



## **Nauczyciel przyrody w reformującej się szkole na przykładzie projektu kieleckiego *Przyroda-Człowiek-Środowisko*<sup>1</sup>**

**Danuta Kossak, Grażyna Suchanek**

Mamy już raczej poza sobą wątpliwości, czy reforma edukacji jest potrzebna. Przyszedł czas na staranną jej realizację, tak by istotnie doprowadziła ona do zakładanych, pozytywnych zmian w kształceniu młodego pokolenia. Konieczna jest przy tym dbałość o każde z ogniw procesu przekształcania się polskiej szkoły, w tym oczywiście, o kondycję nauczycieli.

Zmiany w polskiej edukacji obejmują (lub obejmować powinny) wiele zagadnień, związanych z organizacją systemu nauczania, zmianą programów i metod, ale przede wszystkim ze **zmianą podejścia teoretycznego i praktycznego do nauczania-uczenia się w zreformowanej szkole**. Nie zbudują nowej szkoły ludzie, w których świadomości idea szkoły przyjaznej uczniowi, kształcącej umiejętności, będzie obecna tylko na poziomie teoretycznym lub deklaratywnym.

Szkolnictwo sprzed reformy było (i w dużym stopniu wciąż jest) systemem logicznie spójnym, dla potrzeb którego, w określony sposób, uczelnie kształcili nauczycieli, a cały system doskonalenia i doksztalcania ich wspierał merytorycznie i metodycznie. Można założyć, że nauczyciele zostali wyposażeni nie tylko w wiedzę potrzebną do „realizacji” programów nauczania, ale również w cały system wartości i zachowań, które były kalką ich własnego procesu nabywania wykształcenia.

Znaczna część tych wzorców została na stałe wbudowana w osobisty system wartości, lecz tylko część z nich realizowana jest w praktyce w sposób świadomy i podlega rozumnej obiektywnej refleksji.

Ogrom zmian, których wymaga się od polskiego nauczyciela, należy mierzyć nie ilością i zakresem nowo nabytej wiedzy merytorycznej lub metodycznej, ale ich jakością i głębią ugruntowanych przekonań własnych. Bez nich będziemy mieli do czynienia jedynie z kopiowaniem modnych rozwiązań i z werbalnym przyswajaniem nowej dydaktyki, z pędem do gromadzenia scenariuszy lekcji, czy cudzych pomysłów, np. na zajęcia warsztatowe.

A przecież zmiany w sposobach kształcenia powinny pojawić się naturalnie, jako prosta konsekwencja głębokiego przekonania o słuszności celów, które przyszło nam realizować. Nie można spodziewać się, że oczekiwane zmiany w świadomości nastąpią szybko i „bezboleśnie”, bowiem dotyczą one nauczyciela osobiście i muszą się w nim samym i z jego wkładem osobistym – dokonać.

Jednocześnie nieuprawnione są opinie krytyczne w stosunku do nauczycieli, którzy nie zmieniają zgodnie z oczekiwaniami i natychmiast postaw, metod pracy, wobec czego nie odnotowuje się spodziewanych efektów „nowego” kształcenia.

Jest to bowiem rozciągnięty w czasie i złożony proces, na który wpływa wiele czynników. Jednym z tych, który interesuje nas w tym miejscu jest doksztalcanie nauczycieli.

Proces ten, mimo trudności w jego diagnozowaniu, należy i warto monitorować, badać oraz interpretować. Jego obserwacja i ocena stanu zaawansowania jest z jednej strony niesłychanie interesująca dla badacza, z drugiej – niezbędna wobec konieczności udzielania nauczycielowi realnego wsparcia.

---

<sup>1</sup> Porównaj źródła i opis projektu w: E. Arciszewska *Badanie wiedzy dziecka jako metoda podnoszenia jakości kształcenia*, [w:] *Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej*. Zeszyt 3-4/2001, CEN UW., Wrocław 2001, s. 183-200.

Mimo złożoności zagadnienia, uważamy zatem za niezbędne postawienie następujących pytań:

- *Jakie jest faktyczne podejście nauczycieli do procesu nauczania-uczenia się w zreformowanej szkole i rozumienie swojej w niej roli oraz jakie są relacje między tym, co nauczyciel deklaruje a jego praktyką?*
- *Jak badać dynamikę i stopień podejmowania przez nauczyciela oczekiwanej zmiany?*
- *Jak stymulować proces uwewnętrznienia idei i wartości niezbędnych w szkole przyjaznej uczniowi, jednym słowem, w jaki sposób przeobrazić deklaracje nauczycielskie w rzeczywiste zachowania na gruncie szkoły?*

Aby odpowiedzieć na powyższe pytania podjęto badania na uznanej za reprezentatywną grupie nauczycieli, która jednakże w sposób szczególny doświadczyła wszystkich *sytuacji zmiany* wynikającej z reformy programowej szkolnictwa ogólnego. Mowa tu o nauczycielach szkół podstawowych nauczających przyrody, przedmiotu, który pojawił się dopiero przed trzema laty. Nauczyciele ci musieli odnaleźć się w nowej sytuacji organizacyjnej, wypracować inne sposoby prowadzenia zajęć oraz przygotować się (w szerokim zakresie) merytorycznie i metodycznie.

### **I. Studia podyplomowe *Przyroda – Człowiek – Środowisko – teren badań***

W 1998 r., ówczesny Minister Edukacji Narodowej podjął bardzo ważną (i naszym zdaniem, trafną) decyzję o włączeniu uczelni w proces reformowania szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego, rozpisując konkurs na projekty studiów podyplomowych kierowane do nauczycieli, w tym do nauczycieli przyrody.

Najogólniej mówiąc, również uczelnie, przed którymi postawiono złożone zadanie, znalazły się na równi z nauczycielami w „*sytuacji zmiany*”, którą wywołała reforma.

I tak, już w pierwszej edycji grantów Ministra, a następnie w kolejnych, znalazły się *nasze*, tzn. zaproponowane przez Instytut Fizyki Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach, studia podyplomowe „*Przyroda – Człowiek – Środowisko*”.<sup>2</sup>

W efekcie, w kolejnych edycjach doksztaliliśmy około 500 nauczycieli. Kadra oraz uczestnicy kolejnych projektów stali się ważkim źródłem licznych doświadczeń oraz wiedzy o problemach związanych z doskonaleniem nauczycieli przyrody i wprowadzaniem tego przedmiotu do szkół.

Od samego początku przewidywaliśmy, słusznie, jak się okazało, że kluczową trudnością dla nauczycieli (i dla prowadzących zajęcia) okaże się zadekretowana w dokumentach reformy programowej konieczność zmiany sposobu kształcenia, rozszerzenie i integrowanie treści przyrodniczych w ramach jednego przedmiotu oraz, co może najważniejsze, modyfikacja stylu pracy, czy raczej podejścia dydaktyczno-wychowawczego do dziecka jako aktywnego uczestnika procesu edukacyjnego.

Nowa szkoła, w założeniu powinna być przyjazna dziecku, bliska życiu, stymulująca potencjał rozwojowy ucznia. Oznaczało to odstępianie od dotychczasowego modelu przekazywania wiedzy encyklopedycznej (nazewnicy), w której nauczyciel spełniał rolę wszechwiedzącego „wykładowcy” oraz „egzekutora” wiedzy i dla której uczeń wart był wyłącznie tyle, ile wiedzy przyswoił. Reforma „postuluje”, aby nauczyciel stawał się rzeczywistym, a nie „papierowym” (w znaczeniu deklaratywnym) organizatorem procesu uczenia się i nauczania.

<sup>2</sup> O studiach podyplomowych realizowanych przez Akademię Świętokrzyską obszerne informacje zamieszczono też w: *Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej*, nr 3-4/2001.

Zmiana podejścia pedagogicznego do kształcenia wymaga od nauczyciela najpierw zdiagnozowania samego siebie, określenia własnych zasobów, ale też niekompetencji, czyli świadomości poziomu własnego profesjonalizmu w stosunku do nowych zadań i oczekiwań. Bez refleksji nad własną wiedzą i praktyką nie jest możliwa autoewaluacja i w związku z tym pożądana zmiana zachowań. Nie chodzi tu bynajmniej o neurotyczną potrzebę ciągłego potwierdzania własnej wartości, lecz o umiejętność dokonania przemyśleń dotyczących dziecka i siebie jako nauczyciela, roli szkoły w społeczeństwie, relacji uczeń-nauczyciel, nauczyciel-rodzic, oczekiwań społecznych kierowanych pod adresem nauczyciela i szkoły. Nauczyciel, chcąc być dobrym organizatorem procesu edukacyjnego, musi umieć nie tylko obserwować własny warsztat pracy, ale też mieć świadomość możliwości i kierunków jego rozwoju. Wreszcie, co także nie jest bez znaczenia – powinien mieć świadomość własnych motywacji w wykonywaniu zawodu.

Budowanie „nowego” kształcenia wymaga od nauczyciela pokory wobec dziecka, samodzielnego i twórczego myślenia, przełamania stereotypów i przyzwyczajęń, w tym również stereotypów dotyczących celów kształcenia w ogóle, a więc i wychowania, w szybko zmieniającej się rzeczywistości.

Od wyżej wymienionych studiów podyplomowych wymagano zatem, aby przekształciły wąsko wyspecjalizowanych nauczycieli czterech przedmiotów przyrodniczych (biologii, chemii, fizyki, geografii) w nauczycieli przyrody, udostępniających dziecku holistyczny świat rzeczywistości przyrodniczej i społecznej.

Wobec tak złożonego zadania, autorzy projektu uznali, iż przede wszystkim trzeba rozpocząć od uczciwej oceny sytuacji, tę zaś w tamtym czasie można było krótko określić w sposób następujący: ***ROK 1998 – nikt, ani nauczyciele, ani kadra, która będzie ich kształcić, nie wie na pewno, jak powinno wyglądać nauczanie przyrody w Polsce.***

Dydaktyka *przyrody* nie istniała i mogła dopiero stawać (wyłaniać) się w wyniku dyskusji, zaangażowanej i twórczej pracy wielu ludzi, wśród których grupa obecnych i przyszłych nauczycieli przyrody od początku musiała odegrać rolę szczególnie ważną.

