się w schemat badań w działaniu, a ściślej, w ten z jego nurtów, który skupia się na badaniach prowadzonych w duchu krytycznej refleksji uruchamianej przez nauczyciela jako badacza własnej praktyki i programu nauczania (Zwiernik 2013, s. 338). Umożliwia on ugruntowanie analizy zdarzeń codziennych i czasem potocznych, w teoriach naukowych (Smolińska-Theiss, Theiss, 2013, s. 30), stając się płaszczyzną spotkania wiedzy akademickiej z wiedzą zdroworozsądkową. W przypadku mojego badania oczekuję spotkań na płaszczyznach odzwierciedlających wspólnotę celów kształcenia, złożoną z moich celów wykładu i studenckich celów stawiana się nauczycielami. Zatem spodziewam się spotkań w obrębie:

- treści wykładu – dzięki przeprowadzonemu rozpoznaniu celów studentów dostosowanego do ich zainteresowań i potrzeb;
- przykładów ze szkolnej codzienności, przytaczanych stosownie do przedstawianych koncepcji pedagogicznych;
- wartości ważnych w pracy nauczyciela, ale i też znaczących dla studentów;
- kryteriów oceny trafności decyzji, które podejmę w związku z modyfikacją wykładów oraz możliwych konsekwencji tych decyzji i dla studentów, i dla mnie samej (Susman, Evered 2010, s. 114-115).

W prezentowanym opracowaniu ogniwem najbardziej dla mnie znaczącym jest zastosowany schemat analizy i dlatego skoncentruję się przede wszystkim na nim. Przypomnę jedynie, że dane empiryczne uzyskałam dzięki sporządzonym przez studentów opisom ich celów studiowania. Ponad dwieście krótkich wypowiedzi pisemnych stanowiło materiał badawczy na tyle obszerny, że wymagający poddania go redukcji oraz kondensacji (Miles, Huberman, 2000). Redukcję przeprowadziłam przez wyselekcjonowanie z wypowiedzi studentów fragmentów wykazujących spójność z celami mojego badania w działaniu. Następnie te dane posegregowałam wokół tzw. kategorii różnicujących, którymi w tym badaniu były nauczycielskie kompetencje: wiedza, umiejętności, wartości oraz postawy. W trakcie ich grupowania zauważyłam, że skupione wokół tych kategorii wypowiedzi studentów wykazują (w różnym stopniu) znaczeniową integralność z przyjętymi za D. Klus-Stańską (2009, s. 47-78) dyskursami pedagogiki wczesnej edukacji: funkcjonalistyczno-behawiorystycznym, humanistyczno-adaptacyjnym, konstruktywistyczno-rozwojowym, konstruktywistyczno-społecznym, krytyczno-emancypacyjnym. W związku z tym owe dyskursy postanowiłam obrąć jako typy idealne

(Jurgiel, 2007, s. 97), pomocne w dalszej analizie. Miały one pełnić funkcje: (a) pojęciowego i teoretycznego wsparcia dla myślenia o wypowiedziach studentów; (b) punktu wyjścia do rekonstrukcji koncepcji moich wykładów; (c) źródła argumentów dla określonego porządkowania danych ze względu na podobieństwa i różnice z określonymi aspektami poszczególnych dyskursów; (d) płaszczyzny językowego porozumienia uzyskiwanego dzięki spójności znaczeń nadawanych kluczowym pojęciom.

Kolejny etap analizy to stworzenie reprezentacji, umożliwiającej wyłonienie danych niezbędnych dla podjęcia decyzji o doborze treści (Miles, Huberman 2000, s. 95). Wyodrębnione w toku redukcji i kondensacji: kategorie różnicujące (składowe kompetencje nauczyciela) oraz typy idealne (poszczególne dyskursy), z racji istniejących pomiędzy nimi powiązań, zestawiałam w formie tabeli. A ponieważ zależało mi na trafności tego doboru, inspirację i teoretyczne ugruntowanie do skonstruowania owej tabeli znalazłam w koncepcji trafności S. Messicka, z istoty swej przeznaczonej do tych badań edukacyjnych (i społecznych), których celem jest sformułowanie oceny lub osądu, niezbędnego dla podjęcia decyzji. Także i tej, przed którą stałam w związku z zamiarem przybliżenia problematyki prowadzonych zajęć do zainteresowań i potrzeb studentów. Trafność w ujęciu Messicka jest pojęciem złożonym i wielowymiarowym, gdyż oznacza „zintegrowany proces oceny stopnia, w jakim dowody empiryczne i rozważania natury teoretycznej potwierdzają adekwatność i poprawność interpretacji oraz programów działania wyprowadzonych na podstawie (...) (obranych) sposobów oceny” (2005, s. 386). Ta definicja zyskuje na czytelności dzięki przedstawieniu jej w formie macierzy postępującej (tab.*)¹, w której:

- wszystkie analizowane aspekty trafności (opisane w polach: A, B, C) kumulują się w obrębie społecznych konsekwencji badań (pole D);
- podstawą analiz wszelkich aspektów trafności jest – znajdująca się w polu A – trafność teoretyczna. W związku z macierzową konstrukcją tabeli, staje się ona składową jednoczącą kolejne wymiary trafności i w ich obrębie jest rozwijana.

