

Marzena Magda-Adamowicz

# Wizerunek

twórczego pedagogicznie  
nauczyciela

KLAS I-III

*Nauczycielom,  
których spotkałam na swojej drodze życia  
osobistego, zawodowego i naukowego  
dedykuję tę książkę*



UNIwersYTET ZIELONOGÓRSKI

**Marzenna Magda-Adamowicz**

**Wizerunek  
twórczego pedagogicznie  
nauczyciela**



Zielona Góra 2007

#### **RADA WYDAWNICZA**

Krzysztof Urbanowski (*przewodniczący*), Marian Adamski,  
Adam Bydałek, Rafał Ciesielski, Dariusz Dolański,  
Magdalena Graczyk, Marian Nowak, Paweł Sczaniecki,  
Romuald Świtka, Zdzisław Wołek,  
Irena Bulczyńska (*sekretarz*)



#### **RECENZJE**

*Krystyna Duraj-Nowakowa*  
*Katarzyna Krasoń*

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski  
Zielona Góra 2007

**ISBN 978-83-7481-141-5**

**OFICyna WYDAWNICZA UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO**  
65-246 Zielona Góra; ul. Podgórna 50  
tel./fax (068) 328 78 64; [oficynawydawnicza@adm.uz.zgora.pl](mailto:oficynawydawnicza@adm.uz.zgora.pl)

## SPIS TREŚCI

Wstęp .....	7
<b>1. WIZERUNEK TWÓRCZEGO PEDAGOGICZNIE NAUCZYCIELA KLAS I-III W LITERATURZE SPECJALISTYCZNEJ .....</b>	<b>12</b>
1.1. Geneza znaczeń pojęcia „twórczość” i jej efekty .....	12
1.1.1. Terminy bliskoznaczne wobec pojęcia „twórczość” .....	12
1.1.2. Ewolucja znaczeń pojęcia „twórczość” .....	17
1.1.3. Specyfika atrybutów twórczości .....	20
1.2. Twórczość pedagogiczna nauczyciela klas początkowych .....	32
1.2.1. Kierunki rozważań nad twórczością pedagogiczną nauczyciela .....	32
1.2.2. Interpretacja własna twórczości pedagogicznej nauczyciela klas młodszych .....	43
1.2.3. Otoczenie zawodowe nauczycieli twórczych pedagogicznie .....	60
1.3. Środowisko i osoba twórczego pedagogicznie nauczyciela klas początkowych w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-pedagogicznej.....	69
1.3.1. Przemiany społeczne podstawą zmian w rolach i zadaniach twórczego pedagogicznie nauczyciela klas propedeutycznych .....	69
1.3.2. Aspiracje i awans nauczyciela klas I-III.....	88
1.3.3. Cechy osoby nauczyciela i style jego wychowania uczniów klas elementarnych.....	97
Podsumowanie.....	129
<b>2. ZAŁOŻENIA I METODYKA BADAŃ WŁASNYCH NAD WIZERUNKIEM TWÓRCZEGO PEDAGOGICZNIE NAUCZYCIELA KLAS I-III .....</b>	<b>131</b>
2.1. Podejście, przedmiot, problematyka i cele badawcze .....	131
2.1.1. Orientacje i rodzaje badań.....	131
2.1.2. Przedmiot poznania własnego .....	143
2.1.3. Problemy badawcze .....	145
2.1.4. Cele badań.....	147
2.2. Zadania badawcze, tezy, zmienne i wskaźniki ich pomiaru.....	148
2.2.1. Czynności badawcze .....	148
2.2.2. Tezy badań .....	150
2.2.3. Zmienne w badaniach.....	153
2.2.4. Wskaźniki pomiaru zmiennych.....	154
2.3. Metodyka, organizacja i przebieg badań.....	156
2.3.1. Metody badawcze .....	156
2.3.2. Techniki i narzędzia dociekań badawczych.....	158
2.3.3. Organizacja procedury badawczej.....	161
2.3.4. Osoby i teren badań .....	163
Podsumowanie.....	167

<b>3. WIZERUNEK TWÓRCZEGO PEDAGOGICZNIE NAUCZYCIELA KLAS I-III W ŚWIETLE WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH.....</b>	<b>169</b>
3.1. Środowisko zawodowe twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych .....	169
3.1.1. Obraz nauczyciela w oczach uczniów klas młodszych.....	169
3.1.2. Odbiór przez środowisko twórczości pedagogicznej nauczycieli klas propedeutycznych .....	174
3.1.3. Ustosunkowanie się do otoczenia i własnej innowacji twórczego pedagogicznie nauczyciela edukacji wczesnej .....	178
3.1.4. Aspiracje życiowe i zawodowe nauczycieli .....	181
3.1.5. Przebieg awansu zawodowego nauczycieli klas młodszych .....	185
3.2. Cechy twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych.....	197
3.2.1. Twórcze postawy nauczycieli wobec pracy pedagogicznej .....	197
3.2.2. Typy temperamentu twórczych pedagogicznie nauczycieli edukacji początkowej .....	202
3.2.3. Style wychowania uczniów przez twórczych pedagogicznie nauczycieli .....	206
3.2.4. Twórczość nauczycielek a nauczycieli klas propedeutycznych .....	208
3.2.5. Twórczość pedagogiczna z perspektywy doświadczeń emerytowanych nauczycieli klas młodszych .....	219
Podsumowanie .....	234
Zakończenie i konkluzje .....	236
Aneks .....	249
Literatura cytowana.....	255
Indeks rzeczy .....	267
Wykaz tabel i schematów .....	273
Summary .....	275
Zusammenfassung.....	279
Изложение.....	283

## WSTĘP

**O**statnie lata zmieniającej się rzeczywistości szkolnej wpłynęły na zmianę funkcji i roli szkoły oraz nauczyciela. Współczesny model edukacji, obok zmian merytorycznych, metodycznych i organizacyjnych powoduje przeobrażenia w osobowości oraz wymaganiach i oczekiwaniach stawianych przed nauczycielem. Obecnie oczekuje się od niego ustawicznej aktualizacji wiedzy i umiejętności oraz wzbogacania osobowości. Aby nauczyciel mógł wykonywać złożone funkcje, musi zostać wyposażony w toku edukacji (kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego) w bogaty zasób wiadomości i umiejętności, przyjmując jednocześnie twórczą, otwartą postawę na nowości.

To właśnie twórczość pedagogiczna nauczyciela jest szczególnie ważna dla jego rozwoju osobistego i zawodowego, a także dla rozwoju powierzonych mu wychowanków. On stanowi bowiem wzór do naśladowania, wskazuje drogi i metody aktywności twórczej. Nie ulega wątpliwości, że współcześnie powinien nie tylko umieć tworzyć i przyswajać nowości, ale również rozumieć sytuacje, w jakich uczestniczy, powinien być świadom wpływu własnej osoby na kształtowanie się wychowanków, sensu działań, w jakie się angażuje.

W wyniku zmian, które nastąpiły w Polsce po 1989 roku, nauczyciel uzyskał wysoki stopień autonomii uzasadnionej jego kompetencjami zawodowymi. Otrzymał szansę tworzenia pracy edukacyjnej, stanął wobec nowych wyzwań. Współczesność postawiła nauczyciela przed koniecznością przeobrażenia obszaru własnej aktywności, ulegania zmianom. Jest to ściśle związane z twórczością pedagogiczną, która musi być świadoma, połączona ze zrozumieniem znaczenia podejmowanych inicjatyw. W dokonującym się



procesie przemian edukacyjnych wiele uwagi poświęca się nauczycielowi twórczemu pedagogicznie. Coraz bogatsza, ale nadal niewystarczająca, jest literatura przedmiotu zajmująca się tym zagadnieniem.

Twórczość pedagogiczna wydaje się szczególnie istotna w pracy nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, który nie tylko przekazuje wiedzę, lecz kształtuje osobowość dziecka, jego wizję świata, samego siebie oraz tworzy innowacje i programy autorskie. Każda interakcja z dzieckiem to nowa płaszczyzna twórczego dydaktycznego lub/i wychowawczego oddziaływania na nie. Czy jednak nauczyciel klas I-III jest tego świadom i jaka jest jego twórczość pedagogiczna? Na te i wiele innych pytań autorka niniejszej pracy próbuje szukać odpowiedzi.

Przez twórczość pedagogiczną, autorka tekstu, rozumie twórczość subiektywną i obiektywną wyższego i niższego zakresu, która uwarunkowana jest cechami osobowości i czynnikami zewnętrznymi. Zatem jest ona elementem składowym systemu, który jednocześnie ją inicjuje i rozwija. Wynikiem twórczości pedagogicznej nauczyciela klas I-III są twórcze relacje z uczniami, ich twórcze wychowanie i kształcenie, utworzone innowacje i programy autorskie, własny styl pracy, utworzone idee, koncepcje. Twórczość nie jest atrybutem Boga, posiada ją każdy podmiot, chociaż w różnym zakresie i stopniu. W niniejszej pracy podstawowymi kategoriami są przedmiotowe i podmiotowe wymiary twórczości, czyli proces, zjawisko, wartość oraz cechy osobowościowe, zachowania i postawy twórcze, a także środowisko otaczające. Jest to zatem kompleks elementów znajdujących się we wzajemnej interakcji, które warunkują wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas początkowych. Według mojego rozeznania to właśnie metodologia systemologii uwzględniająca kompleks zintegrowanych, splecionych elementów pozwala na lepsze widzenie rzeczywistości, czyli na trafniejsze skonstruowanie wizerunku twórczego nauczyciela klas młodszych, co wpisuje się w założenia nurtu systemologicznego. Licznych inspiracji dla budowania autorskiej koncepcji dostarczają teorie psychologii humanistycznej, między innymi: C. Rogersa, A.H. Masłowa, E. Eriksona oraz szereg innych, znaczących teorii znajdujących swoje odzwierciedlenie w tekście.

Autorka rozprawy przyjmuje za R. Schulcem (1994) i pisze o twórczości pedagogicznej nauczyciela, a nie o twórczym nauczycielu. Drugi z terminów jest zbyt ogólny na podejmowane w tej rozprawie rozważania, bo nauczyciel może być twórczym w dziedzinie malarstwa, muzyki, literatury itp. Autorkę

## Wstęp

rozprawy interesuje tylko (czyli węższy zakres rozumienia twórczości nauczyciela) twórczość nauczyciela w jego pracy dydaktycznej, wychowawczej, przejawiająca się w pracy lekcyjnej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej, którą ogólniej nazywa pedagogiczną (zob. i por. R. Schulz, 1994).

Autorski ogład problematyki cechuje dążność do wieloaspektowego i systemowego opisu podejmowanego zagadnienia, począwszy od przesłanek teoretycznych (rozdział pierwszy), przez metodologiczne (rozdział drugi) do empirycznych (rozdział trzeci).

Tytułem nadrzędnym rozprawy uczyniono wizerunek, co oznacza faktyczny obraz (mający charakter poznawczy) współczesnego twórczego pedagogicznie nauczyciela klas początkowych. Nie jest to jednak idealny model, dzięki któremu miałyby nastąpić utożsamianie z nim oryginału. Model fizyczny, materialny, wyobrażeniowy (czyli mający charakter poglądowy) to obraz oryginału, jest on zawsze abstrakcyjny i idealny. Zatem tutaj wizerunek obejmuje istotę, sens i opis środowiska zawodowego oraz wykaz znaczących cech osobowości i ich układy twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III.

Autorka niniejszym tekstem włącza się w podstawowe dyskusje naukowe nad interpretacją i rozumieniem terminu twórczość jako naczelnego w swojej pracy. Odwołuje się przy tym do filozofii, psychologii, badań prowadzonych w świecie i w Polsce nad twórczością w różnych dziedzinach życia ludzkiego. Na tych przesłankach teoretycznych buduje szkic autorskich założeń twórczości pedagogicznej nauczyciela klas I-III – w podrozdziale drugim – zwracając szczególną uwagę na jej istotę i sens oraz środowisko zawodowe. Przyjmuje, że tak przeprowadzona analiza teoretyczna i przedstawione założenia twórczości pedagogicznej nauczyciela klas początkowych wykraczają poza prostą kompilację istniejących propozycji. W dalszej części rozdziału autorka poszukuje odpowiedzi na pytanie dotyczące środowiska zawodowego nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, szczególnie zwracając uwagę na przemiany społeczne mające znaczenie na sens tegoż zawodu, pierwsze myśli pedeutologiczne i ich współczesną aktualność. Kolejno charakteryzuje aspiracje (które ukierunkowują ludzi – tutaj nauczycieli – do podejmowania trudniejszych, ważniejszych zadań również zawodowych) i awans zawodowy w dobie współczesnej reformy oraz cechy osoby nauczyciela klas I-III, szczególną uwagę zwróciwszy na osobowość, temperament, postawy i style wychowania.

Rozdział drugi zawiera metodykę badań – realizowanych bezpośrednio przez autorkę niniejszej pracy – diagnostycznych, eksplikacyjnych, idiograficznych, dynamicznych, diachronicznych i ilustrujących, w orientacji systemowej, nad wizerunkiem twórczego pedagogicznie nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, które prowadzono w sześciu ostatnich latach w województwie dolnośląskim, lubuskim i mazowieckim. Na podstawie badań systemowych (z zastosowaniem sondażu diagnostycznego, wykorzystując wywiad narracyjny, metodę autobiograficzną oraz jakościową analizę zawartości treści) zgromadzone dane, kolejno podlegały teoretycznej systematyzacji. Badania systemowe umożliwiły stworzenie wizerunku twórczego pedagogicznie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, wskazały jednocześnie na jego istotniejsze komponenty. Analizowane zagadnienie ujęte zostało całościowo, co umożliwiało głębsze i rozleglejsze odczytywanie języka, istry, słuchanie i rozumienie badanego zjawiska.

Przeprowadzone badania racjonalnie i sukcesywnie wzbogacają teorię naukową, która jednocześnie stanowi podstawę praktycznego działania. Natomiast wyznaczony cel prakseologiczny wynika z możliwości zastosowania teoretycznej interpretacji otrzymanych wyników w bezpośrednim działaniu.

Ponieważ autorka przyjmuje systemowy ogląd wizerunku twórczego pedagogicznie nauczyciela klas początkowych, więc w rozdziale trzecim przedstawiona jest analiza wyników badań własnych, obejmująca wybrane aspekty badanego zjawiska, poczynając od ogółu do szczegółu, czyli od wybranych aspektów środowiska zawodowego, kolejno do cech twórczego pedagogicznie nauczyciela klas początkowych. Całość książki zamknięta zostaje wnioskami z badań, postulatami dla praktyki i do dalszych badań oraz bibliografią i aneksami.

Niniejsza praca adresowana jest do studentów kierunku pedagogicznego, nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, przedszkolnej oraz do nadzoru pedagogicznego i do nauczycieli akademickich. Z poznawczego punktu widzenia książka powinna zainteresować również badaczy zajmujących się twórczością człowieka.

Rozprawa ta zawiera wybór problemów pedeutologicznych ze względu na ich wagę i aktualność, które nabrały znaczenia w obliczu reformy ustroju i edukacji. Poruszane tutaj kwestie pedeutologiczne nurtują autorkę, a ich geneza sięga jeszcze startów zawodowych (najpierw w szkole podstawowej

## Wstęp

potem na uniwersytecie i dwóch szkołach wyższych). Zaledwie kilka zagadnień tej książki ma wcześniejsze korzenie w małych formach pisarskich publikowanych w rozproszonych drukach (tj. czasopismach, pracach zbiorowych, pokonferencyjnych, uczelnianych itp. w języku polskim, czeskim i angielskim), które dodatkowo zaktualizowano i poszerzono. Książka ta stanowi szkic z własnych doświadczeń, obserwacji, przemyśleń, a także lektury, badań i przygotowań. Jest ona kolejną ze zwartych publikacji autorskich (dwie wcześniejsze: *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji początkowej*, Toruń 1999 i *Edukacja od źródeł. Program autorski edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000) oraz stanowi ich dopełnienie. Za największy jej walor można uznać zainicjowanie dyskusji, nowych spostrzeżeń i pomysłów, zaciekawienie nowymi ideami i sugestiami w środowisku pedagogów, które zainspirowałyby Ich do nowych, własnych rozwiązań różnych problemów, zagadnień i kwestii edukacyjnych. W konsekwencji publikacja może przyczynić się do samokierowania pozyskiwaniem wiedzy i doskonaleniem umiejętności, co ostatecznie prowadziłoby do twórczości pedagogicznej.

# 1. WIZERUNEK TWÓRCZEGO PEDAGOGICZNIE NAUCZYCIELA KLAS I-III W LITERATURZE SPECJALISTYCZNEJ

## 1.1. Geneza znaczeń pojęcia „twórczość” i jej efekty

### 1.1.1. Terminy bliskoznaczne wobec pojęcia „twórczość”

**T**ytułem wprowadzenia należy wyjaśnić podstawowe pojęcia terminów istotnych dla niniejszych rozważań i bliskoznacznych pojęciu twórczość. Dbłość o precyzję terminologiczną, wynika z tego, że każda dyscyplina naukowa opisuje badane zjawisko, posługując się własną terminologią, aby rozważania i twierdzenia naukowe były ścisłe, komunikatywne, konkretne. Dlatego na użytek niniejszego tekstu przedstawiam ich rozumienie, poczynając od pokrewnych.

Stosunkowo od niedawna, obok twórczości, funkcjonuje w naszym języku termin **kreatywność**, wywodzący się z języka angielskiego, w którym *creative* oznacza twórczy, *creator* – twórca, *creative power* – twórczość. Nie pojawia się termin kreatywność w dostępnych słownikach języka polskiego, ale funkcjonuje w języku naukowym i potocznym.

W źródłach leksykalnych zamiennie używane są pojęcia twórczość i kreatywność (por.: A. Cudowska, 2004; K.J. Szmidt, 2001). Natomiast w ostatnim dziesięcioleciu wydawane słowniki szerzej ujmują zjawisko kreatywności. Kreatywność to „mający zdolności tworzenia czegoś nowego, oryginalnego; dynamiczny, pomysłowy, dający taką zdolność, dający w efekcie coś nowego” (B. Dunaj, 1996, s. 426 i por.: M. Szymczak, 1999).

Źródła prezentują zbliżoną do powyższej definicję twórczości, tj. „tworzenie czego, zwłaszcza dzieł sztuki, ogół dzieł stworzonych przez kogoś” (E. Sobol, red., 1995, s. 962). Kolejno twórczy „to zdolny do tworzenia nowych

jakości, dokonywania odkryć, wynalazków, towarzyszących tworzeniu, będący inspiracją lub rezultatem tworzenia, wnoszący coś nowego, nowatorskiego, odkrywczego” (B. Dunaj, 1996, s. 1161; E. Sobol, red., 1995, s. 962).

Nieobecność terminu „kreatywność” w słownikach polskich jest zrozumiała, podobne problemy były z wprowadzeniem tegoż pojęcia w języku francuskim (J. Dobrołowicz, 2002).

Oprócz terminu twórczość w języku angielskim (*creative power*) i francuskim (*la creatio*), funkcjonuje pojęcie nie mające odpowiednika w języku polskim, które brzmi w języku angielskim *creativity* a w języku francuskim *creativite*. *Creativity* w języku angielskim rozumiane jest jako zdolność wymyślenia i rozwijania nowych oryginalnych pomysłów (*English Language Dictionary* 1997, podaję za: J. Dobrołowicz, 2002). Natomiast w języku francuskim termin *creativite* interpretowany jest jako zdolność i skłonność do tworzenia oryginalnych projektów, do obmyślenia i realizowania osobistych dzieł; zależy od środowiska społeczno-kulturowego i przejawia się w pracy zespołowej (Foulquière, 1981, podaję za: J. Dobrołowicz, 2002). Termin powszechnie jest stosowany w języku potocznym, ale z dużym trudem trafił do słowników (*ibidem*).

Ponieważ termin angielski *creativity* i francuski *creativite* nie mają odpowiednika w języku polskim, dlatego można je tłumaczyć jako kreatywność (J. Dobrołowicz, 2002). Termin *kreatywność* kładzie nacisk na potencjalne możliwości, predyspozycje, zdolności każdego człowieka w każdym wieku do podejmowania szeroko rozumianej twórczej aktywności, której wyniki mają charakter subiektywny i nie są namacalne i wstrząsające dla danej grupy społecznej (por.: J. Dobrołowicz, 2002). Osoba kreatywna wykazuje się umiejętnością operacji myślowych, w toku których dochodzi do wytwarzania dywergencyjnego, które są jednym z wielu warunków twórczości. Te jednostki, które w testach osiągają wysoki poziom zdolności wytwarzania dywergencyjnego nie zawsze są twórczymi w sensie obiektywnym, ale mają możliwości stać się twórczymi (J. Dobrołowicz, 2002). Kreatywność może przejawiać się wewnętrznymi przeżyciami jednostki, w umiejętności rozwiązywania problemów życiowych, w dążeniu do samorealizacji.

W zależności od charakteru i zakresu zmian odróżniamy twórczość od nowatorstwa, przez które rozumiemy wprowadzanie czegoś nowego do danej dziedziny życia (J. Tokarski, 1998). W konsekwencji W. Okoń (1996) wy-

różnia nowatorstwo pedagogiczne i twórczość pedagogiczną. **Nowatorstwo pedagogiczne** to

termin używany do określenia działalności nauczycieli i wychowawców, polegającej na ulepszaniu wzorów pracy dydaktycznej i wychowawczej poprzez własne pomysły racjonalizatorskie. Pomysły te mogą dotyczyć zmian w treści, metodach, środkach oraz formach organizacyjnych kształcenia i wychowania (W. Okoń, 1996, s. 199).

Można więc powiedzieć, że nowatorstwo pedagogiczne jest procesem tworzenia i urzeczywistniania w praktyce oświatowej różnego typu innowacji.

Zaś pojęcie **innowacja**, pochodzenia łacińskiego od słowa *innovatio*, oznacza wprowadzanie czegoś nowego, nowość, reformę. Tradycyjnie termin ten odnosi się do działalności człowieka z zakresu techniki. W ostatnich dziesięciu latach dużą popularnością cieszy się definicja innowacji pedagogicznych sformułowana przez W. Okonia (1996, s. 101), która przyjmuje, że innowacja pedagogiczna [...] to zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym. Mówiąc o zmianie, mamy na myśli zmiany ulepszające system, a więc pracę nauczyciela (jego metody i środki) i uczniów, bądź treść programową, bądź warunki materialno-społeczne pracy szkolnej.

Do nauki polskiej termin ten włączył Z. Pietrasiński (1970), dla którego są to zmiany celowo wprowadzane przez człowieka, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych rozwiązań innymi, ocenianymi dodatnio w świetle przyjętych kryteriów, co w rezultacie prowadzi do postępu. Zaproponował on innowatykę jako interdyscyplinarną, której celem byłoby badanie zmian, innowacyjności człowieka i przyczynienie się do jej optymalizacji.

Innowacje stanowią wszelką działalność zmierzającą świadomie i celowo do wprowadzenia zmian do systemu kształcenia w celu jego ulepszenia. Propagator teorii innowacji w polskiej pedagogice współczesnej R. Schulz (1989) twierdzi, że innowacją może być nowa koncepcja naukowa, idea, sposób działania, produkt, zmieniona postawa ludzi, nowe struktury instytucjonalne, zmodyfikowane narzędzia i technologie i wreszcie nowe role i instytucje. Wyróżnia on trzy zakresy rozumienia pojęcia „innowatyka”:

### Geneza znaczeń pojęcia „twórczość” i jej efekty

- w sensie czynnościowym, co oznacza proces, operację zmieniania;
- w sensie rzeczowym określa przedmioty, wytwory, dzieła działań twórczych;
- w sensie atrybutywnym i wówczas jest synonimem twórczych działań (R. Schulz, 1989).

W świetle obowiązujących przepisów **innowacjami pedagogicznymi** są:

nowe rozwiązania programowe, organizacyjne bądź metodyczne mające na celu poszerzenie lub modyfikację zakresu realizowanych w szkole (placówce) celów i treści kształcenia, wychowania lub opieki albo poprawę skuteczności działania szkoły (placówki) (Zarządzenie nr 18 MEN z 1993 r.).

Analizując przytoczone definicje, dochodzimy do wniosku, że w każdej z nich innowacja jest pojmowana jako wytwór twórczej działalności człowieka traktowany jako nowy i wartościowy element życia społecznego. Praktyka innowacyjna jest przejawem twórczego niepokoju o przyszłość, który wymaga zmian w otaczającym świecie (W. Okoń, 1978). Powinny to być zmiany uzasadnione i celowe, przynoszące pożytek i służące realizacji określonych celów. Warunkiem powstania innowacji jest krytyczna ocena danego stanu rzeczy, a jej celem jest usprawnienie wybranego wycinka rzeczywistości (R. Miller, 1981).

Cały zespół tworzenia i urzeczywistniania innowacji pedagogicznych, który – przypomnijmy – składa się na nowatorstwo pedagogiczne, prowadzi jednocześnie do modernizacji wybranych obszarów edukacji. Przez samo pojęcie **modernizacja** rozumiemy unowocześnianie, uwspółcześnianie, które często używane jest zamiennie z terminem **modyfikacja**, oznaczającym zmianę, próbkę, poprawkę, odmianę, przekształcanie, wariacje (A. Radziejewicz-Winnicki, 1995, s. 23). Modernizacja jest pojęciem wartościującym działanie, stan rzeczy, które prowadzi do nowoczesności, postępu (*ibidem*). Zagadnienie i teorie modernizacji pojawiły się w momencie, kiedy

okazało się, iż przystosowanie jednostki do nowych warunków jest niewystarczające (bądź nie możliwe), w sytuacji, gdy w zbyt szybkim tempie stepowały zmiany w otoczeniu człowieka, lub wówczas, kiedy istniejący *status quo* stał się nie możliwy do dalszego utrzymania (A. Radziejewicz-Winnicki, 2004, s. 23 i por. tenże, 1999; Z. Ratajczak, 1980).

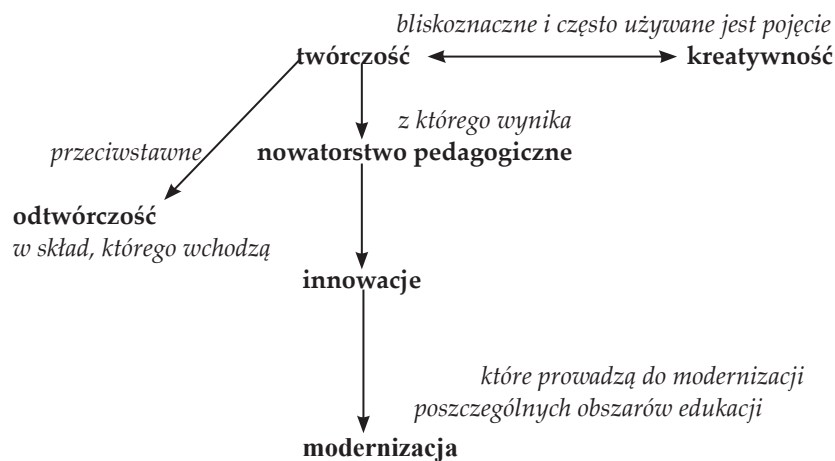
Pojęciem przeciwstawnym twórczości i pozostałym omówionym powyżej jest **odtwórczość**. Jednak w dawnych wiekach używano pojęcia „naśladowanie”, co oznacza tyle co powtarzanie. W okresie klasycznym były używane



cztery różne pojęcia naśladownictwa: 1) pierwotnie obrzędowe w kontekście ekspresji; 2) Dymokrytejskie w znaczeniu naśladowania sposobów działania natury; 3) Arystotelesowskie, czyli swobodne kształtowanie dzieła sztuki z motywem natury i 4) Platońskie jako kopiowanie natury (W. Tatarkiewicz, 1982). Pierwotna precyzja znaczenia pojęcia odtwórczość stopniowo zanikła, a odtwórczość w rozumieniu Demokrytejskim była uznawana przez niewielu myślicieli. Natomiast podstawowymi i wiekotrwałymi pojęciami odtwórczości była precyzja terminologiczna Platona i Arystotelesa. Z czasem „odtworzenie” rozumiano jako wierne kopiowanie rzeczywistości i wytwarzanie jej złudzeń. Współcześnie odtwarzanie spełnia różne funkcje, tj.: wyrażania, konstruowania, wiernego przedstawiania rzeczywistości, najlepszego naśladowania natury (*ibidem*).

Powyższe rozważania można przedstawić za pomocą schematu 1.

Schemat 1. Zależności między podstawowymi pojęciami związanymi z terminem „twórczość”



Źródło: opracowanie własne.

Powyższy schemat ilustruje, że dla potrzeb niniejszej pracy za twórczość przyjmuje się cechę ciągłą, wiążącą się z potrzebami rozwoju, wrastania w grupę społeczną i wynikającą z autorefleksji. Ujawnia się ona i rozwija w sprzyjającym środowisku oraz łączy się z refleksyjnością, krytycyzmem, czynem, działaniem niezbędnym w rozwiązywaniu problemów. Jej wynikiem jest nowatorstwo pedagogiczne, w którego skład wchodzi innowacje, prowadzące do modernizacji. Przez kreatywność rozumiemy potencjalne

predyspozycje człowieka, których wyniki nie są namacalne i istotne dla danej grupy społecznej. Współcześnie przyjmujemy demokrytejskie i platońskie rozumienie pojęcia odtwórczość, czyli jest to naśladowanie sposobów działania natury i jej kopiowanie.

### 1.1.2. Ewolucja znaczeń pojęcia „twórczość”

Pojęcia definiują ludzie, przyjmując nowe definicje, zmieniają ich zakres. Zmiany w definiowaniu natomiast wynikają ze zmian w obszarze rodzaju praktyki społecznej. Stąd też **twórczość** jako pojęcie cały czas się rozwija, zmieniając swój zakres.

Starożytni Grecy nie mieli terminu, który odpowiadałby pojęciu „tworzyć, twórca”. Wystarczył im wyraz „robić” (*poiein*), jako że artysta malarz, rzeźbiarz nie wykonują rzeczy nowych, ale odtwarzają to, co Bóg już stworzył. W greckim ujęciu twórczość artysty i sztuki podporządkowana była określonym regułom i prawom. Natomiast pojęcia twórczości i twórcy implikują swobodę działania (E. Nęcka, 2001; W. Tatarkiewicz, 2005). Zatem artysta nie tworzy, lecz odtwarza i rządzi się prawami, a nie wolnością oraz posiada umiejętności wykonywania pewnych rzeczy zgodnie z danymi regułami. Przyjmowali oni, że artysta jest odkrywcą tego, co stworzył Bóg, a nie wynalazcą, twórcą (*ibidem*). Dla Greków wyjątkiem była poezja (*poiesis*), a poeta – *poietes* to ten, który „robi”. Ponieważ poeta – tak sądzili robi rzeczy nowe, powołuje do życia nowy świat i nie rządzi się żadnymi prawami, dlatego, w przeciwieństwie do artysty, uznawany był za twórcę (W. Andrukiewicz, 1999).

W Rzymie rozumienie twórczości znacznie się zmieniło. Łacina była bogatszym językiem niż greka. Dla pojęcia tworzenia (*creation*) i twórcy funkcjonowały obok siebie dwa pojęcia *facere* i *creare* (E. Nęcka, 2001; W. Tatarkiewicz, 2005). W dobie chrześcijańskiej dokonały się zasadnicze zmiany. Wyraz *creatio* używano do oznaczenia czynności tworzenia przez Boga. Ludzie starożytności i średniowiecza byli przekonani, że twórczość jest atrybutem Boga. W religijnym rozumieniu sztuka nie była dziedziną twórczości (W. Tatarkiewicz, 2005).

Ludzie Odrodzenia mieli poczucie swojej niezależności, wolności, twórczości. Filozof Marsylio Ficino twierdził, że artysta wymyśla, Rafael – że kształtuje obraz według swojej myśli, Michał Anioł – że artysta realizuje swoją wizję, a Federico Zuccaro – że artysta kształtuje nowy świat, nowe racje.

Dopiero w XVII wieku polski poeta i teoretyk poezji Kazimierz Maciej Sarbiewski porównał działania poety do tworzenia Boga, pisząc, że poeta tworzy na podobieństwo Boga (W. Tatarkiewicz, 2005). Od tego czasu tworzyć było przywilejem poezji, ale nie artystów. W XVII wieku Félibien pisał, że malarz jest jakby twórcą.

Jednak pojęcie tworzenia pojawia się w teorii sztuki i poezji dopiero w XVIII wieku. Łączono je z wyobraźnią i porównywano poetę do twórcy. We Francji XVIII wieku myślenie o twórczości człowieka natrafiło na opór, który miał potrójne źródło: 1) lingwistyczne – pojęcie twórczość było zarezerwowane dla twórczości *ex nihilo*, czyli niedostępne człowiekowi; 2) filozoficzne – tworzenie jest aktem tajemniczym, a psychologia nie dopuszczała tajemnic w nauce; 3) artystyczne – artyści byli przywiązani do reguł postępowania, a nie do wolności i swobody (W. Andrukiewicz, 1999).

W XIX wieku używano pojęcia *twórca* w stosunku do artysty, poety, malarza, rzeźbiarza, muzyka. Dopiero w XX wieku zaczęto używać tego terminu w nauce i naturze. Język polski operuje dwoma zróżnicowanymi terminami: *stwórca* i *twórca*. Stwórcą jest Bóg, który stwarza z niczego, a twórcą jest artysta, poeta (W. Andrukiewicz, 1999; E. Nęcka, 2001; W. Tatarkiewicz, 2005). W XX wieku termin ten zaczęto stosować do całej kultury ludzkiej (W. Andrukiewicz, 1999). Późno, z oporem i trudem pojęcie twórczości weszło do kultury europejskiej. Twórcami mogą być osoby ze wszystkich dziedzin ludzkiej produkcji.

W XX wieku szeroko używane jest pojęcie twórczości. Nazwa ta oznacza każde działanie człowieka wykraczające poza proste recepty, dostarczające informacje (W. Tatarkiewicz, 2005). Człowiek jest twórczy „gdy nie ogranicza się do stwierdzeń, powtarzania, naśladowania, gdy daje coś nowego z siebie” (*ibidem*, s. 306). Tak rozumiana twórczość obejmuje to, co człowiek ze światem robi, co o nim myśli, jak go odbiera i postrzega. Otrzymywane z zewnątrz bodźce nie są kompletne, dlatego musi formować swój świat, scalać go – o czym byli przekonani już Platon, Immanuel Kant, Johann Wolfgang von Goethe, Martin Heidegger, Ernest Cassirer, Artur Koestler. Tak rozumiana twórczość polega na uzupełnianiu z zewnątrz danych, jest ona faktem niewątpliwym, występującym w każdej dziedzinie i czynności jednostki oraz jest ona powszechną i nieuniknioną. Tak szeroko rozumiana twórczość obejmuje ludzi malujących, komponujących, myślących, widzących i słyszających (*ibidem*). Pankreacjonizm Tatarkiewicza jest zbliżony do koncepcji psychologii humanistycznej.

*Geneza znaczeń pojęcia „twórczość” i jej efekty*

Schemat 2. Ewolucja pojęcia „twórczości” na przestrzeni historii

Starożytność	→	Grecja – brak terminu „twórczość”, stosowano wyraz „robić”
	→	Rzym – „creator urbis” – założyciel miasta
Średniowiecze	→	Twórczość atrybutem Boga
Odrodzenie	→	Artysta wymyśla swoje dzieło – „excogitatio”
Wiek XVII	→	według K.M. Sarbiewskiego – poeta tworzy – „De novo creat” <i>Wartością dzieło twórcze</i>
Wiek XVIII	→	Twórca – człowiek uprawiający sztukę <i>Wartością dzieło twórcze</i>
Wiek XIX	→	Atrybutem twórczości nowość wytworu Twórczość równoznaczna z wynikiem prac artysty <i>Wartością dzieło twórcze</i>
Wiek XX i początek XXI wieku	→	Tworzenie w różnych dziedzinach artystycznych i innych formach życia Poglądy humanistyczne i pankreacionistyczne na twórczość Relatywizacja odcieni znaczeniowych pojęcia twórczości <i>Wartością twórczość sama w sobie, twórczość dla twórczości (przeżycia, doświadczenia, satysfakcja)</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie W. Tatarkiewicz (2005) i por. A. Cudowska (2004)

W wieku XX obserwujemy dalsze rozszerzenie się pojęcia twórczość, które występuje też w polityce, gospodarce, edukacji i przyjmuje postać wyrażania subiektywnej wolności człowieka – co wpływa w dużej mierze z ideologii humanistycznej w psychologii. Dla tego nurtu kluczowym tema-

tem jest rozwój umysłu i osobowości każdego człowieka oraz wartości tkwiące w indywidualnej inwencji, niezależnie od dziedziny aktywności, do której się ona odnosi.

### 1.1.3. Specyfika atrybutów twórczości

Nauki społeczne, koncentrując się na twórczości jako dziele – wytworze, procesie, wartości, zmierzają do poznania jego przebiegu oraz do analizy czynników endogennych, i egzogennych. Te aspekty twórczości, jak i samo pojęcie twórczość, cechuje wielość podejść teoretyczno-metodologicznych, co prowadzi do różnorodności interpretacji (A. Cudowska, 2004; J. Dobrołowicz, 2002; W. Limont, 1994, 1996, 2005 i 2006; E. Nęcka, 2001; S. Popek, 1990 i 2003; Z. Pietrasiński, 1969; R. Schulz, 1994; K.J. Szmidt, 2001a i 2001b; J. Uszyńska-Jarmoc, 2003; W. Tatarkiewicz, 2005). Psychologowie i pedagodzy koncentrują się na twórczości jako procesie, zmierzając do poznania jego mechanizmów, wykrycia składników, źródeł oraz dokonując analizy ich przebiegu. Mimo licznych badań nadal nie wiadomo dokładnie jak przebiega proces twórczy i jakie mechanizmy nim kierują (E. Nęcka, 2001; S. Popek, 2003, K.J. Szmidt, 2007). Przyczyną jest brak uniwersalnego powszechnie akceptowanego modelu wyjaśniającego proces twórczy (A. Cudowska, 2004; J. Dobrołowicz, 2002; E. Nęcka, 2001; Z. Pietrasiński, 1969; J. Uszyńska-Jarmoc, 2003; A. Tokarz, 2005).

Należy zaznaczyć, autorka tej pracy nie zamierza charakteryzować, pojawiających się w literaturze, opisów tych zagadnień. Pragnie zasygnalizować istotne aspekty twórczości z punktu widzenia prowadzonych narracji, analizując zachodnie i polskie najpopularniejsze koncepcje, poczynając od wcześniejszych na współczesnych kończąc.

Współcześnie przyjmuje się, że twórczość poznaje się po nowości i oryginalności wytworu. Jednak nie wszędzie tam, gdzie jest nowość, jest twórczość. Każda bowiem twórczość implikuje nowość, ale nie każda nowość implikuje twórczość (W. Tatarkiewicz, 2005, s. 302). To znaczy, że cokolwiek robimy jest podobne, a jednocześnie niepodobne do tego co już było.

Istotne jest też to, że nowość podlega stopniowaniu (*ibidem*). Jednak nie posiadamy miernika, za pomocą którego można by tę nowość zmierzyć i określić jej stopień. Wyższy stopień nowości powoduje, że przechodzi ona w twórczość. W twórczości są różne jakościowo rodzaje nowości (W. Andru-

kiewicz, 1999). Nowość posiada jakość, której wcześniej nie było – obejmuje nowy kształt, model, metodę.

Kolejną nowość osiągnięta przez ludzi twórczych pochodzi z różnych postaw, umysłowości, zdolności i talentów – o czym bliżej będzie w dalszej części rozprawy – przez nich przyjętych i reprezentowanych, czyli może być: zamierzona – niezamierzona, impulsywna – kierowana, spontaniczna – metodyczna, przebadana oraz rozważana. Istotny jest tutaj podmiot twórczy oraz jego warunki endo- i egzogenne (W. Andrukiewicz, 1999; Z. Pietrasiński, 1969; E. Nęcka, 2001), co omówiono dokładniej w dalszym podrozdziale.

Kolejną cechą nowego (twórczego) dzieła jest jego skuteczność teoretyczna – praktyczna, obojętna – wstrząsająca, błaha – przełomowa. Nowość o wysokim stopniu jakości, skuteczności przechodzi w tworzenie (W. Andrukiewicz, 1999; W. Tatarkiewicz, 2005). Każde dzieło twórcze musi być wartościowe (E. Nęcka, 2001). Istotne są cztery grupy wartości, które odpowiadają czterem sferom aktywności człowieka, tj. poznawczej, estetycznej, pragmatycznej i etycznej (*ibidem*). Pierwsza z nich związana jest z poszukiwaniem prawdy i poszerzaniem jej obszaru. Ta cecha charakterystyczna jest dla twórczości naukowej. Naukowiec konstruuje nowe teorie naukowe, organizuje eksperymenty, wyprawy (W. Andrukiewicz, 1999; E. Nęcka, 2001).

Wartość estetyczna związana jest z poszukiwaniem i tworzeniem piękna, co charakteryzuje działalność artystyczną, twórców sztuki, poetów i pisarzy. Osoby te motywowane są dążeniem do stworzenia piękna w postaci materialnej (obraz, rzeźba, utwór literacki) lub niematerialnej (utwór muzyczny, taneczny) (*ibidem*).

Dzieła twórcze dotyczące codziennego życia, polepszają jego jakość – co świadczy o jego wartości pragmatycznej (E. Nęcka, 2001). Wówczas życie staje się lepsze, wygodniejsze i bezpieczniejsze. Ta twórczość jest domeną wynalazców, projektantów, inżynierów i innych grup zawodowych (np. nauczyciel) (W. Andrukiewicz, 1999; E. Nęcka, 2001).

Ostatnia z omawianych wartości to wartość etyczna, której celem jest poszukiwanie i tworzenie dobra, a występuje w działalności publicznej. Ten rodzaj twórczości – według E. Nęcki (2000) – nie jest powszechnie uznawany. Wydaje się, że mamy do czynienia z ważną i słabo rozpoznawalną domeną twórczej aktywności człowieka (*ibidem*).

Stosunkowo często przyjmuje się – za C. Gustawem Jungiem – że proces twórczy polega na ożywieniu odwiecznych symboli, jakie drzemią w naszej

świadomości (podają za: E. Nęcką, 2001 i J. Uszyńską-Jarmoc, 2003). Twórczość – w tym ujęciu – doprowadza do świadomości takie treści, które każdy z nas w sobie nosi, lecz o których drogą zwykłych operacji intelektualnych, dowiedzieć się nie może.

Twórczość jako proces symultaniczny – według E.H. Eriksona (psycholog humanistyczny) – występuje w każdym etapie rozwoju człowieka (A. Nalaskowski, 1998). Zachowania twórcze różnicowane są przez: fazy rozwoju człowieka i zaspokajanie charakterystycznych dla nich potrzeb, stopień ich realizacji, poziom dywergencyjnego myślenia, umiejętność tworzenia wytworów, inhibitory i stymulatory zewnętrzne oraz twórcze doświadczenia (wcześniejsze i obecne) jednostki. E.H. Erikson wyróżnia osiem faz rozwoju człowieka i charakterystyczne dla nich pola twórczego oddziaływania. Najistotniejsza dla człowieka jest faza VII, jako że ona „jest tym co ze mnie przetrwa”. Zatem twórczość ma ogromne znaczenie, gdyż daje zadowolenie z twórczo spędzonego życia. Twórczy wytwór w VII fazie życia musi mieć cechy: nowości, siły oddziaływania, zdolności przekształcania rzeczywistości. Jest to więc wykraczanie poza siebie, czyli symptom „autoteliczności” Eriksona. Twórczość ma cechy prospołeczne, gdyż wynika ze społecznych dążeń do nowości (A. Nalaskowski, 1998). W tym kontekście mówimy o twórczości subiektywnej jednostki, czyli charakterystycznej dla poszczególnych etapów jej rozwoju i wynikającej z jej bieżących, chwilowych potrzeb. W VII fazie występuje twórczość zawodowa, np.: pedagogiczna, menedżerska, techniczna. Ta twórczość jest nowością dla samej jednostki i zespołu, a nie dla całego społeczeństwa oraz często ma charakter praksyjny (*ibidem*).

W latach czterdziestych XX wieku J.P. Guilford jako pierwszy prowadził badania nad uzdolnieniami w University of Southern California. Wówczas narodziły się najoryginalniejsze jego pomysły. Najpopularniejszą powszechnie jest struktura rozwiązywania problemów opracowana właśnie przez J.P. Guilforda (1975), który wyróżnia: dostrzeganie problemów, analizę informacji, wytwarzanie rozwiązań, ich weryfikację oraz ewentualny powrót do fazy poprzedniej w przypadku niepowodzenia. Już J. Dewey (1910) wyróżnia sześć czynności: odczucie trudności, wykrycie jej i określenie, nasuwanie się rozwiązań, wyprowadzanie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania, eksperymentalne sprawdzanie przypuszczenia. Według J.P. Guilforda (1975) w tym procesie istotne są zdolności dostrzegania nowych problemów, giętkość i oryginalność myślenia. Dokładnie scharakteryzował zdolności twór-

cze, traktując je jako zdolności do myślenia dywergencyjnego (J.P. Guilford, 1975). W badaniach uzdolnień twórczych stworzył i wykorzystał test, ograniczający się do niektórych cech dywergencyjnego myślenia twórczego, jak: oryginalność, giętkość, płynność i produktywność (*ibidem*).

Do koncepcji J.P. Guilforda zbliżone są poglądy J. Kozielskiego (1987), który zwraca jeszcze uwagę na zjawisko olśnienia, polegające na „wpadaniu na pomysł” w przerwach między etapami myślenia nad problemem, a pojawia się ono w fazie wytwarzania pomysłu. Rozróżnia problemy orientacyjne, decyzyjne i wykonawcze. W rozwiązywaniu problemu wyróżnia pięć faz: jego dostrzeżenie, analizę sytuacji problemowej, wytwarzanie pomysłów rozwiązania, ich weryfikacja. Wyodrębnia – J. Kozielski (1987) – dwa podstawowe układy w procesie twórczym: generator pomysłów (tj. próbne rozwiązania na podstawie przepływających informacji) i ich ewaluator (czyli poddawanie ocenie wytworzonych rozwiązań i wybór właściwego).

Ten sam autor mówi o twórczej transgresji, która jest zjawiskiem powszechnym i występuje w każdej epoce, kręgu kulturowym i w biografiiach ludzi. J. Kozielski (1998) wymienia twórczość niższego rzędu (P), w której utworzone dzieła są nowe i oryginalne dla samego twórcy i twórczość wyższego rzędu (H), dzięki której powstają nowe dzieła, wartościowe ze społecznego i historycznego punktu widzenia. Obydwa typy twórczości się uzupełniają. Zauważa jednak, że ocena twórczości może być nietrafna i niewiarygodna, gdyż dzieło swoją oryginalnością czasem wyprzedza epokę. W twórczości ważny jest – według J. Kozielskiego – generator i ewaluator pomysłów, które odpowiadają procesom wytwarzania rozwiązania i ich ocenie. W tym ujęciu istotna jest wiedza zakodowana w pamięci długotrwałej oraz informacje napływające z zewnątrz. W transgresyjnej koncepcji twórczości zachodzą sytuacje nieoczekiwane, a sam proces twórczy zmienia „świadomość twórcy” (*ibidem*).

Na dialektyczność procesu twórczego w aspekcie diaretycznym i dialogicznym wskazuje W. Stróżewski (1983). W procesie twórczym jest – według niego – szereg „linii napięć”, będących w mniejszej lub większej opozycji, które wykreślają „mnogość możliwych momentów dialektycznych”. „Momenty dialektyczne” są miejscem „zapośredniczenia” i „zniesienia” danych opozycji, tworzącym za każdym razem nowy moment jedności przeciwieństw. Ten aspekt dialektyczny akcentuje ideę człowieka poszukującego (*homo explores*) i aksjologiczny wymiar twórczości. Jakość i wartość procesu twórczego zale-



ży od wartości zrealizowanych w wytworze lub ujawnianiu ich w toku jego realizacji (*ibidem*).

Działanie twórcze przebiega w umyśle człowieka, psychice jako proces twórczy, w którym – według G. Wallas – wyodrębniamy fazy, mogące się powtarzać i przeplatać. Są to, przypomnijmy, fazy: percepcji (przygotowanie jednostki i świadome jej próby rozwiązania problemu), inkubacji (obejmuje nieświadomy i niezamierzony proces myślenia), olśnienia (nieoczekiwane pojawia się u badacza rozwiązanie problemu) i weryfikacji (ocena i precyzja idei), (Z. Pietrasiński, 1990). Natomiast A. Kaufman, M. Fustier i A. Drevet (1975) przedstawiają i omawiają tylko trzy fazy procesu tworzenia i odkrywania. Pierwsza faza nazywana jest logiczną, w której podmiot formułuje problem, zbiera dane i poszukuje rozwiązania. W kolejnej fazie, tzw. intuicyjnej, nabiera on dystansu, dojrzewa, a olśnienie prowadzi do samodzielnego odkrywania, weryfikacji i ostatecznego wykończenia, czyli do ostatniej fazy krytycznej.

Można jednak uznać – T. Ribot (1900) – że głównym mechanizmem procesu i wyobraźni twórczej jest kojarzenie przez podobieństwo, tzn. myślenie przez analogię, które traktujemy jako częściowe podobieństwo jednej wspólnej cechy dwóch przedmiotów. Stąd też autor rozróżnia dwa typy tworzenia przez analogię, tj. personifikację (przenoszenie cech ludzkich na przedmioty) i metamorfozę (która wykorzystując częściowe podobieństwa, przynosi nowe zestawienia i wytwory).

W procesie tworzenia wyróżniamy, według D.M. Johnsona, dwie klasy operacji. Pierwszą jest wytworzenie rozwiązań (czyli projektowanie, tworzenie hipotez), po czym następuje druga, tj. ocenianie i weryfikacja.

Na podstawie powyższych poglądów, uważam, że proces tworzenia jest ściśle związany z rozwiązywaniem problemów. Należy przy tym zaznaczyć, że za problem uważa się trudności intelektualne (Z. Pietrasiński, 1990), teoretyczne (C. Kupisiewicz, 2000; W. Okoń, 1984) lub praktyczne (W. Okoń, 1996), których rozwiązanie jest rezultatem własnej aktywności badawczej jednostki w sytuacjach trudnych (zorganizowanych lub naturalnych). Wynika on z rozbieżności między celami a wiedzą podmiotu. Ma charakter podmiotowy, aktywizujący i wzbogacający. Rozróżniamy kilka rodzajów problemów, tj.: poznawcze (czyli decyzyjne i wykonawcze) i realizacyjne (Z. Pietrasiński, 1990), otwarte i zamknięte, orientacyjne (tzn. poznawcze), decyzyjne i wykonawcze (J. Koziński, 1987), intelektualne i społeczno-moralne, łańcucho-

we (złożone) i jednoogniowe (W. Okoń, 1996) oraz konwergencyjne i dywergencyjne (J.P. Guilford, 1975). Problem jest trudniejszy od pytania, musi posiadać elementy wiadome i niewiadome zaś związek zachodzący między nimi, implikuje poszukiwanie (tj. wymaga od naukowca badawczej postawy), wykorzystuje myślenie produktywne (prowadzące do nowych treści) i reproduktywne (aktywizujące posiadane informacje) oraz prowadzi do opanowania wiedzy czynnej i biernej.

Proces twórczy jest procesem psychicznym – według A. Tokarz (1985) – organizującym działania twórcze, które pozwalają uzyskać twórcze efekty w postaci idei, pomysłu. W teorii osobowości zachowania twórcze są działaniem ukierunkowanym na zmianę stanu zastanego na idealny. Także człowiek, stawiając sobie dalekie cele, często podejmuje twórcze działania (K. Obuchowski, 1985). Podobne stanowisko prezentuje A. Góralski (1989), definiując zadanie, jako:

- pozwalające osiągnąć pewną wartość, zaspokajające potrzeby człowieka;
- rozwiązujące, czyli posiadające niedostateczną liczbę środków lub sposobów koniecznych do osiągnięcia celu;
- pozwalające na wartościowanie realizacji i skutków czynu.

Interesujące są również badania T. Żuka (1986) nad osobowością i procesem twórczym. Określił on prawidłowości przebiegu procesu tworzenia poprzez analizę różnic myślenia twórczego oraz ustalił wskaźniki twórczości, analizując zewnętrzne i wewnętrzne jej uwarunkowania.

Natomiast C. Kupisiewicz (2000) przyjmuje, że w rozwiązywaniu problemów istotne są: stwarzanie sytuacji problemowej, jej analiza połączona z syntezą, sformułowanie zagadnienia, wysuwanie, uzasadnianie i wybór adekwatnej hipotezy rozwiązania, jej weryfikacja, sprawdzenie i ocena (por. W. Okoń, 1996).

Edward Nęcka (1996, 2001) – krytykując wyodrębniane przez J.P. Guilforda stadia i fazy twórczości – proponuje rozumienie procesu twórczego jako interakcję twórczą, polegającą na ciągłym i wzajemnym oddziaływaniu i uściśleniu się celów. Proces twórczy, przebiegający według określonych strategii, kończy się wraz z akomodacją celu, przewyciężeniem barier społecznych i wytworzeniem pomysłów. Teorię twórczości, którą wysuwa E. Nęcka, odnosi się do procesów poznawczych, szczególnie związanych z twórczością. Model E. Nęcki (1996, 2001) to schemat procesu twórczego, który uwzględnia

strategii i operacje intelektualne biorące udział w tworzeniu. Proces twórczy traktowany jest jako zjawisko podlegające zasadzie samoorganizacji na poziomie sterowania strategicznego wyboru i kontroli przebiegu oraz na poziomie wykonania (*ibidem*).

Twierdzi on, że „zjawisko twórczości można rozpatrywać na kilku poziomach analizy” (E. Nęcka, 2001, s. 36). Rozróżnia cztery poziomy twórczości, zaznaczając, że niższy jej poziom daje podstawy wyższemu. Twórczość „płynna”, która decyduje o możliwościach człowieka w zakresie wytwarzania nowych pomysłów, są to zadatki potencjalne jednostki. Drugi poziom to twórczość „skryształizowana”, która pojawia się nieco później (w toku indywidualnego rozwoju) niż poprzednia oraz wymaga ona wiedzy, doświadczenia i umiejętności w określonej dziedzinie. Trzeci poziom analizy to twórczość dojrzała, polegająca na podejmowaniu ważkich celów lub problemów. Istotny jest wybór celów aktywności twórczej. Na czwartym poziomie – twórczość wybitna prowadzi do dzieł, zmieniających w sposób znaczący pewną dziedzinę życia i twórczości. Większość uczonych uprawia naukę normalną, to znaczy pomnaża dorobek intelektualny ludzkości, ale nie wnosi do niego zmian o charakterze rewolucyjnym, jak K. Darwin czy E. Einstein (*ibidem*).

Badacze poszukują źródeł twórczości tkwiących w jednostce, dążąc do określenia cech sprzyjających lub też nie wywarzaniu twórczych dzieł (E. Nęcka, 2001, Z. Pietrasiński, 1977; J. Sołowiej 1997). Zatem rozpatrywana jest ona z punktu widzenia osobowości twórczej (*ibidem*).

Każdy człowiek jako jednostka niepowtarzalna różni się od innych, oprócz zewnętrznych przejawów, swym wewnętrznym światem doznań, pragnień, marzeń. Dlatego każda jednostka w swej podmiotowości jest wielkim indywiduum i posiada specyficzny system reakcji na otaczającą rzeczywistość, tj. charakter, temperament, procesy spostrzegania i uwagi, myślenie, rozumowanie i tworzenie (*ibidem*).

Twórczość (*creativity*) rozumiana jest jako właściwość osoby – przez Ericha Fromma (przedstawiciel neopsychoanalizy) – jest zdolnością widzenia, uświadamiania i odpowiadania (podaję za: E. Nęcką, 2001, J. Sołowiej, 1997). Zdolność taka to najpełniejsza świadomość, czyli wnikliwe widzenia przedmiotu, który spostrzegamy. Taka pełna świadomość jest widzeniem konkretnym i wyjątkowym. Nie umiemy widzieć rzeczy takimi, jakie rzeczywiście są i z tego powodu narzucamy na nie swoje emocje: chciwość, złość, namiętność itp. Czasem jednak zdarza się zadziwiające i nagłe przeżycie, w którym do-

strzegamy nawet dobrze nam znane osoby zupełnie na nowo. Widzieć drugiego człowieka – według E. Fromma – w sposób twórczy, to znaczy widzieć go bez projekcji i zniekształceń. Istotnym warunkiem zaistnienia postawy twórczej jest akceptowanie konfliktów i napięć, a także zdolność koncentrowania się tak, aby ani przeszłość ani przyszłość nie były ważne, tylko obecna podmiotowi sytuacja (*ibidem*).

Twórczość która jest samowystarczalna – w koncepcji J.L. Moreno (psycholog humanistyczny) – to wszechświat (E. Nęcka, 2001; J. Sołowiej, 1997). U człowieka rozróżnia twórczość: 1) nieświadomą – nagle wybucha i nabiera formę celowego planu, która cały czas się rozwija i nigdy nie ustaje; 2) związaną z uszczerbkiem na zdrowiu – wynika ona z niespodziewanych, głębokich przeżyć pojawiających się od czasu do czasu, które przejawiają się w procesie twórczego myślenia, komponowania czy dokonywania wynalazków. Twórczości towarzyszy spontaniczność i musi wynikać z dążenia do prawdy (*ibidem*).

Główną rolę kształtowania osobowości twórczej C. Rogers (psycholog humanistyczny) przypisywał woli. Ujmował ją jako pozytywną siłę integrującą i organizującą instynktowne popędy. Wola, mająca charakter wrodzony, przejawia się w postaci woli właściwej i kontrwoli. Ich rozwój jest uzależniony od procesu edukacyjnego środowiska wychowawczego (podają za: E. Nęcką, 2001; J. Sołowiej, 1997). Pełen rozwój osobowości twórczej przebiega w trzech etapach. Pierwszy – adaptacyjny, polegający na przystosowaniu się do warunków otoczenia, konformizm. Osoba na tym etapie ma słabo rozwinięty potencjał twórczy i pozbawiona jest niepokoju i wewnętrznych konfliktów. Drugi etap cechuje konflikt pomiędzy wolą a kontrwolą. Trudności w zintegrowaniu tych dwóch wewnętrznych przeciwstawnych sił powodują powstawanie konfliktów, napięć emocjonalnych, co przyczynia się do tego, że osoba ma wyższy potencjał twórczy. Najwyższy poziom rozwoju osobowości, najrzadziej osiągany przez ludzi, charakteryzuje się integracją trzech wewnętrznych sił: woli, kontrwoli, idealnej formacji wynikającej z konfliktu. Te zespolone motywy skierowane są na realizację twórczego potencjału (*ibidem*).

W świetle badań za pomocą inwentarza osobowości H. Gough wyróżnił istotne dla twórczości cechy, jak: giętkość intelektualna, dominatywność, towarzyskość, poczucie własnej wartości, wysokie ambicje, niezależność umysłowa, rzutkość, opanowanie (podają za: E. Nęcką, 2001). Natomiast

M.I. Stein w badaniach amerykańskich wyróżnił cechy ludzi twórczych, tj.: stanowczość, dominatywność, przywódczość, inicjatywę, aktywność, samowystarczalność, małe zahamowania, mały konwencjonalizm, nietłumienie popędów, wysoka motywacja, zapał do pracy, wewnętrzna dyscyplina, energia i dokładność, niezależność, szerokie zainteresowania, wiedza i elastyczność, znaczny krytycyzm, sporą uczuciowość i subiektywność itp. (J. Koziński, 1977; Z. Pietrasiński, 1969). W tym samym czasie R. Shuter-Dyson i C. Gabriel zauważają, że uzdolnienia specjalne wchodzą w różne poziomy zależności wobec zdolności intelektualnych i uzdolnień twórczych. Ich późniejsze badania wykazały, że nie ma istotnych powiązań między ilorazem inteligencji a twórczością, czy poziomem uzdolnień specjalnych (*ibidem*). Zauważają też – co potwierdzają badania prowadzone w latach osiemdziesiątych XX wieku przez m.in. W.P. Jacksona, M. Wallacha, N. Kogana, G. Shawa – że u człowieka może wystąpić niski poziom rozwoju intelektualnego a wysoki poziom rozwoju twórczego (podają za: A.E. Sękowskim, 2001).

Przedstawiciele interakcyjnej teorii zdolności, jak J. Renzulli, założyli, że zdolności ludzkie rozwijają się poprzez integrację triady: zdolności intelektualnych, uzdolnień kreatywnych i motywacji, które integrowane są przez osobowość i środowisko życia człowieka (podają za: E. Nęcką, 2001; A.E. Sękowskim, 2001). Kolejno L. Zdracher i J. Paspalanow założyli, że indywidualne zdolności rozwijają się poprzez integrację trzech elementów psychiki: poznanie, emocjonalność i motywację, na podstawie których kształtują się zdolności intelektualne i specjalne (również twórcze) (*ibidem*).

Współcześnie uzdolnienia twórcze są rozpatrywane szerzej w obrębie osobowości. Przykładem są badania prowadzone za pomocą kwestionariuszy przez R.B. Cattella, H. Goufha i G.A. Davisa, ujmujące różne wymiary osobowości twórczej. Testy te – jak zauważa S. Popek (1990) – nie obejmują w równomiernym stopniu wyznaczników sfery poznawczej i motywacyjnej, gdyż rozpatrują jedynie uzdolnienia potencjalne i realizacyjne, czyli predyspozycje umożliwiające realizację w konkretnym działaniu możliwości poznawczych człowieka, a nie tylko w pomiarze psychologicznym.

Osobowość oznacza zorganizowaną strukturę cech indywidualnych i sposobu zachowania, które decydują o specyfice dostosowania jednostki do środowiska. Mimo istniejących silnych różnic indywidualnych między twórczymi pedagogicznie nauczycielami, liczne badania empiryczne wskazują na istnienie kilku charakterystycznych cech osobowości. Są oni introwertyka-

mi nieinteresującymi się stosunkami międzyludzkimi (J. Nowak, 1991). Ich myślenie i działanie jest niezależne i nastawione krytycznie. Wokół osobowości twórców istnieje jednak wiele legend. I. Lombroso (podaję za: J. Nowakiem, 1991) lansował koncepcję, według której uczeni i artyści są ludźmi nienormalnymi. Z. Freud (podaję za: J. Nowakiem, 1991) twierdził, że twórcy wykorzystują energię seksualną przez sublimację w aktywności myślowej. Natomiast badania empiryczne m.in. A. Strzeleckiego (1969 i 2003) wykazały, że twórczość jest przejawem zdrowia psychicznego i normalnej osobowości. Istnieją jednak cechy charakterystyczne dla osobowości wybitnej, tj. silna motywacja, zamknięcie się i rezerwa wobec ludzi, niezależność w działaniu i myśleniu, krytycyzm wobec świata, częsty brak równowagi emocjonalnej, ambicje, wrażliwość, pewność siebie (*ibidem*).

Zdolności twórcze starszych, doświadczonych osób – według J.W. Taylora (podaję za: J. Nowakiem, 1991) – są większe niż młodych. Dzieje się tak, ponieważ ludzie starsi celowo wyzyskują swoją energię życiową, a ich aktywność zdąża w określonym kierunku i podlega większej samokontroli. Jednak wyniki badań W. Szewczuka (1966) przeczą teorii J.W. Taylora. Badania dowiodły, że początek twórczości przypada na 21-40. rok życia. Od 36. roku życia zmniejsza się liczba debiutujących naukowców. Pierwsze lata pracy zawodowej są pomyślne, gdyż ważne jest tutaj świeże spojrzenie na różne fakty, umożliwiające konfrontację wiedzy teoretycznej wyniesionej ze studiów z pracą zawodową.

Twórcze osoby cechuje także specyficzna wizja świata i stosunek do niego, czyli określony system wartości (J. Koziński, 1977; Z. Pietrasiński, 1969; A. Strzelecki, 2004). Sfera przekonań i postaw jednostki ma niezwykle inspirowane znaczenie w zachowaniu twórczym ludzi.

W myśleniu twórczym, jako czynności umysłowej, bierze udział bezpośrednio nieobserwowalny łańcuch operacji umysłowych, za pomocą których przetwarza się uzyskane informacje zawarte w spostrzeżeniach, wyobrażeniach i pojęciach (J.P. Guilford, 1978; J. Koziński, 1977; E. Nęcka, 2001; Z. Pietrasiński, 1969). Myślenie twórcze, które – jak zauważa Z. Pietrasiński (1969) – nie jest tylko przywilejem artystów, uczonych, a występuje w każdej sferze ludzkiej działalności. Twórca jednak rozwiązuje problemy obiektywnie, społecznie nowe, otwarte, w sytuacjach dywergencyjnych (*ibidem*).

W Polsce J. Trzebiński w 1976 r. wypracował model osobowości twórczej, z wykorzystaniem badań biograficznych. Na podstawie nich wysnuto kon-

cepcję teorii osobowości twórczej, która uwzględnia następujące cechy: silne poczucie własnej wartości i kompetencji, elastyczność intelektualną, trzeźwość umysłu, umiejętność współżycia społecznego, ufność we własne siły, pragnienie poznania i zyskania wysokiej pozycji społecznej (J. Trzebiński, 1978).

Badania nad rozwojem zdolności twórczych dzieci prowadziła Wiesława Limont (1994) przy zastosowaniu synektyki w edukacji przedszkolnej. Zwraca ona uwagę na wyobraźnię twórczą, podając następujące formy jej stymulowania: środowisko rozwojowe bogate w bodźce wizualno-przestrzenne; relaksację; wizualizację; polisensoryczną stymulację. Wizualno-przestrzenny charakter wyobraźni twórczej i jej zależność od wczesnego okresu rozwoju ukazuje ważność środowiska zewnętrznego w rozwoju wyobraźni twórczej (W. Limont 1994; R. Łukaszewicz, 1984).

Zdolności twórcze – jak uważa Janina Uszyńska-Jarmoc (2003) – nie są genetycznie uwarunkowane i nie są zależne od zdolności ogólnych i specjalnych. Ich źródłem jest wrodzony potencjał twórczy, właściwy każdej normalnej jednostce, który może ujawniać się i rozwijać w sprzyjających warunkach we wczesnym dzieciństwie. Na tym tle teoretycznym J. Uszyńska-Jarmoc badała potencjalne zdolności twórcze dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych oraz ich uwarunkowania osobowościowe, pedagogiczne i społeczne.

Odwaga tworzenia – jako kolejna cecha osobowości – pozwala odkrywać nowe formy, symbole, wzorce, na podstawie których budujemy nowoczesne społeczeństwo. Zapotrzebowanie na pedagogiczną odwagę twórczą jest wprost proporcjonalne do stopnia zmian, jakie zachodzą w otoczeniu. Podmiot przeżywa swoje sukcesy i niepowodzenia, które inspirują jego wyobraźnię do tworzenia nowych rozwiązań. Ale tylko niektórzy z ludzi przedstawiają je w postaci innowacji. Pozostali przez sam odbiór utworzonych innowacji również je współtworzą. Kontakt i realizacja czyjeś innowacji wyzwala w ludziach nowe, niepowtarzalne wrażenia. Dlatego właśnie odbieranie innowacji i jej dostosowywanie przez innych rozumiemy jako akt współtworzenia od strony odbiorcy (H. Poincare, 1982).

W trakcie twórczego wysiłku w połączeniu z ograniczeniami – które omówiono w kolejnym punkcie podrozdziału – działa wyobraźnia, która przedłuża pracę umysłu. Zatem jest zdolnością człowieka do zaakceptowania jego świadomej pracy myśli, odruchów, obrazów i innych procesów psychicznych, które wykorzystuje podświadomość (por.: J. Koziński, 1977;

E. Nęcka, 2001; Z. Pietrasiński, 1969; A. Strzałecki, 1968 i 2003). Stanowi zdolność do snucia marzeń, oceny różnych (czasami abstrakcyjnych, nierealnych) możliwości i do wytrzymania napięcia wywołanego skupieniem uwagi na tych możliwościach. Jeśli połączenie wyobraźni z formą zwięźczy powodzenie, to dlatego, że ta pierwsza wlewa w projekt swoją witalność (*ibidem*). Wówczas też on doświadcza radość, łagodną ekstazę i uczucie dziwnej lekkości, które często wydają się nieproporcjonalnie duże w stosunku do tego, co rzeczywiście się stało. Z nieporządku wyłonił się porządek, z chaosu powstaje forma. Paradoksem jest, że w tym samym czasie podmiot uzmysławia sobie własne ograniczenia (*ibidem*).

Z odwagą ściśle musi się wiązać odpowiedzialność w twórczej pracy, która powstaje na skutek zachowania się człowieka jako sprawcy, w wyniku którego winno występować pomnażanie wartości pozytywnych (*ibidem*). Jego odpowiedzialność jest jednocześnie wyrazem stosunku do preferowanych wartości. Odpowiedzialny twórczy podmiot podejmuje odpowiadający mu rodzaj pedagogicznego działania, mając pełną świadomość jego skutków (*ibidem*). Zatem musi rozumieć warunki, w jakich przychodzi mu działać, opierając się na wszechstronnej analizie sytuacji i odpowiednio sprawdzonej wiedzy.

Twórcze osoby cechuje też wytrwałość, tj. upór, wewnętrzna dyscyplina, motywacja, silna wola (J. Koziński, 1977; Z. Pietrasiński, 1969). Ponoszą one także odpowiedzialność zawodową i moralną za wprowadzone innowacje, wypracowane wnioski. Odpowiedzialność zawodowa jest ważna w toku prowadzonych innowacji. W czasie pracy twórcza osoba musi też umieć się wycofać, gdy jego praca okazuje się szkodliwą dla ludzi lub środowiska. Na taką decyzję wpływa jego odpowiedzialność moralna.

Wszyscy z końcem aktu tworzenia odczuwają zmęczenie, wypalenie się. Natomiast kolejnego dnia na nowo przystępują do aktu tworzenia. Pełni nowej energii wracają z nadzieją do przerwanej pracy (E. Nęcka, 2001; J. Sołowiej, 1997).

W niniejszym paragrafie zwrócono uwagę na twórczość jako efekt – dzieło, proces twórczy i cechę osobowości. Wielu badaczy twierdzi, że każdy człowiek dysponuje pewnym zasobem twórczym (M. Debesse, 1988; H. Jaoui, 1980; D. Lewis, 1988). Zwolennicy tego egalitarnego podejścia uważają, że twórczość, jak każda inna cecha, występuje u każdego człowieka (w tym nauczyciela), ale w różnym nasileniu oraz jest ona cechą ciągłą a nie dychoto-



miczną (E. Nęcka, 2001), a jej rozwój zależy od środowiska wychowawczego i przyjętego stylu życia.

Założenia tu poruszane mają zasadnicze znaczenie dla koncepcji twórczości pedagogicznej nauczyciela klas I-III. Ich konsekwencją byłoby założenie, że twórczość pedagogiczną można realizować w świadomości nieokreślonymi operacjami intelektualnymi (C.P. Jung), w siódmej fazie życia człowieka, przekraczając w pracy zawodowej samego siebie (E.H. Erikson), rozwiązując problemy natury dydaktyczno-wychowawczej (J.P. Guilford, W. Stróżewski, A. Tokarz i T. Żuk), na każdym poziomie twórczości (E. Nęcka), co prowadzi do twórczości subiektywnej i obiektywnej (J. Kozielecki) oraz w dużej mierze uzależniona jest cechami osobowości podmiotu – czemu poświęcono kolejny paragraf. W niniejszym punkcie zwrócono też uwagę na cztery cechy twórczości człowieka, tj.: nowości i oryginalności wytworu, jego skuteczności i wartości (poznawczej, pragmatycznej, estetycznej i etycznej).

W paragrafie pierwszym omówiono: 1) pojęcia bliskoznaczne, tj.: kreatywność, nowatorstwo i innowacje; 2) ewolucję pojęcia twórczość – przechodząc od jego rozumienia jako atrybutu Boga do twórczości powszechnej, charakterystycznej dla działalności każdego podmiotu; 3) atrybuty twórczości (czyli twórczość jako proces, cecha osobowości i dzieło twórcze – jego nowość i oryginalność, skuteczność). Pokazano tutaj zależności zachodzące między terminami. Pojęcie twórczość nie jest tożsame z pojęciem kreatywność, które zamienione używane są w języku potocznym. To twórczość (w tym nauczyciela) prowadzi do nowatorstwa i postępu (pedagogicznego), w którego skład wchodzi innowacje.

## **1.2. Twórczość pedagogiczna nauczyciela klas początkowych**

### **1.2.1. Kierunki rozważań nad twórczością pedagogiczną nauczyciela**

Szkoła jest szerokim terenem do uprawiania twórczości, gdyż stwarza wiele zmiennych i dynamicznych sytuacji, których rozwiązywanie wymaga otwartej, zróżnicowanej, twórczej aktywności, zachowań i postawy (por.: C. Barański, 1986; K. Bieluga, 2003). Twórczość pedagogiczna jest częścią pracy nauczyciela, integrującą wszystkie elementy procesu edukacyjnego, a sama praca ma niepowtarzalny i otwarty charakter (*ibidem*).

**Twórczym** nazwiemy takiego **nauczyciela** – w szerokim rozumieniu twórczości – „który oryginalnie rozwiązuje każde zajęcie z młodzieżą, poszukuje nowych rozwiązań w pracy i stara się je upowszechnić” (J. Poplucz,

1977, s. 158). Twórczość pedagogiczną w wąskiej interpretacji „należy rozumieć jako samodzielne rozwiązywanie przez nauczycieli zagadnień praktycznych w toku oddziaływania na wychowanków – prowadzące do wybitnych wyników” (W. Okoń, 1996, s. 256). Zatem W. Okoń (1996), wyróżnia dwa kryteria twórczości nauczycieli, tj. wybitne osiągnięcia w nauczaniu i samodzielność stosowanych rozwiązań metodycznych.

T. Stasienko (1982) – mający podobne stanowisko do W. Okonia – w wyniku przeglądu ujęć twórczości pedagogicznych sformułował, definicję **twórczości dydaktycznej** twierdząc, że jest to

działanie mające na celu zastosowanie w procesie nauczania zmian, które posiadają następujące cechy:

- służą doskonaleniu działalności dydaktycznej;
- polegają na zastosowaniu zupełnie nowego rozwiązania lub też rozwiązania powstałego przez stworzenie nowej struktury ze znanych elementów, albo znanego układu z nowym ważnym elementem;
- charakteryzują się nowością, oryginalnością i ważnością w procesie nauczania;
- wynikają logicznie z ogólnych prawidłowości nauk pedagogicznych i nauk współdziałających z pedagogiką (T. Stasienko, 1982, s. 26-27).

Na użytek pedagogiki termin twórczość zinterpretował A. Nalaskowski (1994, s. 94 i 1998), twierdząc, iż jest to „gotowość i zdolność (umiejętność) powoływania rozwiązań alternatywnych dla rozwiązań już obowiązujących (zastanych). Tak pojęta twórczość stoi w opozycji do techniki, która jest wykorzystaniem znanych sposobów postępowania”. On też uważa, że bycie twórczym i tworzenie w znacznym stopniu absorbuje uwagę jednostki, gdyż skupia się ona sama na sobie. Dlatego też nauczyciel twórczy – z czym autorka niniejszej rozprawy się nie zgadza – zaangażowany we własny rozwój w znacznym stopniu może utrudniać uczniom pracę nad sobą. W twórczej szkole powinno się zatrudniać – zdaniem A. Nalaskowskiego – nauczycieli, którzy potrafią się cieszyć twórczością innych, „którzy swoich sukcesów upatrywać będą [...] w kreowaniu pewnej całości, bez angażowania się w grę poszukiwania aktorskiej popularności”. Jednak trudno dostrzec – według A. Nalaskowskiego – granicę między twórczą aktywnością nauczyciela służącą dzieciom, a aktywnością służącą jemu samemu. Obawy wydają się uzasadnione, ponieważ twórczość nauczyciela będzie rozwijać jego samego i jego uczniów, co dowiódł już M.S. Szymański (1987).

W polskiej pedagogice – zdaniem R. Schulza (1994) – refleksje na temat twórczości pedagogicznej były prowadzone stosunkowo wcześniej i przyjmo-

wały postać rozważań nad nowatorstwem, innowacjami i postępem pedagogicznym. Uważa on, że należy wyróżniać następujące koncepcje twórczości pedagogicznej:

1. Twórczość pedagogiczna jako sztuka.
2. Twórczość pedagogiczna jako wynalazczość i racjonalizatorstwo.
3. Twórczość pedagogiczna jako działalność badawczo-rozwojowa.
4. Twórczość pedagogiczna jako zmiana, jako tworzenie i przyswajanie innowacji.
5. Twórczość pedagogiczna jako twórcza praca.
6. Twórczość pedagogiczna jako samorozwój (R. Schulz, 1994, s. 19).

Powyższe koncepcje dają obraz nauczyciela twórczego jako artysty, wynalazcy i racjonalizatora, twórcy i użytkownika nowej wiedzy, innowatora, twórczego pracownika i osobę, która dąży do samorealizacji.

Klasyfikacja R. Schulza wytycza jednocześnie – także dla autorki niniejszego tekstu – kierunki badań i rozważań prowadzone w polskiej pedagogice – pedeutologii nad twórczością nauczyciela i są jednocześnie podstawą do dalszych analiz.

**Traktowanie nauczyciela jako artystę** podkreślają słowa S. Szumana (1995, s. 97), który sformułował pogląd, iż „powołanie pedagoga jest podobne do powołania artysty, bo w wychowaniu odrębna osobowość pedagoga oddziałuje na tworzywo formułujące się pod wpływem indywidualnego wyrazu pewnego stylu”.

W tym samym czasie Z. Pietrasiński (1969, s. 20) głosi, że:

produkt twórczy nie musi być ani ponadczasowy, ani uprzedmiotowiony. Może nim być zarówno układ organizacyjny, nowa potrawa lub styl gry, jak i osobowość człowieka. W tym szerokim rozumieniu praca nad sobą lub wychowaniem przynosząca w efekcie nową niepowtarzalną indywidualność, jest także – wbrew znaczeniu konwencjonalnemu – twórczością.

Również M. Malicka (1989, s. 20) uważa, iż „wychowanie jest na tyle sztuką, że można by porównać pedagoga z artystą. Artysta i wychowawca realizuje swoje idee na określonym materiale, który jednocześnie ogranicza i ukierunkowuje ich działanie”.

Idea nauczyciela jako artysty I. Wojna (1984) omawia w takim ujęciu, iż nauczyciel jest osobnikiem twórczym w zakresie wykonywanej przez siebie pracy zawodowej, że jest artystą jako pedagog, jako nauczyciel, który obok

obowiązków zawodowych angażuje się w działalność artystyczną, czyli że uczestniczy twórczo w kulturze.

**Nauczyciel twórczy** to przede wszystkim **wynalazca, racjonalizator**, co podkreśla A. Rząsa (1977, s. 201-204), który głosi „tak jak twórczość robotnika czy inżyniera przejawia się w ulepszaniu pewnych elementów skomplikowanej maszyny, tak twórczość pedagogiczna może przejawiać się w poprawianiu i ulepszaniu metod nauczania”.

Wynalazczość pedagogiczna nauczyciela jest własnością racjonalizatora, który opierając się na wiedzy, doskonali metody pracy czy pomoce naukowe. Są to nauczyciele:

- aktywni wobec obowiązków zawodowych,
- wspierający ucznia,
- których działanie daje nowe rozwiązania (*ibidem*).

Idea nauczyciela racjonalizatora i wynalazcy implikuje rozumienie podstawowych wymiarów aktu twórczego. Proces twórczy to proces racjonalizatorski. Wytwór twórczy to kategoria innowacji, w skład której wchodzi: wynalazki, projekty racjonalizatorskie, wzory użytkowe.

Podmiotem twórczym jest nauczyciel jako twórca nowych narzędzi (środków), jako autor nowych rozwiązań technicznych i technologicznych, czyli twórca środków i metod. Nauczyciel jest twórcą i użytkownikiem nowej wiedzy.

Bardzo dobitnie ujmuje **nauczyciela twórczego jako badacza** W. Zaczyński (2000). Według niego twórczość:

nie oznacza nic innego jak posiadanie zdolności gromadzenia szczególnego doświadczenia pedagogicznego, tj. krytycznego. Zaś »gromadzenie doświadczenia krytycznego« jest odmianą badania naukowego, co z kolei jest dla pedagogiki właściwą postacią twórczości. Gromadzenie doświadczenia krytycznego – słusznie akcentuje – jest formą „uobecniania nauki”, jest obecnością nie przez jej pamięciowe przyswajanie, ale przez jej tworzenie (W. Zaczyński, 2000, s. 44).

Sprowadza twórczość nauczyciela do obecności nauki w praktyce, czyli teorii w działaniu, do inteligentnej praktyki, czyli działalności przesyconej myśleniem, refleksją i gromadzeniem, użytkowaniem informacji (*ibidem*).

W toku aktywności ma miejsce przyrost wiedzy podmiotu, rozwój indywidualnego doświadczenia, czyli jest to intelektualizacja pracy pedagogicznej nauczyciela. Zatem jest to badawczy stosunek do własnego warsztatu pracy (W. Zaczyński, 2000), w toku którego występuje proces twórczy.

**Proces twórczy** jest procesem planowania i realizacji **zmian rozwojowych**, procesem projektowania i wprowadzania w życie określonej innowacji. Nauczyciel twórczy to nauczyciel w ujęciu pedagogicznym prowadzący działalność innowacyjną, polegającą na projektowaniu i wprowadzaniu w życie nowych i lepszych rozwiązań, zmian rozwojowych, innowacji. To czynność doskonalenia własnej praktyki, wzbogacania jej o jakościowo nowe rozwiązania, umożliwiające osiąganie wyższych lub nowych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych (por.: Z. Pietrański, 1969). Aktywność twórczą nauczyciela wzbogacają czynniki środowiskowe i podmiotowe. Impulsem dla nauczyciela do poszukiwań jest przymus, czyli presja środowiska jak i jego własne pragnienie.

Podobną konsekwencję rozwoju cywilizacyjnego widzi W. Łukaszewski (1984), który uważa, że podstawą rozwoju będą innowacje wynikające z wyobraźni człowieka. O tym będą decydować jego możliwości, tj. twórczy rozwój, umiejętności ich wykorzystania. W tej sytuacji system kształcenia na każdym szczeblu musi ulec przeobrażeniu. Dziś edukacja ma inspirować „proces przetwarzania doświadczeń w projektowanie świata możliwego i pożądanego, świata dla wszystkich i dla każdego” (*ibidem*, s. 187).

W warunkach współczesnego postępu – pisze w 1988 W. Okoń, co współcześnie (w 2008 roku) jest nadal aktualne – nauczyciel nie może sobie pozwolić na „dreptanie w miejscu”, bycie nowatorem jest obowiązkiem każdego nauczyciela. Aktywność innowacyjna stanowi bowiem wizję twórczości pedagogicznej, a każda forma twórczości pedagogicznej jest działalnością innowacyjną, jest to pewna postać planowej zmiany, polegającej na projektowaniu i wprowadzaniu w życie nowych rozwiązań (*ibidem*). Nauczyciel jest tutaj twórczym pracownikiem, który prowadzi do nowatorstwa pedagogicznego, przez które rozumiemy:

działalność twórczą nauczycieli i wychowawców, której celem jest ulepszanie systemu kształcenia i wychowania w szkole i innych placówkach edukacyjnych. Nowatorstwo pedagogiczne polega na wprowadzaniu do praktyki nowych celów, treści oraz nowych sposobów działania pedagogicznego i nowych form organizacyjnych (W. Okoń, 1988, s. 205).

Dzięki innowacjom i nowatorstwu pedagogicznemu następuje **modernizacja poszczególnych obszarów rodzimej edukacji** (A. Radziewicz-Winnicki, 1999 i 2004). Rozwój teorii modernizacji (pomimo wielu interpretacji, kryteriów aksjologicznych i zróżnicowań orientacji teorioznawczych

i metodologicznych) uznawany jest – według A. Radziejwicz-Winnickiego – za jedno z najbardziej oryginalnych i szczególnie płodnych ujęć procesów przemian społecznych. Budując strategie modernizacji, należy uwzględnić prawa rządzące rozwojem społecznym oraz fakty, prawa i modele predykcji zachowań i postaw ludzi w sytuacjach innowacyjnych (*ibidem*). Człowiek (w tym nauczyciel klas młodszych – dodaje M. M.-A) nie jest traktowany jako środek umożliwiający wprowadzanie zmian w skali makro, tj. w całym systemie społecznym, lecz jest podmiotem stanowiącym sobie cele i sposoby ich osiągnięcia (*ibidem*). Zatem modernizacja w skali makro (całego systemu społecznego) jest dobrem dla jednostki (w tym dla poszczególnych nauczycieli), ponieważ zapewnia jej autonomię wyboru działania, co z kolei prowadzi do przekształcania osobowości (A. Radziejwicz-Winnicki, 1995 i 1999). Modernizacja w edukacji wynika – zdaniem A. Radziejwicz-Winnickiego – ze zmian społecznych dokonujących się głównie w krajach stale rozwijających się i polega ona na zachodzeniu zmian wewnętrznych w ekonomice i strukturze danego kraju, które „są następstwem ogólnej sytuacji międzynarodowej oraz dążeniem do zrównania własnego poziomu rozwoju z poziomem kraju wzorcowego” (A. Radziejwicz-Winnicki, 1995, s. 25 i 1999). Modernizacja stanowi zatem „samoczynną ewolucję rozwojową, ale jest także naśladownictwem, częstym przejmowaniem obcych wzorów, dążeniem do zrównania własnego rozwoju z najwyższymi i najnowocześniejszymi osiągnięciami innych w danej dziedzinie” (A. Radziejwicz-Winnicki, 1995, s. 25 i 1999 oraz zob. M.J. Levy, 1966). Proces modernizacji edukacji rozwija się przez upowszechnianie innowacji pedagogicznych, które są tworem poszczególnych nauczycieli lub ich zespołów i albo są przyswajane dla własnych potrzeb. Sprowadza się ona do procesów określanych jako akulturacja (*ibidem*). Wszelka modernizacja w edukacji jest więc wynikiem indywidualnego dążenia poszczególnych nauczycieli do poprawy ogólnych warunków egzystencji albo jest rezultatem społecznego uznania dla potrzeb wdrażania, czyli dyfuzji innowacji pedagogicznych dla dobra oświaty (o czym bliżej pisze autorka w pracy *Edukacja od źródeł...* i A. Radziejwicz-Winnicki, 1995 i 1999).

Interesującą koncepcję **twórczości metodycznej nauczyciela** przedstawia J. Kujawiński (2001, s. 160). Polega ona na doskonaleniu znanych mu koncepcji metodycznych, „a szczególnie kreowanie (tworzenie) nowych koncepcji edukacyjno-samoedukacyjnych, które uczniom i studentom umożliwiają osiągnięcie w jakimś zakresie wyników lepszych od uzyskiwanych dotychczas

w identycznym czasie". Wymaga ona od nauczyciela reorganizowania jego dotychczasowych doświadczeń i wiedzy oraz tworzenie na ich podstawie nowych, oryginalnych koncepcji metodycznych. Twórczość metodyczna jest najważniejszym czynnikiem postępu pedagogicznego (J. Kujawiński, 2001).

Nauczyciel prowadzi działalność dydaktyczno-wychowawczą, która charakteryzuje się samodzielnością, refleksyjnością, innowacyjnością, orientacją przyszłościową i elastycznością, a nie schematyzmem. Praca pedagogiczna jest pracą twórczą, której towarzyszy rozwijanie nowych wzorów zachowania. Ma ona charakter twórczy i refleksyjny, w jej toku mają miejsce planowanie i realizacja „nowego produktu” edukacyjnego (por.: J. Kujawiński, 2001; Z. Pietrasziński, 1969; R. Schulz, 1994).

W twórczości nauczycielskiej proces twórczy jest identyczny z projektowaniem i przyswajaniem innowacji pedagogicznej. Wytworem twórczości pedagogicznej są tutaj nowe rozwiązania, innowacje wzbogacające zasób pedagogicznego doświadczenia (R. Schulz, 1994). Podmiotem twórczym jest nauczyciel innowator, twórca i odbiorca nowego rozwiązania. Warunkami twórczości są tu głównie warunki sytuacyjne o charakterze wewnątrzszkolnym. W przypadku twórczości jako aktywności innowacyjnej postęp polega na wzbogacaniu pedagogicznego doświadczenia o nowe elementy (innowacje) (por.: J. Kujawiński, 2001; Z. Pietrasziński, 1969; R. Schulz, 1994).

Twórczość rozumiana jako „**twórcza praca pedagogiczna**” jest procesem planowania i realizacji nowych celów edukacyjnych. W tym przypadku wytworem twórczości pedagogicznej są nowe i lepsze efekty pracy pedagogicznej wyrażające się w odpowiednich cechach osobowości uczniów (W. Okoń, 1996; R. Schulz, 1994). Tu nauczyciel jako podmiot twórczej pracy pedagogicznej jest autorem i realizatorem nowych zadań edukacyjnych. Czynnikiem wpływającym na jego twórczość są warunki podmiotowe oraz pozaszkolne. W przypadku twórczości podejmowanej jako twórcza praca pedagogiczna, postęp oznacza uzyskanie nowych i lepszych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych, to lepsze zaspokajanie potrzeb edukacyjnych zbiorowości uczniowskiej (W. Okoń, 1996).

Można się dopatrzeć podobieństwa między nauczycielem jako twórczym pracownikiem, a nauczycielem jako artystą. „Twórcza praca pedagogiczna jest pewnym rodzajem sztuki, a wychowanie jako działalność artystyczna implikuje twórczość zarówno w procesie działania, jak w jego dopełnianiu” (R. Schulz, 1994, s. 77). Istnieją także różnice między nimi. W pierwszym

przypadku nauczyciel jest twórczym pracownikiem. To *homo creator*, czyli ktoś, kto samodzielnie podejmuje próby kształtowania całego człowieka. W drugim zaś przypadku nauczyciel twórczy utożsamiany jest z nauczycielem artystą. To *homo reformator*, czyli ktoś, kto z innym podejmuje próbę zmiany człowieka, to ktoś, kto kształtuje nowe cechy osobowości.

Jednym z czołowych rzeczników tak rozumianej twórczości pedagogicznej jest J. Legowicz (1975). W kilku swych rozprawach pedeutologicznych autor rozwinął ideę nauczyciela twórczego. Przedstawia on wizję nauczyciela jako „partnera ze swą epoką”, podejmującego i realizującego nowe, właściwe swoim czasom zadania edukacyjne, działającego w sposób kompetentny, nieschematyczny, godny, pracującego w trudnym środowisku, niepowielającego wzorów z przeszłości, angażującego się w działalność badawczo-rozwojową oraz elastycznością, ale i przywiązaniem do wartości trwałych (*ibidem*).