Stąd więc za główny cel studiów *Przyroda – Człowiek – Środowisko* uznano wspólne wypracowanie przez prowadzących zajęcia oraz słuchaczy – spójnych z nowym, zreformowanym podejściem do edukacji, zakresów treści przedmiotu *przyroda* oraz metod, technik i narzędzi pozwalających kształcić uczniów zgodnie z nową ideą (filozofią) wynikającą z podstawy programowej.

Główną metodą pracy w ramach tych studiów stało się wspólne, twórcze rozwiązywanie całego spektrum problemów. Ich zakres wychodził znacznie poza obszary samych treści przyrodniczych i dotyczył zarówno poszczególnych dyscyplin przedmiotowych, jak i innych dziedzin takich jak pedagogika, psychologia rozwojowa, kultura, czy filozofia.

Jako ideę wiodącą i podwalinę przyszłej dydaktyki przyrody, przyjęto *integralne nauczanie treści będących dotąd domeną różnych dyscyplin, które ma wzmacniać u uczniów holistyczny sposób patrzenia na świat, jako na układ naczyni połączonych siecią wzajemnych powiązań, uświadomić konieczność harmonijnego współistnienia człowieka i jego cywilizacji ze środowiskiem naturalnym.*

Ponieważ wzmacnianie i kształtowanie u uczniów takiego właśnie obrazu świata możliwe jest tylko w przypadku, gdy sam nauczyciel wierzy w to, co przekazuje, uznano, że *aby zamiar ten się powiódł, najpierw całościowe spojrzenie na świat przyrodniczy powinien mieć nauczyciel.*

W ten oto sposób, wśród fundamentalnych celów wymienionych studiów podyplomowych, znalazła się przemiana świadomości słuchaczy. Taki cel postawił przed *pierwotnymi, czy może raczej propedeutycznymi* realizatorami wyzwania, zadanie dopracowania się metod i środków, przy pomocy których można będzie zakładany cel osiągnąć oraz instrumentów (narzędzi) pozwalających dokonać ewaluacji procesu przemian oraz badać efekty końcowe, tzn. poziom stanu realizacji zamierzenia początkowego autorów projektu. Ujmując to bardziej szczegółowo, osiągnięcie ww. celu wymagało:

- *Diagnozy stanu początkowego* – czyli określenia *stanu świadomości* nauczyciela w chwili rozpoczynania studiów podyplomowych z przyrody.
- Ciągłego doskonalenia procesu dydaktycznego, w tym doskonalenia kadry prowadzącej zajęcia, która w równym stopniu jak nauczyciele, znalazła się w sytuacji zmiany.
- Monitorowania całego procesu dydaktycznego pod kątem ewentualnych zmian zachodzących w świadomości nauczycieli i w tym kontekście badania nowych oczekiwań i potrzeb, by potem włączać je w merytoryczną ofertę kształcenia.

I wreszcie, w fazie końcowej:

- Badanie efektów końcowych w stosunku do zakładanych celów. Niezbędne przy tym było tworzenie nowych doskonalszych procedur i narzędzi, które miałyby określić rzeczywiste rezultaty.

## **II. Diagnoza stanu początkowego**

### **Cele badań**

Zasadniczym celem pierwszej części prac badawczych, które tu prezentujemy, było uzyskanie odpowiedzi na pytanie:

*W jakim stopniu, zadekretowane prawem, intencje twórców nowej wizji szkoły, tzn. szkoły upodmiotowionej, przyjaznej dziecku, bliskiej życia, rozwijającej oraz respektującej prawo dziecka do uczenia się a nie, jak dotąd, prawo dorosłych do nauczania, są spersonalizowane przez nauczycieli rozpoczynających studia podyplomowe „Przyroda – Człowiek – Środowisko”?*

W związku z tym pytaniem przyjęto procedurę diagnostyczną, za pomocą której starano się określić sylwetkę nauczyciela na kilku poziomach. Badano zatem:

- jego sytuację w pracy i w środowisku, warunki pracy, zainteresowania, przyjmowane sposoby radzenia sobie ze stresem w sytuacji zmiany, obawy i trudności,
- oczekiwania, deklarowane źródła motywacji, warsztat pracy, jakim nauczyciel dysponuje,
- system poglądów i przekonań dotyczących zreformowanej szkoły i pracującego w niej nauczyciela,
- deklarowane rozumienie swojej roli jako nauczyciela.

Istotny był związek między poglądami i postawami deklarowanymi a faktycznym stanem świadomości nauczycieli, znajdującym odbicie w praktyce. Zakładano, iż siła tego związku może być indywidualnie zróżnicowana i raczej słaba.

## Metoda, techniki i narzędzia badawcze

Ze względu na złożoność badanych zjawisk, przyjęto metodę sondażu diagnostycznego i w jej ramach zastosowano zróżnicowane techniki badawcze. I tak, zastosowano ankiety, obserwacje w sytuacjach naturalnych i prowokowanych w procesie kształcenia (np. w czasie dyskusji, wywiadów z respondentami), analizę wytworów z zajęć warsztatowych. Badania pilotażowe i właściwie prowadzono w ciągu trzech lat realizacji kolejnych studiów podyplomowych z przyrody. Odpowiednio zastosowano jako narzędzia: kwestionariusze ankiet oraz wywiadów skategoryzowanych i swobodnych, a także dyspozycje rozmów.

Kwestionariusze ankiet i wywiadów oraz dyspozycje rozmów sformułowano w taki sposób, aby ustalić relacje między rzeczywistymi postawami i zachowaniami a deklarowanymi np. na użytek badających lub w związku z zakładaną przez respondentów tzw. poprawnością społeczną<sup>3</sup>.

Przytoczone niżej dane dotyczą jednej, 64-osobowej grupy nauczycieli, która ukończyła studia podyplomowe w roku 2001. Jednak wcześniej dokonywano badań pilotażowych kilku poprzednich grup uczestników studiów podyplomowych dla nauczycieli przyrody<sup>4</sup>.

Zdecydowano się na dobór próby celowej, tej właśnie grupy, albowiem była ona pod wieloma względami nietypowa. Sześćdziesięciu uczestników, to nauczyciele z terenów wiejskich, w tym ¼ z nich mieszka w miastach lub miasteczkach i dojeżdża do pracy w wiejskiej szkole. W chwili przeprowadzania badań, część już uczyła przyrody, część zgodnie z deklaracją dyrektorów szkół, wiedziała, że od następnego roku będzie uczyć tego przedmiotu, część nie miała takiej pewności. Większość z nich (co jest typowe dla nauczycieli z terenów wiejskich) uczyła (lub zdarzało się im w przeszłości uczyć) dwu lub więcej przedmiotów jednocześnie. Niektórzy z nich nie posiadali kierunkowego wykształcenia przyrodniczego i w ramach tych studiów nabywali kwalifikacje.<sup>5</sup>

Bez względu na ową „nietypowość” badanej grupy wyniki badań jakościowo nie różniły się od przeprowadzanych wcześniej badań pilotażowych na grupach *przyrodników*. Można zatem tę grupę uznać za wystarczająco reprezentatywną dla populacji nauczycieli uczących przyrody w klasach IV-IV.

W świetle wszystkich uzyskanych danych (też w latach wcześniejszych) uprawione są zatem pewne uogólnienia dotyczące poglądów i zachowań nauczycielskich oraz określenie tendencji i kierunków zmian w zakresie praktyki kształcenia przyrodniczego w szkole podstawowej, w tym spojrzenie szersze na tę edukację, mimo iż badana grupa nauczycieli nie była zbyt liczna.

<sup>3</sup> Zdając sobie od początku sprawę z wielu ograniczeń wynikających z zastosowanych technik i narzędzi, dokonywano na bieżąco ich niezbędnej modyfikacji, udoskonalano stale w przeciągu trzech lat badań.

<sup>4</sup> Poglądy deklarowane tej właśnie grupy wskazują tabele z symbolem B, zamieszczone w rozdziale B.

<sup>5</sup> Osobno badano też poziom ich wiedzy przyrodniczej. Okazał się on niższy (jednak nie tak znacząco niższy jak się powszechnie sądzi), niż poziom wiedzy przedmiotowej nauczycieli o kierunkowym wykształceniu przyrodniczym.

Czynnikiem zakłócającym wyniki diagnozy był nieustanny rozwój nauczycieli. Ponieważ prowadzono badania wskazując jednocześnie uczestnikom ich stereotypy dotyczące wychowania i nauczania oraz podejmowano próby ich przełamania, zarówno deklaracje jak i wskaźniki zachowań podlegały nieustannej ewolucji.

Wynikało to z przyjętej w ramach tych studiów strategii kształcenia, która przynosiła szybko zadowalające efekty, jednocześnie powodując korzystny rozwój sposobów myślenia, zaburzając jednocześnie diagnozowany stan początkowy.

Przeciwdziałano temu, przeprowadzając badania już w trakcie dwóch pierwszych zjazdów jednak, nawet jeden kilkugodzinny warsztat np. z zakresu psychologiczno-pedagogicznego lub zajęcia z dydaktyki przyrody, powodowały zmianę postaw oraz deklarowanych poglądów. Z tego względu część badań prowadzono przed rozpoczęciem zajęć, lecz wiele sytuacji można sprowokować jedynie w trakcie zajęć warsztatowych. Jednocześnie każda taka sytuacja – przeżyta i przemyślana – dawała zmianę – z jednej strony bardzo pożądaną (taki był przecież cel przedsięwzięcia) a z drugiej – zaburzenie procesu badawczego.

Mimo wskazanych wyżej bardzo istotnych ograniczeń, w naszym przekonaniu, zebrany materiał pozwala wyciągnąć wiele istotnych dla teorii i praktyki edukacyjnej wniosków o charakterze ogólnym i szczegółowym.