Model trafności Messicka zaadaptowałam na użytek badań własnych w ten sposób, że zachowałam jego konstrukcyjną spójność z czteropolowym pierwowzorem macierzy, ale zmieniłam zawartość treściową poszczególnych pól, wpisując do nich aspekty osądów decyzji dotyczących doboru treści wykładu (podejmę je po rozpoznaniu celów uczenia się studentów oraz ich potrzeb opanowania konkretnych umiejętności w pracy

¹ Tab.* Zunifikowane pojęcie trafności

Wymiary trafności wg S. Messicka		Funkcja lub następstwo badania/osądu	
		Interpretacja wyników badania	Użycie wyników badania
Uzasadnienie badania	Na podstawie dowodów trafności	Trafność teoretyczna (A)	(A)+relewantność i użyteczność (B)
	Na podstawie społecznych konsekwencji interpretacji i zastosowania postępowania badawczego	(A)+aksjologiczne implikacje określenia konstruktów, a także teorii i ideologii, stanowiących podstawę interpretacji (C)	(A) + (B) + (C) + oszacowanie aktualnych i potencjalnych społecznych konsekwencji badania (D)

(Za: S. Messick 2005, s. 480)

z dziećmi). W poszczególnych polach macierzy – adekwatnie do modelu Messicka – umieściłam wiodące elementy wykładu: A – wybrane koncepcje pedeutologiczne w kontekście dyskursów PWE; B – kwestie nauczycielskich umiejętności; C – wartości w pracy nauczycieli; D – świadomość społecznych konsekwencji pracy w zawodzie nauczyciela. Dzięki macierzowemu konstruktowi każdy z tych aspektów zostanie rozpatrzony w świetle typów idealnych, czyli dyskursów pedagogiki wczesnej edukacji, gdyż składają się one na treści pola A.

Należy podkreślić, że prezentowana poniżej tabela (tab. 1) powstała w procesie wielokrotnego udoskonalania dokonywanego pod wpływem analizy wypowiedzi studentów oraz wyłaniających się z nich sensów. Tak więc w istocie jest ona jej „produktem końcowym”. Jednak dla lepszej czytelności tego opracowania oraz możliwości śledzenia poszczególnych etapów analizy, przedstawiam ją jako element poprzedzający ich opis. Umieszczona w tym miejscu będzie pełniła funkcję pewnego rodzaju przewodnika, mapy opracowania albo metaforycznego spisu treści, który podczas pracy nad książką kształtuje się w miarę przyrastania jej kolejnych rozdziałów.

Tabela 1. Aspekty trafności doboru celów i treści kształcenia w ramach prowadzonego wykładu

Wymiary trafności podejmowanych decyzji		Kategorie różnicujące	
		Uzasadnienia teoretyczne celów kształcenia	Uzasadnienia praktyczne teoretyzacji
Uzasadnienie decyzji	Na podstawie dowodów wywiedzionych z pedeutologii	Typy idealne – nauczyciel w świetle dyskursów PWE (A), rozwijane w polu Messickowskich koncepcji teoretycznych.	(A) + pożądanе przez studentów kompetencje metodyczne i realizacyjne (B), jako aspekty relewantności (stosowności) i użyteczności.
	Na podstawie interpretacji aksjonormatywnych i społecznych konsekwencji	(A)+ aksjonormatywna legitymizacja postępowania nauczyciela, czyli opinie studentów o wartościach i normach leżących u podstaw działania nauczyciela (C).	(A) + (B) + (C) + świadomość społecznych konsekwencji bycia nauczycielem: studenta, nauczyciela akademickiego (D).

Oprac. własne

W poszukiwaniu legitymizacji argumentów dla modyfikacji wykładu

Tok mojej analizy wyznacza przyjęty model trafności, skonstruowany jako macierz postępująca. Zgodnie z nią punktem wyjścia dla prowadzonej refleksji jest teoretyczne uzasadnienie doboru zagadnień poruszanych podczas zajęć.

A. Typy idealne, czyli nauczyciel w świetle dyskursów PWE

Wspólnota celów, którą przyjmują jako ideę organizującą treści planowanych wykładów, wymaga uzyskania informacji o celach studiowania słuchaczy studiów stacjonarnych i niestacjonarnych I roku pedagogiki wczesnej edukacji, czyli: „po co” lub „ze względu na co” postanowili zostać nauczycielami. Kilkakrotna lektura ich prac uświadamia, że prezentowana w nich wielorakość mówienia o celach studiowania, odzwierciedla różnorodność dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych studentów, na podstawie których: po pierwsze – kreują osobiste projekty bycia nauczycielem; po drugie – wskazują wiedzę i umiejętności, ich zdaniem niezbędne w pracy z dziećmi. Również inne badania pedagogiczne potwierdzają, że początkujący nauczyciele teoriom pedagogicznym nadają znaczenie źródła: (a) inspiracji w pracy z dziećmi (Klus-Stańska, 2013, s. 323); (b) wiedzy normatywnej, potwierdzającej „na jakie działanie jest teraz właściwa pora” (Nowak-Dziemianowicz, 2013, s. 292), jak np. w wypowiedzi: „Chciałabym mieć taką wiedzę merytoryczną, która dałaby mi odwagę powiedzenia «Nie», kiedy nie zgadzam się z tymi rozwiązaniami, do których jestem zmuszana w swoim miejscu pracy” (Ligus, 2013, s. 243).

