

PRZEZ PRAKTYKI DO PRAKTYKI

W STRONĘ INNOWACYJNOŚCI W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

CZEŚĆ TRZECIA
PEDAGOGIKA



CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA

PRZEZ PRAKTYKI DO PRAKTYKI

W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli

Część trzecia

Pedagogiczne przygotowanie przyszłych nauczycieli

Redakcja:

Jacek Bogucki

Agnieszka Bochniarz

Anna Grabowiec



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Priorytet III - Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.1 - Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli).

Publikacja przygotowana w ramach realizacji projektu „www.praktyki.wh.umcs - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS”.

Recenzent

prof. dr hab. Wojciech Jan Maliszewski

Wydawca:

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Plac Marii Curie-Skłodowskiej 5
20-031 Lublin

ISBN: 978-83-63503-20-8

Korekta, skład, łamanie, druk:

druk-24h.com.pl
DRUKARNIA CYFROWA

Białystok, ul. Zwycięstwa 10
tel. 85 653-78-04
e-mail: biuro@partnerpoligrafia.pl

Lublin 2014

Spis treści

| | |
|---------------------------|----------|
| Wprowadzenie | 5 |
|---------------------------|----------|

Część I.

Z doświadczeń w realizacji projektu

| | |
|--|----------|
| www.praktyki.wh.umcs jako innowacyjnej formy profesjonalnego kształcenia przyszłych nauczycieli | 9 |
|--|----------|

Dr Jacek Bogucki, Dr Agnieszka Bochniarz, Dr Anna Grabowiec

| | |
|--|----|
| Innowacyjne przygotowanie pedagogiczne studentów kierunków humanistycznych w ramach projektu „www.praktyki.wh.umcs - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS” - Raport | 11 |
|--|----|

Dr hab. Dorota Pankowska

| | |
|--|----|
| Praktyki pedagogiczne: Postulaty i rzeczywistość. Analiza porównawcza w świetle wyników badań ewaluacyjnych praktyk ogólnopedagogicznych realizowanych na Wydziale Humanistycznym UMCS w ramach projektu www.praktyki.wh.umcs..... | 21 |
|--|----|

Dr Małgorzata Samujło

| | |
|--|----|
| Praktyki pedagogiczne – na drodze do profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela..... | 41 |
|--|----|

Dr Anna Grabowiec, Dr Agnieszka Bochniarz

| | |
|---|----|
| Poczucie własnej wartości a doświadczenia szkolne - refleksje studentów po odbyciu praktyki ogólnopedagogicznej | 51 |
|---|----|

Dr Jacek Bogucki, Inż. Wojciech Kocki

| | |
|--|----|
| Fizyczna przestrzeń szkoły – realia a możliwości | 61 |
|--|----|

Część II.

Refleksje nad pedagogicznym przygotowaniem

| | |
|------------------------------------|-----------|
| przyszłych nauczycieli..... | 73 |
|------------------------------------|-----------|

Dr Anna Witek

| | |
|---|----|
| Praktyka pedagogiczna płaszczyzną doświadczeń i refleksji w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi | 75 |
|---|----|

Dr Anna Szkolak

| | |
|--|----|
| Przygotowanie przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji do diagnozowania specyficznych trudności w uczeniu się..... | 85 |
|--|----|

Mgr Ewa Kowalska-Stasiak

| | |
|---|----|
| Językowy obraz nauczyciela i ucznia | 97 |
|---|----|

Dr Ryszard Kowalski, Dr Maria Obrębska, Dr Krystyna Wojciechowska, Mgr Celina Kadej, Mgr Olga Szynkarczyk, Mgr Anna Andrzejewska

| | |
|---|-----|
| Praktyczne kształcenie nauczycieli na przykładzie UPH w Siedlcach | 109 |
|---|-----|

Dr Izabella Maria Łukasik

| | |
|--|-----|
| Praktyka pedagogiczna przyczynkiem budowania poczucia własnej skuteczności zawodowej | 121 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Mgr Teresa Kubryń, Dr Irena Sorokosz | |
| Przygotowanie zawodowe nauczyciela w aspekcie praktyki studenckiej..... | 131 |
| Dr Beata Sufa | |
| Kreatywność nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej..... | 139 |
| Dr Aneta Niewęłowska | |
| Dr Małgorzata Wiśniewska | |
| Praktyczne kształcenie nauczycieli realizowane w Instytucie Pedagogiki UPH w Siedlcach..... | 149 |
| Dr Renata Zubrzycka | |
| Praktyki studenckie na kierunku pedagogika specjalna UMCS w Lublinie w opinii opiekunów praktyk w placówkach kształcenia specjalnego..... | 157 |
| Bibliografia: | 169 |

Wprowadzenie

Przed współczesnym nauczycielem stoi wiele złożonych zadań i wyzwań wynikających między innymi z konieczności dostosowywania się do coraz większych oczekiwań i potrzeb uczniów, jak też zagrożeń związanych ze zmieniającymi się wartościami i konsumpcyjnymi modelami stylu życia. Studia pedagogiczne powinny zatem przygotowywać nauczycieli na jutro, które wymaga i oczekuje coraz więcej, określając nową jakość w edukacji młodego pokolenia.

Stała troska o nauczyciela, jego staranne przygotowanie do zawodu, ustawiczne doksztalcanie i doskonalenie zdaniem Kazimierza Denka (2013, s. 8) są równoznaczne z dbałością o jakość systemu edukacji, a tym samym o wartość i tożsamość narodu i państwa. Tymczasem system uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli oparty jest głównie na przekazywaniu wiedzy oraz studiowaniu literatury. W niewielkim stopniu w system ten wpisane jest działanie praktyczne i aktywne przyswajanie wiedzy o rzeczywistości edukacyjnej. Konsekwencją tego stanu bywają sytuacje, kiedy to absolwenci wykazują się znajomością teorii i praktyki pedagogicznego działania, lecz w konkretnych sytuacjach mają trudności z wykorzystaniem zdobytej w trakcie studiów wiedzy (Dylak, 1995, s. 9).

Edukacja nauczycielska potrzebuje inspiracji i wsparcia ze strony wielu nauk, aby jej podmioty mogły zdobyć rzetelną wiedzę o wyzwaniach, procesach i kierunkach zmieniających rzeczywistość. Dbałość o wielostronny rozwój studenta – przyszłego nauczyciela wymaga ustawicznego projektowania tak, aby wiedza teoretyczna łączyła się z nabywaniem praktycznych umiejętności koniecznych do wykonywania zawodu nauczyciela.

Jednym z nieodłącznych a jednocześnie najważniejszych elementów przygotowania adeptów profesji nauczycielskiej są praktyki pedagogiczne. Stanowią one jedną z najlepszych okazji poznania specyfiki i zawodowych uwarunkowań pracy nauczyciela. W trakcie praktyk studenci mają możliwość podjęcia roli dydaktyka, zebrania pierwszych doświadczeń w pracy z uczniami oraz zweryfikowania własnych predyspozycji do zawodu. Dobrze zorganizowane praktyki pod opieką doświadczonego nauczyciela – opiekuna praktyk mogą skutecznie zapoczątkować proces stawania się nauczycielem, dają bowiem możliwość rozwoju umiejętności odkrywania samych siebie. Tylko od otwartości i zaangażowania studenta zależy, czy zaowocują one szerokim spektrum obserwacji i doświadczeń, które pozwolą lepiej realizować się w późniejszej pracy zawodowej.

Prezentowana monografia koncentruje się wokół różnorodnych aspektów przygotowania przyszłych nauczycieli w permanentnie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej ze szczególnym uwzględnieniem roli i znaczenia praktyk pedagogicznych. Całość zgromadzonego materiału studyjnego i badawczego została podzielona na dwie części. Część pierwsza odnosi się do doświadczeń związanych z realizacją projektu www.praktyki.pl.

wh.umcs jako innowacyjnej formy profesjonalnego kształcenia przyszłych nauczycieli na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Jacek Bogucki, Agnieszka Bochniarz i Anna Grabowiec przedstawiają innowacyjne rozwiązania w zakresie przygotowania pedagogicznego studentów specjalności nauczycielskiej, odbywających praktyki w ramach projektu www.praktyki.wh.umcs, które dają szansę studentom na transfer wiedzy deklaratywnej na proceduralną. Dorota Pankowska na podstawie dokonanej wcześniej analizy sześćdziesięciu programów praktyk z trzydziestu polskich uczelni formułuje szereg postulatów odnoszących się do optymalizowania procesu praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela. Autorka odnosi je do oceny przebiegu praktyk realizowanych w ramach projektu. Wnikliwa analiza opinii studentów dotyczących znaczenia praktyk w przygotowaniu do funkcjonowania w roli nauczyciela stanowi treść rozdziału autorstwa Małgorzaty Samujło. Na rolę szkoły i nauczycieli we wspomaganiu uczniów w kształtowaniu poczucia własnej wartości w swoim opracowaniu zwracają uwagę Anna Grabowiec i Agnieszka Bochniarz, bazując na refleksjach studentów odbywających praktyki ogólnopedagogiczne.

Część pierwszą zamyka opracowanie autorstwa Jacka Boguckiego i Wojciecha Kociego prezentujące analizę miniopracowań przygotowanych przez studentów odbywających praktyki ogólnopedagogiczne w ramach projektu www.praktyki.wh.umcs, dotyczących fizycznej przestrzeni szkoły. W rozdziale przedstawiono również przykładowe rozwiązania architektoniczne nowoczesnych szkół w Polsce i za granicą.

W drugą część monografii, dotyczącą refleksji nad pedagogicznym przygotowaniem przyszłych nauczycieli wprowadza czytelnika Anna Witek ukazując znaczenie wzajemnych relacji między teorią i praktyką pedagogiczną w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Z kolei Anna Szkolak ukazuje problem efektywnego przygotowania studentek pedagogiki wczesnoszkolnej do rozpoznawania specyficznych trudności w uczeniu się i niesienia uczniom skutecznej pomocy. Rozdział autorstwa Ewy Kowalskiej-Stasiak przedstawia metafory obrazujące nauczyciela i ucznia w kontekście ideologii edukacyjnej. Zespół w składzie: Ryszard Kowalski, Maria Obrębska, Krystyna Wojciechowska, Celina Kadej, Olga Szynkarczyk oraz Anna Andrzejewska opisuje reguły kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach. Z kolei Izabella Maria Łukasik w syntetyczny sposób ukazuje walory poczucia własnej skuteczności oraz wskazuje na możliwości budowania tej kompetencji w ramach zajęć uniwersyteckich realizowanych z wykorzystaniem metody badania w działaniu. Teresa Kubryń i Irena Sorokosz omawiają wyniki badań ewaluacyjnych programu praktyk zawodowych realizowanych w ramach projektu „Innowacyjny Nauczyciel w Szkole XXI wieku” w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Elblągu. Rozdział autorstwa Beaty Sufy prezentuje charakterystykę nauczyciela kreatywnego, opisuje jego pożądane zachowania i działania stymulujące twórczy potencjał uczniów. Aneta Nie-

węłowska i Małgorzata Wiśniewska prezentują szczegółowe wytyczne dla praktyki i kryteria jej oceny opracowane w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach.

Tę część zamyka opracowanie Renaty Zubrzyckiej dotyczące organizacji i realizacji praktyk studenckich na studiach pierwszego i drugiego stopnia na kierunku pedagogika specjalna. Analiza materiału empirycznego stała się przyczynkiem do sformułowania zmian w zakresie przygotowania studentów pedagogiki specjalnej oraz organizacji praktyk studenckich.

Redaktorzy wyrażają nadzieję, że przedstawiona tu problematyka pobudzi do refleksji i zainspiruje do dalszych naukowych poszukiwań. Jednocześnie dziękujemy recenzentowi prof. dr. hab. Wojciechowi Janowi Maliszewskiemu za wnikliwe uwagi, które przyczyniły się w znaczący sposób do podniesienia poziomu merytorycznego naszej monografii

Jacek Bogucki
Agnieszka Bochniarz
Anna Grabowiec

CZĘŚĆ I.
Z DOŚWIADCZEŃ W REALIZACJI
PROJEKTU
WWW.PRAKTYKI.WH.UMCS
JAKO INNOWACYJNEJ
FORMY PROFESJONALNEGO
KSZTAŁCENIA PRZYSZŁYCH
NAUCZYCIELI



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Dr Jacek Bogucki

UMCS Lublin

Dr Agnieszka Bochniarz

UMCS Lublin

Dr Anna Grabowiec

UMCS Lublin

**Innowacyjne przygotowanie pedagogiczne studentów
kierunków humanistycznych w ramach projektu
„www.praktyki.wh.umcs - Przygotowanie i realizacja
nowego programu praktyk pedagogicznych na
Wydziale Humanistycznym UMCS” - Raport**

**Innovative pedagogical training of students of the humanities
in the project “www.praktyki.wh.umcs - Preparation and
implementation of a new program of teaching practice at the
Faculty of Humanities of the UMCS” - report**

Streszczenie

Odpowiednie wykonywanie zawodu nauczyciela związane jest z właściwym przygotowaniem akademickim studentów oraz z koniecznością aplikacji uzyskanej przez nich wiedzy w pracy. Projekt „www.praktyki.wh.umcs - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS” stanowi propozycję innowacyjnego sposobu prowadzenia praktyki pedagogicznej, która daje szansę studentom na transfer wiedzy deklaratywnej w proceduralną. W rozdziale przedstawione zostały innowacyjne rozwiązania w zakresie przygotowania pedagogicznego studentów specjalności nauczycielskiej na kierunkach humanistycznych.

Summary

Successful work as a teacher requires proper academic preparation of the students as well as application of the knowledge gained at the university in your work. The

project: „www.praktyki.wh.umcs Preparation and launching of a new program of pedagogy internships at Humanities Department of UMCS” is a proposal of an innovative way of conducting pedagogy internships which gives students a chance to transfer declarative knowledge into procedural. This chapter presents innovative solutions in pedagogical preparations of students of humanities whose specialization is teaching.

Wstęp

Zawód nauczyciela, choć w obecnych czasach stracił wiele w oczach opinii publicznej stał się paradoksalnie zawodem niezwykle ważnym, odpowiedzialnym i trudnym. Ciągłe zmiany społeczno-kulturowe oraz gospodarczo-polityczne sprawiają, że współczesny nauczyciel musi być w stanie sprostać wyzwaniu, jakim jest kształtowanie odpowiednich zachowań i postaw dzieci i młodzieży. To od nauczycieli - ich profesjonalizmu, umiejętności krytycznego myślenia oraz zdolności do refleksji zależy w dużej mierze to, czy szkoła będzie umożliwiać uczniowi adaptację do zastanej rzeczywistości. Współcześni nauczyciele powinni być kreatorami sytuacji i środowiska, w którym poszczególne osoby mogą twórczo realizować zadania mając poczucie sprawstwa i podmiotowości (Sokołowska-Dzioba 2010, s. 7-8).

Takie podejście do edukacji i roli nauczyciela wiąże się z wyraźnym wzrostem oczekiwań od współczesnych nauczycieli, a tym samym odpowiednim przygotowaniem kandydatów na nauczycieli do podjęcia pracy zawodowej. Zdaniem Czesława Banacha (2008, s. 23) podstawowymi ideami współczesnej edukacji nauczycielskiej powinny być „otwartość i innowacyjność przy zapewnieniu odpowiednich relacji wartości, wiedzy i umiejętności; elastyczność form i procesu kształcenia; wielość i wariantowość myślenia pedagogicznego i stanowisk metodologicznych; drożność form edukacji nauczycielskiej; humanizacja procesu kształcenia; naukowość, integracyjność i interdyscyplinarność; współpraca uczelni kształcących nauczycieli ze szkołami oraz przygotowanie nauczycieli do współpracy z instytucjami edukacji równoległej i ustawicznej; ścisły związek szkół wyższych kształcących nauczycieli ze szkołami i placówkami oświatowymi, władzami oświatowymi i instytucjami doskonalenia (...)”.

Praktyki pedagogiczne kluczowym elementem przygotowania nauczycieli do zawodu

Podstawę prawną organizowania przygotowania nauczycieli do pracy stanowi obecnie Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia. W Rozporządzeniu tym zwraca się uwagę, aby przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach obejmowało obowiązkowe przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu – moduł 1,

psychologiczno-pedagogicznym – moduł 2, dydaktycznym – moduł 3. Kształcenie w zakresie modułu 4 jest podejmowane przez studentów lub absolwentów studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, którzy zamierzają uzyskać przygotowanie do nauczania więcej niż jednego przedmiotu (www.men.gov.pl).

W ramach przygotowania psychologiczno-pedagogicznego do nauczania na danym etapie edukacyjnym przewidywana jest realizacja praktyk pedagogicznych, będących niezbędnym etapem przygotowania studentów do pracy nauczyciela. Zgodnie z Rozporządzeniem ich celem jest kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych przez zapoznanie się studentów ze specyfiką placówki, w której realizowana jest praktyka, w szczególności zaś poznanie realizowanych przez nią zadań opiekuńczo-wychowawczych, sposobu funkcjonowania, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji. Istotne jest także obserwowanie aktywności przejawianej przez uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, interakcji nauczyciel – uczeń oraz interakcji między uczniami, procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w grupie, ich prawidłowości i zakłóceń, sposobów integrowania przez opiekuna praktyk różnej działalności, np. opiekuńczo-wychowawczej, dydaktycznej, pomocowej i terapeutycznej, dynamiki grupy, jaką jest klasa szkolna, ról pełnionych przez uczestników grupy, zachowań i postaw uczniów, działań podejmowanych przez opiekuna praktyk na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny w grupie.

Równie ważnym aspektem odbywanej przez studentów praktyki pedagogicznej jest pełnienie przez nich roli opiekuna-wychowawcy, w szczególności zaś diagnozowanie dynamiki grupy oraz pozycji poszczególnych uczniów w grupie, poznawanie uczniów, ich sytuacji społecznej, potrzeb, zainteresowań i zdolności, a także określanie poziomu rozwoju oraz wstępne diagnozowanie dysfunkcji i zaburzeń; samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo - wychowawczych wobec grupy i poszczególnych uczniów, organizacja i prowadzenie zajęć wychowawczych w oparciu o samodzielnie opracowywane scenariusze, animowanie aktywności grupy i współdziałania jej uczestników, organizowanie pracy uczniów w grupach zadaniowych, podejmowanie indywidualnej pracy z uczniami, w tym z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, podejmowanie działań wychowawczych o charakterze interwencyjnym w sytuacjach konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych lub nieprzestrzegania ustalonych zasad, sprawowanie opieki nad uczniami poza terenem placówki.

Ponadto praktyka pedagogiczna powinna umożliwiać studentom analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, dzięki prowadzeniu dokumentacji w trakcie trwania praktyki, konfrontowaniu wiedzy teoretycznej z praktyką, ocenie własnego funkcjonowania w toku realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych, ocenie przebiegu prowadzonych działań oraz realizacji zamierzonych celów, konsultacjom z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych sytuacji i przeprowadzanych działań (www.men.gov.pl).

Przepisami Rozporządzenia zwiększono zatem rolę kształcenia praktycznego, w tym w szczególności w obszarach obejmujących kompetencje opiekuńcze i wychowawcze nauczyciela oraz diagnozowanie indywidualnych potrzeb ucznia. Niestety zdaniem wielu pedeutologów jakość przygotowania praktycznego jest nadal najbardziej zaniedbanym odcinkiem systemu kształcenia nauczycieli na studiach wyższych. Praktyki na poszczególnych kierunkach studiów są zróżnicowane pod względem merytorycznym, czasu trwania, rodzaju placówki, w której odbywana jest praktyka czy form zaliczenia. Służą głównie do stosowania wyuczonej teorii często niezgodnej z rzeczywistością edukacyjną. Zdaniem Henryki Kwiatkowskiej (2004, s. 44) praktyka ta „ma formę jedynie aplikacji teorii, a nie poznawania praktycznego działania zawodowego nauczycieli”.

Projekt „www.praktyki.wh.umcs - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS” jako innowacyjna forma przygotowania studentów kierunków humanistycznych na UMCS w Lublinie

Stałe poszukiwanie coraz to lepszych praktycznych rozwiązań, a co za tym idzie modyfikowanie metod i form kształcenia stanowi jedną z cech szkolnictwa wyższego, charakterystyczną nie tylko dla naszego kraju (*Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce, 2009*). Efektem takich działań jest opracowanie innowacyjnego programu praktyk pedagogicznych dla studentów kierunków nauczycielskich z Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie w ramach projektu: „www.praktyki.wh.umcs - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS”. Projekt objął studentów filologii polskiej, historii, filologii romańskiej, filologii angielskiej, filologii germańskiej, filologii słowiańskiej i lingwistyki stosowanej. Jest on współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej jest największym ośrodkiem akademickim we wschodniej części naszego kraju. Na jedenastu wydziałach kształci się ponad 23 tysiące studentów (<http://www.umcs.lublin.pl>), w tym bardzo wielu na kierunkach nauczycielskich. Na każdym wydziale, oferującym kształcenie nauczycieli, realizowane są zajęcia z bloku psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego oraz związana z nimi praktyka pedagogiczna, obejmująca praktykę ogólnopedagogiczną i przedmiotowo-metodyczną (śródroczną i ciągłą).

Celem niniejszego opracowania jest wskazanie głównych innowacji dokonanych w programie praktyk ogólnopedagogicznych studentów kierunków nauczycielskich na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Jednym z warunków jakości i efektywności praktyk studenckich jest ich właściwe zaplanowanie, opracowanie harmonogramu, wytyczenie zadań dla studentów i szkolnych opiekunów, opracowanie niezbędnej dokumentacji oraz określenie warunków zaliczenia. W związku z tym uniwersytecki zespół projektowy uznał, że koncepcja nowego programu praktyk pedagogicznych powinna uwzględniać realia współczesności, w jakich funkcjonuje szkoła, pracujący w niej nauczyciele, uczący się uczniowie i współpracujący ze szkołą rodzice. Istotne jest, by program praktyk odwoływał się do sprawdzonych teorii naukowych związanych z daną dydaktyką przedmiotową oraz nawiązywał do założeń znanych i cenionych w świecie koncepcji kształcenia nauczycieli. Koncepcja nowego programu praktyk kładzie nacisk na wypracowanie skutecznych form współpracy między szkolnymi i uczelnianymi opiekunami praktyk oraz opracowanie efektywnych narzędzi monitorowania i dokumentowania przebiegu praktyki studenckiej. Ponadto założono, iż praktyka powinna przygotować studentów do konstruktywnego rozwiązywania sytuacji problemowych, spotykanych w praktyce edukacyjnej oraz dostarczać przykładów „dobrej” i „złej” praktyki nauczycielskiej, kształtując w ten sposób umiejętność wartościowania i twórczego naśladowania ciekawych rozwiązań edukacyjnych itd. Ważne jest również tworzenie warunków motywujących studentów do samokształcenia i samodzielnego rozszerzania wiedzy teoretycznej i praktycznych umiejętności związanych z zawodem nauczyciela (Morawska i inni, 2012, s. 30-32).

Opracowując program praktyk kierowano się wskazaniem zawartymi w licznych dokumentach i aktach prawnych, między innymi:

- Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. Nr 207, poz. 2110), zastąpione w trakcie realizacji projektu Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U.2012.131.);
- Ustawą z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym;
- Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz.U. 2007 Nr 164, poz. 1166);
- Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z dnia 27 marca 2009 r.).

Ponadto program praktyki zastał dostosowany do specyfiki każdego kierunku kształcenia.

Pierwszą ważną zmianą wprowadzoną w ramach realizacji projektu było opracowanie nowej struktury praktyk ogólnopedagogicznych. Praktyki składają się z dwóch części: 2 - godzinnej praktyki śródrocznej oraz 36 - godzinnej praktyki ciągłej (realizowanej w przeciągu 2 tygodni). Na szczególną uwagę zasługuje fakt wdrożenia praktyki śródrocznej. Jej głównym celem jest przygotowanie studentów do realizacji zadań zawartych w programie praktyk ciągłych, dzięki: zdobyciu umiejętności dokumentowania i analizowania lekcji, uświadomienia sobie związków między teorią i praktyką, poznania praktycznego zastosowania wybranych metod nauczania i wychowania. Zrealizowane podczas praktyki zadania są omawiane w trakcie zajęć na uczelni a następnie oceniane przez opiekuna praktyki ze strony uczelni. Praktyka ciągła ma za zadanie zapoznanie studentów z różnorodnymi przejawami rzeczywistości szkolnej, w szczególności z wychowawczym aspektem pracy nauczycieli.

Nowy program praktyk posiada uporządkowaną i precyzyjnie opracowaną strukturę formalną. Jego pierwsza część zawiera zasady organizacji praktyk ogólnopedagogicznych, druga zaś szczegółowy opis obowiązków opiekuna praktyk ze strony uczelni, opiekuna ze strony szkoły oraz zakres obowiązków studentów w czasie realizacji praktyki. Kolejna część (najobszerniejsza) to szczegółowy program praktyki. Treści tego programu, mimo iż zostały opracowane w 2010 roku, odpowiadają celom praktyki pedagogicznej, sformułowanym w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia.

Program praktyki składa się z czterech głównych bloków tematycznych, w ramach których realizowane są następujące zagadnienia problemowe:

Blok I. Szkoła jako instytucja oświatowa.

Zagadnienia problemowe: oficjalny wymiar funkcjonowania szkoły, ukryty wymiar szkolnej codzienności.

Blok II. Proces kształcenia.

Zagadnienia problemowe: organizowanie środowiska uczenia się, proces nauczania - uczenia się podczas lekcji.

Blok III. Wychowanie w szkole.

Zagadnienia problemowe: szkolne warunki wychowania, relacje nauczyciel – uczeń, rola i zadania wychowawcy w organizowaniu pracy z klasą, samorządność uczniów i organizacja czasu wolnego.

Blok IV. Działalność opiekuńczo-wychowawcza szkoły.

Zagadnienia problemowe: bezpieczeństwo i profilaktyka w szkole, rodzina – formy pomocy rodzinie, wspieranie uczniów.

Zagadnienia programowe podzielone zastały na dwie części: zakres tematyczny (przedstawiający treści przewidziane do realizacji) oraz szczegółowe zadania (wskazujące czynności, które student powinien wykonać w trakcie realizacji danego tematu). Dla każdego z wymienionych zagadnień problemowych przewidziano określony czas realizacji,

co ma pomóc nauczycielom-opiekunom i studentom przy opracowywaniu szczegółowego rozkładu czasu pracy w trakcie trwania praktyki.

Kolejna część programu określa warunki zaliczenia praktyki przez studentów, z podziałem na zadania fakultatywne i obowiązkowe. Warunkiem pozytywnego zaliczenia praktyki jest przedstawienie wypełnionego przez studentów dziennika praktyk oraz złożenie portfolio. W jego skład wchodzi pisemne materiały podzielone na cztery części. Nowością jest podział zadań na obowiązkowe oraz wybierane przez studentów-praktykantów, co pozwala im realizować i pogłębiać indywidualne zainteresowania:

- I. **Zadania obowiązkowe dla wszystkich praktykantów:** pisemne opracowanie „Analizy sytuacji naruszającej ład klasowy” (opis zakłócającego zachowania ucznia – reakcji nauczyciela – skutków interwencji; własna interpretacja i ocena reakcji nauczyciela), opracowanie charakterystyki klasy szkolnej, protokół obserwacji godziny wychowawczej wraz z jej analizą i oceną, samodzielne przeprowadzenie godziny wychowawczej według oryginalnego scenariusza (w dokumentacji należy przedstawić scenariusz godziny wychowawczej wraz z uwagami po realizacji), jeden protokół z obserwacji lekcji pod wybranym kątem (wraz z analizą, interpretacją i oceną):
 - a. Ocena wykorzystania czasu lekcji.
 - b. Ocena realizacji zasad uczenia się i motywacji przez nauczyciela podczas lekcji.
 - c. Ocena procesu komunikowania się na lekcji pod kątem (do wyboru: kompetencji komunikacyjnych nauczyciela, dydaktycznych funkcji pytań, aktywności uczniów na lekcji).
- II. **Zadania do wyboru przez praktykantów.** Cztery miniopracowania na wybrany temat:
 - a. Miniopracowanie na temat ukrytego programu w szkolnej codzienności.
 - b. Miniopracowanie na temat systemu kontroli i oceny stosowanego w szkole.
 - c. Miniopracowanie na temat oddziaływania nauczycieli na poczucie własnej wartości uczniów.
 - d. Miniopracowanie dotyczące analizy i oceny planu pracy wychowawczej z klasą.
 - e. Miniopracowanie na temat zapobiegania i przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole.
 - f. Miniopracowanie na temat problemów szkolnego funkcjonowania ucznia z rodziny patologicznej/dysfunkcyjnej.
 - g. Miniopracowanie na temat sytuacji szkolnej ucznia z trudnościami w nauce.
 - h. Miniopracowanie na temat sytuacji szkolnej ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
 - i. Miniopracowanie na temat pracy z uczniem wybitnie zdolnym.

Warto podkreślić, iż w ramach nowo opracowanego programu wprowadzona została dodatkowa forma oceny pracy praktykantów dokonywana przez ich szkolnych opiekunów. Ocena dotyczy pięciu zakresów funkcjonowania praktykantów: przygotowanie meryto-

ryczne, umiejętność planowania i prowadzenia godziny wychowawczej, autoprezentacja - na lekcji i podczas innych zajęć z uczniami, zaangażowanie studenta w realizację zadań wynikających z programu praktyk, kontakty z uczniami.

Kryteria oceny mają postać stwierdzeń, a wypełnienie karty oceny polega na przyznaniu odpowiedniej oceny od 0 (brak możliwości oceny) do 5 (w pełni zgadzam się). Dodatkowo dodane zostały dwa pytania otwarte – mocne i słabe strony praktykanta oraz prośba o wystawienie przez nauczyciela-opiekuna oceny studenta-praktykanta. Zastosowanie karty oceny pomaga opiekunom ze strony uczelni w ocenie i zaliczeniu praktyk studentom oraz – co jest bardzo ważne z punktu widzenia ewaluacji programu – dokonanie szeregu analiz o charakterze ilościowy i jakościowy – efektywności innowacyjnego programu praktyk.

Do portfolio studenci mogą dołączać dodatkowe, zebrane w czasie trwania praktyki materiały takie, jak: tabele socjometryczne, przykłady przeprowadzonych badań ankietowych, otrzymane w szkole dokumenty związane z funkcjonowaniem placówki czy prace uczniów.

Końcowa część programu zawiera materiały pomocnicze do zadań przewidzianych programem praktyki. Zawarto w niej wskazówki potrzebne do wykonania charakterystyki klasy szkolnej, wzory scenariusza godziny wychowawczej i protokołu obserwacji lekcji, wskazówki do obserwacji i oceny godziny wychowawczej, lekcji przedmiotowej pod wybranym kątem, analizy sytuacji naruszającej ład klasowy oraz miniopracowań. Część ta zawiera ponadto spis wybranych pozycji literaturowych pomocnych przy realizacji zadań oraz wykonywania zadań do portfolio.

Praktyki pedagogiczne powinny opierać się na ścisłej i wzajemnej współpracy trzech stron - uczelni jako instytucji organizującej praktyki, szkoły jako miejsca ich realizacji oraz studentów. Projekt „www.praktyki.wh.umcs” proponuje działania, którymi objęte są wszystkie trzy strony. W programie praktyk sprecyzowane zostały obowiązki opiekunów praktyk ze strony uczelni, zadania nauczycieli-opiekunów, jak też obowiązki studentów. Ponadto zorganizowane zostały szkolenia dla nauczycieli – przyszłych opiekunów praktyk ze strony szkoły, zrealizowane po zakończeniu rekrutacji nauczycieli do projektu. Szkolenia odbywały się na Uniwersytecie i obejmowały treści ujęte w programach praktyk – ogólnopedagogicznych oraz metodycznych. Celem prowadzonych szkoleń związanych z praktyką ogólnopedagogiczną było m.in. zapoznanie nauczycieli z ich obowiązkami jako opiekunami praktyk oraz obowiązkami studentów w czasie praktyk. Nauczycielom przedstawiony został szczegółowy program praktyk, jego cele i zadania przewidziane do realizacji przez studentów oraz narzędzie służące do wieloaspektowej oceny praktykanta. Szkolenia dotyczące zagadnień związanych z problematyką komunikacji w relacjach wychowawczych, metod aktywizujących w pracy nauczyciela, zabaw i ćwiczeń integracyjnych, ukrytego programu w edukacji szkolnej zrealizowane zostały w postaci warsztatów.

Jak zauważa Barbara Kutrowska (2007, s. 54) specjaliści prowadzący zajęcia z przedmiotów z bloku pedagogicznego na poszczególnych kierunkach nauczycielskich na uczelniach nie współpracują ze sobą, nie tworzą spójnego programu i nie realizują wspólnych wymagań z bloku profesjonalnego. Koncepcja nowego programu praktyk realizowanego w ramach projektu „www.praktyki.wh.umcs” sprawiła, że nauczyciele akademicy prowadzący zajęcia z bloku pedagogicznego podjęli współpracę, opracowując spójne programy zajęć, faktycznie przygotowujących studentów do realizacji zadań zawartych w programie praktyki ogólnopedagogicznej. Również nawiązana została współpraca z nauczycielami prowadzącymi zajęcia z bloku dydaktycznego na poszczególnych kierunkach.

Kolejnym proponowanym w projekcie innowacyjnym rozwiązaniem o charakterze praktycznym jest wykorzystanie najnowszych technologii w nauczaniu. Do procesu dydaktycznego związanego z organizacją i przebiegiem praktyk pedagogicznych włączone zostały technologie IT/ITC przez wykorzystanie platformy edukacyjnej. Podstawowe zadanie platformy polega na gromadzeniu materiałów dydaktycznych, ich organizowaniu i udostępnianiu odbiorcom przez Internet. Dzięki platformie edukacyjnej możliwe było zgromadzenie w postaci elektronicznej materiałów przeznaczonych dla nauczycieli - opiekunów praktyk. Dużą zaletą platformy jest jej dostępność nieograniczona w czasie, z dowolnego miejsca, w którym jest Internet, co pozwala jej użytkownikom na korzystanie z zamieszczonych tam materiałów. Ponadto wykorzystanie w projekcie platformy edukacyjnej umożliwiło lepszą komunikację pomiędzy nauczycielem akademickim a nauczycielem-szkolnym opiekunem praktyk oraz pomiędzy nauczycielami a studentami odbywającymi praktykę czy też między samymi studentami dzięki wykorzystaniu możliwości wysyłania wiadomości, korzystania z forów czy czatów.

Podsumowanie

Praktyki pedagogiczne są integralną częścią programu studiów na kierunkach nauczycielskich. Ich realizacja stanowi jeden z koniecznych warunków ukończenia studiów i uzyskania kwalifikacji do pracy w zawodzie nauczyciela na różnych etapach edukacji. Szczególnie ważną rolę przypisać można praktykom o charakterze ogólnopedagogicznym, które są pierwszą weryfikacją predyspozycji kandydatów na nauczycieli do wykonywania tego trudnego i odpowiedzialnego zawodu. Często jest to ten moment, w którym młodzi ludzie ostatecznie weryfikują swoje decyzje o tym, by po ukończeniu studiów podjąć pracę z dziećmi. Z tego względu tak ważne jest dołożenie starań mających na celu zapewnienie odpowiedniego przebiegu praktyk ogólnopedagogicznych. Tylko praktyka traktowana jako źródło wiedzy oraz aktywne tworzenie osobistej wiedzy pedagogicznej przez studentów zbliża edukację przyszłych nauczycieli do nauczycielskiej pracy zawodowej (Dylak 2000, s. 186).

Dr hab. Dorota Pankowska

UMCS, Lublin

**Praktyki pedagogiczne: Postulaty i rzeczywistość.
Analiza porównawcza w świetle wyników badań
ewaluacyjnych praktyk ogólnopedagogicznych
realizowanych na Wydziale Humanistycznym UMCS
w ramach projektu www.praktyki.wh.umcs**

**Teaching Practice: Expectations and reality. Comparative
analysis in the light of the results of evaluation studies of
teaching practices implemented at the Faculty of Humanities
UMCS in the project: www.praktyki.wh.umcs**

Streszczenie

W kształceniu nauczycieli praktyki pedagogiczne odgrywają bardzo ważną rolę, dlatego wiele szkół wyższych podejmuje próby ich doskonalenia. Autorka, na podstawie wcześniejszej analizy 60 programów praktyk z 30 uczelni, sformułowała rekomendacje dla osób odpowiedzialnych za organizację praktyk nauczycielskich. Te postulaty stanowią ramy odniesienia dla oceny programu i przebiegu praktyki ogólnopedagogicznej, realizowanej na Wydziale Humanistycznym UMCS w Lublinie.

Summary

Pedagogical practice plays a very important role in pedeutology, and that is why many colleges place particular emphasis on its improvement. The author, basing on the previous analysis of 60 practice programmes from 30 schools, formulated recommendations for the people responsible for the organization of teaching practice. These demands are a point of reference for the all-pedagogical practice conducted at the Faculty of Humanities of the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin.

Wstęp

Nieodzownym składnikiem przygotowania zawodowego nauczycieli są praktyki pedagogiczne, które pełnią istotne funkcje, ponieważ umożliwiają kandydatom na nauczycieli m.in.:

- weryfikowanie teoretycznej wiedzy zdobywanej na studiach z rzeczywistością edukacyjną szkół (lub innych placówek oświatowych),
- stosowanie i ćwiczenie umiejętności dydaktycznych i wychowawczych nabywanych w trakcie zajęć na uczelni,
- zapoczątkowanie procesu identyfikowania się z rolą zawodową (przede wszystkim poprzez zmianę myślenia: z perspektywy uczniowskiej na perspektywę nauczycielską),
- refleksję nad własnymi doświadczeniami oraz rozwijanie samoświadomości (poznanie własnych mocnych stron oraz ograniczeń i braków), co zwykle motywuje do większego zaangażowania w dalszy proces uzyskiwania kompetencji zawodowych,
- podjęcie ostatecznej decyzji co do przyszłej pracy zawodowej: utwierdzenie się w chęci bycia nauczycielem bądź rezygnacja,
- łagodzenie „szoku zawodowego” związanego z rozpoczęciem pracy w szkole.

W sytuacji, gdy zmienia się podejście zarówno do edukacji, jak i zawodu nauczyciela (zob. np. Gołębiak, 1998; Kowal, 2004, s.79-93; Pankowska, 2010, s.13-15, 24-26), rosną wymagania związane z przygotowaniem kadry gotowej odpowiedzieć na wyzwania współczesności. Dlatego w ostatnich latach wiele uczelni kształcących nauczycieli, korzystając ze wsparcia funduszy europejskich realizuje projekty mające na celu doskonalenie praktyk zawodowych przyszłych nauczycieli.

Źródła „postulatów” i wiedzy o „rzeczywistości”

W 2010 r. wraz z zespołem współpracowników¹ uczestniczyłam w programie badawczym w ramach projektu „Praktyki pedagogiczne” realizowanego przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Zamościu w partnerstwie z Miastem Zamość i Instytutem Nauk Społeczno-Ekonomicznych w Łodzi współfinansowanym ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego „Kapitał ludzki”. Badania miały na celu zdobycie wiedzy na temat rozwiązań stosowanych w różnych uczelniach wyższych w zakresie kształcenia praktycznego nauczycieli oraz poszukiwanie inspiracji do tworzenia udoskonalonego programu praktyk w PZWS w Zamościu. Przedmiotem

¹ Zespół badawczy, poza osobą autorki niniejszego tekstu, stanowiły: dr Beata Głodzik, dr Jacek Bogucki, dr Izabella M.Łukasik, i dr Małgorzata Samujło, pracujące w Zakładzie Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej UMCS w Lublinie. Wsparcie merytoryczne stanowiła dr hab. Mariola Chomczyńska-Rubacha, prof. UMK w Toruniu pełniąca w projekcie funkcję specjalistki ds. nauczania i dydaktyki, a koordynatorem ds. analizy programów był dr Bronisław Samujło z Politechniki Lubelskiej.

badania były programy praktyk pedagogicznych, a metodą - analiza *desk-research*, czyli analiza jakościowa i ilościowa dokumentów. Przeanalizowano 60 programów z 30 uczelni wyższych z 13 województw, co pozwoliło oprzeć rekomendacje dla autorów programu praktyk w PZWS w Zamościu na bardziej zobiektywizowanych i konkretnych przesłankach.

Kategorie analizy programów praktyk uwzględniały 3 kryteria: 1/formalno-organizacyjne, 2/merytoryczne, 3/metodyczne.

Pierwsze kryterium obejmowało formy, rodzaje i charakter praktyk pedagogicznych, zasady i sposoby ich organizacji w szkołach wyższych, jak również jakość samych dokumentów regulujących ich przebieg: zawartość treściową, przejrzystość i dostępność. Ponadto zwracano uwagę na zgodność organizacji praktyk z obowiązującymi wówczas „Standardami kształcenia nauczycieli” (Rozporządzenie...).

Kryterium merytoryczne koncentrowało się na konstrukcji i zawartości treściowej merytorycznego programu praktyki, a więc przede wszystkim na sposobie formułowania celów i treści, relacji między teorią i praktyką, odniesieniach do podstaw i uzasadnień teoretycznych, rodzaju i zakresu efektów kształcenia praktycznego. Za najważniejsze aspekty uznano:

- kompletność informacji dotyczących merytorycznej strony praktyki,
- adekwatność celów do standardów kształcenia oraz zadań nauczyciela-wychowawcy,
- dobór treści do celów praktyki,
- konkretność i precyzję sformułowań.

Kryterium metodyczne dotyczyło zadań, jakie studenci mieli wykonać podczas praktyki w szkole. Brano pod uwagę wartość kształcącą zadań, ich wewnętrzną spójność z celami i treściami praktyki, jak również jakość ich opisu czy sposoby kontroli i oceny ich wykonania. Ponadto przyglądano się zadaniom z perspektywy korzyści dla szkoły, nauczyciela-opiekuna i uczniów.

Biorąc pod uwagę całościową ocenę programów praktyk, zespół analityków koncentrował się głównie na:

- koherencji aspektów merytoryczno-metodycznych z organizacją praktyki,
- przydatności praktyki do startu zawodowego i jej zgodności z ministerialnymi standardami kształcenia nauczycieli,
- możliwościach przygotowania się studentów do praktyki oraz wykorzystania doświadczeń w dalszym procesie przygotowania do zawodu,
- współpracy między podmiotami odpowiedzialnymi za przebieg praktyk.

Wyniki analizy oraz zalecenia i sugestie zawarto w opracowaniu *Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela. Raport z analizy programów praktyk* (Pankowska, 2011). Ważną częścią raportu są tzw. rekomendacje, które zostały opracowane w wyniku odniesienia analizowanych programów do wymagań zawartych w „Standardach kształcenia nauczycieli”, realnych zadań nauczyciela-wychowawcy, wiedzy pedeutologicznej dotyczą-

cej kształcenia nauczycieli oraz własnych doświadczeń w sprawowaniu opieki z ramienia uczelni nad praktykantami. W niniejszym tekście odwołuję się do przedstawionych tam postulatów, porównując je z programem i realizacją praktyki ogólnopedagogicznej na Wydziale Humanistycznym UMCS w ramach projektu www.praktyki.wh.umcs.

Dane na temat przebiegu i efektywności praktyk ogólnopedagogicznych uzyskano na podstawie badań ewaluacyjnych przeprowadzonych przez Biuro Projektu oraz własnych. Były to:

1. Analiza programu praktyki ogólnopedagogicznej pt. *Nowy program praktyki ogólnopedagogicznej*².
2. Oceny studentów dot. realizacji 2-godzinnej praktyki ogólnopedagogicznej śródrocznej (N=201) (Paprocka, 2013).
3. Wyniki badań ankietowych prowadzonych przez Biuro Projektu wśród nauczycieli – opiekunów praktyk w szkołach (N=75; analiza własna).
4. Karty oceny praktyki ogólnopedagogicznej – efektów uzyskanych przez studentów – w opinii uczelnianych opiekunów praktyk (N=121; analiza własna)
5. Karty oceny praktyki ogólnopedagogicznej – efekty uzyskane przez studentów w opinii szkolnych opiekunów praktyk (N=131; analiza własna).
6. Wyniki własnych badań ankietowych prowadzonych wśród uczelnianych opiekunów praktyk ogólnopedagogicznych (N=4)³.
7. Oceny studentów dotyczące realizacji praktyk - ogólnopedagogicznych i przedmiotowo-metodycznych łącznie (N=805) (Oczekiwania....).

Większość badań ewaluacyjnych była prowadzona niezależnie od niniejszego opracowania i podporządkowana własnym celom, dlatego ich wyniki tylko częściowo były przydatne dla scharakteryzowania przebiegu i efektów praktyki ogólnopedagogicznej.

Analiza porównawcza

Porównanie programu i realizacji praktyki ogólnopedagogicznej na Wydziale Humanistycznym UMCS z rekomendacjami, zawartymi w pracy z 2011 roku (Pankowska, 2011) dotyczącymi podnoszenia jakości kształcenia praktycznego nauczycieli dokonano w następujących obszarach: organizacja praktyk, regulamin praktyk, opiekunowie praktyk, programy praktyk – cele, treści, kontrola i ocena, zaangażowanie studentów.

² Program praktyki ogólnopedagogicznej dostępny jest na stronie www.praktyki.wh.umcs.

³ Ankietowani nauczyciele akademicy realizowali zajęcia z pedagogiki oraz sprawowali opiekę nad praktykami ogólnopedagogicznymi na 9 kierunkach studiów, dlatego mimo niewielkiej liczby, ich opinie można uznać za reprezentatywne i miarodajne.

ORGANIZACJA PRAKTYK: POSTULATY

W zakresie organizacji praktyk rekomendacje dotyczyły:

1. Rodzaju praktyk - wyraźnego wyodrębnienia praktyki ogólnopedagogicznej z praktyk przedmiotowo-metodycznych. Pierwsza jest ściśle powiązana z treściami kształcenia psychologiczno-pedagogicznego i realizowana zwykle pod opieką nauczyciela pedagogiki, który może dostosować zakres treści i rodzaj zadań do treści przedmiotowych, a tym samym lepiej przygotować studentów do odbycia praktyki w szkole, wnikliwiej ocenić przygotowaną przez studenta dokumentację z wykonanych zadań oraz omówić doświadczenia. Nauczyciel dydaktyki szczegółowej z reguły koncentruje się na sferze nauczania i nacisk kładzie na zadania związane z prowadzeniem lekcji. W większości analizowanych programów praktyk łącznych zadania związane ze sferą wychowawczą były marginalizowane bądź traktowane bardzo powierzchownie i ogólnikowo, co nie daje przyszłym nauczycielom wystarczającego przygotowania do efektywnego realizowania funkcji wychowawcy klasy czy innych zadań wychowawczych.
2. Charakteru praktyk - nieokreślenia charakteru praktyki jako obserwacyjnej, asystenckiej czy metodycznej, co wiąże się z możliwością wykonywania przez studentów zróżnicowanych zadań w zależności od ich stopnia przygotowania czy filozofii edukacyjnej nauczyciela akademickiego-opiekuna praktyk.
3. Formy praktyk - łączenia praktyki ciągłej z praktyką śródroczną, zwłaszcza jeśli praktyka śródroczna poprzedza praktykę ciągłą w danym typie szkoły i jest realizowana pod bezpośrednią opieką nauczyciela akademickiego, bądź jest prowadzona w powiązaniu z realizowanym równoległe przedmiotem, do którego się odnosi. Studenci wówczas mogą nie tylko dzielić się na bieżąco doświadczeniami i poddawać je pogłębionej refleksji teoretycznej na zajęciach, ale także zbierać materiał w szkole, który jest wykorzystywany na zajęciach na uczelni (np. obserwować zachowania zakłócające uczniów, aby na zajęciach z pedagogiki poznawać ich przyczyny i możliwości skutecznego reagowania nauczyciela). Ponadto w przypadku praktyki śródrocznej, która odbywa się w siedzibie uczelni, istnieje możliwość nawiązania stałej współpracy z wybranymi szkołami i nauczycielami, którzy będą gwarantować dobrą jakość opieki nad studentami w szkole.
4. Usytuowania w planach studiów – w trakcie toku przygotowania do zawodu nauczyciela. Postulat ten wynika ze „Standardów kształcenia nauczycieli” - zarówno poprzednich, jak i obowiązujących od 2012 r. (Rozporządzenie...), ale przede wszystkim z logiki procesu kształcenia. Studenci muszą mieć możliwość nie tylko zdobycia na zajęciach podstawowej wiedzy i zasobu umiejętności koniecznych do wykonywania zadań w szkole, ale także omówienia i wykorzystania doświadczeń w dalszym kształceniu zawodowym. Jest to szansa na zwiększanie refleksyjności

przyszłego nauczyciela oraz uzupełnienia ewentualnych braków w wiedzy i umiejętnościach studentów.

5. Podmiotów odpowiedzialnych za organizację praktyk w ramach uczelni – powołania wyspecjalizowanej komórki zajmującej się praktykami oraz koordynatorów w mniejszych jednostkach organizacyjnych. Ujednolicenie zasad i sposobu organizacji praktyk pedagogicznych wydaje się sensowne jako rozwiązanie systemowe na uczelni, jednak sprawy związane z merytoryczną stroną ich odbywania powinny być zindywidualizowane ze względu na potrzebę dostosowania rodzajów, form i programów praktyk do poszczególnych kierunków studiów. Ważne jest również wyraźne określenie podmiotów odpowiedzialnych za organizację praktyk i podział ich kompetencji.

ORGANIZACJA PRAKTYK: RZECZYWISTOŚĆ

W zakresie organizacji praktyk realizowanych na Wydziale Humanistycznym UMCS większość postulatów jest spełniona:

- Istnieje wyraźne oddzielenie praktyki ogólnopedagogicznej, która pozostaje w gestii nauczycieli akademickich realizujących przygotowanie pedagogiczne, od przedmiotowo-metodycznej, powiązanej z nauczaniem dydaktyk szczegółowych.
- Nie ma wskazania charakteru praktyki ogólnopedagogicznej, co umożliwia dobór zróżnicowanych zadań dla studentów – zarówno prowadzenie obserwacji, jak i asystowanie nauczycielowi oraz samodzielne wykonywanie zadań (np. wykonywanie badań diagnostycznych w klasie szkolnej, prowadzenie godziny wychowawczej).
- Praktyka ogólnopedagogiczna podzielona jest na 36-godzinną praktykę ciągłą oraz 2-godzinną praktykę śródroczną, która polega na wspólnej hospitacji i omówieniu wybranej lekcji (grupa studentów wraz z nauczycielem akademickim); jej celem jest przygotowanie studentów do realizacji zadań zawartych w programie praktyk ciągłych, przede wszystkim dzięki zdobyciu umiejętności dokumentowania i analizowania lekcji. Jednak, jak wskazują wyniki badań ewaluacyjnych, zarówno studenci, jak i nauczyciele akademicy, podkreślając sensowność tej praktyki, jednocześnie wskazują na zbyt krótki czas jej trwania (2 godziny to praktycznie jedna wizyta w szkole).
- Jedynie częściowo spełniony jest postulat właściwego usytuowania praktyki ogólnopedagogicznej w planach studiów, dotychczas bowiem studenci na większości kierunków mieli możliwość przygotowania się do praktyki na zajęciach ćwiczeniowych z pedagogiki, ale praktykę ciągłą odbywali po zakończeniu kursu kształcenia psychologiczno-pedagogicznego, zatem nie było warunków, aby omówili swoje doświadczenia i uzupełnili braki⁴.

⁴ Należy nadmienić, że sytuacja ta poprawi się od roku akademickiego 2013/2014 z uwagi na korekty w planach studiów na UMCS związane z wejściem w życie nowych standardów kształcenia nauczycieli.

- Rekomendacja dotycząca powołania wyspecjalizowanej komórki na uczelni odpowiedzialnej za organizację praktyk została zrealizowana na Wydziale Humanistycznym UMCS w postaci Biura Projektu. Nauczyciele akademicy - opiekunowie praktyk ogólnopedagogicznych wskazywali jednak na brak koordynatora merytorycznego ds. praktyk ogólnopedagogicznych, co – zwłaszcza w pierwszym roku trwania projektu – powodowało pewną dezorientację.