### 3. Analiza deklaracji nauczycielskich oraz ich związki z wiedzą i przyjmowanymi rozwiązaniami praktycznymi

#### A. SYTUACJA NAUCZYCIELA

Tabela A.1. Nauczycielska ocena warunków pracy w szkole

Liczba respondentów: 62

Obszar oceny	Poziom oceny			
	dobra (-e; -y)	przeciętna (-e; -y)	zła (-e; -y)	brak odp.
Atmosfera	36	24	4	-
Relacje z innymi nauczycielami	54	9	1	-
Relacje z dyrekcją	42	17	-	5
Relacje z uczniami	63	1	-	-
Pomoce dydaktyczne	13	49	-	-
Standard materialny szkoły	16	37	9	-
Standard materialny uczniów	4	47	10	1

Tabela A.2. Nauczycielska ocena warunków pracy w domu

Obszar oceny	Poziom oceny			
	bardzo dobre (-a)	dobrze (-a)	takie (-a) sobie	złe (-a)
Ocena warunków pracy w domu	1	24	32	7
Ocena sytuacji rodzinnej	12	38	11	1
Własny pokój do pracy	53 osoby			
Komputer osobisty	24 osoby			
Własna biblioteczka	49 osób			
Wolny czas, aby pracować w domu	32 osoby			

Tabela A.3. Wskazywane przyczyny stresu

Przyczyny stresu	Liczba odpowiedzi
Brak poczucia bezpieczeństwa	34
Perspektywa braku pracy	33
Zbyt liczne klasy	22
Brak pieniędzy (w szkole)	26
Reforma edukacji	16
Zachowanie dzieci	17
Pensje	13
Współpraca z rodzicami	4
Inne (w tym: sylabusy, brak umiejętności, agresja w różnorodnych relacjach, brak motywacji do uczenia, braki w pomocach dydaktycznych, rywalizacja, utrata pracy, ocena opisowa, zwiększenie liczby godzin na pomoc indywidualną)	9

Tabela A.4. Wskazywane strategie kierowania stresem

Strategie kierowania stresem	Liczba odpowiedzi
<b>Zmaganie się z problemem:</b>	
• diagnozuje, ocenia sytuację, wyciąga wnioski – działania racjonalne,	33
• szuka specjalisty metodyka,	5
• doszkała się,	26
• robię swoje.	20
<b>Organizacja wsparcia:</b>	
• wsparcie osób z nadzoru merytorycznego,	12
• wsparcie kolegów, przyjaciół, rodziny,	15
• sponsora,	2
• rodziców uczniów.	2
<b>Dbanie o siebie:</b>	17
• sprawianie sobie przyjemności,	
• dbanie o dobre odżywianie.	
<b>Redukcja napięcia emocjonalnego:</b>	25
• rozpoznawanie emocji,	
• stosowanie ćwiczeń relaksacyjnych.	
<b>Oderwanie się:</b>	56
• uprawianie hobby,	
• wykonywanie innych czynności absorbujących aktywność.	

Tabela A.5. Wskazywane motywacje podjęcia studiów podyplomowych

Dlaczego podjąłem / podjęłam studia podyplomowe?	Liczba odpowiedzi
Chcę poprawić swoją szansę na zatrudnienie	27
Ukończenie studiów pomoże mi w awansie	18
Boję się utraty pracy	14
Uważam się za przyrodnika	19
Brakuje mi wiadomości z biologii	12
Interesowały mnie problemy z przyrody	3
Wiedza przyrodnicza jest mi potrzebna, bo uczę na wsi	1
Będę uczyła od nowego roku	1
Słyszałam o studiach	7
Należy wykorzystać unikalną możliwość ukończenia studiów za darmo	7

## B. POGLĄDY DEKLAROWANE

Tabela B.1. Deklarowane poglądy na temat zadań szkoły

Zadanie	Liczba wskazań
Uczenie twórczego myślenia	46
Wyrobienie postawy badawczej	43
Uczenie rozumienia siebie i innych	25
Przekazywanie wiedzy	23
Kształtowanie charakteru	11
Przygotowanie do egzaminów	6

Tabela B.2. Deklarowany stopień odpowiedzialności za proces wychowania i nauczania

	Obszar	Poziom odpowiedzialności			
		1 i 2	3	4	5
Nauczyciel	Wychowanie	2	23	31	8
	Nabywanie wiedzy	1	4	43	15
Rodzice	Wychowanie	0	2	20	42
	Nabywanie wiedzy	4	22	30	30
Szkoła	Wychowanie	4	12	32	5
	Nabywanie wiedzy	3	22	46	11
	Budowanie jego relacji ze światem poza szkołą	9	29	22	3
	Przygotowanie do dorosłego codziennego życia	3	22	30	6

Według deklaracji nauczycieli, główne zadania szkoły to: uczenie twórczego myślenia oraz wyrabianie u dziecka badawczej postawy wobec świata (ponad 40 wskazań), w następnej kolejności (o połowę mniej wskazań) – uczenie rozumienia siebie i innych oraz przekazywanie wiedzy.

Tym niemniej według powyższych danych szkoła (i osobiście – nauczyciel) jest w znacznym stopniu odpowiedzialna za nabywanie wiedzy przez ucznia (maksymalna ilość wskazań oscyluje w pobliżu 4 punktów, w 5 punktowej skali ocen).

W przekonaniu nauczycieli za wychowanie ucznia w największym stopniu odpowiadają rodzice (maksymalna ilość wskazań na poziomie 5), ale szkoła również jest odpowiedzialna za wychowanie młodego człowieka (wskazania na poziomie 4). („Szkoła jako całość, jest trochę bardziej odpowiedzialna za wychowanie niż nauczyciel” – istotnie, szkoła to nie tylko nauczyciele!).

Szkoła, w pewnym stopniu (poziom – 3/4) przygotowuje ucznia do przyszłego dorosłego życia, pomagając budować jego relacje ze światem poza szkołą.

Interesujące jest, iż chociaż nauczyciele wskazują szkołę jako odpowiedzialną w znacznym stopniu za wychowanie młodego człowieka, to jednocześnie często nie jest ona postrzegana jako miejsce kształtowania jego osobowości.



Tabela B.3. Deklarowane poglądy na rolę nauczyciela

Lp.	Deklarowany pogląd	Ilość odpowiedzi twierdzących
1.	Nauczyciel powinien przekazywać optymistyczny obraz świata i chronić dziecko przed cynizmem i brudem tego świata i zbyt trudnymi problemami	7
2.	Do nauczyciela należy zarówno odpowiednie kształtowanie charakteru ucznia jak i przekazywanie mu gruntownej wiedzy	13
3.	Nauczyciel jest również uczniem, tyle, że o wiele bardziej doświadczonym – towarzyszem młodego człowieka w samodzielnym odkrywaniu i rozumieniu otaczającej go rzeczywistości	54
4.	Nauczyciel jest ekspertem od przekazywanej wiedzy	17
5.	Nauczyciel jest ekspertem od przekazywania wiedzy	44

W szkole uczącej twórczego myślenia oraz kształcącej badawczą postawę wobec świata „nauczyciel jest również uczniem, tyle, że o wiele bardziej doświadczonym – towarzyszem młodego człowieka w samodzielnym odkrywaniu i rozumieniu otaczającej go rzeczywistości”.

W przekonaniu nauczycieli najbardziej efektywnym sposobem osiągnięcia zakładanych celów są aktywizujące metody kształcenia, a przynajmniej wynika to z ich wypowiedzi i przeważnie deklarują oni ich stosowanie, co przedstawiono w poniższej tabeli.

Badający przyjęli, że w grupie metod tzw. aktywizujących (tzn. wywołujących pożądaną aktywność i badawczą postawę dziecka) na lekcjach „przyrody” powinny się znaleźć przede wszystkim: zajęcia terenowe, gry i zabawy dydaktyczne, prace w grupach i eksperyment.

Tabela B. 4. Deklarowane sądy dotyczące efektywnych metod uczenia się

Metoda	Ilość wyborów
Stosowanie metod aktywizujących	47
Zajęcia terenowe	29
Gry i zabawy dydaktyczne	25
Praca uczniów w grupach	22
Powtarzanie i utrwalanie materiału	13
Eksperymenty	9
Wszystkie	18
Porządny wykład	3
To sprawa indywidualna	6
Udział rodziców jest niezbędny	4
Korepetycje	0

Za najbardziej efektywne sposoby pracy nauczyciele uznają zdecydowanie metody aktywizujące i co można było założyć, „porządny wykład” – nie jest wskazywany jako właściwa forma realizacji zajęć w szkole podstawowej. Można jednakże sądzić, iż ze względu na sądy obecnie powszechne (uznane), nauczycielowi niejako „nie wypada” twierdzić, iż wykład może mieć charakter interaktywny i np. prowokować sytuację badawczą, wywoływać aktywność.

Niepokojące są stosunkowo nieliczne wskazania tak ważnego elementu kształcenia jak powtarzanie i utrwalanie materiału (13). Wydaje się jednak, iż nauczyciele skupili swą uwagę na metodach aktywizujących<sup>6</sup>, jako ostatnio najbardziej popularnych oraz akceptowanych i deklarują ich stosowanie niejako zgodnie z kierowanymi do nich oczekiwaniami i stąd powtarzanie i utrwalanie materiału, jako czynność standardowa i kojarzona z dawnymi sposobami pracy dydaktycznej, nie znalazła odzwierciedlenia w wynikach sondażu.

Jednocześnie możliwe jest też, iż nauczyciele pracując w pośpiechu, wobec subiektywnego odczucia ogromu zawartości merytorycznej programów „przyrody” (zakres czterech dyscyplin naukowych), przyjmując przy tym np. linearny a nie spiralny układ treści, rzeczywiście odstępują od kształtującej ewaluacji procesu kształcenia, w tym od zajęć o charakterze wzmacniającym dotychczasową wiedzę i umiejętności uczniów.