O przydatności wiedzy z zakresu pedeutologii w pracy z dziećmi są także przekonani studenci uczestniczący w moim badaniu, ale z ich wypowiedzi wynika, że część z nich myśli o sobie jak o nauczycielu, który pomaga dzieciom dostosować się do świata i obowiązujących w nim norm oraz porządku. W opinii innych, ważniejsze od obowiązujących norm są potrzeby dzieci. Z opracowań (cytowane fragmenty oznaczam kursywą) zaszeregowanych do pierwszej grupy wyłania się wizerunek nauczyciela, który:

- przekazuje wiedzę: *Moim zadaniem będzie przekazywanie wiedzy i kształtowanie moralności drugiego człowieka, dlatego uważam, że to idealne dla mnie.*
- dba o dyscyplinę na lekcji: *Dobry nauczyciel to taki, który panuje nad liczną klasą.*
- przystosowuje uczniów do świata: *Moim celem będzie wprowadzenie dzieci do świata nie do końca im dostępnego, a dobrze rozumianego przez dorosłych. Dzieci powoli wkraczają w świat dorosłych, a dzięki pomocy wychowawcy nie jest on im tak nieznany i straszny.*

Jak widać, studenci celami swojego studiowania wpisują się w szkołę tradycyjną i dominującą w niej kształcenie transmisyjne, wciąż jeszcze w Polsce dominujące. W przyszłości chcą powielać wzorce, które zaobserwowali w czasach, gdy sami byli uczniami. Co nie dziwi, gdyż innej szkoły nie znają. Znamienne jest jednak to, że owe schematy akceptują i chcą je odtwarzać. Na mapie dyskursów pedagogiki wczesnej edukacji wpisują się w dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny (Klus-Stańska, 2009, s. 35) oraz dominujący w nim model nauczyciela-adaptacyjnego technika, którego celem jest przystosowywanie siebie oraz wychowanków do formułowanych względem nich oczekiwań: sprawnej realizacji programu nauczania, wypracowania edukacyjnej normy, przygotowania uczniów do egzaminów (Lewartowska-Zychowicz, 2009, s. 161; Nowicka, 2009, s. 284).

W pracach drugiej grupy studentów powtarzają się hasła: „wspierać dziecko w rozwoju” i „byłe nie być takim nauczycielem jak ten, który mnie uczył”. Wyłania się z nich wizja nauczyciela: (1) troskliwego opiekuna; (2) doradcy w poznawaniu świata; (3) wychowawcy dostrzegającego rolę społecznego kontekstu w uczeniu się (w zaledwie kilku wypowiedziach).

Dla studentów zmierzających do bycia nauczycielem-opiekunem typowe są sformułowania:

- wspieranie w rozwoju: *Celem moim jest wychowanie dziecka do osiągnięcia pełni szczęścia.*
- *Chciałabym być nauczycielem, który wspiera naturalny rozwój dziecka;*
- stworzenie przyjaznej dzieciom placówki: *Mam nadzieję, że dzieci w przedszkolu będą traktowały mnie jak i placówkę, jako drugi dom.*
- praca nad sobą: *Chcę dobrze przygotować się do bycia nauczycielem, ponieważ chcę rozwinąć w sobie umiejętności do wspierania innych (nie tylko dzieci, także moich przyjaciół i bliskich). Chcę nauczyć się inspirować i motywować innych do rozwoju. Przede wszystkim jednak chcę pracować nad sobą dla siebie, by świat stawał się coraz lepszym miejscem, w myśl zasady: „Chcesz zmienić świat na lepszy, zacznij od samego siebie”.*

Tak ujmowanym obrazem nauczyciela wpisują się w dyskurs humanistyczno-adaptacyjny, przy czym z tych krótkich wypowiedzi nie sposób wywnioskować, które z nich są werbalizacją autentycznego zaufania w potencjał samorozwojowy dziecka, a które dostrzeganiem w nim Słodkiego Elfa (Klus-Stańska, 2007, s. 96).

Kolejne opisy odzwierciedlają studenckie dążenia do bycia osobą stwarzającą warunki dla rozwoju każdego dziecka, jak np. w wypowiedzi: *Celem pracy nauczyciela jest stworzenie takich warunków w klasie szkolnej, aby każdemu dziecku umożliwić optymalny rozwój na miarę jego możliwości. Być dla każdego wsparciem, przewodnikiem, doradcą. Skłaniać, by samo pogłębiało wiedzę. Niektórzy zwracają natomiast uwagę na rolę uspołeczniania, m.in. poprzez pracę w grupie: *Myszę, że w szkołach nauczyciele za bardzo realizują program, wprowadzając sztywne zasady. Uważam, że dzieci we wczesnej edukacji powinny więcej pracować grupowo. Są pełne zainteresowania światem, więc można uczyć nie tylko w sposób sztywny książkowy.* Tymi stwierdzeniami studenci sytuują się w obrębie dyskursu konstruktywistycznego, przy czym wypowiedź pierwsza wpisuje się w dyskurs konstruktywistyczno-rozwojowy, a druga – konstruktywistyczno-społeczny. Znamienne, że mimo uczenia się w szkole tradycyjnej, studenci-jako-nauczyciele zamierzają ją zmieniać oddolnie. Jednak w urealnieniu tego celu będą potrzebowali teoretycznego oparcia, m.in. w wiedzy zakresu konstruktywizmu.*