REGULAMIN PRAKTYK: POSTULATY

Regulamin praktyk jest ważnym dokumentem, ponieważ ustala i porządkuje zasady organizacji i przebiegu praktyk, dlatego w rekomendacjach poświęcono mu odrębne miejsce. Dotyczyły one:

1. Wyraźnego oddzielenia zasad organizacyjnych i regulaminu od merytorycznego programu praktyki, co czyni dokument bardziej przejrzystym, a jednocześnie pozytywnie wpływa na jakość programu merytorycznego, ponieważ w natłoku pomieszanych informacji o różnym charakterze często ginie to, co dla przygotowania zawodowego nauczyciela najważniejsze: cele, treści, zadania, warunki i kryteria oceny praktyk pedagogicznych.
2. Jasnego i precyzyjnego sformułowania dotyczącego zakresów obowiązków wszystkich podmiotów zaangażowanych w realizację praktyki, a więc na poziomie instytucjonalnym – uczelni i szkoły, na poziomie osobowym – opiekunów i studentów. Warto zaznaczyć, że odpowiedni dobór obowiązków i zasad zachowania określonych w regulaminie nie tylko zwiększa szansę na wysoką efektywność praktyki, ale też może oddziaływać na kształtowanie kompetencji moralnych studentów (zwłaszcza w zakresie poczucia odpowiedzialności i etyki zawodowej), modelując ich postawę wobec pracy, uczniów, pracowników szkoły oraz siebie jako przyszłych nauczycieli.
3. Precyzyjne określenie warunków i terminów zaliczenia praktyki oraz kryteriów oceny, aby zarówno osoby oceniające (opiekunowie szkolni i uczelniani), jak i oceniani miały świadomość znaczenia poszczególnych efektów działań, zachowań i postaw dla ogólnej oceny praktyki.

REGULAMIN PRAKTYK: RZECZYWISTOŚĆ

Regulamin praktyk ogólnopedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS w dużej mierze spełnia te postulaty:

- „Nowy program praktyki ogólnopedagogicznej” ma wyraźnie wyodrębnione dwie części: „Szczegółowe zasady organizacji praktyki ogólnopedagogicznej” (czyli regulamin) oraz „Program praktyki ogólnopedagogicznej” (zawierający merytoryczne aspekty praktyki).
- Określenie zakresu obowiązków dotyczy podmiotów na poziomie osobowym: opiekunów z ramienia uczelni, szkoły oraz studentów; brak natomiast określenia zakre-

sów odpowiedzialności podmiotów na poziomie instytucjonalnym (uczelnia – w tym Biura Projektu, oraz szkoły).

- W części dotyczącej regulaminu zawarte są ogólne warunki zaliczenia praktyki, bez wskazywania konkretnych zadań i dokumentów (poza dziennikiem, portfolio). Rozwiązanie to wydaje się sensowne, zwłaszcza że w drugiej części – programie praktyki - wymieniona jest pełna dokumentacja w odniesieniu do konkretnych zadań wraz ze wskazówkami do jej sporządzenia (np. wzory protokołów obserwacji lekcji, scenariusza godziny wychowawczej, plan charakterystyki klasy szkolnej). Kryteria oceny nie zostały *explicite* sformułowane, jednak zamieszczona w programie „Karta oceny praktykanta w ramach praktyki ogólnopedagogicznej” do wypełnienia przez opiekuna szkolnego *implicite* określa je dość dokładnie. W regulaminie brak wyraźnego terminu zaliczenia praktyki, co – być może – jest uzasadnione koniecznością pozostawienia pewnego marginesu swobody dla uczelnianych opiekunów i dostosowania terminu do specyfiki konkretnego kierunku studiów.

OPIEKUNOWIE PRAKTYK: POSTULATY

Kluczowe znaczenie dla efektywności praktyki pedagogicznej na każdym jej etapie (przygotowanie, przebieg, kontrola i ocena, wykorzystanie doświadczeń studentów) mają opiekunowie – z ramienia uczelni i szkoły. Dlatego w ramach rekomendacji wyodrębniono odnoszące się do nich postulaty:

1. Jasno zdefiniowane role i zakresy obowiązków, co skłania do większej odpowiedzialności za własne działanie oraz dbałości o efekty praktyki.
2. Odpowiednie kwalifikacje (kompetencje zawodowe, doświadczenie) nauczycieli akademickich (w zakresie umiejętności tworzenia wysokiej jakości szczegółowego programu praktyk, przygotowania materiałów dla studentów pomocnych w wykonywaniu zadań, zagwarantowanie stałego kontaktu ze studentami itp.) oraz nauczycieli-opiekunów szkolnych, którzy poza umożliwieniem studentom wykonania zadań, są dla nich modelami profesjonalnego działania. Formalne kwalifikacje oraz staż w zawodzie nie zawsze oznaczają wysoką jakość pracy pedagogicznej, dlatego warto zbierać informacje zwrotne o przebiegu praktyki od studentów, a przede wszystkim dbać o nawiązywanie osobistych kontaktów opiekunów – uczelnianego ze szkolnym, aby – z jednej strony zweryfikować kwalifikacje nauczycieli do sprawowania opieki, z drugiej zaś – w razie potrzeby – szkolić ich do tej roli.
3. Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia praktyki w szkole.
4. Stała współpraca uczelni ze szkołami gwarantującymi efektywny przebieg praktyk.
5. Bezpośrednia współpraca (kontakt) opiekunów uczelnianych i szkolnych – na każdym etapie przebiegu praktyki (przed rozpoczęciem - aby zapoznać nauczyciela ze szczegółowym programem i uzgodnić, do wykonania jakich zadań jest w stanie stworzyć studentowi warunki, a do jakich nie; w trakcie – w celu monitorowania

przebiegu praktyk oraz rozwiązywania ewentualnych problemów; po zakończeniu - zebranie informacji zwrotnych przez opiekuna uczelnianego od opiekuna szkolnego o przebiegu praktyki oraz przez opiekuna szkolnego od nauczyciela akademickiego o jakości opracowań dokumentujących wykonanie zadań).

6. Planowanie zadań dla studentów przynoszących korzyści dla szkoły, nauczycieli, uczniów, co zwiększa motywację nauczycieli i dyrektorów szkół do przyjmowania studentów na praktykę.

OPIEKUNOWIE PRAKTYK: RZECZYWISTOŚĆ

Jednym z istotnych założeń projektu doskonalenia praktyk nauczycielskich na Wydziale Humanistycznym UMCS było zadbanie o jakość pracy opiekunów szkolnych, dlatego podjęto szereg działań, które są adekwatne do powyższych rekomendacji:

- W regulaminie praktyki ogólnopedagogicznej zostały jasno zdefiniowane role i zakresy obowiązków opiekunów z ramienia uczelni i szkoły.
- Opiekunowie praktyki ogólnopedagogicznej to osoby o dużym doświadczeniu w zakresie pedagogicznego kształcenia nauczycieli. Z kolei w przypadku opiekunów szkolnych, do projektu zaproszono nauczycieli dyplomowanych, a więc posiadających wysokie formalne kompetencje zawodowe i przynajmniej kilkunastoletni staż pracy. opiekunowie praktyk ogólnopedagogicznych z założenia powinni mieć doświadczenie również w pełnieniu roli wychowawcy klasy.
- Potencjalni opiekunowie praktyk ogólnopedagogicznych z ramienia szkoły odbyli w ramach projektu, poza szkoleniami przedmiotowo-metodycznymi, również 30-godzinne zajęcia mające na celu przygotowanie ich do kierowania praktykami ogólnopedagogicznymi w szkole oraz odświeżające i uzupełniające wiedzę i umiejętności z zakresu pedagogiki (m.in. komunikacji interpersonalnej, metod pracy wychowawczej z klasą, ukrytego programu szkoły). Ponadto, wyniki ankiet dla nauczycieli wskazują, że decyzja o przystąpieniu do projektu była w większości szkół podejmowana z udziałem nauczycieli, a wielu z tych, którzy zdecydowali się zaangażować w projekt, uczestniczyła w konsultacjach wstępnych na Wydziale Humanistycznym.
- Projekt doskonalenia praktyk zakładał stałą współpracę uczelni ze szkołami – studenci Wydziału Humanistycznego byli kierowani tylko do tych szkół i nauczycieli, którzy uczestniczyli w projekcie. Można mieć nadzieję, że po zakończeniu projektu współpraca zostanie utrzymana, zwłaszcza że większość ankietowanych nauczycieli widzi możliwość kontynuacji współpracy z UMCS w zakresie realizacji praktyk studenckich.
- Z odpowiedzi ankietowych nauczycieli akademickich–opiekunów praktyk uczelnianych wynika, że ich kontakty z opiekunami szkolnymi nie były zbyt częste, podejmowane raczej z inicjatywy nauczycieli i polegały przede wszystkim na informowaniu

o stawieniu się lub niestawieniu studentów na praktykę. Nauczyciele nie uczestniczyli w tworzeniu programu praktyki ogólnopedagogicznej, jednak fakultatywność części zadań zawartych w programie pozwalała na przynajmniej ograniczone dostosowanie programu do warunków i możliwości konkretnej placówki. Nie było również okazji do wymiany doświadczeń i informacji zwrotnych na temat przebiegu praktyki między opiekunami szkolnymi i uczelnianymi (poza kartami ocen studentów wypełnianymi przez nauczycieli). Być może sporadyczne interakcje między opiekunami, mimo możliwości kontaktu *on-line* lub telefonicznego, wynikały z wcześniejszego przygotowania nauczycieli do roli opiekunów i zapoznania ich z programem praktyki podczas zajęć (zdecydowana większość nauczycieli w ankietach ewaluacyjnych wskazywała na bardzo dobre i dobre przygotowanie do prowadzenia praktyk).

- W programie praktyk ogólnopedagogicznych zaplanowano kilka zadań, które potencjalnie mogą przynosić korzyści nauczycielowi i uczniom (np. przeprowadzenie badań i sporządzenie charakterystyki klasy szkolnej, pomoc uczniom z trudnościami, pomoc w przygotowywaniu imprez szkolnych), choć niektóre z nich mają charakter fakultatywny. Jednak niemal wszyscy nauczyciele w kwestionariuszach ankiet ewaluacyjnych wyminali pewne korzyści z uczestnictwa w projekcie i pobytu praktykantów w szkole (choć te wskazania odnoszą się do całości praktyk, nie tylko do praktyki ogólnopedagogicznej), np.: współpraca/kontakt z uczelnią; promowanie wizerunku szkoły; wzbogacenie warsztatu pracy, wiedzy, własny rozwój (korzystanie ze szkoleń, warsztatów); podnoszenie jakości pracy szkoły i nauczycieli; motywacja do bardziej twórczej pracy; możliwość dzielenia się doświadczeniami i praktyką, przygotowywania młodej kadry; urozmaicone zajęcia dla uczniów; pomoc studentów w organizacji imprez, przygotowywaniu pomocy dydaktycznych.

PROGRAM PRAKTYKI: POSTULATY

Jednym z podstawowych wyznaczników jakości kształcenia jest dobry program: przemyślany, wewnętrznie spójny, nastawiony na uzyskanie wymiernych efektów. Dlatego w odniesieniu do programu wysunięto następujące postulaty:

1. Konstrukcja programu powinna zapewniać jego kompletność (program powinien zawierać wszystkie elementy konstytuujące strukturę procesu kształcenia: cele, treści, zadania, sposoby kontroli i kryteria oceny), wewnętrzną spójność oraz wzajemne powiązania teorii i praktyki.
2. Cele programu powinny:
 - wynikać z całościowej wizji przygotowania studentów do zawodu, zatem odnosić się do współczesnego kontekstu teoretycznego (orientacji, koncepcji, teorii kształcenia nauczycieli) i społecznego (roli edukacji i nauczyciela we współczesnym świecie), akcentując nie tylko kompetencje techniczne (zob. Kwaśnica, 2004; s. 291-323), ale i zwiększające refleksyjność studentów i możliwości samo-

- dzielnego rozwiązywania problemów (nacisk na cele odnoszące się do wyższych poziomów taksonomii);
- być formułowane z perspektywy osoby uczącej się (tak uzyskanych efektów, jak i potrzeb) oraz na takim poziomie ogólności, który pozwala z jednej strony ustalić priorytety i ukierunkować cały proces kształcenia podczas praktyk (cele ogólne), z drugiej zaś – dawać możliwość sprawdzenia efektów (konkretyzacja celów ogólnych);
 - z uwagi na znaczenie zdobywania osobistych doświadczeń oraz kształtowania postaw studentów w trakcie praktyki, co oznacza udział emocji i samoświadomości, warto formułować niektóre cele jako bodźcujące/ekspresywne (zob. Komorowska, 1999, s. 58), które zakładają jedynie zetknięcie się ucznia/studenta z pewnymi bodźcami i stworzenie okazji do wywołania określonych przeżyć czy ukierunkowania refleksji, nie przesądzając o końcowych efektach, które mogą być bardzo zindywidualizowane.
3. W programie treści kształcenia powinny:
- być wyraźnie wyodrębnione jako zestaw wiedzy, umiejętności, wartości czy postaw lub obszarów działania studentów; wyodrębnienie treści programowych: pomaga programiście opracować takie zadania, które przyczynią się do osiągnięcia celów, pozwala sprawdzić, czy wszystkie ważne aspekty rzeczywistości szkolnej i działania nauczyciela zostały ujęte w programie, ułatwia podkreślanie związków teorii z praktyką, umożliwia osobie uczącej się umieścić zadania w kontekście teoretycznym, czyni program bardziej kompletnym, przejrzystym i czytelnym;
 - zawierać zadania konsekwentnie podporządkowane celom i treściom praktyki, przydatne i realne (o odpowiednim stopniu sensowności, konkretności, zrozumiałości, różnorodności, poziomowi trudności, czaso- i pracochłonności oraz samodzielności studenta), a także wskazówki do wykonania zadań oraz materiały pomocnicze.

PROGRAM PRAKTYKI: RZECZYWISTOŚĆ

Program praktyki ogólnopedagogicznej realizowanej na Wydziale Humanistycznym UMCS w dużym stopniu spełnia wymagania zawarte w rekomendacjach:

- Program jest kompletny, wewnętrznie spójny oraz akcentuje ściśle powiązania teorii z praktyką (zarówno w celach, jak i treściach - przede wszystkim poprzez zadania zachęcające studentów do weryfikowania teorii, korzystania z umiejętności oraz odnoszenia działań szkoły i nauczycieli do kontekstu teoretycznego).
- Zawarte w programie cele praktyki odzwierciedlają wizję nauczyciela-wychowawcy – refleksyjnego praktyka, przygotowują bowiem studentów do krytycznego, wieloaspektowego analizowania rzeczywistości edukacyjnej w konfrontacji z wiedzą

teoretyczną, zachęcają do pogłębionej refleksji, zachęcają do samodoskonalenia (rozwijania umiejętności technicznych, prowadzenia rozważań nad własnym działaniem i etycznym wymiarem pracy nauczyciela), motywują do większego zaangażowania w dalszy proces kształcenia. Cały program (cele, treści, zadania) kładzie nacisk na rozwijanie kompetencji analitycznych i interpretacyjnych, refleksyjnych, moralnych (zob. np. Kwaśnica, 2004, s. 298-305). Cele programu są formułowane z perspektywy osiągniętych efektów przez osoby uczące się i odnoszą się do ich potrzeb związanych z przygotowaniem zawodowym. Świadczą o tym wyniki badań ewaluacyjnych przeprowadzonych wśród studentów. Badani, odnosząc się do praktyki jako całości (praktyka ogólnopedagogiczna oraz przedmiotowo-metodyczna), za najważniejsze uznali te zagadnienia, które stanowią cele praktyki ogólnopedagogicznej zawarte w programie: poznawanie rzeczywistości edukacyjnej i codziennej pracy nauczycieli-wychowawców w konfrontacji z wiedzą teoretyczną (73%), przeciwiczenie umiejętności nabytych w trakcie kształcenia oraz zdobycie nowych (62%), zastosowanie wiedzy w praktyce (58%), zapoczątkowanie procesu identyfikacji z zawodem i tworzenia własnej koncepcji pracy wychowawczej (58%).

- Choć w programie *explicite* wyrażone są tylko cele ogólne (także jako bodźcujące), to w treściach i zadaniach zawarta jest *implicitie* ich konkretyzacja.
- Wyraźnie wyodrębnione są treści jako obszary działań szkoły i nauczyciela wraz dobranymi do nich zadaniami, co uzasadnia ich przydatność dla przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli. Niemal wszyscy studenci oceniający 2-godzinne praktyki ogólnopedagogiczne śródroczne uświadamiali sobie związki teorii z praktyką (12% na poziomie bardzo wysokim, 50% - wysokim i 28% - średnim), choć była to jedynie praktyka o charakterze obserwacyjnym; można zatem przypuszczać, że oddziaływanie 2-tygodniowej praktyki ciągłej było w tym zakresie zdecydowanie bardziej znaczące.
- Zadania są jasno określone, zaopatrzone wskazówkami i materiałami pomocniczymi, a tym samym charakteryzują się wysokim poziomem konkretności i zrozumiałości. Działania studenta są różnorodne – zarówno ze względu na treść, formę, jak i poziom trudności (odnoszą się do wszystkich poziomów taksonomii: zdobywania wiedzy, rozumienia, zastosowania, analizy, syntezy, ewaluacji). Niektóre zadania wymagają włożenia sporego wysiłku i czasu (np. sporządzenie charakterystyki klasy szkolnej czy miniopracowań tematycznych na podstawie własnych badań), jednak ich duża wartość kształcąca sprzyja właściwemu wykorzystaniu czasu praktyki. Ankietowani uczelniani opiekunowie praktyk pedagogicznych wysoko oceniali zarówno sensowność i przydatność zadań, jak i aspekty metodyczne: poziom trudności, zrozumiałość i konkretność, czaso- i pracochłonność.

KONTROLA I OCENA: POSTULATY

Kontrola i ocena odgrywają istotną rolę w procesie kształcenia, zatem doskonalenie tego obszaru praktyk pedagogicznych ma szczególną wagę. Spośród postulatów w tym zakresie warto zwrócić uwagę na:

1. Zapewnienie możliwości rzetelnej oceny efektów praktyki, czyli:
 - ustalenie nie tylko przedmiotu oceny (warunków zaliczenia), ale przede wszystkim jej merytorycznych kryteriów i standardów odnoszących się do celów praktyki,
 - opracowanie kryteriów i standardów oceniania dla szkolnych opiekunów oraz takich materiałów pomocniczych, które ułatwią nauczycielom to zadanie;
 - zapoznanie studentów z kryteriami i standardami oceny praktyki – zarówno przez uczelnianego, jak i szkolnego opiekuna, co ukierunkuje ich działania i położy akcent na jakość (a nie ilość) wykonywanych zadań;
 - zadbanie o odpowiedni dobór prac pisemnych, które nie tylko dają możliwość rzetelnej kontroli efektów praktyki, ale również mają wartość kształcącą;
 - przygotowanie narzędzia do autoewaluacji studenta (mniej lub bardziej ustrukturyzowanego), aby zwiększyć jego refleksyjność i motywację do dalszego kształcenia zawodowego;
 - zapewnienie możliwości udzielenia informacji zwrotnych studentowi.
2. Monitorowanie przebiegu praktyk przez opiekunów z ramienia uczelni.
3. Usytuowanie praktyki w planie studiów gwarantujące omówienie praktyki, autoewaluację studentów i możliwość uzupełnienia wiedzy/umiejętności.
4. Stworzenie możliwości upublicznienia najciekawszych prac i doświadczeń studentów.

KONTROLA I OCENA: RZECZYWISTOŚĆ

Na podstawie analizy programu praktyki ogólnopedagogicznej realizowanej na Wydziale Humanistycznym UMCS oraz niektórych wyników badań ewaluacyjnych można dojść do następujących wniosków:

- Twórcy programu dużą wagę przykładają do rzetelności kontroli i oceny, ponieważ:
 - zaplanowali różnorodne sposoby dokumentowania wykonania zadań przez studentów, odnoszące się do celów i treści praktyki, w zależności od znaczenia danego efektu i poziomu trudności zadania (od odnotowania faktu zdobycia określonych informacji w dzienniczku praktyk, poprzez sporządzanie analitycznych protokołów hospitacji lekcji i odnoszeniem wniosków do teorii, po syntetyczne, zawierające ocenę własną studentów opracowania różnych aspektów funkcjonowania szkoły);

- *implicite* określili kryteria oceny dla szkolnych opiekunów praktyk w postaci „Karty oceny praktykanta w ramach praktyki ogólnopedagogicznej”; dokument ten, zamieszczony w programie praktyki, został udostępniony studentom. Niektórzy nauczyciele-opiekunowie praktyk wykazywali w ankietach ewaluacyjnych swój pozytywny stosunek do: szczegółowych wytycznych do realizacji zadań, uporządkowanej dokumentacji studentów, jasnych wymagań i kryteriów oceny.
- W niewielkim stopniu natomiast zadbano o rzetelną autoewaluację studentów: nie przygotowano narzędzia ułatwiającego praktykantom dokonania samooceny, choć w niektórych zadaniach zachęcano do podejmowania autorefleksji (np. polecenie zebrania informacji zwrotnych od uczniów i nauczyciela-opiekuna po przeprowadzonej samodzielnie godzinie wychowawczej). Z kolei usytuowanie praktyki ogólnopedagogicznej w planie studiów nie sprzyja pogłębionej autoewaluacji ze względu na brak możliwości przedyskutowania doświadczeń zebranych podczas praktyki na forum całej grupy (możliwa jest jedynie indywidualna rozmowa z nauczycielem akademickim podczas zaliczania praktyki).
- Bieżące monitorowanie przebiegu praktyki jest bardzo utrudnione ze względu na dużą liczbę studentów znajdujących się pod opieką jednego opiekuna z ramienia uczelni (z ankiet wypełnianych przez nauczycieli akademickich wynika, że liczebność studentów waha się od 70 do 120). Tę niekorzystną sytuację w pewien sposób poprawia zarówno fakt przygotowania opiekunów szkolnych do prowadzenia praktyk w ramach szkoleń oraz stała dostępność opiekunów uczelnianych i dla studentów, i dla nauczycieli (zapewnienie kontaktu *on-line* – platforma internetowa, poczta elektroniczna oraz telefonicznego lub osobistego w przypadku praktyk realizowanych na terenie Lublina).
- W projekcie realizowanym na Wydziale Humanistycznym stworzono możliwość upubliczniania prac studentów na platformie internetowej *Praktyki pedagogiczne na WH*, jednak z uwagi na usytuowanie praktyki w programie studiów – nie została ona wykorzystana.

ZAANGAŻOWANIE STUDENTÓW: POSTULATY

To, czy praktyka przyniesie zakładane efekty i stanie się rzeczywiście „poligonem doświadczalnym” dla przyszłych nauczycieli, w największej mierze zależy od motywacji i zaangażowania studentów. Ich uwarunkowania są złożone, jednak niektóre z nich są zależne od osób odpowiedzialnych za organizację, program (merytoryczne aspekty) oraz przebieg praktyki. Można do nich zaliczyć m.in.:

1. Udział studentów w tworzeniu programu praktyk i możliwość indywidualizowania programów praktyk, co zwiększa poczucie podmiotowości studentów, a w konsekwencji odpowiedzialności za własne działania.

2. Jasne zasady organizacji i zaliczania praktyk oraz przydatny, zrozumiały, dostosowany do możliwości studentów program. Pełna informacja i świadomość, po co i w jaki sposób należy działać zazwyczaj zwiększa motywację do rzetelnego wykonania zadań. Duże znaczenie ma sposób formułowania zadań – konkretny i precyzyjny, ale zrównoważony ze względu na stopień ich ustrukturalizowania (bardziej złożone i trudniejsze wymagają dokładniejszych wskazówek i materiałów pomocniczych, w przypadku prostszych wystarczają bardziej ogólne wytyczne).
3. Aktywność studentów wynikająca z liczby i złożoności zadań w stosunku do czasu trwania praktyki, przy czym zarówno zbyt mało zadań lub zbyt proste zadania, jak też ich nadmiar lub czasochłonność mogą działać demotywująco. Zaakceptowaniu przez studentów dużego wysiłku sprzyja poczucie sensu wykonywanych działań, które można zwiększyć przez uzasadnienie ich przydatności w przyszłej pracy, umieszczanie w kontekście teoretycznym (wiązanie z wiedzą zdobywaną na zajęciach) czy odwoływanie się do wartości uznawanych przez studentów (np. zadania, których efektem jest pomoc innym). Innymi czynnikami zwiększającym aktywność studentów może być różnorodność zadań, co przeciwdziała monotonii i nudzie, jak również odpowiedni do możliwości studentów poziom samodzielności oraz pewna swoboda wyboru działania.
4. Poczucie bezpieczeństwa i przekonanie o poradzeniu sobie z wykonaniem zadania, do czego przyczyniają się m.in.: przygotowanie do praktyki przed jej rozpoczęciem podczas zajęć, odpowiedni do tego poziom trudności zadań, wskazówki i materiały pomocnicze, właściwa opieka szkolnego opiekuna praktyk i możliwość bieżącego kontaktu z opiekunem uczelnianym, wykonywanie zadań we współpracy z kolegami/koleżankami, otrzymywanie informacji zwrotnych odnoszących się do efektów własnej pracy studentów.

ZAANGAŻOWANIE STUDENTÓW: RZECZYWISTOŚĆ

Zarówno analiza programu praktyki ogólnopedagogicznej, jak i wyniki badań ewaluacyjnych świadczą, że zadbano o czynniki wpływające pozytywnie na motywację i zaangażowanie studentów Wydziału Humanistycznego. Warto podkreślić, że:

- Choć w ramach projektu nie było możliwości włączenia studentów w opracowywanie programu praktyk, to przynajmniej pozostawiono im pewien margines swobody w doborze niektórych zadań (np. studenci, oprócz zadań wspólnych dla wszystkich, mogli wybrać tematy miniopracowań – cztery z dziewięciu do wyboru).
- Program praktyk, o czym już wspomniano, jest przejrzysty, konkretny, uzupełniony wskazówkami i materiałami pomocniczymi (zawartymi w programie oraz w tzw. niezbędnikach zamieszczanych na platformie internetowej). Studenci mają wyczerpującą wiedzę, co należy zrobić, w jaki sposób, jak udokumentować wykonanie

zadań, oraz jakie kryteria będzie brał pod uwagę w ocenie nauczyciel-szkolny opiekun praktyki ogólnopedagogicznej, a następnie opiekun uczelniany.

- Proponowane w programie zadania były ściśle powiązane z pracą nauczyciela-wychowawcy klasy, a co za tym idzie – przydatne z perspektywy przyszłego startu zawodowego. Ich wykonanie i udokumentowanie wymagało od studentów sporo pracy, ale mogła się ona wydawać sensowna z uwagi na różnorodność rozwijanych kompetencji oraz dostosowanie czasochłonności zadania do jego merytorycznej wagi. Ponadto można przypuszczać (choć nie ma takich danych w dostępnych badaniach ewaluacyjnych), że dzięki dużej aktywności, koniecznej dla wywiązania się praktykantów z obowiązków, nie mieli oni poczucia straconego czasu podczas praktyki.
- W dużej mierze zadbano o poczucie bezpieczeństwa studentów i możliwości osiągnięcia sukcesu, co zapewniało: przygotowanie podczas zajęć z pedagogiki poprzedzających praktykę ciągłą (przynajmniej na studiach I st.), praktyka śródroczna⁵, właściwie przygotowany program i materiały, odpowiedni poziom trudności zadań, zachęta do wykonywania niektórych zadań we współpracy⁶, możliwość wymiany doświadczeń i udzielania sobie wzajemnej pomocy poprzez kontakt na platformie internetowej⁷, dobra współpraca z opiekunami. Nauczyciele akademicki, oceniając jakość współpracy różnych podmiotów zaangażowanych w organizację i przebieg praktyki ogólnopedagogicznej, najwyżej ją ocenili w przypadku opiekunów szkolnych i uczelnianych ze studentami (średnio odpowiednio 4,6 i 4,5 w 5-punktowej skali) oraz między samymi studentami (4,25); nieco gorzej wypadła ocena współpracy między opiekunami szkolnymi i uczelnianymi (3,0) oraz opiekunami uczelnianymi i Biurem Projektu (2,5), co prawdopodobnie nie miało zbyt dużego wpływu na przebieg praktyki z perspektywy studentów.

O tym, że udało się pozytywnie wpłynąć na motywację i aktywność studentów, świadczy przedstawiona niżej, bardzo wysoka ocena zaangażowania studentów, udzielona przez szkolnych opiekunów praktyk.

Wnioski

Ostateczna weryfikacja programu praktyk dokonuje się podczas oceny jej efektów. Subiektywne dane uzyskane od studentów na temat efektów praktyki nie wyodrębniały

⁵ Badania ewaluacyjne na ten temat (oprac.M.Paprockiej) wykazały, że praktyka śródroczna spełniła w całości oczekiwania 60% studentów, a częściowo – 37%.

⁶ Jednym z założeń organizacyjnych praktyki ogólnopedagogicznej ciągłej było jej odbywanie w 2-3-osobowych grupkach w poszczególnych szkołach.

⁷ Nie wiadomo, w jakim stopniu i zakresie praktykanci korzystali z tej możliwości, ponieważ nauczyciele akademicki-opiekunowie praktyk nie mieli dostępu do forum dyskusyjnego studentów, a w badaniach ewaluacyjnych nie zapytano studentów o te kwestie.

z całości praktyki ogólnopedagogicznej. Jednak w łącznej samoocenie studentów można zauważyć duży przyrost kompetencji po realizacji praktyk w porównaniu ze stanem przed ich rozpoczęciem:

- w zakresie wiedzy dotyczącej prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych (wzrost o 30% na poziomie bardzo dobrym i 21% na poziomie dobrym, spadek o 24% na poziomie dostatecznym i 20% na poziomie miernym; żadna badana osoba nie określiła swojego poziomu wiedzy po realizacji praktyk jako niedostatecznego);
- w zakresie umiejętności prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych (wzrost o 32% na poziomie bardzo dobrym i 17% na poziomie dobrym, spadek o 22% na poziomie dostatecznym i 23% na poziomie miernym; brak ocen niedostatecznych po realizacji praktyk);
- w zakresie umiejętności analizy własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej (wzrost o 30% na poziomie bardzo dobrym i 20% na poziomie dobrym, spadek o 18% na poziomie dostatecznym i 23% na poziomie miernym; brak ocen niedostatecznych po realizacji praktyk);
- w zakresie kompetencji komunikacyjnych różnice były nieco mniejsze ze względu na wyższe oceny początkowe badanych (wzrost o 26% na poziomie bardzo dobrym i 15% na poziomie dobrym, spadek o 18% na poziomie dostatecznym i 20% na poziomie miernym; brak ocen niedostatecznych po realizacji praktyk).

W przypadku praktyki ogólnopedagogicznej o jej efektywności można wnioskować na podstawie ocen, jakie studenci uzyskali zarówno od szkolnych, jak i uczelnianych opiekunów praktyk. Przeanalizowałam 131 losowo wybranych kart ocen studentów z 6 kierunków studiów wypełnianych przez szkolnych opiekunów praktyk ogólnopedagogicznych. Nauczyciele dokonywali ocen za pomocą 4-stopniowej skali w odniesieniu do różnych kryteriów. Średnie ocen uzyskane przez studentów wynoszą:

- W zakresie przygotowania merytorycznego:
 - przygotowanie merytoryczne do wykonywania badań diagnostycznych i innych zadań: 3,85,
 - w razie potrzeby uzupełnianie i poszerzanie wiedzy koniecznej do wykonania zadań: 3,90.
- W zakresie umiejętności planowania i prowadzenia godziny wychowawczej:
 - zorganizowanie odpowiednich warunków do uczenia się (zadbanie o ład i dyscyplinę, motywację uczniów, klimat emocjonalny, dostosowanie aranżacji przestrzeni, optymalne wykorzystanie czasu): 3,68,
 - realizacja lekcji według przedstawionego scenariusza: 3,82,
 - przyjmowanie informacji zwrotnych i poszukiwanie możliwości doskonalenia się: 3,87.
- W zakresie autoprezentacji podczas lekcji i innych zajęć z uczniami:
 - zachowywanie spokoju: 3,90,

- pewność siebie: 3,60,
- swobodne poruszanie się po klasie: 3,63,
- nawiązywanie kontaktu wzrokowego i słownego z uczniami: 3,81,
- kultura osobista: 3,96.
- W zakresie zaangażowania w realizację zadań wynikających z programu praktyk i ich rzetelnego wykonywania: 3,96.
- W zakresie kontaktów z uczniami:
 - nawiązywanie kontaktu i prowadzenie rozmów z uczniami: 3,81,
 - udzielanie pomocy uczniom w wykonywaniu zadań: 3,75,
 - okazywanie akceptacji i szacunku dla uczniów: 3,98.

Średnia ocen ogólnych wystawianych przez nauczycieli w skali 2-5 jest bardzo wysoka: 4,89. Warto zauważyć, że relatywnie nieco niższe oceny (choć nadal wysokie – powyżej 3,5 pkt. w skali 4-stopniowej) dotyczyły umiejętności, które nabywa się wraz z doświadczeniem (zachowanie ładu i dyscypliny na lekcji, okazywanie pewności siebie, swoboda poruszania się po klasie), a dla ocenianych praktykantów prowadzenie godziny wychowawczej było pierwszą sytuacją, w której znaleźli się w roli nauczyciela.

Z kolei nauczyciele akademicki - opiekunowie praktyk oceniali studentów na podstawie analizy złożonej dokumentacji oraz oceny szkolnego opiekuna. Analizie i podsumowaniu poddałam 121 losowo wybranych kart takich ocen, zawierających różne obszary wiedzy i umiejętności studentów. Średnie ocen (w skali 1-3) z poszczególnych zakresów zostały pogrupowane w kilka kategorii:

- W zakresie wiedzy studentów dotyczącej:
 - pracy wychowawczej w szkole: 2,63,
 - właściwego porozumiewania się w relacjach nauczyciela z uczniami: 2,62,
 - organizowania procesu dydaktycznego: 2,54,
 - pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: 2,20.
- W zakresie umiejętności:
 - analizowania procesu nauczania-uczenia się i interakcji nauczyciela z uczniami podczas lekcji: 2,64,
 - analizowania pracy wychowawcy klasy: 2,50,
 - organizowania środowiska uczenia się: 2,64,
 - analizowania i oceniania różnych aspektów rzeczywistości szkolnej w ramach oficjalnego programu szkoły (programu wychowawczego, działań związanych z profilaktyką zagrożeń, działań pomocowych): 2,36,
 - analizowania przejawów ukrytego programu szkolnej codzienności: 1,99,
 - oceny sytuacji rodzinnej uczniów: 1,78.

Oceny wystawiane przez nauczycieli akademickich dotyczyły nie tylko umiejętności praktycznych (jak w przypadku opiekunów szkolnych), ale przede wszystkim poznawczych,

odnoszących się do wyższych poziomów taksonomii celów kształcenia. Są zatem i tak wysokie, zważywszy że te relatywnie najniższe dotyczą albo obszarów trudno dostępnych dla badacza z zewnątrz (np. sytuacji rodzinnej uczniów), albo ograniczonych działań szkoły, co może wpływać na ubóstwo analizy (np. praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, profilaktyka w szkole, realizacja funkcji opiekuńczej), bądź są trudne do poznania nawet dla doświadczonych badaczy (np. ukryty program szkoły).

Dostępne materiały ewaluacyjne dotyczące efektywności praktyki ogólnopedagogicznej wskazują, że spełnia ona swoje funkcje i przyczynia się do podnoszenia jakości przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli, absolwentów kierunków humanistycznych UMCS. Do mocnych stron tej praktyki, sprzyjających jej efektywności, można zaliczyć:

- Program (wraz z materiałami pomocniczymi)
- Połączenie praktyki śródrocznej i ciągłej
- Przygotowanie nauczycieli – opiekunów szkolnych do prowadzenia praktyki
- Zauważalne korzyści dla nauczycieli i szkoły
- Współpraca studentów z opiekunami praktyk oraz możliwości współpracy studentów między sobą
- Wysoka efektywność i przydatność dla przygotowania zawodowego studentów.

Jednak przedstawiona wyżej analiza porównawcza zwróciła uwagę także na słabsze strony praktyki, które w przyszłości można by udoskonalić:

- Usytuowanie praktyki ciągłej w planie studiów, które nie daje możliwości omówienia doświadczeń, uzupełnienia braków czy wykorzystania prac studentów do dalszego kształcenia pedagogicznego.
- Zbyt duża liczba studentów pod opieką opiekunów uczelnianych, co utrudnia bieżące monitorowanie przebiegu praktyk, częstszy kontakt z opiekunami szkolnymi czy udzielanie informacji zwrotnych studentom podczas zaliczania praktyk, a także znacznie obciąża czasowo nauczycieli akademickich z uwagi na dużą ilość dokumentacji do sprawdzenia i ocenienia.
- Niektóre zasady finansowania, na co w wypowiedziach ankietowych zwracali uwagę respondenci: nauczyciele (wynagradzanie tylko bezpośrednich opiekunów zniechęca innych nauczycieli w szkole do koniecznego współdziałania, np. umożliwiania hospitowania swoich lekcji, prowadzenia rozmów z praktykantami), studenci (projekt ogranicza się do szkół z województwa lubelskiego, zatem osoby z innych regionów zmuszone są odbywać praktykę poza miejscem zamieszkania, co wiąże się z dodatkowymi kosztami) oraz nauczyciele akademicy (wynagrodzenie za opiekę nad praktykami jest niewspółmierne do czasu i wysiłku, jaki się z nią wiąże przy dużej liczbie studentów).
- Niewielkie możliwości modyfikowania i indywidualizowania programu praktyki, co wynika z filozofii i zasad projektu dofinansowywanego z funduszy europejskich.
- Zbyt krótki czas trwania praktyki, zwłaszcza śródrocznej (2 godziny).

- Nie w pełni wykorzystane możliwości wymiany doświadczeń między studentami, mimo istnienia obiektywnych warunków (platforma internetowa).

Interesujące jest, że zarówno niektóre mocne, jak i słabe strony wynikają z faktu realizacji praktyk w ramach projektu. Po jego zakończeniu zatem można się spodziewać nie tylko ewentualnego pogorszenia jakości praktyki (np. z uwagi na brak funduszy na szkolenia dla nauczycieli), ale również poprawy w pewnych zakresach (np. możliwości indywidualizowania programów we współpracy opiekun uczelniany – studenci – opiekun szkolny). Z pewnością jednak warto wiele rozwiązań, możliwych do zastosowania, kontynuować w przyszłości, jak również przenosić do kształcenia pedagogicznego na innych kierunkach studiów.

Podsumowanie

Niniejszy tekst ma na celu porównanie programu i realizacji praktyki ogólnopedagogicznej, będącej częścią projektu doskonalenia praktyk nauczycielskich na Wydziale Humanistycznym UMCS w Lublinie, z postulatami odnoszącymi się do optymalizowania procesu praktycznego przygotowania do zawodu w ramach kształcenia studentów - przyszłych nauczycieli.

Dr Małgorzata Samujło

UMCS Lublin

Praktyki pedagogiczne – na drodze do profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela

Teaching Practice – on the way to professionalism in the teaching profession

Streszczenie

Profesjonalna działalność nauczyciela wymaga posiadania licznych kompetencji. Przygotowywanie do pracy w zawodzie nauczyciela przebiega w toku zajęć dydaktycznych i praktyk (pedagogicznych i metodycznych) prowadzonych pod opieką doświadczonych nauczycieli w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

W rozdziale omówiono wyniki badań sondażowych przeprowadzonych wśród studentów. Dokonana analiza opinii studentów wskazuje, że dostrzegają oni rolę praktyk w zdobywaniu pełnego przygotowania do pracy w szkole.

Summary

Professional activity requires a number of teacher competence. Preparing to work in the teaching profession is carried out in the course of teaching practices (pedagogical and methodological) carried out under the supervision of experienced teachers in primary and secondary schools.

The chapter discusses the results of surveys conducted among students. The analysis reviews students indicates that they recognize the role of practice in developing fully prepared to work in the school.

Wstęp

Teoria zawodu nauczyciela zajmuje szczególne miejsce w naukach pedagogicznych, a sam zawód nauczyciela jest zaliczany w dziejach cywilizacji ludzkiej do najstarszych. W minionych stuleciach trudno mówić o rozbudowanym systemie edukacji nauczycielskiej. Do połowy XVIII wieku przygotowaniem przyszłych nauczycieli zajmował się Kościół, co wynikało z jego prymatu nad szkolnictwem. W różnych krajach europejskich zaczęły

powstawać seminaria, w których kształcono wyłącznie mężczyzn. Kobiety nie mogły wykonywać zawodu nauczyciela. Nauczyciele pracujący w szkole podstawowej, w tym w nauczaniu początkowym, nie kończyli studiów wyższych, zaś nauczyciele gimnazjum przechodzili przygotowanie na uniwersytetach. Obowiązek posiadania przez nauczycieli wyższego wykształcenia wiele krajów wprowadziło dopiero po II wojnie światowej (Průcha, 2006, s. 293 – 294). W Polsce także postulowano, aby nauczyciele mieli jak najlepsze przygotowanie, chociaż nie zawsze możliwe było zatrudnianie wyłącznie takich nauczycieli, którzy ukończyli studia magisterskie.

Na przestrzeni wieków zmieniało się także znaczenie słów „pedagog” i „nauczyciel”. Obecnie we wszystkich krajach Unii Europejskiej przyjęto określenie kategorii „nauczyciel”, odnoszącej się tylko do takich pracowników, którzy zajmują się bezpośrednio kształceniem uczniów. Definicja stosowana przez OECD i uznawana w skali międzynarodowej określa nauczycieli (teachers) jako „osoby, których profesjonalna działalność obejmuje przekazywanie wiedzy (transmission of knowledge), kształtowanie postaw i umiejętności, które są sprecyzowane w formalnych programach kształcenia dla uczniów i studentów określonych instytucji edukacyjnych” (za: Průcha, 2006, s. 295).

Nauczyciel jako profesjonalista

Można mówić o występowaniu różnych koncepcji profesjonalizmu. Według *Słownika wyrazów obcych* (1980, s. 602) pojęcie „profesjonalizm” oznacza „uprawianie zawodowo jakiejś sztuki, dyscypliny sportowej”, zaś „profesjonalista” to fachowiec w swojej dziedzinie. osoba, która dobrze zna swój zawód.

Cechy profesjonalizmu mogą odnosić się do różnych wymiarów: charakterystyki działalności profesjonalnej, wymagań stawianych wykonawcom profesji, warunków pracy. Działalność, o której można mówić, że jest profesjonalna, wykazuje dużą wewnętrzną złożoność i wysoki poziom wewnętrznej organizacji. W zawodzie takim stosuje się metody i procedury oparte na wiedzy teoretycznej i wynikach empirycznych. Dużą rolę w wykonywaniu pracy odgrywają czynności intelektualne, nadrzędne w stosunku do czynności rutynowych. Profesjonalizm wymaga działań odpowiedzialnych, prospołecznych i nie budzących zastrzeżeń natury moralnej. Za sprzyjające warunki pracy można uznać takie, które dają duży zakres niezależności i władzy, stwarzając możliwość decydowania i samodzielnego podejmowania decyzji. Profesjonaliści powinni cieszyć się wysokim uznaniem społecznym. Osiągnięcie prestiżu bywa poprzedzone zdobyciem kwalifikacji, czyli wiedzy i wyspecjalizowanych umiejętności. Profesjonalista powinien spełniać wymogi niezbędne do pracy w zawodzie, a także dbać o dalszy rozwój zawodowy i doskonalenie już posiadanych umiejętności. W tym kontekście można mówić o dążeniu do profesjonalizmu zawodu nauczyciela (Sokołowska - Dzioba, Pankowska, 2007, s. 215 – 217).

Jakość pracy szkoły jest zdeterminowana tym, jacy są zatrudnieni w niej nauczyciele. Profesjonaliści to ludzie, którzy dobrze znają swój zawód. Zanim wejdą oni do grona pedagogów, przechodzą etap przygotowań w toku studiów.

Podstawy prawne organizowania przygotowania nauczycieli do pracy

Aktualnie obowiązującym dokumentem regulującym kształcenie przyszłych nauczycieli jest Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Poprzednio w edukacji nauczycielskiej opierano się na rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 207, poz. 2110), które utraciło moc z dniem 1 października 2011 r. w związku z wejściem w życie ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 84, poz. 455 i Nr 112, poz. 654).

W Standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z 17 stycznia 2012 r. opisano ogólne i szczegółowe efekty kształcenia. Ogólne efekty zakładają, że absolwent kończący kształcenie będzie czuł się przygotowany do wykonywania zawodu nauczyciela, gdyż:

- 1) „posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania – uczenia się;
- 2) posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu;
- 3) posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
- 4) wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów;
- 5) umiejętnie komunikuje się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces;
- 6) charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności;

- 7) jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela” (Załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 17 stycznia 2012 r., Dz. U., poz. 131).

Szczegółowe efekty kształcenia odnoszą się do siedmiu różnych obszarów wiedzy i umiejętności niezbędnych nauczycielom do pracy w szkole. Pierwszy, obszerny zakres stanowi wiedza na temat:

- a) prawidłowości rozwoju człowieka w cyklu życia (a zwłaszcza w odniesieniu do uczniów w wieku odpowiadającym poszczególnym etapom edukacyjnym), w aspekcie biologicznym, psychologicznym oraz społecznym,
- b) prawidłowości i zakłóceń procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego podczas działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej,
- c) wychowania i kształcenia,
- d) współczesnych teorii dotyczących wychowania, uczenia się i nauczania oraz złożonych uwarunkowań tych procesów,
- e) procesów przebiegających w głównych środowiskach wychowawczych,
- f) planowania i realizacji badań diagnostycznych w praktyce pedagogicznej, uwzględniających specjalne potrzeby edukacyjne uczniów,
- g) struktury i funkcji systemu edukacji, w tym celów, podstaw prawnych, organizacji i funkcjonowania instytucji edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych,
- h) podmiotów działalności pedagogicznej, jakimi są dzieci i młodzież, ich rodzice i nauczyciele oraz partnerów szkolnej edukacji,
- i) specyfiki funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych,
- j) metodyki wykonywania zadań w wybranym obszarze działalności pedagogicznej (wychowanie przedszkolne, nauczanie w szkołach ogólnodostępnych, w szkołach i oddziałach specjalnych oraz integracyjnych),
- k) bezpieczeństwa i higieny pracy w instytucjach oświatowych,
- l) projektowania przebiegu własnego rozwoju i awansu zawodowego,
- m) kwestii etycznych w odniesieniu do zawodu nauczyciela.

W drugim obszarze przewiduje się: umiejętności w zakresie dokonywania analiz sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, stosowania wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki i metodyki szczegółowej w celu diagnozowania i prognozowania sytuacji pedagogicznych oraz dobierania strategii realizowania działań praktycznych na poszczególnych etapach edukacyjnych, korzystanie z różnych źródeł (w języku polskim i obcym) i nowoczesnych technologii, umiejętności diagnostyczne pozwalające na rozpoznawanie sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rozwinięte kompetencje komunikacyjne, ocenę przydatności typowych metod, procedur i dobrych praktyk do realizacji

zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, dobieranie i wykorzystywanie materiałów, środków i metod pracy w celu projektowania i realizowania działań pedagogicznych z grupą (z zespołem wychowawczym, klasowym), zachęcanie do samodzielnego uczenia się nawet przez całe życie, dostosowywanie metod i treści do potrzeb i możliwości uczniów (w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), przestrzeganie norm etycznych, posiadanie umiejętności współpracy z innymi nauczycielami, pedagogami i rodzicami uczniów, właściwe eksperymentowanie i wdrażanie działań innowacyjnych, tworzenie planu własnego rozwoju zawodowego.

W zakresie kompetencji społecznych absolwent dokonuje oceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności w trakcie realizowania działań pedagogicznych, dostrzega potrzebę i sens podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym, widzi konieczność indywidualizacji, odpowiedzialnie przygotowuje się do swojej pracy, jest gotowy do podejmowania indywidualnych i zespołowych działań na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły.

Kolejne obszary kompetencji nauczyciela dotyczą znajomości języka obcego oraz technologii informacyjnej, zasad emisji głosu (czyli prawidłowych nawyków posługiwania się narządami mowy).

Uczelnie, które prowadzą kształcenie na studiach oraz studiach podyplomowych w ramach modułów kształcenia na studiach pierwszego stopnia przygotowują wyłącznie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich – do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek. Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach obejmuje obowiązkowe przygotowanie w zakresie: merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć), psychologiczno-pedagogicznym (moduł 2) oraz dydaktycznym. Drugi moduł kształcenia przewiduje do realizacji łącznie 180 godzin, w tym 90 godzin Ogólnego przygotowania psychologiczno – pedagogicznego, 60 godzin Przygotowania psychologiczno-pedagogicznego do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych oraz 30 godzin przeznaczonych na praktykę. Minimalna liczba punktów ECTS przypisana temu modułowi wynosi 10 (Załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 17 stycznia 2012 r., Dz. U., poz. 131).

Omawiany dokument zawiera zapisy regulujące przebieg praktyk studenckich. Celem praktyki jest zbieranie doświadczeń, związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą z uczniami, zarządzaniem klasą jako grupą i diagnozowaniem indywidualnych potrzeb uczniów oraz konfrontowanie nabywanej na studiach wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. Praktyka powinna przebiegać równoległe z realizacją komponentu drugiego tego modułu. Praktyka odbywa się, w zależności od etapu edukacyjnego, którego dotyczy kształcenie osoby przygotowującej się do wykonywania zawodu nauczyciela, w szkole lub placówce realizującej kształcenie na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych.

Komponenty modułu powinny stanowić integralną całość zaprojektowaną tak, aby wiedza teoretyczna stanowiła podstawę do nabywania praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela.

W trakcie praktyki istnieją szanse na kształtowanie różnorodnych kompetencji:

- 1) poznanie specyfiki placówki, w której praktyka jest odbywana, poznanie realizowanych przez nią zadań opiekuńczo-wychowawczych, sposobu funkcjonowania, organizacji pracy, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji. Student przebywający na praktykach powinien mieć zapewnioną możliwość prowadzenia obserwacji:
 - a) „zorganizowanej i podejmowanej spontanicznie aktywności formalnych i nieformalnych grup uczniów,
 - b) aktywności poszczególnych uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
 - c) interakcji dorosły (nauczyciel, wychowawca) – dziecko oraz interakcji między dziećmi i młodzieżą (w tym samym i w różnym wieku),
 - d) procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w grupach wychowawczych, ich prawidłowości i zakłóceń,
 - e) czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk oraz prowadzonych przez niego zajęć,
 - f) sposobu integrowania przez opiekuna praktyk różnej działalności, w tym opiekuńczo-wychowawczej, dydaktycznej, pomocowej i terapeutycznej,
 - g) dynamiki grupy, ról pełnionych przez uczestników grupy, zachowania i postaw dzieci i młodzieży,
 - h) działań podejmowanych przez opiekuna praktyk na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny w grupie;
- 2) współdziałanie z opiekunem praktyk w:
 - a) sprawowaniu opieki i nadzoru nad grupą oraz zapewnianiu bezpieczeństwa,
 - b) podejmowaniu działań wychowawczych wynikających z zastanych sytuacji,
 - c) prowadzeniu zorganizowanych zajęć wychowawczych,
 - d) podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- 3) pełnienie roli opiekuna-wychowawcy, w szczególności:
 - a) diagnozowanie dynamiki grupy oraz pozycji jednostek w grupie,
 - b) poznawanie uczniów i wychowanków, ich sytuacji społecznej, potrzeb, zainteresowań i zdolności, a także określanie poziomu rozwoju oraz wstępne diagnozowanie dysfunkcji i zaburzeń,
 - c) samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo-wychowawczych wobec grupy i poszczególnych uczniów i wychowanków w grupie,

- d) sprawowanie opieki nad grupą w toku spontanicznej aktywności uczniów i wychowanków,
 - e) organizację i prowadzenie zajęć wychowawczych (w tym zajęć integrujących grupę i działań profilaktycznych) w oparciu o samodzielnie opracowywane scenariusze,
 - f) animowanie aktywności grupy i współdziałania jej uczestników, organizowanie pracy uczniów i wychowanków w grupach zadaniowych,
 - g) podejmowanie indywidualnej pracy z uczniami i wychowankami (w tym uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi),
 - h) podejmowanie działań wychowawczych o charakterze interwencyjnym w sytuacjach konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych lub nieprzestrzegania ustalonych zasad,
 - i) sprawowanie opieki nad uczniami i wychowankami poza terenem przedszkola, szkoły lub placówki,
- 4) analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, w tym:
- a) prowadzenie dokumentacji praktyki,
 - b) konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką,
 - c) ocenę własnego funkcjonowania w toku realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych (dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron),
 - d) ocenę przebiegu prowadzonych działań oraz realizacji zamierzonych celów,
 - e) konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych sytuacji i przeprowadzanych działań,
 - f) omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów (słuchaczy).”
(Załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 17 stycznia 2012 r., Dz. U., poz. 131).

Integralną częścią przygotowania psychologiczno-pedagogicznego w drugim module są praktyki, których celem jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą z uczniami, zarządzaniem grupą i diagnozowaniem indywidualnych potrzeb uczniów oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym.