Tylko 9 osób wskazuje eksperyment jako efektywną metodę kształcenia – raczej nie jest on dla większości nauczycieli modną *metodą aktywizującą*. Oznaczać to może, iż faktycznie eksperymentów w praktyce szkolnej nie prowadzi się lub to, co w przekonaniu nauczycieli definiowane jest jako eksperyment, w rzeczywistości nim wcale nie jest. Tak niewielka liczba wskazań może dowodzić, że:

- albo nauczyciele nie mieli okazji przekonać się o walorach eksperymentu jako jednej z metod aktywizujących, gdyż jej nie praktykowali lub praktykowali w nieprawidłowy sposób (np. definiując eksperyment jako czynność nauczycielską, rodzaj prezentacji zjawiska w laboratoryjnych warunkach),
- albo eksperyment nie mieści się jeszcze w modnej ostatnio nomenklaturze nazewniczej, stąd deklarowanie w tym miejscu eksperymentu nie wchodzi w zakres tego, co nauczyciel zakłada jako oczekiwanie społeczne (w tym przypadku oczekiwanie ze strony autorów sondażu).

Wobec obrazu szkoły, którzy nauczyciele wskazali wcześniej jako pożądany, postawiono im pytanie o to czy czują się odpowiednio przygotowani do realizacji edukacji przyrodniczej w swojej szkole. Z tabeli, która zaprezentowano poniżej wynika, iż samoocena nauczycielska kształtuje się na poziomie średnim, w związku z tym występuje raczej odczucie wystarczającego przygotowania.

**Tabela B.5. Samoocena nauczycieli w sferze merytorycznej, metodycznej i społecznej 64 ankietowanych**

Obszar samooceny	Poziom oceny (skala: 1-5)					
	1	2	3	4	5	Brak
Wiedza przedmiotowa	1	10	30	14	8	1
Wiedza warsztatowa	1	8	26	21	5	3
Metody ewaluacji lekcji	2	11	24	19	5	2
Umiejętność stosowania ćwiczeń energizujących i zwiększających motywację do uczenia się	2	8	20	22	7	5
Umiejętność projektowania lekcji	-	4	19	30	7	4

<sup>6</sup> Rozumianych raczej jako aktywność w zachowaniach a nie aktywność umysłowa – o czym niżej.

cd. Tabela B.5

Obszar samooceny	Poziom oceny (skala: 1-5)					
	1	2	3	4	5	Brak
Umiejętność autorefleksji i wprowadzania zmian	1	8	11	31	11	4
Umiejętność posługiwania się komputerem	18	9	14	5	7	4
Projektowanie ścieżek międzyprzedmiotowych	9	11	15	16	5	7
Kierowanie klasą	-	-	3	25	32	4
Stosowanie metod aktywizujących proces uczenia się	-	-	15	31	11	3
Współpraca z rodzicami	1	-	3	20	36	4
Umiejętności społeczne:						
• komunikowanie się,	-	-	2	23	28	2
• komunikacja werbalna,	1	-	9	25	20	8
• komunikacja niewerbalna,	-	3	13	29	12	9
• asertywność,	3	2	16	15	12	5
• umiejętność pracy w zespole.	-	1	6	27	28	3
Kreatywne myślenie	-	1	9	25	13	16
Umiejętność ewaluacji swojej pracy ze względu na zaplanowany cel	<b>Tak</b>	<b>Nie</b>	<b>Nie jest mi potrzebna</b>		<b>Brak odpowiedzi</b>	
	57	3	1		2	

Ocena własnej wiedzy przedmiotowej najwyższą ilość wskazań osiąga na poziomie 3, co jest w pełni zrozumiałe, albowiem jest to nowy przedmiot i nauczyciele rozpoczynają właśnie (w momencie badania) studia podyplomowe, oczekując że tę wiedzę będą mogli uzupełnić. Na dosyć niskim poziomie oceniają swoje umiejętności posługiwania się komputerem.<sup>7</sup> Niejednoznaczna jest ocena umiejętności projektowania ścieżek międzyprzedmiotowych. 21 osób ocenia się na poziomie 1 i 2, natomiast 43 osoby, tzn. ponad 2/3 wszystkich badanych umiejętność tę ocenia u siebie na poziomie – co najmniej „dostatecznym”.

Są też wybrane, w przekonaniu badających kluczowe umiejętności, w których nauczyciele dokonują wysokiej samooceny. Wśród nich, np. współpraca z rodzicami, kierowanie klasą, niektóre umiejętności społeczne (w tym: praca w zespole i komunikowanie się), umiejętność ewaluacji swojej pracy ze względu na zaplanowany cel.

Wysoko oceniana jest własna zdolność kreatywnego myślenia, umiejętność autorefleksji i wprowadzania zmian – umiejętności niewątpliwie przydatne w pracy nauczyciela, szczególnie w warunkach reformy.

Nauczyciele są również zadowoleni ze swych kompetencji metodycznych: w tym projektowania lekcji, pracy warsztatowej.

Podsumowując, można stwierdzić, iż badani posiadają wiedzę ogólną, jak też w znacznej mierze szczegółową na temat idei i założeń reformy, podstawowych zmian, jakie ona niesie, zarówno w zakresie merytorycznym, jak i też w części dotyczącej nowej roli nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz nowych zadań szko-

<sup>7</sup> Jednocześnie 24 osoby posiadają w domu komputer – w grupie jest większość nauczycieli wiejskich – nie we wszystkich szkołach jest sprzęt komputerowy.

ły i pozycji uczniów, a także rodziców. Jednocześnie, **w przekonaniu nauczycieli szkoła dzisiaj, już w tej chwili funkcjonuje zgodnie z założeniami reformy edukacji.**

### C. WERYFIKACJA SĄDÓW NAUCZYCIELI

Celem trzeciego etapu badań była weryfikacja sądów deklarowanych przez nauczycieli. Ten etap wymagał specyficznego podejścia i w znacznej mierze opierał się na obserwacji zachowań w sytuacjach naturalnych i prowokowanych, w tym w trakcie zajęć, dyskusji prowokowanych i spontanicznych, komentarzy nauczycielskich zarówno w czasie wykładów, ćwiczeń, warsztatów, ale też kularowych rozmów. W tym etapie badawczym również posłużono się kwestionariuszami ankiet i wywiadów (konstruowanymi odmiennie niż w I i II części badawczej), które w przekonaniu badających, dawały możliwość zobiektywizowania danych uzyskanych z obserwacji, w tym subiektywnych odczuć, które wynikały z oglądu nauczycielskich reakcji.

Tę część badań prowadzono bardziej wielowarstwowo i miała ona charakter bliski badaniom etnograficznym, albowiem badający byli jednocześnie uczestnikami procesu kształcenia, prowadząc zajęcia, modyfikując zarówno narzędzia badawcze, jak i same techniki oraz program studiów, który w wyniku ewaluacji podlegał ewolucji.

Materiał badawczy zawierał pytania szczegółowe dotyczące praktyki lub wymagał bezpośrednich praktycznych rozwiązań w czasie zajęć. Zachęcano nauczycieli do odwołania się do własnego doświadczenia, kierowano prośby o podanie konkretnych przykładów będących ilustracją artykułowanego stanowiska, o rozwiązanie konkretnych miniproblemów, w miejscu badania. Nieunikniony brak jednoznaczności oraz wyrazistości danych kompensowano różnorodnością podejścia i oglądem problemu z kilku stron.<sup>8</sup>

#### *„Lubię, gdy dzieci zadają pytania ...”*

Za kluczowe dla określenia psychologiczno-pedagogicznej postawy wobec procesu nauczania-uczenia się przyrody uznano odpowiedzi zawarte w tabeli B.3. ilustrujące poglądy nauczycieli na ich rolę w procesie dydaktyczno-wychowczym.

Z trzech możliwych, wskazanych w zestawie, definicji dotyczących nauczycieli, większość badanych osób (54) uznała za najbliższą sobie odpowiedź B.3.3.: *Nauczyciel jest również uczniem, tyle, że o wiele bardziej doświadczonym – towarzyszem młodego człowieka w samodzielnym odkrywaniu i rozumieniu otaczającej go rzeczywistości*, czyli odpowiedź zdecydowanie najbardziej odpowiadającą nowemu podmiotowemu podejściu do kształcenia.

W związku z tym, wydaje się uprawniony wniosek, że nauczyciel **co najmniej rozumie (wie)** jaka jest zasadnicza idea reformy programowej i jej główne założenia oraz jakie wynikają z niej oczekiwania w stosunku do niego samego, jako animatora i wykonawcy pożądaney zmiany na gruncie szkoły.

<sup>8</sup> Zdając sobie sprawę, że ta właśnie część badawcza, narażona jest w znacznie większym stopniu, niż poprzednie na występowanie opinii subiektywnych i wymaga dalszego dopracowywania się odpowiednich, coraz bardziej obiektywnych, narzędzi badawczych.

Kwestią otwartą pozostaje pytanie: *Czy jest to już „prawda własna” nauczyciela? Czy wiedza, którą deklaruje, ma przełożenie na budowanie jego osobistych teorii<sup>9</sup> oraz na praktyczne zachowania?*

Aby zweryfikować deklaracje poproszono o odpowiedź na pytanie *Czy lubisz, gdy dzieci zadają pytania?* – uważając je za najbliższe znaczeniowo „tłumaczenie” stwierdzenia B.3.5. na język praktyki codziennej. Przyjęto odpowiednio następujące założenie dla nauczycielskiej postawy: *Jeśli mam podążyć za uczniem, powinienem wiedzieć, po pierwsze – co go interesuje, po drugie – jego pytania są najlepszym sprawdzianem wzajemnego zrozumienia i kontaktu, po trzecie – wskazują mi drogę (skoro „mam iść...”)*.