Rozumienie słowa **nauczyciel** jako podmiotu dążeń **samorealizacyjnych** oznacza, że w podążaniach autokreacyjnych nauczyciel (jego osobowość) jest nie tylko podmiotem działań twórczych, lecz także ich autentycznym twórcywem oraz produktem (R. Schulz, 1994). Dążenie samorealizacyjne nauczycieli wywołane jest koniecznością zewnętrzną, ale wynika także z potrzeb wewnętrznych, zwłaszcza ludzi, którzy żyją na odpowiednim poziomie samoświadomości (A. Maslow, 1990). Są to potrzeby wyższego rzędu związane z rozwojem własnej indywidualności, z aktualizacją swych wewnętrznych możliwości, z rozwojem postaw twórczych (*ibidem*).

Problematykę twórczej, refleksyjnej aktywności samorealizującego się nauczyciela podejmuje M. Kabat-Szymaś (2001). Badania przez nią prowadzone wykazują, iż nauczyciele odznaczają się zawyżoną samooceną, średnim poziomem twórczej aktywności (84%) i przede wszystkim pochodzą ze środowiska małomiasteczkowego. W większości badani wybierali zadania zamknięte (a nie otwarte), charakteryzowała ich płynność słowna i ideacyjna, a ich praca charakteryzowała się dużym nakładem czasu.

Samorealizacja nauczyciela ma dwa wymiary: profesjonalny, osobisty, gdzie tworzy on siebie jako pedagoga, reprezentującego pewną grupę zawodową oraz jako człowieka, indywidualne „ja” (R. Schulz, 1994). Na samorozwój profesjonalny, czyli na kształtowanie osobowości zawodowej składają się:

- samokształcenie,
- podwyższanie swych kwalifikacji,



- doskonalenie własnego warsztatu,
- udział w badaniach naukowych,
- angażowanie w działalność nowatorską (por.: K. Duraj-Nowakowa, 2000a).

Innego rodzaju czynności składają się na samorozwój osobisty. Należą do nich:

- poszukiwanie samowiedzy,
- dążenie do samookreślenia się,
- budowanie ideałów własnej osoby (R. Schulz, 1994).

Różnice między formami samorealizacji wynikają z zakresu oraz rodzaju uwzględnionych doświadczeń. Nauczyciel profesjonalista kieruje się doświadczeniami związanymi z wykonywaną funkcją zawodową. Natomiast nauczyciela jako człowieka charakteryzują doświadczenia związane z jego egzystencją społeczną i osobistą. Samorealizacja zawodowa wzmacnia rozwój osobowy i odwrotnie – kształtowanie indywidualnego „ja” zasila procesy zawodowego doskonalenia (por.: J. Koziński, 1998, 1987; R. Schulz, 1994). Dlatego jednym z ważniejszych zadań uniwersyteckich studiów pedagogicznych – według K. Denka (1996) – jest dostarczenie dla edukacji nauczyciela innowacyjnego, refleksyjnego i twórczego, czyli takiego, który w sytuacji problemowej „umie się z nią uporać przez uruchomienie swej wiedzy i doświadczenia na rzecz rozwiązania problemu” (K. Denek, 1996, s. 44).

Kolejną kategorią twórczości – niewyodrębnioną przez R. Schulza – jest **twórczość naukowa**, którą analizuje w swoich rozważaniach nt. pedeutologii szkoły wyższej K. Duraj-Nowakowa (2002, s. 19 i wzn. 2003). Praca naukowa „jako praca twórcza wymaga wyobraźni [...] pozwala dostrzegać i trafnie formułować cele poznania i badania, tzn. antycypować cele, wybrać albo wymyślić i opracować własne metody, dokonać nowych uogólnień, dostrzec błędy we własnej lub cudzej pracy”. W twórczości naukowej wyróżnia cztery fazy: preparacji, inkubacji, olśnienia, sprawdzenia i sprecyzowania rozwiązania. Zauważa również, że w pracy naukowej występuje proces rutynowy i twórczy (*ibidem* oraz por.: Z. Pietrasini, 1969). Twórczość naukowa to również dostrzeganie podobieństw i różnic między przedmiotami przez gromadzenie i kompilację treści poznawczych. Wyróżnia trzy cechy efektywnej twórczości naukowej:

- jest obiektywnie nowa, czyli są to nieznane treści;
- treści są ważne dla rozwoju nauki i praktyki;
- opublikowana jest w komunikatywnej formie (*ibidem*).

Dla kandydatów na nauczycieli przydatna wydaje się – według K. Duraj-Nowakowej (2000b) – wiedza o czynnościach kształtowania pracy twórczej w dziedzinie wychowania, zwłaszcza że kierunek przeobrażania się edukacji obejmuje twórcze formy pracy. Niniejsze wynika z oddziaływania dwojakiego rodzaju czynników. Pierwszym z nich są wielorakie zmiany społeczno-kulturowe w edukacji, które wpływają na kształtowanie nowego typu człowieka, nowego modelu osobowości, lepiej przystosowanego do społeczeństwa przyszłości. Drugim czynnikiem są zmiany zachodzące wewnątrz systemu oświatowego, co oznacza modyfikacje celów, warunków ich realizacji, które jednocześnie kształtują twórcze formy pedagogicznej pracy.

Wyróżnia też cztery najistotniejsze składniki wewnątrzświatowego systemu, mające największe znaczenie dla kształtowania innowacyjnych form pracy pedagogicznej, tj.: nowy uczeń, nowy nauczyciel, nowa wiedza o wychowaniu i nowa filozofia wychowania (K. Duraj-Nowakowa, 2000a). Te czynniki przeobrażają sam proces nauczania, w którym coraz rzadziej wykorzystuje się tradycyjne metody pracy. Jednocześnie K. Duraj-Nowakowa zauważa, że w każdej dziedzinie życia, również w edukacji, szerzy się ideologia kreacjonistyczna, która głosi twórcze podejście jednostki i grupy do rozwiązywania swoich problemów oraz propaguje hasła niezależności, autonomii, inicjatywy, otwartości na innowacje, podatności na zmiany i rozwój. Stąd też kreacjonizm pedagogiczny propaguje „edukację twórczą” i „edukację jako działalność twórczą”, przyjmującą że w dziedzinie kształcenia i wychowania nie będzie wyższych wyników, jeśli podmioty edukacji nie będą twórcze. Twórcze postawy i zachowania podmiotów edukacji – słusznie zauważa K. Duraj-Nowakowa – kształtują się przede wszystkim w wyniku ambicji (a nie przymusu) sprostania zmianom społecznym, wymogom cywilizacyjnym. Zatem źródłami kształtującymi twórcze formy pracy jest system oświaty jak i życie społeczne, które oddziałują łącznie przez dłuższy czas. Dlatego praca nauczyciela ma charakter pracy twórczej, dzięki której ułatwia się wychowankom zrozumienie złożoności świata, pomaga się w poszukiwaniu sensu życia, konstruowania planów życiowych i edukacyjnych. Nauczyciel twórczy to nowator nierezygnujący z tradycji, a jednocześnie poszukujący i wdrażający do praktyki pedagogicznej nowe rozwiązania. Wnosi innowacje

do tego, co jest już znane lub wprowadza oryginalne innowacje, będące pełnym aktem twórczym (*ibidem*).

Najwyższym etapem rozwoju człowieka – uważa K. Duraj-Nowakowa (2000) – jest **autokreacja**, czyli współtworzenie przez podmiot własnej drogi życia, własnej osobowości, co zaczyna się od samopoznania, które ma miejsce w wieku dorastania. Młodzieńcze poznawanie siebie przekształca się w wieku dorosłym w poznanie głębokie, które sprowadza się do tezy, że każda jednostka jest częścią złożonego systemu, który zawiera wiedzę o czynnikach kształtujących autoportret, a do których zaliczamy otoczenie, podmioty i interakcje zachodzące między nimi. Współformatowanie się jednostki i otoczenia odbywa się za pośrednictwem autonomicznej aktywności, która zależy od indywidualności jednostki. Dlatego edukacja ma: a) uczyć dla własnego rozwoju i doskonalenia się, b) rozwijać zdolności aktywnej samo-realizacji, c) rozwijać zdolności kształtowania samego siebie, d) uaktywniać i usamodzielniać poznawczo, e) prowadzić do samodoskonalenia i autokreacji, f) przygotować jednostkę do zmieniających się warunków, g) zapewnić adekwatne kompetencje (*ibidem*).

Natomiast T. Giza (1998 i 1999) uważa, że twórczość nie jest lekarstwem na niedomagania teorii i praktyki pedagogicznej. Prowadziła badania diagnostyczne i eksperymentalne nad przygotowaniem do twórczej pracy pedagogicznej na studiach nauczycielskich. Uważa, że twórczość jest sposobem wzbogacania pracy nauczycielskiej o nowe i cenne elementy. Do efektów uzyskanych w czasie eksperymentu zalicza powstanie nowego projektu edukacyjnego, nowe cechy osobowościowe, umiejętności i wiedzę swoich studentów. Studenci nabyli wiedzę nt. twórczości, umiejętności twórczej pracy pedagogicznej, projektowania twórczej pracy, wzrósł poziom zainteresowania twórczością i uzdolnień myślenia twórczego oraz rozwinęły się ich zdolności do inwencji (*ibidem*).

Na podstawie licznie prowadzonych rozważań, badań diagnostycznych i kształcenia nauczycieli do twórczości pedagogicznej D. Ekiert-Oldroyd (2003) proponuje **pedeutologię twórczości** skoncentrowaną również na twórczości nauczyciela, mówi też o dydaktyce twórczości, jako praktyce kształcenia i wychowania twórczego ucznia. D. Ekiert-Oldroyd prowadząc badania nad dobroczynnym wpływem postawy twórczej nauczycieli na poziom ich pracy pedagogicznej, zwróciła uwagę na umiejętności twórczego myślenia, wiedzę, pozytywny stosunek do twórczości. Jednocześnie zauważa, że naj-

większe braki występują u nauczycieli, w świadomości ich własnego potencjału twórczego. Wiedza ich wymaga znacznych uzupełnień. Natomiast w toku badań nie sprawdzono umiejętności w wyznaczonym zakresie. Autorka sugeruje szersze kształcenie nauczycieli dla twórczości.

W niniejszym podrozdziale przedstawiono i przeanalizowano prowadzone w polskiej pedeutologii rozważania i badania nad twórczością pedagogiczną nauczyciela z punktu widzenia kryteriów nauczyciela twórczego – przyjętych za R. Schulzem – jako: artystę, wynalazcę i racjonalizatora, twórcy i użytkownika nowej wiedzy, innowatora, twórczego pracownika oraz jako podmiotu dążeń samorealizacyjnych i twórczości naukowej realizowanej w pedeutologii szkoły wyższej. Nauczyciel twórczy pedagogicznie to przede wszystkim nauczyciel przyszłości, nauczyciel-wzór. To ideał zasługujący na osiągnięcie doskonałości, to obowiązek do spełnienia, to wartość wymagająca urzeczywistnienia.

### **1.2.2. Interpretacja własna twórczości pedagogicznej nauczyciela klas młodszych**

W naszej epoce, którą charakteryzują takie zjawiska, jak: eksplozja informacji, wzrost aspiracji edukacyjnych młodzieży, szybki postęp techniczny – zmienia się także rola nauczyciela. Przed nauczycielami naszej epoki stają trudniejsze niż kiedykolwiek zadania. Pracując bowiem w ustawicznie zmieniających się warunkach, muszą oni skupiać uwagę zarówno na własnej pracy dydaktycznej, jak też przejawiać postawę refleksyjną, innowacyjną i twórczą (T. Lewowicki, 1997; W. Strykowski, 2003).

Refleksyjny i twórczy nauczyciel stale dokonuje samooceny zarówno przez obserwację zachowań uczniów, jak i przez wgląd we własne postępowanie. Jest wnikliwym obserwatorem swoich uczniów, regularnie stawia sobie cele (M. Kabat-Szymań, 2001). Miarą osiągnięcia tych celów jest stopień zaangażowania uczniów w proces uczenia się. Dzięki refleksji i krytyce oceniamy poziom naszej wiedzy i umiejętności, ulepszamy je, aby sprostać wyższym standardom i czujemy dumę z naszych osiągnięć. W tym sensie refleksja stanowi o przemianach osobowości, ułatwia bowiem wychodzenie poza stare przyzwyczajenia i oglądanie rzeczy z nowych perspektyw.

Jeśli odczuwamy potrzebę mówienia o postępie pedagogicznym i twórczej postawie nauczyciela, to prawdopodobnie dlatego, że musi występować w naszej pracy szczególne niebezpieczeństwo rutyny i schematyzmu. Ofiarą tego zjawiska jest przede wszystkim uczeń, ale również sam nauczyciel. Jego

praca staje się coraz bardziej męcząca, nieatrakcyjna, a nade wszystko coraz mniej skuteczna (W. Okoń, 1996; R. Schulz, 1994).

Nauczyciel nietwórczy lub mało twórczy to przede wszystkim ten, który godzi się na gorsze wyniki swojej pracy dydaktycznej, a z czasem w ogóle przestaje się nimi bardziej przejmować (W. Okoń, 1996; W. Zaczyński, 2000). Popada w ten rodzaj rutyny, który jest najbardziej groźny, tzn. wyzwolonej spod mechanizmów samokontroli (*ibidem*). To wtedy dostrzega się, że uczniowie nie uważają na lekcji, bo są „bezmysłni”, nie uczą się, bo są leniwi. Nauczyciel nietwórczy obiektywizuje przyczyny własnych niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych (R. Schulz, 1994). Natomiast nauczyciel twórczy szuka ich w samym sobie, w sposobie własnego działania (*ibidem*). Cechą twórczego nauczyciela jest stawianie sobie wysokich, coraz wyższych wymagań (J. Bogdanienko, 1981; W. Okoń, 1996; R. Schulz, 1994). Nauczyciel twórczy ciągle modyfikuje formy i metody swojej pracy, dostosowując je do konkretnych wymagań i warunków, jest człowiekiem wciąż niespokojnym i często niezadowolonym z uzyskanych efektów swojej pracy (por.: J. Bogdanienko, 1981; W. Okoń, 1996; R. Schulz, 1994; W. Zaczyński, 2000).

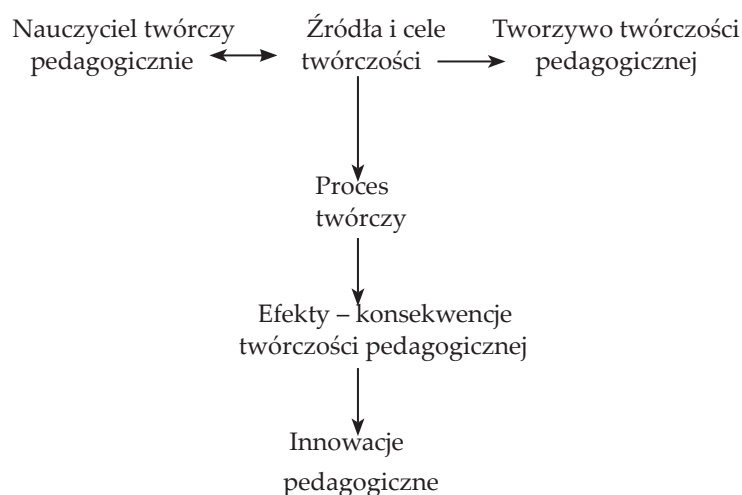
Dzisiaj, w dobie intensywnych zmian i ogólnego postępu cywilizacyjnego i kulturalnego, aby nadążyć za życiem i odpowiedzieć na potrzeby wychowanków, nauczyciel nie może być obojętny na zmiany w metodach i technikach pracy pedagogicznej (T. Lewowicki, 1997; W. Strykowski, 2003). Skostnienie i rutyna, brak orientacji w postępie nauki i praktyki pedagogicznej to zapowiedź nieuniknionej klęski w pracy nauczyciela i nie tylko wyrażonej formalną oceną jego pracy, lecz przede wszystkim brakiem satysfakcji i radości zawodowej (J. Bogdanienko, 1981; W. Okoń, 1996; R. Schulz, 1994; W. Zaczyński, 2000).

Niejeden z nauczycieli dopatrzyłby się w swojej pracy pedagogicznej braku refleksyjności lub zachowań rutynowych. Z pewnością sytuacja taka spowodowana jest: brakiem czasu, słabym wyposażeniem szkół, brakiem bodźców materialnych, brakiem ambicji zawodowych, przepracowaniem itp. (*ibidem*). Musi jednak uświadomić sobie, że współczesny nauczyciel nie może poddać się sile schematów społecznych, bezrefleksyjnemu naciskowi zdarzeń. Z myślą o przyszłych pokoleniach ma być twórczy, czynny, umotywowany w uczuciach i działaniu, bo tylko taka postawa gwarantuje osiągnięcie sukcesów w pracy pedagogicznej (J. Bogdanienko, 1981; W. Okoń, 1996; R. Schulz, 1994; K. J. Szmidt, 2001a; W. Zaczyński, 2000).

### Twórczość pedagogiczna nauczyciela klas początkowych

Twórczość pedagogiczna nauczyciela jest pojęciem kluczowym oraz jest oznaką pełnego emocjonalnego i intelektualnego zdrowia, potrzebą jego samorealizacji zawodowej (A. Maslow, 1990; R. Schulz, 1994). Istota twórczości pedagogicznej nauczyciela spoczywa w procesie budowania, powoływania do istnienia nowych, oryginalnych, niepowtarzalnych rzeczy, innowacji, spotkań, relacji z uczniami (*ibidem*) – co przedstawia poniższy schemat.

Schemat 3. Model twórczości pedagogicznej nauczyciela klas I-III



Źródło: opracowanie własne.

Twórczość pedagogiczna nauczyciela wyrasta z opozycji przeciw koncepcji nauczyciela-technologa i czerpie inspiracje z założeń psychologii humanistycznej, która jest wyrazem filozofii człowieka, a zwłaszcza takich jej nurtów, jak: fenomenologii, egzystencjalizmu i personalizmu. Zatem jest to orientacja humanistyczna, polegająca na przeorientowaniu kierunku myślenia z behawiorystycznego na osobowościowy i personalistyczny (por.: H. Kwiatkowska, 1988 i 2005).

Twórczość pedagogiczna nauczyciela wynika z myślenia heurystycznego i obejmuje skłonność podmiotu do oryginalnego rozwiązywania problemów dywergencyjnych o charakterze dydaktyczno-wychowawczym w sytuacjach problemowych, czego efektem są wytwory nowe, społecznie niepowtarzalne, oryginalne (J. Koziński, 1987 i 1998). Ujęcie twórczości jako procesu rozwiązywania problemów posiada swoje atuty, które jednocześnie

są jego słabością. Słaba strona takiego ogólnego procesu twórczego polega na zacieraniu różnic między różnymi rodzajami twórczości, na znoszeniu ich swoistości, specyfiki (P. Kowolik, 1994). Atutem natomiast jest pewna uniwersalność takiej interpretacji, można wszak każdy rodzaj twórczości rozpatrywać jako proces rozwiązywania problemów, co w pracy nauczyciela może okazać się bardzo ważne (*ibidem*).

Twórczość pedagogiczna (R. Schulz, 1994) – powtórzmy – subiektywna i obiektywna niższego i wyższego rzędu (Z. Pietrasiński, 1969) zwana też metodyczną (J. Kujawiński, 2001) pojawia się u nauczyciela: 1) w VII fazie życia, tzw. „wachlarz życiodajności” (wg E.H. Eriksona); 2) na co najmniej III i IV poziomie twórczości, tzw. skryzalizowanej lub dojrzałej (wg E. Nęcki, 1999); 3) na 3 i 4 etapie rozwoju zawodowego, tzw. krytycznym realizmie i nonkonformizmie (R. Kwaśnica, 1993).

Twórczość pedagogiczna nauczyciela ma charakter osobisty i polega na wykorzystywaniu indywidualnych możliwości w swoisty dla niego sposób. Koncentruje się on na relacji nadawca (nauczyciel–uczeń) – komunikat – odbiorca (nauczyciel–uczeń) (G. Koć-Seniuch, 1995). Podstawą działania nauczyciela jest spotkanie, które pozwala na autentyczność, spontaniczność, wolność wyboru, twórczość i rozwój. Niepowtarzalna natura nauczyciela jest wyrażona i w pełni się realizuje poprzez bycie człowiekiem w związku z innymi ludźmi (*ibidem*). Zatem przedmiotem zainteresowania twórczego pedagogicznie nauczyciela jest człowiek, jego twórcze możliwości i jego relacje z drugim podmiotem. Podstawą twórczości pedagogicznej nauczyciela jest człowiek autentyczny i dlatego jego głównym celem jest pomoc dziecku w uzyskiwaniu własnej autentyczności, w odkrywaniu własnego „ja”, w byciu twórczym, co stanowi podstawowy warunek samorealizacji obydwóch podmiotów edukacji i harmonijnego rozwoju ich osoby (G. Koć-Seniuch, 1995; A. Maslow, 1990; R. Schulz, 1994). Nauczyciel twórczy pedagogicznie traktuje dziecko jako niepowtarzalną całość, której nie można sprowadzić do sumy składników, tj.: wartości, potrzeby, zachowania, myśli. Stanowią one zintegrowaną strukturalnie i funkcjonalnie jedność.

Właściwość natury nauczyciela twórczego pedagogicznie klas początkowych stanowi rozwój, a jego czynnikiem sprawczym jest siła wewnętrzna tkwiąca w nim. Natomiast siłą powodującą ów rozwój nie są popędy, zadania, ale potrzeby tworzenia i wewnętrzne dążenie do samorealizacji (A. Maslow, 1990; R. Schulz, 1994). W toku twórczości pedagogicznej nauczyciel odkrywa

siebie i innych, swoje i ich możliwości, realizuje je i w nie wierzy. Jest to właściwie szukanie drogi oraz odnajdywaniem siebie i innych (H. Kwiatkowska, 1988 i 2005). Indywidualność i niepowtarzalność twórczości pedagogicznej nauczyciela jest wytworem odpowiedniej atmosfery sprzyjającej kształtowaniu fantazji, wyobraźni, twórczości, zainteresowań. Dzięki temu uczeń ma poczucie bezpieczeństwa, zaufania, życzliwości, przynależności i współpracy (G. Koć-Seniuch, 1995).

Na zajęciach dostarcza on możliwości wyboru treści, metod, środków kształcenia, eliminuje cenzurę, ocenę i zagrożenie (por.: W. Okoń, 1996; K.J. Szmidt, 2001a). Motywuje się on do indywidualnego rozwiązywania problemów, eksperymentowania. Taka atmosfera kształcenia sprzyja wytwarzaniu pozytywnych wyobrażeń o sobie jako twórczym nauczycielu (J.S. Bruner, 1974).

Proces edukacji ujmuje się jako proces stawania się człowiekiem. Głównym celem twórczości pedagogicznej nauczyciela klas początkowych jest dobre używanie siebie jako instrumentu twórczego działania. Nauczyciel jest własnym pilotem i sam musi znaleźć dla siebie najlepsze metody pracy (H. Kwiatkowska, 1988 i 2005). Oznacza to potrzebę wykształcenia motywacji i rozwinięcia umiejętności odkrywania siebie w procesie własnego rozwoju, a wynika jednocześnie z pracy nad sobą i samodyscypliny (R. Schulz, 1994). Spełnienie tych warunków jest tożsame z samorealizacją, czyli zaspokajaniem swoich indywidualnych potrzeb twórczych nauczyciela. Wiedza specjalistyczna, którą nauczyciel posiada nie jest zbiorem faktów, ale strukturą zintegrowanych faktów mających znaczenie (*ibidem*).

Odkrywanie przez nauczyciela klas I-III znaczenia faktów jest tożsame z rozwojem ludzkiego rozumienia. To znaczenie faktów wynika z ich odkrywania. Wiedzę można podać, ale jej znaczenie musi być odkrywane w indywidualnym procesie poznawczo-emocjonalnym (H. Kwiatkowska, 1988 i 2005). Działanie praktyczne twórczego pedagogicznie nauczyciela jest warunkiem odkrywania osobistego znaczenia teorii, co dokonuje się w procesie osobistego doświadczania jej przydatności. Wówczas wiedza dotyczy bezpośrednio zainteresowanych, służy wyjaśnieniu życiowego problemu, potwierdzeniu lub podważeniu czegoś. Osobisty kontekst wiedzy osiąga się poprzez jej praktykowanie (*ibidem*).

Nauczyciel twórczy pedagogicznie w klasach I-III nie jest wyposażony w strukturę naukowo opracowanych metod, lecz sam w toku doświadczania



wpracowuje metody najbardziej odpowiednie dla jego własnej konstrukcji psychofizycznej (H. Kwiatkowska, 1988 i 2005). Podstawą wyboru metody jest akceptacja siebie, użycie siebie jako instrumentu wyboru, co jest aktem twórczym samym w sobie. Nie ma metod skutecznych. Każdy nauczyciel jest autorem, twórcą własnego systemu metodycznego. Dlatego też nauczyciel twórczy pedagogicznie posiada wiedzę o „spotkaniu” z uczniem, rozumie ich sens, stwarza atmosferę sprzyjającą ich samoangażowaniu się i dokonywaniu osobistych odkryć (*ibidem*).

Ów nauczyciel nie zachowuje się w określony i wyuczony sposób. Jego styl pracy jest wypadkową celów, do których dąży, zespołu dziecięcego, z którym pracuje, filozofii, którą reprezentuje, bezpośrednich warunków pracy oraz własnych uczuć i pragnień (por.: H. Kwiatkowska, 1988 i 2005). Nauczyciel twórczy pedagogicznie jest przede wszystkim niepowtarzalną osobowością. Jego styl pracy związany jest z upragnionymi wartościami i celami, co warunkuje specyficzny dobór metod i form działania. Samonauczanie ma charakter osobisty i polega na wykorzystaniu indywidualnych możliwości nauczyciela w jego swoisty sposób. Twórczym pedagogicznie nauczycielem jest ten, który ma pozytywny obraz własnej osoby, dodatnie poczucie własnej wartości (*ibidem*).

Nauczyciel twórczy pedagogicznie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej weryfikuje i zmienia środki oddziaływania, chcąc uzyskać doskonałość. Ma bardzo krytyczny stosunek do konwencji oraz dąży do wyzwolenia się (emancypacji) z jej wpływów, poszukując własnych uzasadnień i modyfikując pełnioną rolę. Pojawiające się w praktyce pedagogicznej innowacje przyjmuje krytycznie (H. Kwiatkowska, 1988 i 2005). Opracowuje i wprowadza własne narzędzia, rozwiązania i innowacje podnoszące efektywność swojej pracy i twórczość uczniów oraz próbuje przekształcać zastaną rzeczywistość według własnej koncepcji (*ibidem*). Występuje tutaj wybitny lub dojrzały poziom twórczości pedagogicznej (E. Nęcka, 1999). Pierwszy i jednocześnie najwyższy poziom pojawia się u niektórych po dziesięciu latach pracy nad problemem. Pedagog wybiera problem nieaktualny. Następuje długotrwały proces nabywania wiedzy. Jest ekspertem w wybranej dziedzinie. Pedagog wymyśla nowe idee, staje na czele ruchu, który te idee wprowadza w życie, nawet tworzy lub współtworzy ewolucyjne teorie (E. Nęcka, 1999).

Na niższym poziomie, tzw. twórczości dojrzałej, wykorzystuje wiedzę i swoje doświadczenia, co pozwala mu dostrzegać problemy w edukacji. Jed-

Im jest większa wiedza, tym słabsza jest twórczość na poziomie płynnym (por.: E. Nęcka, 1999). U pedagoga występuje duża wytrzymałość, zmienność nastrojów (wynikająca z dynamiki procesu tworzenia), motywacja i heurystyczne działania. Tworzy odrębne dziedziny własnej wiedzy (*ibidem*).

Samoooceny nauczyciela twórczego w klasach I-III mogą być zróżnicowane, ale ulegają generalizacji i są stałym wymiarem osobowości. Źródłem samopercepcji jest informacja o samym sobie i opinia osób (głównie znaczących) o nas. Stopień rozbieżności między „ja” realnym a „ja” idealnym stanowi poziom samoakceptacji i wskaźnik poziomu integracji struktur poznawczych podmiotu. Nauczyciel „zdrowy” psychicznie i prawidłowo funkcjonujący społecznie osiąga średni poziom samoakceptacji (por.: E. Nęcka, 1999). U nauczycieli wewnątrzsterowanych poczucie kontroli wypływa ze spostrzeganych sytuacji i ich właściwości. Sytuacja postrzegana jako losowa występuje u nauczycieli zewnątrzsterowanych. Nauczyciel twórczy pedagogicznie stawia sobie zadania, realizuje program uwzględniający czynniki zewnętrzne, zatem jest sterowany od wewnątrz. Motywacja twórcza tych nauczycieli ma charakter poznawczy, ponieważ dotyczy rozbieżności między stanem rzeczywistym a idealnym, wywołując zadania nastawione na cel. Twórczy nauczyciele traktują aprobatę społeczną jako wskaźnik efektywności ich twórczości (*ibidem*).

Poczucie własnej wartości u twórczych nauczycieli edukacji początkowej często jest wysokie, co wynika z ich nonkonformizmu, odporności na naciski zewnętrzne (por.: R. Schulz, 1994). Stąd też jest specyficzny rytm ich pracy, tzn. zadania wykonywane są w godzinach najlepszej koncentracji umysłowej, w izolacji od zewnętrznych zakłóceń przez długi nieprzerwany czas (*ibidem*).

Spotkanie pedagogiczne zawsze obejmuje dwa bieguny, tj. subiektywny, którym jest sam człowiek i obiektywny, czyli świat, jako zbiór istotnych związków, w których on żyje i funkcjonuje. Pomiedzy światem i „ja” istnieje dialektyczny proces, ściśle interakcje (por.: H. Kwiatkowska, 1988 i 2005). Należy jednak odróżnić pedagogiczne odtwarzanie, tworzenie subiektywne i obiektywne. Odtwórcza praca nauczyciela polega na naśladowaniu pracy innych. Nauczycielowi do twórczości pedagogicznej niezbędne są więc: zdolności tworzenia, wiedza i doświadczenia, świadomość swoich możliwości i odwaga tworzenia (por.: R. Schulz, 1994).

Twórczość pedagogiczna może być obiektywna i subiektywna wyższego i niższego zakresu. Pedagogiczna twórczość obiektywna jest procesem twórczego rozwiązywania problemów dywergencyjnych w sytuacjach problemowych, w którym to procesie występuje zjawisko inkubacji i olśnienia (Z. Pietrasiński, 1969; J. Koziński, 1998; por.: R. Schulz, 1994). Pedagogiczna twórczość obiektywna będzie obejmować „tylko nowe koncepcje, nie zaś każdy nowy układ; tylko twory wyższych uzdolnień, tylko mające doniosłe skutki” (W. Tatarkiewicz, 1975, s. 304) pojawiające się w makroskali (R. Schulz, 1994). Ma ona charakter podmiotowy, autorski, wewnętrzny i zewnętrzny, wielokierunkowy, zawodowy i produkcyjny oraz teoretyczny, „wstrząsający” i przełomowy dla danej grupy społecznej (R. Schulz, 1994). Wynika ona z faktycznego spotkania z rzeczywistością edukacyjną oraz z wewnętrznych potrzeb nauczyciela.

Pedagogiczna twórczość obiektywna ma charakter przełomowy dla danej grupy społecznej – pedagogów. Nauczyciel przyjmuje twórczy styl pracy. Jego działalność twórcza jest systematyczna, kompetentna, zakresowo rozległa. Ma wybitny i trwały wkład w rozwój kultury pedagogicznej i jej praktyki. Jednocześnie samorealizuje się zawodowo. Jego twórcza praca pedagogiczna jest częsta, całkowita, wybitna, różnorodna, kompetentna, krytyczna, autorefleksyjna i świadoma (R. Schulz, 1994). Do twórczości obiektywnej szerszego zakresu zaliczamy tworzenie nowych, oryginalnych idei i koncepcji i samo-realizację zawodową i twórczy styl życia. Natomiast do twórczości obiektywnej wyższego zakresu – twórcze rozwiązywanie problemów edukacyjnych: zmiana jakiejś koncepcji, bez naruszenia zasadniczej idei i utworzone indywidualnie lub zespołowo programy autorskie.

Twórczość pedagogiczna subiektywna wynika z sytuacji chwilowych kreowanych przez uczniów oraz zależy od intensywności spotkań z nimi. Występuje w skali mikroskopowej, to znaczy, że nauczyciel tworzy nowe rozwiązania, które oddziałują bezpośrednio na jego wychowanków i przynosi im radość. Jej podstawą są autorefleksje nauczyciela nad efektywnością jego pracy. Ma on wiele pomysłów wynikających z niezadawalających sytuacji dydaktyczno-wychowawczych oraz uwzględnia też nowości pojawiające się w edukacji, którym jednocześnie łatwo się poddaje. Jego twórczość jest błaha, obojętna dla grupy nauczycieli. Do twórczości pedagogicznej subiektywnej wyższego rzędu zaliczać będziemy: efektywną pracę pedagogiczną i

innowacje, modyfikacje lub programy autorskie (utworzone indywidualnie lub zespołowo).

Twórczość pedagogiczna subiektywna wyższego zakresu – wynikająca z niezadowolającej, trudnej sytuacji – przyjmuje postać amatorskich innowacji, do których zaliczamy: naśladowcze (realizuje daną innowację jako kolejna osoba, dostosowując ją do swoich możliwości), lub produkcyjne (to ciekawy produkt metodyczny), lub inwencyjne (pomysłowe przedstawienie stosowania metod, technik, form pracy), lub spotkania z uczniem i zakres, poziom wiedzy teoretycznej (por. Z. Pietrasiński, 1969; R. Schulz, 1994). Nauczyciel twórczy subiektywnie dąży do wzbogacania własnych doświadczeń i jest już krytyczny oraz odpowiedzialny za swoją pracę twórczą. Twórczość pedagogiczna jest wyrazem własnej inwencji, usiłowania wyrażenia własnego porządku. Twórczy nauczyciel w swojej pracy pedagogicznej wywołuje i utrwala swoje wizje, wiedzę, przeżycia i wiarę. Z punktu widzenia rozwoju zawodowego nauczyciela jego twórcza aktywność pedagogiczna stanowi jednak osiągnięcie spełniające indywidualne kryterium nowości i wartości (zob. E. Nęcka, 1999).

W akcie twórczym istotne jest spotkanie z uczniami, a nie samo ich postrzeganie. Wiąże się ono z intensywnością uczuć, siłą woli, pobudzoną motywacją, zaangażowaniem się emocjonalnym i intelektualnym. Efekt tworzenia pedagogicznego wynika z procesu i działania twórczego, a one wynikają ze wzajemnego związku nauczyciela z edukacją (R. Schulz, 1994).

Nauczyciel twórczy musi pobudzać i wspierać twórczość dziecka, pomagać mu w osiągnięciu nowych wartości i uczyć się od niego wrażliwości i świeżego spojrzenia, by obronić się przed szablonem i rutyną (K.J. Szmidt, 2001a). Nauczyciel klas początkowych to osoba otwarta, przyjmująca informacje dziwne, niepewne, wzajemnie sprzeczne, nie odrzucająca ich, lecz tolerująca, dociekliwa, umiejąca czekać na właściwą odpowiedź, poszukująca tej odpowiedzi, wrażliwa, łatwiej spostrzegająca ukryte elementy rzeczywistości, osoba odpowiedzialna, dojrzała emocjonalnie, niezależna intelektualnie (por. H. Kwiatkowska, 1988 i 2005; R. Schulz, 1994).

Nauczyciel twórczy w klasach I-III będzie ciągle poszukiwał nowych sposobów rozwiązywania zagadnień programowych realizowanych na poszczególnych zintegrowanych zajęciach oraz w czasie sytuacji wychowawczych. Nauczyciel taki przez cały czas poszukuje, a napotykanie w otoczeniu sytuacje będą go inspirować do jeszcze lepszej, ciekawszej pracy (R. Schulz,

1994). Nauczyciel twórczy pobudza innych do innowacji (nauczycieli, rodziców, uczniów) i stwarza klimat dla wysuwania i dyskusowania nad pomysłami. Jednocześnie pobudza do współdziałania w poszukiwaniu optymalnych decyzji i rozwiązań (por. H. Aebli, 1969). Nie sposób być efektywnym, skutecznym bez wprowadzania innowacji. Dlatego kierowanie twórcze stanowi dziś jeden z warunków kierowania efektywnego (R. Schulz, 1994). Twórczy nauczyciel klas I-III stawia sobie za cel:

- wychowanie uczniów w duchu inicjatywy i nowatorstwa,
  - tworzenie klimatu sprzyjającego innowacjom.
- Twórcze podejście nauczyciela do pracy charakteryzują:
- brak szablonowości w budowie lekcji;
  - poszukiwanie własnego stylu pracy i systematyczne jego udoskonalanie;
  - poszukiwanie coraz lepszych sposobów kontroli wiedzy uczniów;
  - wykorzystanie dostępnych środków dydaktyczno-wychowawczych w sposób nowatorski;
  - pobudzanie uczniów do myślenia, innowacji i samodzielności (L. Sołoma, 2001);
  - pomoc dzieciom w osiągnięciu sukcesu w szkole na miarę ich możliwości poprzez dostarczenie im licznych problemów dających się rozwiązać;
  - wyzwalamie dzieci od przygniatającego bagażu wiedzy i nadmiaru informacji podawanych w szkole na korzyść swobodnego myślenia (W. Panek, 1990, s. 79);
  - umiejętnie udzielana uczniowi pomoc merytoryczna w rozwiązywaniu zawiłych problemów;
  - zaznajamianie z technikami ulepszania pomysłów;
  - wykorzystywanie heurystyki w procesie myślenia (E. Nęcka, 2001).

Od samego nauczyciela zależy, czy podda się rutynie i monotonii. Możliwości twórcze nauczyciela klas I-III to przede wszystkim myślenie twórcze, które polega na wynajdywaniu (dostrzeganiu) i odkrywaniu nowych, nieznanych zjawisk w przyrodzie i życiu społecznym. Proces myślenia twórczego rozpoczyna się od postawienia problemu, kolejno hipotez, a kończy się na ich weryfikacji oraz ocenie wyników. Chodzi o poszukiwanie nie jednego, lecz wielu, często zaskakujących, odkrywczych, nowatorskich rozwiązań. Tylko umiejętność rozwiązywania problemów i wyobrażania ich pozwalają twórczemu nauczycielowi na większą skuteczność radzenia sobie z różnego

rodzaju sytuacjami dydaktyczno-wychowawczymi (H. Moroz, 1999). Innymi słowy, podstawą myślenia twórczego jest pewna selekcja, przetwarzanie i łączenie poprzednich doświadczeń w taki sposób, że wyniki kojarzą w sobie pewne *novum*, gdyż im więcej składników nowych, tym bardziej dana praca ma charakter twórczy i użyteczny (por. E. Nęcka, 2001).

Twórcza postawa wobec życia i samego siebie jest wachlarzem, dzięki któremu codzienna praca jest różnorodna. Niektóre środowiska uważają, że twórczość przypisana jest tylko artystom, np. plastykom, muzykom. Tymczasem każdy może być twórczy we wszystkim co robi – szczególnie zaś nauczyciel. To nie rodzaj zadania decyduje o twórczym podejściu do niego, lecz nasz stosunek do nich (E. Nęcka, 2001). Ważne jest to, czy sami jesteśmy otwarci na nowe wrażenia, czy potrafimy spojrzeć na rzeczy oczywiste w sposób niestereotypowy, czy potrafimy odcisnąć piętno własnej osobowości na naszych wychowankach, klasie, szkole, środowisku (por.: H. Kwiatkowska, 1988 i 2005).

W takim spotkaniu pedagogicznym ważna jest jego intensywność, której towarzyszy przyspieszone bicie serca i tempo pracy, podwyższone ciśnienie, twórcy wyostrza ją się narządy zmysłu, stan podwyższenia świadomości, duża chłonność umysłu i selekcyjność informacji, radość. Tworzenie niekoniecznie występuje pod kontrolą uświadomionych chęci, potrzeb, celów. Dążenie do celu jest zjawiskiem bardziej złożonym, ono angażuje wszystkie poziomy doświadczenia pedagogicznego nauczyciela (J. Kozielecki, 1977; S. Popek, 1990). Intensywność aktu tworzenia pedagogicznego, który osiągnął jedność formy i namiętności z porządkiem i witalnością, nazwać można ekstazą. *Ex-stasis* oznacza „stać poza”, uwolnić się od codzienności, uwolnić intensywną świadomość w czasie tworzenia. Jest ona superracjonalna, gdyż sprawia, że funkcje intelektualne, emocjonalne i motywacyjne ze sobą wysoko harmonizują (R. May, 1975).

Procesowi tworzenia pedagogicznego towarzyszy zjawisko olśnienia, czyli uwalnianie pomysłu spod poziomu świadomości, zwanej też nieświadomością. Nieświadomość przedarła się przez bariery wytworzone świadomością, których człowiek kurczowo się trzyma (Z. Pietrasinski, 1969). Świadomość – według Carla Junga – panuje, kontroluje szalone, irracjonalne pomysły nieświadomości, podczas gdy nieświadomość powstrzymuje świadomość przed pustką, nudą racjonalności (R. May, 1975). Definiuję tutaj świadomość jako możliwość uświadamiania sobie lub możliwość działania,

których nauczyciel nie rozwinie lub nie może rozwinąć. Ten potencjał nazywamy swobodną twórczością pedagogiczną. Dzięki temu następuje we wnętrzu nauczyciela twórczego pedagogicznie przełom o charakterze dynamicznym, w postaci gwałtownego starcia pomiędzy świadomymi myślami a perspektywą, która walczy o przyjście na świat (R. May, 1975). Temu towarzyszy lęk, poczucie winy, a jednocześnie radość i satysfakcja z rodzącej się nowej idei. Pojawia się też u nauczyciela twórczego pedagogicznie poczucie winy, że rodzącej się idei towarzyszy niszczenie dotychczasowych osiągnięć – jak zauważa Picasso „każdy akt tworzenia jest w pierwszym rzędzie aktem zniszczenia” (podaję za: R. May, 1975). Lęk natomiast pojawia się w momencie przełomu, kiedy nauczyciel twórczy pedagogicznie szuka nowego rozwiązania, fundamentu. Nie jest możliwe pojawienie się nowej idei bez przynajmniej mniejszego wstrząsu i wykorzystania dotychczasowego dorobku merytorycznego (*ibidem*).

Dopiero na końcu aktu tworzenia pojawia się radość nauczyciela z uczestnictwa w tym nowym doświadczeniu i uzyskanych niekonwencjonalnych rezultatów. Dzięki zjawisku olśnienia wszystko wokół nauczyciela twórczego pedagogicznie staje się wyraźniejsze, ponieważ nieświadome doświadczenia przedzierają się do świadomości. Ale to jest również przyczyna silnego strachu, jako że jego świat wewnętrzny i zewnętrzny nabiera intensywności, którą w każdej chwili może utracić. Jest to aspekt ekstazy, w czasie której następuje gwałtowna fuzja nieświadomych doświadczeń pedagogicznych ze świadomością (por. J. Koziński, 1977; S. Popek, 1990).

Dzięki zjawisku olśnienia następuje wyostrenie postrzeganej praktyki pedagogicznej. Dlatego właśnie wyłonienie materiału nieuświadomionego wzmacnia przeżycia zmysłowe. Takie doświadczenie jest stanem świadomości wyższego rzędu (R. May, 1975). Nieświadomość jest głębokim poziomem świadomości i w wyniku walki przeciwieństw przedostaje się do niej, wywołując jej intensyfikację, co przejawia się np. zdolnościami intelektualnymi, aktywnością procesów sensorycznych, zaangażowaniem osobistym nauczyciela (*ibidem*).

Zjawisko olśnienia pojawia się w momencie przejścia od pracy do wypoczynku, czyli w chwili przerwy w dobrowolnie podjętym wysiłku. Myślenie o obranym problemie pedagogicznym zainicjowało i podtrzymywało prace nad nim (por. J. Koziński, 1977; S. Popek, 1990). Jednak jakaś część wzorca, standardu – różna od tej, którą próbuje nauczyciel wypracować – walczy o

przyjście na świat. W efekcie daje stan napięcia w czasie aktu tworzenia (*ibidem*). Nauczyciele konformistyczni nigdy nie pozwolą nowemu elementowi – pomysłowi wejść do świadomości. Zdarza się też, że nie może wystąpić zjawisko olśnienia, dopóki napięcie i zaangażowanie świadomości się nie zmniejszy. Niezwykły pomysł pojawia się, gdy nastąpi rozluźnienie kontroli umysłu, zrelaksowanie, oddanie się fantazjom. Zatem musi nastąpić przełom wymagający przemiany dwóch stanów świadomej pracy i wypoczynku (R. May, 1975). Często pierwsze rozwiązanie problemu nie jest najlepsze. Konieczna jest nawet dłuższa przerwa. Można więc śmiało powiedzieć, że olśnienie przychodzi po usunięciu zmęczenia, po lub w trakcie wypoczynku.

To oznacza, że przed i po nieświadomej pracy umysłu występuje świadome działanie nauczyciela w chwilach samotności. Nauczyciel twórczy musi побыć trochę w ciszy, w skupieniu, z samym sobą, aby móc prowadzić refleksję i autorefleksję nad sobą i własną pracą. Dzięki temu samotność pracuje za niego i w nim (por.: R. May, 1975; E. Nęcka, 2001).

Można więc przyjąć, że akt tworzenia pedagogicznego charakteryzuje się: nagłością olśnienia; wyjściem poza dostarczone informacje, znane teorie; ostrością sytuacji edukacyjnych; krótkotrwałością i konkretnością wglądu z odczuciem natychmiastowej pewności; ciężką pracą nad problemem dydaktycznym, wychowawczym; odpoczynkiem, podczas którego występuje nieświadoma praca umysłu; przemiennym występowaniem pracy zawodowej i wypoczynku; chwilą samotności dla autorefleksji nauczyciela (J. Koziński, 1977; R. May, 1975; Z. Pietrasiniński, 1969; E. Nęcka, 2001).

Twórczy wgląd przedostający się do świadomości oraz subiektywne doświadczenia i obserwacje środowiska pedagogicznego mówią nauczycielowi, jaką formę powinna przyjąć innowacja. Charakterystyczną cechą twórczego doświadczenia jest „natychmiastowa pewność” nauczyciela i zdziwienie, iż wcześniej nie dostrzegał niniejszego (*ibidem*).

Myśli związane z tytułem tej części tekstu wymagają zaakcentowania, że autorka pracy opowiada się za twórczym pedagogicznie nauczycielem klas I-III humanistą, wykwalifikowanym i kompetentnym zawodowo. Wyróżnia twórczość obiektywną i subiektywną wyższego i niższego rzędu (co powyżej omówiono), która dzięki procesowi twórczemu, prowadzi do powstania dzieła twórczego.



W pracy nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej istotna jest twórczość, która stanowi obiektywne *novum*, gdy obejmuje swym zasięgiem nieznaną treść, ale jednocześnie ważkie dla rozwoju nauki i praktyki (R. Schulz, 1994). Pedagogiczna praca twórcza nauczyciela – przypomnijmy – wymaga wiedzy, umiejętności, ale też wyobraźni, która pozwala dostrzegać i trafnie formułować problemy poznania i badań oraz pozwala dostrzegać błędy we własnej i cudzej pracy. Dzięki niej poddaje krytyce poglądy własne i cudze oraz bezstronnie rozważa cudze stanowisko. W literaturze naukowej dla twórczości – w tym pedagogicznej – istotny jest, przypomnijmy, podmiot, proces, produkt i warunki tworzenia. Zatem twórczość pedagogiczna traktowana jest podmiotowo i przedmiotowo.

Zaznaczyć należy, że nie rozróżnia się podejścia skrajnie przedmiotowego i skrajnie podmiotowego (T. Żuk, 1986). Na ogół dostrzegane są obydwie funkcje twórczości, ale akcent kładzie się na jedną z wybranych.

Twórczość ujmowana przedmiotowo uwzględnia społeczne wytwory procesu twórczego, co nie jest dla nauk humanistycznych pierwszoplanowe (M.K. Stasiak, 2000). Jej atrybutem jest wytwór procesu tworzenia jako elementu kultury. Ocena użyteczności społecznej wytworu jest relatywna w czasie i ze względu na pewną grupę osób (R. Schulz, 1994). Przedmiotowe traktowanie twórczości ogranicza jej zakres do efektów „wybranych” osób i zakłada, że atrybut twórczości przypisuje się wybranym osobom (M.K. Stasiak, 2000; R. Schulz, 1994). Zatem efektem zamierzonej twórczości pedagogicznej nauczyciela klas I-III, przy uzewnętrznieniu myślenia twórczego, jest dzieło twórcze np.: innowacja, program autorski, oryginalny scenariusz zajęć, inne stosowane metody lub techniki pracy itp.

Twórczość jest realizowana przez nauczyciela klas początkowych w określonym czasie i terenie. Twórczość jest oceniana z perspektywy czasu, z uwzględnieniem przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Ważny jest przedział czasu, w którym dzieło wymyślono i zrealizowano oraz waga tego wynalazku dla przyszłości. Wynik, czyli dzieło–innowacja, jest uznawane za twórcze jako powstałe teraz i jest oceniane z punktu widzenia teraźniejszości oraz jest zaprojektowane w tym miejscu, czyli tutaj (M.K. Stasiak, 2000). Może być, że eksperci uważają dzieło za twórcze, nie uwzględniając analogicznych dzieł powstałych na innych obszarach. Stąd też wyróżnimy twórczość w skali makro i mikro (por.: R. Schulz, 1994; M. Csikszentmihalyi, 1996).

Twórczość występuje w każdej dziedzinie życia i wiedzy nauczyciela klas początkowych. Jest to zazwyczaj ta dziedzina wiedzy, w której on swobodnie działa, która przyczynia się do wykreowania dzieła (por.: M.K. Stasiak, 2000).

W rozumieniu podmiotowym twórczości pedagogicznej nauczyciela, akcentuje się funkcję osobistą (indywidualną) procesu tworzenia lub jego wytworu. Nauczyciel jest twórczy, jeżeli ma pewne specyficzne cechy i jest autorem innowacji, programów autorskich, projektów dydaktyczno-wychowawczych itp. uznawanych za twórcze. Nauczyciel świadom swego działania myśli, oddziałuje na rzeczywistość, ucznia i siebie samego (H. Kwiatkowska, 1988 i 2005). Postrzega on siebie w akcie myślenia, praktycznej aktywności i twórczego działania. Występuje on w dwóch rolach faktycznie działającego – w tym twórczo – i postrzegającego ową aktywność. Jednostka świadomie tworząca, oddziałuje na samego siebie, na kształt i zakres swojej twórczej aktywności (*ibidem*). Stanowi ona o sobie, o kształcie i bogactwie własnej aktywności zawodowej. Nauczyciel jest zatem źródłem i przyczyną podejmowanych działań, w tym twórczych. Sam z siebie działa i decyduje o sposobie, wpływie i efekcie swojej aktywności. Rosną jego twórcze i sprawcze możliwości (*ibidem*).

W ujęciu podmiotowym twórczości przypisywany jest aktualnie badany proces powstawania wytworu, tj. akt myślenia, rozwiązywania problemów, działań i zachowań.

Problemy edukacyjne są związane z trudnościami wynikającymi z braku ścisłej i pewnej niewiedzy. Ustalając problem, określa i objaśnia obiektywny stan niewiedzy. Istotnym warunkiem uzyskania przez niego wartościowej wiedzy jest umiejętne stawianie pytań i szukanie na nie odpowiedzi. Im trafniejsze i ściślejsze są sformułowane pytania, tym w większym stopniu uzyskujemy wiedzę twórczą, spontaniczną i użyteczną. Twórcze pomysły formułowania problematyki edukacyjnej należy czerpać ze szczegółowych problemów tkwiących *implicite* w nauce (R. Schulz, 1994).

W ujęciu problemowym twórczości jest przypisywany aktualnie badany proces powstawania problemu. O myśleniu twórczym świadczy rezultat, co wynika z dotychczasowej wiedzy i umiejętności jednostki. Zatem jest to kryterium jednostkowe, a nie społeczne. Tym samym rozszerza się krąg osób określonych mianem twórczych, tzn. każdy człowiek jest potencjalnie kreatywny i skazany na tworzenie. Z. Pietrasiński (1969) rozróżnia podobnie, ale

nie tożsamo z powyższym, twórczość obiektywną (pierwotną) i subiektywną (wtórną). Twórczość obiektywna jest traktowana przez niego wyżej od subiektywnej, co jednocześnie świadczy o przedmiotowym jej traktowaniu. Ten sam autor zakłada, że twórczość dzieci i dorosłych jest jednakowo wartościowana, a to świadczy o podmiotowym traktowaniu twórczości (*ibidem*). Możliwa jest realizacja umiarkowanego podmiotowego rozumienia twórczości, gdy posłużymy się pojęciem czynności twórczych, co rzadko pojawia się w literaturze, a oznacza czynności ludzkie charakteryzujące się nowością wytworu w stosunku do dotychczasowych oraz odpowiedniością tegoż wytworu do wymagań danej sytuacji czy problemu (J. Trzebiński, 1978).

W rozumieniu węższym warunkiem pojawienia się czynności jako zorganizowanej i ukierunkowanej aktywności nauczyciela jest zdolność przewidywania sytuacji końcowej, w której podmiot zamierza przekształcić sytuację początkową (M.K. Stasiak, 2000). Jednak on jako świadomy podmiot zdaje sobie sprawę, że potrafi i może tworzyć, podejmując celowe, świadome działania zmierzające ku powyższemu – zatem jego twórczość jest zamierzona (*ibidem*). Nauczyciele potrafią ingerować w proces tworzenia, oddziałując na siebie i inne podmioty, dzięki czemu rosną ich twórcze możliwości, zwiększa się szansa uzyskania dzieła twórczego. Akt procesu twórczego pojawia się w wyniku zamierzonego postępowania (E. Nęcka, 2001). Teraz staje się rodzajem aktywności, pewnym sposobem działania, postępowania. Twórczość zamierzona jest zauważalna, poznawalna, celowo wywoływana i traktowana jako obiektywne zjawisko (*ibidem*). Zamierzona twórczość wystąpi wówczas, gdy nauczyciel ma pomysł na twórcze działanie i faktycznie je realizuje w realnym świecie. Obydwie dyspozycje otwierają szansę na zamierzone wzbogacanie siebie, edukacji i zamierzone modyfikowanie uzyskiwanych efektów, wzbogacając siebie i świat (E. Nęcka, 2000). Zamierzona twórczość przyspiesza tempo jego rozwoju i praktyki edukacyjnej oraz wzmacnia rozmiary uzyskiwanych efektów, poszerzając ich zakres, moc, stopień i wolność. Działanie twórcze modyfikuje poszczególne składniki i wzbogaca repertuar aktywności (M.K. Stasiak, 2000). Charakterystyczna jest wyższa ekonomiczność od działania standardowego. Ze względu na kryterium twórczości jest istotny efekt obserwowalny tych czynności, czyli cechy wytworu procesu tworzenia a niespostrzegane cechy samego procesu tworzenia (por. M.K. Stasiak, 2000).

Działanie nauczyciela klas I-III może być zamierzone, celowe oraz niezamierzone i niecelowe. Zatem twórczość może być zamierzona i niezamierzona. Działanie twórcze dokonujące się nieświadomie, przypadkowo, okazjonalnie będziemy nazywać twórczością niezamierzoną. Działanie standardowe nie zmienia parametrów aktywności zawodowej nauczyciela i nie wprowadza istotnych zmian do praktyki pedagogicznej. Twórczość była obiektywnie traktowana jako zjawisko leżące na zewnątrz nauczyciela (por. H. Kwiatkowska, 1988 i 2005).

Z twórczością pedagogiczną nauczyciela szczebla propedeutycznego wiąże się nowość wytworu, która ma charakter obiektywny lub subiektywny, różną jakość, ilość i genezę. W twórczości są różne jakościowo rodzaje nowości – co już omówiono na początku tego podrozdziału. Wszystkie obiektywne i podmiotowe wskaźniki twórczości są w rzeczywistości tylko operacjonalizacją podanych wyżej kryteriów. Pierwszym podstawowym wskaźnikiem czynności twórczej jest założenie, by jej wynik był aktualny z uwzględnieniem dotychczasowego zasobu wiadomości i umiejętności podmiotu (R. Schulz, 1994). Jest to jednak cecha niewystarczająca, albowiem nastąpiłaby powszechność tworzenia wśród ludzi oraz zatarłyby się różnice między tworzeniem a ekspresją, uczeniem się, a swobodnym działaniem (*ibidem*). Stąd też można uznać za twórcze te czynności, których wyniki są dla podmiotu na tyle nowe, że ma ona istotną wartość sterującą, tzn. modyfikuje podstawowe paradygmaty funkcjonowania psychicznego podmiotu (E. Nęcka, 2000). Warunek ten z rozwojowego punktu widzenia nie jest jednoznaczny, ponieważ w praktyce trudno jest odróżnić zmiany będące wynikiem własnej aktywności podmiotu od zmian będących wynikiem dojrzewania neurofizjologicznego organizmu (*ibidem*). Można śmiało powiedzieć, że twórczość pedagogiczna nauczycieli klas I-III – przypomnijmy – jest podmiotowa i przedmiotowa, subiektywna i obiektywna, zamierzona i niezamierzona, bezpośrednio i pośrednio modyfikuje praktykę edukacyjną, kształtując postawy i zachowania uczestników procesu edukacyjnego, co zestawia poniższa tabela.

Tabela 1. Wymiary twórczości pedagogicznej

TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNA NAUCZYCIELA		
Traktowana	Wymiary	Kryterium jednostkowe
PRZEDMIOTOWO →	- DZIEŁO → - W CZASIE I TERENIE - DZIEDZINY ŻYCIA I WIEDZY	Nowość o wysokim stopniu jakości i skuteczności - nieobiektywne wskaźniki
PODMIOTOWO →	- NAUCZYCIEL JAKO TWÓRCA → - MYŚLENIE DZIAŁANIE, UMIEJĘTNOŚCI CZYNNOŚCI →	Rezultat wiedzy i umiejętności-kryterium jednostkowe a nie społeczne Twórczość zamierzona - niezamierzona, bezpośrednia - pośrednia

Źródło: opracowanie własne na podstawie T. Giza (1997), R. Schulz (1994).

W tym paragrafie omówiono istotę twórczości pedagogicznej nauczyciela klas I-III, jej poziomy i zakresy oraz przedmiotowe (dzieło, czas, teren i dziedzinę) i podmiotowe (osobę i jej działanie), a także zamierzone i niezamierzone jej wymiary. Proces twórczości pedagogicznej nauczyciela klas początkowych to proces rozwiązywania problemów zaistniałych w praktyce szkolnej, dążący do realizacji stanu idealnego. Rozwiązywanie problemu twórczego to czynność twórcza, wymagająca myślenia twórczego i prowadząca do efektów. Osiągnięcie tego zależy od podmiotowych i pozapodmiotowych czynników. Ludzi można podzielić na uzdolnionych twórczo, tzn. stawiających sobie problemy twórcze i rozwiązujących je oraz nieuzdolnionych twórczo.

### 1.2.3. Otoczenie zawodowe nauczycieli twórczych pedagogicznie

Działalność zawodowa nauczyciela, w tym jego twórczość pedagogiczna, przebiega w określonym środowisku, które ma znaczenie na podejmowane

przez niego treści, intensywności, przebiegu i rezultatów działań (R. Schulz, 1994).

Praca twórcza nauczyciela wymaga też odpowiednich warunków egzogenych, czyli zewnętrznych, przez które rozumiemy środowisko społeczne, w którym przebiega twórczość (S. Kaczmarek, 1981). Są nimi czynniki pozapodmiotowe (materialne, przyrodnicze, techniczne, organizacyjne, kulturowe), wpływające na treść i przebieg twórczości pedagogicznej (*ibidem*). Twórczość pedagogiczna przebiega w szerszym układzie stosunków społecznych i podlega ich wielokierunkowym oddziaływaniom. Każdy twórczy pedagogicznie nauczyciel klas I-III pracuje w szkole, zajmując określone stanowisko, z którego wynikają jego zadania, role i funkcje. Jednocześnie jest członkiem zespołu pedagogicznego, który ma swój specyficzny klimat, styl pracy, poglądy oraz pozytywny lub negatywny stosunek do twórczości i wpływającej z niej innowacji (por.: B. Śliwerski, 1996; R. Schulz, 1994). Również nauczyciel ma swoich bezpośrednich i pośrednich zwierzchników, z którymi wchodzi w interakcje, a którzy stosują własny styl pracy i formy zarządzania. Ten system stanowi autonomiczną całość, ale jednocześnie jest podsystemem innego systemu. Dlatego szkoła jest specyficznym środowiskiem lokalnym, w którym nauczyciel wchodzi w interakcje ze wszystkimi jego podmiotami. Jej cele, struktura, funkcjonowanie i rozwój mają bezsporny wpływ na kierunek i intensywność twórczości pedagogicznej nauczycieli (*ibidem*).

Stąd też widzimy, że twórczość pedagogiczna nauczyciela klas propedeutycznych rodzi się i rozwija w specyficznym i złożonym układzie linearnym i hierarchicznym warunków środowiskowych (por. K. Duraj-Nowakowa, 1998, 2000b). Termin **zewnętrzne warunki środowiskowe twórczości pedagogicznej nauczyciela** jest zbyt szeroki, ponieważ obejmuje m.in. otoczenie zawodowe i życiowe (np.: miejsce zamieszkania, pochodzenie społeczne, zażyłość, stan rodziny itp.). Te ostatnie nie będą tu przedmiotem analizy, ponieważ nie są one kontrolowane, poddawane manipulacji w ramach systemu oświatowego (R. Schulz, 1994). W przypadku twórczości pedagogicznej istotniejsze będą warunki pracy nauczyciela edukacji początkowej (*ibidem*). Na podstawie badań przeprowadzonych przez J. Bogdanienko (1981), D. Rusakowską (1986), R. Schulza (1994) można stwierdzić, że na pracę twórczą pedagogicznie mają wpływ następujące środowiskowe uwarunkowania:

- otwartość na problematykę kulturalną, co przejawia się w prowadzonych dyskusjach;

- wolny dostęp (i ich wpływ) do instytutów naukowych, edukacyjnych;
- dostrzeganie różnych bodźców kulturowych;
- style zachowań i poglądów różnych ludzi;
- współdziałanie w pracy naukowej z wybitnymi osobowościami;
- środowisko rodzinne, w którym istotne znaczenie ma atmosfera domu, przyjęty system wartości, właściwości osobowe rodziców, styl wychowania;
- twórczy nauczyciel-mentor z lat dziecińczych, młodzieńczych (zob. J. Sokołowej, 1997).

Badania J. Nowak (1975) dowodzą, że pierwsze pomysły badanych były wynikiem przede wszystkim wpływu rodzinnego, wojska, zakładu pracy, chęci skutecznego działania, uzdolnień twórczych i pracy nad sobą. Droga do twórczości według J. Nowak (1975) jest również zróżnicowana, tzn. głównie pojawia się w wieku dojrzałym i wynika z szerokiego wachlarza zainteresowań wieku dziecięcego. Czynniki środowiskowe hamujące twórczą działalność pedagogiczną wyróżnia też J. Bogdanienko (1981), zalicza do nich: niewłaściwą strukturę zatrudnienia, niewykorzystanie w pełni czasu pracownika, nadmierne angażowanie pracowników do niewłaściwego typu pracy, niedostateczną motywację do oryginalnej twórczości.

Na podstawie obserwacji i badań wyróżniamy – za R. Schulzem (1994) pięć kategorii warunków środowiska zawodowego, w jakich przebiega twórczość pedagogiczna nauczyciela klas wczesnych:

- wymogi i warunki stanowiska pracy;
- właściwości grona pedagogicznego, które stanowi profesjonalną grupę odniesienia;
- stosunek władzy;
- całościowe własności szkoły jako złożonego systemu działań;
- własności systemu szkolnego i jego otoczenia.

One jednocześnie są kryteriami dalszej analizy podjętej w niniejszym paragrafie środowiska zawodowego sprzyjającego (lub też nie) twórczości pedagogicznej nauczycieli wczesnej edukacji.

W swojej pracy pedagogicznej nauczyciel zajmuje określoną pozycję w systemie szkolnym i pełni w nim stosowną rolę. Fakt, że nauczyciel jest uwikłany w realizację celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych ma znaczenie dla jego odtwórczej i twórczej pracy pedagogicznej, jak to zauważa R. Schulz (1994).

Zadania bardziej otwarte, nieokreślone, zmienne i złożone stwarzają korzystniejsze warunki do wyzwania postawy twórczej nauczyciela oraz podwyższania jego kwalifikacji i stopnia samodzielności (R. Schulz, 1994). Im zadania łatwiejsze, prostsze, wyraźnie sprecyzowane, stabilne i o wysokim prestiżu społecznym (np. kształtowanie postaw moralnych), tym są bardziej zachowawcze i rzadziej wprowadza się innowacje (*ibidem*). Szerszy i większy zakres autonomii i samodzielności (w doborze celów, programu i metod pracy) nauczyciela pozwala – zdaniem R. Schulza (1994) – na wyższy poziom jego twórczości pedagogicznej.

Twórczość w każdej dziedzinie życia jest powiązana z wolnością człowieka do tworzenia w pełnym tego słowa znaczeniu. Zdolności twórcze zagrażają i muszą zagrażać strukturom i podstawom naszego racjonalnego, uporządkowanego, konformistycznego społeczeństwa. Granice, które napotyka nauczyciel w swojej pracy są nieuniknione i mają swoją wartość. Dla twórczości pedagogicznej granice są istotne, albowiem akt twórczy nauczyciela wyrasta z jego walki przeciw ograniczeniom, jakie istnieją w edukacji.

Świadomość nauczyciela twórczego pedagogicznie rodzi się z uzmysłowienia sobie przez niego istniejących w edukacji ograniczeń, co wynika również z posiadanej wiedzy i doświadczeń w zawodzie. Sama świadomość pedagogiczna to poczucie, które wyłania się z dialektycznego konfliktu między możliwościami a ograniczeniami, zwanymi normami, zakazami edukacyjnymi (por. H. Poincare, 1982). Wyjście poza granice wyznaczone przez dane grono pedagogiczne lub szeroko rozumiane założenia edukacji oznacza narażenie się na karę, która będzie polegać na powstawaniu nowych ograniczeń zewnętrznych, które zinterioryzują się we wnętrzu nauczyciela w postaci lęku, poczucia winy i wyobcowania. Jednakże istniejące w twórczym nauczycielu poczucie buntu niesie z sobą ważne wartości, jak: indywidualną odpowiedzialność, radość, satysfakcję, autorefleksyjną samotność itp. (*ibidem*).

Według Alfreda Adlera cywilizacja – a w tym edukacja (dodaje M. M.-A.) – rozwinęła się dzięki fizycznym ograniczeniom, które nazywa poczuciem niższości. Podczas walki z ograniczeniami rozwija się inteligencja, doświadczenie i wiedza, aby przetrwać. Powstający w ten sposób konflikt zakłada istnienie ograniczeń, które są faktycznym źródłem twórczej działalności. Te ograniczenia można porównać do konfliktu między płynącą wodą a jej brzegiem. Dzięki brzegom rzeki woda się nie rozlewa. Tak samo dla edukacji niezbędne są ogra-



niczenia, gdyż one pozwalają narodzić się twórczości pedagogicznej (podaję za E. Nęcką, 2001).

Twórczość pedagogiczna powstaje z konfliktu, który pojawia się pomiędzy spontanicznością nauczyciela a ograniczeniami w edukacji. One to nadają spontaniczności różne formy, gdyż ona jest zasadniczym elementem twórczości. Spontaniczność i twórczość pozwalają odzyskać utracone pod stosem zakazów aspekty osobowości (por. R. May, 1975). Twórczość pedagogiczna musi się odnieść do dialektycznego konfliktu wynikającego ze zderzenia nauczyciela z obecnymi tendencjami edukacji, z istniejącymi w niej ograniczeniami i z jego potrzebami. W tworzonych innowacjach znamionuje spontaniczność, ale jednocześnie dojrzałość, która z kolei wynika ze zrozumienia konfliktu. Dzięki temu twórczość pedagogiczna nauczycieli może być interesująca i równocześnie wielka (*ibidem*).

Jaskrawym ograniczeniem w twórczości pedagogicznej jest forma – czyli projekt, plan, wzór – wyznaczająca zasadnicze ramy, strukturę, postać, na przykład podjęcie decyzji, jaką formę wybrać, innowację subiektywną niższego rzędu czy program autorski. Forma odnosi się do materialnej właściwości obecnej w ograniczeniach. Zatem forma (przedmiot), który postrzegamy jest jako subiektywny wytwór nauczyciela, jak i obiektywny produkt otaczającej praktyki pedagogicznej (zob. R. Schulz, 1994). Forma rodzi się z dialektycznej zależności między umysłem nauczyciela a przedmiotem, który widzi jako obiekt zewnętrzny w stosunku do niego. Nie tylko nauczyciel poznaje środowisko pedagogiczne i wychowawcze (z którym ma pracować), ale równocześnie ten świat dostosowuje się do jego sposobu poznawania. Problem powstaje, gdy nauczyciel dogmatycznie upiera się przy jednej wybranej skrajności. Zatem kładzie on nacisk na swoją pedagogiczną subiektywność i podąża wyłącznie za swoją wyobraźnią (*ibidem*). Jego interesujący pomysł może nie mieć związku z obiektywnym światem pedagogicznym. Poza tym są nauczyciele, którzy twierdzą, że rzeczywistość pedagogiczna dostępna jest tylko empirycznie. Jeśli nauczyciel ogranicza się tylko do drugiego przypadku, to jest osobą sztywną i upraszczającą rzeczywistość pedagogiczną. Percepcję nauczyciela determinuje jego wyobraźnia, wiedza i doświadczenia, empiryczne fakty z praktyki pedagogicznej (R. Schulz, 1994).

Przykładem zewnętrznej formy wymaganej od nauczyciela są kryteria podane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, które konkretnie precyzują elementy składowe autorskiego programu nauczania. Drugi rodzaj to forma

organiczna, tzw. wewnętrzna, nauczyciela (por. R. May, 1975). Narzuca on sobie sam ramy, a składają się one ze wszystkich uczuć, jakie go ogarniają. Dzięki aspektowi organicznemu forma może się sama rozwijać, przemawiając do pozostałych nauczycieli i każdy z nich znajdzie w niej nowy i inny sens. Każdy może w niej odkryć nowe treści, których sam autor nie podejrzewał (*ibidem*).

Pisząc innowację, nauczyciel odkrywa, że chcąc dopasować określone treści do takiej formy, musimy spenetrować wyobraźnię w celu znalezienia nowego adekwatnego materiału. Odrzuca niektóre sposoby ich wyrażania, wybierając inne, które stara się dostosować do założonego kształtu, formy. Sam proces kształtowania doprowadza nauczyciela do znalezienia głębszych treści, których nawet nie przewidywał (R. Schulz, 1994). Forma nie jest zatem jedynym czynnikiem eliminującym treści. Służy ona pomocą w znalezieniu nowych znaczeń, jest bodźcem do ich skondensowania, czasami też uproszczenia i oczyszczenia, a nawet odkrycia bardziej uniwersalnej treści. Należy także pamiętać, że samej spontaniczności jest przypisana właściwa forma. Przykładowo, chcąc cokolwiek swobodnie wyrazić w określonym języku, poddajemy się jego właściwej formie.

Konflikt między spontanicznością, twórczością a formą, cały czas istnieje. Ta dychotomia występuje otwarcie, albowiem wówczas wykracza się poza konwenanse. Jeśli w twórczej pracy pedagogicznej nauczyciel usiłuje odejść od formy i ograniczeń, to prowadzi do autodestrukcji. Forma – według C. Junga – nie zostanie wyparta dopóty, dopóki istnieje twórczość. Wraz ze zlikwidowaniem formy zniknęłaby twórczość (podaję za E. Nęcką, 2001). Dlatego właśnie granice wyznaczone w edukacji, a przekraczane przez nauczyciela w jego pedagogicznej pracy twórczej, wprowadzają w środowisku pedagogicznym niepewność i rezerwę w oczekiwaniu na nową formę, która wchodzi za inną. Forma, w jakiej nauczyciel chce przedstawić swój wytwór, stoi na straży tego, aby na skutek działania wyobraźni, nie popadł on w psychozę. To jest meritum konieczności istnienia ograniczeń formalnych w twórczości pedagogicznej (R. May, 1975).

Liczba wykonywanych zadań, obowiązków przerasta możliwości nauczycieli, co jednocześnie obniża poziom ich rozwoju i twórczości pedagogicznej (S. Krawcewicz, 1987; R. Schulz, 1994), chociaż twórczy ludzie niejednokrotnie pracują więcej i intensywniej (J. Koziński, 1977; E. Nęcka, 2001; R. Schulz, 1994).

Ważne dla twórczości pedagogicznej nauczyciela klas początkowych są – zdaniem R. Schulza (1994) – też zasoby, którymi dysponuje. Do nich zaliczamy: środki finansowe, wyposażenie materialno-techniczne, czas jakim dysponuje, atrakcyjność nowych idei pedagogicznych i wiedzy, które można włączyć do praktyki. Im są one bardziej różnorodne, im większy ich zakres i stopień, swobodny do nich dostęp i korzystanie z nich, tym jest częstsza twórczość pedagogiczna, w tym nauczycieli klas propedeutycznych (R. Schulz, 1994).

Również silne i rozległe znaczenie na zachowanie nauczycieli klas wczesnych, w tym twórczych pedagogicznie, mają właściwości grona pedagogicznego, z którym bezpośrednio współpracuje (czyli w mikroskali) oraz pośrednio – grupa odniesienia porównawczego, którą jest szersza profesjonalna społeczność nauczycielska w makroskali (*ibidem*). Wynika to z tego, że działanie pojedynczego nauczyciela nie jest wyizolowane. Stanowi on element systemu, a jego praca jest efektem zorganizowanej populacji osób i przebiega w określonym środowisku społecznym (R. Schulz, 1994). Każdą grupę społeczną obowiązuje zespół zasad, nakazów, na które składają się przyjęte normy (czyli pożądane sposoby zachowania się członków grupy) i wartości (znajdujące wyraz w dalekosiężnych celach). One nakładają na członków zbiorowości określone zobowiązania (*ibidem*). Będąc systemem normatywnym kultury grupy, pełni funkcję regulującą działania jej członków, co oznacza, że ustala pożądane wzorce, sposoby myślenia, działania i wartościowania. Można więc zauważyć, że im grupa bardziej zintegrowana (zwarta, spójna, trwała i stabilna), tym wyższy będzie stopień oddziaływania jej norm na poszczególnych członków, a kultura pedagogiczna nauczycieli jest bardziej nowoczesna, co przejawia się wyższym stopniem twórczości pedagogicznej (R. Schulz, 1994).

Jednym z równie ważnych czynników do podejmowania przez nauczyciela klas I-III twórczości pedagogicznej jest jego pozycja, prestiż (osobisty i zawodowy), czyli stopień uznania, jakim cieszy się w grupie zawodowej. Badania G. Homansa podają, że osoby zajmujące średnią pozycję w strukturze grupy, demonstrują największy konformizm, czyli ich zachowanie jest najbardziej zgodne z normami grupy dla pozyskania własnych korzyści (podają za: R. Schulzem, 1994). Natomiast osoby o wysokim i niskim statusie są najczęściej nonkonformistami, te pierwsze jednak podążają za doniosłymi celami (*ibidem*).

Kolejnym czynnikiem środowiska zawodowego mającym znaczenie dla twórczości pedagogicznej nauczyciela edukacji początkowej jest stosunek władzy do niego. Przyjmuje się, że twórczości pedagogicznej sprzyja bardziej rozproszony (zdecentralizowany), profesjonalny (a nie biurokratyczny), demokratyczny lub liberalny styl kierowania placówką (*ibidem*). Dalej – jak słusznie zauważają C. Barański (1986) i R. Schulz (1994) – szkoły zbyt małe (w których stosunki społeczne przybierają charakter intymnych i spersonalizowanych) i duże (które mają tendencję do biurokratyzowania, o stosunkach bezosobowych, sformalizowanych) nie stwarzają klimatu do podejmowania twórczości pedagogicznej. Oni też zauważają – co potwierdzają współczesniejsze badania przeprowadzone przez E.I. Lesiak-Laskę (1998) – że wysoki stopień specjalizacji przedmiotowej nauczycieli, poziom ich wykształcenia, wymiana doświadczenia, instruktaż dyrekcji i metodyków oraz rywalizacja między pedagogami i wysoki poziom osiągnięć szkoły lub poszczególnych jej pracowników są czynnikami pozytywnie motywującymi nauczycieli do podejmowania twórczości pedagogicznej.

Twórcy, w tym twórczy pedagogicznie nauczyciele, muszą faktycznie walczyć z konformistami, apatią środowiska pedagogicznego, oporną władzą. Są oni idolami naszych czasów, czczeni często przez rodziców, uczniów, ale niekoniecznie przez współpracowników (B. Śliwerski, 1996). Niektórzy z nich traktowani są jak buntownicy. Jednakże nauczyciele twórczy są na ogół ludźmi łagodnymi, skoncentrowanymi na swoim wnętrzu, uczniach, pracy pedagogicznej (J. Kozielecki, 1977). To właśnie sprawia, że są zagrożeniem dla środowiska pedagogicznego i nosicielami odwiecznej ludzkiej zdolności do tworzenia i buntu. Ich niezadowolenie z efektów edukacji, ze świata, stanu apatii i konwenansów, ukierunkowuje do nowości, tworzenia (R. Schulz, 1994). Temu towarzyszy natężenie emocjonalne, zwiększona witalność i bunt. To podniecenie jest potrzebne, aby rozpaść pasję połączoną z wizją, sprzeciwić się niesprawiedliwości, pierwowzorom, schematom, encyklopedyzacji w edukacji.

Twórczym nauczycielom nieodzowny jest odpowiedni klimat. Nie będzie twórczych nauczycieli, jeśli:

a) działać będą negatywne mechanizmy selekcji do zawodu; b) szerzyć się będzie poczucie totalnej deprawacji łączące się z anemią i alienacją [...]; c) stawiane będą przeszkody osobom przejawiającym inwencję i aktywność [...]; d) tępiona będzie „nadnormalność” [...]; e) organizacja pracy będzie mieć charakter reżimu [...], a kierowanie pracą będzie autorytarne; f) czymś normalnym będzie stosowanie presji ad-

ministracyjnej [...]; g) [...] naruszania solidarności koleżeńskiej [...]; h) zakorzeniony będzie dogmatyzm i schematyzm w pojmowaniu wiedzy i poznania; i) na porządku dziennym będą praktyki ingerencji czynników pozanaukowych w sprawy życia naukowego [...]; j) otwarcie lekceważony będzie trud pracowników (M. Fudalej, J. Goćkowski, 1991, s. 44).

Nadgorliwa praca twórcza nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej jest też jednoznaczna z wejściem w konflikt z otaczającym systemem (zob. J. Koziński, 1979; B. Śliwerski, 1996). Reakcje otoczenia wobec nauczycieli są różne i lokują się w czterostopniowej skali: akceptacji, obojętności, oporu, ostrej opozycji (B. Śliwerski, 1996). Twórcza praca nauczyciela wymaga poświęcenia czasu na doskonalenie się zawodowe i uczenie się, a sprzyjają temu jego wewnętrzne właściwości osobowe.

W tej części podrozdziału omawiającej otoczenie zawodowe sprzyjające twórczości pedagogicznej nauczyciela klas początkowych, zwrócono uwagę na wymogi, warunki i ograniczenia stanowiska pracy; właściwości grona pedagogicznego, które stanowi profesjonalną grupę odniesienia; stosunek władzy do pracowników; całościowe własności szkoły, jako złożonego systemu działań oraz własności systemu szkolnego i jego otoczenia.

Twórczość pedagogiczna nauczyciela klas młodszych rozważana i badana była pod wieloma kątami, co wynikało z różnorodności interpretacji zjawiska, do czego przyczyniły się zróżnicowane poszukiwania teoretyczne, praktyczne i empiryczne. Według autorki pracy specyfiką twórczości jest podmiotowość i przedmiotowość oraz proces kształtowania się indywidualności jednostki, wywołujący znaczne zmiany społeczne. Twórczość nauczyciela w sensie podmiotowym jest aktem indywidualnej samorealizacji jednostki. Twórczość nie jest sama w sobie stylem, ale zbiorem stylów, indywidualnych aktów, modeli rzeczywistości pozwalających formułować i rozwiązywać problemy (M. Stasiakiewicz, 1999). Twórczość pedagogiczna jest efektem działania systemu twórczego myślenia, działania, zachowania i organizacji pracy, który cały czas jest aktualizowany i wzbogacany w procesie twórczego rozwiązywania zadań edukacji. Twórczość i twórczość pedagogiczna nauczycieli klas początkowych jako systemu jest traktowana wieloaspektowo, wielopoziomowo. Stąd też w dalszym ciągu książki będą analizowane kolejne podsystemy, czyli osoba twórczego pedagogicznie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i jej środowisko.

### **1.3. Środowisko i osoba twórczego pedagogicznie nauczyciela klas początkowych w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-pedagogicznej**

#### **1.3.1. Przemiany społeczne podstawą zmian w rolach i zadaniach twórczego pedagogicznie nauczyciela klas propedeutycznych**

W tym podrozdziale przestudiujemy istotę, sens i specyfikę zawodu nauczyciela klas I-III, w zmieniającej się rzeczywistości społecznej, z wykorzystaniem trzech orientacji badawczych, tj. profesjonalnej, systemowej i praktycznej. Perspektywa rozważań nad rolą i funkcją społeczną nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki humanistycznej z perspektywy systemowej, gdyż opisu zawodu dokonuję na tle zmian społecznych i reformy edukacji polskiej, stanowi punkt wyjścia dla analizy literatury. Pod względem ilościowym dorobek ten wydaje się najbardziej imponujący (R. Schmulz, 1994)

Szkoła jest świadomie i celowo tworzonym środowiskiem na potrzeby optymalizacji rozwoju dzieci. Można się zatem spodziewać, że szkoła będzie terenem łagodnym i bezkolizyjnym, przystosowanym do potrzeb i możliwości dzieci (T. Lewowicki, 1997). By pogodzić tak wiele czynników, nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej musi być osobą niezwykle refleksyjną, twórczą i spontaniczną, potrafiącą w sposób umiejętny, mądry pogodzić wiele zadań i celów. Należałoby więc sądzić, że pobyt uczniów klas I-III w szkole będzie się polepszać wraz z upływem lat nauki szkolnej, a kreowany w ich świadomości obraz nauczyciela będzie bardziej pozytywny.

W literaturze naukowej spotyka się wiele głosów podważających tę tezę. Przyjmuje się, że stres spowodowany negatywnym wpływem środowiska rodzinnego nasilany jest w szkole przez samego nauczyciela (M. Łopatkowa, 1972). Zarzucało się nauczycielom, co nadal – uważam – jest aktualne, niespełnianie przez nich obowiązków dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Szkoła i nauczyciele są źródłem fobii szkolnych, dziecięcych nerwic (*ibidem*). Ostro krytykuje się style wykonywania zawodu, style wychowania, niedostosowanie się do potrzeb i możliwości dzieci. Pierwsze lata nauki w szkole mają niezmiernie ważne znaczenie dla ich dalszej kariery uczniowskiej i psychospołecznego funkcjonowania w społeczeństwie (T. Lewowicki, 1997; H. Muszyński, 1977).

Nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej to osoba, której zadaniem jest przekazywanie wiedzy, umiejętności, sprawności swoim wychowankom, poprzez organizowanie różnorodnych form zajęć. On ukierunkowuje myślenie i działanie dziecka na przyszłość, wdraża do samodzielności, krytycyzmu, wartościowania poznawanych treści (K. Duraj-Nowakowa, 2001).

**Przemiany społeczne narzucają określone wymagania szkole i nauczycielowi**, które wpływają na modyfikację celów, zadań, treści, metod kształcenia i wychowania. Stawia to nauczyciela w nowej i wciąż zmieniającej się sytuacji oraz wpływa na warunki i treści jego pracy. Istniejąca współzależność między postępowaniem społecznym a rozwojem oświaty decyduje o konieczności i ciągłości modernizacji systemu edukacji (S. Krawcewicz, 1987; T. Lewowicki, 1997; W. Łuszczuk, 1984).

Zmieniająca się funkcja oświaty na tle przemian zachodzących w procesie pracy stawia nauczyciela klas młodszych wobec rosnących i zwiększonych wymagań, przede wszystkim kwalifikacyjnych. Musi on doskonale orientować się w nowych zdobyciach nauki i możliwościach jej praktycznego zastosowania, w wymaganiach różnych rodzajów działalności produkcyjnej człowieka, w niezbędnych umiejętnościach zawodowych. W pracy nauczyciela jest konieczna znajomość konkretnych potrzeb środowiska, w którym on pracuje oraz możliwość kształtowania, rozwijania i zaspokajania tych potrzeb (T. Lewowicki, 1997; M. Szymański, 1996; Z. Kwieciński, 1992).

Przemiany dokonujące się w procesie produkcyjnym do wysokiej rangi podnoszą funkcje szkoły i rolę nauczyciela w kształtowaniu postaw ludzi, ich stosunku do pracy, umiejętności współdziałania w zespole, dyscypliny, sumienności i obowiązkowości (Z. Kwieciński, 1992).

**Istotnym czynnikiem modyfikującym rolę społeczną szkoły i nauczyciela jest również szybki przyrost wiedzy naukowej** oraz konieczność coraz szerszego wdrażania osiągnięć nauki do praktycznej działalności człowieka. W związku z tym w nowym świetle ukazują się takie zagadnienia, jak wymagania stawiane nauczycielowi, jego kwalifikacje zawodowe, poziom i zasób wiedzy naukowej koniecznej do nauczania szkolnego, zdobywanie umiejętności z zakresu naukowej organizacji pracy, co wymaga od niego nie tylko gruntownego przygotowania do pracy pedagogicznej, lecz także ciągłego podnoszenia kwalifikacji wskutek doskonalenia zawodowego i samokształcenia (K. Duraj-Nowakowa, 2000a). Oczywiście i powszechny staje się dziś

pogląd, że każdy nauczyciel bez względu na to, na jakim szczeblu kształcenia szkolnego pracuje, powinien mieć wykształcenie wyższe (M. Szymański, 1996).

**Postęp pedagogiczny w szkolnictwie** zależy od wielu warunków, ale jego realizatorem i twórcą jest nauczyciel, w tym klas I-III. Często inicjatorem i organizatorem są też instytucje centralne zarządzające całym systemem. Struktura organizacyjna edukacji przyjmuje postać stożka, na którego wierzchołku znajduje się Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ogniwami pośrednimi są władze wojewódzkie, miejskie, gminne, dzielnicowe, a w tym organy samorządowe.

Ta struktura zawiera w sobie wiele zalet jak i wad dla realizacji twórczości pedagogicznej nauczyciela. Cechą charakterystyczną tej struktury jest szeroko rozbudowana sieć zależności instytucjonalnej i personalnej, które przyjmują postać konfiguracji horyzontalnej i wertykalnej (K. Duraj-Nowakowa, 2000b). Zależności pionowe odgrywają istotną rolę w dyfuzji utworzonych innowacji (R. Schulz, 1994). Zaletą jest wyrazistość, przejrzystość tej struktury, podział formalnych kompetencji jej poszczególnych ogniw, co sprzyja optymalizacji zarządzania. Niebezpieczeństwem jest personalny układ zależności pionowych. Funkcjonowanie tegoż systemu bliskie jest klasycznej organizacji biurokratycznej, w której współzawodnictwo hierarchiczne (pojawiające się przy zdobywaniu poszczególnych stopni awansu zawodowego) sprzyja indywidualizacji i manifestowaniu wzajemnej nieufności. Jest to teren rywalizacji, któremu towarzyszą konflikty i napięcia, co jest postrzegane jako potencjalne zagrożenie dla stałych stosunków władzy w danej organizacji.

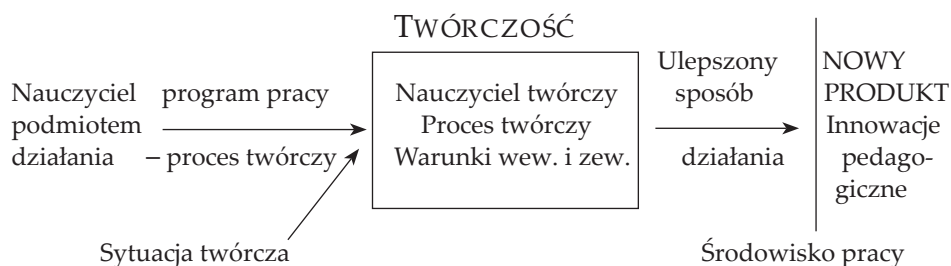
Zwłaszcza drugi system zależności kształtuje klimat pracy nauczycielskiej. **Ich pozycja zawodowa** świadczy o niskim poziomie zorganizowania, braku wewnętrznej integracji, stymulacji i komunikacji, co wprowadza sztywny system, który uniemożliwia wprowadzanie zmian – innowacji. W takiej sytuacji maleje działalność twórcza podejmowana przez nauczycieli, zanika drożność informacji i dwukierunkowa komunikacja między poziomami. Ich miejsce zastępuje autokratyczny styl kierowania. Nawet gdyby podejmowane decyzje były trafne i niezbędne, ich potencjalni wykonawcy traktują je jako zbędne i narzucone. Tryb ich podejmowania od razu przesądza o odrzuceniu, zwłóce, bądź też nierzetelnym wykonaniu. W takiej sytuacji odgórnie projektowane reformy i modernizacje z utrudnieniem są realizowane przez nauczycieli klas propedeutycznych. Również hierarchiczny układ systemu



oświaty utrudnia powstawanie i realizację indywidualnych czy grupowych innowacji (T. Lewowicki, 1997). Brak komunikacji i przepływu informacji w pionowej i poziomej strukturze ogranicza wymianę doświadczeń nauczycieli, co wprowadza ich w psychiczny dyskomfort. Zatem pożądana byłaby modyfikacja wewnętrznej struktury systemu edukacyjnego tak, aby sprzyjała tworzeniu, organizowaniu i upowszechnianiu innowacji na wszystkich szczeblach. Oczywiście to zjawisko dokonuje się w systemie społecznym, który to wyznacza kierunki i siłę jej wewnętrznych przeobrażeń.

Nauczyciel wpływa na to, w jakim stopniu postęp nauk pedagogicznych będzie kształtował praktyczną, a więc dydaktyczno-wychowawczą działalność i innowacyjną szkołę. W systemie zależności instytucjonalnej i personalnej najniższy poziom zajmują właśnie nauczyciele i ich praca profesjonalna. Ich środowisko, sytuacje i program pracy przyczynia się do rozwoju nowatorstwa pedagogicznego – co przedstawia schemat 4.