I wreszcie najmniej licznie reprezentowana grupa wypowiedzi studentów, dla których bycie nauczycielem wiąże się z wprowadzaniem do szkolnej codzienności idei sprawiedliwości i równości społecznej, jak w wypowiedziach: *Chcę by wszystkie dzieci były traktowane sprawiedliwie, równo...* lub *Chcę być nauczycielką, by obalić stereotyp, że kobieta powinna być przy dzieciach.* Tymi słowami studenci nawiązują do idei dyskursu krytyczno-emancypacyjnego, ponieważ odzwierciedlają one ich wolę zaangażowania się w usuwanie lub choćby zmniejszanie nierówności społecznych dostrzeganych w najbliższym środowisku ich przyszłych uczniów (Kopciewicz, 2009; 2015).

Podsumowując, teoretyczne uzasadnienia doboru treści wykładu (pole A macierzy trafności), w którym znaczącym aspektem są cele studentów dążących do nabycia kompetencji niezbędnych w profesji nauczyciela, prowadzą do ukazania ich w świetle dyskursów PWE (tab. 2), co dla mnie jest informacją o konieczności uwzględnienia ich w treści wykładów. Być może w przyszłości studenci uczestniczący w badaniu staną się

nauczycielami-wędrowcami, dla których naszkicowana na wykładzie mapa dyskursów będzie instrumentem pomocnym w decydowaniu o praktycznie realizowanym kształceniu i wychowaniu. Znając różne do niego podejścia, już jako nauczyciele sami będą mogli dokonywać wyborów swojego działania. Uważam ponadto, że treści wykładów powinny „mówić” do nich nie tylko językiem naukowym, lecz również językiem szkolnej codzienności, bliższym im, gdyż dopiero co szkołę opuścili. Zrealizowanie tego zadanie będzie jednak o tyle łatwiejsze, że dzięki prowadzonemu badaniu poznają ich cele studiowania.

Tabela 2. Cele studiowania studentów I roku PWE w świetle dyskursów wczesnej edukacji

Cele studentów – kategorie wyłonione z ich wypowiedzi	Dyskurs (skrót nazwy)
(a) przekazywać wiedzę; (b) utrzymać dyscyplinę; (c) przystosować uczniów do świata;	funkcjonalistyczno-behawiorystyczny (f-b)
(a) wspierać ucznia w rozwoju; (b) szkoła jako dom dla ucznia; (c) samorozwój nauczyciela;	humanistyczno-adaptacyjny (h-a)
być przewodnikiem dla ucznia;	konstruktywistyczno-rozwojowy (k-r)
uspołecznic ucznia; praca w grupie;	konstruktywistyczno-społeczny (k-s)
(a) traktować wszystkie dzieci równo; (b) emancypacja, równość kobiet;	krytyczno-emancypacyjny (k-e)

B. Studenci o potrzebnych umiejętnościach praktycznych

Nie sposób oddzielić teorii pedagogicznych od praktyk nauczycielskich, gdyż wzajemnie się uzupełniają i inspirują. W związku z tym, że w modelu S. Messicka trafność teoretyczna jest lokowana u podstaw pozostałych wymiarów trafności, również w analizach studenckich celów kształcenia rozpatrzenie ich w świetle dyskursów wczesnej edukacji (pole A) staje się punktem wyjścia do kolejnego aspektu trafności: relewantności i użyteczności. Relewantność (zgodność, stosowność) oznacza wymóg dostarczenia dowodów potwierdzających, m.in., że planowane w ramach wykładu treści kształcenia są stosowne w odniesieniu do: (a) wybranej dziedziny i jej naukowego dorobku; (b) celów zajęć; (c) zastosowanego kryterium doboru tych treści (Cronbach, 2005, s. 326-328; Skorupiński, 2013, s. 20). Wypowiedzi studentów dotyczące oczekiwanych umiejętności praktycznych, korespondują z wyodrębnionymi uprzednio dyskursami wczesnej edukacji:

- f-b: *Moim celem (studiowania) jest: nabycie umiejętności nauczania innych poprzez zdobycie odpowiednich kwalifikacji; poznanie technik i metod nauczania.*
- h-a: *Nauczyciel powinien włożyć całe swoje serce w nauczanie, aby wiedza, którą przekazuje nie była jedynie tzw. „suchą wiedzą”.*
- k-r: *Nabyć umiejętność zachęcania dziecka do stawiania „kolejnych kroków” tak, aby wytworzyć w nim chęć samodzielnego rozwoju.*