Tabela C.1. **Czy lubisz gdy dzieci zadają pytania?**

Deklaracja:	Tak	Raczej nie zadają pytań	Nie zawsze	Brak wyraźnej deklaracji	Brak odpowiedzi
Liczba odpowiedzi	44	1	1	8	7

Rzeczywiście, zdecydowana większość nauczycieli (44 osoby) stwierdziła, że lubi, gdy dzieci zadają pytania. Wystąpiła tu zatem pełna zgodność deklaracji wcześniejszych, z – *właśnie, z czym?* Zdaniem badających? Jedyne z tą samą deklaracją, ale bardziej szczegółowo sformułowaną? Uznano zatem, że odpowiedź: *Lubię, gdy dzieci zadają pytania* – jest istotna z punktu widzenia analizy stosunku nauczycieli do swej roli, jednakże nie daje ona wciąż odpowiedzi na pytanie: *Czy istnieje przełożenie powyższych deklaracji na osobiste teorie i praktyczne zachowania nauczyciela w klasie?*

Wiadomo, że gdy dzieci naprawdę zainteresują się jakimś problemem, zadają pytania, które ze względu na świeżość myślenia i brak nabytych stereotypów, bywają oryginalne, niestandardowe i często sprawiają kłopoty nauczycielowi starającemu się udzielić na nie odpowiedzi. Należy sądzić, że każdy nauczyciel, który kiedyś miał odwagę uruchomić taki proces na swoich lekcjach, przechowuje w swojej pamięci dziecięce pytanie lub pytania, które go zastanowiły, zdumiały lub postawiły w kłopotliwej sytuacji. Ponieważ większość uczestników kieleckiego projektu ma już za sobą ponad dziesięcioletni staż pracy, badający, opierając się na własnym doświadczeniu, zwrócili się z prośbą o przytoczenie jednego lub kilku pytań dzieci z tych, które nauczyciel zapamiętał<sup>10</sup>. W poniższej tabeli zestawiono 21 pytań przytoczonych przez tych respondentów, którzy deklarowali pozytywne nastawienie do dziecięcych zapytań.

Tabela C.2. **Zacytuj zapamiętane pytanie lub pytania dzieci**

Treść pytań	Pytania dotyczące organizacji lekcji	Pytania dotyczące przedmiotu	Inne pytania
Liczba pytań zapamiętanych przez nauczycieli	5	9	6

<sup>9</sup> N. Groeben, [za:] E. Arciszewska, *Badanie wiedzy dziecka*, [w:] Edukacja przyrodnicza..., Zeszyt 3-4/2001, s. 190

<sup>10</sup> Nie było ograniczeń czasowych – mogło to być pytanie sprzed lat.

Uzyskane dane, są sprzeczne z pierwotną deklaracją – *Lubię, gdy dzieci zadają pytania*, są trudne do zinterpretowania i niewątpliwie, co najmniej, zastanawiające. Z czterdziestu czterech (44) nauczycieli, którzy deklarowali akceptację dziecięcych pytań, **tylko 13 osób (tzn. mniej niż 1/3 wszystkich deklarujących pozytywne podejście) przytacza treść zapamiętanego pytania lub pytań.**

Analizie można było poddać 21 pytań, które zgłosiło 13 nauczycieli. I tak:

- 31 nauczycieli (z 44 „lubiących, gdy dzieci zadają pytania”) nie przypomnieli sobie ani jednego pytania zadanego w ciągu co najmniej kilku lat kariery nauczycielskiej.
- 5 (z 21 zapamiętanych) to pytania typu: „Czy będzie pani dziś pytała?”, „Czy będzie klasówka?” itp., czyli pytania czysto organizacyjne.
- Kilka (6) z nich świadczy o wzajemnym kontakcie ucznia z nauczycielem i o zaufaniu, jakie dziecko ma do swojej pani – w tym: dwa pytania świadczą o traumatycznych przeżyciach dziecka.
- Tylko 9 można uznać za pytania dotyczące nauczanego przedmiotu.

Dla uprawomocnienia wniosków nasuwających się po analizie powyższych danych, zadano też kilka innych pytań uzupełniających, np. o jakość kontaktów (relacji wzajemnych uczeń-nauczyciel w trakcie procesu kształcenia) i analizowano je po wtórnie.

#### „Skąd to wiesz?”

Skoro, jak założono wcześniej i jak wynika z deklaracji, nauczyciel *podąża za uczniem*, powinien być żywo zainteresowany, tym jaką wiedzę i umiejętności posiada dziecko, jednym słowem tym, co wie, rozumie i potrafi jego wychowanek w obrębie tematyki, którą nauczyciel będzie się zajmował na lekcji.

Zapytano więc (znów przenosząc ogólne pytanie na język praktyki):

1. *Czy nauczyciele rozpoczynają lekcję od diagnozy startowej wiedzy i umiejętności dzieci na dany temat? oraz o to:*
2. *Czy, jeśli stwierdzą, że dzieci posiadają już pewną wiedzę i umiejętności, w danym obszarze, to w jaki sposób (skąd?), ich zdaniem (przy założeniu, że ta wiedza nie pochodzi ze szkoły), uczniowie ją nabyli?*

Spośród wszystkich sześćdziesięciu czterech badanych nauczycieli (64) – 20 osób zadeklarowało, że zawsze rozpoczyna lekcję od diagnozy, 33 osoby, że czasami, 9 osób, że nie prowadzi żadnego rozpoznania w aktualnym stanie wiedzy i umiejętności swoich uczniów, w momencie wprowadzania nowej tematyki.

Wydaje się z powyższych danych, iż 1/7 wskazujących brak zainteresowania dla wiedzy *startowej* dzieci w chwili wprowadzania nowego materiału, to wynik zadowolający wobec pozostałych, którzy w mniejszym lub większym stopniu deklarują, że są zainteresowani, na czym „*przychodzi im budować*”.

Na pytanie drugie: *Czy nauczyciel zna źródła wiedzy swoich uczniów?* – tylko 6 osób stwierdza, że nie wie, 43 osoby deklarują, że znają źródła wiedzy uczniów, a 20 osób nie ma pewności na ten temat i opiera się na intuicji.

Podobnie więc, jak w poprzednich pytaniach sondażu, występuje zgodność deklaracyjnych stwierdzeń z wcześniejszymi, zawartymi w wyżej prezentowanej w tabeli B.3.

W związku z tym dla uprawomocnienia wniosków i lepszego rozpoznania deklarowanych postaw opracowano dodatkowe zestawy pytań szczegółowych, i tak:

Tabela C.3. **Jak zachowuje się nauczyciel, gdy dziecko wykazuje się wiedzą nabytą poza szkołą?**

Zachowanie nauczyciela	Liczba osób
Wystawia ocenę, kierując się celem: „najważniejsze by wiedział coś na dany temat”	33
Wzmacnia ciekawość poznawczą ucznia poprzez udzielenie pochwały i podwyższenie oceny	8
Przyjmuje to za zło konieczne („dobre i to”)	1
Interesuje się, skąd dziecko to wie	1
Cieszy się, że uczniowie dużo dowiadują się z różnych źródeł	15

Tabela C. 4. **Znane nauczycielom źródła wiedzy ich uczniów to:**

Źródło wiedzy	Liczba odpowiedzi
Podręczniki	29
Prasa	15
TV	12
Kontakty społeczne (rodzina)	5
Obserwacje własne dziecka	3
Technologia komputerowa	3
Inne...	1

Wydaje się, że dane uprawniają do stwierdzenia, iż nauczyciele doceniają znaczenie książek i one w ich przekonaniu stanowią główne źródło wiedzy przyrodniczej uczniów, natomiast nie mają świadomości znaczenia interakcji z innymi osobami oraz wpływu mediów na rozwój wiedzy i umiejętności. Przypuszczenia nauczycieli nie mających pewności co do źródeł wiedzy dziecka, również wykazują podobną tendencję.

Nauczyciele sądzą zatem, że ich uczniowie korzystają z innych niż szkolne, podręczników i książek, czasem z prasy. Wydaje się, że nie chodzi raczej o publikacje akademickie i czasopisma popularnonaukowe. Podręcznik jest raczej wskazaniem *na użytek* sondażu, a nie rzeczywiście znanym nauczycielowi źródłem dziecięcej wiedzy.

Odpowiedzi powyższe są szczególnie zastanawiające, w świetle bardzo częstych komentarzy nauczycielskich na temat niechęci uczniów do czytania i słabego poziomu umiejętności w tym zakresie. Częste wypowiedzi nauczycieli, typu: *dzieci w ogóle bardzo mało czytają i ... są to dzieci ze szkoły podstawowej*, utrudniają interpretację uzyskanych danych.

Równie zastanawiające jest, że w dobie wszechobecnych mediów, tylko dwunastu nauczycieli przytacza środki masowego przekazu jako możliwe źródło rozwoju. Zaledwie trzy osoby wskazały jako źródło samodzielne obserwacje dziecka, większość nie posiada świadomości wpływu rodziny. Zaskakujące jest też, iż nauczyciele nie sądzą, że dzieci uczą się korzystając z komputera, który mimo iż nie jest jeszcze powszechny w środowisku wiejskim, to jednak ponad 1/3 uczniów ma stały kontakt z tym środkiem medialnym w domu lub w szkole.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Wynika to z niepublikowanych badań prowadzonych w ramach tego projektu przez E. Arciszewską.

Wyniki sondażu można tłumaczyć w wieloraki sposób:

- nauczyciele rozumieją termin „wiedza” wyłącznie jako **treści** zawarte w programach, a więc w następstwie – w podręcznikach i nie wiążą pojęcia z życiem codziennym, z praktyką (stąd brak świadomości występowania relacji między otoczeniem kulturowo-społecznym a poziomem rozwoju poznawczego dziecka),
- albo wskazanie podręczników, jako pozaszkolnych źródeł wynika z braku jakiegokolwiek refleksji nad pojęciem *wiedza przyrodnicza*,
- lub wobec dotychczasowego braku zainteresowania źródłami rozwoju poznawczego, wskazanie podręcznika niejako *na użytek* badających i dla poczucia osobistego komfortu w momencie udzielania odpowiedzi na zadane pytanie.

Wydaje się, że mimo deklarowanej wcześniej pewności, co do źródeł nabywania wiedzy przez uczniów, chyba raczej **nauczyciel nie wie** (a jedynie domyśla się) skąd dziecko może dowiadywać się czegoś o faktach, zjawiskach lub procesach i tak naprawdę nie jest tym w sposób istotny zainteresowany (tylko jedna osoba napisała, że pyta, skąd dziecko to wie).