Schemat 4. Twórczość pedagogiczna czynnikiem rozwoju praktyki pedagogicznej



Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciel – co wynika z powyższego schematu – jako podmiot edukacyjnej praktyki, konstruuje program swojej pracy zawodowej w odpowiednim – sprzyjającym środowisku i sytuacjach, może wprowadzać innowacje, co przyczynia się nowatorstwu pedagogicznemu.

**Właściwości systemu społecznego** wpływają na przebieg procesu dyfuzji innowacji utworzonej przez twórczego pedagogicznie nauczyciela, co warunkuje indywidualny proces jej przyswojenia (R. Schulz, 1994). Związane jest to z pozycją w środowisku, jaką zajmuje dany nauczyciel. Indywidualny odbiorca innowacji należy do systemu społecznego, który wpływa na jego zachowanie adaptacyjne. Miejsce jednostki w danej grupie społecznej po-

zwala również przewidzieć tempo akceptacji jej idei. Nieformalne kontakty interpersonalne wywierają wpływ na przyswojenie innowacji. Również siła zespolenia z grupą i stopień identyfikacji z nią jest wyznacznikiem procesu indywidualnej adopcji. Przyswojenie innowacji odbywa się poprzez nacisk grupy, która jest tym silniejsza, im bardziej została już przyswojona przez dany system. Innowacje są wytworem kultury, a proces ich przyswojenia może przebiegać samorzutnie lub w sposób kontrolowany (R. Schulz, 1994).

Konieczne jest również takie **przygotowanie nauczyciela**, które pozwoli mu rozpoznawać i przewidywać procesy rozwojowe danej dyscypliny naukowej oraz ich konsekwencje dla treści programów szkolnych. Wiedza pedagogiczna ma stanowić ważny element świadomości zawodowej nauczyciela. Musi ona modyfikować jego wiedzę i umiejętności zgodnie ze zmieniającymi się potrzebami edukacji. W tej sytuacji szczególne znaczenie zyskuje postulat wyznaczania mu roli współtwórcy nauk pedagogicznych (W. Łuszczuk, 1996).

Nauczyciel klas młodszych powinien nadążać za rozwojem dyscypliny kierunkowej, umiejętnie wykorzystywać zdobytą wiedzę w procesie nauczania oraz rozwijać badania związane z warsztatem własnej pracy pedagogicznej. Ważne jest także, by nauczyciel mógł uczestniczyć w badaniach pedagogicznych, a nawet samodzielnie je przeprowadzać (W. Zaczyński, 2000). Byłoby dobrze, gdyby był on wdrażany do nich już na uczelni, szczególnie w ostatnim okresie kształcenia. Daje mu to nie tylko możliwość współudziału w tworzeniu teorii pedagogicznych, lecz zmienia również jego przyzwyczajenia zawodowe, odrywa od schematu i rutyny, rozwija możliwości twórcze i zachęca do samodzielnej pracy badawczej (W. Zaczyński, 2000). Nauczyciel nie może sukcesywnie stosować tych samych znanych metod nauczania, albowiem konieczne jest ich ulepszanie, wzbogacanie i modyfikowanie (*ibidem*).

Zmieniające się dynamicznie potrzeby oświaty i wychowania wskazują na konieczność gruntownego przyswajania przez nauczyciela wiedzy, wyjaśniania procesów jej stosowania. W związku z tym powinien on stawać się w coraz większym stopniu jej odbiorcą i współtwórcą w dostępnych dla siebie zakresach (W. Łuszczuk, 1996; A. Radziewicz-Winnicki, 1999; M. Szymański, 1996; W. Zaczyński, 2000). Nauka rozwija się nie tylko dzięki pracownikom naukowym, ale także praktyce. Jest ona wynikiem wymiany doświadczeń zachodzącej między pracownikami oświaty. Rezultatem coraz ściślejszej

współpracy teoretyków z praktykami w poszukiwaniu coraz nowszych efektywniejszych rozwiązań, są nie tylko dynamiczne przemiany w nauce i w technice, ale jednocześnie aktywne współtworzenie nauki i wpływ na proces jej rozwoju i zastosowania praktycznego (*ibidem*).

**Rola społeczna nauczyciela klas I-III** jest silnie związana z określonym systemem wartości. Staje on wobec konieczności oceniania zjawisk, faktów, informacji. W jego działalności niewystarczająca jest jednak akceptacja określonego systemu wartości i norm etycznych, ich ukazanie i uzasadnienie (K. Denek, 1996). Konieczne jest również ukierunkowanie pracy wychowawczej z punktu widzenia reprezentowanej aksjologii, określenie problemów wychowawczych oraz najbardziej efektywnych dróg ich realizacji, zaangażowanie nauczyciela, które wyraża się wcielaniem w życie głoszonych przez siebie wartości etycznych (*ibidem*).

Podkreśla się zawsze i niezmiennie, że główną rolę w systemie wychowawczym powinna odgrywać szkoła, a w niej nauczyciel edukacji początkowej. Rozwój i pogłębianie procesów wychowawczych zachodzących w całym społeczeństwie zależą przede wszystkim od przebiegu i umacniania ich funkcji wychowawczych. Rozwój tych zadań w różnych instytucjach nie zawsze harmonizuje z celami, zasadami i metodami pedagogiki szkolnej nauczyciela (W. Łuszczuk, 1996). Wychowawcza działalność instytucji, w miarę ich umacniania, staje się w coraz większym stopniu autonomiczna, niezależna, kieruje się własnymi zasadami i przejawia się w specyficznych dla siebie formach (A. Bogaj *et al.*, 1997). Wpływa to na zmianę pozycji i roli społecznej nauczyciela. Przemiany te w konsekwencji utrudniają nauczycielowi oddziaływanie na proces wychowania poza szkołą, w środowisku lokalnym i jego instytucjach.

Można zatem zgodzić się z tezą J. Szczepańskiego, że:

systemy szkolne, aby podnieść swoją skuteczność pedagogiczną, będą musiały w coraz szerszym zakresie współpracować ze wszystkimi instytucjami pozaszkolnymi, a całość tych instytucji będzie musiała stopniowo uczyć się coraz skuteczniejszej współpracy ze szkolnictwem wszystkich szczebli. W tym procesie nauczyciele będą mieli ważną rolę do odegrania (podaję za S. Krawcewiczem, 1978, s. 117).

**Przemiany społeczno-kulturowe, w nauce i technice** coraz bardziej podważają stabilizację, trwałość i niezmiennność roli społecznej nauczyciela zintegrowanej edukacji wstępnej. Rola ta staje się bardziej dynamiczna, otwarta na zmiany w życiu społecznym, w kulturze, w nauce i technice

(A. Bogaj *et al.*, 1997). W różnych dziedzinach wytwarzania pojawiają się nowe zawody, jednocześnie dawne zajęcia zmieniają się lub giną. Wyraźne zanikanie pracy fizycznej w rolnictwie, odpływ ludzi ze wsi do miast, wypieranie przez nowe technologie i techniki dawnych zajęć oraz wprowadzanie nowych dezaktualizują wiedzę i umiejętności. Następują również inne zmiany. Wielkie dzielnice mieszkaniowe wpływają na ograniczenie kontaktów między ludźmi. Przemiany dokonujące się w rodzinie powodują, że nie jest ona podstawowym ogniskiem życia rodzinnego, źródłem wartości etycznych i kulturowych (*ibidem*). Te dynamiczne przeobrażenia powodują, że dzisiejszy człowiek koncentruje swą uwagę na procesach poznawczych, niezbędnych dla funkcjonowania jednostki i społeczeństwa w warunkach złożonej technologii produkcji (A. Radziewicz-Winnicki, 1999). Następuje to kosztem życia emocjonalnego, co prowadzi do zaniku indywidualności. Dlatego zasadniczą sprawą jest obecnie trafne odczytanie konsekwencji, jakie niesie ze sobą postęp i zapobieganie jego negatywnym skutkom. Niewątpliwie wielką rolę odgrywa w tym system oświaty, szkoła, nauczyciel przygotowujący ludzi do życia we wciąż zmieniających się warunkach (A. Bogaj *et al.*, 1997; T. Lewowicki, 1997).

W dzisiejszych społeczeństwach, charakteryzujących się dużą dynamiką zmian, koniecznością stały się reformy i modernizacje oświatowe. Dokonują się one w różnych zakresach i na różnych poziomach. Szczególnym przemianom ulegają programy kształcenia, będące najmniej stałym elementem systemu szkolnego (*ibidem*). W miarę postępu nauki, przemian gospodarczych i kulturalnych, społecznego podziału pracy staje się niezbędne przygotowanie takich programów, które umożliwiają dzieciom twórcze uczestnictwo w wytwarzaniu dóbr kultury materialnej i duchowej, nadażanie za postępowaniem nauki, pozwalając rozwijać motywację i umiejętności ciągłego kształcenia się, dążenia do wiedzy itp. (T. Lewowicki, 1997; M. Szymański, 1996).

Charakterystyczną tendencją współczesności jest poszukiwanie nowych idei, koncepcji, rozwiązań, których realizacja pozwoliłaby na większe dostosowanie systemów oświatowych do wymagań społeczeństwa i jednostek (A. Bogaj *et al.*, 1997; T. Lewowicki, 1997; M. Szymański, 1996). Idee kształcenia ustawicznego zmieniły dotychczasowe poglądy na rolę szkoły i nauczyciela klas początkowych, położyły akcent na konieczność uczenia się w ciągu całego życia i kierowania własnym rozwojem oraz na potrzebę stworzenia zintegrowanego systemu instytucji, zapewniającego warunki realizacji róż-

nych potrzeb edukacyjnych człowieka (*ibidem*). Dzięki kształceniu równoległemu zwrócono uwagę na to, że szkoła nie jest jedynym, chociaż podstawowym, ogniwem kształcenia i wychowania oraz przekazywania informacji. W dzisiejszej cywilizacji, rozszerza się ilość źródeł i bodźców wpływających na proces rozwoju ucznia. Są to m.in. środki masowego przekazu, które uzupełniają system szkolny lub pełnią także funkcje autonomiczne (K. Denek, 1996).

Przemiany systemów szkolnych wywierają bezpośredni wpływ na rolę i zadania nauczyciela klas początkowych. Rola ta ulega intensywnej rewolucji, a dotychczasowe zadania zmieniają swoją treść. Wymagania te prowadzą do ciągłego uzupełniania wiedzy nauczyciela i doskonalenia jego umiejętności. Chociaż konsekwencje reform systemu oświaty ponoszą przede wszystkim nauczyciele klas I-III, to tylko w niewielkim stopniu modyfikuje się ich obowiązki stosownie do wzrastających zadań kadr oświatowych (A. Bogaj *et al.*, 1997; T. Lewowicki, 1997; M. Szymański, 1996).

**Istota postępu oświatowego** wyraża się w dwóch zakresach: dostosowaniu systemów oświatowych do dynamicznie zmieniających się układów społecznych, gospodarczych i kulturowych oraz w stwarzaniu wystarczających warunków do pracy nauczycieli jako realizatorów postępu pedagogicznego (R. Schulz, 1994). Najbardziej nowoczesne reformy staną się puste zewnętrznie, formalnie, jeżeli nie będzie im towarzyszyło odpowiednie przygotowanie nauczyciela. Ale i on nie będzie mógł realizować swoich zadań zgodnie z wymaganiami współczesności, jeżeli będzie ograniczany barierami tradycyjnego, zachowawczego systemu szkolnego (W. Łuszczak, 1996).

Ważne jest, by nauczyciel klas propedeutycznych w procesie zachodzących przemian w coraz większym stopniu stawał się **współgospodarzem oświaty**, mając prawo i możliwości wpływu na nią. Włączony w proces przemian oświatowych, a nie przekonany o ich celowości, zawsze będzie się odnosił do innowacji ze sceptyzmem, spowodowanym dużym poczuciem odpowiedzialności za wyniki swej pracy (R. Schulz, 1994). Dla efektywnego przeprowadzania reform oświatowych konieczne jest więc włączenie nauczyciela w przygotowanie koncepcji zmian w systemie szkolnictwa, uwzględnienie ich wpływu na funkcjonowanie poszczególnych elementów systemu oświaty. Wpływ wywierany przez nauczyciela na ucznia w wysokim stopniu zależy od niego, od jego zaangażowania i przygotowania zawodowego.

Między ewolucją celów i zadań oświaty a przemianami roli społecznej nauczyciela edukacji wczesnej występują wyraźne współzależności. Główną przyczyną tego stanu rzeczy tkwi w procesie **demokratyzacji i upowszechniania oświaty** (A. Bogaj *et al.*, 1997; M. Szymański, 1996). Chodzi tu o integrację działalności instytucji państwowych i oświatowych w tworzeniu warunków udostępniania oświaty różnym grupom i środowiskom społecznym, w wyrównywaniu szans edukacji dzieci (*ibidem*). Proces demokratyzacji wprowadził do szkół zespoły uczniów bardziej zróżnicowane, niż występowało to w szkołach elitarnych. Nauczyciele musieli zmienić swój styl myślenia, zachowania i metody pracy, gdy dzieci z warstw niższych i rodzin ubogich wkroczyły do sal szkolnych. Muszą oni obecnie głębiej wnikać w uwarunkowania kulturowe i społeczne ucznia, aby trafnie określić jego potrzeby i motywacje, którymi kieruje się w przyswajaniu wiadomości i wartości oraz dokonywać wyboru treści i metod kształcenia i wychowania (M. Szymański, 1996; T. Lewowicki, 1997). Upowszechnienie i demokratyzacja szkolnictwa wytworzyły zupełnie nową sytuację dla nauczyciela klas I-III, który stał się obecnie zawodem masowym. Pociągnęło to za sobą takie konsekwencje, jak konieczność stosowania przyspieszonych form przygotowania do zawodu nauczyciela, rozwinięcie form zaocznego zdobywania odpowiednich kwalifikacji, zaniżanie kryteriów doboru kandydatów na nauczycieli, wzrost trudności w rozwiązywaniu ich sytuacji materialnej a w konsekwencji – obniżenie ich autorytetu, prestiżu i pozycji (*ibidem*).

W zakresie celów i zadań kształcenia oraz wychowania zasadniczą sprawą jest określenie właściwych relacji między nimi a celami i potrzebami uczniów, rodziców, ludzi dorosłych, instytucji i środowisk lokalnych oraz wyciągnięcie z tego wniosków dla praktyki pedagogicznej.

Między strukturalno-organizacyjnymi przemianami szkolnictwa a przemianami roli i zadań nauczyciela klas I-III istnieje wyraźny związek. Tradycyjne struktury organizacyjne ograniczają rolę społeczną nauczyciela do efektów jego pracy. Zaś nowoczesne struktury dostosowane do aktualnych zadań, mogą stwarzać optymalne warunki pracy nauczyciela, zwiększać rezultaty realizowanych przez niego zadań (T. Lewowicki, 1997). Dlatego wydaje się, że na obecnym poziomie systemów szkolnych powinno występować porozumienie pomiędzy politykami a organizatorami oświaty oraz między twórcami koncepcji reform a nauczycielami. Przy osiągnięciu optymalnego stopnia ich porozumienia i współpracy może być zapewniona maksymalna

trafność i efektywność wprowadzanych innowacji, tym bardziej że niektóre zmiany strukturalno-organizacyjne zmieniają rolę nauczyciela (*ibidem*).

Pedagog, jeżeli ma efektywnie pracować, musi być **współtwórcą programów szkolnych**, a nie tylko ich realizatorem. Jest on bowiem tą osobą, która określa elementy procesu dydaktycznego (wymagającego doskonalenia), wnosi odpowiednie poprawki i uzupełnienia, a zarazem dokonuje pedagogicznej oceny efektów wprowadzanych zmian, także jako specjalista orientuje się w tendencjach rozwojowych danej dyscypliny naukowej, w jej aktualnych osiągnięciach (H. Komorowska, 1999).

Obecnie zauważa się coraz powszechniejszą tendencję eksponowania **roli nauczyciela klas początkowych w „uczeniu uczenia się”**, a nie tylko w przekazywaniu i egzekwowaniu wiadomości. Prowadzi to do daleko idących modyfikacji lub nawet całkowitego przekształcania programu nauczania. Istotne także jest, że nauczyciel klas młodszych jest odpowiedzialny nie tylko za sposób nauczania, ale i za dobór materiału nauczania (H. Komorowska, 1999). W zasadniczy sposób wpłynie to na kompetencje zawodowe nauczyciela, który będzie musiał głęboko rozumieć psychospołeczne uwarunkowania rozwoju ucznia, orientować się w jego indywidualnych możliwościach, przyczynach sukcesów i niepowodzeń (H. Komorowska, 1999).

Współcześnie występują też **istotne zmiany w metodach kształcenia**, co w dużym stopniu modyfikuje rolę nauczyciela zintegrowanej edukacji. Z punktu widzenia zależności między nimi można by zwrócić uwagę na występujący obecnie proces technicyzacji nauczania. Wpływ nowych technik kształcenia na intensywność pracy szkolnej jest duży. Możliwości, jakie daje zastosowanie w szkole nowoczesnych środków technicznych, powodują, że dydaktyczno-wychowawcza działalność nauczyciela pochłania mniej jego energii (F. Bereźnicki, 2001; K. Żuchelkowska, 1995). Podnosi to również prestiż oświaty i zawodu nauczyciela edukacji początkowej w społeczeństwie. Nie oznacza to jednak, że może stać się zbędny indywidualny wkład i udział nauczyciela w procesie, którym kieruje i który kontroluje. Środki techniczne (np. radio, telewizja, komputery) mogą mu pomóc zwiększyć jego możliwości działania, ale nigdy go nie zastąpią (*ibidem*).

Podstawowym zadaniem staje się przygotowanie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej do **kierowania własnym rozwojem**, kształceniem, samokształceniem i samodoskonaleniem (Ekiert-Grabowska D., 1989). Powinien on łączyć umiejętność indywidualnego przyswajania wiedzy i doświadcze-

nia z pracą w zespole, z wymianą informacji naukowych i wartości, z umiejętnością korzystania z różnych źródeł wiedzy, oceny i samooceny, z nastawieniem na zmiany i innowacje. Zakłada się więc, że wzbogacanie i odnawianie wiedzy i umiejętności może dokonywać się nie tylko przez oświatę formalną, ale również dzięki korzystaniu z różnych źródeł wiedzy i doświadczeń (F. Bereźnicki, 2001; J. Półturzycki 1998). Nauczyciel klas I-III winien więc zgłębiać problematykę środowiska i społeczeństwa, poznawać jego kulturę, tradycję i zwyczaje, pogłębiać swoje wiadomości i wzbogacać osobowość nie tylko przez poznawanie określonych dziedzin wiedzy, ale również przez uczestnictwo w życiu środowiska i społeczeństwa.

Od nauczyciela klas I-III oczekuje się dziś coraz więcej, aby w sposób zasadniczy wpływał na przeobrażenia warunków życia, kształcił wysoko wykwalifikowane kadry, decydował o miejscu jednostki w społeczeństwie, spełniał rolę czynnika torującego drogę awansu dorastającym pokoleniom. Cele te obejmują zadania dydaktyczno-wychowawcze, a więc różne formy aktywności oświatowej, np. działalność na rzecz rozwoju środowiska, oświaty dorosłych, organizowanie i współpraca z takimi instytucjami, jak: biblioteki, kluby, organizacje dziecięce i młodzieżowe itp. (M. Szymański, 1996). Wymaga to od nauczyciela odpowiedniego wykształcenia, ciągłej troski o własny rozwój intelektualny i kulturalny oraz wysokiego poziomu etyki zawodowej (J. Półturzycki 1998).

Współcześnie widoczny jest wyraźny **wzrost roli nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania początkowego**. Podstawowym jego zadaniem staje się przygotowanie dzieci do funkcjonowania w społeczeństwie. Nauczyciel występuje jako osoba kierująca i organizująca proces nauczania i wychowania w szkole, różne formy działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej oraz jako opiekun dzieci, jako działacz społeczny w środowisku lokalnym, w jego organizacjach i instytucjach (M. Szymański, 1996).

Zakres obowiązków nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest bardzo szeroki. **Jego zadania** można ująć w następujące grupy czynności:

1. Organizacja procesu nauczania i wychowania, opieka nad uczniami:
  - a) prawidłowe realizowanie programów nauczania i wychowania;
  - b) stałe poznawanie wychowanków, ich postaw moralnych, postępów w nauce;



- c) wdrażanie uczniów do samodzielnej, systematycznej pracy;
  - d) stała troska o stan zdrowia uczniów i kulturę zachowania;
  - e) prowadzenie dokumentacji zapewniającej ciągłość i skuteczność pracy.
2. Współdziałanie z innymi podmiotami edukacji:
- a) dyrekcją – tworzenie życzliwości zawodowej, inspiracja, kultura krytyki;
  - b) radą pedagogiczną – uczestniczenie w jej posiedzeniach, troska o wykonanie uchwał.
3. Praca z rodzicami i opiekunami:
- a) utrzymywanie z nimi kontaktu i wzajemne informacje o uczniu;
  - b) okazywanie wzajemnego szacunku i życzliwości;
  - c) pedagogizowanie rodziców, powodujące wzrost ich kultury pedagogicznej oraz poszerzające wiedzę o rozwoju dziecka i umiejętnościach wychowawczych.
4. Działalność w środowisku:
- a) poznawanie warunków środowiska lokalnego, jego kultury, osiągnięć, stosunków międzyludzkich, instytucji;
  - b) pomaganie w kierowaniu życiem społecznym i kulturalno-oświatowym;
  - c) dbanie o honor szkoły i godność zawodu nauczyciela.
5. Doskonalenie i samokształcenie zawodowe:
- a) poszerzanie i aktualizowanie swojej wiedzy;
  - b) pogłębianie znajomości programów nauczania i wychowania;
  - c) poznawanie nowych koncepcji i praktycznych rozwiązań w realizacji polityki oświatowej;
  - d) dbałość o stan swego zdrowia psychicznego i fizycznego, warunkującego zdolność pracy i jej efektywność (M. Łobocki, 2002 i 2005).

Nauczyciel klas I-III musi zdawać sobie sprawę, od jakich czynników zależy jego inspirująca i kreująca rola, istota, zakres i siła oddziaływania na ucznia. **Musi znać psychikę ucznia**, musi również umieć analizować własne doświadczenia, gdyż jego osobowość stanowi czynnik determinujący pracę pedagogiczną. Rozpatrując zagadnienie inspirującej i kreującej roli nauczyciela w procesie edukacji, można stwierdzić, że ma ona decydujące znaczenie dla procesu kształcenia i wychowania (*ibidem*). Oczywiście w miarę zacho-

dzących zmian w strukturze szkoły, w treściach i metodach pracy, rola ta ulega ciągłym modyfikacjom.

Aby **celowo i planowo organizować proces nauczania i wychowania** w szkole, nauczyciel klas wstępnych musi uwzględniać czynniki środowiskowe oraz stwarzać korzystniejsze warunki do rozwoju dzieci, a tym samym do skuteczniejszego oddziaływania szkoły (A. Gurycka, 1997; M. Łobocki, 2002 i 2005). Należy również pamiętać, że usytuowanie nauczyciela jako ważnej osoby w instytucjach i organizacjach społecznych podnosi jego autorytet i tym samym ułatwia spełnienie zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Dla prawidłowego rozwijania pracy wychowawczej w klasach początkowych potrzebna jest nauczycielowi wiedza umożliwiająca powiązanie procesu wychowania z konkretną problematyką środowiska. Znajomość spraw, potrzeb, tendencji rozwojowych środowiska, stosunku dzieci do starszych, roli opinii społecznej, wzorów osobowych, norm moralnych, stanowi niezbędny warunek skutecznego na nich wpływu (*ibidem*). Wymaga to pedagogicznego doskonalenia nauczycieli w zakresie ogólnych problemów społeczno-pedagogicznych.

Przede wszystkim potrzebne jest **rozwijanie płaszczyzny pełniejszego porozumienia między szkołą, nauczycielem klas początkowych a środowiskiem lokalnym**. Działalność nauczycielska jest bowiem niemożliwa, jeżeli rodzice nie dostrzegają wyraźnie swoich obowiązków, ograniczają swe kontakty ze szkołą do uzyskiwania informacji o postępach w nauce swego dziecka (M. Łobocki, 2002 i 2005). Niezbędna jest też otwarta postawa ze strony nauczycieli, którzy nie mogą uważać, że jedynie oni są odpowiedzialni i kompetentni lub że ich rola sprowadza się jedynie do prowadzenia lekcji i kończy w momencie dzwonka. Niewłaściwa postawa nauczycieli może się pogłębiać, jeśli dyrekcja szkoły nie poszukuje płaszczyzny współpracy z rodzicami i ze środowiskiem (A. Gurycka, 1997).

Uwzględniając współczesną złożoną rzeczywistość społeczno-ekonomiczną naszego kraju, dają się zaobserwować różne style życia i uprawiania zawodu przez nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej.

**Styl życia człowieka w roli nauczyciela** to – według A. Sicińskiego (1976) – zespół specyficznych, pod względem treści i ich konfiguracji, codziennych zachowań jednostki lub grupy społecznej. Natomiast Z. Tyszka (1981), interpretując styl życia człowieka, zwraca uwagę na kulturowe uwarunkowania sposobów zaspokajania potrzeb. Na częstość powtarzania się czynności,

przyświecające im wartości, cele, motywy i uwarunkowania zewnętrzne, zwraca uwagę w stylu życia A. Siciński (1976). Styl życia – według K. Duraj-Nowakowej (2000a) – to wzory zachowań społecznych i kulturowych, których cały repertuar codziennych zachowań można łatwo zaobserwować i opisać. Wyróżniamy – za K. Duraj-Nowakową (2000a) – dwa style życia człowieka, tj. styl poznawczy i działaniowy. *Styl poznawczy* pozwala funkcjonować jednostce w zakresie czynności poznawczych. Natomiast *styl działaniowy* dotyczy struktury wykonywanych czynności i uwarunkowany jest temperamentem jednostki. Wówczas koncentrujemy się na tym „jak”, „w jaki sposób” przebiega dana czynność, czyli jej treść (uczucia, agresja, rozwiązywanie problemów) i styl (wolno – szybko, łagodnie – intensywnie, itp.).

Natomiast za **styl uprawiania zawodu** rozumiemy systematyczny sposób postępowania, mówienia, zachowania się. Wyróżniamy u nauczyciela klas I-III – za R. Więckowskim (1994) – style: przetrwania, oferty, rozwojowy.

*Styl przetrwania* sprowadza się do oczekiwania na „lepsze czasy”. Zewnętrzny jego wskaźnikiem jest niski poziom aktywności pedagogicznej, bierność, stagnacja zawodowa, brak zainteresowania bieżącym życiem środowiska nauczycielskiego, niski poziom czytelnictwa prasy i literatury pedagogicznej, wykonywanie stereotypowych czynności i oczekiwanie, że ktoś rozwiąże problemy. Ten styl rodzi: regres, bierność zawodową, stagnację, negatywne oddziaływanie na wychowanków i ich rodziców (*ibidem*).

*Styl oferty* polega na proponowaniu czegoś innego podopiecznym, np. innych zabaw, działań, kontaktów społecznych, przyrodniczych. Praca takiego nauczyciela jest efektywna i interesująca (*ibidem*).

*Styl rozwojowy* charakteryzuje nastawienie nauczyciela na własny rozwój zawodowy. On dużo czyta, występuje u niego niepokój intelektualny, wzbogaca swój warsztat pracy nowymi, innymi pomysłami lub pomysłami innych przetworzonymi na własny użytek i według możliwości i potrzeb dzieci. Jest to zjawisko pozytywne, oceniane dodatnio, jeśli skierowane jest do podopiecznych. W tym kontekście rozwój zawodowy przyjmuje postać „przymusu zewnętrznego”, wynikającego z potrzeb „oferowania” dzieciom czegoś interesującego. Ten typ świadomości pedagogicznej za punkt wyjścia przyjmuje tezę: muszę się kształcić, aby wystąpić dla dzieci z ciekawą ofertą, aby je wychowywać i rozwijać (*ibidem*).

Najbardziej pożądanym współcześnie w edukacji zintegrowanej jest rozwojowy styl pracy nauczyciela. Podważona jest współcześnie doktryna edukacji adaptacyjnej, służąca przystosowaniu podmiotów edukacji do panujących warunków społeczno-politycznych oraz przyczyniająca się ukształtowaniu u nauczycieli postaw bierności, konsumpcji (H. Kwiatkowska, 1988 i 2005). Ta doktryna zastępowana jest edukacją krytyczną, uwzględniającą: pobudzenie do innowacji, twórczości, działania w zmieniającym się świecie. Edukacja krytyczna przyjmuje świadomy proces nabywania i doskonalenia kompetencji nauczyciela w toku rozwoju zawodowego, warunkując jego gotowość i świadomość zawodową. Przekraczane są zatem ograniczenia i stereotypy, czyli winna u nauczyciela występować potrzeba posiadania, osiągania kompetencji zawodowych i wykorzystywania ich w celu doskonalenia siebie i otoczenia (*ibidem*).

W świetle założeń reformy oświaty mówi się o **podmiotowości**, polegającej na relacjach człowiek–człowiek. Nauczyciel podmiotowej edukacji początkowej będzie modelem refleksyjnym, przyjmującym w pracy styl oferty i rozwojowy, które umożliwiają pogłębienie wiadomości, rozumienie otaczającej rzeczywistości (R. Więckowski, 1998; S. G. Paris, L.R. Ayres, 1997). Ewolucja stylu uprawiania zawodu nauczycielskiego polegać ma „na stopniowym przechodzeniu od nauczyciela – jedyne źródła wiedzy i wartości do kierownika, organizatora procesu dydaktyczno-wychowawczego, przewodnika i doradcy w procesie przyswajania wiedzy” (G. Koć-Seniuch, 1995, s. 82). Nauczyciel klas początkowych w warunkach edukacji humanistycznej, podmiotowej powinien być twórczy, zaangażowany, odkrywca i ekspresywny (H. Kwiatkowska, 1988 i 2005). Winien zaciekać dzieckiem otaczającym światem i podążać za jego ciekawością w odkrywaniu tego świata (G. Koć-Seniuch, 1995).

**Praca nauczyciela klas I-III** „to zbiór zadań celowych o bardzo złożonej strukturze i przeważnie twórczym charakterze” (*ibidem*). K. Konarzewski (1995, s. 148) widzi nauczyciela, jako człowieka:

niewzruszonych zasad, szerokich horyzontów. To jednostka wysoko niosąca posłannictwo mistrza i przyjaźnie podporządkowująca się podopiecznym. To uczonej w swojej specjalności i wielki znawca duszy dzieci. Umysł systematycznie, starannie planujący działania [...] ale przy tym szczerzy i spontaniczny [...] Bogata pełnowymiarowa osobowość.

Wśród stawianych nauczycielom współcześnie wymogów B. Żechowska wyróżnia „bycie twórczym”, „bycie w dialogu”, „bycie refleksyjnym praktykiem” (podają za: U. Ordon, 1998, s. 41). Cechy te w pełni ujmują postulowany współcześnie obraz nauczyciela, dlatego też na podstawie bogatej literatury traktującej o nauczycielu, spróbuję dokonać ich krótkiej analizy.

Zakłada się, że w edukacji początkowej XXI wieku **nauczyciel powinien być twórczy**, poszukiwać nowych dróg i metod działania. Twórczy nauczyciel jest krytyczny, refleksyjny, dostosowuje się do potrzeb i możliwości dzieci. Refleksyjna postawa powinna być dostosowana do zmieniających się potrzeb i warunków (M. Kabat-Szymuś, 2001). Polegać ma na wykorzystaniu wiedzy i prowadzić do uzyskania nowych efektów. Według R. Schulza (1994, s. 41) nauczyciel winien być:

artystą (lecz nie musi malować obrazów, by uczyć spostrzegania piękna), być wynalazcą i racjonalizatorem. Nowatorstwo polegać ma na projektowaniu i wprowadzaniu do praktyki dydaktyczno-wychowawczej określonych usprawnień. Podejmowanie działań innowacyjnych – zdaniem R. Schulza (1994) – wyrasta z czynników osobowościowych (wewnętrznych, dyspozycyjnych), a także z warunków zewnętrznych powstających w toku realizacji nowych, coraz bardziej skomplikowanych działań nauczyciela.

Tak więc rolą twórczego nauczyciela klas początkowych jest ulepszać system kształcenia, rozwiązywać problemy, dążyć do rozwijania możliwości swoich i uczniów.

Efektom twórczej pracy nauczyciela według W. Panek „jest nie tylko uczeń, lecz on sam i jego rozwój, rozwój jego podświadomości i samorealizacji” (podają za: G. Koć-Seniuch, 1995, s. 99). Zauważono, że „im większa tolerancja niezgodności poznawczych, im większa niezgodność zaspokajania ciekawości, tym większe siły twórcze” (*ibidem*).

Tymczasem we współczesnej zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, mimo iż działalność twórcza „jest wartością o najwyższej wadze w hierarchii wartości”, rzadko spotyka się nauczycieli z twórczym zapałem (R. Więckowski, 1998). Często panuje atmosfera zniechęcenia do pracy i obowiązków zawodowych oraz przekonanie, że nie warto pracować więcej, innymi metodami, innymi drogami, co nauczyciele uzasadniają stwierdzeniem, że „ode mnie i tak nic nie zależy” (R. Kwaśnica, 1993, s. 57). Nauczyciel bezkrytyczny reprodukuje informacje, nie chce zmian, zatrzymuje się na pewnym etapie wiedzy (*ibidem*). Są też nauczyciele o zupełnie innej postawie. To ci dążący, wzbudzający motywację dziecka do działania, rozwijający jego inteligencję,

wyobraźnię. Są ludźmi kształtujący osobowość wychowanka, który ma ten świat ulepszać, zmieniać, doskonalić (*ibidem*).

Nauczyciel klas I-III spotyka w swojej pracy wiele różnych osobowości, charakterów, każda spotkana osoba jest kimś innym, wymaga to więc od niego twórczości, ale rozumianej nie jako „coś wyjątkowego, odświętnego czy unikatowego”, lecz twórczości nauczyciela, który potrafi pokierować losem i edukacją wychowanka (por. A. Gurycka, 1996). R. Kwaśnica (*ibidem*) uważa, że we współczesnej edukacji nauczyciel powinien być „mistrzem”, który nauczy dziecko cenić wartości, nauczy jak żyć, ukształtuje pożądane społecznie postawy.

Oprócz szeroko rozumianej twórczości nauczyciela edukacji wczesnej, w znacznym stopniu jego wizerunek kształtuje umiejętność „bycia w dialogu” z dzieckiem. Podstawą tej zdolności jest **moralność nauczycielska** (A. Tchorzewski, 1994).

Etyka zawodowa nauczyciela „ustala reguły, normy – drogowskazy, jakimi powinien kierować się nauczyciel w swojej pedagogicznej działalności, podejmowaniu decyzji [...], zakładając, że chodzi o dobro i szczęście człowieka” (M. Kowalewska, L. Porembski, 1971, s. 13).

Ludzi pracujących w tym zawodzie z dziećmi powinien cechować wysoki poziom moralny, „zawód nauczycielski stawia wysokie wymagania etyczne ludziom, którzy mu się poświęcają”. Rodzice powierzonych im dzieci uważają, że „od nauczyciela wymagają więcej niż od siebie” (*ibidem*, s. 17). Dla W. Okonia (1996, s. 374) również ważnym składnikiem osobowości nauczyciela jest „prawość i stałość charakteru w połączeniu ze sprawiedliwością w postępowaniu względem innych”. Zaś H. Kwiatkowska (1988) stanowczo akcentuje, że zawód nauczycielski należy do grupy profesji, w których problematyka moralna zajmuje pozycję centralną, uważając nawet, że bez etyki i moralności nie ma nauczycielstwa.

Zatem kwalifikacje moralne są konieczne nauczycielowi po to, by nauczyć dziecko żyć, uczyć go poszanowania godności, układania kontaktów interpersonalnych z innymi. To związek bardzo bliski, związek zależności, zrozumienia, lojalności. Życzliwego stosunku, dobrej woli, poszanowania wychowanka, nie da się określić żadnym dekretem, żadną ustawą, te cechy nauczyciel powinien mieć w sobie (H. Kwiatkowska, 1988 i 2005). Natomiast wiedza psychologiczna i pedagogiczna ułatwia mu rozumienie i przekazywanie treści moralnych, nawiązywanie kontaktów z dzieckiem (*ibidem*).

Kontakt z dzieckiem, podejmowanie z nim relacji komunikacyjnych to przede wszystkim sfera etyczna postaw nauczyciela klas wstępnych. Zobowiązują one do mówienia prawdy o rzeczach istotnych i ważnych, do uznawania i reprezentowania tego, co godne i rzetelne. **Komunikacja między nauczycielem a uczniem** powinna być oparta na dialogu, gdyż on najbardziej uwzględnia te cechy, które są ważne w komunikacji interpersonalnej – wzajemne partnerstwo i odpowiedzialność za informacje i ich znaczenie (G. Koć-Seniuk, 1995).

Nauczyciel dzieci 7-10-letnich, wchodząc do klasy szkolnej, winien pamiętać, że komunikacja pedagogiczna to nic innego jak „pomoc, wsparcie – rozwój” (G. Koć-Seniuk, 1995, s. 129) to oddziaływanie intencjonalne i celowe, mające na celu wszechstronny rozwój osobowości wychowanka. W komunikacji pedagogicznej należy także pamiętać o wzorze osobistym. „Nauczyciel winien zatem umieć pokonywać dystans, rozumieć motywy zachowania ucznia, umieć negocjować i przedstawiać swoje racje, nawiązywać stosowną bliskość psychiczną” (*ibidem*, s. 129).

R. Kwaśnica (1993, s. 94) uważa, że „nauczyciel wywiera wpływ na ucznia każdym swoim gestem i słowem, każdym zachowaniem. Przez to jaki jest, jak rozumie świat, innych ludzi i samego siebie, jest to swego rodzaju działanie komunikacyjne”. Tak więc komunikacja to relacja dziecko–nauczyciel, to więź podmiotowa o bardzo głębokim znaczeniu etycznym. „Komunikacja to skomplikowany, złożony proces, wymaga świadomej kontroli tego, co i jak przekazujemy oraz sprawdzenia jak nasz komunikat rozumie odbiorca” (M. Chomczyńska-Miklaszewicz, D. Pankowska, 1995, s. 49). Skuteczna jest ona tylko wówczas, gdy, to co nauczyciel przekazuje, dziecko rozumie, właściwie zinterpretuje i odbierze jego intencję. Tak więc, słowa muszą być tak dobrane, by kod nauczyciela był jasny dla dziecka. Będą one efektywne, jeśli oni (nauczyciele i uczniowie) rozmawiają ze sobą i wzajemnie się rozumieją.

Komunikacja pedagogiczna to nie tylko przekazywanie wiadomości, to zdolność i akceptacja drugiej osoby. Zdaniem I. Oksińskiej (1996, s. 424) „trzeba bezwarunkowo akceptować osobę, której pomagamy, wzrasta wtedy bliskość i zaufanie, natomiast zachowania będą akceptować warunkowo – udzielać pomocy i stawiać warunki, wymagania i oczekiwać ich spełnienia”. Komunikatywny nauczyciel uczy więc dziecko zadawania pytań, odpowiedzi na nie, otwartości wyrażania myśli i zaufania, uaktywniając jego twórcze myślenie. Interpretacja językowa to nic innego jak tłumaczenie dzie-

cku literatury, poezji, dokonywanie wartościowania, ocenianie tego co dobre, piękne i prawdziwe (*ibidem*). Sprawne komunikowanie nauczyciel–dziecko, dziecko–nauczyciel, to ważny element współczesnej edukacji wczesnoszkolnej i etyki nauczycielskiej, powinno być oparte na tym dialogu.

**Wartości osobowe**, moralne są istotne w pracy zawodowej nauczyciela edukacji wczesnej, lecz cechy te powinny umożliwiać mu przenieść zdobytą wiedzę na działanie praktyczne, by była ona przekazywana w sposób łatwy, dostępny, ciekawy. Aby osiąść pewien zakres „mistrzostwa” w kierowaniu procesem nauczania–uczenia się, nauczyciel powinien w jak najszerszym stopniu posiadać wiedzę psychologiczną. „Nauczycielom potrzebna jest psychologia optymizmu, aktywności, współdziałania” (I. Jerzak, 1998, s. 38). Założenie takie oparte jest na psychologii humanistycznej, czyli „tam gdzie działamy z większym zapałem i świadomością celu, działanie jest bardziej produktywne” (*ibidem*). Wiedza psychologiczna ma znaczenie nadrzędne, ułatwia ona rozwiązywanie trudności.

Warunkiem **efektywnej pracy nauczyciela klas I-III** jest posiadanie niezbędnej wiedzy, także z innych dziedzin. Dotyczy to wiadomości z dziedziny przedmiotowej, tzw. fachowej, metodycznej i praktycznej (K. Denek, 1994). Ta ostatnia jest oparta na wnikliwej, systematycznej obserwacji każdego dziecka i dostosowaniu środków i metod pedagogicznych do rezultatów tych obserwacji. Nauczyciel posiadając wiedzę, selekcjonuje ją, przekazuje, wskazując również źródła w zależności od potrzeb społecznych, wieku dziecka, jego zainteresowań. Sam jednak musi pamiętać, że dla zachowania właściwej postawy nauczyciela niezbędne jest ustawiczne podnoszenie wiedzy i kwalifikacji (B. Żechowska, 1982).

Wiedza pedagogiczna i swoiste wychowanie w klasach I-III to nic innego jak realizacja **refleksyjnej osobowości nauczyciela**. Wspomniane kompetencje moralne umożliwiają swego rodzaju refleksję na temat postępowania, „by z jednej strony dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zniewoleniu, a z drugiej strony – by swym postępowaniem nie ograniczyć innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości w prawie do wyboru własnej drogi” (R. Kwaśnica, 1993, s. 93).

Omawiając temat przewodni niniejszego paragrafu, zwrócono uwagę na to, że nauczyciel klas I-III zajmuje najniższą pozycję w strukturze organizacyjnej edukacji oraz od niego – w dużej mierze – zależy proces innowacyjny. Przemiany społeczne zachodzące w kraju są podstawą nie tylko



nowatorstwa pedagogicznego, ale też narzucają zmiany w rolach i zadaniach nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Główna właściwość ewolucji roli społecznej i zadań nauczyciela edukacji wczesnej – co też omówiono w niniejszym paragrafie – wyraża się w stopniowym przechodzeniu od jego roli, jako jedyne źródła wiedzy i wartości, do roli organizatora procesu kształcenia, doradcy wychowanków, przewodnika po świecie informacji naukowych, wartości kultury (K. Denek, 1996). Tendencja ta występuje dziś w wielu systemach oświatowych, nie należy jednak zapominać, że nauczyciel bez gruntownej wiedzy, bez umiejętności kształtowania nowoczesnego stylu myślenia nie może spełniać swych podstawowych zadań (D. Dziewulak, 1997). Rzetelna wiedza to niezbędna i zawsze wysoko oceniana przez uczniów cecha nauczyciela, który tylko wtedy będzie dobrym doradcą, gdy dobrze opanuje realizowany przez siebie przedmiot i nauki pokrewne oraz gdy potrafi doradzać (K. Denek, 1996). Również omówiono tutaj poznawczy i działaniowy styl życia oraz trzy style uprawiania zawodu przez nauczycieli klas I-III, tj. przetrwania, oferty i rozwojowy (R. Więckowski, 1998). Nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, musi mieć przygotowanych kilka wariantów kierowania procesem edukacyjnym, musi być osobą niezwykle elastyczną, umiejącą szybko zmieniać sytuacje wynikłe w grupie, nie może mieć „sztywno wytyczonego toru” postępowania z wychowankiem. Wszechstronną wiedzę, o tym jak postępować z dziećmi, ma w różnych wersjach opierać na więzi duchowej, emocjonalnej. By podjąć właściwą decyzję pedagog „musi niejako wejść w głąb dyskusji o wartościach i umieć stworzyć uzasadnienie dla swoich decyzji. Ale to jest właśnie to, czego nie włącza się w teorię edukacyjną” (H. Sawicka, 1996, s. 25). To umiejętności wskazujące, że nauczyciel staje się nie tylko twórczym, komunikatywnym, ale także „refleksyjnym praktykiem”.

### **1.3.2. Aspiracje i awans nauczyciela klas I-III**

W podejmowanych czynnościach nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej przejawia swoje poglądy, przekonania, potrzeby, postawy, czyli **aspiracje**, które wynikają z doświadczeń życia społecznego i pedagogicznego. Niższy, w stosunku do innych zawodów, aspekt finansowy wzbudza u nich poczucie niższości, drugorzędności w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym, co jest złą prognozą dla stanu i etosu przyszłej generacji pedagogów.

Ogół pragnień i dążeń, dotyczących osobistej przyszłości jednostki nazywamy **aspiracjami życiowymi**. Termin ten pochodzi od łacińskiego słowa *aspiratio*, które oznacza oddech, dążenie do osiągnięcia zamierzonych celów, do realizacji jakiegoś ideału życiowego (E. Sobol, red., 1995). Aspiracje są jednym z ważniejszych motywów ludzkiego działania, kierują procesem uczenia się, działalnością twórczą, a także mają silny wpływ na podejmowane działania innowacyjne, zmierzając do przekształcania i doskonalenia samego siebie i najbliższego środowiska. Są to więc życzenia dotyczące osiągnięcia określonych stanów lub rzeczy, wyrażone wówczas, gdy człowiek traktuje te stany lub rzeczy jako zasadnicze i docelowe. Stanowią ogniwo pośrednie między marzeniami, a precyzyjnie skonkretyzowanymi dążeniami. Z aspiracjami łączą się zamierzenia i życzenia (A. Janowski, 1977). W pierwszym przypadku rozważania psychologiczne o aspiracjach są utożsamiane z planami życiowymi. W drugim przypadku aspiracje są traktowane jako marzenia, cele „idealne”, czyli są rezultatami działań uświadomionych przez podmiot w formie pragnień i stanowią składnik „ja idealnego”. W psychologii przyjmuje się, że podstawą tworzenia się aspiracji są potrzeby człowieka (*ibidem*). W ujęciu socjologicznym aspiracje traktowane są jako zespół dążeń wynikających z przyjętych celów (*ibidem*). Można zatem uogólnić, że socjolodzy przez aspiracje przyjmują „pragnienie czegoś”, a psychologowie jako „dążenie do” osiągnięcia określonych celów, ideałów, pragnień, wyższych wartości (*ibidem*).

Aspiracje bywają rozmaicie klasyfikowane. Wyróżnia się aspiracje poziome, związane z warunkami bytowymi i materialnymi oraz pionowe, dotyczące miejsca zajmowanego przez jednostkę w hierarchii społecznej. Aspiracje pionowe są związane ze światem wartości człowieka, np.: wybór zawodu, kształt przyszłej rodziny itp. One winny być przedmiotem szczególnego zainteresowania nauczycieli i wychowawców, ponieważ stymulują rozwój planów życiowych młodzieży.

Najbardziej szczegółowa wydaje się **klasyfikacja aspiracji** zaproponowana przez **A. Jankowskiego** (1975), który wyselekcjonował kilka grup: związanych z dalszą nauką, odnoszących się do przyszłego zawodu, dotyczących życia osobistego (w tym rodzinnego), skorelowanych z uznawanymi wartościami moralnymi, wyznaczającymi postępowanie oraz powiązanie z dążeniem do aktywnego i twórczego formowania swego życia. Na ich rozwój ma wpływ wiele czynników endo- i egzogennych, które muszą się ze sobą integrować.

Z uwagi na treść **Z. Skorny** (1980) wyróżnia aspiracje:

- ludyczne – obejmują dążenie podmiotu do uczestnictwa w zabawie, pełnienia określonych ról, uzyskania odpowiedniego wyniku, posiadania danej zabawki;
- szkolne – dotyczące wyników nauczania;
- edukacyjne – obejmujące przyszłą naukę i uzyskanie wykształcenia;
- zawodowe – odnoszą się do zdobycia danego zawodu, wykonywania określonych czynności zawodowych, do warunków pracy, zajmowanego stanowiska i miejsca pracy;
- społeczno-polityczne – przejawiają się w pragnieniach, zamierzeniach przynależności do organizacji społecznych, w działalności samorządowej, szkolnej, harcerskiej czyli tam, gdzie istnieje współdziałanie w grupie;
- prestiżu społecznego – uwidaczniają się pragnieniami i zamierzeniami pełnienia określonych ról społecznych, zajmowania w grupie upragnionej pozycji, stanowiska;
- osobiste – to zamierzenia i pragnienie dotyczące cech przyszłego partnera, okresu założenia rodziny, liczby dzieci, organizacji harmonii małżeńskiej, statusu materialnego przyszłej rodziny;
- rekreacyjne – obejmują sposoby organizowania i spędzania wolnego czasu, organizowania wypoczynku, do nich zaliczamy aspiracje kulturalne, towarzyskie;
- ekonomiczne (materialne) – to chęć posiadania określonego majątku, statusu materialnego.

Z. Skorny (1980) wyróżnia jeszcze aspiracje uświadomione dotyczące celów, które jednostka pragnie lub zamierza osiągnąć oraz latentne, których jednostka sobie nieuświadamia. Przyjmując za kryterium czas, wyróżnia dalej aspiracje aktualistyczne, równoznaczne z bliskimi (to zamierzenia realizowane w bliskiej przyszłości) i perspektywistyczne, równoznaczne z dalekimi (zamierzenia i pragnienia, trwające kilka lat lub całe życie, dotyczące wyników przyszłego działania, które określa się mianem osiągnięć). Te aktualistyczne stanowią podstawę kształcenia aspiracji perspektywicznych.

Wyróżniamy również – za Z. Skornym (1980) – aspiracje zawyżone, realistyczne i zaniżone, czyli przyjmuje za kryterium kategoryzacji posiadane przez podmiot możliwości. W przypadku, gdy osobnik podejmuje zadania na miarę swoich możliwości to wówczas mówimy o aspiracjach realistycz-

nych. O aspiracjach zaniżonych powiemy, gdy jednostka będzie podejmować zadania łatwe. Natomiast gdy jednostka podejmuje czynności, które przekraczają jej możliwości, wówczas mamy do czynienia z aspiracjami zawyżonymi. Uwzględniając inne kryterium, związek aspiracji z działaniem, wyróżniamy aspiracje życzeniowe (podmiot ukierunkowany jest na cele idealne, występujące w świadomości w formie życzeń, pragnień, marzeń, a dotyczące upragnionego stanu) i działaniowe (pełnią funkcję stymulatora, pobudzając do podejmowania określonych form aktywności, a są to zamierzenia do osiągnięcia pewnego stanu lub wyniku działania). Aspiracje życzeniowe, będące wykładnikiem systemu wartości, nie zawsze można urzeczywistnić.

Wszystkie te klasyfikacje dotyczą różnych kategorii obiektów, występujących w różnych dziedzinach aktywności człowieka. Przedstawione typologie należy traktować jedynie jako ogólny szkic najczęściej przejawianych w ciągu życia aspiracji.

**O ostatecznym kształcie aspiracji decydują rozmaite mechanizmy.** Podstawą rozwoju aspiracji są potrzeby traktowane jako specyficzny stan organizmu, charakteryzujący się odczuwaniem braku pewnego elementu uważanego za niezbędny do jego egzystencji (A. Janowski, 1975). Istotny wpływ na aspiracje ma charakterystyczny dla człowieka aktywny i twórczy stosunek do otaczającego go świata. Zatem człowiek podejmuje określone zadania by osiągnąć wyznaczone przez siebie cele. Orientacja egzystencjalistyczna traktuje motyw i aspiracje jako rezultat przyjętej i tworzonej przez człowieka koncepcji samorealizacji realizowanej w toku swojej własnej biografii.

Podstawowe **znaczenie dla kształtowania się aspiracji dzieci i młodzieży** ma rodzina. Dotyczy ona sfery materialnej (wykształcenie, dochód, styl życia, pewien układ odniesienia do aspiracji dziecka), przyswajania przez młodego człowieka wzorów postępowania, kariery, sądów i wypowiedzi wyrażanych w kręgach rodzinnych (A. Janowski, 1975). W nich formułowane są sądy informacyjne o prestiżu zawodów, akceptacji lub jej braku dla pewnego stylu życia. Grupa rówieśnicza oddziałuje podobnie na aspiracje jak rodzina. Silniejsze jest tu znaczenie wsparcia, jakiego może udzielić grupa, gdy aspiracje jednostki są przez nią akceptowane. Natomiast nie do przyjęcia są skutki nieakceptowania przez grupę rówieśniczą wartości preferowanych przez jej członków (A. Janowski, 1975). Również istotnym czynnikiem determinującym aspiracje podmiotu jest szeroko rozumiana kultura i wzorce kulturowe, propagowane przez środki masowego przekazu. A te nie zawsze

są zgodne ze wzorcami narodowymi, czego dowodem jest współczesna sytuacja Polski.

W poszczególnych stadiach rozwoju jednostki znaczenie poszczególnych czynników aspiracyjotwórczych ulega zmianom. Wynika to z poziomu rozwoju intelektualnego jednostki, jej dojrzałości społecznej, które związane są z socjalizacją oraz coraz większym wpływem otoczenia społecznego na jednostkę. Aspiracje nauczyciela przejawiają się w codziennej pracy z dziećmi, stylach uprawiania zawodu i wychowania oraz mają one wpływ na awans zawodowy.

Z aspiracjami związane jest zdobywanie poszczególnych stopni **awansu zawodowego**, który przebiega w toku rozwoju profesjonalnego nauczyciela. Osiągnięcie awansu zawodowego jest rezultatem szeroko rozumianych aspiracji i doświadczeń pedagogicznych, do których należą:

- *praktyczne*, czyli własna praca z dzieckiem, podpatrywanie innych;
- *umysłowe*, których istotą jest studiowanie literatury pedagogiczno-psychologicznej i metodycznej;
- *społeczne*, czyli kontakt werbalny i osobisty z innymi nauczycielami, uczniami i ich rodzicami;
- *autokreacyjne*, polegające na budowaniu własnej osobowości pedagogicznej według własnego programu.

Wszystko to prowadzi do zmiany sposobu pracy nauczyciela klas I-III, która jest podstawowym wskaźnikiem jego rozwoju. Jego powinnością jest posiadanie pomysłów, udokumentowanie i urzeczywistnianie ich w toku pracy zawodowej. Jednocześnie studiuje on literaturę przedmiotu, „podpatrując” pracę kolegów i próbując we własnej praktyce urzeczywistnić znane w literaturze koncepcje, nadając im „piętno” własnej osobowości. Działalność ta ma znaczenie w kreowaniu postępu edukacyjnego, co jest podstawowym warunkiem osiągnięcia określonego stopnia awansu zawodowego (W. Okoń, 1996).

W toku rozwoju zawodowego nauczyciel klas I-III, w dobie współczesnej reformy edukacji, ubiega się o poszczególne stopnie awansu zawodowego. Do 2000 roku wyznacznikiem awansu było zdobywanie kolejnych szczebli wykształcenia i stopni zawodowych. Każdy nauczyciel po przepracowaniu trzech lat otrzymywał tytuł nauczyciela mianowanego, co odbywało się dwiema drogami:

- po przepracowaniu trzech lat dokonywano oceny pracy, która była podstawą do nadania nauczycielowi mianowania;
- nauczyciel mógł uzyskać mianowanie z urzędu, w momencie zaniedbania procedury oficjalnej (powyższej).

Od czasu nowelizacji Karty Nauczyciela (DzU nr 179, poz. 1845 z dn. 16.08.2004) każdy nowo zatrudniony nauczyciel automatycznie wkracza na ścieżkę awansu zawodowego, która obejmuje poszczególne stopnie: nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany, profesor oświaty. Chcąc osiągnąć poszczególne stopnie awansu, nauczyciel konstruuje plan swojego rozwoju zawodowego. Planowanie rozwoju profesjonalnego nauczyciela odbywa się na osi kontinuum od początku kariery nauczyciela aż do jego mistrzostwa zawodowego. Jest to proces:

nauczania rozwojowego, w którym poszczególni nauczyciele są kształtowani w wielorakich stadiach w spójnym ciągu (kontinuum), a ich działania koncentrują się na różnych celach [...] Stadium uświadamiania obejmuje kurs, w którym nauczyciele są uświadamiani i motywowani na temat nowych procesów, technik, czy innowacji [...]. Następne stadium to zrozumienie danej techniki czy procesu. Dopiero po tym etapie będą oni mogli chętnie zaakceptować daną technikę, czy inną nowość [...] Stadium praktyczne prowadzi nauczycieli przez próby zastosowania nowej techniki w praktyce i ocenę jej przydatności, po czym następuje stadium wprowadzania (pilotowania) nowej techniki w procesie nauczania-uczenia polegające zwykle na interpretacji danego procesu. Na końcu ciągu kontinuum następuje stadium refleksji [...]

i oceny (K. Duraj-Nowakowa, 2000a, s. 244). Procedura osiągania poszczególnych stopni awansu zawodowego jest bardzo zbliżona, ale zróżnicowane są ich wymogi, kryteria, które pozwolę sobie w tym miejscu krótko omówić.

*Nauczyciel stażysta* ubiegający się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego powinien w szczególności poznawać organizację, zadania, zasady i dokumentację funkcjonowania szkoły oraz przepisy dotyczące bezpieczeństwa i higieny pracy. Ma uczestniczyć, jako obserwator, w zajęciach prowadzonych przez opiekuna stażu lub innych nauczycieli (w wymiarze co najmniej dwóch zajęć w miesiącu i omówić je z prowadzącym) oraz w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli (z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której odbywa się staż). Ma także prowadzić zajęcia z uczniami, w obecności opiekuna stażu lub dyrektora placówki, w wymiarze co najmniej jednego zajęcia w miesiącu oraz omawiać je z nimi. Nauczyciel starający się o stopień kontraktowego powinien umieć prowadzić zajęcia i je omawiać, a także powinien znać środowi-

sko uczniów i współpracować z nim oraz znać zasady organizacji i funkcjonowania szkoły (DzU nr 179, poz. 1845 z dn. 16.08.2004).

Kolejno *nauczyciel kontraktowy* ubiega się o stopień mianowanego. W ramach tego stażu ma uczestniczyć: 1) w pracach organów szkoły (związanych z realizacją zadań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych wynikających ze statutu oraz potrzeb szkoły), 2) w różnych formach doskonalenia zawodowego (pogłębiając swoją wiedzę i umiejętności zawodowe) oraz 3) ma znać przepisy dotyczące systemu oświaty. Stąd też nauczyciel powinien organizować i doskonalić własny warsztat pracy, wykorzystując problematykę środowiska lokalnego, społecznego oraz technologię komputerową i informacyjną, a także posiłkując się wiedzą z psychologii, pedagogiki i dydaktyki, przepisami nt. systemu edukacyjnego. Ma też samodzielnie opracować indywidualne plany pracy z dzieckiem oraz uczestniczyć w realizacji zadań ogólnokształcących, edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych (DzU nr 179, poz. 1845 z dn. 16.08.2004).

*Nauczyciel mianowany* ubiegający się o stopień nauczyciela dyplomowanego powinien natomiast uczestniczyć w realizowaniu zadań wykraczających poza wykonywane obowiązki służbowe, uczestniczyć w formach doskonalenia, pogłębiając wiedzę i umiejętności. Oprócz tego winien opracowywać i wdrażać przedsięwzięcia i programy na rzecz doskonalenia swojej pracy i podwyższania jakości pracy szkoły oraz dzielić się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi. Nauczyciel ma realizować także co najmniej cztery zadania: opracować i wdrożyć program działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub opublikować dwa artykuły, i do wyboru: prowadzić zajęcia otwarte dla nauczycieli, współpracować ze strukturami samorządowymi, pełnić funkcję doradcy metodycznego, uzyskać dodatkowe kwalifikacje zawodowe (DzU nr 179, poz. 1845 z dn. 16.08.2004).

Jak można zauważyć wymagania stawiane przed kandydatem rosną wraz z kolejnym stopniem awansu zawodowego. Najmniejsze wymagania są stawiane w stosunku do osób rozpoczynających karierę pedagogiczną. Jest to umotywowane tym, że stawiają oni dopiero pierwsze kroki w tym zawodzie. W związku z tym muszą posiadać podstawowe umiejętności niezbędne w ich dalszej karierze. Przy tym mają okazję poznać praktyczne czynności podjętej pracy, zakres stawianych im wymagań, możliwości realizacji ról i funkcji wynikających z samego faktu podjętego zawodu. Warunkiem nadania kolejnych stopni awansu zawodowego jest: posiadanie wymaganych kwalifikacji,

odbycie stażu zakończonego pozytywną oceną dorobku zawodowego, uzyskanie kwalifikacji lub zdanie egzaminu przed komisją egzaminacyjną.

Proponowany przez ministerstwo awans zawodowy nauczyciela odpowiada fazom rozwoju profesjonalnego nauczyciela, czyli fazom: 1) kształcenia zawodowego – obejmującej praktykę w szkole i studia nauczycielskie; 2) konformizmu – która obejmuje okres pracy nauczyciela stażysty i kontraktowego; 3) krytycznego realizmu – nauczyciela kontraktowego; 4) subiektywizmu – nauczyciela mianowanego i 4) nonkonformizmu – nauczyciela dyplomowanego i honorowego profesora oświaty. Wyszczególnione fazy awansu zawodowego odpowiadają bezpośrednio, wcześniej omówionym przez autorkę niniejszego tekstu, fazom rozwoju profesjonalnego (zob. M. M.-A., 202b). Widać ich jaskrawy związek i korelację. Stąd też wydaje się niezmiernie uzasadnione łączenie awansu zawodowego z rozwojem profesjonalnym nauczyciela.

W treści **planu rozwoju zawodowego** warto położyć akcent – jak wynika z powyższej analizy – na jakościową zmianę swoich kompetencji edukacyjnych i praktycznych umiejętności, które w sensie ogólnym odnoszą się do:

- komunikowania się z uczniami i innymi ludźmi oraz prowadzenia z nimi dialogu;
- podmiotowości uczniów i ich indywidualności;
- zorientowania się ku przyszłości i innowacjom – we współpracy z podmiotami szkoły;
- rozwoju samodzielności i odpowiedzialności nauczyciela i uczniów;
- rozwijania życiowej mądrości i racjonalnego korzystania ze współczesnych technologii informacyjnych;
- poszanowania zdrowia i naturalnego środowiska, innych wartości ludzkich oraz priorytetów współczesnej pedagogiki humanistycznej (*ibidem*).

Po zakończeniu stażu komisja analizuje przedstawioną przez nauczyciela edukacji elementarnej dokumentację. Ciągłe rozwijających się nauczycieli klas propedeutycznych cechuje wysoka samodzielność i innowacyjność. Ich poszukiwania są zwykle skierowane na:

- upodmiotowienie samego siebie jako nauczyciela – mistrza dla swoich uczniów – pogłębiona refleksja pedagogiczna i krytyczny stosunek do zdobytej wiedzy;
- kwestionowanie zastanych standardów i konwencji pedagogicznych;



- szukanie nowych, lepszych sposobów działania;
- akcentowanie samodzielności w planowaniu pracy i samoocenie jej wyników (DzU nr 179, poz. 1845 z dn. 16.08.2004).

W planie rozwoju zawodowego nauczyciela edukacji początkowej ważne są dobrze sformułowane szczegółowe cele operacyjne, ujawnione treści rzeczowe, szczegółowe zadania rozwojowe oraz procedury ich osiągania i opis. Zadania rozwojowe można ująć w tzw. sfery rozwoju, wśród których proponuje się zadania: organizacyjne (planowanie i organizacja zadań rozwojowych), dydaktyczne, wychowawcze (dotyczące poprawy jakości wychowania szkolnego), osobistej sfery rozwoju zawodowego nauczyciela, ewaluacyjne (dotyczące sprawdzania, opisywania wyników i ich oceniania) (DzU nr 179, poz. 1845 z dn. 16.08.2004).

Duża rola, w procesie zdobywania awansu zawodowego, spoczywa na barkach **opiekuna stażu**, który winien mieć wyższy stopień od kandydata. Opiekun powinien doceniać starania i doświadczenia pedagogiczne nauczyciela ubiegającego się o stopień awansu zawodowego. Udzielana przez niego pomoc w formie rad i zaleceń ma mieć walory koleżeństwa, taktu, życzliwości, a nie mentorstwa, apodyktycznych pouczeń i strofowania (K. Duraj-Nowakowa, 2000a). Siła oddziaływania na kandydata uwarunkowana jest pożądaną postawą moralną opiekuna. Klótnie, intrygi, dwulicowość w codziennej praktyce oddalają od siebie współpracowników, a zwłaszcza kandydata i jego opiekuna. Oczekuje się od opiekuna zainteresowania bieżącymi problemami zawodowymi oraz przebiegiem i wynikami pracy kandydata na stopień awansu zawodowego. Może on wykorzystać każdą okazję do wszechstronnego rozpoznania potrzeb nauczyciela – kandydata na stopień awansu, aby przedsięwziąć skuteczne formy pomocy.

W toku zdobywania poszczególnych stopni awansu zawodowego ważny jest zakres obowiązków przydzielany nauczycielowi, a szczególnie młodemu. Obciążenie to winno być w granicach normy etatowej. Nadmiar czynności może prowadzić do małej efektywności pracy, gorszego samopoczucia nauczyciela. Przydzielanie obowiązków musi iść w parze z kwalifikacjami, zamiłowaniem i życzeniami nauczyciela (por. K. Duraj-Nowakowa, 2000a).

Analizując tutaj aspiracje nauczyciela, przeprowadzono ich typologię, zwracając uwagę na ich znaczenie dla awansu zawodowego, w którym – kolejno – wyodrębniono i omówiono kryteria poszczególnych jego stopni. Nauczyciel rozwijający się zawodowo musi realizować zadania wykraczające

poza jego zwykłe obowiązki, musi nieustannie doskonalić swój warsztat pracy. Rozwój aspiracji i awansu zawodowego odbywa się równolegle do poszerzających się i pogłębiających kompetencji pedagogicznych nauczyciela, czemu poświęcono kolejny paragraf.

### **1.3.3. Cechy osoby nauczyciela i style jego wychowania uczniów klas elementarnych**

W praktyce pedagogicznej, oprócz osiągnięć, ważny jest sam nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, który ma być jednostką aktywną twórczo i zawodowo. Jest on podmiotem prowadzącym do rozwoju systemu edukacyjnego i kultury. Dlatego też charakterystyce podlegają psychiczne, zawodowe i społeczne cechy twórczego pedagogicznie nauczyciela klas początkowych.

Studia nad przedmiotem tytułowym niniejszego rozdziału doprowadzono do opisu i przeglądu badań oraz rozważań pedeutologicznych nad cechami osobowościowymi nauczyciela. Dlatego w niniejszej części interesuje nas podejście osobowościowe w ujęciu normatywnym i prakseologicznym. Perspektywę rozważań nad cechami nauczyciela przeprowadzono w kontekście założeń pedagogiki humanistycznej, interakcyjnej i pedeutologii, sięgając do jej bogatych korzeni (H. Kwiatkowska, 1988 i 2005).

Szkic „projektu” cech osobowości nauczyciela można oprzeć na potrójnych podstawach: psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych. Podstawy psychologiczne będą dotyczyć wartości osobistej nauczyciela oraz jego stosunku do własnej osoby, natomiast pedagogiczne – stosunku nauczyciela do uczniów, a socjologiczne – stosunku nauczyciela do społeczeństwa (*ibidem*).

Pojęcie **osobowości** jest niezwykle trudne i złożone, istnieje wiele współczesnych teorii osobowości, nierzadko sprzecznych w swych założeniach. W pracy pojęcie osobowości ujmować będziemy bardzo szeroko jako całość istotnych cech charakteryzujących daną jednostkę ludzką. Tak więc wyróżnić należy sferę: fizyczną, emocjonalną, rozumową (intelektualną), wolicjonalną (wolę), oraz społeczno-moralną i aksjologiczną (por.: T. Hejnicka-Bezwińska 1992; R. Leppert, 2002; H. Muszyński, 1977).

Zagadnienie osobowości nauczyciela budziło zainteresowanie wszystkich osób mających jakikolwiek związek ze złożonymi kwestiami wychowa-

nia, jednakże bardziej znaczących wypowiedzi badaczy nie zachowało się w polskim piśmiennictwie pedagogicznym zbyt wiele.

Problematyką osobowości zajmowali się przede wszystkim psychologowie. Wprowadzenie do psychologii pojęcia osobowości miało wyjaśniać podobieństwa i różnice indywidualne w zachowaniach ludzi w tych samych sytuacjach (*ibidem*). Wprawdzie i pedagodzy występowali z pewnymi roszczeniami w tym względzie, co nawet znalazło swój wyraz w powstaniu pedagogiki personalistycznej, ale te zainteresowania miały raczej charakter wtórny, bardziej bowiem polegały na czerpaniu z danych psychologii niż na uprawianiu własnych badań. Koncentrowano się na biegunie psychologicznym, bez uwzględniania w znaczący sposób walorów społecznych czy pedagogicznych. W pedagogice osobowość uczyniono jako przedmiot i cel wychowawczego oddziaływania oraz jako zespół cech i zachowań pożądanych dla zawodu pedagoga. Jest ona strukturą elementów psychofizycznych i społecznych, czyli systemem zintegrowanych czynników biologicznych i socjogennych w jednolitą strukturę. Nie jest ona rezultatem samorzutnego rozwoju, ale wynikiem wpływu innych zintegrowanych czynników kształtujących człowieka. Dojrzewa on duchowo, zmagając się z trudnościami i cierpieniami, budując siebie, kształtując osobowość. Dopiero taki człowiek (w tym i nauczyciel – dodaje M. M.-A.) posiada określone wartości i cele. Proces kształtowania osobowości obejmuje trzy ogniwa: 1) świadomy, celowy, zamierzony, ukierunkowany wpływ wychowawcy zmierzający do trwałej modyfikacji sfery emocjonalno-motywacyjnej osobowości, czyli postaw, przekonań, postępowania według przyjętych zasad społeczno-moralnych; 2) nieświadome, niecelowe, niezamierzone, nieukierunkowane działanie społeczne mogące wywołać zmiany w człowieku; 3) oddziaływanie środowiska rodzinnego, rówieśniczego, zbiorowego, instytucji i społecznego (por.: T. Hejnicka-Bezwińska, 1992; S. Kunowski, 1993; M. Łobocki, 2002 i 2005; H. Muszyński, 1977).

We wspomnianych badaniach zajmowano się poszukiwaniem cech w samym nauczycielu, niezależnie od tego, czy miały one charakter wrodzony, czy nabyte, jak również od tego, czy w poszukiwaniach chodziło o cechy rzeczywiste (M. Kreutz, Z. Mysłakowski, G. Kerschensteiner, S. Szuman), czy idealne (W. Dawid, G. Piramowicz, M. Grzegorzewska) wywierające skuteczny wpływ na wychowanka.

Na gruncie polskim do pierwszych prac dość wszechstronnie omawiających problematykę nauczycielską można zaliczyć, oparte na doświadczeniu pedagogicznym i społecznym, *Powinności nauczyciela w szkołach parafialnych* Grzegorza Piramowicza (1787). Książka stanowi wykład na temat metodyki wychowania i kształcenia oraz etyki zawodu nauczycielskiego. Autor opowiadał się w niej za wychowaniem obywatelskim, patriotycznym, prakseologicznym i przygotowującym do życia.

Jedne z pierwszych dociekań dotyczących nauczyciela odnoszą się do „duszy” (W. Dawid, 1910). Po nich pojawiły się prace traktujące o „instynkcie nauczycielskim”, o „typie antropologicznym” nauczyciela. Następnie przedmiotem badań uczyniono „talent” nauczyciela. W końcu zaczęto zajmować się „osobowością” nauczyciela, rozumiejąc ją zresztą rozmaicie, jako strukturę, w której dominuje któryś z czynników biologiczny lub psychologiczny, pedagogiczny lub społeczny (Z. Kosyrz, 1995).

Interesująca koncepcja J.W. Dawida (1910) o **miłości dusz ludzkich** zapoczątkowała naukowe spojrzenie na problemy nauczycielskie i w znacznym stopniu wpłynęła na dalsze kierunki badań. Nurt badań pedeutologicznych oparty był na założeniu, że czynności należące do nauczyciela zależą od jego osobowości. Natomiast podstawowym czynnikiem determinującym przebieg czynności zawodowych, a także wpływającym na wyniki pracy to zespół psychofizycznych cech nauczyciela wychowawcy. Rozprawa Dawida zapoczątkowała także nurt refleksji nad problematyką osobowości nauczyciela. Sformułowane w pracy pytanie o istotę osobowości nauczyciela, o to, co sprawia, że jeden nauczyciel ma większy wpływ na wychowanka, inny zaś mniejszy, co miało zasadnicze znaczenie dla dociekań podejmowanych przez wielu późniejszych badaczy. Według niego osobowość nauczyciela wywiera dominujący wpływ na kierunki i efektywność pedagogicznego oddziaływania nauczyciela-wychowawcy. Wynika ona z osobliwego, emocjonalno-intelektualnego stosunku do dziecka, który Dawid (1910) nazywa „miłością dusz ludzkich”. Wyróżnił on cechę idealnego nauczyciela, tj. miłość dusz ludzkich, potrzebę doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzną prawdziwość i moralną odwagę (*ibidem*).

Istotę „umiłowania dusz ludzkich” omawia inny polski pedagog, humanista Sergiusz Hessen (1923). Określa tę miłość mianem „Caritas”, to nic innego jak miłość konkretnych indywidualnych dzieci z ich wadami i zaletami. Uważał on, że istotną rolę odgrywa również zapal do wiedzy, miłość piękna

i sprawiedliwość. Te trzy cechy kształtowały wzór dobrego nauczyciela, którego on sam był przykładem (*ibidem*).

Mieczysław Kreutz (1946), nawiązując do Dawida, uwypukla doniosłość miłości ludzi, jako istotnej cechy osobowości nauczyciela, jak również społecznego oddziaływania (skłonności agitacyjnej) oraz zdolności sugestywnej. Wymienia również takie cechy, jak: pewność siebie, spokój, odwaga działania, wiara w siebie, bezkompromisowość i prostolinijność w dążeniu do realizacji własnych celów (M. Kreutz, 1946). Dużą wagę przypisuje zdolności sugestywnej wyrażającej się w emocjonalnym oddziaływaniu na innego człowieka, traktuje ją jako rodzaj zdolności wrodzonej, która kształtuje się we wczesnym okresie rozwoju społecznego jednostki (*ibidem*).

Pojęcie „talentu”: – w przeciwstawieniu do pojęć „duszy”, „instynktu” lub „typu antropologicznego” – zapewniło sobie trwalszy żywot w pedeutologii, gdyż spotyka się również w czasach dzisiejszych. Aczkolwiek bywa stosowane w różnych znaczeniach, jednak wyraźnie, odnosi się do wewnętrznych walorów nauczyciela.

Jan Żabiński uważał, że w postaci wybitnego nauczyciela tkwi jakiś pierwiastek, którego w słowach nie można wyrazić. Pierwiastek ten określał terminem „talent”, zapożyczając go z dziedziny twórczości artystycznej, która używała go jako powszechnie zrozumiałą, bez konieczności wyjaśniania (podają za: Z. Kosyrzem, 1995).

W innym, bardziej relatywnym znaczeniu posługiwali się terminem talent dwaj uczeni Z. Mysłakowski (1925) i S. Szuman (1974). Pierwszy z nich za talent uważał nie potencjalną stronę wszelkiej twórczości, a więc tkwiącą w człowieku możliwości twórcze, lecz stronę realizacyjną, tj. samo urzeczywistnienie zamiarów twórczych, oparte zarówno na refleksji, jak i na doświadczeniu filogenetycznym (instynkcie lub instynkcie osobniczym). Za cechę dominującą tak rozumianego „talentu pedagogicznego” przyjmował kontaktowość, której tło stanowią takie cechy, jak: żywość wyobraźni, umożliwiająca rozumienie cudzych stanów psychicznych, umiejętne obserwowanie, instynkt rodzicielski, zdolność do wyrażania uczuć, pozytywne nastawienie psychiki na zewnątrz.

Stefan Szuman (1974) scharakteryzował talent jako zespół pewnych zdolności, za które uważał posiadanie pewnej wrodzonej cechy psychicznej o silnym natężeniu, a która staje się przydatną do sprawnego wykonywania danych czynności. Talent pedagogiczny – uważał – nie istnieje jako odręb-

na, wrodzona cecha, która by była swoistym i zasadniczym dyspozycyjnym podłożem tego talentu. Mylny i wręcz naiwny jest pogląd – uważał, że człowiek nosi w sobie jakieś oddzielne, wrodzone, potencjalne talenty, jak np. talent malarski, talent muzyczny, talent do pisania wierszy, talent pedagoga itp. Podstawą talentu pedagogicznego mogą być różne struktury psychiczne. Przyjmował, że podłożem uzdolnień pedagogicznych są różnorodne oraz występujące w szerokiej postaci i stopniu właściwości pedagogiczne, psychologiczne i czynniki osobiste podmiotu, a także sprzyjające okoliczności zewnętrzne (*ibidem*). Założenia Szumana w zasadniczy sposób podważają szereg wcześniejszych myśli pedeutologicznych.

Nawiązując do poglądów Z. Mysłakowskiego (dotyczących talentu) i S. Baley (na temat zdolności wychowawczych), K. Duraj-Nowakowa (2000a) przez talent rozumie wybitne uzdolnienia w jakiejś dziedzinie, dzięki którym jednostka może osiągać z łatwością duże efekty. O efektywności talentu nie decyduje suma cech psychicznych i ich natężenie, lecz ich wzajemna integracja. Przez talent pedagogiczny rozumie także dyspozycję do sprawnego i skutecznego wykonywania czynności dydaktyczno-wychowawczych. Na nią składają się dyspozycje cielesne i psychofizyczne, emocjonalne, manualne, intelektualne, techniczne, społeczne, organizacyjne i administracyjne. Cechą talentu pedagogicznego jest wrodzona wyobraźnia, instynkt rodzicielski, pobudliwość uczuć, zdolność do ekspresji i ekstrawersji. Talent pedagogiczny nie jest wrodzony, ale nauczyciel korzysta w pracy z dziećmi z wrodzonych dyspozycji. Dzięki talentowi lekcja, metody, które stosuje, mają swój specyficzny indywidualny styl. Talent pedagogiczny odznacza się odpowiednim natężeniem pożądanych cech osobowości i skutecznym oddziaływaniem wychowawczym. Do grupy zdolności pedagogicznych K. Duraj-Nowakowa (2000a) zalicza: konstruktywne (to działalność służąca projektowaniu i dobieraniu właściwych treści i umiejętności do indywidualności dzieci), organizacyjne (sprowadzają się do włączania uczniów do różnych form działalności) i komunikatywne (umiejętność kształtowania stosunków międzyludzkich w zespole uczniowskim). Zauważa jednocześnie, że nie każdy świetny nauczyciel-wychowawca ma talent pedagogiczny, wystarczy zdatność zawodowa, którą pozyskuje się w toku zdobywania wiedzy i wykonywania zawodu. Do bogactwa talentu pedagogicznego należy życie moralne, estetyczne i umysłowe, ponieważ nauczyciel nie jest pośrednikiem, ale obdarza własną duchową wartością wychowanka, którego kształtuje według

jego indywidualnych właściwości i możliwości. U różnych typów osobowościowych spotykamy się z talentem pedagogicznym. I tak pądotrop interesuje się rozwojem dzieci, łatwo nawiązuje z nimi kontakt, wczuwając się w ich psychikę. Natomiast logotrop rozmiłowany jest w nauce, zmierzając jednocześnie do optymalnego rozwoju umysłowego uczniów. Nauczyciel nie jest na pewno wzorem do naśladowania dla ucznia, ponieważ sam cały czas się doskonali. K. Duraj-Nowakowa (2000a) wyodrębnia typy nauczycieli: o wyraźnie ukształtowanym poglądzie, twórczych, ustawicznie doskonalących się, o dojrzałej samoświadomości, aktywnych w środowisku zawodowym.

Natomiast do najistotniejszych cech osobowości nauczyciela S. Baley (1938) zalicza **zdatność wychowawczą**, na którą składają się takie właściwości, jak: przychylność dla wychowanków, zrozumienie ich psychiki, nastawienie na systematyczne zajmowanie się nimi, potrzeba obcowania z ludźmi, powinowactwo duchowe z dziećmi, postawa pełna entuzjazmu, swoista zdolność artystyczna i inne. Wychowawca, posiadający wszystkie te cechy w stopniu ponadprzeciętnym, jest wychowawcą integralnym.

Z powyższym związane są typy **temperamentów** jako cechy osobowości, o czym mówią zwłaszcza psychologowie. Temperament jest zespołem charakterystycznych dla człowieka pozaintelektualnych właściwości psychicznych, w znacznym stopniu zdeterminowanych genetycznie, a przejawiających się w jego zachowaniu. W temperamentie uwzględnia się intensywność oraz przebieg emocji i działania, siły reakcji na różne oddziaływania zewnętrzne. Temperament jest mechanizmem regulującym stosunek człowieka do otoczenia. Stanowi on współwyznacznik osobowości, działania w sytuacjach trudnych i stylu działania.

W niniejszych badaniach (patrz paragraf 3.2.2) określano typy temperamentów twórczych nauczycieli klas I-III według kwestionariusza Mucchielego-Verdiera (podaję za: J. Tarnowski, 1996), dlatego bliżej je omówimy. Autorami przyjętej w kwestionariuszu typologii temperamentów i odpowiadającym im cechom osobowości są G. Heymanos i E. Wiersman, którą rozszerzył, opracował i rozpowszechnił Rene' Le Senne, a do polskich warunków dostosował J. Tarnowski (1996). Wyróżnili oni typy temperamentów: flegmatyk, nerwicowiec, sangwinik, sentymentalny, apatyk, choleryk, amorfik i pasjonat. Każdemu typowi odpowiadają i są badane dyspozycje podstawowe (tj.: emocjonalność, aktywność i oddźwiękowość) i uzupełniające (czyli świadomość, biegunowość i kontaktowość). Emocjonalność można określić

– za J. Tarnowskim (1996) – jako dyspozycję do ulegania silnym poruszeniom psychicznym wskutek niewielkich podnieć. Aktywność jest dyspozycją spontanicznego działania mimo napotykaných przeszkód, a wynika z wewnętrznych potrzeb. Zaś oddźwiękowość jest dyspozycją świadomości do szybkiego lub powolnego, dłuższego lub krótszego przechowywania reakcji na doznane podnieć (zob. J. Tarnowski, 1996). Kolejno pole świadomości może być szerokie, jeśli odnosi się do obejmowania wielu przedmiotów oraz może być wąskie, jeśli następuje koncentracja na jednym obiekcie. Bieguność określa nam wojowniczość lub uległość. Zaś kontaktowość oznacza łączność z otoczeniem lub separację od niego (zob. J. Tarnowski, 1996).

W dużym powiązaniu z badaniami dedukcyjnymi, które zmierzały do określenia idealnego wzoru nauczyciela-wychowawcy, rozwijał się nurt badań empirycznych, indukcyjnych. Badania te wyrażały się większym realizmem w ujmowaniu problemów nauczycielskich. Badacze ci posługiwali się na ogół ankietami, pytali nauczycieli o to, jakie cechy osobowości zapewniają im powodzenie w pracy (por.: Z. Kosyrz, 1995; H. Kwiatkowska, 1988 i 2005). Na podstawie tych badań Wanda Dzierzbicka (1926) doszła do przekonania, że podstawowymi **właściami dobrego nauczyciela** są: wczuwanie się w psychikę ucznia, optymizm, tkliwość, pamięć przeżyć i wzruszeń.

Nawiązując do J.W. Dawida i S. Szumana pełną charakterystykę osobowości nauczyciela zawdzięczamy również M. Grzegorzewskiej (1959). Szczególny nacisk położyła ona na bogactwo osobowości nauczyciela, na jego dobroć płynącą z miłości, która polega na stałym niesieniu pomocy innym, na wierności własnym przekonaniom, jak również na poczuciu odpowiedzialności przed sobą, przed społeczeństwem. Na podstawie swoich obserwacji wyróżniała dwa typy osobowości nauczyciela:

- wyzwalającego – który oddziałuje na ucznia przez miłość, sympatię, chęć pomocy i stwarzanie przychylnego, pozytywnego klimatu;
- hamującego – wpływa on na uczniów za pomocą rozkazu, przymusu, sankcji, co wytwarza klimat obcości między nauczycielem a uczniem.

Maria Grzegorzewska (1961) stworzyła swoisty „dekalog” cech dobrego nauczyciela. Przyjmuje, że w pracy nauczyciela nie ważne jest dobro materialne, wygody, sprawy prywatne, lecz liczy się indywidualność, ludzkie podejście do dziecka. Winien on zarażać uczniów pracą, mobilizować ich do uczenia się, gdyż istotne jest – według M. Grzegorzewskiej (1959) – wykształcenie człowieka. Nauczyciel musi posiadać umiejętności kompromisu,



ostrożności w działaniu, empatię ukierunkowaną na dziecko, jego potrzeby i możliwości. Prawdziwy nauczyciel jest szczerym, radosnym partnerem i przewodnikiem (M. Grzegorzewska, 1961).

Bardzo wyraźnie zerwał z hipotezami o powołaniu i talencie S. Dobrowolski (1959), który przesunął punkt ciężkości na **właściwości umysłu nauczyciela** potrzebne do pełnienia przez niego czynności zawodowych. Wyróżnił i scharakteryzował typy umysłowe nauczycieli: rozumowy, nierozumowy, intuicyjny, nieintuicyjny, organizacyjny, systematyczny, chaotyczny, wyobrażeniowy, nieobrazowy, ekspresyjny (podaję za: K. Duraj-Nowakową, 2000b).

Postępujący proces różnicowania zawodu nauczyciela ze względu na pełnione role i zadania przesunął punkt ciężkości w badaniach pedeutologicznych na **nauczyciela-specjalistę**. Przyjęcie tezy o decydującej roli wiedzy i umiejętności w pracy nauczyciela, czyli tych czynników, które są nabyte, wykształcane, a jednocześnie coraz bardziej zmienne. Badania nad motywacją wyboru profesji nauczycielskiej wskazywały, że zawód ten tradycyjnie wybiera młodzież wywodząca się głównie ze środowisk chłopskich i robotniczych, tworzących szeroką społeczną bazę rekrutacyjną.

S. Dobrowolski (1959) i T. Malinowski (1968) kładli nacisk na rozwój intelektualny kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Krytycznie odnosili się do faktu, że jedynym kryterium przyjęć do zakładu kształcenia nauczycieli jest egzamin sprawdzający stopień opanowania wiadomości.

Zmiana ustroju w kraju wpływała również na odradzanie się idei **podmiotowości** jednostki, co spowodowało wyliczanie i nazywanie pożądanych cech nauczyciela. Takie badania przeprowadził np. M. Lejman (1958), dzięki którym wyróżnił cechy: sprawiedliwość, humor, dyscyplinę, dobroć, wyrozumiałość, umiejętność zaciekawienia lekcją, punktualność, dokładność, systematyczność, nauczyciel powinien być wymagający, opanowany itp.

W tym samym czasie H. Rowid (1957) zwraca uwagę na autorytet i takt pedagogiczny nauczyciela. Wydaje się, że **autorytet**, jako cecha nie jest stopniowalny, nauczyciel ma go lub nie. Występowanie autorytetu jest więc pewnym darem od natury. Stąd autorytet, w powyższym rozumieniu bywa nazywany charyzmatycznym. Charyzmatyczność, od greckiego *charisma* – dar, łaska (por. S. Dziabala, 1973) oznacza przywódcę posiadającego szczególnie cechy postrzegane i uznawane przez innych.

Istnieją dwa typy autorytetu charyzmatycznego:

- 1) autorytet osoby – związany z faktycznymi lub rzekomymi kwalifikacjami osobistymi do przewodzenia innym;
- 2) autorytet urzędu – wynikający z pełnionej funkcji, instytucjonalnie usankcjonowany (I. Jazukiewicz, 1999).

Autorytet zewnętrzny przejawia się bardziej zajmowanym stanowiskiem i pozycją społeczną niż cechami osobowościowymi i postępowaniem nauczyciela. Autorytet wewnętrzny wzbudzany jest innymi motywami. Intencją działań nauczyciela jest dobro uczniów, wydobyć z nich maksymalnej energii twórczej, mobilizowanie do działania, pobudzanie do wysiłku i wytrwałości w realizowaniu przyjętych celów (H. Rowid, 1957). W autorytecie integralnym wyróżniamy, obok intelektualnego, moralny, w którym nie obserwujemy podziału na specjalności, co ma miejsce w autorytetach naukowych.

W ujęciu S. Hessena (1923) autorytet wznosi się ponad przymus siły. Nie może on wychowanka zniewalać, przytłaczać swoją potęgą, przy czym pozbawia go indywidualności i oryginalności. Odwrotnie – szanując osobowość ucznia, powinien wskazywać mu drogę do pełnej wolności. Podobne stanowisko zajmuje B. Suchodolski (1976), który potępia autorytety krępujące ucznia. Natomiast dodatnio ocenia wyzwajające, podnoszące jego intelekt i morale na coraz wyższy poziom.

Istnieje zgodność autorów, że ze względu na cele pedagogiczne i dobro indywidualne autorytet pedagogiczny odgrywa istotną rolę w wychowaniu. O takim autorytecie H. Rowid (1937) pisał, że jest jedynym środkiem zmierzającym do realizacji zadań wychowawczych. Pobudza inicjatywę i kształci samodzielność uczniów, co prowadzi ich do samokształcenia i samowychowania. Autorytet opiera się na wzajemnym zaufaniu, a tym samym zapewnia im zadowolenie i szacunek, dzięki czemu uczniowie chętnie przyjmują rady nauczyciela, wykazują tendencję do naśladowania oraz przyjmowania jego sugestii. Dla nauczyciela autorytet odgrywa centralną rolę w transmisji ideałów, wzorców zachowań i mówimy wówczas o autorytecie rzeczywistym, wspartym ma wartościami osobowych (M. Dudzikowa, 1996).

Z powyższych rozważań widać, że autorytet nie jest i nie może być darem dla nauczyciela ze strony środowiska czy władz szkolnych. On sam musi tak pracować, dochodzić do takich wyników w swej pracy, aby mógł zmusić środowisko do uznania własnej osobowości i tym samym do powsta-

nia i utrwalenia swego autorytetu zarówno moralnego, jak i intelektualnego. Nauczyciel pragnący zdobyć i utrzymać swój autorytet powinien posiadać następujące cechy umysłu i charakteru: moralność, mądrość, wiedzę, ogólną kulturę umysłową i osobistą, mistrzostwo dydaktyczne i pedagogiczne, odpowiednio wysoką stopę życiową.

