

Zamiast wstępu

*Człowiek chce myśleć w tych kategoriach, w których żyje,
a nie żyć w tych kategoriach, w których nauczył się myśleć*
Lew Szestow, *Ateny i Jerozolima*

Niniejszy zeszyt *Edukacji przyrodniczej...* (Nr 1-2/2007) nosi podtytuł *Wykorzystanie zasobów intelektualno-emocjonalne ucznia na lekcji*. Problematyka ta była już przedmiotem zainteresowania naszego kwartalnika (por. *Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej*, 2/2002 – *Uczeń jaki jest, nie każdy widzi*). Fakt ten świadczy o pierwszoplanowym znaczeniu problematyki diagnozowania przez nauczycieli indywidualnych cech uczniów oraz ich obrazu świata dla projektowania systemu dydaktycznego.¹

¹ Problematyka mieści się w nurcie badawczo-szkoleniowym rozwijanym w Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Była ona popularyzowana m.in. na ogólnopolskich seminariach naukowo-metodycznych organizowanych przez Centrum wspólnie z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie („Sens diagnozy edukacyjnej”, Sulejówek, 12-14. marca 2002 r.; „Wokół strefy najbliższego rozwoju”, Sulejówek, 5-7. maja 2003 r.) oraz była przedmiotem zainteresowań badawczych grupy pracowników Centrum w międzynarodowym projekcie Comenius-Socrates, Akcja 2.1 realizowanym w latach 2001-2005 „SySTEM: Systematic Professional Development Through Science Teacher Education Modules” (Project n°. 94343 CP_1_2001-1-PT-COMENIUS-C21/09). Obecnie trwają prace nad „przekładem” modułu szkoleniowego „Obraz świata ucznia a nauczanie” na język e-edukacji w ramach projektu EuSTD-web: European Teacher Professional Development for Science Education in a Web-based Environment (Project n°. 129455-CP-1-2006-1-PT-COMENIUS-C21).

Większość tekstów zebranych w niniejszym tomie jest pokłosiem badań (*action reaserch*) prowadzonych przez nauczycieli w trakcie studiów podyplomowych realizowanych przez Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego w latach 2006-2007.

Działaniom badawczym nauczycieli, które zostały zaprezentowane w niniejszym tomie towarzyszyło odwieczne pytanie stawiane sobie przez teoretyków i praktyków szeroko rozumianej edukacji: *Co zrobić, aby uczyć bardziej efektywnie?* Odpowiedzi na to pytanie można poszukiwać w różnych obszarach procesu nauczania-uczenia się.

Ponieważ Autorzy koncentrują się na uczniu i jego cechach, doprecyzowane pytanie powinno brzmieć: *jak lepiej wykorzystać możliwości, potencjał ucznia na lekcji?* Mówiąc o możliwościach ucznia powinniśmy uwzględnić, jak się wydaje, dwa aspekty: intelektualny i motywacyjny.

I

Pierwszy z nich dotyczy problemu efektywnego przyswajania pojęć naukowych przez ucznia w szkole.

Prace prezentowane w niniejszym numerze *Edukacji...* mieszczą się w konstruktywistycznym nurcie „pedagogiki ucznia w centrum”, czyli koncepcji edukacji podkreślającej fakt osobistego konstruowania wiedzy ucznia na lekcji jako efektu jego aktywności zachodzącej pod kierunkiem nauczyciela, ale w dialogu z innymi ludźmi (uczniami oraz nauczycielem) oraz wytworami kultury. Szczególną rolę w tej koncepcji przypisuje się pojęciom potocznym, szerzej – obrazowi świata ucznia sprzed nauczania, który może być wykorzystany na lekcji jako punkt wyjścia do konstruowania naukowego obrazu świata opartego na wiedzy prezentowanej przez nauczyciela (pojęcia naukowe), ale rozumianej i przekształcanej w kontekście własnej wiedzy potocznej. Pojęcia naukowe i potoczne zderzają się ze sobą, tworząc „strefę najbliższego rozwoju” – obszar, w którym przebiega proces dydaktyczny.²

² Odwołanie się do koncepcji L.S. Wygotskiego nie jest przypadkowe; por. E. Małkiewicz, *Pojęcia potoczne i naukowe...* [w:] S. Dylak, E. Arciszewska (red.), *Nauczanie przyrody. Wybrane zagadnienia*. Wyd. CODN, Warszawa 2005; A. Krajna, E. Małkiewicz, K. Sujak-Lesz, *Wiedza potoczna ucznia i jej wykorzystanie w edukacji*, [w:] *Projektowanie pracy nauczyciela przedmiotów*

Nie jest to takie oczywiste.