Użyteczność wskazuje na korzyści wypływające z wykorzystania koncepcji teoretycznych w praktyce, np. zastosowania ich w procesie decyzyjnym. Bywa, że te korzyści oznaczają „twardy” zysk materialny,

wynikający z ponoszonych przez uczelnię kosztów kształcenia studentów. Ale w wypowiedziach studentów wymiar użyteczności przejawia się przede wszystkim w technicznym podejściu do pracy z dziećmi i uzewnętrznia uogólnionym zapytywaniem: „Jak z nimi pracować?”, np.:

- f-b: *Chciałabym poznać najlepsze metody wychowawcze. Dowiedzieć się: jak skutecznie przekazywać dzieciom wiedzę użyteczną; jak tłumaczyć, aby zrozumiały; jak poradzić sobie w sytuacjach niespodziewanych, kryzysowych, jak je przewidzieć i zapobiegać; jak najefektywniej oddziaływać na dzieci, wywoływać pozytywne zmiany w ich zachowaniu; jak kształtować pożądane postawy wobec świata i społeczeństwa?*
- h-a: *Jak się opiekować dziećmi?(...) Jak pracować z dziećmi przebywającymi w placówkach szpitalnych?*
- k-r: *Przyszłam na ten kierunek i uczę się, ponieważ chcę otworzyć własne przedszkole. (...) Położę w nim nacisk na język angielski, ale również na wychowanie fizyczne i teatralne dzieci (bo uważam, że od małego powinno się przyzwyczajać do występów publicznych. Chciałabym, żeby dzieci traktowały szkołę i naukę jako szansę na rozwój.*
- k-s: *Jak organizować różne zabawy dzieci i z dziećmi?*
- k-e: *Jak pracować z dziećmi z różnych kultur? Myślę, że nauka na tej uczelni jest w stanie zapewnić mi odpowiednie do tego kompetencje. Nie będę jednym z tych nauczycieli, którzy swój zawód traktują jako pomyłkę i wykonują go „na siłę”.*

Podsumowując, dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela ważniejsze niż wiedza sama w sobie, są możliwości przełożenia jej na język praktyk nauczycielskich (pole B). Wręcz oczekują: (a) technicznych wskazówek jak pracować z dziećmi; (b) ćwiczeń i warsztatów, podczas których nabędą umiejętności niezawodnego działania w bardzo szerokim spektrum: od skutecznego nauczania po zachęcanie uczniów do samodzielności w uczeniu się (tab. 3). W odpowiedzi na tę potrzebę, w ramach wykładu zamierzam prezentowane koncepcje pedeutologiczne ilustrować przykładami ze szkoły, i zwrótnie, opowiedziane przez studentów zdarzenia, których byli świadkami, analizować w kontekście dyskursów PWE. Spodziewam się, że osadzenie teorii w edukacyjnych realiach będzie: (a) krokiem w kierunku przekładania języka szkolnych doświadczeń studentów na język teorii pedagogicznych; (b) zaproszeniem studentów do pogłębiania studiów teoretycznych, w tym – sięgania po literaturę przedmiotu.

Tabela 3. Studenci o potrzebnych umiejętnościach praktycznych

A+	Studenci oczekują, że rozwiną umiejętności w zakresie
f-b	skutecznego nauczania, kształtowania pożądanych postaw. Spodziewają się otrzymania niezawodnego instrumentarium do rozwiązywania problemów dydaktycznych i wychowawczych.
h-a	troskliwej opieki nad dzieckiem, zwłaszcza znajdującym się w trudnej sytuacji.
k-r k-s	motywowania dziecka do samodzielności w odkrywaniu świata lub poznawania go we współpracy z kolegami.
k-e	pracy z dziećmi z różnych kultur i środowisk społecznych.

C. Aksjonormatywna legitymizacja postępowania nauczyciela

Przejście do kolejnego pola (C) modelu trafności oznacza zwrócenie uwagi na aksjologiczne aspekty wypowiedzi studentów i wiąże się z odczytaniem wartości, które – w opiniach badanych – leżą u podstaw decyzji i postępowania pedagogów. W swoich pracach podkreślają, że wartości immanentnie wpisują się w wykonywanie zawodu nauczyciela i stanowią podstawowe kryterium jego decyzji. Natomiast zaledwie nieliczni dostrzegają, iż są one również kwintesencją ich celów studiowania oraz pracy w przedszkolu/szkole. Piszą:

f-b: *Ważne jest dla mnie, aby przekazać im podstawowe wartości, którymi będą się kierować w życiu. takie jak szacunek dla innych ludzi i zwierząt oraz niesienie pomocy słabszym i potrzebującym. Żeby inni widzieli, że jestem nauczycielem z powołania.*

h-a: *Żeby dzieci miały do mnie zaufanie.*

Nauczyciel musi być cierpliwy, wyrozumiały i sprawiedliwy. Musi stawiać dobro swoich wychowanków na pierwszym miejscu.

k-r: *Chciałabym, żeby dzieci traktowały szkołę i naukę jako szansę na rozwój, a nie – chodziły tam tylko z przymusu.*

k-s: *Pomoc drugiej osobie. (...) Chcę uczyć dzieci uprzejmości, zaszczepić w nich takie wartości jak: rodzina, miłość, prawda.*

k-e: *Chcę pokazać dzieciom, że nie należy bać się własnego zdania czy bycia innym od reszty, uczyć je tolerancji.*