Praktyka powinna być realizowana, w zależności od etapu edukacyjnego, którego dotyczy kształcenie osoby przygotowującej się do wykonywania zawodu nauczyciela, w szkole lub placówce realizującej kształcenie na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych. W trakcie praktyk student mógłby stosować wiedzę teoretyczną i rozwijać praktyczne umiejętności zawodowe (Załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 17 stycznia 2012 r., Dz. U., poz. 131).

Program praktyk na Wydziale Humanistycznym UMCS w Lublinie

Praktyki organizowane dla różnych kierunków studiów prowadzonych na UMCS w Lublinie są zgodne z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 17 stycznia 2012 r., Dz. U., poz. 131. Studenci podczas praktyk obserwują pracę nauczycieli, dokonują analizy i interpretują dostrzeżone działania w rzeczywistości edukacyjnej, a po zakończonych praktykach przedstawiają dokumentację przebiegu praktyki, dzielą się doświadczeniami wyniesionymi z pobytu w szkole. Na Wydziale Humanistycznym UMCS studentom studiów I stopnia, a od 2013 roku także studentom II stopnia z kierunku logopedia z audiologią, stworzono warunki do poznawania i oceny własnych działań w szkole poprzez udział w projekcie współfinansowanym z EFS. Projekt ten to: Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS. Priorytet III, Poddziałanie 3.3.2. „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”. Opiekunami praktyk w szkołach uczyniono kompetentnych i doświadczonych nauczycieli, odpowiednio przygotowanych do współpracy ze studentem, uczelnianym opiekunem praktyk i uczelnią.

Oczekiwania studentów wobec praktyk pedagogicznych – raport z badań własnych

Praktyki pedagogiczne mogą służyć zdobywaniu doświadczeń i konstruowaniu własnej koncepcji pracy pedagogicznej. Jeśli w trakcie pobytu w szkole studenci mieli kontakt z dobrymi, doświadczonymi i życzliwymi nauczycielami, wówczas powstałyby warunki do refleksyjności i naśladowania przez studentów wzorów zachowań w stosunku do uczniów i klasy.

W celu poznania opinii i oczekiwań studentów wobec praktyk pedagogicznych opracowano narzędzie badawcze - kwestionariusz ankiety, składający się z piętnastu pytań.

Przedmiotem badań uczyniono praktyki pedagogiczne postrzegane jako jeden z etapów na drodze do ukształtowania umiejętności istotnych w pracy zawodowej nauczyciela.

Badania przeprowadzono w październiku 2013 roku u progu nowego semestru na początku roku akademickiego, w którym studenci będą odbywać praktyki pedagogiczne ciągle. W badaniach wzięło udział 60 studiujących na I roku studiów stacjonarnych II stopnia z Wydziału Humanistycznego UMCS w Lublinie. Byli to studenci lingwistyki stosowanej oraz logopedii z audiologią. Wśród badanych osób dominowały kobiety. Studenci odbywali już praktyki na studiach I stopnia i mają pewne doświadczenia z pobytu w szkole.

Postawione problemy badawcze brzmiały następująco:

- Jakie są oczekiwania studentów wobec uczelni i szkoły jako miejsca odbywania praktyk pedagogicznych w zakresie organizacji praktyk?
- Co w opinii studentów powinien zawierać program praktyk?

- W czym studenci upatrują przyczyny trudności, a w czym źródła satysfakcji w czasie trwania praktyk?

Praktyki pedagogiczne stwarzają możliwość prowadzenia obserwacji nauczycieli i stosowanych przez nich różnorodnych metod pracy z uczniami. Zapytano studentów czy w trakcie pobytu w szkole na praktykach chcieliby spotkać kogoś, kto byłby dla nich wzorem do naśladowania. Badani (80%) odpowiedzieli, że chcieliby mieć mistrza, nauczyciela, chociaż co piąty z nich nie ma takiej woli. Być może w tej grupie są tacy, którzy nie dostrzegają w szkole nikogo mogącego stanowić taki wzór lub tacy, którzy nie wiążą swojej przyszłości z pracą w szkole. Koresponduje to z kolejnym pytaniem na temat przyszłości zawodowej studentów. Wśród ogółu studentów lingwistyki nie było osób, które zdecydowanie nie chciałyby pracować w szkole, 15% raczej nie chce, 40% nie potrafi określić swoich planów zawodowych, zaś 35% raczej chce, a jedynie 5% zdecydowanie chce po studiach związać się ze szkołą. Inaczej odpowiadali studenci drugiego kierunku. Być może przyszli logopedzi bardziej widzą się w innych placówkach np. przedszkolach, szkołach podstawowych czy poradniach psychologiczno-pedagogicznych, chociaż co trzecia osoba nie wie, czy zechce podjąć pracę w szkole. Co czwarta osoba chce w przyszłości znaleźć zatrudnienie w szkole. Ponad połowa badanych (62%) uważa, że odbywanie praktyk może pomóc w podjęciu tej decyzji, chociaż jedna z osób dopisała, że „na minus”. 8% osób nie wie, jaką rolę odegrają praktyki w podjęciu decyzji o przyszłej pracy w szkole.

Odpowiedzi na kolejne pytania ankietowe pozwoliły na ustalenie przygotowania do praktyk ze strony uczelni. Blisko 70% badanych studentów jest zdania, że treści omawiane na zajęciach pozwalają dobrze przygotować się do praktyk. Podobnie 75% studentów uważa, że liczba godzin zajęć dydaktycznych na uczelni jest wystarczająca.

Zadaniem uczelni jest opracowanie i przedstawienie studentom programu praktyk, zgodnie z obowiązującymi przepisami prawnymi. Według badanych studentów program powinien zawierać cele i szczegółowy opis zadań oraz materiały. 59% badanych woli, by była szczegółowo podana liczba godzin na poszczególne czynności, ale pozostali chcą mieć większą swobodę i nie odnoszą się pozytywnie do szczegółowego zaplanowania godzin praktyk. W przedstawionym studentom programie praktyk do realizacji w ramach programu unijnego dokonano określenia godzin na czynności z pewnego zakresu (bloku), a nie określono ile dokładnie godzin ma być przeznaczonych na poszczególne czynności, np. na hospitację lekcji. Wydaje się to być dobrym rozwiązaniem, pozwalającym także szkole na spełnienie tak ujętych warunków.

Oczekiwania wobec uczelni dotyczyły przebiegu praktyk i możliwości kontaktu z nauczycielami akademickimi. Wszystkim studentom zależy na możliwości komunikowania się z uczelnianym opiekunem, najchętniej drogą mailową (92%), telefoniczną (33%), osobiście (35%) lub na platformie e-learningowej (27%). Studenci pragną mieć wpływ na organizację i przebieg praktyk. Dużą zgodnością wykazali się studenci w zakresie możliwości wyboru szkoły jako miejsca odbywania praktyk. Jedynie jedna osoba przyznała,

że nie ma zdania na ten temat. Podobnie 80% studentów chce mieć swobodę w wyborze nauczyciela – opiekuna praktyk na terenie szkoły.

Studenci zostali poproszeni o sprecyzowanie swoich oczekiwań wobec szkolnego opiekuna praktyk. Dane zestawiono w poniższej tabeli.

Tabela 1. Oczekiwania studentów wobec nauczyciela - opiekuna w szkole

| Działania nauczyciela | TAK (%) | NIE (%) |
|--|---------|---------|
| Rozmowy z innymi nauczycielami i pomoc w wejściu na lekcje | 90 | 10 |
| Udostępnianie swojej dokumentacji | 92 | 8 |
| Pomoc w przygotowaniu i przeprowadzeniu lekcji | 85 | 15 |
| Dzielenie się doświadczeniem zawodowym | 100 | 0 |
| Umożliwienie kontaktów z pedagogiem szkolnym | 95 | 5 |
| Ułatwienie nawiązywania kontaktu z uczniami | 95 | 5 |

Studenci chcieliby, aby nauczyciele zachęcali ich do podjęcia pracy w zawodzie (58%), zachęcali do twórczej pracy (90%) i samodzielnego rozwiązywania problemów, nie wyrażali niezadowolenia z faktu hospitacji zajęć (90%) i nie odmawiali dostępu do dokumentacji szkolnej (63% badanych - zdecydowanie tak, 37% badanych - raczej tak).

Prawie wszyscy studenci (89%) są zgodni, że praktyki będą realizowane w wymiarze wystarczającym do przygotowania się, by pełnić rolę nauczyciela.

Podsumowanie

W czasie studiów studenci mogą zdobywać przygotowanie do późniejszej pracy zawodowej. Nie wszyscy z nich być może z takiej możliwości skorzystają. Warto jednak dołożyć wielu starań, aby uczelnia i szkoła - na początku jako miejsce praktyk, a w przyszłości jako miejsce pracy - motywowały studentów do kształcenia i samokształcenia. Obawy studentów w związku z praktykami dotyczą konieczności wypełniania arkuszy, sporządzania dokumentacji, radzenia sobie ze stresem, trudności w kontaktach interpersonalnych z uczniami i nauczycielami, problemów wychowawczych i reagowania w sytuacjach konfliktowych, problemów z ładem i dyscypliną w klasie. Na te aspekty warto więc zwrócić uwagę na zajęciach. Źródłem satysfakcji w czasie praktyk badani studenci najczęściej upatrują w kontaktach z uczniami (poznanie uczniów, nawiązanie kontaktów, nauczanie i motywowanie uczniów, zadowolenie uczniów z lekcji, bycie docenianym i akceptowanym przez uczniów, zaufanie i otwartość we wzajemnych relacjach, nabywanie doświadczenia).

Droga do profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela jest długa, wymaga pracy ze strony najpierw kandydata do zawodu nauczycielskiego, a później już samego nauczyciela, ale ważne jest także, aby na tej drodze znalazły się osoby i instytucje wspierające i motywujące nauczyciela do pracy nad własnym rozwojem.

Dr Anna Grabowiec

UMCS Lublin

Dr Agnieszka Bochniarz

UMCS Lublin

Poczucie własnej wartości a doświadczenia szkolne - refleksje studentów po odbyciu praktyki ogólnopedagogicznej

Self-esteem and school experience - reflections of students after completing the teaching practice

*„W systemie wartości człowieka nie ma nic ważniejszego
– bardziej decydującego o jego rozwoju psychicznym
i motywacjach – niż szacunek, którym darzy on samego siebie.”*

Nathaniel Branden

Streszczenie

Poczucie własnej wartości ma niezwykle istotny wpływ na różne obszary funkcjonowania ucznia. Uwzględniając perspektywę potrzebnych do życia kompetencji kluczowych, należy umieścić je na szczycie listy umiejętności, jakie powinniśmy posiadać, by dobrze sobie radzić w XXI wieku. Treści przedstawione w rozdziale ukazują rolę szkoły i nauczycieli we wspomaganiu uczniów w kształtowaniu poczucia własnej wartości. Tylko jednostka o pozytywnym i stabilnym poczuciu własnej wartości potrafi radzić sobie w szybko zmieniającej się rzeczywistości i jest w stanie sprostać coraz to nowym wyzwaniom.

Summary

Self-esteem has extremely important influence on the different areas of a student's functioning. Taking into the consideration the approach to the key competences needed in life, it is necessary to put it on the top of the list of the qualities one should have in order to succeed in the 21st century. The content of this chapter depicts the role played by school and teachers in supporting students in the process of shaping their self-esteem. Only an individual with positive and stable self-esteem can cope with a rapidly changing reality and is able to meet new challenges.

Wstęp

Szkoła obok rodziny stanowi miejsce, gdzie młody człowiek może podejmować różnorodne działania wyznaczające poziom jego aspiracji, charakter osobistych preferencji oraz ocenę własnych możliwości osiągnięcia zamierzonego celu. Dzięki gromadzonej i modyfikowanej wiedzy obejmującej posiadane zdolności, predyspozycje, ale również i ograniczenia jednostka zdobywa informacje, które umożliwiają jej ocenę samej siebie. Tak więc istotną kwestią wydaje się dbanie o to, aby szkoła była miejscem, w którym właściwie kształtowane jest poczucie własnej wartości uczniów. Uczniowie o wysokim poczuciu własnej wartości postrzegają szkołę jako miejsce bezpieczne dla siebie, wierzą, że są w stanie poradzić sobie nawet w obliczu pojawiających się trudności czy chwilowych niepowodzeń. Pełni energii i zapału, otwarci w kontaktach interpersonalnych dobrze radzą sobie w sytuacjach konfliktowych i potrafią oprzeć się negatywnej presji rówieśników. Tak więc nauczyciel, podejmujący trud wzmacniania poczucia własnej wartości swoich uczniów wyposaża ich niejako w „kapitał”, który będzie procentował w ich dorosłym życiu. Ponadto uczeń, który wierzy w swoje możliwości ma większą motywację do podejmowania nowych wyzwań i osiągania celów, ma siłę do pokonywania własnych słabości i obiektywnych trudności, przez co sprawia mniej problemów wychowawczych (Pankowska, 2008, s. 255-256).

Pojęcie poczucia własnej wartości

W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele różnorodnych określeń terminu „poczucie własnej wartości”, często stosowanego zamiennie z pojęciami samoocena, samoakceptacja czy obraz siebie.

Stanley Coopersmith (za: Korcz 2005, s. 377) twierdzi, że poczucie własnej wartości jest „(...) oceną, której dokonuje się indywidualnie, i którą się w stosunku do siebie zwyczajowo podtrzymuje. Wyraża ona aprobatę lub dezaprobatę własnej osoby i wskazuje, do jakiego stopnia wierzy się w swoje umiejętności, powodzenie i wartość”. Definicja ta może być uzupełniona wyjaśnieniem Iwony Korcz (2005, s. 377), która podaje, że poczucie własnej wartości „uświadamia nam unikatowe wyposażenie człowieka w przyrodzie, umożliwiające mu samoakceptację i samorealizację oraz życie nie tylko w wymiarze fizycznym czy społecznym, lecz – co znacznie ważniejsze dla poczucia jego spełnienia – w wymiarze emocjonalnym i duchowym”.

Zdaniem Nathaniela Brandena (2007, s. 23) poczucie własnej wartości należy traktować jako „zaufanie do własnej umiejętności myślenia i radzenia sobie z wyzwaniami, jakie stawia przed nami życie. Wiara w nasze prawo do szczęścia, poczucie, że jest się wartościowym człowiekiem, zasługującym na miłość, uprawnionym do spełniania własnych potrzeb i realizacji pragnień oraz czerpania satysfakcji z efektów własnych starań”. Autor wyróżnił sześć podstawowych filarów poczucia własnej wartości, które kiedy zrozumiemy i włączymy we własne życie będą stanowić siłę wykorzystywaną w rozwijaniu własnej sku-

teczności i szacunku do siebie. Są to: praktyka świadomego życia, praktyka samoakceptacji, praktyka odpowiedzialności za siebie, praktyka asertywności, praktyka życia celowego oraz praktyka prawości (Branden 2012, s. 79). Naomi Tuttle i DeanTuttle (za: Marzec 2012, s. 298) dodają do tej listy potrzebę podejmowania własnych decyzji, powołując się na Ch. S. Walther-Thomas, która podkreśla, iż niezwykle istotne jest branie odpowiedzialność za nasze dobre i złe czyny.

Interesującą propozycję rozumienia tego pojęcia przedstawia Roger W. Sparks (1994, s. 13-17) wychodząc z założenia, że jest ono elementem większej całości - potencjału człowieka. Autor określa poczucie własnej wartości jako indywidualną ocenę, prawdziwą lub fałszywą, decydującą o tym, co jednostka czuje i myśli odnośnie swojego prawa do istnienia i do wyrażania bez obaw swojej osobowości. Przedstawia też oryginalną koncepcję rozwoju poczucia własnej wartości, porównując go do wzrostu słonecznika, który przechodzi przez cztery następujące etapy:

- 1) poczucie zabezpieczenia – rozwojowi poczucia własnej wartości sprzyja atmosfera bezpieczeństwa i zaufania;
- 2) poczucie tożsamości – w rozwoju poczucia własnej wartości istotne jest zdawanie sobie sprawy z własnej unikalności, która jest jednocześnie uznawana przez otoczenie;
- 3) poczucie możliwości – w miarę jak jednostka jest zachęcana do wkładania wysiłku w naukę i rozwój osobisty rośnie jej poczucie własnej wartości;
- 4) poczucie celu – troska o swoje unikalne możliwości poprzez wyznaczanie celów czy snucie marzeń sprzyja rozwojowi poczucia własnej wartości.

Według Doroty Pankowskiej (2008, s. 242-243) najpełniejszym ujęciem poczucia własnej wartości jest traktowanie tego aspektu osobowości jako postawy wobec samego siebie. Jak każda postawa, tak też stosunek do siebie wyraża się w trzech sferach: intelektualnej, emocjonalnej i działaniowej. Komponent intelektualny, czyli samoocena, obejmuje obraz własnej osoby, zawierający się w odpowiedzi na pytanie „Jaki/jaka jestem?” oraz pozytywne lub negatywne wartościowanie przypisywanych sobie cech. Drugim komponentem jest komponent emocjonalny, czyli samoakceptacja, przejawiająca się żywionymi względem siebie uczuciami. Ostatnim elementem jest komponent działaniowy manifestujący się w sposobie traktowania siebie.

Wielość i różnorodność definicji poczucia własnej wartości Gael Lindenfield (1995, s. 17) uzasadnia tym, że „jest ono czymś, co znajduje się w stanie ciągłego „stawania się”. Jest dynamicznym, subiektywnym składnikiem nas samych, a nie statycznym, namacalnym przedmiotem, dającym się łatwo zmierzyć i obserwować”.

Podsumowując rozważania definicyjne, można stwierdzić, że poczucie własnej wartości stanowi indywidualną ocenę - prawdziwą bądź fałszywą, która decyduje o tym, co człowiek myśli na swój temat, co do siebie czuje i w jaki sposób siebie traktuje. Można

zatem powiedzieć, że jest to rodzaj mapy, którą jednostka się posługuje, aby lepiej zrozumieć siebie i innych.

Poczucie własnej wartości a doświadczenia szkolne dziecka

Kształtowanie się poczucia własnej wartości jest procesem długotrwałym, trwającym niemal przez całe życie. W poszczególnych okresach rozwojowych proces ten przebiega z różną intensywnością, jednak najważniejszy czas jego rozwoju to dzieciństwo i okres dorastania. Do najważniejszych czynników warunkujących kształtowanie się poczucia własnej wartości zdaniem Stanisława Sieka (1984, s. 251-255) należą opinie i oceny innych ludzi, porównywanie siebie z innymi, własne sukcesy i niepowodzenia oraz osobista aktywność jednostki.

Dla dziecka szczególnego znaczenia nabierają sądy i opinie formułowane przez osoby dla niego znaczące - rodziców, nauczycieli, kolegów i koleżanki. Dorośli będący w bezpośrednim otoczeniu dziecka, są niczym lustro, w którym może się ono stale przeglądać. To, jakie informacje przekazują werbalnie i pozawerbalnie stanowi dla dziecka bezpośrednią informację – wskazówkę: jaki jestem? W okresie dzieciństwa i dorastania szczególnego znaczenia nabiera rodzaj relacji z rodzicami oraz właściwie pojęta miłość rodzicielska. Dobre rodzicielstwo polega na dawaniu dziecku korzeni (by rosło), a następnie skrzydeł (by wzbiło się w powietrze). Danie dziecku solidnego fundamentu w postaci poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i szacunku, poszanowania jego godności i odrębności, opieki adekwatnej do wieku, zaspokajania potrzeb psychicznych (szczególnie potrzeby przynależności i miłości), formułowania adekwatnych wymagań umożliwią wyłonienie się „ja”, a w konsekwencji przyczynią się do rozwinięcia się poczucia własnej wartości (Branden, 2012, s. 182,183; Siek, 1984, s. 251-255; Misiewicz, 1983, s. 7).

To, w co zostaliśmy wyposażeni w rodzinie, może być dla dziecka dobrodziejstwem, lub „utrudnieniem” na dalszej jego drodze życia. Dlatego dla wielu dzieci szkoła i pracujący w niej nauczyciele mogą stać się potężnym antidotum na brak wsparcia ze strony rodziców we wzmacnianiu poczucia własnej wartości. Dzięki uczeniu się i ocenianiu dziecko ma możliwość poszerzania obrazu siebie. Nauczyciele i rówieśnicy bowiem poprzez swoje zachowania werbalne i pozawerbalne wysyłają bezpośrednie i pośrednie komunikaty, które wartościują dziecko. Wszystkie tego typu doświadczenia mogą prowadzić do wzmacniania, ale też obniżania poczucia własnej wartości (Pankowska, 2008, s. 247).

Ważną rolę w kształtowaniu poczucia własnej wartości odgrywa również porównywanie się z innymi osobami. W okresie szkolnym szczególnie rówieśnicy stają się dla dziecka punktem odniesienia, dzięki czemu może ono dokonywać wartościowania swoich cech, zdolności czy umiejętności. Spostrzegając własne cechy i porównując je z cechami rówieśników młody człowiek przypisuje sobie różne wartości dotyczące np. własnego wyglądu czy sprawności.

Istotnym czynnikiem, który wpływa na proces kształtowania się poczucia własnej wartości jest porównywanie siebie z wzorami osobowymi oraz ocena swoich działań w kategoriach osiągnięć i niepowodzeń. Nasilają się one w okresie dorastania, dzięki czemu młody człowiek poznaje swoje mocne i słabe strony, uświadamia sobie sukcesy i porażki. Uczucie zadowolenia z siebie przyczynia się do polepszenia mniemania o sobie, natomiast w przypadku niepowodzenia rodzi się świadomość braków i niezadowolenie z własnej osoby (Wosik-Kawała, 2007, s. 36-37).

Kolejnym czynnikiem wpływającym na kształtowanie się postawy wobec siebie jest osobista aktywność jednostki, bowiem każdy z nas wraz z wiekiem może podejmować działania, które przyczynią się do zmian w modelu poczucia własnej skuteczności i szacunku do siebie (Pankowska, 2008, s. 245).

Tak więc rodzice i najbliższe otoczenie mogą ułatwić bądź utrudnić właściwy rozwój poczucia własnej wartości. Lindenfield (1995, s. 23-28) wśród zachowań dorosłych utrudniających kształtowanie się poczucia własnej wartości u dziecka wymienia, m.in.:

- niezaspakajanie podstawowych potrzeb dziecka - biologicznych i psychicznych (szczególnie potrzeby bezpieczeństwa, miłości i uznania);
- ignorowanie lub odrzucanie uczuć dziecka;
- stawianie wymagań przekraczających możliwości dziecka;
- porównywanie dziecka z rówieśnikami, które wypada na jego niekorzyść;
- etykietyzowanie i szufladkowanie dziecka niszczące jego indywidualność;
- stosowanie kar, które naruszają poczucie godności dziecka, ośmieszają je i poniżają;
- nieuwzględnianie poglądów i opinii dziecka, szczególnie w kwestiach bezpośrednio z nim związanych.

Podobnie jak rodzicom, tak nauczycielom łatwiej jest wzmacniać poczucie własnej wartości u dzieci wówczas, kiedy sami stanowią model zdrowego, afirmującego poczucia siebie. Stanowi to podstawowy czynnik określający zdolność nauczyciela do kształtowania postawy wobec siebie u ucznia. Badania pokazują, że nauczyciele, mający problemy z poczuciem własnej wartości są bardziej karcący, niecierpliwi i autorytarni, koncentrują się raczej na słabościach niż mocnych stronach, wzbudzając u uczniów postawy lękowe, obronne i uzależnieniowe. Oczekiwania nauczycieli mają często moc samospełniających się przepowiedni. Jeżeli nauczyciel spodziewa się, że dziecko dostanie szóstkę lub jedynkę, to jego oczekiwania zwykle nabierają mocy sprawczej i urzeczywistniają się. Jeśli więc nauczyciel będzie umiał przekazać swoją wiarę w ucznia to taki uczeń poczuje się otoczony opieką, zaufaniem i wsparciem (Branden, 2012, s. 218).

Uczniowie o pozytywnym i stabilnym poczuciu własnej wartości chętnie podejmują nowe wyzwania, zgłaszają własne pomysły traktując problemy jako kolejne, inspirujące wyzwania. Dążą z zapałem do realizacji wytyczonych celów, osiągnięć i nieustannego doskonalenia się, zaś niepowodzenia traktują jako incydentalne zdarzenia, obiektywnie analizując ich przyczyny i wyciągając wnioski na przyszłość. Rzeczowo odnoszą się do

krytyki wykazując tendencje do autorefleksji oraz chętnie i otwarcie wyrażają swoje uczucia i opinie, przyznają się do pozytywnych i negatywnych emocji a krytykując innych nie naruszają ich poczucia godności. Uczniowie tacy aktywnie uczestniczą w życiu społecznym klasy, doceniając możliwości współpracy, działań integracyjnych i rozwiązań kompromisowych. Przejawiają gotowość do udzielania wsparcia innym osobom i wierzą w bezinteresowność osób działających dla ich dobra (Korczyński, 2005, s. 381-382; Pankowska, 2008, s. 249-251).

Uczniowie mający problemy z poczuciem własnej wartości są zwykle mało aktywni na lekcjach, niesamodzielni i pełni obaw. Osiągają na ogół wyniki w nauce, które są poniżej ich potencjalnych możliwości intelektualnych, przez co unikają trudniejszych wyzwań. Przejawiają też częściej tendencję do wycofywania się z interakcji społecznych. To wszystko sprawia, że dzieci takie żyją w stałym napięciu emocjonalnym, które dodatkowo obniża poziom ich osiągnięć (Kulas, 1986, s. 72).

Niskie poczucie własnej wartości u uczniów i brak wiary w powodzenie stanowi często przyczynę pojawiania się u nich zachowań powszechnie nieakceptowanych. Jeśli więc nauczyciel chce prowadzić w sposób świadomy działalność wychowawczą, która ukierunkowana jest na wspieranie poczucia własnej wartości uczniów, musi umieć rozpoznać tych, którzy mają problemy z poczuciem własnej wartości.

Konsekwencje dla dzieci mających problemy z poczuciem własnej wartości są bardzo poważne. Mogą one prowadzić do różnego rodzaju zaburzeń psychicznych, np. depresji, nieefektywnych relacji interpersonalnych, trudności w osiągnięciu autonomii i tożsamości, agresji i autoagresji, niemożności rozwinięcia swojego potencjału i osiągnięcia celów życiowych, niewystarczającego zaspokojenia własnych potrzeb psychicznych, powodującego ciągłą frustrację, poczucia niższości, które objawiać się może brakiem wiary we własne możliwości i nadmiernym podporządkowywaniem się osobom z otoczenia (Korczyński, 2005, s.: 381-382; Pankowska, 2008, s. 242, 252). Tacy uczniowie wymagają szczególnej troski ze strony nauczycieli, ich akceptacji i zainteresowania, które pozwolą im uwierzyć w siebie i umocnią poczucie odpowiedzialności za siebie i swoje postępowanie. Zmianę w uczniu musi zapoczątkować przeobrażenie wizerunku dziecka zarówno w jego percepcji, jak i w percepcji samego nauczyciela. Nauczyciel musi przede wszystkim przestać kierować się w wartościowaniu uczniów selektywnością spostrzegania, która powoduje, że szczególnie łatwo dostrzega te zachowania, które są zgodne z wcześniej utworzonym obrazem, natomiast zachowania sprzeczne z tym wizerunkiem skłonny jest ignorować, umniejszać lub przypisywać im przypadkowość.

Nauczyciel - wychowawca klasy może wspierać uczniów we wzmacnianiu poczucia własnej wartości na wiele różnych sposobów, zarówno w codziennych kontaktach z poszczególnymi uczniami i klasą, jak też w swojej działalności wychowawczej. Chodzi tu o sposób, w jaki uczniowie są traktowani przez nauczyciela i jak postrzegają traktowanie innych dzieci. Stwarzanie przez nauczyciela warunków wspierających poczucie własnej

wartości ucznia może odbywać się między innymi poprzez okazywanie mu szacunku, słuchanie go, poznawanie jego potrzeb, stosowanie tych samych zasad wobec wszystkich uczniów, dostrzeganie indywidualnych różnic w funkcjonowaniu, zachęcanie do wygłaszania własnych sądów oraz obiektywne ocenianie. W przypadku zauważenia u któregoś z uczniów wyraźnych problemów z poczuciem własnej wartości, rolę nauczyciela powinno być zorganizowanie pomocy u specjalistów - pedagoga lub psychologa szkolnego (Pankowska, 2008, s. 254-255; Branden, 2012, s. 220-235; Wosik-Kawała, 2007, s. 47-49).

Z kolei praca wychowawcza nauczyciela z klasą powinna polegać na integrowaniu grupy; inspirowaniu jej życia poprzez dawanie uczniom szansy organizowania imprez klasowych i przy tej okazji stwarzania możliwości wypróbowania różnych ról i rozwijania swoich zdolności; stymulowaniu rozwoju osobistego uczniów, czyli ich samoświadomości, samoakceptacji, asertywności itp.; prowadzeniu ćwiczeń grupowych wzmacniających poczucie własnej wartości, dzięki którym możliwe będzie poszerzenie obrazu siebie, poszukiwanie mocnych stron, uzyskiwanie pozytywnych komunikatów od rówieśników oraz uczenie się pozytywnej autoprezentacji (Łobocki, 1985, s. 50-55; Chomczyńska-Miliszkievicz, Pankowska, 1998, s.111-120).

„Dyskretne dopingowanie” dzieci do osobistego angażowania się w proces samowychowania i w pracę nad sobą zdecydowanie wzmacnia poczucie własnej wartości. W perspektywie długofalowej ludzie mający pozytywne i stabilne poczucie własnej wartości akceptują swoją osobowość, posiadają własne zdanie i nie wstydzą się go zaprezentować na szerszym forum. Są osobami spokojnymi i zrelaksowanymi, pełnymi energii i zdecydowania, otwartymi i pełnymi ekspresji, optymistycznie nastawionymi do życia, działającymi w sposób niezależny i autonomiczny, towarzyskimi i chętnymi do współpracy. Pozytywny obraz samego siebie motywuje bowiem jednostkę do podejmowania nowych wyzwań, osiągania celów dla innych niedostępnych, daje siłę do pokonywania własnych słabości i obiektywnych trudności (Lindenfield, 1995, s. 18-22).

Spostrzeżenia i refleksje studentów odbywających praktykę ogólnopedagogiczną

Program praktyk ogólnopedagogicznych realizowanych w ramach projektu „www.praktyki.wh.umcs - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS” składa się z czterech bloków tematycznych. Jednym z nich jest blok „Wychowanie w szkole”, który obejmuje m.in. zagadnienie dotyczące relacji nauczyciel-uczeń. W ramach zadań fakultatywnych studenci analizując i oceniając sposoby porozumiewania się nauczycieli z uczniami w sytuacjach dydaktycznych i pozadydaktycznych, metody rozwiązywania konfliktów i problemów interpersonalnych mieli przygotować miniopracowanie na temat oddziaływania nauczycieli na poczucie własnej wartości uczniów. Przeprowadzone przez nich obserwacje pozwoliły odpowiedzieć na

pytanie jakie działania podejmują nauczyciele w swojej pracy z uczniami aby rozwijać w nich poczucie własnej wartości?

Studenci zauważyli, że najczęściej pojawiającymi się zachowaniami przyczyniającymi się do wzmacniania poczucia własnej wartości uczniów są: zwracanie się do nich po imieniu, a nie po nazwisku, rozpoznawanie szczególnych umiejętności uczniów, np. artystycznych czy sportowych i wskazywanie możliwości ich wykorzystania, dostrzeganie starań uczniów w realizacji powierzanych im zadań i chwalenie ich, nawet wtedy, kiedy efekt końcowy pracy nie odpowiadał w pełni założeniom, inicjowanie w klasie zadań wymagających współpracy, stosowanie zróżnicowanego systemu oceniania uczniów za pracę i aktywność na lekcji, np. w formie ustnej pochwały, pozytywnej uwagi wpisywanej do zeszytu czy dzienniczka uwag, podkreślanie ich mocnych stron. Studenci dostrzegają, jak niezwykle ważny jest sposób formułowania informacji przez nauczyciela, zarówno tych negatywnych, jak i pozytywnych. Podkreślanie pozytywów, koncentrowanie się na tym, co zostało zrobione właściwie, wskazywanie braków i podawanie sposobów ich naprawienia sprawia, że uczniowie są otwarci na współpracę z nauczycielem i zmotywowani do osiągania sukcesów. Uwagi typu „Ty nigdy się nie uczysz, jesteś tak beznadziejny, że za każdym razem śmiało mogę ci wpisywać ocenę niedostateczną” czy porównania „Zobacz, Piotrek zrobił, Ania zrobiła, nawet Paweł zrobił, a ty nie zrobiłeś” sprawiają, że uczniowie nie stawiają sobie żadnych ambitnych celów i wycofują przed nowymi zadaniami.

W wielu wypowiedziach podkreślana jest rola motywowania i zachęcania uczniów do wkładania wysiłku w naukę. Zachęta oznacza poparcie dla chociażby najmniejszego wysiłku, jaki podejmuje uczeń, żeby osiągnąć cel. Dzięki niej powstaje w uczniu przekonanie, że „potrafię to zrobić”.

W oparciu o analizy programów wychowawczych i profilaktycznych dokonane przez studentów można zauważyć, że coraz więcej szkół i pracujących tam nauczycieli stara się wychowywać młode pokolenie do aktywności w podejmowaniu zadań w życiu dorosłym. Podejmowane w szkołach działania wychodzą naprzeciw wyzwaniu, postawionemu przed edukacją, jakim jest przygotowanie dzieci do życia społecznego, gdzie podstawą sukcesu jest zdobycie niezależności emocjonalnej i poczucia odpowiedzialności za własny los.

Jednocześnie studenci zwrócili uwagę, że jest jeszcze wiele do zrobienia w tym względzie. Ich zdaniem ciągle jeszcze zdarzają się takie sytuacje, kiedy nauczyciele nie okazują zainteresowania wszystkim uczniom w takim samym stopniu, używają wobec nich złośliwych epitetów czy przezwisk, etykietują i porównują uczniów do ich kolegów w klasie albo do rodzeństwa, w sytuacjach konfliktowych osądzają osobę ucznia, zamiast jego zachowanie, nie informują uczniów o decyzjach podejmowanych w ich sprawach, lekceważąc ich opinię.

Po odbyciu praktyki niektórzy ze studentów dokonując jej oceny pokusili się o zaproponowanie własnych sposobów dowartościowywania uczniów. Ich zdaniem na postawę uczniów wobec zadań szkolnych i poprawę ogólnego klimatu w klasie dodatnio może wpły-

nąc np. opracowanie z uczniami jasnych reguł postępowania w sytuacjach konfliktowych, używanie języka akceptacji: „Potrafisz”, „Jesteś ważny”, „Masz możliwości”, „Poradzisz sobie”, odpowiednio dobrane do sytuacji komplementy, dotyczące np. stylu ubierania się czy zmian takich, jak fryzura. Przede wszystkim zaś nauczyciele sami powinni być dobrymi modelami zachowań dla uczniów.

Podsumowanie

Zebrane wypowiedzi studentów pokazują, że szkoła może być sprzymierzeńcem budowania własnej wartości u dziecka, jeśli istnieje w niej będzie poszanowanie godności ucznia, akceptacja inności, sprawiedliwość, motywowanie i docenianie. Im bardziej uczeń czuje się bezpieczny w szkole i w klasie, im więcej odczuwa sympatii i akceptacji, im częściej ma okazję osiągać własne cele i realizować zainteresowania, w tym większym stopniu ma szansę na przeżycie sukcesu oraz na wzmacnianie poczucia własnej wartości.

Wnioski płynące z przygotowanych przez studentów opracowań pozwalają przypuszczać, że coraz więcej nauczycieli dostrzega słuszność zasady sformułowanej przez Alan L. McGinnisa (1993, s. 24), która mówi, że „przyjmując postawę negatywną i wypowiadając ludziom wszystkie ich słabości, ułatwia im się kontakt z własnymi błędami, na skutek czego ich postępowanie jeszcze się pogarsza. Natomiast przyjęcie postawy pozytywnej i skupienie się na mocnych stronach osobowości uwypukla dobre cechy tych ludzi i ich postępowanie zmienia się na lepsze”.

Dr Jacek Bogucki

UMCS

Inż. Wojciech Kocki

Politechnika Krakowska

Fizyczna przestrzeń szkoły – realia a możliwości

The physical space of the school - the realities and possibilities

Streszczenie

Jednym z bardzo ważnych – aczkolwiek przez całe lata bardzo niedocenianych – elementów systemu edukacji jest fizyczna przestrzeń szkoły. Dobrze zaprojektowana fizyczna przestrzeń szkoły powinna stymulować procesy dydaktyczne oraz tworzyć warunki do optymalnego rozwoju psycho-społecznego uczniów.

W rozdziale przedstawiono wyniki badań nad oceną przestrzeni fizycznej szkół, przeprowadzone przez studentów Wydziału Humanistycznego UMCS w ramach projektu www.praktyki.wh.umcs. Wyniki badań wskazują na wiele problemów związanych z jej fizyczną przestrzenią, czyniących te szkoły „nieprzyjaznym” miejscem. W rozdziale przedstawiono również przykładowe rozwiązania architektoniczne nowoczesnych szkół w Polsce i za granicą.

Summary

One of the most important-but over the years a very underrated-elements of education system is the physical space of the school. A well designed school should stimulate educational processes, and create conditions for the optimal psycho-social development of pupils.

The chapter presents the results of a study on evaluation of physical space schools, conducted by the students of the Faculty of Humanities UMCS, numbers of the project www.praktyki.wh.umcs. Findings indicate a number of problems related to schools' physical space, making the school “unfriendly” for pupils. The chapter also shows examples of architectural solutions of modern schools in Poland and abroad.

Wstęp

Jednym z bardzo ważnych – aczkolwiek przez całe lata bardzo niedocenianych – elementów systemu edukacji jest fizyczna przestrzeń szkoły. Składają się na nią między innymi elementy architektoniczne, baza materialna jak również jej otoczenie (Gair, Mullins, 2001; Pryszmont-Ciesielska, 2009). Uczeń przebywając w szkole funkcjonuje w bardzo wielu kontekstach - zdobywa wiedzę i umiejętności, nawiązuje relacje społeczne, doświadcza porażek i sukcesów. Te aspekty funkcjonowania młodego człowieka w placówkach edukacyjnych doczekały się bardzo wielu opracowań, zarówno teoretycznych jak i empirycznych. Waga i znaczenie tych problemów jest nie do przecenienia, jednak w ich cieniu ginie kontekst fizycznej przestrzeni, w której uczeń spędza ogromną ilość czasu i która nań oddziałuje.

Oddziaływanie fizycznej przestrzeni na człowieka nie podlega obecnie dyskusji. Jednym z bardzo ważnych czynników, branych pod uwagę w wszelkiego rodzaju pracach projektowych, designerskich czy architektonicznych jest troska o pozytywne oddziaływanie na jednostkę, poprzez osiągnięcie warunków zapewniających komfort psycho-fizyczny a nawet wspierający i stymulujący rozwój i działanie jednostki. Zdobyte nauki społecznych takich, jak socjologia, a w szczególności psychologia – w tym jej specjalna dziedzina zwana psychologią środowiskową – na stałe weszły do kanonu wiedzy niezbędnego w pracy projektantów oraz architektów. Psychologia środowiskowa powstała pod koniec lat 50. ubiegłego stulecia, łącząc dokonania naukowo-badawcze z wielu dziedzin, w tym socjologii, psychologii, geografii, urbanistyki oraz architektury. Przedmiotem jej badań jest szeroko pojmowany wzajemny związek pomiędzy człowiekiem a środowiskiem, zapewniający jednostce realizację potrzeb społecznych i osobowych w odpowiednio zaprojektowanym środowisku (Flor, 2010).

Szczególną wagę przykłada się do tych zagadnień w przypadku projektowania placówek opieki medycznej, w których komfort psychofizyczny pacjenta wynikający z odpowiednio zaprojektowanej oraz wykonanej otaczającej go przestrzeni fizycznej jest ściśle związany z efektywnością procesu leczenia i rehabilitacji (Arya, 2011). Pozytywne oddziaływanie środowiska dotyczy również opieki na osobami niepełnosprawnymi oraz seniorami, co jest bardzo istotne w kontekście zmian społeczno-demograficznych we współczesnym świecie. Troska o zapewnienie jak najbardziej optymalnych warunków życia – między innymi poprzez pozytywne projektowanie przestrzeni fizycznej - stanowi przedmiot troski wielu społeczeństw (Brown i inni, 2008).

W kontekście stałego poszukiwania sposobów modernizacji edukacji nie sposób nie zastanowić się nad związkiem przestrzeni fizycznej z efektywnością procesów nauczania i wychowania młodych ludzi. Najświeższe wyniki badań przeprowadzonych w roku szkolnym 2011/2012 pod kierunkiem Petera Barretta (2013) wśród 751 uczniów z 34 klas brytyjskich szkół, różniących się od siebie w znaczny sposób sposobem projektu i aranżacji przestrzeni fizycznej (budynku szkoły oraz wystroju klas) pokazały, iż osiągnięcia i wyniki

w nauce uczniów zależą w ogromnym stopniu od fizycznej przestrzeni szkoły. W szkołach „przyjaznych” - zaprojektowanych i wykonanych w sposób zapewniający maksymalny komfort psychofizyczny uczniowie osiągają o 25% lepsze wyniki w nauce.

Dobrze zaprojektowana przestrzeń fizyczna szkoły powinna zatem stymulować procesy dydaktyczne oraz tworzyć warunki do optymalnego rozwoju psycho-społecznego uczniów. W wielu krajach Europy opracowano standardy budowy placówek edukacyjnych, będące zbiorem wytycznych niezbędnych przy ich projektowaniu. Znaczenie tej problematyki podkreśla fakt, iż w ramach OECD czyli Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, powołane zostało Centre for Effective Learning Environments (CELE) czyli Centrum Efektywnego Środowiska Edukacyjnego, którego jednym z zadań jest praca nad opracowaniem uniwersalnych zasad projektowania efektywnej fizycznej przestrzeni szkół, w trosce o jak najwyższy poziom edukacji oraz dobrostan uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Problematyce tej poświęcona jest seria internetowych konferencji (www.oecd.org...)

Badania własne

Ograniczenia i specyficzne uwarunkowania pracy architektów narzucone przez poprzedni system polityczny w naszym kraju dotknęły również polskie szkoły. Dominującą cechą owych projektów była ich niska funkcjonalność oraz estetyka. Niestety, zdecydowana większość szkół nadal mieści się w budynkach pochodzących z tego okresu. Powodowane jest to czynnikami ekonomicznymi – gmin bowiem nie stać na modernizację istniejących czy budowę nowych placówek.

W kontekście przytoczonych powyżej rozważań nad znaczeniem fizycznej przestrzeni szkoły oraz obserwacji rzeczywistości edukacyjnej, rodzi się pytanie o jakość przestrzeni fizycznej polskiej szkoły.

Pierwszym celem przeprowadzonych badań było poznanie opinii przyszłych nauczycieli na temat jakości fizycznej przestrzeni szkoły. Badania przeprowadzone zostały w ramach projektu „www.praktyki.wh.umcs” - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS. Jednym z punktów realizowanych w ramach tego programu było wykonanie miniopracowania na temat ukrytego programu szkoły. Przygotowując studentów do realizacji tego zadania zmodyfikowano je, akcentując i omawiając elementy ukrytego programu mogące tkwić w fizycznej przestrzeni szkoły. Studenci mogli opierać się na swoich obserwacjach ale również na rozmowach z uczniami i personelem placówki. Analizie jakościowej poddano 38 miniopracowań studentów Wydziału Humanistycznego UMCS.

Wyniki badań

Analizując miniopracowania studentów wydzielono 3 główne aspekty dokonywanej oceny:

- umiejscowienie budynku szkolnego w otaczającej go przestrzeni;
- projekt i aranżację przestrzeni dydaktycznej;
- projekt i aranżację przestrzeni poza dydaktycznej.

W aspekcie umiejscowienia budynku szkolnego w przestrzeni studenci zwracali uwagę na następujące problemy: część szkół znajdowało się przy ruchliwych ulicach (co powoduje duży hałas), narażając uczniów na niebezpieczeństwa związane z ruchem drogowym (brak osoby kierującej ruchem); przy części szkół nie było parkingów, więc parkujące samochody rodziców potęgowały to niebezpieczeństwo. Dodatkowo przy części szkół chodniki były pozostawiane pojazdami mieszkańców, co zmuszało uczniów do chodzenia ulicami. W ocenie studentów nie wszystkie szkoły były dobrze skomunikowane: czy to z komunikacją miejską, czy też z komunikacją autobusową. Część szkół znajdujących się na dużych osiedlach mieszkaniowych zajmuje „centralne” miejsce, będąc otoczona blokami, co „zamyka” je w przestrzeni i powoduje problemy z rozbudową szkoły czy jej sportowego zaplecza. Nie mając innego miejsca uczniowie zbierają się na ulicy. Brak odpowiedniej ochrony powoduje też dewastację wyposażenia szkoły przez okolicznych chuliganów - żaden student nie wspomniał o widoku patrolu policji czy straży miejskiej. Elementy infrastruktury sportowej niekiedy mogą powodować problemy z otoczeniem szkoły - hałas z boisk dociera do mieszkańców (a czasem nawet zbyt mocno uderzona piłka), szkoły są oddalone od placówek handlowych (praktyki odbywały się w zimie i studenci niejednokrotnie widzieli uczniów biegających do sklepu tylko w lekkim ubraniu i obuwiu). Niestety zdarzają się również przypadki, gdy w jednym budynku lub zespole budynków znajdują się szkoły różnego szczebla.

Mimo, iż w szkołach przywiązuje się ogromne znaczenie do nauki umiejętności i nawyków związanych z ekologią (nowoczesne technologie oszczędzania energii, wykorzystanie odnawialnych źródeł energii) to niestety kwestia ta jest nieobecna w naszych szkołach.

Studenci, mimo że zaobserwowali duże zmiany pozytywne w zakresie aranżacji klas lekcyjnych to wskazali sporo mankamentów również w tej dziedzinie. W klasach dominuje klasyczny układ ławek i tylko niekiedy ławki są ustawione w inny sposób, co pomaga w lepszym nawiązaniu kontaktu i sprawniejszym prowadzeniu lekcji. W wielu salach jest sprzęt elektroniczny, lecz brakuje warunków do jego użycia - nie ma jak zasłonić okien przy projekcjach; czasami komputery nie mają podłączenia do Internetu. Meble w szkołach można określić jako bardzo mało estetyczne. Rzadkością są umywalki w salach. Stolarka okienna jest przeważnie wyeksploatowana (wieje – jak stwierdzili studenci) i nienowoczesna. Niestety w części szkół na potrzeby klas lekcyjnych adaptowane są pomieszczenia w piwnicach czy innych miejscach, nie nadających się do prowadzenia nauki.

Niestety duża część uwag krytycznych dotyczyła pozadydaktycznej przestrzeni szkoły. Problemy zaczynają się przy wejściu do budynku, gdzie zwykle bywa bardzo tłoczno. Bardzo nieprzyjaznym miejscem w wielu szkołach jest szatnia, zwykle ciemna i niestety

ciasna oraz zatłoczona. Bardzo powoli w naszym kraju przyjmuje się rozwiązanie polegające na wyposażeniu uczniów w indywidualne szafki na osobiste rzeczy i pomoce szkolne. Problemem są w wielu szkołach ciągi komunikacyjne – wąskie korytarze, klatki schodowe i przejścia. W polskiej szkole brak jest miejsca do spędzania czasu wolnego. Mało jest ławek przed szkołami, czy na korytarzach (zbyt mało obszernych by pomieścić swobodnie dużą ilość uczniów). Uczniowie siedzą (nawet czasami leżą) na podłodze, parapetach i innych dziwnych miejscach tylko nie na ławkach czy krzesłach. W takich warunkach jedzą kanapki, rozmawiają, biegają, czynią notatki, a nawet uczą się. Brak jest warunków do miłego spędzenia czasu i regeneracji sił – czasami korytarz w naszej szkole przypomina tokijskie metro w czasie szczytu. Częstym widokiem jest kolejka do małego sklepiku szkolnego oraz mała stołówka. Mimo, iż praktyki były realizowane w zimie wielu uczniów zwracało uwagę na brak miejsc parkingowych na rowery.

Infrastruktura sportowa w naszych szkołach jest dość klasyczna. W większości szkół obejmuje salę gimnastyczną i obiekty na zewnątrz budynku. Basen i sale do aerobiku to jeszcze sfera marzeń.

Wyniki uzyskane z analizy materiałów studentów malują niezbyt optymistyczny obraz fizycznej przestrzeni polskiej szkoły. Niewątpliwie stale się ona zmienia i modernizuje, jednak jej przestrzeń fizyczna w dalszym ciągu pozostawia wiele do życzenia.

Drugim, ważnym celem niniejszej publikacji jest inspiracja do dyskusji oraz przedstawienie projektów praktycznych rozwiązań związanych z tworzeniem przyjaznej fizycznej przestrzeni szkoły.

Projekty przyjaznych szkół

Przez lata doświadczeń percepcja architektury jako fizycznej przestrzeni zmienia się i ewoluuje. Powodem tego jest stałe poszukiwanie odpowiedzi na pytanie czym właściwie jest architektura i od jakich czynników może zależeć. Sposób w jaki projektanci rozpoczynają swoją pracę nad obiektem zależy m.in. od doświadczenia, wiedzy, współpracy, zależności ekonomicznych i rozwiązań technicznych. Dynamiczne zmiany na różnych poziomach gałęzi wiedzy takich jak technika, konstrukcja, psychologia, biologia, chemia, medycyna itp. pozornie nie związanych z architekturą dostarczają niezbędną wiedzę na temat technologii i oczekiwań użytkowników obiektów. Jednym z bardzo specyficznych rodzajów budynków jest placówka oświaty tj. przedszkole, szkoła, uczelnia.

Prowadzone badania na temat projektowania obiektów szkolnych co roku dostarczają zaskakujących wyników, w których naukowcy udowadniają, że kolor, jakość wykończenia, przestrzeń i mikroklimat wnętrza potrafią zwiększyć efektywność nauczania. Przede wszystkim jednak zbiór wytycznych dla takich obiektów bazuje na jego położeniu geograficznym. Prowadząc klasyfikację czy badania na temat jakości architektury należy odnieść się do miejsca w jakim szkoła jest usytuowana, ponieważ już samo jej położenie potrafi

dostarczyć informacji o sytuacji ekonomicznej kraju, kąta nachylenia słońca – od, którego zależy projektowanie sal z najbardziej korzystnym zyskiem wnikania promieni słonecznych, tradycji, lokalnych możliwości technicznych, systemu edukacji i zagospodarowania czasu w jakim dziecko przebywa w szkole. Organizacja UNICEF w publikacji *Child Friendly Schools* wydanej w 2006 roku i opracowywanej przez ponad trzy lata zamieściła zbiór wytycznych odnoszących się do kraju w jakim budowana jest szkoła, możliwości rozwiązań technicznych i materiałowych a także możliwości budowniczych (Malawi, Nigeria, Filipiny, Mongolia, Albania). W dziale poświęconym projektowaniu obiektów szkolnych zamieszczono podstawowe cechy jakie powinien posiadać budynek. Są to m.in. dostęp do wody zdatnej do picia, wydzielone miejsce do mycia rąk i twarzy, odpowiednie zaplecze sanitarne (wydzielone toalety dla chłopców i dziewczynek), kolorystyka pomieszczeń przeznaczonych do nauki (powinna być utrzymana w jasnych odcieniach bieli, beżu oraz brązu – odcieni naturalnych). Szkoła powinna posiadać oddzielny gabinet lekarski bądź apteczkę, pomieszczenia powinny być łatwo dostępne dla dzieci niepełnosprawnych a przestrzenie przeznaczone do wypoczynku powinny być przytulne, w charakterze podobnym do domowego. Przestrzenie otwarte tj. place zabaw i tereny sportowe powinny być udostępnione w czasie wolnym od zajęć. W wyniku analizy tych zagadnień można stwierdzić, że pozornie oczywiste rzeczy, takie jak ujęcie wody zdatnej do picia czy oddzielne toalety dla chłopców i dziewczyn w niektórych krajach mogą stać się luksusem.

W odniesieniu do polskich przykładów szkół, przeważa układ, w którym korytarz jest kręgosłupem komunikacyjnym, a sale usytuowane są po jego obu stronach. Jest to układ wypracowany przez lata znany w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach. Zastosowanie tego samego systemu funkcjonalnego do każdej grupy wiekowej budzi wątpliwości czy rzeczywiście jest on dla tych grup najbardziej dogodny.