Kolejno **takt pedagogiczny** jest traktowany jako zjawisko postrzegane intuicyjnie, jako „coś” niezbędnego, koniecznego, ważnego (podaję za: C. Hendrykiem, 2001). Pojęcie „taktu pedagogicznego” pojawiło się po raz pierwszy w poglądach J.F. Herberta w 1802 r. wygłoszonych w przemówieniu z okazji wykładów o pedagogice. Herbert widział w takcie pedagogicznym człon pośredniczący między teorią a praktyką, wskazywał na jego nieplanowość, podkreślał, że takt pedagogiczny kształtuje się dopiero w praktyce (*ibidem*).

Takt pedagogiczny wyraża się w poszanowaniu godności osobistej, prywatności i uczuć wychowanków, w umiejętności unikania zbędnych konfliktów oraz rozwiązywania już powstałych. W tym aspekcie takt rozumiany jest jako umiejętność zachowania się w sposób opanowany, nie wywołujący nieporozumień i niezamierzonych konfliktów (C. Hendryk, 2001).

Takt pedagogiczny nauczyciela klas I-III polega na docenianiu osobowości ucznia i respektowaniu jego cech fizycznych, duchowych i charakteru. Taktowni nauczyciele klas młodszych zważają na indywidualność każdego dziecka, wyczuwają jego zdolności twórcze i stany problematyczne, docierają do zainteresowań, skłonności i problemów. W tak rozumianej relacji spotykają się dwa równorzędne podmioty o różnych kompetencjach. Mówi się o podmiocie wychowującym i podmiocie wychowywanym (W. Pomykało, 1985).

Natomiast S. Kaczmarek (1960) jako jeden z nielicznych zwraca uwagę na **mistrzostwo pedagogiczne** i uzasadnia, że jest ono osiągalne, jeżeli nauczyciel, studiując teorię pedagogiczną, zdobędzie pełne umiejętności stosowania jej w praktyce. Szczególną uwagę przywiązywał do kształcenia twórczych postaw nauczycieli.

Wyniki badań lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych nad pierwszym rokiem pracy zawodowej nauczycieli pozwoliły wyprowadzić uogólnienie, że nie mają oni umiejętności wykorzystywania wiedzy w praktyce pedagogicznej. Podstawą ich działania stają się doświadczeni nauczyciele, co jednocześnie stanowi możliwość rutynizowania pracy pedagogicznej (M. Maciaszek, 1968; J. Rutkowiak, 1974).

W **umiejętnościach pedagogicznych nauczyciela** M. Maciaszek (1968) rozróżnił stronę schematyczną i modyfikującą. Organizowane na szeroką skalę studia zaoczne dla nauczycieli pracujących stanowią ważne źródło inspirowane problematykę prac badawczych. Analizuje się więc powodzenia i niepowodzenia w studiach nauczycieli pracujących, czynniki wyznaczające ich czas studiowania zaocznego, budżet czasu, stosunek kadry naukowo-dydaktycznej do nauczycieli studiujących, trudności socjalno-bytowe i organizacyjne studiów, powiązanie ich z potrzebami reformującego się systemu oświaty, trudności pracy dydaktyczno-wychowawczej szkolnictwa związane z absencją nauczycieli.

Cennym studium, dotyczącym psychologicznych determinantów powodzenia w studiach nauczycielskich, jest praca K. Polakowskiego (1979). W odniesieniu do nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie analizowano takie kwestie, jak warunki pracy, przygotowanie do zawodu, problemy pierwszych kontaktów zawodowych, trudności w pracy, znaczenie dobrej atmosfery i pomocy koleżeńskiej dla adaptacji młodego nauczyciela, trudności w nawiązywaniu kontaktów z uczniami, z kolegami w pracy, rodzicami, rozbieżności między projektowaną a rzeczywistą rolą, znaczenie dyrektora w adaptacji początkującego nauczyciela, błędy dydaktyczne młodych nauczycieli.

Między okresami przemian społecznych i kulturowych, postępem nauki i techniki, a ewolucją roli nauczyciela występują coraz wyraźniejsze związki. Relacje nauczyciel a społeczeństwo, kultura, nauka od wielu lat są przedmiotem zainteresowania pedeutologii. W pracach F. Znanieckiego (1928), J. Bystronia (1930), J. Chałasińskiego (1946) obserwuje się skupianie uwagi nad nauczycielami jako grupą społeczno-zawodową. Często analizuje się genezę i ewolucję **roli i funkcji nauczyciela** (F. Znaniecki, 1928), czynniki selekcji kandydatów do tego zawodu, przyczyny jego feminizacji (J. Bystron, 1930).

J. Woskowski (1965), badając nauczycieli szkolnictwa podstawowego, charakteryzował przemiany w ich strukturze i funkcjach, w kwalifikacjach, poglądach ideowych, w pracy zawodowej i społecznej.

Pierwsze poglądy znamionuje tendencja do poszukiwania cech doskonałego nauczyciela w nim samym, bez konfrontowania go z terenem jego działalności, a więc z wychowankami i środowiskiem społecznym. Prace wymienionych wyżej autorów, mimo pewnej rozbieżności wyników, znacznie

wzbogaciły naszą wiedzę o nauczycielu. Głębsze wniknięcie w te prace pozwala również dostrzec wyraźną zbieżność cech prawdziwego nauczyciela, określanych często różnymi terminami.

Od końca XIX wieku refleksja naukowa o nauczycielu rozwija się, podejmuje coraz to nowsze problemy badawcze, rozszerza krąg zainteresowań, coraz wyraźniej formułuje się jako odrębna subdyscyplina pedagogiki. Powoli wyodrębnia się określona dziedzina wiedzy zajmująca się osobą i zawodem nauczyciela. „Określenie **pedeutologia** użył po raz pierwszy pedagog włoski Eusebiotti na przełomie XIX/XX wieku. Natomiast inspiratorami wyodrębnienia działu tej nauki byli E. Claparede i E. Meumann” (K. Duraj-Nowakowa, 2000a, s. 103). Historyczny rozwój struktur oświatowych, autonomicznej, zawodowo ukonstytuowanej grupy ludzi wykonywujących zadania kształcenia i wychowania. Głębokie powiązania tych funkcji z procesami życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego, powodują rozwój tej nowej gałęzi wiedzy traktującej o nauczycielu. Innym czynnikiem, który należy uwzględnić w koordynacji badań, są zainteresowania badawcze pracowników nauki.

W okresie PRL-u preferowano kierunki badań uwzględniające **cechy idealnego nauczyciela**. Niewiele miejsca poświęcano twórczej funkcji nauczyciela, akcentując jego zadania kulturowe, co wynikało z ówczesnego systemu oświatowego, który narzucał zaplanowane formy aktywności, nieprzyjmujące spontaniczności i własnej orientacji nauczycieli. W okresie tym nauczano gotowych wzorów i przepisów, co dawało poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Kształcono nauczyciela zorientowanego na realizację ideologicznej służby wobec państwa, co wywierało piętno na pracach teoretyków polskiej pedagogiki. Na przykład S. Krawcewicz (1978) uważa, że istotą nauczyciela jest wdrażanie w życie wartości ideologicznych i etycznych socjalizmu. Funkcjonujący w nurcie socjalistycznym B. Bromberek (1976) dostrzega posiadanie przez nauczycieli wyższych kwalifikacji, proponując zmianę aktywności nauczycieli w obrębie istniejącego systemu edukacyjnego.

Inni badacze funkcjonujący w PRL-u zwracali uwagę na **funkcję dydaktyczną nauczyciela**. K. Denek (1980), prowadząc badania, skupił się na efektywności nauczania, podkreślając znaczenie różnych czynników, jako wskaźników, mierników i kryteriów procesu dydaktycznego. Podobnie A. Zandecki i B. Bromberek (1984), precyzując praktykę przyszłych nauczy-

cieli, wyszczególnili szczegóły sztuki ich nauczania, tj. hospitacje, zapoznanie z dokumentami nauczyciela, szkoły oraz prowadzenie lekcji.

Lata osiemdziesiąte XX wieku symbolizują zmiany, przekształcenia i przeobrażenia w każdym resorcie, również oświaty, co było wynikiem ruchu społeczno-politycznego w kraju. Badania jednak skupiały się nad istotą nauczyciela i jego aktywnością widzianą w kategoriach zmieniających się funkcji i ról. W świetle prowadzonych badań i rozważań istotne wydawały się dwie **funkcje**, tj. **dydaktyczna i wychowawcza**. Pozostałe funkcje, czyli integrująca, opiekuńcza itp. nie były tak szeroko analizowane, co wynikało z tradycyjnego ujmowania nauczyciela i jego powinności (K. Bieluga, S. Staniewicz, 1985).

W połowie lat osiemdziesiątych M. Kłosińska (1986) na podstawie badań skoncentrowała się nad wzorcem osobowym nauczyciela. Wyróżniła ona dwa typy osobowości, tj. „pracownika”, aktywnego w życiu społecznym i rzetelnie wypełniającego obowiązki zawodowe oraz „wychowawcy”, posiadającego umiejętność przebaczenia, obiektywnego i tolerancyjnego.

W tym samym czasie H. Kwiatkowska (1986) proponuje **kształcenie współczesnego nauczyciela** o wielowymiarowej osobowości, realizującego się poprzez poznanie, działanie i tworzenie, co jednocześnie daje jako jedno z pierwszych, możliwości twórczości pedagogicznej nauczyciela.

E. Wnuk-Lipińska (1996) na podstawie wieloletnich badań i rozważań zauważyła, że jest wiele czynników zakłócających poznanie indywidualności nauczyciela, do których głównie zalicza „dymorfizm wartości”, który objawia się dwoma odmiennymi kierunkami aksjologicznymi w sferze publicznej i prywatnej. W związku z tym nauczyciel musi orientować się w dwóch równoległych i jednocześnie odmiennych kierunkach, co nie służy etyce i etosowi nauczyciela (por. K. Duraj-Nowakowa, 2000a).

Przekształcenia polityczno-społeczne w latach osiemdziesiątych XX wieku przyczyniły się do zainteresowania problematyką **twórczości pedagogicznej nauczycieli**, ich aktywnością i indywidualnością, co nie było łatwym przedsięwzięciem ze względu na warunki wewnętrzne i zewnętrzne, do których E. Wnuk-Lipińska (1996) zalicza próżnię instytucjonalną, w której przestały obowiązywać odgórnie ustalone normy i powstał nowy „światowy bezład”. Ów byt wyznaczył szkołom i nauczycielom nowe zadania. Od samego nauczyciela wymaga się wysokich kwalifikacji, kompetencji, osobowości zdolnej podjąć nowe wyzwania cywilizacji XXI wieku, co uzależnione jest od przemian oświatowych.

Współcześnie w edukacji dąży się do zmiany doktryny edukacyjnej z adaptacyjnej, technokratycznej, zakładającej przystosowanie się do istniejących warunków na doktrynę transformacyjną, przygotowującą do przekształcania rzeczywistości ku edukacji krytycznej prowadzącej do innowacji i twórczości (K. Paławska, 1996).

W ostatnich latach (po 2000 roku) prowadzone są przez H. Kwiatkowską (2005) badania i rozważania nad rzadko poruszaną problematyką w badaniach pedagogicznych, **tożsamością nauczyciela**, wyróżnia przy tym autorka tożsamość anomijną (nauczyciel koncentruje się na własnym interesie, chcąc utrzymać korzystne interakcje z otoczeniem), roli (nauczyciel dąży do spełnienia zobowiązań wynikających z pełnionej roli) i autonomiczną (przejawia się potrzebą i zdolnością działania we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność). W. Drózka (2004) zwraca uwagę na **profesjonalizm nauczyciela** i jego wymiar osobowościowy (indywidualność), pedagogiczno-edukacyjny (czyli nauczyciel specjalistą, fachowcem, ekspertem), społeczno-kulturowy (nauczyciel zaangażowany uczestnik życia społecznego i politycznego). Natomiast dla K. Duraj-Nowakowej (2000a) istotna jest m.in. **indywidualność profesjonalna osoby nauczyciela**, przejawiająca się w kunszcie słowa i rozmowy, sposobie bycia, w stosunkach interpersonalnych, do samego siebie, kompetencjach naukowych i pedagogicznych oraz autorytecie i takcie pedagogicznym nauczyciela.

Współcześnie wiele miejsca poświęca się **postawom**, przez które rozumiemy – za W. Kozłowskim (1993) – względnie trwałe przekonania, emocje i uczucia oraz zachowania w stosunku do danego obiektu. W trakcie obcowania z obiektem jednostka uświadamia sobie jego istnienie, przekonanie i uczucia wobec niego, co w konsekwencji prowadzi do stałego zachowania wobec niego. Postawy różnią się kierunkiem (dodatni – ujemny), siłą, zakresem i zawartością (czyli stopniem zgodności pomiędzy trzema komponentami postaw). Kształtują się one pod wpływem własnej aktywności podmiotu i oddziaływania na niego czynników (osób) zewnętrznych.

Współcześni psychologowie byli przeświadczeni, że na postawę człowieka składa się komponent poznawczy, emocjonalno-motywacyjny i behawioralny (T. Mądrzecki, 1977; S. Mika, 1984). Najnowsze prace (E. Aronson, 2001; B. Wojciszke, 2002) podkreślają wagę reakcji poznawczej i emocjonalnej na obiekt.

Dla nauk pedagogicznych redukcjonistyczne zabiegi definiowania postaw są niewystarczające, albowiem nie oddają całokształtu i złożoności postaw ludzkich wobec obiektów (tutaj też ludzi, przedmiotów). Nie można omijać czynnika behawioralnego, który stanowi nieodłączny składnik trwałych skłonności podmiotu wobec otoczenia.

Samo pojęcie **twórcza postawa** (z angielskiego *creative attitude*) pojawia się w literaturze polskiej w 1926 u Kazimierza Korłowicza – według analizy K.J. Szmida (2001) – który przyjmuje, że przejawia się ona w działalności naukowej, artystycznej, ale też codziennej i w stosunku do samego siebie. Jej podstawową cechą jest zdolność tworzenia (którą można ukształtować i nie zależy od dyspozycji wrodzonych) oraz wiara w celowość jej produktu.

Kolejno – również dokładnie i trafnie dokonana analiza literatury przez K.J. Szmida (2001) – twórcza postawa według M. Radlińskiej, zwana zamienne przez nią czynną, wymaga wielu zabiegów stymulujących i usprawniających, uwzględniających prawo jednostki do indywidualnego rozwoju we wrastaniu w dorobek kultury, czemu ma służyć wychowanie i nauczanie. Radlińska wyróżnia postawę twórczą wybitną także w codziennym życiu.

Twórcza postawa oznacza – zdaniem I. Wojnar (1975) – postawę otwartą na świat, rzeczy, ludzi, „ruch” myśli, uczuć, wyobraźni i potrzebę przeobrażania świata. Zaś M. Malicka (1982) interpretuje postawę twórczą jako zespół dyspozycji emocjonalnych, które przyczyniają się do tego, że człowiek jest zdolny podejmować ryzyko w przekształcaniu otoczenia. Tradycyjne podejście do interpretacji postaw reprezentuje W. Dobrołowicz, twierdząc, że jest to względnie trwała struktura procesów poznawczych, emocjonalnych i zachowań wobec jakiegoś elementu. Zawiera ona istotne cechy, tj.: podmiot, przedmiot, kierunek oraz wyobraźnię, myślenie twórcze, zdolność wytwarzania pomysłów, plastyczność i oryginalność, a także pozytywny emocjonalny stosunek do twórczości.

Natomiast **twórcza postawa nauczyciela** wobec pracy pedagogicznej to: tendencja do rozwiązywania problemów zawodowych w sposób polegający na produktywnym poszukiwaniu nowatorskich rozwiązań, ich weryfikacji możliwie naukowymi metodami oraz na instrumentalnym traktowaniu wyników tej weryfikacji, co stanowić powinno gwarancję uzyskania w podejmowanym działaniu rezultatów lepszych – od zastanych (J. Banasik, 1975, s. 93; C. Barański, 1986, s. 13).



Twórcza postawa nauczyciela – zdaniem C. Barańskiego (1987) – skłania go do ciągłego niepokoju, poszukiwania lepszych rozwiązań. Zaznacza jednocześnie, że twórczość nauczyciela idzie w parze ze sprawną organizacją pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Interesującą koncepcję twórczej postawy nauczyciela przedstawia I. Wojnar (1984), która stwierdza, że nie musi on być wyposażony w artystyczne talenty czy umiejętności. Nie jest nawet sprawą specjalnie ważną, by umiał on malować, grać czy pisać wiersze. Może jednak obok cech niezbędnych charakteryzujących każdego dobrego nauczyciela, zwrócić uwagę na te szczególne wartości osobowości, na te postawy, które właściwe są nauczycielowi zasługującemu na miano twórcy czy artysty. Autorka wyróżnia również cechy twórcze postawy nauczyciela, są to:

- wiedza osobista, która pozwala poznać rzeczywistość wychowawczą oraz pozwala brać udział w świadomym jej tworzeniu;
- wyobraźnia nauczyciela, dzięki której staje się zdolny, mobilny w kontakcie z nową sytuacją, czy w rozstrzygnięciu nieprzewidzianych nowych sytuacji;
- „nowy produkt”, czyli nowe wartości powstałe w wyniku wspólnego działania nauczyciela i wychowanka (I. Wojnar, 1984).

Nauczyciel o twórczej postawie – uważa M. Oryl (1998) – to ten, który wdraża teorię pedagogiczną do praktyki szkolnej, modernizując proces dydaktyczno-wychowawczy. Podkreśla, że nauczyciela powinna cechować silnie zintegrowana struktura postaw, cech osobowości i specyficznych możliwości wielostronnej działalności pedagogicznej. Twórczość nauczyciela-wychowawcy przejawia się w postawie innowacyjnej i niekonwencjonalnym podejściu do funkcji pedagogicznej w samodzielnym rozwiązywaniu zagadnień praktycznych i modyfikowaniu własnych sposobów działania, w oferowaniu wyrobów stymulujących aktywność wychowanków poprzez dialog, otwartość i spotkania z nimi, oparte na zasadzie humanizacji na wszystkich polach aktywności społecznej. Kontakty nauczyciela-wychowawcy muszą iść w kierunku poszanowania drugiego człowieka. Twórczy wychowawca traktuje wychowanka jako równoprawnego partnera w przetwarzaniu wiedzy i poszukiwaniu naukowych rozwiązań. To poszanowanie godności i wolności ucznia a także jego prawa do głosu, odmiennych racji, poglądów i wyznań. Jest to możliwe wówczas, gdy nauczyciel zauważy w dziecku osobę, podmiot w działaniu wychowawczo-dydaktycznym, a nie tylko narzę-

dzie, które można kształtować. Nauczyciel-wychowawca tworzy to osoba, która otworzy przed uczniem serce, ręce i umysł do współpracy. Postawa twórcza wywiera wpływ na procesy psychiczne, jak: spostrzeganie, pamięć, myślenie.

**Psychiczny portret twórczej postawy** nauczyciela może być interpretowany w sposób sprawozdawczy, czyli zestawiający rzeczywiste cechy twórcy z normatywnymi, tzn. omawiający zespół wymaganych właściwości w działalności twórczej. Wyodrębniając i omawiając cechy psychiczne twórców, Z. Pietrasiński (1969) zwraca uwagę na: zdolności, aktywność intelektualną, motywację i autonomię jednostki.

Od wiedzy posiadanej przez nauczyciela klas początkowych i jego zasobu kultury zależy w dużej mierze umiejętność dostrzegania problemów edukacyjnych, projektowania oryginalnych metod pracy i praktycznego wynalazku, nowości. Im pedagog będzie bardziej wykształcony oraz jego wiedza bardziej heterogeniczna, wewnątrznie uporządkowana, operatywna, tym jest większe prawdopodobieństwo jego aktywności twórczej zawodowo (*ibidem*). Zdobywanie wiedzy jest związane z cechami intelektualnymi, do których zaliczamy: otwartość, elastyczność, płynność i oryginalność myślenia, wyobraźnię, dostrzeganie problemów w otoczeniu, inteligencję oraz niezależność intelektualną nauczyciela klas I-III (*ibidem*).

Za podstawowe cechy postawy twórczego pedagogicznie nauczyciela edukacji wczesnej uważa się jego doświadczenie, wiedzę i otwartość na świat. Ta intelektualna otwartość przejawia się we wrażliwości na problemy, ogarnianiu wielu idei równocześnie, porównywaniu i syntetyzowaniu ich ze sobą. Nauczyciel czynnie poszukuje informacji z obranego zakresu. Nie trwa ona uporczywie i nieefektywnie przy jednym podejściu do problemu, co świadczy o elastyczności myślenia. W swoich poszukiwaniach potrafi zmienić kierunki, strategie postępowania, dokonując częstych zmian (E. Nęcka, 2001; Z. Pietrasiński, 1969). Z tą cechą ściśle związana jest płynność słowna, skojarzeniowa, ekspresyjna i ideacyjna oraz oryginalność myślenia, czyli umiejętność wytwarzania odmiennych pomysłów (J.P. Guilford, 1975; J. Koziński, 1977; Z. Pietrasiński, 1969). W tym przypadku podmiot wykorzystuje też swoją wyobraźnię i fantazję. Puszczając wodze swojej fantazji, tworzy idealne rozwiązania i kolejno poszukuje drogi łączącej ją z rzeczywistością (*ibidem*).

W zawodzie nauczycielskim ważną rolę odgrywa umiejętność krytycznego myślenia, co pozwala obiektywnie oceniać oryginalność hipotez, teorii naukowych i odróżnić prace twórcze od znaczących. Jest również rodzajem społecznej kontroli i samokontroli. Myślenie krytyczne przebiega w dwóch fazach. W pierwszej nauczyciel ustala kryteria ocen, czyli istotne cechy, rzetelność, piękno i estetykę pracy. W fazie integracji kryteriów, która zachodzi w wyniku syntetycznego myślenia, wytwarzają się sądy ogólne. Umiejętność myślenia krytycznego winna łączyć się z umiejętnościami konceptualizacji oraz polifonizmem, rozumianym jako wielość uprawianych orientacji i wielość przedstawianych propozycji. Twórczość wymaga więc konstruktywnego krytycyzmu, któremu musi towarzyszyć sceptycyzm (J. Koziński, 1977; E. Nęcka, 2001; Z. Pietrasiński, 1969).

Aby jednak tworzyć nowe pomysły, nauczyciel o twórczej postawie musi dostrzegać w otoczeniu problemy. Tym samym będzie umiał odrzucać istniejące ograniczenia i tolerować lub nawet szanować nowe wynalazki. Nauczyciel twórczy pedagogicznie często postępuje zgodnie z własnymi przekonaniem, nie ulegając naciskowi grupy i rezerwując dla siebie interesujące sprawy, czyli jest niezależny intelektualnie (B. Śliwerski, 1996). Z powyższą cechą ściśle wiążą się specyficzne uzdolnienia (np. naukowe, techniczne, pedagogiczne itp.), pozwalające się zaangażować inteligencji w określonych dziedzinach twórczości. Jednak J. Koziński (1977) i A.E. Sękowski (2001) zauważają, że nie jest ona najważniejsza w twórczości, ponieważ wysokiej inteligencji może towarzyszyć niski poziom twórczości oraz na odwrót.

Niektórzy nauczyciele charakteryzują się większą stałością i dojrzałością emocjonalną oraz wykazują wyższą kontrolę sfery uczuciowej niż pozostała część populacji. W działalności praktycznej dominują emocje poznawcze, czyli odczuwane przyjemności i przykrości, związane ze zdobywaniem wiedzy o świecie, charakteryzują się dużą stałością i trwałością uczuć (J. Koziński, 1977; Z. Pietrasiński, 1969; A. Strzałcki, 2003). Emocje pozytywne odgrywają ważną rolę w przebiegu i strukturze procesu myślenia, działania, motywacji, tworzenia. Również wyniki procesu tworzenia wywołują przeżycia emocjonalne. Po dokonaniu odkrycia nauczyciel doznaje silnych pozytywnych uczuć radości, zadowolenia, ulgi (*ibidem*). Natomiast negatywne uczucia mogą utrudnić racjonalne i krytyczne myślenie twórcze. Uczucia poznawcze i estetyczne podtrzymują motywację nauczyciela, zwiększają upór

i wytrwałość, zapobiegają nudzie i zniechęceniu, spełniają funkcję dodatkowej heurystyki (*ibidem*).

Duża intensywność i częstość podejmowanych działań pedagogicznych wyróżnia nauczyciela z całej grupy. Jest ona jednocześnie regulatorem poziomu pobudzania organizmu. Jego aktywność jest ukierunkowana przez motywację, którą charakteryzuje zdolność do wyjątkowego i długotrwałego trudu. Nauczycieli działających odtwórczo charakteryzuje motywacja „zewnątrzna”, instrumentalna, czyli potrzeba awansu, gratyfikacji materialnej, władzy itp. (W. Okoń, 1970). Natomiast w działaniach twórczych dominuje motywacja „wewnętrzna”, samoistna. Nauczyciel znajduje satysfakcję w akcie tworzenia, poszukiwaniach. Indywidualne plany, pragnienia i potrzeby, czyli emocjonalna sfera osobowości, stanowi źródło pedagogicznej pracy twórczej (*ibidem*). Można wyróżnić kilka motywów działalności twórczej np.: aspiracje osobiste, próby własnych umiejętności przy rozwiązywaniu trudnych sytuacji, poczucie przydatności w szkole, chęć eksperymentowania i rozwijania własnych uzdolnień. Jeśli te oczekiwania zostają spełnione, to pojawia się ogólne zadowolenie z pracy i z siebie (E.I. Lesiak-Laska, 1998). A. Preiss stwierdza też, że zadowolenie z pracy wynika też z: rodzaju wykonywanego zadania, stopnia nasycenia funkcjami intelektualnymi, samodzielności, istniejących stosunków międzyludzkich i organizacji pracy zawodowej (podaję za: J. Bogdanienko, 1981).

Powyższe rozważania są tłem teoretycznym dla koncepcji **postaw twórczych S. Popka** (1990), które tutaj dokładnie omówimy, ponieważ kwestionariusz KANH autorstwa S. Popka wykorzystano w prowadzonych przez autorkę badaniach. Teoria ta uwzględnia współwystępowanie i współdziałanie na możliwości ludzkie – w tym również na zdolności, twórczość – kilku sfer osobowości człowieka, bez preferencji którejś z nich. Ogólny model zdolności przyjmuje interakcje genotypu i środowiska. Po jednej stronie są interakcje różnych sfer osobowości warunkujące zdolności (intelektualne, uzdolnienia specjalne i kreacyjne) i motywujące sytuujące na pograniczu genotypu i środowiska. Po drugiej stronie obecne są interakcje uwzględniające różne rodzaje środowisk wywierających istotny wpływ na ujawnianie, aktywizowanie i rozwój zdolności.

Stąd też S. Popka (1990), proponując interakcyjny model zdolności, przyjmuje interakcyjny wpływ środowiska społecznego (rodziny, grupy rówieśniczej, szkoły) i ekologicznego na motywację, zdolności intelektualne, uzdol-

nienia specjalne i twórcze. Jeśli natomiast jednostka ma motywację, zdolności intelektualne, uzdolnienia specjalne i twórcze to jest wybitnie zdolna. Zdolności ujawniają się w działaniu (lub poprzez produkt działania), dlatego wprowadzono podział na zdolności realizacyjne, a także potencjalne, czyli takie, które są rezultatem pomiaru psychologicznego. Zdolności potencjalne nie pokrywają się z realizacyjnymi. O tych ostatnich decydują możliwości poznawcze, wykonawcze i siła motywacji. Takie przekonanie autora wymaga usytuowania zdolności w sferze osobowości podmiotu, gdzie możliwości realizacyjne są określone jako postawa twórcza (A.H. Maslow, E. Erikson, E. From).

Koncepcja S. Popka (1990) zakłada, że na postawy twórcze i odtwórcze składają się głównie dwie sfery – poznawcza i charakterologiczna. Sfera poznawcza, wynikająca z dyspozycji intelektualnych i możliwości instrumentalnych, tj. wysokiej wrażliwości i zdolności w postrzeganiu (uzdolnienia percepcyjne), zapamiętywaniu (a głównie przetwarzania i wytwarzania informacji nowych), wyobraźni, intuicji i myśleniu dywergencyjnym, została określona jako zachowania heurystyczne. Cechy przeciwstawne to typ konwergencyjny, czyli zachowania algorytmiczne. Mimo że o osobowości twórczej decydują zachowania heurystyczne, uwzględnia się w badaniach także zachowania algorytmiczne, ponieważ wartość występująca w pomiarze zdolności jest traktowana dynamicznie jako cecha ciągła (*ibidem*).

Drugą sferę stanowi zespół cech charakterologicznych, zapewniających aktywne realizowanie się możliwości poznawczych jednostki. Efektywne realizowanie się predyspozycji poznawczych jest możliwe jedynie we współdziałaniu z innymi cechami, które S. Popek (1990) określa umownie postawą nonkonformistyczną i konformistyczną. Osoby twórcze charakteryzują się cechami nonkonformistycznymi i zachowaniami heurystycznymi. Natomiast w postawie odtwórczej dominują cechy konformistyczne i zachowania algorytmiczne.

Nonkonformizm (N) nauczycieli określa się następującymi cechami: niezależność, aktywność, witalizm, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominatywność, samoorganizacja, samodzielność, ekspresywność, otwartość, odporność, wytrwałość, odpowiedzialność samokrytycyzm, tolerancyjność, wysokie poczucie wartości itp. Konformizm (K) określa się cechami przeciwnymi (S. Popek, 1990).

Osoby (w tym nauczyciele – dodaje M. M.-A.) – nonkonformiści o zachowaniach heurystycznych charakteryzują się cechami: samodzielnością obserwacji, pamięcią logiczną, wyobraźnią wytwórczą, myśleniem dywergencyjnym, uczeniem się rekonstruktynym i samodzielnym uczeniem się poprzez rozumowanie, elastycznością intelektualną (giętkość), aktywnością poznawczą, refleksyjnością, samodzielnością intelektualną, twórczością konstrukcyjną, werbalną, a także mają potencjalne zdolności do twórczości artystycznej (*ibidem*).

Istnieje jednak skłonność do formułowania sądów uproszczonych i zgeneralizowanych na podstawie testów lub potocznych obserwacji, co owocuje etykietowaniem nauczycieli na jednostki pozytywne (twórcze) i negatywne (odtwórcze) (*ibidem*). Należy tutaj zauważyć, że obydwa typy myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego są istotne i ważne w zachowaniu nauczyciela, a dokładniej w procesie uczenia się, ponieważ funkcja przyswajania i rozumienia informacji jest podstawą dla społecznego uczenia i przystosowania się, przetwarzania tych informacji oraz tworzenia nowych (S. Poppek, 1990). Dlatego zaznaczam, że wiele czynności nauczycielskich wymaga zarówno działania algorytmicznego, jak też heurystycznego oraz myślenia konformistycznego i nonkonformistycznego. Dzięki temu dochodzi do mistrzostwa opracowania i wykonania czynności umysłowych i manualnych. Można powiedzieć, że w funkcjonowaniu nauczyciela ważne są zachowania twórcze i odtwórcze, spełniające funkcję twórczą i przystosowawczą (adaptacyjną). Jest to dialektyczny mechanizm, który pozwala według S. Popka (1990) na adaptację twórczą nauczyciela.

Stałe, częste zachowania twórcze prowadzą do ukształtowania postawy twórczej. Przyjmując tradycyjny podział, tak jak w postawach ogólnych, w postawach twórczych nauczycieli można wyróżnić trzy komponenty: emocjonalno-motywacyjny, poznawczy i działaniowy (zob. H. Muszyński, 1987; S. Nowak, 1973).

Komponent poznawczy dotyczy zasobu wiedzy, jaką posiada nauczyciel w danej dziedzinie, jego samorozwoju i sposobu rozumienia twórczości. Komponent emocjonalno-motywacyjny może być określony przez emocjonalny stosunek nauczycieli do twórczości, samoocenę ich aktywności i motyw działania. Za wskaźnik należy przyjąć analizę czynników stymulujących, hamujących i przerywających ich twórcze działania oraz wnioski dotyczące usprawniania tej pracy. Komponent działaniowy można scharakteryzować

na podstawie opinii nauczycieli o podejmowanych przez nich badaniach, uzyskanych efektach i pracy dydaktyczno-wychowawczej. Na rozwój tego aspektu duży wpływ ma też aktywność nauczycieli i akceptacja zwierzchników do podejmowanych przez nich działań twórczych.

Z góry można przyjąć, że w postawach twórczych nauczycieli istnieje dysproporcja między tymi trzema komponentami, co wpływa na ich nierównomierny rozwój. Jedne komponenty dominują nad drugimi. Stąd też można wyróżnić pięć rodzajów postaw, w których dominuje komponent emocjonalno-motywacyjny, działaniowy, lub poznawczy, albo też następuje równowaga w rozwoju każdego komponentu, lub brak jest reakcji któregośkolwiek komponentu. Biorąc powyższe rozważania pod uwagę, wyodrębniono pięć grup postaw nauczyciela wobec twórczej pracy pedagogicznej, tj.:

1) jego twórcza praca pedagogiczna jest umotywowana (M), są pozytywne emocje (E) i wzbogacona wiedza (W) na ten temat (typ I, co zapisujemy symbolicznie M+E+D+W);

2) jest świadomy celowości twórczej pracy pedagogicznej (E+M), działa w tym kierunku (D), ale brak jest wiedzy (W) w kierunku tej aktywności (typ II, co zapisujemy symbolicznie M+E+D-W);

3) deklaruje chęć twórczej pracy pedagogicznej (E+M), ale nie ma to odzwierciedlenia ani w wiedzy (W), ani w działaniu (D) w tym zakresie (typ III, co zapisujemy symbolicznie E+M-D-W);

4) podejmuje próby praktycznego budowania i realizowania programu autorskiego lub innowacji, ale postępuje instynktownie (jest tylko motywacja), albowiem widzą potrzeby tego działania, a nie posiada wystarczającej wiedzy (typ IV, co zapisujemy symbolicznie M-E-D-W).

Są też osoby, u których występuje brak zainteresowania pedagogiczną pracą twórczą oraz brak wiedzy i motywacji w tym zakresie. Można potraktować niniejsze jako *V typ postaw*, czyli postawę odtwórczą (co zapisujemy symbolicznie -E-M-D-W) (por. D. Rusakowska, 1986).

Do cech najważniejszych, charakterystycznych dla postawy twórczej nauczycieli klas I-III, należy zaliczyć:

- Szczególny sposób postrzegania świata – nauczyciel twórczy widzi konkretne zjawiska wraz ze wszystkimi istotnymi i mało ważnymi szczegółami.

- Otwartość umysłu i tolerancja dla dwuznaczności – nauczyciel twórczy wyróżnia się elastycznością, brakiem sztywności myślenia i zdolnością

do odbierania i tolerowania informacji sprzecznych, konfliktowych, dwuznacznych.

- Spontaniczność i ekspresyjność – zachowania nauczyciela twórczego wydają się mniej kontrolowane i hamowane, bardziej niż u innych ludzi swobodne.

- Zdolność koncentracji i fascynacja zadaniem – nauczyciel twórczy potrafi jednocześnie jeść śniadanie, czytać gazetę, rozmawiać z rodziną i nasłuchiwać radia.

- Życzliwość i poczucie humoru – nauczyciel twórczy, motywowany potrzebami samorozwoju, ma filozoficzne poczucie humoru.

- Zdolność do integrowania przeciwieństw – nauczyciel twórczy potrafi integrować, łączyć ze sobą w jedność to, co oddzielne, a nawet przeciwstawne.

- Brak obawy przed nieznanym – nauczycieli twórczych cechuje pociąg do zagadek, tajemnic i niejasności.

- Niezależność i odwaga – nauczyciel twórczy mniej ulega wpływom otoczenia społecznego, mniej obawia się tego, co mówią i czego wymagają od niego inni ludzie (por.: C. Barański, 1986; M. Kabat-Szymaś, 2001; D. Rusakowska, 1986; A. Strzałecki, 2003).

Wśród nauczycieli szkół podstawowych – jak dowodzą badania J. Poplucz (1973) – postawę twórczą reprezentuje zaledwie 9,1%, naśladowcze – 54,8% i bierne – 36,4%. Za twórczego nauczyciela uważa takiego, który oryginalnie rozwiązuje każde zajęcia z dziećmi i młodzieżą lub poszukuje nowych rozwiązań w praktyce i stara się je upowszechnić. I. Pufal-Struzik (1995) swoimi badaniami potwierdza wyniki J. Poplucza (1973), to znaczy postawę twórczą reprezentuje 10,5% młodych nauczycieli. Badania prowadzone od 2000 roku przez autorkę niniejszego tekstu również potwierdzają powyższe wyniki, czyli tylko 25% nauczycieli klas I-III przejawia I typ postaw, tzn. działalność innowacyjną tych nauczycieli jest umotywowana, poparta wiedzą w tym zakresie. Pedagodzy ci w większości są nonkonformistami o heurystycznym lub algorytmicznym zachowaniu oraz reprezentują typ temperamentu pasjonata i sentymentalny. A 40% badanych nauczycieli nie wykazuje żadnych zainteresowań pracą innowacyjną (patrz rozdział trzeciej niniejszej pracy).

Badania pedeutologiczne są prowadzone – według M. Kabat-Szymaś (2001) – w kilku kierunkach:



- Badania historyczno-porównawcze nad kształtowaniem i rozwojem zawodu nauczyciela na przestrzeni dziejów. Dla tych badań istotne są analizy monografii wybitnych, zasłużonych pedagogów różnych epok historycznych.
- Badania komparatystyczne dotyczące systemów, programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli w różnych krajach.
- Badania podejmujące problemy szczegółowe, wśród których szczególne miejsce zajmowały te dotyczące efektywności kształcenia nauczycieli oraz ich pracy.
- Badania psychologiczno-pedagogiczne nad osobowością, cechami, postawami i stosunkami interpersonalnymi nauczyciela, które warunkują wpływy wychowawcze.

Współcześnie wiele rozważań i badań poświęca się też **stylom wychowania** (M. Łobocki, 1992, 2002 i 2005), które mają się przyczynić do jakościowo lepszej pracy nauczyciela-wychowawcy. Jakkolwiek umiejętności nauczyciela, postawa, osobowość, talent, tak pedagogiczny, jak i stosunek emocjonalny są ważnymi czynnikami kształtującymi osobowość dziecka, to końcowy efekt powodzenia pedagogicznego uwarunkowany jest stylem wychowania, jaki sprzyja jego działaniom i zachowaniom. Nauczyciel edukacji elementarnej we współpracy z domem rodzinnym ma za zadanie dbać o wszechstronny rozwój osobowości wychowanka (*ibidem*). Rolą nauczyciela w tym procesie jest w sposób planowy, celowy dostarczać uczniom źródeł wiedzy i kierować procesem edukacji. Tak więc nauczyciel dzieci młodszych na miarę XXI wieku powinien być wyposażony w pełen zakres wiedzy dydaktycznej, pedagogicznej, psychologicznej i etycznej, by oddziaływania te kształciły jednostkę otwartą, twórczą, potrafiącą rozumieć świat i umiejącą w przyszłości ten świat zmieniać, kreować (por. A. Gurycka, 1997).

Wiele warunków składa się na dobre wychowanie, lecz jeden z nich jest szczególnej wagi: doskonałe wychowanie może być dziełem tylko doskonałego wychowawcy (M. Łobocki, 1992, 2002 i 2005). Wychowanie stanowi jeden z fundamentalnych czynników rozwojowych każdej społeczności. Należy je spełniać ono swe zadania wówczas, gdy przygotowuje młodych ludzi do uczestnictwa w życiu i kulturze społeczeństwa, narodu i ludzkości, do mądrej przebudowy tego życia i kultury (*ibidem*).

Nauczyciele coraz częściej stają się animatorami działań pomagających wychowankom poszukiwać, odkrywać i przekraczać ich dotychczasowe

osiągnięcia. Takie podejście jest przejawem współcześnie realizowanej koncepcji wychowania, które szczególnie podkreśla potrzebę uznania podmiotowości dziecka – zgodnie z koncepcją człowieka w ujęciu psychologii humanistycznej – w toku jego postrzegania, które daje mu prawo do własnej niezależności i samodzielnego kształtowania swego losu. Tego rodzaju podejście oznacza liczenie się z poczuciem godności i wolności osobistej osób wychowywanych, a nade wszystko z ich potrzebami psychicznymi, w tym zwłaszcza z potrzebami bezpieczeństwa, uznania, szacunku i samorealizacji (M. Łobocki, 1992, 2002, 2005).

Jednocześnie podmiotowe traktowanie dziecka nie oznacza zgody na pozostawienie jego rozwoju samemu sobie. Mały człowiek może decydować o sobie w granicach własnych możliwości rozwojowych (np. ogólne skupienie uwagi przy słuchaniu bajki, decyzja o malowaniu obrazka lub układaniu budowli z klocków).

Przyznanie dzieciom prawa do podejmowania własnych decyzji, względnie pracy pedagogicznej (J. Bińczycka, 1993).

Możemy powiedzieć, że jest to **styl demokratyczny** o następujących właściwościach. Nauczyciela i dzieci łączy pozytywna więź emocjonalna, wynikająca z bezwarunkowej akceptacji osoby każdego dziecka, rozumiana jako przyjmowanie i aprobowanie go takim, jakim jest ze wszystkimi mocnymi i słabymi stronami jego ciała, psychiki i zachowania. Zatem „każdego wychowanka uważa się za niepowtarzalną w swoim rodzaju istotę ludzką, stanowiącą swoisty świat przeżyć, myśli i uczuć” (M. Łobocki, 1992, s. 84).

Pojmowana w ten sposób akceptacja wpływa na tworzenie klimatu sprzyjającego uczeniu się, aktualizowaniu możliwości rozwojowych dziecka. Jest ona źródłem wewnętrznej motywacji do działania. Nauczyciel odczuwający akceptację potrafi ją wyrazić, uzewnętrznić. Jest świadomy tego, że dzieci powinny stale odczuwać miłość, powagę, akceptację, bycie potrzebnym. Zazwyczaj wyrażana jest ona w formie bezsłownej, przez kontakt wzrokowy i dotykowy, przez tzw. bierne i aktywne słuchanie, okazywanie akceptacji i parafrazowanie (T. Gordon, 1995; A. Faber, R. Mazlish, 1993; Z. Nęcki, 1996).

*Kontakt wzrokowy* jest jednym z podstawowych środków porozumiewania się z dzieckiem, przekazywania uczuć, okazywania zainteresowania. W tym sensie warunki emocjonalne decydują o zachowaniu „cierpliwości w czekaniu na pojawienie się oczekiwanego zachowania u dziecka, cierpli-

wości w wielokrotnym pokazywaniu i wyjaśnianiu tego samego” (A. Brzezińska, 1990, s. 393). Spoglądanie na dziecko (nawet w czasie samotnej zabawy) stanowi dla niego komunikat, że dorośli interesuje się nim.

*Kontakt dotykowy* polega na obejmowaniu, pogłaskaniu głowy, dłoni czy ramienia oraz nieingerowaniu w sposób czynny w aktywność dziecka. Zdara się, że prace np. plastyczne okazują się dziełem nauczyciela, wówczas dziecko dowiaduje się, że jego pomysły są niedobre, mało ważne, a działania nieskuteczne. Gdy nie wkraczamy w czynności dziecka, może ono odczuć, że to co robi jest ważne i dobre, ma okazję doświadczyć swojego sprawstwa (T. Gordon, 1994).

*Bierne słuchanie* polega na milczącym wysłuchaniu dziecka, które chce podzielić się z nami swoimi problemami, bez wypowiadania naszej opinii. Koncentrowanie całej naszej uwagi na dziecku zachęca je do mówienia o problemie i do samodzielnego poszukiwania rozwiązania (T. Gordon, 1994).

Akceptacja wyrażana bywa także słowami lub poprzez tzw. *czynne słuchanie*, stosowane w sytuacjach dla dziecka trudnych, gdy nie może poradzić sobie z własnymi emocjami. Pozwala ono na łagodne wygaśnięcie takich uczuć, jak: żal, smutek, rozgoryczenie, gniew. Jest zatem jedną z najskuteczniejszych metod, aby pomóc dziecku stać się odpowiedzialnym za siebie i być bardziej niezależnym. Pojmowana w ten sposób więź emocjonalna nauczyciela z wychowankami to zarazem cechująca go empatia, zdolność do wczuwania się w stany innych osób oraz wrażliwość pedagogiczna, wyrażająca się w prawidłowej ocenie ciągle zmieniającej się sytuacji dydaktyczno-wychowawczej i w każdorazowym dostosowaniu do niej własnego sposobu postępowania, w tym wypadku postępowania demokratycznego.

O demokratycznym stylu pracy nauczyciela powiemy także wówczas, gdy:

sytuacje dydaktyczne i wychowcze są tak przez niego aranżowane, by to dziecko nadawało im ostateczny kształt, by ono mogło decydować ostatecznie co, jak, jak długo, z kim i gdzie będzie robiło. Stwarza mu się tym samym warunki nie tylko do podejmowania określonych działań, ale także do ich analizowania, planowania, przewidywania ich konsekwencji (A. Brzezińska, 1990, s. 388).

Jest to właśnie uczestniczenie w rozwoju poprzez włączanie się w jego naturalny tok. Inicjatorem procesu uczenia się dzieci może być więc nauczyciel. Rolą jego jest jednak proponowanie lub prezentowanie różnych zadań,

zachęcanie do ich podjęcia. Przyznaje on jednocześnie dzieciom prawo do popełniania błędów, które są nieuniknione w przypadku, gdy sposób rozwiązania zadania nie jest znany, gdy trzeba go samodzielnie odkryć. Taki tryb organizacji procesu uczenia się dzieci pozostawia więc duży margines swobody, pozwala na zmaganie się z zadaniem tak długo, jak jest to dzieciom potrzebne (T. Gordon, 1995; A. Faber, R. Mazlish, 1993; Z. Nęcki, 1996). Przy konstruowaniu propozycji zadań nauczyciel bierze pod uwagę zasób doświadczeń i wiadomości poszczególnych dzieci, jakość ich aktualnych przeżyć, ich zaciekawienie i zainteresowania, stadium rozwoju poznawczego i emocjonalnego, czy też wreszcie ich własne propozycje. Tym samym szuka sposobu dążenia do wyznaczonego celu, drogi dotarcia do dziecka (*ibidem*).

Proces uczenia się dzieci może być także zainicjowany przez nie same i przebiegać zgodnie z modelem „planuj – wykonaj – sprawdź”. W tej formie dzieciom umożliwia się planowanie działań za pomocą osoby dorosłej (T. Gordon, 1995; A. Faber, R. Mazlish, 1993, Z. Nęcki, 1996). Sytuacja, w której dziecko wybiera materiały i narzędzia pracy zwykle prowokuje do rozmowy na temat wykonywanych czynności, prośby o pomoc lub radę. W końcowej fazie rozmowa oparta jest na analizie i ocenie działalności dziecka zarówno w towarzystwie nauczyciela, jak i w gronie rówieśników (Z. Włodarski, 1996). W obu przypadkach nauczyciel jest obecny przy dzieciach, jest współuczestnikiem sytuacji zadaniowej. Zachowanie nauczyciela i dziecka jest efektem wzajemnego wpływu. W konsekwencji postępowania demokratycznego nauczyciel unika oceniania dzieci w kategoriach „dobre – złe”, „ładnie – brzydko”. Stara się natomiast formułować komunikaty zawierające informacje, które dziecko może wykorzystać w późniejszym działaniu (np. za wysoko, za mocno). Ogranicza też do minimum czynniki motywujące aktywność dziecka, jakimi są kary i nagrody, szukając różnorodnych sposobów ich zastąpienia (*ibidem*).

Zatem jeżeli wychowawca będzie nastawiony na wsłuchiwanie się w dziecko, akceptowanie go, jeżeli nie będzie próbował „zmieniać na siłę” właściwej dziecku wizji świata, a na jej podstawie konstruować własne, wzbogacające je zachowanie, wówczas można oczekiwać, że będzie respektować wolność i godność dziecka oraz własną. Taki sposób oddziaływania „sprzyja niewątpliwie ujawnianiu inicjatywy i pobudza do refleksji, ułatwia poznanie zasad postępowania [...], stąd postępowanie demokratyczne jest zazwyczaj oceniane jako korzystne w wychowaniu” (Z. Włodarski, 1996, s. 404).

Podstawą oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli skierowanych w stronę dziecka bywają także zachowania autorytatywne oparte na autokratycznym stylu wychowania. W tego typu działaniach nauczyciel staje się „osobą dominującą, kierującą wszelkimi poczynaniami dziecka, ograniczającą jego swobodę poszukiwania i swobodę wyboru” (A. Brzezińska, 1990, s. 389). Postępowanie autokratyczne znamionuje, więc zarówno narzucanie dziecku zadań, jak i sposób ich wykonania, o którym ono dowiaduje się poprzez polecenia nauczyciela. Tym samym oczekuje on zachowania zgodnego z wydanymi zaleceniami, ściśle je kontrolując, stając się ośrodkiem planowania, analizowania konsekwencji, przewidywania” (*ibidem*, s. 389) dziecięcych poczynań. Postępując w taki sposób, wymagając bezwarunkowego podporządkowania, nauczyciel doraźnie osiąga zamierzone efekty. W rezultacie jednak przyczynia się do opóźniania rozwoju dziecka. Jest to zatem sposób „ograniczający ujawnianie przez dziecko inicjatywy i nie pobudzający do refleksji, utrudnia poznanie zasad postępowania i internalizację norm społecznych” (Z. Włodarski, 1996, s. 404).

**Autokratyczne** postępowanie nauczyciela pozbawia dzieci poczucia wpływu i kontroli nad sytuacją, zdarzeniem, nie kształtuje umiejętności ich rozumienia, podczas gdy dziecko powinno widzieć siebie jako czynnik sprawczy, być twórcą zdarzeń, zmieniającymi bieg i skutki. Swoboda sprzyja w tych działaniach pomysłowości, oryginalności rozwiązań. Jednakże źródło aktywności wychowanków leży właśnie w osobie nauczyciela, w jego pomysłowości, w jego wiedzy i umiejętnościach (*ibidem*). Wychowawca staje się w ten sposób osobą, która zawsze wie lepiej, zna następny krok działania, ocenia je i wydaje wyroki. Dziecko zaś przyjmuje rolę „dobrego, posłusznego, uległego”, obawiając się ingerencji wychowawcy, która często przyjmuje postać kary. Powołując się na literaturę psychologiczną, zauważymy, że kara zazwyczaj kojarzy się z „pojęciem strachu, bólu, wstydu, upokorzenia, lub krzywdy, jaką wymierzający ją może dziecku wyrządzić” (L. Niebrzydowski, 1995, s. 187). Niestety można zaobserwować relacje nauczyciela i dzieci opierające się na demonstrowaniu siły i przewagi w formie słownej lub pozycją stojącą wychowawcy przy karceniu małego dziecka. Dostrzeżga się także zachowania oparte na wywieraniu presji, wytwarzaniu zagrożenia. Stosowana tego typu przemoc nie sprzyja realizacji zadań edukacji, gdyż łamie wiele zasad obowiązujących w działalności pedagogicznej, bez zachowania których trudno mówić o wychowaniu. Z całkowitą dezaprobatą

i potępieniem współczesna pedagogika odrzuca również „kary cielesne jako niepedagogiczne i niehumanitarne, wiążące się z represją i aktem przemocy silniejszego wychowawcy nad słabszym fizycznie wychowankiem” (*ibidem*, s. 188).

Negatywnym motywem stosowanym w procesie wychowania opartym na stylu autokratycznym jest także przymus stosowany pod groźbą kar. Oddziaływania te są swego rodzaju aktami nacisku, osłabiają motywację dziecka do czynności nakazanych. Silna zaś staje się motywacja do rezygnacji, uniżania, ucieczki i omijania. Zmuszanie do działania rodzi tendencję do uwalniania się od odpowiedzialności za swoje czyny, za jakość i skutki swojego działania, niszczone są warunki do doświadczania tożsamości przez dziecko (M. Łobocki, 1992, 2002, 2005).

Można zatem odnieść wrażenie, że zaspokojenie dziecięcej potrzeby swobody powinno zdominować cały proces wspierania prawidłowego umysłowego, emocjonalnego i fizycznego rozwoju jednostki. Jednak życie dziecka nie może być pozbawione jasno określonych granic, zasad, nie może zabraknąć udziału dorosłych, gdyż dziecko potrzebuje przykładu, uczy się w dużej mierze przez naśladownictwo. Zatem środowisko oparte na działaniach autokratycznych nauczyciela ma także pozytywne cechy. Prowadzi do kształcenia u dzieci takich cech, jak: „posłuszeństwo, szacunek dla starszych, dyscyplina, wytrwałość” (W. Więckowski, 1998, s. 520). Przydział nieużytecznych zadań, dbałość o wypełnianie przez dziecko codziennych obowiązków służy wyrobieniu pewnych nawyków, gdyż dziecko potrzebuje pewnej strukturalizacji świata – to daje mu poczucie bezpieczeństwa. Słusznie zatem podkreśla B. Nawroczyński (1968, s. 128), że „nie ma przymusu bez swobody i swobody bez przymusu. Prawdą jest to, że te dwa momenty występują w różnych systemach wychowawczych w ogromnie rozmaitej proporcji, co nadaje jednym z nich charakter bardziej represyjny, innym zaś bardziej liberalny”.

Drugim skrajnym stylem wychowania jest **liberalny styl postępowania**, który w odróżnieniu od dwu omówionych, przypomina pod pewnymi względami wychowanie niekonsekwentne, przejawiające się w sporadycznej ingerencji w sprawy dziecka i jego zachowanie. Wyróżnia się jednak zasadniczo tym, że takie postępowanie z dzieckiem jest w pełni świadome i zamierzone. Nauczyciel w zasadzie przyjmuje postawę biernego obserwatora, dostarcza jednak wychowankowi potrzebnych materiałów i udziela rad, nie

narzucając swojego zdania. Zapewnia dzieciom całkowitą swobodę działania, nie ogranicza aktywności, zakładając, że jest to najkorzystniejsze dla ich rozwoju (A. Brzezińska, 1990). Zatem nauczyciel postępujący w sposób liberalny sprowadza swoje działanie do tworzenia dzieciom stosownych warunków do zabawy, nauki, zaspokojenia potrzeb materialnych i uczuciowych wyrażających się w okazywaniu czułości i miłości, ale tylko w odpowiedzi na wyraźną prośbę dziecka. Ingerencje w zachowanie dziecka przy przyjęciu przez wychowawcę liberalnego stylu wychowania, następują tylko w wyjątkowych przypadkach w sytuacjach zagrożenia zdrowia i bezpieczeństwa dzieci lub drastycznego naruszenia norm społecznych. Jednak nawet wtedy restrykcje są słabe i łagodne, gdyż zwolennicy tego sposobu postępowania twierdzą, że liczne wzmocnienia pozytywne lub negatywne tłumią rozwój i prowadzą do wykształcenia niekorzystnych cech osobowości (M. Łobocki, 1992, 2003, 2005).

W warunkach codziennego życia styl liberalny nigdy nie jest realizowany konsekwentnie przez dłuższy czas. Z różnych względów pozostawienie całkowitej swobody okazuje się niemożliwe, dlatego też obserwowane jest zjawisko usuwania się nauczyciela z pola konfliktu. Zwykle mamy do czynienia z wycofaniem się „częstkowym” podyktowanym drogą szukania kompromisu między sztywnymi zasadami placówek edukacyjnych a naturalną chęcią swobodny nauczyciela i dzieci. Strategie te często należą do działań nieświadomych, czasami zaś są efektem „świadomie ukrywanych [...] sposobów na przeczekanie” (E. Siarkiewicz, 2000, s. 119) do końca zajęć dydaktycznych lub końca dnia pracy.

Podjęcie by dzieci pracowały i decydowały same w grupach lub indywidualnie, ułatwia nauczycielowi realizację stylu liberalnego, dzięki czemu nauczyciel nie angażuje się w proces dydaktyczno-wychowawczy. Bierna forma omijania zadań może polegać także na „planowanym spóźnieniu, unikaniu wyznaczonej aktywności przez niedopełnienie wcześniejszych obowiązków (np. nieprzygotowanie się do zajęć, nieprzyniesienie pomocy, planowana absencja)” (E. Siarkiewicz, 2000, s. 121).

Zachowania liberalne mogą się przejawiać także w wykorzystywaniu rutyny, polegają one na „powtarzaniu takich samych czynności w jednakowych odcinkach czasowych” (*ibidem*, s. 120). W pracy nauczycieli rytuały mogą przybierać postać „precyzyjnego sprawdzania obecności, powtarzania hasła tygodnia, rozmów o pogodzie, stałej formy zajęć” (*ibidem*, s. 120). Strategia

ta umożliwia także wydłużanie czasu na czynności miłe i znaczne skracanie go na zadania nowe i trudne, wymagające od nauczyciela twórczej inicjatywy, zaangażowania. W zamian nauczyciel staje się biernym obserwatorem, akceptującym stałe czynności, zapewniając sobie tym samym poczucie bezpieczeństwa i kontroli nad sytuacją. Zdarza się także, że nauczyciel staje się nieobecny duchem, ucieka w marzenia, spogląda w okno, nie zwraca uwagi, nie zauważa problemów, pozoruje zainteresowanie, marnuje czas. Podobnie można sklasyfikować postawę typu „jestem nauczycielem od godziny x do godziny y”, jako przykład liberalnego zachowania (*ibidem*). Postępując w ten sposób nauczyciel w znacznym stopniu przyczynia się do opóźniania przyswojenia przez uczniów podstawowych norm społecznych, w skutek czego dziecko z trudem przystosowuje się do grupy rówieśniczej.

W tym punkcie podrozdziału omówiono struktury osobowości nauczyciela, które pojawiły się (od najwcześniejszych) w badaniach i rozważaniach pedeutologicznych. Przedmiotem ich uczyniono kolejno: miłość dusz ludzkich, instynkt, typ antropologiczny, talent, powołanie, uzdolnienia, zdatność wychowawczą, autorytet, takt pedagogiczny, role, zadania i funkcje nauczyciela. Z kolei interpretacja twórczej postawy nauczyciela edukacji początkowej – dokonana też w tym punkcie podrozdziału – dotyczy rodzaju jego działalności twórczej, zaangażowania w specyfikę zawodową. Działalność ich przebiega według przyjętych stylów. Omówione również główne style wychowania zazwyczaj nie występują w postaci czystej, jeden z nich okazuje się dominujący. Jednak w każdym stylu wychowania tkwią pewne wartości wychowawcze. Rozwijają się one w toku praktyki pedagogicznej.

Przeprowadzona w niniejszym podrozdziale analiza środowiska i osoby twórczego pedagogicznie nauczyciela klas początkowych w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i pedagogicznej pozwala zauważyć, że jest on systemem, od którego wymaga się wysokiego zakresu wiedzy i umiejętności pedagogiczno-psychologicznych. Jest on jednocześnie podsystemem systemu społecznego, w którym przemiany społeczne, szybki przyrost wiedzy modyfikują cele, zadania, treści i metody pracy oraz role i funkcje nauczyciela edukacji wczesnej. W systemie zależności pionowych i poziomych oraz instytucjonalnej i personalnej nauczyciel zajmuje najniższą pozycję i od niego jednocześnie zależy proces modernizowania edukacji i postępu pedagogicznego. To nauczyciel klas I-III, podążając za rozwojem dyscypliny, ma akceptować, ukazywać i uzasadniać przyjęte normy i wartości oraz rozpoznawać



i przewidywać proces przemian w programach. Kształcąc się ustawicznie, ma kierować rozwojem swoim i wychowanków, rozpoznając ich potrzeby i dostosowując do nich metody, formy pracy. Przyjmując postawę otwartą, elastyczną, aktywną, twórczą, kompetentną, moralną, komunikatywną, odpowiedzialną, ofertowy lub rozwojowy styl pracy winien włączać się w proces reformowania edukacji.

Przedstawione dalej w tym podrozdziale bogate kategoryzacje wyływały z różnych założeń teoretycznych, które z kolei są wyrazem wielu orientacji filozoficznych, pedagogicznych i psychologicznych. Podstawowym kryterium powyższych kategoryzacji był najczęściej stosunek emocjonalny nauczyciela do ucznia, style pracy, a znacznie rzadziej stosunki interpersonalne wewnątrz zespołu pedagogicznego i preferowane przez nauczycieli wartości (K. Duraj-Nowakowa, 2000a). Większość założeń pedeutologicznych wyływa z przyjętych poglądów przez poszczególnych autorów i ich subiektywnych doświadczeń. Rzadziej pojawiają się koncepcje poparte badaniami empirycznymi. Przedstawione poglądy nie służyły poszukiwaniu wzorca idealnego, ale ukazały względnie jednorodne kategorie nauczycieli o zbliżonych cechach oraz charakteryzowały ich sposoby zachowań (*ibidem*). Większość typologii przeprowadzono na podstawie filozofii, antropologii, psychologii i socjologii oraz obserwacji, doświadczeń własnych ich autorów, badań empirycznych, analiz biografii i pamiętników nauczycielskich, wykorzystano również ankiety, badania testowe i inne techniki poznawania nauczycieli.

Pierwsze badania miały charakter dedukcyjny, których celem było określenie ideału nauczyciela, a późniejsze – indukcyjny, mówiące o stanie faktycznym, czyli cechach gwarantujących powodzenie pedagogiczne.

Od lat czterdziestych XX wieku do współczesności, dzięki rozwojowi psychologii i pedagogiki, badania nad nauczycielem były zbliżone do „właściwego określenia osobowości zawodowej nauczyciela i bardziej fachowo dokumentowane” (*ibidem*, s. 118). Ogólnie rzecz biorąc, przyjęto, że można rozwijać cechy jego osobowości.

Autorzy poszczególnych koncepcji nie oceniają przydatności poszczególnych cech czy kategorii nauczycieli. Ograniczają się jedynie do wyszczególnienia i analizowania cech według nich istotnych dla zawodu nauczycielskiego (*ibidem*). W historii – co omówiono w niniejszym podrozdziale – zwracano uwagę na: miłość dusz ludzkich, talent, zdolności, autorytet, takt pedagogiczny, style wychowania itp. Poszukiwania przez pedeutologów

## Podsumowanie

najistotniejszych cech nauczyciela w jego pracy pedagogicznej nie dały jednoznacznych rezultatów (*ibidem*). Jednocześnie nasuwają się wnioski, że w procesie dydaktyczno-wychowawczym mogą uczestniczyć osoby prezentujące różne cechy osobowości, umiejętności i kompetencje pedagogiczne.

## Podsumowanie

Podsumowanie traktowane jako krótkie streszczenie, czyli zreferowanie ważniejszych wcześniej omówionych punktów (E. Sobol, red., 2000, s. 653 i 778) – stanowi zwięzłe zestawienie przeanalizowanych w tym rozdziale zagadnień.

W pierwszym rozdziale przestudiowano założenia teoretyczne wizerunku twórczego pedagogicznie nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, zwracając uwagę na zagadnienia: istotę twórczości, specyfikę jej atrybutów i sens twórczości pedagogicznej oraz środowisko i osobę twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III.

Za twórczość przyjmuje się cechę ciągłą, wiążącą się z potrzebami rozwoju, wrastania w grupę społeczną i wynikającą z autorefleksji. Ujawnia się ona i rozwija w sprzyjającym środowisku oraz łączy się z refleksyjnością, krytycyzmem, czynem, działaniem niezbędnym w rozwiązywaniu problemów. Jej wynikiem jest nowatorstwo pedagogiczne, w którego skład wchodzi innowacje. W języku potocznym przemiennie używane jest pojęcie twórczość z pojęciem kreatywność, przez którą rozumiemy potencjalne predyspozycje człowieka, a której wyniki nie są namacalne i nieistotne dla danej grupy społecznej.

Przyjęto, że twórczość pedagogiczna nauczyciela wynika z myślenia heurystycznego, obejmuje skłonność podmiotu do oryginalnego rozwiązywania problemów dywergencyjnych o charakterze dydaktyczno-wychowawczym w sytuacjach problemowych, czego efektem są wytwory nowe, oryginalne. Rozróżniamy twórczość pedagogiczną (R. Schulz, 1994) subiektywną i obiektywną niższego i wyższego zakresu (Z. Pietrasiniński, 1969). Pojawia się ona u nauczyciela: 1) w VII fazie życia, tzw. „wachlarz życiodajności” (według E.H. Eriksona); 2) na co najmniej III i IV poziomie twórczości, tzw. skryształizowanej lub dojrzałej (wg E. Nęcki, 1999). Do jej przedmiotowego wymiaru zaliczamy: dzieło, czas i dziedzinę wiedzy, a do podmiotowego wymiaru zaliczamy: nauczyciela jako twórcę, myślenie, działanie i proces twórczy. Twórczość pedagogiczna nauczycieli wymaga odpowiednich wa-

runków: sprzyjającego otoczenia zewnętrznego i endogennych, czyli zakres wiedzy, umiejętności, wytrwałość, tj. upór, wewnętrzna dyscyplina, motywacja, silna wola.

W podrozdziale trzecim omówiono środowisko i osobę nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej osadzoną w zmieniającej się rzeczywistości społecznej z wykorzystaniem trzech orientacji badawczych, tj. profesjonalnej, systemowej i praktycznej. Przemiany społeczne narzucają określone wymagania szkole i nauczycielowi, wpływają na modyfikację celów, zadań, treści, metod kształcenia i wychowania oraz warunków i treści jego pracy. Istnieje zależność między postępem społecznym a rozwojem oświaty, co decyduje o konieczności i ciągłości modyfikowania systemu edukacji do wzrastających potrzeb społecznych, a jednocześnie rosną i zwiększają się wymagania wobec nauczyciela. Struktura organizacyjna oświaty do końca nie służy realizacji twórczości pedagogicznej nauczyciela ze względu na zależności instytucjonalne i personalne w konfiguracji horyzontalnej i wertykalnej. Najniższy poziom zajmuje w niej nauczyciel, a jego pozycja zawodowa świadczy również o niskim poziomie zorganizowania, braku wewnętrznej integracji, stymulacji i komunikacji, co wprowadza sztywny system, który uniemożliwia wprowadzanie zmian – innowacji.

Natomiast cechy osoby nauczyciela zlokalizowano w rozważaniach i badaniach pedeutologicznych i dlatego one uwzględniają podejście osobowościowe w ujęciu normatywnym i prakseologicznym, a całość przeprowadzono w kontekście założeń pedagogiki humanistycznej, interakcyjnej i pedeutologii, sięgając do jej bogatych korzeni.

Powyższe rozważania teoretyczne stanowiły punkt wyjścia do opracowania metodologicznej procedury badań własnych.

## **2. ZAŁOŻENIA I METODYKA BADAŃ WŁASNYCH NAD WIZERUNKIEM TWÓRCZEGO PEDAGOGICZNIE NAUCZYCIELA KLAS I-III**

### **2.1. Podejście, przedmiot, problematyka i cele badawcze**

#### **2.1.1. Orientacje i rodzaje badań**

**K**luczowymi pojęciami zawartymi już w tytułach i śródtytułach są: metodologia badań i metodologia badań pedagogicznych, koncepcja i koncepcja badań pedagogicznych, orientacja i orientacja naukowa, badawcza i systemowa, nurt i nurt badawczy, holistyczny oraz rodzaje i rodzaje badań.

**Metodologia badań** stanowi zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących całość postępowania badacza, zmierzających do rozważenia określonego problemu naukowego. (zob. W. Dudkiewicz, 1994). To system założeń i sposobów prowadzenia badań naukowych, czyli zajmuje się sposobem uzasadniania twierdzeń, zagadnieniami praw naukowych, pojęć, hipotez, budową teorii i modeli (Z. Zaborowski, 1973, s. 9). W zakres metodologii nauk wchodzi czynności poznawcze badań naukowych (czym zajmuje się metodologia apragmatyczna obejmująca proces badawczy, poznawczy polegający na formułowaniu i uzasadnianiu twierdzeń) i wytwory owych czynności (tzw. metodologia pragmatyczna, dostarczająca zbiór twierdzeń) (K. Ajdukiewicz, 1965, s. 173-177; S. Nowak, 1985, s. 23; J. Topolski, 1973, s. 15). Badania nad czynnościami poznawczymi i ich efektami prowadzone są w sposób opisowy i normatywny. Współcześnie wymagane jest zintegrowanie tych dwóch podejść. Zatem metodologia opisowo-normatywna – jak uważa K. Ajdukiewicz, (1965) i J. Topolski (1973) – opisuje czynności poznawcze, ich wytwory, jednocześ-

nie zestawiając normy poprawnego postępowania naukowego i wskazując na stopień rozwoju danej dziedziny naukowej.

**Metodologia badań pedagogicznych** jest nauką o „zasadach i sposobach postępowania badawczego zalecanych i stosowanych w pedagogice” (M. Łobocki, 2005, s. 13) oraz o regułach i sposobach postępowania podczas projektowania i przeprowadzania badań z zakresu pedagogiki (M. Łobocki, 2005, s. 13-14). Przez zasady, czyli reguły, normy postępowania, rozumiemy najogólniejsze dyrektywy (zalecenia), mające na celu ułatwienie i doprowadzenie do skutku badań. Natomiast za sposoby postępowania badawczego przyjmujemy – również za M. Łobockim, 2005 – skonkretyzowaną procedurę (strategię, metody i techniki) rzetelnego i prawidłowego gromadzenia i opracowywania wyników badań. Sposoby te ograniczane są najczęściej do metod, technik badawczych (por.: J. Brzeziński, 2000; J. Gnitecki, 1993; S. Nowak, 1985; T. Pilch, 1995; W. Zaczyński, 2000).

Natomiast ogólne ujęcie czegoś, ogólny plan działania, rozwiązywania, pomysł, projekt to **koncepcja** (E. Sobol, red., 1996, s. 375). Jest traktowana jako ogólny wynik procesu myślenia, pojmowania lub wyobrażania sobie „jakiejś kwestii” (A.S. Reber, E.S. Reber, 2005, s. 309). Zdaniem Z. Zaborowskiego (1973) koncepcje integrują różnego rodzaju zależności związane przedmiotowo z dziedziną, którą się zajmują. W ramach tych samych celów koncepcje nie muszą być tożsame, mogą się różnić doborem treści teoretycznych, ich systematyzacją oraz strukturą odpowiadających im dyrektyw i metod. Wskazują one na zagadnienia warte podjęcia i przebadania, aby zlikwidować luki w dotychczasowej wiedzy. Jednocześnie opis wyodrębnionych elementów (podsystemów) z całości i stosunków między nimi zakłada, że istnieje odpowiedzialność między zbiorem części określonego systemu a układem właściwości przysługujących całemu systemowi. Należy jednak zaznaczyć, że całość w związku ze sprzężonymi częściami składowymi posiada cechy, których nie mają pojedynczo analizowane poszczególne jego części (Z. Zaborowski, 1973).

**Koncepcja badań pedagogicznych** – bardzo wąsko ją widzi W. Zaczyński (1997) – zawiera cele, problemy, metody, techniki i narzędzia badań oraz ich przebieg i organizację. Szersze i adekwatniejsze rozumienie przyjmuje, że koncepcja metodologiczna prowadzonych badań to systemowe uporządkowanie poznania i badania rzeczywistości (różnych jej aspektów), formalne naukotwórcze pytania, co wyrażane jest intersubiektywnym komunika-

tywnym językiem charakterystycznym dla danej dziedziny nauki. Przyjęcie koncepcji uwarunkowane jest przedmiotem badań, charakterem poznania, strukturą językową i pytaniami naukotwórczymi (por. M.A. Krąpiec, 2005).

Dlatego też autorka – za Z. Zaborowskim, 1973 – przyjmuje, że koncepcja metodologiczna badań pedagogicznych o system założeń i sposobów uprawiania działalności i badań naukowych, czyli system sposobów uzasadniania twierdzeń, zagadnień naukowych, pojęć, hipotez, budowy teorii, modeli. Prowadzi to do poznania rzeczywistości jako systemu w sposób obiektywny, ścisły, dostarczając Czytelnikowi zarówno wiedzy naukowej, jak i empirycznej służącej do kontroli i opanowania świata (por. Z. Zaborowski, 1973).

W dotychczasowych koncepcjach metodologicznych badań obraz nauczyciela klas I-III był sporządzany od strony życzeniowej, wyjaśniając jego pracę dydaktyczno-wychowawczą i od strony deklaracyjnej. Zatem nauczyciel jest traktowany jako wypadkowa oddziaływania na niego praw rządzących praktyką pedagogiczną a pragnieniami, życzeniami (D. Ekiert-Oldroyd, 2003).

Stosunkowo bardzo rzadko podejmowana była w literaturze naukowej problematyka twórczości pedagogicznej nauczyciela klas I-III. Nie można jednak ominąć znaczących prac na temat twórczości pedagogicznej, jak: C. Barańskiego, 1987; D. Ekiert-Grabowskiej, 1989, 1997; J. Kujawińskiego, 2001; W. Limonit, 1994, 1996; R. Łukaszewskiego, 1984; A. Nalaskowskiego, 1994; W. Okonia, 1970 i 1984; M. Oryła, 1998; J. Popłuczka, 1977; A. Rzęsy, 1977; T. Stański, 1982; R. Schulza, 1994; K.J. Szmidta, 1997, 2001a, b, 2003; S. Szumana, 1959; W. Zaczyńskiego, 1989 (co omówiono w punkcie 1.3).

Zjawiska edukacyjne i nauczyciele podlegali badaniom zewnętrznych obserwatorów. Była więc to metodologia opracowana w paradygmacie pozytywistycznym, wyprowadzona od J. Locke'a, E. Durkheima i H. Spencera, zdominowana badaniami ilościowymi (podaję za: M. Malewskim, 1998).

Proponowane w pracy badania nad nauczycielem klas I-III, twórczym pedagogicznie, zawężają pole jego widzenia w rzeczywistości szkolnej. W działalności pedagogicznej jego praca, w tym praca twórcza, nie redukuje się wyłącznie do prostych faktów, zjawisk, procesów, stosunków, dostępnych zewnętrznemu obserwatorowi.

Poznanie przez nauczycieli często nieuświadomianych sobie możliwości, a czasami działalności twórczej pedagogicznie, wymaga zmiany paradygmatu metodologicznego poznania osoby i działalności nauczyciela. Możliwość

taką stwarza **orientacja systemowa** (K. Duraj-Nowakowa, 1992, 1995, 1996, 2000a, b, 2005).

W tym miejscu należy wyjaśnić rozumienie terminu **orientacje**. W literaturze naukowej jest to pojęcie wieloznaczne i stosowane bez głębszej interpretacji znaczeniowej. Punktem wyjścia należy uczynić rozpatrzenie znaczenia samego pojęcia orientacja, a następnie orientacje badawcze. *Orientation*, z łacińskiego orient oznacza wschód, czyli jest to doszukiwanie się wschodu w celu ustalenia innych stron świata i zorientowanie się w swoim położeniu, to świadomość położenia, rozeznanie się w sytuacji, skłonienie się ku czemuś, jakiemuś kierunkowi (por. A.S. Reber, E.S. Reber, 2005, s. 460-461, E. Sobol red., 1996). Orientacja na cel – taką interpretację spotykamy w pracach psychologicznych – to ogólna tendencja zwracania się fizycznego i metaforycznego (np. kierowanie myślenia i uwagi), sprecyzowanie kierunku, celu poszukiwań. (W. Szewczuk, red., 1998). Tak rozumiana orientacja stosowana jest w wąskim zakresie do przestrzeni fizycznej i czasowej oraz w szerszym zakresie w odniesieniu do miejsca w kategorii społecznej, interpersonalnej i pojęciowej (A.S. Reber, E.S. Reber, 2005). **Orientacja naukowa i badawcza** – jak słusznie zauważa B. Śliwerski (2003, s. 28) – wynika z odmiennych punktów myślenia o istocie, źródłach uzasadniania, zadaniach i pojęciach pedagogiki.

Interesujący od strony teoretycznej jest zaproponowany przez C. Cempela (2006) model całościowej orientacji, przez którą rozumie generalizowaną tendencję do postrzegania, wartościowania, odczuwania i reagowania na rzeczywistość społeczną, są to więc przekonania jasne, wyraźne i uświadomione, ale również na wpół uświadomione, przeczuwane i odczuwane.

W tym świetle za orientację badawczą autorka niniejszego tekstu przyjmuje całościowy stosunek badacza do świata (jako systemu) społecznego (w tym edukacyjnego) składającego się z wielu elementów. Na orientację badawczą składają się: postrzeganie świata, wartości, wiedza o rzeczywistości, postrzeganie stanu systemu, subiektywny stosunek do systemu i jego podsystemów, a co za tym idzie sposób prowadzenia badań, jaki przyświeca badającemu (por. C. Cempel, 2006).

W tych elementach orientacji mieści się komponent poznawczy, emocjonalno-oceniający i behawioralny postaw. Warunkiem przyjęcia przez badacza określonej orientacji badawczej jest przede wszystkim jego postrzeganie rzeczywistości i wiedza na ten temat oraz ocena, dzięki której możliwe jest

wyłonienie i przyjęcie określonego nurtu i kierunku badań, wartości, a także ich realizacja przez tworzenie programu badań.

Przedstawiając wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III z różnych perspektyw, w różnych aspektach, autorka próbowała ukazać jego aktywność na tle społecznym i grona nauczycielskiego, uwzględniając wzajemne dostosowywanie do indywidualnych działań. Twórczość pedagogiczna uwarunkowana jest nie tylko endogennie, ale również egzogennie, ponieważ na twórczość pedagogiczną oddziałuje cały zbiór elementów sprzężonych ze sobą, które tworzą całość wyodrębniającą się w danym środowisku, dlatego też jest to system rozumiany jako kompleks elementów znajdujących się we wzajemnej interakcji. Posłużono się zatem w niniejszej rozprawie systemowym badaniem naukowym, co oznacza stosowanie założeń systemowości i procedury systemowej, „która polega na specyficznym pogłębianiu wiedzy o skomplikowanych obiektach systemowych przy założeniu ich globalności i wzajemnego oddziaływania na inne systemy” (K. Duraj-Nowakowa, 2000b, s. 15).

Badania systemowe opierają się na podstawowym założeniu wzajemnego oddziaływania składników systemów, co w konsekwencji prowadzi do informacji o nowych własnościach tych ostatnich (C. Cempel, 2006). Dlatego też w badaniach systemowych koncentrujemy się na czterech podstawowych zasadach:

- 1) uwzględnianie całościowości i jedności z otoczeniem;
- 2) optymalizacja komponentów (części, składników) danego systemu;
- 3) obejmowanie i optymalizowanie stosunków zewnętrznych i wewnętrznych elementów systemu;
- 4) kompleksowa optymalizacja systemu w celu jego optymalnego poznania i celowego wykorzystania podstawowych prawidłowości ich rozwoju (por. K. Duraj-Nowakowa, 1992, s. 174).

Badając obiekt jako system, opisujemy elementy, uwzględniamy ich funkcje i wzajemne zależności zachodzące między nimi w całym systemie oraz warunki, w których one funkcjonują. Przy badaniach systemu zwraca się uwagę na jego cechy oraz na cechy jego elementów (podsystemów), doszukując się między nimi integracji i zależności. Co z kolei może prowadzić do tego, iż ten sam obiekt może mieć w badaniach systemowych różnorodną charakterystykę, parametry, funkcje i zasady budowy (*ibidem*). Właściwości systemu wynikają nie tylko z cech poszczególnych jego elementów, lecz i za-



chodzących między nimi relacji oraz odwrotnie, na co słusznie zwraca uwagę K. Duraj-Nowakowa (1992, s. 175).

Z tego też względu granice systemu winny być ściśle określone, aby precyzować zawartość należących (lub też nie) do niego podsystemów. Owa dokładność powinna być niezmienna w całym toku prowadzonych rozważań i badań. Teren i obszar badań jest rozszerzany o relacje systemu z jego nadsystemami i podsystemami. System nie może zawierać elementów nie należących do żadnego z jego podsystemów. Jednocześnie system zawiera podsystemy rozłączne, tzn. jeden element nie może należeć do więcej niż jednego systemu. Opis elementów systemu uwzględnia ich funkcje w całości. System przekształca się samoistnie, ponieważ źródło jego przekształceń tkwi w nim samym, przyjmując za K. Duraj-Nowakową (1992, s. 175).

O efektywności systemu i metody systemowej w poznaniu świadczy ich funkcjonalność, czyli sformułowane cele i zadania, jasność, precyzja, sprawdzalność i obiektywność oraz dążenie do pozyskiwania nowych i lepszych rozwiązań (*ibidem*). Orientacja systemowa wymaga podjęcia specyficznych zadań szczegółowych: 1) analizy i interpretacji danych o systemie; 2) wydzielenia maksymalnej liczby elementów (podsystemów); 3) sprecyzowania zachodzących między nimi związków i zależności; 4) analizy zasad zachowania (istnienia) systemu; 5) wykorzystywania procesów kierowania i zarządzania pedagogicznego, które sprzyjają realizacji zadań i osiągnięciu celów, tj. rezultatów działalności pedagogicznej, które dokładnie precyzuje, analizuje i interpretuje K. Duraj-Nowakowa (1992, s. 178).

W tym ujęciu – metodologicznym – system pojmujemy całościowo w określonych okolicznościach. Tutaj rzeczywistość składa się z całościowo wzajemnie, wewnątrz i zewnątrz zintegrowanych elementów. Wydzielenie z otoczenia pewnych systemów – jak zauważa K. Duraj-Nowakowa (2005) – jest czynnością sztuczną, a za kryterium przyjmujemy adekwatny epistemologicznie lub/i pragmatycznie punkt widzenia.

Badania w orientacji systemowej skupiają się na genezie, istocie treściach oraz funkcjach, celach tegoż systemu oraz na integracji i zgodności celów nadsystemów i podsystemów, a także zachodzących między nimi związkami, np. hierarchii (P. Sienkiewicz, 1983).

Zasady i warunki systemowych badań pedagogicznych dookreślone są etapami ich procedury: 1) określenie i przedstawienie obiektu poznania, tj.: systemu; 2) analiza jego struktury i funkcjonowania; 3) projektowanie

modyfikacji modelu systemu oraz jego wdrożenie (J. Habr, J. Vepr'ek, 1976, podaję za: K. Duraj-Nowakową, 1992, s. 75-77). Ponadto K. Duraj-Nowakowa (1992, s. 186) wyszczególnia fazy systemowego procesu badawczego: a) fazę projektowania, tj.: wstępne badania (opracowywanie programu prac) i projekty (wybranie problemu badań); b) fazę realizacji, czyli badania w czasie realizacji i modyfikacja w trakcie eksploatacji.

Na podstawie zwięźle omówionych zasad, warunków i prawidłowości podejścia systemowego w badaniach pedagogicznych oraz etapów procedury badań zauważamy, iż czynnościom i procesom myślowym nadany jest względnie stały i uporządkowany charakter (K. Duraj-Nowakowa, 2005).

Tytułem wprowadzenia należy wyjaśnić rozumienie terminu **nurt badań**. **Nurt** oznacza prąd (czyli kierunek, dążność), tendencję (również w nauce) (E. Sobol, red., 1996), tendencjami zaś są dążenia zmierzające w określonym kierunku, zamiar, skłonności, w którym zmierza jakieś zjawisko (*ibidem*). Stąd też nurt badań przejawia się w wewnętrznych skłonnościach badacza, które odznaczają się określonymi zachowaniami i które występują z dużym prawdopodobieństwem.

W orientacji systemowej wyróżniamy kilka nurtów: holistyczny, kompleksowy, esencjalistyczny, strukturalizm, kontekstowy i teleologiczny. Dla zrozumienia wyboru nurtu badań, dokonanego przez autorkę rozprawy, najzwięźle przedstawimy esencję tych sześciu nurtów orientacji systemowej. Pierwszy z nurtów pozwala rozpatrywać zjawisko całościowo. Nurt kompleksowy – zdaniem K. Duraj-Nowakowej (2005, s. 82) – ujawnia różnorodność sprzężeń, relacji wewnętrznych analizowanego zjawiska. Dla nurtu esencjalnego ważna jest specyfika systemowa procedur, co ma prowadzić do jego modelu. Czwarty z wymienionych wcześniej nurtów, tj. strukturalizm, cechuje określenie własności rozpatrywanego zjawiska na podstawie głównej własności jego struktury, czego dowodzi K. Duraj-Nowakowa w licznych pracach (np. 1992, 2000, 2005). W nurcie kontekstowym treść jakiegoś podsystemu zależna jest od treści poprzedzających i następujących podsystemów. W ostatnim z nurtów, tj. teleologicznym, przebiegiem jakiegoś zjawiska, funkcjonowania systemu rządzi celowość, a nie na przykład – przyczynowość.

Konstruując wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III, uwzględniono aspekty jego środowiska zawodowego i cech osobowych. Należy jednak zaznaczyć, że badania prowadzone są przez jednego badacza,

dlatego zwraca się uwagę na niektóre, najistotniejsze i dostrzegalne dla pedagoga podsystemy wyszczególnionych dwóch systemów (tj.: środowiska zawodowego i cech osobowych). Ponieważ zjawisko – czyli twórczość pedagogiczna nauczyciela klas propedeutycznych – jest rozpatrywane całościowo, więc analiza i interpretacja badań prowadzona będzie w **orientacji systemowej** z uwzględnieniem **holistycznego pojmowania świata**, co wymaga dalszego wyjaśnienia.

Teoria holizmu zakłada, że świat stanowi „całość złożoną hierarchicznie z licznych podsystemów niższego rzędu i podlega dynamicznej, twórczej ewolucji, która prowadzi do powstania coraz to nowych, jakościowo różnych systemów” (C. Cempel, 2006). W holizmie całość nie sprowadza się do sumy jej części, ale jest ona powiększona o jej czynnik holistyczny. Wszechświat składa się z całości niższego rzędu, które są jednocześnie aktywnymi czynnikami. Każdy zespół składników całości ma własności, których brakuje każdemu pojedynczemu oddzielnemu elementowi. Znaczenie całości holistycznej zależy od związków z istotą jego podsystemów. Można więc zidentyfikować stan, związek systemu, jako całości holistycznej tylko w terminach jego związków z innymi stanami jego elementów (*ibidem*).

W kontekście metodologicznym holizmu są badane globalne właściwości i zmiany całości. Fakty społeczne wyjaśniają aspekty ponadindywidualnych kategorii. Indywidualne zachowania można rozumieć (ale nie wyjaśnić) w aspekcie danej jednostki i działania z nią całego społeczeństwa. Holiści przyjmują wyjaśnianie zjawisk społecznych i pedagogicznych z użyciem twierdzeń i terminów odnoszących się do całości zjawisk. Wyjaśniają zachowania i właściwości podmiotów edukacji z wykorzystaniem terminów i twierdzeń odnoszących się do cech i działania całej społeczności edukacyjnej i jej układów (A. Szyszko-Bohusz, 1989, s. 31).

Całości ponadjednostkowe mają zdolności oddziaływania, wpływu, determinowania, jednocześnie będąc przedmiotem tych wpływów, co oznacza, że zachodzi wzajemne sprzężenie zwrotne. Realność fizyczną posiadają ludzie i ich zbiorowości, w których odgrywają określone role, pełną funkcje i realizują zadania, a w tych całościach funkcjonują struktury ról, norm, zasad, wartości (*ibidem*). Jednostki i ich zbiorowości funkcjonują realnie w sensie społecznym i edukacyjnym, jako części bytu. Poziomy poszczególnych obszarów zbiorowości edukacyjnej charakteryzują się jednorodnością właściwości, a pomiędzy poziomami wstępują różnice. Każdy poziom charakte-

ryzuje się jakościową autonomią i nie ma pomiędzy nimi „płynnych przejść”. Słusznie akcentuje A. Szyszko-Bohusz (1989), że jakościowa różnorodność zjawisk, ich mniejszych i większych całości sięga głębokich i podstawowych praw społecznych i edukacyjnych, co jest niezauważalne w codziennych warunkach. Nowe właściwości pojawiające się w momencie przechodzenia pojedynczych elementów do ich całości, są zasadniczą i istotną cechą tych całości. To indywidualum jest pojęciowo i fizycznie wtórne w stosunku do układu, do którego należy (*ibidem*).

W nurcie holistycznym starano się przeniknąć do głębi świata subiektywnego. Wówczas naczelną i niepowtarzalną wartością jawi się sam człowiek, jego wewnętrzna przestrzeń i specyfika indywidualnego procesu poznania. W tej płaszczyźnie znaczenia nabiera wiedza subiektywna, personifikowana, którą posiada podmiot o rozbudowanych i bogatych emocjonalnie doświadczeniach (W. Prokopiuk, 1998). Przyczynia się to do twórczego urzeczywistniania się, spełniania samorealizacji człowieka jako podmiotu edukacyjnego. Treść analiz obejmuje wartości duchowe, poznawcze, moralne, estetyczne, religijne, które jednocześnie nadają sens i znaczenie życiu człowieka.

Dlatego w orientacji systemowej i holistycznym pojmowaniu świata podejmowane są studia nad przebiegiem jednostkowych losów w określonych relacjach z pozostałymi elementami danej całości. Do tegoż rzadziej wykorzystywane są badania ilościowe, na rzecz jakościowych (biografie, wywiady).

W holizmie wyodrębnia się trzy zasadnicze przestrzenie pragmatyczne: subiektywną, obiektywną i transcendentalną. Sens rzeczywistości subiektywnej wypływa z wewnętrznego, spontanicznego, ale i jednocześnie refleksyjnego źródła jednostki. Na tym poziomie można określić relacje człowieka ze światem, otoczeniem poprzez wczuwanie się, dialog i interakcje. Na poziomie obiektywnego poznania trzeba rozumieć rzeczywistość, konstruowaną i sterowaną z naukowo uzasadnionymi modelami i ideałami (K. Duraj-Nowakowa, 2005, s. 211). Kolejno w rzeczywistości transcendentalnej dopuszcza się do istnienia bytu niepredykatywnego, wykluczając stosunki międzypodmiotowe, odwołując się do przestrzeni ponadindywidualnej, duchowej, co jest przedmiotem refleksji filozoficznych (*ibidem*).

Warto podkreślić, że nie można zrozumieć pojedynczego człowieka w oderwaniu od kształtujących jego naturę takich czynników, jak: rodzinne, edukacyjne, zawodowe, społeczne itp. Metodologia holizmu przyjmuje za-

tem, że całość społeczna, edukacyjna jest właściwą podstawą poznania i opisu jednostki i jej zbiorowości. Chodzi więc o holistyczne rozumienie życia człowieka i jego działalności. Dlatego mówimy o całościowym ujęciu pedagogiki holistycznej, dla której wyróżnia się dziewięć podstawowych założeń:

- samourzeczywistnianie (czyli rozwój całego potencjału człowieka i ludzkości);
- autonomia i współzależność społeczna (możliwość i wolność podejmowania decyzji przez człowieka z ponoszeniem odpowiedzialności i konsekwencji swego wyboru);
- subiektywny charakter relacji;
- orientacja człowieka na jego życiowy cel i sens;
- holistyczna i całościowa wizja jednostki;
- samowychowanie i samokształcenie podmiotu;
- konstruowanie programów edukacyjnych rozwijających potencjalne możliwości uczniów;
- uznawanie w procesie edukacyjnym wartości, wynikających z subiektywnych uczuć, spostrzeżeń i osobistych przekonań;
- rozwijanie u uczniów tolerancji wobec wartości innych ludzi (B. Milerki, B. Śliwerski, red., 2000, s. 33).