Podsumowując, pytanie studentów o cele ich uczenia się i przygotowywania do zawodu, w istocie dotyczy wartości leżących u podstaw działania nauczyciela, ujmowanych jako intrygujące jakości życia (Siemianowski, 2009) oraz jako punkty orientacyjne w pracy z dziećmi. Część badanych deklaruje, że w kształceniu będzie się nimi kierować oraz ku nim zmierzać (tab. 4). Analiza wypowiedzi uświadamia, jak bardzo, w miarę upływu lat pracy w szkole, zmienia się hierarchia wartości i norm, którymi kierują się nauczyciele. Oto przygotowując się do zawodu większość z nich na pierwszym miejscu stawia dobro ucznia oraz prymat norm moralnych w zmierzaniu ku niemu. Jednak już po jakimś czasie pracy w zawodzie hierarchia ulega odwróceniu na rzecz zewnętrżsterowności, konformizmu, aczkolwiek deklaratorywnie wypieranych. System aksjonormatywny stanowiony przez nauczyciela ulega przekształceniu na egzogeniczny, ustalany poza jednostką przez społeczeństwo lub instytucję (Groenwald, 2011). To bardzo ważne problemy i koniecznie wraz ze studentami powinniśmy je poruszyć podczas zajęć.

Tabela 4. Rola wartości i norm w pracy nauczyciela – perspektywa studentów

A+	Dla studenta-przyszłego nauczyciela jest ważne
f-b	przekazywanie dzieciom wartości – jego zdaniem – istotnych w życiu; postępowanie innych aprobowane oraz doceniane.
h-a	budowanie relacji zaufania, bliskości między nim a dziećmi.

k-r k-s	zaszczepienie w dziecku pasji do uczenia się oraz przeobrażenie szkoły w miejsce, w którym te pasje może realizować: samodzielnie lub we współpracy; znaczenie wartości konsolidujących relacje w grupie (kolegów, w rodzinie ucznia).
k-e	uczenie dzieci: odwagi w wypowiedaniu swojego zdania, tolerowania różnych odmienności u innych.

D. Świadomość społecznych konsekwencji pracy w zawodzie nauczyciela

Podobnie jak w macierzy Messicka, również w przyjętym przeze mnie modelu trafności decyzji dotyczących doboru treści wykładu, wszystkie rozpatrzone dotychczas aspekty zbiegają się w polu konsekwencji społecznych (D). Przewidywane przez studentów w związku z ich przyszłą pracą w zawodzie nauczyciela, nawiązują nie tylko do teorii pedagogicznych, ale też do praktycznej pracy z dziećmi (planowanej lub już realizowanej), oraz wskazują na wartości ważne w przygotowywaniu się do zawodu nauczyciela i realizowaniu go. Oto kilka przykładów:

- f-b: *Nauczyciel ma wpływ na to, jaka dana osoba będzie w przyszłości.*
- h-a: *Chciałabym aby dzieci, którymi będę się zajmować, wspominały swoje dzieciństwo, młodość (oraz mnie) z uśmiechem na ustach, miały same dobre wspomnienia.*
- *Jeżeli chociaż jeden podopieczny w przyszłości podziękuje mi za to, co zrobiłam, to będę wiedziała, że mój zawód ma sens. Chcę umożliwić dzieciom rozwój pozwalający im na szczęśliwe dorosłe życie, ponieważ wierzę w to, że każdy dzień w najmłodszych latach życia, rzutuje na ich przyszłość.*
- k-r/k-s: *Dobra praca dająca satysfakcję z kształcenia dzieci, spełnienie zawodowe. Wybrałem pedagogikę wczesnej edukacji ponieważ jest to moja pasja. Od kilku lat pracuję jako wolontariusz w przedszkolu. Praca z dziećmi bardzo mnie inspirowa i wiąże z nią dalsze plany na przyszłość. Moim głównym celem po ukończeniu tych studiów jest znalezienie pracy, a później otwarcie własnej placówki, która będzie stała otworem dla wszystkich dzieci. W swojej pracy z dziećmi (ponieważ pracuję też w szkole i świetlicach środowiskowych) główną uwagę skupiam na relacjach między rówieśnikami oraz staram się nauczyć ich tego, jak postępować w różnych sytuacjach życiowych, alby móc dać im lepszy start w życie.*
- k-e: brak danych.

Podsumowując, ukazywane przez badanych cele studiowania PWE dotyczą przyszłości: bliższej – ukończenia studiów i uzyskania odpowiednich kompetencji, oraz dalszej – pracy w zawodzie nauczyciela (tab. 5). Tym samym pojawia się Arystotelesowskie rozumienie celu jako kresu działania (2007, s. 77). Znamienne jest jednak to, że w ich wypowiedziach niemal nieobecna jest krytyczno-emancypacyjna refleksja o szkole, co oznacza, że choć studenci (raczej intuicyjnie) wyczuwają istnienie edukacyjnych i społecznych patologii wymagających zmian, nie potrafią sobie wyobrazić, w jaki sposób mogliby tego dokonać. Ów brak jest cenną wskazówką dla mnie, gdyż ujawnia obszary nieświadomości studentów o realiach funkcjonowania szkoły. Karmieni edukacyjnym pozorem w ciągu wielu lat uczniowskiego w niej „terminowania”, jako studenci – z pomocą nauczycieli akademickich – będą odkrywać realia szkolnej codzienności, m.in. po to, by ją zmieniać.