Pokusa, żeby nie zastanawiać się nad tym, co uczeń „wnosi” w sytuację dydaktyczną w momencie planowania lekcji i później – w trakcie lekcji – jest wielka. Często używa się argumentu ekonomii nauczania, zamykającym się w stwierdzeniu: *Nie mam czasu, bo program... Po co się zastanawiać nad wiedzą ucznia, skoro on nie powie nic mądrego.* W wypowiedziach nauczycieli pojawia się jeszcze inny argument, że uczniowie nie chcą się uczyć, że *uczniowie pracując samodzielnie lub w grupach nie potrafią realizować zadań zaplanowanych przez nauczyciela, a jeżeli je wykonują, to efekty ich działań są mizerne.*³

Nic bardziej mylnego. Nauczyciel, który nie uwzględni tego, co uczeń „wnosi” w sytuację dydaktyczną ryzykuje, że zaproponowane formy kształcenia rozminą się z możliwościami poznawczymi ucznia. Taka sytuacja nie tylko uniemożliwia realizację celów edukacyjnych, ale także zwalnia uczniów od odpowiedzialności za uczenie się.⁴

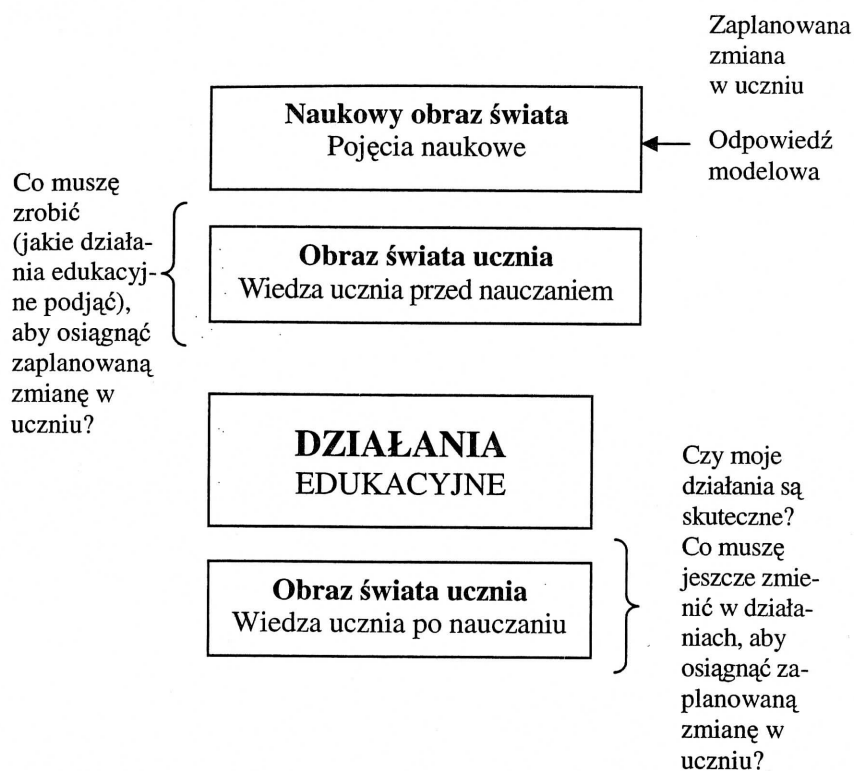
Nie można być dobrym nauczycielem bez opanowania umiejętności decentracji, dostosowania własnej wiedzy i umiejętności do możliwości poznawczych edukowanego. Nie chodzi nam w tym przypadku o ograniczenie wymagań edukacyjnych wobec ucznia. O tym nie mówimy.

Model opisujący wykorzystanie informacji o obrazie świata ucznia w nauczaniu przedstawiono poniżej.

humanistycznych, Wyd. CEN UW, MarMar, Wrocław 2006. Por. też: A. Krajna, K. Sujak-Lesz, Wypowiedź uczniowska jako źródło informacji o obrazie świata ucznia, [w:] S. Dylak, E. Arciszewska (red.), *Nauczanie przyrody. Wybrane zagadnienia*. Wyd. CODN, Warszawa 2005.

