

## Streszczenie

dysertacji doktorskiej na temat: *Tworzenie wiedzy w praktykach pedagogicznych – między praktyką i teorią*

Prezentowana praca przedstawia koncepcję rozwiązania modelowego praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Podjęte zagadnienie jest efektem wieloletnich doświadczeń pedagogicznych autorki rozprawy i podejmowanych przez nią badań teoretyczno-empirycznych nad dostrzeżonym problemem niskiego poziomu używania „teorii” przez studentów w praktykach pedagogicznych.

Podjęte badania zainicjowano wnioskami wyprowadzonymi z obserwacji nad wadliwym funkcjonowaniem praktyk nauczycielskich. Wskazały one na zasadnicze braki w integracji wiedzy zdobywanej przez studentki w toku zajęć „teoretycznych” z rzeczywistością edukacyjną. Wyrażały się one min. nieporadnością, zagubieniem, brakiem gotowości intelektualnej i realizacyjnej w tworzeniu osobistej wiedzy używanej w nauczycielskim działaniu. Nie prowadziło to do nauczycielskiego profesjonalizmu.

W tworzeniu ogólnych założeń modelowych poszukiwano wiedzy antropologicznej o człowieku w różnych dyscyplinach i subdyscyplinach naukowych, aby zrozumieć dlaczego studenci nie używają wiedzy w nauczycielskim działaniu. Przedstawiono więc porównawczo wielość idei, koncepcji, myśli pochodzących z filozofii, pedeutologii, teorii kształcenia i wychowania dorosłych i dzieci oraz psychologii poznawczej, kognitywistki, psychopedagogiki twórczości i uczenia się. Dopełniały je rozpoznane sposoby prowadzenia badań o charakterze jakościowym.

W toku badań ustalono, że używanie wiedzy w działaniu wymaga „specyficznych procesów rozwojowych”, które nie są zautomatyzowane. Zrozumiano ponadto, że nie tylko wiedza determinuje ludzkim działaniem, ale uczestniczą w nim emocje, motywacje, zaangażowanie, osobiste cele, wyobrażenia, cenione wartości i sąd wartościujący. Jest ono również warunkowane „temperaturą otoczenia”, czyli realną sytuacją działania.

Poszukując aparatu pojęciowego dla określenia wiedzy używanej w działaniu założono, że działanie, które przebiega w interakcji z dziećmi, a nie na dzieciach, powinno charakteryzować się etycznością, rozumnością i efektywnym przebiegiem. Ustalono, że dla spełnienia tych kryteriów powinna zaistnieć zarówno aplikacja, jak i interpretacja „teorii”. Skonstruowano pytanie badawcze: na czym taki proces polega. Sformułowane wnioski pokazały, że trudno o jednoznaczne ich rozdzielanie, gdyż stanowią one postać synergicznego dopełniania się.

W oparciu o rozważania obejmujące złożoność tworzenia wiedzy dla i w działaniu, skonstruowano zarys rozwiązań realizacyjnych modelu praktyk pedagogicznych, który

wprowadzano i badano w PWSZ w Krośnie, kształcącej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Sytuacja badawcza nie została wywołana na potrzeby weryfikacji teorii, ale stała się odkrywaniem, badaniem i podejmowaniem próby rozwiązywania (wciąż) aktualnych problemów w praktyce akademickiej, czyli organizacji i przebiegu praktyk pedagogicznych. Praktyki pedagogiczne jako integralna część programu edukacyjnego szkoły wyższej, stały się jednocześnie sytuacją badawczą.

Przyjęto, że celem badań będzie diagnozowanie czynników determinujących praktykę nauczania studentów oraz intersubiektywne podtrzymywanie, zmienianie i tworzenie wiedzy, określonej jako refleksyjno-krytyczna *praxis*. Ze względu na etapowość praktyk pedagogicznych problematyka badawcza koncentrowała się na procesualnym nauczaniu, rozumianym jako organizowanie uczenia się studentów tworzenia wiedzy dla i w swoim nauczycielskim działaniu.

Badając jego przebieg poszukiwano rozwiązania problemu badawczego, w jaki sposób podtrzymać i tworzyć, a jak zmieniać wiedzę studentów. Należy zauważyć, że tak sformułowanego problemu nie rozumiano, jako przedmiotową relacją student-nauczyciel, gdyż zaplanowano niedyrektywny, dialogowy jej przebieg. Dlatego też za metodę badań przyjęto zaangażowane, uczestniczące badania w działania, w których działanie oznacza etyczną praktykę nauczania dla urzeczywistniania wartości edukacyjnych (*fronesis*).