Mimo iż respondenci twierdzą, że „cieszą się”, gdy dzieci wiedzą coś ponad to, co jest w podręczniku, to tylko 8 osób wzmacnia postawę ucznia pochwałami i pozytywnymi ocenami. Wydaje się, że wypowiedzi ponad 30 osób, sprowadzające się do stwierdzenia: *dobrze, że wiedzą, chociaż nie ze szkoły*, uwidaczniają raczej uczucie rezygnacji, gdyż w przekonaniu nauczycieli uczniowie *powinni wiedzieć, właśnie ze szkoły, a nie wiedzą, gdyż się nie uczą*. Widoczne jest bagatelizowanie (lekceważenie nawet) spontanicznej aktywności poznawczej i głęboka wiara w moc sprawczą zamierzonej edukacji, tzn. przede wszystkim w moc tzw. *uczącego nauczyciela*, przy jednoczesnych zachowaniach pedagogicznych wskazujących tendencję do egzekwowania wiedzy i umiejętności przekazywanej w tradycyjny sposób.

Wnioski te stawiają pod znakiem zapytania odpowiedzi zawarte w deklaracjach z Tabeli B.4. „Deklarowany stopień odpowiedzialności za proces wychowania i nauczania” w odniesieniu do odpowiedzialności rodziców za nabywanie wiedzy przez uczniów. W kontekście innych wypowiedzi nauczycieli, zawartych w tabelach B, dane potwierdzają, że nauczyciele deklaratywnie uważają szkołę za miejsce, w którym między innymi harmonijnie porządkuje się wiedzę nabytą przez dziecko w różnych relacjach ze światem i że doceniają oni wartość kontaktów społecznych dla jej rozwoju.

W świetle tabeli, zaprezentowanej powyżej, pierwotna interpretacja wcześniejszych wypowiedzi nauczycieli zdaje się nieprawidłowa. Skoro nauczyciele za wiedzę uważają raczej treści zawarte w podręcznikach i skoro bagatelizują rodzinę, jako źródło rozwoju dziecka, wysoka odpowiedzialność przypisana rodzinie za nabywanie wiedzy i umiejętności, może oznaczać jedynie chęć przerzucenia na rodziców części odpowiedzialności za kształcenie. Inaczej mówiąc, oznacza oczekiwanie, rodzice wywierać będą na swoje dzieci presję obowiązku uczenia się w szkole i w domu oraz prawdopodobnie też „niepisany” wymóg pomocy rodzicielskiej przy wykonywaniu prac domowych (choć tylko 4 osoby wyraźnie deklarują, że „udział rodziców jest niezbędny”).

Niezależnie od powyższego, wiadomo z licznych nauczycielskich komentarzy, kulturalowych, a także wygłaszanych przy różnych okazjach, np. na spotkaniach indywidualnych z rodzicami, czy na tzw. wywiadówkach szkolnych, że powszechna jest opinia nauczycieli na temat zbyt niskiej aktywności rodziców w zakresie egzekwowania od



dzieci tzw. powinności szkolnych – uczenia się. Zdaje się, iż obecnie równie silne jest przekonanie nauczycieli, że za niepowodzenia szkolne uczniów odpowiadają przede wszystkim rodzice i dzieci.

**„Dobry fachowiec – nauczyciel profesjonalista”**

Tabela C.5. Sposoby projektowania lekcji

Deklarowany sąd:	Tak	Nie	Trudno powiedzieć
Potrafię zaprojektować lekcję z przyrody	19	7	35

Tabela C.6. Lekcja „Jak widzimy?” – projekt z użyciem metody (metod) aktywizującej

Sposób wykonania projektu lekcji	Liczba odpowiedzi
Nie wiem jak to zrobić	23
Projekt zawiera metody aktywizujące, w tym eksperymenty	20
Hasłowy opis etapów lekcji, proponowane pomoce: podręczniki, atlasy. Schemat.	13
Bardzo ogólnikowe stwierdzenia typu: „zapoznam się z literaturą”	5

Tabela C.7. Lekcja o mapach hipsometrycznych (projektowanie pracy z grupą)

Sposób wykonania projektu lekcji	Liczba odpowiedzi
Nie wie, jak to zrobić	37
Określenie zadań dla grup za pomocą metod aktywizujących (grupy coś robią)	7 + (2)
Określenie zadań, podanie tematu (świadomość, że trzeba przygotować zadania)	17 – (2)

Przykład dotyczy fragmentu samooceny nauczycieli jako „fachowców od nauczania”. Jak pamiętamy samoocena ta jest znacząco wysoka (patrz tabela B.5.). Nauczyciele uważają się za dość dobrych specjalistów-dydaktyków, deklarują np. dobrą znajomość metod aktywizujących (często zwanych aktywnymi).

Aby zweryfikować ten pogląd, poproszono o zademonstrowanie swoich umiejętności podczas projektowania scenariusza lekcji przyrody z podaniem sposobów nauczania, doboru treści w celu zaplanowania lekcji zintegrowanej, podanie kilku etapów lekcji problemowej z elementem pracy w grupach, podanie propozycji „od czego można zacząć planując ścieżkę międzyprzedmiotową?” itp.

Wykonanie tych przykładowych poleceń okazało się dla nauczycieli trudne, czyli deklarowana sprawność w zakresie projektowania pracy, a także posługiwania się różnymi metodami, formami i środkami w nauczaniu, miała słaby związek z liczbą i poziomem wykonania zadania praktycznego.

We wstępnym sondażu, w którym pytania sformułowano ogólnie i nie wymagano wskazywania przykładów, umiejętność projektowania lekcji na poziomie dostatecznym (i wyższym) deklarowało 60 nauczycieli i aż 41 – na poziomie 4 i 5.<sup>12</sup> Tutaj, wystąpiły niższe samooceny, lecz podobne proporcje, jeśli przyjąć, że odpowiedzi „trudno powiedzieć” udzielali nauczyciele, którzy wg swojej oceny, słabo, ale jednak potrafią projektować „jakąś” lekcję przyrody. Odpowiedzi „nie potrafię” udzieliło tylko 7 osób.

<sup>12</sup> Patrz: Tabela B.5.

Natomiast na propozycję przedstawienia „próbki” swoich umiejętności, 20 nauczycieli stwierdziło, że nie wie, jak to zrobić lub w ogóle nie podjęło zadania. Około 20 osób podało w swoim projekcie planowaną metodę (np. wycieczkę) lub metody nauczania. Odpowiedzi 12 osób były bardzo ogólnikowe i schematyczne.

Jakość propozycji tych nauczycieli, którzy „odważyli się” „coś” napisać, nie była wysoka i wskazywała raczej na standardowe podejście do zagadnienia. Kilkanaście „projektów” zawierało takie hasła ogólne jak: a)  *sprawdzam listę*, b)  *dzielę na grupy*, c)  *rozwiązuję problem w grupach*.

Zakładając, iż dla wyrobienia sobie poglądu o profesjonalnym podejściu nauczyciela do zadania (fachowości), wystarczająca jest prezentacja skrótowa postępowania dydaktycznego, zwrócono się o wyszczególnienie jedynie kilku pierwszych „kroków”.<sup>13</sup>

Tabela C.8. **Projektowanie ścieżki międzyprzedmiotowej (kolejne trzy kroki)**

<b>Nauczyciel:</b>	<b>podaje trzy kroki</b>	<b>nie podaje lub nie wie</b>	<b>inne konkretne formy realizacji</b>
<b>Liczba nauczycieli</b>	10	46	5

Tabela C.9.

<b>Przytaczane kroki w projekcie ścieżki:</b>	<b>Liczba osób</b>
Zapoznanie się z podstawą programową w odniesieniu do danej ścieżki	4
Nawiązanie współpracy z innymi nauczycielami (przedmiotów w ramach, których ścieżka może być realizowana)	8
Diagnoza tego, co wiedzą uczniowie i co robią inni nauczyciele	1
Projektowanie celów i treści	7
Ustalenie harmonogramu działań	4
Jak scalać treści (przykład takiej potrzeby)	1
Wybór metod ewaluacji	1
Wybór metod realizacji	2

Mimo iż czterdzieści trzy osoby (43) deklarują przynajmniej dostateczną umiejętność projektowania ścieżek międzyprzedmiotowych (por. Tabela B.5.) okazuje się, iż zaledwie 10 osób, a więc mniej niż ¼ potrafi wskazać jakiegokolwiek czynności.

Dane zaprezentowane wyżej w znikomym stopniu potwierdzają deklarowane umiejętności, przy czym jednocześnie zaledwie jedna osoba przewidziała diagnozę wiedzy dzieci, oraz zaplanowała ustalenie, jakie treści wchodzące w program ścieżki, realizują inni nauczyciele.

Co zastanawiające, zaledwie jedna osoba wskazała konieczność ewaluacji projektu – wobec 57 nauczycieli, którzy wcześniej (por. Tab. B.5) dokonali wysokiej samooceny w zakresie opanowania procedur ewaluacyjnych.

Jedne i drugie wypowiedzi nauczycieli uznać trzeba za wiarygodne, albowiem potwierdzają je późniejsze zachowania badanej grupy, poczynione w trakcie realizacji studiów, w tym rozmowy prowadzone w ramach zajęć oraz w kuluarach. Widoczne było stałe silne zaangażowanie, pracowitość oraz otwartość uczestników projektu.

<sup>13</sup> Patrz Tabele C.8 i C.9.

Zniekształcenie wyników może jednak powodować brak odwagi w prezentacji własnego pomysłu, np. obawa przed krytyką lub brak w danym momencie badawczym motywacji do projektowania ścieżki.

#### 4. Podsumowanie

Można na podstawie prezentowanych tu prac badawczych stwierdzić, że nauczyciele rozumieją istotę pożądaných zmian wynikających z założeń reformy programowej, szczególnie w części, która dotyczy ich osobiście, a mianowicie nowej idei kształcenia przyrodniczego w szkole podstawowej. Jednym słowem, nauczyciele podejmujący doskonalenie i doksztalcanie w zakresie przyrody, na ogół wiedzą, jacy być powinni, jakie są oczekiwania promotorów reformy wobec nich. Jednocześnie mają oni głębokie przeświadczenie, iż ich zachowania praktyczne w klasie (postawy, styl pracy, stosowane formy, metody i środki) są w pełni adekwatne do oczekiwań i prawdopodobnie wierzą, że wiedza publiczna (deklaratywna) zapisana dokumentami reformy jest już obecnie ich wiedzą osobistą (proceduralną).