Proces edukacyjny w całościowym ujęciu pedagogiki holistycznej wyróżnia się barwnością interpretacji, improwizacji, budowany jest na podstawie dialogu, deklaracji, co nie może prowadzić do obiektywnych wniosków charakterystycznych dla danej populacji, czyli nie może mieć charakteru prawdy normatywnej (*ibidem*). Wzorzec ten implikuje cele uzgadniane wewnątrz systemu na podstawie negocjacji, z uwzględnieniem sensów i subiektywnej rzeczywistości poszczególnych podmiotów procesu edukacyjnego (*ibidem*). Wynika z tego, że przyjmuje się inną skalę pomiaru, dla której punktem wyjścia jest człowiek (uczeń, nauczyciel) w stosunku do charakterystycznych swoich cech rozwojowych. Istotny dla całościowego ujęcia pedagogiki holistycznej jest – zdaniem K. Duraj-Nowakowej (2005, s. 217) – wymiar czasu, przestrzeni, relacje zachodzące w nich między podmiotami edukacyjnymi.

Dlatego, aby wyjaśnić podmiot i zjawisko edukacyjne oraz ich funkcjonowanie, potrzebna jest intuicja, przyjęta przez holizm, jako metoda badawcza, którą nie jest na pewno „eksperyment naukowy”. Zawiera ona zasady, wyznaczające też przebieg interpretacji nieuświadomionych, ale często przeżytych zjawisk przez badanych. Trudność analizowania i interpretowa-

nia zjawisk edukacyjnych w ujęciu holistycznym wynika z tego, że jakościowa autonomia każdego zjawiska, podmiotu i poziomów, w których się one znajdują pociąga za sobą autonomię teoretyczną. Holizm też zakłada, że twierdzenia dotyczące niedostępnych obserwacji złożonych zjawisk edukacyjnych nie można sprowadzić do deklarowanych wypowiedzi podmiotów edukacyjnych. Wówczas obraz, który uzyskujemy, jest niepełny (K. Duraj-Nowakowa, 2005, s. 215).

Nurt holistyczny ujmuje rozwój i odnowę całego człowieka, uwzględniając całość oddziałujących na niego czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Jest to więc teoria integralnego rozwoju jednostki obejmująca endo- i egzogenne uwarunkowania aktywności człowieka w każdym etapie jego życia. Zabiegi i procesy edukacyjne są rozpatrywane całościowo, w ujęciu globalnym, czyli w ścisłym powiązaniu z całością otaczającej rzeczywistości lokalnej, krajowej, światowej, kulturalno-społecznej i ekonomiczno-politycznej, co bardziej jest postulatem niż rzeczywistością (A. Szyszko-Bohusz, 1989).

W całościowym ujęciu pedagogiki holistycznej akcent kładzie się na atmosferę psychiczną, wzajemne stosunki interpersonalne zachodzące między uczniami a nauczycielami, co akcentuje K. Duraj-Nowakowa (2005, s. 215).

Dostrzegając w coraz bardziej popularnym nurcie holistycznym nowe walory, umożliwiające poznanie, zrozumienie i opisanie, postanowiono je wykorzystać, prowadząc wieloletnie i wielorakie badania indywidualnie w grupie nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Tak więc zdecydowano się realizować badania według przyjętej procedury, w określonym czasie, analizując charakteryzowane odkrywane fakty i zdarzenia.

Na tej podstawie można wyróżnić rodzaje prowadzonych badań. Pojęcie „**rodzaje**” obejmuje gatunek, odmianę, typ i jakość (E. Sobol, red., 1995, s. 787). Zaś *gatunek* to podstawowa jednostka systematyzująca części, których cechy są jednakowe lub różnią się w niewielkim stopniu (*ibidem*). Natomiast *odmiana* to odrębny wariant, postać czegoś (*ibidem*), a *typ* – to zbiór jednostek (przedmiotów) o wspólnych cechach.

Zatem rodzaje badań uwzględniają cechę charakterystyczną decydującą o odmianie i jakości określonej procedury badawczej. Posiadają one cechy różniące poszczególne procedury badań, dzięki czemu powstaje odrębny ich wariant. Jeden wariant procedury badawczej obejmuje zbiór jednostek o wspólnych cechach. W literaturze specjalistycznej spotykamy częściej okre-

ślenie typ badań. K. Konarzewski (2000, s. 11) dokonuje typologii badań ze względu na ich cele, wyróżniając badania typu teoretycznego (celem jest budowa teorii naukowych) i praktycznego (celem jest dostarczanie impulsów do rozwoju pewnej dziedziny praktyki edukacyjnej) (por.: K. Rubacha, 2003, s. 57-58). W pierwszym typie badań wyróżnia dwa podtypy, tj. eksploracyjne (dostarczane są wskazówki dotyczące budowy teorii) i weryfikacyjne (potwierdzają lub podważają dotychczasowy stan wiedzy na dany temat), a w drugim rozpoznawcze (dostarczają informacji o zasięgu i zakresie praktycznych trudności) i oceniające (dostarczają wiedzy o zamierzonych i niezamierzonych następstwach programu działania). Każdy z tych podtypów dzieli kolejno na uogólniające i indywidualizujące (*ibidem*, s. 11-13).

W prowadzonych przez autorkę niniejszej rozprawy badaniach można wyróżnić kilka ich rodzajów: diagnostyczne, ilustrujące, idiograficzne, eksplikacyjne, dynamiczne i diachroniczne.

*Badania diagnostyczne* pozwalają rozpoznać stan faktyczny zastanej rzeczywistości edukacyjnej, a jednocześnie ilustrują, poznawany przez obserwację i doświadczenia, określony wycinek rzeczywistości edukacyjnej. Polegają one też na wykorzystaniu wiedzy do rozpoznawania i klasyfikowania przez badacza rzeczy i zjawisk oraz na ułatwieniu ludziom poznawania rzeczy, ich przyczyn, skutków i odwrotnie (S. Juszczak, 2004).

*Badania idiograficzne* ustalają, opisują i wyjaśniają niepowtarzalne zjawiska pedagogiczne, jakim jest np. twórczość pedagogiczna nauczyciela. Jednocześnie bezpośrednio zaspokajają ciekawość ludzi. Przeciwwstawiają się one statycznemu ujmowaniu świata, opierając się na koncepcji ciągłych zmian, ruchu, rozwoju w rzeczywistości edukacyjnej, czyli są to *badania dynamiczne i diachroniczne*. Te rodzaje badań pozwalają odkrywać zjawiska niejako na tle innych zjawisk i ich całości, które stanowią część składową rzeczywistości edukacyjnej. Jednocześnie badani przyjmują własny język wypowiedzi, dzięki czemu można dokładnie poznać różne aspekty badanej całości, z ich dynamiką i rozwojem. Łatwiej też można dotrzeć do jej złożoności i osobliwości. Szerzej poznajemy kontekst interesujący badacza z rozpoznawaniem warunków naturalnych. Jednocześnie badacz uściśla sens i znaczenie dotychczas istniejących lub też tworzonych nowych pojęć pedagogicznych. Badacz – przyjmując za T. Pawłowskim (1986, s. 98-102) – wybiera termin (*eksplīcandum*), który kolejno podlega analizie krytycznej (eksplikacji), co w efekcie prowadzi do ścisłego określenia terminu. Jest to zabieg – jak za-

uważa J. Gnitecki (1999, s. 58-59) – istotny i od niego zaczyna się (czyli od uściślenia sensu i znaczenia pojęcia) wszelkie badania naukowe, choć nie jest pożądanym we współczesnej dobie postmodernizmu, ponieważ pojęcia nabierają sensu i znaczenia w powiązaniu z szerszym lub węższym kontekstem.

Jak wynika z powyższych rozważań, zrealizowano badania według przyjętej orientacji i nurtu, w określonym czasie na różnych populacjach, opisując odkrywane fakty i zdarzenia, podejmując próby wyjaśnienia (eksplikacji) obranego wycinka rzeczywistości edukacyjnej. Wybrane nurty, orientacje i rodzaje badań stanowiły podstawę sformułowania przedmiotu badań.

### **2.1.2. Przedmiot poznania własnego**

**Przedmiotem swoich badań systemologia** czyni świat duchowy i realny, kultury, sztuki, rezultaty intencjonalnej aktywności człowieka, zmierzając do rozszyfrowania, wyjaśnienia wynikających z nich znaczeń i zależności. Przedmiotem badań są głównie osoby, ich zbiorowości, przedmioty materialne, częściowo też idealne, dodatkowo znaki, wyrażenia i odwzorowania wyników badań (C. Cempel, 2006). Systemologia jako nauka o systemach oznacza rozpatrywanie w toku poznania poszczególnych zjawisk z punktu widzenia całości, kompleksowej organizacji badanych całości w ich wzajemnych relacjach podczas procesu funkcjonowania (K. Duraj-Nowakowa, 2000b). Jest to propozycja poznawczej postawy wobec świata i jego poznania, która przyjmuje postać dialogu między nim a badaczem.

W badaniach prowadzonych w orientacji systemowej przyjmuje się ten tok myślenia, który polega na słuchaniu i rozumieniu badanej rzeczywistości szkolnej, czyli odczytuje się język, śledzi się istotę, wygląd i ekspresywność danej rzeczywistości (C. Cempel, 2006; K. Duraj-Nowakowa, 2005). Celem badania jest poddanie oglądowi pewnych cech i zjawisk pedagogicznych, które mają charakter niepowtarzalny, czasami nawet nieświadomiony przez badanych i niepoddające się pomiarowi, czyli odnajduje w słowach, zdaniach respondentów ich sens i znaczenie. Ma to szczególny wymiar przy poznawaniu przeżyć, zachowań, postaw, kompetencji, stylów, obrazów, tworzeniu rzeczywistości szkolnej, uwzględniając jej elementy składowe i ich wzajemne relacje, interakcje (*ibidem*). Ten sposób myślenia charakteryzuje filozofię systemów, z akcentem na czynnik entelechiczny (całość to więcej niż suma jej składników) i holistyczny (wywiera wpływ na cechy i funkcjonowanie całości) (K. Duraj-Nowakowa, 1998). Badacz stara się nie tylko opisać te zjawiska,



ale również je wyjaśnić, doszukać się zależności między elementami systemu i dlatego musi je zrozumieć i zinterpretować. Te sposoby poznania polegają na tworzeniu i ujmowaniu rzeczywistości (J.M. Bocheński, 1986) w istniejących w niej zależnościach (K. Duraj-Nowakowa, 2000b).

Niniejsza praca przyjmuje omówiony typy myślenia i nie pretenduje do roli wszechstronnego studium, traktującego o twórczości (w ogóle), a bardziej ma być ilustracją – wizerunkiem twórczego pedagogicznie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w kontekście i na tle zmieniającej się rzeczywistości szkolnej.

Przedmiotem prowadzonych badań, mówiąc nadrzędnie, jest wizerunek nauczyciela klas I-III twórczego pedagogicznie. Uszczegółowiając, autorka tekstu analizuje środowisko zawodowe twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych, charakteryzując ich cechy.

Możliwość przedstawienia wizerunku takiego nauczyciela, zainspirowała autorkę pracy, do postrzegania go oraz analizy jego twórczości pedagogicznej z różnych perspektyw. Sądzi jednocześnie, że takie spojrzenie pozwoli uchwycić nie tylko realne objawy twórczości pedagogicznej nauczyciela klas I-III, ale również te nieuświadomione przez niego oraz środowisko zawodowe wobec niego. Wydaje się to możliwe, ponieważ systemowa interakcja zakłada, że nauczyciel posiada jaźń, indywidualne swoje działanie konstruuje, tworzy, postrzega i interpretuje. Zatem nie jest to proste wyzwalanie reakcji ani ich suma. Natomiast grono nauczycielskie i jego działanie zbiorowe polega na wzajemnym dostosowywaniu indywidualnych działań, w których interpretuje i uwzględnia swoje poczynania.

W związku z tym, że społeczność szkolna składa się z aktywnych osób, a życie szkolne z ich działań i podmiotem tych zabiegów są tak pojedyncze osoby, jak i cała współdziałająca zbiorowość, można przedstawić wizerunek nauczyciela twórczego pedagogicznie klas początkowych w tym systemie oddziałujących na siebie elementów. Jego indywidualnemu działaniu można przypisać syndrom grupy, ponieważ zbiór zachowań wszystkich podmiotów szkoły (dyrekcji, nauczycieli, uczniów i ich rodziców, administracji) wpływa na poczynania – działania nauczyciela, które wynikają ze wzajemnego dostosowywania się. Ponadto każde działanie społeczne jest obserwowalne i dlatego aktywność nauczyciela wynika często z kontekstów sytuacji, w jakich pracuje i jego interpretacji przez innych uczestników.

Twórczość pedagogiczna wyznacza ramy i warunki, w których dochodzi do jej powstania, ale działania te zdeterminowane są rezultatem zachowań nauczyciela. Tak więc *przedmiotem badań* uczyniono twórczość pedagogiczną nauczyciela, jako wielorakie, wieloaspektowe zjawisko. Przez przedmiot badań – nazwa ta wchodzi w zakres szerszej nazwy „przedmiot poznania” – rozumiemy to, co istnieje „poza podmiotem poznającym, o czym ludzie mogą myśleć, pisać i mówić” (K. Duraj-Nowakowa, 2002, s. 20) W szczególności zwrócono uwagę na:

- środowisko zawodowe twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych;
- cechy twórczych pedagogicznie nauczycieli klas I-III.

Prowadząc badania, koncentrowano się nad tym, co jest bezpośrednio dostrzegalne, jawne, oficjalne oraz próbowano dotrzeć do tego, czego nauczyciel twórczy pedagogicznie sam sobie do końca nieuświadamia.

Pomysł na podjęty przedmiot badań umożliwia wykrycie dostrzegalnych i też nieuświadomionych (przez badanych) wymiarów twórczości pedagogicznej nauczyciela klas I-III. Zauważalna była rozbieżność między obrazem nauczyciela uzyskanym w toku nauki i studiowania, a obserwowanym i doświadczanym w praktyce szkolnej przez samą autorkę rozprawy.

Uczestnictwo w życiu szkolnym oraz zaangażowanie w problemy edukacji wczesnoszkolnej miały pozwolić autorce tekstu na poznanie i zrozumienie znaczeń, kontekstów, związków, co umożliwiło opisanie specyfiki zawodu i twórczości pedagogicznej nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Prowadzone od wewnątrz badania, a potem od zewnątrz, przez przyjęcie roli badacza, doznającego wpływu badanej rzeczywistości i na pewno wpływającego na nią, umiejscowiło zamiary autorki w nurcie badań systemologicznych.

### **2.1.3. Problemy badawcze**

Na podstawie przedmiotu badań sprecyzowano **problematykę badawczą**, która wyznacza proces myślenia w fazie koncepcji. Pojęcie *problem* pochodzi z greckiego *próblema* i oznacza poważne zagadnienie wymagające rozwiązania, rozstrzygnięcia. Zaś problem badawczy formułujemy w postaci pytania, na które szukamy odpowiedzi w drodze badań naukowych (zob. i por.: S. Juszczyk, 2004; M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 1995; W. Zaczyński, 2000). Oznacza on przeszkodę, którą należy pokonać dla osiągnięcia jakiegoś celu. Jest on

trudnością wynikającą z braku ścisłej i pewnej wiedzy, a określona niewiedza ma charakter obiektywny (K. Duraj-Nowakowa, 2002, s. 42). Sformułowanie problemu badawczego (i jego uszczegółowienie) wymaga głębszego zastanowienia się i wiedzy o przedmiocie badań. Jest to z pozoru prosty zabieg werbalny, polegający na sprecyzowaniu pytania i potem jego uszczegółowieniu, do przyjętego tematu. Jednak sformułowane problemy muszą: 1) wyczerpywać zakres naszej wiedzy; 2) zawierać zależności między zmiennymi, dzięki temu ściśle wyznaczmy zakres badanego zjawiska i 3) być rozstrzygalne empirycznie, niosąc ze sobą wartość praktyczną (por. T. Pilch, 1995).

Próba systemowego sposobu prowadzenia badań pozwala autorce wyodrębnić naczelny (nadsystemowy) problem badań i kolejno problemy podrzędne nadrzędnemu (systemowe) i szczegółowe (podsystemowe).

W toku prowadzonych badań poszukiwano więc odpowiedzi na naczelne (nadsystemowe) pytanie: Jaki jest wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III?

Z tak sformułowanego nadsystemowego pytania badawczego wyprowadzono trzy problemy podrzędne nadrzędnemu, które kolejno uszczegółowiono:

1. Jakie jest środowisko zawodowe twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych?
  - 1.1. Jaki jest obraz nauczyciela w oczach dzieci klas młodszych?
  - 1.2. Jak odbiera środowisko twórczość pedagogiczną nauczycieli klas propedeutycznych?
  - 1.3. Jaki jest stosunek do otoczenia i własnej innowacji twórczych pedagogicznie nauczycieli?
  - 1.4. Jakie mają aspiracje życiowe i zawodowe twórczy pedagogicznie nauczyciele klas młodszych?
  - 1.5. Jak przebiega awans zawodowy tych nauczycieli?
2. Jakie cechy są istotne dla twórczego pedagogicznie nauczyciela klas początkowych?
  - 2.1. Jakie postawy reprezentują nauczyciele wobec twórczej pracy pedagogicznej?
  - 2.2. Jakie typy temperamentów reprezentują twórczy pedagogicznie nauczyciele zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej?
  - 2.3. Jakie style wychowania przejawiają twórczy pedagogicznie nauczyciele?

- 2.4. Czy i jakie istnieją podobieństwa i różnice w twórczości pedagogicznej nauczycielek i nauczycieli?
- 2.5. Jak przebiegała twórczość pedagogiczna nauczycieli z perspektywy emerytowanych nauczycieli?

W badaniach orientacji systemowej w nurcie holistycznym ustala się sposób interpretacji przez badanych rzeczywistości szkolnej, obranego zjawiska, sposób oceny i precyzowania swoich wyborów, ich uzasadniania, sensu, stawianych celów, co wymaga odsunięcia na bok wiele wcześniejszych stereotypowych opinii, twierdzeń dotyczących badanego zjawiska, które dawały nie pełen obraz danej rzeczywistości. Całościowe analizowanie napływających danych sprawia, że badacz „uczy się” w trakcie prowadzonych badań, zdobywając i precyzując nowe definicje i odkrywając ich znaczenie.

#### **2.1.4. Cele badań**

Przeprowadzenie badań systemowych pozwala autorce na dostrzeżenie zjawisk nie zawsze przewidzianych we wcześniejszych aspektach, co jednocześnie umożliwia sięganie w „głąb” badanego zjawiska. Preferując całościowo holistyczny, globalny ogląd badanego zjawiska, dokonujemy pełnego i nowego spojrzenia na nauczyciela twórczego pedagogicznie klas prope-deutycznych. Każde przedsięwzięcie badawcze, również tutaj analizowane, podejmowane jest z zamiarem osiągnięcia określonych celów, które wynikają z chęci poznania oraz społecznego zapotrzebowania na ich wyniki (S. Juszczyk, 2004). Przyjęcie tych perspektyw poznania wydaje się właściwe i pożądane, ponieważ punktem wyjścia są zjawiska o charakterze holistycznym, jakim jest sam nauczyciel i rzeczywistość szkolna, w której znajduje się w postaci nadanej przez samych uczestników – podmioty sceny społecznej (M. Malewski, 1998) w złożonej strukturze systemu oświatowego, co słusznie zauważa i akcentuje K. Duraj-Nowakowa, (2000b, s. 217).

Obranie takiej drogi badawczej uzasadnia przyjęcie poniższych **celów badań**, którymi są świadomie założone skutki, które pragniemy osiągnąć. Adekwatnie do postawionych problemów, uwzględniając orientację systemową nurtu holistycznego prowadzonych badań, wyodrębniamy cel naczelny (nadsystemowy), podrzędne nadrzędnemu (systemowe) i szczegółowe (podsystemowe).

Cel naczelny (nadsystemowy) sformułowano w następującej postaci: Przedstawienie wizerunku twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III.

Z powyższego celu naczelnego wynikają trzy podrzędne nadrzędnemu (systemowe) i trzynaście szczegółowych:

1. Opisanie środowiska zawodowego nauczycieli klas I-III twórczych pedagogicznie.
  - 1.1. Przedstawienie obrazu nauczyciela widzianego oczyma dzieci klas młodszych.
  - 1.2. Zbadanie odbioru przez środowisko twórczości pedagogicznej nauczyciela.
  - 1.3. Określenie stosunku nauczyciela twórczego pedagogicznie do otoczenia i swojej innowacji.
  - 1.4. Przedstawienie aspiracji życiowych i zawodowych nauczycieli klas młodszych.
  - 1.5. Zrelacjonowanie przebiegu awansu zawodowego nauczycieli.
2. Przedstawienie cech istotnych dla twórczości pedagogicznej nauczycieli klas młodszych.
  - 2.1. Opisanie postaw nauczycieli reprezentowanych wobec pracy twórczej pedagogicznie.
  - 2.2. Przystudiowanie typów temperamentów twórczych pedagogicznie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.
  - 2.3. Scharakteryzowanie stylów wychowania występujące u twórczych pedagogicznie nauczycieli.
  - 2.4. Wyodrębnienie podobieństw i różnic istniejących w twórczości pedagogicznej nauczycielek i nauczycieli
  - 2.5. Sprecyzowanie przebiegu twórczości pedagogicznej nauczycieli z perspektywy emerytowanych nauczycieli.

Uogólniając powyższe rozważania, zamiarem badającego było zidentyfikowanie, nazwanie, przyjrzenie się, poznanie i opisanie badanego zjawiska, tj. twórczego pedagogicznie nauczyciela klas początkowych.

## **2.2. Zadania badawcze, tezy, zmienne i wskaźniki ich pomiaru**

### **2.2.1. Czynności badawcze**

Na podstawie wyodrębnionych problemów i celów badań wysunięto **zadania badawcze**, którymi są określone czynności prowadzące do celu. Zadaniem procesu badawczego jest zrozumienie badanego zjawiska, pojmowane jako: 1) doznane w różnych postaciach doświadczenia, 2) refleksje nad

niejawnymi warunkami znaczenia, co pozwala zobaczyć świat w działaniu, 3) „bycie bytu” – według Heideggera – czyli współobecność przedmiotu poznania i poznającej świadomości, 4) obecność wszystkiego co jest (podają za: R. Kwaśnicą, 1993), 5) proces – według T. Bauman (1985) – w którym odkrywane są „kolejne zasłony” naszej rzeczywistości, 6) uzmysłowienie sobie myśli i odczuć ludzi obserwowanych przez badacza oraz poznanie związków, prowadzących w konsekwencji do rozumiejącej interpretacji (S. Nowak, 1985).

Adekwatnie do postawionych problemów i celów, w orientacji systemowej prowadzonych badań, wyodrębniamy zadania naczelną, podrzędne i szczegółowe.

Zadanie naczelną sformułowane w następującej postaci: Przedstawić wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III.

Z powyższego zadania naczelnego wynikają trzy główne i trzynaście szczegółowych:

1. Opisać środowisko zawodowe nauczycieli klas I-III twórczych pedagogicznie.
  - 1.1. Przedstawić obraz nauczyciela widzianego oczyma dzieci klas młodszych.
  - 1.2. Scharakteryzować odbieraną przez środowisko twórczość pedagogiczną nauczycieli.
  - 1.3. Określić stosunek nauczyciela twórczego pedagogicznie do otoczenia i swojej innowacji.
  - 1.4. Przedstawić aspiracje życiowe i zawodowe nauczycieli klas młodszych.
  - 1.5. Zrelacjonować przebieg awansu zawodowego nauczycieli.
2. Przedstawić cechy istotnych dla twórczości pedagogicznej nauczycieli klas młodszych.
  - 2.1. Opisać postawy nauczycieli reprezentowane wobec pracy twórczej pedagogicznie.
  - 2.2. Przystudiować typy temperamentów twórczych pedagogicznie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.
  - 2.3. Scharakteryzować style wychowania występujące u twórczych pedagogicznie nauczycieli.
  - 2.4. Wyodrębnić podobieństwa i różnice istniejące w twórczości pedagogicznej nauczycielek i nauczycieli.

2.5. Sprecyzować przebieg twórczości pedagogicznej nauczycieli z perspektywy emerytowanych nauczycieli.

Sprecyzowane problemy, cele i zadania badawcze nadsystemowe, systemowe i posystemowe są zestawione w Aneksie, tabeli I.

Przed konceptualizacją i przystąpieniem do badań właściwych autorka tekstu przestudiowała, przeanalizowała i zinterpretowała literaturę naukową w celu opracowania założeń teoretycznych, tj. tez, które omówiono w kolejnym podrozdziale rozprawy.

### **2.2.2. Tezy badań**

Tezy mają postać udowodnionych poglądów naukowych, to „niekiedy nawet zdanie, założenie i twierdzenie, którego ma się dowieść” (K. Duraj-Nowakowa, 2002b, s. 80). Bliższą naszemu przedmiotowi rozważań jest interpretacja, że teza to:

twierdzenie, wyrażające pogląd naukowy, stwierdzające zjawisko, fakt, zdarzenia [...] stanowisko w jakiejś sprawie, zajmowane na gruncie określonej doktryny [...] są następstwem czyjś już rozwiązania problemów teoretycznych i są służebne wobec całej procedury poznania (K. Duraj-Nowakowa, 2002b, s. 80).

Na podstawie analizy literatury przedstawionej w rozdziale pierwszym można krótko stwierdzić, że:

1. Za twórczość przyjmuje się cechę ciągłą, wiążącą się z potrzebami rozwoju, wrastania w grupę społeczną i wynikającą z autorefleksji (E. Fromm, A.H. Maslow, E. Nęcka). Ujawnia się ona i rozwija w sprzyjającym środowisku oraz jest efektem refleksyjności, krytycyzmu, czynu, działań niezbędnych w rozwiązywaniu problemów (W. Tatarkiewicz). Jej wynikiem jest nowatorstwo pedagogiczne, w którego skład wchodzi innowacje (W. Okoń, Z. Pietrasiński, R. Schulz). Pojęciem bliskoznacznym twórczości jest kreatywność, przez którą rozumiemy potencjalne predyspozycje człowieka, której wyniki nie są namacalne i istotne dla danej grupy społecznej (W. Dobrołowicz). Pojęciem przeciwstawnym powyższemu jest odtwórczość, której współcześnie przyjmujemy demokrytejskie i platońskie rozumienie, czyli jest to naśladowanie sposobów działania natury i jej kopiowanie (W. Tatarkiewicz).

2. Dzięki psychologii humanistycznej przyjęto, że twórczość: występuje w każdej jednostce (C.G. Jung), wynika z trudności zintegrowania moty-

wów przystosowania się do otoczenia i konfliktu między wolą a kontrwolą (O. Rang), z popędu człowieka do rozwoju (K. Goldsteinow) i pojawia się na poziomie samorealizacji (A.H. Maslow). Potrzeba ta jest najistotniejszą w życiu człowieka (C. Rogers), ukazuje się w VII fazie życia, tzw. „wachlarz życiodajności”, kiedy jednostka przekracza samą siebie (E.H. Erikson), ma charakter świadomy i nieświadomy (J.L. Moreno), to ponowne dostrzeżenie zjawiska zupełnie na nowo, co wynika z zaciekawienia nim, koncentracji na nim i pojawiającego się konfliktu (E. Fromm). Rozróżniamy cztery jej poziomy: płynny, skryształizowany, dojrzały i wybitny (E. Nęcka).

3. Polscy (wybrani) pedagogowie prowadzili rozważania teoretyczne nad twórczością: 1) traktowaną jako styl życia (A. Cudowska, B. Suchodolski), 2) uczniów i młodzieży (M.S. Szymański, W. Limont, K.J. Szmidt, W. Dobrołowicz), 3) nauczycieli (J. Banasiak, K. Duraj-Nowakowa, D. Ekiert-Oldroyd, T. Giza, M. Kabat-Szymaś, J. Kujawiński, J. Legowicz, A. Nalaskowski, W. Okoń, J. Poplucz, I. Pufal-Struzik, T. Stasienko, R. Schulz).

4. Twórczość pedagogiczna nauczyciela wynika z myślenia heurystycznego, obejmuje skłonność podmiotu do oryginalnego rozwiązywania problemów dywergencyjnych o charakterze dydaktyczno-wychowawczym w sytuacjach problemowych, czego efektem są wytwory nowe, oryginalne. Rozróżniamy twórczość pedagogiczną (R. Schulz) subiektywną i obiektywną niższego i wyższego rzędu (Z. Pietrasiński) zwaną też metodyczną (J. Kujawiński) pojawiającą się u nauczyciela: 1) w VII fazie życia, tzw. „wachlarz życiodajności” (wg E.H. Eriksona); 2) na co najmniej III i IV poziomie twórczości, tzw. skryształizowanej lub dojrzałej (wg E. Nęcki).

5. Twórczość pedagogiczna nauczycieli przejawia się w ich postawach wobec pracy zawodowej, w których ważny jest czynnik charakterologiczny – nonkonformizm i czynnik sfery poznawczej – cechy heurystyczne (S. Popek). Do jej przedmiotowego wymiaru zaliczamy: dzieło, czas i dziedzinę wiedzy, a do podmiotowego wymiaru zaliczamy: nauczyciela jako twórcę, myślenie, działanie i proces twórczy (Z. Pietrasiński, S. Popek, T. Żuk).

6. Twórczość pedagogiczna nauczycieli wymaga odpowiednich warunków: zewnętrznych i endogennych, czyli zakresu wiedzy, umiejętności, wytrwałości, tj. upor, wewnętrznej dyscypliny, motywacji, silnej woli (J. Bogdanienko, J. Nowak, J. Koziński, S. Popek, Z. Pietrasiński, R. Schulz). Konieczne są też odwaga nauczyciela do tworzenia pedagogicznego (R. May) oraz świadomość i odpowiedzialność moralna za podejmowane, prowadzo-



ne innowacje i wyprowadzane wnioski z praktyki zawodowej (K. Duraj-Nowakowa, B. Śliwerski, A. Tchorzewski, T. Tomaszewski).

7. Twórczość nauczyciela przejawia się w pracy dydaktycznej i wychowawczej. Proces kształcenia w klasach I-III może być procesem twórczym pod warunkiem realizacji treści programowych w sposób czynny, podczas twórczej aktywności uczniów, wielostronnej, samodzielnej pracy uczniów (odkrywanie nowych faktów, prawidłowości; rozwiązywanie zadań i problemów na drodze badawczej), z wykorzystaniem aktywizujących metod nauczania. Proces wychowania może być twórczy, jeśli twórcze postępowanie wychowującego prowadzi do wyzwania i rozwijania twórczych dyspozycji wychowanka (J. Kida, J. Kujawiński, Z. Pietrasiński, M.S. Szymański). Przemiany społeczne narzucają wymagania szkole i nauczycielowi, wpływając na modyfikację celów, zadań, metod edukacyjnych, warunków i treści pracy oraz istnieje zależność między postępowaniem społecznym a rozwojem oświaty, co decyduje o konieczności i ciągłości modyfikowania systemu edukacji, a jednocześnie rosną i zwiększają się wymagania wobec nauczyciela (G. Koć-Seniuch, S. Krawcewicz, H. Kwiatkowska, R. Kwaśnica, W. Okoń, R. Schulz, R. Więckowski).

8. Struktura organizacyjna oświaty nie służy do końca realizacji twórczości pedagogicznej nauczyciela ze względu na zależności instytucjonalne i personalne w konfiguracji horyzontalnej i wertykalnej. Najniższy poziom zajmuje w niej nauczyciel, a jego pozycja zawodowa świadczy również o niskim poziomie zorganizowania, braku wewnętrznej integracji, stymulacji i komunikacji, co wprowadza sztywny system, który uniemożliwia wprowadzanie zmian – innowacji. Dlatego też nauczyciele przyjmują trzy style uprawiania zawodu: „przetrwania”, „oferty” i „rozwojowy” (S. Krawcewicz, H. Kwiatkowska, R. Kwaśnica, W. Okoń, R. Schulz, R. Więckowski).

9. Pierwsi pedeutolodzy w pracy nauczyciela zwracali uwagę na: miłość do pracy z dziećmi (W. Dawid, S. Hessen, M. Kreutz), talent pedagogiczny (J. Żabiński, Z. Mysłakowski, S. Szuman), zdatność wychowawczą (S. Baley, W. Dzierzbicka, M. Grzegorzewska, M. Lejman, S. Dobrowolski), rozwój intelektualny (S. Dobrowolski, T. Malinowski), autorytet (H. Rowid, K. Sosnicki, B. Suchodolski), takt pedagogiczny (H. Rowid, W.I. Strakowa), feminizację zawodu (J. Bystron), zmieniające się role i funkcje nauczyciela (F. Znaniński, J. Woskowski, K. Bieluga, S. Stankiewicz). W okresie PRL-u dominowały kierunki badań nad: mistrzostwem pedagogicznym (S. Kaczma-

rek), umiejętnościami pedagogicznymi (M. Maciaszek), cechami idealnego nauczyciela (S. Krawcewicz B. Bromberek, M. Kłosińska), jego efektywnością dydaktyczną (K. Denek). Zmiany społeczne w latach osiemdziesiątych XX wieku przyczyniły się do zainteresowania: kształceniem współczesnego nauczyciela (H. Kwiatkowska, E. Wnuk-Lipiński, K. Duraj-Nowakowa), jego twórczością pedagogiczną (E. Wnuk-Lipiński, K. Duraj-Nowakowa, T. Giza), profesjonalizmem (W. Dróżka, K. Duraj-Nowakowa), stylami wychowania (M. Łobocki, A. Brzezińska, Z. Włodarski, L. Niebrzydowski, W. Więtkowski), autorytetem (M. Łobocki, M. Dudzikowa, K. Duraj-Nowakowa), taktem pedagogicznym (K. Duraj-Nowakowa, C. Hendryk).

Tak sformułowane tezy stawiałyby punkt wyjścia do opracowania hipotez roboczych, jednakże przyjęcie w badaniach podejścia systemowo-holistycznego z analizą jakościową, pozwala – według T. Baumana (1985) i M. Łobockiego (2005) – zrezygnować ze stawiania **hipotez badawczych**. W przypadku problemów badawczych dotyczących samego tylko opisu i zrozumienia zjawiska nie zachodzi potrzeba ani konieczność formułowania hipotez roboczych (M. Łobocki, 2005). Dotyczy to prowadzonych przez autorkę badań, których celem jest opis i zrozumienie zjawisk bez ustalania zachodzących między nimi związków i zależności. Rezygnujemy z nich również dlatego, że zbyt precyzyjnie one kierunek naszych poszukiwań i ograniczają możliwość oglądania badanego zjawiska (T. Pilch, 1995, s. 27). Istnieje także niebezpieczeństwo zawężania badanych wątków, ponieważ badający nie zawsze może sobie je uświadamiać i przewidzieć (E. Hajduk, 1993). Szkodliwość wysuwania w takich badaniach hipotez polega na tym, że mogą one wywierać na badacza niepożądany wpływ, sugestie. Wówczas badający za wszelką cenę będzie pozyskiwał materiały, popierające wcześniej przyjęte przez niego założenia (M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 1995). Dlatego nie postawiono w pracy hipotez, a jedynie określono zmienne i ich wskaźniki.

### **2.2.3. Zmienne w badaniach**

Przedstawione badania prowadzone są w nurcie systemowym, dla którego ważne są cechy systemu i zachodząca między nimi integracja, dlatego wyróżniono i ukazano zmienne badań. Na podstawie powyższych rozważań sprecyzowano **zmienne niezależne**, czyli te zjawiska, które wpływają na po-

wstanie i przebieg innych czynników (S. Juszczyk, 2004; M. Łobocki, 2005; Z. Skorny, 1984). Zmienne te odnoszą się do oddziaływań lub warunków, które wybiera badacz (K. Konarzewski, 2000).

Dlatego też w niniejszych badaniach zmiennymi niezależnymi są warunki egzogenne, a szczegółowiej: środowisko lokalne, rodzinne, domowe, zawodowe, pełnione funkcje zawodowe, staż pracy oraz endogenne – wiek badanych, ich wykształcenie, stan cywilny, płeć nauczycieli klas I-III. Dokładną ich operacjonalizację przedstawia w Aneksie, tabela II.

Natomiast przez **zmienne zależne** rozumiemy zjawiska podlegające wpływom innych zjawisk (S. Juszczyk, 2004; M. Łobocki, 2005; T. Pilch 1995; Z. Skorny, 1984). W prowadzonych badaniach zmiennymi ulegającymi różnym wpływom, czyli zmiennymi zależnymi, uczyniono twórczą pracę pedagogiczną nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, a szczegółowiej jego: aspiracje życiowe i zawodowe, awans zawodowy i przebieg pracy pedagogicznej, postawy wobec twórczej pracy pedagogicznej, typy temperamentu, style wychowania, kompetencje moralne i kompetencje do tworzenia autorskich programów edukacyjnych – zob. Aneks, tabela II.

Oprócz powyższych zmiennych wyróżniamy jeszcze **zmienne pośredniczące**, którymi są czynniki pośredniczące, mogące modyfikować wpływ czynników zewnętrznych na ich zachowanie (S. Juszczyk, 2004; Z. Skorny, 1984). One pośrednio wpływają na rezultat końcowy prowadzonych badań (S. Juszczyk, 2004; W. Okoń, 1987).

W celu skonstruowania narzędzi badawczych i realizacji postawionych zadań dobrano do poszczególnych zmiennych wskaźniki ich pomiaru.

#### **2.2.4. Wskaźniki pomiaru zmiennych**

Prowadzone tutaj badania mają charakter systemowy, dlatego mierząc ich wyniki w zakresie ustalonych zmiennych, wyodrębnia się wskaźniki, na podstawie których stwierdzamy zachodzące zmiany (K. Duraj-Nowakowa, 1998; I. Kawecki, 1994; M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 1995; S. Nowak, 1985; W. Zaczyński, 2000).

**Wskaźniki** mogą mieć różny charakter zależnie od cech badanego zjawiska oraz od rodzaju związku, jaki zachodzi między wskaźnikami a danym zjawiskiem (zob.: S. Juszczyk, 2004; M. Łobocki, 2005; S. Nowak, 1985; T. Pilch 1995; Z. Skorny, 1984; W. Zaczyński, 2000).

Stefan Nowak (1970, s. 53) wyróżnia wskaźniki empiryczne, definicyjne i inferencyjne. *Wskaźniki empiryczne* występują w obserwowalnych zjawiskach. Zachodzące relacje między wskaźnikami a zjawiskiem mają charakter empiryczny, czyli dany wskaźnik jest „naoczny”, można go spostrzec. Wskaźniki empiryczne mają niebagatelną funkcję w badaniu opinii respondentów. Takie badania odbywają się na zasadzie prób i błędów, za pomocą ustalonych pytań lub zdań. Nie można bezwzględnie ufać wskaźnikom empirycznym, gdyż założony związek między wskaźnikami a badanym zjawiskiem może okazać się mało dokładny, a nawet błędny.

O *wskaźnikach definicyjnych* mówimy wówczas, gdy wynikają z definicji danego zjawiska lub faktu. Badając część składową faktu, nadajemy sens i charakter analizowanemu zjawisku. Wskaźnik definicyjny spełnia swoją funkcję, jeśli dokładnie i precyzyjnie określono definicję wskazanego zjawiska (*ibidem*).

Natomiast *wskaźniki inferencyjne* dotyczą ukrytych zmiennych hipotetycznych, które są nieobserwowalne oraz posiadają swoistą „realność” i szeregi zauważalnych następstw (M. Łobocki, 2005). Dobieranie wskaźników inferencyjnych do faktów nieobserwowalnych, których definicje nie pozwalają na dokładne sprecyzowanie wskaźników, następuje najczęściej przez odwoływanie się do założeń teoretycznych dotyczących badanych zjawisk. W badaniach pedagogicznych ważną rolę w dobieraniu wskaźników inferencyjnych stanowią teorie pedagogiczne.

Od badanego zjawiska zależy dobór odpowiednich rodzajów wskaźników. Należy jednak stwierdzić, że nie można skonstruować wskaźników tylko jednego rodzaju.

Ponieważ badania prowadzone są w orientacji systemowej nurtu holistycznego, więc w rozprawie relację między zmiennymi niezależnymi i zależnymi wyrażają wskaźniki mające charakter empiryczny, definicyjny i inferencyjny. Dokładną ich operacjonalizację zawiera w Aneksie, tabela II.

W celu realizacji zaplanowanych badań, założonych celów, zadań, problemów, określono metody prowadzenia badań.

## **2.3. Metodyka, organizacja i przebieg badań**

### **2.3.1. Metody badawcze**

Tę systemologiczną orientację badań, która ma na celu – przypomnijmy – głównie przedstawić i scharakteryzować badane zjawiska, przeprowadza się za pomocą nieustrukturalizowanych metod i technik, których dobór i realizację upatruje się w rozumieniu i interpretacji zjawiska interesującego badacza. Dlatego też badanie ludzkiego zachowania odbywa się w: 1) warunkach codziennych, a nie eksperymentalnych, 2) dane zbierane są z różnych źródeł, 3) badania koncentrują się na pojedynczych układach w małej skali, 4) analiza danych wymaga interpretacji znaczeń i funkcji ludzkich działań, przyjmując formę cytatów, opisu werbalnego z wyjaśnianiem i analizą znaczeń, a 5) analiza statystyczna, liczbowa odgrywa drugorzędną rolę (M. Hammersley, 1990 i I. Kawecki, 1996). Dlatego badacz przebywa w terenie, w miejscu, w którym toczy się codzienne życie. Doświadcza on tego samego, co badani, bezpośrednio dowiadując się o różnych zdarzeniach i przeżywając je (K. Rubacha, 2000). Jest to sposób poznania rzeczywistości edukacyjnej w określonym kontekście, czasie i miejscu. Zatem opracowanie metodyki badań polega na racjonalnym i celowym doborze metod, technik i narzędzi badawczych.

W doborze metod wskazane jest wnikliwe i wieloaspektowe opisanie i poznanie różnorodnych zagadnień związanych z badanym problemem. **Metody badawcze** wynikają z założeń orientacji metodologicznych, właściwości przedmiotu badań „i procesu poznawczego, typu obrazowania językowego, roli i miejsca badacza w rzeczywistości danej, zadanej i wartościowanej oraz zmierzają do: empirycznego opisu i wyjaśnienia obrazów rzeczywistości danej, prakseologicznego przedopisu i projekcji obrazów rzeczywistości danej i zadanej, a także wyprowadzania twierdzeń empirycznych, prakseologicznych i hermeneutycznych” (J. Gnitecki, 1999, s. 5).

Metoda badań obejmuje cały zespół zabiegów, postępowania badacza, które umożliwiają rozwiązanie określonego problemu badawczego (zob.: S. Nowak, 1985; T. Pilch, 1995; W. Zaczyński, 2000). Metoda naukowa jest środkiem konceptualnym, opracowanym i wykorzystywanym przez naukowców w celu odkrywania, poznawania i analizowania zjawiska, jest ona bardziej sformalizowana, wyposażona w specyficzne reguły, procedury, które badacz musi akceptować (S. Juszczyk, 2004).

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, która polega na systematycznym gromadzeniu pewnego rodzaju danych i informacji (T. Pilch, 2001). Metoda ta jest sposobem gromadzenia danych o atrybutach strukturalnych, funkcjonalnych, dynamice zjawisk społecznych i pedagogicznych oraz opinii i poglądów wybranej zbiorowości, a także kierunkach ich rozwoju (T. Pilch, 2001, s. 51). Przedstawia korzystne zmiany zachodzące i obserwowalne w obrębie jakiegoś zjawiska (J. Gnitecki, 1993 i 1999) oraz pozwala gromadzić wiedzę o cechach i dynamice rozwoju, kierunkach rozwoju danego zjawiska (*ibidem*). W sondażu diagnostycznym – jak zauważa J. Gnitecki (1999, s. 65) – ważny jest dobór losowy próby badawczej, co pozwala na przeniesienie wyników próby na populację badanych osób.

Kolejno w badaniach wykorzystano metodę indywidualnych przypadków ograniczającą się do analizy konkretnych, jednostkowych losów „ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze, lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych” życiorysów ludzkich (T. Pilch, 1995, s. 48 i por.: T. Bauman, 1995; A. Wyka, 1990). Te badania spełniają doniosłą funkcję diagnostyczną, ponieważ zjawisko widziane jest z punktu widzenia jednostkowych losów i biografii ludzkich (J. Gnitecki, 1999, s. 62). Stosując tę metodę, należy zachować dużą ostrożność w uogólnieniu jednostkowych wyników badań (*ibidem*).

Natomiast metoda biograficzna najpełniej ukazuje doświadczenia jednostki oraz proces ich przeżywania, wypływające z codziennych doświadczeń i przedstawiające sposoby definiowania sytuacji społecznych (W. Dróżka, 2004). Przeanalizowano pisemne wypowiedzi biograficzne z wykorzystaniem dialogu hermeneutycznego z respondentami. Badani nauczyciele opowiadają o swoim rozwoju zawodowym, twórczości pedagogicznej i próbują sprecyzować, na jakim są aktualnie etapie rozwoju zawodowego. Osobie badanej pozostawiono dowolność w wyborze formy wypowiedzi, opowiadanych wątków biografii zawodowej oraz w strukturze wypowiedzi. Natomiast interpretacji badawczej podlega głównie struktura narracji, kolejność sekwencji wypowiedzi, która ma związek z teorią własnego życia zawodowego oraz wyróżnionymi i umotywowanymi cechami rozwoju zawodowego. Kolejno skonfrontowano wyniki interpretacji własnej z tym, co na ten temat chciał powiedzieć badany. Przy tej okazji badacz postawił kilka pytań, które wyjaśniały niejasności.

Każdej metodzie podporządkowane są odpowiednie techniki i narzędzia badawcze.

### **2.3.2. Techniki i narzędzia dociekań badawczych**

Adekwatnie do przyjętych metod orientacji systemowej nurtu holistycznego badań określono techniki i narzędzia badawcze. Przez **techniki badawcze** rozumiemy sposób zbierania danych według konkretnych dyrektyw (zob.: S. Juszczak, 2004; M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 1995).

W niniejszych badaniach zastosowano następujące techniki: wywiad, ankiety, badanie dokumentów oraz jakościową analizę tekstu, która – według T. Pilcha, 1995; T. Bauman, 1995 – uchodzi za technikę opracowywania zebranych danych, a – według A. Wyki, 1990 – jest to metoda badań jakościowych.

Problem klasyfikacji jakościowej analizy tekstu polega na tym, iż w metodologii pozytywistycznej metodami nazywa się sposób zbierania informacji. Natomiast gdy informacji się nie zbiera, ponieważ funkcjonują w postaci wytworów ludzkiego działania (idee, myśli, sztuka), tylko się je analizuje i interpretuje oraz badający nie stwarza materiału, jedynie próbuje go zrozumieć i opisać, to wówczas mamy do czynienia z techniką badawczą (T. Bauman, 1995). Analizując i interpretując pisemne wypowiedzi badanych, badacz próbuje uporządkować informacje pod kątem zawartych w nich myśli, nazwać, sprecyzować, uogólnić, zrekonstruować przekonania, wydobyć ukryte założenia ich twórców.

Ankieta jest techniką gromadzenia informacji polegającą na samodzielnym wypełnianiu przez badanych specjalnie przygotowanych kwestionariuszy (S. Juszczak, 2004; M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 1995; W. Zaczyński, 2000). Pytania były konkretne, ścisłe, jednoprotymowe, zamknięte. Szukano ścisłych, jednoznacznych i porównywalnych danych na temat wizerunku twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III.

Kolejnie analizowano dokumenty takie, jak plan rozwoju profesjonalnego nauczyciela nt. swojej twórczości pedagogicznej i przebiegu pracy zawodowej. Badanie dokumentów służyło gromadzeniu opisowych i ilościowych informacji. Dzięki niemu poznano biografie i opinie twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych. Analiza tych dokumentów polegała na opisie i interpretacji konkretnych dokonań w procesie pracy zawodowej.

Metodę indywidualnych przypadków zrealizowano za pomocą techniki wywiadu, która polega na ukierunkowanej rozmowie w określonym celu. Podstawowym jej celem jest zebranie informacji od dobranych adekwatnie respondentów. Zadaniem osoby prowadzącej wywiad jest usuwanie czynników deformujących wypowiedzi i takie stawianie pytań, aby, zachowując pozory rozmowy, uzyskać jak najdokładniejsze dane (M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 1995; W. Zaczyński, 2000). Prowadzony przez autorkę niniejszej pracy wywiad z twórczymi nauczycielami zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej miał dostarczyć informacji o nastawieniu, podejmowanych twórczych działaniach oraz metodycznemu i merytorycznemu ich przygotowaniu do pracy. W badaniach wykorzystano jeden z rodzajów wywiadu, czyli wywiad narracyjny z badanymi, który stanowił szczególną formę swobodnego i pogłębionego wywiadu (M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 1995; W. Zaczyński, 2000). Badany opowiadał przebieg swojej twórczej pracy pedagogicznej. Wywiad ten składał się z trzech części. Najpierw badacz omawiał ogólny cel swojego przedsięwzięcia, wyjaśniał równocześnie, że środkiem do tego celu jest wysłuchanie i analiza opowiadanej historii. Stąd pytanie wstępne ma charakter problematyzujący, którego celem jest skierowanie uwagi mówiącego na aspekt dostrzegania i pracy twórczego nauczyciela wypływający z doświadczeń, refleksji i przeżyć. W drugiej części stosowano pytania narracyjne dotyczące porządku chronologicznego, prosząc jednocześnie o uzupełnienie fragmentów niekonkretnych, o dodatkowe informacje. Kolejno stawiano pytania „teoretyczne” (typu „dlaczego”). Chodziło tutaj o uchwycenie argumentacji, motywacji i komentarza badanych. Kolejno przystąpiono do odtworzenia nagranych wywiadów, których wybrane fragmenty zostaną tutaj uogólnione.

W badaniach zastosowano – przypomnijmy – metodę biograficzną, która przyjęła postać biografii tematycznej, czyli informacje dotyczyły określonej dziedziny życia, tj. zawodowej (T. Bauman, 1995). Respondenci wypowiadali się w postaci rozprawki na temat twórczości i przebiegu pracy pedagogicznej, co można było udokumentować zdjęciami.

Techniki badawcze realizowane są za pomocą odpowiednich **narzędzi badawczych**, którymi są przedmioty, za pomocą których zbiera się materiał badawczy (S. Juszczak, 2004; M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 1995; W. Zaczyński, 2000). Podstawowymi narzędziami badawczymi w tych badaniach były: kwestionariusze wywiadu, kwestionariusze ankiety, sprawozdania, roz-



prawki, kwestionariusz twórczych zachowań KANH, kwestionariusz typów temperamentów Mucchielego-Verdiera, test niedokończonych sytuacji.

Stosowano w badaniach kwestionariusze wywiadu z pytaniami otwartymi i zamkniętymi. W pierwszym przypadku odpowiadający nie był krępowany podanymi w kwestionariuszu możliwymi odpowiedziami. W wyniku tego uzyskuje się szerokie, bogate i różnorodne informacje, które czasami nastroczają wiele trudności w ich interpretacji. Jednak im bardziej doświadczony badacz, tym tych trudności winno być mniej. Natomiast wywiady z zamkniętymi pytaniami są łatwiej interpretowalne i bardziej mechaniczne. Jednak dzięki nim uzyskujemy stosunkowo ubogie informacje o badanym. W trakcie wywiadu wykorzystano też dyktafon z taśmą magnetofonową.

Kolejno wykorzystano kwestionariusz ankiety, który ma większy stopień standaryzacji niż wcześniej omówiony kwestionariusz. Zawarte są w nim pytania zamknięte lub półotwarte. Nie było tutaj bezpośredniego kontaktu ankietera z badanym. Ankieta daje informacje obszerniejsze, rozległe, niepogłębione i niewyjaśniające (jak wcześniej omówiony kwestionariusz wywiadu) (M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 1995; W. Zaczyński, 2000).

Przeanalizowano też sprawozdania i rozprawki z realizacji planu rozwoju zawodowego (wzbogacone zdjęciami), przebiegu pracy zawodowej, twórczości pedagogicznej, autorefleksji nauczyciela. O ich wyborze zdecydowała różnorodność, barwność, dokładność prowadzonej narracji. Opracowanie zebranego materiału badawczego przebiegało w dwóch etapach. Podczas „analizy wertykalnej” rekonstruowano sprawozdania nauczycieli, a „analiza horyzontalna” służyła ich wzajemnemu porównaniu, co znalazło swój wyraz w doszukaniu się różniących i powtarzających się elementów w relacjach respondentów i uchyceniu rozbieżnych i zbliżonych do siebie sposobów opisywania przez nich swoich doświadczeń zawodowych.

Chcąc określić postawy twórcze i odtwórcze nauczycieli, prowadzono ankietę za pomocą Kwestionariusza Twórczych Zachowań KANH, konstrukcji S. Popka (1990), który autorka niniejszej rozprawy zmodyfikowała ze względu na cele badań. Narzędzie to nie mierzy konkretnych uzdolnień „do czegoś” i kategorii działania, nauczania, ale pozwala na diagnozę ogólnych zdolności twórczych i odtwórczych w sferze poznawczej i motywacyjnej osobowości człowieka. Do obliczeń wykorzystano Klucz do Kwestionariusza KANH i arkusz odpowiedzi skonstruowany przez S. Popka (1990). Badania

te i następnie prowadzone pod kierunkiem psychologa prof. dr hab. Jerzego Mączyńskiego.

Określając typy temperamentów nauczycieli klas I-III twórczych pedagogicznie, wykorzystano kwestionariusz Mucchielego-Verdiera (podają za: J. Tarnowskim, 1996). Zliczone punkty przyporządkowano każdej dyspozycji według klucza przyjętego przez J. Tarnowskiego (1996), co pozwoliło określić typy temperamentu, które omówiono w podrozdziale 3.2.2 niniejszej pracy.

Ponieważ nauczyciel jest jednym z wielu podmiotów edukacji szkolnej – elementem składowym całego systemu, w którym każdy z jego składników wchodzi w interakcje z innym – chcąc uzyskać pełen obraz wizerunku nauczyciela klas I-III twórczego pedagogicznie, wykorzystano też wypowiedzi dzieci na ten temat. Ponieważ one też inspirują swoich nauczycieli do twórczości pedagogicznej, więc wykorzystano również w tych badaniach systemologiczną technikę swobodnych tekstów dzieci klas I i III (M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 1995; W. Zaczyński, 2000). Badania przeprowadzono w czasie 45 minut stwarzając sytuację, w której dzieci miały opisać nauczyciela klas I-III. Swoje wyobrażenia i przeżycia uczeń notował na kartce, którą z kolei oddał badającemu.

Zestawienie wykorzystanych metod, technik i narzędzi badawczych przedstawia Aneks, tabela III.

### **2.3.3. Organizacja procedury badawczej**

Prowadzenie badań wymaga od badacza otwartej i elastycznej postawy wobec tego, co obserwuje, doświadcza i analizuje (zob.: S. Juszczak, 2004; M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 1995; W. Zaczyński, 2000). Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w czasie trwania badań powoli odkrywano, przeglądano i pogłębiano w różnych warunkach i z różnych perspektyw. Porównywano analizy i doświadczenia, wracając do wcześniej stawianych pytań, formułowanych wniosków i ponownie powracając do ich badania (*ibidem*).

W tak prowadzonych badaniach występują dwa podstawowe etapy:

- I. Odkrywanie, polegające – zdaniem Blumera – na 1) zrozumieniu stawianych problemów; 2) nabyciu wyobrażenia o istotnych kwestiach dla problemu; 3) dojściu istoty i sensu właściwości danych; 4) w świetle zdobytej wiedzy rozwinięcie własnych środków prowadzenia badań.

II. Przeglądanie – to ukierunkowane wypracowanie przejrzystych pojęć, rozumienie relacji zachodzących pomiędzy badanymi zjawiskami (podają za: I. Kaweckim, 1994).

Odkrywanie i przeglądanie pozwala ustalić kierunek badawczego postępowania i stawia konkretne wymogi metodologiczne, tzn. badania przebiegają:

- w warunkach rzeczywistych (nie sztucznych, eksperymentalnych);
- z minimalną interwencją badającego;
- z elastyczną strategią zbierania danych, co oznacza, że decyzje o przebiegu zbierania danych są podejmowane w czasie procesu badawczego;
- na konstruowaniu i rekonstruowaniu modelu badanego procesu (*ibidem*).

Zatem analiza w niniejszych badaniach wizerunku twórczego pedagogicznie nauczyciela miała następujący przebieg – patrz Aneks, tabela IV.

1. Studia literatury przedmiotu – zdobywając wiedzę, autorka sprawdziła, czy już przedstawiła komponenty wchodzące w skład wizerunku twórczego pedagogicznie nauczyciela oraz poszukiwała odpowiedzi na pytania, które pojawiały się w ich trakcie (K. Duraj-Nowakowa, 2002).

2. Badania pilotażowe – których celem była weryfikacja narzędzi badawczych (M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 1995; W. Zaczyński, 2000).

3. Badania główne – prowadzone (pod kierunkiem psychologa prof. dr hab. J. Mączyńskiego) w grupie nauczycieli klas I-III za pomocą kwestionariusza twórczych zachowań KANH (S. Popek, 1990), pozwalające wyodrębnić tych o twórczych postawach. Badania te prowadzono w:

- Uniwersytecie Zielonogórskim na zaocznych studiach zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej;
- MWSH-P w Łowiczu na zaocznych studiach edukacji początkowej i podyplomowych studiach terapii pedagogicznej;
- WSM w Legnicy na zaocznych studiach zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz studiach podyplomowych pedagogiki terapeutycznej, zdolności i twórczości.

Warunki lokalowe i środowiskowe tych szkół wyższych są zbliżone, ale zróżnicowane środowisko kulturalno-wychowawcze, co jako zmienna pośrednicząca, może mieć wpływ na wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III.

Nauczyciele klas I-III studiujący zaocznie wypełnili kwestionariusz twórczych zachowań KANH S. Popka (1990) i Mucchielliego-Verdiera (podaje za: J. Tarnowskim, 1996). Wykorzystując już opracowane przez autorów S. Popka, Mucchielliego-Verdiera i J. Tarnowskiego (1996) klucze do kwestionariuszy i arkusze odpowiedzi, określono, którzy nauczyciele przejawiają postawy twórcze, odtwórcze oraz jednocześnie twórcze i odtwórcze, a także, jakie mają typy temperamentu.

4. Po rozmowie wprowadzającej i wyjaśniającej cel niniejszych badań z nauczycielami grupy pierwszej, drugiej i trzeciej poproszono ich o przedstawienie swojego planu rozwoju profesjonalnego, rozprawki nt. ich pracy zawodowej, sprawozdania z pracy twórczej pedagogicznie, co można było udokumentować zdjęciami. Zebrane dokumenty podlegały jakościowej analizie.

5. Kolejno przeprowadzono wywiad narracyjny, według wcześniej opracowanego kwestionariusza do wywiadu, który w toku prowadzenia rozmowy był modyfikowany, uściślany. Badano nauczycieli z różnych perspektyw, czyli:

- Odkrywano, jak pojmują, rozumieją, widzą, interpretują, definiują swoją twórczość pedagogiczną oraz jak ona przejawia się w rzeczywistości szkolnej.
- Poznawano relacje zachodzące pomiędzy zjawiskami, z którymi utożsamiają się twórczy pedagogicznie nauczyciele klas I- III.
- Rozpoznawano twórczość pedagogiczną realizowaną przez nauczycielki i nauczycieli klas I-III oraz nauczycielki emerytowane.

6. Na zakończenie przeprowadzono badania w grupie dzieci 7-letnich i 10-letnich. Uczniowie na lekcjach edukacji polonistycznej realizowanej techniką swobodnych tekstów według koncepcji C. Freineta. Po analizie tego tekstu próbowano opisać nauczyciela klas I-III w oczach dzieci.

Chcąc uchwycić złożoność prowadzonych badań, należy scharakteryzować jeszcze teren badanej populacji.

#### **2.3.4. Osoby i teren badań**

Badania nad wizerunkiem twórczego pedagogicznie nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej prowadzono w latach 1998-2005. Zrealizo-

wano je w województwie dolnośląskim, lubuskim i mazowieckim. Objęto nimi 1730 nauczycieli pracujących w edukacji początkowej.

Tabela 2. Sytuacja badanych nauczycieli

Aspekt badań		Procent badanych
Wykształcenie	wyższe	70%
	średnie	30%
Środowisko	miejskie	60%
	wiejskie	40%
Płeć	kobiety	90%
	mężczyźni	10%
Staż pracy	0-18 lat	80%
	18-25 lat	10%
	emeryci	10%

70% osób reprezentowało średnie wykształcenie pedagogiczne i dokształcało się, studiując zaocznie pedagogikę, czyli zintegrowaną edukację wczesnoszkolną i przedszkolną oraz edukację początkową. 30% respondentów było słuchaczami studiów podyplomowych: zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, edukacji elementarnej, terapii pedagogicznej, pedagogiki terapeutycznej, zdolności i twórczości oraz tworzenia autorskich programów edukacyjnych. 60% badanych reprezentowało środowisko miejskie i 40% respondentów było ze środowiska wiejskiego. Należy przy tym zauważyć, że 80% badanych to kobiety w wieku 25-40 lat, czyli z 0-18-letnim stażem pracy i 10% to mężczyźni z 0-18-letnim stażem pracy a drugie 10% to kobiety emerytowane, czyli po 55 roku życia. Badani pochodzą z rodzin wielodzietnych, oprócz 17,8% respondentów. Wszyscy badani założyli rodziny, a 10 (tj. 5,7%) młodych nauczycielek jest po rozwodzie. 29% nauczycieli ma 2-3 dzieci, 50,6% ma tylko jedno, a 18% nie podało. W 75% badani mają samodzielne mieszkania, a 25% zamieszkuje z kimś to samo mieszkanie.

Badaniami objęto także w latach 1998-2004 w województwie dolnośląskim 280 uczniów klas początkowych, tj. po 140 uczniów z klas I i III ze środowiska miejskiego. Celem ich było – przypomnijmy – przedstawienie obrazu nauczyciela widzianego oczyma dzieci klas młodszych, a które przeprowa-

dzono – przypomnijmy – za pomocą techniki swobodnych tekstów (według koncepcji C. Freineta). Badani uczęszczali do szkół w średnich miastach, które są umieszczone niekorzystnie przy ruchliwych ulicach. Uczniowie mają dostęp do dorobku kultury, sportu i gospodarczego miasta. Miejscowości (Polkowice i Lubin) są rozległe i bogate.

Tabela 3. Warunki pracy szkół

Aspekt	Miejscowość	
	Lubin	Polkowice
Warunki lokalowe szkół	2 szkoły – nowe budownictwo 3 szkoły – stare budownictwo	5 szkół – nowe budownictwo
Liczba klas I	5	5
Liczba klas III	5	5
Wyposażenie w środki dydaktyczne	bardzo dobre – wykonane przez rodziców i nauczycieli – zakupione	bardzo dobre – wykonane przez rodziców i nauczycieli – zakupione
Wykształcenie nauczycieli klas I	– dwóch nauczycieli z tytułem magistra; – jeden w trakcie studiów magisterskich; – dwóch w trakcie studiów podyplomowych	– trzech nauczycieli z tytułem magistra; – jeden w trakcie studiów magisterskich; – jeden w trakcie studiów podyplomowych
Wykształcenie nauczycieli klas III	– jeden nauczyciel z tytułem magistra; – jeden w trakcie studiów magisterskich; – trzech w trakcie studiów podyplomowych	– dwóch nauczycieli z tytułem magistra; – dwóch w trakcie studiów magisterskich; – jeden w trakcie studiów podyplomowych
Współpraca z rodzicami w klasach I i III	bardzo dobra	bardzo dobra

Warunki lokalowe szkół w Lubinie i Polkowicach, w których prowadzono badania, są bardzo zbliżone. Pomoce dydaktyczne wykonane są przede wszystkim przez nauczycieli i rodziców. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej ukończyli studia magisterskie lub też są w trakcie studiów podyplomowych. Dobrze współpracują oni z rodzicami uczniów, którzy przygotowali różne uroczystości dla dzieci i z ich pomocą. Wybrane szkoły reprezen-

towały zbliżone warunki lokalowe i środowisko kulturalno-wychowawcze, co może, jako zmienna pośrednicząca, mieć znaczenie na obraz nauczyciela postrzegany przez uczniów klas I i III.

Tabela 4. Warunki rodzinne badanych uczniów klas I i III

Aspekt		Miasto			
		Lubin		Polkowice	
		liczba badanych	%	liczba badanych	%
1	2	3	4	5	6
Klasa I	dziewczęta	30	21,4	25	17,9
	chłopcy	40	28,6	45	32,1
Klasa III	dziewczęta	28	20,0	27	19,3
	chłopcy	42	30,0	43	30,7
Wykształcenie rodziców uczniów kl. I	wyższe	10	7,1	12	8,6
	średnie	20	14,3	25	17,8
	zawodowe	40	28,6	33	23,6
Wykształcenie rodziców uczniów kl. III	wyższe	13	9,3	13	9,3
	średnie	29	20,7	22	15,7
	zawodowe	28	20,0	35	25,0
Struktura rodzin uczniów kl. I	wyższe	67	47,8	62	44,3
	średnie	2	14,3	5	35,7
	zawodowe	1	71,4	3	21,4
Struktura rodzin uczniów kl. III	wyższe	67	47,8	67	47,8
	średnie	–	0,0	3	21,4
	zawodowe	3	21,4	–	0,0
Liczebność rodzin uczniów kl. I	1 dziecko w rodzinie	61	43	60	42,8
	2-4 dzieci w rodzinie	4	28,6	9	64,3
	5-6 dzieci w rodzinie	5	35,7	1	71,4
Liczebność rodzin uczniów kl. III	1 dziecko w rodzinie	57	40,7	55	39,3
	2-4 dzieci w rodzinie	12	85,7	15	10,7
	5-6 dzieci w rodzinie	1	71,4	–	0

### Podsumowanie

1	2	3	4	5	6
Warunki mieszkaniowe uczniów kl. I	mieszkanie wspólne	25	17,9	15	10,7
	mieszkanie samodzielne	30	21,4	55	39,2
	nie podano	15	10,7	55	39,2
Warunki mieszkaniowe uczniów kl. III	mieszkanie wspólne	30	21,4	20	14,3
	mieszkanie samodzielne	37	26,4	45	32,1
	nie podano	3	21,4	5	35,7

Badani pochodzą z rodzin legitymujących się wykształceniem średnim (40%), wyższym (25%) i zawodowym (35%). Zdecydowana większość pochodzi z rodzin pełnych, gdzie panuje serdeczna atmosfera. Dzieci rozwijają się pod opieką obojga rodziców (70%). Jednakże 10 (tj. 3,57%) dzieci pozostaje tylko pod opieką matek. Oprócz tego aż 7 (2,5%) uczniów jest adoptowanych. W Lubinie jest 5 (2,1%) rodzin, w których liczba członków przekracza 6 osób. Najwięcej rodzin uczniów mających samodzielne mieszkanie jest w Polkowicach (71,7%). Zdecydowana większość rodzin zamieszkuje z kimś to samo mieszkanie w Lubinie (39%), a mniej w Polkowicach (18,5%).

Reasumując, jako zmienne pośredniczące, wydają się istotne warunki osobowe, rodzinne, szkolne i lokalowe badanych. Szczegółowe dane, tabelaryczne zestawienia i obliczenia znajdują się w archiwum autorki.

Przeprowadzono na podstawie wcześniejszych rozważań teoretycznych metodologiczną charakterystykę procedury badań umożliwiających celową analizę i interpretację wyników badań, co będzie przedmiotem w kolejnym rozdziale.

### Podsumowanie

W podsumowaniu rozdziału drugiego dokonamy bardzo zwięzłego zestawienia przeanalizowanych w nim zagadnień.

Prowadzono w nurcie holistycznym badania indywidualnie w latach 1998-2005 w grupie 1730 nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej z (województwa dolnośląskiego, lubuskiego i mazowieckiego) oraz w grupie 280 uczniów klas I i III klas początkowych (z województwa dolnośląskiego) – patrz Aneks, tabela IV.



Przyjęto w badaniach orientację systemową nurtu holistycznego, ponieważ ona pozwala przedstawić wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III z różnych perspektyw, w różnych aspektach, uwzględniając uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne istotne dla wykonywanego zawodu. Jednocześnie oznacza to stosowanie założeń, procedur, zasad i zadań systemowych, które omówiono w podrozdziale 2.1. Dlatego badania miały charakter diagnostyczny, idiograficzny, dynamiczny, diachroniczny i ilustrujący.

Poszukiwano odpowiedzi na pytania: Jaki jest wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III? Na jego podstawie sformułowano cele i zadania badawcze, które zoperacjonalizowano (patrz Aneks, tabela I). Z kolei sprecyzowano zmienne niezależne (warunki endogenne i egzogenne) i zależne (twórczą pracę pedagogiczną) oraz wskaźniki ich pomiaru. Ich dokładną operacjonalizację przedstawia w Aneksie, tabela II. Badania prowadzono w sześciu etapach (Aneks, tabela IV) od 1998 do 2005 roku. W zakresie badań autorka zastosowała sondaż diagnostyczny, metodę autobiograficzną i indywidualnych przypadków. Dobór do nich technik i narzędzi badawczych przedstawia w Aneksie, tabela III.

Największy procent stanowili nauczyciele klas I-III ze średnim wykształceniem (70%), studiujący zaocznie, w 60% ze środowiska miejskiego, 80% stanowiły kobiety w wieku 25-40 lat, czyli z 0-18-letnim stażem pracy oraz 50,6% badanych ma tylko jedno dziecko. 75% respondentów ma samodzielne mieszkania. W badaniach wzięło też udział po 140 uczniów z klas I i III ze środowiska miejskiego. Są oni (70%) pod opieką obojga rodziców, którzy w 40% mają wykształcenie średnie i w 39% mieszkają samodzielnie.

Przedstawione metodologiczne badania własne, oparte wcześniej na teoretycznej analizie przedmiotu, pozwoliły przeprowadzić celową i świadomą analizę, a także interpretację jakościową (fragmentarycznie też ilościową) uzyskanych wyników badań własnych, których to charakterystykę przedstawiono w dalszej części pracy (patrz rozdział trzeci).

### **3. WIZERUNEK TWÓRCZEGO PEDAGOGICZNIE NAUCZYCIELA KLAS I-III W ŚWIEŹLE WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH**

#### **3.1. Środowisko zawodowe twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych**

##### **3.1.1. Obraz nauczyciela w oczach uczniów klas młodszych**

**P**oszukiwania odpowiedzi na pytanie ukryte w tytule niniejszego podrozdziału doprowadziły – po selekcji materiałów badawczych – do wyjaśnienia czterech zagadnień składowych: 1) obrazu nauczyciela w oczach uczniów klas I i III; 2) odbioru przez środowisko zawodowe twórczości pedagogicznej nauczycieli klas propedeutycznych; 3) ustosunkowanie się twórczych nauczycieli do otoczenia i innowacji oraz 4) aspiracje i przebieg awansu zawodowego nauczycieli klas młodszych.

Głównym celem badań podjętych w tej części było opisanie przez uczniów nauczyciela twórczego pedagogicznie uczącego w klasach I i III.

Pierwszoklasiści (94%) na początku roku cieszą się ze swojego nowego obowiązku. Radość niesie im: nauczenie się czegoś, zadowolenie z noszonego tornistra, czytanek, kontaktów z rówieśnikami. Powody zadowolenia mają więc charakter intelektualny, związany z zewnętrznymi atrybutami i rozrywkowo-towarzyski. Dzieci wiedzą, że będą się uczyć pisać, czytać, liczyć, śpiewać, malować oraz otrzymywać oceny. Aż 85% uczniów deklaruje chęć nauki i duży wkład pracy. 20% respondentów odczuwa obawę przed szkołą i nową nauczycielką. Chcą (w 100%), aby ich nowa nauczycielka była młoda, miła, uśmiechnięta, zadowolona, nie krzyczała i ich lubiła. W rzeczywistości po dziewięciu miesiącach nauki 65% uczniów klasy I stwierdza, że ich pani jest często uśmiechnięta, często zmęczona, nieraz zdenerwowana, dobra, czasami krzyczy, czasami bawi się z nimi, sprawiedliwa, często wychodzi z nimi na wycieczki, do kina, teatru. Dla uczniów klasy I mniej ważne

wydają się dydaktyczne umiejętności nauczycielek. Zwraca na nie zaledwie 36% badanych.

Uczniowie klasy III opisują swoją Panią jako tę „nie za bardzo ładną, dobrą, uczciwą, czasami krzyczącą, gdy uczniowie są niegrzeczni”, wesołą, o wszystkim rozmawiającą, żartującą, często się męczącą, ubraną schludnie, starszą. Lubią ją, gdy się śmieje i jest dobra, nie choruje. Cenią u niej (100% uczniów) to, że często robi wycieczki i rozrywki, ale jednocześnie chcą ich mieć więcej. Zauważają (75% respondentów) jej wrażliwość, troskę, żarty. Nie lubią, gdy się denerwuje i krzyczy. Jednocześnie widzą rozwiązanie, tzn. „powinniśmy być dla niej dobrzy i postępować grzecznie”. Chcieliby, aby ich nauczycielka była młoda (100% badanych), mądra (75% uczniów) i malująca się (60% dzieci). Zaledwie 10% badanych podaje, że chciałaby mieć młodą nauczycielkę. 50% uczniów zwraca uwagę na umiejętności dydaktyczne swoich nauczycielek.

W wypowiedziach pierwszoklasistów i trzecioklasistów powtarzają się określone pragnienia: aby nie chorowała, nie spóźniała się, nie krzyczała. Kolejnymi czynnikami, które zawsze wywołują dyskomfort u uczniów edukacji wczesnoszkolnej są: oceny szkolne, personel, krzyk. One nie będą uczniów motywować do nauki. Zatem zwłaszcza zdobywanie wiedzy przyczyni się do poprawy samopoczucia dzieci w szkole.

Negatywny wpływ na uczniów ma: krzyczący nauczyciel, bijące się dzieci, brak możliwości odpoczynku w czasie przerw. Cechom pozytywnym zazwyczaj przeciwstawiają uczniowie negatywne, zapewne podpatrzone u konkretnych nauczycieli, jak niesprawiedliwość, używanie obraźliwych słów, a nawet bicie dzieci, braki w wiadomościach i umiejętnościach, braki w ubiorze. Ogólnie biorąc, uczniowie klasy I i III najostrzej piętnują braki moralne swoich nauczycieli, znacznie pobłażliwiej i powierzchowniej oceniają zalety i braki natury intelektualnej, a stosunkowo mniej uwagi koncentrują na sprawach estetyki. 70% badanych woli lekcje od przerw, a 30% czuje lęk związany z pobytem w szkole. Te czynniki same w sobie są patologicznymi. Dlatego należy podejmować działania opiekuńczo-wychowawcze, mające na celu ich likwidację. Z tych wypowiedzi można domniemywać, że zarówno pierwszoklasiści mają młode nauczycielki o stylu demokratycznym, ale zbliżającym się do autokratycznego, jak i trzecioklasiści mają starsze nauczycielki o stylu demokratycznym, ale zbliżającym się do autokratycznego. W klasie I uczniowie przedstawiają nauczycielki jako opiekunki, moralizatorki, a w

klasie III jako autokratki. W sytuacji nieodrabiania zadań w klasie I panie zachowują się autokratycznie, a w klasie III panie przejawiają postawę unikania, co świadczyć może o rzadszym sprawdzaniu zadań. Wzrasta zainteresowanie uczniów (z 35% w klasie I na 50% w klasie II) umiejętnościami dydaktycznymi nauczycieli. Niezależnie od poziomu nauczania w sytuacjach zagrożenia nauczycielki przejawiają postawę opiekuńczą, która zaznacza się najwyraźniej w klasie I (65% badanych) i spada w klasie III do 32%. Uczniowie klas I i III akceptują swoich nauczycieli. Na jakość spostrzeganych przez respondentów cech nauczyciela nie wpływają kwalifikacje, ale sfera wyglądu zewnętrznego.

Wychodząc z powyższych założeń teoretycznych i prowadzonych badań, spróbujmy ustalić, jakie osobiste cechy ma posiadać człowiek, który pragnie być dobrym i twórczym pedagogicznie nauczycielem zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej.

Za pierwszą taką ogólną właściwość nauczyciela twórczego pedagogicznie można przyjąć – prawość i stałość charakteru w połączeniu ze sprawiedliwością w postępowaniu względem innych. Sprawiedliwość wynikająca z prawości jest cechą istotną. Cechy w połączeniu z odpowiedzialnością moralną wobec uczniów, ich rodziców i nauczycieli oraz z konsekwencją i wytrwałością w pokonywaniu przeszkód sprzyjają kształtowaniu się autorytetu nauczyciela, bez którego nie może być mowy o jego wpływie na wychowanie młodego pokolenia.

Ważnym czynnikiem wpływającym na autorytet twórczego nauczyciela jest jego poziom intelektualno-kulturalny, na co nie zwrócili uwagi uczniowie klasy I i III. Od nauczyciela wymaga się więc, aby posiadał możliwie szeroką i trwałą wiedzę o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze, a zarazem wyrobił sobie do niej własny stosunek. Uczniowie nie zwracają uwagi na zalety intelektualne nauczycieli, na poziom ich wiedzy, na zaangażowanie światopoglądowe, jasność i przystępność ich wypowiedzi, umiejętność zaciekawienia przedmiotem i wzbudzania zainteresowań. W wielu wypowiedziach uczniów można również spotkać postulaty co do wyglądu estetycznego nauczycieli (zwłaszcza nauczycielek), ich poczucia humoru i pogodnego usposobienia.

Inną ogólną właściwością dobrego nauczyciela jest postawa twórcza, wyrażająca się w potrzebie i umiejętności realizowania twórczej pracy w dziedzinie związanej z wykonywaniem zawodu. Każdy z rodzajów twórczości,

choćby jej zasięg był najskromniejszy, staje się cennym źródłem zasilającym działalność pedagogiczną nauczyciela, umacniającym jego autorytet i pobudzającym jego wychowanków do własnych prób i poczynañ twórczych. Na szczególne wyróżnienie zasługuje praca twórcza w dziedzinie wychowania i kształcenia, wyrażająca się w organizowaniu działalności badawczej, twórczej w szkole i środowisku, wpływa ona bowiem najkorzystniej na rozwój mistrzostwa pedagogicznego.

Osobiste wartości nauczyciela stanowią nieodzowny warunek pożądanego oddziaływania pedagogicznego. Źródło, z którego czerpie nauczyciel, nie przesądza jeszcze o wyniku tego oddziaływania. Wynik ten zależy również od ukształtowania się odpowiednich stylów wykonywania pracy i wychowania oraz od stosunków między nauczycielem a jego uczniami, od metod, środków i form organizacyjnych jego pracy nad kształtowaniem osobowości wychowanków. W oczach wychowanków tajemnica powodzenia wysiłków nauczycieli zależy głównie od tego, czy są sprawiedliwi, wymagający i stanowczy, a przy tym cierpliwi i wyrozumiali oraz serdeczni i przyjaźnie usposobieni do dzieci. Sytuacja, w której wychowankowie stawiają te zalety na pierwszym miejscu, podczas gdy przy rekrutacji i kwalifikowaniu do zawodu nauczycielskiego nie zwraca się w ogóle na nie uwagi – jest wyrazem dziwnej, lecz uporczywie pomijanej milczeniem sprzeczności.

Chociaż obraz cech osobowości nauczyciela w świadomości uczniów ma swoje braki, obejmuje wszakże najważniejsze składniki jego osobowości. Decydują one o wpływie nauczyciela na dzieci. Wpływ ten jest wówczas szczególnie wyraźny, gdy:

- w codziennym obcowaniu z uczniami nauczyciel postępuje sprawiedliwie, lecz jednocześnie odnosi się do nich z cierpliwością i wyrozumiałością;
- stawia im zdecydowane wymagania, a przy tym okazuje serdeczność i przyjazne uczucia.

Jest w tych wymaganiach pozorny dysonans, za którym wychowawca ma podążać, tzn. ma być sprawiedliwy i jednocześnie wyrozumiały oraz ma stawiać dzieciom wymagania, okazując im szacunek i zaufanie.

Umiejętność oddziaływania na intelekt, uczucia i wolę wychowanków nie ma charakteru uniwersalnego. Na danego ucznia może wpływać wielu nauczycieli o różnych cechach charakteru, dobierając właściwe, choć różne metody oddziaływania. Nauczyciel nie będzie mieć wpływu wychowawcze-

go, stosując do wszystkich wychowanków te same metody i środki. Tak więc pod tymi względami trafne jest porównanie pracy nauczyciela z pracą twórcy. Niby te same środki, a za każdym razem inne dzieło.

Dlatego też twórczy nauczyciel klas początkowych powinien:

- darzyć szacunkiem siebie i uczniów, pozytywnie myśleć i zwiększać szacunek do siebie;
- umiejętnie słuchać;
- umiejętnie wyrażać siebie;
- dostarczać informacji zwrotnych;
- być asertywnym;
- rozwiązywać konflikty;
- mieć wiele pomysłów i pozwalać uczniom na własną inwencję;
- inspirować dzieci do twórczego działania.

Istotą twórczości pedagogicznej jest głęboka znajomość prawidłowości występujących w procesach kształcenia i wychowania oraz pozostająca w zgodzie z nimi umiejętność stosowania odpowiednich metod i środków. Te prawidłowości, metody i środki są bardziej niż w innych procesach twórczych złożone, gdyż tworzywem jest jednostka czy grupa, zdolna do przeciwstawienia się nauczycielowi.

Nauczyciel klas I-III musi znaleźć metodę pozytywnego oddziaływania na dziecko. Zamiast używać słów oceniających, powinien używać słów opisujących, które pozwolą mu zrozumieć, co jest i dlaczego pozytywne, co i jak należy zmienić, aby było lepiej. Poza wiedzą teoretyczną nauczyciel musi wykształcić u dziecka postawy społeczne, moralne, a także musi wszczepić w nie wolę współdziałania i współpracy. W pracy dydaktycznej ważne miejsce zajmują cechy osobowościowe nauczyciela. By mógł on spełniać rolę prowadzącego dziecko w świat, musi posiadać pewne cechy charakteru, które warunkują jego zdolności, kompetencje, umiejętności pedagogiczne. Nauczyciel musi podchodzić do dziecka z szacunkiem, taktem, które kształtują u niego postawę podmiotowości. Rola twórczego nauczyciela klas I-III sprowadza się do zrozumienia ucznia, empatii, kształtowania postaw moralnych, prospołecznych, prorodzinnych, proekologicznych, którymi się sam w życiu kieruje. Dlatego w swojej pracy pedagogicznej musi nauczyć dzieci współdziałania, pomocy słabszym, pracy na rzecz innych, w samorządzie klasowym, a także tolerancji i humanizmu. Twórczy pedagogicznie nauczyciel klas początkowych musi się kierować w swojej pracy wartościami, które

są uniwersalne dla naszego społeczeństwa i które spełniają funkcje społeczne. Uczniowie odrzucają obecnie model nauczyciela biernego, obserwatora. Współcześnie akceptują nauczyciela – kreatora siebie i warunków swojego życia, zdolnego do samodoskonalenia i doskonalenia świata, który go otacza. Odrzucany jest typ samotnika, egoisty, na rzecz nauczyciela, żyjącego we wspólnocie – twórczego, taktownego, z autorytetem.

### **3.1.2. Odbiór przez środowisko twórczości pedagogicznej nauczycieli klas propedeutycznych**

Pojawienie się w szkołach autorskich programów i klas jest równoznaczne z wejściem w konflikt z otaczającym systemem (A.J. Sowiński, 1999; B. Śliwerski, 1996, 2002). Na powodzenie innowacji wpływa pokonywanie oporów zewnętrznych, do których zaliczymy: zarządzenia i działanie MEN, kuratoria oświaty, dyrekcje szkół, zespoły pedagogiczne, uczniów i ich rodziców (*ibidem*).

Dopiero w 1989 roku stworzono nauczycielom prawną możliwość tworzenia autorskich klas, programów i podręczników (zarządzenie MEN nr 62/89). Każdy nauczyciel mógł „opatentować” swój program, klasę i wdrożyć je do edukacji szkolnej z ministerialnym poparciem, uzyskując recenzję przedstawionego projektu od odpowiedniej komórki w MEN (B. Śliwerski, 2002).

Jednakże w 1991 roku zlikwidowano w MEN tę komórkę. Od tego momentu twórczych nauczycieli pozostawiono samym sobie. Cały ciężar niezbędnej im pomocy przerzucono na kuratoria oświaty, które do tego nie były przygotowane (*ibidem*). W tym samym roku utworzono w MEN Biuro do Spraw Reformy Szkolnej, które wykorzystując twórczych nauczycieli, miało ukierunkować i sprofilować ich działanie, aby społeczeństwo odbierało władze systemu oświatowego jako siłę władną (*ibidem*). Od tego też roku wprowadzono „program oszczędnościowy”, czyli wyeliminowano cztery godziny tygodniowo w każdej klasie (nie naruszając żadnego przedmiotu), nieopłacono zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. To samo biuro pracowało nad zmianą programów szkolnych według zasad: mniej wiadomości encyklopedycznych na rzecz umiejętności niezbędnych w życiu codziennym (podaje za: B. Śliwerskim, 2002).

30 czerwca 1993 roku ukazała się kolejna wersja zarządzenia MEN o innowacjach i eksperymentach pedagogicznych. Był to „krok wstecz, prowadzący [...] do uśrednienia [...] polskiej oświaty publicznej [...] jeśli ktokolwiek

przestraszył się odpowiedzialnej wolności w edukacji i nie dojrzał do niej, to na pewno nie nauczyciele, ale nadzór pedagogiczny” (B. Śliwerski, 2002, s. 3). Wyeliminowano z niego termin „autorskie klasy, programy”, ponieważ zapewniały zbyt duży subiektywizm i podmiotowość (*ibidem*). Autorskie klasy i programy od tego momentu mogły istnieć jako innowacyjne. Zatem szkoła stała się służebna wobec władz administracyjnych, a nie wobec dzieci i ich rodziców. „MEN wprowadziło wiele biurokratycznych barier na drodze do prawnej i społecznej legalizacji nowatorstwa pedagogicznego [...] Mamy tu do czynienia z blokowaniem przez MEN oddolnego ruchu wszelkich inicjatyw reformatorskich” (B. Śliwerski, 2002, s. 4-5). Na przełomie 1995/1996 roku likwidowano małowyczebnne klasy na rzecz zespołów wychowawczych 35-osobowych. Tym samym podlegały likwidacji klasy autorskie. „Władze oświatowe i nadzór pedagogiczny wykazały niezdolność do pozytywnego skanalizowania oddolnych innowacji i nauczycielskiego zapału do autonomicznych reform” (*ibidem*, s. 7).

W prowadzonych przez autorkę badaniach, respondenci (w 100%) nie odczuwają oporów wynikających z zarządzeń MEN czy działania kuratorów oświaty. Natomiast doradcy metodyczni, konsultanci, nauczyciele metodycy służą radą, pomocą, autorefleksją, konsultacją przy tworzeniu, realizowaniu i ewaluowaniu innowacji.

W strukturze pionowej systemu oświatowego kolejnym zwierzchnikiem nauczyciela jest dyrekcja, która sama powinna być innowatorem i stwarzać warunki innowatorom. Zatem dyrektor stwarzając warunki do optymalnego rozwoju nauczyciela, w konsekwencji optymalizuje rozwój uczniów, ponieważ te warunki stanowią ich naturalny system motywacyjny. Dalej, im lepsza organizacja pracy, tym korzystniejsza jest sytuacja do działalności twórczej nauczycieli. Badania dowodzą, że im bardziej sformalizowany jest system zarządzania szkołą i większe rozproszenie na wielu polach działań, tym niższa jest jego efektywność pod względem realizowanych innowacji oraz im podwładny ma większy margines swobody, tym większa jest jego twórczość pedagogiczna (C. Barański, 1997).

W 89,4% badani uważają, że dyrekcja szkoły ma pozytywny stosunek do tworzonych przez nich innowacji. Podają także, że nie tylko ich stosunek jest pozytywny, ale nawet dyrekcje służą pomocą, prowadząc z nimi konsultacje, wspierając i zachęcając ich. Tylko 5,3% nauczycieli mówi o „rezerwie” ze strony dyrekcji w sprawie innowacji przez nich tworzonych i realizowanych.



26% respondentów nie uzasadnia i nie opisuje na czym polega ta współpraca. Najczęściej dyrekcja razem z nauczycielem twórczym pedagogicznie ustala przedsięwzięcie, udostępnia środki, sale, plan realizacji, wymienia się informacjami, jest życzliwa, pomocna, nie przeszkadza, wspiera i wyraża zgodę na jej realizowanie. Żąda przy tym stałego informowania o jej przebiegu, sukcesach, porażkach, chodzi na lekcje otwarte i je omawia.

Szkoła, jako podmiot innowacji, jest zróżnicowana wewnątrznie i jest niepodzielna. Oznacza to, że nie powinno być podziału na pomysłodawców zmiany i ich realizatorów, kompetentnych do podejmowania decyzji i jej wykonywania. Mimo to wszyscy nauczyciele nie mają jednakowego wkładu w powstanie i realizowanie koncepcji innowacji. Jedni, bardziej się angażując, pozyskują sobie niezbędną wiedzę i umiejętności. Inni stwarzają warunki do jej pełnej realizacji, czyli takie, które prowadzą do pozytywnych założonych efektów, stosunków. Jeszcze inni przyjmują postawę bierną lub nawet unikania. Zatem układ stosunków międzyludzkich w zespole nauczycielskim decyduje o warunkach skuteczności nauczania i wychowania. Konflikty w tych zespołach szybko przenikają do środowiska, obniżając jego prestiż i efekty pracy (J. Poplucz, 1973). Analizując dane można zauważyć, że 15,7% nie podaje, jaki jest stosunek nauczycieli do tworzonej przez niego innowacji; 5,3% uważa, że występuje zazdrość i konkurencja; 79% uważa, że jest pozytywny stosunek do utworzonej innowacji i do jej autora. Twórcy innowacji mają pozytywny stosunek do nauczycieli niezainteresowanych nią, tj. nie naciskają, nie przekonują do niej. Współpraca autora innowacji z pozostałymi nauczycielami obejmuje: rozmowy, wymianę poglądów i doświadczeń, częste kontakty, wzajemne wspieranie się, lekcje koleżeńskie, omawianie innowacji, jej efektów, problemów. Również wspólnie organizują imprezy, konkursy, pożyczają sobie pomoce dydaktyczne oraz koordynują pracę nauczycieli z innymi instytucjami edukacyjnymi.