Tabela 5. Szacowanie aktualnych i potencjalnych społecznych konsekwencji studiowania

A+B+C	Student w dalszej przyszłości jako nauczyciel
f-b	będzie miał wpływ na to, jaką dziecko będzie osobą w dorosłym życiu.
h-a	sens swojej pracy zobaczy w szczęśliwym życiu byłych uczniów. Będzie się czuł spełniony jako nauczyciel, gdy uczniowie będą go wspominali ciepło i z wdzięcznością.
k-r /k-s	będzie kontynuował pasję, jaką jest studiowanie wczesnej edukacji i przyszła praca z dziećmi. Będzie chciał zapewnić uczniom dobry start w dorosłe życie.
k-e	brak danych

Czego nauczyłam się od studentów. Wnioski

Pod pojęciem uczenia się, zgodnie z wyjaśnieniem słownikowym, rozumiem „modyfikację zachowania się jednostki w wyniku jej dotychczasowych doświadczeń” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 252). Co zatem, dzięki analizie wypowiedzi studentów, postanowiłam zmienić w zaplanowanej treści wykładu? W udzieleniu odpowiedzi na to pytanie wrócę do macierzowego modelu, organizującego moją analizę trafności decyzji, które zamierzam podjąć w związku z modyfikacją wykładu dla studentów pierwszego roku PWE.

A. By stworzyć studentom warunki umożliwiające realizację ich celów studiowania i przygotowywania się do zawodu nauczyciela, w ramach zajęć powinniśmy rozpatrzyć różne aspekty roli nauczyciela przez pryzmat dyskursów pedagogiki wczesnej edukacji (pole A). Za uwzględnieniem w wykładzie tych dyskursów przemawia m.in. złożoność i wielorakość szkolnych sytuacji, z którymi studenci-jako-nauczyciele spotkają się przy pracy z dziećmi, i które będą wymagały adekwatnych do nich działań mających ugruntowanie w stosownych koncepcjach pedagogicznych. Rozeznanie w nich umożliwi nauczycielowi dokonywanie świadomych wyborów swojego postępowania.

B. Dla przyszłych nauczycieli ważna jest nie tylko orientacja w podejściach teoretycznych, lecz potrzebne są także umiejętności praktyczne, zdaniem badanych ważniejsze od koncepcji teoretycznych. W ich oczekiwaniach widoczna jest wyraźna dychotomia: jedni spodziewają się otrzymania prostych „przepisów” na skuteczne nauczanie i rozwiązywanie wszelkich problemów wychowawczych; drudzy wyobrażają sobie pracę z dzieckiem jako troskliwą, zindywidualizowaną opiekę nad nim (pole B). Warsztatów czy ćwiczeń w ramach wykładu dla bardzo licznej grupy nie poprowadzę, będą one w kolejnych latach studiów. Ale mogę wprowadzić ich namiastkę poprzez: nawiązywanie w trakcie zajęć do szkolnych realiów, ilustrowanie omawianych kwestii przykładami z nauczycielskiej codzienności, odślanianie perspektyw edukacyjnych odmiennych od tych, które poznali jako uczniowie.

C. Kolejny wymiar pracy nauczyciela: wartości, czyli cenne jakości jego pracy, przez studentów dopiero uświadamiane i odkrywane na drodze teoretyzacji (pole C). Choć świadomość znaczenia wartości jest całonizycznym projektem każdego człowieka, bywa, że gubi je w ferworze codzienności. A ponieważ wymagają one stałej uważności, sądzę, że wykład będzie jedną z okoliczności pobudzających do refleksji nad nimi. W związku z tym w jego treściach pojawią się zagadnienia: (a) wartości wskazanych przez studentów jako

najbardziej znaczące, a więc kwestie: zaufania, tolerancji, sprawiedliwości, zwłaszcza sprawiedliwości oceniającej; (b) norm, którymi jako nauczyciele będą kierować się na drodze ku tym wartościom. Co istotne, norm nie tylko stanowionych przez prawo oświatowe, ale też nauczycielskich norm moralnych. Koniecznie trzeba zwrócić uwagę przyszłych nauczycieli na ich znaczenie w pracy z dziećmi.

D. W przewidywaniu długofalowych skutków swojej pracy studenci przede wszystkim nawiązują do własnej biografii i ról jakie w ich życiu odegrali nauczyciele (pole D). Te predykcje są dość klarowne i realistyczne w przypadku studentów studiów niestacjonarnych, może dlatego, że wielu z nich już pracuje w przedszkolach i świetlicach. Dla studiujących stacjonarnie punktem odniesienia do swoich projektów są ich „wyjątkowi nauczyciele”, najczęściej z klas 1-3, ale w opisach tych niezwykłych pedagogów, nie dostrzegają roli spoczywającej na nich odpowiedzialności. Wynika stąd, że problem odpowiedzialności także wymaga włączenia do treści wykładu, gdyż studenci – będąc nauczycielami, poniosą ją za swoją pracę z dziećmi.