W epoce renesansu nastąpił przełom w ludzkim światopoglądzie. Od tego czasu ludzie nieprzerwanie studiują naturę człowieka, jego zachowania, reakcje, jego budowę. Tak narodziła się jedna z najbliższych architekturze nauk – ergonomia. Zaczęto mierzyć i ważyć człowieka aby projektować obiekty i wyposażenie, które jest do niego dopasowane. Przez lata prowadzone badania nie wypracowały rozwiązań idealnych ale dowiodły, że niektóre zabiegi estetyczne i projektowe potrafią sprawić, że człowiek czuje się w pewnej przestrzeni komfortowo i bezpiecznie, a w innej potrafi być rozproszony, zdezorientowany i agresywny.

Studia nad człowiekiem doprowadziły do wypracowania standardów tj. norm, wytycznych oraz aktów prawnych, do których muszą się dopasować architekci. Zawarte są w nich również wytyczne dla niepełnosprawnych, które uwzględniają dostępność do budynku i jego poszczególnych pomieszczeń.

Każde pokolenie różni się od poprzedniego niezliczoną ilością zagadnień dotyczących warunków i jakości życia, dopływu i przetwarzania informacji, postrzegania świata, w tym ekologii i szacunku do natury oraz rozwoju i dojrzewania, którego granica wiekowa zdaje się być z każdym pokoleniem niższa. Najbardziej dynamicznym okresem w życiu

człowieka jest jego pierwsze 20 lat. Na każdym etapie życia od wieku niemowlęcego poprzez przedszkolne, szkolne i studenckie zachodzi potrzeba przebywania w przestrzeni o odmiennej jakości, gabarytach i estetyce.

Istnieją w Polsce i na świecie przykłady literatury, w której publikowane są badania fizycznej przestrzeni szkoły oraz czynniki, które brano pod uwagę dokonując oceny architektury. Jest to np: *Designing primary school for the future* wydane w 2010 roku przez *The Economic and Social Research Institute*, w którym poruszone zostały kwestie partycypacji uczniów i nauczycieli w procesie projektowym poprzez ich wizje oraz opinie na temat standardów i rozwiązań stosowanych dotychczas w szkołach. Środowisko użytkowników obiektów oświaty jest źródłem bezcennej wiedzy, która wykorzystana przez projektantów może być niezastąpioną inspiracją. Rozwiązania projektowe zarówno funkcjonalne i estetyczne poparte są badaniami, wytycznymi oraz normami w zależności od rodzaju obiektu.

Przykłady polskie dowodzą, że schemat korytarzowego projektowania szkoły nie jest najlepszym rozwiązaniem, a architekci próbują znaleźć bardziej optymalne recepty na szkolną przestrzeń. Gimnazjum i Centrum Kultury im. Van Gogha w Warszawie zaprojektowane przez Konior Studio jest obiektem przełamującym pewne standardowe układy. Budynek już z zewnątrz jest niepowtarzalny poprzez miękką, falującą ceglana elewację. Układ funkcjonalny opiera się na trzech pawilonach z klasami i pomieszczeniami technicznymi. W centralnej części znajduje się rozległy, przestrzenny hall z salą amfiteatralną, opartą na owalnym kształcie. Hall główny poprzez jego rozległy charakter łączy trzy pawilony, salę gimnastyczną oraz salę konferencyjną i jest to miejsce o różnym przeznaczeniu, zależnym od użytkowników.

Przykłady zagraniczne, które przełamują wszelkie bariery pomiędzy percepcją uczniów i ich edukacją a architekturą i funkcją przyczyniają się do innowacyjnego podejścia do odpowiedzi na pytanie – czym architektura może być dla ucznia. Pierwszym przykładem jest szkoła usytuowana w Tel-Awiv w Izraelu zaprojektowana przez Geotecture Studio, Axelrod Grobman Architects i NCArchitects. Niezwykły, rozświetlony, czterokondygnacyjny hall łączy przestrzenie wystawowe z masywną bryłą szkoły o betonowych nachylnych ścianach. Miejscem charakterystycznym, a także wizytówką szkoły jest sala wystawiennicza zawieszona w przestrzeni głównego hallu. Posiada ona kształt owalny i zostanie w przyszłości pokryta instalacją oświetlenia LED. Dzięki takiemu projektowi uczniowie otrzymali budynek inspirujący i nowoczesny. Obiekt uzyskał Platynowy standard nadawany przez LEED (Leadership in Energy and Environment Design) poprzez zastosowanie nowoczesnych, ekologicznych technologii, takich jak gruntowe wymienniki ciepła, instalacje paneli słonecznych oraz instalację, która zagospodarowuje wodę opadową. Kolejnym przykładem jest budynek szkoły w Kopenhadze zaprojektowany przez biuro 3xn. Rozwiązania przyjęte w tym obiekcie ukazują w jak bardzo innowacyjny sposób można zaprojektować przestrzeń dla uczniów, która może spełniać swoją funkcję jako nie tylko wypoczynkową pomiędzy zajęciami lecz również otwartą na spotkania prywatne uczniów w czasie wol-

nym od zajęć. W szkole, w hallu łączącym wszystkie cztery kondygnacje, zaprojektowano na każdej okrągłe obiekty z poduszkami i lampami gdzie uczniowie chętnie przebywają i odpoczywają. W całej szkole obowiązuje całkowity zakaz jedzenia i picia co wynika ze standardu wykończenia wnętrz. W obiekcie na parterze znajduje się kawiarnia na trzysta osób, otwarta nie tylko dla uczniów.

Istotnym zagadnieniem jest to, w jaki sposób, i co może zaoferować uczniom szkoła jako budynek w czasie wolnym od zajęć oraz w jaki sposób może wpłynąć na rozwój życia towarzyskiego uczniów, ich integrację pomiędzy sobą i rozwój ich własnych pasji. Szkoła jako budynek i miejsce, w którym dzieci przebywają znaczną część czasu, w odniesieniu do zmieniających się standardów i wymagań, powinna być dla nich inspiracją i tworzyć pretekst wykorzystania jej nie tylko w czasie lekcji, ale też i poza nimi.

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości fakt, iż w ostatnich latach szkoły w Polsce zmieniły się bardzo – ale czy również fizycznie? Wyniki przedstawionych w pierwszej części opracowania badań malują dość pesymistyczny obraz fizycznej przestrzeni badanych szkół. Większość z nich nie stymuluje rozwoju psychofizycznego uczniów i nie tworzy atmosfery sprzyjającej nauce. Szczególnie wyraźnie widać to zjawisko w zestawieniu z projektami i realizacjami architektonicznymi szkół na świecie, gdzie troska o dobre samopoczucie uczniów w fizycznej przestrzeni szkoły jest bardzo widoczna.

Przedstawione w pracy zagraniczne rozwiązania mogą stanowić inspirację do zmian w naszej szkolnej rzeczywistości. Kluczowym wydaje się zadanie podniesienia estetyki i funkcjonalności budynku szkolnego, zapewnienie odpowiednich warunków sanitarnych, komfortu fizycznego, w tym odpowiedniej temperatury i oświetlenia oraz stworzenie przestrzeni do wypoczynku i spędzania czasu wolnego.



ARCHITEKTURA

POLSKA



Nowa podziemia w Budwinie koło Zabłowa - Białystok

BUDZOW
 Budynek pasywny. Koszt budynku był większy o 20% od całego budynku bez uwzględnienia rozwiązani energooszczędnych, ale zwrócił się w przedziale 10 lat. Koszt 0,3 mln. zł.
 Rachunek roczny za ogrzewanie wynosi 50 tys. zł rocznie, w tym projekcje światła to wynosi 1,1 tys. zł. Użytko z Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska – 117 tys. zł. – to zapewniło 3% całej sumy inwestycji.

Zainstalowano w budynku: pompę ciepła, w systemie wentylacyjnym rekuperatory odzyskujące ciepło z wydmuchwanego powietrza z budynku. W przyszłości planowane jest zamontowanie kolektorów słonecznych na dachu.

W szkole uczy się 170 uczniów, znajduje się w nim pokój nauki języka, świetlica, jadalnia, szatnia i pomieszczenia gospodarcze.

Elewacja szara – pomarańczowa z wysokimi oknami dobrze doświetlającymi wnętrza sal.



Współczesny budynek z luksem Ogólnokształcącego w Tycho

Biurowiec architektoniczne RS+ / Tycho

III Liceum Ogólnokształcące

Budynek został oddany termomodernizacji oraz generalnemu remontowi wewnętrz. Wy wykonano zabiegi modernizacyjne, były nadając jej elewacjom biały kolor. Architekci konsultowali się z autorem budynku Zdzisławem Lelkowskim – użył terminu odwołany grzech nawiązując do oryginalnej formy. Zachowano mozaikę autorstwa Franciszka Wyżulecha. Młoda szkoła jedyną z wenerowanych ścian. Budynek uzyskał nagrodę „Superjednostka”, która przyznaje się najlepszymu budynkowi aglomeracji katowickiej nadawaną przez Stowarzyszenie Miasto Miasto aby promować region.



Biuro projektów Barycz i Saramowicz / Kraków

Zespół Szkół Społecznych nr 6. Budynek małąskę nowoczesne zagłębienia architektoniczne – przemianę się prostych brył prostokątnych z małymi zakończeniami. Forma nie nawiązuje do tradycyjnych rozwiązań projektowych przez co podkreśla jej unikatowość i może być inspiracją oraz motywacją do wybrania własnej tej szkoły.



Biuro projektów Barycz i Saramowicz / Kraków

Biurowiec architektoniczne RS+ / Tycho

III Liceum Ogólnokształcące

Budynek został oddany termomodernizacji oraz generalnemu remontowi wewnętrz. Wy wykonano zabiegi modernizacyjne, były nadając jej elewacjom biały kolor. Architekci konsultowali się z autorem budynku Zdzisławem Lelkowskim – użył terminu odwołany grzech nawiązując do oryginalnej formy. Zachowano mozaikę autorstwa Franciszka Wyżulecha. Młoda szkoła jedyną z wenerowanych ścian. Budynek uzyskał nagrodę „Superjednostka”, która przyznaje się najlepszymu budynkowi aglomeracji katowickiej nadawaną przez Stowarzyszenie Miasto Miasto aby promować region.





3xx / Dania, Kopenhaga

Nowy projekt szkoły w którym architekti podnieśli potrzeby uczniów oraz nauczycieli

W rosnącej się dzielnicy Kopenhagi zabrakło miejsc w szkołach dla młodzieży 16-19 lat. Zaporobowanie wzrosło o 50%. Architekci z biura 3xx postanowili swo- bódę w projektowaniu, nie być pod naciskiem depiena do tradycyjnych rozwiązań. Powierzchnia budynku to 12 000 m. Budżet to 12 000 0000 EUR. Ørsted College jest ukierunkowany na nauki matematyczne, socjologię i nauki humanistyczne. Zgodnie z duńską reformą szkoła realizuje jej założenia poprzez podniesienie praktyki zawodowej jako istotnej w kształceniu a także podniesienie znaczenia nauk ścisłych. Szkoła otrzymała przydomię „Wirtualna Uczelnia” ponieważ kabaty uczeń dysponuje swoim laptopem a w całej szkole jest dostępny bezprzewodowy Internet. Budynek jest prosty, kształtem zbliżony do sześciokąta. Dzięki zastosowaniu kolorowych, szklanych paneli na elewacji, widać całe czasy zmienia się. Najbar- dziej charakterystycznym elementem w szkole jest jej czarno-biały geometryczny hall. Umieszczono w nim na każdym piętrze miejsca do wypoczynku, woda posiadająca wewnętrzne specjalne sale wykładowe. Kolorystyka szkoły utrzymana jest w przeważ-ającoj części w ości. Miejsca do wypoczynku otrzymały kolor czarny z kolorowymi akcentami podłazek. Ze względu na estetykę wnętrz funkcjonuje w szkole całkowity zakaz jedzenia i picia. Przeznaczona jest do tego kawiarnia na 300 osób. Klasy w budynku są w dużej części przeszklone i otwarte na przelazach sąsiadną – nie panuje w nich idealna cicha. Szkoła w Kopenhadze uczy zarówno rzeczy elementarnych ale także i dyscypliny.

<http://www.3xxschool.dk>

<http://ad009cdfb.archdaily.net>

<http://ad009cdfb.archdaily.net>

adaily.net

CZĘŚĆ II.

REFLEKSJE NAD PEDAGOGICZNYM PRZYGOTOWANIEM PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Dr Anna Witek

UMCS Lublin

Praktyka pedagogiczna płaszczyzną doświadczeń i refleksji w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Teaching practice as a opportunity to exchange experiences and reflections on work with students with special educational needs

Streszczenie

Treści przedstawione w rozdziale są próbą ukazania znaczenia wzajemnych relacji między teorią i praktyką pedagogiczną w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Analiza jakościowa przygotowanych przez studentów opracowań pozwoliła na sformułowanie kilku wniosków. Spostrzeżenia wynikające z przeprowadzonych charakterystyk potwierdzają znaczenie łączenia zdobytej podczas studiów wiedzy teoretycznej z praktyką przygotowującą do pracy w zawodzie nauczyciela. Student obserwując pracę nauczyciela, poznaje jego warsztat pracy w zakresie radzenia sobie w codziennych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Przemyślane i realizowane z rozmysłem łączenie teorii z praktyką stanowi cenne źródło doświadczeń i refleksji zarówno dla studentów, jak i nauczycieli akademickich kształcących przyszłych nauczycieli.

Summary

Contents presented in the chapter are an attempt to show the significance of the interrelation between the theory and the pedagogic practice in the scope of work with pupil about peculiar educational needs.

The qualitative analysis of studies prepared by students allowed for expressing a few conclusions. Observations resulting from conducted characteristics are confirming the significance of the join of the theoretical knowledge acquired during studies with the practice preparing for the work in the teaching profession.

Watching the work of the teacher the student is getting to know his workroom in dealing with everyday teaching and education situation. Thought over and carried out

deliberately the join of the theory with the practice constitutes a valuable source of experience and reflection both for students and university teachers educating future teachers.

Wstęp

Zagadnienie relacji między teorią a praktyką podejmowane jest w toku dyskusji nauczycieli pracujących w placówkach oświatowych, nauczycieli akademickich przygotowujących studentów do pracy w zawodzie nauczyciela oraz samych studentów. Profesjonalne przygotowanie do zawodu nauczyciela zakłada m.in., konfrontację zdobytej wiedzy teoretycznej z wiedzą praktyczną, związaną z kierunkiem studiów. Praktyki przygotowują studenta do pracy z dziećmi i młodzieżą adekwatnie do wymagań, jakie stawia dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość. Student podczas pobytu w szkole poznaje zakres obowiązków organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli, a również uczestniczy w poznaniu zespołu uczniów danej klasy i szkoły. Obserwuje wspomniane aspekty pracy nauczyciela podczas lekcji przedmiotowych, godzin wychowawczych, dodatkowo poznaje formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej podejmowanej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Szkoła od 1 września 2009 roku rozpoczęła realizację nowej podstawy programowej wraz z opracowaniem projektu zmian w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wiele uwagi poświęcono indywidualizacji pracy z dzieckiem na zajęciach edukacyjnych. Zadaniem nauczycieli jest praca z poszczególnymi uczniami posiadającymi opinię lub orzeczenie wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną lub uczniami zakwalifikowanymi przez samych nauczycieli (Hall, 2010, s.5). Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest uczniom w zależności od rozpoznanych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych, psychofizycznych możliwości wynikających z uzdolnień, niepełnosprawności lub też innego rodzaju specjalnych potrzeb edukacyjnych (Wojdyła, 2010, s. 10). Udzielana pomoc i wsparcie obejmuje również rodziców i innych nauczycieli.

Dane szacunkowe wskazują, że w polskiej szkole około 16%-21% to uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jest to różnorodna grupa, w której znajdują się dzieci z trudnościami w nauce a także te bardzo zdolne, wręcz wybitne (Bogdanowicz, 1996; Krzyżyk, 2012, s. 5).

Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto, że o specjalnych potrzebach edukacyjnych mówimy w przypadku każdego dziecka wymagającego pomocy i wsparcia. Zdaniem Marty Bogdanowicz (1996) są to uczniowie, którzy nie mogą podołać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Posiadają większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy, jednak w kontynuowaniu nauki potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, metod dostosowanych do ich możliwości, potrzeb i ograniczeń. Powinni być nauczani przez specjalistyczną kadrę

pedagogiczną w odpowiednich warunkach bazowych przy uwzględnieniu odmiennych rozwiązań organizacyjnych.

Sposób postępowania w stosunku do ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi określa Rozporządzenie MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej z dn. 30 kwietnia 2013r.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności:

- 1) z niepełnosprawności;
- 2) z niedostosowania społecznego;
- 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- 4) ze szczególnych uzdolnień;
- 5) ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- 6) z zaburzeń komunikacji językowej;
- 7) z choroby przewlekłej;
- 8) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- 9) z niepowodzeń edukacyjnych;
- 10) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- 11) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

W szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz w formie:

- 1) klas terapeutycznych;
- 2) zajęć rozwijających uzdolnienia;
- 3) zajęć dydaktyczno-wyrównawczych;
- 4) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjo-terapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;
- 5) zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej – w przypadku uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych;
- 6) warsztatów;
- 7) porad i konsultacji (DZ.U. z 2013r., Poz. 532).

Pierwszym etapem pomocy psychologiczno-pedagogicznej prowadzonej przez nauczycieli i specjalistów jest rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka; indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, jego zainteresowań i uzdolnień. Na poziomie edukacji gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej prowadzone jest

dotatkowo doradztwo edukacyjno-zawodowe, służące określeniu przyszłej optymalnej kariery zawodowej. W przypadku stwierdzenia, że uczeń z uwagi na wyżej wymienione przyczyny wymaga objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną wówczas nauczyciel, wychowawca grupy lub specjalista niezwłocznie udzielają uczniowi tej pomocy w trakcie bieżącej pracy i informują o tym wychowawcę klasy oraz dyrektora placówki. Udzielana uczniowi pomoc psychologiczno-pedagogiczna w wynikającym z Rozporządzenia wymiarze godzin przebiega w porozumieniu z rodzicami lub za zgodą pełnoletniego ucznia. W sytuacji, gdy uczeń posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wówczas tzw. zespół w tworzonym dla ucznia indywidualnym programie edukacyjno - terapeutycznym określa formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno – pedagogicznej, o czym również niezwłocznie informowani są rodzice ucznia lub pełnoletni uczeń (DZ.U. z 2013 r., Poz. 532). Warunkiem skuteczności podejmowanych działań jest współpraca z rodzicami, tak by praca z uczniem odbywała się jednocześnie w szkole i w domu.

Z praktyczną realizacją dyrektyw zawartych w Rozporządzeniu (DZ.U. z 2013 r., Poz. 532) student najpełniej może zapoznać się w toku realizowanych praktyk pedagogicznych, metodycznych. Stwarzają one płaszczyznę do bezpośredniej obserwacji pracy nauczyciela, funkcjonowania klasy szkolnej jako grupy oraz poszczególnych uczniów. Ponadto pod okiem opiekuna praktyk student wykonuje wybrane czynności z zakresu działań dydaktyczno – wychowawczych. Praktyka stwarza również okazję do refleksji w obszarze funkcjonowania uczniów, których rozwój wymaga zindywidualizowanego sposobu nabywania wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się, określonego specyfiką ich funkcjonowania poznawczo – percepcyjnego (Głodkowska, 2010).

Wyniki badań własnych

W roku akademickim 2012/2013 studenci pierwszego roku drugiego stopnia Wydziału Humanistycznego odbyli praktykę pedagogiczną w szkołach gimnazjalnych. Przeprowadzone przez nich obserwacje i rozmowy oraz analiza dokumentów pozwoliły na pisemne opracowanie charakterystyki ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Z uwagi na problematykę rozdziału zebrany materiał stanowi próbę odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pojawiały się w opracowaniach przygotowanych przez studentów drugiego stopnia Wydziału Humanistycznego?
2. Czy w opinii studentów szkoły zapewniają odpowiednie warunki do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?
3. Jak jest spostrzegana sytuacja ucznia w grupie rówieśniczej?
4. Jakich form wsparcia ze strony szkoły doświadczają uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

Studenci w przedstawionych charakterystykach uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wskazywali, iż w szkołach obserwowali funkcjonowanie osób doświadczających niepowodzeń szkolnych, z ADHD, niedostosowanych społecznie, przewlekle chorych, znajdujący się w sytuacji kryzysowej, z niepełnosprawnością intelektualną i ruchową oraz osoby mające problemy adaptacyjne, wynikające np. z odmienności kulturowej. Jednak z szerokiego wachlarza grup osób objętych w szkołach pomocą psychologiczno-pedagogiczną, studenci w przedstawionych opracowaniach pisemnych dokonali charakterystyki jedynie kilku ze wskazanych grup.

Analiza jakościowa 25 opracowań dotyczących sytuacji szkolnej ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pokazała, że tacy uczniowie są dla nauczycieli sporym wyzwaniem. Większość z analizowanych prac dotyczyła uczniów posiadających orzeczenie lub opinię poradni psychologiczno – pedagogicznej, pięciu uczniów nie posiadało opinii z poradni, ale z uwagi na trudności i niepowodzenia szkolne znaleźli się w grupie objętej pomocą psychologiczno- pedagogiczną. W sześciu przypadkach studenci analizowali sytuację szkolną i system wsparcia udzielanego uczniom zdolnym, tyle samo przypadków dotyczyło funkcjonowania szkolnego uczniów z dysleksją, dysgrafią i dysortografią. U czterech uczniów na podstawie analizy orzeczenia wydanego przez poradnię psychologiczno- pedagogiczną stwierdzono upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim. Trzy osoby miały zdiagnozowaną nadpobudliwość psychoruchową u jednego ucznia zdiagnozowano zachowania opozycyjno- buntownicze.

Zebrane wypowiedzi studentów potwierdzają, iż nauczyciele podejmują szereg działań edukacyjnych, wychowawczych i terapeutycznych dostosowanych do możliwości i potrzeb uczniów. Obserwacje poczynione przez studentów, analiza zeszytów, sprawdzianów i prowadzone w szkole rozmowy potwierdzają fakt, że uczniowie posiadający różnego rodzaju dysfunkcje pomimo oferowanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie radzą sobie w zadowalający sposób z realizacją zadań wynikających z podstawy programowej. Inaczej wygląda sytuacja uczniów zdolnych, dla których tworzy się karty pracy poszerzające zakres wiedzy i umiejętności, proponowane są dodatkowe zajęcia, udział w kołach zainteresowań, nauczanie indywidualne służące poszerzaniu wiedzy z określonych dziedzin nauki.

Studenci analizując pracę szkoły wskazywali zarówno na działania edukacyjne, służące wyrównywaniu braków w wiedzy i umiejętnościach, jak również wychowawcze- praca nad pozycją ucznia w zespole klasowym oraz wspierające ucznia i jego rodzinę. Opisywano również przypadki współpracy szkoły z poradniami lub Centrum Terapii Behawioralnej (uczeń z diagnozą zaburzeń opozycyjno-buntowniczych).

Studenci opisując działania szkoły na rzecz konkretnego ucznia wskazywali, iż wynikają one z zaleceń znajdujących się w opinii lub orzeczeniu, obserwacji dokonanej przez nauczycieli z poszczególnych przedmiotów oraz dokumentacji znajdującej się u pedagoga lub psychologa szkolnego. Z uwagi na posiadane przez uczniów dysfunkcje, studenci

wymieniali szereg działań podejmowanych przez nauczycieli w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W pierwszej kolejności przeanalizowano charakterystyki uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce. Dysleksja, dysgrafia, dysortografia, funkcjonują w literaturze przedmiotu jako specyficzne trudności w nauce czytania i pisania. Obserwowane są u około 15% uczniów o prawidłowym rozwoju umysłowym, u których występują deficyty rozwojowe (Bogdanowicz, 1996). Mogą one dotyczyć tylko jednej funkcji lub kilku jednocześnie, np. analizy i syntezy wzrokowej, słuchowej i motoryki. W opinii studentów uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną uczestniczą w zajęciach korekcyjno- kompensacyjnych. Dodatkowo nauczyciele np. języka polskiego prowadzą zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze oraz organizują zajęcia ortograficzne. W opinii studentów wymagania edukacyjne stawiane uczniom ze specyficznymi trudnościami w nauce są dostosowane do ich dysfunkcji, np. uczniowie nie są odpytywani na forum klasy, prace oceniane są z uwagi na wartość merytoryczną a nie pismo lub popełniane błędy ortograficzne, czy interpunkcyjne. Podobne zasady obowiązują w przypadku matematyki i języków obcych - metody i formy, prace pisemne, klasówki są dostosowane do możliwości i tempa pracy uczniów. Niektórzy z uczniów z uwagi na niepowodzenia edukacyjne opuszczają zajęcia szkolne, stąd problemy z frekwencją. Sytuacja ta sprawia, że są oni objęci opieką pedagoga szkolnego, który również współpracuje z domem rodzinnym gimnazjalisty. Podkreślali, że w rozmowach z nauczycielami dotyczącymi pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oprócz problemów edukacyjnych pedagogzy wskazywali również mocne strony uczniów i czynione przez nich postępy w nauce.

Kolejna grupa ujęta w charakterystykach to uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Biorąc pod uwagę szkolnictwo ogólnodostępne, w roku szkolnym 2011/2012 kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (łącznie 126,6 tys. uczniów, tj. 2,6%) prowadziły szkoły ogólnodostępne z 22.862 oddziałami ogólnodostępnymi (34,1 tys. uczniów, tj. 27%), z 305 oddziałami specjalnymi (1,8 tys. uczniów, tj. 1%) i z 5.870 oddziałami integracyjnymi (21,9 tys. uczniów, tj. 17%) (za: GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012, Warszawa 2012, s. 149-154).

Zebrane charakterystyki młodzieży gimnazjalnej z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wskazują na szereg problemów edukacyjnych tej grupy uczniów. Najczęściej wskazywano na: duże kłopoty z opanowaniem wiadomości wynikających z programu nauczania; wolne tempo pracy; trudności z koncentracją uwagi; problemy z formułowaniem pełnych wypowiedzi ustnych (wypowiedzi nie na temat i w momencie, gdy uczeń uzna to za stosowne) oraz pisemnych (niski poziom graficzny, mylenie, gubienie liter, błędy w pisaniu ze słuchu). Pojawiły się również problemy w nauce języków obcych (kłopoty ze znajomością podstaw gramatyki, mylenie liter w alfabecie), matematyki (umiejętność wykonywania jedynie podstawowych działań – dodawanie i odejmowanie bez przekraczania progu dziesiętkowego, w niewielkim stopniu opanowane umiejętności

w zakresie mnożenia i dzielenia). Uczniowie pomimo ograniczeń starają się być aktywni, chętnie uczestniczą w zajęciach np. komputerowych, plastycznych.

Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, rozmowy z nauczycielami, pedagogiem lub psychologiem szkolnym wykazały, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim otrzymują dużo wsparcia ze strony szkoły. Jest ono widoczne na lekcjach w formie towarzyszenia uczniom w sytuacji procesu dydaktycznego, tłumaczenia treści zadań, przygotowywania pomocy dydaktycznych lub wydłużania czasu pracy. Nauczyciele dbają o wsparcie emocjonalne uczniów, poprzez wskazywanie ich mocnych stron, motywowanie do dalszej pracy. Gimnazjaliści uczestniczą dwa razy w tygodniu w zajęciach rewalidacyjnych, a w przypadku wad wymowy biorą udział w zajęciach logopedycznych. Ponadto uczniowie i ich rodzice są w stałym kontakcie z pedagogiem lub psychologiem szkolnym. Analizowane przypadki nie potwierdzają większych problemów wychowawczych. Młodzież z tego typu niepełnosprawnością opisywana była raczej jako uczniowie spokojni, nie sprawiający większych problemów wychowawczych. Studenci wskazywali również na czynniki utrudniające kontakty z rówieśnikami i narażające uczniów na izolację społeczną. Do wspomnianych czynników zaliczano: posiadane tiki, wady wymowy, lub swego rodzaju rytuały/natręctwa w zachowaniu.

Kolejną z analizowanych grup stanowią uczniowie z ADHD, którym dodatkowo mogą towarzyszyć zachowania opozycyjno-buntownicze i inne przyczyniające się do niepowodzeń szkolnych. Z badań Kamili Kuros (2012, s.: 39-40) wynika, że nauczycielom najbardziej przeszkadza przerywanie toku lekcji, częste pytania nie na temat, uczniowie pracują albo bardzo szybko i przez to popełniają liczne błędy, lub wolno, co utrudnia wykonanie zadania w określonym czasie. Nie radzą sobie z niepowodzeniami, są impulsywni, wręcz agresywni, nadruchliwi, wrogo nastawieni do otoczenia. Za niewłaściwymi zachowaniami idą wagary oraz zachowania zagrażające zdrowiu, takie jak palenie papierosów.

Wśród konsekwencji zespołu hiperkinetycznego studenci wskazywali: trudności z wypełnianiem poleceń, koncentracją uwagi, umiejętnością dokonywania wyborów i realizacją najważniejszych celów oraz brak przewidywania następstw różnych zjawisk. Z uwagi na duże problemy z koncentracją uwagi uczniowie doświadczają niepowodzeń edukacyjnych z wielu przedmiotów (analiza działań i zadań z treścią z matematyki, liczne błędy w zeszytach, niepełne notatki, problemy z uczestnictwem w grach zespołowych podczas zajęć sportowych, trudności w respektowaniu zasad gier). Do sytuacji utrudniających młodzieży z nadpobudliwością psychoruchową funkcjonowanie społeczne dołączają tiki, niezgrabność ruchowa, niepokój ruchowy oraz zachowania agresywne. To wszystko sprawia, że uczniowie ci mają niską motywację do nauki i podejmowania kolejnych wyzwań edukacyjnych. Często wchodzą w konflikty z rówieśnikami, reagując płaczem lub śmiechem. W opinii rówieśników są nieprzewidywalni. W większości analizowanych prac wskazywano na problemy z samooceną. Dodatkowo u ucznia z zachowaniami opozycyjno-buntowniczymi odnotowano wagarowanie, nie używanie zwrotów grzecznościowych, niedbałość o rzeczy

materialne. Wśród uczniów z nadpobudliwością psychoruchową studenci wskazywali na występowanie wielu problemów typowych dla dzieci z dysleksją.

Studenci wskazywali, iż nauczyciele pracując z nadpobudliwym uczniem stosują się do zaleceń poradni oraz tych zawartych w dokumentach szkolnych. Dzielią pracę na etapy, przypominają polecenia, sprawdzają zapis lub sami zapisują co jest zadane, angażują uczniów w dodatkowe działania, chwalą nawet drobne postępy w nauce. Wspierają zainteresowania i talenty uczniów z ADHD, angażują do zadań, które wychodzą uczniom najlepiej. Nauczyciele pracując z takim uczniem współpracują z pedagogiem/psychologiem szkolnym oraz z rodzicami dziecka.

Zgola odmienną od wymienionych wyżej grup dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, stanowią uczniowie zdolni. Ich potrzeby są znacznie większe z uwagi na dodatkowe predyspozycje intelektualne i specjalne, które ujawniają się poprzez zróżnicowane zainteresowania i aktywności (Dyrda, 2007, s.:7). Pomimo dużej ciekawości poznawczej i szybkiego przyswajania wiedzy nie zawsze są skazani na sukces, ale bez wątpienia stanowią duże wyzwanie dla kadry pedagogicznej. Z definicji MEN (1999) wynika, że taki uczeń może być uzdolniony kierunkowo lub wszechstronnie. Zwykle cechuje go wysoka inteligencja, jest twórczy i może posiadać wysoką motywację do nauki, choć zdarza się, że uczniowie ci uczą się poniżej swoich możliwości, potrzebując indywidualnego wsparcia oraz interwencji w zakresie rozwoju emocjonalnego i społecznego (Krzyżyk, 2012). W pracy z uczniem zdolnym istotna jest współpraca rodziców i nauczycieli. Zostawienie ucznia zdolnego samemu sobie nie sprzyja rozwijaniu zdolności, lecz przeciwnie może prowadzić do niepowodzeń szkolnych (Dyrda, 2007).

Charakterystyki przygotowane przez studentów pokazują ucznia zdolnego w bardzo pozytywny sposób, akcentując zwykle talenty i uzdolnienia. Analizowane przypadki zdolnej młodzieży dotyczyły uczniów wyróżniających się wiedzą w zakresie np. przedmiotów ścisłych (matematyka), języków obcych (angielski), historii, WOS-u lub kilku przedmiotów jednocześnie. Podawano również przypadki uczniów utalentowanych muzycznie lub odnoszących sukcesy w sporcie. Uczniów tych przedstawiano głównie jako osoby lubiane w grupie rówieśniczej, przyjazne, pomocne innym kolegom z klasy. Wyjątek stanowił jeden uczeń, który często podkreślał swoją rozległą wiedzę, zdarzało mu się wyśmiewać rówieśników oraz rywalizować z innym bardzo zdolnym uczniem. Charakterystyki tej grupy uczniów przedstawiają również działania nauczycieli służące rozwijaniu uzdolnień. Studenci najczęściej wskazywali na udział uczniów zdolnych w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, w szczególnych przypadkach proponowano uczniom nauczanie indywidualne lub dodatkowe zajęcia, koła zainteresowań, a na lekcjach dodatkowe karty pracy. Sukcesy uczniów są eksponowane w gablotach szkolnych i na stronach internetowych szkoły.

Podsumowanie

Przeprowadzone przez studentów charakterystyki wybranych grup młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pokazują, jak ważna w toku procesu studiowania jest możliwość bezpośredniej obserwacji uczniów w różnych sytuacjach szkolnych. Osoby te, choć są w podobnym wieku, jednak w obszarze możliwości, posiadanych dysfunkcji, chorób, zainteresowań i uzdolnień, tak bardzo różnią się od siebie. Większość studentów wykorzystując posiadaną wiedzę dość wnikliwie opisała szkolną rzeczywistość. Wnioski płynące z opracowanych przez studentów charakterystyk pozwalają przypuszczać, iż łączenie teorii z praktyką w toku edukacji przygotowującej do pracy w zawodzie nauczyciela jest nieocenionym źródłem doświadczeń i spostrzeżeń natury praktycznej. Mocną stroną praktyk jest poznanie specyfiki zawodu nauczyciela. Student obserwując pracę nauczyciela, poznaje jego warsztat pracy w zakresie radzenia sobie w codziennych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Ponadto warty podkreślenia jest fakt, iż w większości opracowań oprócz analizy dysfunkcji typowych dla poszczególnych uczniów wskazywano na rozwijanie w szkole ich mocnych stron, zdolności, talentów.

Dr Anna Szkolak

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Przygotowanie przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji do diagnozowania specyficznych trudności w uczeniu się

Preparing future teachers of early childhood education to diagnose specific learning difficulties

Streszczenie

Tekst *Przygotowanie przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji do diagnozowania specyficznych trudności w uczeniu się* ukazuje problem efektywnego przygotowania studentek pedagogiki wczesnoszkolnej do rozpoznania u uczniów specyficznych trudności w uczeniu się i niesienia im skutecznej pomocy w tym zakresie podczas zajęć zintegrowanych oraz na dodatkowych zajęciach specjalistycznych. Zwieńczeniem rozdziału jest stwierdzenie, że aktualny poziom wiedzy i umiejętności przyszłych nauczycielek wczesnej edukacji jest wystarczający, aby skutecznie realizować zadania wynikające z Rozporządzenia MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Summary

The chapter: *Preparation of Future Early Childhood Education Teachers for Diagnosing Peculiar Difficulty in Learning* includes problems of effective preparation of future early childhood education teachers for reconnaissance peculiar difficulties at pupils in learning and give their help during the lessons and additional special exercises. The end of text is statement, that level of knowledge and abilities of future early childhood education teachers it's good, in order to realize subsequent tasks forcefully with Dispositions MEN from day 30 april 2013 regarding principles give and organization help psychological – pedagogical in public kinder gardens, schools and outposts.

Wstęp

Zakres obowiązków współczesnego nauczyciela znacznie się rozszerza, a przed nim samym stoją zupełnie inne, ale jakże ważne zadania zawodowe. „Jednym z kluczowych obszarów działania edukacyjnego nauczyciela jest organizowanie procesów dydaktyczno-wychowawczych, z czym związane są umiejętności diagnozowania i oceny stanów rzeczy, podejmowanie decyzji i realizacji działań, kontroli i oceny procesów edukacyjnych (...) opracowanie strategii pracy z klasą i pojedynczym uczniem, stosownie do jego możliwości i potrzeb” (Sufa, 2005, s. 347). Diagnozowanie będące szczególnie istotnym obszarem pracy przedszkoli, szkół i placówek edukacyjnych w kontekście pedagogicznym oznacza „rozpoznanie, ocenę wybranych aspektów funkcjonowania dziecka - ucznia, poszukiwanie źródeł stwierdzonych nieprawidłowości, ustalenie zastanego stanu i prognozowanie kierunku oddziaływań zmierzających do pożądaných zmian” (Skałbana, 2011, s. 22).

W związku z tym Marta Bogdanowicz podaje szereg idei i postulatów formułowanych pod adresem podmiotów edukacyjnych.

Najważniejsze z nich to:

- wczesna diagnoza nieprawidłowości rozwojowych i problemów, które mogą utrudniać naukę szkolną;
- rozpoznawanie i rozwijanie uzdolnień, mocnych stron i zainteresowań dziecka;
- wczesne wspomaganie rozwoju dziecka i w razie potrzeby terapia;
- pomoc psychologiczno-pedagogiczna *jak najbliżej dziecka-ucznia* tj. w jego środowisku – przedszkolu, szkole, placówce;
- dualizm diagnozy (diagnoza nauczycielska i diagnoza specjalistyczna – poradniana);
- indywidualne podejście do każdego dziecka – niezależnie od prowadzonych zajęć – dostosowane do jego indywidualnych potrzeb rozwojowych/edukacyjnych i możliwości psychofizycznych;
- wspieranie rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększenia efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- współdziałanie zespołu nauczyciel – specjalista – dziecko – rodzic (Bogdanowicz, 2002).

Nauczyciel w roli diagnosty w świetle regulacji MEN

Przywoływany na potrzeby działań diagnostycznych aktem prawnym jest obecnie *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (http://bip.men.gov.pl/images/stories/30_04_13.pdf).

Zgodnie z rozporządzeniem (§ 3.1.) pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych

ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających m.in. ze specyficznych trudności w uczeniu się.

Rozporządzenie (§ 5.2.) określa również osoby odpowiedzialne za podejmowanie inicjatywy działań diagnostycznych w przedszkolach, szkołach i placówkach. Są nimi m. in: nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści, tzn. pedagodzy, psycholodzy, logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci pedagogiczni.

Zostali oni zobligowani do (§ 19.1.) rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów, w tym zainteresowań i uzdolnień. W tym celu nauczyciele wychowania przedszkolnego prowadzą obserwację pedagogiczną zakończoną analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna). Nauczyciele wczesnej edukacji prowadzą obserwację pedagogiczną, w trakcie bieżącej pracy z uczniami, mające na celu rozpoznanie u uczniów ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się lub szczególnych uzdolnień.

W przypadku stwierdzenia, że uczeń wymaga objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, prowadzący zajęcia informuje o tym niezwłocznie w przypadku przedszkola - dyrektora placówki, w przypadku szkoły - wychowawcę klasy (§ 19.3.). Dyrektor/wychowawca jest zobligowany do poinformowania innych nauczycieli o potrzebie objęcia pomocą psychologiczno - pedagogiczną w trakcie ich bieżącej pracy z uczniem oraz planowania i koordynowania udzielania uczniowi pomocy, w tym jej formy, czasu trwania (wymiaru godzin).

Scharakteryzowane powyżej najważniejsze założenia „nowej” pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach - najkrócej mówiąc - zobowiązują nauczycieli do podejmowania czynności związanych z rozpoznawaniem nieprawidłowości rozwojowych, jak i mocnych stron uczniów. Ponadto nauczyciele zostali zobowiązani do udzielenia im niezbędnej pomocy w ramach posiadanych kwalifikacji. Do realizacji tak istotnych i ważnych zadań wynikających z rozporządzenia MEN zatrudnieni w przedszkolach, szkołach i placówkach pracownicy pedagogiczni powinni być należycie przygotowani.

Nauczyciel wczesnej edukacji chcąc być profesjonalnym diagnostą powinien przede wszystkim:

- znać prawa rządzące rozwojem dziecka,
- zaznajomić się z nowymi koncepcjami wyjaśniającymi mechanizm powstawania specyficznych trudności w uczeniu się oraz ich symptomatologią,
- zaznajomić się z dostępnymi narzędziami (metodami) badawczymi, które służą ocenie wybranych sfer funkcjonowania ucznia w warunkach szkoły/przedszkola (np. Skala Ryzyka Dysleksji, SGE-5, itp.),
- uwzględnić mocne strony ucznia, które mogą być pomocne w kompensowaniu jego trudności (tzw. diagnoza pozytywna),
- współpracować z rodzicami/prawnymi opiekunami dziecka,

- stosować metody (narzędzia) badań odpowiednie do problemu (zjawiska),
- zdobyć wiedzę i umiejętności potrzebne do analizy i interpretacji zgromadzonego materiału empirycznego pod kątem wykorzystania go do celów programowania działań interwencyjnych,
- być świadomym, że wczesna identyfikacja nieprawidłowości rozwoju psychoruchowego ułatwia skuteczną pomoc (Skałbiana, 2011).

Diagnozowanie jest zatem czynnością złożoną, skomplikowaną, wymagającą wielu kompetencji oraz dużej dozy ostrożności, tak by nie skrzywdzić dziecka - ucznia pochopną oceną, a z drugiej strony nie zbagatelizować jego problemów wynikających często ze specyficznych trudności w uczeniu się, ale z tym – jak pokazuje życie – bywa różnie.

Jakież to zatem specyficzne trudności może napotkać dziecko w młodszy wieku szkolnym?

Specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisania oraz matematyki

Określenie „specyficzne” wskazuje na wąski zakres trudności, które występują u dzieci pomimo normalnej, a czasem nawet wysokiej sprawności intelektualnej (Szachniuk – Albowicz, 2007). Priorytetowym zadaniem pierwszego etapu edukacyjnego jest nauka czytania, pisania i liczenia. Jednak pewien odsetek dzieci nie potrafi opanować tych podstawowych umiejętności, pomimo tego, iż dobrze widzą, słyszą i mają prawidłowy, a często nawet bardzo wysoki poziom inteligencji. Aby wyrównać ich start w szkole, konieczne jest wczesne dostrzeżenie i właściwe zinterpretowanie problemu, a następnie zaplanowanie i udzielenie kompetentnej pomocy.

Dysleksja rozwojowa, ryzyko dysleksji, dysgrafia, dysortografia to najczęściej pojawiające się w literaturze przedmiotu terminy związane z zagadnieniem specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania. Są to pojęcia powszechnie znane, chociażby z prasy, Internetu czy telewizji. Nie oznacza to jednak, że wszyscy właściwie je rozróżniają i odpowiednio używają. Tymczasem znajomość terminologii związanej z dysleksją rozwojową – zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców – jest niezbędna dla prawidłowego zrozumienia istoty tego złożonego zjawiska.

Podstawowy termin specjalistyczny, czyli **dysleksja rozwojowa** pochodzi od przedrostka *dys-*, który oznacza „brak czegoś”, „trudność”, „niemożność” (język łaciński, język grecki) oraz od czasownika *lego* – „czytam” (język łaciński) lub *lexis* – „wyrząd”, „słowo” (język grecki). Natomiast określenie „rozwojowa” wskazuje na fakt wczesnych uwarunkowań trudności, trwających od urodzenia, a nie nabytych w późniejszym okresie życia. Pojęcie „dysleksji rozwojowej” najczęściej obejmuje kilka rodzajów zaburzeń:

- dysleksję,
- dysgrafię,

- dysortografię (Bogdanowicz, 2002).

Dysleksja (w wąskim ujęciu) oznacza specyficzne trudności w czytaniu. Jej charakterystycznymi cechami są – według definicji Jadwigi Jastrząb „błędy językowe, wolne tempo czytania – techniką pozbawioną cech całościowego, wyrazistego, biegłego, poprawnego reprodukowania tekstu, zaburzone rozumienie treści w aspekcie zarówno odbioru dosłownego, interpretacyjnego, jak krytycznego i kreatywnego” (Jastrząb, Zaleska, 2003).

Kolejny termin **dysgrafia** pochodzi od przedrostka *dys-* oraz od czasownika *grapho* – „pisać”, „rysować” (język grecki). Oznacza specyficzne trudności w opanowaniu technicznej strony pisania, a więc poziomu graficznego pisma. Najkrócej rzecz ujmując, są to problemy z kaligrafią (tzw. brzydkie, nieczytelne pismo) (Brejnak, 2003).

Terminem **dysortografia** określa się natomiast specyficzne trudności w opanowaniu poprawnej pisowni (w tym także nagminne popełnianie błędów ortograficznych, pomimo dobrej znajomości reguł ortografii). Pojęcie to pochodzi od przedrostka *dys-* oraz od greckich wyrazów *orthos* – „prawidłowy” i *grapho* – „pisać”, „rysować” (Rogała-Kozubska, Raczykowska, 2005).

Autorzy, którzy stosują dwa (jak np. Spionek) lub trzy terminy (jak np. Bogdanowicz) na oznaczenie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu mają na celu dokładne wskazanie rodzaju występujących trudności u dziecka, ponieważ mogą one współwystępować lub pojawiać się jako zaburzenia izolowane (Brejnak, 2003).

Natomiast specyficzne trudności w uczeniu się matematyki, w literaturze specjalistycznej, a także wśród pedagogów i psychologów, coraz częściej określane są terminem **dyskalkulia rozwojowa**. Jak zauważa Urszula Oszwa, może to wynikać z faktu, iż określenie to stanowi skrót pojęciowo-myślowy, słowo-klucz ze względu na swoją krótką formę językową. Termin **dyskalkulia** pochodzi od przedrostka *dys-*, który oznacza „brak czegoś”, „trudność”, „niemożność” oraz od czasownika *calcolare* – „liczyć”, „obliczać” (język łaciński). Natomiast określenie rozwojowa analogicznie jak w dysleksji wskazuje na fakt wczesnych uwarunkowań trudności, trwających od urodzenia, a nie nabytych w późniejszym okresie życia w wyniku uszkodzenia mózgu (Oszwa, 2007).

Warto zauważyć, że pojęcie „**dyskalkulia rozwojowa**” nie pojawia się w międzynarodowych wykazach chorób i zaburzeń. W europejskiej klasyfikacji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) ICD-10, trudności w uczeniu się matematyki figurują pod nazwą **specyficzne zaburzenia umiejętności arytmetycznych**. Z kolei w klasyfikacji Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-IV są określane jako tzw. *mathematics disorder*, czyli **zaburzenia matematyczne** (Pitala, 2007).

Pierwszą definicję **dyskalkulii rozwojowej** sformułował w 1974 r. słowacki neuropsycholog Ladislav Košč z Instytutu Psychologii i Patopsychologii Dziecka w Bratysławie. Brzmi ona następująco: „dyskalkulia rozwojowa jest strukturalnym zaburzeniem zdolności matematycznych, mającym swe źródło w genetycznych lub wrodzonych nieprawidłowościach tych części mózgu, które są bezpośrednim anatomiczno-fizjologicznym podłożem

dojrzewania zdolności matematycznych zgodnie z wiekiem; jest zaburzeniem występującym bez jednoczesnego zaburzenia ogólnych funkcji umysłowych” (Košč, 1982, s. 52).

Zgodnie z tą klasyczną definicją Košča oraz proponowaną aktualnie przez ICD-10 i DSM-IV przyjmuje się, iż dyskalkulia rozwojowa „obejmuje mniejsze bądź większe trudności z opanowaniem matematyki, przy prawidłowym rozwoju intelektualnym dziecka oraz adekwatnych metodach nauczania (...) Dyskalkulia rozwojowa jest rozpoznawana wtedy, gdy wynik standaryzowanego tekstu do badania umiejętności matematycznych jest istotnie niższy od oczekiwanego na podstawie wieku i inteligencji dziecka (co najmniej dwa odchylenia standardowe)” (Oszwa, 2007, s. 36).

Specyficzne trudności w uczeniu się matematyki są niekiedy traktowane jako „efekt uboczny” dysleksji rozwojowej. Jednak, jak zauważa Oszwa, gdyby tak było, to wszystkie dzieci z dysleksją nie mogłyby poradzić sobie z rachunkami. Tymczasem z badań wynika, że wśród uczniów z dysleksją są i tacy, którzy posiadają uzdolnienia matematyczne (ok. 10%) (Oszwa, 2007). Faktem jest natomiast to, iż przypadki występowania „czystej” dyskalkulii rozwojowej są dość rzadkie. Znacznie częściej zaburzenia umiejętności matematycznych współwystępują ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisanie (Pitala, 2007).

Trudno nie zauważyć, że dysleksja i dyskalkulia rozwojowa są złożonymi dysfunkcjami, których obraz zmienia się wraz z wiekiem w zależności od zadań, jakie pojawiają się w życiu człowieka. Kluczem do zminimalizowania trudności jest wczesna diagnoza i terapia.

Kompetencje studentek pedagogiki wczesnoszkolnej niezbędne do rozpoznawania u dzieci ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się – raport z badań

W związku z powyższym za zasadne uznałam uzyskanie odpowiedzi na pytanie: Jaki jest poziom przygotowania przyszłych nauczycielek wczesnej edukacji do prowadzenia działań mających na celu rozpoznawanie ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się?

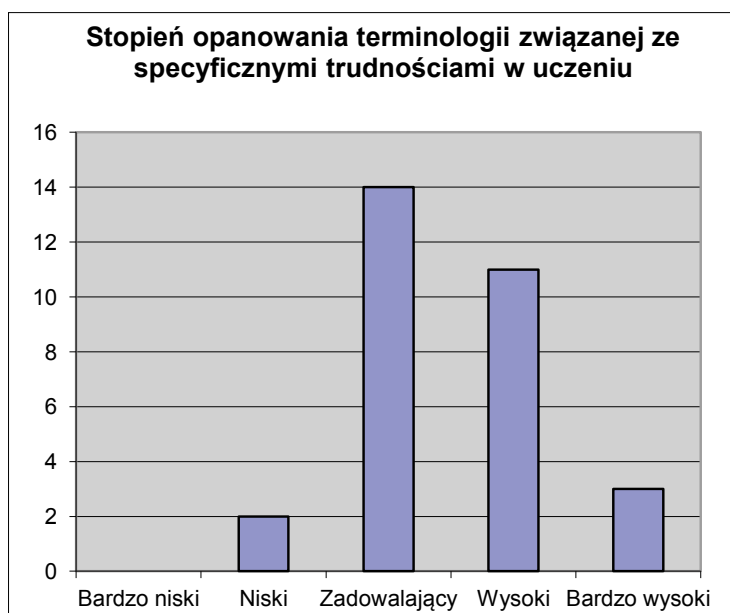
W tym celu od stycznia do czerwca 2013 roku przeprowadziłam badania ankietowe wśród 30 studentek 3 roku wyższych studiów zawodowych z pedagogiki wczesnoszkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Przygotowanie przyszłych nauczycielek wczesnej edukacji do rozpoznawania ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się oceniane były na podstawie ich samooceny.

Jak wiadomo, nauczyciele wczesnej edukacji chcący wcześniej dostrzec dzieci, u których mogą wystąpić specyficzne trudności w uczeniu się powinni posiadać wysoki poziom kompetencji niezbędnych do skutecznej realizacji tego zadania. Pierwszym, ale nie jedynym składnikiem kompetencji jest opanowana wiedza teoretyczna dotycząca danego zagadnie-

nia (wiem co). Dlatego też, w kwestionariuszu ankiety, jaki wypełniały studentki znalazło się pytanie, którego treść brzmiała następująco: „Jak oceniasz swój stopień opanowania wiedzy teoretycznej niezbędnej do rozpoznawania u dzieci ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się?”. Studentki zostały poproszone o to, aby w specjalnie przygotowanej tabelce postawiły znak X przy wybranej ocenie pamiętając o tym, że 1 oznacza stopień bardzo niski, 2 – niski, 3 – zadowalający, 4 – wysoki i 5 – bardzo wysoki.

I tak, na podstawie deklaracji badanych dotyczących stopnia znajomości terminologii związanej ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się rysuje się następujący obraz (wykres 1).