³ Szerzej na ten temat w: A. Krajna, K. Sujak-Lesz, *Wypowiedź uczniowska jako źródło informacji o obrazie świata ucznia*. [W:] *Nauczanie przyrody. Wybrane zagadnienia*, pod red. E. Arciszewskiej i S. Dylaka. Wyd. CODN, Warszawa 2005, s. 107-121.

⁴ Nt. filozoficznych i pedagogicznych kosztów nauczania nie uwzględniającego tego, co uczeń „wnosi” w sytuację dydaktyczną (w ujęciu konstruktywistycznym) można przeczytać w: E. Małkiewicz, *Pojęcia potoczne i naukowe a proces nauczania i uczenia się*. [W:] *Nauczanie przyrody. Wybrane zagadnienia*, praca zbiorowa pod red. E. Arciszewskiej i S. Dylaka. Wyd. CODN, Warszawa 2005, s. 95-105; zob. też: K. Sujak-Lesz, A. Krajna, *Integracja kształcenia nauczycieli fizyki w zakresie psychologii, pedagogiki i dydaktyki fizyki*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1990 (rozdział III *Problemy poznania ucznia w kształceniu nauczycieli fizyki*).



Legenda:

Odpowiedź modelowa stanowi wzorzec „oceny” osiągnięć szkolnych ucznia i oceny skuteczności działań dydaktycznych nauczyciela.

Porównanie odpowiedzi modelowej z odpowiedziami uczniów udzielanymi przez nich przed lekcją na dany temat ułatwia nauczycielowi formułowanie celów nauczania, dokonanie wyboru takich metod i form nauczania, które ułatwią realizację celów nauczania.

Z kolei, porównanie odpowiedzi modelowej z odpowiedziami, jakie uczniowie udzielili na to samo pytanie po nauczaniu, może być źródłem refleksji, czy cele, jakie sobie założyłem zostały na lekcji zrealizowane.

Model łatwo zbudować, trudniej odpowiedzieć na pytanie, jak projektować lekcję, w której wykorzystuje się „napięcia dialogiczne” między obrazami świata nauczyciela i ucznia. Scenariusze takich działań dydaktycznych trzeba dopiero napisać.

II

Aspekt drugi dotyczy możliwości wykorzystania potencjału ucznia związanego z dominującymi u niego motywami poznawania świata i uczenia się. Został on rozwinięty w ramach koncepcji tzw. diagnozy rozumiejącej.⁵

W „Tekstach” (s. 141-176) zamieszczono opisy przebiegu lekcji z wykorzystaniem zasad diagnozy rozumiejącej, tzn. takiej, która zamiast etykietować ucznia stara się odkryć ważne dla niego motywy działania, realizowane w sytuacjach szkolnych. Uwzględnianie tych motywów pozwala nauczycielowi lepiej dostosować przebieg lekcji do indywidualnych cech ucznia, zapewnić na lekcji atmosferę pracy, zainteresowania i zaangażowania ze strony maksymalnie dużej liczby uczniów.⁶

Autorzy wszystkich prac akceptująco wyrażają się o uczniach ekspansywnych (traktowanych często jako szczególnie przeszkadzających nauczycielom!), jak i nieśmiałyh oraz typowych. To zasługa diagnozy rozumiejącej, która zwalnia nas od ocen (jaki uczeń jest), a koncentruje naszą uwagę na zachowaniu ucznia i tym, jak je możemy zmienić.

*

Żywimy nadzieję, że prezentowane prace zostaną życzliwie przyjęte przez Czytelników, zachęcą ich do przemyśleń nad własnymi sposobami wykorzystania indywidualnych cech ucznia na lekcji oraz zainspirują do dalszych poszukiwań w tej dziedzinie. Czego wszystkim, także sobie – życzymy.

W imieniu redakcji
Andrzej Krajna

⁵ Koncepcja diagnozy rozumiejącej oraz powiązana z nią koncepcja motywów poznawania świata i uczenia się zostały opracowane w Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego przez zespół psychologów pod kierunkiem dr Elżbiety Małkiewicz. Efekty pracy zespołu psychologów i współpracujących z nim nauczycieli zostały opublikowane w książce *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna* (Wyd. CODN, Warszawa 2002).

⁶ W „Pretekstach” znajdziecie Państwo artykuł Elżbiety Małkiewicz, w którym opisane zostały podstawowe kategorie opisu używane w opracowaniach nauczycieli. Zainteresowanych koncepcją motywów poznawania świata i uczenia się odsyłamy do materiałów opublikowanych w *Edukacji przyrodniczej...* 2/2002.