Badania i analizy zorganizowano jako proces kształcenia w praktykach pedagogicznych, by poszukiwać sposobów nauczania, nie w sensie tradycyjnej metody kształcenia, ale w postaci realnej strategii, umożliwiającej studentom (na)uczenie się aplikowania i interpretowania „teorii” w „praktyce”. Inicjując proces kształcenia diagnozowano wiedzę ukrytą badanych, która pełni nadrzędną rolę w działaniu. Rozpoznano różnorodność jej treści, od korespondujących z *praxis*, poprzez sprzyjające, niesprzyjające, po wykluczające się. Zidentyfikowano wówczas swoiste, niepełne rozumienie twórczej edukacji, jako alternatywy dla tradycyjnego modelu szkoły.

W I fazie praktyk zastosowano dyskusję grupową dla ułatwienia generowania pomysłów odpowiedniego doboru komponentu technologicznego poprzez „grupowe myślenie twórcze”. Uczenie się badanych osób skoncentrowano na odróżnianiu mądrego nauczania z efektywnym przebiegiem, od rutynowego, schematycznego i jałowego. Ten proces zakłócało milczenie badanych, utrudniając wyzwalać się tych osób ze sztywnego mówienia i pisania na temat uczenia, nauczyciela i procesu kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej.

W kolejnej fazie praktyk studentki przystąpiły do praktyki nauczycielskiej, w której ujawniło się ich „podporządkowanie” nauczycielkom w szkole, przy czym badane osoby zgadzały się albo „cicho” się spierały z ich stylem nauczania. Zarówno hospitacje, jak i następujące po nich spotkania badanych osób z pedagogiem praktyk odsłoniły to, co jest być może niewidoczne w kształceniu ogólnym, tj. łatwe, szybkie nabywanie przez studentki rutynowego, schematycznego i jałowego nauczania i mówienia o rzeczywistości edukacyjnej.

W kolejnej fazie praktyk wyznaczane przez studentki cele, oparte na wyobrażeniach, wiedzy potocznej, możliwościach realizacyjnych, motywacji przenikały się z „teorią”, podejmując z nią różne postaci dialogu, a przynajmniej jego namiastki. Studentki, pomimo, że niejednokrotnie broniły swojego stanowiska i polemizowały z pedagogiem praktyk, to jednocześnie wprowadzały jakąś wynegocjowaną postać modelu nauczania, skoncentrowanego nie na nauczaniu i banalizowaniu edukacji wczesnoszkolnej, ale uczeniu się dzieci wiedzy potrzebnej i życiowej.

W IV fazie praktyk dla informacyjnego wsparcia badanych osób ponownie zorganizowano dyskusję grupową nad hospitacjami. Komplementarne ujęcia różniących się od siebie form praktyk umożliwiały badanym osobom wspólnotowe, intersubiektywne tworzenie standardowych i niestandardowych rozwiązań sytuacji dydaktycznych dla ich aplikacji we własnym działaniu. Nie wszystkie osoby skorzystały z tej sposobności, co przejawiało się różnorodnymi zmianami w tworzącej się ich tożsamości nauczycielskiej:

- **„działające mądrze i twórczo”** – studentki świadomie i celowo tworzyły refleksyjno-krytyczną *praxis*, co oznacza, że aplikowały i interpretowały teorię w praktyce. Odpowiednio dobierały elementy sytuacji dydaktyczno-wychowawczych do utworzonych celów w synergii z *fronesis*. Nie korzystały z przewodników metodycznych, ale w miarę samodzielnie tworzyły własne rozwiązania dla praktyki nauczania. Ich nauczanie polegało na organizowaniu uczenia się dzieci w parach, w małych grupach, indywidualnie i w kręgu lub podkowie. Oferowały dzieciom niebanalne, wartościowe i potrzebne treści kształcenia. Koncentrowały się na tworzeniu sytuacji dla obserwowalnej i nieobserwowalnej aktywności uczniów, w pozytywnym sensie (pogłębiona aktywność intelektualna, emocjonalna i praktyczna). Stymulatorem używania teorii w praktyce stały się ich zasoby wiedzy korespondujące z *praxis*, sprzyjające „środowisko społeczne” (koleżanka współtworząca parę i pedagog praktyk) oraz ich nastawienie na uczenie się w praktykach pedagogicznych. Styl pracy nauczycielki w szkole pełnił albo nie pełnił dla nich ważnej roli. Jednym ze stymulatorów używania teorii w praktyce stały się ich odpowiednie umiejętności dyskursywne, umożliwiające im „ponadpotoczne” analizowanie i interpretowanie sytuacji dydaktycznych. W praktykach pedagogicznych nie poddały się rutynie, ale stawały się liderkami dla koleżanki współtworzącej studencką parę;
- **„działające rutynowo i schematycznie”** – nieświadomie, przypadkowo i incydentalnie tworzyły *praxis*. Ich nauczycielskie działanie charakteryzowała frontalna edukacja, wzbogacona „ludycznymi” rozwiązaniami, nie w sensie ludycznego nastroju sprzyjającego twórczości, ale głównie obserwowalnej i powierzchownej aktywności dzieci. Pogłębiona aktywność dzieci przyjęła przypadkową, incydentalną postać. Tworzone cele kształcenia łączyły się z łatwymi treściami, o sprawnościowym charakterze. Aplikowały gotowe rozwiązania dla sytuacji dydaktycznych modelowane stylem pracy nauczycielki w szkole, albo korzystały

z przewodników metodycznych. Organizowały pracę w parach, w zespołach i indywidualnie z nieodpowiednim, przypadkowym doбором elementów sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, a więc nieświadomie albo nie w pełni świadomie. Przeszkodami w tworzeniu *praxis* stały się ich zasoby wiedzy korespondujące z rutynowym, schematycznym nauczaniem, najbliższe „środowisko społeczne” o podobnych zasobach wiedzy (nauczycielka w szkole i osoba współtworząca studencką parę) oraz ich oczekiwanie na gotową wiedzę do aplikacji. Kolejnym inhibitorem w tworzeniu wiedzy stały się ich niewystarczające umiejętności dyskursywne, co utrudniało im odróżnianie mądrej i wartościowej praktyki nauczania od rutynowej, schematycznej i jałowej. Badane nastawiły się nie na uczenie się, ale na replikowanie znanego sobie rutynowego, schematycznego nauczania. W praktykach pedagogicznych nie wyzwoliły się one z niekorzystnych zasobów wiedzy, ale je utrwaliły;

- **„wyzwalające się”** – aplikowały gotowe rozwiązania albo tworzyły własne, bez pełnego teleologicznego odniesienia. Modelowały swój styl nauczania działaniem koleżanki współtworzącej parę o zasobach wiedzy zgodnych z *praxis*, albo z nią tworzyły odpowiedni komponent technologiczny. Ponadto współpracowały z nauczycielką w szkole albo z pedagogiem praktyk. Nauczały organizując dzieciom uczenie się w małych grupach, w parach, indywidualnie i w kręgu lub w podkowie, tworząc cele niekoniecznie w synergii z „teorią”. Oferowały dzieciom w miarę niebanalne i potrzebne treści kształcenia. Koncentrowały się na tworzeniu głównie sytuacji dla obserwowalnej, ale i nieobserwowalnej aktywności uczniów w pozytywnym sensie (pogłębiona aktywność intelektualna, emocjonalna i praktyczna). Stymulatorem używania teorii w praktyce stały się ich te zasoby wiedzy, które korespondowały z *praxis*, sprzyjające „środowisko społeczne” (koleżanka współtworząca parę i pedagog praktyk) oraz ich nastawienie się na uczenie się. Styl pracy nauczycielki w szkole pełnił dla nich albo nie pełnił ważnej roli. Stymulatorem zmian w ich nauczaniu stały się ich wystarczające umiejętności dyskursywne, umożliwiające im odróżnianie mądrej i wartościowej praktyki nauczania od rutynowej, schematycznej i jałowej. W praktykach pedagogicznych podjęły wyzwalenie się z własnych niekorzystnych zasobów wiedzy dla *praxis* oraz podtrzymały i tworzyły współbrzące z „teorią” rozwiązania problemów praktyki dnia codziennego;
- **„zdezorientowane”** – ich nauczycielskie działanie charakteryzowało się współwystępowaniem *praxis*, rutyny i schematyzmu, w negatywnym sensie. Badane przystępując do praktyk pedagogicznych dysponowały zasobami wiedzy zarówno sprzecznymi, jak i korespondującymi z *praxis*. W zderzeniu z rzeczywistością praktyk doznały dysonansu poznawczo-emocjonalnego, swoistego rozdarcia pomiędzy oczekiwaniami nauczycielki, własną niezdolnością tworzenia wiedzy a nastawieniem na realizację „ludycznej edukacji”, w sensie „tablicowych” środków dydaktycznych, jałowych zabaw z łatwymi treściami kształcenia. Świadomie, albo z poczucia