Jednakże, przekonanie to pozostaje „nieskonsumowane”, czy może niewypraktykowane, i stąd deklaracje nie mają odbicia w tej części sondażu diagnostycznego, która wymagała prezentacji praktyki lub jej przykładowego tworzenia w ramach realizacji projektu.

Reasumując:

1. Nauczyciele, rozpoczynający studia podyplomowe z zakresu nauczania przyrody wyrażają zadowolenie ze swojego statusu zawodowego, z warunków pracy w szkole, warunków materialnych i rodzinnych, na poziomie średnim. Na ogół, są również zadowoleni ze swoich relacji z dziećmi, współpracy z rodzicami, współpracownikami oraz dyrektorami szkół, w których pracują.
2. Wskazują dosyć często na brak poczucia bezpieczeństwa, które wynika z obawy o utratę pracy. Niewątpliwie fakt ten trzeba brać pod uwagę projektując dalsze działania związane z reformą oświaty i działania tzw. osłonowe (np. tworzenie możliwości przekwalifikowywania się nauczycieli).
3. Nauczyciele posiadają znaczącą wiedzę na temat reformy programowej. Rozumieją podstawowe założenia i wynikające z nich powinności przyjaznej szkoły. W dużej mierze wiedzę tę czerpią z oferty szkoleniowej przygotowanej przez wojewódzkie placówki doskonalenia nauczycieli. Wszyscy doksztalceni przez nas nauczyciele, w chwili rozpoczynania studiów podyplomowych byli już wcześniej uczestnikami w krótkich formach doskonalenia i jednocześnie wyrażali się o nich pozytywnie. Twierdzili, iż kursy te pozwoliły poznać założenia reformy oraz pewniej się poczuć w sytuacji zmiany.

Z badań jednak wynika, iż szkolenia powyższe nie stanowiły fundamentu (prawdopodobnie nie było to ich celem), na którym nauczyciel mógłby zacząć budować swój własny, zgodny z duchem reformy, sposób postępowania dydaktyczno-wychowawczego.

4. Nauczyciele wysoko oceniają siebie samych jako profesjonalistów – fachowców. Prowadzone przez nas badania nie potwierdzają pozytywnego

związku między deklarowaną (na starcie) fachowością a profesjonalnymi zachowaniami nauczycieli podczas realizacji projektu. Przekonanie o kompetencjach zawodowych wynika prawdopodobnie z pozytywnej oceny własnych zachowań w odniesieniu do ogólnie publicznie uznawanego obrazu nauczyciela profesjonalisty (z doświadczeniem praktycznym) wykształconego dla szkoły sprzed reformy. Utwierdza powyższe przekonanie nabyta dotąd wiedza o założeniach reformy oraz dotychczasowe doświadczenia praktyczne. Jednocześnie, większość badanych nauczycieli uważa, iż ich zasoby osobiste (wiedza i praktyka) są wystarczające do realizacji zadań w zakresie kształcenia w zreformowanej szkole podstawowej.

**Zatem można powiedzieć, iż deklaratywnie szkoła działa już zgodnie z założeniami i duchem reformy.**

Natomiast dane pozwalają jedynie potwierdzić, iż to, co nauczyciel odczuwa jako własny profesjonalizm jest zgodne, a nawet ponadprzeciętne w stosunku do rozumienia fachowości w „starej” szkole. Wąska specjalizacja przedmiotowa, słaby związek wiedzy z praktyką, nacisk na przekazywanie i egzekwowanie od uczniów wiedzy przedmiotowej, jednostronna transmisja wiedzy (głównie nazewnicznej<sup>14</sup>) itd., są wciąż oczywistością w naszej szkole.

**Nauczyciele wiedzą, na czym polega nowoczesne kształcenie i sądzą, że ich zachowania praktyczne są z nim zgodne. Wydaje się jednak, że występuje powszechnie brak konstruktywnej refleksji nad sobą i stąd też brak konfrontacji założeń i idei z działaniem praktycznym.** Dotyczy to zarówno samych nauczycieli jak i kadry przygotowującej ich do podejmowania zmiany. Zjawisko to jest tym bardziej niepokojące, że kadra ta nie tylko odpowiada za doskonalenie i doksztalcanie, ale też często stanowi o kierunkach kształcenia w skali kraju.

5. Nauczyciele nie odczuwają potrzeby doskonalenia warsztatu pracy. Deklarując chęć podnoszenia swych kwalifikacji zawodowych – myślą raczej o uzupełnieniu brakującej wiedzy przedmiotowej. Większość podejmuje studia podyplomowe z konieczności. „Tak trzeba, bo tego wymagają warunki” – głównie niebezpieczeństwo utraty pracy, konkurencja w zawodzie oraz perspektywa awansu zawodowego.

Wydaje się, że u źródeł takiej postawy, poza niezmienną naturą ludzką, leży brak zaufania do władz państwowych (zapytania o kształt reformy i jej sens) oraz do władz i kadry szkół wyższych (zapytania o przydatność oferty dla praktyki).

Nauczyciele mają najczęściej ugruntowane przekonanie, że *pierwotne* studia dobrze przygotowały ich do zawodu – w badaniach wyrażali aprobatę dla własnego warsztatu pracy (w głębi ducha, większość tak właśnie sądzi) – więc sens kończenia studiów podyplomowych jest co najmniej wątpliwy

---

<sup>14</sup> Termin zaczerpnięto z interesującej pracy D. Klus-Stańskiej *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. UWM, Olsztyn 2001. Na podstawie analizy zjawisk w szkole klasyfikuje wiedzę na nazewniczną, wyjaśniającą i interpretacyjną, wskazując jednocześnie na „totalną” powszechność tej pierwszej w praktyce szkolnej.

(i tak jesteśmy świetni!). Ci natomiast, którzy uważają, że uczelnia w ogóle ich do pracy dydaktyczno-wychowawczej nie przygotowała, albo przygotowała na minimalnym poziomie, są pełni obaw, czy ci sami ludzie (tzn. kadra akademicka) są w stanie wnieść coś znaczącego do zasobów osobistych w zakresie teorii i praktyki edukacyjnej. Z rozmów z nauczycielami na temat oferty rozmaitych uczelni, wynika, że powyższy pogląd jest w pełni uzasadniony. Stąd również motywacje zewnętrzne, w tym „nastawienie na odpowiedni papier”.

6. Zaobserwowano powszechne przekonanie o konieczności przystosowania się do nowych warunków, głównie poprzez procedury zewnętrzne, np. gromadzenie dokumentów: świadectw ukończenia studiów podyplomowych (najlepiej kwalifikacyjnych, z dodatkowego przedmiotu), najróżniejszych zaświadczeń, ale też scenariuszy i najróżniejszych materiałów dydaktycznych (niestety najczęściej „do szuflady”). Zjawiskiem wyjątkowo widocznym i w przekonaniu nauczycieli koniecznym do szybkiego opanowania, jest aktualnie akceptowany i modny język tzw. „nowomowa”. Można powiedzieć, że tutaj pojawia się (w materiałach, w formach doskonalenia) wyłącznie wiedza nazewnicza, a nie wyjaśniająca, czy interpretacyjna, której nauczyciele bardzo szybko się uczą i stąd powszechność przykładów takich jak ten prezentowany niżej:

„Asertywność – wiem, że to ważne teraz i trzeba z tego być dobrym, więc zaznaczyłam (w ankiecie), ale nie wiem co to jest” – cytata z rozmowy z nauczycielką.

*Metody aktywizujące, czy aktywne – wiem, że to takie sposoby pracy, w których dziecko uczestniczy aktywnie a nie biernie* – jednocześnie widoczne jest instrumentalne (behawioralne) rozumienie aktywności, tzn. raczej nauczyciel rozumie termin jako określający dynamikę zajęć, a nie jako aktywność umysłu.<sup>15</sup> Stąd też pseudokreowanie siebie „w nowym stylu”, pisanie przeróżnych sprawozdań i uzasadnień, wytwarzanie rzeczywistości „papierowej”, często nieadekwatnej do realiów (np. teczki personalne gromadzone dla potrzeb „awansu” osiągają objętość kilkuset stron). W pewnym stopniu, tego rodzaju działania są wywoływane przez komisje decydujące o awansie zawodowym. Niewątpliwie tendencje do wytwarzania, nieznaczących dla codziennej pracy z dziećmi i środowiskiem (jedynie na użytek formalnego awansu zawodowego) opisów np. nieistniejących działań podejmowanych przez nauczycieli, nie są zjawiskiem godnym akceptacji. Jednakże zdaje się, że sama konieczność zaprezentowania dorobku, wymaga chwili namysłu nad sobą, opracowania materiałów, które nawet jeśli są powierzchownie analizowane i przedstawiane, to jednak powinny korzystnie stymulować proces autoewaluacji i mimo wszelkich ułomności prowadzić do rozwoju nauczyciela jako jednostki i jako profesjonalisty w zawodzie.

7. Z powyższego sondażu wyłania się obraz nauczyciela, który sam usiłuje dawać sobie radę w sytuacji zmiany, w oparciu o nabytą niegdyś wiedzę oraz umiejęt-

---

<sup>15</sup> Stąd pewnie eksperyment nie jest wymieniany przez nauczycieli w zestawie metod aktywnych, czy też aktywizujących.

ności (jednak chyba niespersonalizowane, a więc ułomne), a także doświadczenia praktyczne.

Co zastanawiające, nie uwidacznia się znaczący wpływ form szkoleniowych i innych zewnętrznych czynników, ani na sposób myślenia o kształceniu, ani na praktyczne zachowania nauczycieli. Wobec zaangażowania i konkretnych, zakrojonych na szeroką skalę działań Ministerstwa, uczelni i placówek doskonalenia nauczycieli, zadziwiające jest, jak wolno następuje ewolucja procesu kształcenia w pożądanym kierunku<sup>16</sup>.