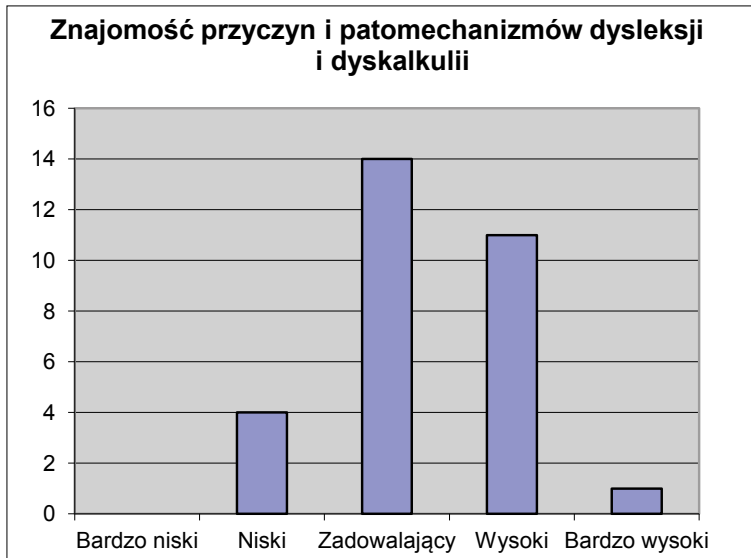
Wykres 1. Znajomość terminologii związanej ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się



Z analizy danych przedstawionych na wykresie 1 wynika, że największą grupę ankietowanych stanowiły studentki, które oceniły swoją znajomość terminologii związanej ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się jako zadowalającą - 14 studentek. 11 studentek oceniło swoją wiedzę z tego zakresu jako wysoką. Tylko 3 badane zadeklarowały, że ich znajomość terminologii wiążącej się z problematyką dysleksji/dyskalkulii jest bardzo wysoka. 2 przyszłe nauczycielki wczesnej edukacji uznały natomiast, że ich znajomość pojęć związanych ze zjawiskiem specyficznych trudności w uczeniu się jest niska.

Nie mniej istotna od znajomości podstawowej terminologii związanej ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się jest znajomość przyczyn i tzw. patomechanizmów dysleksji i dyskalkulii. Dlatego też, ankietowane studentki zostały poproszone o ocenę swojej wiedzy z tego zakresu. Na podstawie ich deklaracji rysuje się następujący obraz (wykres 2).

Wykres 2. Znajomość przyczyn i patomechanizmów specyficznych trudności w uczeniu się



Z analizy danych zaprezentowanych na wykresie 2 wynika, iż 14 przyszłych nauczycielek wczesnej edukacji deklaruje, że ich wiedza dotycząca przyczyn i patomechanizmów specyficznych trudności w czytaniu, pisaniu i uczeniu się matematyki jest zadowalająca. 11 ankietowanych uznało, że ich wiedza z tego zakresu jest wysoka. 4 studentki przyznały, że ich znajomość przyczyn i patomechanizmów dysleksji i dyskalkulii jest niska. Natomiast bardzo wysoką wiedzę z tego zakresu posiada tylko 1 z 30 studentek, które wzięły udział w badaniu.

Skuteczna realizacja zadań związanych z rozpoznawaniem u uczniów ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się wymaga od nauczycieli dobrej znajomości objawów charakterystycznych dla tego rodzaju zaburzeń. W związku z tym, studentki zostały poproszone o ocenę swojej znajomości objawów tzw. ryzyka dysleksji cechujących poszczególne okresy rozwojowe, jak również o ocenę znajomości symptomów ewentualnych przyszłych specyficznych trudności w uczeniu się matematyki. Na podstawie deklaracji studentek, które wzięły udział w badaniu rysuje się następujący obraz (wykresy 3 i 4).

Wykres 3. Znajomość objawów tzw. ryzyka dysleksji cechujących poszczególne okresy rozwojowe**Wykres 4.** Znajomość objawów ewentualnych przyszłych specyficznych trudności w uczeniu się matematyki

Z analizy danych przedstawionych na wykresie 3 wynika, że największą grupę ankietowanych stanowią te studentki, które oceniły swoją znajomość objawów tzw. ryzyka dysleksji cechujących poszczególne okresy rozwojowe jako wysoką (14 studentek). 12 studentek zadeklarowało, że ich wiedza o symptomach ryzyka specyficznych trudności w nauce pisania i czytania jest zadowalająca. 3 respondentki przyznały, że ich znajomość

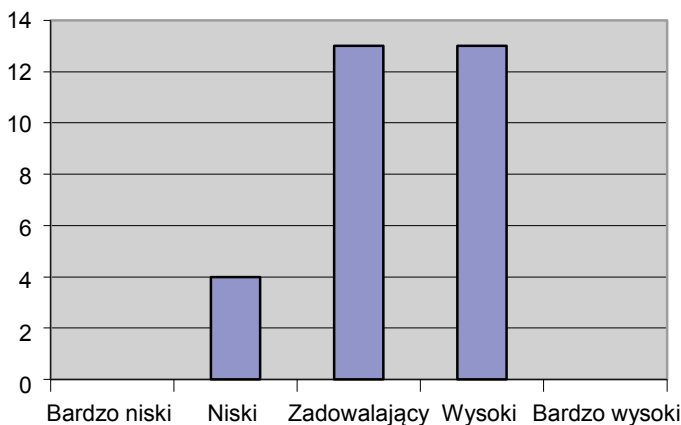
objawów tzw. ryzyka dysleksji jest niska. Tylko 1 studentka oceniła swoją wiedzę w tym zakresie jako bardzo wysoką.

Natomiast, jeżeli chodzi o znajomość objawów ewentualnych przyszłych specyficznych trudności w uczeniu się matematyki, to z wykresu 4 można odczytać, iż 14 ankietowanych przyswoiło sobie tę wiedzę w stopniu wysokim. Zadowolająco w tym zakresie orientuje się 10 studentek. 4 respondentki przyznały, że orientują się w tym zakresie słabo, stąd zaznaczyły w ankiecie stopień 2, a więc niski. 2 ankietowane zadeklarowały, że ich znajomość symptomów ewentualnych przyszłych zaburzeń dyskalkulicznych jest bardzo wysoka.

Rozpoznawanie u uczniów ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się wymaga od nauczycieli wczesnej edukacji dobrej znajomości podstawowych metod/technik i narzędzi, które służą prawidłowej i skutecznej realizacji tego zadania w warunkach szkoły. Oczywiście jest, bowiem, iż część metod/technik i narzędzi jest „zarezerwowana” dla specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych. W związku z tym, badane przyszłe nauczycielki zostały poproszone o ocenę swojej znajomości metod/technik i narzędzi, za pomocą, których staje się możliwe rozpoznanie uczniów, u których w przyszłości mogą wystąpić specyficzne trudności w uczeniu się. Na podstawie deklaracji studentek, które wypełniły anonimowy kwestionariusz ankiety wyłania się następujący obraz (wykres 5).

Wykres 5. Znajomość metod/technik i narzędzi rozpoznawania ryzyka specyficznych trudności w uczeniu się

Znajomość metod/technik i narzędzi rozpoznawania ryzyka specyficznych trudności w uczeniu się



Z analizy danych przedstawionych na wykresie 5 wynika, iż 13 studentek zadeklarowało, że ich znajomość metod/technik i narzędzi, służących wczesnej diagnozie ryzyka specyficznych trudności w uczeniu się jest zadowolająco. Tyle samo ankietowanych twierdzi, że ich wiedza z tego zakresu jest wysoka. 4 studentki przyznały, że ich znajomość metod/technik i narzędzi jest niska. Niestety żadna z 30-tu studentek nie zaznaczyła, iż

jej wiedza z zakresu metod/technik i narzędzi rozpoznawania ryzyka dysleksji/dyskalkulii jest bardzo wysoka.

Podsumowanie

Z analizy zgromadzonych danych wynika, iż badane studentki pedagogiki wczesnoszkolnej są przygotowane do prowadzenia działań pedagogicznych mających na celu rozpoznanie u uczniów ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się w stopniu zadowalającym. Aktualny poziom ich wiedzy i umiejętności pozwala sądzić, iż dadzą sobie radę z realizacją wyżej wymienionego zadania, o którym mowa w Rozporządzeniu MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Oczywiście są obszary, które należałoby udoskonalić, ale generalnie rzecz ujmując stan przygotowania przyszłych nauczycielek wczesnej edukacji do rozpoznawania u uczniów ryzyka wystąpienia dysleksji/dyskalkulii jest na tyle dobry, iż pozwala z optymizmem patrzeć w przyszłość. Nauczyciel, który jest świadomy problemu specyficznych trudności w uczeniu się nie przejdzie obojętnie wobec dziecięcych trudności np. z opanowaniem kolejnych liter alfabetu czy tabliczki mnożenia. Wręcz przeciwnie, nauczyciel poda takiemu dziecku pomocną dłoń, ponieważ będzie zdawał sobie sprawę z tego, iż taki uczeń potrzebuje rozpoznania problemu oraz stymulacji tych funkcji percepcyjno-motorycznych, które rozwijają się zbyt wolno i nieharmonijnie.

Życmy więc sobie, aby świadomych nauczycieli było jak najwięcej, takich jak pisze Iwona Czaja-Chudyba (2013), którzy nauczają z pasją, dostosowują swoją praktykę do warunków dynamicznie ewoluującego świata, nadążają, a nawet przewidują kierunki zmian, godzą się na popełnianie przez uczniów błędów, a stosunkowo do tego reorganizują sposoby własnego funkcjonowania w szkole.

Mgr Ewa Kowalska-Stasiak

UJ Kraków

Językowy obraz nauczyciela i ucznia

Linguistic picture of teacher and student

Streszczenie

Doświadczając spotkania ze światem konceptualizujemy go, oswajamy, staramy się go poznać i zrozumieć. Obraz tego doświadczenia tworzymy posługując się metaforą. Ujawniają się w niej nasze schematy poznawcze, stereotypy, kategorie, wartości obecne w naszym życiu i przekazane w językowym obrazie świata. Rozdział przedstawia metafory obrazujące nauczyciela i ucznia w kontekście ideologii edukacyjnych, zanalizowane na podstawie wypowiedzi studentów drugiego i trzeciego roku Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Elementy kognitywnej teorii metafory oraz podejścia etnolingwistycznego posłużyły jako narzędzie do analizy danych.

Summary

When we experience our encounter with the world we conceptualise, domesticate, and try to understand our 'participation' using a metaphor. Then, what gets revealed are our cognitive schemata, stereotypes, the ways we categorise reality, and values we live by, reflected in our linguistic picture of the world. The following chapter aims at presenting conceptual metaphors of the teacher and the student, which echo underlying educational ideologies. Texts studied were created by 2nd and 3rd year students of the Institute of English Studies at the Jagiellonian University. Cognitive metaphor theory and ethnolinguistic approach were employed for data analysis.

Wstęp

Celem rozdziału jest przedstawienie metafor wyłonionych z wypowiedzi studentów II i III roku Filologii Angielskiej UJ, specjalność język angielski z językiem niemieckim, dla zobrazowania ich swoistej wizji nauczyciela i ucznia. Materiał uzyskany z prac studentów został opracowany w paradygmacie kognitywnym, a następnie zanalizowany pod kątem reprezentowania wybranych perspektyw edukacyjnych.

Metafora pojęciowa – definicja i główne tezy

Metafora pojęciowa służy ujmowaniu stanów poznania i kategoryzowaniu doświadczenia, jak również działania w świecie, z perspektywy gatunkowej i etnocentrycznej.

Według Georga Lakoffa i Marka Johnsona 1980 (polskie wydanie 2010) „pojęcia, które kierują naszym myśleniem, nie są jedynie sprawą intelektu”. Twierdzą oni, że „pojęcia te nadają kształt temu, co postrzegamy, jak dajemy sobie radę w otaczającym nas świecie i jak odnosimy się do innych ludzi” (Lakoff, Johnson 2010, s. 29).

Główne tezy postulowane przez Lakoffa i Johnsona w sposób bardzo przejrzysty podsumowuje Olaf Jakel (2002). Są to: wszechobecność metafor, teza o ich twórczym charakterze i niezbędności. Podstawą rozumienia genezy metafor w kognitywnym podejściu do języka jest zrozumienie koncepcji domen pojęciowych, ich jednokierunkowości i niezmienności oraz teoria uwypuklenia i Wyidealizowanego Modelu Poznawczego.

Najczęściej przywoływaną jest teza o wszechobecności (ubiquity) metafor. Zakłada ona, że metafory manifestują się nie tylko w tekstach artystycznych czy dyskursie naukowym, ale przede wszystkim w języku codziennym, potocznym tzw. naiwnego użytkownika. Twórczy wymiar metafory odnosi się więc nie tylko do działalności artystycznej, lecz także do życia codziennego, gdzie może pomóc w rozszerzaniu schematów myślowych. Jednocześnie hipoteza o niezbędności zakłada, że metafory pojęciowe są nieodzowne do rozumienia pojęć abstrakcyjnych, pojęć teoretycznych czy idei metafizycznych.

Jak twierdzą Lakoff i Johnson (2010, s. 31) „istotą metafory jest rozumienie i doświadczenie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy”. Zjawisko to zostało czytelnie zdefiniowane przez Johna R. Taylora (2007, s. 708), który wyjaśnia, że metafora pojęciowa to „schematyczna relacja odwzorowania między dwiema domenami, zwykle wyrażona w formie X to Y, gdzie X to domena docelowa, a Y to domena źródłowa” np. NAUCZYCIEL (domena docelowa) to PRZYJACIEL (domena źródłowa). Kontynuując opis zasady powstawania metafory warto wspomnieć hipotezę o niezmienności, która mówi o tym, że aspekty domeny źródłowej (doświadczeniowej), bez zmiany ich podstawowej struktury, rzutowane na domenę docelową (bardziej abstrakcyjną) powodują, że nawet najbardziej abstrakcyjna domena zostaje zakotwiczona w wymiarze doświadczeniowym. Proces łączenia dwóch domen pojęciowych określany jest jako rzutowanie (mapping), i polega na korelacji między jedną a drugą domeną, wynikającą z naszych doświadczeń.

W kontekście opisu domen pojęciowych pojawia się teza o jednokierunkowości metafory, według której relacja między domenami przebiega w jednym kierunku, od domeny lepiej zarysowanej, czyli osadzonej w doświadczeniu konkretnym, do domeny bardziej abstrakcyjnej.

Pozostając w kręgu domen pojęciowych warto przywołać hipotezę uwypuklenia, która mówi o tym, że dzięki metaforze pewne aspekty zostają podkreślone, wyodrębnione, „podświetlone”, podczas gdy inne pozostają w tle, ukryte w cieniu. Badając zatem metafory

dotyczące pewnej domeny docelowej możemy dostrzec poprzez analizę domen źródłowych, które aspekty są istotne dla badanych (Jakel 2002, s. 20-21).

Lakoff i Johnson (2010, s. 52) argumentują, że metafory strukturalne takie jak: RACJONALNE ARGUMENTOWANIE to WOJNA, PRACA to BOGACTWO NATURALNE i CZAS to BOGACTWO NATURALNE mają solidne podłoże kulturowe. Pojawiły się w sposób naturalny w takiej kulturze jak nasza, ponieważ to, co uwypuklają, bardzo ściśle odpowiada temu, czego zbiorowo doświadczamy, a to co przesłaniają, nie odpowiada niemal niczemu. Lecz nie chodzi tylko o to, że mają one za podłoże nasze doświadczenie fizyczne i kulturowe; chodzi również o to, że wywierają wpływ na nasze doświadczenia i działania (Lakoff, Johnson 2010, s. 107)

Spójrzmy teraz na to czym są modele poznawcze. Określane przez Lakoffa i Johnsona (2010, s. 124) jako „gestalty doświadczeniowe (...) stanowią sposoby organizowania doświadczeń w całości o określonej strukturze”. Aleksander Kiklewicz (2004, s. 10) pisze, że „już w pracy *Linguistic Gestalts* (1977) Lakoff pisał o gestaltach – ogólnych kategoriach strukturalizacji myślenia, postrzegania, emocji, poznania, działalności motorycznej oraz działalności językowej.” Wyidealizowany Model Poznawczy (Idealized Cognitive Model) (np. MATKI, KAWALERA) może być sformułowany na podstawie statystycznej analizy danych językowych, „aby nie dopuścić do traktowania obserwacji jednostkowej tak jakby była ogólna i wspólna całej społeczności językowej” (Kalisz, 1994, za: Habrajska, 2000, s. 75). Starając się uszczegółowić wyjaśnienie tej koncepcji Grażyna Habrajska (2000) twierdzi, że Wyidealizowany Model Poznawczy jest kategorią centralną, punktem odniesienia, do którego nawiązują inne modele nakładające się na siebie. Oddalając się od centrum tworzą „strukturę radialną”, która „nie ma ostro zakreślonych granic” (Kardela, 1990, za: Habrajska, 2000, s. 75).

Tak oto w ogromnym skrócie wyglądają podstawowe założenia kognitywnego podejścia do metafory, zainicjowanego przez Lakoffa i Johnsona w latach 80-tych. dwudziestego wieku. Przyjrzyjmy się teraz temu, jak wyglądają prace nad opisem języka z perspektywy etnolingwistycznej.

Językowy obraz świata – badania etnolingwistyczne

Badania nad językiem prowadzone przez lubelskich etnolingwistów osadzone są w nurcie „lingwistyki antropologiczno kulturowej i kognitywnej” (Bartmiński 2002: s. 2). Naukowcy z tego kręgu zajmują się opracowywaniem *Słownika stereotypów i symboli ludowych* oraz rocznika *Etnolingwistyka*.

Treścią *Słownika stereotypów i symboli ludowych* są „przedmioty mentalne”, opisywane za pomocą definicji kognitywnej (Bartmiński 1988, za: Bartmiński 2002). „Ten „przedmiot mentalny” w całym bogactwie jego charakterystyki utrwalonej w językowym obrazie świata (...) jest projekcją, a nie odbiciem” (Bartmiński 2012, s. 45), „realnością

psychiczną” wyobrażeń prototypowych i stereotypowych obiektów, uwypukloną między innymi w badaniach Eleanor Rosch (Grzegorzczkova, 1992).

Językowy obraz świata, w rozumieniu Jerzego Bartmińskiego (2012, s. 76), to interpretacja rzeczywistości obecna w języku, „którą można ująć w postaci zespołu sądów o świecie.” Według niego termin interpretacja jest terminem najbardziej adekwatnym, gdyż jak twierdzi zachowuje on postulowaną przez Renatę Grzegorzczkova (1987) – równowagę między epistemologicznym obiektywizmem (świat istnieje realnie i jest poznawalny) a subiektywizmem (świat jest percypowany przez człowieka w sposób swoisty), podkreśla zarazem a k t y w n o ś ć ludzkiego poznania i języka w stosunku do świata (Bartmiński, 2012, s. 78)

Kategoryzując rzeczywistość w swoich badaniach, etnolingwiści biorą również pod uwagę perspektywę - „widok i jego charakter” oraz punkt widzenia „uwikłany w wymogi różnych sfer działalności człowieka” (Bartmiński, 2012, s. 83).

Na wyjaśnienie zasługuje także kolejny termin, *profilowanie*, którym posługują się etnolingwiści w analizie tekstów. W związku z tym, że zjawisko jest definiowane za pomocą eksplikacji, to charakter materiału badanego decyduje o tym, ile i jakie eksplikacje wyłonią się, a nie leksykograf - arbiter. Na profil wyobrażenia przedmiotu wpływają takie czynniki kulturowe, jak „wiedza o świecie, typ racjonalności, system wartości, przede wszystkim jednak podmiotowy punkt widzenia przedmiotu”, tworząc ramę interpretacyjną słowa (Bartmiński, 2012, s. 90).

Podczas jakościowej analizy etymologii czy konotacji słów, używanych współcześnie w znaczeniu metaforycznym, czy symbolicznym, wydobywane są cechy „percypowane zmysłowo, odbierane przede wszystkim zmysłem wzroku (np. dotyczące kształtu, koloru, ruchu) i dotyku (np. związane z twardością czy ostrością), a także cechy związane z odczuciami fizycznymi i społecznymi (np. przymus, wspólnota)” (Brzozowska, 2009, s. 145). Potwierdza to tezę kognitywizmu, który proponuje „iż myśl jest ucieleśniona; jądro struktur składających się na system konceptualny kształtowane jest przez nasze doświadczenie cielesne” (Pajdzińska, 1996, za: Brzozowska, 2009, s. 145).

Perspektywy edukacyjne

Starając się dotrzeć do źródeł konceptualizacji przekonań i sposobu obrazowania własnych doświadczeń studentów, których wypowiedzi pisemne zostały poddane analizie, proponuję, aby przyjrzeć się szkole. Można na nią spoglądać z kilku perspektyw: organizacyjnej, socjologicznej i ideologii edukacyjnych (Okoń, 1984, za: Adrjan, 2011, s. 15). Na potrzeby niniejszej pracy zajmę się trzecią perspektywą.

Ideologia edukacyjna definiowana jest jako „szeroki zbiór idei i poglądów o edukacji, które są przyswojone i wyrażone przez grupy ludzi(...) jak i ich działanie praktyczne w danej dziedzinie” (Szymański, 2000, s. 64). Są to także „stosownie przyjęte w danym

społeczeństwie cele i zadania oraz kompetencje oświatowe i programy” (Okoń, 1984, za: Adrjan, 2011, s. 15), które warunkują charakter i wizerunek szkoły.

Każdy człowiek w procesie socjalizacji, obejmującym również edukację, uwewnętrznia pewien system reprezentowany przez tak zwane osoby znaczące. W związku z tym niezwykle istotnym faktem wydaje się konieczne, aby każdy praktyk, nauczyciel czy też osoba aspirująca do tego zawodu, miał świadomość tego, co przekazane w języku, co ukazuje głębsze treści przystrojone w słowa, bowiem „idee edukacyjne poprzez język znajdują swe odzwierciedlenie w praktyce pedagogicznej. W niej to ostatecznie sprawdzają się lub dyskredytują się różnorodne koncepcje. Niektóre z nich praktyka utrwała, sankcjonuje, upowszechnia” (Szymański, 2000, s. 65-66, za: Skawiński, 2008, s. 444).

Przyjrzyjmy się zatem głównym założeniom trzech wybranych ideologii: neokonserwatyzmu, neoliberalizmu i radykalizmu, biorąc pod uwagę fakt, iż jest to tylko ogólna rama koncepcji, która nie uwzględnia wielu głosów krytycznych i dogłębnej analizy założeń. Celem ich przedstawienia jest nie to, by „przez podziały i etykietowanie (...) jednoznacznie podzielić rzeczywistość edukacyjną na trzy sposoby funkcjonowania, ale żeby uchwycić mechanizmy tą rzeczywistością powodujące” (Adrjan, 2011, s. 22).

Neokonserwatyzm

Głównym założeniem neokonserwatyzmu jest bazowanie na przeszłości, uwypuklanie roli narodu, religii, rodziny. Edukacja jest postrzegana jako punkt centralny, bowiem prowadzi do dobrobytu i chroni wartości. Szkoła ma zapewnić solidną wiedzę „w zakresie niezbędnym do funkcjonowania w świecie” (Janowski, 2003, za: Adrjan, 2011, s. 22). Cechą charakterystyczną systemu edukacji jest wspólny program i standardy nauczania oraz standaryzowane metody badań osiągnięć uczniów. Szkoła w tym paradygmacie jest określana mianem szkoły tradycyjnej.

Neoliberalizm

Istotne elementy tej ideologii to przestrzeganie idei wolności, która ma być udziałem zarówno narodu jak i jednostki. Do głównych jej założeń należy zasada egalitaryzmu, podmiotowe traktowanie człowieka oraz akceptacja wielokulturowości i wielowyznanowości. Celem szkoły jest wyposażenie ucznia na drogę do przyszłości przez „wyzwalanie od dominacji rodziców, środowiska i tradycji, w których wyrasta” (Przyszczykowski, 1999, za: Adrjan, 2011, s. 23). Możliwe jest współistnienie wielu alternatyw edukacyjnych, jednakże szkoły współzawodniczą między sobą, a w konsekwencji na rynku pozostają najlepsze. Szczególnie widoczny jest tu zatem wpływ gospodarki rynkowej gdzie szkoła traktowana jest jak towar, a efektywność działania i szybka odpowiedź na potrzeby edukacyjne społeczeństwa są stale podkreślane. Według Janowskiego (2003) idee neoliberalizmu znajdują odzwierciedlenie w szkole humanistycznej i progresywnej (za: Adrjan, 2011).

Radykalizm

Radykalizm postrzega kryzys społeczeństwa i kultury krajów wysoko rozwiniętych, dehumanizację, dysfunkcję instytucji i szeroko rozumianą patologię. W obrębie nurtu radykalnego teoretycy reprodukcji „traktują edukację jako lustrzane odbicie ogólnych ram systemu społecznego, będącą skazaną na transmisję tego co dobre i złe w społeczeństwie”. Teoretycy transformacji „przekonują, że autonomia szkoły pozwala jej stać się zaczynem zmiany społecznej, przynosząc przekształcenie społeczeństwa” (Adrian, 2011, s. 23).

Badanie

Inspiracją do badania był artykuł „Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field” (Oxford i in., 1998). W Polsce badania nad metaforą w kontekście edukacyjnym prowadzone są przez Teresę Siek-Piskożub i Ariadnę Strugielską (2008; 2013).

W badaniu wzięło udział 53 studentów II roku i 18 studentów III roku Filologii Angielskiej UJ, specjalność filologia angielska z językiem niemieckim. Badanie przeprowadzone zostało w języku polskim, ponieważ założyłam, że w przypadku użycia języka angielskiego studenci mogą wydobywać z pamięci sformułowania specjalistyczne, które poznali w trakcie naszych zajęć z dydaktyki przedmiotu (traktując mnie jako bodziec torujący, który wpłynie na treść tekstu), a nie obraz nauczyciela i ucznia, który zaczął powstawać w ich świadomości o wiele wcześniej. Kolejnym powodem wyboru języka ojczystego było to, że bardziej interesowała mnie tożsamość powstała w świadomości studentów Polaków, oczywiście przy założeniu, że istnieją odrębne tożsamości dla języka pierwszego i obcego. Zagadnienie tożsamości językowej jest szeroko omawiane w literaturze, na przykład w pracach Anety Pavlenko czy Jeana Marca Dewaele, dlatego jedynie sygnalizuję tutaj to zjawisko.

Uczestnicy otrzymali kartki A4, gdzie każda strona podzielona była na dwie sekcje opatrzone nagłówkami, które brzmiały: nauczyciel to/ jest jak, uczeń to/ jest jak...., nauczanie to/ jest jak...., uczenie się to/ jest jak ... i zostali poproszeni o opowiedzenie mi o nauczycielu i uczniu, nauczaniu i uczeniu się. Instrukcja nie była rozbudowana, ponieważ założyłam, że tekst nagłówków w pewnym sensie zachęca do użycia języka metaforycznego. Wprowadzone zostało ograniczenie czasowe do 30 minut. Uzyskany materiał językowy został zanalizowany pod kątem obecności środków językowych, które pozwoliłyby wyłonić dominujące schematy pojęciowe tworzące swoisty, językowy obraz nauczyciela i ucznia obecny w świadomości studentów. Nie było to badanie korpusowe, ilościowe, lecz jakościowe. W trakcie procesu analizy posługiwałam się *Słownikiem frazeologicznym języka polskiego* (Skorupka, 1974), *Słownikiem wyrazów bliskoznacznych* (Wiśniakowska, 2009), *Słownikiem etymologicznym* (Długosz-Kurczabowa, 2009), *Słownikiem poprawnej polszczyzny* (pod. red. Markowskiego, 2012), *Słownikiem synonimów i antonimów* (Gajewska, Pawlus, 2011), *Słownikiem symboli* (Kopaliński, 1990).

Analiza

W trakcie analizy wyodrębnione zostały cechy nauczyciela i ucznia, które prezentuję poniżej wraz z eksplikacjami (jeżeli zostały przedstawione). Cechy te ujęłam w formie 12 metafor pojęciowych.

Tabela 2. Nauczyciel jako metafory pojęciowe: CZOŁO, NORMA, RZEMIEŚLNIK, POJEMNIK

| Domena docelowa i domena źródłowa | Nauczyciel to/ jest jak | Uczeń to/ jest jak | Uczenie się to/ jest jak | Eksplikacja pojęcia roli nauczyciela |
|-----------------------------------|---|--|--|--|
| NAUCZYCIEL to CZOŁO | <p>autorytet generał przywódca</p> <p>inicjator przewodnik drogowskaz</p> | <p>żołnierz zdobywca</p> <p>aktywna jednostka taternik podróżnik odkrywca</p> <p>osoba, która przełamuje swoje granice i opory</p> | <p>bycie w armii zdobywanie wiedzy</p> <p>wspinaczka wysokogórska odkrywanie nowych łądów, tajemnic</p> <p>ciężka przeprawa</p> <p>uciążliwość męka ciężkie zadanie</p> | <ul style="list-style-type: none"> • trzeba go słuchać • wzbudza zainteresowanie, motywuje • ma misję do wypełnienia • oddziałuje na ucznia całą swoją postawą, sposobem bycia, • wyglądem • wiedza jest tylko elementem, najważniejsze to powołanie, • inicjatywa • inspiruje do działań • prowadzi przez dżunglę gdzie napotykamy problemy ale i • cieszymy się chwilą • pokazuje jak sobie radzić • ma ogromny wpływ na osobowość, system wartości ucznia • wprowadza młodego człowieka w dorosłe życie, • wskazuje właściwą drogę • pomocny, skłonny do udzielania rad • powinien wzbudzać w uczniach zainteresowania i pasję do nauki • powinien nagradzać uczniów |
| NAUCZYCIEL to NORMA | <p>model wzór przykład punkt odniesienia</p> | | | <ul style="list-style-type: none"> • jest zaraz po rodzicach wzorem do naśladowania |

| Domena docelowa i domena źródłowa | Nauczyciel to/ jest jak | Uczeń to/ jest jak | Uczenie się to/ jest jak | Eksplikacja pojęcia roli nauczyciela |
|-----------------------------------|---|--|--------------------------|--|
| NAUCZYCIEL to RZEMIEŚLNIK | złotnik szlifierz kamieni szlachetnych piekarz | nieoszlifowany diament nieuformowane naczynie plastyczna masa tekst, który można zre- dagować, sformatować chleb – chrupiący i smaczny lub zakalec | | <ul style="list-style-type: none"> formowanie kształtowanie |
| NAUCZYCIEL to POJEMNIK | encyklopedia skarbnica wiedzy ekspert | biała kartka puste naczynie gąbka otwarty na wiedzę bierna jednostka | | <ul style="list-style-type: none"> najważniejsze to dokładność i precyzja przekazu osoba posiadająca pogłębioną wiedzę przedmiotową potrafi przekazać wiedzę w sposób atrakcyjny, zrozumiały przekazuje tradycję i wartości wyposaża ucznia w wiedzę stanowi główne źródło motywacji |

Czoło zwykło symbolizować umysł, myślenie, charakter, sumienie. Zwroty frazeologiczne np. nosić wysoko czoło (być dumnym, pełnym poczucia godności, pewnym siebie), stawiać czoło przeciwnościom, nieprzyjacielowi (przezwycięzać trudności), stać na czele (być pierwszym, trzymać prym, pierwszeństwo, być zwierzchnikiem, mieć władzę) wydają się uzasadniać użycie domeny źródłowej CZOŁO w przypadku pierwszej metafory pojęciowej. Obszar znaczeniowy tej grupy implikuje, że w spotkaniu nauczyciela i ucznia pojawia się aspekt hierarchii, dominacji i poddania, nadzoru i posłuszeństwa. Kontekst bycia w armii, wyprawy, podróży zakłada, że jest się częścią systemu, zaplanowanego działania z jasno określonymi zasadami, obowiązkami, normami zachowania.

W drugiej grupie, dla której domeną źródłową wydaje się być NORMA, pobrzmiewają nuty wielkich narracji Bóg, Religia, Naród, Ojczyzna, w trzeciej z kolei, której domeną źródłową określiłam mianem RZEMIEŚLNIKA, echem odbija się bierność i poddanie, by w grupie czwartej, w której nauczyciel postrzegany jest jako POJEMNIK (z substancją-

wiedzą) a uczeń ‚pustym naczyniem’, osiągnąć wymiar pełnego bezwładu, gdzie zewnątrzsterowność ucznia jest normą. W omówionych czterech grupach można dostrzec pewien stereotyp myślenia o spotkaniu edukacyjnym, który nawiązuje do założeń neokonserwatywnych idei edukacyjnych z ich wspólnym programem i standardami nauczania, standaryzowanymi metodami badań osiągnięć uczniów, nastawieniem na wykonywanie poleceń, a nie na prowadzenie międzyludzkiego, demokratycznego dialogu.

Tabela 3. Nauczyciel jako metafory pojęciowe: TRANSAKCJA, RĘKA, NAUCZYCIEL, LEKARZ, PARTNER, TWÓRCA I TWORZYWO, TŁO.

| Domena docelowa i domena źródłowa | Nauczyciel to/ jest jak | Uczeń to/ jest jak | Uczenie się to/ jest jak | Eksplikacja pojęcia roli nauczyciela |
|-----------------------------------|--|---|---|--|
| NAUCZYCIEL to TRANSAKCJA | sprzedawca negocjator | klient, nabywca strona konfliktu | | <ul style="list-style-type: none"> • sprzedaje swoją wiedzę, dostaje pieniądze • ma stały kontakt z ludźmi • jeśli klient niezadowolony składa reklamację • wobec sprzedawcy mogą być wyciągnięte konsekwencje |
| NAUCZYCIEL to RĘKA (DŁOŃ) | ogrodnik pasterz oparcie mentor | zasiane ziarno roślina owieczka nowonarodzone stworzenie | rozwijanie się nabywanie doświadczenia pod okiem opiekuna | <ul style="list-style-type: none"> • dogląda ogród • wspomaga w rozwoju • prowadzi zagubione owce do źródła • dzieli się własną osobą • wspiera uczniów, obserwuje i ocenia ich potrzeby • empatyczny, życzliwy • samodoskonalą się |
| NAUCZYCIEL to LEKARZ | doradca mędrzec psycholog terapeuta | kropla wody jeden z wielu, ale powinien być traktowany indywidualnie okaz w kolekcji | dialog | |
| NAUCZYCIEL to PARTNER | przyjaciół | pogoda ciepła i ładna, ponura i kapryśna | poznawane siebie i innego | |
| NAUCZYCIEL to TWÓRCA I TWORZYWO | rzeźbiarz artysta | żywa rzeźba | | <ul style="list-style-type: none"> • dialog • współpraca • proces • aktywność • poddaje się bądź nie • metamorfoza, przeobrażenie |

| Domena docelowa i domena źródłowa | Nauczyciel to/ jest jak | Uczeń to/ jest jak | Uczenie się to/ jest jak | Eksplicacja pojęcia roli nauczyciela |
|-----------------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|---|
| NAUCZYCIEL to TŁO | epizod | obserwator przechodzień | | <ul style="list-style-type: none"> spacer po parku |

Pojęcia aktywne w tej grupie, domeny źródłowe wyłonione z analizy sformułowań przedstawionych w narracjach studentów, zdają się ujawniać neoliberalne idee edukacyjne, a zatem także idee szkoły humanistycznej stworzonej między innymi na gruncie psychologii humanistycznej Carla Rogersa i jego „podejścia skoncentrowanego na osobie”, szkoły progresywnej, opartej na filozofii edukacyjnej i pedagogice Johna Deweya, czy filozofii dialogu Martina Bubera.

Przedstawiony tu językowy obraz nauczyciela, ucznia, ich spotkania i działania szkoły z jednej strony pokazuje wymiar ekonomiczny, zasady gospodarki rynkowej i jej manifestację w modelu relacji międzyludzkiej np. klient – sprzedawca, z drugiej strony relacje typu terapeuta – pacjent, pasterz – owieczka, artysta (kochanek muz, powołujący do życia) – dzieło.

Odnosi się wrażenie, że wartości prototypowe w tej grupie to aktywność i otwarcie, równość, wolny wybór, wzajemność, wewnętrzna motywacja, poczucie bezpieczeństwa i zaufanie, chęć powierzenia się czy oddania, niepowtarzalność i niezależność. Domena źródłowa TŁO, nauczyciel to epizod, w moim mniemaniu pokazuje wyraźnie cel edukacji jakim jest pomoc uczniowi w uniezależnieniu się od nauczyciela i obranie własnej drogi.

W związku z tym, że idee neoliberalizmu znajdujące odzwierciedlenie w systemie edukacji umożliwiają współistnienie alternatyw edukacyjnych, istnieje możliwość powstania szkół, które takie założenia mają w swojej filozofii, jak chociażby wolna szkoła waldorfska Rudolfa Steinera czy szkoła Marii Montessori, których pierwsze placówki powstały już w Polsce. Są tu obecne nuty wspólnego działania, nasuwa się frazeologizm ręka w rękę (oznaczający wspólne działanie), czy symbolika dłoni / ręki (opatrność, ochrona, przyjaźń, powitanie, dotyk, pielęgnacja), które przywiodły mnie do domeny źródłowej RĘKA/DŁOŃ by wydobyć rozumienie czynności ogrodniczo pasterskich.

Tabela 4. Nauczyciel jako metafory pojęciowe: ZAGROŻENIE, MASZYNA.

| Domena docelowa i domena źródłowa | Nauczyciel to/ jest jak | Uczeń to/ jest jak | Uczenie się to/ jest jak | Eksplikacja pojęcia roli nauczyciela |
|--|---|--|---------------------------------|---|
| NAUCZYCIEL to ZAGROŻENIE | nurt rzeki zjawisko atmosferyczne ucieleśnienie zła | bezbronne zastraszone zwierzę zjawisko atmosferyczne pasywny | | <ul style="list-style-type: none">• porywa• topi• niszczy |
| NAUCZYCIEL to MASZYNA | biurokrata urzędnik | cyfra numer | | |

Trzecia grupa metafor uwypukla pesymistyczny obraz nauczyciela i ucznia oraz systemu edukacji, który znajdziemy w ideologii radykalizmu. Trudno dostrzec w tej wizji chociażby autonomię szkoły, która daje wiarę i nadzieję teoretykom transformacji w nurcie radykalnym. Dostrzec można raczej cień instytucji totalnych Ervinga Goffmana i Michela Foucaulta, pogrążający szkołę w mroku.

Podsumowanie

Celem badania była analiza sposobów konceptualizacji nauczyciela, ucznia i procesu dydaktycznego przez studentów drugiego i trzeciego roku filologii angielskiej, przygotowujących się do zawodu nauczyciela języka angielskiego i niemieckiego. Jako narzędzie badania i interpretacji materiału językowego uzyskanego z wypowiedzi studentów wykorzystano kognitywną teorię metafory, pewne elementy podejścia etnolingwistycznego, a jako podstawę do „kategoryzowania” danych, idee edukacyjne neokonserwatyzmu, neoliberalizmu i radykalizmu. W punkcie badania, w którym się znajduję, gdzie dystans do analizowanych danych jest jeszcze za krótki, trudno mi stwierdzić, czy domeny źródłowe, które przypisałam domenie docelowej nauczyciela są uzasadnione, czy też raczej jest to jakieś „widzimi się”, jak określa pewne działania Elżbieta Tabakowska (2001, s. 30). Patrząc na obraz współczesnej szkoły malowany słowem studentów, moich partnerów edukacyjnego dialogu, widzę rozmowę tradycji z nowoczesnością (ponowoczesnością), ich współistnienie i niedefiniowalność granic. Co z tego wyniknie? Ciąg dalszy nastąpi.

Dr Ryszard Kowalski

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Dr Maria Obrębska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Dr Krystyna Wojciechowska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Mgr Celina Kadej

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Mgr Olga Szykarczyk

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Mgr Anna Andrzejewska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Projekt PO KL „Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”

Praktyczne kształcenie nauczycieli na przykładzie UPH w Siedlcach

Practical training of teachers – example of UPH Siedlce

Streszczenie

Rozdział dotyczy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach. Na przykładzie kierunku biologia, na którym kształcą się nauczycieli od ponad 40 lat, omówiono model nauczycielskiego przygotowania studentów. W opracowaniu scharakteryzowano założenia projektu PO KL współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego w UPH w Siedlcach od roku 2010 pod nazwą „Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”. Omówiono różne rodzaje wsparcia jakie zostały przewidziane w projekcie dla jego beneficjentów, aby uzyskać w efekcie lepsze przygotowanie szkół do przyjmowania praktykantów oraz, aby jak najlepiej przygotować studentów do pracy w charakterze nauczyciela przedmiotu – wychowawcy młodzieży.

W części wstępnej przedstawiono historię i bogate tradycje kształcenia nauczycieli w Siedlcach. Na podstawie sondażu ankietowego przeprowadzonego wśród studentów,

scharakteryzowano cechy, jakie powinien posiadać nauczyciel wychowawca i zestawiono je z tymi, które preferuje się w standardzie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela.

Summary

The chapter outlines the process of preparatory education of teachers at the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce. The authors discuss the applied model of teaching on the basis of the biology major, founded over 40 years ago. The text describes the principals of the project “Teaching internships – competently, creatively, pleasantly”, started in 2010, co-financed by the European Social Fund within the framework of the Operational Programme - Human Capital. Authors discuss various kinds of support for the beneficiaries, stipulated in the project, aimed at enhancing the schools’ capability to receive interns and at improving the students’ preparation to work as teachers and tutors.

The introduction covers the history and rich tradition of formation of teachers in Siedlce. In the latter part of the chapter, the authors characterize the qualities indicated as relevant for the teacher and tutor, in a survey carried out among students, and compares them with the ones preferred in the standards for education of teachers.

Siedlce – miasto z tradycjami kształcenia nauczycieli (Kowalski i in. 2011)

Siedlce mają wieloletnią tradycję kształcenia nauczycieli. W drugiej połowie XVIII wieku, w czasie kiedy dojrzewała koncepcja powszechnej edukacji społeczeństwa, zakończona powołaniem Komisji Edukacji Narodowej, Siedlce rozwijały się prężnie za sprawą Księżnej Aleksandry Ogińskiej i skupiały postępowe elity zaangażowane w szerzenie oświaty. Instytucjonalnie zorganizowane i udokumentowane kształcenie nauczycieli w Siedlcach ma swój początek w 1916 r. (Kamiński, 1989). W tym niespokojnym wojennym czasie, na posiedzeniu odrodzonej Polskiej Macierzy Szkolnej, narodziła się koncepcja powołania seminarium nauczycielskiego, która urzeczywistniła się trzy lata później, już w wolnej Polsce. Na mocy dekretu z 1919 roku, pięcioletnie seminaria nauczycielskie zostały uznane za podstawowe zakłady kształcenia nauczycieli w naszym kraju. Jedno z nich zlokalizowane zostało w Siedlcach. Dla tego regionu kraju, poddanego przez wiele lat intensywnej rusyfikacji, regionu o ogromnym zacofaniu edukacyjnym, o czym świadczy chociażby fakt, że w Guberni Siedleckiej na początku XX wieku niecałe 10% dzieci i młodzieży uczyło się w powszechnych szkołach, było to ogromnie ważne. Męskie Seminarium Nauczycielskie w Siedlcach współpracowało z sześcioklasową szkołą ćwiczeń, bowiem już wtedy w przygotowaniu nauczycieli przykładano wielką wagę do zajęć praktycznych. Jednym z kierunków kształcenia w tym seminarium była biologia.

Ustawa oświatowa z 1932 roku wprowadziła zmianę w organizacji kształcenia nauczycieli. Rozwiązano seminaria nauczycielskie i zastąpiły je 3-letnie licea pedagogiczne (LP). Od 1937 roku rozpoczyna się w Siedlcach kształcenie nauczycieli w żeńskim LP. W trudnym okresie II wojny światowej sukcesem było wypromowanie 40 nauczycieli z pedagogiczną maturą, jako jedynych absolwentów tego typu szkół w kraju. Przez większość wojennych lat kształcenie nauczycieli odbywało się w systemie tajnych kompletów. Wznowienie działalności liceum pedagogicznego nastąpiło we wrześniu 1944 roku.

Tuż po wojnie nie było zbyt wielu chętnych do podjęcia nauki w szkole kształcącej nauczycieli. W tym też czasie nie wszyscy absolwenci podejmowali zatrudnienie w oświacie, dlatego władze zdecydowały się na wprowadzenie nakazów pracy. Zdecydowano także o wprowadzeniu ostrej selekcji w rekrutacji młodzieży do LP. Od początku lat pięćdziesiątych XX w., w Siedlcach, ale także w innych zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce, pogłębiała się tendencja feminizacji nauczycielskiej profesji. Dziś już tylko nieliczni mężczyźni chcą studiować na specjalności nauczycielskiej, dlatego też podejmowane są starania o zmianę tej niekorzystnej tendencji (opisane w dalszej części tego opracowania).

Lata 60-te. poprzedniego stulecia przyniosły zmianę w organizacji kształcenia nauczycieli w Siedlcach. Powstało Studium Nauczycielskie, które z sukcesami działało do 1969 r., czyli do przekształcenia w Wyższą Szkołę Nauczycielską, rozpoczynającą erę kształcenia kadr pedagogicznych na poziomie wyższym. Wśród inicjatorów jej utworzenia był mgr Mieczysław Dąbrowski¹, wieloletni kierownik Zakładu Dydaktyki Biologii w Instytucie Biologii, twórca oryginalnej szkoły dydaktyki biologii. Potem nastąpiły kolejne przekształcenia w Wyższą Szkołę Pedagogiczną (1974), Wyższą Szkołę Rolniczo-Pedagogiczną (1977), Akademię Podlaską (1999), aż do dzisiejszego Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego (od 2010).

Chociaż w obecnej nazwie uczelni nie ma już pedagogicznej afiliacji, to w dalszym ciągu istnieją w niej kierunki kształcące kadry z nauczycielskim przygotowaniem. Wśród nich jest biologia, od której kształcenie nauczycieli w Siedlcach rozpoczynano. Śledząc historię kształcenia nauczycieli w Siedlcach dochodzi się do wniosku, że pomimo iż w różnych okresach zmieniano nazwę i strukturę zakładów prowadzących to kształcenie, zawsze przykładano dużą wagę do organizacji praktyk pedagogicznych w szkołach wyselekcjonowanych w oparciu o jakościowe kryteria lub specjalnie do tego celu powołanych. Z biegiem lat obserwuje się przenoszenie ciężaru praktycznego przygotowania studentów ze spraw

¹ Mgr Mieczysław Dąbrowski (1936 – 2003). Absolwent WSP w Krakowie. Związany z uczelnią w Siedlcach od 1969 roku. Wcześniej był nauczycielem biologii i chemii w Hajnówce. Stworzył w siedleckiej uczelni oryginalną szkołę dydaktyki biologii. Wielu rocznikom studentów przekazywał wiedzę biologiczną, ale także na własnym przykładzie wskazywał na pożądane w społeczeństwie wzorce moralnego postępowania. Był nauczycielem akademickim, ale także wychowawcą młodzieży. Tak jak na prawdziwego nauczyciela przystało, miał swoje prywatne pasje, do których zaliczyć należy sport, historię i ogrodnictwo. Nie dbał o stopnie naukowe poświadczające tylko formalnie zawodowy rozwój, ale swoimi dydaktycznymi i wychowawczymi osiągnięciami zasłużył w pełni na tytuł profesora edukacji. Takim pozostanie w pamięci wychowanków.

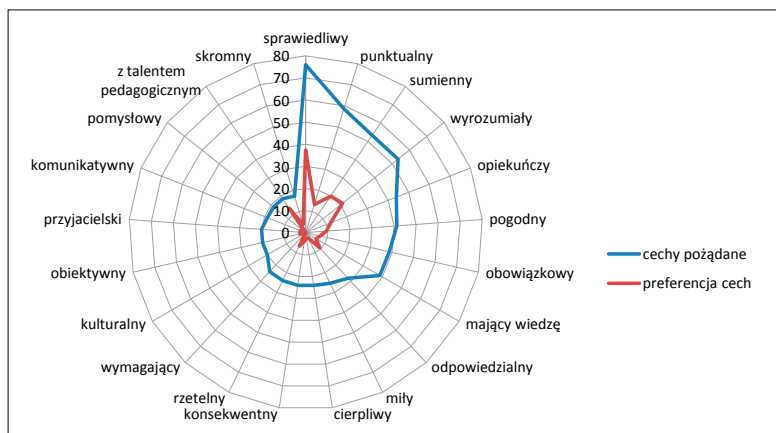
wychowawczych na przygotowanie przedmiotowe, jakby zapomniano o tym, że nauczyciel przedmiotu jest także wychowawcą i opiekunem młodzieży. Ale problem ten nie jest całkiem nowy. Dąbrowski (1984), podsumowując wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów biologii napisał, że należy zwrócić większą uwagę na pracę wychowawczą, także w zakresie potrzeb uczniów specjalnej troski i tym sposobem dążyć do podniesienia poziomu kształcenia przyszłych nauczycieli.

Pożądane cechy nauczycieli w opinii kandydatów do nauczycielskiego zawodu

Na pytanie, w jaki sposób przygotowywać studentów do pracy nauczycielskiej nie ma prostej odpowiedzi. Instytucje kontrolne, w tym również zespoły akredytacyjne wizytujące uczelnie, w których prowadzi się kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela, analizują przede wszystkim plany studiów pod kątem zgodności ze standardami kształcenia, a ściśle mówiąc są zainteresowane najbardziej zgodnością liczby godzin przewidzianych w planie studiów z tą zapisaną w obowiązującym standardzie. Należy zauważyć, że system studiów obowiązujący obecnie w naszym kraju, nie jest korzystny dla nauczycielskiego kształcenia. Dojrzałą decyzję o wyborze ścieżki programowej przygotowującej do pracy w szkole można podjąć nie wcześniej niż na trzecim lub czwartym roku studiów, co było możliwe w dawnym systemie pięcioletnich jednolitych studiów magisterskich. Dziś system wymusza podjęcie takiej decyzji już na pierwszym roku studiów licencjackich, czyli bezpośrednio po maturze. Tylko czasami trafiają się wyjątkowe osoby marzące konsekwentnie o nauczycielskiej pracy już od szkoły podstawowej.

Wśród studentów kierunku biologia w UPH w Siedlcach rozpoczynających nauczycielskie przygotowanie przeprowadzono sondaż, którego celem było zebranie opinii na temat cech, jakimi powinien odznaczać się nauczyciel i umiejętności, które powinien opanować w czasie studiów kandydat do tego zawodu. W sondażu wzięło udział 75 studentek i studentów. Mieli oni za zadanie wymienić, w porządku rankingowym, 5 cech „idealnego” ich zdaniem nauczyciela. Z badań przeprowadzonych w latach 2010-2012 wynika, że największa liczbowo grupa respondentów wskazuje na nauczycielską sprawiedliwość (Rys. 1).

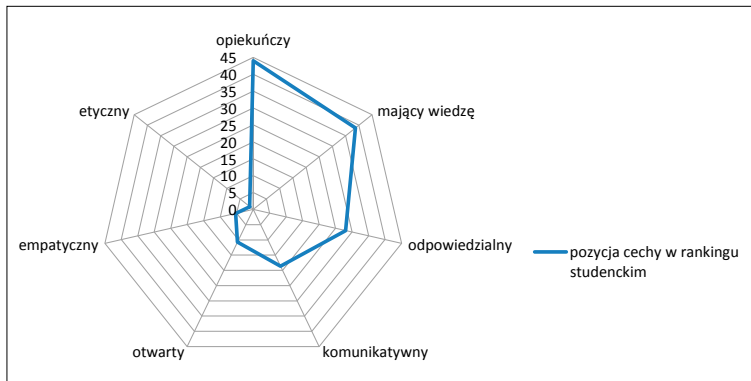
Rysunek 1. Analiza procentowa wskazań pożądaných cechy nauczycieli w opinii kandydatów do zawodu



Nauczyciel powinien być sprawiedliwy, tak odpowiedziało 76% ankietowanych wymieniając najczęściej ten przymiotnik opisujący sylwetkę nauczyciela na miejscu pierwszym. Nauczyciel powinien być punktualny (59%), sumienny i wrozumiały (53%), opiekuńczy (44%), mający wiedzę (39%). Dwudziestoprocentowy próg wskazań przekroczyły takie cechy jak: odpowiedzialny, miły, cierpliwy, konsekwentny, rzetelny, wymagający, kulturalny, obiektywny, przyjacielski. Tuż pod tym progiem znalazły się określenia: komunikatywny, pomysłowy, z talentem pedagogicznym i skromny.

Do zestawu nauczycielskich cech, wymieniono ich w sumie 66, tylko niewielka grupa ankietowanych, pojedynczo i na ostatnich miejscach, wprowadziła takie jak systematyczność, skuteczność, etyczne postępowanie, odwagę i dociekliwość.

Interesujące jest ustalenie, jakie cechy nauczycieli wymienia się bezpośrednio lub do jakich nawiązuje pośrednio, w aktualnym standardzie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.). Można to ustalić na podstawie analizy celów ogólnych i tych związanych z obligatoryjnymi modułami i przedmiotami kształcenia, zapisanych w tym dokumencie (rys. 2).