Kolejnym podmiotem edukacji są rodzice, których współpraca z nauczycielem, tworzącym innowację, warunkuje harmonijny rozwój uczniów. Nauczyciele mają świadomość, że zachowanie dziecka w szkole i jego efektów w nauce nie można analizować w oderwaniu od atmosfery, klimatu i jego pozycji w rodzinie. Zadaniem rodziców i nauczycieli jest tworzenie optymalnych warunków rozwoju dzieci. Współdziałanie rodziców z twórczymi pedagogicznie nauczycielami, jako proces interakcyjny, zakłada, że nie mogą oni być jedynie biernymi odbiorcami innowacji. Sam twórczy nauczyciel nie

może wyłącznie podkreślać własnych kompetencji wobec rodziców. Musi on świadomie zauważać kompetencje rodziców w wielu dziedzinach. Realizowane w tej płaszczyźnie upodmiotowienie rodziców tworzy wspólnotę w podejmowaniu decyzji, ponoszeniu odpowiedzialności za jej wykonanie. Mając tę świadomość nauczyciele klas początkowych, tworzący innowacje, napotykać przychylność i akceptację ze strony rodziców (w 100%). Ich problemy zawężają się do zakupu podręczników (15,7% respondentów), wyposażania uczniów w odpowiednie materiały (15%) i zastosowania elementów innowacji w domu (5,3%). Stosunek rodziców do nauczyciela i utworzonej przez niego innowacji jest w 100% pozytywny.

Utworzona przez nauczyciela innowacja bezpośrednio oddziałuje na uczniów. U dzieci 7-10-letnich występuje duża ciekawość świata i zmian w nim zachodzących, zainteresowanie życiem roślin i zwierząt. Zainteresowania te rozwijają się pod wpływem działania i świadomych zabiegów nauczyciela. Poznanie świata dokonuje się w znacznym stopniu poprzez bezpośredni kontakt z przedmiotem, zjawiskiem, procesem. Potrzeba aktywności i szeroko pojętego działania wykorzystywana jest przez nauczycieli tworzących innowacje. Umiejętne jej wykorzystanie i rozwijanie w toku realizacji innowacji decyduje w znacznym stopniu o powodzeniu jej w pracy szkolnej. Dlatego uczniowie przyjmują innowacje pozytywnie (42,1% respondentów), dobrze (10,6% badanych), z zadowoleniem, zainteresowaniem i zaciekawieniem (26,3% respondentów), chętnie współpracują z nauczycielem (10,6% badanych) oraz doceniają jego wysiłek (5,3% respondentów). Nie mają problemów z jej przyswojeniem (78% badanych). Nauczyciele uważają, że ich uczniowie wręcz szybko i chętnie je przyswajają, wdrażając się do współpracy (10,3% badanych). U uczniów pojawiają się jedynie problemy ze zgromadzeniem różnych materiałów, z wykonywaniem zadań domowych i zrozumieniem ze strony domowników ich potrzeb (po 5,3% respondentów).

Nauczyciele, podsumowując swoją wypowiedź, twierdzą, że nie spotkali żadnych problemów, tworząc, realizując i ewaluując innowacje. Przez otoczenie jest ona odbierana pozytywnie i dobrze (89,4% badanych), bo uwzględnia aktualne problemy i potrzeby dzieci, środowiska oraz widoczne są jej efekty.

### 3.1.3. Ustosunkowanie się do otoczenia i własnej innowacji twórczych pedagogicznie nauczycieli

Do pobudzenia aktywności twórczej potrzebny jest sprzyjający klimat środowiska nauczycielskiego. Co oznacza, że dyrekcja winna kreować takie sytuacje, w których dobrze czuje się każdy nauczyciel, mając poczucie akceptacji. Jeśli natomiast innowacja traktowana jest jako niszcząca i burząca dotychczasowe wartości, to jej twórca jest odrzucany przez dyrekcję i pozostałych nauczycieli. Takie negatywne nastawienie występuje w szkołach, w których panują skostniałe struktury i przestarzałe metody zarządzania nimi (C. Barański, 1997). Atmosfera sprzyjająca twórcom innowacji winna opierać się na zrozumieniu, życzliwości, uznaniu, szacunku. Atmosfera „radosnego podniecenia” jest alternatywą dla atmosfery nakazów, zakazów, kar, co jest jednocześnie wrogiem postępu (*ibidem*). Ważne jest tworzenie korzystnych sytuacji, ponieważ nauczyciele są bardzo wrażliwi na korzyści natury psychologicznej. Życzliwy uśmiech, uznanie, podziękowanie wyraźnie podnoszą poziom samopoczucia i bardziej angażują ich do pracy innowacyjnej (*ibidem*). 26% twórców innowacji w klasach I-III nie podaje, jak układa się współpraca z dyrekcją szkoły. A 74% respondentów uważa, że dobrze układa się im ta współpraca dotycząca innowacji, a oni sami mają do niej pozytywny stosunek.

Do swoich uczniów badani nauczyciele nauczania początkowego mają bardzo pozytywny stosunek, co przejawia się tym, że uwzględniają w realizowanych innowacjach ich potrzeby i możliwości. Często prowadzą z nimi rozmowy – z inicjatywy uczniów – na tematy podyktowane bieżącymi ich potrzebami. Nie dyskryminują żadnego ucznia, a wręcz próbują im pomóc. W tym też celu podejmują współpracę z rodzicami, z którymi prowadzą rozmowy na temat problemów wychowawczych (47,3% badanych), rodzinnych (36,8% respondentów), zdrowotnych (15,78% badanych), kształcenia dzieci (47% nauczycieli), sukcesów dzieci (47% badanych), pracy zawodowej (10,5% respondentów). Rodziców, którzy nie angażują się we współpracę nad realizacją innowacji, nauczyciele nie zmuszają, spokojnie i powoli przekonują do swojego pomysłu. Uświadamiają cele, korzyści z niej płynące, rozmawiają, zapraszają. Współpraca z rodzicami układa się dobrze w 90%. Polega ona na dzieleniu się spostrzeżeniami, uwagami, wymianą zdań, zachęcaniem do współpracy, życzliwością, szacunkiem. Dzięki temu nauczyciele spotykają się częściej i nieplanowo z rodzicami swoich uczniów. Pokazują efekty innowacji

i omawiają je na zebraniach z rodzicami. Utwierdzają ich, że ta pozytywna współpraca wpływa korzystnie na ich dzieci oraz że są współgospodarzami szkoły. Na zebraniach z rodzicami nauczyciele zaznaczają ich zaangażowanie w realizacji innowacji.

Nauczyciele zauważają, że na ich stosunek do środowiska, w którym pracują, mają duży wpływ relacje zachodzące między nim a pozostałym gronem pedagogicznym. 63% badanych nauczycieli pracuje w zgranym, miłym, dobrym, współpracującym, wymieniającym się poglądami, doświadczeniami i wiedzą gronem pedagogicznym. W takim gronie jest pozytywna atmosfera pracy, która służy tworzeniu, realizowaniu, przyswajaniu i ewaluowaniu innowacji (52,6%). Popierani są ambitni pedagodzy (5,3%). Temu towarzyszy życzliwość, radość uczniów i ich rodziców (21%). Twórcy innowacji eksponują ich pozytywne strony (5,3%). Wspólnie z innymi nauczycielami pracują nad polepszeniem jej efektów (10%). Wykonują swój zawód, stosując innowację, z pełną odpowiedzialnością, poświęcając się dzieciom, chcąc im pomóc (26%). Przeciwwstawiają się stereotypowemu podejściu do pracy (26%). Tylko 21% badanych mówi o swoim powściągliwym stosunku do współpracowników, ponieważ w gronie pedagogicznym panuje nieprzechylna atmosfera pracy.

Każdy z badanych nauczycieli pedagogiki wczesnoszkolnej zwracał uwagę na swoją samodzielność, która ujawnia się w myśleniu, poszukiwaniu, projektowaniu i realizowaniu nowych pomysłów, tj. w każdej postaci jego aktywności zawodowej (lekcyjnej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej). Wraz ze wzrostem samodzielności rośnie jego podmiotowość i odpowiedzialność za prawidłowy przebieg i wyniki edukacji. Upodmiotowienie nauczyciela prowadzi do umiejętności prowadzenia dialogu z każdym podmiotem edukacji, organizowania swojej pracy i podejmowania decyzji, kształtowania ludzi odważnych, otwartych, krytycznych i twórczych. Wprowadzając innowację, precyzyjnie określają jej cel, chcąc sobie i najbliższym współpracownikom uświadomić korzyści, jakie ona wprowadzi w życie szkoły lub w zakresie pozyskiwanych wiadomości, umiejętności intelektualnych i praktycznych oraz przekonań, postaw, wartości uczniów.

Utworzone przez nauczycieli klas początkowych innowacje mają różne źródła. Najkorzystniej czują się w gronie pedagogicznym nauczyciele, którzy utworzyli innowacje z kimś (jednym, czy kilkoma nauczycielami) – uważa tak 79% badanych. Pozostali (21% respondentów) tworzyli innowacje indywidualnie.

alnie. Krecji innowacji nie można ograniczyć do ustalenia idealnego stanu. Powinna być poprzedzona rozpoznaniem i diagnozą stanu rzeczywistego. Krytyczna samoocena zrozumiała dla pedagogów, rodziców i ich uczniów wzbudzi ogólne niezadowolenie z jednoczesnym pragnieniem wprowadzenia zmian. Zatem innowacja, jako wizja idealna, zawiera elementy rozwiązań adekwatnych do trudnych sytuacji szkoły bądź klasy wynikającej z diagnozy. W ten sposób pojawia się szansa na uchwycenie rozbieżności między wersją idealną a rzeczywistą. Dopiero ustalenie różnic pozwala zaprojektować zadania, działania, sytuacje, które zbliżą ją do stanu idealnego. Dlatego konstytutywną cechą innowacji, nie wzbudzającą oporu środowiska, jest wywołanie niezadowolenia z dotychczasowego stanu oraz pragnienie jego modyfikacji. Innowacja nie jest więc narzucona, ale wynika z bieżących potrzeb.

Badani twierdzą też, że ich innowacje, jako nowość, nie burzą i nie niszczą wartości dominujących w ich środowisku. Propozycje nowych rozwiązań, informacji, doświadczeń nie stają w sprzeczności z już istniejącymi i nie stanowią zagrożenia dla autonomii uczestników zmian. Innowacje te mają prowadzić do dalszego ich rozwoju, wzbogacania wiedzy, kwalifikacji i umiejętności. Zwłaszcza na początku innowacje wzbudzają ożywienie intelektualne, społeczne i kulturowe, ponieważ są atrakcyjne i ponętne dla realizatorów i uczestników. W toku jej przyswajania poszczególni uczestnicy zdobywają pozytywne doświadczenia i przeżycia. Wówczas następuje pełna jej akceptacja i przyjęcie.

Uważają też (89% respondentów), że ich innowacje, jako jedne z wielu, są ofertami, z których uczestnik może korzystać według własnych zainteresowań i zamiłowań. Dlatego oprócz wartości merytorycznych innowacja winna zawierać elementy atrakcyjne w kontekście zachowań społecznych, sprzyjając indywidualnym potrzebom.

Każdy z badanych dostrzegł w utworzonej i realizowanej innowacji wartości pedagogiczne. Nauczyciele uważają, że doskonałą one rzeczywistość szkolną, poszerzają wiedzę o mechanizmach i procesach związanych z działalnością edukacyjną. Innowacja zmienia także twórców i realizatorów, ponieważ poszerza ich wiedzę o zjawiskach edukacyjnych, wzmacnia świadomość i zaangażowanie pedagogiczne, wzbogaca kwalifikacje i kompetencje.

### **3.1.4. Aspiracje życiowe i zawodowe nauczycieli**

Celem tej części analizy badań uczyniono sprecyzowanie aspiracji życiowych i zawodowych nauczycieli twórczych pedagogicznie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, które warunkują podejmowanie przez nich coraz wyższych, złożonych, trudnych problemów natury dydaktycznej, wychowawczej i zawodowej. One też przyczyniają się do zdobywania przez nich kolejnych stopni awansu zawodowego. Zbadano je za pomocą ankiety zawierającej pytania otwarte. Przez aspiracje – przypominajmy – rozumiemy dążenie, osiągnięcie zamierzonego celu.

Za najwyższy cel nauczyciele przyjmują założenie szczęśliwej rodziny (23,8% badanych), ukończenie studiów (17,3% respondentów), podjęcie pracy (13% nauczycieli), życie w zadowoleniu (10,8% badanych) i podążanie ku doskonałości (6,5% respondentów). Uważają, że dzisiaj najlepsi są w sporcie (28,16% respondentów), przyjaźni (22% badanych) i pomocy innym (6,5% respondentów). Chcieliby być lepsi w pomaganiu i współczuciu innym (19,5% studentów), wyrażaniu uczuć (19,5% badanych), sporcie (18% nauczycieli). Brakuje im w życiu stabilizacji (21,6%), optymizmu (19,5% badanych), bez troski (13% respondentów). Chcieliby wyeliminować ze swojego życia choroby (8,6%), stesy, złośliwości i nerwy (2,8% badanych). Natomiast 21,6% nic nie chce zmienić w swoim życiu. Dlatego też 54% badanych uważa swoje życie za szczęśliwe, a 8,6% – nieszczęśliwe. Natomiast 21,6% twierdzi, że prowadzi intensywne, czasami męczące życie. Traktują jednocześnie szczęście jako zadowolenie z siebie, z każdego dnia, osiąganie zamierzonych celów, radość, akceptację, spokój, życie w zgodzie z sobą, zaspokajanie swoich wszystkich potrzeb. Chcą w przyszłości mieć życie szczęśliwe, radosne, długie, wśród rodziny i przyjaciół (55% badanych). Jednocześnie pragną aby ludzie mówili o nich dobrze, życzliwie i prawdę (53% respondentów).

Przez wartości (100%) nauczyciele rozumieją to, co jest istotne, cenne dla nich i ogółu. Według nich najwyższą wartością jest Bóg – oraz kolejno – rodzina, przyjaciele, pieniądze, przyjemności i kariera. Uważają jednocześnie, że przyjmowane przez nich wartości nie niepokoją ich otoczenia. Czasami jednak niepokoją ich wartości respektowane przez innych ludzi, ponieważ różnią się one od tych, które sami przyjmują. Wówczas mają niższe poczucie swojej wartości. Zauważają też, że wartości i aspiracje życiowe przekazują im ich rodzice. 17,6% respondentów nie sprzeciwia się systemowi wartości rodziców. Niektórzy z nich zauważają, że są różne drogi realizacji tych warto-

ści, co wynika z poszukiwania własnej tożsamości i podkreślenia samodzielności i indywidualności, a jednocześnie może być źródłem konfliktów. 44% badanych sprzeciwia się systemowi wartości rodziców, 8,8% – nie ma zdania na ten temat. Natomiast 20,5% nauczycieli czasami, zależnie od sytuacji, zgadza się z systemem wartości rodziców. 67% badanych uważa, że rodzice w kwestiach spornych czasami mają rację. 35% respondentów sądzi, że rodzice nigdy nie mają racji. A 5,86% wychodzi z założenia, że mają oni zawsze rację, co wynika z ich doświadczenia życiowego. Okazuje się, że w ich wychowywaniu bardziej surowi są ojcowie niż matki. Mimo tego gdy mają problemy, w pierwszej kolejności zwracają się do rodziców, gdyż od nich mogą uzyskać przemyślane i fachowe odpowiedzi. 9% badanych porozumiewa się tylko z matką, ponieważ jest „podporą, przyjaciółką, skarbem, ufają jej bezgranicznie”. Natomiast ze strony ojców odczuwają gniew, wyśmiewanie, zamknięcie się w sobie. 19% respondentów nie prowadzi rozmów z rodzicami, a 18% tylko czasami. Trudności sprawiają im rozmowy na temat seksu, uczuć, błędów oraz porażek rodzinnych i osobistych. 79% badanych ufa rodzicom, a 26% – obdarza ich zaufaniem tylko czasami. Wobec rodziców badani odczuwają miłość, przywiązanie, uczciwość, szacunek, troskę i wyrozumiałość.

23,5% studentów za wzór przyjmuje Jana Pawła II, Matkę Teresę z Kalkuty. Dla 28,1% respondentów wzorem jest sportowiec, po 23,8% – lekarz i nauczyciel. 5,87% badanych nie podaje interpretacji tego pojęcia i przykładów takiej osoby. Wzorcem moralnym – według nich – są osoby godne naśladowania, czyniące dobro, zawsze przestrzegające zasad moralnych oraz takie, których zachowanie zbliżone jest do ideału. Aby zbliżyć się do wzorca – według młodych studentów studiów zaocznych (wiek 20-33 lata) – istotnych jest sześć cech. Nauczycielki wymieniają – podają według kolejności – władzę, silny charakter, zapewnianie sobie wygod, prawdomówność, wygląd zewnętrzny, odwagę, poczucie własnej godności. Natomiast nauczyciele płci męskiej wyróżniają najpierw odwagę, poczucie własnej godności, prawdomówność, silny charakter, a później wygląd zewnętrzny, zapewnianie sobie wygod i władzę. Mężczyźni – podają według kolejności – cenią też w sobie: odwagę, zapewnianie sobie wygod, wygląd zewnętrzny, poczucie własnej godności, prawdomówność i silny charakter. Kobiety studiujące zaocznie doceniają u siebie nieco inne cechy: poczucie własnej godności, odwagę, silny charakter, prawdomówność, wygląd zewnętrzny.

41,6% studiujących zaocznie nauczycieli uważa, że w swoim postępowaniu kierują się ku dobru, pięknu i prawdzie, 25% stara się takimi być, a 12,5% – nie. Przez dobro rozumieją oni: pozytywny czyn prowadzony przez sumienie (25% badanych), bezinteresowną pomoc innym, oddanie siebie innym (45,8% respondentów), doprowadzanie jednostki do zadowolenia, szczęścia i doskonałości (13,8% badanych). Jest to najwyższa wartość (12,5% respondentów), która polega na okazywaniu pozytywnych uczuć i szacunku wszystkim (25% badanych) oraz napędza człowieka od wewnątrz (12,5% respondentów). 25% nauczycieli uważa, że należy do dobra dążyć, ale często o nim zapominają. Umieszczają też dobro w transcedentalnej triadzie Bóg – miłość – prawda (25%). Sześć osób uważa, że nie ma dobra i jest ono wymysłem ludzi. Najwyższym dobrem dla badanych studentów pedagogiki jest: miłość (45,8% badanych), rodzina i Bóg (po 8,3% respondentów), zdrowie (20,8% badanych) oraz prawda, szczęście i ojczyzna (po 12,5% respondentów). Natomiast najwyższym dobrem dla ich rodzin jest: miłość (62,5% nauczycieli), Bóg (29,2% respondentów), szczęście, spokój i zrozumienie (po 20,8% badanych). Jednak 25% studiujących nauczycieli nie ma na ten temat zdania.

Studenci uważają, że rozróżnianiu dobra od zła służą: postępowanie zgodne z własnym sumieniem (54% badanych), intuicją i intelektem (62% respondentów), przestrzeganie zasad moralnych i społecznych (70% badanych), wystrzeganie się negatywnych cech (7,7% respondentów), przestrzeganie praw religijnych (85,5% badanych), świeckich (15,5% respondentów), wychowanie w domu rodzinnym (70% badanych), niekrzywdzenie drugich (38,8% respondentów), własne korzyści i doświadczenia (70% badanych), niesienie radości i korzyści innym (46,6% respondentów). Natomiast 26,6% badanych nie wyróżnia żadnych kryteriów rozróżniania dobra od zła.

Z pojęciem dobra wiąże się odpowiedzialność, rozumiana jako możliwość, gotowość świadomego kierowania swoim postępowaniem zgodnie z przyjętymi regułami i ponoszeniem konsekwencji za swoje czyny. Jeśli natomiast nasze zachowanie godzi w przyjęte zasady i wartości moralne oraz czujemy się za nie odpowiedzialni, to w wyniku przemyśleń, świadomości woli i motywacji wyrażamy swój żal, chcąc naprawić nasz system moralny, czyli okazujemy skruchę. 99,5% nauczycieli studiujących zaocznie poprawnie interpretuje pojęcie odpowiedzialność. Rozumie przez nią zgodność słowa z czynem, koncentrację na danym zadaniu i konsekwentne wykonywanie go w określonym czasie z pozytywnymi rezultatami. Jest to troska o kogoś,



o coś, obowiązek wobec kogoś, czegoś, pełna świadomość czynu, który się popełniło. Tyle samo, tj. 99,5% badanych rozumie i okazuje skruchę za popełnione błędy, czyli żałuje za to, co zrobili. Jak uważają, skrucha to wyrzuty sumienia, chęć cofnięcia czasu i naprawienia błędu.

W stu procentach zasady moralne są właściwie precyzowane przez badanych, przez które rozumieją ogół przyjętych reguł i form obowiązujących członków danej grupy. Egzekwuje się je wobec i przez każdego, a odstępowania od nich są karane. Stanowią one umowę społeczną ukształtowaną na przestrzeni wieków, aby porządkować życie społeczne. Według niektórych są ogółem przyjętych „przykazań”, reguł, praw, wskaźników, które regulują współzycie i sprawiają, że jest ono godne, satysfakcjonujące. Inni uważają, że wypływają one z religii. Dziesięciu respondentów uważa, że zasady moralne związane są z ich ideałami, wiernością sobie, bliskim i szczerością w kontaktach ludzkich, samokrytycyzmem i sprawiedliwością. Ukierunkowują one ich zachowania. Czynią one człowieka ludzkim. Pozwalają odróżnić dobro od zła. Są one więc podstawą życia ludzi, którzy chcą być akceptowanymi przez otoczenie. Na podstawie zasad moralnych u ludzi wytwarza się indywidualna hierarchia wartości. One są podbudową lepszej i doskonalszej egzystencji człowieka, gdyż pozwalają mu być sobą, odróżniać dobro od zła, czyli ukazują pożądaną drogę postępowania. Zasady moralne winny dotyczyć wszystkich, gdyż regulują współzycie. Jednak studenci dostrzegają grupy społeczne – które nazywają „elita” – dla których liczy się władza, kwestie finansowe i materialne, a nie moralność.

Egoizm i potrzeba komfortu powoduje, że nie dla wszystkich zasady moralne są najważniejszym wyznacznikiem postępowania w życiu. Sto procent studiujących zaocznie nauczycieli uważa, że ludzie niejednakowo akceptują i respektują zasady moralne, ponieważ jest to uwarunkowane psychiką, osobowością, potrzebami, wychowaniem, środowiskiem rodzinnym, rówieśniczym, wiarą religijną, statusem społecznym. Źródłem zasad moralnych badanych jest według nich: rodzina (49,8% respondentów), wiara (29,3% badanych), doświadczenia życiowe i napotykanne osoby (po 5,86% respondentów). Zaledwie 2,9% nauczycieli studiów zaocznych uważa, że interpretowane i respektowane przez nich zasady moralne zmieniają się wraz z wiekiem i zależą od środowiska, w jakim znajdują się w danej chwili. Im są starsi, tym bardziej dostrzegają inne kwestie, inne problemy, tym samym zmienia się respektowanie przez nich zasad moralnych. Zatem zasady mo-

ralne nie zmieniają się, „ale uczą ich całe życie”. Natomiast 5,8% badanych uważa, że jest u nich pełna interioryzacja zasad moralnych, twierdząc, iż to jest „moja wewnętrzna natura”, „to moja dusza”, „to tkwi we mnie”. Zauważają również, że osoby, które zawsze i bezwzględnie przestrzegają zasad moralnych, są czasami ośmieszane przez innych. Reagują oni zazdrością i kpina, ponieważ czują się od nich gorsi, niedowartościowani oraz nie potrafią uszanować drugiej osoby i jej indywidualności. Tych kpiących nie stać na przestrzeganie zasad moralnych, gdyż żyją lekko, przyjemnie i tworzą własny kodeks moralny. Natomiast przestrzeganie zasad moralnych nie jest łatwe, ponosi się często koszty w postaci np. nieosiągnięcia sukcesów. Osoby bezwzględnie przestrzegające zasad moralnych mają miano „nieudaczników”, „przegranych życiowo”. 47,3% respondentów nie zna człowieka, który by bezwzględnie przestrzegał zasad moralnych, 21% respondentów nie daje żadnej odpowiedzi. Natomiast 5,25% badanych zalicza do tej grupy ludzi swoich rodziców, 10,51% – papieża, po 5,25% – księdza, kolegę lub samego siebie. Natomiast 10% nie potrafi wymienić żadnej zasady moralnej. 20% badanych do zasad moralnych zalicza „przykazania boże”. A 70% respondentów wymienia cechy moralności i osobowości, np.: dobroć, uczciwość, odwagę, prawdę, honor, szlachetność, posłuszeństwo, miłość, wiarę, rozum, odpowiedzialność, sprawiedliwość. 50% badanych, przestrzegając zasad moralnych, nie było wykpionych, 5% – czasami, 40% – zignorowało środowisko, a 5% – nic nie podaje. Kpiny powodowały u studentów speszzenie i refleksje, ale jednocześnie żal im było tych osób.

Przedstawione aspiracje nauczycieli studiów zaocznych obejmują respektowane przez nich wartości i cele, preferowane przez ich rodziców. Akceptują oni również współczesne przemiany społeczne. Dlatego też najważniejsze jest dla nich ukończenie studiów, usamodzielnienie się i założenie rodziny. Preferują oni osoby wykształcone o wysokich osiągnięciach i prestiżu społecznym. Dużą wagę przywiązują do rodziny, środowiska i wiary religijnej, upatrując w nich źródło ich aspiracji, wartości, celów postępowania.

### **3.1.5. Przebieg awansu zawodowego nauczycieli klas młodszych**

Zadaniem kolejnego etapu badań było określenie przebiegu procesu awansu zawodowego nauczycieli edukacji początkowej. W tym celu przedstawiono sprawozdania kilku nauczycieli i dosłownie je zacytowano.

## Pierwsze sprawozdanie z realizacji awansu zawodowego nauczycielki M.A.

Rozpoczyłam pracę w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym, mimo przepracowanych 29 lat, pełnych kwalifikacji pedagogicznych (studia magisterskie nauczania początkowego) i posiadanego mianowania zobowiązana byłam odbyć staż. Przed podjęciem pracy w S.O.Sz.W. jako nauczyciel nauczania indywidualnego (praca z dziećmi głęboko upośledzonymi) przez 18 lat pracowałam na stanowisku dyrektora szkoły podstawowej oraz 11 lat jako nauczyciel nauczania początkowego. Staż rozpoczęłam 01.09.2000 r., składając jednocześnie wniosek o wyrażenie zgody na przeprowadzenie stażu. Po wyrażeniu zgody przez dyrekcję został mi przydzielony opiekun stażu (nauczyciel mianowany).

Podstawą uzyskania awansu było przedstawienie planu rozwoju zawodowego zatwierdzonego przez opiekuna i dyrekcję. Plan opracowany został w czterech sferach rozwoju zawodowego: organizacyjnej, osobistej, dydaktycznej, opiekuńczo-wychowawczej.

Przez okres stażu zgromadziłam następującą dokumentację: 1. zaświadczenia o ukończonych kursach; 2. plany indywidualnych zajęć rewalidacyjno-wychowawczych; 3. miesięczne plany wynikowe; 4. studium przypadku; 5. harmonogram zajęć prowadzonych przez stażystę, oraz opiekuna stażu, wraz ze sprawozdaniami z hospitacji i zajęć otwartych; 6. Kartę doskonalenia zawodowego (rady szkoleniowe, konsultacje, rozmowy indywidualne).

W ramach innowacji pedagogicznych samodzielnie opracowałam zestawienie porównawcze postępów dziecka ułatwiające określenie aktualnego stanu jego rozwoju (regres, stagnacja, postęp) wynikającego z pracy rewalidacyjno-wychowawczej. Pracując z dzieckiem z wadą wzroku, opracowałam zestaw ćwiczeń rozwijających zmysł wzroku.

Opracowane materiały zaprezentowałam na jednej z rad szkoleniowych. Systematycznie, we własnym zakresie wykonywałam szereg pomocy dydaktycznych niezbędnych w prowadzeniu zajęć. Przez okres stażu zobowiązana byłam do zapoznawania się, analizy i stosowania w praktyce nowości pedagogicznych zawartych w literaturze dotyczącej pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami.

Całoroczna praca została podsumowana sporządzeniem sprawozdania z planu rozwoju zawodowego. Plan wraz z oceną dokonaną przez opiekuna stażu przekazałam do oceny dyrektorowi szkoły. Po pozytywnej akceptacji sprawozdania wyznaczono termin rozmowy kwalifikacyjnej, która odbywała się w obecności dyrektora, opiekuna stażu oraz nauczyciela dyplomowanego wyznaczonego przez dyrektora.

Rozmowa kwalifikacyjna przebiegała następująco:

- 1) Część organizacyjna:
  - a) przedstawiono skład komisji,
  - b) ustalono kompetencje członków komisji,
  - c) wyznaczono protokolanta,
  - d) zapoznano mnie – nauczyciela stażystę z przebiegiem rozmowy kwalifikacyjnej,

- e) przeanalizowano formalną dokumentację dołączoną do wniosku o wszczęcie postępowania kwalifikacyjnego.
- 2) Część merytoryczna:
  - a) przedstawiłam, jako nauczyciel stażysta ubiegający się o awans, sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego,
  - b) odpowiadałam na pytania członków komisji.

Stopień nauczyciela kontraktowego otrzymałam w lipcu 2001 r. Obecnie od 1 września 2001 r. ubiegam się o awans na stopień nauczyciela mianowanego. W ramach doskonalenia zawodowego ukończyłam w bieżącym roku kurs oligofrenopedagogiki oraz kurs w zakresie komunikacji alternatywnej – metoda Blissa.

Obecnie mam przyjemność pracować z koleżanką. Ponieważ wcześniej przez 17 lat pracowałam jako nauczyciel w klasach I-III, początki pracy z dziećmi głęboko upośledzonymi były dla mnie czymś zupełnie nowym. Bywały też momenty zwątpienia czy dam sobie radę. I tu z pomocą (szczerą i bezinteresowną) przyszła mi koleżanka, dzieląc się swoim ogromnym doświadczeniem. Bardzo często i chętnie korzystam z jej fachowej pomocy i rad. Najczęściej odbywało się to kosztem jej wolnego czasu, którego jak wiadomo najczęściej nauczycielom brakuje.

Rysem charakterystycznym jej awansu zawodowego jest wiele form doszkalających, dzięki którym doskonalili warsztat pracy. Ze względu na niż demograficzny, a mimo 29 lat pracy, musiała się przekwalifikować i podjęła pracę w szkole specjalnej. W jej wypowiedzi zauważalny jest paradoks współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Nauczycielka po 29-letnim stażu rozpoczyna pracę jako nauczyciel stażysta według nowych zasad awansu zawodowego. Nie zraża się trudnościami rzeczywistości edukacyjnej. Mimo 29-letniego stażu pracy, a ponieważ zmieniła typ szkoły, można stwierdzić, iż jest ona w konformizmie, tj. na pierwszym etapie rozwoju zawodowego. W wypowiedzi opisuje przede wszystkim swoje kompetencje doskonalenia i samokształcenia się oraz dydaktyczne (metodyczne i realizacyjne). Zaprojektowała zestaw ćwiczeń dla dzieci z wadą wzroku i zestawienie porównawcze osiągnięć dziecka, co pozwala określić jego poziom rozwoju. Można więc ten projekt zaliczyć do innowacji produkcyjnej, która polega na utworzeniu ciekawego produktu metodycznego. Zatem jej twórczość pedagogiczna jest subiektywna niższego zakresu. Jej działalność uczyniła edukację ciekawszą, barwniejszą i efektywniejszą.

Drugie sprawozdanie z realizacji awansu zawodowego nauczycielki Sabiny B.

Plan działań na rzecz rozwoju zawodowego, zmierzających do uzyskania stopnia awansu zawodowego – nauczyciela dyplomowanego, obejmował cztery sfery doskonalenia kompetencji:

A) SFERA ORGANIZACYJNA

Zrealizowane zadania	Dowody (efekty) realizacji planu zawodowego, autoanaliza, uwagi
Poznananie procedury awansu zawodowego	Przystępując do tworzenia planu rozwoju zawodowego, zapoznanie się z procedurą awansu oraz z treściami najważniejszych dokumentów.
Uczestniczenie w pracach szkoły związanych z realizacją jej podstawowych funkcji	Praca w zespołach opracowujących: ostateczny kształt „Szkolnego Programu Wychowania”, płaszczyzny współpracy wychowawczej z rodzicami, samorządem lokalnym i uczniowskim. Praca w zespole umożliwiła: doskonalenie umiejętności pracy w zespole, służenie radą i pomocą w realizacji zadań służących podniesieniu poziomu pracy szkoły, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, zdobytymi podczas szkoleń przed rozpoczęciem stażu, trwającymi łącznie 134 godziny dydaktyczne. W ciągu trzech lat stażu wdrażanie wewnątrzszkolnego Systemu Oceniania.
Udział w procesie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli	By dobrze wykonywać zadania szkoły, wynikające z jej podstawowych funkcji, branie udziału w procesie doskonalenia wewnątrzszkolnego, (w łącznym wymiarze 36 godz.); w warsztatach „Rodzice w szkole”, w konferencjach: „Rodzice w szkole”, „Nauczyciel wobec rodziny”, w kursie „OBSŁUGA MIKROKOMPUTERA IBM-PC”, w warsztatach poświęconych sporządzaniu notatek, przypisów i opisu bibliograficznego, w efekcie czego można było pozyskać materiały pomocnicze stanowiące cenną pomoc w przygotowaniu klas.
Współpraca z biblioteką szkolną	Praca w jury: konkursu recytatorskiego, konkursu organizowanego przez Towarzystwo i Bibliotekę Publiczną Miasta i Gminy. Pomoc w organizowaniu spotkań autorskich z pisarką D.T., poetką, autorką książek.
Współpraca z Domem Kultury	Współpraca z Sekcją Teatralną, dzięki czemu uczniowie zostali zaproszeni do udziału w tworzeniu formy teatralnej balansującej pomiędzy spektaklem a performancem.
Współpraca z Telewizją Regionalną	Zorganizowanie dwóch wyjść do TVR i przygotowanie uczniów do wzięcia udziału w nagrywaniu trzech programów wychowawczych.

### Środowisko zawodowe twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych

Współpraca z prasą	Pomoc uczniom w publikacji ich tekstów. Swym zaangażowaniem w dziedzinie publicystki: nauczycielka przyczyniła się do kształtowania pozytywnego wizerunku szkoły i regionu w mediach, zdobyła wiedzę i doświadczenie, które wykorzystała jako koordynator ścieżki czytelniczo-medialnej.
--------------------	--

### B) SFERA OSOBISTA

Poprzez realizację zamierzeń ze sfery „B” nauczycielka:

- uzyskała dodatkowe kwalifikacje, umożliwiające poszerzenie zakresu działań szkoły,
- opublikowała materiały związane z wykonywaną pracą (artykuły prasowe, wywiady radiowe i telewizyjne).

I. Uzyskanie dodatkowych kwalifikacji	Uzyskałam dodatkowe kwalifikacje zawodowe umożliwiające poszerzenie zakresu działań edukacyjnych: ukończenie z wynikiem pozytywnym szkolenia dla kandydatów na edukatorów.
II. Pełnienie dodatkowych funkcji w szkole	Dodatkowe zadania: przewodnicząca konkursu ortograficznego wraz z koleżankami przygotowałam zestaw pytań i zadań na konkurs.
III. Poszerzenie wiedzy i umiejętności w procesie udziału w zewnątrz-szkolnym doskonaleniu	Udział w Ogólnopolskiej Konferencji „Z tolerancją ku demokracji”, w tym: – wystąpienie przedstawiciela Rzecznika Praw Obywatelskich, – sposoby przygotowania dzieci do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym Europy, uczestnictwo w szkoleniu „Sztuka właściwej emisji głosu w pracy nauczyciela”, podczas którego zapoznałam się ze wskazówkami dotyczącymi tego, jak mówić żywo i barwnie i „nie zdzierać” głosu.
IV. Samodzielne studiowanie literatury pedagogicznej	Samodzielne studiowanie literatury z zakresu pedagogiki i psychologii, poszukiwanie nowatorskich rozwiązań, sporządziłam notatki z lektur.

### C) SFERA DYDAKTYCZNA

I. Doskonalenie warsztatu i metod pracy pedagogiczna	Ukończenie Rocznych Studiów Podyplomowych Terapii Pedagogicznej z Bibliopedią.
--	--

*Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III...*

II. Opracowanie i wdrażanie programów wspomagających pracę nauczyciela	Opracowanie programu Edukacji Czytelniczej i Medialnej; sporządzenie „Siatki wykonawczej” i pełnienie funkcji koordynatora ścieżki czytelniczo-medialnej. Dzięki temu możliwość kształtowania postawy świadomego uczestnictwa dzieci w realiach państwa demokratycznego, wspomaganie w osiąganiu celów kształcenia zawartych w podstawach programowych, popularyzując wiedzę o mediach. Nauczycielka jest autorką kryteriów oceniania uczniów na ocenę bardzo dobrą i dobrą.
III. Prowadzenie zajęć dodatkowych	Przeprowadzenie ponad 20 godzin dodatkowych lekcji oraz organizacja konsultacji w wymiarze 2 godzin tygodniowo.
IV. Pobudzanie aktywności poznawczej	Stworzenie punktowego systemu oceniania aktywności uczniów.
V. Rozwijanie aktywności twórczej	Motywowanie dzieci do tworzenia, indywidualności. Indywidualna praca z uczniami bardzo dobrymi i zdolnymi.
VI. Współpraca z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną	Zdiagnozowanie wstępne przypadków dysgrafii i dysleksji. Otaczanie opieką uczniów mających specyficzne trudności.

W działalności pedagogicznej mgr Sabiny B. widać „duszę artystki”. Jej działalność związana z szerzeniem poprawności języka ojczystego, świadczy o jej osobistej trosce o poprawną polszczyznę jej podopiecznych. Nauczycielka jest na czwartym etapie rozwoju zawodowego, tj. nonkonformizmie. Głównie opisuje swoje kompetencje doskonalenia i samokształcenia się, dydaktyczne (metodyczne i realizacyjne). Twierdzi, że utworzyła program edukacji czytelniczej i medialnej oraz jest autorką kryteriów oceniania uczniów na ocenę bardzo dobrą i dobrą, co świadczy o twórczości pedagogicznej subiektywnej wyższego rzędu.

Trzecie sprawozdanie z realizacji awansu zawodowego nauczyciela Piotra K.

Nauczyciel nauczania początkowego mgr Piotr K. ubiega się o stopień zawodowy nauczyciela dyplomowanego.

#### I. SFERA ORGANIZACYJNA

Przystępując do realizacji planu rozwoju, nauczyciel zapoznał się z procedurą awansu zawodowego. Przeanalizował przepisy prawa oświatowego, rozporządzenie MEN z dnia 03.08.2000 r., a także późniejsze zmiany zawarte w rozporządzeniu z 29.05.2002 r.

Poznał zasady funkcjonowania szkoły oraz zadania placówki, w której pracuje. Przeanalizował Statut Szkoły, a także Wewnątrzszkolny System Oceniania. Brał udział w opracowaniu tych dokumentów, wspólnie z innymi nauczycielami opracował system oceniania z wychowania fizycznego. System ten następnie wdrażał i poddawał ewaluacji. Uczestniczył w pracach szkoły związanych z realizacją jej podstawowych funkcji. Przez okres stażu, a także wcześniej systematycznie współpracował ze strukturami samorządowymi i innymi organizacjami społecznymi. Najściślejsza współpraca dotyczyła Klubu Sportowego i Ośrodka Sportu i Rekreacji. Rozpropagowywał dyscyplinę sportową łucznictwo, sport ten do tej pory nie był w szkole popularny. W 2002-2003 roku ukończył kurs instruktorów łucznictwa. Kurs ten dał nauczycielowi uprawnienia do prowadzenia, sekcji sportowej, a także zajęć w ramach wychowania fizycznego, z którą wiąże duże szanse rozwoju w swoim mieście, chociażby z uwagi na historyczne korzenie tego sportu. Po uporządkowaniu dziedzica Zamku Piastowskiego, będzie można organizować tam pokazy i zawody w łucznictwie. Prowadził przy Klubie Sportowym sekcję piłki nożnej. Jest również ratownikiem GOPR-u i propaguje wśród młodzieży ideę „bezpieczne Góry”. Był także współorganizatorem i głównym sędzią w zawodach zorganizowanych przez PCK „Pierwsza pomoc” zawody te odbyły się w maju 2003 roku. W roku szkolnym 2002/2003 wspólnie z innymi nauczycielami założył Uczniowski Klub Sportowy (po raz pierwszy w szkole). W Klubie tym pełni funkcję przewodniczącego. Celem tej organizacji jest propagowanie sportu wśród młodzieży i utworzenie różnych sekcji sportowych. Wielokrotnie był organizatorem lub współorganizatorem różnych rozgrywek i zawodów sportowych. Samodzielnie organizował na terenie szkoły Mistrzostwa Szkoły w: badmintonie chłopców i dziewcząt, w tenisie stołowym chłopców i dziewcząt, w siatkówce oraz turniej szachowy. Wspólnie z nauczycielami wychowania fizycznego organizował co roku: Dzień Sportu, Wojewódzkie Mistrzostwa Ochotniczych Hufców Pracy, a także mityng lekkoatletyczny organizowany przez OSOiR. Pomagał przy prowadzeniu rozgrywek w Mistrzostwach Szkoły w piłkę nożną. Obecnie kończy kurs instruktora badmintona, kurs ten pomoże mi w pracy z młodzieżą. Również tę dyscyplinę sportu (poza łucznictwem) propaguje wśród młodzieży, kilkakrotnie organizował zawody w tej dyscyplinie, a także wyjeżdżał na rozgrywki powiatowe, rejonowe i wojewódzkie, gdzie uczniowie zdobywali nagrody i wyróżnienia. 10 maja 2003 roku ukończył kurs strzelecki Ligi Obrony Kraju umożliwiający prowadzenie zajęć strzeleckich w szkole. Kompetencje te są niezbędne do prowadzenia zajęć z przysposobienia obronnego. Przez okres stażu zbierał dokumenty potwierdzające realizację planu rozwoju zawodowego.

## II. SFERA OSOBISTA

Realizując plan rozwoju w sferze osobistej, rozpoczął od oceny własnych umiejętności i kwalifikacji. Po studiach nauczania początkowego ukończył studia podyplomowe wychowania fizycznego i dlatego pracuje już w klasach IV-VI. Ukończył kilka kursów kwalifikacyjnych i szkoleń. Postanowił podnieść swój poziom wiedzy i umiejętności z zakresu technologii komputerowej, w tym celu ukończył dwa kursy: w 2001 r. „Pod-



stawowy Kurs Komputerowy” i w 2003 r. „Nauczanie ku przyszłości”. Zakupił również na własny użytek komputer, który okazuje się coraz bardziej przydatny w pracy zawodowej. Sporządza na nim np. tabele wyników sportowych, systemy rozgrywek. Razem z nauczycielem informatyki projektuje dyplomy i wyróżnienia sportowe. Ponadto ukończył kurs dla kierowników wycieczek. Jest on mi niezbędny w związku z częstymi wyjazdami z młodzieżą na imprezy i zawody sportowe. Od 1990 r. jest ratownikiem GOPR. Kilka razy w roku wyjeżdża w góry, gdzie pełni dyżury ratownicze. Systematycznie szkoli się na, organizowanych przez GOPR, szkoleniach w zakresie udzielania pierwszej pomocy, w szkoleniach topograficznych i w szkoleniu wspinaczkowym. W najbliższej przyszłości chciałby wykorzystać swoje doświadczenie i stworzyć ściankę wspinaczkową. Wyniesione z tych kursów umiejętności wykorzystuje w pracy z uczniami w szkole, na lekcjach wychowania fizycznego i przysposobienia obronnego, a także w czasie zawodów turystyczno-krajoznawczych (biegi na orientację). Od lat przygotowuje grupę uczniów do udziału w tych zawodach. W 2002 r. został wybrany przez kolegów przewodniczącym zespołu przedmiotowego nauczycieli wychowania fizycznego. Opracował plan pracy tego zespołu, który wspólnie z innymi nauczycielami wychowania fizycznego realizował. Drogą samokształcenia podnosił swój osobisty rozwój. Uczestniczył kilkakrotnie w pokazach i imprezach sportowych, w czasie których wymieniał z kolegami doświadczenia i podpatrywał ciekawe rozwiązania metodyczne. Szczególnie cenił sobie udział w organizowanych pokazach i zawodach w Ju-Jitsu. Wiele skorzystał z konsultacji z mistrzami w tej dyscyplinie. Interesuje się również literaturą z zakresu psychologii i pedagogiki i przede wszystkim sportu. W celu wzbogacenia swojej biblioteki zakupił ostatnio książki Henryka Nawary „Badminton” i „AB strzelectwa” (praca zbiorowa). Jest w kontakcie z biblioteką szkolną, zgłasza książki, które należałoby zakupić do księgozbioru szkolnego. W okresie stażu podejmował się pełnienia dodatkowych funkcji. Wiele razy był ratownikiem na biwakach szkolnych. Opiekował się uczniami w czasie zawodów szkolnych. Był instruktorem piłki nożnej w klubie sportowym. Był instruktorem i sędzią na zawodach w łucznictwie. Brał udział w pracach komisji egzaminacyjnej (z zakresu sprawności fizycznej), która miała zakwalifikować uczniów do klasy wojskowej. Chętnie dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniem z kolegami – nauczycielami. Przygotował publikację: „Sport a zdrowie” i „Zalety badmintona”. Wywołały one duże zainteresowanie wśród nauczycieli, dowodem na to są liczne pytania związane z tematem publikacji. W sierpniu 2002 r. pracował jako wolontariusz w czasie rajdu kolarstwa górskiego. Jego zadaniem było przygotowanie trasy pod względem bezpieczeństwa i udzielanie (w razie konieczności) pierwszej pomocy. Mimo tego, że nie jest członkiem ZNP, chętnie pomaga w organizacji i brał udział w imprezach sportowo-rekreacyjnych organizowanych przez Związek. Organizował i był sędzią w zawodach łuczniczych zorganizowanych 3.05.2002 r. przez sekcję łuczniczą Klubu pod patronatem władz miejskich. Zaangażował się w organizację Dni Otwartych Szkoły. Przygotował ekspozycję osiągnięć sportowych naszych uczniów. Organizacja i udział w różnych zawodach i imprezach wymagały umiejętności interpersonalnych. Umiejętność komunikowania się z nauczycielami, uczniami, rodzicami jest istotna w tym zawodzie. Stara się rozwijać swoje umiejętności interpersonalne

poprzez bezpośrednie kontakty z ludźmi, a także poprzez lekturę artykułów np. z „Charakterów”, „Lidera”. Jako nauczyciel wychowania fizycznego dba o powierzony mu sprzęt, zabiega o zakup i naprawę sprzętu sportowego.

### III. SFERA DYDAKTYCZNA

W okresie pracy zawodowej (od 1992 r.) i stażu, stale podnosi swoje umiejętności dydaktyczne. Specyfika tego przedmiotu polega na tym, że uczniowie rywalizują ze sobą, poprzez gry zespołowe, przygotowuje ich do pracy w zespole, dotyczy to szczególnie klas pierwszych, gdzie gry zespołowe wykorzystuje do integracji klasy. Często na sali lub boisku sportowym ćwiczą dwie i więcej klas, ma okazję do obserwowania pracy kolegów. Często też dyskutuje na tematy zawodowe, dzieli się swoimi doświadczeniami. Ceni sobie uwagi kolegów odnośnie swojej pracy, które motywują go do doskonalenia swojej pracy dydaktycznej. W tej specjalności można mówić o wymiernym efekcie oddziaływań. Efektem takim są wyniki uzyskane przez uczniów na zawodach sportowych. Zadowolony jest z wyników, jakie uzyskali uczniowie na różnych zawodach sportowych. Rokrocznie brał udział (z sukcesami) w zawodach powiatowych, rejonowych i wojewódzkich: w badmintonie chłopców i dziewcząt, w tenisie stołowym chłopców i dziewcząt, w turnieju szachowym, w biegach przełajowych, w biegach na orientację, w zawodach „Sprawni jak żołnierze”. Przygotował do zawodów drużynę koszykówki. Brał udział razem z młodzieżą naszej szkoły w rozgrywkach w piłkę nożną i w piłkę siatkową organizowanych przez jednostkę wojskową, a także przygotowuje uczniów do zawodów lekkoatletycznych. Na terenie szkoły wspólnie z kolegami tworzą warunki do sportowej rywalizacji klas. Są to mistrzostwa szkoły w różnych dyscyplinach np. piłka nożna, piłka siatkowa, dzień sportu. Zależy mu na jakości swojej pracy, podejmuje działania diagnozujące wybrany obszar pracy szkoły.

Nauczyciel nauczania początkowego mgr Piotr K. zdobył dodatkowe kwalifikacje, dzięki którym pracuje jako nauczyciel wychowania fizycznego. Nauczyciel ten jest na drugim etapie rozwoju zawodowego – krytycznym realizmie. Opisuje swoje kompetencje doskonalenia i samokształcenia się oraz dydaktyczne (metodyczne i realizacyjne) i wychowawcze (organizacyjne i praktyczne). Nauczyciel opisuje głównie swoją pracę, polegającą na organizowaniu różnych imprez sportowych lub turystycznych. Napisał dwa artykuły związane z wymaganiami awansu. Zatem można to zaliczyć do innowacji naśladowczych, co świadczy o twórczości pedagogicznej subiektywnej niższego rzędu. Jego działalność w ramach tegoż przedmiotu jest bardzo bogata i wyczerpująca, dzięki czemu się samorealizuje.

Czwarte sprawozdanie z realizacji awansu zawodowego nauczyciela Waldemara A.

Nauczyciel nauczania początkowego mgr E.A. ubiega się o stopień zawodowy nauczyciela dyplomowanego.

Obszar	Zasoby posiadane	Zasoby do uzupełnienia
Dydaktyka	Pracownia komputerowa z dostępem do internetu. Pracownia techniczna. W 1978 r. ukończył wyższe magisterskie studia pedagogiczne i uzyskał tytuł magistra nauczania początkowego. W 1999 r. ukończył studia podyplomowe „Informatyka w Szkole”. Po ukończeniu tych studiów uczy informatyki. W 1999 r. ukończył warsztaty metodyczne: Przedmiotowy System Oceniania, Możliwości i funkcjonowanie pakietu edukacyjnego, Spotkania i nauka z komputerem.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Udział w warsztatach i konferencjach metodycznych organizowanych przez WODN.</li> <li>2. Udział w warsztatach edukacja ogólnotechniczno-informatyczna w zreformowanej szkole organizowanych przez Stowarzyszenie Edukacji Technicznej i Informatycznej. Udział w kursie Internet – dla zaawansowanych.</li> <li>3. Pozyskanie funduszy na zakup dodatkowych zestawów komputerowych do pracowni.</li> <li>4. Prenumerata prasy o tematyce komputerowej.</li> </ol>
Wychowanie i opieka	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. W 1999 r. ukończył kurs instruktorski dla kierowników placówek wypoczynku dzieci i młodzieży.</li> <li>2. W 1999 r. ukończył kurs dla kierowników i organizatorów wycieczek.</li> <li>3. Jest wychowawcą od 1978 r. z jednoroczną przerwą.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organizowanie uroczystości klasowych.</li> <li>2. Zacieśnienie współpracy z rodzicami.</li> </ol>

*Środowisko zawodowe twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*

Dydaktyka	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prowadził koło zainteresowań z informatyki</li> <li>2. Zaangażował Dyрекję Szkoły i Radę Rodziców w celu pozyskania dodatkowych stanowisk komputerowych do pracowni.</li> <li>3. Przeprowadził kurs obsługi komputera i Internetu w ramach WDN.</li> <li>4. Motywował każdą ocenę ucznia.</li> <li>5. Uczestniczył w warsztatach i konferencjach metodycznych organizowanych przez WODN.</li> <li>6. Uczestniczył w warsztatach „Edukacja ogólnotechniczno-informatyczna w zreformowanej szkole” organizowanych przez Stowarzyszenie Edukacji Technicznej i Informatycznej.</li> <li>7. Uczestniczył w kursie „Internet”.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rozwijanie zainteresowania uczniów pracą cały rok.</li> <li>2. Poprawienie warunków pracy dzieci.</li> <li>3. Danie nauczycielom możliwości korzystania z komputera w procesie dydaktycznym i zdobywaniu informacji.</li> <li>4. Zdopingować uczniów do bardziej efektywnej pracy.</li> <li>5. Wzbogacenie własnego warsztatu i metod pracy. Przygotowanie uczniów do korzystania z technologii informatycznej.</li> </ol>
Predyspozycje osobiste	<p>Posiada doświadczenie w pracy wychowawczej od 1978 r. Pracował również z dziećmi trudnymi, ponieważ uczył w klasach o obniżonym poziomie wymagań oraz w klasach o profilu sportowym. Pracuje również z dziećmi przejawiającymi zainteresowania w kierunku informatycznym, prowadząc kółko zainteresowań w szkole.</p>	

Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III...

Wychowanie i opieka	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Opracował i przeprowadził ankietę wśród dzieci i rodziców umożliwiającą rozpoznanie zagrożeń środowiskowych.</li> <li>2. Zaangażował rodziców w życie szkoły poprzez:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- pomoc w organizowaniu wycieczek klasowych,</li> <li>- pomoc w organizowaniu ogniska,</li> <li>- pomoc w organizowaniu imprez takich jak Dzień Nauczyciela i Święto Patrona Szkoły.</li> </ul> </li> <li>3. Zaplanował i zorganizował wycieczki turystyczno-krajoznawcze.</li> <li>4. Uczestniczył w szkoleniu w zakresie komunikowania się.</li> <li>5. Wdrożył program profilaktyczny w zakresie uzależnień.</li> </ol>	<p>Poznanie środowiska rodzinnego oraz zagrożeń środowiskowych. Zacieśnienie współpracy rodziców ze szkołą. Integracja zespołu klasowego. Zdobywanie umiejętności komunikowania się z innymi. Zapobieganie uzależnieniom wśród dzieci.</p>
Organizacja i zarządzanie	<p>Brał czynny udział w zajęciach Rady Pedagogicznej poświęconych tworzeniu Szkolnego Systemu Oceniania i Szkolnego Programu Wychowawczego.</p>	<p>Zorganizowanie kursu w zakresie obsługi komputera i Internetu w ramach WDN.</p>

Nauczyciel nauczania początkowego mgr Waldemar A. ukończył studia podyplomowe „Informatyka w Szkole” i prowadzi przedmioty technikę i informatykę w klasach starszych szkoły podstawowej. Jego praca dydaktyczna jest związana z informatyką, którą bardzo interesują się uczniowie w ramach zajęć dodatkowych. Nauczyciel ten nie utworzył innowacji i nie opublikował żadnego artykułu. Znajduje się on na drugim etapie rozwoju zawodowego – krytycznym realizmie. Omówił tylko swoje kompetencje doskonalenia i samokształcenia się, dydaktyczne (metodyczne i realizacyjne), wychowawcze (komunikacyjne, organizacyjne i praktyczne). Jako jedyny z pozostałych

współpracuje z uczniami, ich rodzicami, pedagogami, czym dąży do samo-realizacji i spełnia się zawodowo.

Omówione tutaj sprawozdania nauczycieli z realizacji awansu zawodowego należą do pierwszej ze wskazanych dróg badania przebiegu awansu zawodowego. Wybrane sprawozdania dotyczą nauczycieli z dłuższym stażem pracy, którzy ubiegali się o stopień zawodowy nauczyciela dyplomowanego, jedna nauczycielka ubiegała się o stopień stażysty i jeden nauczyciel o mianowanie. Nauczycielki podejmują pracę twórczą subiektywną niższego rzędu i utworzyły innowacje produkcyjną i program autorski. Ze względu na niż demograficzny jedna z nich musiała przekwalifikować się i podjęła pracę w szkole specjalnej. Są one na pierwszym i czwartym etapie rozwoju zawodowego. Opisują przede wszystkim swoje kompetencje doskonalenia i samokształcenia się oraz dydaktyczne. Mimo swojej subiektywnej twórczości pedagogicznej nie opisują adekwatnych kompetencji. Natomiast nauczyciele zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej zdobywają dodatkowe kwalifikacje, uczą innej specjalności w szkołach podstawowych i podejmują wiele działań pozaprogramowych.

W pierwszym podrozdziale przeanalizowano środowisko zawodowe twórczego pedagogicznie nauczyciela klas początkowych, zwracając uwagę tylko na pięć jej aspektów. Uogólniając zebrane i przeanalizowane dane, można powiedzieć, że: 1) uczniowie klas I-III akceptują swoich nauczycieli, bardziej zwracając uwagę na sferę wychowawczą, estetyczną, komunikowanie się, a nie na dydaktyczną; 2) otoczenie zawodowe (dyrekcja, nauczyciele, rodzice i ich dzieci) w 89% jest pozytywnie ustosunkowane do ich twórczości pedagogicznej; 3) 70% badanych nauczycieli ma też pozytywny stosunek do swojego środowiska.

## **3.2. Cechy twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych**

### **3.2.1. Twórcze postawy nauczycieli wobec pracy pedagogicznej**

Zgodnie z przyjętymi założeniami badawczymi, zawartymi w części teoretycznej i metodologicznej pracy, analiza cech twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych koncentruje się wokół pięciu cech, tj.: postawy wobec pracy twórczej pedagogicznie, typów temperamentów twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych, ich stylów wychowania, twórczości nauczycielek a twórczości nauczycieli oraz emerytowanych nauczycieli.

W badaniach poszukiwano odpowiedzi na pytanie: Jakie postawy przejawiają wobec pracy pedagogicznej nauczyciele nauczania początkowego? Prowadzono je za pomocą zmodyfikowanego przez autorkę rozprawy Kwestionariusza Twórczych Zachowań KANH, konstrukcji S. Popka (1990). W celu określenia postaw nauczycieli edukacji początkowej uwzględniono wskaźniki podane w rozdziale 2.2.4. (oraz w Aneksie, tabela II), co przedstawia poniższa tabela.

Tabela 5. Postawy twórcze i odtwórcze nauczycieli wobec pracy pedagogicznej

Stopień nasycenia intensywności postaw	Procent osób o postawach:			Ogółem
	twórczych	odtwórczych	twórczych i odtwórczych	
Bardzo wyraźnych	12	2	–	14
Wyraźnych	24	27	17	68
Słabych	12	6	–	18
Ogółem	48	36	16	100

48% badanych reprezentuje *postawy twórcze*. Wyróżniono – przypomnijmy – bardzo wyraźne, wyraźne i słabe zachowania twórcze. U 12% osób, które są w wieku 30-40 lat, ujawniają się *postawy bardzo wyraźnie twórcze*. Dominuje u nich sfera poznawcza. 70% z nich utworzyło innowacje. Zachowania bardzo wyraźnie twórcze u nauczycieli klas I-III cechuje: samodzielność obserwacji, pamięć logiczna, aktywność poznawcza, samodzielność intelektualna, tj. twórcza, pamięć logiczna, uczenie się rekonstrukcyjne, samodzielne, aktywność poznawcza, wysoka sprawność konstrukcji, zdolności techniczne, twórczość werbalna. U 24% badanych w wieku 25-30 lat stwierdzono *postawy wyraźnie twórcze*. 65% spośród tych respondentów podjęło trud utworzenia innowacji. Dominuje u nich także sfera poznawcza i zachowania heurystyczne, które przejawiają się przede wszystkim samodzielnością obserwacji. *Słabe postawy twórcze* występują u 12% studentów pedagogiki. Nikt z nich nie utworzył innowacji. Występuje u nich równowaga między sferą poznawczą a charakterologiczną i między zachowaniami heurystycznymi a myśleniem nonkonformistycznym. Zachowania heurystyczne u tych osób charakteryzują się samodzielnością obserwacji, pamięcią logiczną, uczeniem się rekonstrukcyjnym, wysoką sprawnością konstrukcyjną. Myślenie nonkonformistyczne badanych o słabych zachowaniach twórczych przejawia się przede wszystkim samoorganizacją i otwartością tych osób.

W kategorii *postaw odtwórczych* także wyróżniono trzy stopnie realizacji: bardzo wyraźne (jest bardzo duża różnica wynosząca od 11 do 16 punktów między cechami twórczymi i odtwórczymi), wyraźne (różnica między tymi cechami wynosi 6-10 punktów) i słabe (różnica między cechami wynosi 1-5 punktów). Zachowania odtwórcze występują u 36% nauczycieli pedagogiki wczesnoszkolnej. *Postawy odtwórcze bardzo wyraźne* występują u 2% osób. Jedną z nich to 30-letnia nauczycielka mieszkająca w większym mieście. Jest u niej równowaga między sferą poznawczą a charakterologiczną i między zachowaniami algorytmicznymi a myśleniem konformistycznym, które charakteryzuje się cechami: spostrzegawczością kierowaną, wyobraźnią odtwórczą, myśleniem konformistycznym, uczeniem się reproduktywnym, ukierunkowanym i przez rozumienie, sztywnością intelektualną, biernością poznawczą i odtwórczością werbalną. *Postawy odtwórcze wyraźne* występują u 27% osób 22-27-letnich. Dominuje u nich sfera poznawcza nad charakterologiczną. U tych badanych przeważają zachowania algorytmiczne, które charakteryzują się cechami: spostrzegawczością, wyobraźnią odtwórczą, myśleniem konformistycznym, uczeniem się ukierunkowanym i przez rozumienie, biernością poznawczą, brakiem pomysłowości technicznej. Natomiast *postawy odtwórcze słabe* przejawia 6% osób w wieku 20-30 lat. Dominuje sfera charakterologiczna nad poznawczą. U 6% z nich występuje myślenie konformistyczne, które cechuje: zależność, stereotypowość, podporządkowanie i defensywność. 71% badanych charakteryzuje sfera poznawcza i zachowania algorytmiczne, które cechuje: uczenie się przez rozumienie, myślenie konwergencyjne, wyobraźnia odtwórcza, brak pomysłowości konstrukcyjnej i bierność poznawcza.

16% studentów pedagogiki studiów zaocznych edukacji wczesnoszkolnej charakteryzuje względna równowaga cech decydujących o *postawach twórczych i odtwórczych*. Jest to możliwe, ponieważ mają oni uzdolnienia np. do kopiowania pracy pedagogicznej, dzieł sztuki itp., ale to nie przeszkadza im tworzyć samodzielnych kompozycji, modyfikować konspektów zajęć itd., opartych na przetworzonych wizjach wyobrażeniowych (S. Popek, 1999). 50% z nich utworzyło innowacje pedagogiczne. U 42% osób dominuje sfera charakterologiczna i myślenie konformistyczne. W sferze charakterologicznej pojawiają się cechy wzajemnie się wykluczające, co powoduje, że respondenci mają zmienne nastroje, są nierówni w działaniu, łatwo rezygnują z nowego pomysłu, a także łatwo zapalają się do nowego zadania.



Tabela 6. Komponenty postaw twórczych nauczycieli

Liczba badanych reprezentujących postawy twórcze					
Typ postawy	I	II	III	IV	V
Komponenty postawy	M+E+D+W	M+E+D-W	E+M-D-W	M-E-D-W	E-M-D-W
	20	–	8	10	10
Razem	48				

Określając postawy nauczycieli wobec pedagogicznej pracy twórczej – przypomnijmy – zwrócono uwagę na komponent emocjonalny, poznawczy i behawioralny. W rozważaniach na temat postaw szczególne znaczenie ma *komponent emocjonalno-motywacyjny*. Trudno jest zwerbalizować i opisać emocje. Zatem ich zbadanie jest ograniczone. Do informacji uzyskiwanych od nauczycieli należy podchodzić z dużą ostrożnością, albowiem należy brać pod uwagę zniekształcanie informacji o emocjach, ponieważ emocje są „przefiltrowane” przez system kontroli. Zależnie od oczekiwań społecznych może on dopuścić pewne informacje o emocjach lub też może je zniekształcić. Można jednak zaobserwować, że 45 (tj. 45%) badanych ma pozytywny stosunek emocjonalny do innowacji pedagogicznych. Zauważa się jednak umiarkowane podejście nauczycieli do innowacji, co może mieć pozytywne znaczenie. Nauczycieli cechuje rozważa, refleksyjność i ostrożność przy wprowadzaniu innowacji. Śledzą nowości pojawiające się w edukacji, ale z namysłem podejmują decyzje dotyczące ich realizacji. Mają świadomość, że niektóre nowości mogą przynosić odwrotne skutki. Twierdzą, że innowacje winny być wprowadzane stopniowo. Inną przyczyną jest brak wiedzy o innowacjach i brak właściwego dla nich klimatu w placówkach oświatowych. Jednak swoją pracę respondenci oceniają pozytywnie, co jest wskaźnikiem zaufania do samego siebie.

*Motywe podejmowanych działań twórczych* jest chęć podniesienia efektów własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej, osobistej satysfakcji, urozmaicenia lekcji, próba zmiany sposobu pracy, poddanie się „modzie”. Można więc zauważyć, że dominuje motyw osobisty. Polega on głównie na tym, że zaspokajane są potrzeby i aspiracje nauczycieli odnoszące się do działalności pedagogicznej.

Kolejnym komponentem postaw jest *sfera poznawcza*. Zauważamy dużą dysproporcję między zapotrzebowaniem na innowacje w oświacie a rozwojem wiedzy na ten temat, a informacjami jakie posiadają nauczyciele w tym zakresie. Na stu badanych tylko 25 (czyli 25%) posiada wiedzę dotyczącą

innowacji, reformy edukacji i podstaw programowych. Przez innowacje rozumieją oni zmiany w nauczaniu. Nauczyciel twórczy powinien być – ich zdaniem – pomysłowy, otwarty na wszelkie nowości, interesować się nowościami pedagogicznymi, czytać literaturę, rozwijać się zawodowo. Winien być wykształcony i mieć talent pedagogiczny. Źródłem informacji o nowościach i innowacjach jest dla nich prasa, rady pedagogiczne, kursy i warsztaty. Motorem twórczego działania są ich własne potrzeby, współpraca, literatura, potrzeby unowocześniania procesu dydaktycznego. Innowacje powinny być oryginalne, celowe, użyteczne, atrakcyjne. Zadaniem współczesnej szkoły jest natomiast wychowanie i wszechstronny rozwój dziecka. Nauczyciele poprawnie formułują cele wychowania, kształcenia, uczenia się. Potrafią wskazać korzyści wynikające z określonych celów. Zauważają, że programy autorskie mają wprowadzać nowe koncepcje, cele, treści i rozwiązania, które w oryginalny sposób uzupełniają podstawy programowe.

Ostatnim z badanych komponentów postaw jest *sfera behawioralna*, przejawiająca się w twórczości pedagogicznej nauczycieli. 40 (tzn. 40%) osób na stu badanych przejawia aktywność innowacyjną. Wskaźnikami tych działań są opinie werbalne nauczycieli. Pedagogowie ci są z różnych środowisk pracy i nie ma możliwości obserwowania ich konkretnych zachowań. Ograniczenie materiału badawczego do danych werbalnych i tak daje wiarygodny obraz rzeczywistości edukacyjnej.

Przyjmując natomiast klasyfikację postaw nauczycieli wobec zawodu – według M. Nijakowskiego (1977) – można wyodrębnić na podstawie prowadzonych badań, że nauczyciele przyjmują postawę utylitarną (33% badanych), rezygnacji (20% pedagogów) i afirmatywną (16% respondentów). *Postawa utylitarna* uwidacznia się, gdy respondenci stwierdzili, że rodzaj ich przygotowania zawodowego, typ ukończonej szkoły, rzutuje na ich pracę, poczucie odpowiedzialności, predyspozycje. Mają oni poczucie ważności swojego zawodu, przejawiają dużą aktywność, a niektórzy też twórczość, ale jednocześnie są niedowartościowani przez koleżanki, zwierzchników i środowisko. Postawę utylitarną reprezentuje zatem nieznaczna część badanej populacji, tj. 33%.

*Postawę rezygnacji* przyjmuje – przypomnijmy – 20% nauczycieli. Są oni bierni, niezadowoleni z wykonywanej pracy. Zarobki mają znaczny wpływ na jej efektywność. Przyzwyczajenie do zawodu lub jego zalety („dużo wol-

nego, tzn. wakacje, ferie, soboty, święta”) wpływają na niechęć „rozpoczynania wszystkiego od nowa”.

Natomiast *postawa afirmatywna* (zaledwie 16% badanych) wyraża się w przekonaniu, że zawód nauczycielski stworzył nauczycielowi możliwości urzeczywistnienia osobistych zainteresowań, młodzieńczych marzeń, fascynacji. Uczynił nauczyciela człowiekiem życiowo samodzielnym, społecznie pozytywnym. Zawód ten sprawia mu satysfakcję. Zatem osoby o takiej postawie pracują z powołania, wykazują dużą i silną motywację pracy oraz siłę wewnętrzną. Wszystkie przeciwności są do pokonania i nauczyciel traktuje je jako kolejny szczebel w drodze do samodoskonalenia i sukcesu. Niektórzy z nich pracują twórczo pedagogicznie, czego sobie nie uświadamiają.

W świetle zebranych danych empirycznych – w tej części podrozdziału – można powiedzieć, że 48% badanych nauczycieli pedagogiki wczesnoszkolnej charakteryzują postawy twórcze (u których dominują zachowania nonkonformistyczne i heurystyczne), 36% – postawy odtwórcze (o czym zdecydowało myślenie konformistyczne i zachowania algorytmiczne) i 17% postawy jednocześnie twórcze i odtwórcze.

### 3.2.2. Typy temperamentu twórczych pedagogicznie nauczycieli edukacji początkowej

Celem niniejszych badań było określenie typu temperamentu twórczych nauczycieli, a które – przypomnijmy – prowadzono pod kierunkiem psychologa prof. zw. dr hab. J. Mączyńskiego. Zmienną zależną jest temperament twórczych nauczycieli, a szczegółową – wyróżniane typy: flegmatyka, nerwowca, sangwinika, sentymentalnego, apatyka, choleryka, amorfika i pasjonata, co przedstawia poniższa tabela.

Tabela 7. Typ temperamentu twórczych nauczycieli klas początkowych

Postawy twórczych nauczycieli	Typ temperamentu				Ogółem
	sentymen- talny	choleryk	nerwi- cowiec	pasjonat	
Nonkonformistyczno- heurystyczny	7	4	4	4	19
Nonkonformistyczno- algorytmiczny	–	11	7	11	29
Ogółem	7	15	11	15	48

Należy zauważyć, że w tabeli zawarto te typy temperamentu, które wystąpiły u badanych, tzn. że nie wpisywano do niej pozostałych (tj.: flegmatyka, sangwinika, apatyka, amorfika) wyodrębnionych przez autorów kwestionariusza.

29 (60%) respondentów przejawia zachowanie nonkonformistyczno-algorytmiczne, 19 (39,6%) nonkonformistyczno-heurystyczne. Zatem 48 pedagogów jest twórczych, otwartych, o myśleniu dywergencyjnym, a 52 zamkniętych, o zachowaniu odtwórczym.

Można zauważyć, że na czterdziestu ośmiu badanych: 15 (31,2%) to cholerycy, 15 (31,2%) to pasjonaci, 11 (22,9%) nerwicowcy a 7 (14,6%) sentymentalni.

Nauczyciel choleryk jest porywczy, łatwo wybucha entuzjazmem lub gniewem. Manifestuje swoje uczucia. Łatwo nawiązuje kontakty z uczniami i innymi podmiotami edukacji. Silnie przeżywa losy uczniów i własnych przedsięwzięć. Wiecznie jest zajęty i interesuje się wszystkim. Nie znosi bezczynności, działając we wszystkich możliwych kierunkach. Ma wiele pomysłów, które pragnie urzeczywistnić. Wierzy w postęp, skuteczność podjętych przez siebie przedsięwzięć, które chce wprowadzać w życie. Lubi urozmaicenie, przygody, innowacje, zmiany. Imponuje otoczeniu swoim darem wypowiedzania się (por. J. Tarnowski, 1996).

Kolejna grupa nauczycieli twórczych (również 15, czyli 31,2% badanych na 48) to pasjonaci. Pasjonat dysponuje i eksploduje wielką skalą uczuć, tj. od strasznego gniewu do delikatnej miłości. Kłębiące się uczucia czasami ostro wybuchają, ale częściej panuje nad nimi. Umie zdławić odczuwany lęk w pracy (czy życiu osobistym), wystawiając się na trud i niebezpieczeństwo. Zawsze jest zajęty. Umie podporządkować sobie innych i wzbudzić posłuch. Przeszkody pobudzają go do działania i walczy aż do osiągnięcia zwycięstwa. Ma wielkie ideały i plany, które wytrwale wprowadza w życie, podejmując jednocześnie wiele wyrzeczeń i ofiar. W swojej pracy bardzo się angażuje i jest dobrym organizatorem.

Nieco mniej bo 11 (22,9%) nauczycieli twórczych reprezentuje typ temperamentu nerwowca, u którego występują krańcowo zmienne uczucia, tj. od sympatii do niechęci, od radości do smutku. Rządzi nim impuls uczuciowy, kaprys, chwilowe upodobania. Rzeczywistość edukacyjną ocenia uczuciowo. Lubi bezczynność, a rozrywki są jego pierwszą potrzebą. Jednocześnie zależy mu na powodzeniu w środowisku i umie sobie je pozyskać. Pracuje

zrywami i zajmuje się tylko tym, co lubi. Prace obowiązkowe według niego mogą poczekać. Zapala się, snuje plany, których nie urzeczywistnia. Stale jest spragniony nowych wrażeń, urozmaicenia.

Najmniejszą grupę (bo 7, tj. 14,6%, osób) stanowią sentymentalni nauczyciele twórczy, którzy ulegają niepokojom, obawom, zmiennym nastrojom i marzeniom. Na zewnątrz usiłują być spokojnymi, jednak mocno przeżywają każde zdarzenie. Lubią analizować każdą sytuację, wrażenia i uczucia. Skłonni są do zadumy, marzeń i często pragną samotności. Nie wierzą w powodzenie swoich zamierzeń i dlatego często nie podejmują żadnych kroków, rezygnując, co jednocześnie świadczy o dużym pesymizmie. Decyzje podejmują po długim namyśle i wahaniu. Życie i jego problemy przyjmują bardzo poważnie, głęboko. Są bardzo refleksyjni, ambitni, nieśmiali, ustępują innym i nie lubią wysuwać się na pierwszy plan.

Zatem 33 (68,8%) osoby są porywcze, gwałtowne, wybuchowe, impulsywne, aktywne, spragnione wrażeń, których nie urzeczywistniają.

Na czterdziestu ośmiu nauczycieli o twórczych postawach 19 (39,6%) przejawia zachowanie nonkonformistyczne i heurystyczne. Tych dziewiętnaście osób ma cechy typologiczne: sentymentalne (7, 14,6%, pedagogów), choleryka (4, tj. 8,3%, badanych), nerwicowca (4, czyli 8,3%, respondentów) i pasjonata (4, tzn. 8,3% wychowawców). Są oni niezależni, aktywni, elastyczni, oryginalni, konsekwentni, odważni, samodzielni, spontaniczni, otwarci, odporni, o rozwiniętej pamięci logicznej, wyobraźni wytwórczej, myśleniu dywergencyjnym. Jednostki takie uczą się poprzez rozumienie, aktywność poznawczą, refleksyjność. Są one twórcze konstrukcyjnie i werbalnie, a nawet artystycznie. Występuje u nich wysoki poziom, trwałość i operatywność wiedzy.

Natomiast zachowanie 25 (52,1%) nauczycieli o charakterze nonkonformistycznym i algorytmicznym wyznaczone jest przez nastawienie kopiujące, reproduktywne. Wśród nich jest 11 (23%) choleryków, 7 (14,6%) nerwicowców i 11 (23%) pasjonatów. Mimo aktywności, elastyczności i odwadze ich spostrzegawczość jest ukierowana, dominuje pamięć mechaniczna i wyobraźnia odtwórcza. Żaden z tych nauczycieli, mimo posiadanej wiedzy, nie utworzył programu autorskiego. Mają oni świadomość celowości i słuszności podejmowanych i realizowanych innowacji. Brak u nich jednak wiedzy na ten temat i aktywności. Charakteryzują się oni lękliwością, podległością, zależnością, zahamowaniami, niską odpornością i brakiem wytrwałości.

Jednak występuje u nich wyobraźnia odtwórcza, myślenie dywergencyjne, elastyczność intelektualna. Prawdopodobnie osoby te będą popierać działalność innowacyjną, która pojawi się w otoczeniu.

Na pytanie „Czy i jakie innowacje stosują w pracy?” badani odpowiadają przecząco. Natomiast na kolejne pytanie „W jaki sposób doskonalą swoją pracę dydaktyczno-wychowawczą?” odpowiadają np., że „stosują w pracy wybrane techniki pedagogiki C. Freienta [...] lub dramę [...] lub filmy dydaktyczne”. Tę twórczość zaliczamy do kategorii niższego zakresu. Polega ona na nowelizowaniu, udoskonalaniu, modyfikowaniu dotychczasowych metod, form, środków pracy edukacyjnej. Korzystają oni głównie z doświadczenia innych, unikając ryzyka i odpowiedzialności, co jest przejawem konformizmu (65 badanych). Nie uważają się oni za twórczych pedagogicznie, ponieważ uważają innowację za przedsięwzięcie charakterystyczne dla jednostek wybitnych i efekt działania instytucji naukowych.

Ich praca twórcza pedagogicznie dotyczy głównie procesu dydaktycznego (a nie wychowawczego). Obejmuje pracę z uczniami słabymi. Stosowane są indywidualne formy, zadania, środki, treści pomocy, z wykorzystaniem środków naukowych umożliwiających im włączenie się do lekcji. W pracy z uczniami zdolnymi stosowane są formy inspirujące ich do korzystania z różnych źródeł wiedzy, zwiększające stopień trudności pracy. Uczniowie ci mają poszerzone treści nauczania, prowadzą samodzielnie ćwiczenia, zagadnienia, uczestniczą w konkursach, olimpiadach. Innowacje realizowane przez nauczycieli twórczych pedagogicznie dotyczą też projektowania i wykorzystywania pomocy i środków dydaktycznych, których celem jest ułatwienie uczniom samodzielnej pracy, indywidualizowanie nauczania i kształcenie poprzez działanie, odkrywanie i przeżywanie.

W ocenie przyczyn trudności nauczyciele są mało obiektywni. W braku efektów ich twórczości pedagogicznej dopatrują się w niepełnych możliwościach, potrzebach i chęciach uczniów lub w niesprzyjającej atmosferze pracy.

Według przeprowadzonych badań – którym poświęcono ten punkt podrzędnego – nauczyciele twórczy pedagogicznie są przede wszystkim cholerykami, pasjonatami, nerwicowcami i sentymentalni, co na pewno będzie miało znaczenie na przyjmowane przez nich style wychowania.

### 3.2.3. Style wychowania uczniów przez twórczych pedagogicznie nauczycieli

W kolejnych badaniach, nauczycielom o zachowaniach twórczych, dano do wypełnienia ankietę dotyczącą przyjętych przez nich stylów wychowania. Analizując zebrane dane, zauważa się, że w zdecydowanej większości (84,2%) nauczycielki edukacji elementarnej reprezentują demokratyczny, a zatem najbardziej korzystny styl wychowania, w 10% – styl liberalny, zaś działania autokratyczne stanowią 5,8% wśród wskazanych przez respondentki wariantów zachowań.

Przy tym zachowania demokratyczne w najwyższym stopniu (88%) cechują nauczycielki z najmniejszym stażem pracy (0-6 lat), co podyktowane jest prawdopodobnie elastycznością, entuzjazmem młodych osób podejmujących pracę, stosowaniem nowych, reformatorskich sposobów i metod pracy, opartych na podmiotowym traktowaniu osoby dziecka.

Zdecydowanie niekorzystnie w samoocenach przedstawia się obraz nauczycielek najbardziej doświadczonych zawodowo. O stażu 21-30 lat i powyżej nauczycielki deklarujące zachowania demokratyczne wśród tej grupy stanowią niewiele ponad 8%, przy czym zachowania liberalne aż 12%, co może wynika z pewnego znużenia, braku aktywności, pomysłowości nauczycielek lub ze zbytnej pewności siebie i swoich działań, opierających się na tezie, że proces edukacyjny dzieci niezmiennie będzie przebiegał dalej, jak trwa od wielu lat.

Nauczycielki ze stażem pracy w przedziale 6-20 lat, prawie w równym stopniu preferują zachowania liberalne (8,8%), jak i autokratyczne (7%), zachowania demokratyczne – 84,2%. Uzyskane wyniki mogą być sygnałem, że nauczycielki o średnim stażu pracy pracują według wyznaczonego schematu, stroniąc od innowacji i pomysłowości, zbliżając się tym samym do omówionego stylu pracy nauczycielek pracujących najdłużej w zawodzie.

Kolejno w prowadzonych badaniach zwrócono uwagę na wykształcenie nauczycieli i przyjęty styl pracy. Wysoki poziom wykształcenia sprzyja zachowaniom demokratycznym (87,5%), zauważono również, że osoby legitymujące się wykształceniem wyższym unikają działań autorytatywnych (3,3%), zaś postępowanie liberalne stanowi (9,2%).

Wyraźnie odmiennie wpływa poziom wykształcenia na preferowany styl pracy u osób, które ukończyły studium nauczycielskie. W tej grupie badanych zachowania demokratyczne to jedynie 81%, podczas gdy zachowa-

nia liberalne, bardzo niekorzystne w procesie rozwoju dzieci, stanowią aż 11,5%, a cechy znamienne dla stylu autokratycznego to 7,5%.

Podsumowując powyżej przeprowadzoną analizę wyników badań własnych, zauważamy, że demokratyczny styl wychowania najbardziej bliski jest nauczycielom początkującym w zawodzie (88%) i nauczycielom mającym wyższe wykształcenie pedagogiczne (87,5%).

Na podjęcie decyzji o wyborze zawodu nauczyciela składają się motywy związane z cechami nauczyciela preferującego demokratyczny styl wychowania. Szeroko rozumianą miłość do dzieci, wyrażaną w akceptacji ich osobowości i zachowań, zadeklarowało 42,10% ankietowanych. Pozostali respondenci przy wyborze kierunku kształcenia na nauczycieli sugerowali się zainteresowaniami: pracą dydaktyczno-wychowawczą (15,80%), oddziaływaniem opiekuńczym (14%) oraz możliwością twórczego rozwijania się i samodoskonalenia (15,80%). Niewielką grupę (10,50%) stanowiły osoby wyrażające przekonanie, że zawód ten umożliwi im wykonywanie doniosłych zadań społecznych, wskazując tym samym na źródło satysfakcji z wykonywanej pracy. 15,80% ankietowanych wybrało zawód nauczyciela jeszcze w dzieciństwie.

Analiza cech sprzyjających pełnieniu funkcji nauczyciela-demokraty wskazuje, że dominujące okazały się cechy nauczyciela sprzyjające wszechstronnemu rozwojowi dziecka (37%). Badane nauczycielki deklarywały, że dostrzegają możliwości rozwojowe swoich wychowanków, starając się przyporządkować im swoje działania. Tym samym osoby ankietowane przyjmują odpowiedzialność za przyszłość swoich wychowanków.

W równym stopniu 32% respondentek uznało za najważniejsze możliwości cechujące nauczyciela-demokratę umiejętności oddziaływania oparte o empatię i zdolności wczuwania się w stany innych osób oraz wrażliwość pedagogiczną.

Na zasadność podmiotowego traktowania dziecka zwróciło uwagę 21% badanych. Pedagog-demokrata w tym aspekcie ustosunkowuje się do dziecka, mającego indywidualną drogę rozwoju i prawo do realizacji własnych pomysłów i dążeń. Działanie swe opiera na wzmocnieniach pozytywnych w formie nagrody lub aprobaty słownej w celu stymulowania poczucia własnej wartości wychowanka. Niewielka grupa ankietowanych (10%) za najbardziej pożądane cechy nauczyciela uznała właściwości wskazujące na troskę o zdrowie i bezpieczeństwo dzieci.



Wymienione – w tym punkcie – walory osobowościowe nauczycielek świadczą o tym, że osoby ankietowane podejmują odpowiednie działania realizacyjne wsparte kwalifikacjami metodycznymi, więzią emocjonalną, ambicją niesienia pomocy dziecku. Wyraźnie zatem szkicuje się obraz osobowości nauczycieli klas I-III o szerokiej wiedzy, o wzorowej postawie moralnej, aktywnego, innowacyjnego w działaniu. Nauczyciel bowiem wychowuje nie tylko przez to, co wie i umie, lecz nade wszystko przez to, kim jest, jakie reprezentuje wartości duchowe.

### **3.2.4. Twórczość nauczycielek a nauczycieli klas propedeutycznych**

Celem tej części analizy badań uczyniono wyodrębnienie i scharakteryzowanie różnic i podobieństw występujących między twórczością pedagogiczną nauczycielek a nauczycieli, na podstawie analizy pisemnych wypowiedzi autobiograficznych z wykorzystaniem dialogu hermeneutycznego (patrz rozdz. 2.3). Dlatego przedstawiono wywiady kilku nauczycieli. Wybrano te najbardziej dokładne, obrazowe i wielowątkowe.

Pierwszy wywiad autobiograficzny z nauczycielką Elżbietą P.

W swojej pracy pedagogicznej wykorzystuję dziewięć specyficznych metod:

- Gimnastyka mózgu – kinezylogia edukacyjna, która poprawia efektywność uczenia się, wpływa korzystnie na przedsięwzięcia poznawcze: komunikowanie się, kreatywność oraz zwiększa wydajność pracy. Ćwiczenia pomagają opanować stres. Zapewniają prawidłową korelację między umysłem i ciałem. Gimnastyka mózgu, z jej naprzemiennymi precyzyjnymi ruchami aktywizuje zrównoważone mięśnie z dwóch stron ciała. Ruchy te uaktywniają sieci nerwowe w całym mózgu w obu półkulach jednocześnie, pomagają one budować podstawy potrzebne do zapewnienia sukcesów w uczeniu się w ciągu całego życia.

- Metoda dobrego startu – to system ćwiczeń oddziałujących przede wszystkim na procesy instrumentalne: percepcyjne i motoryczne. Zasadniczą rolę odgrywają w tej metodzie trzy elementy: wzrokowy (wzory graficzne), słuchowy (piosenka) i motoryczny (wykonywanie ruchów zorganizowanych w czasie i przestrzeni, odtwarzanie wzorów graficznych zharmonizowanych z rytmem piosenki). Służą one usprawnieniu czynności analizatorów: wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego, kształceniu lateralizacji, orientacji w schemacie ciała i przestrzeni. Zajęcia przebiegają zawsze zgodnie ze stałym schematem i w każdej sesji występują ćwiczenia ruchowe, ruchowo-słuchowe, ruchowo-słuchowo-wzrokowe.

- Ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne – stosowane w ramach terapii pedagogicznej. Obejmują one dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się swym kompleksowym oddziaływaniem:

### *Cechy twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych*

- korekcyjnym – ćwiczenie funkcji zaburzonych;
- kompensacyjnym – ćwiczenie funkcji niezaburzonych, aby stały się oparciem dla funkcji zaburzonych lub by mogły zastąpić je w razie potrzeby.

– Metoda ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne, która opracowała własny system ćwiczeń. Ma on zastosowanie we wspomaganiu prawidłowego rozwoju dzieci i korygowaniu ich zaburzeń. Główna idea metody to idea posługiwania się ruchem jako narzędziem wspomagania rozwoju psychoruchowego dziecka i terapii zaburzeń tego rozwoju. Podstawowe założenia metody to rozwijanie przez ruch:

- świadomości własnego ciała i usprawnienia ruchowego;
- świadomości przestrzeni i działania w niej;
- dzielenia przestrzeni z innymi ludźmi i nawiązywania z nimi bliskiego kontaktu.

Metodę tę wykorzystuję w pracy z dziećmi z zaburzeniami intelektualnymi, motorycznymi, emocjonalnymi, z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W ćwiczeniach biorą również udział dzieci bez zaburzeń.

– Gimnastyka twórcza Rudolfa Labana, z którą związana jest współczesna koncepcja wychowania fizycznego, odchodzenie od ruchu odwzorowanego na rzecz ruchu podejmowanego zgodnie z własną inwencją, fantazją i doświadczeniem. Zgodnie z tą koncepcją ćwiczenia gimnastyczne przybierają formę zadań otwartych, które zapewniają swobodę, możliwość decydowania o sposobie wykonywania ruchu i tym samym swojej indywidualności. Jest to odwołanie się do koncepcji wychowania naturalnego i postawienia na twórczy rozwój jednostki.

– Muzykoterapia – ten rodzaj zajęć jest prowadzony przez osobę zatrudnioną i opłacaną przez rodziców. Są to zabawy i ćwiczenia rytmizujące, aktywizujące i relaksacyjne, bazujące na odpowiednio dobranych utworach muzycznych. Muzyka relaksacyjna ułatwi wykonywanie miękkiego ruchu, oddechu, zachęci do odpoczynku, uspokoi i odpręży. Muzyka aktywizująca mobilizuje do ruchu, tańca, przyczynia się do zintegrowania, skoordynowania i zrytmizowania ruchów oraz pozwala na odciążenie napięcia. Terapię muzyką stosujemy u dzieci ze wzmożonym napięciem psychofizycznym, niską koordynacją ruchową, u dzieci autystycznych.

– Ponadto stosuję technikę zginania papieru – origami, kirigami oraz dziecięce liczenie na bazie opracowań E. Gruszczyk-Kolczyńskiej.

– W przypadku uczniów szczególnie uzdolnionych, stosuję zajęcia z twórczego myślenia, rozszerzamy i pogłębiamo ich zainteresowania.

Nie utworzyłam jeszcze żadnej innowacji, czy programu autorskiego. Mam w planie swoje doświadczenia i stosowane twórczej metody pracy z dziećmi wykorzystać do utworzenia i realizowania innowacji w klasach I-III.

Twórcza praca daje mi poczucie własnej wartości, zaspokaja potrzebę uznania i sukcesu. Pozwala na rozwijanie u swoich wychowanków twórczej aktywności. Dzięki twórczej pracy mam nadzieję, że rozwijam dziecięce potencjały, które są ukryte w każdym uczniu. Nauka dzieci staje się radosnym uczeniem się dla siebie, dla innych, dla świata. Warto więc podejmować intensywne działania, które będą zmierzały do unowocześnienia procesu nauczania, tworzenia programów autorskich i usprawnień

procesu dydaktycznego. Tylko twórcze działania nauczycieli daje gwarancję wysokiego poziomu kształcenia. Twórcza działalność ma obecnie duży sens pedagogiczny i społeczny.

Zauważyłam, że nowe, niekonwencjonalne działania aktywizujące uczniów, zachęcające ich do wysiłku, mają duże wartości dydaktyczne i wychowawcze oraz znaczne wartości w obszarze przygotowania wychowanków do życia w demokratycznym społeczeństwie. Twórcza praca jest niemożliwa bez refleksji pedagogicznej, która stanowi istotny element warsztatu nauczyciela. Nauczanie i wychowanie ma charakter osobisty i polega na sposobie wykorzystania walorów indywidualnych. Postępowanie nauczyciela powinno być wypadkową bodźców zewnętrznych i wewnętrznych.

Nauczyciel twórczy musi być odważnym człowiekiem, aby nie bać się stosować metod aktywizujących. W codziennej pracy musi stosować lepsze, inne metody, np. dramę, elementy metody Montessori, burzę mózgów czy metodę problemową. Należy często bawić się z dziećmi w improwizacje melodyczne, słowne, ruchowe, pozwolić dzieciom być „aktorami” – teatryki, pantomima itp. Nie można ograniczać ich wyobraźni i pomysłowości. Należy pozwalać im na własną inicjatywę, inwencję twórczą, udostępniając im pomoce i zaciekawić jakimś problemem.

Chcąc być twórczą nauczycielką muszę się ciągle dokształcać poprzez różne kursy i warsztaty (które często niestety są odpłatne). Swoją prywatny czas muszę poświęcać na organizowanie coraz to innych, ciekawszych zajęć dla dzieci i rodziców. Nauczyciel twórczy nie zawsze jest lubiany w swojej placówce.

W swojej wypowiedzi autorka skoncentrowała się na rozumieniu twórczości pedagogicznej nauczyciela. Ograniczyła się do wymienienia aktywizujących metod stosowanych przez nią w swojej pracy pedagogicznej. Próbowwała również podsumować efektywność tych metod i swojej pracy twórczej. Jej twórczość pedagogiczną można zaliczyć do subiektywnej niższego rzędu. Opisuje przede wszystkim swoje kompetencje dydaktyczne, wychowawcze i twórcze. Całkowicie pominęła doskonalenie i samokształcenie się oraz kompetencje moralne. Jest ona na trzecim etapie rozwoju zawodowego, tj. subiektywizmie.

## Drugi wywiad autobiograficzny z nauczycielką Magdaleną B.

### Przebieg pracy zawodowej

Mgr M.B. w 1987 r. ukończyła studia wyższe magisterskie w zakresie nauczania początkowego i uzyskała tytuł magistra pedagogiki. Po studiach rozpoczęła pracę w Zespole Szkół Sportowych, w której pracuje do dziś. W czerwcu 2000 r. uzyskała akceptację Komisji Kwalifikacyjnej powołanej przez Kuratora Oświaty i Akt Nadania Stopnia Awansu Zawodowego Nauczyciela Dyplomowanego. W maju 2002 r. na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lipca 2001 r.

### *Cechy twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych*

w sprawie wymagań jakim powinni odpowiadać eksperci wchodzący w skład Komisji Egzaminacyjnych i Kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o Awans Zawodowy, została wpisana na listę ekspertów. W kwietniu 2003 r. na Międzynarodowej Konferencji Logopedycznej decyzją Komisji ds. Certyfikatów Polskiego Związku Logopedów otrzymała Certyfikat Zawodowy.

#### Motywacja do pracy

- Pracuję ciężko dla mojej szkoły i uczniów, bo wiem, że moje wysiłki są doceniane i czuję dumę z naszych wspólnych osiągnięć.
- Dokonuję wiele wyborów odnoszących się do sposobu nauczania i oceniania w mojej klasie.
- W dużym stopniu kontroluję tempo, układ i spójność mojego nauczania.
- Cele i metody nauczania określam w ten sposób, aby nowe tematy były odbierane jako wyzwanie, a nie frustracje.
- Działania na rzecz samodoskonalenia zawodowego pozwalają mi obmyślać sensowne formy działania, pasujące do mojej szkoły.

#### Awans zawodowy

Aby realizować się jako nauczyciel mgr M.B. stale podnosi swoje kwalifikacje, zdobywa nowe umiejętności, bierze udział w różnych formach doskonalenia zawodowego. W 1996 r. ukończyła studia podyplomowe „Logopedia i terapia pedagogiczna” i uzyskała tytuł Logopedy Dyplomowanego oraz uprawnienia do prowadzenia terapii pedagogicznej. Ukończyła kurs, teoretyczny i praktyczny, I stopnia w zakresie kinezylogii edukacyjnej „BRAIN GYM” metody dr Paula Dennysona. Obecnie prowadzi zajęcia logopedyczne w swojej szkole w klasach I-III. Korzysta z własnego programu zajęć.

- Przygotowała zestawy ćwiczeń aparatu artykulacyjnego.
- Zgromadziła zestawy ćwiczeń logopedycznych dla uczniów, chcąc uatrakcyjnić i uprzyjemnić im zajęcia.
- Zgromadziła około stu gier i zabaw rozwijających wymowę poprzez humor i zabawę.

Pani M.B. ukończyła warsztaty „Diagnoza i terapia jąkania” I i II stopnia, „Dysleksja rozwojowa – terapia pedagogiczna młodszych dzieci dyslektycznych”, „Dysleksja rozwojowa – zagadnienia teoretyczne i praktyczne”. Jest członkiem Polskiego Towarzystwa Dysleksji i czynnie bierze udział w spotkaniach dyskusyjnych i wykładach, zdobywając najnowsze informacje dotyczące tego problemu. Z własnej inicjatywy w ramach swojego czasu prowadzi zajęcia terapii pedagogicznej dla ucznia z trudnościami w pisaniu i czytaniu. Opracowała dla niego „Organizację i przebieg terapii” wraz z ćwiczeniami. Stosuje własne, wypracowane metody, zgromadzone pomoce i materiały. Swoje wiadomości zawodowe wykorzystwała, tworząc zakres wiadomości, umiejętności dla dziecka z głębokim niedosłuchem. Program ten realizuje w toku kształcenia indywidualnego. Dalszy przebieg doskonalenia zawodowego to warsztaty „Organizacja Procesu Dydaktyczno-Wychowawczego w nauczaniu

zintegrowanym". Dzięki nim mogła zastosować nowe, ciekawsze propozycje zajęć wychowawczych. Obecnie przywiązuje jeszcze większą uwagę do integracji klasowej i wzajemnych relacji między uczniami.

Dzięki warsztatom „Tworzenie programu wychowawczego szkoły, klasy” stworzyła własny „Program wychowawczy”, zgodny z oczekiwaniami dzieci, rodziców i nauczycieli, jak również współgrający z „Programem wychowawczym szkoły”. Zajęcia doskonalące „Jak skutecznie porozumiewać się z uczniami” pozwoliły jej uzmysłowić powagę zawodu, który wykonuje. Od tego jak traktuje dzieci, staje się odpowiedzialna za ich życie i funkcjonowanie w przyszłości. Dobry nauczyciel musi posiadać umiejętność porozumiewania się z uczniami, być tolerancyjny, mówić zrozumiałym dla nich językiem. Aby poznać nowe formy urozmaicenia zajęć dla najmłodszych Pani M.B. ukończyła „Rozrywki umysłowe w edukacji wczesnoszkolnej”. Aby nie obniżać naturalnej ciekawości poznawczej dzieci, by kształtować u pierwszoklasisty umiejętność współżycia w szkolnej społeczności, wykorzystuje rozrywki umysłowe bardzo lubiane przez najmłodszych. Stosując na zajęciach różnorodność tych form, ma możliwość uczenia zróżnicowanego, uczniowie zdolniejsi wykonują dodatkowe zadania. Dużą wagę przywiązuje do odpowiednio dobranych podręczników, do potrzeb dzieci. Uczestniczyła w licznych konferencjach szkoleniowo-metodycznych z wydawnictwami, które prezentowały nowości wydawnicze oraz w warsztatach na temat „Budowanie planu pracy nauczyciela na przykładzie podręcznika do kształcenia zintegrowanego” wydawnictwa Res Polonia. W związku z tym, iż najpierw napisała innowację pedagogiczną „Regionalizm”, a kilka miesięcy później program autorski „Regionalizm w kształceniu zintegrowanym”, wzięła udział w warsztatach udoskonalających „Jak budować program autorski” zorganizowanych przez WOM. Jej innowacja pedagogiczna „Regionalizm” wdrożona od września 2000 r. otrzymała pozytywną opinię doradców metodycznych i spotkała się z uznaniem rodziców i Rady Pedagogicznej. Jej realizacja skłoniła Panią M.B. do zaprojektowania formy dokumentacji realizowanych zajęć zintegrowanych z elementami regionalizmu. Program autorski został pozytywnie przyjęty przez Radę Pedagogiczną, uzyskał akceptację w WOM i został złożony w Kuratorium Oświaty.

### Program autorski

Utworzyła program „Regionalizm w kształceniu zintegrowanym”, który integruje różne dziedziny wiedzy. Sprzyja nauczaniu dziecka szacunku i otwarcia na różne potrzeby społeczności i kultury poprzez przybliżenie mu własnego regionu, tzw. „małej ojczyzny”. Uświadamia uczniowi prawdziwe wartości środowiska i wzbudza poczucie własnej tożsamości. W zajęciach wykorzystuje różne formy pracy:

- liczne wycieczki, podczas których uczniowie poznają historię, obyczaje regionu i przyrodę,
- spotkania z ciekawymi ludźmi,
- uroczystości mające na celu ukazanie społeczności miejscowej działalności szkoły,
- kultywowanie tradycji i obrzędów ludowych,

### *Cechy twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych*

- konkursy wiedzy i konkursy plastyczne,
- urządzenie „kąciaków regionalnych”,
- wykorzystanie twórczości poetów i pisarzy śląskich,
- opracowane dokumenty okolicznych zabytków i ciekawych miejsc regionu,
- eksponowanie prac plastycznych o tematyce regionalnej.

Powyższy program dla wszystkich rodzajów szkół jest propozycją nowego, ciekawszego nauczania w klasach I-III. Edukacja regionalna stwarza możliwość uczynienia kształcenia bardziej przystępnego każdemu dziecku. Treści edukacji regionalnej nie stanowią odrębnego działu programowego, lecz odnajdujemy je we wszystkich edukacjach: polonistycznej, społeczno-przyrodniczej, estetyczno-manualnej, muzyczno-ruchowej. Mówią o rzeczach, z którymi dzieci spotykają się na co dzień i skupiają wokół najbliższego regionu. Swoją naukę dziecko rozpoczyna „od małej ojczyzny”, którą doskonale zna. Kończy ją zwiedzając i poznając cały region i kraj. Założenie programu – wszechstronny rozwój młodego człowieka zgodnie z jego możliwościami. Metody realizacji programu – metody aktywizujące młodych ludzi, pobudzające do działania i tworzenia. Zawarte w programie propozycje ośrodków tematycznych z hasłami dnia zostały opracowane we współpracy z podręcznikiem „Moja szkoła” do kształcenia zintegrowanego w klasach I-III, ale mogą być realizowane z innymi podręcznikami, poprzez niewielką modyfikację, która nie powinna zmienić założonych celów kształcenia i osiągnięć uczniów.

Cechą charakterystyczną jej twórczości pedagogicznej jest stosowanie wielu form doksztalających, dzięki którym doskonalili warsztat pracy i działalność innowacyjną. Dla potrzeb uczniów utworzyła program autorski i wykonała wiele pomocy do pracy dydaktycznej. Opisuje swoje kompetencje doskonalenia i samokształcenia się, dydaktyczne, wychowawcze i twórcze, ale nie moralne. Jest na trzecim-czwartym etapie rozwoju zawodowego, tj. subiektywizmie – nonkonformizmie. Jej twórczość pedagogiczna jest subiektywna wyższego rzędu. Reprezentuje rozwojowy styl pracy.

Trzeci wywiad autobiograficzny z nauczycielką Bożeną N.

Jestem mgr. pedagogiki w zakresie nauczania początkowego. Cały czas pracuję w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Ukończyłam studium podyplomowe w zakresie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Ukończone kursy doskonalenia zawodowego: Komputerowy (1999); Edukacji inspirowanej pedagogiką C. Freineta (1997); Doskonalący znajomość języka niemieckiego (1995 i 1996); Dla doradców metodycznych (1994); Konwersatorium nauczania początkowego (1993); Pedagogiczno-psychologicznej grupy wsparcia (1992); Technik przyspieszonego uczenia (1990); Namiestników Zuchowych (1989); Komendanta kolonii zuchowej (1988); Myślenia twórczego (1987).

W 1992 r. zrobiłam I stopień specjalizacji zawodowej w zakresie nauczania początkowego, a rok później II stopień i 2 lata później III.

### Przebieg pracy zawodowej

- 1989 nadal pracuję na etacie nauczyciela nauczania początkowego w Szkole Podstawowej.
- W 1989 r. brałam udział w spotkaniach organizowanych przez MEN w Warszawie dotyczące zmian programowych w szkolnictwie.

W czasie pracy opublikowałam: 3 książki metodyczne dotyczące pracy zuchowej, 47 artykułów metodycznych na łamach czasopism pedagogicznych, ogólnopolskich i regionalnych.

Współorganizowałam konferencje naukowe w 1997 PSAPCF w Krakowie nt. Międzynarodowy Kongres Freinetowski w 100 rocznicę urodzin C. Frenieta – RI-DEF.

### Nagrody i wyróżnienia

- W 1993 r. otrzymałam medal A. Kamińskiego przyznany przez naczelnika GK ZHP.
- W 1990 r. złotą odznakę „Zasłużonych dla Chorągwi” przyznało mi K Ch ZHP.
- W 1990 r. uzyskałam nagrodę specjalną Kuratora Oświaty i Wychowania oraz 63 innych drobnych nagród oświatowych.
- Dn. 19.12.1990 r. przystąpiłam do pierwszej oceny pracy, uzyskując ocenę szczególnie wyróżniającą, którą utrzymałam przez cały czas pracy nauczycielskiej.
- Nagrody Dyrektora Szkoły w latach 1988, 1993, 1995, 2000.

### Działalność społeczna

- X 1998-VI 2001 r. prowadziłam Freinetowskie Koło w SP.
- Od 1991 r. jestem członkiem Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Animatorów Pedagogiki C. Freineta i od 1998 r. systematycznie uczestniczę w zjazdach ogólnopolskich i regionalnych, na których referuje wybrane problemy.
- 1987-1998 czynnie pracowałam w ZHP, pełniąc funkcje drużynowego gromady zuchów, komendanta szczepu, namiestnika zuchowego, zastępcy komendanta hufca i zastępcy przewodniczącego Krajowej Rady Zuchmistrzów oraz organizując i prowadząc kursy dla drużynowych i przybocznych. W Centralnej Szkole Instruktorów Zuchowych w Oleśnicy realizowałam wykłady z metodyki zuchowej. Za aktywną pracę w ZHP otrzymałam wiele nagród, podziękowań i wyróżnień.

### Twórcza działalność dydaktyczna

- Od 1993 r. realizuję w szkole podstawowej, opracowany przeze mnie, program autorski, który rozszerzał tematykę języka polskiego klasy II i III pod hasłem „Teatr w klasie” oraz wprowadził do przedmiotu kultury fizycznej nowy dział „Zajęcia taneczne”.
- Na radach pedagogicznych (1990, 1992, 1994, 1995) prowadziłam szkolenia.

### *Cechy twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych*

- Na zebraniach z rodzicami popularyzowałam wiedzę wychowawczo-dydaktyczną poprzez pedagogizację oraz rozwiązuję z rodzicami problemy wychowawcze i moralne, mobilizując rodziców do współpracy.
- Od 1987 do 2003 r. przeprowadziłam 19 lekcji otwartych dla nauczycieli, 29 otwartych dla rodziców oraz 18 zbiórek zachowowych dla praktykantów. Prowadziłam 10 praktykantów w nauczaniu początkowym i 10 w gromadzie suchow. W 1994 r. ze swoją klasą w ramach korespondencji międzyszkolnej byłam w Danii – Legolandzie.
- Skonstruowałam tablicę elektryczną do matematyki i ortografii.
- Od 1990 r. realizuję w komendzie hufca opracowane przeze mnie programy kursów dla przybocznych i drużynowych suchow.
- Na lekcjach muzyki uczyłam dzieci gry na fletach, cymbałkach, instrumentach perkusyjnych oraz stosowałam fonogestykę i rytmikę.
- Na wychowaniu fizycznym uczyłam dzieci tańca dziecięcego, ludowego, współczesnego i dyskotekowego.
- Prowadziłam zespół wyrównawczy, grupę wiekową „Pacholąt”, zajęcia pozalekcyjne plastyczne oraz dla dzieci zdolnych i twórczych.

Nauczycielka w swojej pracy przeszła wiele form doszktałających i doskonalących, dzięki którym udoskonala swój warsztat pracy. Dla potrzeb uczniów utworzyła program autorski i wykonała wiele pomocy do pracy dydaktycznej. Dla pracy harcerskiej – suchowej skonstruowała i zrealizowała programy kursów dla przybocznych i drużynowych suchow. Opisuje swoje kompetencje doskonalenia i samokształcenia się, dydaktyczne, wychowawcze, twórcze i moralne. Jest na czwartym etapie rozwoju zawodowego, tj. nonkonformizmie. Nie nazywa swojej pracy twórczą. Reprezentuje rozwojowy styl pracy. Jej twórczość pedagogiczna jest subiektywna wyższego rzędu i uczyniła pracę bardziej interesującą, wieloaspektową i efektywniejszą.

### Czwarty wywiad autobiograficzny z nauczycielem Grzegorzem W.

Jestem nauczycielem od wielu lat. Nauczanie i wychowanie to mój obowiązek i przyjemność zarazem. Skończyłem studia nauczania początkowego, ale nigdy nie pracowałem w klasach I-III. Bardzo szybko zrobiłem studia podyplomowe wychowania fizycznego i ucze w-fu.

Dla mnie twórczą pracą jest to, co robię poza swoimi obowiązkami nauczyciela, sprawia mi to satysfakcję. Co robię?

- organizuję rajdy rowerowe dla dzieci, młodzieży i dorosłych, udział w zlotach, rajdach i spotkaniach,
- corocznie organizuję rajdy rowerowe po Polsce (od 1997 roku – Ziemia Wielkopolska, Bóbr, Mazury, Morze 3x, Wyżyna Krakowsko-Częstochowska),
- pozyskiwuję środki na wyjazdy klasowe:
  - zbiórki złomu, makulatury, sprzątanie ziemi,



- prace leśnie (porządkowanie lasów przeciw pożarowe, smarowanie drzewek),
- pozyskuję pieniądze na budowę urządzeń sportowych (boisko, przyrządy-drażek, równoważnia, zeskok lekkoatletyczny),
- pozyskuję środki na sprzęt sportowy poprzez zbiórki surowców wtórnych (kwota aż 23 500 zł) z czego kupiono:
  - stół do tenisa,
  - piłki, kije do unihokeja,
  - przyrządy korekcyjne,
  - wykonano remont sań dużych na kulig,
- założyłem klub piłkarski seniorów w klasie C wraz z budową boiska od podstaw,
- działam społecznie we wsi, w której mieszkam.

Dlaczego prace tę wykonuję i uważam ją za twórczą? Bo:

- mam satysfakcję z „dawania siebie” innym (powołanie nauczycielskie),
- realizuję własne zainteresowania,
- pokazuję dzieciom inny sposób na życie,
- poznaję gminę, powiat, województwo, kraj, zagranicę w zależności od wieku uczniów: historia, przyroda, geografia,
- propaguję zdrowy styl życia,
- promuję turystykę rowerową,
- wdrażam dzieci w organizację, planowanie pracy, przygotowanie rajdów, naukę obsługi rowerów, zasad biwakowania,
- uczę się języków obcych (ze względu na wyjazdy zagraniczne),
- integruję ludzi o podobnych zainteresowaniach.

Wymieniona w punktach działalność – jak uważa Grzegorz W. – praca twórcza pedagogicznie wskazuje na cechy nauczyciela samorealizującego się. Zdecydowana i konsekwentna postawa wynika głównie z cech charakteru: silnej woli, odwagi, uporu, nonkonformizmu. Przekwalifikował się w pracy pedagogicznej, ale jednocześnie w obranej dziedzinie się spełnia. Opisuje swoje kompetencje doskonalenia i samokształcenia się, wychowawcze (organizacyjne i praktyczne) oraz działalność pozapedagogiczną, czyli sportową, w której się spełnia. Śmiało swoją pracę nazywa twórczą. Jest on w subiektywizmie zawodowym. Jest nauczycielem z pasją, refleksyjnym, samorealizującym się.

Piąty wywiad autobiograficzny z nauczycielem Aleksandrem K.

Staż pracy – 25 lat. Ukończyłem studium nauczycielskie o profilu nauczania początkowego. Pięć lat temu skończyłem studia magisterskie na kierunku historia. Ukończyłem niedawno studia podyplomowe z wychowania fizycznego i gimnastyki

### *Cechy twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych*

korekcyjnej. Uczę wychowania fizycznego, techniki i gimnastyki korekcyjnej. Moja działalność przyjęła formy aktywności:

- Aktywnie współpracuję z PTTK (rajdy, wycieczki, akcje społeczne np. „Sprzątanie Świata”) z udziałem uczniów, również w czasie wakacji.
- Współtworzę plan pracy PTTK w gminie.
- Prowadzę lekcje koleżeńskie.
- Prowadzę lekcje pokazowe dla rodziców (ćwiczenia w warunkach domowych).
- Pozyskuję sponsorów.
- Organizuję coroczne biegi przełajowe.
- Przygotowuję uczniów do zawodów lekkiej atletyki, turnieju piłki nożnej (już od klasy I szkoły podstawowej).
- Zorganizowałem żeńską drużynę piłki siatkowej wśród nauczycieli, która 2 lata temu zdobyła puchar gminy.
- Wykorzystuję nietypowe przybory na zajęciach, plastikowe butelki, opony, dętki z kół ciągnikowych, gazety, worki, muzykę.
- Dostosowuję plan pracy do warunków szkoły i imprez sportowych organizowanych na terenie gminy.
- Organizuję wypoczynek letni dla dzieci nad jeziorem.

Ten nauczyciel też tylko wymienia w punktach formy swojej działalności aktywności. Nie nazywa ją jednak twórczą. Również – jak poprzednik – wskazuje na cechy nauczyciela samorealizującego się. Przekwalifikował się w pracy pedagogicznej aż dwa razy, poszukując swojego miejsca. Nie prowadzi refleksji na temat przyczyn podejmowanych działań oraz swojej twórczości pedagogicznej. Wymienia w punktach swoje kompetencje doskonalenia i samokształcenia się, dydaktyczne, wychowawcze. Jest na drugim-trzecim etapie rozwoju zawodowego, tj. krytycznym realizmie – konformizmie. Spełnia się w obranej dziedzinie. Jest nauczycielem z pasją, samorealizującym się.

### Szósty wywiad autobiograficzny z nauczycielem Michałem K.

Rozpocząłem pracę po skończeniu liceum pedagogicznego. Na początku uczyłem w klasach I-IV, a potem wychowania fizycznego, historii i przysposobienia obronnego. Studiowałem historię nauczycielską. Ukończyłem szkołę podoficerską i kursy doskonalenia zawodowego: komendanta obozów harcerskich, patent drużynowego zuchów, kurs instruktorów powszechnej samoobrony II klasy, kurs instruktorów drużyn nieprzetartego szlaku, terapii zajęciowej, trening psychologiczny nt. osób z problemami alkoholowymi, warsztaty przemocy w rodzinie, terapię zajęciową profilaktyki narkomanii.

Najpierw pracowałem sześć lat w szkole podstawowej na wsi, a teraz w szkole miejskiej. W międzyczasie, zaledwie przez rok, byłem dyrektorem domu kultury.

W czasie swojej pracy otrzymałem: brązową odznakę „Zasłużonych dla Chorągwi” przyznało mi KCh ZHP, złotą odznakę „Zasłużonych dla Hufca” przyznało mi KH ZHP, uzyskałam nagrodę Dyrektora Szkoły oraz inne drobne nagrody za pracę dydaktyczno-wychowawczą i społeczną.

Moja pierwsza ocena pracy to bardzo dobra, którą utrzymałam przez cały czas pracy nauczycielskiej.

#### Działalność społeczna

- prowadziłam SKS w SP.
- od początku pracy czynnie pracowałam w ZHP, pełniąc funkcje: drużynowego gromady zuchów, drużyny młodszoharcerskiej, komendanta szczerpu, komendanta i wychowawcy-drużynowego obozów harcerskich, byłem członkiem komisji stopni instruktorskich, organizowałem i prowadziłem kursy dla drużynowych i przybocznych w hufcu oraz za aktywną pracę w ZHP otrzymałem wiele nagród, podziękowań i wyróżnień.

#### Twórcza działalność dydaktyczna

Od dwudziestu lat realizuję w komendzie hufca opracowane przeze mnie programy kursów dla przybocznych i drużynowych harcerskich.

Na radach pedagogicznych prowadziłem szkolenia, a na zebraniach z rodzicami popularyzowałem wiedzę wychowawczo-dydaktyczną poprzez pedagogizację, rozwiązuję problemy wychowawcze i moralne.

Prowadziłem lekcje otwarte dla nauczycieli, rodziców i praktykantów oraz zbiórki harcerskie dla praktykantów oraz praktykantów w nauczaniu początkowym i w drużynie harcerskiej.

Nauczyciel przeszedł wiele form doształcających i doskonalących. Cały czas udoskonala swój warsztat pracy. Dla pracy harcerskiej skonstruował i zrealizował programy kursów dla przybocznych i drużynowych. Swojej pracy pedagogicznej i harcerskiej nie nazywa twórczą. Również – jak poprzednik – wskazuje na cechy nauczyciela samorealizującego się. Przekwalifikowywał się w pracy pedagogicznej aż dwa razy. Nie prowadzi refleksji na temat przyczyn podejmowanych działań oraz swojej twórczości pedagogicznej. Omalia – krótko – kompetencje doskonalenia i samokształcenia się, dydaktyczne, wychowawcze, moralne i twórcze. Jest na trzecim, czwartym etapie rozwoju zawodowego, tj. subiektywizmie – nonkonfomizmie. Przyjął rozwojowy styl pracy. Spełnia się w obranej dziedzinie. Jest nauczycielem z pasją, samorealizującym się, co wskazuje na twórczość subiektywną wyższego rzędu.

Cechą charakterystyczną twórczości pedagogicznej nauczycielek i nauczycieli jest wiele form doształcających, dzięki którym doskonalą warsztat pracy. Tylko nauczycielki pracują twórczo pedagogicznie. Dla potrzeb ucz-

niów dwie utworzyły programy autorskie, a trzecia ma w planie utworzenie innowacji. One wykonały wiele pomocy do pracy dydaktycznej. W swoich wypowiedziach nauczycielki skoncentrowały się na rozumieniu twórczości pedagogicznej, próbowały również podsumować efektywność tych metod i swoją pracę twórczą. Można powiedzieć, że dwie reprezentują – twórczość subiektywną wyższego rzędu i jedna – niższego rzędu oraz są na trzecim i czwartym etapie rozwoju zawodowego, tzw. krytycznym realizmie i non-konformizmie. Przyjęły rozwojowy styl pracy.

Nauczyciele wymieniają w punktach swoją działalność. Tylko jeden z nich śmiało nazywa ją twórczą. W trzech przypadkach występują cechy nauczyciela samorealizującego się. Przejawiają zdecydowaną i konsekwentną postawę. Przekwalifikowywali się w pracy pedagogicznej, a nauczycielki pracują cały czas w kl. I-III. Jednocześnie w obranej dziedzinie się spełniają. Przyjmują rozwojowy i oferujący styl pracy. Są na drugim, trzecim i czwartym etapie rozwoju zawodowego. Samorealizują się w pracy, ale tylko jeden wykazuje twórczość subiektywną wyższego rzędu. Są nauczycielami z pasją, refleksyjnymi, samorealizującymi się.

### **3.2.5. Twórczość pedagogiczna z perspektywy doświadczeń emerytowanych nauczycieli klas młodszych**

Na tym etapie badań poszukiwano odpowiedzi na pytanie: Jaki jest zakres twórczości pedagogicznej z perspektywy emerytowanych nauczycieli? W tym celu przeprowadzono wywiad autobiograficzny z wykorzystaniem dialogu hermeneutycznego (patrz rozdz. 2.3), które poddano analizie. Spośród przeprowadzonych wywiadów z nauczycielami emerytowanymi twórczymi pedagogicznie (10% objętych badaniami) nauczania początkowego w niniejszej pracy przedstawiono, dosłownie je cytując, tylko kilka, tj. sześć.

Pierwszy wywiad autobiograficzny z nauczycielką Zofią K.

Podczas mojej pracy pedagogicznej wykorzystywałam w różnoraki sposób własne pomysły. Mając 19 lat zajęłam się harcerstwem. Organizowałam spotkania przy ognisku, nocne wypady obozowe (oczywiście z zachowaniem wszelkiej ostrożności). Dzieci lubiły takie formy zajęć.

Zaangażowałam rodziców do współpracy i postanowiłam założyć zespół artystyczny. Rodzice uszyli przepiękne stroje ludowe, a ja uczyłam kroków tanecznych polskich tańców ludowych i rosyjskich. Nawiązałam współpracę z orkiestrą wojskową Armii Czerwonej, oczywiście za zgodą ich zwierzchnika. Wypożyczałam rosyj-

skie stroje z jednostki i podczas uroczystości gminnych, powiatowych dzieci występowały z programem artystycznym. Współpraca ze środowiskiem rozwinęła się maksymalnie. Repertuar programów był zależny od rocznic, charakteru świąt. Budził tak wielkie zainteresowanie społeczne, że na występy dzieci przyjeżdżali ludzie z okolicznych wsi. Każdy był pełen uznania dla dzieci i dla mnie. Dzieci uświetniały występami powiatowe uroczystości, otrzymywały nagrody i rozślawiały dobre imię szkoły.

Na zajęciach kółka teatralnego uczyłam ról bajek. Z występami wyjeżdżaliśmy do wiejskich klubów. Po 27 latach te wydarzenia pamiętają ludzie i miło mi słuchać dobrych opinii na mój temat. Po moim wyjeździe, zmianie miejsca pracy nikt nie kontynuował tradycji. Stroje spleśniały, przegniły i wyrzucono je. Bez komentarza..., a dowiedziałam się o tym, kiedy chciałam nawiązać współpracę z nowego miejsca. Pozostały zdjęcia, które skrzętnie przechowuję u siebie.

W pracy dydaktycznej przekazywałam różne informacje, przy każdym temacie. W wieku 20 lat uczyłam w klasach I-III i też historii w klasie ósmej. Nie rozumiałam układów politycznych, więc opowiadałam uczniom o tym, co w książce nie było napisane. Uczył mnie mój tato, a ja dzieci. Lekcje były bardzo ciekawe. Te same tematy realizowałam na zajęciach wieczorowych dla dorosłych. Usłyszałam dobre słowa na mój temat od ludzi starszych: „Taka młoda, a dobrze zna historię”. Zdziwiło mnie tylko pytanie rodzica ucznia, klasy ósmej (był I sekretarzem PZPR) – „Z czego, z jakich materiałów pani korzysta ucząc mojego syna?”

Uczyłam klasy I-III na wsi. Jednego dnia wszedł do klasy rudy kot. Usiadł koło mnie. Wiedziałam, czyj to kot. Oswoił się z nami na tyle, że wykorzystywałam kocią obecność do opisu wyglądu zwierzątka. Poznały dzieci zwyczaj kotka. Przez pół roku kot był na wszystkich lekcjach. Zmalała nerwowość u dzieci, a w czasie imprez dzieci brały zwierzątko na konkursy.

Niesamowite, ale do dzisiaj wspominają tamte sytuacje moi uczniowie już jako dorosłe osoby. Nie lubiłam pisać konspektów lekcyjnych. W czasie lekcji były dla mnie mało przydatne, gdyż miałam lepsze pomysły na bieżąco.

Jestem na emeryturze 6 lat. Nadal zajmuję się sprawami, które pasjonowały mnie 37 lat temu. Organizuję dzieciom na szczeblu gminnym czas wolny, jeżdżę z dziećmi na kolonie. Moje pomysły realizują inni i to mnie cieszy.

Z wypowiedzi nauczycielki wynika, że nie była w pełni przygotowana do prowadzenia każdego przedmiotu (np. historii). Szukała pomocy u najbliższych i w poradnikach metodycznych. Najbardziej spełniała się w działalności artystycznej. Jej praca edukacyjna była interesująca dla uczniów i otoczenia. Opisuje kompetencje dydaktyczne, wychowawcze, twórcze. Przyjęła oferujący i rozwojowy styl pracy. Była na trzecim etapie rozwoju zawodowego – subiektywizmie. Nauczycielka spełnia się w swojej roli, co świadczy o twórczości pedagogicznej subiektywnej niższego rzędu.

## Drugi wywiad autobiograficzny z nauczycielką Anielą B.

Jestem nauczycielem emerytem już od wielu lat. Pracowałam jako nauczyciel klas I-III. Były to klasy muzykujące. W swoim krótkim opisie chcę zwrócić uwagę na wychowanie muzyczne, ponieważ w tym kierunku poświęciłam wiele „swojego życia”, co dało mi dużo radości i satysfakcji.

Ekspresja słów – mowy, jak i śpiewu na skutek zetknięcia się z odtwórczością muzyczną dziecka, utwierdza w przekonaniu, że muzykować może nie tylko ten, kto ma piękny głos. Jakże nieraz trudno było mi ośmielić dziecko, aby zechciało zaśpiewać przy innych, zwłaszcza przy dorosłych. Natomiast gdy dzieci były same w lesie, gdy czuły się swobodniejsze, wówczas śpiewały chętnie, odważnie, głośno. Wtedy i tu starałam się, by wychowanie szkolne nie działało hamująco na psychikę dziecka. Wiedziałam, że należy uszanować jego zainteresowanie, możliwości, co miało wpływ na kształtowanie pełnej osobowości ucznia.

Moje formy nauczania, które wzbudzały zainteresowania uczniów muzyką:

- opowiadania, bajki zilustrowane muzyką,
- lekcje słuchania muzyki,
- audycje muzyczne,
- gra na instrumentach,
- lekcje umuzykalniające,
- nauka tańców ludowych.

Lekcje słuchania muzyki – to zachęcanie do słuchania, dostrzegania najistotniejszych zjawisk. Audycje muzyczne, lekcje umuzykalniając – to zwykle prezentacja utworów muzycznych, oraz ich objaśnianie, które w postaci słowa wstępnego poprzedzają wykonywanie utworów. I tu ci młodzi ludzie poznawali nie tylko utwory, ale i instrumenty, na których były wykonywane utwory. Według założeń programu wychowania muzycznego w klasach I-III, wytycznymi były między innymi gra na instrumentach. Były to flety, dzwonki chromatyczne, bębenki, trójkąty, melodyki, ksylofoniki, talerze, grzechotki. W swojej pracy to wykorzystywałam i połączyłam z układem choreograficznym. Zajęcia obejmowały:

- uczniów, którzy nie grają, lecz pragnęliby się nauczyć grać na jakimś instrumencie,
- grupę tańczącą,
- uczniów grających (lekcje prywatne we własnym zakresie).

W myśl powyższych uwag pracę nad zorganizowaniem zespołu grającego musiałam rozpocząć od doboru kandydatów, z których utworzyłam grupy początkujące i już częściowo zaawansowane. W obu grupach prowadziłam naukę zbiorowo. Przy czym w grupie pierwszej była to nauka w dosłownym tego słowa znaczeniu. Natychmiast po rozpoczęciu roku szkolnego, w pierwszych tygodniach nauki, przeprowadzałam rekrutację dzieci do muzykowania. Nie mogłam zaniedbywać tych, którzy już grali na instrumentach (pianino). Wspólne muzykowanie cieszyło tych „maluchów”. Wstępne trudności w opanowaniu wiadomości teoretycznych i umiejętności gry na instrumentach często zniechęcały do uczestnictwa. Dlatego chciałam zapobiec

temu i wprowadziłam zestawy instrumentów muzycznych: werbel, tamburyn, talerze, grzechotki, dzwonki chromatyczne, melodyki, flety proste.

Na początku istnienia zespołu stosowałam metodę gry ze słuchu z zastosowaniem niezawodnego materiału dźwiękowego – pentatoniki (czarne klawisze na melodyce, górne sztabki na dzwonekch chromatycznych). Dało to możliwość swobodnej improwizacji melodycznej i rytmicznej. Praca była trudna, bowiem wstęp do gry na instrumencie poprzedzało opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu nutek.

Naukę gry prowadziłam podczas obowiązkowych zajęć lekcyjnych w klasie. Jednakże zawsze brakowało mi tych godzin na naukę, więc uczyłam po zajęciach obowiązkowych, bowiem widziałam u tych młodych muzyków ich ogromną chęć, zapal i zaangażowanie. Pragnęli już grać i popisać się przed dorosłymi.

Dzieci przychodziły na zajęcia chętnie. Widziałam u nich rozpromienione buzie, ogromny zapal do tego, co wykonywały, co już zdążyły opanować. Muzykowanie angażowało w wyższym stopniu emocjonalną sferę uczuć dziecka, niż sam śpiew, bowiem na instrumencie mogło popisać się dziecko, które ma, mówiąc potocznie, brzydki głos. W związku z tym marzeniem tych młodych istot było zdobycie instrumentu i móc na nim zagrać, móc wypowiedzieć się w jakiś inny, całkiem nowy sposób.

Mały adept sztuki szybko przekonywał się, że instrument sam nie zagra, że aby opanować umiejętność grania, trzeba włożyć wiele trudu, poświęcić bardzo dużo czasu i wysiłku. Były trudne chwile, dlatego starałam się zainteresować muzycznie ucznia, jak również muzycznie oddziaływać na nich. Sama nauka w szkole nie wystarczała, bo trzeba było jeszcze poćwiczyć w domu. Nauka była skuteczna, bowiem było też zaangażowanie i pomoc rodziców. To oni pomagali mi w różnych sytuacjach. Ich pomoc była wielkim dopingiem do dalszej pracy. Grę na instrumentach łączyłam ze śpiewem, ale także z instrumentami niemelodycznymi. W miarę poznawania pisma nutowego dzieci wykonywały rytmy coraz bardziej skomplikowane.

W czasie zajęć byłam zawsze pogodna, z uśmiechem podchodziłam do każdego muzykującego, by go pochwalić, zachęcić, udowodnić mu, że robi to doskonale. To był doping, bowiem Ci młodzi ludzie zaczęli układać teksty piosenek, sami próbowali aranżować melodię. Praktycznym sprawdzeniem swoich umiejętności była możliwość publicznego wystąpienia.

Pamiętam pierwszy ich debiut, ogromne poruszenie, skupienie wykonawców. Po zakończonym występie otrzymaliśmy wielkie brawa, okrzyki i bisy. Moi podopieczni byli tak poruszeni, że nie wiedzieli, co mają zrobić. Było tyle radości. Następne okazje, a było ich wiele, były już zaplanowane. Opracowywaliśmy wspólnie repertuar, układaliśmy zaproszenia, przygotowywaliśmy też niespodzianki. Dzieci były tak przejęte swoją rolą, że z niecierpliwością czekały na swój występ, na którym mogły się popisać swoimi umiejętnościami. Każdy występ powodował wzruszenie u dorosłych. Niemal u każdego rodzica widziałam łzy na policzkach, a były to łzy radości. Rodzice podchodzili do mnie po występie, całowali mnie, ściskali, dziękowali mi za to, co zrobiłam i robiłam. Byli pełni podziwu i zachwytu. Było jeszcze wiele okazji:

### *Cechy twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych*

- uroczystości szkolne,
- dzień Babci i Dziadka,
- dzień Matki i Ojca,
- uroczystości jubileuszowe rocznic małżeńskich,
- przeglądy zespołów,
- uroczystości gminne (dożynki, festyny ludowe),
- lekcje pokazowe,
- koncerty szkolne.

Cały czas zwracałam uwagę na zaangażowanie tych młodych istot. Widziałam też i zmęczenie, wtedy dla nabrania oddechu robiłam przerwy, w czasie których mówiłam żarty, by w chwili ogólnego napięcia nerwowego nastąpiło odprężenie, no i było dopingiem do dalszej pracy. Radość, jaką daje muzykowanie pogłębiało ich zainteresowanie pięknem muzyki i wywoływało najprzyjemniejsze doznania estetyczne w czasie gry.

Muzykowanie było tylko dodatkiem do podstawowych zajęć, jakimi były j. polski, matematyka czy inne przedmioty w nauczaniu początkowym. Uświadamiałam im, że uczenie się jest obowiązkiem jak również przyjemnością. Pragnę na koniec sprostować, że opisana przeze mnie praca pedagogiczna związana z nauczaniem klas I-III dotyczy okresu, kiedy to nauczanie początkowe weszło w życie szkoły.

Nauczycielka skoncentrowała się w klasach I-III na zajęciach umuzykalniających. Wymienia aktywizujące metody pracy. Próbowwała również podsumować efektywność tych metod i swojej pracy twórczej. W swojej pracy spełniała się i samorealizowała. Przyjęła oferujący i rozwojowy styl pracy. Reprezentowała trzeci etap rozwoju zawodowego. Opisuje głównie dydaktyczne, wychowawcze i twórcze kompetencje. Jej aktywną, ukierunkowaną działalność można zaliczyć do twórczości subiektywnej niższego rzędu.

### Trzeci wywiad autobiograficzny z nauczycielką Józefą Ł.

Przez 35 lat pracowałam jako nauczycielka w przedszkolu z dziećmi 5- i 6-letnimi, kolejno w szkole podstawowej w klasach zerowych potem w nauczaniu początkowym. Przez cały ten okres moim głównym celem było zapewnienie podopiecznym bezpieczeństwa oraz stworzenie im odpowiednich warunków do wszechstronnego rozwoju. Podstawą do tego było przede wszystkim stworzenie dobrego klimatu w grupie, w której każdy przestrzega ustalonych zasad i norm. W swojej pracy brałam pod uwagę to, iż możliwości twórcze tkwią w każdym dziecku, które można rozwijać w drodze oddziaływań wychowawczych. Należy przy tym pamiętać, że nie liczy się efekt końcowy wykonywanych zadań, lecz cały proces ich tworzenia. Starłam się, aby każdy dzień w szkole był nowym wyzwaniem dla mnie i dla dzieci. Moja zasada – to zasada wielości – im więcej pomysłów, tym lepiej. Jeszcze w szkole muzycznej, do której uczęszczałam, ciągle mi powtarzano, iż muzyka łagodzi obyczaje. Codziennie w mojej pracy wykorzystywałam muzykę do zajęć z dziećmi. Były to różnorodne formy tj. słuchanie muzyki, malowanie muzyki, odtwarzanie jej ruchem, poznawanie



różnorodnych instrumentów, nauka gry na instrumentach oraz wykorzystanie muzyki jako środek wyciszający i relaksujący. Trafnym pomysłem było założenie małej orkiestry – dzieci bardzo chętnie uczestniczyły w zajęciach, a organizowane minikoncerty dla dzieci z pozostałych grup cieszyły się powodzeniem. Nawiązałam również współpracę ze szkołą muzyczną – chodziliśmy tam dwa razy w miesiącu na koncerty w wykonaniu dzieci z tejże szkoły. Właśnie dzięki tej współpracy, dzieci z mojej klasy nagrały płytę, która zawierała 18 piosenek dziecięcych. Zorganizowaliśmy promocję płyty podczas obchodów Dnia Dziecka, a pieniądze uzyskane ze sprzedaży przeznaczyliśmy na zakup nowych instrumentów muzycznych. Organizując dzieciom dzień, starałam się, aby przy realizacji jednego tematu uwzględnić trzy rodzaje aktywności: ruchową, werbalną i plastyczną. Często stosowałam ćwiczenia werbalne z wykorzystaniem technik twórczego myślenia np. lista atrybutów czy podobieństwa. Ciągłe wspólnie poszukiwaliśmy nowych pomysłów.

Kolejną naszą przygodą był teatr, który rozpoczął się, kiedy to uczniowie innej szkoły przyjechali do nas z przedstawieniem teatralnym w języku obcym. Wystawili oni „Czerwonego Kapturka” w języku angielskim i „Smutną Królową” w języku niemieckim. Miało to na celu zainteresowanie dzieci językami obcymi i dostarczenie im nowych wiadomości i doświadczeń. Zauważywszy ogromne zainteresowanie moich wychowanków, którzy mimo tego, iż nie znali języków, w jakich mówiły występujące dzieci, oglądały ten spektakl w wielkim skupieniu, a w ich oczach było widać ten „błysk”, postanowiłam stworzyć razem z nimi prawdziwy teatr. Warsztaty teatralne okazały się strzałem w 10. Dzieci chętnie brały udział w nowym wyzwaniu, wspólnie wybieraliśmy sztukę, którą chcieliśmy wystawić, wspólnie przygotowywaliśmy dekorację, stroje. Dzieci wykazywały wiele inicjatywy, przedstawiały swoje pomysły i chętnie je realizowały. Pierwszy nasz występ to „Jasełka” wystawione w przedszkolu i szkole dla pozostałych dzieci, co spotkało się z dużym aplauzem. Później szło jeszcze łatwiej, dzieci nabrały pewności siebie i nie mogły doczekać się kolejnych występów, które odbyły się dla babć i dziadków z okazji ich święta oraz dla chętnych rodziców. Następnie odbyły się występy poza placówką, np. w klubie seniora. Po naszych pierwszych sukcesach, przyszły i następne. Postanowiliśmy wziąć udział w przeglądzie teatrzyków szkolnych. Przygotowania trwały długo – sama dekoracja zajęła nam około miesiąca. Wystąpiliśmy z przedstawieniem pt. „Kłopoty ryb” i to był znowu nasz sukces. W kategorii O-III kl. SP zajęliśmy I miejsce – otrzymaliśmy dyplom i nagrodę.

Później nasze występy stały się, można powiedzieć, normalnością, posypały się zaproszenia. Po naszych sukcesach dzieci jeszcze chętniej brały udział w prowadzonych przeze mnie warsztatach teatralnych. W Teatrze Lalek dzieci miały po raz pierwszy okazję do udzielania swoich pierwszych wywiadów dla radia i muszę przyznać, że robiły to z wielkim profesjonalizmem. Muszę przyznać, że dużą pomocą w mojej wieloletniej pracy było to, iż często korzystałam z wielu źródeł. Były to różnego rodzaju pomoce dydaktyczne, rozmowy z koleżankami po fachu, uczestniczenie w wielu szkoleniach. Jedno z takich szkoleń było dużym przełomem w mojej działalności – było to szkolenie prowadzone przez panią metodyk, nt. „Twórczość nauczyciela i ucznia”. Wiele wyniosłam z tego szkolenia – nie był to nudny, suchy wykład

tylko szkolenie bardzo aktywne i ze strony pani metodyk i uczestników. Poznałam tam zasady twórczego myślenia, współczesne rozumienie twórczości, kształtowanie kreatywności, założenia koncepcji pracy nad kształtowaniem postawy twórczej oraz strukturę zajęć z wykorzystaniem ćwiczeń rozwijających twórcze myślenie (burza mózgów, język ciała, podobieństwa, przekształcenia, bricolage, krążący rysunek, zrób coś z niczego czy chińska encyklopedia).

Najciekawszą rzeczą było to, iż w trakcie tych zajęć wszyscy bardzo dobrze się bawiliśmy, zupełnie jak dzieci. Wszystkie poznane zabawy wykorzystałam później z powodzeniem w swojej pracy – sprawiły one dużą radość dzieciom, które chętnie brały w nich udział”.

Nauczycielka skoncentrowała się na tej działalności, która wpływała na kształtowanie zainteresowań i rozwijała twórczość dzieci. Głównie jej działalność skupiała się na pracy muzycznej zespołu i teatryków dziecięcych. Dzięki temu zetknęła się z zasadami twórczego myślenia i koncepcjami kreatywności u dzieci. Można przyjąć, że dzięki temu jej praca była bardziej ukierunkowana i świadoma. Opisuje kompetencje doskonalenia i samokształcenia się, dydaktyczne, wychowawcze i twórcze. Reprezentowała trzeci etap rozwoju zawodowego – subiektywizm zawodowy oraz oferujący i rozwojowy styl pracy.

#### Czwarty wywiad autobiograficzny z nauczycielką Zofią Ł.

Co uważam za twórcze?

- działania umiejętne, skuteczne, konstruktywne, wydajne;
- dostosowanie do możliwości percepcyjnych dziecka;
- zezwalające na inicjatywę, spontaniczność działania, bez przymusu;
- pobudzające do aktywności, pracy.

Twórcze działania nauczyciela to:

- umiejętne tworzenie warunków edukacyjnych i ofert edukacyjnych tak, by uczniowie czuli się swobodnie i bezpiecznie, by im zapewnić podmiotowość,
- by działali w przekonaniu, iż robią to z własnej inicjatywy,
- by mieli świadomość współodpowiedzialności za wyniki (pracy), za sukcesy – także porażki,
- by pracy i nauce towarzyszył optymizm ucznia i nauczyciela.

Praca twórcza to praca wykonywana chętnie, z własnej woli, samodzielnie i oryginalnie, która wspiera wszechstronny rozwój osobowości, pozwala rozwijać zainteresowania i kształcić uzdolnienia.

Praca twórcza polega na:

- twórczym myśleniu i działaniu, które trzeba systematycznie ćwiczyć poprzez np.:

- stawianie zadań otwartych (wiele rozwiązań),
  - aktywizowanie dobieraniem odpowiednich metod i form pracy, własnych obserwacji, doświadczanie, badanie, mierzenie,
  - czynnościowe i manipulacyjne – by odkrywało – wtedy będzie twórcze, samodzielne i odkrywczе, to przynosi sukces, radość, zadowolenie i budzi zainteresowania,
- wpajaniu poczucia własnej wartości,
  - wspieraniu rozwoju dziecka ku sukcesom i samodzielności (eksponowanie + wskazywanie postępów, udzielanie rad, rozmaite kontrakty ustalane z dziećmi, pełna życzliwość),
  - monitoringu osiągnięć, np. właściwe tabele osiągnięć itp., by czuło sukces i miało jego świadomość,
  - atrakcyjnych ofertach edukacyjnych i ciekawych sposobach ich realizacji, by dziecko je akceptowało, miało wpływ na współtworzenie, wybór, znało ich cel, odczuwało wartości jakie niosą, muszą mu być bliskie, potrzebne, wiązać się z przeżyciami i potrzebami,
  - ma chcieć tego co robi,
  - odczuwaniu satysfakcji, na miarę swoich możliwości, musi dostawać zadania,
  - dostarczaniu przyjemnych uczuć,
  - wyrażaniu uczuć swoich, innych, uczeniu się ich wyrażać,
  - wyrażaniu uznania za indywidualne osiągnięcia ucznia – to rodzi radość, przełamuje niechęć i strach,
  - obserwacji swoich działań i osiągnięć ucznia i umiejętności, planowaniu pracy wspierającej (to co wychodzi i korekcie usterek).
- Co twórczego robiłam na zajęciach?
- systematyczne narady w kręgu, rozpoczynające i kończące cykl, temat lub konkretne przedsięwzięcie,
  - lekcje konkursowe – pięknego czytania, recytatorskie np. czytelnicze, przyrodnicze, sportowe matematyczne itp. umożliwiające zdobywanie tytułów: „Mistrz Czytania”, „Ekspert”, „Znawca zagadek” (podsycają aktywność),
  - lekcje oparte na samodzielnej twórczości dziecka np. technikami Freineta (teksty swobodne, rymowanki, wiersze) poprzedzone wycieczką, wydarzeniem,
    - teatryki, prace plastyczne, projektowanie,
    - sekcje,
    - wycieczki, filmy i działania z tym związane, czyli zainteresowanie tematem, jego zrealizowanie i wykorzystanie do tworzenia,
  - wykonywanie wystaw, gazetek, albumów, układanie zadań tekstowych, opowiadań, opisów, życzeń, listów,
  - urządzenie uroczystości klasowych itp. Święto Wiosny, Dzień Dziecka, Mikołajki (zdjęcie 18), W Krainie Cwerciandii,
    - nawet przepisywanie z tablicy tekstu może być twórcze, jeśli postawimy odpowiednie polecenie (np. zmień liczbę na pojedynczą; byliśmy na wycieczce... byłam...),

### *Cechy twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych*

- dramy, scenki sytuacyjne, zabawy teatralne, podróże w wyobraźni,
  - układanie zadań tekstowych – do wzoru,
  - zabawy słowem (rozsypanki wyrazowe, rozwijanie zdań).

W swojej wypowiedzi autorka skoncentrowała się na rozumieniu twórczości pedagogicznej nauczyciela. Zaledwie wymieniła kilka metod i form pracy na lekcjach. Opisuje kompetencje dydaktyczne i twórcze. Reprezentuje krytyczny realizm oraz oferujący styl pracy. Jest nauczycielem spełniającym i samorealizującym się.

Piąty wywiad autobiograficzny z nauczycielką Lukrecją P.

TWÓRCZO – tzn. chętnie, samodzielnie i oryginalnie:

- Pozwalałam dziecku przeżyć sukces, to hasło moich planów wychowawczych w klasach I-III.
- Wspierałam rozwój dziecka ku sukcesom i ku samodzielności poprzez:
  - eksponowanie dodatnich cech jego osobowości, wskazywałam konkretne postępy i udzielałam rad, jak nadrabiać w nauce,
  - wyrażałam uznanie dla osiągnięć indywidualnych i postępów w edukacji, uczyłam ich dostrzegania i odczuwania radości z tych osiągnięć,
  - budziłam wiarę w możliwości dziecka + pełna wobec niego życzliwość – jak? – Dzienniczki „Moja droga – sukcesu” – umożliwiały comiesięczną samokontrolę przez dziecko swojej pracy, a także przez rodziców i przez nauczyciela; Monitoring osiągnięć – tabela „Super uczeń – moje osiągnięcia” (brak kar, karą jest brak nagrody, sukcesu).
- Obserwowałam rozwój ucznia i jego potrzeby oraz oczekiwania rodziców, analizowałam przeprowadzone ankiety.
- Dobierałam metody i formy pracy twórczo – przydatne, potrzebne, niezbędne (adekwatnie do potrzeb) chodzi o pracę z uczniem, jak i z rodzicami, która ma wspierać proces dydaktyczny i wychowawczy w klasie np. jak występnie problem z czytaniem – to referaty i spotkania z rodzicami na ten temat.
- Troszczyłam się i tak organizowałam wychowanie i nauczanie, by wszechstronnie rozwijać dzieci. Pomagały mi w tym np. rozmaite konkursy:
  - czytelnicze i zgaduj-zgadule ze znajomości lektur,
  - przyrodnicze, turnieje,
  - matematyczne, sportowe oraz
  - opracowywałam programy działań edukacyjnych, umożliwiają one dzieciom zdobywanie tytułów: „Mistrz Czytania”, „Wzorowy Czytelnik”, „Znawca Lektury”, „Ekspert”, „Mistrz ortografii”, „Mistrz Zagadek” itp.
- Planowaliśmy pracę wspólnie, dzieci wybierały np. wycieczkę, zabawę, klasowe uroczystości, zwyczaje, tradycje, mogą wybierać w ofertach i same je tworzyć, mają prawo mówić – nie, starałam się by czuły się ważne, by czuły, że mogą decydować, ale i są odpowiedzialne – to nakłada obowiązek.

TWÓRCZO TO: konstruktywnie, wydajnie, skutecznie, umiejętnie

Praca twórcza to taka, by dziecko chciało tego, co robi:

- to umiejętność rozwiązywania problemów i ich oceny,
- to także umiejętność dostrzegania problemów, ich analizowania, oceny, poszukiwania rozwiązań i ich efekty ,np. lektura „Nie płacz, Koziółku” klasa I.

TWÓRCZOŚĆ – to aktywność jako wielostronna działalność, której wynikiem są np. oryginalne wytwory w jakiejś dziedzinie (prace plastyczne, wiersze, piosenki itp.).

TWÓRCZOŚĆ to zdolność, to predyspozycje ludzi uwarunkowane biologicznie, właściwe tylko niektórym ludziom, to zamierzona, świadoma i samodzielna działalność dziecka przynosząca teoretyczny lub konkretny efekt w określonej dziedzinie oraz wszechstronnie rozwijające osobowość wychowanka.

Nauczyciel ma rozwijać i kształcić zdolności.

PRACA TWÓRCZA:

- polega na różnych formach aktywności ucznia, ułatwiająca mu rozwój pojmowany jako naczelną wartość,
- to zarazem zasadnicza potrzeba człowieka i rezultat twórczego uczenia się. Twórcze uczenie się jest inicjowane przez motywację poznawczą. Nowe dla dziecka sytuacje mogą je skłaniać do działania twórczego. Uczenie twórcze dziecka, to przechodzenie od znanego do nieznanego.

Mamy z wychowanków uczynić ludzi zdolnych, mających samodzielnie myśleć, samodzielnie umieć poznawać tj. uczyć się, korzystać z dóbr kultury, umieć wydo-  
bywać to co twórcze.

Często stosowałam ekspresję twórczą, zachęcałam, uświadamiałam celowość, walory, podejmowałam przedsięwzięcia i służyłam pomocą. Dzieci zawsze wiedzą, po co to robimy i starałam się, by to było potrzebne (np. bo to dla Taty – laurka; bo na wystawę praca; bo konkurs, list do kolegi itp.)

Uwzględniałam zawsze możliwości i zainteresowania każdego dziecka ułatwia-  
ły mi to:

- metody obserwacyjne i doświadczenia,
- zajęcia zintegrowane, gry dramowe, teatrzyki,
- indywidualizacja nauczania i wychowania,
- wzbudzanie zainteresowań i zaciekawień,
- częste stosowanie problemów otwartych, metod czynnościowych,
- wyjaśnienie, opisywanie, dialog, naprowadzanie,
- wspólne nagrody – projektowanie działań np. Dzień Ojca:
  - sami mogą wybierać, tolerujemy pomysły i rozwiązania,
  - współpraca – wspólne dekorowanie sali – nastrój, zaciekawienie,
  - możliwość wyboru, bo to ich uroczystość, ich problem, to utrzymuje aktywność dziecka.

### *Cechy twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych*

Stosowałam metody aktywizujące przez:

1. Wprowadzenie do tematu (zawsze musi być ciekawe i o to się starałam, by zainteresować, by chciały poznawać, działać).
2. Podanie jak i dlaczego to zrobić, to aktywizuje – pozwalałam na popełnienie błędów, ale miało je wskazać i powiedzieć, jak je naprawić, uzupełnić i dlaczego.
3. Podsumowanie, wyeksponowanie tego, co zrobiły, nauczyły się, doświadczyły – poprzez, np. wystawę, zestawienie, zgromadzenie, wyeksponowanie, nagrodzenie itp.

Często stosowałam dramy, scenki sytuacyjne, bo są bardzo twórcze oraz krzyżówki, formy plastyczne, podróże w wyobraźni, plakaty, puzzle plakatowe, słoneczka, listy, opowiadania, niedokończone zdania, skojarzenia, pytania i odpowiedzi, nagrody w kręgu, dyskusje, aktywną pracę z tekstami, fabrykę pomysłów (burza mózgów).

Uczyłam określania uczuć, by dziecko umiało je nazywać, wyrażać, zaakceptować uczucia innych.

Dbałam by dziecko było szczęśliwe, starałam się je wysłuchać. Dziecko szczęśliwe radzi sobie samo z problemami i potrafi twórczo pracować i samodzielnie podejmować działania. Dzieci w klasie miały teczki „Moje sukcesy”, w których przechowywały zdobyte np. dyplomy.

Zdobywały też co miesiąc tytuł „Bohater miesiąca” – otrzymując stosowne certyfikaty.

ZA twórcze UWAŻAM – dostosowanie do możliwości i struktury umysłowej dziecka, zezwalające na inicjatywę i spontaniczne działanie, bez przymusu i pobudzające do pracy i nauki.

PRACA TWÓRCZA to – uważam – że nauczyciel twórczy umie stworzyć uczniom warunki edukacji, by czuły się swobodnie, bezpieczne i ważne (podmiotowość). Naukę i wszelkie prace mają podejmować z własnej inicjatywy i wiedzieć, że są współodpowiedzialni za wyniki swojej pracy, za sukcesy i za porażki (ważne jest omawianie i podsumowanie pracy).

Ważny jest optymizm zarówno to ucznia, jak i nauczyciela – sprzyja temu twórcze działanie i myślenie, które trzeba ćwiczyć. Jego cechy to: giętkość, płynność, oryginalność. Stawiałam często zadania otwarte, to pozwalało sprawdzić, jak myślenie twórcze się uaktywnia. Stosowałam specjalne treningi kilkuminutowe np. „Co by było, gdyby przestało świecić słońce?”; „Co by było, gdybyśmy nie mieli uszu?”.

UCZENIE TWÓRCZE – to aktywizowanie ucznia przez przede wszystkim:

- własne obserwacje,
- osobiste doświadczenia + zaangażowanie,
- budzenie zainteresowań (zaciekawieć) i wykorzystanie tego, co posiada (te zainteresowania),
- uczenie ma wynikać z potrzeb dziecka, by je zaciekawilo i by było w stanie pojąć,

- poznając, ma odkrywać, wtedy będzie twórcze, samodzielne, odkrywcz. To przynosi sukces, daje zadowolenie, rodzi zainteresowania,
- pozwalałam swobodnie wybrać określone zadanie przez dzieci, sposób rozwiązywania – wtedy jest większa aktywność i lepszy efekt. Wpajałam poczucie własnej wartości dziecka, przekonane, że potrafi, że dzięki kolejnym sukcesom dojdzie do zwycięstwa i to mu udawadniałam (miały np. zeszyty do ortografii i w klasie I piszą z pamięci, i uczeń może porównać, że np. w grudniu – popełniało 5 błędów, a w maju tylko 2 lub 0 błędów).

Wiem, że szkoła ma:

- wspierać ucznia do pracy,
- rozwijać wyobraźnię twórczą, by dziecko mogło adekwatnie funkcjonować w życiu i chcieć tego, co robi,
- stwarzać takie warunki i sytuacje (dostarczać ofert edukacyjnych), by dziecko mogło podejmować działania z własnej chęci i by odczuwało radość z własnej aktywności.

Starłam się, by dziecko świadomie poszukiwało i odkrywało, realizowało, sprawdzało i oceniało w działaniu własne pomysły (odpowiednie ćwiczenia i zadania, programy i podręczniki, ewentualnie pozycje dodatkowe np. *Wesołe karteczki* lub *Izydor, czy Ortografia na wesoło*).

Na przykład „Kolorowe myśli” – gazetka. Ma możliwość osiągnięcia czegoś nowego dla siebie i ma świadomość, jak się tego nauczyło, może porównać, że we wrześniu w klasie II układało sześć zdań, a w czerwcu dwanaście zdań.

Co robiłam twórczego?

Lekcje oparte na samodzielnej twórczości dziecka, np. technikami Freineta:

- opowiadania twórcze, wiersze, piosenki, opisy opowiadania (poprzedzone przeżyciami dzieci po wycieczce, teatryku, lekturze), notatki do kroniki klasowej, ocena bohatera;
- komponowanie zakończenia, zmiana zakończenia np. smutnej bajki;
- lekcje konkursowe – np. pięknego czytania, recytowania;
- lekcje oparte na materiale przyniesionym, zgromadzonym przez ucznia;
- wycieczki, filmy, albumy, gazetki;
- kąciki Młodego Twórcy – Galeria prac dzieci;
- udział w obchodach Świąt Szkolnych np. Dzień Dziecka w krainie Ćwierciandii – dzieci tworzyły hymn swojego państwa (każde państwo miało inny kolor), jadłospis, dekoracje w danym kolorze; Powitanie Wiosny – „Dywan dla Wiosny” – dzieci tworzyły własne wiersze o wiosnie i elementy dekoracyjne do dywanu.

Pani Lukrecja prowadziła rozważania nad twórczością nauczyciela i łączy ją z twórczością ucznia. Wyszczególnia stosowane przez siebie aktywizujące metody pracy i te które służą rozwijaniu twórczości dzieci. Ważne były dla niej możliwości, potrzeby, zainteresowania i samopoczucie dzieci. Opisuje swoje kompetencje dydaktyczne, wychowawcze i twórcze. Reprezentuje

trzeci etap rozwoju zawodowego oraz oferujący i rozwojowy styl pracy. Nauczycielka podejmowała działania, w których samorealizowała się, co kwalifikuje ją do twórczości subiektywnej niższego rzędu.

#### Szósty wywiad autobiograficzny z nauczycielką Michaliną K.

Zacęłam pracę na wsi mając osiemnaście lat, po skończeniu liceum pedagogicznego. Uczyłam przede wszystkim w klasach młodszych i przedmiotów humanistycznych w klasach starszych. Siedem lat później zostałam dyrektorem szkoły wiejskiej. W tym samym czasie zrobiłam studia nauczania początkowego. Piętnaście lat później pracowałam w szkole miejskiej również w nauczaniu początkowym. Po trzydziestu trzech latach pracy odeszłam na emeryturę. W tym czasie ukończyłam wiele kursów i warsztatów. Przez kolejne dziewięć lat pracowałam na pół etatu, mając przede wszystkim indywidualne nauczanie. W czasie swojej pracy otrzymałam 106 nagród rzeczowych i pieniężnych oraz dyplomów za pracę dydaktyczno-wychowawczą i społeczną: srebrną odznakę SKO, złoty Krzyż Zasługi, nagrodę II stopnia Ministra Oświaty i Wychowania, sześć nagród Dyrektora Szkoły, Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski oraz odznakę Drużynowego Mistrzowskiej Drużyny Zuchowej, Odznakę Chorągwaną II stopnia, srebrną Odznakę Zasłużonych dla Chorągwi, medal A. Kamieńskiego Głównej Kwatery ZHP. Na początku pracy otrzymałam ocenę szczególnie wyróżniającą, którą utrzymałam przez cały jej przebieg.

W 1957 roku rozpoczęłam pracę w 7-klasowej szkole w G. M. Trzech nauczycieli prowadziło te klasy. Początkowo były to klasy łączone druga z trzecią, czwartą z piątą i szóstą z siódmą. Natomiast klasa pierwsza była oddzielnie prowadzona. Potem, gdy było więcej nauczycieli, to w klasach starszych lekcje prowadzili już specjaliści. Do dyspozycji mieliśmy tylko kredę, tablicę, stół i ławki.

Wzbogacałam lekcje wykonywanymi na bieżąco pomocami dydaktycznymi, do czego inspirowały mnie czytane lektury głównie metodyczne. Później zaopatrzone szkołę w pomoce naukowe. Wówczas koncentrowałam się na ćwiczeniach w kształtnym ćwiczeniu. W klasie pierwszej wprowadzano literki według elementarza Falskiego. Natomiast wzory ćwiczeń w kształtnym pisaniu różniły się od elementarza. Musiałam realizować ćwiczenia, które wprowadzały pożądane kształty liter. W tym celu stworzyłam specjalne zeszyty kształtnego pisania w klasach II i III, w których zamieszczałam szlaczki literopodobne, wzór liter i miejsce do ćwiczeń dla ucznia. Dopiero po znacznym czasie wydane zostały przez wydawnictwo pedagogiczne zeszyty ze wzorami ćwiczeń, które były publicznie dostępne. Prowadząc nauczanie pogładowe na podstawie samodzielnie wykonywanych pomocy naukowych, modernizowałam proces dydaktyczny. Praca w klasach łączonych była trudna. Prowadziłam zajęcia, których celem była likwidacja analfabetyzmu na wsi, w postaci wieczorowych kursów. Realizowałam zajęcia teatralne, taneczne i występy artystyczne, które prowadziłam charytatywnie. Rodzice z chęcią pomagali: jeździli jako opiekunowie, użyczali bezpłatnego transportu i byli pomocni przy wykonywaniu dekoracji itp. Rodzice i władze doceniali trud. Nauczyciele nie popierali tych pomysłów, ponieważ



były one praco- i czasochłonne. W tym czasie wykonywałam również wiele prac społecznych, np. zbiórka pieniędzy na odbudowę Warszawy, kraju. W tym celu organizowałam z innymi nauczycielami imprezy szkolne, gromadzkie.

Kolejno przyjąłm funkcję dyrektora szkoły w K., która była placówką wyjątkowo zaniedbaną, a i środowisko wiejskie było skłócone. Przeprowadziłam remont szkoły, zaopatrzyłam w podstawowe pomoce naukowe i środki audiowizualne z CEZAS-u. Wykonywałam na bieżąco mnóstwo pomocy dydaktycznych we własnym zakresie do lekcji. Ze względu na dużą ilość dzieci z wadami rozwojowymi prowadziłam nauczanie zróżnicowane – wielopoziomowe, aby wszystkie dzieci mogły pracować zależnie od swoich możliwości rozwojowych. Wykorzystywałam do tegoż różne pomoce dydaktyczne wykonywane przez siebie według własnych pomysłów i po rozpatrzeniu potrzeb i możliwości dzieci. Nauczanie to było bardzo skuteczne na matematyce i języku polskim. Utworzyłam program do pracy z dziećmi mającymi trudności w nauce.

Chcąc zintensyfikować efektywność nauczania na języku polskim zaprowadziłam zeszyty stylistyczne. Prace stylistyczne w programie nauczania klas I-IV były potraktowane bardzo ogólnie. Ponieważ dzieci pisały bardzo słabo, więc poszerzyłam wymagania programowe o pisanie opowiadań, notatek kronikarskich, opis i listy w klasach III i IV. Pomysł mój został wysoko oceniony przez wizytatorów i metodyków oświaty. Po przeprowadzeniu lekcji dla nauczycieli z rejonu inspektor zalecił wszystkim szkołom założenie i prowadzenie zeszytów stylistycznych. W ciągu miesiąca należało realizować po dwie formy wypowiedzi pisemnych wyżej wymienionych. Nauczycielki nie akceptowały tego pomysłu. Eksperyment ten trwał około czterech lat, aż nauczyciele wdrożyli się do tej pracy. Z biegiem czasu wydany został nowy program nauczania początkowego, w którym szerszą i większą uwagę zwrócono na prace stylistyczne.

Zwracałam też uwagę na rozwiązywanie zadań tekstowych z matematyki i tutaj również stosowałam nauczanie wielopoziomowe.

Rozwijałam też pracę wychowawczą, prowadząc w szkole harcerstwo. Moja klasa w stu procentach należała do zuchów. Staralam się nawet na lekcjach stosować metodę zuchową. Realizując zajęcia wychowawcze na zbiórkach zuchowych, otrzymywałam materiał do pracy dydaktycznej. Na przykład do prac stylistycznych wykorzystywałam wycieczki, uroczystości realizowane na zbiórkach zuchowych itp. Zatem integrowałam pracę dydaktyczną z wychowawczą oraz pracę szkolną z harcerską.

Od 1975 roku pracowałam w szkole miejskiej w G. W dalszym ciągu we własnym zakresie wykonywałam pomoce dydaktyczne do każdego przedmiotu. Ponieważ miałam ich bardzo dużo, po odpowiednim ich uszeregowaniu i ułożeniu, utworzyłam pracownię nauczania początkowego. Dzięki temu w wojewódzkim konkursie zdobyłam I miejsce. Pomoce te służyły mi do prowadzenia poglądowych lekcji, które wzbudzały duże zainteresowanie uczniów. Prowadziłam zespół taneczny, ucząc małe dzieci tańców ludowych i współczesnych. Nadal prowadziłam drużynę zuchową. Dzieci mojej klasy były cały czas zajęte pracą, rozrywkami, co przyczyniało się,

## Podsumowanie

że efektywniej i z przyjemnością się uczyły. Czas wolny miały zorganizowany. Nie miałam trudności wychowawczych w szkole i poza nią.

Rodzice, wydział oświaty i dyrekcja szkoły wysoko cenili moją pracę. Moje klasy osiągały wysoki poziom nauczania w czasie badania wyników dydaktycznych. Wśród nauczycieli nie miałam dużo przyjaciół. Nawet doszło do tego, że w szkole po wielu latach zaginęła dokumentacja mojej pracy, ale posiadam własną.

Respondentka w ujęciu chronologicznym przedstawiła przebieg swojej pracy, akcentując swoją twórczą pracę. Można zauważyć, że potrzeba dnia bieżącego motywowała ją do poszukiwań nowych rozwiązań metodycznych, jak: zeszyty prac stylistycznych, do kształtnego pisania, lektur i utworzyła program autorski. Dopiero, po jakimś czasie te rozwiązania były szeroko wprowadzane w życie, dzięki uznaniu władz i programom nauczania. Opisuje swoje kompetencje doskonalenia i samokształcenia się, dydaktyczne, wychowawcze i twórcze. Oferuje rozwojowy styl pracy. Jest na czwartym etapie rozwoju zawodowego. Tę twórczość pedagogiczną można zaliczyć do subiektywnej wyższego rzędu.

Należy zauważyć, że autorka niniejszej rozprawy, realizując ten etap badań chciała dokonać analizy ilościowej, która by mówiła, ilu emerytowanych nauczycieli podejmowało twórczość pedagogiczną oraz w jakim zakresie. Niestety emerytowani nauczyciele nie chcieli wypowiedzieć się na powyższy temat, stwierdzając, że „realizowałem (-am) przyjęty program nauczania”. Dopiero wówczas podjęto decyzję przeprowadzenia badań jakościowych.

Z powyższych wywiadów autobiograficznych wynika, że emerytowane nauczycielki pracowały głównie w latach 1950-1990 dwudziestego wieku, czyli w okresie komunizmu. Zatem te najbardziej przedsiębiorcze, aktywne, twórcze „rzucane” były na wsie. Tam jak „siłaczki” miały szerzyć edukację, kulturę, a jednocześnie rozwijać polską wieś. Ich praca nie była standardową, szablonową. Poszukiwały one nowych, lepszych rozwiązań, które modyfikowały i dostosowywały do możliwości uczniów i swoich. Niektóre ich osobiste rozwiązania wyprzedzały te przyjęte i akceptowane przez ministerstwo. Przede wszystkim opisywały kompetencje: trzy z badanych – dydaktyczne i twórcze; dwie – wychowawcze, doskonalenia i samokształcenia się. Wszystkie reprezentowały trzeci etap rozwoju zawodowego oraz oferujący i rozwojowy styl pracy. Ich pracę można zaliczyć do twórczości pedagogicznej subiektywnej niższego rzędu. Tylko jedna z nich reprezentuje twórczość pedagogiczną subiektywną wyższego rzędu. Pięć z badanych precyzuje rozumiane przez siebie pojęcie twórczości, a jedna wyszczególnia jego elementy

składowe oraz dwie łączą twórczość nauczyciela z twórczością dzieci. Głównie opisują swoją pracę artystyczną (aż cztery). Większość z nich zaznacza, że ich twórcza praca była negatywnie postrzegana przez grono pedagogiczne. Każda z nich opisuje inny aspekt swojej pracy, w której się spełniała i samorealizowała, dbała o rozwój swoich uczniów.

Analizując w tym podrozdziale cechy twórczego pedagogicznie nauczyciela klas początkowych, zwrócono uwagę na: 1) postawy wobec pracy twórczej; 2) typy temperamentu twórczych nauczycieli; 3) ich style wychowania oraz 4) twórczość nauczycieli a nauczycielek i 5) twórczość emerytowanych nauczycielek wczesnej edukacji. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że u twórczych pedagogicznie nauczycieli dominują: 1) postawy twórcze u 48% respondentów, z rozwiniętym komponentem emocjonalno-motywacyjnym i behawioralnym; 2) przede wszystkim mają oni temperament choleryka i pasjonata (po 31,3% badanych); 3) demokratyczny styl wychowania (88% nauczycieli) oraz 4) u nauczycielek dokształcanie i doskonalenie zawodowe, a u nauczycieli przekwalifikowanie i spełnianie się w innej dziedzinie i 5) artystyczny lub dydaktyczny aspekt twórczości pedagogicznej w pracy z dziećmi 7-10-letnimi u nauczycieli emerytowanych.

### **Podsumowanie**

W niniejszym rozdziale trzecim przeanalizowano i zinterpretowano wyniki badań własnych – które przeprowadzono w orientacji systemowej nurcie holistycznym – wizerunku twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III, uwzględniając dwa podstawowe jego aspekty, tj. wybrane aspekty środowiska zawodowego i cech.

Badaniami objęto – przypomnijmy – 1730 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z województwa dolnośląskiego, lubuskiego i mazowieckiego. Wypełnili oni kwestionariusze twórczych zachowań KANH (S. Popka, 1990), które pozwoliły wyodrębnić spośród nich 48% charakteryzujących się postawami twórczymi. Całość badań prowadzono tylko na tej populacji.

Śmiało można powiedzieć, że tylko nauczycielki pracują twórczo pedagogicznie, a nauczyciele przekwalifikowują się na inną specjalność i dopiero w niej samorealizują się i są w pełni aktywni. Nauczycielki klas I-III podejmują działania twórcze pedagogicznie subiektywne niższego zakresu. Opisują głównie swoje kompetencje doskonalenia, samokształcenia i dydaktyczne. Najważniejsze jest dla nich ukończenie studiów, usamodzielnienie się i zało-

żenie rodziny oraz preferują osoby wykształcone o wysokich osiągnięciach i prestiżu społecznym.

Nauczyciele twórczy pedagogicznie zauważają, że dyrekcja, nauczyciele, rodzice i ich dzieci w 89% są pozytywnie ustosunkowani do nich. 70% z nich ma też pozytywny stosunek do swojego środowiska. Natomiast uczniowie klas I-III akceptują ich, bardziej zwracając uwagę na sferę wychowawczą, estetyczną, komunikowanie się, a nie na dydaktyczną. Z kolei nauczyciele emerytowani wybierali artystyczny lub dydaktyczny aspekt twórczości pedagogicznej w pracy z dziećmi 7-10-letnimi.

Zauważono, że twórczy pedagogicznie nauczyciele klas I-III reprezentują w 88% demokratyczny styl wychowania. Kolejno 48% badanych nauczycieli przejawia zachowania twórcze, a 25% postawy twórcze.

Przedstawione wyniki badań uzasadniają postulat dalszych multidyscyplinarnych.

## ZAKOŃCZENIE I KONKLUZJE

**P**rowadzono – przypomnijmy – w nurcie holistycznym badania diagnostyczne, eksploracyjne, idiograficzne, dynamiczne, diachroniczne, weryfikacyjne i ilustrujące, których głównym celem było przedstawienie i zrozumienie wizerunku twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III. Zaprezentowane badania pozwalają w tym miejscu na sformułowanie podsumowania, kolejno konkluzji oraz propozycji dla praktyki pedagogicznej i postulatów do dalszych badań.

**Podsumowując** dotychczasowe rozważania na temat twórczego pedagogicznie nauczyciela klas początkowych, można stwierdzić, że jest to człowiek, który raz jest „eksploratorem” a raz „specjalistą”.

Potrafi być partnerem dzieci, ale jednocześnie autorytetem, który w jednych warunkach eksponuje swą osobowość, a w innych swe profesjonalne umiejętności, który w pewnych sytuacjach jest wolny, a w innych świadomie i ze zrozumieniem wyższych racji rezygnuje ze swej autonomii. To człowiek tworzący i wprowadzający innowacje do swej praktyki, ale kiedy trzeba to potrafi im się stanowczo przeciwstawić. Ma odwagę tworzyć i realizować innowacje oraz w imię wyższych celów (np. dobra dziecka) rezygnować z nich. Nauczyciel twórczy jest niewątpliwie pomysłowy, otwarty na pomysły innych, jego działalność wymaga od niego ciągłego poszukiwania, weryfikowania różnych metod w rzeczywistości szkolnej, wypracowywania coraz to nowych rozwiązań.

Przyszłość polskiej edukacji należy właśnie do nauczycieli twórczych, którzy najpierw budują siebie od podstaw, krok po kroku, co prowadzi do samorealizacji i rozwoju ich uczniów. Dzięki twórczej działalności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej może nastąpić odślanianie wielkich ludzkich potencjałów, które są ukryte w każdym człowieku. Nauka dla dziecka stanie się radością uczenia się dla siebie, dla innych i dla świata.

### *Zakończenie i konkluzje*

Tylko twórczy nauczyciel daje gwarancję wysokiego poziomu kształcenia i umożliwi przygotowanie wychowanków do życia w demokratycznym społeczeństwie, ponieważ nawet najdoskonalsze metody i techniki pracy nauczycielskiej staną się martwymi schematami, jeżeli styl pracy nauczyciela charakteryzuje się działaniem odtwórczym.

Wielu nauczycieli klas I-III nie podejmuje twórczości pedagogicznej, ponieważ w swojej społeczności nie są lubiani przez swoich kolegów, z powodu „innego” podejścia do swej pracy. Jednak twórcza praca daje wyższe poczucie własnej wartości, zaspokaja potrzebę uznania i sukcesu. Pozwala na rozwijanie u wychowanków twórczej aktywności. Dążą do osiągnięcia jak najwyższego poziomu samodzielności, rozwijania umiejętności dostrzegania różnorodnych problemów i dochodzenia różnymi drogami do najlepszych sposobów ich rozwiązania.

Ogół poglądów na temat istoty pedagogicznej twórczości różnicuje się w zależności od tego, kogo uważamy za twórcę. Twórczy pedagogicznie nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej:

- rozwija osobowość wychowanka;
- wprowadza określone nowości, innowacje lub projekty usprawniające pracę pedagogiczną;
- tworzy nową wiedzę, będącą podstawą doskonalenia praktyki dydaktyczno-wychowawczej;
- jest twórcą i odbiorcą innowacji w uogólnionym znaczeniu tego słowa;
- jest twórcą i realizatorem nowego dzieła edukacyjnego, nowych cech osobowości uczniów;
- jest twórcą samego siebie jako profesjonalisty oraz osoby.

Nauczyciel ma się odnaleźć w każdym systemie, doskonaląc swoje zawodowe umiejętności, kompetencje, podążając ku twórczości pedagogicznej. Trudno jest nauczycielom określić się mianem twórczego. Nadal w świadomości społecznej twórczym jest tylko „wybraniec”. Twórczość pedagogiczna nauczyciela rozumiana jest jako kształtowanie ludzi, ale również poprzez nią nauczyciel samorealizuje się zawodowo i osobiście (R. Schulz, 1994). Ich rozwój zawodowy i twórczość pedagogiczna jest tożsama z wymiernymi efektami, innowacjami w pracy, z uznaniem otoczenia i odpowiedzialnością za los swoich uczniów. Każdy nauczyciel jako podmiot ma potencjalną szansę na rozwój osobisty w swoim zawodzie.

W pełni twórczy nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, to przede wszystkim taki, który samego siebie ujmuje całościowo jako osobę. Akceptuje siebie, także swoje słabe strony. Rozumie wieloletnie uwarunkowania jakości i rezultaty swego funkcjonowania, nie przypisuje roli czynnika sprawczego jedynie okolicznościom zewnętrznym ani swej kondycji psychicznej, ani też nie traktuje swojej własnej woli, motywacji i zaangażowania w kategoriach romantycznego „chcieć to móc”. Ujmuje siebie w kategoriach zmiany, ruchu, ale jednocześnie rozumie, że rozwijanie się to nie tylko doświadczanie sukcesów dobrego samopoczucia wynikającego z zauważalnych postępów, ale także doświadczanie pogarszania się własnego funkcjonowania, rozstrojenia, irytacji, co może prowadzić do momentów utraty wiary w sens tego, co się robi, przeżywanie czasem głębokiego kryzysu. Twórczy pedagogicznie nauczyciel klas I-III wiele czasu poświęca na uczenie się rzeczy nowych. Bezustannie poszukuje, bada, eksperymentuje, sprawdza różne sposoby rozwiązań, a to zajmuje mu więcej czasu na przygotowanie się do zajęć. Tak więc jest to osoba pomysłowa, zaangażowana w to, co robi, odpowiedzialna, oryginalna, wytrwała w dążeniu do wytyczonego celu i charakteryzująca się elastycznością myślenia.

Tylko twórcze działania nauczyciela dają gwarancję wysokiego poziomu kształcenia w szkołach przyszłości. Twórczość nauczyciela ma duży sens pedagogiczny, społeczny i kulturowy. Twórczość pedagogiczna powinna być stylem pracy każdego nauczyciela, a nie postulatem. Przyszłość należy do twórczych nauczycieli.

Badania (którymi objęto nauczycielki klas I-III studiujące zaocznie – 80%, nauczycielki emerytowane – 10% i mężczyzn – nauczycieli – 10% oraz po 140 uczniów klas I i III) systemowe (z wykorzystaniem sondażu diagnostycznego), prowadzone nad wizerunkiem twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III pozwalają sformułować następujące **konkluzje**:

– Uczniowie akceptują swoich nauczycieli. Na jakość spostrzeganych przez respondentów cech nauczyciela nie wpływają kwalifikacje, ale wygląd zewnętrzny. Klasy mniej liczne sprzyjają lepszym kontaktom nauczyciela z wychowankami. Im uczniowie dłużej uczą się w szkole, tym sposób widzenia nauczyciela bardziej się zmienia. Niezależnie od poziomu klasy uczniowie chcieliby mieć nauczycielki młode, ładne, niekrzyczące i nauczyciela męczyznę. Kolejne lata pobytu w szkole wpływają na większą spostrzegaw-

### *Zakończenie i konkluzje*

czość uczniów w stosunku do nauczycieli, dostrzegają ich zmęczenie, drażliwość, sprawiedliwość oraz darzą ich większym zaufaniem i szacunkiem.

– Edukacja wczesnoszkolna całkowicie pozostaje w gestii nauczycieli. A trudności dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze przerzucone są na barki nauczycieli, którzy nie są do tego przygotowywani praktycznie. Postulaty wychowania, opieki, integrowania edukacji, programowania i twórczości pedagogicznej są werbalnie znane nauczycielom, jednak ich realizacja, jeśli występuje, to jest częściowa, wąska, sporadyczna.

– Nauczyciele tworzący innowacje nie dostrzegają barier stwarzanych przez otoczenie (np.: zarządzenia MEN, dyrekcje, innych nauczycieli). Współpraca układa się im pozytywnie z dyrekcją szkół, gronem pedagogicznym, rodzicami i ich dziećmi. Mają oni pozytywny stosunek do otoczenia, z którym współpracują. Respondenci skupiają się głównie na sferze przedmiotowej twórczości (tj. innowacjach, programach autorskich), a rzadziej na sferze podmiotowej (czyli dziecku i interakcjach z nim).

– Stwierdzono średni poziom aspiracji zawodowych nauczycieli, którzy za najwyższy cel przyjmują: założenie szczęśliwej rodziny, ukończenie studiów, podjęcie pracy zgodnie ze zdobytym wykształceniem. Natomiast za najwyższą wartość przyjmują Boga, rodzinę, przyjaciół – potem dopiero – pieniądze, przyjemności i karierę zawodową. Są one przekazywane – według badanych – przez ich rodziny. Dzięki temu, że matki są bardziej liberalne niż ojcowie, mają z nimi większy kontakt. Stąd też prowadzone są dialogi, mediacje, rozwiązują problemy i ufają im. Wobec rodziców odczuwają miłość, przywiązanie, uczciwość, szacunek, troskę i wyrozumiałość. Wzorcem dla badanych są: sportowiec, lekarz, nauczyciel, papież Jan Paweł II, czyli osoby wykształcone, często o wysokich osiągnięciach i prestiżu społecznym. Małe znaczenie przypisują takim wartościom, jak: władza nad innymi i wpływ na sprawy kraju.

– Połowa respondentów uważa swoje życie za szczęśliwe, przez które rozumieją zadowolenie z każdego dnia, osiąganie postawionych celów, radość, akceptację, spokój, życie w zgodzie z sobą, zaspokajanie wszystkich potrzeb. Aktualnie najlepsi są w sporcie, przyjaźni i pomocy innym. Chcieliby być lepszymi w empatii, wyrażaniu uczuć. Brakuje im stabilizacji, optymistycznego i beztrudnego życia. Starają się dobrze postępować, najwyższym dobrem dla nich jest miłość, rodzina, Bóg, zdrowie. Ku dobru ukierunkowują ich zasady moralne, które są u respondentów zinterioryzowane. Źródłem



ich zasad są rodzina, wiara religijna. Studenci zauważają, że akceptacja i respektowanie zasad moralnych uwarunkowane jest psychiką, osobowością, potrzebami, wychowaniem, środowiskiem rodzinnym, rówieśniczym, wiarą religijną, statusem społecznym, wiekiem podmiotu.

– Współcześni nauczyciele są aktywni zawodowo, a podejmowane przez nich działania wynikają z motywacji zewnętrznej a nie wewnętrznej, gdyż związane są z osiaganiem poszczególnych stopni awansu zawodowego. Może dlatego żaden z badanych studentów nie osiągnął poziomu twórczości pedagogicznej obiektywnej niższego lub wyższego rzędu. Badane osoby zauważały, że w pewnym sensie cierpi na tym ich życie osobiste, rodzinne. Przez nawal obowiązków nie zawsze mają czas dla rodziny. Często rezygnują z czasu wolnego w weekendy na rzecz warsztatów doskonalących ich umiejętności. Kłopotliwe i pochłaniające dużo czasu jest gromadzenie dokumentacji własnej pracy oraz awansu zawodowego. Mimo tych niedogodności są zadowolone z siebie i własnej pracy, o czym świadczy chociażby ich pogoda ducha, uśmiechnięta twarz i zaangażowanie. Ich optymizm, kompetencje zawodowe i zapał do pracy bezsprzecznie przekładają się na pozytywne stosunki z uczniami. Trud towarzyszący im w rozwoju zawodowym procentuje w życzliwości, sympatii i wdzięczności ich wychowanków. Za pomocą samoobserwacji, autorefleksji, samodoskonalenia stają się badani dojrzałymi nauczycielami – mistrzami zawodu pedagogicznego.

– Działania twórcze pedagogicznie nauczycielek emerytowanych wpływały z wewnętrznych potrzeb doksztalcania się i modernizowania swojego warsztatu pracy i współdziałania z najbliższym środowiskiem. Ich praca przebiegała w trudnych warunkach powojennych. Emerytowane nauczycielki podejmowały twórczość pedagogiczną w zakresie przede wszystkim dydaktycznym, artystycznym i rzadziej wychowawczym. Ich twórczość pedagogiczna jest subiektywna niższego rzędu oraz u jednej osoby wyższego rzędu, u jednej miała charakter samorealizującej się. Znajdowały się one na trzecim etapie rozwoju zawodowego, a współcześni nauczyciele na drugim, trzecim i czwartym, jedni i drudzy reprezentują oferujący i rozwojowy styl pracy.