Powyższe uzasadnia, naszym zdaniem, potrzebę kontynuacji tych działań i wzmocnienia oferty doskonalenia i doksztalcania nauczycieli.

### „Nie wiem, że nie wiem” – brak świadomości niekompetencji – refleksja osobista

Stan *startowy* świadomości nauczycieli (w tym też akademickich) można, na podstawie monitorowania procesu studiów *Przyroda – Człowiek – Środowisko* oraz innych obserwacji i wywiadów, określić (modnym ostatnio językiem) jako *nieświadomą niekompetencję*, czy po prostu jako stan – *nie wiem, że nie wiem*. Niestety konsekwencją, powszechnego raczej, dobrego samopoczucia kadry nauczającej, są konkretne decyzje dotyczące doskonalenia i doksztalcania, ale także wymierne zachowania praktyczne, utrwalające techniczne (tradycyjne) oraz powierzchowne podejście do procesu kształcenia zarówno w klasie szkolnej, ale i w szkołach wyższych.

Stąd, nauczyciel poszukiwać będzie takiej oferty, która w możliwie krótkim czasie, przy małych kosztach i gwarancji zminimalizowania wysiłku intelektualnego oraz emocjonalnego (np. zaliczenia i egzaminy), pozwoli uzyskać odpowiednie świadectwa, a nie wiedzę, której ułomności jeszcze nie spostrzega. Odpowiednio zatem oferta uczelni idzie w kierunku zaspokojenia artykułowanych potrzeb nauczycieli, a nie tych, nazwijmy je – bezwzględnych.

Wydaje się konieczne, nie tyle wypracowanie standardu studiów podyplomowych, gdyż on się już w znacznym stopniu ukształtował (w wyniku realizacji kolejnych ministerialnych projektów *grantowanych*), ale kreowanie (czy utwierdzanie) tego standardu poprzez zapisy prawa oświatowego (w tym formy akredytacji i nadzoru).

Może nieskromnie powiemy, że nasi absolwenci, wyrażają zadowolenie z uczestnictwa w studiach *Przyroda – Człowiek – Środowisko*, organizowanych przy współudziale MENiS (i kontrolowanych przez niezależnych ewaluatorów z zewnątrz). Zawsze zbieramy najwyższe oceny po ich zakończeniu. Wiemy też, że absolwenci promują nas w swych środowiskach lokalnych.

Sądzymy, że niezależnie od znaczącej dawki wiedzy i umiejętności, główna wartość *naszych* studiów polega właśnie **na przełamywaniu** tego stanu ducha – **uczucia wszechkompetencji w każdym obszarze**, którego obraz przedstawiiliśmy powyżej.

Obserwowaliśmy zmianę postaw i konstruowanie nowej wiedzy (personalizację, reorganizację, wytwarzanie wiedzy), postępujące wyraźnie w całym procesie kształcenia. Efektem końcowym, zgodnie z założeniami pierwotnymi, była przede wszystkim refleksja nad własnymi zasobami i nad praktyką, która prowadzi do wielu korzystnych zmian, w tym przede wszystkim rozwijania wiedzy i umiejętności oraz *praktykowania* ich we własnej szkole, czy uczelni.

<sup>16</sup>Np. w samym województwie świętokrzyskim 500 nauczycieli objęto studiami podyplomowymi z zakresu przyrody, w ramach kolejnych edycji centralnych grantów MENiS.

Prawdopodobnie jest wielu nauczycieli (w tym akademickich), którzy nie mają świadomości własnej niekompetencji, przede wszystkim w obszarze pedagogiczno-psychologicznym, ale czasami też w zakresie samych treści przyrodniczych. Zatem trzeba rozważyć, w jaki sposób zachęcić ich do uczestnictwa w procesie doskonalenia, z korzyścią dla nich samych, ale przede wszystkim dla docelowego odbiorcy, czyli ucznia.

Kilka uogólnionych subiektywnych spostrzeżeń i rad:

1. Wydaje się, że trzeba zwrócić baczniejszą uwagę na kadrę kształcącą (doskonalącą) nauczycieli. Wszyscy znaleźliśmy się w sytuacji zmiany i wszyscy zatem winniśmy przebudować swój system wartości. Znajomość literatury oraz trendów obowiązujących w dydaktyce – nie wystarczy, o ile sami nie wykonamy ogromnej pracy nad sobą. Jeśli tego nie zrobimy, dostarczać będziemy nauczycielowi tylko wiedzy nazwicznej-werbalnej – „modnych haseł”, żeby mógł on uchodzić za profesjonalistę w oczach nadzoru dydaktycznego i swoich własnych.
2. Warto stymulować, w pożądanym kierunku, rozwój doradców metodycznych i pracowników nadzoru pedagogicznego nie koncentrując się zbyt mocno na formalnej stronie kształcenia ustawicznego a na tworzeniu warunków do dialogu, dyskusji, odnajdywaniu rzeczywistych problemów i przepracowywaniu ich, np. zgodnie z poleceniem typu: *rozwiążcie ten problem sami w swojej grupie, nie interesują nas klasyfikacje i formalny kształt rozwiązania – interesuje nas dobra (w znaczeniu profesjonalna oraz przyjazna), ale też skuteczna praktyka, której efektem docelowym jest rozumienie przez dziecko przynajmniej podstawowych zjawisk i pojęć przyrodniczych!*
3. W dalszej perspektywie zdaje się konieczne stworzenie profesjonalnego systemu kształcenia ustawicznego nauczycieli, przy ścisłej współpracy MENiS, szkół wyższych<sup>17</sup>, kolegów nauczycielskich oraz placówek doskonalenia nauczycieli. Wydaje się, że nie musi to powodować skutków finansowych. Wymaga raczej pewnych decyzji strategicznych lub, co najmniej, promowania współpracy wymienionych środowisk, rozpowszechniania modelowych rozwiązań. Krótkie formy szkoleniowe nie powinny być od siebie oderwane, lecz stanowić spójne, wystandaryzowane elementy większej całości, skonstruowanej w taki sposób, aby nauczyciele mogli rozpoznawać własne potrzeby i adekwatnie wybierać, uzupełniać wiedzę w kolejnych modułach doskonalących (zarówno w ośrodkach doskonalenia jak i na uczelniach, czy w kolegiach nauczycielskich) oraz zdobywać jednocześnie formalne uprawnienia odpowiednio do *zaliczonych* form szkoleniowych. *(Tu ogromna rola koordynacyjna dla MENiS).*
4. Zdaje się też, konieczne jest *przypomnienie* roli doradcy metodycznego. Obserwuje się obecnie niejasną pozycję doradztwa. Subiektywne odczucie nauczycieli, ale też osób zewnętrznych wskazuje, iż wielu doradców metodycznych działa głównie wokół „swojej własnej osoby”, uczestnicząc w rozmaitych formach doskonalenia i zajmując się, przede wszystkim, rozwojem własnym. Niewątpliwie jest to zjawisko korzystne, jeśli skutkuje profesjonalną pracą na rzecz swojego środowiska, opieką i rzeczywistym wsparciem udzielanym nauczycielom. Nie-

<sup>17</sup> Głównie ze względu na możliwości badawcze i bazę laboratoryjną, ważną w przypadku szkoleń o charakterze merytorycznym, jak pamiętamy zaledwie *kilka osób wymieniło eksperyment, jako skuteczną metodę kształcenia!*

stety liczne głosy krytyczne nie potwierdzają, że tak jest rzeczywiście. Doradca metodyczny utożsamiany jest często z wizytatorem kuratorskim, inspektorem wydziału oświaty, czyli raczej powszechnie z *kontrolą i nadzorem*. Sądzić należy, że może to powodować unikanie kontaktów z doradcą, „kamufłowanie” problemów i brak szczerzej wymiany poglądów i doświadczeń praktycznych. Wydaje się w związku z powyższymi uwagami adresowanie do doradców metodycznych takich form doskonalenia zawodowego, które:

- pozwolą nabyć świadomość własnej roli, obszarów niekompetencji i odpowiedzialności za doradztwo,
- wyposażą w wiedzę i umiejętności potrzebne do konstruowania narzędzi pomagających prowadzić diagnozę i monitoring potrzeb nauczycielskich,
- dostarczą wiedzy i umiejętności potrzebnych do pracy z dorosłymi.

Ze względu na społeczny charakter podjętego tu i zaprezentowanego zadania, stopień trudności realizacji samych studiów i ich ewaluacji oraz *niezwykłą* złożoność wszystkich postawionych problemów, trzeba powiedzieć, że podjęte działania to dopiero początek naszej drogi. Proces kształcenia nauczycieli w ramach studiów podyplomowych powinien być, naszym zdaniem, stale monitorowany pod kątem skuteczności kształcenia, związków między zawartością programową studiów a profesjonalnym rozwojem nauczyciela, w tym budzeniem jego otwartości na doskonalenie własnego warsztatu pracy.

Rozpoczynając realizację studiów dla nauczycieli przyrody, w październiku 1998 roku, wierzyliśmy głęboko, że zdołamy przygotować nauczyciela profesjonalistę, który samodzielnie poprowadzi przedmiot „przyroda” w szkole podstawowej, zgodnie z literą i duchem reformy. I sądzimy dzisiaj, że nie były to jedynie „pobożne życzenia” i że w znacznej części udało nam się zapoczątkować i rozwijać korzystny proces przemiany *naszych* nauczycieli, ale i nas samych jako animatorów oraz realizatorów śmiałego na tamten czas przedsięwzięcia.

*Autorki bardzo dziękują dr Ewie Arciszewskiej za wnikliwe uwagi i komentarze.*

*Odczytuje się, ale jest się również odczytywanym. Wzajemne zderzenia tych odczytań. Zmusić kogoś, aby siebie odczytywał tak, jak my go odczytujemy (niewola). Zmusić innych, aby odczytywali nas tak, jak my odczytujemy samych siebie (podbój). Mechanizm. Najczęściej dialog głuchych.*

S. Weil