Rysunek 2. Cechy nauczyciela wymienione w standardzie, a preferencje studentów

Autorzy standardu kształcenia przygotowującego do pracy w szkole łączą z sylwetką absolwenta studiów nauczycielskich opiekuńczość, wiedzę przedmiotową i metodyczną, odpowiedzialność, komunikatywność, otwartość, inteligencję emocjonalną, w tym zdolność do empatii oraz nauczycielską etykę, uznając tym samym te cechy za najważniejsze w nauczycielskiej profesji. Powinno się je zatem rozwijać i doskonalić w procesie akademickiego przygotowania. Z rysunku 2 wynika, że tylko trzy z tych cech zostały uznane przez ankietowanych studentów za ważne, z poparciem ponad dwudziestoprocentowym.

W Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach od dawna dokładane są starania, aby zmieniać myślenie studentów o ich przyszłym zawodzie, poukładać we właściwej sekwencji nauczycielskie cechy, wartości i powinności. Kładziemy nacisk na to, aby przygotowywać przyszłych nauczycieli do brania odpowiedzialności za swoje decyzje, stawiamy na samodzielność, twórcze myślenie i działanie. Zwracamy też uwagę na przygotowanie do pełnienia roli wychowawcy młodzieży, w tym także na rozwój funkcji opiekuńczych. Dbamy o to, aby w okresie studiów rozwijały się indywidualne zainteresowania studentów, którymi potem, już w czasie pracy w szkole, będą mogli zaimponować swoim uczniom. Jesteśmy w pełni przekonani o tym, że w szkołach potrzebni są nauczyciele pasjonujący się swoją dziedziną wiedzy, potrafiący motywować młodzież i zdający sobie sprawę z tego, że motywacja jest edukacyjną siłą. Przekonujemy przyszłych nauczycieli do wartości, jakie zawiera w sobie humanistyczne podejście do kształcenia i wychowywania, zapewniające wszechstronny rozwój każdego ucznia. Przekonujemy, że nie należy z żadnego przedmiotu czynić centrum szkolnej dydaktyki, ale każdy przedmiot powinien przyczyniać się do ogólnego rozwoju młodzieży. Uświadamiamy, że nade wszystko w szkole potrzebni są nauczyciele dokładający starań, aby uczniowie doskonalili swoją inteligencję emocjonalną, zarówno tę inter-, jak i intrapersonalną, gdyż to jest kluczem do szkolnego i zawodowego sukcesu. Takie są priorytety w kształceniu nauczycieli biologii w UPH w Siedlcach.

Czy możliwe jest wykształcenie nauczyciela w „ilościowym modelu” współczesnego uniwersytetu?

Nauczycielem nie jest ta osoba, która ma ogromny zasób wiedzy i nic ponad to, ale ta, która mając wiedzę ciągle ją aktualizuje, wie jak to robić i ma dar dzielenia się nią z innymi. Talent nauczycielski jest sztuką przekazywania wiedzy, sztuką motywowania i to nie tylko poprzez powszechnie stosowane narzędzie opisane jako psychologiczna teoria wzmocnień, ale także z uwzględnieniem innych teorii i sposobów motywacji, chociażby poprzez zaspokajanie potrzeb czy uświadamianie celów (Brophy 2002).

Wykształcenie nauczyciela nie może polegać na „wtłoczeniu” do studenckiej głowy zatomizowanych wiadomości z różnych dziedzin i dyscyplin naukowych przewidzianych w standardach kształcenia, często niepowiązanych w logiczną strukturę. Wykształcenie nauczyciela to nie tylko udział w czasie studiów w obowiązkowych wykładach i laboratoriach. To stanowczo za mało. Kandydat do nauczycielskiej pracy powinien dojrzewać w uniwersyteckiej atmosferze, mieć czas na studia w bibliotece, rozwijać się w kole naukowym, realizować swoje pozakierunkowe zainteresowania w studenckich organizacjach, uczestniczyć w kulturze, a może także w jej tworzeniu. Czy w „ilościowym modelu” współczesnej szkoły wyższej jest to możliwe? Standardy kształcenia dla poszczególnych kierunków są przeładowane treściami, a liczba obowiązkowych zajęć przypadających na każdy dzień w tygodniu jest tak duża, że po ich zakończeniu trudno jeszcze znaleźć siły na odwiedzenie czytelnicy, nie z obowiązku, ale dla przyjemności. Trudno znaleźć czas na spokojną lekturę książek, niekoniecznie tych fachowych. Do kina czy teatru chodzą nieliczni, za to większość to bierni uczestnicy popkultury. Jak zatem tak przygotowani nauczyciele mogą motywować do aktywności młodzież szkolną? Kto sam nie uczestniczy w kulturze, ten nie będzie odczuwał potrzeby zachęcania innych do uczestnictwa w niej. W uczelniach liczy się dziś ilość (stąd to określenie „ilościowy model współczesnego uniwersytetu”), a ta zawsze pozostawała w sprzeczności z jakością.

Należy zauważyć, że spada zainteresowanie uzyskiwaniem kwalifikacji nauczycielskich. Jednym z powodów tego zjawiska są z pewnością trudności w znalezieniu pracy w szkołach. Nie bez znaczenia jest też to, że podstawy programowe kształcenia ogólnego są niestabilne i często się zmieniają, nie zawsze na korzyść. Przynajmniej tak można powiedzieć o wchodzących aktualnie do szkół podstawach programowych dla przedmiotów przyrodniczych, jak biologia, chemia, geografia i fizyka. W biednych gminach, z powodów demograficznych i ekonomicznych, szkoły są często zamykane. Praca nauczycieli jest bardzo sformalizowana. Biurokratyczna praca przy wypełnianiu rozlicznych dokumentów odciąża nauczycieli od uczniów i podstawowej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Pauperyzacja zawodu, duża liczebność klas, (przy postępującym niżu demograficznym!), zniechęcają młodzież do wybierania nauczycielskiej specjalności. W wyniku zmian programowych, w szkołach zmniejszają się możliwości zatrudnienia nauczycieli, dlatego mło-

dzień przewidująca swoją zawodową przyszłość niechętnie wiąże ją z oświatą, coraz mniej pewną i niestabilną. To są przyczyny zmniejszającego się zainteresowania przygotowaniem nauczycielskim i negatywnej selekcji kandydatów do tego zawodu.

Jak kształcimy nauczycieli biologii i przyrody w Siedlcach?

W UPH w Siedlcach kształcą się nauczycieli na różnych kierunkach studiów, starając się o utrzymanie wysokiego poziomu nauki i przestrzegając przepisów określonych w standardzie kształcenia nauczycieli. Bazujemy także na dobrych wzorcach wypracowanych w przeszłości. Jednym z kierunków związanych z nauczycielskim przygotowaniem jest biologia, którą w tym artykule wybrano na model do przedstawienia kształcenia w tym zakresie. Na studiach licencjackich kształcimy nauczycieli przyrody w systemie stacjonarnym, a na studiach II stopnia nauczycieli biologii na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej. Studenci rekrutowani są z różnych specjalności, na których realizują pierwszy moduł kształcenia kierunkowego i specjalnościowego. Zajęcia z przedmiotów związanych z modułem II (psychologia i pedagogika) oraz z modułem III (dydaktyka ogólna i dydaktyka przedmiotowa) są zorganizowane jako odrębna ścieżka programowa. Są one dobrowolne i bezpłatne. Studenci odbywają wymagane praktyki, w tym 30 godzinną opiekuńczo-wychowawczą, związaną z drugim modułem kształcenia i 120 godzinną, związaną z dydaktyką szczegółową przedmiotu (wymiar ten dotyczy każdego stopnia studiów odrębnie). Dyplom upoważnia absolwenta studiów pierwszego stopnia do podjęcia pracy w szkole podstawowej w charakterze nauczyciela przyrody. Otwiera też możliwość podjęcia studiów na drugim stopniu kształcenia, na którym możliwe jest kontynuowanie przygotowania pedagogicznego przygotowującego do pracy nauczyciela przedmiotu biologia w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Wymiar godzinowy zajęć teoretycznych i praktyk jest zgodny z aktualnym standardem kształcenia przygotowującego do pracy nauczyciela.

Mocne i słabe strony nauczycielskiego kształcenia w Uniwersytecie w Siedlcach

Do mocnych stron kształcenia nauczycieli w UPH w Siedlcach można zaliczyć:

- wysoki poziom nauczania wszystkich przedmiotów objętych planem studiów, czego potwierdzeniem jest pełna akredytacja kierunku oraz instytucjonalna Wydziału Przyrodniczego,
- dobre wzory osobowościowe, tradycję i systemowe rozwiązania wypracowane w uczelni,
- dobre relacje ze środowiskiem pozauniwersyteckim, przekładające się na jakość kształcenia,

- bardzo dobrze przygotowanych nauczycieli szkół ćwiczeń, odpowiednio wyposażone pracownie przedmiotowe i życzliwą atmosferę panującą w szkołach,
- nieliczną grupę młodzieży w grupie realizującej nauczycielskie kształcenie, co umożliwia indywidualne podejście do każdego studenta,
- bardzo dobrze pracujące studenckie koła naukowe,
- warunki przyrodnicze miasta i regionu sprzyjające organizowaniu zajęć terenowych,
- angażowanie studentów w prace badawcze – wspólne publikacje z nauczycielami akademickimi,
- zaangażowanie uczelni w upowszechnianie wiedzy – corocznie organizowany festiwal nauki i sztuki, otwarte seminaria naukowe, udział w pikniku naukowym i festiwalu nauki w Warszawie,
- wolontariat studencki,
- wysoki standard zamieszkania w domach studenta – dobre warunki do nauki i wypoczynku.

Do słabych stron kształcenia nauczycieli w UPH w Siedlcach można zaliczyć:

- niechęć młodzieży do podejmowania studiów na specjalności nauczycielskiej wynikająca z problemów związanych z możliwościami zatrudnienia po studiach i pauperyzacją zawodu,
- zbyt liczne klasy w szkołach ćwiczeń - utrudnienia w hospitacji lekcji przez grupę studencką,
- brak środków na godziwe wynagrodzenie dla nauczycieli szkół ćwiczeń za ich pracę ze studentami,
- praktyki studenckie głównie poza miastem uniwersyteckim, co utrudnia bezpośredni nadzór nad ich przebiegiem.

„Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”

Analiza mocnych i słabych stron jest podstawową czynnością przy tworzeniu programu zwiększającego efektywność kształcenia, w tym przypadku kształcenia nauczycielskiego w UPH w Siedlcach. Szansą na polepszenie sposobu przygotowania przyszłych nauczycieli przedmiotów i jednocześnie wychowawców młodzieży są projekty realizowane w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Jeden z takich projektów prowadzi obecnie Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach w partnerstwie z Miastem Siedlce. Jest on realizowany pod nazwą „Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”, w ramach III Priorytetu „Wysoka jakość systemu oświaty”, Działanie 3.3 „Poprawa jakości kształcenia” Poddziałanie 3.3.2. „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”. W jego ramach, do października 2014 roku, planowane jest nowoczesne kształcenie nauczycieli biologii, chemii i matematyki, uwzględniające dobrze zorganizowane praktyki w szkołach na terenie miasta. Efektem tego projektu ma być lepsze,

niż to jest obecnie, przygotowanie 18 szkół do praktycznego kształcenia studentów, przeszkolenie 132 studentów przy zaangażowaniu 84 doświadczonych nauczycieli przedmiotów, pedagogów i dyrektorów z siedleckich placówek oświatowych. Jednym z zadań projektu jest usprawnienie współpracy Uniwersytetu ze szkołami różnych typów i dążenie do zbudowania w akademickim mieście wspólnoty dydaktycznej, w której dojrzewać będą kandydaci do nauczycielskiego zawodu. Za środki z Europejskiego Funduszu Społecznego, współfinansującego projekt, pracownie przedmiotowe doposażane są w pomoce dydaktyczne. Nad organizacją i sprawnym przebiegiem praktyk czuwają doświadczeni koordynatorzy kierunkowi. Ważne jest to, że praktyki pedagogiczne w tym projekcie odbywają się w szkołach na terenie miasta uniwersyteckiego, co ułatwia sprawowanie bezpośredniego nadzoru nad ich przebiegiem. Studenci spoza Siedlec mają zagwarantowane bezpłatne zakwaterowanie na terenie miasta w okresie, w którym odbywa się praktyka. Ważne jest też to, że nauczyciele biorący udział w projekcie za swoją pracę otrzymują godziwe wynagrodzenie, adekwatne do nakładu pracy i odpowiedzialności za jej wykonywanie.

W kształceniu i doskonaleniu nauczycieli nie można ograniczać się do przekazywania studentom wiedzy z przedmiotów określonych planem studiów, o czym wspomniano wyżej. Planując projekt uwzględnione zostały różne formy wsparcia dla wszystkich uczestników, zarówno studentów jak i nauczycieli przedmiotów, szkolnych pedagogów, dyrektorów, w postaci cyklu konferencji organizowanych pod wspólnym hasłem „Wychowanie we współczesnej szkole”, szkoleń aktualizujących wiedzę przedmiotową i umiejętności wychowawcze zatytułowanych „Co nowego w nauce?”, szkoleń akcentujących potrzebę równego traktowania uczniów ze względu na płeć oraz przełamywanie zakorzenionych w świadomości wielu ludzi myślowych stereotypów. Przewidziane są też szkolenia informatyczne „Komputer nauczycielem”, szkolenia z zakresu oligofrenopedagogiki, aby przygotować studentów do pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami wymagającymi specjalnej troski oraz szkolenia w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dla uczestników projektu – studentów i nauczycieli, stworzona została możliwość wspólnego spędzenia czasu w teatrze, ponieważ przyjęto założenie, że uczestnictwo w kulturze integruje środowisko edukacyjne i pozwala docenić znaczenie kultury w wychowaniu młodego pokolenia. Każdy beneficjent projektu otrzymuje niezbędną literaturę przydatną w pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Ze względu na sfeminizowanie placówek oświatowych, w projekcie podejmowane są działania zachęcające młodzież płci męskiej do podejmowania studiów nauczycielskich. „Panowie w szkole są też mile widziani!” – tak brzmi upowszechniane w różnej formie projektowe hasło. Nie zapominamy też o kształceniu proekologicznym, gdyż bliska jest nam koncepcja zrównoważonego rozwoju i dlatego studenci praktykanci podejmują na lekcjach wychowawczych problemy ochrony środowiska przyrodniczego. Aktywni uczniowie otrzymują specjalnie przygotowane projektowe torby z nadrukiem zachęcającym do prośrodowiskowych działań. Celem tego wsparcia jest wzmocnienie prośrodowiskowego

nastawienia młodzieży, podniesienie na wyższy poziom ekologicznej świadomości oraz poprawa wizerunku nauczyciela w oczach uczniów.

Nowością w ramach tego projektu jest podniesienie rangi przygotowania opiekuńczo-wychowawczego w kształceniu przyszłych nauczycieli. Nauczyciel przedmiotu jest też wychowawcą młodzieży i to trzeba uświadomić studentom i dobrze ich do tego przygotować. Z tego też powodu planując omawiany projekt w 2010 r., do programu praktycznego kształcenia wpisano praktykę opiekuńczo-wychowawczą, choć nie było takiego formalnego wymogu. Odczuwamy satysfakcję z tego powodu, że dwa lata później tego typu praktyka została wprowadzona jako obowiązkowa przez standard kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela. Na każdej praktyce ciągłej, pracę nauczyciela przedmiotu wspiera pedagog szkolny. To gwarantuje wszechstronne zapoznanie się studentów z pracą nauczyciela-wychowawcy i funkcjonowaniem placówki oświatowej. Poprzez zaakcentowanie problematyki wychowawczej, opisany projekt nawiązuje do dobrych wzorców i rozwiązań opisanych w części historycznej tego opracowania. Sedno projektu określone zostało dokładnie w jego tytule – przygotowujemy studentów do kompetentnej i twórczej pracy w szkole i staramy się to robić w przyjemny, życzliwy sposób.

Dr Izabella Maria Łukasik

UMCS Lublin

Praktyka pedagogiczna przyczynkiem budowania poczucia własnej skuteczności zawodowej

Teaching practice as a contribution to building a sense of professional self-efficacy

Streszczenie

W rozdziale ukazano walory poczucia własnej skuteczności, w tym poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, jakie zaobserwować można w zawodowym funkcjonowaniu w przestrzeni szkoły. Jednocześnie wskazano na możliwość budowania tej kompetencji podczas praktyki oraz aktywności w ramach zajęć uniwersyteckich, np. z wykorzystaniem badania w działaniu.

Summary

The chapter shows the advantages of self- efficacy including self- effectiveness when cooperating with a group that may be observed in professional functioning in the space of the school. Simultaneously, it points out the possibilities of building this competence during the practice and activities within university courses for example with the use the action research.

Wstęp

Albert Bandura, wprowadzając do świadomości społecznej termin poczucia własnej skuteczności, uczulił iż dążenie do osiągnięcia wyznaczonego celu wymaga obecności przekonania o posiadaniu właściwych kompetencji. W literaturze przedmiotu odnaleźć można wielość ujęcia problemu: Bandura (1982, 1997, 1998, 2007), Bandura, Schunk (1981), Bańka (2005), Bembenuddy i in.(2006), Cantor, Mischel (1979), Chowdhury, Lanis (1999), Clark i in. (1999), Connolly (1989), Gist i in. (1992), Goddard (2001), Goddard, Hoy, Woolfolk (2000), Llorens i in. (2007), Łuszczynska (2004), Maddux (1999), Mischel (1973), Mischel, Shoda, Peake (1988), Pajares (1996, 1997), Pervin, John (2002), Poprawa (1996), Chomczyńska- Rubacha, Rubacha, 2007, Schunk, Meece (2005), Schwoerer i in.

(2005), Stajkovic i in., (2009), Tasa i in. (2007), Tschannen-Moran i in. (1998), Zacharo, Blair, Petersen, Zazanis (1995) (za: Łukasik, 2013).

Robert Wood i Albert Bandura (1989, s. 408; por. Bandura, 1998) definiują samoskuteczność jako „wiarę w czyjąś zdolność do mobilizowania motywacji, zasobów poznawczych i kierunków działania potrzebnych do sprostania określonym wymaganiom sytuacyjnym”.

Augustyn Bańka (2005, s. 12-13) nazwał poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*) „wiarą człowieka w jego zdolności kontrolowania wydarzeń, które go dotyczą, oraz wiarą w jego możliwości motywowania samego siebie, mobilizowania jego potencjału poznawczego oraz odpowiednich zachowań potrzebnych do skutecznego wypełniania zadań”.

Poczucie własnej skuteczności nauczyciela (*teacher self-efficacy*) to przekonanie, że jego wysiłek będzie miał pozytywny wpływ na rozwój zdolności uczniów, nawet tych mających trudności w nauce i źle zmotywowanych (Baka, Cieślak, 2010, s.8).

Bandura (2007) uznaje cztery główne drogi dochodzenia do poczucia własnej skuteczności:

- 1) doświadczenie własne,
- 2) doświadczenie zastępcze,
- 3) perswazje słowne,
- 4) pobudzanie emocjonalne.

Biorąc pod uwagę zagadnienie znaczenia praktyk pedagogicznych obecnych w kształceniu przyszłych nauczycieli dla ich zawodowego sukcesu należy podkreślić rolę nabywania doświadczenia poprzez działanie.

Poziom wiary w poczucie własnej skuteczności a pierwsze kroki w szkole

Student, przygotowując się do trudnego zawodu nauczyciela, po teoretycznym rozpoznaniu istotnych treści styka się z rzeczywistymi problemami w ramach praktyk w szkole. W procesie socjalizacji antycypowanej dokonuje się zderzenie pewnej wykoncypowanej przestrzeni edukacyjnej z rzeczywistym światem szkolnych sytuacji.

To, w jaki sposób poradzi sobie ze szkolnymi wyzwaniem w dużej mierze zależy od jego poczucia własnej skuteczności. Okazuje się, że poziom wiary w skuteczność jest czynnikiem decydującym o sukcesie ucznia, chociażby z tego względu, iż nauczyciel z wysokim poczuciem własnej skuteczności znajduje lepsze strategie nauczania i uczenia, eksperymentuje szukając najefektywniejszych rozwiązań. Dostrzega problemy ucznia z różnymi trudnościami i stara się mu pomóc we właściwy sposób. Skupia się na tym, aby lekcja była dobrze zorganizowana, zadania angażowały ucznia. Stara się wzbudzać motywację podopiecznych, wiedząc że porządek i ład w klasie to konsekwencja dobrze przygotowanej lekcji.

Pierwsze kroki, jakie nauczyciel stawia w szkole wymagają od nowicjuszy przejścia od teorii do praktyki. W jakiejś mierze są oni przygotowani do prowadzenia lekcji lecz mistrzostwo w uczeniu i skuteczność dawanych poleceń osiągną po kilku latach praktykowania w zawodzie. Opierając się na doniesieniach z badań (Onafowora, 2004, s. 35) można uznać, że nauczyciele z wysokim poczuciem własnej skuteczności są bardziej zmotywowani, aby docierać do uczniów i zachęcać ich do pracy. Można twierdzić, że ci nauczyciele czują się wręcz upoważnieni do tworzenia środowiska uczących się i mają potrzebę właściwego organizowania zajęć.

Skuteczny nauczyciel kieruje uwagę ku słabszym i słabo zmotywowanym uczniom (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001, s. 783). Poczucie skuteczności to jego wiara, do jakiego stopnia sprawuje kontrolę nad wzmocnieniem swoich zdolności do zainicjowania działania, co wiąże się z rodzajem motywacji.

Na pewno nowicjusze mają małe doświadczenie w posługiwaniu się różnymi stylami uczenia, nie radzą sobie zbyt dobrze ze stawianiem celów na odpowiednich poziomach uznanych w taksonomii, nie są w stanie zachować względnej równowagi między zaangażowaniem funkcji poznawczych i emocji. Czym innym jest wiedzieć jak właściwie postępować, a czym innym poprawnie działać. Nauczyciele zdają sobie sprawę, że doskonalenie zawodowe to lata praktyki. Opanowanie roli zawodowej wymaga obserwacji, eksperymentowania ze strategiami i technikami uczenia, umiejętności właściwego kierowania zespołem, porozumiewania z podopiecznymi, ich rodzicami, kolegami z pracy oraz panowania nad czasem i przestrzenią. Współobecność refleksji, monitorowania własnych osiągnięć może być kluczem do sukcesu. Na takiej zasadzie opiera się praca związana z profesjonalnym treningiem w ramach *The Learning through Teaching in an After-School Pedagogical Laboratory* (Onafowora, 2004, s.37). W ramach projektu nauczyciele współpracują ze swoim mistrzem-opiekunem, mając okazję do dyskusji nad skutecznością użytych strategii nauczania i współdziałania uczniów. Mentor, osoba z większym doświadczeniem może być wzorem, a przede wszystkim osobą kompetentną do prowadzenia dialogu edukacyjnego. Nie wszystkie pytania znajdują odpowiedzi, ale sam fakt pojawiania się wątpliwości świadczy o dążeniu do poszukiwania własnej drogi dla efektywnego nauczania i wychowania.

Okazuje się, że można wykazać, iż nauczyciele nowicjusze preferują pewne działania, które są im bliższe i lepiej radzą sobie z taką aktywnością. Tak np. wśród 27 nauczycieli o różnym poczuciu własnej skuteczności, ci którzy deklarowali wysokie przekonanie o własnej skuteczności, dyscyplinując klasę częściej używali słownego ostrzeżenia, wspólnie z uczniami ustalali reguły i procedury dotyczące utrzymania ładu i porządku w klasie (Ozder, 2011, s. 1-15). Starali się planować lekcje, wzmacniając osiągnięcia uczniów poprzez aktywizowanie wielorakich inteligencji. Dobrze czuli się wprowadzając różne techniki dyskusji, interaktywne metody uczenia w klasie, wspierali dodatkową aktywność, starali się dawać konkretne przykłady, ilustrując je. Chętnie również stosowali ustne odpytywanie.

Nowicjusze najgorzej radzili sobie z zaangażowaniem uczniów do pracy. Wprowadza się możliwość doskonalenia pracy przyszłych nauczycieli poprzez uczestniczenie w życiu szkoły na zasadach pracy społecznej. Zgodnie z koncepcją Bandury nowe doświadczenie w pracy z dziećmi, monitorowanie i refleksja, mogą być wspaniałą okazją dla zwiększania poczucia własnej skuteczności, co przełoży się później na sukces ucznia i nauczyciela.

Opanowanie siedmiu zasad dobrej praktyki nauczania (<http://files.eric...>) wymaga od studenta pedagogiki współdziałania z innymi studentami, nauczycielami oraz współpracy. Pojawia się dążenie do doskonalenia w zakresie używania aktywnych technik nauczania, panowania nad czasem, nabywania umiejętności motywowania i komunikowania oczekiwań, a także poszanowania różnorodności.

Lawrence Stenhouse do ról pełnionych przez profesjonalnych nauczyciel dorzucił rolę „badacza” (za: Day, 2004, s. 45-46):

- 1) „systematycznie zadawać sobie pytania o własne nauczanie jako podstawę rozwoju zawodowego,
- 2) badać własne nauczanie i umiejętności potrzebnych do niego,
- 3) podawać w wątpliwość teorię i testować ją w praktyce, wykorzystując te umiejętności,
- 4) umożliwić innym nauczycielom obserwację swojej pracy – bezpośrednio lub poprzez nagranie – oraz uczciwą dyskusję o niej”.

Praktyka i kształtowanie umiejętności społecznych

Praktyka pozwala z niektórymi problemami radzić sobie w sposób rutynowy, intuicyjny, znaleźć pewniki, które mają być wyznacznikami drogi. Co ważne, przekonanie, niekoniecznie uświadomione, własnej koncepcji dotyczące kwestii pedagogicznych decyduje o postępowaniu nauczycieli wobec swoich wychowanków, dyrekcji, rady pedagogicznej.

Nauczyciel, który jest jeszcze żółtodziobem, jeśli weźmie się pod uwagę praktykę zawodową, ma już jakąś teorię dotyczącą nauczania. Zdecydowanie jednak to, jak zachowuje się w klasie (teoria stosowana), będzie dopiero wypróbowywane.

Chris Argyris, Donald A. Schön (za Day, 2004, s.49) zwracają uwagę, że kiedy nauczyciele wypracowują własny repertuar metod postępowania adekwatnych do głoszonej teorii, nie mają narzędzi, które stosować będą do końca kariery. Pojawiają się bowiem dylematy, które wywołują dysonans i potrzebę zmiany sposobów działania, wprowadzenia poprawek do dotychczasowego sposobu myślenia o edukacji. Te zmiany rodzą się w bólach i dla nikogo nie są łatwe. Stałe zmaganie z rzeczywistością szkolną jest pełne blasków i cieni. Jeśli poczucie własnej skuteczności jest wysokie to prawdopodobnie łatwiej wprowadzać zmiany zarówno do teorii stosowanych, jak i głoszonych, wierząc że w rezultacie osiągnięte zostaną lepsze efekty.

Dokonuje się próby zmiany perspektywy, poprzez staranie o zobaczenie się oczami uczniów, ich rodziców i kolegów. Swoisty wgląd w siebie dokonany poprzez nowe spostrze-

ganie sytuacji może być niewygodny i doprowadzać do dekonstrukcji dotychczasowej wizji dotyczącej własnego działania.

Refleksja oraz krytyczne myślenie to dobre zabezpieczenie przed rutyną i usztywnieniem. Potrzebne jest wsparcie i otwartość ze strony całego zespołu, aby nie stać się outsiderem, niezrozumianym, miotającym się między uznanymi powszechnie wzorami postępowania a nowymi wyzwaniem obecnej rzeczywistości. Niezbędne jest nawoływanie do dialogu już od momentu rozpoczęcia praktyki studenckiej, pierwszego zetknięcia ze szkolnymi problemami. Schön wskazuje na konieczność refleksji w działaniu i nad działaniem.

Istotne jest rozpoznawanie własnych emocji, na ile angażując się w sytuację w konkretnym kontekście, uruchamiamy naszą inteligencję emocjonalną. Celem staje się wypracowanie umiejętności radzenia sobie w przypadku rozpoznania trudności, z jakimi borykają się wychowankowie, empatyczne wchodzenia w tę sytuację i możliwość zrozumienia oraz niesienia realnej pomocy rozwijanie empatii i umiejętności społecznych, pozwalających na budowanie dobrego kontaktu z innymi (Day, 2004, s. 61). Zarysowuje się samoświadomość dotycząca rozpoznania własnych emocji i wynikająca z niej kontrola pojawiających się uczuć.

Tadeusz Piątek (2010, s. 79) zwraca uwagę, iż zespół projektowy Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego odnośnie praktyk przywołuje pojęcie (samo)doświadczenia będącego źródłem kształtowania kompetencji nauczycielskich, z odwołaniem do refleksji edukacyjnej.

Wielu profesjonalistów ceni badania w działaniu. S. Johnston (za: Day, 2004, s. 64) wskazuje na trzy zakresy badań w działaniu: systematyczne rozwiązywanie problemów, współpracę, krytykę i uzasadnienie. Sugeruje, że w odniesieniu do zwykłej codziennej praktyki zawodowej nie jest to łatwe.

Przykład badania w działaniu dotyczącego rozważanego problemu

Badania w działaniu włączono w pracę studentów na zajęciach, dając możliwość zwiększenia świadomości co do zaangażowania w pracę zespołu. Starano się zwiększyć poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą. Aby sprawdzić, czy rzeczywiście monitorowanie pracy przyniesie właściwy rezultat, został zmierzony poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą za pomocą narzędzia, którego konstrukcję opisałam dokładnie w książce „Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej”. Badania powtórzono na zakończenie spotkań (por. Łukasik, 2013, s. 141-150). Kwestionariusz składa się z trzech skal: pierwsza - Zaangażowanie i dzielenie się zasobami – Z, druga - Planowanie działania i panowanie nad czasem – P, trzecia - Poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego –

S. Średnia korelacja (punktowo-dwuseryjna) pozycji testowych z ogólnym wynikiem testu wyniosła $r_{it} = 0,80$. Trafność prognostyczny okazała się wysoka $r = 0,846$, $p < 0,01$.

Studenci pedagogiki (II rok, drugiego stopnia) o specjalności edukacja zdrowotna z terapią pedagogiczną (N=25 w tym K=22, M=3) w wieku od 23 do 34 lat w ramach przedmiotu metodyka promocji zdrowia pracowali nad projektem dotyczącym promocji zdrowia w społecznościach lokalnych w 2011 roku. Praca przebiegała etapami.

Studenci przygotowali projekty na temat:

1. Stres – spraw, by przestał być Twoim wrogiem
2. Zaburzenia odżywiania młodzieży gimnazjalnej
3. Promowanie zdrowego stylu życia ze szczególnym uwzględnieniem rodzin wielodzietnych
4. Przedszkolaki na start
5. Projekt edukacyjny dla dzieci z terenów wiejskich
6. Żyj w zgodzie ze sobą i innymi
7. Pedagog na podium – dobry start w pierwszej pracy
8. Nie bądź agresywny – bądź kreatywny
9. Ponad pokoleniami. Warsztaty wzmacniające poczucie więzi międzypokoleniowej mieszkańców Wólki Tarnowskiej

Przebieg pracy był monitorowany przez nauczyciela prowadzącego zajęcia, ale sposób pracy zależał od preferencji grupy. Na zakończenie spotkań projekty zostały zaprezentowane i ocenione.

Pytanie problemowe: *Czy przyznanie sobie bardziej znaczącego udziału w tworzeniu projektu i sposobu ewaluacji, przenosi się na przekonanie o własnej skuteczności we współpracy z grupą?*

Wyniki badań w zakresie poziomu zaangażowania i dzielenia się zasobami w badaniach początkowych i końcowych nie uległy znacznej zmianie. Wydaje się, że osobista ocena aktywności okazała się dosyć stabilna. Wszystkie osoby musiały włożyć wysiłek w wykonanie zadania, co przebiegało etapami.

Znacznie wzrosła ilość wyników wysokich w zakresie planowania działania i panowania nad czasem (o sześć osób). Wgląd we wkład pracy w ostatecznym rezultacie projektu znacznie zmodyfikował spostrzeganie własnej skuteczności w tym zakresie. Umiejętność planowania i panowania nad czasem stanowiła ważny element sprzyjający efektywnemu ukończeniu pracy. Osiągnięcie zamierzonego wyniku w postaci opisanego projektu stanowiło pozytywne doświadczenie poradzenia sobie z zadaniem. Zdaniem Bandury osobiste doświadczenie najmocniej rzutuje na poczucie własnej skuteczności. W tym przypadku wspólne działanie wymagało dobrego rozłożenia zadań w czasie i przyjęcia odpowiedzialności za ich wykonanie przez poszczególnych członków zespołu.

Również znacznie wzrosła ocena poziomu poznania siebie – trzy osoby dołączyły do wyników wysokich i trzy do przeciętnych wyników. Po prezentacji projektu przez zespoły

badani w rozmowie ujawnili wiele emocji świadczących o zaangażowaniu. W jednym z zespołów koleżanka nie wykazała wymaganego przez zespół zapału. Pozostali członkowie wyraźnie nie chcieli być oceniani jednakowo, skoro włożyli większy wysiłek w wykonanie pracy. Wydaje się, że może to wiązać się z samoregulacją. W jednej z grup nie przydzielano zadań poszczególnym osobom, ale zawsze pracowano wspólnie. Zespół stał się zintegrowany, a jego członkowie identyfikowali się z pomysłem i jego realizacją i byli dumni z osiągnięcia.

Tabela 5. Poziom Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą badania pretestem i posttestem

| Poziom | Og _p | Og _k |
|---|-----------------|-----------------|
| niski | 7 | 1 |
| przeciętny | 7 | 11 |
| wysoki | 11 | 13 |
| ogółem | 25 | 25 |
| Og _p wynik ogólny Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą w badaniu początkowym Og _k wynik ogólny Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą w badaniu końcowym | | |
| M _p =54,92; SD=5,87 M _k =57,20; SD=5,20 t=-2,485; df=24; p<0,05 | | |

Ogólnie można powiedzieć, że po dokonaniu samooceny pracy badani deklarowali znacznie wyższe poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą – wyniki niskie utrzymała tylko jedna osoba, a cztery osoby podwyższyły wyniki na przeciętne i dwie na wysokie (tab. 5). Różnica między wynikami pretestu i posttestu jest istotna statystycznie, co wykazała analiza testu t-Studenta. Można uznać, że uzmysłowienie sobie własnego wkładu pracy i preferencji, co do formy pracy, zmienia poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą bezpośrednio po dokonanej refleksji. Ponieważ praca została pomyślnie zakończona, poczucie własnej skuteczności we współpracy wzrosło.

Większość badanej grupy uznała, że jej wkład w wykonanie zadania był podobny do pozostałych. Trzy osoby z dwudziestu pięciu wskazywało, że włożyły więcej wysiłku w wykonanie zadania, a jedna osoba – mniej. Studenci pracowali w grupach cztero- i pięcioosobowych.

Zdecydowana większość badanych wołała być oceniana jako zespół otrzymując jednakowy stopień. Jedynie trzy osoby, które wcześniej wskazywały na większe zaangażowanie, wołały być oceniane indywidualnie a nie zespołowo. Oczywiście jest to zrozumiałe, że nikt nie chce być wyzyskiwany i aby inni otrzymali gratyfikację, za pracę której nie wykonali.

Tabela 6. Ocena zaangażowania w realizację projektu a wyniki dotyczące ogólnego poziomu poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą badanych studentów

| Udział w przygotowaniu projektu | Poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą | | | |
|---------------------------------|--|------------|--------|--------|
| | niski | przeciętny | wysoki | ogółem |
| Mniejszy niż innych osób | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Taki sam/podobny do innych osób | 0 | 9 | 12 | 21 |
| Większy niż innych osób | 0 | 2 | 1 | 3 |
| Ogółem | 1 | 11 | 13 | 25 |

Chi-kwadrat = 25,624; df = 4; p<0,001

12 osób zgłaszających podobny udział w przygotowaniu projektu deklarowały wysoki poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą. Osoby uznające, że ich wysiłek był większy, deklarowały przeciętny i wysoki poziom skuteczności. Jedyna osoba, która wskazywała na mniejszy udział w przygotowaniu pracy deklarowała niski poziom skuteczności we współpracy (tab. 6). Nie wiadomo, jaki jest kierunek zależności, czy niskie poczucie skuteczności we współpracy warunkowało słabe zaangażowanie się w wykonanie zadania, czy na odwrót - to brak wkładu w pracę spowodował obniżenie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą. Jeżeli uznamy, że poczucie skuteczności we współpracy jest dyspozycją bardziej trwałą, to prawdopodobnie jego niski poziom uniemożliwia właściwe funkcjonowanie w obrębie zespołu zadaniowego.

Tabela 7. Deklarowana przez badanych studentów chęć bycia ocenianym w sposób indywidualny bądź zespołowy a poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą

| Woli być oceniany(-a) indywidualnie, a nie zespołowo | Poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą | | | |
|--|--|------------|--------|--------|
| | niski | przeciętny | wysoki | ogółem |
| nie | 0 | 9 | 13 | 22 |
| tak | 1 | 2 | 0 | 3 |
| Ogółem | 1 | 11 | 13 | 25 |

Chi-kwadrat = 9,504; df = 2; p<0,01

Większość osób, które wolą być oceniane zespołowo, deklarowała wysoki poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą. Pozostałe osoby, które chciały być oceniane indywidualnie, deklarowały niższe poczucie skuteczności (podobne wyniki uzyskały w podskali zaangażowanie) (tab. 7).

Nie wszyscy potrafią pracować zespołowo. Wiele osób preferuje pracę indywidualną. Może być to spowodowane brakiem doświadczenia, czy też umiejętności podejmowania wspólnego wysiłku.

Wyniki badania w grupie, w której studenci pracowali nad projektem z promocji zdrowia, wykazały istnienie istotnej statystycznie różnicy między wynikami pretestu i posttestu. W tym przypadku studenci ocenili swój wkład pracy w porównaniu do innych, a ich ocena dotyczyła przygotowanej w sposób pisemny pracy. Można było wyraźnie i precyzyjnie wskazać na części projektu wykonane przez daną osobę. Nie było możliwości przypisania do działania, w którym się nie uczestniczyło. Tak przeprowadzona ocena poprzedzała badanie końcowe poczucia skuteczności we współpracy. Obserwowana zmiana poziomu poczucia własnej skuteczności we współpracy mogła być konsekwencją określenia stopnia swojego zaangażowania w przygotowanie projektu w porównaniu z innymi współuczestnikami. Jednakże, co trzeba podkreślić, zwiększenie świadomości co do uczestniczenia w wykonaniu zadania było działaniem jednorazowym. Studenci dokonali oceny przed wypełnieniem *Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy*, więc zdecydowanie wpłynęło to na jego wypełnienie.

Podsumowanie

Jak ważny jest czas poświęcony na refleksję, kontemplację, świadczy przykład Norwegii i Szwecji, gdzie do czasu pracy nauczyciela włącza się czas poświęcony na przemyślenia własnego działania. Poważnie powinno się podchodzić do wsparcie krytycznych przyjaciół. Zdecydowanie profesjonalna kultura uczenia się wymaga przeznaczenia czasu na ciągłą refleksję i dialog (Day, 2004, s. 76-79).

Mgr Teresa Kubryń

PWSZ Elbląg

Dr Irena Sorokosz

PWSZ Elbląg

Przygotowanie zawodowe nauczyciela w aspekcie praktyki studenckiej

Professional teacher training in the light of teaching practice

Streszczenie

Głównym celem rozdziału jest przedstawienie projektu „Innowacyjny Nauczyciel w Szkole XXI Wieku” realizowanego w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Elblągu, którego celem jest wypracowanie modelowego systemu przygotowania studentów, placówek oświatowych z terenu gminy miasta Elbląg oraz nauczycieli do skutecznego realizowania programów praktyk dla studentów specjalności nauczycielskich.

Przeprowadzona ewaluacja, choć dokonana została na półmetku realizacji projektu, jest dobrym prognostykiem w ocenie założonych celów. Zarówno szkolenia, jak i spójność działań uczelni i placówek oświatowych, w których odbywają się praktyki, są gwarantem dobrego przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli.

Summary

The main purpose of the chapter is to present the project “Innovative Teacher in School of XXI Century” implemented in PWSZ in Elbląg, whose aim is to develop a model system to prepare students, educational institutions from the community of Elbląg and teachers to effectively implement internship programs for students of teacher training.

The evaluation, although it was made halfway through the project, is a good predictor of the evaluation goals. Both the training and the coherence of the activities of universities and educational institutions in which the placement, are a guarantee of good professional preparation of future teachers.

*Zawód nauczyciela to zawód szczególny, wymagający ludzi z powołania,
którzy w swoją pracę wkładaliby całą osobowość.*

Jan Kulpa

Wstęp

Rola i zadania nauczyciela oraz specyfika pracy w szkole była przedmiotem zainteresowań wielu dziedzin nauki. Przedstawiciele pedeutologii, dydaktyki, psychologii podejmowali próby określenia cech skutecznego nauczyciela, kompetencji niezbędnych w tym zawodzie, formułowali wyraźne oczekiwania lub określali powinności i obowiązki nauczyciela (zob. Poleszak, Bogucki, 2000; Brzeziński, 2002; Kałużny, Leczykiewicz, 2003). Większość z nich jest zdania, że u nauczyciela „najważniejszy jest jego stosunek do społeczeństwa (narodu, kultury), do ucznia (dziecka, człowieka), do pracy (szkoły, zawodu) i do samego siebie” (Malinowski, 1998, s. 327). Wyraża się on w zachowaniach, prezentowanych postawach, posiadanych umiejętnościach, dotyczy także jego cech osobowości, bo „w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim” (Dawid, 1959, s. 7). Nauczyciele bowiem wpływają na realia życia szkolnego, kreują stosunki interpersonalne pomiędzy nimi a uczniami i ich rodzicami, kształtują postawy i zachowania uczniów, przygotowują ich „do spotkania z ludźmi i przyszłością, z jej szansami, problemami i zagrożeniami” (Banach, 2000, s. 7). Rola ta wymaga od nauczyciela, aby prezentował wiele swoistych właściwości, posiadał odpowiednią wiedzę, dysponował różnorodnymi kompetencjami i był przy tym twórczy, innowacyjny, nastawiony na innych, gotowy do prezentowania siebie, umiejący przekraczać bariery rutynowego postępowania. Duże znaczenie ma stałe aktualizowanie wiedzy i umiejętności pedagogicznych, zaangażowanie, upór w pokonywaniu różnych przeszkód i trudności, realizm w zamysłach i działaniu, refleksyjność i krytycyzm nad własną pracą wychowawczą (Kawula, 1999). Poszukiwanie nowych rozwiązań, wrażliwość na problemy, elastyczność i oryginalność, a także niezależność w myśleniu i działaniu, to cechy nauczyciela twórczego. Także osobiste cechy nauczyciela, które stanowią nieodzowny warunek skutecznego oddziaływania pedagogicznego, mają duży wpływ na jakość relacji interpersonalnych, poziom komunikacji, a co za tym idzie - na atmosferę w szkole. Dobre przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno zatem prowadzić do nabycia przez niego kompetencji związanych z umiejętnością rozpoznawania potrzeb ucznia, jak i zdolnością do współpracy w różnorodnych relacjach międzyludzkich. Szczególną rolę w tym zakresie odgrywają uczelnie i systemy kształcenia nauczycieli, a niewątpliwie największe znaczenie mają praktyki studenckie. Są one swoistym „poligonem”, dzięki któremu przyszły nauczyciel ma możliwość sprawdzenia swoich mocnych i odkrycia słabych stron przygotowania do zawodu.

Przygotowanie studentów kierunków pedagogicznych do podjęcia roli zawodowej

*Prawdziwa wiedza to znajomość przyczyn.
Arystoteles*

W Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Elblągu od lat podejmowane są próby modyfikacji praktyk studenckich na kierunkach pedagogicznych w celu jak najlepszego przygotowania przyszłych nauczycieli do radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości szkolnej. W 2007 roku przeprowadzono badania dotyczące przygotowania studentów kierunków pedagogicznych do podjęcia roli zawodowej. Badaniami objęto grupę 186 studentów III roku (Sorokosz, 2009). Połowa badanych osób oceniła swoje przygotowanie do pełnienia roli nauczyciela i radzenia sobie w przyszłej pracy jako dobre lub bardzo dobre (45,2% - dobre przygotowanie i 5,4% - bardzo dobre). Jako dostateczne przygotowanie do wykonywania obowiązków zawodowych wskazało 31,2% respondentów, natomiast jako niewystarczające 18,3% studentów. Wyodrębniono także kilka obszarów, które budzą szczególny niepokój przyszłych pedagogów. Są to zachowania agresywne uczniów (48,96%), zażywanie przez uczniów narkotyków (75,2%), brak postępów w nauce (69,9%), brak zainteresowania nauką (68,8%), złośliwość uczniów (67,7%). Obawy te są związane z zachowaniami, które mogą zakłócać przebieg lekcji oraz stanowią swoiste wyzwanie dla nauczyciela, a jednocześnie mogą podważyć jego kompetencje. Jest to zrozumiałe, ponieważ reagowanie na niewłaściwe zachowania uczniów, przywoływanie do porządku czy radzenie sobie z lekceważeniem, to dla nauczyciela sprawdzian jego umiejętności wychowawczych, ale i budowania swojego autorytetu wśród uczniów.

W grupie zachowań skierowanych na nauczyciela, najwyższy poziom obaw budzą u studentów reakcje uczniów zmierzające do utrudniania prowadzenia lekcji (82,8%). Tylko co szósty badany nie obawia się destrukcyjnych zachowań na lekcji (14%). Ponadto ponad połowa respondentów ocenia jako lękotwórcze takie sytuacje, jak ośmieszanie i lekceważenie nauczyciela przez ucznia oraz uszczypliwość i kpiny pod jego adresem. Z kolei analiza wypowiedzi studentów w aspekcie wsparcia ich w radzeniu sobie z sytuacjami szkolnymi wskazuje na potrzebę zwiększenia ilości praktyk studenckich i zapoznania studentów ze strategiami, które mogłyby zastosować w zetknięciu z trudnymi zachowaniami uczniów.

Projekt „Innowacyjny Nauczyciel w Szkole XXI Wieku”

*Wiedza jest skarbem, a praktyka jest kluczem do niego.
Feliks Feldheid*

Wychodząc naprzeciw zarówno oczekiwaniom studentów jak i dyrektorów placówek oświatowych, w których podejmują pracę zawodową studenci PWSZ w Elblągu, określono działania zmierzające do poprawy jakości kształcenia w zakresie realizacji praktyk studenc-

kich. Od stycznia 2011 roku uczelnia realizuje - w partnerstwie z Gminą Miasto Elbląg Projekt „Innowacyjny Nauczyciel w Szkole XXI Wieku” współfinansowany przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki - Projekt realizowany jest w ramach Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3. Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli -projekty konkursowe.

Głównym celem projektu jest wypracowanie modelowego systemu przygotowania studentów, placówek oświatowych z terenu gminy miasta Elbląg oraz nauczycieli do skutecznego realizowania programów praktyk dla studentów specjalności nauczycielskich PWSZ w Elblągu, poprzez opracowanie nowych rozwiązań organizacyjnych. Pozwoli to na podniesienie jakości przygotowania praktycznego studentów do zawodu nauczyciela poprzez wyposażenie ich w szeroko rozumiane kompetencje pedagogiczne.

Działania zespołu odpowiedzialnego za realizację projektu skupiły się na następujących elementach szkoleniowych:

1. Wyposażeniu studentów w wiedzę dotyczącą technologii pracy umysłowej dziecka (KdU i TOC),
2. Wzbogaceniu umiejętności informatycznych,
3. Doskonaleniu warsztatu radzenia sobie w trudnych sytuacjach szkolnych.

Pierwsze zadanie zrealizowano przez przeprowadzenie szkoleń z programu „Klucz do Ucznia się” (KdU) - autorskiego programu opracowanego przez Galinę Dolya wg teorii L. Wygotskiego. Moduły zastosowane w projekcie dotyczą podstawowych umiejętności w zakresie myślenia logicznego, przyczynowo-skutkowego i rozwoju języka. Wysoką efektywność KdU w toku zajęć lekcyjnych na różnych etapach rozwojowych zapewnia konstrukcja programu, umożliwiająca tworzenie warunków do podejmowania różnych zadań, wyzwala jąca kreatywność i pozwalająca na ćwiczenie zarówno posiadanych, jak i nowych kompetencji. Nauczyciel realizujący program wspiera ucznia w rozwoju poprzez sekwencje zaplanowanych działań, bez sztucznego przyspieszania procesów rozwojowych, ma wpływ na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, samoregulacji i poznawczych u dzieci.

Kolejne szkolenie miało na celu podniesienie poziomu umiejętności studentów w zakresie planowania, organizowania i prowadzenia zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem TOC (Theory of Constraints). Wykorzystano moduł Gałązka, Drzewko decyzyjne oraz Chmurka.

Zadanie drugie, mające na celu zwiększenie umiejętności wykorzystania przez studentów IT (WebQuest, platformy edukacyjne, podcasty, videocasty) w procesie dydaktycznym, zrealizowano poprzez zakupienie tablic multimedialnych wraz z oprzyrządowaniem i przeprowadzeniem szkoleń dotyczących wykorzystania ich w toku zajęć lekcyjnych.

Trzeci element to wyposażenie studentów w umiejętności pozwalające na skuteczne radzenie sobie z uczniem niezdyscyplinowanym, zakłócającym porządek w toku lekcji oraz rozwiązywanie trudnych sytuacji szkolnych.

Zespół projektowy zadbał o powiązanie wszystkich podmiotów zaangażowanych w przygotowanie przyszłych pedagogów, a mianowicie nauczycieli akademickich przygotowujących merytorycznie studentów oraz nauczycieli opiekunów praktyk, sprawujących nadzór nad przebiegiem praktyk w placówkach oświatowych.

Takie samo szkolenie ze wszystkich modułów odbyli zarówno nauczyciele jak i studenci. Szkoleniami objęto 277 nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz 546 studentów. Każdy z beneficjentów zrealizował po 45 godzin szkoleń (18 godz. KdU, 12 godz. TOC, 10 godz. IT i 5 godz. Dyscyplina w szkole) i otrzymał komplet materiałów dydaktycznych obejmujących podręcznik KdU, podręcznik TOC, książkę „Jak zachować porządek w klasie”. Dodatkowo zakupiono 33 zestawy tablic multimedialnych z rzutnikiem i laptopem, aby wesprzeć placówki, w których planowano realizację praktyk studenckich.

Wyniki badań ewaluacyjnych

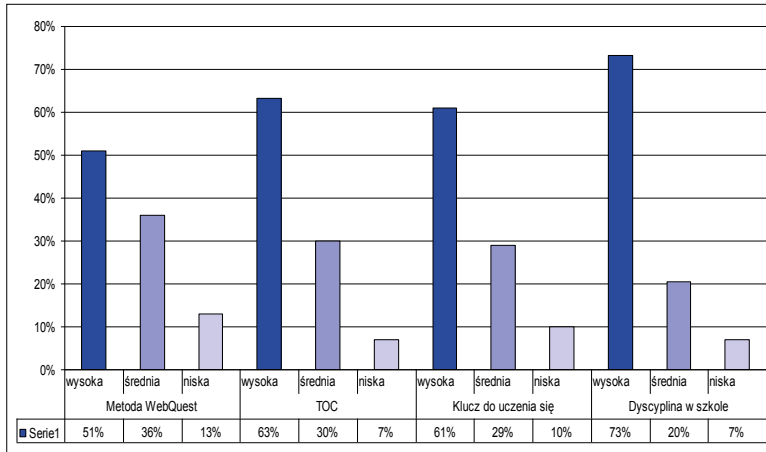
*Nauczycielem wszystkiego jest praktyka.
Juliusz Cezar*

W roku akademickim 2011/2012 działania projektowe poddano wstępnej ewaluacji, a w celu uzyskania jak najbardziej wiarygodnych wyników, zastosowano triangulację metodologiczną, która uwzględniła pozyskiwanie danych z różnych źródeł: dokumentacja projektu, koordynatorzy praktyk, specjaliści do spraw praktyk i studenci czterech specjalności: filologia polska, filologia angielska, filologia germańska i pedagogika.