„obowiązku” i dążenia do realizacji własnych wyobrażeń organizowały zarówno uczenie się dzieci, jak i rutynowe, schematyczne i jałowe nauczanie. Sytuacje uczenia się dzieci w hospitowanych zajęciach charakteryzowały się odpowiednim albo nieharmonijnym doborem elementów sytuacji dydaktyczno-wychowawczych o standardowym, albo niestandardowym przebiegu. Jednym razem oferowały dzieciom w miarę niebanalne i potrzebne treści kształcenia, innym razem łatwe i pozbawione sensu. W organizowanych sytuacjach dydaktycznych rozpoznawalna była głównie obserwowalna aktywność dzieci, ale i namiastki nieobserwowalnej aktywności uczniów w pozytywnym sensie (pogłębiona aktywność intelektualna, emocjonalna i praktyczna). Tworzenie komponentu technologicznego warunkowało kilka czynników, wśród których nadrzędną rolę nie pełniła *fronesis*, ale najbliższe otoczenie społeczne i bliskie im, dostępne w danej chwili reprezentacje wiedzy. „Otoczenie społeczne” (uczniowie, koleżanka z pary, nauczyciel w szkole i pedagog praktyk), ze względu na niejednorodność oczekiwań powodowało chwiejność, niestabilność tworzonych celów. Podobną rolę pełniła „dostępność reprezentacji” wiedzy badanych, determinowana nie zinternalizowaną „teorią”, ale motywacją, zaangażowaniem, uczuciami, sądem wartościującym, możliwościami realizacyjnymi, osobistymi celami i wyobrażeniami w danej sytuacji. Splot tychże czynników wywoływał więc dezorientację studentek. Nie podjęły również uczenia się poprzez badanie i działanie (eksperymentowanie), ponieważ w praktykach były nastawione na odbiór gotowej wiedzy. Należy dodać, że badane osoby zgromadziły wystarczające albo odpowiednie zasoby wiedzy pedagogicznej i w pedagogice oraz rozwinęły umiejętności dyskursywne, ale ich nie używały do tworzenia sytuacji dydaktycznych w synergii z *praxis*.

Ustalono, że najważniejszą rolę w modelowaniu praktyki nauczania badanych osób pełniła studentka współtworząca parę, która „wiedziała lepiej”. Należy zauważyć, że wszystkie badane osoby podjęły ze sobą współpracę w parach, przy czym ta współpraca nie dla wszystkich okazała się sprzyjającą tworzeniu refleksyjno-krytycznej *praxis*.

Reguły, jakimi kierowały się studentki w toku uczestniczących, zaangażowanych badań w działaniu, podlegały mniej albo bardziej dynamicznym zmianom. Nie wszystkie zmiany okazały się cenne i sprzyjające tworzeniu refleksyjno-krytycznej *praxis*. Warto zauważyć, że rozpoznano ważny czynniki sprzyjający tworzeniu wiedzy w praktykach pedagogicznych w postaci nastawienia się badanych osób na uczenie się. Z kolei przeszkodą w tworzeniu wiedzy stało się nastawienie studentek „na trwałość”. Te osoby kopiowały znane sobie schematyczne, rutynowe, gotowe rozwiązania sytuacji dydaktycznych w swojej praktyce nauczania dlatego, że nie umiały tworzyć *praxis*, gdyż przez lata swojej edukacji nie oczekiwano tego od nich. Realizowany model praktyk pedagogicznych, a w nim dyskusje grupowe i buberowski dialog *face to face*, będące realną strategią dla tworzenia rozwiązań sytuacji dydaktycznych praktyki dnia codziennego stanowiły

czynniki, które okazały się niewystarczające dla uwalniania się studentek od rutynowego, schematycznego i pozbawionego sensu nauczycielskiego działania.

Podsumowując, realizowany i równolegle badany proces kształcenia, tj. tworzenia wiedzy w praktykach pedagogicznych, stanowił próbę przełożenia rozpoznanych, zinterpretowanych i scalonych myśli dotyczących tego segmentu przygotowania nauczycieli do pracy zawodowej. W konkluzji należy stwierdzić, że przeprowadzone badania, analizy i wnioski dostarczają istotnego materiału poznawczego, otwartego dla dalszych badań. Nie ma on znaczenia kategorialnego, ostatecznego i skończonego. Wprost przeciwnie, jest to zaledwie pewien etap rozpoznawania i rozumienia podjętego problemu. Jest to też przedsięwzięcie badawcze, które zwieńcza długi okres rozpoznawania przez autorkę rozprawy tej kluczowej problematyki w procesie kształcenia nauczycieli. Jest ona zapewne dyskusyjna, niedoskonała i niedokończona, ale też potrzebna dla poważnego i profesjonalnego dyskursu nad używaniem „teorii” przez studentów w praktykach pedagogicznych i późniejszej pracy nauczycielskiej.