– W świetle zebranych danych empirycznych można powiedzieć, że mniej więcej połowa badanych studentów studiów zaocznych edukacji wczesnoszkolnej charakteryzuje się zachowaniami twórczymi (u których dominują zachowania heurystyczne), co trzeci – zachowaniami odtwórczymi (o

czym zdecydowało myślenie konformistyczne i zachowania algorytmiczne) i co drugi zachowaniami jednocześnie twórczymi i odtwórczymi. Osoby z pierwszej i trzeciej grupy zachowań utworzyły i wprowadziły innowacje pedagogiczne bezpośrednio do swojej pracy zawodowej. Nie chcą oni jednak brać na siebie ryzyka i odpowiedzialności wynikającej z roli innowatora w edukacji. Ich praca twórcza dotyczy przede wszystkim procesu dydaktycznego i obejmuje uczniów słabych lub uzdolnionych. Uzyskane wyniki badań są zadawalające. Badani studenci mają potencjalne warunki do twórczej, innowacyjnej pracy pedagogicznej. Zatem pedagogiczna praca twórcza jest możliwa i realna. Wymagane jest jednak odpowiednie dostosowanie kształcenia na studiach wyższych kandydatów na nauczycieli.

– Na podstawie przeprowadzonej analizy badań należy stwierdzić, że trzecia część badanych nauczycieli reprezentuje piąty typ postawy wobec pedagogicznej pracy twórczej, tj. nie wykazują żadnych zainteresowań pracą innowacyjną. Tylko około jednej czwartej respondentów przejawia pierwszy typ postawy, czyli działalność twórcza pedagogicznie tych nauczycieli jest umotywowana, poparta wiedzą w tym zakresie. Pedagodzy ci w większości są nonkonformistami o heurystycznym lub algorytmicznym zachowaniu oraz reprezentują typ temperamentu pasjonata lub sentymentalny.

– Przeszło połowa pedagogów to konformiści o usposobieniu choleerycznym i nerwicowym lub sentymentalnym. Przejawiają trzeci, czwarty i piąty typ postaw, czyli brakuje im wiedzy i aktywności w tym kierunku, ale tylko niektórzy (tj. jedna czwarta respondentów) posiadają odpowiednią wiedzę. Istnieje duża dysproporcja między komponentami postaw. Tylko u czwartej części badanych jest harmonia między sferą emocjonalno-motywacyjną a poznawczą czy behawioralną. U blisko połowy nauczycieli dominuje sfera emocjonalno-motywacyjna lub działaniowa. Dlatego też tylko jedna czwarta nauczycieli działających twórczo posiada motywację i odpowiedni zasób wiedzy. Nauczyciele nie znają i nie doceniają swoich możliwości działania twórczego. Ci, którzy realizują innowacje niższego rzędu, dążą do zwiększenia zakresu swobody w związku z realizowaną aktywnością. Rozumieją, że tylko w takich warunkach powstaje i rozwija się twórcza inicjatywa. Stan wiedzy nauczycieli o pracy twórczej jest częściowo zadawalający. W świetle zebranych danych empirycznych można powiedzieć, że postawy nauczycieli wobec pedagogicznej pracy twórczej są niepełne. Niektóre składniki wymagają skorygowania i uzupełnienia, np. komponent poznawczy.

– Mężczyźni po skończonych studiach nauczania początkowego nie pracują w obranej specjalności. Zdobyli dodatkowe kwalifikacje, dokształcając się na studiach podyplomowych. Mimo iż są bardzo aktywni zawodowo, a ich działania obejmują szeroki zakres i dziedziny, jednak tylko jeden z nich podjął utworzenie i zrealizowanie innowacji, programu autorskiego. Można powiedzieć, że znajdują się oni na drugim i trzecim etapie rozwoju zawodowego i przyjmują oferujący lub rozwojowy styl pracy. Tylko jeden przejawiał twórczość subiektywną wyższego rzędu, pozostali spełniają i samorealizują się zawodowo.

– Natomiast nauczycielki pracują w obranej specjalności i podnoszą swoje kwalifikacje, kończąc studia podyplomowe, kursy i warsztaty. One tworzyły i realizowały innowacje lub programy autorskie. Na tej podstawie można sklasyfikować ich rozwój zawodowy, tzn. są one na trzecim i czwartym etapie rozwoju zawodowego oraz przyjmują rozwojowy styl pracy, a ich twórczość pedagogiczna jest subiektywną wyższego rzędu.

– Badając nauczycieli, należy uwzględnić subiektywny wymiar ich doświadczeń. Czas poświęcony przez badanych na wypełnianie roli zawodowej stanowi ich staż zawodowy. Działania ich są chronologicznie i treściowo logicznie uporządkowane, tworząc łańcuch zawodowych funkcji i ról. W każdej niemal biografii można wskazać na ciąg zdarzeń czy osób, które stanowią punkt zwrotny w życiu badanych, w toku których zapadają najważniejsze decyzje. One „popychają” podmioty do wyboru działania, nadając mu kierunek i siłę. W każdej biografii można uchwycić znaczący okres, który wyznacza dalszy bieg zdarzeń. Przykładem takiego okresu są lata studiowania i studiów podyplomowych, podejmowania decyzji zawodowych, adaptacji i twórczości zawodowej.

– Pod pewnymi względami trafne jest porównanie pracy nauczyciela z pracą twórcy. Niby stosuje on te same środki, metody i formy, a za każdym razem tworzy inne dzieło, inne relacje z otoczeniem, co jednocześnie świadczy o jego twórczej pracy.

Zawarta w pracy analiza badań, rozważania teoretyczne oraz własne doświadczenia autorki upoważniają ją do określenia **postulatów do dalszych rozważań i badań**. Są z nimi związane problemy, ustalenia najbardziej pożądane:

– Jakie są modele kształcenia studentów do twórczości pedagogicznej?

### *Zakończenie i konkluzje*

- Jak przebiega proces kształcenia nauczycieli klas początkowych do twórczości pedagogicznej?
- Jakie istnieją środki, metody, techniki, zasady lub strategie pracy w szkole wyższej rozwijające twórczość pedagogiczną nauczycieli?
- Czy można i w jakim zakresie kształcić i doksztalać nauczycieli klas propedeutycznych do twórczości pedagogicznej?
- Jak przebiega proces samokształcenia nauczycieli klas początkowych do twórczości pedagogicznej?
- Jakie są najbardziej pożądane relacje pomiędzy twórczością a odwrotnością, z myślą o przygotowaniu kandydatów na nauczycieli klas I-III do skutecznego posługiwania się obydwoma rodzajami aktywności?
- Jak dokładnie poznać i scharakteryzować związki zmiennych cech osobowościowych i motywacyjnych z umiejętnościami twórczej pracy pedagogicznej oraz z zdolnościami twórczymi nauczycieli klas I-III?
- Jaki jest zakres wpływu środowiska rodzinnego, rówieśniczego, szkolnego, zawodowego, lokalnego na rozwój twórczości pedagogicznej nauczycieli?
- Jakie są pożądane relacje pomiędzy twórczością profesjonalną nauczyciela a osobistą?
- Czy i jakie istnieją specyficzne środki, metody, techniki, zasady lub strategie pracy domowej i szkolnej rozwijające twórczość uczniów i ich nauczycieli?
- Czy i w jakim zakresie twórczy nauczyciel rozwija aktywność twórczą swoich uczniów?
- Czy i w jakim zakresie odwrotny nauczyciel hamuje aktywność twórczą swoich uczniów?

Nasuwa się pytanie: Jak daleko deklaracje nauczycieli odbiegają od ich rzeczywistych poczynań? Dlatego też wyniki badań stanowią podstawę do ich kontynuacji. Badania mogą być wzbogacone na przykład metodą kierowanej rozmowy z dziećmi lub dodatkowo analizą rysunków postaci ich „Pani” w celu uzyskania obrazu kreowanego i akceptowanego przez nich. Zasadnym byłoby także posłużyć się metodą obserwacji uczestniczącej, przyglądając się zachowaniom nauczycieli w różnych sytuacjach pedagogicznych oraz przeprowadzić wywiad z rodzicami, którzy, bazując na własnych obserwacjach i relacjach swoich pociech, zapewne dostrzegają sposoby pracy nauczycielek.

Dlatego nasuwa się też postulat modernizacji procesu kształcenia wyższego, co jest nieodzownym elementem reformy edukacji. Skuteczność kształcenia w dużej mierze zależy od aktywności i zaangażowania studentów, nauczycieli oraz ich pozytywnego stosunku do nauki. Aby to osiągnąć, należy unowocześnić proces kształcenia przez wprowadzanie interesujących rozwiązań, elastyczności metodycznej i organizacyjnej wykładowców.

Analizując przedstawiony materiał, nasuwa się jeszcze wiele innych problemów badawczych. Prowadzone przez autorkę badania, rozważania nie wyczerpują całokształtu podjętej problematyki. Tak szeroki zakres badań nie mieści się też w możliwościach jednej osoby. Stąd też powyższa propozycja badań poszerzyłaby zakres i głębię poruszanej problematyki.

Reasumując całość przedstawionych rozważań teoretycznych i empirycznych, należy zastanowić się jeszcze nad **przydatnością dla praktyki pedagogicznej** omówionych problemów i przeanalizowanych wyników badań.

– Twórczość pedagogiczna w pracy nauczyciela klas I-III polega między innymi na wytyczaniu celów i zadań:

- doborze najwłaściwszych sposobów ich realizacji;
- inicjowaniu i opiece nad wytyczanymi zadaniami;
- pobudzaniu aktywności twórczej wszystkich partnerów wychowania, opieki i kształcenia;
- stwarzaniu uczniom, nauczycielom, rodzicom warunków do działań innowacyjnych, twórczych;
- konkretnym egzekwowaniu wykonawstwa;
- umiejętnym dostosowaniu się do zachodzących zmian i przewidywaniu oraz odpowiednim do nich przygotowaniu się;
- pedagogicznym rozstrzygnięciu kwestii spornych;
- stwarzaniu dobrego klimatu pracy;
- reprezentowaniu interesów całej grupy;
- wzorowym wypełnianiu własnych zadań.

– Rozwijając twórczość pedagogiczną nauczyciela klas początkowych, powinien on:

- kontynuować pokonywanie przeszkód w młodości (studencki) sposób;
- wzbogacić swoją wiedzę pedagogiczną, psychologiczną i meryto-

### *Zakończenie i konkluzje*

- ryczną z zakresu różnych form myślenia i działania twórczego;
- akceptować przeciwstawne, sprzeczne względem siebie aspekty życia;
- wzbogacić swój warsztat pracy o nowe pomysły i rozwiązania, innowacje;
- korzystać z dostępnej literatury oraz śledzić ukazujące się nowości z zakresu twórczości i niestandardowych myśli;
- mieć adekwatną samoocenę przez realne i krytyczne spojrzenie na posiadane właściwości, zdolności i efekty pracy zawodowej;
- zwracać uwagę na pozytywne relacje ze środowiskiem społecznym (zawodowym, lokalnym, rodziców, uczniów), aby zaakceptowało ono jego twórczą aktywność;
- kształtować osobowość, charakteryzującą się swoistymi zdolnościami, umiejętnościami, myśleniem dywergencyjnym, która stanie się podstawą dla twórczości w ogóle;
- inicjować i inspirować uczniów klas I-III do twórczej aktywności, rozwijając ich zdolności, twórczość, umiejętności;
- rozwijając swoją twórczą aktywność, wykorzystywać zamiłowanie do zawodu i pogłębiać swoje kwalifikacje poprzez uczestnictwo w różnych formach dokształcania i doskonalenia zawodowego;
- nieustannie się doskonalić, wprowadzać nowe programy kształcenia, uwzględniać rozmaite metody i formy aktywności własnej i uczniów.

Aby zwłaszcza środowisko zawodowe zaakceptowało twórczych pedagogicznie nauczycieli, należy ukształtować nowy model nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej.

Nauczyciel twórczy pedagogicznie klas I-III powinien:

- stosować metody problemowe, aktywne, poszukujące, które w pełni wykorzystują doświadczenia uczniów zamiast metod podających i werbalizmu;
- wprowadzać wewnętrzną dyscyplinę uczniów, a nie sztuczną;
- uwzględniać ciekawe pomysły dzieci, ponieważ one nadają nowy porządek zajęć;
- aktywizować dziecięcą gotowość do domyślenia się i zgadywania oraz żartów;

- uaktywniać dociekliwość, pomysłowość, twórcze zainteresowania uczniów, które często wykraczają poza program nauczania;
- dostrzegać pozytywne strony pomysłowości i inicjatywy u ucznia jako załączków zachowań twórczych;
- doceniać zdolności pracy w zespole uczniowskim i umiejętności komunikowania z innymi, a nie kłaść zbyt dużego nacisku na rywalizację, na dążenie do osobistego sukcesu;
- uwrażliwiać uczniów na takie wartości, jak: twórczość, dobro, prawda, piękno;
- organizować wiele różnorodnych ćwiczeń i prób stymulujących myślenie twórcze;
- obniżać lęk przed prezentacją własnych pomysłów;
- uczyć umiejętności związanych z twórczym myśleniem;
- uczyć dostrzegania problemów w życiowych sytuacjach;
- zwiększać umiejętności porozumiewania się w grupie;
- uświadamiać, jak postrzegani jesteśmy przez innych i jak oni nas odbierają;
- likwidować stres;
- stawiać ciekawe pytania o charakterze otwartym, pobudzając uczniów do działań twórczych;
- zmniejszać obawy uczniów związane z brakiem wiary we własne siły, zdolności twórcze, przed pełnym oddaniem się pracy nad rozwiązywanym problemem;
- przekonywać uczniów o posiadanych zdolnościach;
- podwyższać samoocenę uczniów;
- uświadamiać dziecku pozytywne i mocne strony jego osobowości;
- pomagać uczniom mniej zdolnym poprzez dostarczanie im zwięzłych wskazówek heurystycznych („Spróbuj inaczej”, „Czy są inne rozwiązania?”);
- tworzyć klimat grupowy, sprzyjający przejawianiu się potencjału twórczego wszystkich uczniów;
- uruchamiać aktywność twórczą wychowanka, która – według R. Popek, 1988 – wymaga spełnienia trzech warunków: 1) motywacji wewnętrznej – potrzeba wyrażania siebie, konkretyzacji wewnętrznego świata, zainteresowania dla tych czynności i radości odczuwanej z samorealizacji dla samego siebie i dla innych; 2) klimatu porozumienia – partnerskie,

### *Zakończenie i konkluzje*

demokratyczne stosunki z rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami, pozwalające na zachowanie podmiotowości dziecka i pełną tolerancję; 3) potrzeby – wolności – poczucie wolności psychicznej, prawo do wyrażania siebie i do własnych sądów;

- stymulować działanie wychowawcze – według W. Łukaszewskiego, 1998 – poprzez: nagradzanie, kooperację, radość, bezpieczeństwo, ofierowanie, zaufanie, aktywność, równość.

Obszar aktywności nauczyciela twórczego pedagogicznie w klasach I-III utwierdza nas w przekonaniu, że staje on ustawicznie wobec nowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Jego działalność nie może być do końca sformalizowana i wymaga stałego wypracowywania nowych rozwiązań, a nie stosowania znanych algorytmów działania.





# **ANEKS**



Tabela I. Problemy, cele i zadania badawcze

Problemy			Cele			Zadania		
naczelny (nadsystemowy)	podrzedne systemowemu	szczegolowe	naczelny (nadsystemowy)	podrzedne systemowemu	szczegolowe	naczelny (nadsystemowy)	podrzedne systemowemu	szczegolowe
Jaki jest wizerunek twórczego pedagoga nauczyciela klas I-III?	1. Jakie jest środowisko zawodowe twórczego pedagoga nauczyciela klas I-III?	1.1. Jaki jest obraz nauczyciela w oczach dzieci klas młodszych? 1.2. Jak odbiera środowisko twórczość pedagogiczną nauczyciela klas propedeutycznych? 1.3. Jaki jest stosunek do otoczenia i własnej innowacji twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych? 1.4. Jaki mają aspiracje życiowe i zawodowe twórczy pedagogicznie nauczyciele klas młodszych? 1.5. Jak przebiega awans zawodowy tych nauczycieli?	Przedstawienie wizerunku twórczego pedagoga nauczyciela klas I-III.	1. Opisanie środowiska zawodowego twórczych pedagogicznie nauczycieli klas I-III.	1.1. Przedstawienie obrazu nauczyciela widzianego oczyma dzieci klas młodszych. 1.2. Zbadanie odbioru przez środowisko twórczości pedagogicznej nauczyciela. 1.3. Określenie stosunku nauczyciela twórczego pedagogicznie do otoczenia i swojej innowacji. 1.4. Przedstawienie aspiracji życiowych i zawodowych nauczycieli klas młodszych. 1.5. Zrelacjonowanie przebiegu awansu zawodowego nauczycieli.	Przedstawić wizerunek twórczego pedagoga nauczyciela klas I-III.	1. Opisać środowisko zawodowe nauczycieli klas I-III twórczych pedagogicznie.	1.1. Przedstawić obraz nauczyciela widzianego oczyma dzieci klas młodszych. 1.2. Scharakteryzować odbieraną przez środowisko twórczość pedagogiczną nauczycieli. 1.3. Określić stosunek nauczyciela twórczego pedagogicznie do otoczenia i swojej innowacji. 1.4. Przedstawić aspiracje życiowe i zawodowe nauczycieli klas młodszych. 1.5. Zrelacjonować przebieg awansu zawodowego nauczycieli.
2. Jakie cechy są istotne dla twórczego pedagoga nauczyciela klas początkowych?	2.1. Jakie postawy reprezentują nauczyciele wobec twórczej pracy pedagogicznej? 2.2. Jakie typy temperamentów prezentują twórczy pedagogicznie nauczyciele zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej? 2.3. Jakie style wychowania przejawiają twórczy pedagogicznie nauczyciele? 2.4. Czy i jakie istnieją podobieństwa i różnice w twórczości pedagogicznej nauczycieli i nauczycieli? 2.5. Jak przebiegała twórczość pedagogiczna nauczycieli z perspektywy emerytowanych nauczycieli?	2.1. Opisanie postaw nauczycieli reprezentowanych wobec pracy twórczej pedagogicznie. 2.2. Przeszukiwanie typów temperamentów twórczych pedagogicznie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. 2.3. Scharakteryzowanie stylów wychowania występujących u twórczych pedagogicznie nauczycieli. 2.4. Wyodrębnienie podobieństw i różnic istniejących w twórczości pedagogicznej nauczycielek i nauczycieli. 2.5. Sprecyzowanie przebiegu twórczości pedagogicznej nauczycieli z perspektywy emerytowanych nauczycieli.	2.1. Opisać postawy nauczycieli reprezentowane wobec pracy twórczej pedagogicznie. 2.2. Przeszukiwać typy temperamentów twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych.	2.1. Opisać postawy nauczycieli reprezentowane wobec pracy twórczej pedagogicznie. 2.2. Przeszukiwać typy temperamentów twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych.	2.1. Opisać postawy nauczycieli reprezentowane wobec pracy twórczej pedagogicznie. 2.2. Przeszukiwać typy temperamentów twórczych pedagogicznie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. 2.3. Scharakteryzować style wychowania występujące u twórczych pedagogicznie nauczycieli. 2.4. Wyodrębnić podobieństwa i różnice istniejące w twórczości pedagogicznej nauczycielek i nauczycieli. 2.5. Sprecyzować przebieg twórczości pedagogicznej nauczycieli z perspektywy emerytowanych nauczycieli.			

Tabela II. Zmienne i wskaźniki ich pomiaru

Zmienne niezależne		Zmienne zależne		Wskaźniki
globalne	szczegółowe	globalne	szczegółowe	
Waarunki egzogenne	1) środowisko lokalne, 2) środowisko rodzinne, 3) środowisko domowe, 4) środowisko zawodowe, 5) pełnione role i funkcje zawodowe, 6) staż pracy	twórcza praca pedagogiczna nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej	obraz nauczyciela w oczach dzieci ocbiór środowiska	oczekiwania uczniów a stan zastany, wymagania nauczyciela, wygląd zewnętrzny, staż pracy, atmosfera pracy, oceny, przenwy zarządzenia i działania MEN, kuratorów oświaty, dyrekcji, zespołu pedagogicznego, uczniów i ich rodziców
Waarunki endogenne	1) wiek badanych, 2) ich wykształcenie, 3) plec, 4) stan cywilny nauczycieli klas I-III		stosunek nauczyciela do obożenia stosunek nauczyciela do swojej innowacji typ temperamentu postawy wobec twórczej pracy pedagogicznej style wychowania rozwój zawodowy aspiracje życiowe	atmosfera, sytuacje, (pozytywna, negatywna), rozmowy z podmiotami edukacji, samodzielność i współdziałanie w grupie źródło innowacji, praca indywidualna lub zespołowa nad nią, jej wartości, niesie zmiany oczekiwane przez środowisko, zgodne z oczekiwaniami obożenia senymentalny, choleryk, nerwowiec, pasjonat, sangwini, flegmatyk, apatyk, amorfik twórcze, odtwórcze oraz twórcze i jednocześnie odtwórcze demokratyczny, autokratyczny i liberalny etapy – konformizm, krytyczny realizm, subiektywizm i nonkonformizm wartości: ludyczne, szkolne, edukacyjne, zawodowe, społeczne, polityczne, rekreacyjne, ekonomiczne, osobiste
			aspiracje zawodowe awans zawodowy kompetencje moralne kompetencje do tworzenia autorskich programów edukacyjnych	ukończenie studiów, zdobycie poszczególnych stopni awansu zawodowego nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany i profesor wobec uczniów, ich rodziców, grona pedagogicznego i społeczeństwa I typ – motywacja, pozytywne emocje, wiedza i działanie; II typ – motywacja, pozytywne emocje i działanie; III typ – emocje, motywacja i wiedza; IV typ – instylnkowne działanie twórcze; V typ – deklaracja twórczego działania.

Tabela III. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Metoda badań	Techniki	Narzędzia
1. Sondaż diagnostyczny	1.1. Ankieta ----- 1.2. Wywiad ----- 1.3. Badanie dokumentów	1.1.1. Kwestionariusz twórczych zachowań KANH 1.1.2. Kwestionariusz Mucchillego-Verdiera „Poznaj siebie” ----- 1.2.1. Kwestionariusz wywiadu pytań zamkniętych nt. stylu wychowania ----- 1.2.2. Kwestionariusz wywiadu pytań otwartych nt. aspiracji ----- 1.3.1. Plan rozwoju profesjonalnego nauczyciela ----- 1.3.2. Swobodne teksty dzieci klas I i III
2. Indywidualnych przypadków	2.1. Wywiad narracyjny -----	2.1.1. Kwestionariusz wywiadu 2.1.2. Taśma magnetofonowa 2.1.3. Dyktafon -----
3. Metoda biograficzna	3.1. Biografia tematyczna ----- 3.2. Jakościowa analiza zawartości tekstów otrzymanych od nauczycieli	3.1.1. Rozprawka nauczyciela 3.1.2. Zdjęcia dokumentujące twórczość 3.2.1. Sprawozdania nauczyciela -----

Tabela IV. Organizacja badań

Etapy badań	Pierwszy	Drugi	Zasadnicze			Szósty
			trzeci	czwarty	piąty	
<b>Metody</b>	studia literatury przedmiotu	sondaż diagnostyczny	sondaż diagnostyczny	indywidualnych przypadków	biograficzna	analiza i interpretacja wyników badań własnych
<b>Procedura</b>						
<b>Teren</b>	własny	UZ	UZ, WSH-P, WSM			własny
<b>Zadania</b>	1. Konstruowanie koncepcji badań własnych 2. Konstruowanie narzędzi badawczych	1. Nauczyciele uzupełnili ankiety 2. Poprawiono usterki w ankietach	1. Nauczyciele wypełnili kwestionariusz Mucchielliego-Verdiera „Poznaj siebie” 2. Plan rozwoju profesjonalnego	1. Nauczyciele wypełnili kwestionariusz Mucchielliego-Verdiera „Poznaj siebie” 2. Plan rozwoju profesjonalnego	1. Nauczyciele napisali rozprawkę nt. swojej twórczości pedagogicznej 2. Napisali sprawozdanie z przebiegu swojej pracy zawodowej 3. Przeprowadzono z nimi wywiad narracyjny 4. Swobodne teksty dzieci klas I-III nt. ich nauczyciela	1. Opisanie obrazu nauczyciela twórczego pedagogicznie 2. Przeanalizowanie i zinterpretowanie wyników badań własnych
<b>Cele</b>	1. Zdobywanie wiedzy	1. Weryfikacja narzędzi badawczych	1. Wyodrębnienie nauczycieli twórczych poprzez wykorzystanie kwestionariusza KANH (S. Popka)	1. Wyszczególnienie typów temperamentów twórczych pedagogicznie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 2. Zrelacjonowanie przebiegu awansu zawodowego nauczycieli	1. Opisanie rozwoju zawodowego nauczycieli 2. Opis obrazu nauczyciela kl. I-III	1. Uzyskanie informacji nt. wizerunku twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III

## LITERATURA CYTOWANA

- Adamski F., Tchorzewski A. (red.), 1999, *Edukacja wobec dylematów moralnych*, Warszawa
- Aebli H., 1969, *Dydaktyka psychologiczna*, Warszawa
- Ajdukiewicz K., 1965, *Logika pragmatyczna*, Warszawa
- Altuszuller H., 1975, *Algorytm wynalazku*, Warszawa
- Andrukiewicz W., 1999, *Wokół fenomenu i istoty twórczości*, Toruń
- Arends R., 1995, *Uczymy się nauczać*, Warszawa
- Aronson E., 2001, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa
- Baley S., 1938, *Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy*, Warszawa
- Banasik J., 1975, *Z rozważań o nauczycielu twórczym*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2
- Bandura E., 1981, *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Warszawa
- Barański C., 1986, *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*, Warszawa
- Bastek A., 2000, *Mit homo creatora. Rzecz o złudzeniach nowożytnego humanizmu*, Olsztyn
- Bauman T., 1995, *O możliwościach zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Metodologia badań naukowych*, (red.) T. Pilch, Warszawa
- Behar L., 1992, *A Study of Domains and Subsystems in the Most Influential Textbooks in the Field of Curriculum 1970-1990*, Chicago
- Bereźnicki F., 2001, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków
- Bieluga K., 2003, *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*, Kraków
- Bieluga K., Stankiewicz S., 1985, *Nauczyciel szkoły podstawowej w opinii rodziców*, „Nauczyciel i Wychowanie”, nr 1-2
- Bińczycka J. (red.), 1993, *Prawa dziecka – deklaracje i rzeczywistość*, Warszawa
- Bocheński J.M., 1986, *Ku filozoficznemu myśleniu*, Warszawa
- Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szamański M.J., 1997, *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia – przemiany – dylematy*, Warszawa
- Bogdanienko J., 1981, *Kierowanie rozwojem wynalazczości*, Warszawa
- Bokus B., Hamon M. (red.), 1992, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa
- Bremberek B., 1976, *Rola i miejsce praktyki pedagogicznej w systemie kształcenia nauczycieli*, Zielona Góra
- Bremberek B., 1981, *Projekt systemu doskonalenia kształcenia nauczycieli*, Poznań
- Brune R.J.S., 1974, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa



- Bruhimeier A., 1994, *Edukacja humanistyczna*, Kraków
- Brzezińska A., 1990, *Swoboda czy przymus w wychowaniu. Styl pracy nauczyciela a rozwój indywidualności dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 8
- Brzeziński J., 2000, *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Warszawa
- Bystroń J., 1930, *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa
- Cempel C., 2006, *Teoria i inżynieria systemów – zasady i zastosowanie myślenia systemowego*, Radom
- Chałasiński J., 1946, *Spoleczna genealogia inteligencji polskiej*, Warszawa
- Chomczyńska-Miklaszewicz M., Pankowska D., 1995, *Polubić szkołę*, Warszawa
- Csikszentmihalyi M., 1996, *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*, New York
- Cudowska A., 2004, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok
- Czarnecki K., Karaś S., 1996, *Profesjologia w zarysie: rozwój zawodowy człowieka*, Radom
- Czerepaniak-Walczak M., 1994, *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, [w:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, (red.) M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz, Białystok
- Czerepaniak-Walczak M., 1995, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin
- Czykwini E., 1995, *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok
- Czyżowski T., 1958, *O dyskusji i dyskutowaniu*, [w:] *Odczyty Filozoficzne*, tom VII, Toruń
- Dawid J.W., 1910, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa
- Day C., 2004, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk
- Debesse M., 1988, *Zdolności twórcze i zajęcia rozwijające ekspresję*, [w:] *Rozprawy o wychowaniu*, (red.) Debesse, Mileret, Warszawa
- Denek K., 1980, *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa
- Denek K., 1989, *Cele edukacyjne lekcji we współczesnej szkole*, Poznań-Kalisz
- Denek K., 1994, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań-Toruń
- Denek K., 1996, *Kształcenie i dokształcanie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości*, [w:] *Twórczy rozwój nauczyciela*, (red.) S. Juszczak, Kraków
- Denek K., 1998, *O nowy kształt edukacji*, Toruń
- Dewey J., 1910, *Democracy and Education*, New York
- Dobrołowicz J., 2002, *Kreatywność uczniów a ich osiągnięcia szkolne*, Kielce
- Dobrołowicz W., 1995, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa
- Dobrołowicz W., Karwowski M. (red.) 2002, *W stronę kreatywności*, Warszawa
- Dobrowolski S., 1959, *Wychowanie i wychowawca – rodzice, nauczyciel, mistrz*, Warszawa
- Dombrowska E., Niedźwiecka A. (red.), 2003, *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Kraków
- Drożka W., 2004, *Młode pokolenie nauczycieli*, Kielce

### Literatura cytowana

- Dudzikowa M., 1994, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, (red.) H. Kwiatkowska Warszawa
- Dudzikowa M. (red.), 1996, *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszar napięć i typy interakcji*, Kraków
- Dudzikowa M., 1996, *Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne (kontekst pytań o autorytet nauczyciela)*, [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem obszar napięć i typy interakcji*, (red.) M. Dudzikowa, Kraków
- Dudkiewicz W., 1994, *Praca magisterska w pedagogice*, Kielce
- Dunaj B. (red.), 1996, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa
- Duraj-Nowakowa (red.), 1995, *Próby modernizowania edukacji nauczycieli*, Kraków
- Duraj-Nowakowa K., 1998, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*, Kraków
- Duraj-Nowakowa K., 2000a, *Nauczyciel: Kultura – osoba – zawód*, Kielce
- Duraj-Nowakowa K., 2000b, *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Kraków
- Duraj-Nowakowa K., 2001, *Planowanie integrowania edukacji wczesnoszkolnej: założenia i scenariusze*, Kielce
- Duraj-Nowakowa K., 2002, *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków
- Duraj-Nowakowa K., 2005, *Źródła podejść do pedagogiki*, Kielce
- Dziabała S., 1973, *Autorytet wiejski. Studium socjologiczne*, Warszawa
- Dzierzbicka W., 1926, *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*, Lwów
- Dziewulak D., 1997, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Warszawa
- Dylak S., 1995, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań
- Ekiert-Grabowska D., 1989, *Kierowanie zmianami: moduł III: suplement*, Radom
- Ekiert-Grabowska D., 1989, *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli: teoria, praktyka, perspektywy*, Katowice
- Ekiert-Oldroyd D., 2003, *Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości)*, [w:] *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, (red.), K.J. Szmidt, Kraków
- English F.W., 1983, *Fundamental Curriculum Decisions*, Alexandria
- Faber A., Mazlish R., 1993, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały? Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły?*, Poznań
- Fromm E., 1989, *Postawa twórcza*, [w:] *Twórczość, czyli droga w nieznanne*, (red.) M. Malicka, Warszawa
- Fromm E., 1993, *Ucieczka od wolności*, Warszawa
- Fudalej M. Goćkowski J., 1991, *Twórczość w pracy nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika”, z. 27, Łódź
- Giza T., 1998, *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce
- Giza T., 1999, *Przygotowanie studentów do twórczej pracy pedagogicznej*, Kielce
- Gnitecki J., 1993, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra
- Gnitecki J., 1999, *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań
- Gnitecki J., 2000, *Metodologiczne problemy konstruowania i weryfikacji programów kształcenia*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, H. Kosętka, J. Kuźma, Kraków

- Gołębniak B.D., 1987, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań
- Gordon T., 1995, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa
- Góralski A., 1989, *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa
- Góralski A., 1990, *Być nowatorem*, Warszawa
- Góralski A., 2003, *Teoria twórczości*, Warszawa
- Górniewicz J., 1997, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn
- Grzegorzczak A., 1993, *Życie jako wyzwanie i wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*, Warszawa
- Grzegorzewska M., 1959, 1961, *Listy do młodego nauczyciela, cykl I i III*, Warszawa
- Guilford J.P., 1975, *Creativity: A Quarter Century of Progress*, New York
- Guilford J.P., 1978, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa
- Gulin W., 1994, *Empatia dzieci i młodzieży*, Lublin
- Gurycka A., 1997, *O sztuce wychowania dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa
- Hajduk E., 1993, *Hipoteza w badaniach pedagogicznych: poradnik dla studentów*, Zielona Góra
- Hamer M., 1994, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa
- Hammersley M., 1990, *Reading Ethnographic Research. A Critical Guide*, London
- Hejnicka-Bezwińska T., 1992, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodyczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz
- Hendryk C., 2001, *O takcie pedagogicznym nauczycieli akademickich i orientacji podmiotowej studentów*, Szczecin
- Herskovits M.J., 1962, *The Human Factor In Changing Africa*, New York
- Hessen S., 1931, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa
- Ingarden R., 1972, *Książka o człowieku*, Kraków
- Jakóbowski J., 1987, *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*, Bydgoszcz
- Jakubowska U., 1993, *Czynności badawcze w psychologii i pedagogice. Zarys problematyki*, Bydgoszcz
- Janowski A., 1975, *Poznanie uczniów*, Warszawa
- Janowski A., 1977, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa
- Jaoui H., 1980, *Klucz do twórczości*, [w:] *Psychologia twórczości*, (red.) Z. Siwka, D. Zarębska-Piotrowska, Kraków
- Jazukiewicz I., 1999, *Autorytet nauczyciela*, Kraków
- Jaskot K., 1994, *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów: raport z badań*, Szczecin
- Jerzak I., 1998, *Kształcenie psychologiczne nauczycieli*, Warszawa
- Juszczak S., 2004, *Statystyka dla pedagogów*, Toruń
- Kabat-Szymał M., 2001, *Twórcza, refleksyjna aktywność nauczyciela*, Poznań
- Kaczmarek S., 1981, *Kształtowanie twórczych postaw nauczycieli*, Warszawa
- Karwowski M. (red.), 2006, *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria – metodologia – diagnoza*, Warszawa
- Kaufman A., Fustier M., Drevet A., 1975, *Inwentyka. Metody poszukiwania twórczych rozwiązań*, Warszawa

### Literatura cytowana

- Kawecki I., 1994, *Interakcjonizm symboliczny jako model metodologiczny pedagogiki*, Warszawa
- Kawecki I., 1996, *Etnografia i szkoła*, Kraków
- Kawecki I., 2004, *Wiedza praktyczna nauczyciela (studium etnograficzne)*, Kraków
- Kawula S., 1999, *Edukacyjne właściwości relacji międzyludzkich*, [w:] *Edukacja, studia, badania, innowacje*, nr 2, Warszawa
- Koć-Seniuch G., 1995, *Kompetencje pedagogiczne i jej kontekst edukacyjny*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, (red.) G. Koć-Seniuch, Białystok
- Koć-Seniuch, G. (red.), 1995, *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, Białystok
- Kojs W., 2003, *Zagrożenie jako czynnik zmiany edukacyjnej*, [w:] *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, (red.) K. Denek, F. Bereźniecki, J. Świsłowski-Pilipnik, Uniwersytet Śląski
- Kojs W., 2004, *Wartości i wyznaczniki nauki własnej studenta*, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 23
- Komorowska H., 1999, *O programach prawie wszystko*, Warszawa
- Konarzewski K. (red.), 1995, *Sztuka nauczania*, Warszawa
- Konarzewski K., 2000, *Jak uprawiać badania oświatowe: metodologia praktyczna*, Warszawa
- Kosyrz Z., 1995, *Osobowość wychowawcy*, Warszawa
- Kowalewska M., Porembski L., 1971, *Nauczyciele o etyce swojego zawodu*, Warszawa
- Kowolik P., 1994, *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli klas początkowych*, [w:] *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, (red.) S. Palka, Katowice
- Kozielecki J., 1977, *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa
- Kozielecki J., 1987, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa
- Kozielecki J., 1998, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa
- Kotłowski K., 1993, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Warszawa
- Kozakiewicz H., Mokrzycki E., Siemek M.J., 1984, *Racjonalność, nauka, społeczeństwo*, Warszawa
- Kozioł E., 1994, *Rola wychowawcy klasy w świadomości nauczycieli szkół podstawowych*, Zielona Góra
- Krasoń K., 1999, *Malowniczy most do poezji*, Kraków
- Krasoń K., 2005, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, Katowice
- Krasoń K., Szafraniec G., 2000, *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*, Kraków
- Krawcewicz S., 1978, *Współczesne problemy zawodu nauczycielskiego*, „Oświata i Wychowanie”, nr 21
- Krawcewicz S., 1987, *Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela*, Warszawa
- Krąpiec M.A., 2005, *Człowiek jako osoba*, Lublin
- Kreutz M., 1946, *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, Warszawa
- Kujawiński J., 2001, *Twórczość metodyczna nauczyciela*, Poznań
- Kunowski S., 1993, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa
- Kupisiewicz C., 2000, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa

- Kwaśnica R., 1993a, *Oblicza krytycyzmu. Ukryte założenia trzech krytyk, przyczynek do samowiedzy pedagogiki przejścia i pogranicza*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń
- Kwaśnica R. (red.), 1993b, *Pytania o nauczyciela*, Wrocław
- Kwaśnica R., 1994, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław
- Kwaśnica R., 2003, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika: podręcznik akademicki*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa
- Kwiatkowska H., 1988, *Nowe orientacje w kształceniu nauczycieli*, Warszawa
- Kwiatkowska H., 1989, *Etyczny wymiar zawodu nauczycielskiego*, „Nauczyciel i wychowanie”, nr 6
- Kwiatkowska H., 2005, *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk
- Kwieciński Z., 1992, *Socjologia edukacji*, Warszawa
- Legowicz J., 1975, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa
- Lejman M., 1985, *Osobowość zawodowa nauczyciela*, Częstochowa
- Leppert R., 2002, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz
- Lesiak-Laska E., 1998, *Uwarunkowania i efekty innowacji pedagogicznych nauczycieli klas początkowych*, Rzeszów
- Lewis D., 1988, *Jak wychowywać zdolne dziecko*, Warszawa
- Lewowicki T., 1997, *Przemiany oświaty. Szkice o ideałach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa
- Levy M.J., 1966, *Modernization and the Structure of Societies*, Princeton
- Limont W., 1994, *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Toruń
- Limont W., 1996, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Toruń
- Limont W. (red.), 2005, *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Kraków
- Limont W., Nielek-Zawadzka K. (red.), 2006, *Dylematy edukacji artystycznej. Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, tom 2, Kraków
- Łobocki M., 1992, *ABC wychowania*, Warszawa
- Łobocki M., 2002, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków
- Łobocki M., 2005, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków
- Łobocki M., 2005, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków
- Łopatkowa M., 1972, *Oczy bez smutku*, Warszawa
- Łukaszewski W., 1984, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa
- Łuszczuk W. (red.), 1996, *Wybrane aspekty psychopedagogiczne przemian edukacyjnych w Polsce*, Katowice
- Magda M., 1997a, *Innowacje – za i przeciw*, „Wychowanie na co dzień” nr 6, Toruń
- Magda M., 1997b, *Wołanie o wolność nauczyciela*, „Więści Zamkowe”, nr 2
- Magda M., 1999a, *Tworzenie programów autorskich*, [w:] *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*, (red.) K. Denek, F. Bereźnicki, Szczecin
- Magda M., 1999b, *Twórcze postawy nauczycieli akademickich*, [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, (red.) K. Duraj-Nowakowa, Kraków

### Literatura cytowana

- Magda M., 2000a, *Postawy nauczycieli wobec pedagogicznej pracy twórczej*, [w:] *Edukacja jutra*, (red.) K. Denek, T.M. Zimny, Częstochowa
- Magda M., 2000b, *Edukacja od źródeł*, Kraków
- Magda M., 2000c, *Proces konstruowania programu autorskiego*, nr 16, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”
- Magda M., 2002a, *Kreatywne rozwiązywanie problemów zawodowych*, [w:] *Problemy edukacyjne przygotowania i doskonalenia zawodowego pracowników*, (red.) S.D. Frejman i B. Pietrlewicz Zielona Góra
- Magda M., 200b, *Kompetencje nauczyciela w jego rozwoju zawodowym*, [w:] *Kompetencje wyróżniające dowodcy i nauczyciela*, (red) A. Zduniak, Z. Dziemianko, Poznań-Warszwa
- Magda M., 2003a, *Aspiracje studentów pedagogiki*, [w:] *Praca – zawód – rynek pracy*, B. Pietrlewicz, Zielona Góra
- Magda M., 2003b, *Odwaga nauczycieli do pedagogicznego tworzenia*, [w:] *Pytania o edukację*, (red.) D. Waloszek, Zielona Góra
- Magda M., 2003c, *Twórczy nauczyciel wyzwaniem XXI wieku*, [w:] *Wyzwania edukacyjne na progu XXI wieku*, (red.) A. Klim-Klimaszewska, K. Żegnała, Warszawa
- Magda M., 2003d, *Wykorzystanie podstawy programowej do tworzenia autorskich programów wczesnoszkolnej edukacji technicznej*, [w:] *Modernizacja wysokoszkolskiej wyuky technicznych przedmetu*, Hradec Kralove
- Magda M., 2003e, *Wymiary twórczości pedagogicznej*, [w:] *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski, Poznań
- Magda M., 2003f, *Zachowania twórcze i odtwórcze studentów pedagogiki*, [w:] *Młodzież polska w nowym ładzie społecznym*, (red.) B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, E. Papier, Zielona Góra
- Magda M., 2004a, *Model of teacher training for pedagogical creative acti*, [w:] *Didaktika – opora promen vyuky?*, (red.) J. Doležaova, Hradec Kralowa
- Magda M., 2004b, *Style wychowania twórczych nauczycieli edukacji elementarnej*, [w:] *Współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej*, (red.) W. Szlufik, T. Banaszkiwicz, A. Pękala, Częstochowa
- Magda M., 2005a, *Edukacja nauczycieli kl. I-III do twórczości pedagogicznej*, [w:] *Didaktika v pregradualni priprave ucitelu a její vztah k praxi*, (red.) J. Dolezalova, Hradec Kralove
- Magda M., 2005b, *Twórcze kształcenie. Utopia czy rzeczywistość*, „Dydaktyka Literatury”, z. XXV, Zielona Góra
- Maciaszek M., 1968a, *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*, Warszawa
- Maciaszek M., 1968b, *Start zawodowy nauczyciela*, Warszawa
- Malicka M., 1989, *Twórczość, czyli droga w nieznanie*, Warszawa
- Malewski M., 1998, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław
- Malinowski T., 1968, *Nauczyciel i społeczeństwo*, Warszawa
- May R., 1975, *The Courage to Create*, New York

- Marszałek A.: 1998, *Systemowe planowanie zmiany edukacyjnej w kontekście wdrażania i ewaluacji nowych programów kształcenia zawodowego*, [w:] *Wdrażanie i ewaluacja treści kształcenia zawodowego*, (red.) K. Symela, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa
- Maslow A.H., 1990, *Motywacja i osobowość*, Warszawa
- Mądrzycki T., 1977, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa
- Michalik-Surówka J., 1998, *Paradygmat kompetencyjny w pracy nauczyciela*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, (red.) W. Prokopiuk, Białystok
- Mika S., 1984, *Psychologia społeczna*, Warszawa
- Miller R., 1981, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa
- Millerski B., Śliwierski B. (red.), 2000, *Pedagogika*, Warszawa
- Misiewicz H., 1983, *Poczucie własnej wartości u młodzieży*, Warszawa
- Moroz H., 1999, *Kształcenie nauczycieli klas początkowych: materiał dydaktyczny*, Katowice
- Muszyński H., 1987, *Rozwój moralny*, Warszawa
- Muszyński H., 1977, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa
- Mysłakowski Z., 1925, *Co to jest talent pedagogiczny?*, „Ruch Pedagogiczny”
- Nalaskowski A., 1998, *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Toruń
- Nawroczyński B., 1968, *O wychowaniu i wychowawcach*, Warszawa
- Nęcka E., 1998, *Trening twórczości*, Kraków
- Nęcka E., 1999, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków
- Nęcka E., 2001, *Psychologia twórczości*, Gdańsk
- Nęcki Z., 1996, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków
- Niebrzydowski L., 1995, *Psychologia wychowawcza i społeczna*, Zielona Góra
- Nierenberg G.I., 1983, *Sztuka kreatywnego myślenia*, Łódź
- Nijakowski M., 1977, *Etyczne problemy adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli*, Opole
- Nowak J., 1991, *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, Wrocław
- Nowak S. (red.), 1973, *Teorie postaw*, Warszawa
- Nowak S., 1985, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa
- Obuchowski K., 1985, *Adaptacja twórcza*, Warszawa
- Okoń W. (red.), 1959, *Osobowość nauczyciela*, Warszawa,
- Okoń W., 1978, *Współczesne innowacje w kształceniu i wychowaniu*, „Nauczyciel i Wychowanie”, nr 3
- Okoń W., 1988, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa
- Okoń W., 1996, *Wprowadzenie do dydaktyki*, Warszawa
- Oksińska I., 1996, *Edukacja środowiska w przedszkolu i klasach I-III*, Kielce
- Oliva P.F., 1992, *Developing the Curriculum*, New York
- Ordon U., 1998, *Nowe zadania zawodowe nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w okresie przemian*, [w:] *Optymalizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w przedszkolu i klasie I-III*, (red.) W. Szlufika i U. Ordon, Częstochowa
- Ornstein A.C., Hunkins F.P., 1998, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa
- Oryl M., 1998, *Kształcenie wczesnoszkolne; próba reformy*, Bydgoszcz

### Literatura cytowana

- Ossowska M., 1975, *Podstawy nauki o moralności*, Warszawa
- Paclawska K., 1996, *Stan i kierunki kształcenia nauczycieli w Polsce*, [w:] *Poszukiwania modelu oświaty w okresie przemian*, (red.) A. Zając, Rzeszów
- Palka S., 1985, *Niewerbalne komunikowanie w procesie kształcenia*, nr 2, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
- Panek W., 1990, *Zróżnicowania intelektualne w populacji uczniów szkolnych i opieka nad uzdolnionymi*, Białystok
- Paris S.G., Ayres L.R., 1997, *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa
- Partyka M., 1999, *Zdolni, utalentowani, twórczy*, Warszawa
- Parzęcki R., Symela K., 1995, *Teorie rozwoju zawodowego i zawodoznawstwo podstawą procesu przygotowania zawodowego i podjęcia pracy*, [w:] *Orientacje i poradnictwo zawodowe*, (red.) R. Parzęcki, K. Symela, B. Zawadzki, Radom
- Pawłowski T., 1986, *Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych*, Warszawa
- Pietrasiański Z., 1969, *Myślenie twórcze*, Warszawa
- Pietrasiański Z., 1990, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa
- Pilch T., 1995, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa
- Pilch T., 1999, *Spory o szkołę*, Warszawa
- Poincare H., 1982, *Mathematical Creation*, [w:] *The Creative Process*, (red.) B. Ghiselin, New York
- Polak K., 1999, *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza – badania – kształtowanie*, Kraków
- Polakowski K., 1979, *Struktura osobowości jako predyktor przystosowania i osiągnięć na studiach*, Warszawa
- Polakowski K., 1975, *Psychologiczne determinanty powodzenia w studiach nauczycielskich*, Warszawa
- Pomykało W., 1985, *Takt*, „Oświata i Wychowanie”, nr 12
- Pomykało W. (red.), 1997, *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa
- Popek S. (red.), 1988a, *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa
- Popek S., 1988b, *Stymulatory i hamulce twórczej pracy pedagogicznej*, [w:] *Innowatyka pedagogiczna*, (red.) R. Schulz, Warszawa
- Popek S., 1990, *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*, Warszawa
- Popek S., 2003, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin
- Poplucz J., 1977, *Sprawność a twórczość zawodowa nauczycieli*, „Nowa Szkoła”, nr 11
- Pólturzycki J., 1998, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń
- Propkopiuk W., 1998, *Samokształcenie nauczycieli w kontekście humanistycznego paradygmatu rozwoju człowieka*, Warszawa
- Puślecki W., 1999, *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków
- Radziewicz-Winnicki A., 1995, *Teorie modernizacji a kształtowanie środowisk wychowawczych w warunkach zmiany społecznej*, [w:] *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*, (red.) A. Radziewicz-Winnicki, Katowice
- Radziewicz-Winnicki A., 1999, *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków
- Radziewicz-Winnicki A., 2004, *Spółczesność w trakcie zmian*, Gdańsk



- Ratajczak Z., 1980, *Człowiek w sytuacji innowacyjnej*, Warszawa
- Ratajek Z., 1982, *Problemy oceny pracy nauczyciela*, Warszawa
- Reber A.S., Reber E.S., 2005, *Słownik psychologii*, Warszawa
- Reykowski J., 1975, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa
- Ribot T., 1990, *The Nature of Creative Imagination*, „International Monthly”, cz. I, II.
- Rostańska E., 1995, *Rozmowa w szkole*, Warszawa-Kraków
- Rowid H., 1957, *Szkoła twórcza*, Warszawa
- Rowid H., 1987, *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego*, Kraków
- Rubacha K., 2000, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Toruń
- Rusakowska D., 1986, *Nauczyciel – innowacje pedagogiczne*, Warszawa
- Rutkowiak J., 1974, *Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli*, Wrocław
- Rylke H., 1993, *W zgodzie z sobą i z uczniami*, Warszawa
- Sawicki M., 1996, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa
- Saylor G. i in., 1986, *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*, New York
- Sękowski A., 2001, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin
- Schulz R., 1989, *Nauczyciel jako innowator*, Warszawa
- Schulz R., 1994, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa
- Schulz R. (red.), 1992, *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, Toruń
- Siarkiewicz E., 2000, *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Kraków
- Sienkiewicz P., 1983, *Inżynieria systemów*, Warszawa
- Siciński A. (red.), 1976, *Style życia: koncepcje i propozycje*, Warszawa
- Skorny Z., 1980, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław
- Skrzypczak J., 1998, *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3
- Sobol E. (red.), 1995, *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa
- Sołoma L., 2001, *Ciągłość i zmiany w podstawach życiowych i zawodowych nauczycieli*, Olsztyn
- Sołowiej J., 1997, *Psychologia twórczości*, Gdańsk
- Sośnicki K., 1958, *Autorytet wychowania*, „Nowa Szkoła”, nr 10
- Stasiak M., 2000, *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Łódź
- Stasiakiewicz M., 1999, *Twórczość i interakcje*, Poznań
- Stasienko T., 1982, *Twórczość dydaktyczna nauczycieli polonistów*, Wrocław
- Strzałecki A., 1989, *Twórczość a style rozwiązywania problemów: ujęcie prakseologiczne*, Warszawa
- Strzałecki A., 2003, *Psychologia twórczości: między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa
- Strzałecki A., 2004, *Psychologia twórczości*, Warszawa
- Stróżowski W., 1983, *Dialektyka twórczości*, Kraków
- Strykowski W., 2003, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań
- Such J., 1969, *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*, Poznań
- Suchodolski B., 1976, *O działalności twórczej*, „Studia Pedagogiczne”, t. XXVIII.

### Literatura cytowana

- Szawarski J., 1987, *Rozmowy o etyce*, Warszawa
- Szeffler E., Sobieszczuk M. (red.), 2000, *Z działalności innowacyjnej nauczycieli klas początkowych*, Bydgoszcz
- Szewczyk W. (red.), 1998, *Encyklopedia psychologii*, Warszawa
- Szmidt K.J., 1997a, *Elementarz twórczego życia*, Warszawa
- Szmidt K.J., 1997b, *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Warszawa
- Szmidt K.J., 1997c, *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Warszawa
- Szmidt K. J., 2001a, *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków
- Szmidt K.J., 2001b, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź
- Szmidt K.J. (red.), 2003, *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków
- Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (red.), 2005, *Psychopedagogiczne działania twórczych*, Kraków
- Szmidt K.J., Piotrowski K.T. (red.), 2002, *Nowe teorie twórczości: nowe metody pomocy w tworzeniu*, Kraków
- Szmidt K.J., 2007, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk
- Szuman S., 1988, *Afirmacje życiowe*, Lwów
- Szuman S., 1995, *Natura, osobowość i charakter*, Warszawa
- Szymański M.S., 1987, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa
- Szamański M.S., 1996, *Selekcyjna funkcja szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa
- Szymczak M. (red.), 1999, *Słownik języka polskiego*, Warszawa
- Szysko-Bohusz A., 1982, *Osobowość współczesnego nauczyciela w świetle poglądów wychowawców i młodzieży*, Wrocław
- Szysko-Bohusz A., 1989, *Pedagogika holistyczna*, Kraków
- Śliwerski B., 1996, *Edukacja autorska*, Kraków
- Tarnowski J., 1996, *Poznać siebie, zrozumieć innych*, Wrocław
- Tatarkiewicz W., 1975, *Dzieje pięciu pojęć*, Warszawa
- Tatarkiewicz W., 2005, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa
- Tchorzewski A., Molesztak A., 1994, *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Bydgoszcz
- Tokarz A., 1985, *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław
- Tokarz A., 2005, *Dynamika procesu twórczego*, Kraków
- Topolski J., 1973, *Metodologia historii*, Warszawa
- Tomaszewski T. (red.), 1980, *Psychologia*, Warszawa
- Trzebiński J., 1978, *Z badań nad uwarunkowaniami oryginalności myślenia*, Wrocław
- Uszyńska-Jarmoc J., 2003, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok
- Więckowski R., 1998, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa
- Włodarski Z., 1996, *Psychologia uczenia się*, Warszawa
- Wojcieszke B., 2002, *Człowiek wśród ludzi: zarys psychologii społecznej*, Warszawa
- Wyka A., Gliński A., Siciński A., 1990, *Społeczne aspekty ochrony i kształtowania środowiska w Polsce*, Warszawa

**Literatura cytowana**

- Zaborowski Z., 1973, *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wrocław  
Zaczyński W.P., 2000, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa  
Znaniński F., William I.T., 1976, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Warszawa  
Żechowska B., 1982, *Efektywność pracy nauczyciela: wyznaczniki, tendencje, problemy: studium porównawcze*, Katowice  
Żuchelkowska K., 1995, *Zestawy multimedialne w wielostronnym kształceniu studentów*, Bydgoszcz  
Żuk T., 1986, *Uzdolnienia twórcze a osobowość*, Poznań

## INDEKS RZECZY

- Akt tworzenia pedagogicznego 51
- Aspiracje
  - pojęcie 88
- Aspiracje życiowe
  - pojęcie 89
  - klasyfikacje 89, 90
  - mechanizmy kształtujące je 91
- Autokracja 42
- Autorytet
  - cechy 105
  - pojęcie 104
  - klasyfikacja 105
- Awans zawodowy
  - pojęcie 92
  - stopnie awansu zawodowego 93-95
- Cechy dobrego nauczyciela 103, 108
- Cechy twórczego nauczyciela
  - lęk w trakcie tworzenia 55
  - odwaga 30-31
  - olśnienie 24, 55
  - twórczy wgląd 55
- Cechy twórczości 20, 21
- Cel badań 147
- Demokratyzacja i upowszechnianie oświaty 77
- Dzieło twórcze 21
  - efektywność pracy nauczyciela 87
- Funkcja nauczyciela
  - dydaktyczna 108
  - wychowawcza 109
- Holizm
  - pojęcie i istota 138
  - przestrzenie pragmatyczne 139
  - założenia 138

- Indywidualność profesjonalna osoby nauczyciela 110
- Innowacje 14
- Innowacje pedagogiczne 15
- Kierowanie własnym rozwojem 78
- Komunikacja nauczyciela z uczniami 86
- Koncepcja 132
- Koncepcja badań pedagogicznych 132
- Kreatywność 12, 13
- Kształcenie współczesnego nauczyciela 109
- Metoda badawcza
  - biograficzna 157
  - indywidualnych przypadków 157
  - pojęcie 156
  - sondaż diagnostyczny 157
- Metodologia badań 131
- Metodologia badań pedagogicznych 132
- Metody kształcenia – ich zmiany 78
- Miłość dusz ludzkich 99
- Mistrzostwo pedagogiczne 106
  - modernizacja 15
  - modyfikacja 15
  - moralność nauczyciela 85
  - myślenie krytyczne 114
- Narzędzia badawcze
  - kwestionariusze ankiety 160
  - kwestionariusze wywiadu 160
  - kwestionariusz twórczych zachowań KANH 160
  - kwestionariusz typów temperamentów Mucchielego-Verdiera 161
  - pojęcie 159
  - rozprawki 160
  - sprawozdania 160
  - test niedokończonych sytuacji 161
- Nauczyciel-specjalista 104
- Nowatorstwo pedagogiczne 14
- Nurt 137
- Nurt badań 137
- Nurty orientacji systemowej
  - holistyczny 137
  - kompleksowy 137
  - esencjalistyczny 137
  - strukturalizm 137
  - kontekstowy 137
  - teleologiczny 137

## *Indeks rzeczy*

- Odtwórczość 15, 16
- Opiekun stażu 96
- Orientacja 134
- Orientacja naukowa i badawcza 134
- Orientacja systemowa 135
  - badania 135
  - efektywność 136
  - fazy systemowego procesu badawczego 137
  - funkcje i zależności 135, 136
  - metody 136
  - procedura badań 136
  - przedmiot badań 143
  - założenia 134-136
  - zasady i warunki 135
- Osoba twórcza 26
- Osobowość 97
- Pedeutologia 108
- Pedeutologia twórczości 42
- Plan rozwoju zawodowego 95
- Podmiotowość w szkole 83
- Postawy
  - cechy
    - konformizm 116
    - nonkonformizm 117
  - pojęcie 110
  - psychiczny portret twórczej postawy 113
  - twórcze 111
  - zachowania
    - algorytmiczne 117
    - heurystyczne 117
- Postęp pedagogiczny 71, 76
- Pozycja zawodowa nauczyciela 71
- Praca nauczyciela klas I-III 83
- Problem 145
- Problematyka badawcza 145, 146
- Proces twórczy 21-25; 36
- Profesjonalizm nauczyciela 110
- Przedmiot badań 143-144
- Przygotowanie nauczyciela 73
- Refleksyjna osobowość nauczyciela 87
- Rodzaj 141
- Rodzaj badań
  - diagnostyczne 142
  - diachroniczne 142

- dynamiczne 142
  - eksplikacyjne 142, 143
  - idiograficzne 142
  - ilustrujące 142
  - pojęcie 141
  - teoretyczne i praktyczne 142
  - eksploracyjne 142
  - weryfikacyjne 142
  - rozpoznawcze 142
  - oceniające 142
- Rola i funkcje nauczyciela 79
- Role społeczne szkoły i nauczyciela 74
- Stwórca 17
- Styl życia człowieka w roli nauczyciela 81
- Style uprawiania zawodu
- przetrwania 82
  - ofertowy 82
  - rozwojowy 82
- Style wychowania
- autokratyczny 124
  - demokratyczny 121
  - liberalny 125
  - pojęcie 100
- Takt pedagogiczny
- pojęcie 106
- Talent
- pojęcie 100
  - pedagogiczny 100, 101
- Technika badawcza
- ankiety 158
  - badanie dokumentów 158
  - indywidualnych przypadków 159
  - jakościową analizę tekstu 158
  - pojęcie 158
  - wywiad 159
- Temperament 102
- Tezy
- pojęcie 150
- Tożsamość nauczyciela 110
- Twórca 17
- Twórcze dzieło 21
- Twórczość
- cechy 20
  - dydaktyczna 33

## Indeks rzeczy

- metodyczna nauczyciela 37, 38
  - nauczyciela 33
  - naukowa 40
  - podmiotowa 57
  - pojęcie i jego historia 15-19
  - praca pedagogiczna 38
  - proces 36
  - przedmiotowa 56
  - samorealizacją zawodową 39
  - zdolności 30
- Twórczość pedagogiczna nauczyciela
- obiektywna
    - niższego rzędu 50
    - pojęcie 50
    - wyższego rzędu 50
  - subiektywna
    - niższego rzędu 48
    - wyższego rzędu 51
  - pojęcie 44, 45, 50
  - traktowana podmiotowo
    - działanie, aktywność twórcza 57
    - myślenie twórcze 57
    - proces twórczy 57
  - traktowana przedmiotowo
    - dzieło 56
    - dziedzina życia 57
    - w czasie i terenie 56
- Twórczy nauczyciel
- artystą 34
  - badaczem 35
  - pojęcie 32
  - wynalazcą 35
- Umiejętności pedagogiczne nauczyciela 107
- Wartości osobowe nauczyciela 87
- Właściwości systemu społecznego 72
- Właściwości umysłu nauczyciela 104
- Wskaźniki
- empiryczne 155
  - definicyjne 155
  - inferencyjne 155
  - pojęcie 154
- Współtworzenie programów szkolnych 78
- Wyobraźnia 30
- Zadania badawcze 148



- Zadania nauczyciela klas I-III 79
- Zdatność wychowawcza 102
- Zdolności wychowawcze 102
- Zewnętrzne warunki środowiskowe twórczości pedagogicznej
  - cechy 61
  - hamujące twórczość 62
  - sprzyjające twórczości 61, 62
  - zadania 63
  - ograniczenia 62
  - forma 64, 65
  - konflikt 64, 65
  - kryteria MEN 64, 65
  - zasoby 66
  - grono pedagogiczne 66
  - pozycja i prestiż nauczyciela 66
  - apatia środowiska pedagogicznego 67
  - władze oświatowe 66
  - klimat pracy 67
- Zmienne
  - niezależne 153
  - zależne 154
  - pośredniczące 154

## WYKAZ TABEL I SCHEMATÓW

### Tabele

1. Wymiary twórczości pedagogicznej.....	60
2. Sytuacja badanych nauczycieli .....	164
3. Warunki pracy szkół .....	165
4. Warunki rodzinne badanych uczniów klas I i III .....	166
5. Postawy twórcze i odtwórcze nauczycieli wobec pracy pedagogicznej .....	198
6. Komponenty postaw twórczych nauczycieli .....	200
7. Typ temperamentu twórczych nauczycieli klas początkowych .....	202
I. Problemy, cele i zadania badawcze (Aneks) .....	251
II. Zmienne i wskaźniki ich pomiaru (Aneks).....	252
III. Metody, techniki i narzędzia badawcze (Aneks).....	253
IV. Organizacja badań (Aneks).....	254

### Schematy

1. Zależności między podstawowymi pojęciami związanymi z terminem „twórczość” .....	16
2. Ewolucja pojęcia „twórczości” na przestrzeni historii.....	19
3. Model twórczości pedagogicznej nauczyciela klas I-III.....	45
4. Twórczość pedagogiczna czynnikiem rozwoju praktyki pedagogicznej.....	72

## CONTENTS

### THE IMAGE OF THE PEDAGOGICALLY CREATIVE TEACHER OF INFANT SCHOOL

Introduction .....	7
<b>1. THE IMAGE OF THE PEDAGOGICALLY CREATIVE TEACHER OF INFANT SCHOOL IN PROFESSIONAL LITERATURE .....</b>	<b>12</b>
1.1. The origin of the meanings of the concept of creativity and its effects.....	12
1.1.1. Synonyms of 'creativity' .....	12
1.1.2. Evolution of the meanings of the concept of 'creativity' .....	17
1.1.3. Specific character of creativity attributes .....	20
1.2. Pedagogical creativity of the infant school teacher.....	32
1.2.1. Directions of discussions on the teacher's pedagogical creativity.....	32
1.2.2. The author's interpretation of pedagogical creativity of the infant school teacher .....	43
1.2.3. Professional environment of pedagogically creative teachers .....	60
1.3. Environment and profile of the pedagogically creative teacher of infant school in changing social and pedagogical reality .....	69
1.3.1. Social changes as the basis of changes in roles and tasks of the pedagogically creative teacher working in propaedeutic classes .....	69
1.3.2. Aspirations and promotion of the infant school teacher.....	88
1.3.3. Personal characteristics of the teacher and his/her style of educating primary pupils .....	97
Chapter Conclusions .....	129
<b>2. ASSUMPTIONS AND METHODOLOGY OF THE RESEARCH ON THE IMAGE OF THE PEDAGOGICALLY CREATIVE TEACHER OF INFANT SCHOOL .....</b>	<b>131</b>
2.1. Research approach, subject, issues and aims .....	131
2.1.1. Research orientation and types .....	131
2.1.2. Subject of the author's research.....	143
2.1.3. Research problems .....	145
2.1.4. Research aims .....	147
2.2. Research tasks, theses, variables and their measurement indexes .....	148
2.2.1. Research activities .....	148
2.2.2. Research theses and hypotheses .....	150
2.2.3. Research variables .....	153
2.2.4. Indexes of measuring variables.....	154
2.3. Research methodology, organisation and procedure .....	156
2.3.1. Research methods .....	156
2.3.2. Research techniques and tools .....	158
2.3.3. Organisation of research procedure.....	161
2.3.4. Research area and individuals involved in the research .....	163
Chapter Conclusions .....	167

3.	<b>THE IMAGE OF THE PEDAGOGICALLY CREATIVE TEACHER OF INFANT SCHOOL IN VIEW OF THE AUTHOR'S RESEARCH RESULTS</b> .....	169
3.1.	Professional environment of pedagogically creative teachers of infant schools .....	169
3.1.1.	Teachers' image in their pupils' eyes .....	169
3.1.2.	Environment reaction to pedagogical creativity of the teacher working in propaedeutic classes .....	174
3.1.3.	Attitude of the pedagogically creative teacher to his/her environment and own innovation .....	178
3.1.4.	Personal and professional aspirations of teachers .....	181
3.1.5.	Professional promotion of infant school teachers.....	185
3.2.	Characteristics of pedagogically creative teachers.....	197
3.2.1.	Teachers' creative attitudes towards pedagogical work .....	197
3.2.2.	Temperament types of pedagogically creative teachers of integrated education.....	202
3.2.3.	Educational styles of pedagogically creative teachers .....	206
3.2.4.	Pedagogical creativity of female teachers working in propaedeutic classes versus creativity of male teachers .....	208
3.2.5.	Pedagogical creativity from the perspective of retired teachers' experience .....	219
	Chapter Conclusions .....	234
	Conclusions.....	236
	Appendixes.....	249
	Quoted Literature.....	255
	Index .....	267
	List of Tables and Diagrams .....	273
	Summary .....	275

## SUMMARY

**P**edagogical creativity of a teacher is indispensable, not only in his personal and professional development, but also in the development of his pupils. It is him who represents an example to follow, shows ways and methods of activating creative attitudes. There is no doubt that contemporary teacher should not only create and acquire novelties but also to be able to understand situations in which he participates; he should be aware of the influence that he has on shaping his pupils, sense of activities in which he takes part.

The teacher in integrated early school education is a specific type of a teacher that is he only pass on his knowledge but also shapes the personality of a child, his way of perceiving the world, also himself and creates innovations and syllabi. Every interaction with a child is a new plane for creative didactic and/or educational way of affecting the child. Is a teacher of early education aware of it and what his pedagogical creativity is? The author of this article is trying to answer this and other questions.

It is worth mentioning here, that the author of this text understands pedagogical creativity as subjective and objective creativity of wider and narrower range, which is conditioned by personality and external conditions. Therefore it is one of the elements of the system, which initiates and develops it. The pedagogical creativity of the teacher of early school education results in creative interactions with his pupils, creative education, formed innovations and program syllabi, their own style of work, formed ideas, conceptions. Creativity is not God's attribute. It belongs to every entity although in various extent. Objective dimensions of creativity that is process, phenomena, personal qualities, attitude and behavior as well as surrounding environment, are basic categories in this text. In my opinion it is methodology of systemology, which takes into account system of integrated, combined elements, allows to create an image of a creative teacher of younger classes. Author's view on subject matter characterize striving for systemic and multi-aspect description of issue starting with theoretical premises (chapter one), through methodological (chapter two) to empirical (chapter three)

The main topic of the thesis is an image, that is actual picture of a contemporary pedagogically creative teacher in younger classes.

Writing this text firstly the author takes part in basic scientific discussions on interpretation and understanding of the term creativity as the primary in this paper. It refers to philosophy, psychology and research conducted in Poland and around the world on creativity in different areas of human life. On that theoretical basis author draws the outline of assumptions concerning pedagogical creativity of a teacher in younger classes – in sub chapter two – pay special attention to its importance and sense as well as professional environment. Objective treatment of dimensions of creativity also plays very important role. It was assumed that conducted in that way theoretical analysis and presented assumptions about pedagogical creativity of a teacher in younger classes go beyond existing studies.

In the further part of the chapter the author tries to answer the question concerning peculiarity of a person and a profession of a teacher in early school education, paying special attention to sense of this job. Subsequently characterizes professional development, aspirations, promotion and competences that play important role in time of present reform.

Second chapter is devoted to methodology of research conducted by the author of this paper. Research was conducted during last six years in Dolnoslaskie, Lubuskie and Mazowieckie provinces. Overriding target of the research was presenting an image of a pedagogically creative teacher of younger classes. On the basis of systemic research the data was collected which was subject to theoretical systematization. Collected data allows to create an image of a pedagogically creative teacher of younger classes by choosing the most important components, takes the matter as a whole, makes it possible to understand the phenomena more deeply.

In that way we rationally successively enrich scientific theory, which constitutes the basis for practical activity. However pracseological target of the research, as well as the whole work, results from possibility of applying theoretical interpretation of results obtained in direct activity.

## Summary

In the third chapter I presented analysis of my own research, which covers chosen aspects of examined phenomena, from the whole to details, that is from the description of the profession and its aspects through professional development to chosen features of pedagogically creative teacher of younger classes. The book ends with conclusions from the research, proposals for practice and further research and bibliography appendix.

This book is targeted at students of pedagogy faculty, teachers of early school education and pedagogical supervising institutions and academic teachers. From the cognitive point of view this book should be within the range of interest of scientist who study human's creativity.

Undoubtedly, the most important value of this book, would be initiating the discussion, arousing curiosity among pedagogical environment with new ideas and suggestions, which would inspire them to create new solutions for problems of educational issues. Consequently it would contribute to independence of knowledge acquisition and skills improvement, what would lead to professional development and pedagogical creativity.

## INHALTSVERZEICHNIS

### DAS IMAGE DES PÄDAGOGISCH KREATIVEN LEHRERS DER KLASSEN I-III

Einführung .....	7
<b>1. DAS IMAGE DES PÄDAGOGISCH KREATIVEN LEHRERS DER KLASSEN I-III IN DER FACHLITERATUR.....</b>	<b>12</b>
1.1. Genese der Bedeutungen des Begriffs „Kreativität“ und deren Effekte .....	12
1.1.1. Mit der „Kreativität“ sinnverwandte Begriffe .....	12
1.1.2. Evolution der Bedeutungen des Begriffs „Kreativität“ .....	17
1.1.3. Eigenartigkeit der Attribute der Kreativität .....	20
1.2. Pädagogische Kreativität des Lehrers für Anfangsklassen.....	32
1.2.1. Richtungen der Betrachtungen über die pädagogische Lehrerkreativität ....	32
1.2.2. Eigene Interpretation der pädagogischen Kreativität des Lehrers in Anfangsklassen .....	43
1.2.3. Berufliches Milieu der pädagogisch kreativen Lehrer .....	60
1.3. Milieu und Person des pädagogisch kreativen Lehrers für Anfangsklassen in der sich verändernden sozial-pädagogischen Wirklichkeit .....	69
1.3.1. Soziale Veränderungen als Grundlage für Änderungen in Rollen und Aufgaben des pädagogisch kreativen Lehrers für propädeutischen Klassen .....	69
1.3.2. Aspirationen und Aufstieg des Lehrers der Klassen I-III .....	88
1.3.3. Merkmale der Lehrerpersönlichkeit und Stile der Erziehung von Schülern der Elementarklassen.....	97
Zusammenfassung.....	129
<b>2. ANNAHMEN UND METHODIK DER EIGENEN FORSCHUNGEN AM IMAGE DES PÄDAGOGISCH KREATIVEN LEHRERS DER KLASSEN I-III .....</b>	<b>131</b>
2.1. Einstellung, Gegenstand, Problematik und Forschungsziele.....	131
2.1.1. Orientierungen und Forschungsarten .....	131
2.1.2. Gegenstand der Erkenntnis .....	143
2.1.3. Probleme der Forschung.....	145
2.1.4. Ziele der Forschung .....	147
2.2. Aufgaben der Forschung, Thesen, Variablen und Indikatoren deren Messung .....	148
2.2.1. Forschungstätigkeiten .....	148
2.2.2. Thesen und Hypothesen der Forschung .....	150
2.2.3. Variablen in Forschung .....	153
2.2.4. Indikatoren der Messung von Variablen.....	154
2.3. Methodik, Organisation und Verlauf der Forschung .....	156
2.3.1. Forschungsmethoden.....	156
2.3.2. Techniken und Instrumente der Forschung.....	158
2.3.3. Organisation des Forschungsverfahrens.....	161
2.3.4. Die zu untersuchten Personen und das Forschungsfeld.....	163
Zusammenfassung.....	167

<b>3. DAS IMAGE DES PÄDAGOGISCH KREATIVEN LEHRERS DER KLASSEN I-III ANGESICHTS DER ERGEBNISSE DER EIGENUNTERSUCHUNGEN</b> .....	169
3.1. Berufliches Milieu der pädagogisch kreativen Lehrer für Anfangsklassen .....	169
3.1.1. Das Image des Lehrers in den Augen der Schüler der Elementarklassen .....	169
3.1.2. Empfang der pädagogischen Kreativität des Lehrers für Anfangsklassen durch das Milieu.....	174
3.1.3. Stellungnahme des pädagogisch kreativen Lehrers für Anfangsklassen zum Milieu und zur eigenen Innovation .....	178
3.1.4. Lebens- und Berufsaspirationen der Lehrer .....	181
3.1.5. Verlauf des beruflichen Aufstiegs der Lehrer für Anfangsklassen.....	185
3.2. Merkmale der pädagogisch kreativen Lehrer für Anfangsklassen .....	197
3.2.1. Kreative Haltungen der Lehrer gegenüber der pädagogischen Arbeit .....	197
3.2.2. Temperamentstypen der pädagogisch kreativen Lehrer für integrierte Bildung .....	202
3.2.3. Erziehungsstile der pädagogisch kreativen Lehrer .....	206
3.2.4. Kreativität der Lehrerinnen und der Lehrer für propädeutische Klassen .....	208
3.2.5. Pädagogische Kreativität aus der Erfahrungsperspektive pensionierter Lehrer .....	219
Zusammenfassung.....	234
Schluss .....	236
Anhang .....	249
Zitierte Literatur.....	255
Begriffsverzeichnis.....	267
Verzeichnis von Tabellen und Schemas .....	273
Zusammenfassung.....	279

## ZUSAMMENFASSUNG

**D**as pädagogische Schaffen des Lehrers ist unbedient nicht nur in seiner Privat- und Berufsentwicklung, sondern auch in der Entwicklung seiner Betreuer. Sie schafft ein Muster zum Nachahmen, zeigt die Wege und Methoden der Aktivitäten bei den passiven Stellungen. Es ist keinem Zweifel unterzogen, dass der gegenwärtige Lehrer nicht nur die Neuigkeiten schaffen und aneignen soll, sondern auch die Situationen der Anderen verstehen. Er soll des Einflusses von sich selbst auf die Formung der Betreuer und des Sinns, der Handlungen, in die er sich engagiert, bewusst sein.

Der pädagogisch schöpferische Lehrer der integrierten fröhschulerischen Edukation scheint als ein spezifischer Lehrer zu sein. Er gibt nicht nur das Wissen weiter, sondern schafft die Persönlichkeit des Kindes (vor allem auf dem Bildungsetappe),



seine Weltvorstellungen, sich selbst, schafft Neuigkeiten und eigene Programme. Jede Interaktion mit dem Kind ist als seine neue Ebene der schöpferischen, didaktischen oder/und erzieherischen Beeinflussung auf es. Ist aber der Lehrer der Klassen I-III dessen bewusst und ist er seines pädagogischen Schaffens bewusst? Auf diese und viele andere Fragen sucht die Autorin dieser Arbeit eine Antwort zu finden.

An dieser Stelle soll man unterstreichen, dass die Autorin des Textes unter dem Begriff des pädagogischen Schaffens ein subjektives und objectives Schaffen der höheren und niedrigen Bereichs versteht, das durch persönliche Eigenschaften und äußere Merkmale bestimmt ist. Es ist also Baustein des gesamten Systems, der sich gleichzeitig initiiert und entwickelt. Als Ergebnis des pädagogischen Schaffens des Lehrers der Klassen I-III gelten die Verhältnisse mit den Schülern, schöpferische Erziehung und Bildung, selbst geschaffene Neuigkeiten und Programme, eigenes Arbeitsstiel, selbst geschaffene Ideen und Vorschläge. Das Schaffen ist keine Gabe des Gottes; jeder hat es (natürlich in unterschiedlichen Größen). Als Hauptkategorien in dieser Arbeit gelten objektive und subjektive Schaffensgrößen, also der Prozess, die Erscheinung, der Wert und die persönlichen Eigenschaften, das Benehmen und schöpferische Stellungen und auch das Milieu. Es ist also ein Komplex der Elemente, die sich in der Interaktion befinden, die ein Bild des pädagogischen schöpferischen Lehrers der Anfangsklassen ermöglichen.

Meiner Ansicht nach ermöglicht die systematische Methodologie, die ein Komplex der angeknüpften Elemente berücksichtigt.

So wie die Autorin (erinnern wir) - man strebt nach vielschichtiger und systematischer Beschreibung der untergenommenen Problemen beginnend von den theoretischen Prämissen (Kapitel 1), durch die methodologische (Kapitel 2) und empirische (Kapitel 3) Prämissen.

Als Hauptbegriff der Dissertation fungiert das Bild, das das faktische Bild des gegenwärtigen pädagogisch schaffenden Lehrers der Anfangsklassen bedeutet (hat einen Erkenntnischarakter).

Die Autorin des Textes nimmt zur Diskussion die Interpretation und das Verstehen des Begriffs des Schaffens als den Oberbegriff in dieser Arbeit. Sie ruft beiseite die Philosophie, die Psychologie, die in der Welt und in Polen durchgeführten Untersuchungen an dem Schaffen in verschiedenen Bereichen des menschlichen Lebens. Auf diesen theoretischen Prämissen baut man das Muster der Schaffensselbstaufnahmen von dem pädagogisch schaffenden Lehrer der Klassen I-III (in dem Unterkapitel 2), wo man den größten Wert sowohl auf ihr Wesen und Sinn als auch auf das Berufsmilieu. Es wird angenommen, dass so durchgeführte theoretische Analyse und vorgestellte Annahmen des pädagogischen Schaffens des Lehrers der Anfangsklassen geht über eine einfache Komplikation der existierten Vorschläge voraus.

In dem weiteren Teil des Kapitels sucht die Autorin die Antwort auf die Frage der persönlichen Spezifikation und des Lehrberufs in der integrierten frühschulischen Edukation, wo man den Wert auf den Sinn dieses Berufs, auf erste pädagogische Überlegungen und ihre gegenwärtige Aktualität legt. Sie charakterisiert die professionelle Entwicklung, Erwartungen, Vorwärtskommen und Kompetenzen, die wichtig in den Zeiten der gegenwärtigen Reform sind und den Professionsprogramm der

persönlichen Eigenschaften des Lehrers der Klassen I-III, wo man den grossen Wert auf die Persönlichkeit, Stellung und Erziehungsstile legt.

Das zweite Kapitel enthält die Untersuchungsmethodik, die direkt von der Autorin dieser Arbeit realisiert wurden. Die Untersuchungen wurden innerhalb von 6 letzten Jahren in dem dolnośląskie, lubuskie und mazowieckie Wojewodschaft durchgeführt. Das Hauptziel der durchgeführten Untersuchungen war die Vorstellung des Bildes von dem pädagogisch schöpferischen Lehrer der Klassen I-III. Anhand der Systemuntersuchungen sammelte man die Daten, die der theoretischen Systematisierung unterliegen. Sie ermöglichen das Bild des pädagogisch schaffenden Lehrers der fröhschulerischen Edukation, indem man die wichtigsten Komponenten wählt, die die Aufgabe ganzheitlich umfassen und ermöglichen eine tiefere und breitere Sprachlesung, das Wesen, das Hören und das Verstehen der geprüften Erscheinung.

Auf diese Art und Weise bereichern wir rationell und sukzessiv die wissenschaftliche Theorie, die gleichzeitig eine Basis für das praktische Wirken ist. Aber das praktische pädagogische Ziel dieser Untersuchungen so wie der ganzen Arbeit kommt aus den Möglichkeiten der Anwendung von der theoretischen Interpretation der erhaltenen Daten in der direkten Wirkung heraus. In dem dritten Kapitel wurde die Analyse der Selbstuntersuchungen dargestellt, die die gewählte Aspekte der geprüften Untersuchung umfassen, beginnend von der Ganzheit zu der Einzelheit, also von der Berufsbeschreibung der ihn ermöglichenden Bedingungen, durch eine professionelle Entwicklung, zu den gewählten Eigenschaften des pädagogisch schaffenden Lehrers der Anfangsklassen. Das ganze Buch wird durch die Untersuchungsanträge durch die Forderungen für die Praxis und für weitere Untersuchungen mit der Bibliographie und dem Anhang.

Diese Arbeit wird für die Studenten der Pädagogik, Lehrer der integrierten fröhschulerischen Edukation, vorschulerischen Edukation (und für andere), auch für pädagogische Aufsicht und akademische Lehrer gewendet. Aus dem Erkenntnis soll das Buch auch für alle sein, die sich mit dem Schaffen des Menschen beschäftigen. Ein grosser Vorteil des Buches wäre die Initiation zur Diskussion, zu neuen Bemerkungen und Ideen, die Neugierde durch neue Ideen und Vorschläge in dem pädagogischen Kreis, die ihnen zu neuen, eigenen Lösungen der Edukationsprobleme inspirieren. Das würde zur Selbstleitung, Wissenserwerb und Fähigkeitenverbesserung beitragen, die zur professionellen Entwicklung und zum pädagogischen Schaffen führen könnten.

**СОДЕРЖАНИЕ**  
**ОБРАЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ТВОРЧЕСКОГО**  
**УЧИТЕЛЯ I-III КЛАССОВ**

Введение .....	7
<b>1. ОБРАЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ТВОРЧЕСКОГО УЧИТЕЛЯ I-III КЛАССОВ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ .....</b>	<b>12</b>
1.1. Происхождение значений понятия „творчество“ и его эффекты .....	12
1.1.1. Синонимические определения по отношению к понятию „творчество“.....	12
1.1.2. Эволюция значений понятия „творчество“ .....	17
1.1.3. Специфика атрибутов творчества .....	20
1.2. Педагогическое творчество учителя начальных классов .....	32
1.2.1. Направления рассуждений о педагогическом творчестве учителя.....	32
1.2.2. Собственное толкование педагогического творчества учителя младших классов .....	43
1.2.3. Профессиональная среда учителей педагогически творческих.....	60
1.3. Среда и педагогически творческий учитель начальных классов в меняющейся общественно-педагогической действительности.....	69
1.3.1. Общественные перемены – основа изменений ролей и задач педагогически творческого учителя пропедевтических классов .....	69
1.3.2. Запросы и повышение по службе учителя классов I-III .....	88
1.3.3. Качества личности учителя и его стили воспитания учеников элементарных классов .....	97
Резюме .....	129
<b>2. ПРЕДПОСЫЛКИ И МЕТОДИКА СОБСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ТВОРЧЕСКОГО УЧИТЕЛЯ КЛАССОВ I-III.....</b>	<b>131</b>
2.1. Подход, предмет, проблематика и цели исследования .....	131
2.1.1. Ориентировки и виды исследований.....	131
2.1.2. Предмет собственного познания .....	143
2.1.3. Исследовательские проблемы.....	145
2.1.4. Цели исследований .....	147
2.2. Задачи исследований, тезисы, переменные и показатели их измерений .....	148
2.2.1. Исследовательские действия .....	148
2.2.2. Тезисы и гипотезы исследований.....	150
2.2.3. Переменные в исследованиях.....	153
2.2.4. Показатели измерения переменных .....	154
2.3. Методика, организация и ход исследований .....	156
2.3.1. Методы исследований .....	156
2.3.2. Техники и инструменты исследовательских рассуждений.....	158
2.3.3. Организация исследовательской процедуры .....	161
2.3.4. Лица и поле исследований .....	163
Резюме .....	167

3. ОБРАЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ТВОРЧЕСКИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ СОБСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	169
3.1. Профессиональная среда педагогически творческих учителей начальных классов.....	169
3.1.1. Образ учителя глазами учеников младших классов .....	169
3.1.2. Восприятие средой педагогического творчества учителя пропедевтических классов .....	174
3.1.3. Отношение к среде и собственному новшеству педагогически творческого учителя раннего обучения.....	178
3.1.4. Жизненные и профессиональные запросы учителя.....	181
3.1.5. Процесс профессионального повышения по службе учителей младших классов.....	185
3.2. Качества педагогически творческих учителей младших классов .....	197
3.2.1. Творческий подход учителей по отношению к педагогическому труду .....	197
3.2.2. Типы темперамента педагогически творческих учителей дошкольного и начального обучений .....	202
3.2.3. Методы воспитания педагогически творческих учителей.....	206
3.2.4. Творчество учительниц и учителей пропедевтических классов .....	208
3.2.5. Педагогическое творчество с точки зрения опытов учителей-педагогов .....	219
Резюме .....	234
Заключение.....	236
Приложение.....	249
Цитированная литература.....	255
Тематический показатель .....	267
Список таблиц и схем.....	273
Изложение.....	283

## ИЗЛОЖЕНИЕ

**П**едагогическое творчество учителя не только необходимо в его личном и профессиональном развитии, но также в развитии детей. Он служит примером, указывает пути и методы активизации творческих действий. Нет сомнения в том, что современный учитель должен уметь создавать и присваивать новости, но также понимать ситуации в каких он участвует и каково его влияние на формирование учеников и в чём состоит смысл его деятельности.

Учитель интегрированного ранешкольного образования педагогически творческий – это учитель специфический, т.е. он не только учит, но (особенно на этом этапе обучения) формирует личность ребёнка, самого себя, а также соз-

даёт новшества и авторские программы. Каждое совместное действие с ребёнком, это новая возможность творческого, дидактического или/и воспитательно-го влияния на него. Однако сознаёт ли он это и какого его педагогического творчества? На эти и другие вопросы автор этой работы старается найти ответы.

Надо здесь выделить то, что педагогическое творчество в понимании автора – это субъективное и объективное творчество высшего и низшего предела, которое обусловлено чертами личности и внешними факторами. Следовательно творчество является элементом составной части системы, которая ведёт к его началу и развитию. Результатом педагогического творчества учителя I-III классов являются: творческое содействие с учениками, воспитание и обучение, создание новшеств и авторских программ, собственных методов работы, идей и замыслов. Творчество это не достоинство Бога, оно принадлежит каждому из нас, хотя в разном объёме и степени. Основными категориями в этой работе – субъективные и объективные объёмы творчества, т.е. процесс, явление, стоимость, индивидуальные черты учителя, его отношение к творчеству а также окружающая среда. Следовательно, это комплекс взаимодействующих элементов, которые обуславливают изображение педагогически творческого учителя. По-моему, это именно методология системологии в которой заключается комплекс взаимозависимых и объединённых в одно целое элементов даёт возможность создать портрет творческого учителя младших классов. Авторский обзор проблематики- припомним – характеризуется стремлением к многоаспектному и системному представлению поставленной проблемы, начиная с теоретических предпосылок (глава первая) затем к методологическим (глава вторая) кончая на эмпирических (глава третья).

Главным понятием этой диссертации – портрет – что обозначает фактическое представление (имеющее познавательный характер) современного педагогически творческого учителя начальных классов.

Автор в своей работе рассматривает сначала основные научные обсуждения, интерпретации понятия творчество, обращается при этом к философским, психологическим определениям а также к исследовательским работам, которые ведутся в Польше и в мире и относятся к творчеству в разных областях человеческой жизни. На этих теоретических предпосылках набрасывает эскиз авторских предположений педагогического творчества учителя начальных классов – в подразделе втором – обращает особое внимание на истину и смысл педагогического творчества а также на профессиональную среду. Небезразличен при этом объективный и субъективный подход к масштабам творчества. Принято, что так проведённый теоретический анализ и представленные предпосылки педагогического творчества учителя начальных классов выходит за предел простой компиляции существующих определений.

В продолжении этой части главы автор старается ответить на вопрос который касается специфики личности и профессии учителя интегрированного раннешкольного образования, обращая особое внимание на смысл этой профессии, первые педагогические мысли и их актуальность до сих пор. Затем характеризует профессиональное развитие учителя, его стремления, про-

## ИЗЛОЖЕНИЕ

движение по службе и компетенции существенные в современной реформе, а также составляет профиограмму черт личности, указывает на его отношение к работе и стили воспитания.

Глава вторая содержит методику исследований выполненных самим автором. Они были проведены в течении шести лет в Дольнослонском, Любуском и Мазовецком воеводствах. Главной целью этих исследований было представление портрета педагогически творческого учителя начальных классов. На основании системных исследований собрано данные, которые поочередно подвергались теоретической систематизации. На их основании был создан портрет педагогически творческого учителя раннeshкольного образования. Автор указывая на его существенные компоненты, подходит к проблеме совокупно, что даёт возможность всестороннего понимания исследованных явлений.

Таким образом рационально и последовательно обогащаем научную теорию, которая одновременно является основой практического действия, а праксеологическая цель этих исследований, как и всей работы, вытекает из возможности применения теоретических интерпретаций в непосредственном действии. В главе третьей представлено анализ результатов собственных исследований, которые вмещают избранные аспекты исследованного явления, начиная с совокупности до детали, т.е. с описания профессии и аспектов её обуславливающих, затем профессионального развития, по избранные черты педагогически творческого учителя начальных классов. Книга заключается выводами на основании исследований, предложениями для практики и к дальнейшим исследованиям а также библиографией и приложениями.

Эта диссертация предназначена для студентов педагогического факультета интегрированного раннeshкольного и дошкольного образования (и для всех других) а также для педагогического надзора и академических учителей.

Целью этой книги – возбудить в учительской среде дискуссии, интерес новыми замыслами и идеями, привести к новым наблюдениям и решениям проблем в педагогической работе и тем самым к самообразованию и совершенствованию умений, а в результате к профессиональному и творческому развитию.