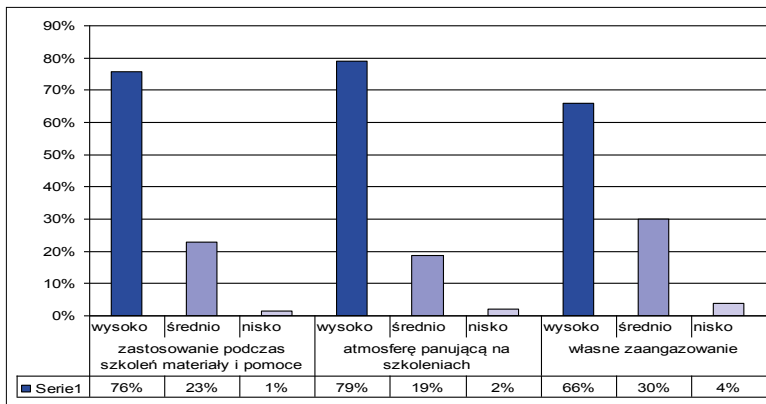
Przebadano 415 studentów w zakresie ewaluacji szkoleń, 304 studentów, którzy odbyli praktykę asystencką, 242 studentów po praktyce nauczycielskiej i 11 nauczycieli hospitujących praktyki. Wśród studentów uczestniczących w szkoleniach przygotowujących do praktyk przeważały kobiety (89%), mężczyźni stanowili zdecydowanie mniejszą grupę (11%). Biorąc pod uwagę rodzaj specjalności, wśród studentów uczestniczących w szkoleniach najliczniejszą grupę stanowili studenci edukacji wczesnoszkolnej (56%), a dalej w kolejności: filologii angielskiej (30%), filologii polskiej (12%) i filologii niemieckiej (2%)¹.

Zdecydowana większość ankietowanych studentów uznała, że organizacja szkoleń była właściwa (86% wskazań), tylko nieliczni uznali, że była niewłaściwa (7%), a 8% badanych nie potrafiło jednoznacznie odpowiedzieć na postawione pytanie. Uczestnicy najwyżej ocenili przydatność szkoleń z „Dyscypliny w szkole” - 73% ankietowanych wskazało na „wysoko”, a 20% na „średnio” – w sumie 93% pozytywnych odpowiedzi. Najniżej oceniono przydatność szkoleń z „Metody WebQuest”: 51% wskazań - „wysoko” i 36% - „średnio”; 13% - odpowiedzi negatywne. Szczegółowy rozkład odpowiedzi zamieszczono na wykresie poniżej.

¹ Wyniki pochodzą z Raportu z badań ewaluacyjnych okresowych w roku akademickim 2011/2012 przeprowadzonych przez T&M Siloe sp. z z.o w ramach ewaluacji projektu.

Wykres 6. Ocena przydatności szkoleń w praktyce

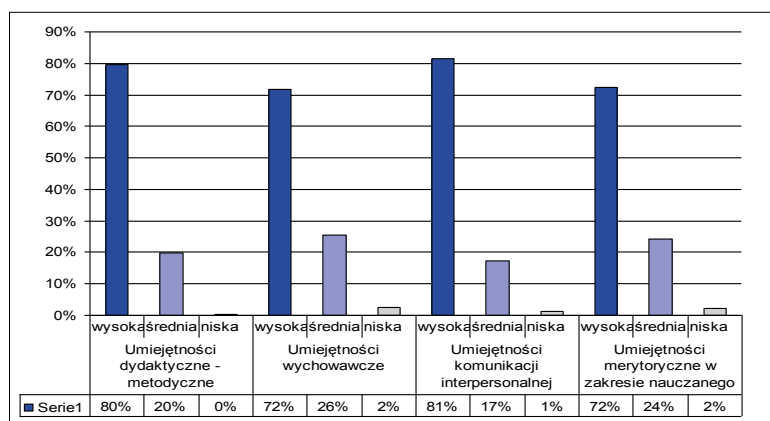
W ocenie przebiegu szkoleń uczestnicy najwyżej ocenili atmosferę panującą na szkoleniach – w sumie 98% pozytywnych odpowiedzi (79% oceniła ją jako „wysoką”, a 19% jako „średnią”). Pozytywnie oceniono także zastosowane podczas szkoleń materiały i pomoce – 76% wskazań „wysoko” i 23% - „średnio”. Najniżej oceniono własne zaangażowanie podczas zajęć – 66% jako „wysokie”, 30% jako „średnie”, a 4% jako „niskie”. Zjawisko to jest także obserwowane na innych zajęciach realizowanych w uczelni.

Wykres 7. Ocena dodatkowych aspektów szkolenia

83% studentów wysoko ocenia przydatność praktyk w przygotowaniu do wykonywania zawodu nauczyciela. Przygotowanie zawodowe po odbyciu praktyk zostało ocenione przez studentów jako wysokie w zakresie umiejętności dydaktyczno-metodycznych (80%), umiejętności wychowawczych (72%), komunikacji interpersonalnej (81%) i umiejętności w zakresie nauczania (72%).

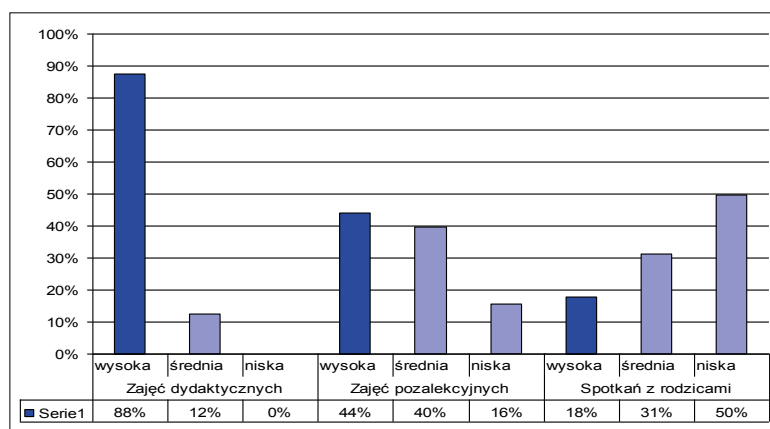
Uzyskane wyniki potwierdzają efektywność projektu, ponieważ jego głównym celem jest właśnie dobre przygotowanie studentów do pełnienia ról zawodowych.

Wykres 8. Ocena przygotowania zawodowego po odbyciu praktyk

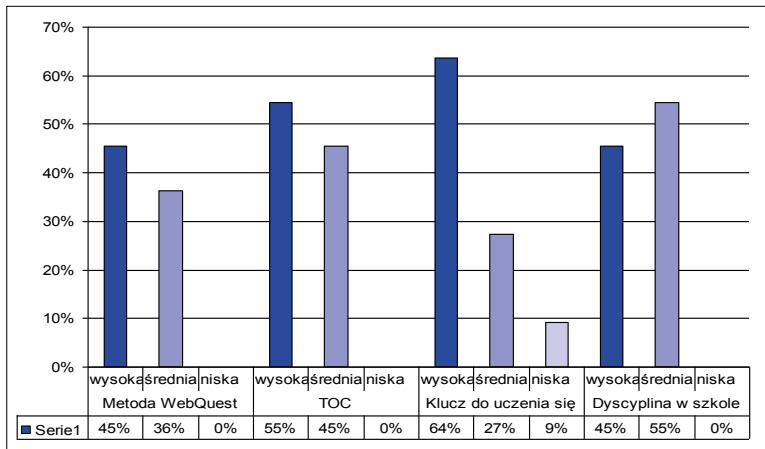


Najwyżej oceniono przygotowanie do prowadzenia zajęć dydaktycznych (88%). Jako wysoki stopień przygotowania wskazano zajęcia pozalekcyjne - 44% studentów, średni - 40%, a 16% jako niskie. Najślabiej studenci czują się przygotowani do spotkań z rodzicami. Aż połowa respondentów wskazała niski poziom przygotowania, a co trzeci student ocenił przygotowanie jako średnie (31%). Zaledwie 18% uznało za wysoki poziom przygotowania do tego typu aktywności. Jest to zagadnienie, które wymagać będzie rozszerzenia planu praktyk o uczestnictwo studentów w spotkaniach z rodzicami, obserwacje takich spotkań i przygotowanie planu zebrania z rodzicami.

Wykres 9. Ocena przygotowania do prowadzenia innych zajęć



W badaniu poddano także ocenie stopień wykorzystania przez studentów wiedzy nabytej w toku szkoleń podczas realizacji praktyk. Tym razem oceny dokonali nauczyciele hospitujący praktyki. Najwyżej oceniono wykorzystanie wiedzy zdobytej podczas szkolenia Klucz do Uczenia się (64%), kolejno TOC (55%) a 45% uzyskały szkolenia z Dyscypliny w szkole i Metody WebQuest.

Wykres 10. Ocena wykorzystania przez studentów wiedzy nabytej w trakcie szkoleń

Nauczyciele hospitujący wysoko ocenili przygotowanie placówek do prowadzenia praktyk, zarówno asystenckiej (91%), jak i nauczycielskiej (91%). Z kolei studenci w przeważającej opinii (91%) uznali, że ich własny wkład pracy w przygotowanie się do prowadzenia praktyk jest wysoki, a uzyskane informacje o wynikach praktyk pozwalają im planować własną ścieżkę kariery i być właściwie przygotowanym do pracy w zawodzie nauczyciela (79%). Pomocne w tym względzie będą, zdaniem studentów, otrzymane podczas szkoleń pomoce i narzędzia dydaktyczne (71%) oraz materiały informacyjno-ewaluacyjne (53%).

Podsumowanie

Przeprowadzona ewaluacja, choć dokonana została na półmetku realizacji projektu, jest dobrym prognostykiem w ocenie założonych celów. Zarówno szkolenia, jak i spójność działań uczelni i placówek oświatowych, w których odbywają się praktyki, są gwarantem dobrego przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli.

Studenci bardzo wysoko ocenili przydatność szkoleń, co potwierdza zapotrzebowanie studentów na wiedzę. Możliwość jej wykorzystania w toku zajęć praktycznych także została wysoko oceniona przez przyszłych nauczycieli. Zatem w toku przygotowań do praktyk, jak i dalej w trakcie ich realizacji beneficjent ma zapewnioną spójną ścieżkę rozwoju.

Na sukces realizacji praktyk studenckich w PWSZ w Elblągu składa się nie tylko trafny dobór zakresu szkoleń, ale także możliwość zakupu z Europejskiego Funduszu Społecznego **sprzętu multimedialnego i materiałów dydaktycznych** potrzebnych do pełnej realizacji wyznaczonych celów w ramach projektu „Innowacyjny Nauczyciel w Szkole XXI Wieku”.

Dr Beata Sufa

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Kreatywność nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

Creativity of early childhood education teacher

Streszczenie

We współczesnej szkole, która powinna wspomagać dziecko w odkrywaniu i uświadamianiu własnego potencjału twórczego (Karwowski, 2008, s.145), potrzebna jest pewna kategoria nauczyciela określanego mianem nauczyciela kreatywnego. Rozdział prezentuje charakterystykę nauczyciela kreatywnego, opisuje jego pożądane zachowania oraz działania stymulujące i rozwijające twórczy potencjał uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Ukazuje także stan kompetencji kreatywności badanych nauczycieli oraz ich stan wiedzy na temat sposobów rozwijania kreatywności u uczniów.

Summary

In modern school, which should help child to explore and perceive his own creativity potential, creative teacher is needed. Chapter presents a profile of creative teacher, describes desirable behaviour and activities of him, which stimulate and help to develop pupil's creativity potential in elementary education. She also shows condition of creativity's proficiency, knowledge about ways to develop creativity, of teachers.

Wstęp

We współczesnej szkole, która powinna wspomagać dziecko w odkrywaniu i uświadamianiu własnego potencjału twórczego (Karwowski, 2008, s.145), potrzebna jest pewna kategoria nauczyciela określanego mianem nauczyciela kreatywnego.

Taki nauczyciel „promuje w pracy nowatorskie pomysły, jest otwarty na pomysły innych, stale wzbogaca swą wiedzę merytoryczną i podnosi swoje kompetencje zawodowe” (Szkolak, 2011, s. 90-91). Jego praca charakteryzuje się nieustannym poszukiwaniem, badaniem, eksperymentowaniem, zaangażowaniem w osiągnięciu celów procesu edukacyjnego.

W dobie gwałtownie postępujących zmian społecznych, które wymagają dużej elastyczności w dostosowywaniu się do nowych warunków istotną rolę odgrywa nabywanie

kreatywności. Kreatywność, jako zespół cech ułatwiających twórcze rozwiązywanie różnych problemów życiowych, wymagana m.in. od kandydatów na studia czy od przyszłych pracowników, niejednokrotnie ułatwia realizację codziennych obowiązków, daje szansę na sprostanie licznym zadaniom. Jest także ważnym celem współczesnej edukacji. Szeroko rozumiana idea wspierania rozwoju kreatywności dzieci znajduje zastosowanie w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej i odnosi się zarówno do dzieci, jak i nauczycieli. Liczni autorzy (m.in. Craft, Jąder, Uszyńska-Jarmoc) postulują już na etapie edukacji elementarnej wspieranie w efektywny sposób rozwoju twórczego dzieci, a co za idzie podejmowanie działań twórczych przez ich nauczycieli.

Ustalenia terminologiczne

Termin *kreatywność*, bardzo często w literaturze zamiennie stosowany z *twórczością*, zasadniczo oznacza dwa różne pojęcia. Kreatywność to potencjał twórczy, zadatek twórczości (wyjściowy, elementarny poziom twórczości), cecha jednostki sprawiająca, że jej szanse na rzeczywistość a nie jedynie pozorną i pozorancką twórczość rosną (Karwowski, 2010, s. 14). To warunek konieczny, ale niewystarczający, każdej aktywności o charakterze twórczym, podejmowanej chętnie, uprawianej z zadowoleniem oraz opartej na własnych pomysłach. To także właściwość pojedynczego człowieka, który podejmuje twórcze próby pod wpływem otoczenia. Twórczość natomiast to efekt interakcji cech jednostki z właściwościami otoczenia (Karwowski, 2010), to „aktywność przynosząca wytwory dotąd nieznanne, a zarazem społecznie wartościowe” (Pietrasiński, 1969).

Kreatywność określana jest również jako twórczość przez małe „t”, która zgodnie z perspektywą egalitarną, potencjalnie właściwa każdemu człowiekowi oznacza zdolność dostrzegania konsekwencji, definiowaną jako myślenie możliwościowe, myślenie o konsekwencjach działań, problemach z nich wynikających i sposobach ich rozwiązywania (Szmidt, 2007).

Według Macieja Karwowskiego (2010) kreatywność jako osobowościowy potencjał umożliwia większości ludzi osiągnięcie znaczących – przynajmniej w skali psychologicznej – wyników w zakresie twórczości. Składają się na nią trzy kluczowe elementy ze sfery poznawczej i osobowościowej. Kognitywna składowa kreatywności to „zdolności twórcze, natomiast składowe charakterologiczne to otwartość i niezależność (Karwowski, 2010).

Zdaniem Edwarda Nęckiego (2001) cechy osobowości znaczące z punktu widzenia kreatywności to: otwartość, niezależność i wytrwałość. Otwartość ma szczególnie znaczenie przy dostrzeganiu i definiowaniu problemów, a także dla trzech rodzajów twórczości – artystycznej, naukowej i codziennej. Niezależność to nonkonformizm, ale także duża wiara w siebie oraz asertywność. Wytrwałość natomiast ma istotne znaczenie przy generowaniu rozwiązań oraz odgrywa rolę przy realizowaniu potencjału twórczego, ale sama nie jest warunkiem koniecznym uznania kogoś za kreatywnego. Fakt nieudanego wyko-

rzystania wczesnych przejawów kreatywności jest jednak po części powodowany brakiem wytrwałości.

Ze względu na wymienione cechy zasadne jest wiązanie kreatywności zarówno z postawą twórczą, jak i ze zdolnościami twórczymi. Gdy mamy do czynienia z postawami twórczymi, pozbawionymi zdolności, mowa być może tylko o kreatywności bez szans na rzeczywistą twórczość. Szczególnie predysponowane do działalności twórczej są bowiem osoby, u których zdolności i postawy twórcze współgrają. Do realizacji tego potencjału przyczynia się wiele czynników m.in. : wytrwałość, dojrzałość, motywacja samoistna i celowa, odpowiedni poziom inteligencji i wiedzy dziedzinowej, wsparcie środowiskowe .

W kontekście rozumienia terminu „kreatywność” za osobę kreatywną należy uznać taką, która „wytwarza wiele idei, wykazuje się tolerancją wieloznaczności i próbuje się przeciwstawiać tłumowi” (Sternberg, Lubart 1991 za Karwowski, 2010). Wytwarzanie idei to funkcja zdolności twórczych, tolerancja wieloznaczności to składowa otwartości, zaś przeciwstawianie się tłumowi to niezależność.

Nauczyciel kreatywny - rozumienie pojęć

Nauczyciel twórczy (kreatywny), zgodnie z rozumieniem twórczości według Romana Schulza (1990, s. 24) wypełnia zadania wynikające z roli w sposób odbiegający od rutynowych, algorytmicznych stylów zachowania, dostrzega indywidualne możliwości dziecka, zna innowacyjne metody kształcenia i potrafi je właściwie wprowadzać unikając schematów w działaniu czy działań tylko pozorujących stymulację myślenia twórczego.

Liczne charakterystyki nauczyciela kreatywnego/twórczego obejmują m.in. takie cechy, jak: otwartość na doświadczenia i tolerancja treści wieloznacznych, niezależność i nonkonformizm, wytrwałość i sumienność, dominatywność i silne ego oraz poczucie humoru, kompetencje inter- i intrapersonalne (Karwowski, 2010, s. 236).

Nauczyciel kreatywny to także osoba charakteryzująca się elastycznością myślenia, otwarta na pomysły innych, nieustannie wzbogacająca swą wiedzę merytoryczną i podnosząca swoje kwalifikacje zawodowe, bezustannie poszukująca, badająca, eksperymentująca, bez reszty zaangażowana w to, co robi a jednocześnie odpowiedzialna, wytrwała w dążeniu do wytyczonego celu. Efektem twórczego działania nauczyciela jest tzw. nowatorstwo pedagogiczne, stałe doskonalenie własne jako nieodłączny atrybut osobowości nauczyciela (Szkolak, 2013).

Analizując kompetencje zawodowe nauczyciela i charakter jego pracy, szczególną rolę przypisuje się kompetencjom kreatywności, które wyrażają się w niekonwencjonalności jego działań, gdy musi wykazać się zdolnością do reinterpretacji, według najnowszych osiągnięć i wszystkiego, co pedagogicznej działalności podlegać powinno (Niemiec, 1998, s. 32), a także rozumieniem i umiejętnością działania na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych (por. Kwiatkowska, 2005).

Wśród kompetencji kreatywnych uznanych jako szczególnie ważne w pracy nauczyciela można wyróżnić :

- rozumienie i znajomość swoistości działań pedagogicznych jako działań twórczych i niestandardowych,
- znajomość możliwości i granic we wprowadzaniu twórczych zmian w pracy nauczyciela i szkoły,
- zdolność do tworzenia i przekształcania elementów swojego warsztatu pracy,
- rozumienie i zdolność do działania na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych,
- umiejętność krytycznego myślenia oraz jego stymulowania u uczniów,
- umiejętność samodzielnego planowania koncepcji samokształcenia i doskonalenia zawodowego,
- umiejętność badania swojej pracy i dokonania nad nią refleksji
- innowacyjność i niestandardowość nauczyciela (m.in. działanie na rzecz stymulowania procesów rozwojowych ucznia — rozwój zainteresowań, wyzwalamie kreatywności i samodzielności oraz myślenia krytycznego uczniów) (Perzycka, 2004, s. 110).

Kreatywność nauczyciela w klasie szkolnej

Kreatywność nauczycieli uwidacznia się w ich zdolności i gotowości rozwijania twórczych postaw życiowych uczniów oraz umiejętności doskonalenia warsztatu pracy, podejmowania działań na rzecz zwiększenia autonomii szkoły i jej podmiotów itp. Na twórczą samoskuteczność wpływa zachowanie nauczyciela i klimat klasy. Im bardziej pro-twórczy nauczyciel i sprzyjające relacje interpersonalne z kolegami, tym wyższe poczucie samoskuteczności w zakresie twórczości wśród uczniów.

Nauczyciel, aby odpowiednio stymulować ucznia do działania, powinien traktować ucznia w sposób podmiotowy, trafnie zidentyfikować jego indywidualne możliwości twórcze, okazać mu zaufanie, być gotowym i chętnym do współpracy.

Różne typy kreatywności potrzebować mogą różnych działań treningowych i warsztatowych, aby tkwiący w dzieciach potencjał rozwinąć. Należy jednak podkreślić, że wszystkie dzieci, którym stwarza się warunki do rozwijania swoich zdolności, mają szansę odnieść subiektywny sukces, pod warunkiem, że zajmują się dziedzinami, do których mają predyspozycje, czując się docenione, wartościowe i zadowolone. Nauczyciel powinien umieć odkryć te predyspozycje. „Bazowanie na tym, co w uczniu najsilniejsze zapobiega tzw. syndromowi nieadekwatnych osiągnięć, minimalizuje u dzieci przeżywane frustracje, odczucia porażek oraz pogłębiającą się z wiekiem negatywną ocenę okresu edukacji” (Czaja-Chudyba, 2009)

Rozwijanie zdolności twórczych uczniów, opierające się w znacznej mierze na działaniu nauczycieli, jest zależne od umiejętności trafnego identyfikowania możliwości

twórczych uczniów, czy ogólnie rozpoznawania twórczości przez pedagogów i takiego organizowania zadań edukacyjnych, by sprzyjały rozwojowi kreatywności dzieci. Niestety część nauczycieli w kontaktach z uczniami wykorzystuje wiedzę schematyczną o twórczości, potoczną, często stereotypową (Pufal-Struzik, 2009, s. 27-28) oraz kieruje się własnymi teoriami, przypuszczeniami dotyczącymi kreatywności i intuicją (Gralewski, 2006, s. 31).

Często twórczość jest przez pedagogów łączona z cechami charakteryzującymi dobrego ucznia, a więc z pilnością, inteligencją, aktywną postawą oraz niezależnością. O tym, czy uczeń jest postrzegany przez nauczyciela jako twórczy, często także decydują jego wyniki w nauce, kojarzone z wysoką inteligencją (Gajda, 2008; 2009), która nie jest warunkiem koniecznym dla zaistnienia kreatywności.

Czynnikiem wpływającym na postrzeganie ucznia są nauczycielskie ukryte teorie kreatywności, a więc potoczne koncepcje, subiektywne przekonania o nieuświadomionym charakterze (wizerunek ucznia kreatywnego posiadany u nauczycieli) (Lachowicz – Tabaczek, 2004; Sternberg 1985, za: Gajda, 2010).

Teorie te mogą mieć duży wpływ na realizację postulatów pedagogiki twórczości, ponieważ nauczyciele rozwijają te cechy, które ich zdaniem są związane z potencjałem twórczym. Tymczasem tylko rzeczywiste rozwijanie cech świadczących o kreatywności może mieć pozytywny wpływ na osiągnięcia uczniów. Wysoki poziom kreatywności jest bowiem związany z wysokimi osiągnięciami. Niektóre cechy uczniów kreatywnych (twórczych), takie jak: konstruktywny nonkonformizm, nieuleganie autorytetom, pewność siebie, wysoka samoocena, poczucie humoru, zdolność do spontanicznej ekspresji, impulsywność, emocjonalność, tworzenie własnych reguł postępowania, podejmowanie ryzyka (Popek, 2000; Wetsby, Dawson, 1995; Smith, 2004) mogą wydawać się kłopotliwe dla nauczyciela, czy rodzić konflikty w klasie, mogą też wpływać na postrzeganie ucznia i zachowanie nauczyciela wobec niego.

Dorota Turska (2006) odwołując się do badań i dokonując krytyki szkoły jako systemu reprezentacji wiedzy, który nie tylko bagatelizuje, ale także hamuje postawy twórcze uczniów, wskazuje, że takie cechy jak: refleksyjność wypowiedzi ucznia, mowa eksploracyjna, dopuszczająca wahanie się, hipotezy stawiane przez ucznia są najczęściej negatywnie oceniane w szkole.

Podjmując próbę analizy problemów, jakie stwarza twórcze dziecko w klasie. Artur Cropley zauważa, że przed nauczycielem stoi trudne wyzwanie – musi nauczyć się odróżniać twórcze zachowanie dziecka od zachowania niegrzecznego. Nauczyciel powinien zatem nauczyć się odróżniać twórcze pomysły, śmiałe przypuszczenia od przypadkowego zgadywania ucznia. Tymczasem często „niezależność myślenia wygląda na nieposłuszeństwo, a indywidualność jest bliska buntowniczości” (Cropley, 1989, s.116).

Wyniki licznych badań pokazują, że nauczyciele wyżej cenią dzieci inteligentne niż twórcze. Zdolności twórcze są zauważane, jeżeli współwystępują z wysokim poziomem inteligencji (Czerwińska – Jasiewicz, 1984; Gajda, 2009). Wyniki badań Aleksandry Tokarz

i Aleksandry Słabosz (2001) pokazują, że nauczyciele wskazują jako najważniejsze takie cechy ucznia kreatywnego jak: otwarty na nowość, myślący niezależnie, pilny, podejmujący wyzwania, aktywny, natomiast pozostałe cechy związane z twórczością takie jak: dociekliwy, wrażliwy, niekonwencjonalny, pomysłowy, są rzadziej wybierane. Nauczyciele promują zatem ucznia, który jest kreatywny, ale czasami rozumienie kreatywności nieco odbiega od teorii naukowych.

W myśl, że współczesna szkoła powinna być instytucją, która pomaga dziecku odkryć i uświadomić sobie własny twórczy potencjał (Karwowski, 2008, s.145) myślenie twórcze, niezbędne do efektywnego funkcjonowania i działania w nieustannie zmieniającym się świecie powinno być rozwijane i stymulowane w atmosferze sprzyjającej wytwarzaniu nowych pomysłów i twórczości. Nauczyciel, aby odpowiednio stymulować ucznia do działania, powinien go traktować w sposób podmiotowy, trafnie zidentyfikować jego indywidualne możliwości twórcze, okazać mu zaufanie oraz być gotowym i chętnym do współpracy.

Tworząc warunki do rozwijania kreatywności i twórczego myślenia nauczyciel powinien więc :

1. Doceniać każdy przejaw twórczego myślenia, pomysłowości, oryginalności myślenia u dziecka.
2. Uczyć odrzucania stereotypów myślowych, promować zaś otwartość i elastyczność myślenia, posiadanie własnego zdania.
3. Częściej koncentrować uwagę dzieci na problemach otwartych, dopuszczać wielość równoważnych rozwiązań, powstrzymując się przed podpowiadaniem, gdy dzieci jeszcze intensywnie myślą nad tworzeniem odpowiedzi.
4. Nie krytykować pomysłów, nie poddawać ich ocenie tuż po ich przedstawieniu na forum klasy, kształtować umiejętność aktywnego słuchania, argumentowania.
5. Uczyć współpracy w grupie podczas rozwiązywania problemu, eliminować rywalizację poprzez docenianie wartości efektu pracy zespołu, który wzajemnie pobudza się do myślenia (Zbróg, 2008/2009, s. 92-93)".

Nauczyciel powinien także sam swoją postawą pobudzać do myślenia twórczego poprzez demonstrowanie swojej ciekawości świata, okazywanie wątpliwości, bycie otwartym na to, czego nie wie, bycie wzorem badawczej postawy.

Rozwijanie potencjału twórczego dziecka powinno uwzględniać zbieranie informacji o jego możliwościach i ograniczeniach, a także brać pod uwagę osobisty stosunek dziecka do proponowanych mu zadań. Rozwojowe podejście w procesie identyfikacji potencjału twórczego wiąże się jednak z odejściem od selekcji, która sprzyja etykietowaniu „twórczy”/ „nietwórczy”.

Kreatywność nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w świetle wyników badań

O kompetencjach kreatywnych, jak i kreatywności nauczycieli można wnioskować na podstawie omówionych działań oraz zachowań i decyduje o nich wiele czynników osobowościowych, psychologicznych, środowiskowych.

W świetle analizy wyników badań odnoszących się do kreatywności i kompetencji kreatywnych nauczycieli można zauważyć, że stan ich kompetencji kreatywnych nie jest zadowalający. Dane odnoszące się do wybranych aspektów kompetencji kreatywnych pokazują, że nauczyciele wykazują się różnymi umiejętnościami w tym zakresie.

Wyniki badań uzyskane przez Annę Szkolak (2013) wykazały, że mimo deklarowanej przez nauczycieli i ich dyrektorów umiejętności w samodzielnym dokonywaniu analizy programów nauczania i decydowania o ich wyborze, największą trudność badanym nauczycielom sprawia umiejętność tworzenia własnych projektów edukacyjnych, w tym głównie programów autorskich (większość nauczycieli wybierała średnią wartość swoich zdolności w tym zakresie, tj. 50,7% , dyrektorzy- 49,6%), co wymaga wiedzy, jak i moralnej oraz profesjonalnej odpowiedzialności za efekty nauczania według takiego programu. Wolą więc korzystać z już opracowanych i niejednokrotnie sprawdzonych przez kolegów koncepcji niż tworzyć własne. Trudność sprawia im także sztuka tworzenia scenariuszy zajęć, artykułów i publikowania własnych projektów edukacyjnych w czasopismach pedagogicznych. Podobne wyniki badań, które uzyskała Agnieszka Włoch (2006), pozwalają sformułować podobne wnioski - nieznaczna część nauczycieli tworzy własne scenariusze zajęć i większość z nich korzysta z gotowych programów nauczania.

W toku kształcenia nauczycieli na studiach wyższych powinno się zatem zwrócić uwagę na wyposażenie nauczycieli w kompetencje do tworzenia autorskich programów nauczania, wprowadzania do nich nowych koncepcji, celów i treści zgodnych z podstawą programową i stanowiących jej istotne uzupełnienie.

Wyniki badań uzyskane przez Szkolak (2013) wykazały ponadto, że ponad połowa respondentów wysoko ocenia swój wkład w doskonalenie warsztatu pracy, podejmowanie prób jego modernizacji i wprowadzanie innowacji. Badani nauczyciele bezustannie poszukują, badają i eksperymentują, konstruując swój twórczy warsztat pracy.

Na podstawie wyników badań uzyskanych przez Marię Kocór (2010) można jednak zauważyć, że ponad trzy czwarte badanych nauczycieli (78,0%) nie prowadzi żadnych badań nad praktyką pedagogiczną. Są to nauczyciele bierni i instrumentalni, którzy poprzestają na realizacji narzuconych im ról i zadań. Tylko nieliczni (13,5%) to refleksyjni praktycy, wykazujący się postawą badawczą i refleksyjną praktyką nad doświadczeniem zawodowym i praktyką, aby zdobywać nową wiedzę (np. badanie relacji interpersonalnych i pozycji uczniów w klasie, diagnozowanie oczekiwań uczniów i rodziców czy ich opinii na temat pracy dydaktyczno-wychowawczej). Jak zauważa Kocór, tylko nieznaczna grupa nauczycieli

dokonuje pomiaru warunków środowiskowych uczniów, zjawisk patologicznych, przyczyn trudności wychowawczych i niepowodzeń szkolnych. Tymczasem postawa badawcza jest warunkiem skutecznej pracy nauczyciela, gdyż umożliwi poznanie rzeczywistych potrzeb i problemów uczniów. Pozytywna ocena umiejętności twórczych i kreatywnych, które są postawą oddolnego zmieniania szkoły i nowatorstwa pedagogicznego, to jednak zdaniem autorki ocena zawyżona, gdyż z wielu badań wynika, że znaczna część nauczycieli oczekuje gotowych wytycznych przyjmując postawy instrumentalne, bierne i obojętne.

Kocór (2010, s. 99) konkluduje, że „wysoka samoocena nauczycieli i ich postawy adaptacyjne i instrumentalne wobec funkcjonowania szkoły, posiadanych i kształtowanych kompetencji stają się blokadą dostrzegania merytorycznej zasadności podnoszenia mobilności zawodowej”. Wyniki badań autorki wskazują również, że udział nauczycieli w auto-edukacji i autokreacji jest na niskim poziomie. Tylko niewielki odsetek nauczycieli czyta literaturę pedagogiczną (17,0%), prowadzi badania na użytek praktyki oświatowej (13,5%), czy bierze aktywny udział w różnych formach doskonalenia i doształcania (33,9%).

Kompetencje kreatywne nauczycieli uwidaczniają się w ich zdolności i gotowości rozwijania potencjału twórczego i twórczych postaw życiowych uczniów. Wstępne wyniki badań ankietowych przeprowadzonych przez Beatę Sufę (2013), które objęły 36 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z krakowskich szkół podstawowych wskazują, że nauczyciele nie zawsze wiedzą jak rozpoznawać i rozwijać potencjał twórczy dzieci, ich możliwości i ograniczenia. Ich wiedza dotyczącą konkretnych działań stymulujących kreatywność u dzieci także jest niewystarczająca. Znaczna część badanych nauczycieli (56,7%) deklaruje znajomość niektórych sposobów rozwijania twórczego myślenia, np. motywowanie ucznia do wytwarzania dużej liczby różnej kategorii pomysłów, poszukiwania różnorodnych rozwiązań, z różnych punktów widzenia, częste rozwiązywanie problemów otwartych, uczenie refleksji i głębszego namysłu, tworzenie sytuacji zabawowo-zadaniowych, w których dziecko może być twórcze i czuć się bezpiecznie.

Badania wykazały, że uczeń postrzegany jako twórczy nie zawsze taki musi być. W opinii badanych o jego kreatywności decydują w znacznej mierze jego wyniki w nauce, kojarzone często z wysoką inteligencją (por. Gajda, 2008; 2009). Znaczna grupa badanych (45,2%) jako cechy świadczące o kreatywności dziecka wskazała takie, które nie zawsze się z nią wiążą, np. pilny, ma wysokie osiągnięcia szkolne. Tymczasem wysokie wyniki nie są warunkiem koniecznym do zaistnienia kreatywności.

Podsumowanie

Ujęcie kreatywności (a raczej procesu twórczego) z perspektywy kompetencji pozwala przyjąć założenie, że podobnie jak umiejętności społeczne, kreatywność jest właściwością człowieka, której rozwój oznacza ciągle zdobywanie nowych sprawności, wymaga ciągłej aktualizacji w dochodzeniu do mistrzostwa (Stasiakiewicz, 2004).

Uświadomienie sobie przez nauczyciela konieczności rozwijania kompetencji zawodowych, w tym kreatywnych, jest warunkiem koniecznym podnoszenia jakości kształcenia. „Realizacja potrzeby bycia doskonalszym w swym zawodzie (przedmiotowo i podmiotowo) uświadamia nowe obszary niedoskonałości i rodzi kolejne - nowe elementy tej potrzeby, zmusza jednostkę do dalszych wysiłków w pracy nad własnym rozwojem” (Komorowska, Obidniak, 2002, s. 55).

Niezbędne jest więc zwiększanie świadomości przyszłych nauczycieli, jak i czynnie pracujących nauczycieli i zmiana ich postaw z adaptacyjnych i instrumentalnych na krytyczno-kreatywne, które zapewniają twórczość i nowatorstwo pedagogiczne oraz dostrzeganie własnych błędów, niedociągnięć, aby stawać się bardziej kompetentnym nauczycielem.

Postawa badawcza jest warunkiem skutecznej pracy nauczyciela, gdyż umożliwia poznanie rzeczywistych potrzeb i problemów uczniów. Twórczy nauczyciel powinien zatem nie tylko nauczyć się tworzyć uczniom warunki do twórczości i w razie potrzeby modyfikować aktywność twórczą dzieci, zgodnie z ich potrzebami i możliwościami rozwojowymi, sam odczuwać potrzebę tworzenia (Sufa, 2001, s. 57), ale przede wszystkim nauczyć się rozpoznawać i stymulować zainteresowania i zachowania kreatywne dzieci, stosownie do ich potrzeb i możliwości, sam odbiegając od rutynowych, algorytmicznych stylów zachowania.

Rozwijanie zdolności twórczych uczniów, opierające się w znacznej mierze na działaniu nauczycieli, jest zależne od umiejętności trafnego identyfikowania możliwości twórczych uczniów, czy ogólnie rozpoznawania twórczości przez pedagogów i takiego organizowania zadań edukacyjnych, by sprzyjały rozwojowi kreatywności dzieci. Niestety część nauczycieli w kontaktach z uczniami wykorzystuje wiedzę schematyczną o twórczości, potoczną, często stereotypową.

Uświadomienie przyszłym i pracującym nauczycielom istoty samej twórczości, istnienia zdolności oraz postaw twórczych, pomoc w rozpoznawaniu kreatywności własnej i wychowanków oraz wspieranie w działaniu wzmacniającym dziecięcą kreatywność, może zatem przynieść pozytywne rezultaty.

Dr Aneta Niewęglowska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Dr Małgorzata Wiśniewska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Praktyczne kształcenie nauczycieli realizowane w Instytucie Pedagogiki UPH w Siedlcach

Practical training of teachers implemented in the Institute of Pedagogy UPH in Siedlce

Streszczenie

Szkolenie praktyczne jest ważną kwestią w przygotowaniu nauczycieli i wychowawców. Rozdział prezentuje szczegółowe wytyczne dla praktyki i wytyczne do jej oceny opracowane w Instytucie Pedagogiki UPH w Siedlcach.

Summary

Practical training is an important issue in the preparation of teachers and educators. The chapter presents specific guidelines for practice and its evaluation, developed in Institute of Pedagogy of UPH in Siedlce.

Wstęp

Praktyczne kształcenie pedagoga - nauczyciela realizowane jest w naszym Instytucie jako praktyka ciągła pedagogiczna 30-godzinna w szkole podstawowej dla studentów studiów I stopnia, przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela. Organizowana jest na podstawie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie z 17.01.2012...).

Praktyki pedagogiczne odbywają się równolegle z realizacją zajęć w uczelni. Studenci kierowani są do szkół, z którymi uczelnia ma podpisane porozumienie lub do innych szkół, wskazanych przez studenta. Całkowity wymiar czasu praktyk w ramach przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela wynosi 150 godzin (moduł 2 – 30 godzin, moduł 3 – 120

godzin). Praktyki na studiach I stopnia realizowane są w semestrze 3,4 i 5, natomiast na studiach II stopnia w semestrze 2,3 i 4 w wymiarze zgodnym z planem studiów.

Opiekę merytoryczną nad praktyką pedagogiczną sprawuje nauczyciel akademicki zatrudniony w Instytucie Pedagogiki, a nad praktyką śródroczną i praktyką pedagogiczną specjalnościową – nauczyciel akademicki określonej jednostki organizacyjnej, powołany przez rektora do spraw organizacji studiów na wniosek dziekana. Praktyki odbywają się w zależności od etapu edukacyjnego, którego dotyczy kształcenie osoby przygotowującej się do wykonywania zawodu nauczyciela, w szkole lub placówce realizującej kształcenie na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych. Obejmuje one obserwację i uczestnictwo w różnych formach działalności wychowawczej placówek oświatowych realizowanych przez nauczycieli, wychowawców, psychologów, pedagogów szkolnych i pozostały personel oraz samodzielną realizację zadań wychowawczych, zgodnych z założeniami placówki. Podstawowym założeniem realizacji tego kształcenia jest nabywanie przez studenta kompetencji opiekuńczo-wychowawczych.

Cele praktyki pedagogicznej

- a) w zakresie wiedzy:
 - zapoznanie z organizacją, zasadami działania oraz specyfiką funkcjonowania szkoły w aspekcie opiekuńczo-wychowawczym,
 - zapoznanie z podmiotami działalności pedagogicznej (dzieci, uczniowie, rodzice i nauczyciele) oraz specyfiką ich funkcjonowania (w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz zapoznanie z metodyką pracy opiekuńczo-wychowawczej,
 - zapoznanie z zasadami etyki zawodu nauczyciela,
- b) umiejętności:
 - kształtowanie umiejętności prowadzenia obserwacji sytuacji i zdarzeń pedagogicznych (pracy nauczycieli, wychowawców, pedagoga szkolnego, dyrekcji oraz innych osób zatrudnionych w szkole),
 - rozwijanie umiejętności analizowania i interpretowania sytuacji i zdarzeń pedagogicznych oraz zachowań podmiotów biorących w nich udział,
 - rozwijanie umiejętności diagnozowania, analizowania i prognozowania sytuacji pedagogicznych oraz dobierania strategii realizowania praktycznych działań opiekuńczo-wychowawczych,
 - kształtowanie umiejętności dobierania właściwych metod, form, środków i procedur do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych,
 - kształtowanie umiejętności samodzielnego przygotowania i prowadzenia zajęć wychowawczych (w tym zajęć integrujących grupę i działań profilaktycznych)

- oraz animowania aktywności grupy, współdziałania jej uczestników i organizowania pracy uczniów w grupach zadaniowych,
- c) w zakresie kompetencji społecznych:
- kształtowanie świadomości poziomu swojej wiedzy i umiejętności oraz potrzeby ciągłego doskonalenia zawodowego w zakresie podnoszenia kompetencji opiekuńczych i wychowawczych,
 - uświadomienie konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (opiekuńczo-wychowawczych) w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
 - kształtowanie odpowiedzialności w zakresie projektowania i wykonywania zadań opiekuńczych i wychowawczych (Program... Siedlce 2013).

Treści praktyki pedagogicznej

W ramach praktyki pedagogicznej realizowane są następujące treści:

1. Specyfika szkoły
 - zadania opiekuńczo-wychowawcze szkoły,
 - sposoby funkcjonowania i organizacji pracy kadry pedagogicznej,
 - prowadzenie dokumentacji.
2. Obserwacja pedagogiczna
 - aktywność formalnych i nieformalnych grup uczniów,
 - aktywność poszczególnych uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
 - interakcje dorosły (nauczyciel, wychowawca) – dziecko oraz interakcje między dziećmi i młodzieżą (w tym samym i w różnym wieku),
 - procesy komunikowania interpersonalnego i społecznego w grupach wychowawczych, ich prawidłowości i zakłócenia,
 - dynamika grupy, ról pełnionych przez uczestników grupy, zachowania i postaw dzieci i młodzieży,
 - zadania opiekuna w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny w grupie.
3. Współdziałanie z opiekunem praktyk
 - opieka i nadzór nad grupą oraz zapewnianie bezpieczeństwa,
 - prowadzenie zorganizowanych zajęć wychowawczych,
 - działania na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
4. Pełnienie roli opiekuna-wychowawcy
 - diagnoza dynamiki grupy oraz pozycji jednostek w grupie

- poznawanie uczniów i wychowanków, ich sytuacji społecznej, potrzeb, zainteresowań i zdolności, a także określanie poziomu rozwoju oraz wstępne diagnozowanie dysfunkcji i zaburzeń,
 - samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo-wychowawczych,
 - opieka nad grupą w toku spontanicznej aktywności uczniów i wychowanków,
 - organizacja i prowadzenie zajęć wychowawczych (w tym zajęć integrujących grupę i działań profilaktycznych) w oparciu o samodzielnie opracowywane scenariusze,
 - animacja aktywności grupy i współdziałania jej uczestników,
 - organizowanie pracy uczniów i wychowanków w grupach zadaniowych,
 - indywidualna praca z uczniami i wychowankami (w tym uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi),
 - działania wychowawcze o charakterze interwencyjnym w sytuacjach konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych lub nieprzestrzegania ustalonych zasad,
 - sprawowanie opieki nad uczniami i wychowankami poza terenem szkoły.
5. Analiza i interpretacja zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych
- prowadzenie dokumentacji praktyki,
 - konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką,
 - ocena własnego funkcjonowania w toku realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych (dostrzeganie swoich mocnych i słabych stron),
 - ocena przebiegu prowadzonych działań oraz realizacji zamierzonych celów
 - konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych sytuacji i przeprowadzanych działań.

Organizacja praktyki na terenie szkoły

- 1) Dyrektor szkoły wyznacza opiekuna praktyki sprawującego bezpośrednią opiekę nad przebiegiem praktyki.
- 2) Program praktyki przewiduje aktywne uczestniczenie studenta w charakterze asystenta nauczyciela-wychowawcy we wszystkich przejawach życia szkoły.
- 3) Student zobowiązany jest do zrealizowania łącznie 30 godzin.
- 4) Podczas odbywanej praktyki student prowadzi dokumentację obejmującą:
 - a) arkusz praktyki, w którym zamieszcza tematy realizowanych działań oraz liczbę godzin na nie przeznaczonych, potwierdzony podpisem opiekuna;
 - b) dziennik praktyk zawierający:
 - krótką charakterystykę szkoły;

- 3 scenariusze samodzielnie przeprowadzonych zajęć: wychowawczych, integrujących grupę i profilaktycznych, zatwierdzonych i ocenionych przez opiekuna praktyki z ramienia placówki;
- charakterystykę grupy z uwzględnieniem potrzeb, zainteresowań, zdolności, poziomu rozwoju;
- samodzielną próbę postawienia diagnozy dysfunkcji i zaburzeń zaobserwowanych w grupie;
- merytoryczne sprawozdanie z przebiegu praktyki.

Dziennik i arkusz praktyk zatwierdza opiekun praktyki z ramienia szkoły.

Opiekun z ramienia placówki, w której odbywana jest praktyka potwierdza realizację wytycznych zamieszczonych przez studenta w dzienniku praktyk oraz tematy realizowanych działań wraz z liczbą godzin na nie przeznaczonych, zawartych w arkuszu praktyki (Regulamin... Siedlce, 2013).

5) Warunki zaliczenia praktyki

Podstawą zaliczenia praktyki jest zrealizowanie obowiązków wynikających z programu praktyki pedagogicznej oraz zadań zawartych w *Zasadach odbywania praktyki nauczycielskiej pedagogicznej 30 godzinnej w szkole podstawowej dla studentów studiów I stopnia przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela* oraz terminowe złożenie kompletnej dokumentacji. Dziennik praktyk, po uzyskaniu zaliczenia zostaje zwrócony studentowi. Arkusz i Ocena są przekazywane doteczki akt osobowych studenta.

Dokumentacja obejmuje:

- a) dziennik praktyk,
- b) arkusz przebiegu praktyki,
- c) ocenę z przebiegu praktyki, w której opiekun z ramienia placówki wskazuje osiągnięcia studenta oraz ewentualne braki studenta, ze szczególnym uwzględnieniem następujących kryteriów:
 - przygotowanie merytoryczne (wiedza i umiejętności),
 - umiejętności z zakresu prowadzenia obserwacji,
 - postawa praktykanta,
 - przygotowanie do realizacji zadań nauczyciela.

Oceny realizacji praktyki dokonuje również opiekun z ramienia Uczelni, biorąc pod uwagę następujące kryteria:

- ogólną ocenę z przebiegu praktyki wystawioną przez opiekuna z ramienia placówki,
- potwierdzone podpisami opiekuna w placówce zadania realizowane na praktyce,
- merytoryczną zawartość dokumentacji,
- kompletność, spójność i estetykę dokumentacji.

Ocenę stopnia realizacji zadań praktyki przedstawia poniższa tabela:

Tabela 8. Kryteria oceny stopnia realizacji zadań praktyki

| Stopień realizacji zadań praktyki pedagogicznej | | Wysoki | Średni | Niski |
|--|---|--------|--------|-------|
| | <i>Punkty</i> | 2 | 1 | 0 |
| Wiedza z zakresu działań opiekuńczo-wychowawczych | | | | |
| 1. | Znajomość dokumentacji, organizacji, zasad działania oraz specyfiki funkcjonowania szkoły w aspekcie opiekuńczo-wychowawczym | | | |
| 2. | Znajomość podmiotów działalności pedagogicznej (dzieci, uczniów, rodziców i nauczycieli) oraz specyfiki ich funkcjonowania (w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) | | | |
| 3. | Zna założenia pracy wychowawczej (założenia programowe, treści, metodykę pracy) | | | |
| Umiejętności z zakresu realizacji zadań wychowawczych | | | | |
| 1. | Prowadzenie obserwacji sytuacji i zdarzeń pedagogicznych (pracy nauczycieli, wychowawców, pedagoga szkolnego, dyrekcji oraz innych osób zatrudnionych w szkole) | | | |
| 2. | Umiejętność analizowania i interpretowania sytuacji i zdarzeń pedagogicznych oraz zachowań podmiotów biorących w nich udział w celu dokonania diagnozy, analizy i prognozy sytuacji pedagogicznych oraz doboru strategii realizowania praktycznych działań opiekuńczo-wychowawczych | | | |
| 3. | Dobór i wykorzystanie metod, form, środków i procedur do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych | | | |
| 4. | Samodzielnie przygotowanie i prowadzenie zajęć wychowawczych (w tym zajęcia integrujące grupę i działania profilaktyczne) oraz animowanie aktywności grupy i organizowanie pracy uczniów w grupach zadaniowych | | | |
| Kompetencje społeczne i postawa studenta | | | | |
| 1. | Świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności oraz potrzeby ciągłego doskonalenia zawodowego w zakresie kompetencji opiekuńczych i wychowawczych | | | |
| 2. | Świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (opiekuńczo-wychowawczych) w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi | | | |
| 3. | Przygotowanie się do swojej pracy, projektowanie i wykonywanie działań wychowawczych | | | |
| 4. | Świadomość etycznej postawy do zawodu nauczyciela | | | |

Tabelę wypełnia opiekun praktyki w szkole posługując się punktacją i kryteriami oceny, która jest uzależniona od wysokości zebranych punktów. Powyżej 90 % – ocena bardzo dobra; 90 % – ocena dobry plus; 80 % – ocena dobry; 75 % – ocena dostateczna plus; 50 % – ocena dostateczna; poniżej 50 % – ocena niedostateczna.

Ocena ta stanowi podstawę do zaliczenia praktyki przez opiekuna z ramienia uczelni w oparciu o pozostałą dokumentację.

W ocenie zostały uwzględnione efekty, które powinien uzyskać student w trakcie realizacji praktyki, a mianowicie:

a) Student w zakresie wiedzy:

- ma podstawową wiedzę na temat organizacji, zasad działania oraz specyfiki funkcjonowania szkoły w aspekcie opiekuńczo-wychowawczym,
- ma wiedzę na temat struktury, celów, podstaw prawnych, organizacji i funkcjonowania szkoły w aspekcie opiekuńczym i wychowawczym,
- ma wiedzę na temat podmiotów działalności pedagogicznej (dzieci, uczniów, rodziców i nauczycieli) oraz specyfiki ich funkcjonowania (w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi),
- ma podstawową wiedzę na temat pracy opiekuńczo-wychowawczej,
- zna zasady etyki zawodu nauczyciela.

b) Student w zakresie umiejętności:

- potrafi dokonać obserwacji sytuacji i zdarzeń pedagogicznych (pracy nauczycieli, wychowawców, pedagoga szkolnego, dyrekcji oraz innych osób zatrudnionych w szkole),
- potrafi analizować i interpretować sytuacje i zdarzenia pedagogiczne oraz zachowania podmiotów biorących w nich udział,
- potrafi dokonać diagnozy, analizy i prognozy sytuacji pedagogicznych oraz dobrać strategię realizowania praktycznych działań opiekuńczo-wychowawczych,
- potrafi właściwie dobierać i wykorzystywać metody, formy, środki i procedury do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych,
- potrafi samodzielnie przygotować i prowadzić zajęcia wychowawcze (w tym zajęcia integrujące grupę i działania profilaktyczne) oraz animować aktywność grupy, współdziałać jej uczestników i organizować pracę uczniów w grupach zadaniowych.

c) Student w zakresie kompetencji społecznych:

- ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności oraz potrzeby ciągłego doskonalenia zawodowego w zakresie kompetencji opiekuńczych i wychowawczych,
- ma świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (opiekuńczo-wychowawczych) w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- odpowiedzialnie przygotowuje się do swojej pracy, projektuje i wykonuje działania opiekuńcze i wychowawcze (Zasady...).

Podsumowanie

Przedstawione w tekście, opracowane w Instytucie Pedagogiki UPH w Siedlcach, plany kształcenia praktycznego wydają się dobrze przygotowywać studentów do pracy nauczyciela i wychowawcy dzieci i młodzieży. Na szczególną uwagę zasługują procedury wskazujące, w jakim obszarze wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych kandydaci do zawodu nauczyciela powinni rozwijać swoje kwalifikacje i kompetencje profesjonalne.

Dr Renata Zubrzycka

UMCS Lublin

Praktyki studenckie na kierunku pedagogika specjalna UMCS w Lublinie w opinii opiekunów praktyk w placówkach kształcenia specjalnego

Teaching practices of special education students of UMCS Lublin in the opinion of tutors in institutions of special education

Streszczenie

Analiza literatury przedmiotu wskazuje na występowanie u kandydatów do zawodu nauczyciela trudności w radzeniu sobie z zadaniami dydaktycznymi i wychowawczymi w praktyce szkolnej. Badania własne zaprezentowane w niniejszym opracowaniu stanowią część projektu badawczego realizowanego w Instytucie Pedagogiki UMCS w Lublinie.

Ich celem była analiza organizacji i realizacji praktyk studenckich na studiach I i II stopnia kierunku pedagogika specjalna. W badaniach prowadzonych metodą sondażu diagnostycznego z zastosowaniem kwestionariusza ankiety własnej konstrukcji uczestniczyło 63 nauczycieli zatrudnionych w lubelskich placówkach kształcenia specjalnego. Analiza materiału empirycznego stała się podstawą do sformułowania propozycji zmian w zakresie przygotowania studentów pedagogiki specjalnej oraz organizacji praktyk studenckich.