Kwestia odpowiedzialności studentów-przyszłych-nauczycieli przypomina też o mojej odpowiedzialności; w nawiązaniu do przyjętego modelu trafności ponoszę ją za:

- dobór treści wykładu – adekwatnych do celów stawianych w pracy ze studentami, ale i też korespondujących z celami studentów;
- wiązanie teorii z praktyką, polegające na przywoływaniu z przedszkolnej/szkolnej codzienności przykładów ilustrujących określone zagadnienia pedeutologiczne;
- uwrażliwianie młodych na to, co ważne oraz cenne: w zawodzie nauczyciela, w kształceniu, ale i też w życiu;
- przypomnianie, że studiując dziś – nawiązują do przeszłości – ale z myślą o przyszłości.

Prowadzone badanie w działaniu uświadamia mi, że

- model trafności S. Messicka ma uniwersalne zastosowanie w różnych – nie tylko psychometrycznych – analizach wymagających dokonania osądu;
- wiedzę rozwijam nie tylko studiując teorie naukowe; jej źródłem są także studenci oraz ich doświadczenia, potrzeby, cele, ku którym w ramach zajęć możemy wspólnie podążać;
- zmodyfikowanie (dzięki badaniu w działaniu) wykładanego przedmiotu nie jest zmianą ostateczną, kolejne badania będą *spiritus movens* dalszych udoskonaleń;
- będąc nauczycielem wciąż pozostaję uczniem, gdyż nauczając – nieprzerwanie się uczę.

Bibliografia

- Arystoteles (2007). *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Cronbach L. (2005). Ustalanie trafności testu, tłum. M. Zakrzewska. W: J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak M. (2013). Etyczne aspekty badania w działaniu: poszanowanie praw uczestników badań. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Groenwald M. (2011). Wpływ procesów endogenicznych i egzogenicznych na edukację. Przypadek egzaminów szkolnych. *Studia Pedagogiczne* LXIV. Warszawa: Wyd. Akademickie Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Jurgiel A. (2007). *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*. Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Klus-Stańska D. (2007). Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych. *Problemy Wczesnej Edukacji* 5/6.
- Klus-Stańska D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska D. (2013). Szkoła, jakiej nie znam: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Kopciwicz L. (2009). Wczesna edukacja i płeć kulturowa. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Kopciwicz L. (2015). Jan Jakub Rousseau w naturze/ogrodzie? Dyskursy natury we współczesnych odczytaniach feministycznych i posthumanistycznych. *Problemy Wczesnej Edukacji* 2(29).
- Kwaśnica R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika*, t. 2. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedewotologia*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2009). Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Ligus R. (2013). Tutoring uczestniczący w akademickim kształceniu nauczycieli jako badanie w działaniu. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Messick S. (2005). Trafność testu a etyka oceny, przeł. M. Zakrzewska. W: J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Męczkowska A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000). *Pedagogika*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

- Miles M.B., Huberman A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski. Białystok: Wyd. Trans Humana.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2013). W poszukiwaniu nowej pedagogiki, nowej edukacji, nowej szkoły – reminiscencje. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Nowicka M. (2009). Oblicza szkolnej socjalizacji. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Paris S.G., Ayres L.R. (1997). *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, przeł. M. Janowski, M. Mićńska. Warszawa: WSiP.
- Siemianowski A. (2009). O potrzebie filozoficznych badań nad wartościami. W: E. Okońska, K. Stachewicz (red.), *Co się dzieje z wartościami? Próba diagnozy*. Poznań: „Colloquia Disputatones” nr 12.
- Skorupiński P.M. (2013). Modele trafności pomiaru. W: M. Karwowski (red.), *Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły pogimnazjalne. Trafność wskaźników edukacyjnej wartości dodanej dla szkół maturalnych*. Warszawa: Wyd. Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2013). Badanie i działanie w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Susman G.I., Evered R.D. (2010). Ocena naukowych walorów badań w działaniu, tłum. M. Lavergne. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Szempluch J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zwiernik J. (2013). Polityka rzeczy małych i projekt „Alternatywa w edukacji przedszkolnej” w latach osiemdziesiątych XX w.: studium przypadku. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.

Summary

To learn from a student

The aim of the paper is: (a) to share critical reflection on the author's didactic workshop, in this case – an attempt to modify the lecture on rudiments of pedeutology for first-year students of early education, suitably to their needs and interests; (b) to adapt S. Messick's validity matrix for a qualitative analysis conducted on the basis of short descriptions of students aims in their preparation for the profession of a teacher. The applied research in action (a) provided arguments justifying an introduction of adjustments to the content of lectures; (b) served as a reminder of responsibility borne by academic teachers for their work with students and preparing them for work at school; (c) showed that the students' needs and interests may be a source of knowledge for an academic and an impulse for him/her to learn; (d) revealed a universal character of S. Messick's concept, which allows for a multi-faceted estimation of validity of the innovation project.

Keywords: pedeutology, teacher's responsibility, validity model of aims and educational content selection.