Summary

The analysis of the subject literature shows that the candidates for the teacher profession experience difficulties in coping with didactic and educational tasks in school practice. The research presented in the following material is part of the project realized in the Pedagogical Institute of Maria Curie-Skłodowska University in Lublin.

The aim of the research is to analyze the organization and realization of special pedagogy student training (studies of the first and the second degrees). 63 teachers recruited from special schools in Lublin took part in the research. The method of diagnostic survey and self-constructed questionnaire were used in the research. The analysis of the empiri-

cal research has become the basis of the proposals of changes in the preparation of special pedagogy students and in the organization of their training.

Praktyki studenckie a *praxis*

Zdaniem Hans-Georga Gadamera (za: Wójcik 2012, s. 78) Arystotelesowskie pojęcie *praxis* jest rozumiane jako „forma działania, praktyczny przejaw rozumienia dobra, zaś wiedza o dobru jest abstrakcyjnym określeniem sposobu postępowania, w którym idea dobra wyraża się w praktyce. W *praxis* pozyskiwanie wiedzy, czym jest dobro i wiedzy, jak je stosować w konkretnych sytuacjach, nie są zatem dwoma oddzielnymi procesami, ale wzajemnie się uzupełniającymi elementami konstytutywnymi dla procesu dialektycznego rozumowania praktycznego”. Zniekształcenie rozumienie *praxis* grozi ograniczeniem znaczenia powyższego pojęcia wyłącznie do sprawności, umiejętności praktycznej pozbawionej rozwiązywania problemów za pomocą myślenia połączonego z wiedzą i odniesieniem do dobra (por. Wójcik, 2012).

Analiza problematyki realizacji praktyk studenckich w wymiarze ich zgodności z ideą *praxis* wydaje się być ważnym zadaniem badawczym, zwłaszcza w obszarze pedagogiki. Kształcenie praktyczne nauczycieli obejmuje bowiem obok funkcji innowacyjnej i adaptacyjnej także funkcję refleksyjną, która odnosi się zarówno do namysłu nad własnym stosunkiem do podmiotu oddziaływań edukacyjnych, jak i nad wiedzą i doświadczeniem zdobytym w toku własnej edukacji akademickiej (Kuźma, 2002). Analiza literatury przedmiotu wskazuje na występowanie u kandydatów do zawodu nauczyciela trudności w odnalezieniu się w praktyce szkolnej, nieradzenie sobie z zadaniami dydaktycznymi i wychowawczymi oraz lęku przed odpowiedzialnością za swoją pracę i placówkę, w której są zatrudnieni (Gaś, 2001). Brak spójności w zakresie działania i refleksji może być zdaniem autorki opracowania jedną z przyczyn powyższych trudności.

Badania własne - podstawy metodologiczne i analiza wyników

Badania własne zaprezentowane w niniejszym opracowaniu stanowią część projektu badawczego „Praktyki studenckie na kierunku pedagogika specjalna UMCS w opinii studentów i opiekunów praktyk w placówkach kształcenia specjalnego”, realizowanego w Instytucie Pedagogiki UMCS w Lublinie w styczniu 2013 r. Autorkami i wykonawcami projektu były: dr Agnieszka Pawlak- koordynator praktyk w Zakładzie Psychopedagogiki Specjalnej UMCS w Lublinie (część dotycząca badania opinii studentów) oraz dr Renata Zubrzycka- koordynator praktyk w Zakładzie Socjopedagogiki Specjalnej UMCS w Lublinie (część, dotycząca badania opinii opiekunów praktyk).

Celem badań własnych była analiza procesu organizacji i realizacji praktyk studenckich na studiach I stopnia kierunku pedagogika specjalna (specjalność główna: tyflopädagogika i oligofrenopedagogika) oraz studiach II stopnia kierunku pedagogika specjalna

(specjalność główna: oligofrenopedagogika). Celem praktycznym zaś było zainspirowanie wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za realizację praktyk do refleksji i podjęcia decyzji o zmianach w kierunku udoskonalenia własnej aktywności w badanym obszarze.

Problem główny badań własnych sformułowano w postaci pytania: Jakie są opinie opiekunów praktyk w placówkach kształcenia specjalnego na temat pełnienia przez siebie tej funkcji i realizacji praktyk na kierunku pedagogika specjalna UMCS w Lublinie?

Problemy szczegółowe sformułowano następująco:

1. Jakie są opinie badanych pedagogów na temat pełnienia funkcji opiekuna praktyk?
2. Jakie są opinie badanych pedagogów na temat merytorycznego przygotowania studentów UMCS do praktyk?
3. Jak badani opiekunowie oceniają planowanie i realizację praktyk studenckich w UMCS?

W badaniach własnych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego wraz z techniką ankiety i kwestionariuszem ankiety własnej konstrukcji, składającym się z 24 pytań.

W badaniach uczestniczyło 63 nauczycieli zatrudnionych w lubelskich placówkach kształcenia specjalnego: SOSW nr 1 (19 osób tj.30%) , SOSW nr 2 (16 osób, tj. 25%), ZS nr 4 (10 osób, tj.16%) , oraz SOSW dla Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnej (10, tj.16%). Badania zrealizowano ponadto w SOSW w Świdniku - wzięło w nich udział 8 nauczycieli (tj.13% badanych). Zdecydowaną większość grupy (59 osób, tj. 94%) stanowiły kobiety.

Charakterystyka badanej grupy w zakresie stażu pracy (w latach) przedstawia się następująco: staż pracy powyżej 20 lat dotyczył 33 (53%) osób, powyżej 15 lat - 17 (27%) osób, powyżej 10 lat - 6 (9%) osób, powyżej 5 lat - 5 (7%) osób, powyżej 1 roku - 2 (3%) osób. Ok. 2/3 badanych nauczycieli (48, tj. 76%) miało ukończone studia podyplomowe. 15 (24%) pedagogów pełniło funkcję opiekuna praktyk regularnie, sporadycznie - 41 (65%), jednorazowo zaś 7 (11%) osób.

Pełnienie funkcji opiekuna praktyk w opinii badanych pedagogów

Badani pedagodzy określili satysfakcję z pełnienia funkcji opiekuna praktyk. Niemal cała grupa (57 osób, tj. 90%) wyraziła zadowolenie z powyższego. Warto jednak zaznaczyć, że ponad połowa badanych (41 osób, tj. 55%) nie podjęła wspomnianej funkcji z własnej inicjatywy. Najczęściej wskazywanym przez pedagogów motywem było (por. tab. 9) wypełnienie polecenia służbowego (58 wskazań). Stosunkowo dużo wskazań otrzymały także kategorie twierdzeń kwestionariusza odwołujące się do wewnętrznych motywów badanych, takie jak: chęć udzielenia wsparcia studentom celem przygotowania ich do przyszłej pracy (47 wskazań), potrzeba dzielenia się swoim doświadczeniem zawodowym (32 wskazania) oraz chęć nawiązania kontaktu ze studentami i wspieranie ich kreatywności (20 wskazań). Szesnastu nauczycieli podjęło funkcję opiekuna w ramach podnoszenia kwalifikacji zawodowych, 12 zaś podkreśliło finansowy wymiar wspierania studentów – praktykantów.

Nieliczne głosy wskazały inne czynniki motywujące, takie jak podjęcie działania na rzecz macierzystej uczelni czy skorzystanie z pomocy praktykantów.

Tabela 9. Motywy podejmowania się pełnienia funkcji opiekuna praktyk studenckich

| Kategorie odpowiedzi | N |
|--|----|
| odpowiedź na prośbę przełożonych | 58 |
| chęć udzielenia wsparcia studentom, aby przygotować ich do przyszłej pracy | 47 |
| potrzeba dzielenia się swoim doświadczeniem zawodowym | 32 |
| chęć nawiązania kontaktu ze studentami i wspieranie ich kreatywności | 20 |
| pełnienie funkcji opiekuna w ramach podnoszenia kwalifikacji zawodowych | 16 |
| skorzystanie z dodatkowego, choćby skromnego źródła finansowania | 12 |
| podjęcie działania na rzecz uczelni, w której uzyskano dyplom | 5 |
| dodatkowa pomoc dla nauczyciela | 2 |

Badani nauczyciele w znaczącej większości (57 osób, tj. 90%) ujawnili brak satysfakcji z wynagrodzenia otrzymywanego z tytułu pełnienia funkcji opiekuna praktyk: 12 osób (19%) zdecydowanie negatywnie oceniło wspomniany aspekt zaangażowania w realizację praktyk studenckich.

Opiekunowie praktyk określili ponadto konkretne działania własne wspierające studentów. Do najczęściej podejmowanych form pomocy studentom należały: pomoc w poznaniu uczniów/wychowanków (58 osób), wsparcie w wyborze tematu i doborze metod dydaktycznych i wychowawczych do zajęć prowadzonych samodzielnie (52 osoby) oraz w rozwiązywaniu konkretnych problemów wychowawczych w trakcie realizacji praktyki (46 osób). Badani nauczyciele wskazywali także na swoje zaangażowanie w zadania planowania (30 osób) i syntetyzowania (34 osoby) efektów aktywności studentów na terenie placówek kształcenia specjalnego oraz konkretną pomoc metodyczną.

Tabela 10. Zakres pomocy udzielanej studentowi w trakcie realizacji praktyki

| Kategorie odpowiedzi | N |
|--|----|
| pomoc w poznaniu uczniów/wychowanków | 58 |
| wsparcie w wyborze tematu i doborze metod dydaktycznych i wychowawczych do zajęć prowadzonych samodzielnie | 52 |
| pomoc w rozwiązywaniu konkretnych problemów wychowawczych w trakcie realizacji praktyki | 46 |
| dokonanie podsumowania praktyki i udzielenie konkretnych wskazówek na przyszłość | 34 |
| pomoc w opracowaniu harmonogramu realizowanej praktyki | 30 |
| wsparcie w formułowaniu celów zajęć prowadzonych samodzielnie | 29 |
| pomoc w opracowaniu szczegółowej części konspektu zajęć prowadzonych samodzielnie | 25 |

Przygotowanie merytoryczne studentów pedagogiki specjalnej UMCS w opinii opiekunów praktyk

W ramach oceny realizacji praktyk studenckich badani pedagodzy wyrazili swoje opinie na temat merytorycznego przygotowania studentów do uczestnictwa w praktykach. Szczegółowe aspekty dotyczyły: posiadania wiedzy o specyfice funkcjonowania psychospołecznego uczniów niepełnosprawnych oraz umiejętności nawiązywania z nimi kontaktu, wiedzy na temat problemów wychowawczych uczniów niepełnosprawnych i sposobów ich rozwiązywania, wiedzy i umiejętności z zakresu metodyki kształcenia i wychowania uczniów niepełnosprawnych (szczególnie w opracowania protokołów hospitowanych zajęć dydaktycznych, rewalidacyjnych i wychowawczych oraz umiejętność opracowania konspektów zajęć).

Analiza wyników badań wykazała, że w większości (50 osób, tj. 80%) opiekunowie praktyk uznali studentów za dobrze przygotowanych w zakresie posiadania wiedzy o specyfice funkcjonowania psychospołecznego uczniów niepełnosprawnych. Podobna liczba badanych pedagogów (51, tj. 81%) stwierdziła, iż studenci potrafią nawiązać kontakt z niepełnosprawnymi uczniami. Pomimo uznania pozytywnego stosunku praktykantów do swoich podopiecznych i znajomości teoretycznych podstaw pedagogiki specjalnej zdecydowana większość badanych (45 osób, tj. 72%) negatywnie oceniła przygotowanie merytoryczne studentów w zakresie znajomości rzeczywistych problemów wychowawczych uczniów niepełnosprawnych i sposobów ich rozwiązywania.

Opiekunowie praktyk wskazali ponadto konkretne obszary utrudnień, na jakie napotykają studenci w trakcie odbywania praktyk. Należały do nich m.in. trudności w zakresie:

- realizacji zajęć i kontaktu z osobami ze złożoną niepełnosprawnością oraz uczniów z autyzmem,
- realizacji zajęć w klasach, w których u uczniów występują zróżnicowane zaburzenia,
- radzenia sobie z agresją słowną i fizyczną uczniów oraz w sytuacjach trudnych i nieprzewidywalnych zachowań uczniów
- radzenia sobie z problemami zdrowotnymi uczniów (np. reagowanie na atak epilepsji),
- radzenia sobie w sytuacjach wymagających dyscyplinowania uczniów,
- radzenia sobie z komunikacją pozawerbalną oraz pomocą w czynnościach samoobsługowych (toaleta),
- motywowania do udziału w zajęciach oraz aktywizowania w trakcie ich realizacji,
- utrzymania właściwych granic w relacjach nauczyciel-uczeń,
- dostosowania stopnia trudności zajęć do możliwości dzieci,
- programowania czasu w toku zajęć lekcyjnych oraz dokonywanie ich analizy,
- wypełniania szkolnej dokumentacji (np. dziennika),
- kontaktowania się z rodzicami,

Ponadto wymieniane były trudności związane z brakiem elastyczności w przypadku wystąpienia u uczniów zachowań innych, niż oczekiwane przez studenta, nieumiejętnością pracy w klasach łączonych, niechęcią do zaangażowania się w opiekę nad uczniami także poza lekcjami, np. na przerwach.

W zakresie metodycznego przygotowania studentów oceniano ich konkretne umiejętności dotyczące: opracowania protokołów hospitowanych zajęć dydaktycznych, rewalidacyjnych i wychowawczych oraz opracowania konspektu tychże zajęć. Ponad 2/3 opiekunów praktyk uznało, że studenci posiadają powyższe kompetencje - 49 (78%) osób pozytywnie oceniło umiejętność przygotowania protokołów, a 50 (80%) umiejętność przygotowania konspektów. Pięćdziesięciu jeden (81%) badanych opiekunów praktyk wyraziło pozytywną opinię o wiedzy i umiejętności studentów z zakresu metodyki kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Dziewiętnastu (30%) uznało jednak, że studenci nie są dobrze przygotowani merytorycznie do wypełniania swojej roli na terenie szkoły specjalnej, pojawił się także jeden głos zdecydowanie negatywnie oceniający ich kompetencje w omawianym zakresie.

Ważnym elementem determinującym efektywność działań praktycznych studentów jest ich zaangażowanie w podejmowaną aktywność oraz stosunek do podmiotu swoich oddziaływań. Opinie opiekunów praktyk na temat stosunku studentów praktykantów do wypełniania powierzonych im w ramach praktyki obowiązków obrazuje tabela 11.

Analiza wyników badań ujawniła, iż studenci prezentują najczęściej dobry (36 osób, tj. 57 %) lub bardzo dobry (17 osób, tj. 27%) stosunek do powierzonych zadań. 10 (16%) nauczycieli określiło omawianą postawę jako poprawną, nikt z badanych nie wskazał na obojętną lub złą postawę studentów.

Tabela 11. Opinie opiekunów praktyk na temat stosunku studentów praktykantów do wypełniania powierzonych im w ramach praktyki obowiązków

| Kategorie odpowiedzi | N | % |
|--------------------------------------|----|-----|
| w większości przypadków bardzo dobry | 17 | 27 |
| w większości przypadków dobry | 36 | 57 |
| w większości przypadków poprawny | 10 | 16 |
| w większości przypadków obojętny | 0 | 0 |
| w większości przypadków zły | 0 | 0 |
| Razem | 63 | 100 |

Analiza danych zawartych w tab. 12 pozwala stwierdzić, iż w opinii nauczycieli praktykanci mają dobry (31 osób, tj. 49%) lub bardzo dobry (23 osób, tj. 36%) stosunek do uczniów. 8 (13%) badanych określiło relacje studentów z uczniami jako poprawne, jedna badana osoba wskazała na negatywną postawę studentów.

Tabela 12. Opinie opiekunów praktyk na temat stosunku studentów-praktykantów do powierzonych im w ramach praktyki podopiecznych

| Kategorie odpowiedzi | N | % |
|--------------------------------------|----|-----|
| w większości przypadków bardzo dobry | 23 | 36 |
| w większości przypadków dobry | 31 | 49 |
| w większości przypadków poprawny | 8 | 13 |
| w większości przypadków obojętny | 1 | 2 |
| w większości przypadków zły | 0 | 0 |
| Razem | 63 | 100 |

Badani opiekunowie określili ponadto cechy studentów najbardziej pożądane z punktu widzenia potrzeb realizacji celów praktyki. Są to: zaangażowanie - 51 wskazań, kreatywność - 45 wskazań, odpowiedzialność - 43 wskazania, cierpliwość - 41 wskazań, gotowość udzielania wsparcia - 33 wskazania, życzliwość - 30 wskazań, empatia - 27 wskazań, punktualność - 16 wskazań, poczucie humoru - 13 wskazań, dobroć - 8 wskazań, uczciwość - 8 wskazań, krytycyzm - 5 wskazań, dokładność - 3 wskazania, oraz: chęć uczenia się, umiejętność obserwacji i spostrzegawczość (po jednym wskazaniu).

Organizacja i realizacja praktyk na kierunku pedagogika specjalna UMCS w opinii opiekunów praktyk

Badani opiekunowie praktyk wyrazili swoje opinie na temat takich zagadnień jak: formalne przygotowanie studentów do praktyk, organizacja praktyk (w tym dokumentacja praktyk i współpraca z opiekunem praktyk z ramienia uczelni).

W świetle analizy danych uzyskanych z kwestionariusza ankiety stwierdzono, iż niemal wszyscy badani uznali studentów za dobrze formalnie przygotowanych do praktyki w zakresie znajomości regulaminu (58 osób, tj. 92%) oraz umiejętności przygotowania dokumentacji praktyk (59 osób, tj. 94%). Większość badanych (39 osób, tj. 62%) uznała za właściwy rozkład godzin przeznaczonych na realizację poszczególnych elementów praktyki, 19 badanych (30%) było przeciwnego zdania, pozostali wstrzymali się od udzielenia odpowiedzi. Taki sam rozkład odpowiedzi dotyczył pytania o pokrywanie się wzorów konspektów otrzymanych z uczelni z tymi, które obowiązują w placówce. Zdaniem 65% respondentów (tj. 4 osób) uszczegółowieniu powinien ulec regulamin praktyk.

Opiekunowie praktyk wypowiedzieli się ponadto na temat kontaktów z opiekunami praktyk z ramienia uczelni (por. tab. 13). Analiza wyników badań wykazała, że opiekunowie z UMCS po rozpoczęciu praktyki kontaktują się najczęściej wyłącznie z dyrektorami placówek (w opinii 18 osób, tj. 29%) lub nie kontaktują się wcale (18 osób, tj. 29%). 12 (19%) badanych stwierdziło, iż kontakty wstępne nawiązuje większość opiekunów, 10 (6%) było zdania, że tylko niektórzy opiekunowie realizują powyższe kontakty. Tylko 3 (5%) bada-

nych uznało, że wszyscy opiekunowie praktyk z ramienia uczelni podejmują współpracę na początku praktyki.

Tabela 13. Opinia badanych na temat kontaktów z opiekunami praktyk z ramienia uczelni na początku trwania praktyk

| Kategorie odpowiedzi | N | % |
|--|----|-----|
| wszyscy opiekunowie kontaktują się | 3 | 5 |
| większość opiekunów kontaktuje się | 12 | 19 |
| tylko niektórzy opiekunowie kontaktują się | 10 | 6 |
| opiekunowie kontaktują się wyłącznie z dyrekcją placówki | 18 | 29 |
| nie kontaktują się | 18 | 29 |
| brak odpowiedzi | 2 | 3 |
| Razem | 63 | 100 |

Z kolei po zakończeniu praktyk, w opinii ponad połowy badanych nauczycieli (33 osoby, tj.52%), opiekunowie z ramienia uczelni nie nawiązywali żadnych kontaktów z placówką, w której odbywała się praktyka (por.tab.14). 1/4 badanych (16 osób, tj.25%) twierdziła, że kontakty z uczelnią dotyczą tylko dyrekcji szkoły. Ta sama liczba (tj.5) nauczycieli utrzymywała, że komunikowała się z nimi większość lub tylko niektórzy opiekunowie z UMCS. Tylko 2 badane osoby (3%) twierdziły, że po zakończeniu praktyk kontaktowali się z nimi wszyscy opiekunowie z ramienia uczelni.

Tabela 14. Opinia badanych na temat kontaktów z opiekunami praktyk z ramienia uczelni po zakończeniu praktyk

| Kategorie odpowiedzi | N | % |
|--|----|-----|
| wszyscy opiekunowie kontaktują się | 2 | 3 |
| większość opiekunów kontaktuje się | 5 | 8 |
| tylko niektórzy opiekunowie kontaktują się | 5 | 8 |
| opiekunowie kontaktują się wyłącznie z dyrekcją placówki | 16 | 25 |
| nie kontaktują się | 33 | 52 |
| brak odpowiedzi | 2 | 3 |
| Razem | 63 | 100 |

W kwestionariuszu ankiety umieszczono także pytania otwarte, w których respondenci mogli sformułować uwagi krytyczne na temat realizacji praktyk skierowane do trzech podmiotów: studentów, uczelni i placówki edukacyjnej, w której realizowano praktykę.

Uwagi krytyczne, dotyczące przygotowania i realizacji praktyki przez studentów (sformułowane przez 29 osób, tj.46%) obejmowały: niski poziom wiedzy merytorycznej studentów oraz ich małe zaangażowanie (traktowanie praktyki jako konieczności), ujawnianie trudności w opracowaniu konspektu samodzielnie prowadzonych zajęć (szczególnie

w formułowaniu celów zajęć), brak odpowiedzialności, punktualności i obowiązkowości, a także małą kreatywność. Inne uwagi dotyczyły takich zachowań jak: niestawianie się na umówione zajęcia, ujawnianie niechęci do samodzielnego prowadzenia zajęć, odmowa prowadzenia zajęć, prowadzenie zajęć bez przygotowania, niezwracanie nauczycielowi pożyczonych od niego materiałów oraz mała dyspozycyjność czasowa studentów („zasłanianie się” innymi zajęciami na uczelni), niestosowny ubiór oraz brak znajomości regulaminu praktyki.

Uwagi krytyczne, dotyczące przygotowania i realizacji praktyki przez uczelnię sformułowane zostały przez 19 osób (tj. 30% badanych). Dotyczyły one: niskiego zainteresowanie studentami praktykantami, niejednorodnych wymagań dotyczących tworzenia dokumentacji praktyk (schemat konspektu), stosowania przez uczelnię bardzo niskich stawek wynagrodzeń dla opiekuna praktyk (niezmienne od ponad 10 lat) oraz opóźnień w wypłacie wynagrodzenia i zbyt obszernej umowy dotyczącej praktyki.

W odniesieniu do własnej placówki, w której realizowano praktyki nie sformułowano żadnych uwag.

Badani opiekunowie praktyk (20 osób, tj. 32 %) zgłosili następujące propozycje zmian w regulaminie praktyk studenckich:

1. Wydłużenie czasu praktyk do 3 tyg., aby zwiększyć szanse obserwacji dzieci w czasie różnych form aktywności edukacyjnej.
2. Wprowadzenie bardziej szczegółowego regulaminu praktyk.
3. Zwiększenie liczby godzin zajęć samodzielnie prowadzonych przez studentów.
4. Zwiększenie liczby godzin poświęconych obserwacji i nawiązaniu indywidualnego kontaktu z wychowankami.
5. Zwrócenie uwagi na zaangażowanie studentów w pracę i zainteresowanie dziećmi oraz umieszczenie powyższego zapisu w regulaminie.
6. Zamiana formuły części zajęć hospitowanych, na zajęcia współprowadzone (student w roli nauczyciela wspomagającego).
7. Uszczegółowienie dokumentacji - bardziej opisowa forma sprawozdania z odbytej praktyki.
8. Wprowadzenie spotkań opiekunów praktyk z ramienia uczelni z opiekunami w placówkach specjalnych.
9. Wprowadzenie praktyk śródrocznych.
10. W ramach praktyki przygotowanie studentów poprzez: dokładną analizę dokumentacji dzieci, rozmowę z psychologiem, pedagogiem szkolnym, wychowawcą, reedukatorem, przeprowadzenie wywiadu środowiskowego, rozmowa z rodzicami.
11. Podniesienie stawek wynagrodzenia dla opiekuna praktyki.
12. Studenci powinni częściej hospitować zajęcia w ciągu roku akademickiego (od kilku lat odbywają wyłącznie praktyki).

13. Ujednolicony, gotowy dzienniczek praktyk i określone wyraźnie kryteria oceny studenta.

Wnioski z badań i dyskusji panelowej

W dniu 4 lutego 2013 r. w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie odbył się panel dyskusyjny z udziałem dyrektorów placówek kształcenia specjalnego, stanowiących teren badań własnych i zatrudnionych w nich opiekunów praktyk, a także koordynatorów praktyk w zakładach: Psychopedagogiki Specjalnej UMCS oraz Socjopedagogiki Specjalnej UMCS. Celem spotkania była wymiana opinii i doświadczeń, dotyczących jakości przygotowania praktyk studenckich przez opiekunów z ramienia UMCS, przygotowania merytorycznego i formalnego studentów pedagogiki specjalnej, a także realizacji praktyk.

Punktem wyjścia do dyskusji było zaprezentowanie wyników badań diagnostycznych zrealizowanych w ramach projektu „Praktyki studenckie na kierunku pedagogika specjalna UMCS w opinii studentów i opiekunów praktyk w placówkach kształcenia specjalnego”. Wnioski z badań oraz opinie wygłoszone przez uczestników panelu dyskusyjnego stały się podstawą do sformułowania propozycji zmian w następujących zakresach:

Regulamin, dokumentacja i czas trwania praktyk:

1. Wydłużenie czasu praktyk do 3 tygodni, aby zwiększyć szanse studentów na dokonanie obserwacji dzieci w czasie różnych form aktywności edukacyjnej.
2. Uszczegółowienie regulaminu praktyk oraz zwiększenie liczby godzin zajęć samodzielnie prowadzonych przez studentów oraz poświęconych obserwacji i nawiązaniu indywidualnego kontaktu z wychowankami.
3. Zmniejszenie liczby godzin zajęć hospitowanych na rzecz pełnienia przez studenta roli nauczyciela wspomagającego.
4. Przywrócenie hospitacji zajęć w ciągu roku akademickiego i zajęć metodycznych prowadzonych na terenie placówek (od dwóch lat studenci odbywają wyłącznie praktyki ciągłe i nie są przygotowani do nawiązania kontaktu z niepełnosprawnymi uczniami, co utrudnia realizację celów praktyki- szczególnie na studiach I stopnia, które są studiami zawodowymi).
5. Ujednolicenie dzienniczka praktyk i określenie kryteriów oceny studenta.
6. Ujednolicenie wymagań dotyczących tworzenia dokumentacji praktyk (schemat konspektu zajęć).

Organizacja praktyk:

1. Poprawa komunikacji opiekuna z ramienia uczelni z opiekunem na terenie placówki (wskazany byłby bezpośredni lub telefoniczny kontakt (przynajmniej jeden raz w czasie trwania praktyk)).

2. Podniesienie stawek wynagrodzenia dla opiekuna praktyk w placówce kształcenia specjalnego.
3. Terminowe wypłaty wynagrodzenia i uproszczenie formularza umowy dotyczące praktyki.

Przygotowanie studentów:

1. Zwiększenie kreatywności i zaangażowania studentów poprzez wprowadzenie aktywizujących metod ich kształcenia w toku zajęć akademickich.
2. Przygotowanie studentów do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością sprzężoną (w aktualnie obowiązującej siatce przedmiot „Rewalidacja osób ze złożoną niepełnosprawnością” umieszczony jest w 6 semestrze, podczas gdy wszystkie praktyki na studiach I stopnia realizowane są przed jego rozpoczęciem).

W podsumowaniu panelu dyskusyjnego zaznaczono, że pomimo uwag krytycznych UMCS postrzegany jest jako lepszy niż inne lubelskie uczelnie organizator praktyk - studenci dysponują dobrym przygotowaniem merytorycznym i dobrze opracowanym regulaminem praktyk.

Ostatecznie, konkretnym wyrazem uwzględnienia niektórych z wnioskowanych zmian stało się włączenie kierunku pedagogika specjalna do projektu **www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.**

Bibliografia:

- Adrjan B. (2011), *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Impuls, Kraków.
- Arya D. (2011), *So, you want to design an actuate mental health inpatient unit: physical issues for consideration*. "Australian Psychiatry", Vol. 19, nr 2, s. 164 – 167.
- Bać A. (2003), *Wybrane zagadnienia projektowania szkół na przykładzie realizacji wiedeńskich lat 90 tych XX wieku*. Niepublikowana praca doktorska, Wrocław.
- Baka Ł., Cieślak R. (2010), *Zależność między stresorami w pracy a wypaleniem zawodowym i zaangażowaniem w pracę w grupie nauczycieli: pośrednicząca rola przekonań o własnej skuteczności i wsparcia społecznego*, „Studia Psychologiczne”, t. 48, z. 3, s. 5-18.
- Banach Cz. (2000), *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły*, *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, nr 2, s. 7 – 20.
- Banach Cz. (2008), *Edukacja nauczycielska wobec zadań transformacji ustrojowej i reformy systemu edukacji*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.): *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Impuls, Kraków.
- Bandura, A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*. PWN, Warszawa.
- Bańka, A. (2005), *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*. Studio PRINT –B, Instytut Rozwoju Kariery, Poznań, Warszawa.
- Barrett P., Zhang Y., Moffat J., Kobbacy K. (2013), *A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning*. "Building and Environment", nr 59, s. 678 – 689.
- Bartmiński J. (2002), *Lubelska etnolingwistyka*, „Analecta”, 11/ 1-2(21-22), s. 29-42.
- Bartmiński J. (2009), *Stereotypy mieszkają w języku*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Bartmiński J. (2012), *Językowe podstawy obrazu świata*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Bogdanowicz M. (1996), *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu - nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych. Problemy praktyki*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1, s.13-22.
- Bogdanowicz M. (2002), *Ryzyko dysleksji: problem i diagnozowanie*, Wyd. „Harmonia”, Gdańsk.
- Borowski A. (2013), *Erving Goffman i Michel Foucault-analiza dyskursów*, "International Letters of Social and Humanistic Sciences", nr 1, s. 19-27.

- Branden, N. (2007), *Jak dobrze być sobą. O poczuciu własnej wartości*, GWP, Gdańsk.
- Branden, N. (2012), *6 filarów poczucia własnej wartości*, Wydawnictwo Feeria, Łódź.
- Brzajna W. (2003), *Dysleksja: nie jesteś sam*, Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa.
- Brophy J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*, PWN, Warszawa.
- Brown S.C., Craig A.M., Perrino T., Lombard J.L., Martinez F., Plater-Zyberk E., Spokane A.R., Szapocznik J. (2008) *Built environment and physical functioning in Hispanic elders: The role of "Eye on the street"*. "Environmental Health Perspectives", nr 10, s. 1300 – 1307.
- Brzeziński F. (2002), *Diagnoza i ewaluacja nauczyciela*, [w:] A. Karpińska (red.): *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Trans Humana, Białystok.
- Brzozowska M. (2009), *Etymologia a konotacja słowa. Studia semantyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Building Sustainable Schools For Healthy Kids
- Chomczyńska-Miliszkiwicz, M, Pankowska, D. (1995), *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*, WSiP, Warszawa.
- Cream W., Changu M., Maida P. (2008), *Child Friendly School Manual*, UNICEF, New York.
- Cropley, A. (1989), *Nauczyciel wobec twórczego dziecka*, [w:] M. Malicka (red.), *Twórczość czyli droga w nieznaną*, WSiP, Warszawa.
- Czaja-Chudyba I. (2013), *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Wyd. Nauk. UP, Kraków.
- Czaja-Chudyba I. (2009), *Jak rozwijać zdolności dziecka?*, WSiP, Warszawa .
- Czaja-Chudyba I., Went W. (2009), „*Twórczo odkrywam świat*” - Program rozwijania twórczego myślenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej. MCDN, Nowy Sącz
- Czelakowska D. (2007), *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Impuls*, Kraków.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (1995), *Postawy nauczycieli i rówieśników w stosunku do uczniów wyróżniających się inteligencją i zdolnościami twórczymi*, „Psychologia Wychowawcza”, 4, s.412- 431.
- Dawid J. (1959), *O duszy nauczycielstwa*, [w:] W. Okoń (red.): *Osobowość nauczyciela*, PZWS, Warszawa.
- Day, Ch. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Tłum. Joanna Michalak. GWP, Gdańsk.

- Dąbrowski M. (1984), *Wyniki kształcenia nauczycieli biologii w świetle ankiety*. „Życie Szkoły” Wyższej, nr 10.
- Denek K. (2013), *Kształcenie akademickie nauczycieli*, „Nowa Szkoła”, nr 1, s. 8 – 17.
- Dermody M., Smyth E., Doherty C. (2010), *Designing Primary Schools for the Future, Research Series* nr 16, The Economic and Social Research Institute, Dublin.
- Dewaele J-M., Nakano S. (2012), *Multilinguals’ perceptions of feeling different when switching languages*, “Journal of Multilingual and Multicultural Development”, 34 (2), s. 107-120.
- Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce* (2009), Ernst&Young oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa.
- Długosz-Kurczabowa K. (2009), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Dudzikowa M. (1993). *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 4.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Dylak S. (2000), *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] K. Kruszewski (red.): *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. WSiP, Warszawa.
- Dyrda B. (2007), *Zjawisko niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznanie i przeciwdziałanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dziedziewicz D. (2009), *Twórczość dziecka –problemy identyfikacji*. [w:] M. Karwowski (red.) *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria-Metodologia-Diagnostyka*, Wyd. APS, Warszawa.
- Fisher R. (1999), *Uczymy jak myśleć*. WSiP, Warszawa.
- Flor D. (2010), *Architektura a budowanie więzi społecznych – kształtowanie przestrzeni w oparciu o podstawy psychologii środowiskowej*. „Budownictwo i architektura”, nr 6, s. 5 – 12.
- Gair M., Mullins G. (2001), *Hiding In Plain Sight*. [w:] Margolis E. (Red.) *The hidden curriculum in higher education*, Routledge, New York & London.
- Gajda A. (2008), *Pudło czy strzał w dziesiątkę? Trafność nauczycielskich nominacji kreatywności*. [w:] J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, Wyd. APS, Warszawa.
- Gajda, A. (2009), *Bingo albo kulą w płot: Analiza eksploracyjna nauczycielskich nominacji w zakresie kreatywności*. [w:] M. Karwowski (red.), *Identyfikacja potencjału twórczego*, Wyd. APS, Warszawa.

- Gajewska B., Pawlus M. (2011), *Słownik synonimów i antonimów*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa-Bielsko-Biała.
- Gaś Z. B.(2001), *Doskonalący się nauczyciel*, UMCS, Lublin.
- Głodkowska J. (2010), *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić [w:] Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część I*, Warszawa.
- Gołębniak B. D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Edytor, Toruń-Poznań.
- Góralski A. (2003), *Wzorce twórczości*. Wyd. APS, Warszawa.
- Gralewski J. (2006), *Nauczycielskie koncepcje oceny wytworów twórczych*. [w:] W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik (red.), *Kreatywność-kluczem do sukcesu w edukacji*, Wszecznica Polska, Szkoła Wyższa TWP, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R. (1992), *Kognitywne ujęcie znaczenia a problem realizmu filozoficznego, Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, Język a Kultura, Tom 8, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Habrajska G. (2000), *Metody ankietowe i analiza tekstów w badaniach językowego obrazu świata, Językowy obraz świata i kultura*, Język a Kultura, Tom 13, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Hall K. (2010), *Wstęp do Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część I*, Warszawa,
- Jabłonowska M. (2009), *Rozwijanie kreatywności we współczesnej szkole*. [w:] J. Łaszczuk, M. Jabłonowska (red.) *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, Universitas Redidiva, Warszawa.
- Jakel O. (2002), *Hypotheses Revisited: The cognitive Theory of Metaphor Applied to Religious Texts*.
- Jastrząb J., Zaleska M. (2003), *Ryzyko dysleksji - wczesna diagnoza na poziomie edukacji elementarnej*, „Wychowanie na co Dzień”, nr 10/11, dod. s. II.
- Just M. (2010), *Rozwijanie kreatywności dzieci w młodszym wieku szkolnym – od analogii do metafory [w:] Marek Elżbieta, Łuczak Joanna (Red.), Diagnostyka i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski
- Kałużny R., Leczykiewicz T. (2003), *Postawy i zachowania nauczycieli szkół średnich w niektórych sytuacjach interpersonalnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 22, s. 79-86.
- Kamiński T. (1989), *Tradycje kształcenia nauczycieli w Siedlcach*. „Verum”, nr 15.

- Kardela H. red., (1994), *Podstawy gramatyki kognitywnej*, Zakład Semiotyki Logicznej UW, Warszawa.
- Karwowski M. (2006), *Motywowanie uczniów do działań twórczych- między romantyzmem a behawioryzmem*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3-4, s. 13-27.
- Karwowski M. (2008), *O niektórych niebezpieczeństwach nauczycielskich ukrytych teorii kreatywności*. [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, J. Deresz, (red.), *Zdolności-Talent-Twórczość*, Wyd. UMK, Toruń.
- Karwowski M. (2009), *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Wyd. APS, Warszawa.
- Karwowski M. (2010), *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena*, [w:] M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, Wyd. APS, Warszawa.
- Karwowski M. (2010), *Twórcza(?) osobowość nauczyciela: pedeutologiczne postulaty a uczniowskie preferencje*. [w:] M. Karwowski, A. Gajda (Red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, Wyd. APS, Warszawa.
- Kawula S. (1999), *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Akapit, Toruń.
- Kiklewicz A. (2004), *Problem językowej reprezentacji wiedzy w kognitywistycznej teorii metafory*, Słupskie Prace Filologiczne, Seria Filologia Polska 3.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy o szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Kocór M. (2010).
- Komorowska H. (1999), *O programach prawie wszystko*. WSiP, Warszawa.
- Komorowska H., Obidniak D. (2002), *Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*, PWN, Warszawa
- Korczy, I. (2005), *Poczucie własnej wartości jako klucz do rozwoju potencjału ludzkiego, osiągania prawdziwych sukcesów i szczęścia*, [w:] R. Pęczkowski (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku: stan, perspektywy, zagrożenia*. T. 3. Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa.
- Košč L. (1982), *Psychologia i patopsychologia zdolności matematycznych*, WRiT, Warszawa.
- Kowal S. (2004), *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*. Wyd. AP, Kraków.
- Kowalski R., Obrębska M., Szykarczyk O. (2011), *Kształcenie nauczycieli biologii i przyrody w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach*. „EBiŚ”, 4/2011.
- Kozielecki J. (1969), *Rozwiązywanie problemów*. PZWS, Warszawa.

- Koźniewska E., Matuszewski A., Zwierzyńska E., (2010), *Skala Gotowości Edukacyjnej Pięciolatek (SGE-5): obserwacyjna metoda dla nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Krzyżyk D. (2012), *Słowo wstępne*, [w:] A. Guzy, D. Krzyżyk (red.): *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Tom 1.*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z.o.o., Kielce.
- Kulas, H. (1986), *Samoocena młodzieży*, WSiP, Warszawa.
- Kuros K. (2012), *Praca z uczniem z ADHD - czy na pewno potrafimy współpracować?* [w:] A. Guzy, D. Krzyżyk (red.): *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Tom 1*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z.o.o., Kielce.
- Kutrowska B. (2007), *W poszukiwaniu współczesnego modelu kształcenia nauczycieli*, [w:] Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.): *Nauczyciel kompetentny. Terazniejszość i przyszłość*. Wyd. UMCS, Lublin.
- Kuźma J., (2002), *Refleksyjna i innowacyjna rola praktyk w procesie kształcenia nauczycieli*. [w:] Kuźma J., Wroński R. (red.), *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, Wyd. Nauk. AP Kraków.
- Kwaśnica R. (2004), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. [w:] Kwieciński Z., Śliwowski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t.2*. PWN, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2004), *Pedeutologia – stan i kierunki rozwoju w latach 1995-2004*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 27, s. 197-204.
- Kwiatkowska H. (2009), *Tożsamość nauczyciela. Między anomią a autonomią*, Wyd. GWP, Gdańsk.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*, GWP, Gdańsk.
- Lakoff G., Johnson M. (2010), *Metafory w naszym życiu*, Aletheia, Warszawa.
- Lindenfield G. (1995), *Poczucie własnej wartości*, Wydawnictwo „RAVI”, Łódź.
- Łobocki, M. (1985), *Poradnik wychowawcy klasy*, WSiP, Warszawa.
- Łukasik, I.M. (2013), *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*. Wyd. UMCS, Lublin.
- Making Current Trends in School Design Feasible* (2000), Public Schools of North Carolina State Board of Education, Department of Public Instruction, North Carolina.
- Malinowski T. (1998), *Nauczyciel, sylwetka psychologiczna współczesnego nauczyciela* [w:] W. Szewczuk (red.): *Encyklopedia psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Markowski A. (red.) (2012), *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, PWN, Warszawa.

- Marzec A. (2012), *Rola poczucia własnej wartości i samooceny w procesie przygotowania uczniów z dysfunkcją wzroku do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym*, [w:] N. Starik, A. Zduniak (red.) *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, T. 1. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań.
- McGinnis A. L. (1993), *Sztuka motywacji*, Oficyna Wydawnicza „Vocatio”, Warszawa.
- Meskanen S., Teravanen H., (2009), *Future School – Designing With Children*, Helsinki University of Technology, Helsinki.
- Misiewicz, H. (1983), *Poczucie własnej wartości u młodzieży*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.
- Morawska I., Latoch-Zielińska M., Krajka J. (2012), *Kształcenie nauczycieli jako wyzwanie dla uniwersytetu*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, nr 3, s. 23-34.
- Muchacka B. (2000), *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*. Wyd. AP, Kraków.
- Nair P., Fielding R. (2005), *The language of School Design, Design patterns for 21st Century Schools*, NY, National Clearinghouse for Educational Facilities The Knowledge Works Foundation, Now York.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Niemiec J. (1998), *Nauczyciel w przemianie i perspektywie*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Wyd. Trans Humana, Białystok.
- Nowy program praktyki ogólnopedagogicznej - Oczekiwania i potrzeby uczestników praktyk oraz ocena realizacji celów i zadań praktyk wraz z samooceną wzrostu wiedzy i umiejętności – wstępne wyniki* (2013), Materiał niepublikowany, udostępniony przez Biuro Projektu - www.praktyki.wh.umcs.
- Onafowora L.L. (2004), *Teacher Efficacy Issues in the Practice of Novice*, “Teachers Educational Research Quarterly”, 2004, Vol. 28.4 s. 34-43,
- Oszwa U. (2007), *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej: vadamecum nauczycieli i rodziców*, Impuls, Kraków.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, GUS, Warszawa,
- Oxford R. i in. (1998), *Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field*, “System”, 26, s. 3-50.
- Ozder H.(2011), *Self-Efficacy Beliefs of Novice Teachers and Their Performance in the Classroom*. “Australian Journal of Teacher Education” , Volume 36 | Issue 5, s. 1-15

- Panek W. (1997), *Próba charakterystyki psychologicznej postawy twórczej nauczycieli szkół podstawowych – państwowej i społecznej*. [w:] A. Karpińska (red.), *Szkolnictwo niepaństwowe – partnerstwo, czy konkurencja?* Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko.
- Pankowska D. (2010), *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Pankowska D. (2011), *Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela. Raport z analizy programów praktyk*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Zamość.
- Pankowska, D. (2008), *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce. Materiały metodyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Paprocka M. (2013), *Ocena realizacji celów i zadań praktyk – praktyka śródroczna ogólnopedagogiczna*. UMCS, Lublin. Materiał niepublikowany.
- Pavlenko A. (2006), *Bilingual selves*, [w:] A. Pavlenko (red.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*, MPG Books.
- Perzycka E. (2004), *Kompetencje edukacyjne nauczycieli – stan i perspektywa badań*. Szczecin.
- Piątek T. (2010), *Organizacyjno-dydaktyczne aspekty praktyki dydaktycznej*. Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
- Pietrasiński Z. (1967), *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa.
- Pitala M. (2007), *Czy dziewięć jest większe od sześciu?* „Psychologia w Szkole”, nr 3, s. 61 - 68.
- Poleszak W., Bogucki J. (2000), *Cechy osobowości wybranych grup nauczycieli w świetle analizy psychologicznej*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 1 s. 30-43.
- Popek S. (2001), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Primary School Buildings – standards, norms, design*. (2006), NY, UNESCO
- Program praktyki nauczycielskiej pedagogicznej 30 godzinnej w szkole podstawowej dla studentów studiów i stopnia przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela, UPH w Siedlcach*, Wydział Humanistyczny, Instytut Pedagogiki, Siedlce 2013
- Průcha J. (2006), *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych, t.2*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Pryszmont-Ciesielska M. (2009) *Ukryty program fizycznej poza dydaktycznej przestrzeni uniwersytetu*. Przegląd Socjologii Jakościowej, TomV, nr 2, s. 41- 61.

- Pufal-Struzik I. (2009), *Intuicyjne koncepcje nauczycieli a rozwój twórczych predyspozycji uczniów*, [w:] B. Zawadzka (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Terazniejszość – Przyszłość*, cz. 3., Wydawnictwo UJK, Kielce.
- Puślecki W. (1998), *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Impuls, Kraków.
- Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (1998), MEN, Warszawa.
- Regulamin praktyk nauczycielskich dla studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela*, UPH w Siedlcach, Wydział Humanistyczny, Instytut Pedagogiki, Siedlce 2013
- Rogała-Kozubska D., Racyzkowska M.(2005), *Dysortografia – definicja, symptomy, terapia*, [w:] E. M. Skorek (red.), *Terapia pedagogiczna, t. 1., Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, Impuls, Kraków.
- Rozporządzenie MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej z dn. 30 kwietnia 2013r. (poz. 532).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. Dz.U. z dnia 22 września 2004 r.poz.2110.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r., poz. 131);
- Rumińska A. (2012), *101 najciekawszych polskich budynków dekady*, Warszawa, Agora.
- Schulz R. (1990), *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*. PWN, Warszawa.
- Siek, S. (1984), *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie*, KAW, Warszawa.
- Siek-Piskozub T., Strugielska A. (2008), *Autonomy, experience and concepts: A study in educational discourse*, "Studies in Contemporary Linguistics", 44(4), s. 597-616.
- Skalbania B.(2011), *Diagnostyka pedagogiczna: wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Skawiński R. (2008), *W kręgu ideologii edukacyjnych*, „Studia Elckie”, 10, s. 441-455.
- Smith I. (2004), *The Paradox of Promoting Creativity in the Asian Classroom: an Empirical Investigation*. "Genetic, Social, and General Psychology Monographs", 130, s. 307-330.
- Sokołowska-Dzioba T. (2010), Wstęp, [w:] D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba (red.), *Kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych. Część 1, Praca dydaktyczna*, Wyd. UMCS, Lublin.

- Sokołowska-Dzioba T., Pankowska D. (2007), *Lejtmotywy profesjonalizacji edukacji nauczycieli w kontekście obowiązujących standardów kształcenia*, [w:] Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.): *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Sorokosz I. (2009), *Agresywne zachowanie uczniów – wyzwanie dla nauczycieli. Obawy i opinie studentów kierunków pedagogicznych* [w:] P. Łuczeczko (red.): *Przemoc i agresja w szkole. Od rozpoznania przyczyn do sposobów przeciwdziałania*, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź.
- Sparks, R.W. (1994), *Istota poczucia własnej wartości*, Wydawnictwo „RAVI”, Łódź.
- Stasiakiewicz, M. (2004), *Proces twórczy jako zdobywanie kompetencji działania*. [w:] S. Popek, (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Sternberg R.J., Lubart, T.I. (1991), *An Investment Theory of Creativity Conundrum. A Repulsion Model of Kind of Creative Contribution*. Psychology Press, New York.
- Sternberg, R.J. (1985), *Implicit Theories of Intelligence, Creativity, and Wisdom*, “Journal of Personality and Social Psychology”, 49, s. 607 – 627.
- Strugielska A., Siek-Piskozub T. (2013), *A Usage-Based Model of Linguistic Metaphors. Inferences for the Cognitive Theory of Metaphor and Teacher Education*, [w:] K. Piątkowska, E. Kościółkowska-Okońska (red.): *Correspondences and Contrasts in Foreign Language Pedagogy and Translation Studies*, Springer International Publishing Switzerland, Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London.
- Strugielska A. (2008), *Coherence Relations and Concept Dynamics in Learners’ Personal Theories*, “Vigo International Journal of Applied Linguistics”, 5, s. 107-129.
- Sufa B. (2011), *Wspomaganie twórczej aktywności językowej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Wyd.. LIBRON – Filip Lohner, Kraków.
- Sufa B. (2012), *Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w edukacji elementarnej*, [w:] I. Adamek, B. Pawlak, (red.), *Doświadczenie, poznawanie świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wyd. LIBRON- Filip-Lohner, Kraków.
- Sufa B.(2005), *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja-szkoła-nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, Wyd. Nauk. AP, Kraków.
- Szachniuk-Albowicz P. (2007), *Dysleksja okiem pedagoga*, „Dyrektor Szkoły”, nr 10. s. 42 – 44.
- Szcolak A.(2011), *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli wczesniej edukacji - relacja z badań własnych*, (*Pedagogical Competences of Early Childhood Education Teachers: Report*

- on Author's Research). [w:] J. Bonar (red.), *Early Education Teacher in Educational Research and Practice*. Wyd. UŁ, Łódź.
- Szokolak, A. (2013), *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji: istota, treść, uwarunkowania*, Wyd. Attyka, Kraków.
- Szmidt K.J. (2005), *Pedagogika twórczości. Idee-aplikacje-rady na twórczą drogę*. Impuls, Kraków.
- Szmidt K.J. (2007), *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Tabakowska E. (2001), *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*, Universitas, Kraków.
- Taylor J. R. (2007), *Gramatyka kognitywna*, Universitas, Kraków.
- Tokarski J. (red.) (1980), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa.
- Turska D. (2006), *Skuteczność uczenia*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Uchwała nr 13/2012 Senatu UPH w Siedlcach z dnia 28 marca 2012 r. w sprawie ustalenia wytycznych dla rad podstawowych jednostek organizacyjnych w sprawie warunków jakim powinny odpowiadać plany studiów i programy kształcenia na studiach I i II stopnia, studiach doktoranckich i studiach podyplomowych;
- Uchwała nr 18/2012 Senatu UPH w Siedlcach z dnia 25 kwietnia 2012 r. w sprawie uchwalenia regulaminu studiów;
- Wetsby E.L., Dawson V.L. Creativity (1995), *Asset or Burden in the Classroom?*, "Creativity Research Journal", nr 8, s. 1-10.
- Wiśniakowska L., opr. (2009), *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, PWN, Warszawa.
- Włoch A. (2006), *Kompetencje nauczycieli w zakresie rozwijania kreatywności dzieci i młodzieży*, [w:] A. Kusztełak, A. Zduniak, (Red.), *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wyd. WSB, Poznań
- Włoch S., Włoch A., (2009), *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wyd. „Żak”, Warszawa.
- Wojdyła E. (2010), *Nowe regulacje prawne w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część I*, Warszawa, s. 9-36, Wood, R., Bandura, A. (1989), *Social cognitive theory of organizational management*. *Academy of Management Review*, vol. 14, 3, s. 361-384.
- Wosik-Kawala (2007), *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Wójcik M. (2012), *O nową jakość studenckich praktyk pedagogicznych* [w:] Szmyd K., Dolata E., Śniegulska A. (red.) *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, Wyd. UR, Rzeszów.

Zarządzenie nr 29/2008 Rektora Akademii Podlaskiej z dnia 22 kwietnia 2008 r. w sprawie organizacji zawodowych praktyk studentów Akademii Podlaskiej;

Zasady odbywania praktyki nauczycielskiej pedagogicznej 30 godzinnej w szkole podstawowej, UPH w Siedlcach, Wydział Humanistyczny, Instytut Pedagogiki, Siedlce 2013

Zbróg Z.(2008/2009), Czytanie twórcze w młodszym wieku szkolnym. „Nauczanie Początkowe”, nr 4, s. 85-94.

Linki internetowe:

http://nccor.org/downloads/green-health-report_2012-06-04_complete.pdf

http://lms.cku.sopot.pl/cku/wp-content/uploads/2009/02/materialy_i.pdf

http://lms.cku.sopot.pl/cku/wp-content/uploads/2009/02/materialy_i.pdf

http://bip.men.gov.pl/images/stories/30_04_13.pdf

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ926802.pdf>

http://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journal-pdf/02_2002_jaekel.pdf

www.praktyki.wh.umcs

<http://www.nik.gov.pl/plik/id,4585,vp,5892.pdf> .

http://lms.cku.sopot.pl/cku/wp-content/uploads/2009/02/materialy_i.pdf

ISBN: 978-83-63503-20-8

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja jest współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego